

Opiskelijavalintauudistus ja sosiaalinen pääoma

Todistusvalinnan ja ensikertalaiskiintiön yhteys luokanopettajaopiskelijoiksi valittujen sosiaaliseen pääomaan Turun yliopistossa

Kasvatustieteen
Opettajankoululaitoksen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Vilppu Mäkelä

Ohjaaja:
Jake McMullen

23.02.2024
Turku

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

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Turun yliopiston Kasvatustieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos

Tekijä: Vilppu Mäkelä

Otsikko: Opiskelijavalintauudistus ja sosiaalinen pääoma - Todistusvalinnan ja ensikertalaiskiintiön yhteys luokanopettajaopiskelijoiksi valittujen sosiaaliseen pääomaan Turun yliopistossa

Ohjaaja: Jake McMullen

Sivumäärä: 81 sivua

Päivämäärä: 23.02.2024

Sosiaali- ja yhteiskuntatieteissä lasten koulumenestystä ja koulutuksen saavuttamista on selitetty usein vanhempien sosiaalisen aseman ja koulutusasteen kautta. Tähän on muodostettu käsitteenä sosiaalinen pääoma, jolla eroja selitetään.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten opiskelijavalintauudistuksen ensikertalaisuuskiintiö ja todistusvalintauudistus ovat yhteydessä luokanopettajaopiskelijoiden sosiaaliseen pääomaan, perhetaustaan, mahdollisuuksien tasa-arvoon ja sosiaaliseen liikkuvuuteen. Eroaako luokanopettajaopiskelijoiden sosiaalinen pääoma ennen ja jälkeen todistusvalintauudistuksen. Eroavatko todistusvalinnan kautta ja VAKAVA-kokeen kautta valitut opiskelijat toisistaan sosiaalisessa pääomassa. Millainen yhteys ensikertalaiskiintiöllä on valitun sosiaaliseen pääomaan ja miten todistusvalinta ja ensikertalaiskiintiö ovat yhteydessä toisiinsa suhteessa sosiaaliseen pääomaan.

Tutkimus toteutettiin määrällisenä kyselytutkimuksena, yhden otannan poikkileikkauksena. Tutkimuksessa käytetty aineisto kerättiin Turun yliopiston, Turun ja Rauman kampusten luokanopettajaopiskelijoilta keväällä 2023.

Tulosten perusteella todistusvalinnan käyttöönotto ei ollut yhteydessä siihen millaista pääomaa Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoilla on, mutta uudistus oli yhteydessä siihen, miten erilaisen sosiaalisen pääoman taustan opiskelijat tulivat valituiksi. Todistusvalittujen äitien koulutusaste oli VAKAVA-kokeen kautta valittuja korkeampi. Ensikertalaisuuden ja sosiaalisen pääoman välille ei saatu muodostettua yhteyttä. Ensikertalaisuus ja todistusvalinta yhdessä olivat yhteydessä korkeampaan sosiaaliseen pääomaan. Tutkimuksessa havaittiin myös, että todistusvalitut ja ensikertalaiskiintiöön kuuluneet olivat iältään yleisesti nuorempia.

Lopputulosten näkökulmasta opiskelijavalintauudistusta voidaan pitää oikeudenmukaisena, mutta panostusten puolesta erilaisen sosiaalisen pääoman opiskelijoiden valituksi tuleminen tavat eivät ole samat. Opiskelijavalintojen jatkokehitykseen voidaan antaa tämän tutkimuksen perusteella suositus heikomman sosiaalisen pääoman hakijoiden aseman parantamisesta.

Avainsanat: Sosiaalinen pääoma, opiskelijavalinnat, pääsykokeet, opettajankoulutus, koulutuspolitiikka

Sisällys

1 Johdanto	1
1.1 Koulutus ja tasa-arvo.....	3
1.1.1 Koulutuksen periytyminen	3
1.1.2 Sosiaalinen liikkuvuus.....	4
1.1.3 Mahdollisuuksien tasa-arvo.....	6
1.2 Sosiaalinen pääoma	9
1.2.1 Bourdieu – pääoma, habitus ja kenttä.....	12
1.2.2 Coleman – sosiaalisen pääoman funktionaalinen tulkinta.....	15
1.2.3 Putnam – sosiaalinen pääoma yhteisöjen ja yhteiskuntien mittarina	18
1.2.4 Lin – sosiaalinen pääoma sosiaalisissa verkostoissa piilevänä resurssina	20
1.2.5 Vertailu	23
1.3 Suomen koulutusjärjestelmä	26
1.3.1 Oppivelvollisuuslaki.....	28
1.3.2 Jatko-opintoihin hakeminen	29
1.3.3 Opiskelijavalintauudistus.....	29
1.4 Luokanopettajaopintojen valintamenettelyt	32
1.4.1 Ensikertalaiskiintiö	32
1.4.2 Kasvatusalan valintayhteistyöverkosto.....	33
1.4.3 Todistusvalinta.....	33
1.4.4 VAKAVA-koe.....	34
1.4.5 Soveltuvuus-koe	34
1.2.6 Valtakunnallinen yliopistojen opiskelijavalintojen kehittämishanke 2022-2025.....	35
1.5 Opettajan taustan merkitys kouluinstituutiossa.....	36
2 Tutkimusongelmat	38
3 Menetelmä.....	41

3.1 Tutkimusasetelma.....	41
3.2 Tutkittavat	41
3.3 Luotettavuus	44
3.4 Tiedonkeruumenetelmä.....	49
3.5 Aineiston käsittely.....	51
4 Tulokset.....	55
4.1 Opiskelijavalintauudistus	55
4.2 Todistusvalinta ja VAKAVA-koe.....	60
4.3 Ensikertalaiskiintiö.....	65
5 Pohdintaa.....	74
5.1 Tulosten tarkastelua	74
5.2 Johtopäätökset	76
5.3 Yleistettävyyys ja luotettavuus	78
5.4 Jatkotutkimukset.....	80
Lähteet.....	82
Liitteet.....	93
Liite 1: kyselylomake	93
Liite 2: Kyselykutsu	95
Liite 3: Kyselykutsun muistutus.....	96
Liite 4: Valintatapa ensikertalaiskiintiön mukaan ja äidin koulutusasteesta.....	97
Liite 5: Valintatapa ensikertalaiskiintiön mukaan ja isän koulutusasteesta	98
Liite 6: Vanhempien koulutusasteen frekvenssit ensikertalaisuuden ja valintatavan mukaan.	99
Liite 7: Kasvatusalan koulutusten todistusvalinnan pisteytys.....	100

1 Johdanto

Yksilön yhteiskunnallinen asema ja sen merkitys on kiinnostanut tutkijoita useilta eri tieteenaloilta jo pitkään (Coleman, 1966; Bourdieu, 1988; Lahelma & Rahkonen, 1998; Kärkkäinen, 2004; Nori, 2011; Kailaheimo-Lönnqvist et al., 2020). Yhteiskunnallisella asemalla, tai yhteiskuntaluokalla, on todettu yhteys taloudellisiin, sosiaalisiin, kulttuurillisiin, inhimillisiin ja koulutuksellisiin voimavaroihin, eli pääomiin ja niiden välisiin eroihin (Coleman, 1966; Lin, 1986; Bourdieu 1988). Yhteys yhteiskunnallisen aseman ja pääomien välillä on kaksisuuntainen ja positiivinen, eli yhteiskunnallinen asema vahvistaa pääomia ja pääomat vahvistavat yhteiskunnallista asemaa (Coleman, 1966; Lin, 1986; Bourdieu 1988). Pääoman ja pääomien käsite on johdettu Karl Marxin ja Max Weberin pääomien käsitteistä (Rahkonen & Lahelma, 2017). Pääomilla ja niistä peräisin olevilla mahdollisuuksilla on suuri merkitys myös yksilön koulutukseen pääsemisen kannalta (Nori, 2011; Rinne, 2014; Kailaheimo-Lönnqvist et al., 2020; Saari et al., 2020; Karonen et al., 2022). Koulutus vuorostaan vahvistaa yksilön yhteiskunnallista asemaa ja koulutuksella on siten suuri merkitys hyvinvoinnin ja tasa-arvon kannalta (Kärkkäinen, 2004; Kivinen, et al., 2012; Kailaheimo-Lönnqvist et al., 2020; Kosunen, 2021). Koulutus voi olla myös merkittävä yhteiskuntaa eriarvoistava tekijä (Kosunen, 2021).

Koulutuksen ollessa merkittävä tekijä hyvinvoinnin ja tasa-arvon kannalta, on tärkeää, että koulutusmahdollisuudet olisivat myös tasa-arvoisia (Kärkkäinen, 2004; Airio & Niemelä, 2009; Kailaheimo-Lönnqvist et al., 2020). Koulutuksen kohdalla tasa-arvosta puhutaan usein mahdollisuuksien tasa-arvona, jonka keskeisenä kysymyksenä on se, millaiset mahdollisuudet lapsilla on saavuttaa koulutusta heidän vanhemmistaan riippumatta (Airio & Niemelä, 2009; Saari, Björklund, & Eskelinen, 2020). Koulutuksen on kuitenkin havaittu olevan vahvasti ylisukupolvista ja periytyvää (Nori, 2011; Vainikainen et al, 2016; Kailaheimo-Lönnqvist et al., 2020). Korkeamman pääoman perheistä tulevilla lapsilla on huomattavasti paremmat mahdollisuudet saavuttaa korkea koulutusaste. Mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumisesta puhutaan usein sosiaalisena liikkuvuutena, jossa yksilö kykenee muuttamaan omaa yhteiskunnallista asemaansa saavuttamalla vanhemmistaan poikkeavan koulutusasteen (Mogstad, 2017; Airio & Niemelä, 2009; Brown & Souto-Otero, 2020). Sosiaalinen liikkuvuus on keskeistä yhteiskunnan tasa-arvon kannalta ja siksi sen tulisi olla oleellinen

kysymys koulujärjestelmää kehitettäessä (Kärkkäinen, 2004; Kailaheimo-Lönnqvist et al., 2020).

Vuonna 2010 Suomen hallitus aloitti koulutusta koskevan opiskelijavalintauudistuksen, joka koostui korkeakoulujen yhteisestä opiskelijahakualustasta, ensikertalaiskiintiöstä ja todistusvalinnasta (Haltia, Isopahkala-Bouret & Jauhiainen, 2019). Ensikertalaiskiintiöllä kohdennettiin tietty osa korkeakoulujen aloituspaikoista ensimmäistä korkeakoulututkintoaan suorittaville (opintopolku, a) ja todistusvalinnalla mahdollistettiin valmistautumista vaativien pääsykokeiden ohittaminen lukiotodistuksen arvosanoilla (eduuni, 2022). Uudistus prosessin tarkoituksena oli nopeuttaa ja tehostaa toisen asteen opinnoista korkeakouluopintoihin siirtymistä sekä vähentää välivuotia (Haltia, 2012). Mahdollisuuksien tasa-arvo oli sukupuolten tasa-arvon kanssa mukana uudistuksen tavoitteissa jo varhaisista vaiheista lähtien (Valtioneuvosto 2011). 2014 otettiin opintopolku.fi korkeakoulujen yhteiseksi hakuväyläksi, 2016 tuli käyttöön opiskelijavalinnan ensikertalaiskiintiö ja 2020 otettiin käyttöön opiskelijavalinnan todistusvalinta (Haltia, Isopahkala-Bouret & Jauhiainen, 2019). Uuden opiskelijavalintajärjestelmän kriteereiksi opetusministeriön työryhmä tiivisti; hakijoiden toiveiden toteuttamisen mahdollisimman hyvin, järjestelmän reiluuden, riittävät uudet mahdollisuudet ja järjestelmä ei saanut hukata resursseja (Opetusministeriö, 2016:37).

Sosiaalipoliittisesti on tärkeä analysoida miten sosiaalipoliittiset päätökset vaikuttavat ylisukupolvisen eriarvoisuuteen (Saari, Björklund, & Eskelinen, 2020). Poliittisessa päätöksenteossa on tärkeä seurata ja arvioida päätösten vaikutusta päätöksen teon ja voimaan astumisen jälkeen (Rittberger et al., 2006). Instituutioiden johtaminen tarvitsee tietoon perustuvaa dataa (Wartiainen, Vuori & Tyllinen, 2020; Mäkinen, 2023). Mikäli informaatio ei perustu tietoon, on kyse vain arvailusta. Siksi tietoon perustuvaan johtamiseen ja muutosjohtamiseen tarvitaan tutkimustietoa (Wartiainen, Vuori & Tyllinen, 2020).

Suuri osa koulutustutkimuksesta keskittyy nykyäänkin niihin uudistuksiin, joiden odotetaan ratkaisevan yhtäläisten mahdollisuuksien ongelmaa (Woessmann, & Peterson, 2007). Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää millaisista sosiaalisen pääoman taustoista luokanopettajaopiskelijat tulevat ja miten opiskelijavalintauudistuksen todistusvalintauudistus ja ensikertalaiskiintiö ovat yhteydessä opiskelijoiden sosiaaliseen pääomaan. Aiemmassa tutkimuksessa sosiaalinen pääoma ja sosioekonominen tausta on yhdistetty Suomessa lukiomenestykseen (Vainikainen & et.al., 2016) ja kansainvälisesti standardisoiduissa

testeissä menestymiseen (Sackett & et.al., 2012; Zwick, 2019; Bastedo, Glasener, Deane, & Bowman, 2022). Yhdysvalloissa on havaittu standardisoitujen testien, jollain todistusvalinnassa käytettävä ylioppilaskirjoitukset ovat, ennakoivan akateemista menestystä kouluarvosanoja heikommin (Bastedo & et.al., 2022). Tutkimuksesta ajankohtaisen tekee se, että luokanopettajaopinnoissa on opiskelijoita, jotka ovat tulleet valituksi ennen ja jälkeen todistusvalintauudistuksen voimaantulon.

1.1 Koulutus ja tasa-arvo

Koulutusta käsittelevässä tutkimuksessa puhutaan usein “pohjoismaisesta mallista” (Börjesson et al., 2014; Isopahkala-Bouret et al., 2018). Pohjoismaisen mallin mukaisen korkeakoulutuksen ominaispiirteitä ovat valtiolta tuleva rahoitus, pienet tai olemattomat lukukausimaksut ja opiskelijoiden pääsy korkeakouluihin sukupuolesta, perhetaustasta tai etnisyydestä riippumatta (Isopahkala-Bouret, Börjesson, Beach, Haltia, Jónasson, Jauhiainen, & Vabø, 2018). Tällaista koulutusjärjestelmää pidetään yhtenä hyvinvointivaltion tukipilareista ja tasa-arvon edistäjistä (Kärkkäinen, 2004; Börjesson et al., 2014; Isopahkala-Bouret et al., 2018). Mallin kannalta on oleellista tasa-arvoinen ja laaja pääsy korkeakoulutuksen pariin, jottei korkeakoulutus jää vain eliitin etuudeksi (Börjesson, Ahola, Helland, Thomsen, & Frølich, 2014). Tästä johtuen on mielekästä tarkastella koulutuksen saavutettavuuden toteutumista tasa-arvon ja opiskelijoiden perhetaustan näkökulmasta.

1.1.1 Koulutuksen periytyminen

Lukuisat tutkimukset ovat jo pitkään havainneet ilmiönä koulutuksen periytyminen (Kärkkäinen, 2004; Airio & Niemelä, 2009; Mikkonen & Korhonen, 2018; Nori, 2011; Kivinen, Hedman & Kaipainen, 2012; Kailaheimo-Lönnqvist et al., 2020; Saari et al, 2020; Luhtakallio & Junnilainen, 2022; Villstrand, & Haapala, 2022). Ihmiset pyrkivät yleisesti vähintäänkin säilyttämään saman yhteiskunnallisen ja luokka-aseman kuin heidän vanhemmillaan on ja tämä näkyy myös ihmisten valinnoissa koulutukseen pyrkimisessä (Kärkkäinen, 2004; Mikkonen & Korhonen, 2018). Saavutetun yhteiskunnallisen aseman säilyttäminen nähdään myös tärkeämpänä kuin yhteiskunnallisessa asemassa nouseminen (Mikkonen & Korhonen, 2018).

Koulutuksen sukupolvittainen periytyvyys on lisääntynyt Suomessa 2000-luvulla, mutta useimpiin kehittyneisiin maihin verrattuna vähäisempää, eikä synnytä sosiaalisia jakoja samassa mittakaavassa kuin ennen (Saari et al, 2020; Karonen et al., 2022). Äidin

koulutustaustan merkitys lapsen tulevaa koulutusastetta ennustavana tekijänä on todettu tutkimuksissa (Kärkkäinen, 2004; Vainikainen et al, 2016), isien koulutusasteen yhteydestä tutkimustulokset eivät ole yksimielisiä (Kärkkäinen, 2004).

Koulutuksen periytymisen on katsottu oleva usean tekijän summa. Korkeasti koulutetut vanhemmat jakavat omaa, koulutuksen kannalta hyödyllistä, sosiaalista- ja kulttuuripääomaa lapsilleen (Kärkkäinen, 2004; Mikkonen & Korhonen, 2018; Saari, Björklund & Eskelinen, 2020). Pääoman ohella korkeasti koulutettujen vanhempien omilla kokemuksilla koulutuksesta on merkitys lapsen koulutuksen kannalta (Mikkonen & Korhonen, 2018). Niin ikään korkeasti koulutetuilla vanhemmilla katsotaan olevan paremmat resurssit tukea ja ohjeistaa omaa lastaan korkeakouluopiskeluun liittyvissä asioissa (Kärkkäinen, 2004; Mikkonen & Korhonen, 2018; Saari, Björklund & Eskelinen, 2020). Vähäisen koulutuspääoman omaavat vanhemmat saattavat haluamattaankin siirtää lapsilleen malleja, jotka eivät suosi kouluttautumista (Luhtakallio, & Junnilainen, 2022).

Suomessa yliopistoon pääsy on tasa-arvoistunut merkittävästi viime vuosikymmenien aikana. 1970-luvulta 2000-luvulle ei-akateemisten vanhempien jälkeläisten todennäköisyys päätyä yliopistoon on moninkertaistunut, mutta ei kuitenkaan tasoittunut kokonaan ja erot ovat yhä huomattavat (Kärkkäinen, 2004; Kivinen, Hedman & Kaipainen, 2012; Kailaheimo-Lönnqvist et al., 2020). Korkeasti koulutettujen jälkeläisillä on kuitenkin noin 8-kertainen todennäköisyys päätyä yliopisto-opiskelijaksi verrattuna muiden jälkeläisiin (Rinne, 2014; Kailaheimo-Lönnqvist et al., 2020). Ero vanhempien taustoissa on huomattava myös yliopistojen kesken (Nori, 2011). Pääkaupunkiseudun yliopistot erottuvat hakijoiden vanhempien korkealla koulutustasolla, kun taas Lapin, Joensuun ja Vaasan yliopistoihin on haettu matalimmasta taustasta. Eroja yliopistojen välillä on myös siinä, miten alojen millaisista taustoista eri tieteenalojen opiskelijat tulevat. Tämän tutkielman kannalta relevantti kasvatustiede opintosuuntauksena on perinteisesti erottunut sitä opiskelevien suhteellisesti matalammalla perhetaustalla. (Nori, 2011)

1.1.2 Sosiaalinen liikkuvuus

Sosiaalinen liikkuvuus tarkoittaa sitä, missä määrin ihmisten mahdollisuuksiin elämässä vaikuttavat tai määrittävät ne taloudelliset olosuhteet, joihin he ovat syntyneet. Voiko esimerkiksi työväenluokkaiseen perheeseen syntynyt henkilö nousta aikuisena keskiluokkaiseen ammattiin (Mogstad, 2017; Airio & Niemelä, 2009; Brown & Souto-Otero,

2020)? Ja mikä tärkeintä, muuttuvatko nämä mahdollisuudet ajan myötä (Brown & Souto-Otero, 2020)? Onko meistä tulossa sosiaalisesti liikkuvampi yhteiskunta vai rajoittavatko ihmisten mahdollisuuksia yhä enemmän ne olosuhteet, joihin he ovat syntyneet (Sturgis, 2017).

Sosiaalipsykologi Patrick Sturgisin (2017) mukaan sosiaalista liikkuvuutta tutkittaessa on oleellista huomioda ennen kaikkea tutkitaanko absoluuttista sosiaalista liikkuvuutta vaiko suhteellista sosiaalista liikkuvuutta sekä huomioda yhteiskunnan rakenteet ja niiden muutokset. Absoluuttisella sosiaalisella liikkuvuudella tarkoitetaan yhteiskunnan rakenteellista muutosta, kuten tuotanto- ja maatalousyhteiskunnan muuttumista kohti palveluiden yhteiskuntaa (Sturgis, 2017). Palveluiden yhteiskunnassa tarve matalasti koulutetulle työvoimalle vähenee ja kysyntä korkeasti koulutetulle työvoimalle lisääntyy avaten enemmän tilaa keskiluokkaan (Brown & Souto-Otero, 2020). Tällaisessa tilanteessa on luonnollista, että matalammista lähtökohdista tuleva henkilö nousee yhteiskunnassa, mutta absoluuttinen sosiaalinen liikkuvuus ei kerro tasa-arvosta. Suhteellinen liikkuvuus puolestaan kertoo eri yhteiskuntaluokkien suhteellisista mahdollisuuksista saavuttaa eri asema aikuisuudessa. Siinä otetaan huomioon tai poistetaan osittain makrotaloudelliset muutokset. Siksi se vastaa paremmin tasa-arvokysymyksiin ja siihen, onko yhteiskunta muuttumassa ajan mittaan enemmän vai vähemmän tasa-arvoiseksi. (Sturgis, 2017)

Suomessa kehitys eliitin yliopistoista massojen yliopistoiksi alkoi jo 1930-luvulla ylioppilastulvan muodossa. Todellinen suuri muutos tapahtui 1960-luvulta 1980-luvulle, kun ylioppilaiden kolminkertaistui ja korkeakouluopiskelijoiden määrä lähes kymmenkertaistui (Nori, 2011; Kailaheimo-Lönnqvist et al., 2020). Ennen niin kutsuttua “massojen yliopiston” aikaa, yliopisto-opinnot olivat käytännössä eliitin etu. Sääty-yhteiskunnassa korkealle sijoittuneiden vanhempien lapset ohjattiin jo pienestä pitäen sellaiselle koulutusuralle, joka johti yliopistoon. Vastaavasti matalassa asemassa olevan lapsille yliopisto ei käytännössä ollut vaihtoehto, vaikkakin joissain tapauksissa siirtymä yhteiskunnallisessa asemassa oli mahdollista koulutuksen kautta. Yleensä alemmasta asemasta päästiin yliopistoon stipendien avulla. Tätä aikaa yliopistojen historiassa voidaan kuvailla aristokraattiseksi opiskelijavalinnaksi, jossa vanhempien asemalla ja varakkuudella oli suuri merkitys. Massojen yliopiston aikana korkeakoulutuksen saavutettavuus kuitenkin parani merkittävästi ja opiskelijavalintakin muuttui aristokraattisesta valinnasta meritokraattiseksi. Yksilön omien taitojen ja kykyjen merkitys valinnan kannalta kasvoi ja yliopistosta muodostui merkittävä

vanhempien tulotasosta riippumaton yhteiskunnallisen liikkuvuuden mahdollistaja (Nori, 2011). Yhteiskunnallinen sosiaalinen liikkuvuus, kuten jo aiemmin todettua, ei itsessään kuitenkaan vastaa vielä tasa-arvokysymyksiin. Kyseessä voi olla olleen makrotalouden muutoksen luoma absoluuttinen sosiaalinen liikkuvuus tai suhteellinen liikkuvuus, joka on mahdollistanut yksilöiden sosiaalisen liikkuvuuden tämän taustoista riippumatta (Sturgis, 2017).

Sosiaalista liikkuvuutta tutkinut koulutuksentutkija Nori (2018) luokittelee artikkelissaan “Kiipijöitä ja Uusintajia–keitä ovat 2010-luvun yliopisto-opiskelijat?” opiskelijat neljään ryhmään 1) koulutustikkailla kiipijät, 2) koulutuspääoman uusintajat, 3) ikuiset opiskelijat ja 4) toisen mahdollisuuden käyttäjät. Norin mukaan koulutustikkailla kiipijät ovat matalimmasta perhetaustasta tulevia sosiaalisen liikkuvuuden ja mahdollisuuksien tasa-arvon käyttäjiä. Koulutuspääoman uusintajat ovat nuorimpia, korkeimmasta taustasta, eniten ylioppilastutkinnon suorittaneita. Kiipijät ja uusintajat ovat selkeä enemmistö ja erottuvat toisistaan sosiaalisella pääomalla kiipijöiden vanhempien koulutusasteen ollessa kaikkein matalin ja uusintajien kaikkein korkein. Uusintajat olevan hieman kiipijöitä nuorempia. Ikuiset opiskelijat ovat pitkään opiskelleita, usein työnohella ja heidän korkein koulutuksensa on tyypillisesti kandidaatin tutkinto samasta tiedekunnasta. Ryhmä erottuu kahdesta aiemmasta ryhmästä korkeammalla iällään. Toisen mahdollisuuden käyttäjissä on kaikkein eniten ei-ylioppilaita, Norin tutkimuksessa 8 % ja ryhmässä oli suhteessa eniten naisia. Ryhmä erottuu alhaisella sosiaalisella pääomalla ja korkeammalla iällä. Opiskelijavalinnan näkökulmasta ensikertalaiskiintiöstä hyötyvät erityisesti koulutikkailla kiipijät sekä koulutuspääoman uusintajat. Ensikertalaiskiintiön ulkopuolelle jäävät toisen mahdollisuuden käyttäjät, joista 60 % on suorittanut alemman korkeakoulututkinnon ja vajaa kolmannes ylemmän korkeakoulututkinnon. Norin tutkimuksessa toisen mahdollisuuden käyttäjistä oli suurin osa opettajia 20 % osuudella. (Nori, 2018)

1.1.3 Mahdollisuuksien tasa-arvo

Mahdollisuuksien tasa-arvolla tarkoitetaan länsimaisten hyvinvointiyhteiskuntien periaatetta, jonka mukaan jokaisella tulee olla mahdollisuudet edetä yhteiskunnassa kykyjensä ja halujensa mukaan perhetaustasta riippumatta (Airio & Niemelä, 2009). Mahdollisuuksien tasa-arvon kohdalla on huomioitava ero muodollisten ja tosiasiallisten mahdollisuuksien välillä. Kaikilla voi muodollisesti olla yhtäläiset mahdollisuudet korkeakoulutuksen saavuttamiseen, mutta todellisuudessa omasta tilanteestaan kaikilla ei välttämättä ole samoja

edellytyksiä hyödyntää tätä mahdollisuutta (Kärkkäinen, 2004; Saari, Björklund, & Eskelinen, 2020). Käsiteen tulkinta on kuitenkin herättänyt paljon erimielisyyksiä tutkijoiden keskuudessa. Osalle mahdollisuuksien tasa-arvo on panostuskeskeistä (engl. input) ja merkitsee sitä, että jokaiselle oppilaalle tarjotaan tasapuolinen mahdollisuus oppia heidän kykyjensä mukaan. Toisille mahdollisuuksien tasa-arvo on lopputuloskeskeistä (engl. outcome) ja merkitsee oppilaiden lähtökohtien luomien erojen tasoittamista siten, että lopulta sijoittuminen yhteiskunnassa on kiinni sattumasta (Woessmann & Peterson, 2007).

Mahdollisuuksien tasa-arvoa pidetään yhtenä egalitaristisen, eli tasa-arvoon pyrkivän, filosofian keskeisistä kysymyksiä 1900-luvun loppupuolelta eteenpäin. Yksi merkityksellisistä egalitaarisen filosofian vaikuttajista oli politiikan filosofi John Rawls (Roemer & Trannoy, 2016; Kaufman, 2018; Saari & et. al., 2020). Rawlsin teos "A Theory of Justice" (1971) nostatti oikeudenmukaisuuden tutkijoiden kiinnostuksen kohteeksi (Wesserman, 2006; Kaufman, 2018). Rawlsin (1971) oikeudenmukaisuusteoria haastoi silloin valloilla olleen utilitaristisen ajatuksen oikeudenmukaisuudesta. Oikeudenmukaisuusteoriassa oikeudenmukaisuus syntyy hypoteettisessa tilanteessa, jossa yksilö ei tiedä alkutilannettaan (engl. original position) ja on niin sanotun tietämättömyyden verhon (engl. veil of ignorance) takana. Alkutilanteessa yksilöllä ei ole mitään erityistietoa itsestään, taidoistaan tai asemastaan yhteiskunnassa tai mihin sukupolveen hän syntyy, mutta ymmärtää kuitenkin psykologian ja yhteiskunnan perusteet. Silloin oikeudenmukaisuusperiaatteet eivät synny neuvottelujen tuloksena, vaan vakavan harkinnan kautta. Rawlsin teorian mukaan, tällaisessa tilanteessa ihminen haluaa varmistaa, ettei itse jää epätasa-arvoiseen asemaan ja haluaa sellaisen yhteiskunnan, jossa vallitsee mahdollisuuksien tasa-arvo. Mahdollisuuksien tasa-arvon yhteiskunnassa, jokaisella yhteiskunnan jäsenellä on mahdollisuudet edetä mihin tahansa asemaan yhteiskunnassa. Yhteiskunnassa ei myöskään voisi olla minkäänlaisia luokka-asetelmia niiden epätasa-arvoistavien mahdollisuuksien takia.

Egalitaristinen filosofia ja Yhdysvaltojen kansaoikeusliike saivat jo aiemmin tässä pro gradu -tutkielmassa mainitun sosiologi James Colemanin johtaman tutkijaryhmän tutkimaan koulujen tasa-arvoa (Coleman, 1966; 1975; Woessmann & Peterson, 2007). Colemanin tutkimuksessa mahdollisuuksien tasa-arvon määritelmä nousi yllättävän haastavaksi ja Coleman päätyi ryhmänsä kanssa viiteen määritelmään (Coleman, 1975).

1. Oppilaalle tarjottavat taloudelliset resurssit, fyysisten tilat ja kirjastot.

2. Koulujen sosiaalinen ja rodullinen rakenne
3. Koulujen aineeton omaisuus, kuten opettajien kiinnostus ja odotukset oppilaiden oppimista kohtaan
4. Koulun tasa-arvoinen vaikutus, kun yksilöt antavat samat panostukset (engl. inputs).
5. Koulun tasa-arvoinen vaikutus, kun yksilöt antavat erilaiset panostukset.

Coleman päätyi käyttämään määritelmistä neljättä, jossa mahdollisuuksien tasa-arvoa tutkittiin tilanteessa, jossa eri yksilöt antavat samat panostukset kouluun (Coleman, 1975). Colemanin tutkimuksen koulujen tasa-arvo-ongelmasta ja mahdollisuuksien tasa-arvosta voidaan katsoa ennakoineen lukuisia jatkotutkimuksia ja tutkimusperimää (Woessmann, & Peterson, 2007), mukaan lukien tämä pro gradu -tutkielma.

Egalitaristisien filosofien ja Colemanin löydösten jälkeen, 1980-luvun puolivälissä, mahdollisuuksien tasa-arvo alkoi kiinnostaa myös taloustieteen tutkijoita ja syntyi kiinnostus kvantifioida mahdollisuuksien tasa-arvoa (Roemer & Trannoy, 2016; Saito, 2013). Ekonomistit Roemer & Trannoy (2016) korostavat tasa-arvoa ja epätasa-arvoa käsiteltäessä olevan tärkeä huomioida, ettei kaikki epätasa-arvo ole epäoikeudenmukaista. Henkilöstä itsestään riippumattomia tekijöitä, kuten etnisyyttä tai perhetaustaa, tulisi kompensoida tasa-arvon nimissä. Henkilöstä itsestään riippuvia tekijöitä, kuten henkilön panostuksien vähäisyyttä ei kuitenkaan olisi oikeudenmukaisuuden nimissä kompensoitava. (Roemer & Trannoy, 2016) Henkilöstä itsestään riippuvat tekijät ovat yksilön omia valintoja (Rawls, 1971; Saito, 2013; Roemer & Trannoy, 2016; Kaufman, 2018), mutta tutkijat eroavat käsityksissään siinä, miten vahvasti nämä on huomioitu ja huomioitava mahdollisuuksien tasa-arvon koulujärjestelmässä. Selvää kuitenkin on, että lapsuuden kotitaustalla saattaa olla huomattava merkitys sille, millaiset mahdollisuudet yksilöllä on sijoittua aikuisuuden työelämässä. Epätasa-arvoiset mahdollisuudet saattavat olla huomattava tekijä huono-osaisuuden ylisukupolvistumisessa (Kärkkäinen, 2004; Airio, & Niemelä, 2009; Mogstad, 2017; Isola & et al, 2020; Saari & et. al., 2020). Siksi koulutukseen liittyvät mahdollisuudet ovat osa yhteiskunnan riskienhallintajärjestelmää (Kärkkäinen, 2004; Isola & et al, 2020; Saari & et al, 2020).

Korkeakoulutus ei kuitenkaan voi taata jokaiselle kansalaiselle korkeaa yhteiskunnallista asemaa. Randal Collins (1979) loi käsitteen kredentiaalisestakriisistä (engl. credential crisis), jossa korkean yhteiskunnallisen aseman saavuttaminen edellyttää korkeaa koulutusta, mutta

korkea koulutus ei enää takaa korkeaa yhteiskunnallista asemaa. Koulutuksella ja tutkinnoilla saavutettavan parempi elämä on lopulta riippuvainen työelämän tarpeista (Nori, 2011). Nykypäivän teknisesti vaativampi yhteiskunta ja työelämä tarvitsee kuitenkin suurta määrää korkeasti koulutettuja osaajia tarpeidensa täyttämiseen. Toisaalta työelämän tarvitsemien korkeasti koulutettujen hakijoiden määrän noustessa, valintaprosessiin on noussut uudestaan meriiteistä riippumattomia tekijöitä. Yksilön sosiaalinen pääoma ja sosiaalisesta pääomasta peräisin olevat suhteet ovat nostaneet merkitystään yhteiskunnallisen aseman saavuttamisessa (Brown & Souto-Otero, 2020).

Väitöskirjassaan “Koulutuksen ja lapsi-vanhempisuhteen yhteys elämässä selviytymiseen” Tuulikki Kärkkäinen (2004) argumentoi, ettei koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo tuota yksilön kykyjen mukaisuuteen perustuvaa koulutuksellista tasa-arvoa. Lasten lähtökohdat kulttuurillisten ja koulutuksellisten pääomien osalta ovat erilaiset. Koulutuksen periytyessä koulutuksellinen tasa-arvo ei siten toteudu koskaan. Kärkkäinen (2004) argumentoi koulutuskulttuurisen pääoman kasautuvan muiden pääomien tapaan. Pääomien periytyessä vanhemmilta lapsille, lapset, joiden vanhemmillä pääomaa on vähemmän, perivät myös vähemmän. Koska pääomat ovat erilaisia, eivät kaikkien mahdollisuudet tule ikinä täysin toteutumaan (Kärkkäinen, 2004). Kuitenkin sosiaalista liikkuvuutta tapahtuu (Kärkkäinen, 2004; Airio & Niemelä, 2009; Nori, 2011; Mogstad, 2017; Brown & Souto-Otero, 2020). Yhteiskunnassa pääomat muuttuvat ja kulttuuristakin pääomaa voi hankkia lisää tai hukata (Kärkkäinen, 2004). Kysymys siitä, mikä on oikeudenmukaisinta tasa-arvoa ja mihin yhteiskunnan tulisi pyrkiä, on kuitenkin lopulta jokaisen yksilön omista arvoista kiinni ja sitä voidaan pitää myös poliittisena.

1.2 Sosiaalinen pääoma

Sosiaalisen pääoman konsepti on käytössä kaikissa sosiaalitieteissä, vaikkakin usein eri nimellä (Paldam, 2000). Kasvatustieteessä sosiaalisella pääomalla on usein pyritty selittämään koulumenestystä ja sitä on mitattu vanhempien kautta (Bourdieu, 1986; Coleman 1966; Kärkkäinen, 2004; Nori, 2012; 2018; Vainikainen & et.al., 2016; Mikkonen & Korhonen, 2018). Sosiaalisen pääoman käsitteellä tarkoitetaan resurssien hankkimista sosiaalisen vuorovaikutuksen, verkostojen ja investointien vastineeksi sekä niillä “eteenpäin pääsemistä” (Breiger & et.al., 2009; Westphaln & et.al., 2020). Käytännössä tämä tarkoittaa

mahdollisuutta kysyä, pyytää ja saada apua tai palveluksia. Esimerkiksi henkilö, joka tuntee autokorjaajan, muttei tiedä itse autoista juuri mitään, voi hyödyntää sosiaalista suhdettaan ja pyytää suosituksia käytetyn auton ostossa tai juristin tunteva henkilö voi mahdollisesti hyödyntää sosiaalista suhdetta lakiasiaan liittyvässä ongelmassa ilman erillistä korvausta. Sosiaalisessa pääomassa ei kuitenkaan ole kyse vain verkostojen yhteyksistä, vaan pohjimmiltaan resurssien jakamisesta vaihdon perusteella (Breiger, Hsung, & Lin, 2009). Mikäli aiemman esimerkin autokorjaaja ja juristi tuntevat toisensa, voivat he jakaa omien alojensa osaamiseen perustuvia resursseja keskenään, jolloin sosiaalisesta suhteesta syntyy sosiaalista pääoma molemmille.

Tarkempi katsaus sosiaalisen pääoman tutkimuksen kehitykseen eri tieteenaloilla paljastaa, että sosiaalisen pääoman tutkijat ovat historiallisesti jakautuneet sen välillä, pidetäänkö sosiaalista pääomaa yksilön ominaisuutena (sosiaalisen yhteenkuuluvuuden näkökulma) vai ryhmän ominaisuutena (verkostonäkökulma). Nykyään kirjallisuus tukee sitä, että sosiaalinen pääoma voidaan käsitteellistää sekä yksittäisten henkilöiden että ihmisryhmien ominaisuutena. (Kim & et al., 2006; Westphaln & et al., 2020.)

2000-luvulla tutkijat eri puolilla maailmaa ovat käsitelleet mittaamiseen, tiedonkeruuseen ja empiirisiin testeihin liittyviä kysymyksiä, jotka koskevat sosiaalisen pääoman tuotantoa ja tuottoa yksilötasolla. Sosiaalisen pääoman dynamiikan ymmärtämisessä on edistytty merkittävästi sekä yhteiskuntarakenteen "ylä-" että "alapuolella": yhteiskunnan (makro) ja yksilön (mikro) tasolla. Makrotasolla on tutkittu paljon sitä, miten sosiaalinen pääoma kollektiivisena hyödykkeenä vaikuttaa yhteiskunnalliseen kehitykseen, kansanterveyteen ja poliittiseen osallistumiseen. Mikrotasolla kirjallisuudessa on käsitelty sosiaalista pääomaa yksilöiden ominaisuutena, joka edistää yksilöiden uran menestystä heidän sosiaalisten kontaktiensa määrän ja laadun perusteella. (Breiger, Hsung, & Lin, 2009) Yksilötasolla sosiaalinen pääoma on helppo yhdistää sosiaalliseen liikkuvuuteen. Sosiaalinen liikkuvuus tarkoittaa myös sosiaalisen pääoman muutosta. Samaan aikaan sosiaalinen pääoma voi olla sosiaalisen pääoman mahdollistava resurssi. Tässä luvussa tehdään katsaus sosiaalisen pääoman tunnetuimpiin teorioihin. Teorioiden kautta saavutetaan kuva siitä, miten sosiaalinen pääoma on sekä resurssi, jolla asioita saavutetaan ja saavutettava resurssi.

Käsitteen synty

Sosiaalisen pääoman käsite juontaa juurensa klassiseen pääomateoriaan ja yhteiskuntaluokan käsitteeseen (Häuberer, 2011). Yhteiskuntaluokka on tärkeä peruskäsite sosiologian perinteessä. Luokka-analyysissa tutkitaan yhteiskunnan luokkarakenteita, niiden muutoksia ja kehitetään luokituksia. Sosiologisten luokkateorioiden ja luokkatutkimuksen juuret ovat juontavat saksalaisiin yhteiskunta-analyytikkoihin Karl Marxiin ja Max Weberiin. (Lahelma & Rahkonen, 1998)

Marxin teoriassa pääajatuksena on vastakkain asetteleva jako tuotantovälineet omistaviin kapitalisteihin ja työtä tekeviin proletaareihin. Marxilaisessa teoriassa kapitalistit riistävät proletaarien tekemän työn lisäarvon itselleen ja maksaa palkkaa vain sen verran, että työntekijä voi hankkia itselleen elämän ylläpitämiseksi välttämättömät hyödykkeet. (Häuberer, 2011)

Weberiläisessä luokka-analyysissa luokat eivät perustu vain tuotantovälineiden omistukseen. Omistuksen lisäksi luokkajakoa tehdään kulutusmahdollisuuksien ja ammattissa sekä työmarkkinoilla toimimisen mahdollisuudet. Weberiläisessä luokkateoriassa poiketaan myös Marxin kahdesta vastakkaisesta luokasta. Weberin luokkarakenne muodostuu hierarkkisesti: omistavasta porvaristosta, ei-omistavasta sivistyneistöstä, pikkuporvaristosta ja työväestöstä. Luokka määrittää ihmisen elämänmahdollisuuksia ja voimavaroja aineellisesti, kuten raha ja tulot, sekä ei-aineellisesti, kuten koulutus. Ylemmissä luokissa voimavaroja ja mahdollisuuksia on enemmän kuin alemmissä luokissa. Näitä voimavaroja käytetään yhteiskunnassa oman hyvinvoinnin ja aseman turvaamiseksi. Weberiläisessä analyysissa luokka määrittää myös yksilön ja ryhmien elämäntyyliä. (Lahelma & Rahkonen, 1998)

Monet määritelmät

Sosiaalisen pääoman käsitteellä on lukuisia toisistaan eroavia määritelmiä (Bourdieu, 1986; Coleman 1988; Lin, 1986; Putnam, 1993), eikä käsitteelle siten ole syntynyt yhtä määritelmää, joka tyydyttäisi kaikkia sosiaalisesta pääomasta kiinnostuneita tiedekuntia. Yhteisiin näkemyksiin käsitteestä kuuluvat sosioekologisten tasojen välinen vuorovaikutus sekä sosiaalisten verkostojen jäsenyyden ja sitoutumisen palkitseminen. (Westphaln, Fry-Bowers & Georges, 2020). Eroina sosiaalisen pääoman tutkijoiden määritelmässä ovat hyödyt (kuten tehokkaammat liiketoimet kaikilla aloilla verrattuna henkilökohtaista etua

tavoitteleviin kontakteihin) ja hyödynsaajat (yhteisö vai yksilö) eroavat toisistaan (Gelderblom, 2018).

Todennäköisenä voidaan pitää, että eri tieteenalat voisivat hyötyä suuresti jakamalla käsitteitään sosiaalisesta pääomasta ja siten voitaisiin myös säästyä paljon työltä. Tiedon jakaminen edellyttäisi kuitenkin laadukasta kommunikaatiota ja selkeästi määriteltyä protokoolaa. Sosiaalisen pääoman suurena hyveenä voidaan pitää käsitteen asemaa miltei kaikki sosiaalitieteet kattavana käsitteenä. Vaikka käsiteestä itsessään jouduttaisiinkin tekemään operationaalisesti hieman yksinkertaistettu, on tämä kuitenkin poikkitieteellisyyden kannalta etu. (Paldam, 2000)

1.2.1 Bourdieu – pääoma, habitus ja kenttä

Pierre Bourdieu oli yksi sukupolvensa vaikutusvaltaisimmista yhteiskuntateoreetikoista sekä kotimaassaan Ranskassa, että koko kansainvälisessä sosiologisessa yhteisössä. Pitkän uransa ja laajan tutkimusalan seurauksena hänellä on ollut valtava vaikutus akateemisessa maailmassa. Bourdieu tutki kulttuurisosiologiaa koulutuksen, taiteen, median, urheilun ja symbolisen vallan kautta (Tomlinson, 2004). Bourdieun merkittävimpana teoriana voidaan pitää hänen teoreettista työkaluaan habituksesta, pääomasta ja kentästä (Joy, Game & Toshniwal, 2020), jonka hän esitteli ensikertaa teoksessaan *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste* (Bourdieu, 1986). Vaikka tämän tutkielman keskiössä on pääoma, Bourdieun käsitteitä pääomasta, kentästä ja habituksesta ei kannata irrottaa toisistaan, koska niiden katsotaan olevan yhteen nivoutuneita ja erottamattomia (Bathmaker, 2015). Bourdieu kehitti käsitteen selittämään miksi eri taustoista tulevat lapset menestyvät koulussa eri tavoin (Nori, 2012).

Pääoma

Pääoma tarkoittaa resursseja, joita yksilö on kerännyt, joita tällä on käytettävissä ja/tai joihin yksilöllä on pääsy. Bourdieun käsite pääomasta poikkeaa talouden pääomakäsitteestä, jossa pääomalla perinteisesti tarkoitetaan yksilöllä käytössä olevaan varallisuuteen (Moore, 2014). Bourdieun käsite ottaa taloudellisten resurssien ohella huomioon sosiaaliset, kulttuurilliset ja symboliset resurssit (Joy, Game & Toshniwal, 2020) (Moore, 2014).

Sosiaalinen pääoma syntyy yksilön ihmissuhteista ja sosiaalisista verkostoista, joissa hän on jäsenenä (Julien, 2015). Näitä voivat olla muun muassa perhe, yhteiskuntaluokka tai jonkin

ryhmän jäsenyys (Joy, Game & Toshniwal, 2020). Sosiaalinen pääoma on kuitenkin olemassa vain ihmissuhteissa ja sitä käytetään ihmissuhteiden ja vuorovaikutuksen kautta (Moore, 2014). Sosiaalinen pääoma myös vahvistaa itseään käytön yhteydessä (Julien, 2015).

Kulttuuripääomaan kuuluvat näkyvät ja fyysiset erot, kuten koulutustaso ja kirjat, sekä henkilön subjektiivinen taipumus eli persoonallisuus, jota kasvatus on muokannut (Julien, 2015). Kulttuuripääomalla on kolme muotoa: institutionalisoitunut (esim. akateeminen pätevyys, joka antaa omistajalleen oikeutetun tunnustuksen tietyssä yhteiskunnallisessa kontekstissa tiettyä ajankohtana), ruumiillistunut (esim. aiempi työkokemus, kulttuurinen kokemus tietyssä yhteiskunnassa elämisestä ja kielitaito) ja esineellistetty (kuten kirjat, pukeutuminen ja asusteet). (Joy, Game & Toshniwal, 2020)

Symbolista pääomaa on yksilön sosiaalinen asema, arvovalta, yhteiskuntaluokka ja auktoriteetti yhteiskunnassa. Symbolinen pääoma syntyy yksilön mobilisoidessa tällä olevaan taloudellista, sosiaalista ja kulttuurillista pääomaa. (Bourdieu & Wacquant, 2013)

Kenttä

Bourdieuun mukaan pääomalla ei itsessään ole arvoa, vaan pääoman arvo aina suhteessa sosiaaliin rakenteisiin ja kontekstiin. Näistä rakenteita ja kontekstia hän kuvailee *kenttänä* (Joy, Game & Toshniwal, 2020). Pääoman käyttäminen ja hyödyntäminen *kentällä* perustuu sosiaalisesti vakiintuneisiin ja implisiittisiin ”pelisääntöihin” (Bourdieu & Wacquant, 2013). Kenttiä on olemassa useita yhtäaikaan ja rinnakkain. Jokainen sosiaalinen yhteisö tai ympäristö on oma kenttensä, joilla yksilö toimii sen kentän mukaisesti ja joilla on omat pelisääntönsä (Julien, 2015). Kenttää on kuvailtu vertauskuvallisesti muun muassa leikkikenttänä (Bourdieu & Wacquant, 2013), taistelukenttänä (Joy, Game & Toshniwal, 2020), markkinoina (Bathmaker 2005) ja science-fictionin voimakenttänä (Thomson, 2014). kaikki nämä kuvaukset sisältävät Bourdieun kentän kannalta oleellisia аспектеja (Thomson, 2014).

Habitus

Habituksen käsite lähtee liikkeelle sekä kokemuksellisesta että sosiologisesta arvoituksesta. Kokemuksellisesti koemme usein olevamme vapaita toimijoita, mutta perustamme jokapäiväiset päätöksemme oletuksiin muiden ihmisten ennustettavasta luonteesta, käyttäytymisestä ja asenteista (Maton, 2014). Habituksen kuvaillaan tapahtuvan niin sanotusti tarkoituksen mukaisesti ilman tarkoitusta (Joy, Game & Toshniwal, 2020). Laajempaan

konseptina habitus pyrkii selittämään, miten työväenluokkaiset ihmiset päätyvät tyypillisesti työväenluokkaisiin töihin (Maton, 2014). Bourdieun (1990) ajattelu lähti liikkeelle kysymyksestä, “Miten käyttäytymistä voidaan säännellä ilman, että se on sääntöjen noudattamisen tulos?”. Habituksen käsitteessä kaksi merkittävää tekijää ovat sen rakentuneisuus (engl. structured) ja rakentuminen (engl. structuring). Rakentuneisuus on yksilön taustasta, kodista ja kasvatuksesta peräisin olevista asioista, jotka ovat muovanneet yksilöä ja rakentuminen on nykytilanteessa tapahtuvaa muovautumista. Yhdessä rakentuneisuus ja rakentuminen tekevät yksilöstä sellaista kuin tämä on.

Habitus ei kuitenkaan määritä millainen yksilö on (Maton, 2014). Habitus on aina suhteessa toiseen Bourdieun käsitteeseen, *kenttään* ja tämä liittyy habituksen rakentumiseen (Joy, Game & Toshniwal, 2020). Bourdieu itse tiivistää käsitteidensä yhtälöksi:

$[(\text{habitus}) (\text{pääoma})] + \text{kenttä} = \text{käytäntö}$

Tämä yhtälö voidaan purkaa toteamalla: käytäntö on seurausta suhteista oman taipumuksensa (habitus) ja asemansa välillä (pääoma) tämän sosiaalisen areenan (kentän) nykyisessä toimintatilassa. Käytännöt eivät siis ole pelkkä habituksen tulos, vaan pikemminkin habituksen ja senhetkisten olosuhteiden välisiä suhteita. (Maton, 2014)

Habituksen käsite on Bourdieun teorioista kenties tunnetuin, mutta sitä pidetään useinten väärin käytettynä, väärin ymmärrettynä ja käsitteenä se on varsin kiistelty (Maton, 2014).

Kritiikki

Bourdieuun teoreettisten työkalut ovat luonteeltaan avoimia tulkinnanvaraisia ja Bourdieu itsekin muutti omia kantojaan elämänsä (Moore, 2014; Börjesson, et.al. 2016). Bourdieun teoksissa hänen käyttämänsä kieli vaihtelee, joka mahdollistaa erilaisten koherenttien tulkintojen tekemisen päinvastaisilla päättelyillä (Moore, 2014). Tämä voi osaltaan selittää miksi myöhemmin tässä tutkielmassa esiteltävä Colemanin (1988) määritelmä sosiaaliselle pääomalle on sosiologien Tlili & Obsiye (2014) mukaan saavuttanut päätöksentekoon liittyvissä diskursseissa suurempaa suosiota Bourdieun määritelmään verrattuna kansainvälisesti ja Bourdieun kotimaassa Ranskassa.

1.2.2 Coleman – sosiaalisen pääoman funktionaalinen tulkinta

Sosiologi James Colemanin sosiaalisen pääoman käsitteen tausta juontaa hänen saamaansa toimeksiantoon koulujen tasa-arvon selvittämiseen Yhdysvalloissa 60-luvun kansalaisoikeusliikkeen (engl. civil rights movement) seurauksena (Woessmann, & Peterson, 2007). Colemanin tutkijaryhmän julkaisu "Equal schools or equal students? (1966)" johti suureen määrään keskustelua koulujen ja koulutuksen tasa-arvosta, mahdollisuuksien tasa-arvosta ja sosiaalisesta pääomasta (Woessmann, & Peterson, 2007). Colemanin (1988) määritelmä sosiaalisen pääoman teorialle syntyi tyytymättömyydestä sen ajan sosiologian ja taloustieteen kyvylle selittää ihmisen toimintaa. Coleman katsoi sosiologisen suuntauksen olevan liian sosiaalisuhde keskeinen ja että siitä puuttui yksilön toiminnan laukaiseva osa. Taloustieteellinen suuntaus vuorostaan näki ihmisen minäkeskeisenä oman hyödyn optimoijana ja selitti siten ihmisen toimintaa, mutta ei huomionut ihmistä sosiaalisena olentona, jonka päätöksentekoon sosiaalisen normit, suhteet ja luottamus vaikuttavat. Omassa sosiaalisen pääoman mallissaan Coleman halusi ammentaa molemmista suuntauksista (Coleman, 1988; Fine, 2001; Breiger & et al., 2009) ja paikata samalla kummankin suuntauksen puutteita. (Coleman, 1988). Coleman (1988) esittää mallissaan sosiaalisella pääomalla olevan kolme muotoa: velvoitteet ja odotukset, informaatio kanavat ja sosiaaliset normit.

Velvollisuudet ja odotukset

Coleman (1988) vertaa velvollisuuksia ja odotuksia sosiaalisissa ympäristöissä syntyviksi "velkakirjoiksi" (engl. credit slip). Kun henkilö auttaa toista henkilöä, sosiaalisesta ympäristöstä riippuen, syntyy tästä sosiaalinen "velkakirja", jonka palveluksen tehnyt henkilö voi lunastaa myöhemmin. Vertauksen on yhdistettävissä suoraan finanssipääoman käsitteeseen. Velvoitteet ja odotukset ovat voimakkaasti sidoksissa sosiaalisessa suhteessa tai rakenteessa vallitsevaan luottamukseen. Luottamuksen merkitys ilmenee sillä, millainen odotus henkilöllä on siitä, kuinka varmasti "velkakirja" on myöhemmin lunastettavissa. Korkean luottamuksen sosiaalisessa ympäristössä henkilö voi luottaa siihen, että hän kykenee myöhemmin käyttämään "velkakirjan". Matalan luottamuksen ympäristössä vastaavaa luottamusta ei ole ja se vaikuttaa yksilön päätöksentekoon, tehden vastapalvelusten saamisesta epäluotettavampaa. Luottamus on siten yhteisön sosiaalista pääomaa, joka tehostaa yhteisön toimivuutta.

Colemanin teoriassa sosiaaliset “velkakirjat” eivät kuitenkaan muodosta yksiselitteistä tasetta. Henkilöiden välillä voi olla erilaisia sosiaalisia “velkakirjoja”, jotka eivät välttämättä suoraan kumoa toisiaan. Yhteisöstä riippuen “velkakirjojen” määrät ja keskittyminen voivat vaihdella suuresti. Joissain yhteisöissä keskinäisiä “velkakirjoja” voi olla paljon enemmän kuin toisissa ja joissain yhteisöissä “velkakirjat” voivat olla keskittyneitä tietyille henkilöille.

Informaatiokanavat

Toinen Colemanin (1988) sosiaalisen pääoman muoto on informaatiokanavat, eli sosiaaliin suhteisiin sisältyvä mahdollisuus saada tietoa. Tieto on tärkeää, koska se tarjoaa pohjan toiminnalle. Tiedon hankkiminen on kuitenkin kallista. Vähintäänkin se vaatii huomiota ja aikaa, jotka ovat aina rajallisesti saatavilla olevia resursseja. Yksi keino, jolla tietoa voidaan hankkia, on käyttämällä sosiaalisia suhteita, joita ylläpidetään muuta tarkoitusta varten. Suhteet eivät tässä tapauksessa ole arvokkaita niiden tarjoamien "velkakirjojen" vuoksi, joita toinen osapuoli antaa toisten suorituksia koskevien velvoitteiden muodossa, tai toisen osapuolen luotettavuuden vuoksi, vaan pelkästään niiden tarjoaman tiedon vuoksi.

Normit

Colemanin (1988) sosiaalisen pääoman kolmas muoto ovat normit ja niihin liitetyt sanktiot. Kun normit ovat olemassa ja toiminnassa, ne ovat tehokas, mutta hauras sosiaalisen pääoman muoto. Normit säätelevät mitä yhteiskunnassa on ja ei ole hyväksyttävää tehdä. Esimerkiksi rikollisuutta rajoittavat normit mahdollistavat turvallisuuden tunteen ulkona liikkuesssa. Normit myös palkitsevat yhteiskunnan kannalta toivotusta toiminnasta, kuten koulutuksesta sen tuomalla arvostuksella. Erityisen merkitykselliseksi osaksi normeja Coleman nostaa yhteisöllisyyden normin, joka kannustaa yksilöä toimimaan omien etujensa sijasta yhteisön etujen mukaiseksi. Kollektiivisuuden normissa yksilön epäitsekkästä toimintaa palkitaan statuksella, kunnioituksella, tuella ja muilla sosiaalisilla palkinoilla, jotka muodostavat sosiaalista pääomaa. Normit voivat olla sisäisiä tai ulkoisin palkinnoin vahvistettuja, mutta niiden muodosta riippumatta ne ovat tehokkaita ratkaisemaan julkishyödykkeen ongelmaa, joka voi esiintyä yhteisöissä. (Coleman, 1988) Julkishyödykkeellä tarkoitetaan hyödykettä, jonka käyttö ei rajoita sen käyttöä muilta, kuten katuvalot julkisella tiellä. Katuvalojen hyödyntämistä ei voida rajata sen mukaan kuka niiden rakentamisen maksoi (CORE-työryhmä, 2017). Julkishyödykkeen ongelma on yksilön pelko muiden vapaamatkustamisesta. Mikäli itse panostat julkishyödykkeen hankintaan ja muut eivät, häviät suhteessa muihin. Jos taas kukaan ei maksa, niin silloin julkishyödyke jää kaikilta saamatta. Peliteorian tai vangin

dilemman mukaisesti paras vaihtoehto yksilölle olisi siis, että muut maksavat ja itse et, jolloin saat hyödykkeen ilman omaa panostustasi. (CORE-työryhmä, 2017; Mannino, 2020) Colemanin (1988) kollektiivisuuden normissa julkishyödykkeen ongelmaa ratkaistaan sillä, että hyödykkeeseen panostamisesta palkitaan sosiaalisen pääoman muodossa.

Normit eroavat aiemmin esitellyistä kahdesta muusta sosiaalisen pääoman muodosta siinä, että ne eivät vain mahdollista toimintaa, vaan myös rajoittavat sitä. Normeihin sisältyvien palkintojen ohjattessa toimintaa johonkin tiettyyn vaihtoehtoon, ne samalla myös ohjaavat toimintaa pois jostain toisesta vaihtoehdosta. Normit rajoittavat normista poikkeavaa ei-toivottua toimintaa, mutta myös sellaista poikkeavaa toimintaa, joka olisi yhteisen edun mukaista. Normit saattavat siis vähentää innovaatiota. (Coleman, 1988)

Kritiikki

Colemanin sosiaalisen pääoman käsite ei sekään ole ilman kritiikkiä (Tlili, & Obsiye, 2014; Fine, 2001; Engbers & et al., 2017). Sosiologit Tlili & Obsiye (2014) katsovat Colemanin sosiaalisen pääoman käsitteen rakentuneen sen funktionaalisuus edellä (Engbers, Thompson & Slaper, 2017), ei sisältö. Siten käsite lähtökohtaisesti kertoo enemmän mitä sosiaalinen pääoma luo, mutta jättää vastaamatta siihen, mistä ja miten sosiaalinen pääoma syntyy. Sosiaalisen pääoman syntyminen on kuitenkin keskeinen kysymys, kun käsitellään sosiaalisen pääoman kannalta heikommassa asemassa olevia. Colemanin malli nojaa liikaa vapaaehtoisuuteen ja ei huomioi riittävästi sosiaalisten rakenteiden luomaa hallintaa ja rajoitteita. Coleman rajoittaa mallinsa käsittelemään sosiaalista pääomaa sen positiivisten kontekstien kautta ja siten ei huomioi riittävästi yhteiskunnan negatiivisesti vaikuttavia valtarakenteita. Syrjintään ja eriarvoisuuteen johtavien valtarakenteiden tarkastelun ohittaminen toimii ikään kuin alibina sosiaalisissa rakenteissa piileville eettisille ongelmille. (Tlili, & Obsiye, 2014) Coleman on saattanut antaa oman arvotaustan katolisena kristittyinä heijastua liiaksi hänen teoriaansa sosiaalisesta pääomasta hänen yhdistäessään heikon koulumenestyksen yksinhuoltajaperheisiin (Fine, 2001).

Ekonomisti Ben Fine (2001) argumentoi Colemanin sosiaalisen pääoman ennemminkin tuoneen taloustiedettä sosiologiaan, kuin sosiologiaa taloustieteeseen ja olevan muiden humanististen tiedekuntien näkökulmasta heikosti perusteltu. Fine arvostelea Colemanin ymmärtävän heikosti sekä sosiologiaa, että taloustiedettä ja hänen mallinsa olevan liian yksinkertaistettu. Yksinkertaistaminen on Finen mukaan tehnyt teoriasta käyttökelvottoman

taloustieteen kannalta. Tlili & Obsiye (2014) yhtyvät tähän kantaan argumentoidessaan Colemanin pyrkimyksen selittää yhteiskunnan toimijuus-rakenne dualismia olevan lähtökohtaisesti epäonnistunut. He katsovat ihmisen käyttäytymisen olevan niin monen muuttujan tulosta, ettei sitä voida alkaa selittämään Colemanin sosiaalisen pääoman kautta (Tlili, & Obsiye, 2014). Engbers, Thompson & Slaper (2017) eivät katso sosiaalisen pääoman olevan käsitteenä käyttökelpoton, mutta pitävät sosiaalisen pääoman mittaamista haasteellisenä. Colemanin sosiaalisen pääoman muotojen tasavertainen operationalisointi on tutkimuksessa haasteellista. Velvollisuuksien ja odotusten yhteys normeihin on yleistettävyydeltään vaihtelevaa ja vaihtelun selittämiseksi tulee huomioida muita muuttujia (Engbers, Thompson & Slaper, 2017), jotka eivät ole sisälly Colemanin määritelmään.

1.2.3 Putnam – sosiaalinen pääoma yhteisöjen ja yhteiskuntien mittarina

Robert Putnamin sosiaalisen pääoman teoriaa on kuvailtu “kaksiteräiseksi miekaksi sosiaalisen pääoman tutkijoille” (Edwards, 2009). Putnam toi aiheelle ennenkuulumatonta huomiota, mutta samalla hämmensi sosiaalisen pääoman käsitettä (Durlauf, 2002; Edwards, 2009). Colemanin sosiaalisen pääoman teorian tavoin, Putnamin teoria rakentuu vahvasti taloustieteen peliteorialle (Åberg, 2000). Putnamin määritelmässä sosiaalisella pääomalla tarkoitetaan yksilöiden välisiä yhteyksiä - sosiaalisia verkostoja ja niistä syntyviä vastavuoroisuuden ja luotettavuuden normeja (Durlauf, 2002).

Putnamin mukaan sosiaalinen luottamus monimutkaisissa nykyaikaisissa ympäristöissä voi johtua kahdesta toisiinsa liittyvästä tekijästä - vastavuoroisuuden normeista ja kansalaisvaikuttamisen verkostoista (Putnam & et al., 1993; Levi, 1996). Sosiaaliset normit siirtävät James Colemanin mukaisesti oikeuden kontrolloida toimijalta muille, yleensä siksi, että kyseisellä toiminnalla on "ulkoisvaikutuksia" eli (myönteisiä tai kielteisiä) seurauksia muille. Joskus ulkoisvaikutuksia voidaan hyödyntää markkinavaihdossa, mutta usein niitä ei voida hyödyntää. Normeja syntyy, kun "toiminnalla on samanlaisia ulkoisvaikutuksia useille muille, mutta toiminnan hallintaoikeuksien markkinoita ei voida helposti luoda, eikä yksittäinen toimija voi kannattavasti ryhtyä vaihtoon saadakseen hallintaoikeudet". Normeja luodaan ja ylläpidetään mallintamalla. ja sosialisointia (mukaan lukien kansalaiskasvatus) sekä sanktioiden avulla. (Putnam, Leonardi & Nanetti, 1993)

Putnamin sosiaalisen pääoman teoria sai alkunsa artikkelista “Making democracy work: civic traditions in modern Italy” (1993) ja teoria sai lopullisen muotonsa hänen 2000 teoksessa

“Bowling alone: the collapse and revival of American community”. Ensimmäisessä teoksessaan Putnam tutki pohjois-Italian vauraiden alueiden ja etelä-Italian köyhien alueiden yhteiskunnallisia eroja 1970- ja 1980-luvuilla. Putnam päätyi tutkimuksiansa kautta luomaan oman määritelmänsä sosiaaliselle pääomalle fyysisen ja inhimillisen vaurauden erojen selittämiseksi. Putnam määrittelee sosiaalisen pääoman mittareiksi kolme osa-aluetta: Kansalaisyhteisöt (engl. civic community), institutionaalisen suorituskyvyn (engl. institutional performance) ja kansalaisten tyytyväisyyden (engl. citizen satisfaction). (Putnam, 1993)

Kansalaisyhteisöt

Kansalaisyhteisöjen osa-alueen Putnam (1993) esittää koostuvan neljästä indikaattorista, sanomalehtien lukemisesta, urheilu- ja kulttuurijärjestöihin kuulumisesta, äänestysaktiivisuudesta ja ennakkoäänestyksen yleisyydestä. Kahdella ensimmäisellä voidaan teorian mukaan mitata kansalaisyhteisöjen laajuutta ja syvyyttä. Kaksi viimeistä äänestämiseen liittyvää indikaattoria mittaavat kansalaisten poliittista käyttäytymistä. Indikaattorit antavat Putnamin 1993 kirjan kattavissa tutkimuksissa johdonmukaisia tuloksia. Putnamin mukaan kansalaisyhteisöissä yksilön osallisuus ja luottamus kasvavat, joka vahvistaa koko yhteisön sosiaalista pääomaa ja siten yhteisöä kokonaisuutena. Myöhemmin Putnam tarkensi, ettei tarkoita kansalaisyhteisöjen lisäävän luottamusta hallintoon tai hallinnon instituutioihin, vaan pelkästään yksilöiden välistä luottamusta.

Institutionaalinen suorituskyky

Institutionaalinen suorituskyky kuvaa aluehallintojen vertailukelpoista suorituskykyä. Se sisältää kaksitoista erillistä osatekijää, jotka vaihtelevat talousarvioiden ajantasaisuudesta lainsäädännöllisiin innovaatioihin ja ennaltaehkäisevästä sairaanhoidosta kuluttajansuojaan sekä byrokratian reagointikyvyn suoriin mittareihin, kuten nopeus ja tarkkuus, jolla vastataan kansalaisten tietopyyntöihin vakiintuneista ohjelmista. (Putnam, 1993) Kansalaisyhteisöjen tuoma luottamus rakentaa myös hyvin toimivaa demokraattista hallintoa. Teorian mukaan kansalaisyhteisöt auttavat ratkaisemaan julkishyödykkeisiin liittyvää vapaamatkustaja ongelmaa. (Levi, 1996)

Kansalaisten tyytyväisyys

Kansalaisten tyytyväisyys hallintoon perustuu otantatutkimuksiin, joissa vastaajilta kysyttiin, kuinka tyytyväisiä he olivat aluehallintonsa toimintaan. Tässä käytetty tyytyväisyysindeksi on niiden vastaajien osuus, jotka olivat "erittäin" tai "melko" tyytyväisiä, ja vaihtoehdot olivat

"vähän" tai "ei lainkaan" tyytyväisiä. (Helliwell & Putnam, 2000; Levi, 1996). Kansalaisten tyytyväisyyden merkitystä sosiaaliselle pääomalle Putnam (1993) ei juurikaan määritelle, mutta toteaa kansalaistyytyväisyyden olevan yhteydessä ja osoittavan institutionaalista suorituskkyä. Kaikki kolme Putnamin sosiaalisen pääoman osa-aluetta olivat yhteydessä Italian fyysiseen ja inhimillisen pääoman alueellisiin eroihin.

Kritiikki

Putnamin sosiaalisen pääoman määritelmää on kritisoitu epämääräisyydestä (Levi, 1996; Durlauf, 2002; Edwards 2009). Putnam ei kummassakaan kirjassaan anna selkeää määritelmää sille, mikä on sosiaalista pääomaa (Durlauf, 2002). Levi (1996) kyseenalaistaa Putnamin teorian kansalaisyhteisöistä ja yhteenkuuluvuuden normista sosiaalisen luottamuksen luojana. Levin mukaan teoria ei itsessään ole väärin, mutta riittämätön. Kansalaisyhteisöön kuulumisen ja yhteenkuuluvuuden normi eivät itsessään takaa kahden yksilön välille muodostuvan suhteen syvyyttä ja syvyydestä juontavaa luottamusta (Levi, 1996). Putnamin tarjoama selitys sosiaalisesta pääomasta yhteisöihin kuulumisena tekee teoriasta liian joustavan. Tämä voi johtaa tulkintaan, jossa hyvä käytös tarkoittaa sosiaalisen pääoman läsnäoloa, tehden kausaalisuuden toteamisesta ongelmallista (Durlauf, 2002), ollen eräänlainen itsensä aina toteuttava ennustus, sekä syy ja seuraus. Pelkästään esimerkiksi lintubongauskerhoon kuulumisen tuskin takaa luottamusta kerhon kaikkien jäsenten kesken (Levi, 1996). Yhteisöihin kuulumista sosiaalisen pääoman luojana kyseenalaistetaan myös laajentamalla yhteisön käsitettä kansalaisidentiteettiin. Jos yhteenkuuluvuus luo sosiaalisesta pääomaa, eikö kansalaisuusidentiteetin pitäisi silloin myös luoda kaikille sosiaalista pääomaa? (Durlauf, 2002)

1.2.4 Lin – sosiaalinen pääoma sosiaalisissa verkostoissa piilevänä resurssina

Linin (1986) sosiaalisen pääoman teoria alkaa sosiaalisen rakenteen kuvauksesta. Teoria perustuu näkemykseen, jossa sosiaalinen rakenne tai sosiaaliset rakenteet nähdään yksilöiden verkostona, joissa yksilöt ovat paremmuusjärjestyksessä. Rakenteet ovat hierarkkisia ja pyramidin mallisia siten, että ylhäällä olevia on vähiten ja heillä on eniten sosiaalisia resursseja ja alhaalla olevia on eniten ja heidän sosiaaliset resurssinsa ovat vähäisimmät (Lin & Dumin, 1986; Berrou et al., 2011). Sen lisäksi, että ylhäällä hierarkiassa olevalla positiolla on itsessään enemmän resursseja, on tällä myös muita parempi pääsy alempien positioiden resursseihin ja kykyä hallinnoida sosiaalisia resursseja muita paremmin (Lin et al., 1986; Berrou et al., 2011).

Rakenteen kuvaus ja määritelmä johtavat Linin (1986) mukaan kolmeen ehdotukseen koskien sosiaalista pääomaa. Ensimmäisenä instrumentaalisen toiminnan onnistuminen on positiivisesti yhteydessä sosiaaliin resursseihin. Mitä korkeampaan asemaan yksilö pääsee, sitä suuremmat mahdollisuudet, että aseman resurssit ja sosiaalisten resurssien hallinta auttavat saavuttamaan egon instrumentaalisen toiminnan tavoitteen. Esimerkiksi työpaikkaa hakiessaan yksilö, jolla on korkeamman sosioekonomisen aseman kontakti, pitäisi löytää parempi työpaikka kuin yksilön, jonka kontakti on sosioekonomisesti matalampi. Tämä on sosiaalisten resurssien propositio (Lin & Dumin 1986; Lin, 1999).

Toiseksi mitä korkeampi yksilön asema on, sitä parempi pääsy tällä on sosiaaliin resursseihin. Asema voi olla peritty tai saavutettu. Esimerkiksi korkeasta perhetaustasta tuleva yksilö on todennäköisempi saavuttamaan kontaktin sosiaalisessa rakenteessa korkeassa asemassa olevaan. Matalasta asemasta tulevan on vaikeampi saavuttaa kontaktia korkeassa asemassa olevaan (Lin et al, 1986; Lin, 1999; Berrou et al, 2011). Tämä on aseman vahvuuden propositio ja se on yhdistettävissä homofiliaan eli niin sanottuun ”kaltaiseni”-periaatteeseen (Lin & Dumin, 1986; Lin, 1999). Myös suomalaisessa tutkimuksessa on havaittu ihmisten taipumus hakeutua itseään sosioekonomisesti ja kulttuurillisesti vastaavaan seuraan (Isola, Nousiainen & Valtari, 2020).

Tämän lisäksi Lin (1986) ehdottaa, että yksilö, joka käyttää niin sanottuja heikkoja siteitä vahvojen siteiden sijaan, saavuttaa paremman lopputuloksen tavoitteissaan. Tämä perustuu siihen, että heikkojen siteiden käyttäminen tarjoaa laajemman sosiaalisen ulottuvuuden tai kantaman, jolla yksilö tavoittaa parempia sosiaalisia resursseja. (Lin & Dumin, 1986)

Kolmantena ja viimeisenä ehdotuksena teoria ennustaa aseman vahvuuteen ja suhteiden vahvuuteen liittyvää yhteyttä. Koska sosiaalisella statuksella on mahdollisesti olemassa katto, korkeassa sosiaalisessa asemassa oleva yksilö saavuttaa parempia sosiaalisia resursseja vahvojen suhteidensa kautta kuin mitä tämän on mahdollista saavuttaa heikkojen suhteidensa kautta. Toisaalta matalassa asemassa olevan yksilön heikkojen siteiden pitäisi tarjota parempia sosiaalisia resursseja. Tästä johtuen, mitä matalampi asema on, sitä suurempi merkitys heikoilla suhteilla on toiminnalle. (Lin & Dumin, 1986)

Linin teoriassa sosiaalinen pääoma on sosiaalisissa suhteissa ja sosiaalisinten yhteyksien kautta syntyvä resurssi, jonka käyttö on yksilön tavoitteiden saavuttamisen kannalta kriittisen tärkeää (Lin, 1999, Lin; 2000; Lin & James 2001). Sosiaalisen pääoman ohella Lin (2000)

nostaa teoriassaan merkityksellisinä esille inhimillisen pääoman ja perinteisen pääoman, jolla viitataan taloudelliseen ja materiaalisiin pääomiin. Teorian keskeinen argumentti on, “keitä sinä tiedät” ja “mitä sinä tiedät” luovat merkittävän eron yhteiskunnassa ja elämässä (Lin & James, 2001).

Edellä mainittujen ehdotusten ohella Lin (2000) käsitteellistää sosiaalista pääomaa määritelmäänsä sosiaalisen pääoman kahdella lähestymistavalla. Ensimmäisenä lähestymistapana ovat sosiaaliset resurssit (Lin, 2000; Berrou et al, 2011). Sosiaalinen pääoma muodostuu sosiaalisten kontaktien laadusta ja määrästä, millaisiin sosiaalisiin resursseihin yksilöllä, ryhmällä tai yhteisöllä on pääsy (Lin, 2000). Toisena lähestymistapana Lin nostaa esiin positio sosiaalisessa verkostossa ja sosiaalisen verkoston piirteiden katsastelun (Lin, 2000; Berrou et al, 2011). Sosiaalinen pääoma perustuu siis suhteelliseen positioon verkostossa ja verkoston itsensä katsastelu on oleellista. (Lin, 2000)

Yksilön, ryhmän tai yhteisön kannalta sosiaalinen pääoma lisää todennäköisyyttä instrumentaalisille tuotoille, kuten parempien työpaikkojen saavuttamista, varhaisemmat ylennykset, suuremmat ansiot ja bonukset sekä paremmalle mielenterveydelle. Instrumentaalisilla tuotoilla saavutetaan sosiaalisia resursseja (Lin & Dumin, 1986). Näitä resursseja ovat esimerkiksi varallisuus, valta ja asema. Sosiaaliset resurssit ovat käytettävissä sosiaalisten suhteiden kautta ja siten niiden voidaan katsoa olevan sosiaalisiin verkostoihin sisäänrakennettuja.

Lin esittää teoksessaan “*Social Capital : A Theory of Social Structure and Action*” (Lin & James, 2001) neljä syytä sille, miksi sosiaalisiin suhteisiin upotetut resurssit edistävät toiminnan lopputulosta; (1) informaation kulku; sosiaaliset suhteet edistävät informaation kulkua ja tarjoavat paremmat strategiset edellytykset toiminnalle. (2) Vaikutusvalta; sosiaalisissa suhteissa saatetaan käyttää vaikutusvaltaa toisen osapuolen päätöksen tekoon vaikuttamiseksi, kuten työhaastattelussa sosiaalinen suhde voi edistää haastateltavan mahdollisuuksia tulla palkatuksi esimerkiksi suositusten kautta. (3) Sosiaaliset kredentiaalit; sosiaalisten siteiden olemassaolon tunnistaminen saattaa vakuuttaa muut yksilön sosiaalisesta arvosta tämän omien taitojen ohella. Yksilöllä saattaa olla toisen toimija, ryhmän, yhteisön tai organisaation kannalta hyödyllisiä sosiaalisia siteitä, jotka lisäävät yksilön arvoa toiselle osapuolelle. (4) Vahvistaminen; sosiaalisten suhteiden odotetaan vahvistavat identiteettiä ja tunnustusta. Luottamus toisen intresseihin ja arvoon sekä yksilönä että ryhmän jäsenenä

rakentaa emotionaalista tukea ja julkista tunnustusta yksilön oikeutukselle sosiaalisiin resursseihin. (Lin & James, 2001)

Linin (Breiger, Hsung & Lin, 2009) sosiaalisen pääoman teoria keskittyy katsastelemaan sosiaalista pääomaa suhteissa ja verkostoissa, mutta koulutuksen kautta saavutettu ja vanhemmilta peritty status ovat merkityksellisimpiä tekijöitä yksilön aseman kannalta (Lin, 1999). Aiemmassa tutkimuksessa sosiaalista pääomaa mitattiin suhteiden määrällä, minkä eri ammattikuntien edustajia yksilö tuntee ja montako, ylimmällä asemalla, jonka edustajan yksilö tuntee sekä laajuudella eli kuinka kaukana yksilön tuntemien henkilöiden ylin ja alin asema ovat toisistaan. Tämän lisäksi sosiaalista pääomaa tutkittiin inhimillisen pääoman, johon luettiin koulutus ja edellisen työn kesto, poliittisella pääomalla, aiemmalla työkokemuksella, työyksikön sijainnilla, vapaaehtoistoimintaan osallistumisella, esimiesasemalla, sukupuolella ja palkkatulon suuruudella (Breiger, Hsung & Lin, 2009)

Henkilöstö kehittämisen tutkija Storberg (2002) käsitteli kriittisesti Lin sosiaalisen pääoman teoriaa. Storberg kuvailee miten teoria esittää, ettei yrityksen arvo ole mitattavissa vain perinteisen kirjanpidon kautta, josta tutkijat ovat samaa mieltä, mutta Linin teoria ei tarjoa empiirisiä työkaluja sosiaalisen pääoman kautta syntyvälle arvolle (Storberg, 2002). Sosiaalinen pääoma on hankalasti käsitteellistettävissä. Lin tekee tämän kuitenkin hyvin, mutta yrityselämälle tapa ei kuitenkaan ole erityisen hyödyllinen (Storberg, 2002).

Linin teoriaa on kuvailtu myös sosiologin näkökulmaksi, jossa tutkija pyrkii selittämään tuntematonta teoriansa kautta, mutta teorian välineellinen arvo käytännölle on unohtunut ja siten puutteellinen (Storberg, 2002).

1.2.5 Vertailu

Sosiaalisen pääoman käsite on ajan mittaan menettänyt käsitteellistä ”puhtauttaan”. Käsitteen merkitys on sekä kaventunut, että laajentunut. Kaventumisella tarkoitetaan luottamukseen liittyvää kysymyksen asettelua valinnaksi kahden väittämän välillä; ”useimpiin ihmisiin voi luottaa” – ”ihmisiin luottamisessa ei voi olla liian varovainen”. Laajentumisella viitataan sosiaalisen pääoman käsitteen siirtämistä pois yksilön kontekstista (Bordieu 1984; Coleman 1988; Lin, 1986) yhteiskunnallista luottamusta (Putnam, 1993) katsastelevaksi (Engbers, Thompson & Slaper, 2017). Sosiaalisen pääoman tutkimuksessa on alettu erottelemaan sosiaalisen pääoman käsitettä kahteen eri koulukuntaan, yhteistyöhön ja kilpailuun

perustuviin koulukuntiin (Gelderblom, 2018). Bourdieu ja Lin edustavat yhteistyöhön perustuvaa koulukuntaa, kun taas Coleman ja Putnam edustavat kilpailuun perustuvaa koulukuntaa (Gelderblom, 2018).

Bourdieu ja Colemanin sosiaalisen pääoman käsitteet ovat päällekkäin toistensa kanssa siinä, että niissä pääoma rinnastetaan sosiaalisiin suhteisiin, joita voidaan välineistää, vaikka käsitteet on kehitetty eri paradigmojen ja poliittisten investointien pohjalta (Tlili & Obsiye, 2014). Tutkimuksessa käytettyjen menetelmien kannalta Bourdieun ja Colemanin sosiaalisen pääoman käsitteet ovat kuitenkin yhteensopivat. Molemmat sosiaalisen pääoman mallit kuvaavat asemien ja dispositioiden välistä suhdetta. Tyypillisesti kumpaakin sosiaalisen pääoman mallia käsitellään vastaavuusanalyysin kautta ja esitetään ristiin taulukoimalla (Breiger, Hsung, & Lin, 2009). Colemanin sosiaalisen pääoman käsite sisältää kuitenkin rationaalisen merkityksen, jossa se on ryhmää muodostava, joka tosiasiaassa sulauttaa yhteen useita sosiaalisen suhteen tyyppejä, joiden analyttisesti pitäisi pysyä erillään (Tlili & Obsiye, 2014).

Bourdieu (1984), Coleman (1988, 1990), Lin (1986, 2019) ja Putnam (1993, 1995) käsittivät sosiaalisen pääoman organisaatioihin, luokkiin tai yhteisöihin sisältyviksi normeiksi, kulttuurisiksi arvoiksi ja luottamukseksi. He olivat kiinnostuneita siitä, miten ryhmät tai yhteisöt kehittävät ja ylläpitävät sosiaalisia verkostojaan ja vahvistavat kollektiivisia etujaan ja identiteettiään. Bourdieu (1984) korosti, että taloudellisesti korkeassa asemassa olevilla ihmisillä on taipumus rakentaa tiheitä verkostoja sellaisten ihmisten kanssa, joilla on samanlainen kulttuurinen maku; tällaiset verkostot ovat siis yksi mekanismi, jolla yläluokkien kollektiivinen luokkaidentiteetti uusinnetaan. Lin (1986) esitti omassa teoriassaan samantapaisia kuvauksia ”kaltaiseni” teorian toteutumisesta sosiaalisessa pääomassa. Bourdieu (1984) esitti lisäksi, että taloudellinen ja kulttuurinen pääoma ovat puoliautonomisia (esimerkiksi yliopistoprofessoreilla on korkea kulttuurinen pääoma, mutta suhteellisen alhainen taloudellinen pääoma). Coleman (1988) käsitteli sosiaalista pääomaa viittaamalla verkostojen sulkeutumiseen, jotka tuottavat sosiaalista valvontaa ja velvollisuuksien normeja. Putnam (1993, 1995) huomautti, että vapaaehtoisten yhdistysten kansalaistoiminta helpottaa yleistä luottamusta ja demokratian muotoa, jota hän piti effikaattisena. (Breiger, Hsung, & Lin, 2009)

Bourdieu kuvasi sosiaalista pääomaa "niiden todellisten tai potentiaalisten resurssien kokonaisuudeksi, jotka liittyvät sellaisten enemmän tai vähemmän institutionalisoitujen suhteiden pysyvän verkoston hallussapitoon, jotka liittyvät keskinäiseen tuttavuuteen tai tunnustamiseen". Bourdieu selventää edelleen, että sosiaalinen pääoma viittaa ryhmän jäsenyydestä yksilöille koituviin etuihin. (Engbers, Thompson & Slaper, 2017)

Colemanin hankkeen tavoitteena on, kuten hän asian ilmaisee, "tuoda taloustieteilijöiden rationaalisen toiminnan periaate käytettäväksi varsinaisten sosiaalisten järjestelmien analysoinnissa" (Coleman, 1988). Sosiaalinen pääoma "voi selittää paitsi yksilöiden toimintaa tietyissä yhteyksissä myös sosiaalisen organisaation kehitystä" (Coleman, 1988). Tässä suhteessa hänen sosiaalisen pääoman käsitteensä on tehnyt merkittävimmän vaikutuksen, sillä sosiologit ovat omaksuneet sen ja käyttäneet sitä keskeisenä välineenä erityisesti koulutustaserojen tutkimisessa. (Tlili, & Obsiye, 2014).

Linin mukaan pääoma edustaa kapitalistisessa yhteiskunnassa kahta elementtiä: ensinnäkin pääoma on osa kapitalistien kaappaamasta lisäarvosta ja toiseksi se edustaa kapitalistien hallussa olevaa investointeja hyödykkeiden tuotantoon ja kiertoon. Lisäarvo sijoitetaan uudelleen lisäarvon tuottamiseksi. Yleisesti ottaen "pääoma on sijoitus resursseja, joista odotetaan saatavan tuottoa markkinoilla" (Häuberer, 2011). Muista tässä luvussa esitellyistä sosiaalisen pääoman määritelmistä poiketen Linin sosiaalisen pääoman teoriassa toiminta on keskeinen elementti (Storberg, 2002). Muissa teorioissa ja määritelmissä viitataan toimintaan, mutta Linin teoriassa toiminta on keskeinen tekijä (Storberg, 2002).

Yhteistä Bourdieu (Nori, 2012) ja Colemanin (1966) käsitteille on niiden pyrkimys selittää koulumenestystä ja selittäväksi tekijäksi on noussut perhetausta, vanhemmat ja näistä syntynyt selittävä tekijä sai käsitteekseen sosiaalinen pääoma. Linin (1986) määritelmässä perheen voidaan katsoa olevan keskeinen komponentti, mikäli oletetaan lapsen tuntevan vanhempansa ja lapsella olevan siten Linin teorian mukainen kyky hyödyntää vanhempiaan ja vanhempiensa resursseja ja positiota. Sosiaalisen pääoman voidaan siten perustella olevan vahvasti yhteydessä perheeseen ja koulumenestykseen.

1.3 Suomen koulutusjärjestelmä

Opetus- ja kulttuuriministeriö vastaa Suomessa koulutuksesta (OKM 2022a). Ministeriön tehtäville on määritetty tavoitteiksi taata kansalaisille mahdollisuudet kehittää itseään koulutuksen ja kulttuuripalvelujen avulla, työelämän vaatiman ammattitaidon turvaaminen, kansallisen kulttuurin vahvistaminen sekä kansainvälisen yhteistyön edistäminen (OKM, 2022b).

Suomen koulutusjärjestelmä on ryhmitelty asteisiin ja yleensä ylemmän asteen koulutuksen suorittaminen edellyttää alemman asteen koulutuksen suorittamista, mutta reittejä järjestelmän läpi on monia (ks. Kuvio 1). Suomalainen koulutusjärjestelmä muodostuu varhaiskasvatuksesta, esiopetuksesta, yleissivistävästä perusopetuksesta eli peruskoulusta, toisen asteen koulutuksesta, johon kuuluvat lukiokoulutus ja ammatillinen koulutus, korkea-asteen koulutuksesta, johon kuuluvat ammattikorkeakoulut ja yliopistot sekä aikuiskoulutuksesta, jota tarjotaan kaikilla koulutusasteilla (OKM, 2022c).

Varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, opetusta ja hoitoa, jolla pyritään edistämään lapsen kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia sekä oppimisen edellytyksiä. Varhaiskasvatus perustuu valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan, joka toimii pohjana paikallisille varhaiskasvatussuunnitelmille. (OKM, 2022c)

Esiopetuksen tavoite on vahvistaa lapsen oppimisen ja kehityksiä osana varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen jatkumoa. Esiopetus on Suomessa maksutonta, mutta velvoittavaa. Lapsen huoltajan tulee huolehtia siitä, että lapsi osallistuu esiopetukseen tai muuhun sen tavoitteet saavuttavaan toimintaan. Esiopetusta ohjailee varhaiskasvatuksen tavoin esiopetuksen opetussuunnitelma. (OKM, 2022c)

Perusopetus käsittää vuosiluokat 1–9 ja se on tarkoitettu koko ikäluokalle 7–17 vuotiaat. Kaikki Suomessa vakinaisesti asuvat lapset ovat oppivelvollisia. Perusopetus on Suomessa maksutonta ja sitä ylläpitävät kunnat ja muut opetuksen järjestäjät (OKM, 2022c).

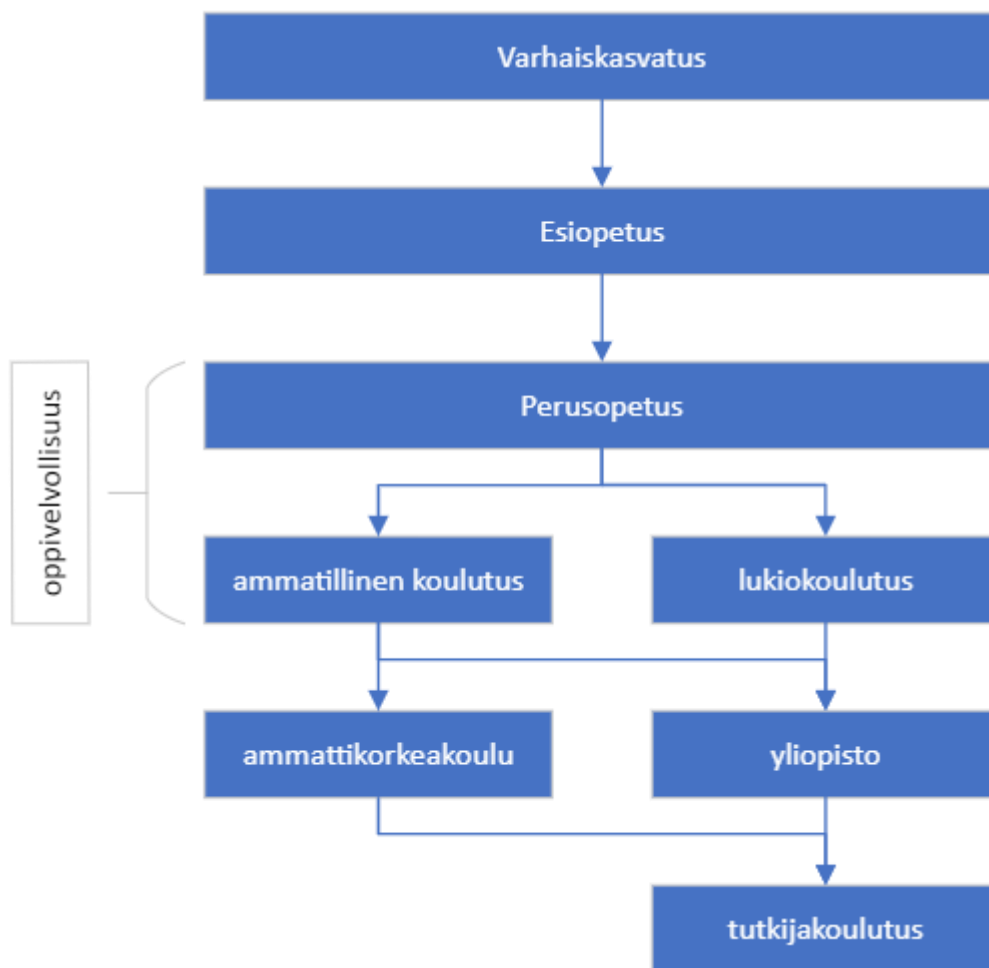
Peruskoulun päätyttyä oppilaan tulee hakea perusopetuksen jälkeiseen opetukseen, koska oppilas on edelleen oppivelvollinen (OKM, 2022c) ja oppivelvollisuus on kattanut Elokuusta 2021 alkaen myös toisen asteen koulutuksen (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020 § 25).

Toisen asteen koulutus jaetaan kahteen osaan, yleissivistävään lukioon ja ammattiin valmistavaan ammatilliseen koulutukseen. Lukion tehtävä on yleissivistävä ja se ei valmista

suoraan ammattiin. Lukio kestää tyypillisesti 3 vuotta ja sen päätteeksi suoritetaan valtakunnallinen ylioppilastutkinto. Ammatillinen koulutuksen tutkintoja ovat ammatilliset perustutkinnot, ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot. Ammatillinen tutkinto tarjoaa alalla vaadittavat perustaidot. Toisen asteen koulutuksen käyneet voivat hakea ammatilliseen koulutukseen, ammattikorkeakouluun tai yliopistoon. (OKM, 2022c) Opinnoissa eteneminen ei siis ole aina vain vertikaalista, vaan on myös mahdollista hakea esimerkiksi lukiosta ammatilliseen koulutukseen.

Korkeakoulujärjestelmä jaetaan toisen asteen tavoin kahteen osaan, tieteelliseen tutkimukseen keskittyviin yliopistoihin ja käytännönläheisempään sekä työelämän tarpeita vastaaviin ammattikorkeakouluihin. Yliopistoissa voi suorittaa alempia ja ylempiä korkeakoulututkintoja sekä tieteellisiä jatkotutkintoja, joita ovat lisensiaatin ja tohtorin tutkinnot (ks. Kuvio 1). Yliopiston alempi tutkinto kestää pääsääntöisesti 3 vuotta ja ylempi tutkinto 2 vuotta lisää. Ammattikorkeakouluissa opinnot kestävät viitteellisesti 3,5–4,5 vuotta ja ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaminen edellyttää soveltuvan tutkinnon lisäksi kahden vuoden työkokemusta. (OKM, 2022c)

Kuvio 1: Suomalainen koulujärjestelmä



1.3.1 Oppivelvollisuuslaki

Suomessa on oppivelvollisuuslaki, jonka tavoitteena on turvata jokaiselle elämässä ja yhteiskunnassa tarpeellinen sivistys ja perusosaaminen sekä edistää yhdenvertaisia mahdollisuuksia kehittää itseään tarpeidensa ja kykyjensä mukaan. Lisäksi oppivelvollisuuslain tavoitteena on nostaa koulutus- ja osaamistasoa, kaventaa oppimiseroja ja lisätä koulutuksellista yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja lasten ja nuorten hyvinvointia. (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020 § 1)

Oppivelvollisuus alkaa lukuvuoden alkaessa sinä vuonna, jona täyttää seitsemän. Oppivelvollisuus päättyy, kun oppivelvollinen täyttää 18 vuotta tai kun oppivelvollinen on suorittanut hyväksytysti laissa määritellyn ylioppilastutkinnon tai ammatillisen tutkinnon. (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020 § 2)

1.3.2 Jatko-opintoihin hakeminen

Toisen asteen opintojen jälkeisiin korkeakouluopintoihin haetaan Suomessa korkeakoulujen yhteishaulla (Opintopolku, d). Yhteishaku on opintopolku-palvelun toteuttama ja järjestetään kahdesti vuodessa, keväisin ja syksyisin. Yhteishaussa ovat mukana lähtökohtaisesti kaikki tutkintoon johtavat korkeakouluohjelmat, mutta korkeakoulut voivat kuitenkin järjestää omia erillishakujaan. (OPH, 2022)

1.3.3 Opiskelijavalintauudistus

Opiskelijavalintoja on Suomessa uudistettu koko 2010-luvun ajan (Haltia, Isopahkala-Bouret & Jauhiainen, 2019). Koulutuspolitiikassa on katsottu ongelmaksi toisen ja kolmannen asteen opintojen välinen nivelvaiheen pitkittyminen, välivuodet ja korkeakoulutettujen palaaminen opiskelemaan vieden samalla opiskelupaikkoja nuoremmilta hakijoilta (Haltia, 2012).

Opiskelijavalintauudistuksen voidaan katsoa alkaneen opetusministeriön vuonna 2010 teettämästä työryhmän selvityksestä *“Ei paikoillanne, vaan valmiit hep!”* (Haltia, Isopahkala-Bouret & Jauhiainen, 2019). Selvityksessä työryhmä ehdottaa ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulujen opiskelijavalintojen perusteellista uudistamista, ensimmäistä opiskelupaikkaa hakevien aseman parantamista, silloisten sähköisten hakujärjestelmien yhdistämistä ja opiskelijavalinnan tapahtumista pääosin ylioppilas- ja ammattitutkinnon arvosanojen perusteella (OPM, 2010:11).

Pääministeri Jyrki Kataisen hallitusohjelmaan 22.6.2011-24.6.2014 kirjattiin tavoite toisen asteen tutkinnon saavuttamisesta 90 %:lla 20–24 vuotiaista 2020 alkuun mennessä (Valtioneuvosto, 2011). Tätä tavoitetta toisen asteen tutkinnon saavuttamisesta 90 %:lla tukee nykyään myös oppivelvollisuuslaki, jossa oppivelvollisuus on säädetty kattamaan toisen asteen koulutus tai kunnes oppivelvollinen täyttää 18 vuotta (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020). Samaan pääministeri Kataisen hallitusohjelmaan on kirjattuna myös tavoite lukiotodistuksen paremmasta hyödyntämisestä korkeakouluihin hakemisessa. Ammatillisen koulutuksen jatko-opiskelumahdollisuuksista ei sanota mitään. Uudistuksien ohella hallitusohjelmaan on kirjattu tavoite tasa-arvon parantamisesta eri väestöryhmien korkeakouluihin hakeutumista kaventamalla sekä opiskelijavalintojen uudistamisen vaikutukset sukupuolten tasa-arvoon ja koulutuksen periytyvyyteen arvioimalla. (Valtioneuvosto, 2011)

Vuonna 2012 tuli mahdolliseksi asettaa ensikertalaiskiintiöt, kun lainsäädäntöä uudistettiin. Samalla otettiin käyttöön valtakunnallinen hakujärjestelmä opintopolku.fi-palvelun muodossa. (Haltia, Isopahkala-Bouret & Jauhiainen, 2019)

Pääministeri Alexander Stubbin hallitusohjelma 24.6.2014-29.5.2015 perustui edeltävään pääministeri Jyrki Kataisen hallitusohjelmaan ja siinä ei todettu mitään opiskelijavalintauudistuksesta (Valtioneuvosto, 2014). Voidaan epäillä, että hallitus ja opetusministeri jatkoivat samaa työtä ilman erillistä sopimista asiasta hallitusohjelmassa.

Pääministeri Juha Sipilän hallitusohjelmaan 29.5.2015-6.6.2019 kirjattiin opiskelijavalintauudistuksesta kaikkiaan “Uudistetaan korkeakoulujen valintakoomenettelyä” osana hallitusohjelman nk. kärkihakkeita. Tämän kärkihankkeen tavoitteena oli nopeuttaa työelämään siirtymistä (Valtioneuvosto, 2015). Samalla hallitusohjelmaa tarkentavasta koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmasta luovuttiin (Haltia, Isopahkala-Bouret & Jauhiainen, 2019).

Valtioneuvosto (2016:2) julkaisi *“Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi 2015–2019”*, jossa määriteltiin toimenpiteeksi toiselta asteelta korkeakouluun siirtymisen nopeuttaminen. Tavoite oli määrä korkeakoulujen valintamenettelyjä uudistamalla. Uudistuksella oli tarkoitus vähentää tarpeettomia välivuosia toisen asteen jälkeen ja siten nopeuttaa korkeakoulujen aloitusta. Toimenpiteitä tavoitteen saavuttamiseksi listattiin kaksi. Ensimmäisenä opetus- ja kulttuuriministeriö määrättiin ohjaamaan rahoituksen kautta korkeakouluja luopumaan pitkäkestoisista valmistautumista vaativista valintakokeista. Toisena korkeakoulut ja ylioppilaslautakunnat alkoivat laatimaan toimenpiteitä ylioppilastutkinnon hyödyntämisen parantamiseksi valintamenettelyissä. (Valtioneuvosto, 2016:2)

Opetusministeriö (2016:37) raportissa *“Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa”* opetusministeriön työryhmä valtioneuvoston kärkihankkeiden toimenpideohjelman. Työryhmä asettaa uudistettulle järjestelmälle neljä päämäärää:

1) Hakijoiden ja korkeakoulujen toiveet toteutuvat niin hyvin kuin mahdollista.

Tämän mukaan hakijan tulee päästä itselle mieluisimpaan opiskelupaikkaan niistä

vaihtoehtoista, joiden valintakriteerit hän täyttää ja kun muiden hakijoiden toiveet on myös huomioitu.

- 2) **Valintajärjestelmä on reilu.** Järjestelmän tulee perustua hakijan kyvykkyyteen ja soveltuvuuteen. Järjestelmässä ei saa olla piirteitä, joilla hakija tämän perhetaustan, asuinpaikkakunnan tai muu tekijän takia joutuu eriarvoiseen asemaan.
- 3) **Hakijoille annetaan riittävästi uusia mahdollisuuksia.** Hakijan aiemmista valinnoista tai epäonnesta ei saa koitua kohtuutonta haittaa. Ammatillisen koulutuksen käyneitä ei saa sulkea järjestelmästä ulos.
- 4) **Valintajärjestelmä hukkaa mahdollisimman vähän resursseja.** Hakijalle koituvat ajalliset ja rahalliset kustannukset on minimoitava. Erityistä huomiota kiinnitettävä hakijoihin, jotka eivät tule valituksi. Siirtymä toiselta asteelta korkeakouluun tulee olla nopea ja kustannustehokas korkeakouluille.

Työryhmä puoltaa ylioppilastutkinnon käyttöä opiskelijavalinnassa sillä, että ylioppilastutkinto saavuttaa laajimman osan ikäluokasta, arvioi osaamista, on riippumaton valtakunnallinen koe, ja sen sivuuttamisen perustelun vaikeudella. Ylioppilastutkinnon esitettiin myös olevan tasa-arvon ja korkeakoulutuksen saavutettavuuden kannalta paras vaihtoehto. Työryhmä huomioi julkaisussaan ylioppilastutkinto valinnan kritiikin, jossa mm. arvioidaan uudistuksen heikentävän lukiossa heikosti menestyneiden ja ammatillisen koulutuksen käyneiden korkeakoulutusmahdollisuuksia, lukion erottelevan osaamista huonosti, pääsykokeiden mittaavan hyvin motivaatiota ja sinnikkyyttä sekä pääsykokeissa käytetyn materiaalin tukevan tulevaa opiskelua alan sisältöjen muodossa. Tähän työryhmä vastaa, että edellä mainittuihin haasteisiin voidaan vastata ylioppilastutkintoa uudella tavalla painottavalla opiskelijavalintamenettelyllä ja että tosiasiassa lukiotutkinto saavuttaa valintajärjestelmälle asetetut päämäärät todistusvalintaa paremmin. Toimenpiteinä työryhmä ehdottaa 13 kohdan listalla, josta oleellisimpina kohdassa 1, korkeakoulut ottavat vuonna 2018 käyttöön valintamenettelyn, joka ei edellytä pitkää valmistautumista ja kohta 2, valinnan tulee perustua toisen asteen koulutuksessa hankittuun osaamiseen ja kohta 3, korkeakoulut lisäävät vuoteen 2020 mennessä todistusvalintojen osaa siten, että pääosa tulee valituksi toisen asteen todistuksen perusteella ja valtaosa ylioppilastodistuksen perusteella. (OPM 2016:37)

Edellistä raporttia täydennettiin opetus- ja kulttuuriministeriön (2017: 25) raportissa “*Valmiina valintoihin II. Ammatillisesta koulutuksesta korkeakouluun*”. Raportti keskittyy

ammattillisen koulutuksen tutkintotodistuksien huomioimiseen todistusvalinnoissa ja miten kyseisistä todistuksista voidaan tehdä valinnan kannalta käyttökelpoisemmat. Ammatillisen koulutuksen käyneille ei ehdoteta erillistä kiintiötä opiskelijavalintajärjestelmässä, vaan järjestelmä rakennetaan siten, ettei kiintiötä tarvita. (OKM, 2017:25)

Aikuiskasvatuksen tutkijat Haltia, Isopahkala-Bouret & Jauhiainen (2019) tiivistävät valintauudistuksen kolmeen keskeiseen toimeen: 1) Valtakunnallisen hakujärjestelmän luontiin vuonna 2014, 2) hakijoiden kiintiöihin ja ensikertalaisikiintiöihin vuonna 2016 sekä 3) valintakriteereiden muutokseen, jossa ylioppilastutkintoa alettiin voimakkaammin hyödyntämään valinnoissa vuonna 2020.

1.4 Luokanopettajaopintojen valintamenettelyt

Kasvatusalalle hakeva opiskelija täyttää hakemuksen opintopolku.fi-palvelussa yhteishaun aikana. Hakemukseen opiskelija asettaa järjestykseen 1–6 hakutoivettaan. Hakija merkitsee hakulomakkeeseen missä kaupungissa hakija haluaa tehdä VAKAVA-kokeen ja millä kielellä, suomi tai ruotsi. Hakea voi myös vain ylioppilastodistuksen pisteillä ja kaikki hakijat, joilla on ylioppilastodistus ovat automaattisesti mukana todistushaussa. Jos hakija menestyy hyvin VAKAVA-kokeessa tai hänellä on riittävät pisteet todistushaussa, voidaan hänet kutsua soveltuvuuskokeeseen. Soveltuvuuskokeeseen voi tulla kutsu useammalta hakukohteelta, mutta se tarvitsee tehdä vain kerran, koska soveltuvuuskoe on yliopistojen yhteinen. Soveltuvuuskokeen suorituspaikka on ylin hakukohde jonne hakupisteet riittävät. (Helsingin yliopisto, 2022b)

1.4.1 Ensikertalaisikiintiö

Yhteishaussa korkeakoulujen on varattava tietty määrä paikkoja ensimmäistä korkeakoulupaikkaansa hakeville. Ensikertalaisikiintiöllä pyritään parantamaan ensimmäistä opiskelupaikkaansa hakevien asemaa. Ensikertalaisikiintiö ei kuitenkaan saa heikentää kohtuuttomasti ei-ensikertalaisten opiskelupaikan saamisen mahdollisuuksia. (Opintopolku, a)

Ensikertalaisuus määritty kahdella kriteerillä:

1. Hakijalla ei ole yhteishaun hakuajan loppuun mennessä suoritettuna Suomen koulutusjärjestelmän mukaista ammattikorkeakoulu- tai yliopistotutkintoa.
2. Hakija ei ole vastaanottanut opiskelupaikkaa ammattikorkeakoulu- tai yliopistotutkintoon johtavasta koulutuksesta, joka on alkanut 2014 tai sen jälkeen.

Ensikertalaishiinintion ulkopuoliset paikat tyytetään kaikkien hakijoiden kesken paremmuusjrrjestyksesss valintaperusteiden mukaan. (Opintopolku, a) Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksissa on 80% varattu ensikertalaisille (Opintopolku, b, c)

Aiemman tutkimuksen Nori (2018) mukaan ensikertalaishiinintioon kuuluvat nuoret opiskelijat, jotka jakautuvat sosiaalisen paaoman mukaan koulutustikkailla kiipijoihin ja koulutuksen uusintajiin. Kiipijat ja uusintajat ovat selkeaa enemmistoa ja erottuvat toisistaan sosiaalisella paaomalla kiipijoiden vanhempien koulutusasteen ollessa kaikkein matalin ja uusintajien kaikkein korkein. Uusintajat olevan hieman kiipijoiia nuorempia. Kahden edella mainitun ryhmän lisaksi on ikuisten opiskelijoiden ryhmä, joka erottuu pitkällä opiskeluajallaan (9 vuotta) ja korkeammalla iällään. Ikuisten opiskelijoiden sosiaalinen paaoma oli toisiksi korkein. Ensikertalaishiinintion ulkopuolelle jäävät muodostavat toisen mahdollisuuden käyttäjien ryhmä, joka erottuu alhaisella sosiaalisella paaomalla ja korkeammalla iällä. (Nori, 2018)

1.4.2 Kasvatusalan valintayhteistyöverkosto

Yliopistot tekevät yhteistyötä kasvatusalan opiskelijavalinnoissa kasvatusalan valintayhteistyöverkoston kautta. Kasvatusalan valintayhteistyöverkostossa mukana ovat Helsingin yliopisto, Itä-Suomen yliopisto, Jyväskylän yliopisto, Lapin yliopisto, Oulun yliopisto, Tampereen yliopisto, Turun yliopisto ja Åbo Akademi. Mukana olevilla yliopistoilla on yhteinen valintakoe, valtakunnallinen kasvatusalojen valintakoe eli VAKAVA-koe ja yhteinen soveltuvuuskoe. (Helsingin yliopisto, 2022a).

1.4.3 Todistusvalinta

Kaikkiin kasvatusalan valintayhteistyöverkostossa oleviin yliopistoihin valitaan todistusvalinnan perusteella 60 % soveltuvuuskokeeseen kutsuttavista (eduuni, 2022). Kaikki

ylioppilaat ovat automaattisesti mukana todistusvalinnassa. Hakija voi valita osallistuvansa yhteishakuun vain todistusvalinnan kautta (Helsingin yliopisto, 2022b).

Todistusvalinnassa hakija voi saada pisteitä enintään neljästä aineesta, äidinkielestä, matematiikasta, yhdestä ainereaalista ja yhdestä kielestä. Saatava pistemäärä perustuu aineesta saatuun arvosanaan. Äidinkielestä hakija voi saada 33,0–5,5 pistettä. Matematiikassa pisteitä saa riippuen siitä, onko hakijalla ollut pitkä vai lyhyt matematiikka. Pitkästä matematiikasta on saatavilla eniten pisteitä koko todistusvalinnassa, 36,1–6,0 ja lyhyestä 28,3–4,7. Ainereaalisiin kuuluvat biologia, filosofia, fysiikka, historia, kemia, maantiede, psykologia, terveystieto, uskonto tai elämäntutkimustieto, yhteiskuntaoppi ja EB-, IB-, RP ja DIA-tutkintojen muut reaaliaineet. Ainereaalien pisteytys vaihtelee ja on määritelty ainekohtaisesti (kts. liite 7). Kieliopinnot pisteytetään niiden pituuden perusteella, pitkä, keskipitkä tai lyhyt. Suurin mahdollinen pistemäärä todistusvalinnassa kasvatustieteen aloille on 123,9 pistettä. (eduuni, 2022)

1.4.4 VAKAVA-koe

VAKAVA-koe on ollut käytössä vuodesta 2006 asti ja vuoteen 2019 asti koe sisälsi ennakkomateriaalin (Helsingin yliopisto, 2022d). Opiskelijavalintauudistuksen myötä kokeiden ennakkomateriaaleista luovuttiin vuoden 2020 kokeessa ja nykyisin koe tehdään digitaalisessa järjestelmässä omalla kannettavalla tietokoneella (Helsingin yliopisto, 2022c). Kokeella arvioidaan hakijan kasvatusalalla tarvittavia akateemisen opiskelun taitoja (Helsingin yliopisto, 2022c).

1.4.5 Soveltuvuus-koe

Soveltuvuuskokeella arvioidaan hakijan koulutettavuutta ja edellytyksiä omaksua kasvatusalalla tarvittavia taitoja ja tietoja sekä arvioidaan hakijan soveltuvuutta kasvatustieteen työtehtäviin. Arviointi perustuu moniulotteiseen opettajan osaamisen prosessimalliin, eli MAP:iin. MAP:n lisäksi arvioidaan hakijan sitoutuneisuutta suorittaa tutkinto. (Helsingin yliopisto, 2022e)

Hakija voi saada kutsun soveltuvuuskokeeseen yhteen tai useampaan hakukohteeseen VAKAVA-kokeessa menestymisen tai ylioppilastodistuksen pisteiden perusteella. Hakija suorittaa soveltuvuuskokeen kuitenkin vain kerran hakujärjestyksessä ylimmän kutsun perusteella. (Helsingin yliopisto, 2022e)

1.2.6 Valtakunnallinen yliopistojen opiskelijavalintojen kehittämishanke 2022-2025

Valtakunnallisen yliopistojen opiskelijavalintojen kehittämishankkeen (lyhennettynä VYOK) 2022-2025 ja jo toteutuneen Sipilän hallituksen aikaisen opiskelijavalintauudistuksen välissä oli Pääministeri Antti Rinteen hallitus. Pääministeri Antti Rinteen hallitusohjelmassa (Valtioneuvosto, 2019a) esitettiin tavoite korkeakoulutettujen osuuden lisäämisestä ikäluokissa ja erityisesti haluttiin lisätä koulutuspaikkoja ensimmäistä tutkintoa suorittaville ja tarjota alanvaihtajille vaihtoehtoisia väyliä päästä tutkintokoulutukseen. Tavoite oli lisätä korkeakoulutusta siten, että 2030 mennessä 50 % ikäluokasta on korkeakoulutettuja. Hallitusohjelman pohjalta oli tarkoitus tehdä saavutettavuussuunitelma korkeakoulutusta koskien ja suunnitelmassa huomioitaisiin sosiaalisen, kielellisen ja alueellisen tasa-arvon toteutuminen (Valtioneuvosto, 2019a). Opiskelijavalinnasta hallitusohjelmassa ei mainita mitään.

Pääministeri Antti Rinteen hallitus jäi kuitenkin varsin lyhytikäiseksi ja hallitus vaihtui pääministeri Sanna Marinin hallitukseen joulukuussa 2019. Pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelma perustui täysin Rinteen hallitusohjelmaan ja siinä ei ollut opiskelijoita, korkeakouluja tai opiskelijavalintaa koskevia eroja. (Valtioneuvosto, 2019b)

Pääministeri Sanna Marinin hallituksen aikana sai alkunsa Valtakunnallisen yliopistojen opiskelijavalintojen kehittämishankkeen 2022-2025. Hankkeessa mukana ovat kaikki Suomen yliopistot ja opetus- ja kulttuuriministeriö. Hankkeen tavoitteena on kehittää todistusvalintaa ja valintakoevalintaa tutkimustietoon perustuen (VYOK, a). Opiskelijavalinnan kehittämisessä pyritään selkeämpään ja vähemmän kuormittavaan prosessiin niin yliopiston kuin hakijankin kannalta.

Todistusvalintojen eri pisteytystaulukkoja halutaan yhtenäistää ja taulukkojen kokonaismäärää vähentää. Muutokset todistusvalintaan on määrä ottaa käyttöön 2026 opiskelijavalinnassa. Todistusvalintaan liittyen pyritään myös menettelyyn, jossa todistusvalituksi tulleen ei tarvitse ollenkaan valmistautua valintakokeeseen. Yliopistojen valintakokeita halutaan myös yhtenäistää siten, että yhdellä kokeella voi hakea useamman alan opiskelupaikkaa ja eri yliopistoihin. Uudet valintakokeet on määrä ottaa käyttöön 2025 opiskelijavalinnassa. (VYOK, b) Tämä saattaisi siis myös olla VAKAVA-kokeen loppu.

Tavoitteiden ohella Valtakunnallisen yliopistojen opiskelijavalintojen kehittämishanke 2022-2025 on muotoillut itselleen kolme ydinsanomaa: (1) Yliopistoon pääsemiseen ei vaadita huippuarvosanoja, (2) Opiskelijavalintoja kehitetään tutkien ja keskustellen, (3) Tavoitteena vähemmän kuormittava opiskelijavalinta. (VYOK, c)

Ensimmäisen ydinsanomalla halutaan korostaa valintakokeella olevan edelleen merkittävä rooli yliopistoon pääsyssä ja ettei läheskään kaikille aloille tarvita huippuarvosanoja. Toisessa ydinsanomassa käsitellään tutkimus ja keskustelupohjaista kehittämistä ja korostetaan vaikutusten ja kehittämistarpeiden selvittämistä. Valintakokeiden tehtävää halutaan kirkastaa ja todistusvalinnan pisteytystä muokata siten, että tilaa jää enemmän lukiolaisen omille mielenkiinnon kohteille. Kolmatta ydinsanomaa avataan kertomalla pyrkimys pääsykokeiden määrän vähentämiseen, päällekkäisyyden poistamiseen ja todistusvalinnan tulosten julkaisemiseen siten, ettei valituksi tulleen tarvitse ollenkaan valmistautua valintakokeisiin. (VYOK, c) Mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumisesta tai ammattikoululaisten asemasta opiskelijavalinnassa hanke ei ole maininnut verkkosivuillaan kertaakaan.

Pääministeri Sanna Marinin hallituksen jälkeen Valtakunnallisen yliopistojen opiskelijavalintojen kehittämishankkeen 2022-2025 on jatkanut toimintaansa Pääministeri Petteri Orpon hallituksen aikana. Pääministeri Petteri Orpon hallitusohjelmassa opiskelijavalinnasta puhutaan varsin vähän ja opiskelijavalintaan liittyväksi tavoitteeksi asetetaan koulutustason nostaminen ja korkeakoulutuksen aiempaa voimakkaampi suuntaaminen ensimmäistä tutkintoa suorittaville (Valtioneuvosto, 2023).

1.5 Opettajan taustan merkitys kouluinstituutiossa

Tutkimustietoa opettajan sosiaalisten taustojen yhteydestä opettamiseen löytyi varsin vähän. Suomalainen kouluinstituutiota ja sosiaalista taustaa tutkinut Kärkkäinen (2004) esittelee väitöskirjassaan teoriaa “kulttuurien törmäyksestä” koulussa. Koulu edustaa keskiluokkaisena pidettyä koulukulttuuria tai emokulttuuria ja teorian mukaan matalasta sosiaalisesta taustasta tuleva oppilas saattaa törmätä tämän kulttuurin kanssa. Törmäys kulttuurin kanssa saattaa johtaa erilaisiin sosiaalisiin haasteisiin, kuten ulkopuolisuuden tunteeseen, väsymykseen, kiusaamiseen tai huonoon käytökseen. Suomessa ei kuitenkaan ole kiistatonta tukea koulukulttuurille ja tätä perustellaan muun muassa suomalaisten opettajien taustojen moninaisuudella jo kansakouluajoilta asti. (Kärkkäinen, 2004) Opettajien taustojen

moninaisuutta koulun kannalta voidaan siten perustella ainakin koulukulttuurin heterogeenisyyden näkökulmasta.

Saksalaiset tutkijat Ostermann & Neugebauer (2021) tutkivat artikkelissaan “Does similarity make a difference” työväen taustaisista perheistä tulevien opettajien yhteyttä oppilaiden koulumenestykseen matematiikan osalta. Tutkimuksen tuloksissa työväenluokkataustaisuus opettajalla ei ollut yhteydessä parempiin arvosanoihin tai oppimistuloksiin työväenluokkaisilla oppilailla. Tutkimuksessa kuitenkin ilmeni oppilaiden kokevan saaneensa vähemmän tukea opettajilta, jotka olivat taustaltaan työväenluokkaisista tai ei-akateemisista perheistä. Tutkimuksen mukaan opettajan oma tausta matalammasta sosiaalisesta pääomasta ei siis ollut yhteydessä koulutuserojen kaventamiseen.

Yhdysvalloissa sosiaalisen taustan merkitystä opettajalle tutkineet Alexander, Entwisle & Thompson (1987) havaitsivat tutkimuksessaan vähemmistöjä edustavien ja matalasta sosiaalisesta tausta tulevien oppilaiden ja matalasta sosiaalisesta tausta tulevien opettajien opettaja-oppilas suhteen olevan paremmin. Tutkimuksessa havaittiin korkeasta sosiaalisesta taustasta kohtelevan matalan sosiaalisen taustan ja vähemmistöjen oppilaita heikommin, asettavan heille matalammat odotukset ja pitävän oppilaita vähemmän kypsinä. Tutkimuksessa havaittiin eroja näiden oppilaiden koulumenestyksessä ja standardisoiduissa SAT-testeissä, riippuen heidän opettajansa sosiaalisesta taustasta. Tutkimuksessa tulosta selitettiin luokkahuoneen kulttuurisella hegemonialla ja sen yhteydellä henkilöiden välisiin diskursseihin.

2 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus on yhteydessä luokanopettajaopiskelijaksi valittujen sosiaaliseen pääomaan. Millainen yhteys todistusvalinnalla ja sen käyttönotolla on luokanopettajaopintoihin valittujen sosiaaliseen pääomaan ja millainen yhteys ensikertalaiskiintiöllä on tutkittavien sosiaaliseen pääomaan. Ensimmäinen tutkimusongelma liittyi todistusvalintauudistukseen ja uudistusta tutkittiin kahdesta näkökulmasta, kuka ja miten. Onko todistusvalinnan käyttöönotto yhteydessä perhetaustaan liittyvän sosiaalisen pääoman kontekstissa siinä, *kuka* luokanopettajaopiskelijaksi tulee valituksi ja *miten* erilaisista taustoista tulevat opiskelijat tulevat valituiksi. Näistä muodostettiin kaksi alaongelmaa, joiden kautta pyritään vastaamaan todistusvalintaa koskevaan laajempaan pääongelmaan. Tutkimuksen ajankohta oli erinomainen, koska se mahdollisti todistusvalintaan liittyvän luonnollisen kokeen. Tutkimuksen otanta tavoittaa uudistusta ennen ja sen jälkeen valittuja luokanopettajaopiskelijoita.

Toisena tutkimusongelmana oli, millainen yhteys ensikertalaiskiintiöllä on sosiaaliseen pääomaan. Miten erilaisista sosiaalisen pääoman taustoista tulevat opiskelijat ovat jakautuneet ensikertalaiskiintiöön kuulumisen osalta. Tutkimuksessa haluttiin myös selvittää, onko todistusvalinnalla ja ensikertalaiskiintiöllä keskenään yhteys sosiaaliseen pääomaan. Esimerkiksi millainen sosiaalinen pääoman tausta ensikertalaiskiintiöön kuuluneella todistusvalitulla on tai millainen on VAKAVA-kokeen kautta valitun ei-ensikertalaisen sosiaalinen pääoma.

Tutkimuksen pääongelmat ja alaongelmat olivat:

- 1 Miten opiskelijavalintauudistuksen todistusvalinta on yhteydessä luokanopettajaopintoihin valittujen sosiaaliseen pääomaan?
 - 1.1 Eroaako ennen opiskelijavalintauudistusta ja sen jälkeen valittujen luokanopettajaopiskelijoiden sosiaalinen pääoma toisistaan?
 - 1.2 Eroaako todistuksen kautta ja pääsykokeen kautta valittujen sosiaalinen pääoma toisistaan?
- 2 Miten opiskelijavalinnan ensikertalaiskiintiö on yhteydessä luokanopettajaopiskelijaksi valittujen sosiaaliseen pääomaan?

Tutkimuksen ensimmäisen pääongelman hypoteesi rakentuu sen kahden alaongelman kautta. Alaongelmien hypoteeseiksi voidaan aiemman tutkimuksen perusteella esittää todistusvalittujen ja VAKAVA-kokeen kautta valittujen tutkittavien sosiaalisen pääoman eroavan toisistaan siten, että todistusvalittujen sosiaalinen pääoma on VAKAVA-kokeen kautta valittujen sosiaalista pääomaa korkeampi. Aiemman tutkimuksen perusteella erityisesti äidin sosiaalinen pääoma koulutusasteella mitattuna on yhteydessä yksilön koulumenestyksen (Vainikainen & et.al., 2016) ja todistusvalinta toteutuu puhtaasti aiemman koulumenestyksen perusteella. Eroa on myös siinä, ketkä voivat hakea korkeakouluopintoihin todistusvalinnan kautta. Tutkimuksen tekohetkellä todistusvalinta oli tarjolla vain niille hakijoille, jotka olivat suorittaneet ylioppilastutkinnon. Ammatillisen tutkinnon suorittaneille samaa mahdollisuutta ei ainakaan vielä ollut. Aiemman tutkimuksen perusteella lukiolaisten sosiaalinen pääoma on ammatillisen koulutuksen suorittavia korkeampi (Mikkonen & Korhonen, 2018; Nori, 2018) ja ylioppilastutkinto parantaa mahdollisuuksia päästä yliopistoon, kun taas ammatillinen tutkinto heikentää niitä (Nori, 2011; Nori, 2018). Tosin ammatillisesta koulutuksesta hakeudutaan yliopistoon varsin vähän (Opetushallinnon tilastopalvelu).

Ensimmäisen alaongelman, “kuka”, hypoteesina esitetään, todistusvalinnan käyttöönoton lisänsä luokanopettajaopintoihin valittujen sosiaalista pääomaa. Todistusvalinta painottaa aiempaa koulumenestystä ja koulumenestyksellä on yhteys sosiaaliseen pääomaan. Siten voidaan epäillä todistusvalinnalla olevan yhteys sosiaaliseen pääomaan. Todistusvalinta kattaa 60 % opiskelijavalinnan ensimmäisen vaiheen kautta valittavista ja voidaan epäillä tämän suosivan korkeampaa sosiaalista pääomaa. Lopuista 40 % aloituspaikoista kilpaillaan sosiaaliseen pääomaan katsomatta. VAKAVA-kokeen kautta valittavien voidaan epäillä noudattelevan pääosin aiempien vuosien jakaumaa sosiaalisesta pääomasta, sillä erotuksella, että parhaiten lukiossa menestyneet ovat jo tulleet valituksi opiskelijavalinnan toiseen vaiheeseen, eivätkä suorita VAKAVA-koetta. Siten voidaan esittää, että VAKAVA:n kautta valittavien sosiaalinen pääoma olisi jopa hieman laskenut korkeamman pääoman hakijoiden ohittaessa VAKAVA-kokeen.

Toisen alaongelman, “miten”, hypoteesi voidaan perustaa samoihin argumentteihin kuin ensimmäisen alaongelman. Todistusvalinnan yhteys aiempaan koulumenestykseen ja aiemman koulumenestyksen yhteys korkeampaan sosiaaliseen pääomaan. Tämän perusteella todistusvalituilla olisi korkeampi sosiaalinen pääoma kuin VAKAVA-kokeen kautta valituilla.

Alaongelmien hypoteesien synteessinä voidaan esittää ensimmäisen pääongelman hypoteesiksi todistusvalintauudistuksella olevan yhteys sosiaaliseen pääomaan siinä “kuka” tulee valituksi ja “miten” tulee valituksi. Luokanopettajaopintoihin valikoituvien sosiaalinen pääoma on noussut hieman todistusvalinnan suosiessa korkeampaa sosiaalista pääomaa aiempaan hypoteesiin perustuen ja VAKAVA:n ollessa sosiaaliseen pääomaan katsomatta tarjolla kaikille niille, jotka eivät tulleet valituksi todistusvalinnan kautta. Loogisesti voidaan myös epäillä todistusvalintauudistuksen ja todistusvalinnan olevan yhteydessä hieman nuorempaan ikään opintoihin valittaessa. Todistusvalinta ei edellytä valmistautumista pääsykokeisiin samaan tapaan kuin VAKAVA-koe on edellyttänyt ja siten prosessin voi epäillä olevan kevyempi ja johtavan nuorempaan yliopistoon valikoitumiseen. Opettajakoulutus on aiemman tutkimuksen mukaan yliopistossa semiprofessionaaloista vähiten sosioekonomisesti valikoitunut (Nori, 2011; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2023:3), joka tukee hypoteesia pienestä muutoksesta suuren sijaan.

Toisen pääongelman hypoteesina esitetään ensikertalaiskiintiön olevan yhteydessä ikään; ensikertalaiskiintiöön kuuluneet ovat nuorempia kuin ensikertalaiskiintiöön kuulumattomat (Nori, 2018). Ensikertalaiskiintiö on yhteydessä sukupuoleen; ensikertalaiskiintiöön kuuluu suhteellisesti enemmän miehiä kuin ei-ensikertalaisiin (Nori, 2018). Ensikertalaiskiintiöön on yhteydessä sosiaaliseen pääomaan; kiintiöön kuulumattomien sosiaalinen pääoma on matalampi kuin kiintiöön kuuluneiden (Nori, 2018). Ensikertalaiskiintiö ja todistusvalintauudistus ovat yhteydessä sosiaaliseen pääomaan; kiintiöön kuuluneilla todistusvalittujen sosiaalinen pääoma on kaikkein korkein ja kiintiöön kuuluneiden VAKAVA-kokeen kautta valittujen sosiaalinen pääoma on kaikkein matalin (Nori, 2018; Vainikainen & et.al., 2016).

3 Menetelmä

Tutkimus suoritettiin määrällisenä kyselytutkimuksena ja tutkimuksen aineistolle tehtiin tilastollinen analyysi SPSS-ohjelmistolla. Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2023 Turun yliopiston Turun- ja Rauman kampusten luokanopettajaopiskelijoilta. Tutkittavat osallistuivat tutkimukseen yliopiston sähköpostilistojen kautta toimitetun kutsun kautta. Kysely toteutettiin Webropol surveys -alustan kautta.

3.1 Tutkimusasetelma

Tämä tutkimus toteutettiin määrällisenä kyselytutkimuksena ja sitä voidaan pitää luonnollisena kokeena otannan tavoittaessa ennen ja jälkeen opiskelijavalintauudistuksen valittuja tutkittavia. Aikaulottuvuudeltaan tutkimus on poikittaistutkimus ajassa, jossa otantaan saatiin osallistujia ennen opiskelijavalintauudistuksen todistusvalintaa ja uudistuksen jälkeen. Näin voidaan vertailla retrospektiivisesti todistusvalinnan yhteyttä luokanopettajaopiskelijoiksi valikoitujen sosiaaliseen pääomaan. Tutkimuksen otannalla ei kuitenkaan tavoitettu opiskelijavalinnassa valitsematta jääneitä hakijoita ja siten tutkimus käsittelee luokanopettajaopiskelijoita, ei kaikkia luokanopettajaopiskelijaksi hakeneita.

3.2 Tutkittavat

Tässä tutkimuksessa tutkittiin Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoita Turun ja Rauman kampuksilta, jotka osallistuivat Turun yliopiston utumail:in kautta sähköpostitse lähetettyyn osallistumiskutsuun. Tutkimuskutsu lähetettiin Turun kampuksen sähköpostilistan kautta 507:lle opiskelijalle ja Rauman kampuksella 368:lle. Osallistujista Turun kampuksen opiskelijoita oli 188 ja Rauman kampuksen opiskelijoita 75. Kutsu lähetettiin kaikille Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoille ja kaikille vuosikursseille 2022-2019 sekä niille, joiden opinnot ovat pidentyneet yli 5 vuoden, mutta opiskelevat edelleen Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksissa. Tutkimuksen ajankohta oli erittäin otollinen tämän tutkimuksen toteuttamiselle. Ajankohdasta johtuen syntyi luonnollinen koe, jossa otanta kattaa sekä ennen todistusvalintauudistusta että sen jälkeen valittuja tutkittavia.

Tutkimuksen otannan rajoittuminen Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoihin perustuu saavutettavuuteen. Varma pääsy Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoihin oli tiedossa jo ennen tämän tutkimuksen kirjoittamisen aloittamista, johtuen omasta opiskelupaikastani Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Tutkimuksen tavoitteena oli koota kansallista

kattavuutta keräävä osa luokanopettajakoulutuksista Helsingin yliopistosta, Itä-Suomen yliopistosta, Jyväskylän yliopistosta, Oulun yliopistosta, Tampereen yliopistosta, Turun yliopistosta sekä Åbo akademista osana FUNA-hanketta. Loppukesästä 2022, tutkimuksen kysymykset pääsivät mukaan FUNA-kyselyyn, johon oli määrä osallistua luokanopettajaopiskelijoita edellä mainituista yliopistoista osana matematiikan monialaisten kurssin opintoja. Aineisto olisi silloin kattanut 1–3 vuosikurssin opiskelijoita, yliopistosta riippuen. FUNA-hankkeen kysely kuitenkin viivästyi siten, että tämän pro gradun kannalta tuloksia ei harmillisesti voitu enää odottaa. Siten aineisto rajautui nykyiseen muotoonsa.

Alkuperäisestä osallistujajoukosta karsittiin sukupuoli vähemmistöjä edustavat sekä ne, joiden perhetausta on nk. epätyypillinen perhe, eli perheen vanhemmat eivät ole isä ja äiti, koska näiden ryhmien osuudet jäivät yleistettävyyden kannalta liian pieniksi. Epätyypillisten perheiden jättämistä tutkimuksen ulkopuolelle puolsivat myös aiemmat tutkimukset, joissa epätyypillisten perheiden tutkiminen on todettu haasteelliseksi ja herkäksi virheille (Cheng & Powell, 2005; 2015). Sateenkaariperheiden käsittely olisi ollut myös erittäin haasteellista aineiston käsittelyn kannalta suhteessa aiempaan tutkimukseen ja hypoteeseihin, joissa vanhempia on tutkittu vanhemman sukupuolen mukaan ja puhuttu äideistä ja isistä.

Yksi vastaus karsittiin tutkittavan oman ilmoituksen perusteella, hänen kerrottuaan vastanneensa tarkoituksella kahteen kertaan. Kyseinen vastaus oli tunnistettavissa ja poistettavissa vastauksen poikkeuksellisen vastausajankohdan takia. Tutkimuksessa käytettävien osallistujien joukko oli tutkimuksen kannalta tarkoituksen- ja asianmukainen, jolloin tutkimuksen analyysissä käytetty otanta oli lopulta 263 Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijaa (N=263).

Sukupuoli ja ikä

Kyseessä olevaan tutkimukseen osallistuvista opiskelijoista naisia oli 219 (83,3 %) ja miehiä 44 (16,7 %). Neljä kyselyyn vastannutta oli valinnut sukupuolekseen muun tai ei halunnut kertoa sukupuoltaan. Osallistujat olivat vastausajankohtana, keväällä 2023, iältään 19–55-vuotiaita, koko joukon iän mediaani oli 20.0 vuotta. Yksi osallistuja oli vastannut iäkseen “-“.

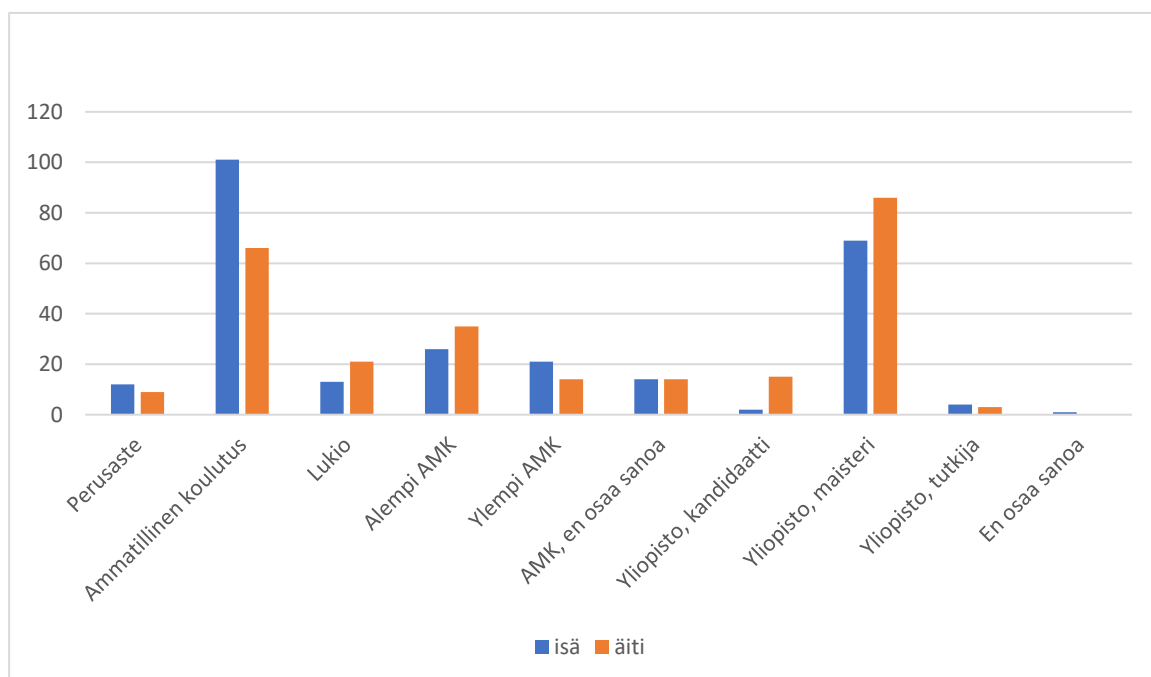
Opiskelijavalinta

Osallistujat olivat tulleet valituksi luokanopettajaopintoihin vuosina 1987–2022 ja koko joukon luokanopettajaopintoihin valituksi tulemisen vuoden keskiarvo oli 2019,57 ja mediaani 2020,0. Osallistujista 148 (56,27 %) oli tullut valituksi opiskelijavalintauudistuksen todistusvalinnan aikakaudella, 2020 tai myöhemmin, ennen todistusvalintaa oli tullut valituksi 115 (43,73 %) osallistujaa. 2020 tai myöhemmin luokanopettajakoulutukseen valituista osallistujista, opiskelijavalintauudistuksen jälkeen, todistusvalinnan kautta oli tullut valituksi 69 (46,62 %) ja VAKAVA-kokeen kautta 79 (53,58 %) osallistujaa.

Vanhempien ylin koulutusaste

Osallistujien vanhempien koulutustaustat perusasteesta tutkijakoulutettuihin. Osallistujien isistä korkeimpana suoritettuna koulutusasteena oli perusaste 12 (4,56 %), ammatillinen koulutus 101 (38,40 %), lukio 13 (4,94 %), alempi AMK 26 (9,89 %), ylempi AMK 21 (7,98 %), AMK en osaa sanoa 14 (5,32 %), kandidaatti 2 (0,76 %), maisteri 69 (26,24 %), tutkija 4 (1,52 %) ja en osaa sanoa 1 (0,38 %). Osallistujien äideistä korkeimpana suoritettuna koulutusasteena oli perusaste 9 (3,42 %), ammatillinen koulutus 66 (25,10 %), lukio 21 (7,98 %), alempi AMK 35 (13,31 %), ylempi AMK 14 (5,32 %), AMK en osaa sanoa 14 (5,32 %), kandidaatti 15 (5,70 %), maisteri 86 (32,70 %), tutkija 3 (1,14 %) ja en osaa sanoa 0.

Kuvio 2: Tutkittavien vanhempien ylin koulutusaste.



Taulukko 1. Vanhempien ylin koulutusaste ristiintaulukoituna.

Äidin ylin koulutusaste	Isän ylin koulutusaste										Yhteensä
	Perusaste	Ammatillinen koulutus	Lukio	Alempi AMK	Ylempi AMK	AMK, en osaa sanoa ylempi	Yliopisto, kandidaatin	Yliopisto, maisterin tutkinto	Yliopisto, tutkijakoulutus	En osaa sanoa	
Perusaste	3	3	0	2	0	0	0	1	0	0	9
Ammatillinen koulutus	2	43	6	5	3	4	0	2	0	1	66
Lukio	2	12	3	1	1	1	0	1	0	0	21
Alempi AMK	4	11	1	9	4	1	0	5	0	0	35
Ylempi AMK	0	6	1	1	4	0	0	2	0	0	14
AMK, en osaa sanoa	0	9	0	0	0	2	0	3	0	0	14
Yliopisto, kandidaatin tutkinto	0	4	0	2	1	1	0	7	0	0	15
Yliopisto, maisterin tutkinto	1	13	2	6	8	5	2	46	3	0	86
Yliopisto, tutkijakoulutus	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	3
Yhteensä	12	101	13	26	21	14	2	69	4	1	263

3.3 Luotettavuus

Saman sukupuolisten ja yhden vanhemman perheet

Epätyypillisten perheiden, kuten sateenkaariperheet, eri etnisyyksiä edustavat vanhemmat tai muut vähemmistöt, ovat tutkimusanalyysien kannalta usein haastavia. Perheet muodostavat usein liian pienen vähemmistön tilastollista yleistettävyyttä varten. Epätyypillisten perheiden tunnistaminen aineistoissa voi myös olla puutteellista. (Cheng & Powell, 2005) Pienetkin virheet aineiston käsittelyssä, operationalisoivassa koodauksessa tai tiedonkeruumenetelmässä saattavat johtaa merkittäviin vääristymiin aineistossa. Riskinä vähemmistöjen kohdalla ei ole vain tutkimuksen virheellisyys, vaan myös se, että tutkimustuloksia saatetaan käyttää julkisen päätöksenteon tukena. (Cheng & Powell, 2015)

Tässä tutkimuksessa saman sukupuoliset vanhemmat tunnistettiin kysymyksillä vanhemman 1 ja vanhemman 2 nimikkeistä vaihtoehdoilla: äiti, isä tai muu sekä vanhempi 2 kohdalla

lisävaihtoehdolla “ohita”, yksihuoltajaperheitä varten. Aineistossa vähemmistöperheiden osuus oli kuitenkin niin pieni (4), ettei niitä käsitelty osana aineistoa.

Saman sukupuolisten perheiden lasten koulumenestystä käsittelevän tutkimuksen tulokset vaihtelevat (Cheng & Powell, 2015). Osassa ei ole havaittu eroa hetero- ja samaa sukupuolta olevien perheiden lasten koulumenestyksessä (Marks, 2012; Mazrekaj & et.al., 2020). Boertien & Bernardi (2019) havaitsivat Yhdysvalloissa tehdyssä pitkittäistutkimuksessaan samaa sukupuolta olevien vanhempien lasten koulumenestyksen parantuneen 2008 ja 2015 välillä.

Tyypin 1 virhe

Tyypin 1 virheellä tarkoitetaan vaihtoehtoisen hypoteesin hyväksymistä, vaikka tosiasiasa nollahypoteesin olisi pitänyt jäädä voimaan (Nummenmaa, 2009). Virhe tapahtuu, kun tilastollisesti ei kyetä toteamaan, että nollahypoteesi oli asetettu oikein. Virheen syy on usein virheelliset mittaukset ja otannat. Virhettä voidaan välttää suunnittelemalla tutkimus huolellisesti jo etukäteen. Virhettä voidaan vähentää kiristämällä hyväksytyjen p-arvojen rajoja tulosten tulkinnassa. P-arvo kertoo todennäköisyyttä, jolla nollahypoteesi on mahdollinen tuloksesta huolimatta, eikä sinänsä sitä, miten todennäköinen vaihtoehtohypoteesi on (Nummenmaa, 2009). Tässä tutkimuksessa käytetty p-arvon raja oli $p < 0,05$, jonka riskitaso on 5,0 % ja jolloin voidaan puhua tilastollisesti melkein merkitsevästä tuloksesta. Mikäli p-arvo on $< 0,01$, riskitaso on 0,01 % ja tulos merkitsevä. P-arvon ollessa $< 0,001$, riskitaso on 0,1 % ja tulos tilastollisesti erittäin merkittävä. (Metsämuuronen, 2009; Nummenmaa, 2009) Tämän tutkimuksen kohdalla tyypin 1 virheen tekeminen olisi ollut mahdollista esimerkiksi ryhmittelemällä vanhempien koulutusasteita epäloogisesti tilastollisen merkitsevyyden saavuttamiseksi tai liioittelemalla muutosten havaintojen merkitsevyyttä.

Tyypin 2 virhe

Tyypin 2 virheellä tarkoitetaan vaihtoehtohypoteesin hylkäämistä väärin perustein ja väärän nollahypoteesin voimaan jäämistä. Tyypin 2 virhe on tyypin 1 virheen vastapuoli ja ne ovat vuorovaikutuksessa keskenään siten, että toisen riskiä alennettaessa toisen riski nousee (Nummenmaa, 2009).

Tyypin 1 ja tyypin 2 virheiden välttämiseksi tässä tutkimuksessa hypoteeseihin liittyvät toteamukset tehdään tiukasti p-arvon kriittisten rajojen perusteella ja tilastollisesti merkityksettömät muutokset ovat deskriptiivisiä. Tutkimus hyötyy sen suuren otantakoon tuomasta luotettavuudesta, joka johtaa pienempään otantavirheen mahdollisuuteen ja parantaa yleistettävyyttä.

Sosiaalisen liikkuvuuden tutkiminen

Sosiaalisen liikkuvuuden tutkimisen keskeisistä haasteena on saada tutkimuksen käyttöön sellainen aineisto, josta ilmenee mistä yksilö aloitti elämässään ja mihin yksilö päätyi elämässään (Sturgis, 2017). Tässä tutkimuksessa kyselyllä selvitettyllä vanhempien ylimmällä koulutusasteella voidaan kuvata yksilön yhteiskunnallista luokka-asemaa (Mikkonen & Korhonen, 2018) ja sosiaalista-, kulttuurillista- ja koulutuksellista pääomaa (Bourdieu, 1986; Coleman, 1966; 1988). Tutkittavien opiskelupaikka yliopistossa on jo itsessään vahva indikaattori sille, millaista sosiaalista pääomaa heillä on sekä miten he tulevat työelämässä ja yhteiskunnassa sijoittumaan. Opiskelu yliopistossa ei takaa valmistumista ja työllistymistä koulutusta vastaavaan työhön.

Tutkimuksen käyttämä ryhmittely vanhempien koulutukselle oli hyvin yleistävä. Dikotomisesta ryhmittelystä kahteen ryhmään: matalasti ja korkeasti koulutettuihin, ei nähdä kaikkia sosiaalisen pääoman eroja, joita vanhempien koulutusasteeseen liittyy. Ryhmittely on aiemmissa tutkimuksissa usein käytetty (Kärkkäinen, 2004; Nori, 2011; Mikkonen & Korhonen 2018; Kosunen, 2021), mutta sillä on omat puutteensa. Erityisesti matalimman sosiaalisen pääoman ja alimman koulutusasteen (perusaste) ryhmä katoaa aineistosta yhdistyen toisen asteen tutkinnon suorittaneisiin. Toinen mielenkiintoinen ryhmäero, joka pelkistyy ryhmittelyyn ovat ammattikorkeakoulun suorittaneet ja yliopistokoulutetut. Suuremmalla otantakoolla olisi voitu tutkia ryhmiä tarkemmin ja käsitellä koulutusta täsmällisemmin, mutta tämän tutkimuksen otannalla se tuskin olisi ollut mielekäästä tilastollisen analyysin kannalta. Tuloksia tulkittaessa on kuitenkin huomioitava ryhmittely.

Sosiaalisen pääoman mittaaminen

Engbers, Thompson & Slaper (2017) katsovat sosiaalisen pääoman olevan käsitteenä käyttökelpoinen, mutta pitävät sosiaalisen pääoman mittaamista haasteellisena. Heidän mukaansa Colemanin sosiaalisen pääoman muotojen tasavertainen operationalisointi ei

tutkimuksessa ole mahdollista. Sosiaalinen pääoma on lähtökohtaisesti monitieteinen sen kiinnostaessa politiikan tutkijoita, taloustietelijoita, sosiologeja ja psykologeja.

Yhteiskunnalliseen asemaan liittyy runsaasti käsitteitä ja haastavia määritelmiä, kuten tämän tutkimuksen sosiaalista pääomaa käsittelevässä luvussa todettiin. Suomalaiset yhteiskunta tutkijat Rahkonen & Lahelma (2017) esittävät sosiaaliluokan operationalisoimiseksi kolmen tärkeimmän osoittimen olevan koulutus, ammattiasema ja tulot.

Koulutus ilmentää sosiaaliluokkaa ei-aineellisten voimavarojen kautta, kuten tietojen, taitojen, asenteiden ja arvojen. Osaltaan koulutus määrittää elämäntyyliä ja on lähimpänä weberiläistä kerrostumarakennetta. (Rahkonen & Lahelma, 2017) Koulutuksen merkityksen osana sosiaalista pääomaa ovat nostaneet esiin myös Bourdieu (1986) ja Lin (1999, 2009). Koulutusta mitataan korkeimman saavutetun tutkinnon kautta. Koulutuksen etuna osoittimena on, että se muodostaa järjestysasteikon ylemmästä alempaan, eikä se ole riippuvainen siitä, osallistuuko yksilö työelämään vai ei. Koulutus määrittänyt useimmiten varhaisaikuisuudessa ja eikä muutu suuresti tämän jälkeen. Sosiologisessa tutkimuksessa koulutuksen rajoituksena on sen murros ajassa: Koulutus on korkeampaa nuoremmissa ikäluokissa ja pelkän peruskoulun käyneiden osuus on Suomessa nykyisin verrattaen pieni. (Rahkonen & Lahelma, 2017)

Ammattiasemaa pidetään usein luokkateoriassa perustavana sosiaalisen rakenteen ulottuvuutena (Rahkonen & Lahelma, 2017). Ammattiasema kiinnittää muita osoittajia selvemmin yksilöt ja ryhmät yhteiskunnan keskeisiin rakenteisiin (Rahkonen & Lahelma, 2017). Ammattiaseman kautta ilmenee yksilön sijoittuminen työorganisaatiossa ja se on siten lähempänä marxilaista luokkatutkimuksen perinnettä. Ammattiaseman heikkoutena mittarina on sen muuttuminen ajassa (Rahkonen & Lahelma, 2017). Ammattiaseman käytön kannalta tässä tutkimuksessa olisi myös ollut vastausten koodaaminen sosioekonomisten luokitusten mukaisesti ylempiin toimihenkilöihin, alempiin toimihenkilöihin, maatalousyrittäjiin, muihin yrittäjiin ja työntekijöihin. Ammattiaseman käytöstä sosiaalisen pääoman mittarina tekee ongelmallista ammatillisen aseman epälineaarisuus ja esimerkiksi yrittäjät voivat olla keskenään hyvin erilaisia (Kärkkäinen, 2004).

Tulot ilmaisevat muita osoittimia enemmän yksilön aineellisia voimavaroja. Tulomittana käytetään usein kotitalouden käytettävissä olevia varoja. Tämä lasketaan kulutusyksikköä kohti ottamalla tulot, vähentämällä vero ja lisäämällä tulonsiirrot. Tuloryhmitykseen voidaan käyttää absoluuttista rahamäärää, että suhteellisia tuloja, kuten tuloviidenneksiä. Tulojen

koskevan luotettavan tiedon kerääminen on vaikeaa, ellei käytössä ole verottajalta saatavia tietoja (Rahkonen & Lahelma, 2017). Suomessa on mahdollista käyttää verottajalta saatavia tietoja, mutta tässä tutkimuksessa mahdollisuutta ei ollut.

Tässä tutkimuksessa sosiaalista pääomaa tutkittiin neljän kysymyksen kautta; vanhempi 1, vanhempi 1:n ylin koulutusaste, vanhempi 2, vanhempi 2:n koulutusaste. Kysymys ‘vanhempi 1’ oli monivalintakysymys, jossa olivat vaihtoehdot: isä, äiti, muu. Vanhempi 1:n ylin koulutusaste oli monivalintakysymys, jossa vaihtoehdot olivat: ‘perusaste’, ‘ammattillinen tutkinto’, ‘lukio’, ‘alempi AMK’, ‘ylempi AMK’, ‘AMK, en osaa sanoa ylempi vai alempi’, ‘yliopisto, kandidaatin tutkinto’, ‘yliopisto, maisterin tutkinto’ ja ‘yliopisto, tutkijakoulutus’. Vanhempi 2 koskevissa kysymyksissä vaihtoehdot olivat muuten samat, paitsi vanhempi 2:n nimikettä koskevassa kysymyksessä oli lisäksi vaihtoehto “ohita”, niille, joilla ei mahdollisesti ollut tietoa toisesta vanhemmastaan ja tällöin vanhempi 2:n ylintä koulutusastetta koskeva kysymys ohitettiin automaattisesti. Mikäli tutkittavalla ei ollut tietoa kummastakaan vanhemmastaan, ei hän voinut osallistua tutkimukseen, joten vaihtoehtoa ohita ei tarjottu molemmissa tapauksissa. Kyselyn rakenteella mahdollistettiin kahden äidin tai isän vastaaminen aineistossa ja huomioitiin siten epätyypilliset perheet. Tutkimuksen tiedonkeruuseen vanhempien koulutustaustaa selvitettiin moniportaisemmalla asteikolla kuin mitä tuloksissa aineistoa käsiteltiin. Tarkempaan asteikkoon päädyttiin, koska tämä mahdollistaa aineiston monipuolisemman käsittelyn mahdollisen tarpeen ilmetessä, kuin mitä olisi saavutettavissa, mikäli vanhempien ylin koulutusaste olisi kysytty tiivistetyimmällä asteikolla kuten, perusaste, toinen aste, kolmas aste. Valitun asteikon heikkoutena voidaan pitää sitä, etteivät kaikki vastaajat välttämättä tiedä vanhempiensa ylintä koulutusastetta ja on mahdollista, että osa vastaajista on vastannut väärin tai jättänyt vastaamatta.

Tutkimusetiikka

Tutkimukseen osallistuminen oli kaikille tutkittaville vapaaehtoista. Tutkimuksen kyselyyn vastaaminen oli mahdollista lopettaa milloin tahansa, eikä keskeytetystä vastauksesta tallentunut tietoa tutkimuksen aineistoon. Tutkimuksen kyselylomakkeessa pyrittiin kunnioittamaan tutkittavien mahdollista sukupuolivähemmistöön kuulumista sekä nk. epätyypillistä perhetaustaa tarjoamalla vastausvaihtoehdot muun sukupuolisuudelle sekä mahdollisuus jättää sukupuoli kertomatta. Vanhempia koskevissa kysymyksissä tarjottiin mahdollisuus määritellä kummankin vanhemman sukupuoli itse vaihtoehdoilla isä, äiti, muu ja toisen vanhemman kohdalla “ohita”.

Tutkimukseen osallistuminen oli anonymia ja tutkittavista ei kerätty ylimääräisiä henkilötietoja. Aineisto käsiteltiin anonymisti, eikä yksittäisiä tutkittavia nostettu aineiston käsittelyn kautta tunnistettavasti esiin. Tutkittavat eivät ole tunnistettavissa aineiston perusteella. Tutkimuksen ei ennakoitu aiheutuvan tutkittaville haittaa sellaisena kuin Tutkimuseettinen neuvottelukunta sen määrittelee ja jonka perusteella pitäisi tehdä eettinen ennakkoarviointi tutkimuseettisen neuvottelukunnan kautta (Kohonen, Kuula-Luumi, & Spoof. 2019).

Tutkimuksen aineisto oli aineiston analyysin aikana tallennettuna tutkijan henkilökohtaiselle tietokoneelle. Aineisto arkistoidaan tietoturvallisesti Turun yliopiston pilvipalveluun, jonka jälkeen aineisto tuhoetaan. Aineiston käsittelyn aikana aineistoon on ollut pääsy vain tutkijalla itsellään. Aineiston osia on esitetty pro gradu -tutkielman ohjaajalle, sekä pro gradu työskentelyn myötä määritellyille opponenteille, jotka ovat myös olleet Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoita.

3.4 Tiedonkeruumenetelmä

Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena Turun yliopiston Turun ja Rauman kampusten opettajankoulutuslaitosten luokanopettajaopiskelijoilla. Aineistonkeruun toteutettiin käyttämällä Turun yliopiston käytössä olevaa webropol online -alustaa. Webropol online on digitaalinen ja verkkopohjainen kyselytyökalu. Osallistuja siirtyy webropol online -kyselyyn tutkimuskutsuun liitetyn linkin kautta, eikä alusta vaadi osallistujalta erillistä kirjautumista tai rekisteröitymistä. Linkki kaikille tutkittaville on kuitenkin sama. Yhdeltä laitteelta ei voi vastata kyselyyn kuin kerran, mutta sama henkilö voi vastata usealla laitteella tutkimukseen useamman kerran, koska toimitettu linkki ei ole uniikki. Kutsu tutkimukseen osallistumisesta lähetettiin sähköpostitse kaikille Turun yliopiston Turun ja Rauman kampuksen luokanopettajaopiskelijoille Turun yliopiston sisäisten sähköpostilistojen kautta keväällä 2023 (ks. Liite 2). Kyselykutsusta lähetettiin muistutus paria viikkoa myöhemmin (ks. Liite 3). Osallistajat vastasivat kyselyyn anonymisti.

Tutkimuslomakkeella (ks. Liite 1) selvitettiin tutkittavien ikä, sukupuoli, kampus jolla he opiskelevat, pääaine, vuosikurssi, valintavuosi, valintapa (todistusvalinta vai VAKAVA-koe), ensikertalaiskiintiöön kuuluminen ja kummankin vanhemman ylin koulutusaste. Ikää ja valintavuotta kysyttiin avointen vastauskenttien kautta ja muut kysymykset olivat

monivalintakysymyksiä. Kyselyn lopussa oli avoin osio tutkittavien omille mahdollisille kommenteille.

Taustamuuttajat

Tutkittavien taustamuuttujia selvitettiin kysymyksillä; (1) ikä, (2) sukupuoli, (3) vuosikurssi. Ikää kysyttiin avoimen vastauskentän kautta. Ensimmäisellä kysymyksellä koskien ikää voitiin tutkia iän yhteyttä valintatapaan, ensikertalaiskiintiöön ja sosiaaliseen pääomaan. Ikää koskevan kysymyksen kautta voitiin myös selvittää tutkittavien ikä valintavuotena.

Sukupuolta kysyttiin monivalintakysymyksen kautta, jossa vaihtoehtoina olivat; mies, nainen, muu ja en halua vastata. Vaihtoehtoilla tarjottiin sukupuolivähemmistöille mahdollisuus vastata oman identiteettinsä mukaisesti. Sukupuolta koskevalla tiedolla selvitettiin sukupuolen yhteyttä; valintatapaan, ensikertalaiskiintiöön ja sosiaaliseen pääomaan.

Kolmantena taustamuuttuja kysyttiin opintoihin liittyen tutkittavan tämänhetkinen vuosikurssi. Tutkittavat vastasivat valitsemalla itselleen sopivimman vaihtoehtoista 1.–5. vuosikurssi ja muu vuosikurssi. Kysymystä käytettiin aineiston otannan luotettavuuden arvioinnissa ja vastauksista nähtiin tutkittavien jakauma vuosikurssien kesken. Vuosikurssia ei käytetty opiskelijavalintaan liittyvässä analyysissä, koska vuosikurssiin tieto saattaa olla harhaanjohtavaa ja tuloksia vääristävää johtuen mahdollisista välivuosista ennen opintojen aloittamista (kuten asevelvollisuuden suorittaminen) tai opintojen aikana (kuten vanhempainvapaa).

Opiskelijavalinta

Tutkittavien opiskelijavalintaan liittyviä muuttujia tutkittiin kolmella kysymyksellä; (1) ‘Minä vuonna tulit valituksi luokanopettajaopintoihin’, (2) ‘Miten tulit valituksi valintaprosessin ensimmäisessä vaiheessa’ ja (3) ‘Kuuluitko yhteishaussa ensikertalaiskiintiöön’.

Ensimmäiseen kysymykseen tutkittavat vastasivat avoimen kentän kautta. Kysymyksen avulla voitiin selvittää minkä ikäinen tutkittava arviolta on ollut tullessaan valituksi sekä selvittää oliko tutkittava valittu opintoihin ennen todistusvalintauudistuksen käyttöönottoa vai sen jälkeen. Valintavuoden avulla voitiin myös lisätä tutkimuksen luotettavuutta varmistamalla, että todistusvalittujen valintavuoden täsmäävän uudistuksen ajanjakson kanssa. Toisella kysymyksellä selvitettiin, oliko tutkittava tullut valituksi todistusvalinnan vai VAKAVA-kokeen kautta. Kysymystä käytettiin selvittämään valintatavan ja sosiaalisen pääoman yhteyttä sekä valintatavan ja ensikertalaiskiintiön yhteyttä. Kolmatta kysymystä ensikertalaiskiintiöön kuulumisesta käytettiin ensikertalaiskiintiön ja valintatavan välisen

yhteyden tutkimiseen sekä ensikertalaiskiintiön ja sosiaalisen pääoman välisen yhteyden tutkimiseen.

3.5 Aineiston käsittely

Aineiston valmistelu ja muokkaus aloitettiin tarkistamalla aineiston vastaukset ja aineistosta poistettiin ne vastaukset, jotka olivat puutteellisia, joita ei voitu tämän tutkimuksen puitteissa käsitellä tai joita ei voitu pitää luotettavana. Poistettuja vastauksia olivat sukupuolivähemmistöihin kuuluvat, epätyypillisistä perhetaustoista tulevat vastaajat, joilta puuttui valintavuosi ja yksi vastaaja, joka tunnistettiin epäluotettavaksi poikkeuksellisen vastausajan ja tutkijan kanssa käydyn keskustelun perusteella. Jokaiselle vastaukselle annettiin ennen aineiston analyysia ID-numero.

Aineiston analyysia varten muodostettiin opiskelijavalintaa koskeva muuttujat, joissa eroteltiin todistusvalitut, VAKAVA-kokeen kautta valitut todistusvalinnan aikana ja ne, jotka oli valittu ennen todistusvalintauudistusta. Muuttujan avulla oli helpompi vertailla todistusvalintaa ennen ja sen aikana valittuja tutkittavia sekä tarkastella todistusvalintauudistuksen aikana valittujen ryhmää sisäisesti. Muuttuja muodostettiin siten, että ne, jotka olivat vastanneet tulleen valituksi VAKAVA-kokeen kautta ja joiden valintavuosi oli 2019 tai vähemmän, muodostivat uuden ryhmän ”ennen uudistusta valitut”.

Tutkittavien ’ikä valintavuotena’ laskettiin antamaan dataa siitä, minkä ikäisiä tutkittavat arviolta olivat, kun heidät valittiin yliopistoon. Ikä valintavuotena on vertailukelpoisempaa kuin tutkittavien tämänhetkinen ikä. Tutkittavien ’ikä valintavuotena’ laskettiin aineistolähtöisesti kaavalla:

$$[\text{ikä}] - ([\text{vastausvuosi}] - [\text{Minä vuonna tulit valituksi} \\ \text{luokanopettajaopintoihin?}]) = [\text{ikä valintavuotena}]$$

’Ikä valintavuotena’ ei ole täydellistä dataa siitä, minkä ikäisiä vastaajat todellisuudessa olivat syntymäpäivään perustuvan vaihtelun takia. Ikä valintavuotena ei myöskään täysin vastaa ikää valituksi tulemisen hetkellä, koska kysely toteutettiin keväällä ja opiskelijavalinnan yhteishaun tulokset tulevat kesällä. ’Ikä valintavuotena’ on kuitenkin vertailukelpoinen mittari, joka mahdollistaa opintojen eri vaiheissa ja eri vuosina valittujen vertailemisen.

Vanhempi 1, vanhempi 2 ja näiden ylintä koulutusastetta koskevat kysymykset järjesteltiin uudestaan ‘äidin ylin koulutusaste’ ja ‘isän ylin koulutusaste’ muuttujiksi. Yksittäisen vanhemman koulutusaste päädyttiin operationalisoimaan pelkistetyllä “matalasti koulutettu” ja “korkeasti koulutettu” asteikolla. Muuttujasta tuli tällöin dikotominen. “Matalasti koulutettujen” ryhmän muodostivat vanhemmat, joiden korkein suoritettu tutkinto oli perusaste tai toisen asteen lukio tai ammatillinen tutkinto. Korkeasti koulutettuja olivat kaikki korkeakoulun suorittaneet: alempi AMK, ylempi AMK, Yliopiston kandidaatit, maisterit ja tutkijakoulutetut. Jaottelu perustui aiempiin tutkimuksiin, joissa usein puhutaan korkeakoulutetuista tai korkeasti koulutetuista vanhemmista ja ei erotella ammattikorkeakoulua ja yliopistoa toisistaan (Kärkkäinen, 2004; Nori, 2011; Mikkonen & Korhonen 2018; Kosunen, 2021).

Dikotomisen muuttujan vahvuutena voidaan pitää ryhmien suuria kokoja, jotka mahdollistavat tilastollisen analyysin. Dikotomisen asteikon heikkoutena voidaan pitää tiettyjen testien, kuten Cramerin V soveltumattomuutta. Dikotomiseen asteikkoon koodaamisessa katoaa myös paljon aineistossa olevia eroja aineiston pelkistyessä. Asteikko ei kykene huomioimaan esimerkiksi Yliopiston ja ammattikorkeakoulun eroja tai tutkijakoulutuksen käyneitä. Vastaavasti “matalasti koulutettujen” ryhmä ei tunnista eroa perusasteen koulutetuilla ja toisen asteen tutkinnon käyneillä.

Kummankin vanhemman yhdistetystä koulutusasteesta muodostettiin yhdistelmämuuttuja “vanhempien koulutus”, jossa kategoriat olivat ‘molemmat vanhemmista matalammin koulutettuja’, ‘äiti korkeakoulutettu, isä matalammin’, ‘äiti matalammin koulutettu, isä korkeakoulutettu’ ja ‘molemmat vanhemmista korkeakoulutettuja’. Muuttujan kautta voitiin tarkastella vanhempien mahdollista yhteyttä valintatapaan ja ensikertalaisuuteen ja onko esimerkiksi toisen vanhemman korkeakoulutus yhteydessä edellä mainittuihin opiskelijavalintaan liittyviin muuttujiin.

Kategoristen muuttujien, vanhempien ylimmän koulutusasteen, valituksi tulemisen tavan sekä vuoden, opiskelijavalinnan ensikertalaisuuden, opiskelupaikan ja sukupuolen, välisiä yhteyksiä tutkittiin käyttämällä ristiintaulukointia. Muuttujien välisiä yhteyksiä ja ryhmien välisiä eroja tulkittaessa käytettiin *Pearsonin khiin neliö* (χ^2) -testin antamia p-arvoja. Khiin neliö –testi mittaa muuttujien välistä riippumattomuutta antaen tietoa siitä, ilmeneekö ryhmien välillä todellista eroa vai ei. (Metsämuuronen, 2009)

Varianssianalyysia, eli ANOVA, käytettiin tutkittavien valintaikään liittyvissä tilastollisissa analyyseissa. Varianssianalyysin avulla voidaan selvittää, onko ryhmien välisissä keskiarvoissa tilastollisesti merkitsevää eroa. Pääajatuksena on verrata ryhmien välisiä keskiarvoja siten, että huomioidaan kuhunkin keskiarvoon liittyvä virhe (Metsämuuronen, 2009). Varianssianalyysin tilastollinen merkittävyys ilmaistaan p-arvolla ja voimakkuus F-arvolla. F-arvoon liitetty df ilmaisee muuttujan vapausastetta ja F-arvon suurempi arvo ilmaisee suurempaa voimakkuutta.

P-arvoille asetetut niin sanotut kriittiset rajat, joiden perusteella voidaan katsoa nollahypoteesista poikkeavan vaihtoehdohypoteesin paikkansapitävyyden todennäköisyyttä. P-arvon kriittiset rajat ovat; .05, jolloin vaihtoehdoinen hypoteesi on 5 % todennäköisyydellä väärä, .01, jolloin virheen todennäköisyys on 1 % ja .001, jolloin virheen todennäköisyys on 0.1 %. P-arvo .05:ttä pidetään yleisesti suurimpana hyväksyttynä virheen todennäköisyytenä vaihtoehdoisen hypoteesin toteamiselle. Tätä suuremman p-arvon kohdalla ei voida riittävällä todennäköisyydellä sulkea pois nollahypoteesia. (Nummenmaa, 2009)

Cramérin V:tä käytettiin Pearsonin khiin neliön -testin lisäksi. Cramérin V -testi ilmaisee muuttujien välisen yhteyden voimakkuutta. Cramérin V sijoittuu arvoltaan välille 0,00 – 1,00. Kriteeriarvoina pidetään yli 0,10, heikko yhteys, yli 0,30 kohtalainen yhteys ja 0,50 vahva yhteys. Alle 0,10 arvoa pidetään voimakkuudelta olemattomana tai hyvin heikkona (Tähtinen, Laakkonen, Broberg & Tähtinen, 2020). Cramérin V ei sovellu dikotomisten 2x2 ristiintaulukointien analyysiin (Metsämuuronen, 2009).

Fisherin tarkkaa testiä käytettiin Cramérin V:n tilalla dikotomisten 2x2 ristiintaulukointien analyyseissa. Fisherin tarkka testi perustuu ristiintaulukon ja sitä äärevämpiä ristiintaulukoiden todennäköisyyteen. Testissä lasketaan kaikkien mahdollisten äärevämpiä ja vastaavien taulukkojen määrä ja sen perusteella todennäköisyys tällaisen löytämiselle kaikista ristiintaulukon vaihtoehdoista. Testin tuloksena saadaan p-arvo (Metsämuuronen, 2009).

Odotettu n on nollahypoteesista otettu luku ristiintaulukointiin. Aineistosta havaittu *n* ja odotettu *n* muodostavat residuaalin. Residuaali on mallista selittämättä jäänyt osa. Standardisoiduilla residuaaleilla (engl. standardized residuals) voidaan mitata havaintokohtaista riittävyyttä. Residuaalit lasketaan aineiston ja mallin erotuksesta. Standardisoitujen residuaalien ollessa arvoltaan 2 ja -2 välillä, on odotettu havainto mallin

mukainen. Arvon 2 ylittäminen kertoo mallissa olevasta riittämättömyydestä (Metsämuuronen, 2009), jolla tarkoitetaan merkittävää poikkeamaa odotetusta arvosta. Standardisoidut residuaalit ristiintaulukoinnissa ilmaisevat kunkin yhteyden havainnon ja odotuksen välistä suuruutta. Residuaaleja vertaamalla voidaan tunnistaa mitkä yhteydet ovat olleet odotuksen mukaisia ja mitkä eivät, sekä onko muutos ollut positiivinen vai negatiivinen.

4 Tulokset

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää millainen yhteys 2020 käyttöön tulleen opiskelijavalintauudistuksen todistusvalinnalla on luokanopettajaopiskelijoiden sosiaaliseen pääomaan perhetaustan osalta ja miten opiskelijavalinta uudistuksen tavoite 2) opiskelijavalinta on reilu (kts Opetusministeriö, 2016:37), on toteutunut. Tutkimuksen toisena tavoitteena oli selvittää, millainen perhetaustan ero opiskelijavalinnan ensikertalaiskiintiön kautta valituiksi tulleilla on ensikertalaiskiintiön ulkopuolisiin valittuihin. Tutkimuksen kolmantena tavoitteena oli selvittää valittujen sukupuolen ja perhetaustan yhteyttä opiskelijavalintoihin.

4.1 Opiskelijavalintauudistus

Opiskelijavalintauudistus ei merkittävästi ole muuttanut tutkittavien ikää (ks. Taulukko 2). Ennen uudistusta valittujen keskiarvoinen ikä valintavuotena oli 20.90 ja uudistuksen jälkeen keski-ikä oli 21.68. Iän mediaani oli molemmilla ryhmillä sama, 20 vuotta.

Varianssianalyysissä valinta vuoden iällä ei ollut tilastollista merkitsevyyttä ($F(2.386)$, $p = 0.124$).

Taulukko 2: Iän frekvenssitaulukko ennen ja jälkeen todistusvalintauudistuksen

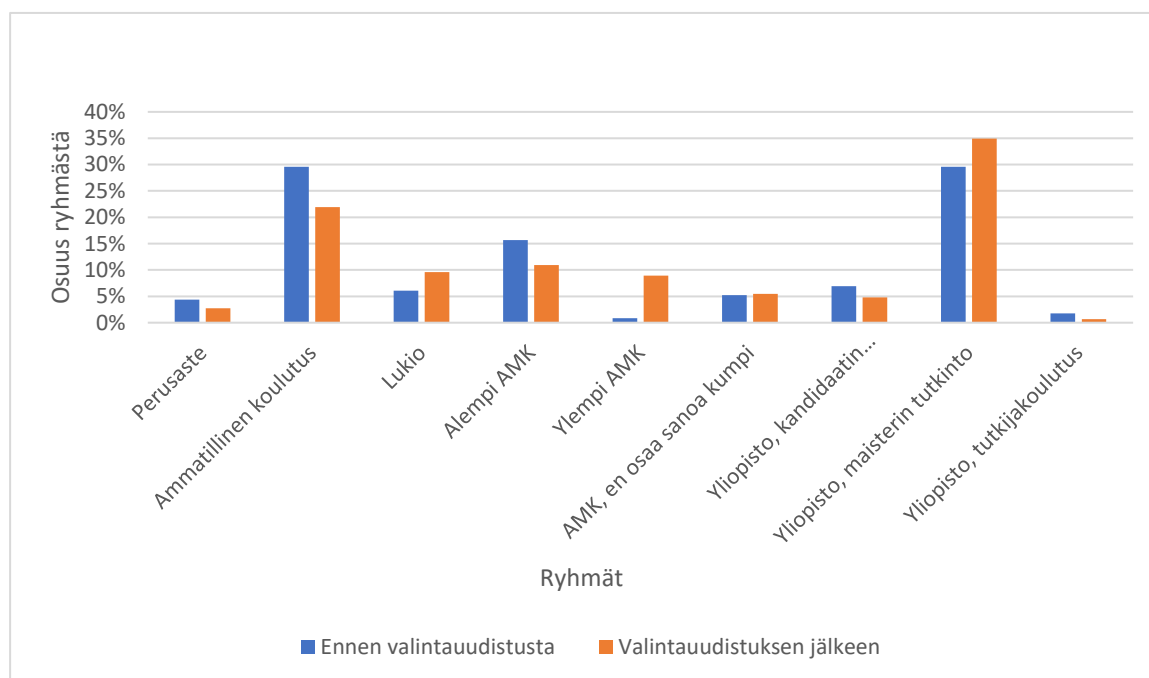
	Ikä							
	n	keskiarvo	kh	mediaani	Min	Max	huipukkuus	vinouma
Opiskelijavalintauudistus								
Ennen	113	20.90	2.66	20.0	18	33	4.36	1.84
Jälkeen	146	21.68	4.79	20.0	18	47	10.35	2.93
Yhteensä	259	21.34	4.02	20.0	18	47	13.48	3.16

Tutkittavien vanhempien ylintä koulutusastetta tarkastellessa opiskelijavalintauudistusta ennen ja sen jälkeen ei ole havaittavissa merkittävää muutosta (ks. Taulukko 3). Ylemmän korkeakoulututkinnon (ylempi AMK ja maisterin tutkinto) osuus oli noussut suhteessa alempien korkeakoulututkintojen osuuteen. Ammatillisen koulutuksen käyneiden osuus oli laskenut suhteessa aiempaan. Suurin muutos oli havaittavissa ylemmän AMK:n suorittaneiden määrän kasvussa (ks. Kuvio 3).

Taulukko 3: Äidin ylimmän koulutusasteen frekvenssit ennen ja jälkeen opiskelijavalintauudistuksen

Opiskelijavalintauudistus		Äidin ylin koulutusaste										Yhteensä
		Perusaste	Ammatillinen koulutus	Lukio	Alempi AMK	Ylempi AMK	AMK, en osaa sanoa kumpi	Yliopisto, kandidaatti	Yliopisto, maisteri	Yliopisto, tutkijakoulutus	En osaa sanoa	
Ennen	n	5	34	7	18	1	6	8	34	2	0	115
	%	4.3	29.6	6.1	15.7	0.9	5.2	7.0	29.6	1.7	0	100.0
Jälkeen	n	4	32	14	16	13	8	7	51	1	0	146
	%	2.7	21.9	9.6	11.0	8.9	5.5	4.8	34.9	0.7	0	100.0
Yhteensä	n	9	66	21	34	14	14	15	85	3	0	261
	%	3.4	25.3	8.0	13.0	5.4	5.4	5.7	32.6	1.1	0	100.0

Kuvio 3: Äidin ylin koulutusaste ennen opiskelijavalintauudistusta ja sen jälkeen.



Tutkittavien äitien ylimmän koulutusasteen tilastollinen analyysi (ks. Taulukko 4), jossa vertailtiin matalammin koulutettujen äitien osuutta korkeasti koulutettujen osuuteen ennen ja jälkeen opiskelijavalintauudistuksen, osoittaa tutkittavien äitien koulutusasteen nousseen

hieman. Korkeasti koulutettujen äitien osuus oli noussut 60 %:sta 65.8 %:iin. Löydöksellä ei ole tilastollista merkitsevyyttä ($\chi^2(1) = .916$; $p = 0.339$).

Taulukko 4: Äidin ylin koulutusaste ennen ja jälkeen opiskelijavalintauudistuksen

Opiskelijavalintauudistus		Äidin ylin koulutusaste		Yhteensä
		perus- ja 2. aste	korkea-aste ja tutkija	
Ennen	n	46	69	115
	Odotettu n	42.3	72.7	115.0
	%	40.0	60.0	100.0
	Standardisoitu residuaali	.6	-.4	
Jälkeen	n	50	96	146
	Odotettu n	53.7	92.3	146.0
	%	34.2	65.8	100.0
	Standardisoitu residuaali	-.5	.4	
Yhteensä	n	96	165	261
	%	36.8	63.2	100.0

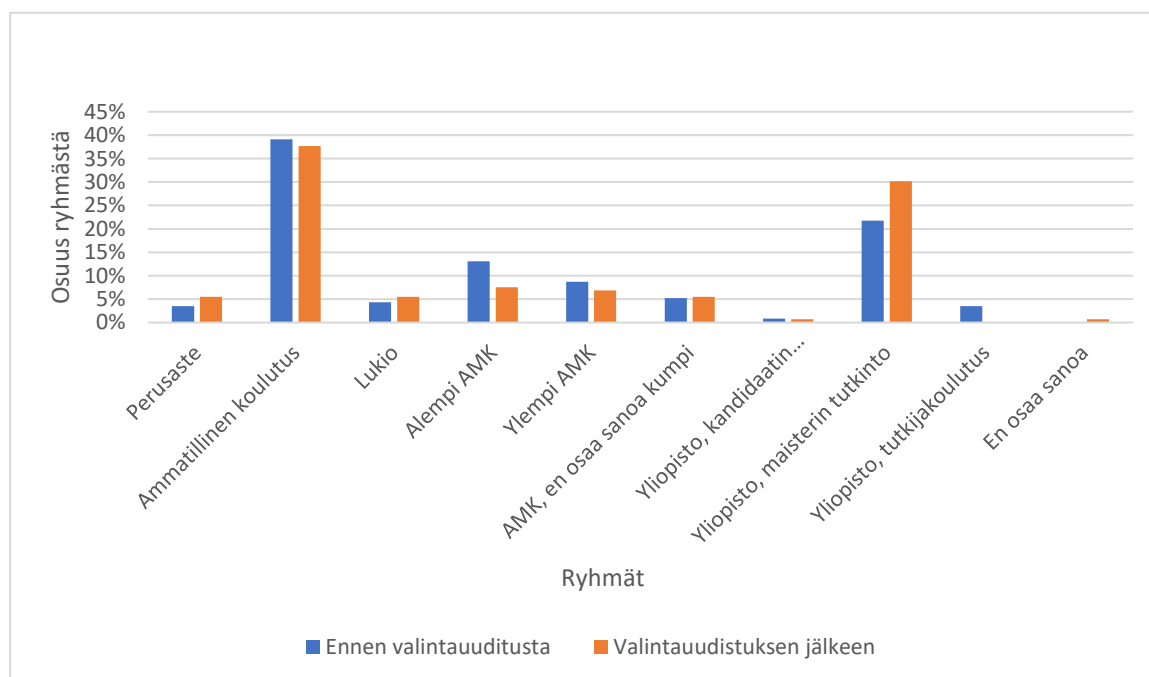
$\chi^2 = .916$; $df = 1$; $p = .339$; Fisher's exact = .367

Tutkittavien isien koulutustaustoja ennen ja jälkeen opiskelijavalintauudistusta vertailtaessa on havaittavassa vain pieniä muutoksia (ks. Taulukko 5). Suurimmat muutokset olivat alemman AMK:n osuuden lasku 13 %:sta 7.5 %:iin ja maistereiden osuuden kasvu 21.7 %:sta 30.1 %:iin. Todistusvalintauudistuksen jälkeen yksikään isä ei ollut tutkijakoulutettu, mutta tutkijakoulutettujen määrät olivat kaikkien vanhempien osalta harvinaisia (ks. Kuvio 4).

Taulukko 5: Isän ylimmän koulutusasteen frekvenssit ennen ja jälkeen opiskelijavalintauudistuksen

Opiskelijavalintauudistus		Isän ylin koulutusaste										Yhteensä
		Perusaste	Ammatillinen koulutus	Lukio	Alempi AMK	Ylempi AMK	AMK, en osaa sanoa kumpi	Yliopisto, kandidaatti	Yliopisto, maisteri	Yliopisto, tutkiakoulutus	En osaa sanoa	
Ennen	n	4	45	5	15	10	6	1	25	4	0	115
	%	3.5	39.1	4.3	13.0	8.7	5.2	0.9	21.7	3.5	0.0	100.0
Jälkeen	n	8	55	8	11	10	8	1	44	0	1	146
	%	5.5	37.7	5.5	7.5	6.8	5.5	0.7	30.1	0.0	0.7	100.0
Yhteensä	n	12	100	13	26	20	14	2	69	4	1	261
	%	4.6	38.3	5.0	10.0	7.7	5.4	0.8	26.4	1.5	0.4	100.0

Kuvio 4: Isän ylin koulutusaste ennen opiskelijavalintauudistusta ja sen jälkeen.



Tutkittavien isien koulutusasteiden muutoksen tilastollinen vertailu osoittaa muutoksen olleen erittäin pieni standardisoidun jäännöksen ollessa välillä $-0.2 - 0.2$ (ks. Taulukko 6). Tulos ei myöskään ole tilastollisesti merkitsevä ($\chi^2(1) = .104$; $p = 0.747$). Jaottelussa perus- ja 2. asteen

sekä korkea-asteen ja tutkijakoulutuksen välillä on havaittavissa isien koulutusasteen suhteellista laskua korkeammin koulutetun ryhmän osuuden laskiessa 2 %.

Taulukko 6: Isän ylin koulutusaste operationalisoituna

Opiskelijavalintauudistus		Isän ylin koulutusaste		Yhteensä
		perus- ja 2. aste	korkea-aste ja tutkija	
Ennen	n	54	61	115
	Odotettu n	55.3	59.7	115.0
	%	47.0	53.0	100.0
	Standardisoitu residuaali	-.2	.2	
Jälkeen	n	71	74	145
	Odotettu n	69.7	75.3	145.0
	%	49.0	51.0	100.0
	Standardisoitu residuaali	.2	-.1	
Yhteensä	n	125	135	260
	%	48.1	51.9	100

$\chi^2 = .104$; $df = 1$; $p = .747$; Fisher's exact = .803

Tutkittavien vanhempien yhteistä koulutusastetta tarkasteltaessa (ks. taulukko 7) ennen ja jälkeen opiskelijavalintauudistusta on havaittavissa pieni ja tilastollisesti merkitsemätön muutos. Tutkittavien, joiden äiti oli korkeasti koulutettu ja isä matalasti, oli noussut uudistuksen yhteydessä. Päinvastaisesti tutkittavien, joilla äiti oli matalasti koulutettu ja isä korkeasti koulutettu osuus oli laskenut. Tilastollisessa analyysissä muutos ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($\chi^2(3) = 2.100$; $p = .552$) ja voimakkuudeltaan yhteys oli erittäin heikko (Cramérin $V = .09$).

Taulukko 7: Vanhempien koulutusaste ennen ja jälkeen opiskelijavalintauudistuksen

Opiskelijavalintauudistus		Vanhemmat				Yhteensä
		Molemmat matalampi	Äiti matala, isä korkea	Äiti korkea, isä matala	Molemmat korkeampi	
Ennen	n	34	12	20	49	115
	Odotettu n	32.7	9.3	22.6	50.4	115.0
	%	29.6	10.4	17.4	42.6	100.0
	Standardisoitu residuaali	.2	.9	-.5	-.2	
Jälkeen	n	40	9	31	65	145
	Odotettu n	41.3	11.7	28.4	63.6	145.0
	%	27.6	6.2	21.4	44.8	100.0
	Standardisoitu residuaali	-.2	-.8	.5	.2	
Yhteensä	n	74	21	51	114	260
	%	28.5	8.1	19.6	43.8	100.0

$\chi^2 = 2.100$; $df = 3$; $p = .552$; Cramérin $V = .090$

4.2 Todistusvalinta ja VAKAVA-koe

Todistusvalittujen ja VAKAVA-kokeen kautta valittujen iän frekvenssit eroavat toisistaan (ks. Taulukko 8). Todistusvalinnat olivat ryhmänä nuorempi ryhmän iän keskiarvon ollessa 19.84 ja mediaanin ollessa 19. VAKAVA-kokeen kautta valitut olivat vanhempia iän keskiarvon ollessa 23.33 ja mediaani 21. Varianssianalyysissä ero oli tilastollisesti erittäin merkittävä ($F(22.010)$, $p = <0.001$).

Taulukko 8: Iän frekvenssitaulukko valintatavan mukaan todistusvalintauudistuksen jälkeen

Opiskelijavalinnan ensimmäinen vaihe	Ikä							
	n	keskiarvo	kh	mediaani	Min	Max	huipukkuus	vinouma
Todistusvalinta	69	19.84	1.93	19.0	18	27	5.14	2.05
VAKAVA-koe	77	23.33	5.89	21.0	18	47	5.33	2.23
Yhteensä	146	21.68	4.79	20.0	18	47	10.35	2.93

Tutkittavien äitien koulutusasteen yhteyttä opiskelijavalinnan tapaan tarkastellessa oli havaittavissa VAKAVA-kokeen kautta valittujen äitien matalampi koulutusaste. VAKAVA:n kautta valittujen äideillä lukio ylimpänä koulutusasteena oli selvästi yleisempi kuin todistusvalituilla. Todistusvalituilla maisterin tutkittaneet äidit olivat selvä enemmistö ja huomattavasti suurempi ryhmä kuin VAKAVA:n kautta valituilla. Todistusvalinnan kautta valituista tutkittavista yhdenkään äiti ei ollut perusaste taustainen.

Taulukko 9: Äidin ylimmän koulutusasteen frekvenssit

		Äidin ylin koulutusaste										Total	
		Perusaste	Ammatillinen koulutus	Lukio	Alenpi AMK	Ylempi AMK	AMK, en osaa sanoa kumpi	Yliopisto, kandidaatti	Yliopisto, maisteri	Yliopisto, tutkijakoulutus	En osaa sanoa		
Opiskelijavalinnan ensimmäinen vaihe	Todistus-valinta	n	0	15	2	9	5	5	3	29	1	0	69
		%	0.0	21.7	2.9	13.0	7.2	7.2	4.3	42.0	1.4	0.0	100.0
VAKAVA		n	4	17	12	7	8	3	4	22	0	0	77
		%	5.2	22.1	15.6	9.1	10.4	3.9	5.2	28.6	0.0	0.0	100.0
Total		n	4	32	14	16	13	8	7	51	1	0	146
		%	2.7	21.9	9.6	11.0	8.9	5.5	4.8	34.9	0.7	0.0	100.0

Äitien koulutusasteeseen liittyvän muutoksen analyysissä ilmenee huomattava ero havaintojen ja odotettujen havaintojen välillä (ks. taulukko 10). Todistusvalittujen äideistä kolme neljänneestä oli korkeakoulutettuja, kun VAKAVA:n kautta valituilla jakauma matalasti ja korkeasti koulutettujen välillä oli tasaisempi (42.9 % vs. 57.1 %). Määrät poikkesivat tilastollisesta odottamasta, joka on havaittavissa myös huomattavista standardisoiduista residuaaleista. Tulos on tilastollisesti melkein merkittävä ($\chi^2(1) = 5.364$; $p = .021$).

Taulukko 10: Äidin ylin koulutusaste valintatavan mukaan ristiintaulukoituna

Opiskelijavalinnan ensimmäinen vaihe		Äidin ylin koulutusaste		Yhteensä
		perus- ja 2. aste	korkea-aste ja tutkija	
Todistusvalinta	n	17	52	69
	Odotettu n	23.6	45.4	69.0
	%	24.6	75.4	100.0
	Standardisoitu residuaali	-1.4	1.0	
VAKAVA	n	33	44	77
	Odotettu n	26.4	50.6	77.0
	%	42.9	57.1	100.0
	Standardisoitu residuaali	1.3	-.9	
Yhteensä	n	50	96	146
	%	34.2	65.8	100.0

$\chi^2 = 5.364$; df = 1; p = .021; Fisher's exact = .024

Tutkittavien isien koulutusasteen frekvenssit todistus- ja VAKAVA-valituilla (ks. taulukko 11) näyttää todistusvalittujen isien olevan VAKAVA valittujen isejä korkeasti koulutetumpia. Todistusvalittujen isien joukossa ei ollut yhtäkään perusasteen koulutettua, joka äitien koulutusta vastaava havainto. Ammatillisen koulutuksen osuus oli VAKAVA:n kautta valituilla suurempi. Korkeakoulutettujen isien jakauma oli ryhmillä toisiaan vastaava maisterikoulutettujen ollessa keskenään melko tasoissa.

Taulukko 11: Isän ylin koulutusaste valintatavan mukaan

Opiskelijavalinnan ensimmäinen vaihe		Isän ylin koulutusaste										Yhteensä
		Perusaste	Ammatillinen koulutus	Lukio	Alempi AMK	Ylempi AMK	AMK, en osaa sanoa kumpi	Yliopisto, kandidaatti	Yliopisto, maisteri	Yliopisto, tutkijakoulutus	En osaa sanoa	
Todistusvalinta	n	0	23	6	6	5	5	1	22	0	1	69
	%	0.0	33.3	8.7	8.7	7.2	7.2	1.4	31.9	0.0	1.4	100.0
VAKAVA	n	8	32	2	5	5	3	0	22	0	0	77
	%	10.4	41.6	2.6	6.5	6.5	3.9	0.0	28.6	0.0	0.0	100.0
Yhteensä	n	8	55	8	11	10	8	1	44	0	1	146
	%	5.5	37.7	5.5	7.5	6.8	5.5	0.7	30.1	0.0	0.7	100.0

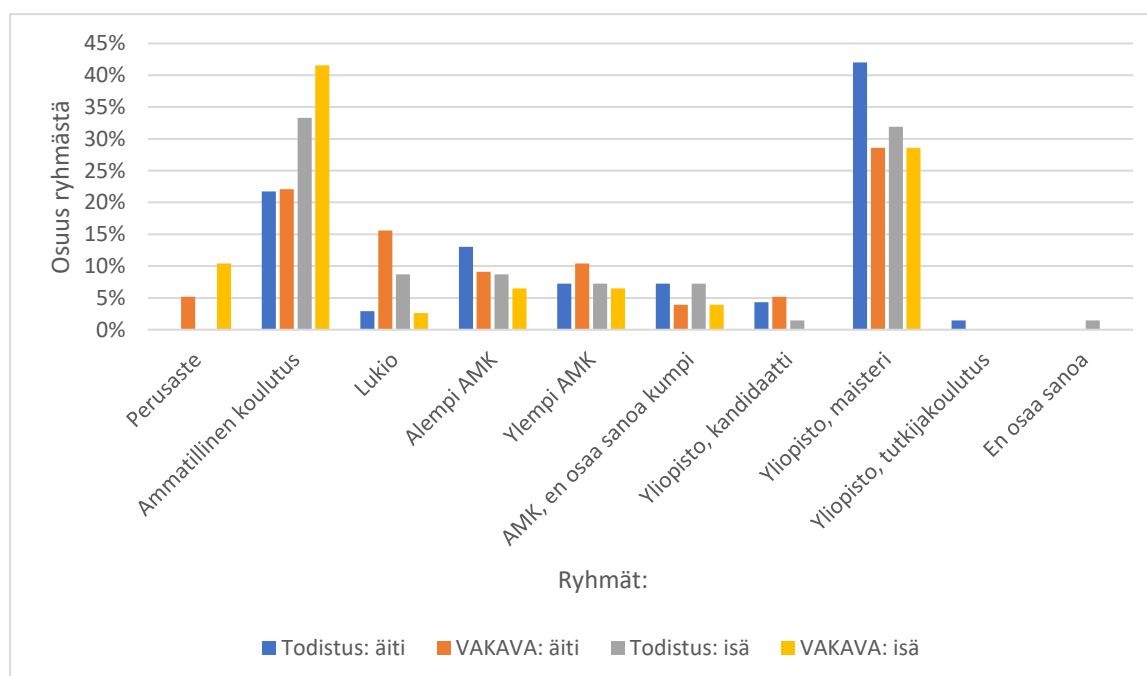
Tutkittavien isien koulutusasteen ja tutkittavien valintatavan analyysissä ilmenee ero todistusvalittujen ja VAKAVA-kokeen kautta valittujen välillä (ks. taulukko 12).

Todistusvalinnan kautta valittujen tutkittavien matalamman koulutusasteen ryhmän osuus oli 42.6 % ja VAKAVA-kokeen kautta valittujen vastaavan ryhmän osuus oli 54.5 %. Ryhmien välinen erotus oli 11.9 %. Vastaavasti korkeakoulutettujen isien osuus todistusvalituista oli 11.9 % suurempi kuin VAKAVA-kokeen kautta valituilla. Observoidun havainnon ja odotetun havainnon välisen eron residuaali oli -.7 ja .7 välillä, joka kertoo mallin riittävydestä. Tilastollista merkitsevyyttä löydöksellä ei ollut ($\chi^2(1) = 2.046$; $p = .153$).

Taulukko 12: Isän ylin koulutusaste valintatavan mukaan ristiintaulukoituna

Opiskelijavalinnan ensimmäinen vaihe		Isän ylin koulutusaste		Yhteensä
		perus- ja 2. aste	korkea-aste ja tutkija	
Todistusvalinta	n	29	39	68
	Odotettu n	33.3	34.7	68.0
	%	42.6	57.4	100.0
	Standardisoitu residuaali	-.7	.7	
VAKAVA	n	42	35	77
	Odotettu n	37.7	39.3	77.0
	%	54.5	45.5	100.0
	Standardisoitu residuaali	.7	-.7	
Yhteensä	n	71	74	145
	%	49.0	51.0	100.0

$\chi^2 = 2.046$; df = 1; p = .153; Fisher's exact = .184

Kuvio 5: Isän ja äidin ylin koulutusaste valintatavan mukaan todistusvalintauudistuksen jälkeen.

Molempien vanhempien koulutusasteen tilastollisissa analyysissä (ks. Taulukko 13) tutkittavat, joiden vanhemmista molemmat olivat matalasti koulutettuja, olivat selvästi yliedustettuina VAKAVA-kokeen kautta valituissa. Ero ilmenee havainnon ja odotetun

havainnon ero kuvaavissa standardisoiduissa residuaaleissa. Matalasti koulutettujen vanhemmat ja todistusvalinnan kautta valituilla (standardisoitu residuaali = -1.6) ja VAKAVA-kokeen kautta valituilla (standardisoitu residuaali = -1.5). Korkeasti koulutetun äidin ja molempien vanhempien korkean koulutuksen ryhmissä todistusvalitut olivat odotettuun havaintoon nähden ylliedustettuina. Tulos ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($\chi^2(3) = 6.653$; $p = .084$). Yhteys oli voimakkuudeltaan heikko (Cramérin $V = .214$) ja kahden ryhmän n oli 5 tai pienempi.

Taulukko 13: Vanhempien koulutusaste valintatavan mukaan ristiintaulukoituna

Opiskelijavalinnan ensimmäinen vaihe		Vanhemmat			
		Molemmat matalampi	Äiti matala, isä korkea	Äiti korkea, isä matala	Molemmat korkeampi
Todistusvalinta	n	12	4	17	35
	Odotettu n	18.8	4.2	14.5	30.5
	%	17.6	5.9	25.0	51.5
	Standardisoitu residuaali	-1.6	-.1	.6	.8
VAKAVA	n	28	5	14	30
	Odotettu n	21.2	4.8	16.5	34.5
	%	36.4	6.5	18.2	39.0
	Standardisoitu residuaali	1.5	.1	-.6	-.8
Yhteensä	n	40	9	31	65
	%	27.6	6.2	21.4	44.8

$\chi^2 = 6.653$; $df = 3$; $p = .084$; Cramérin $V = .214$

4.3 Ensikertalaiskiintiö

Ensikertalaisten iän frekvenssit (ks. Taulukko 14) osoittavat ensikertalaisten ($n = 210$) olevan mediaani-ikänsä ei-ensikertalaisia ($n = 48$) nuorempia. Ensikertalaisten mediaani-ikä oli 4 vuotta ei-ensikertalaisia nuorempi. Iän huipukkuus ja vinouma osoittavat ensikertalaisten olleen ikäjakaumaltaan nuoriin painottunut ja ei-ensikertalaisten ikäjakauman olleen tasaisempi. Ensikertalaisuuteen perustuva valintaiän varianssianalyysi osoittaa eron olleen tilastollisesti erittäin merkittävä ($F(68.591)$, $p = <0.001$).

Taulukko 14: Iän frekvenssitaulukko ensikertalaisuuden mukaan

	Ikä							
	n	keskiarvo	kh	mediaani	Min	Max	huipukkuus	vinouma
Ensikertalaisuus								
Ensikertalainen	210	23.79	3.70	23,00	19	48	13.91	2.82
Ei-Ensikertalainen	48	28.37	5.60	27,00	21	45	1.98	1.46
Yhteensä	258	24.64	4.48	24,00	19	48	7.57	2.30

Tarkasteltaessa tutkittavien mukautettua ikää yliopistoon valituksi tullessa (ks. Taulukko 15) on havaittavissa ensikertalaisten olleen nuorempia kuin ei-ensikertalaiset. Ensikertalaisten sisällä nuorin ryhmä olivat todistusvalitut, jotka olivat nuorempia kuin ennen todistusvalintauudistusta valitut. VAKAVA-kokeen kautta valitut olivat vanhempia kuin ennen uudistusta valitut. Ei-ensikertalaisten keskuudessa jakauma oli sama, todistusvalitut olivat nuorimpia, VAKAVA-kokeen kautta valitut vanhimpia ja ennen uudistusta valitut sijoittuivat näiden kahden ryhmän väliin.

Taulukko 15: Ikä ensikertalaisuuden ja valintatavan mukaan

		Ikä valintavuotena							
Ensikertalaisuus		n	keskiarvo	kh	mediaani	Min	Max	huipukkuus	voinouma
Ensikertalainen	todistusvalinta	60	19,43	1,49	19,00	18	27	10,55	2,56
	VAKAVA-koe	52	21,48	4,80	20,00	18	47	17,06	3,76
	Ennen uudistusta	95	20,47	2,16	20,00	18	29	3,15	1,57
	Yhteensä	207	20,43	3,01	20,00	18	47	33,36	4,64
Ei-ensikertalainen	todistusvalinta	9	22,56	2,40	22,00	20	27	0,17	1,16
	VAKAVA-koe	25	27,16	6,19	25,00	21	44	1,79	1,56
	Ennen uudistusta	14	23,07	3,02	22,00	19	29	-0,34	0,82
	Yhteensä	48	25,10	5,27	23,50	19	44	4,27	1,98
Yhteensä	todistusvalinta	69	19,84	1,93	19,00	18	27	5,14	2,05
	VAKAVA-koe	77	23,32	5,89	21,00	18	47	5,33	2,23
	Ennen uudistusta	109	20,81	2,44	20,00	18	29	2,22	1,46
	Yhteensä	255	21,31	3,98	20,00	18	47	14,22	3,23

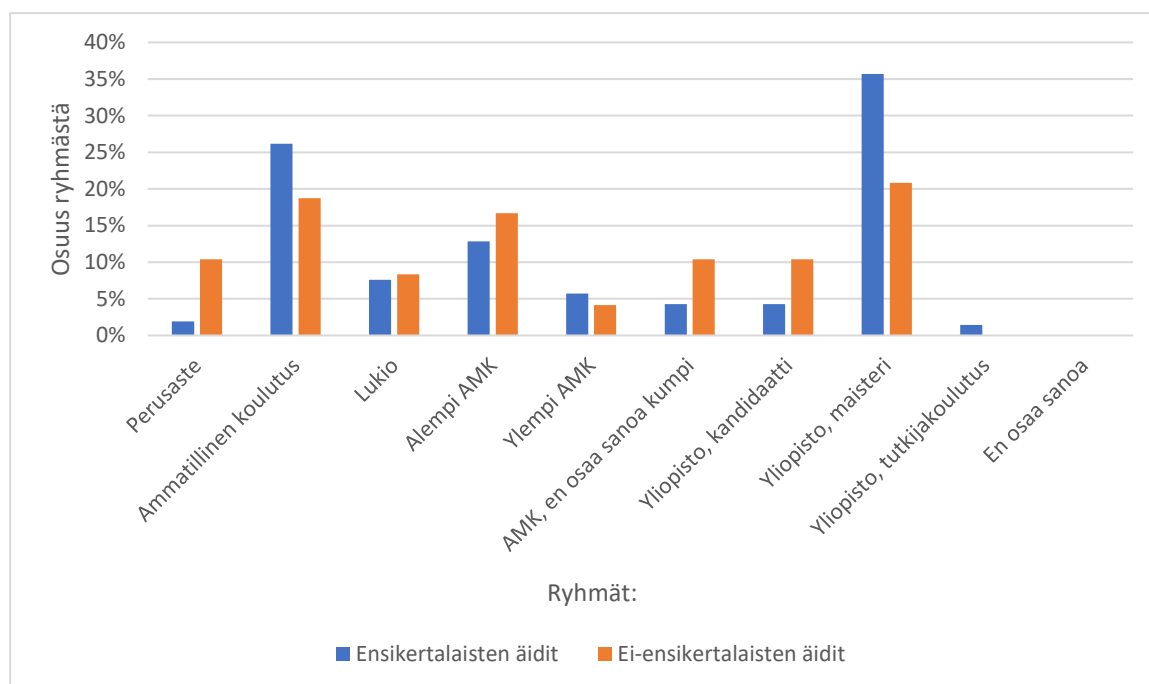
Ensikertalaishiintiöön kuuluneiden ja kuulumattomien sukupuolijakaumassa ei ollut aineistossa eroa. Ensikertalaisista miehiä oli 16.7 % (n = 35) ja naisia 83.3 % (n = 175), ensikertalaishiintiöön kuulumattomista oli miehiä 16.7 % (n = 8) ja naisia 83.3 % (n = 40).

Äitien ylimmän koulutusasteen tarkastelussa ensikertalaishiintiön perusteella (ks. Taulukko 16) ensikertalaisten äidit olivat enemmistö ammatillisessa koulutuksessa, ylemmässä AMK:ssa ja maisterin tutkinnoissa. Ensikertalaisten äideillä perusasteen osuus oli 1.9 % ja ei-ensikertalaisilla 10.4 % (ks. Kuvio 6). Toisen asteen tutkinnoissa suhdeluvut olivat ensikertalaisilla 33.8 % ja ei-ensikertalaisilla 27.1 %. AMK:n käyneissä äideissä oli enemmän ei-ensikertalaisia (22.9 % vs. 31.3 %) ja yliopistossa enemmän ensikertalaisten (41.4 % vs. 31.3 %). Korkeakoulun käyneillä äideillä ensikertalaiset olivat enemmistö ylemmissä korkeakoulututkinnoissa ja ei-ensikertalaiset alemmissä korkeakoulututkinnoissa. Vain ensikertalaisten äitien joukossa oli tutkijakoulutuksen käyneitä (n = 3).

Taulukko 16: Äidin ylimmän koulutusasteen frekvenssit ensikertalaiskiintiön mukaan

Ensikertalaisuus		Äidin ylin koulutusaste										Yhteensä
		Perusaste	Ammatillinen koulutus	Lukio	Alempi AMK	Ylempi AMK	AMK, en osaa sanoa kumpi	Yliopisto, kandidaatti	Yliopisto, maisteri	Yliopisto, tutkiakoulutus	En osaa sanoa	
Ensikertalainen	n	5	34	7	18	1	6	8	34	2	0	115
	%	4.3	29.6	6.1	15.7	0.9	5.2	7.0	29.6	1.7	0	100.0
Ei-ensikertalainen	n	4	32	14	16	13	8	7	51	1	0	146
	%	2.7	21.9	9.6	11.0	8.9	5.5	4.8	34.9	0.7	0	100.0
Yhteensä	n	9	66	21	34	14	14	15	85	3	0	261
	%	3.4	25.3	8.0	13.0	5.4	5.4	5.7	32.6	1.1	0	100.0

Kuvio 6: Äidin ylin koulutusaste ensikertalaiskiintiön mukaan



Tilastollisessa analyysissä ensikertalaisten ja ei-ensikertalaisten ryhmät näyttäytyvät hyvin samanlaisina äidin koulutusasteen osalta. Eroja ryhmien välillä voidaan kuvailla marginaalisiksi ja ne ovat prosenttien yksikköjen tasolla (ks. taulukko 17). Tuloksella ei ollut tilastollista merkitsevyyttä ($\chi^2(1) = 0.054$; $p = .868$).

Taulukko 17: Äidin ylin koulutusaste ensikertalaisuuden mukaan

Ensikertalaisuus		Äidin ylin koulutusaste		Yhteensä
		perus- ja 2. aste	korkea-aste ja tutkija	
Ensikertalainen	n	75	135	210
	Odotettu n	75.7	134.3	210.0
	%	35.7	64.3	100
	Standardisoitu residuaali	-.1	.1	
Ei-ensikertalainen	n	18	30	48
	Odotettu n	17.3	30.7	48.0
	%	37.5	62.5	100
	Standardisoitu residuaali	.2	-.1	
Yhteensä	n	93	165	258
	%	93.0	165.0	258.0

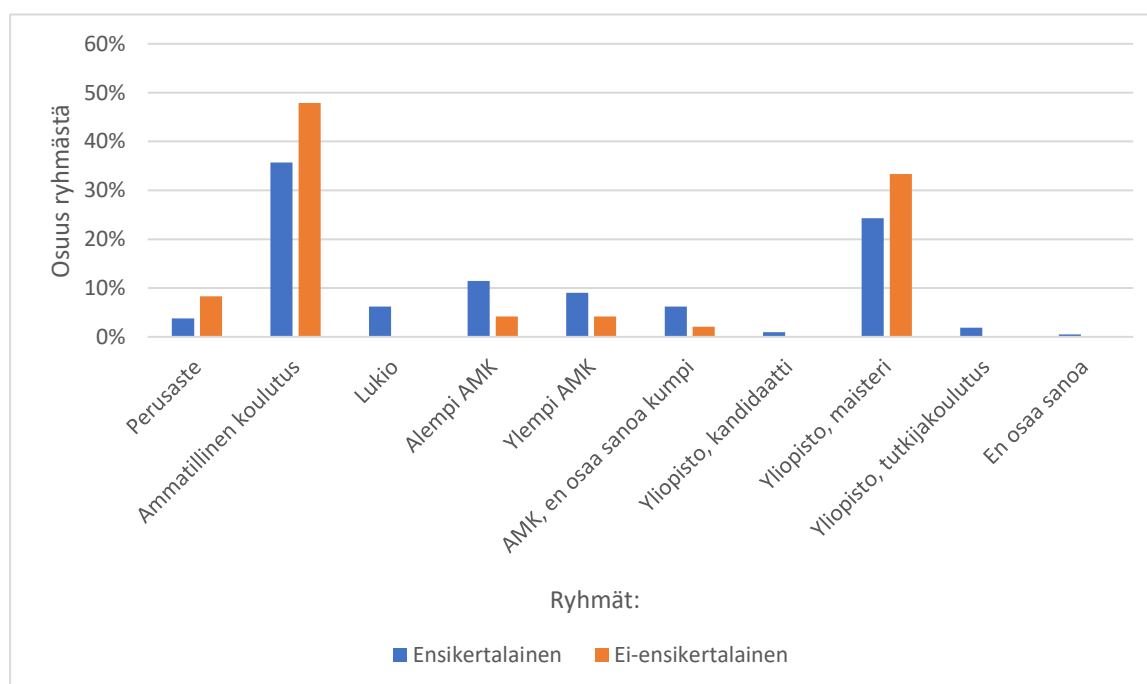
$\chi^2 = .054$; df = 1; p = .816 Fisher's exact = .868

Tutkittavien isän ylimmän koulutusasteen tarkastelu ensikertalaisuuden perusteella (ks. Taulukko 18) näyttää ensikertalaisten ryhmässä koulutusjakauman olevan tasaisempi kuin ei-ensikertalaisilla. Ensikertalaisten isät ovat enemmistö kaikissa muissa ryhmissä, paitsi perusaste, ammatillinen koulutus ja maisterin tutkinto (ks. kuvio 7). Ei-ensikertalaisten isistä melkein puolet olivat korkeimmalta koulutukseltaan ammatillisen koulutuksen käyneitä ja noin kolmannes maistereita, muut ryhmät jäivät alle 10 %. Lukion, kandidaatin ja tutkijakoulutuksen asteella oli isä vain ensikertalaisissa. Ammatillinen koulutus oli yleisin kummassakin ryhmässä.

Taulukko 18: Isän ylimmän koulutusasteen frekvenssit ensikertalaiskiintiön mukaan

Ensikertalaisuus		Isän ylin koulutusaste										Yhteensä
		Perusaste	Ammatillinen koulutus	Lukio	Alempi AMK	Ylempi AMK	AMK, en osaa sanoa kumpi	Yliopisto, kandidaatti	Yliopisto, maisteri	Yliopisto, tutkiakoulutus	En osaa sanoa	
Ensikertalainen	n	5	34	7	18	1	6	8	34	2	0	115
	%	4.3	29.6	6.1	15.7	0.9	5.2	7.0	29.6	1.7	0	100.0
Ei-ensikertalainen	n	4	32	14	16	13	8	7	51	1	0	146
	%	2.7	21.9	9.6	11.0	8.9	5.5	4.8	34.9	0.7	0	100.0
Yhteensä	n	9	66	21	34	14	14	15	85	3	0	261
	%	3.4	25.3	8.0	13.0	5.4	5.4	5.7	32.6	1.1	0	100.0

Kuvio 7: Isän ylin koulutusaste ensikertalaiskiintiön mukaan



Ensikertalaiskiintiöön ja isän koulutusasteeseen yhteyden tilastollinen analyysi (ks. Taulukko 19) osoittaa ensikertalaisten isien olevan useammin korkeakoulutettuja (54.1 %) kuin ei-ensikertalaisten (43.8 %). Erot ovat kuitenkin pieniä ja tulos ei ole tilastollisesti merkitsevä ($\chi^2(1) = 1.665$; $p = .197$).

Taulukko 19: Isän ylin koulutusaste ensikertalaisuuden mukaan.

Ensikertalaiskiintiö		Isän ylin koulutusaste		Yhteensä
		perus- ja 2. aste	korkea-aste ja tutkija	
Ensikertalainen	n	96	113	209
	Odotettu n	100.0	109.0	209.0
	%	45.9	54.1	100.0
	Standardisoitu residuaali	-.4	.4	
Ei-ensikertalainen	n	27	21	48
	Odotettu n	23.0	25.0	48.0
	%	56.3	43.8	100.0
	Standardisoitu residuaali	.8	-.8	
Yhteensä	n	123	134	257
	%	47.9	52.1	257.0

$\chi^2 = 1.665$; df = 1; p = .197; Fisher's exact = .205

Tutkittavien vanhempien koulutusasteen ja ensikertalaiskiintiön yhteyttä tutkittiin (ks. Taulukko 20) vain deskriptiivisesti matalasti koulutettu äiti, korkeakoulutettu isä -ryhmän ollessa liian pieni tilastolliseen analyysiin. Tuloksissa on havaittavissa sama trendi kuin isän ja äidin koulutusasteiden kohdalla itsenäisinä muuttujina, jossa ensikertalaisten vanhemmat näyttävät olevan yleisesti hieman korkeammin koulutettuja. Frekvenssien perusteella niiden tutkittavien, joilla vain toinen vanhemmista oli korkeasti koulutettu, ensikertalaisilla isän korkeakoulutus oli odotettua suurempi ryhmä ja korkeakoulutettu äiti oli odotettua suurempi ei-ensikertalaisilla. Tulos ei kuitenkaan ole yleistettävissä.

Taulukko 20: Vanhempien koulutusaste ensikertalaisuuden mukaan ristiintaulukoituna

		Vanhemmat				Yhteensä
		Molemmat matalampi	Äiti matala, isä korkea	Äiti korkea, isä matala	Molemmat korkeampi	
Ensikertalainen	n	56	18	40	95	209
	Odotettu n	58,6	16,3	41,5	92,7	209,0
	%	26,8	8,6	19,1	45,5	100,0
	Standardisoitu residuaali	-0,3	0,4	-0,2	0,2	
Ei- ensikertalainen	n	16	2	11	19	48
	Odotettu n	13,4	3,7	9,5	21,3	48,0
	%	33,3	4,2	22,9	39,6	100,0
	Standardisoitu residuaali	0,7	-0,9	0,5	-0,5	
Yhteensä	n	72	20	51	114	257
	%	28,0	7,8	19,8	44,4	100,0

Opiskelijavalintauudistuksen todistusvalinnan ja ensikertalaiskiintiön yhteyttä tutkittiin ristiintaulukoimalla (ks. Taulukko 21). Ensikertalaiskiintiöön kuuluneiden ja ei-ensikertalaisten ero oli huomattava ($n = 112$ vs 34). Ensikertalaiskiintiöön kuuluneiden joukossa todistusvalitut olivat enemmistö ($n = 60$) ja heitä oli enemmän kuin tilastollinen odotus oli (odotettu $n = 52.9$). Ei-ensikertalaisten joukossa todistusvalittujen ja VAKAVA-kokeen kautta valittujen ero oli suurempi ja huomattavan harva ei-ensikertalainen oli tullut todistuksen kautta valituksi. Tulos on tilastollisesti merkittävä ($\chi^2(1) = 7.686$; $p = .006$, Fisher's $s = .006$).

Taulukko 21: Valintatapa ja ensikertalaisuus

Valintatapa		ensikertalaisuus		Yhteensä
		Ensikertalainen	Ei-ensikertalainen	
Todistus	n	60	9	69
	Odotettu n	52.9	16.1	69.0
	%	87.0	13.0	100.0
	Standardisoitu residuaali	1.0	-1.8	
VAKAVA	n	52	25	77
	Odotettu n	59.1	17.9	77.0
	%	67.5	32.5	100.0
	Standardisoitu residuaali	-.9	1.7	
Yhteensä	n	112	34	146
	%	76.7	23.3	100.0

$\chi^2 = 7.686$; df = 1; p = .006; Fisher's = .006

Sosiaalisen pääoman yhteyttä ensikertalaisuuteen ja opiskelijavalinnan ensimmäiseen vaiheeseen pyrittiin analysoimaan ristiintaulukoimalla (ks. Liite 4, 5, 6). Tilastollinen analyysi ei kuitenkaan ollut mahdollista tällä aineistolla useamman ryhmän jäädessä alle vaaditun otannan. Löydös jää deskriptiiviseksi ja se ei ole yleistettävissä. Tulosta voidaan kuitenkin käyttää mahdollisena selityksenä aiemmille tuloksille. Aineistosta on nähtävissä todistusvalittujen korkeampi vanhempien koulutusaste ensikertalaisilla ja ei-ensikertalaisilla. Todistusvalituista ensikertalaisilla oli korkeasti koulutettu äiti 74.5 % ja ei-ensikertalaisilla 88.9 %. VAKAVA-kokeen kautta valittujen vanhempien koulutusaste oli matalampi kummassakin ryhmässä. Ensikertalaisilla VAKAVA-kokeen kautta valituilla korkeasti koulutettu vanhempi oli 65.4 % ja ei-ensikertalaisilla 58 %. Ennen todistusvalinta uudistusta valittujen ryhmä sijoittui näiden kahden ryhmän väliin ja olivat lähellä yhteenlaskettuja arvoja.

5 Pohdintaa

5.1 Tulosten tarkastelua

Tällä tutkimuksella oli tarkoituksena selvittää, miten korkeakoulujen opiskelijavalinnan todistusvalintauudistus ja ensikertalaiskiintiö ovat yhteydessä luokanopettajaopiskelijoiksi valittujen sosiaaliseen pääomaan. Tutkimuksen tavoitteet jaettiin kahteen pääongelmaan. Ensimmäisenä pääongelmana oli, miten opiskelijavalintauudistuksen todistusvalinta on yhteydessä luokanopettajaopintoihin valittujen sosiaaliseen pääomaan. Toisena pääongelmana oli, miten opiskelijavalinnan ensikertalaiskiintiö on yhteydessä luokanopettajaopiskelijaksi valittujen sosiaaliseen pääomaan.

Tutkimuksen ensimmäistä pääongelmaa opiskelijavalintauudistuksen todistusvalinnan yhteyttä sosiaaliseen pääomaan tutkittiin kahdella alaongelmalla: kuka tulee valituksi ja miten tulee valituksi. Ensimmäiseen alaongelmaan “kuka” haettiin vastausta tutkimalla ennen todistusvalintauudistusta ja uudistuksen jälkeen valittuja luokanopettajaopiskelijoita. Toiseen alaongelmaan “miten” etsittiin vastausta tutkimalla uudistuksen jälkeen todistusvalinnan kautta valittuja ja VAKAVA-kokeen kautta valittuja.

Molemmille alaongelmille asetettiin omat hypoteesit, joista muodostettiin pääongelman hypoteesi. Alaongelmien hypoteesit olivat: todistusvalinnan käyttöönoton jälkeen valituilla on korkeampi sosiaalinen pääoma kuin uudistusta ennen valituilla, ja todistusvalinnalla valittujen sosiaalinen pääoma on korkeampi VAKAVA-kokeen kautta valittuihin verrattuna.

Alaongelmien kautta pääongelmalle hypoteesiksi muodostui, että todistusvalinnan käyttöönoton myötä luokanopettajaopintoihin valittujen sosiaalinen pääoma on noussut.

Aiemman tutkimustiedon perusteella sosiaalinen pääoma on yhteydessä lukiomenestykseen ja matala sosiaalinen pääoma on puolestaan yhteydessä ammattilaiseen koulutukseen (Vainikainen & et.al., 2016; Mikkonen & Korhonen, 2018; Nori, 2011; 2018).

Todistusvalintauudistuksen voidaan epäillä entisestään parantaneen lukiossa menestyneiden mahdollisuuksia tulla valituksi luokanopettajaopintoihin seurauksena todistusvalinnalle varatusta 60 % kiintiöstä. Hypoteesien ohella selvitettiin opiskelijavalintauudistuksen koulutuspoliittista tavoitetta madaltaa korkeakouluopintoihin valittujen ikää (Valtioneuvosto, 2016:2).

Tulosten perusteella todistusvalinnan käyttöönotto ei ollut merkittävästi yhteydessä siihen “kuka” sosiaalisen pääoman näkökulmasta tulee valituksi luokanopettajaopiskelijaksi, eikä

valittujen ikään. Tulos poikkeaa hypoteesista ja siten hylätään hypoteesi todistusvalintauudistuksen yhteydestä “kuka” luokanopettajaopiskelijaksi valitaan ja nollahypoteesi jää voimaan. Toiseen alaongelmaan kohdalla tuloksissa havaittiin yhteys sosiaaliselle pääomalle ja “miten” luokanopettajaopiskelija tulee valituksi. Todistusvalittujen ja VAKAVA-kokeen kautta valittujen välisessä analyysissä havaittiin äidin korkealla koulutusasteella olevan yhteys valintatapaan. Todistusvalittujen äidit olivat korkeammin koulutettuja kuin VAKAVA-kokeen kautta valittujen. Todistusvalintaa koskeva “miten” -hypoteesi sosiaalisen pääoman yhteydestä valintatapaan vahvistettiin. Tuloksien voidaan katsoa tukevan pääongelman hypoteesia ja aiempaa tutkimusta osittain. Vaikka ensimmäisen alaongelman hypoteesi ei toteutunut, toisen alaongelman hypoteesi toteutui. Ensimmäisen alaongelman tulosta voi mahdollisesti selittää sillä, että samat hakijat olisivat tulleet valituksi niin todistusvalinnan kuin VAKAVA-kokeen kauttakkin. Selitysmalli ei olisi aiemman tutkimuksen vastainen, koska korkeammalla sosiaalisella pääomalla on ollut yhteys yliopistoon valikoitumiseen. Tulosten perusteella luokanopettajaopiskelijoiksi valittujen sosiaalinen pääoma ei ollut muuttunut opiskelijavalintauudistuksen todistusvalinnan käyttöönoton myötä. Tapa jolla opiskelija tulee valituksi, oli yhteydessä sosiaaliseen pääomaan.

Toisena pääongelmana oli ennen tutkimuksen ajankohtaa käyttöönotetun ensikertalaiskiintiön yhteys luokanopettajaopiskelijaksi valittujen sosiaaliseen pääomaan. Ensikertalaiskiintiötä koskevan tutkimusongelman hypoteesiksi asetettiin Norin (2018) aiemman tutkimuksen perusteella ensikertalaiskiintiöön kuulumisen yhteys korkeampaan sosiaaliseen pääomaan. Tulosten perusteella ensikertalaiskiintiöön kuuluneiden ja ei-ensikertalaisten sosiaalisessa pääomassa ei ollut merkitseviä eroja kummankaan vanhemman osalta. Äitien koulutusasteen osalta ryhmien erot olivat marginaalisia ja isien osalta pieniä. Molemmista vanhemmista muodostettua sosiaalista pääomaa ei pystytty otantakoon takia tutkimaan samaan tapaan kuin aiemmissa todistusvalintaan liittyvissä hypoteeseissa. Hypoteesi ensikertalaiskiintiöön ja sosiaalisen pääoman yhteydestä hylätään. Ensikertalaiskiintiöllä oli kuitenkin merkittävä yhteys valittujen ikään ja ensikertalaiskiintiöön kuuluneet olivat nuorempia kuin ei-ensikertalaiset.

Hypoteeseihin käytetyn Norin (2018) aiemman tutkimuksen ja teorian pohjalta oli vielä mielenkiintoista tutkia valintatavan ja ensikertalaisuuden välinen yhteys. Tilastollisessa analyysissä havaittiin merkittävä yhteys valintatavan ja ensikertalaisuuden välillä.

Ensikertalaiskiintiöön kuulumisen oli positiivisesti yhteydessä todistusvalintaan ja negatiivisesti VAKAVA-kokeella valituksi tulemiseen. Ei-ensikertalaisuuden yhteys oli päinvastainen. Ei-ensikertalaisuus oli negatiivisesti yhteydessä todistusvalintaan ja positiivisesti VAKAVA-kokeen kautta valituksi tulemiseen. Tulos tukee Norin (2018) mallia koulutuspääoman uusintajista ja toisen mahdollisuuden käyttäjistä.

5.2 Johtopäätökset

Sosiaalinen pääoma näyttää tulosten perusteella olevan yhteydessä opiskelijavalintaan Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksessa. Valintatavalla oli yhteys opiskelijoiden sosiaaliseen pääomaan. Erot eivät olleet suuria, mutta eroja oli tunnistettavissa. Tärkeäksi valintatavan kannalta nousi äidin koulutusaste, joka oli yhteydessä todistusvalintaan. Hyvänä asiana voidaan kuitenkin pitää, ettei luokanopettajakoulutus ole elitistynyt uudistuksen myötä ja matalamman sosiaalisen pääoman taustasta tulevia pääsee edelleen luokanopettajakoulutukseen.

Opiskelijavalintauudistuksen todistusvalintauudistuksella tavoiteltiin Suomen korkeakoulujen valintaprosessiin uutta tehokkaampaa, nopeampaa ja reilua järjestelmää. Uudistukselle oli asetettu Opetusministeriön (2016:37) toimesta neljä tavoitetta: 1) Hakijoiden ja korkeakoulujen toiveet toteutuvat niin hyvin kuin mahdollista 2) Valintajärjestelmä on reilu. 3) Hakijoille annetaan riittävästi uusia mahdollisuuksia. 4) Valintajärjestelmä hukkaa mahdollisimman vähän resursseja. Tässä tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan tavoitteita 2 ja 4.

Tutkimuksen tulosten perusteella opiskelijavalintauudistuksen tavoite kaksi voidaan katsoa onnistuneen tai epäonnistuneen riippuen käytetystä Woesmaan & Petersonin (2007) mahdollisuuksien tasa-arvon filosofiasta tulkinnasta. Uudistusta voidaan pitää onnistuneena lopputuloskeskeisestä (engl. output) näkökulmasta. Tutkittavien sosiaalinen pääoma ei ollut muuttunut merkittävästi opiskelijavalintauudistuksen myötä ja siten epätasa-arvo ei ole ainakaan kasvanut. Panostuskeskeisestä (engl. input) näkökulmasta uudistus ei kuitenkaan ole onnistunut. Opiskelijavalintauudistuksen resurssien hukkaamiseen liittyvässä tavoitteessa on korostettu erityisesti valitsemattajääneiden resursseja (Opetusministeriö, 2016:37). Tästä näkökulmasta uudistuksen voidaan tasa-arvon filosofian näkökulmasta katsoa suorastaan epäonnistuneen. Uusi järjestelmä näyttää suosivan korkeasti koulutettujen äitien lapsia ja

matalasti koulutettujen vanhempien lapset joutuvat panostamaan opiskelijavalintaan enemmän.

Uudistuksen tavoitteeksi ei ikinä ollut kirjattu mahdollisuuksien tasa-arvon edistämistä. Selitykset sille miksi näin ei ollut, lienee enemmän politiikantutkimusta, joka keskittyy erityisesti päätöksen poliittisiin taustoihin. Egalitaristisesta tasa-arvon näkökulmasta voidaan pitää kyseenalaisena päätöstä olla pyrkimättä tasa-arvon edistämiseen myös panostusten näkökulmasta. Tasa-arvon näkökulmasta uudistuksessa ammatillisen koulutuksen jääminen todistusvalinnan ulkopuolelle, on eriarvoistava. Uudistuksen valmistelussa ammatillisen koulutuksen huomioimista suunniteltiin, mutta ei ikinä toteutettu. Voidaankin esittää kysymys, onko taustalla jonkinlainen poliittinen pyrkimys esimerkiksi sosiaalisen liikkuvuuden jarruttamiselle esimerkiksi Randal Collinsin (1979) esittämän kredentiaalikriisin välttämiseksi tai jostain muusta syystä. On myös mahdollista, että uudistuksen valmistelulta loppui aika kesken ja poliittiset intressit ajoivat sen käyttöönottoon sellaisena kuin se oli

Todistusvalinnan ja ensikertalaiskiintiön voidaan katsoa onnistuneen opetusministeriö (2010:11) tavoitteessa nopeammasta korkeakouluopintoihin valikoitumisesta luokanopettajaopiskelijoilla. Sekä todistusvalinta että ensikertalaiskiintiö olivat yhteydessä nuorempaan valituksi tulemiseen. Myös todistusvalinnan käyttöönotto oli laskenut tutkittavien ikää valituksi tulleen, vaikka ero oli vain pieni. Todistusvalittujen kohdalla nuorempaa ikää voidaan selittää kevyemmällä valintaprosessilla, joka oli uudistuksen tavoitteena. Valintakoeprosessit oli koettu raskaiksi ja aiheuttavan välivuosia raskaiden ylioppilaskirjoitusten perään (Opetusministeriö, 2016:37). Samalla voidaan kuitenkin epäillä loogisesti, että koulussa menestyneet opiskelijat olisivat mahdollisesti tulleet nuorena valituiksi opettajankoulutukseen myös VAKAVA-kokeen kautta. Ensikertalaisuuden yhteys nuorempaan ikään on myös loogisesti selitettävissä. Toista opiskelupaikkaansa hakevalla on luonnollisesti ollut jo aiempi opiskelupaikka ja siten hän ei voi olla yhtä nuori kuin oli ensimmäistä paikkaansa hakiessa.

Viimeisenä huomiona tuloksista nostetaan esiin kaikkein matalimman sosiaalisen pääoman tutkittavat, eli ne opiskelijat, joiden vanhempien korkein koulutusaste oli perusaste.

Todistusvalittujen joukossa ei ollut yhtäkään tutkittavaa, jonka vanhemmista edes toinen olisi koulutukseltaan vain perusasteen suorittanut. Heidän asemansa voidaan katsoa vanhempien koulutuksella mitatun sosiaalisen pääoman osalta olevan kaikkein heikoin. Tuloksissa heidän

osuutensa kaikista tutkittavista oli myös laskenut. Tulos ei kuitenkaan ole yleistettävissä ryhmän ollessa liian pieni tilastolliseen analyysiin. Havainto herättää kuitenkin alustavan huolen siitä, miten heikoimmassa asemassa olevien mahdollisuuksien tasa-arvo toteutuu. Jäävätkö he opiskelijavalinnassa valitsematta tai eivätkö he mahdollisesti edes uskalla hakea yliopistoon, joka on niin kaukana heidän vanhempiensa koulutusasteesta ja sosiaalisesta pääomasta? Toisaalta on myös mahdollista, että hakijat, joiden molemmat vanhemmat ovat käyneet vain perusasteen, ovat vain osuudeltaan näin pieni ryhmä. Havainnon kohdalla ei voida sulkea pois puhdasta otantavirhettä, joten päätelmiä ei voida havainnon pohjalta tehdä, mutta aihetta voisi olla syytä tutkia jatkotutkimuksissa.

Sosiaalisen pääoman osalta heikommista lähtökodista tuleville ja toisesta tutkinnosta haaveileville tulevaisuus ei myöskään näytä erityisen lupaavalta. Poliittinen tahtotila on kehittää todistusvalintaa lukiolaisten omia kiinnostuksen kohteita tukevaksi, mutta ammattikoulun käyneille todistusvalintaa ei olla Valtakunnallisen yliopistojen opiskelijavalintojen kehittämishankkeessa 2022-2025 tekemässä. Hankkeen painopiste näyttäytyy muutenkin lukiokeskeisenä. Alanvaihtajille tavoite ensikertalaisuuden painottamisen lisäämisestä ei ole edullinen. Optimistisesti voidaan kuitenkin varmaan suhtautua tahtotilaan yhtenäistää valintakokeita. Lukuisista eri valintakokeista luopumisen voi olettaa olevan opiskelijavalinnan kuormittavuutta keventävä vaikutus opiskelemaan hakevalle ja yliopistoille. Kuitenkin yhtenäistetyistä valintakokeista herää myös kysymys, syntyykö valintakokeen ympärille millainen ja miten merkityksellinen valmennuskurssien markkina ja eriarvoistaako tämä mahdollisesti hakijoita sen mukaan keillä on varaa valmennuskurssiin ja kenellä ei. Kysymys valmennuskursseista on kuitenkin spekulatiivinen ja mahdollinen tutkimuksen kohde tulevaisuudessa.

5.3 Yleistettävyys ja luotettavuus

Tutkimuksen otanta oli todella edustava Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoista Turun ja Rauman kampuksilla. Yleistettävyyteen tulee kuitenkin suhtautua kriittisesti, jos haluttaisiin puhua suomalaisista luokanopettajista kokonaisuutena. Tätä varten tarvittaisiin tutkimukset, joiden otantaan kuuluu muitakin yliopistoja. Mikäli näiden tutkimusten tulokset olisivat samansuuntaisia, pieninisi riski yleistettävyydessä.

Siinä missä tämän tutkimuksen tuloksia ei pidä yleistää kansallisesti, pitää olla myös kriittinen tulosten yleistämiseen eri opintolinjoille Turun yliopiston sisällä. Samaan tapaan

tutkimuksen yleistettävyyden arvioimiseksi koko Turun yliopiston kontekstissa tarvittaisiin Turun yliopistoa laajemmin kattavaa tutkimustietoa opiskelijavalintauudistuksesta ja sosiaalisesta pääomasta. On mahdollista, että tiedekuntien välillä on suuriakin eroja.

Toisena tutkimuksen hyötynä käytännölle ja tieteelliselle teorialle on tutkimuksen saavuttama tieto tulevien opettajien ammattikunnasta. Tätä tietoa voidaan hyödyntää taustatietona tulevaisuudessa myös kouluinstituutiota koskevissa tutkimuksissa. Kouluinstituutiolla on tehtävä sivistyksen, perusosaamisen, yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja hyvinvoinnin edistäjänä (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020 § 1). Silloin tutkimuksessa voidaan myös kiinnostua siitä, ketkä tätä tehtävää käytännössä tekevät ja opettajien taustaan liittyvää tietoa voidaan mahdollisesti hyödyntää muissa tutkimuksissa joidenkin ilmiöiden selvittämiseen tai opettajien ammattikunnan piirteiden kartoittamiseen. Tämän tutkimuksen otanta on kuitenkin valtakunnallisella tasolla varsin rajallinen niin pitkittäisesti ajassa, kuin poikittaisesti eri yliopistojen tasolla. Kuitenkin tätä tutkimusta ja tuloksia voidaan hyödyntää kokonaiskuvan ja teoriakehyksen rakentamisessa. Tutkimusta voidaan hyödyntää myös korkeakoulutuksen tutkimiseen suuntautuneiden tutkimusten tukena.

Tämä tutkimus tarjoaa lisää tietoa sosiaalisesta pääomasta, opiskelijavalinnasta, mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumisesta näiden kautta ja opettajien ammattikunnasta. Sosiaalisen pääoman osalta lisää tietoa tulee sosiaalisen pääoman yhteydestä edellä mainittuihin konteksteihin liittyen. Aiemmassa tutkimuksessa sosiaalisen pääoman yhteys koulutukseen on todettu moneen kertaan (Coleman, 1966; Nori, 2011; 2018, Vainikainen & et.al., 2016; Mikkonen & Korhonen; 2018).

Tämä tutkimus tukee aiempia tutkimuksia ja lisää tietoa todistusvalinnan käyttöön otosta. Opiskelijavalinta on edellytys korkeakoulutuksen saavuttamiselle. Tämä tutkimus tuottaa lisää tietoa siitä, miten opiskelijavalinta on yhteydessä hakijoiden sosiaaliseen pääomaan. Ketkä uudistuksesta hyötyivät ja ketkä eivät. Opiskelijavalinnalla ja opiskelulla on suora yhteys mahdollisuuksien tasa-arvon tutkimukseen sen toteutumisen osalta. Tutkimuksen kautta saatiin tietoa siitä, ovatko eri taustoista tulevien osuudet yliopistossa muuttuneet. Tutkimuksen rajoitukset on kuitenkin muistettava, tutkimus käsitteli Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksia. Tulokset eivät ole yleistettävissä koko Turun yliopistoon tai kaikkiiin Suomen luokanopettajakoulutuksiin.

Luokanopettajaopiskelijoita tutkimalla voidaan myös tutkia opettajien professiota ja tutkimus tarjoaa tietoa siitä, millaisista taustoista tulevaisuuden opettajat tulevat.

Tämä tutkimus antaa kuitenkin vain rajallisen otoksen opiskelijavalintauudistuksesta. Tarkempi tutkimus edellyttäisi tutkimusasetelmaa, jossa saataisiin aineistoon mukaan myös ne hakijat, jotka eivät tulleet valituiksi ja voitaisiin siten arvioida paremmin järjestelmän reiluutta. Tämän tutkimuksen perusteella on kuitenkin toivottavaa, että opiskelijavalinnan jatkokehityksessä huomioitaisiin mahdollisuuksien tasa-arvon parempi toteutuminen.

5.4 Jatkotutkimukset

Jatkotutkimuksina tälle tutkimukselle voidaan ehdottaa ajallista seuranta, eli miten sosiaalinen pääoma tulevaisuudessa kehittyy suhteessa opiskelijavalintaan, joka hyvin mahdollisesti tulee vielä muuttumaan. Tasoittuvatko erot todistusvalittujen ja valintakoevalittujen välillä vai kasvavatko ne? Entä miten mahdolliset uudet opiskelijavalintauudistukset ovat yhteydessä opiskelijoiden sosiaaliseen pääomaan ja valintatapaan?

Toisena mielenkiintoisena tutkimuksena olisi tutkia opiskelijavalintaa asetelmassa, jossa tavoitettaisiin myös valitsematta jääneet hakijat. Erityisen mielenkiintoista olisi tutkia opiskelijavalintauudistus sellaisesta asetelmasta, jossa olisi hyödynnettävissä aineisto valituista ja valitsematta jääneistä ennen uudistusta ja tulevaa aineistoa voitaisiin tutkia suhteessa menneeseen ja siten arvioida uudistuksen vaikutuksia.

Kolmantena vastaamatta jääneenä kysymyksenä jatkotutkimuksissa voitaisiin selvittää, eroavatko muut yliopistot Turun yliopistosta tai millaisia eroja Turun yliopiston sisällä on. Toistuvatko samat sosiaaliseen pääomaan liittyvät ilmiöt kaikissa muissakin yliopistoissa ja onko yliopistojen välillä eroja. Ovatko erot yhteydessä esimerkiksi hakijamääriin, maantieteelliseen sijaintiin tai valintapisterajoihin? Aiemmassa johtopäätökset osiossa käsiteltiin jo heikoimmassa sosiaalisen pääoman asemassa olevien mahdollisuuksien toteutumista ja tutkimuksen havainnot herättävät jatkotutkimuskysymyksen, miten alhaisimmassa sosiaalisen pääoman asemassa olevien mahdollisuuksien tasa-arvo toteutuu koulutuksen saavuttamisessa.

Viimeisenä jatkotutkimusaiheena on nostettava esiin opettajan sosiaalisen pääoman merkitys opettajan työlle, jota on tutkittu erittäin vähän ja josta ei löytynyt suomalaista tutkimusta.

Tämä jatkotutkimus edellyttäisi eettistä pohdintaa siitä, saattaisiko tutkimustieto olla tutkittavia eriarvoistava ja mahdollisesti väärinkäytettävissä eriarvoisuuden kasvun perustelemiseen. Eettiset syyt saattavat selittää, miksi aiheesta ei löytynyt suomalaista tutkimustietoa. Toisaalta opettajan rotuun, äidinkieleen ja sukupuoleen liittyvää tutkimusta on tehty, joten miksi sosiaalinen pääoma olisi tabu?

Lähteet

Airio, I., & Niemelä, M. (2009). Perhetaustan yhteys aikuisiän köyhyyteen Suomessa 1995-2005. *Sociologia* 46 (2009): 1.

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Thompson, M. S. (1987). School performance, status relations, and the structure of sentiment: bringing the teacher back in. *American Sociological Review*, 52(Oct 87), 665–682.

Bastedo, M. N., Glasener, K. M., Deane, K. C., & Bowman, N. A. (2022). Contextualizing the SAT: Experimental Evidence on College Admission Recommendations for Low-SES Applicants. *Educational Policy (Los Altos, Calif.)*, 36(2), 282–311.
<https://doi.org/10.1177/0895904819874752>

Bathmaker. (2015). Thinking with Bourdieu: thinking after Bourdieu. Using “field” to consider in/equalities in the changing field of English higher education. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 61–80. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.988683>

Berrou, J.-P., & Combarous, F. (2011). Testing Lin’s Social Capital Theory in an Informal African Urban Economy. *The Journal of Development Studies*, 47(8), 1216–1240.
<https://doi.org/10.1080/00220388.2010.547937>

Boertien, D., & Bernardi, F. (2019). Same-Sex Parents and Children’s School Progress: An Association That Disappeared Over Time. *Demography*, 56(2), 477–501.
<https://doi.org/10.1007/s13524-018-0759-3>

Bourdieu, P. (1984). *Distinction : a social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bourdieu, P. (2011). The forms of capital.(1986). *Cultural theory: An anthology*, 1(81-93), 949.

Bourdieu, P. (1990). *In other words : essays towards a reflexive sociology*. Polity.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2013). Symbolic capital and social classes. *Journal of Classical Sociology*, 13(2), 292–302. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1177/1468795X12468736>

Breiger, R. L., Hsung, R.-M., & Lin, N. (2009). Contexts of social capital social networks in markets, communities, and families. New York: Routledge.

Brown, P., & Souto-Otero, M. (2020). The end of the credential society? An analysis of the relationship between education and the labour market using big data. *Journal of Education Policy*, 35(1), 95–118. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1549752>

Börjesson, M., Broady, D., Le Roux, B., Lidegran, I., & Palme, M. (2016). Cultural capital in the elite subfield of Swedish higher education. *Poetics*, 56, 15–34.

Cheng, S., & Powell, B. (2005). Small samples, big challenges : Studying atypical family forms: Theoretical and methodological issues in studying families. *Journal of Marriage and Family*, 67(4), 926–935.

Cheng, S., & Powell, B. (2015). Measurement, methods, and divergent patterns: Reassessing the effects of same-sex parents. *Social Science Research*, 52, 615–626. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.04.005>

Coleman, J. S. (1966). Equal schools or equal students?. *The Public Interest*, 4, 70.

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94(1988), S95–S120. <https://doi.org/10.1086/228943>

Coleman, J. S. (1975). Equal Educational Opportunity: A Definition. *Oxford Review of Education*, 1(1), 25–29. <https://doi.org/10.1080/0305498750010104>

CORE-työryhmä (2017). The economy. London: CORE Econ.

Durlauf, S. N. (2002). Bowling Alone: a review essay. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 47(3), 259–273. [https://doi.org/10.1016/S0167-2681\(01\)00210-4](https://doi.org/10.1016/S0167-2681(01)00210-4)

Eduuni (02.10.2022). Yliopistojen todistusvalinnan pisteytykset. <https://wiki.eduuni.fi/display/ophpolku/Yliopistojen+todistusvalinnan+pisteytykset>

Edwards, L. M. (2009). Ideational Social Capital and the Civic Culture: Extricating Putnam's Legacy from the Social Capital Debates. *Social Epistemology*, 23(2), 125–144.
<https://doi.org/10.1080/02691720903033457>

Engbers, T. A., Thompson, M. F., & Slaper, T. F. (2017). Theory and Measurement in Social Capital Research. *Social Indicators Research*, 132(2), 537–558.
<https://doi.org/10.1007/s11205-016-1299-0>

Fine, B. (2001). Social capital versus social theory : political economy and social science at the turn of the millennium. London ;: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203470787>

Gelderblom, D. (2018). The limits to bridging social capital: Power, social context and the theory of Robert Putnam. *The Sociological Review (Keele)*, 66(6), 1309–1324.
<https://doi.org/10.1177/0038026118765360>

Grenfell, M. (Ed.). (2014). *Pierre bourdieu : Key concepts*. Taylor & Francis Group.

Haltia, N. (2012). Vähäistä hyväksilukua ja ketjutettuja tutkintoja: Aikuinen yliopisto-opiskelija 2000-luvun koulutuspoliittisessa diskurssissa. *Kasvatus* 43(5), 476–487.

Haltia, N., Isopahkala-Bouret, U., & Jauhiainen, A. (2019). Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus ja aikuisopiskelijan opiskelumahdollisuudet. *Aikuiskasvatus*, 39(4), 276-289.

Helliwell, J. F., & Putnam, R. D. (2000). Economic Growth and Social Capital in Italy (pp. 253–268).

Helsingin yliopisto (2020). VAKAVAAn osallistuneiden koulutusten hakemusmäärät ja pisterajat 2020.
https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/vakavaan_osallistuneiden_koulutusten_hakemusmaarat_ja_pisterajat_syyskuu_2020.pdf

Helsingin yliopisto. (2021). VAKAVAAn osallistuneiden koulutusten hakemusmäärät ja pisterajat 2021.
https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/vakavaan_osallistuneiden_koulutusten_hakemusmaarat_ja_pisterajat_12.7.2021.pdf

Helsingin yliopisto (02.10.2022)a Kasvatusalan valintayhteistyöverkosto
<https://www.helsinki.fi/fi/verkostot/kasvatusalan-valintayhteistyoverkosto>

Helsingin yliopisto (02.10.2022)b Kasvatusalan valintayhteistyöverkosto, hakeminen.
<https://www.helsinki.fi/fi/verkostot/kasvatusalan-valintayhteistyoverkosto/hakeminen>

Helsingin yliopisto (02.10.2022)c Kasvatusalan valintayhteistyöverkosto, vakava-koe
<https://www.helsinki.fi/fi/verkostot/kasvatusalan-valintayhteistyoverkosto/vakava-koe>

Helsingin yliopisto (02.10.2022)d Kasvatusalan valintayhteistyöverkosto, vakava-koe,
vanhoja kokeita [https://www.helsinki.fi/fi/verkostot/kasvatusalan-](https://www.helsinki.fi/fi/verkostot/kasvatusalan-valintayhteistyoverkosto/vakava-koe/vanhoja-kokeita#2020-vakava-koe--title)
[valintayhteistyoverkosto/vakava-koe/vanhoja-kokeita#2020-vakava-koe--title](https://www.helsinki.fi/fi/verkostot/kasvatusalan-valintayhteistyoverkosto/vakava-koe/vanhoja-kokeita#2020-vakava-koe--title)

Helsingin yliopisto (02.10.2022)e Kasvatusalan valintayhteistyöverkosto, soveltuvuuskoe
<https://www.helsinki.fi/fi/verkostot/kasvatusalan-valintayhteistyoverkosto/soveltuvuuskoe>

Häuberer, J. (2011). The Resource Perspective – Nan Lin's Concept of Social Capital. In:
Social Capital Theory. VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92646-9_5)
[531-92646-9_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92646-9_5)

Isola, A. M., Nousiainen, M., & Valtari, S. (2020). Osallisuustyö välineenä heikossa
asemassa olevien vallan lisäämiseen. *SOSIAALIALA UUDISTUU*.

Joy, Game, A. M., & Toshniwal, I. G. (2020). Applying Bourdieu's capital-field-habitus
framework to migrant careers: taking stock and adding a transnational perspective.
International Journal of Human Resource Management, 31(20), 2541–2564.
<https://doi.org/10.1080/09585192.2018.1454490>

Julien. (2015). Bourdieu, Social Capital and Online Interaction. *Sociology (Oxford)*, 49(2),
356–373. <https://doi.org/10.1177/0038038514535862>

Kailaheimo-Lönnqvist, S., Kilpi-Jakonen, E., Niemelä, M., & Prix I. (2020). Eriarvoisuus
koulutuksessa. M. Maija (Eds.), *Eriarvoisuuden tila Suomessa 2020*. Kalevi Sorsa -säätö.

Karonen, P., Villstrand, N. E., & Haapala, P. (2022). *Suomalaisen yhteiskunnan historia
1400-2000 : Osa 1: Rakenteet ja instituutiot*. Tampere: Vastapaino.

Kaufman, A. (2018). *Rawls's Egalitarianism*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781108554138>

Kim, D., Subramanian, S. V. & Kawachi, I. (2006). Bonding versus bridging social capital and their associations with self rated health: a multilevel analysis of 40 US communities. *Journal of Epidemiology and Community Health* (1979), 60(2), 116–122.
<https://doi.org/10.1136/jech.2005.038281>

Kivinen, O., Hedman, J., & Kaipainen, P. (2012). Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot.

Kohonen, I., Kuula-Luumi, A., & Spoof, S. K. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa : Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Kosunen, T. (2021). Kohti saavutettavampaa korkeakoulutusta ja korkeakoulua.

Kärkkäinen, T. (2004). *Koulutuksen ja lapsi-vanhempisuhteen yhteys elämässä selviytymiseen : sosiaalinen perimä ja koulutuskulttuurisen pääoman periytyminen sukupolvesta toiseen*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Lahelma, E., & Rahkonen, O. (1998). *Elämäнкаari ja terveys*. Helsinki: Gaudeamus.

Luhtakallio, E., & Junnilainen, L. (2022). Sisukkaat selviytyjät: Lähiöiden pienituloiset. In A. Kantola, S. Aaltonen, L. Haikkola, L. Junnilainen, E. Luhtakallio, P. Patana, J. Timonen, & P. Tuominen (Eds.), *Kahdeksan kuplan Suomi: Yhteiskunnan muutosten syvät tarinat* Gaudeamus. <https://kauppa.gaudeamus.fi/sivu/tuote/kahdeksan-kuplan-suomi/4154591>

Levi, M. (1996). Social and Unsocial Capital: A Review Essay of Robert Putnam's *Making Democracy Work*. *Politics & Society*, 24(1), 45–55.
<https://doi.org/10.1177/0032329296024001005>

Lin, N., & Dumin, M. (1986). Access to occupations through social ties. *Social Networks*, 8(4), 365–385. [https://doi.org/10.1016/0378-8733\(86\)90003-1](https://doi.org/10.1016/0378-8733(86)90003-1)

Lin, N. (1999). Social Networks and Status Attainment. *Annual Review of Sociology*, 25(1), 467–487. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.25.1.467>

Lin, N. (2000). Inequality in Social Capital. *Contemporary Sociology (Washington)*, 29(6), 785–795. <https://doi.org/10.2307/2654086>

Lin, N., & Smith, J. (2001). *Social capital : A theory of social structure and action*. Cambridge University Press.

Mannino, A. (2020). Why leave the car at home, if that doesn't save the climate? A consequence-based approach to an altruistic public goods problem. *Grazer Philosophische Studien*, 97(4), 693–704. <https://doi.org/10.1163/18756735-00000126>

Marks, L. (2012). Same-sex parenting and children's outcomes: A closer examination of the American psychological association's brief on lesbian and gay parenting. *Social Science Research*, 41(4), 735–751. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.03.006>

Mazrekaj, D., De Witte, K., & Cabus, S. (2020). School Outcomes of Children Raised by Same-Sex Parents: Evidence from Administrative Panel Data. *American Sociological Review*, 85(5), 830–856. <https://doi.org/10.1177/0003122420957249>

Maton, K. (2014). Habitus. In *Pierre Bourdieu* (pp. 60-76). Routledge.

Metsämuuronen, J. (2009). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä : tutkijalaitos (4. laitos.). Helsinki: International Methelp.

Mikkonen, S., & Korhonen, V. (2018). Työläistäustaiset yliopisto-opiskelijat ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo.

Mogstad, M. (2017). The Human Capital Approach to Intergenerational Mobility. *The Journal of Political Economy*, 125(6), 1862–1868. <https://doi.org/10.1086/694633>

Moore, R. (2014). Capital. In *Pierre Bourdieu* (pp. 98-113). Routledge.

Mäkinen, E. (2023). Koulujen tietojohdamisen tukeminen oppimisanalytiikan avulla.

Nori, H. (2011). Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turun yliopisto.

Nori, H. (2018) Kiipijöitä ja Uusintajia–keitä ovat 2010-luvun yliopisto-opiskelijat?. Teoksessa Rinne, R., Lempinen, S., Kaunisto, T., Rinne, R., Seppänen, P., Silvennoinen, H....

Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät* (1. p., uud. laitos.). Helsinki: Tammi.

Lempinen, S. (toim.). *Eriarvoistuva maailma - tasa-arvoistava koulu?* Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura. (s. 205 – 222)

Opetushallinnon tilastopalvelu. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Yliopistot%20-%20uusien%20opiskelijoiden%20aikaisempi%20koulutus%20-%20koulutusala.xlsb (viitattu 12.11.2023)

Opetushallitus. (30.9.2022) Hakeminen korkeakouluihin <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/hakeminen-keikeakouluihin>

Opetusministeriö 2010:11. Ei paikoillanne, vaan valmiit hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän mietintö.

Opetusministeriö 2016:37. Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017:25. Valmiina valintoihin II. Ammatillisesta koulutuksesta korkeakouluun

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (29.9.2022)a. Ministeriö. <https://okm.fi/ministerio>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (29.9.2022)b. Tehtävät ja tavoitteet. <https://okm.fi/tehtavat-ja-tavoitteet>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (29.9.2022)c. Suomen koulutusjärjestelmä. <https://okm.fi/koulutusjarjestelma#koulutusjarjestelma>

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2023:3. Sivistyskatsaus 2023.
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164564/OKM_2023_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Opintopolku (julkaisuaika tuntematon). Valmistaudu korkeakoulujen yhteishakuun.
<https://opintopolku.fi/konfo/fi/sivu/valmistaudu-korkeakoulujen-yhteishakuun#ensikertalaiskiinti> Haettu: 23.01.2024

Opintopolku (julkaisuaika tuntematon). Luokanopettajan tutkinto-ohjelma, Rauma, kandidaatti ja maisteri (3 v + 2 v).
<https://opintopolku.fi/konfo/fi/toteutus/1.2.246.562.17.000000000000000008907> Haettu: 23.01.2024

Opintopolku (julkaisuaika tuntematon). Luokanopettajan tutkinto-ohjelma, Turku, kandidaatti ja maisteri (3 v + 2 v).
<https://opintopolku.fi/konfo/fi/toteutus/1.2.246.562.17.000000000000000008904> Haettu: 23.01.2024

Opintopolku (julkaisuaika tuntematon). Hakuaikataulut.
<https://opintopolku.fi/konfo/fi/sivu/hakuaikataulut> Haettu: 10.2.2024

Oppivelvollisuuslaki 1214/2020. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>

Ostermann, C., & Neugebauer, M. (2021). Does Similarity Make a Difference? When Low-SES Students Are Taught by Teachers from Similar Social Origin. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 73(2), 259–283. <https://doi.org/10.1007/s11577-021-00779-3>

Paldam. (2000). Social Capital: One or Many? Definition and Measurement. *Journal of Economic Surveys*, 14(5), 629–653. <https://doi.org/10.1111/1467-6419.00127>

Putnam, R. D., Leonardi, R., & Nanetti, R. (1993). Making democracy work : civic traditions in modern Italy. Princeton, NJ: Princeton University Press.
<https://doi.org/10.1515/9781400820740>

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone : the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.

Rahkonen, O., & Lahelma, E. (2017). Sosiaalinen rakenne ja terveys. *Terveys sosiologian linjoja*.

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice: Original Edition*. Cambridge: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674042605>

Rittberger, V., Zangl, B., Staisch, M., Groom, A., & Groom, J. (2006). *International organization : polity, politics and policies*. Basingstoke ; Palgrave Macmillan.

Roemer, J. E., & Trannoy, A. (2016). Equality of opportunity: Theory and measurement. *Journal of Economic Literature*, 54(4), 1288–1332. <https://doi.org/10.1257/jel.20151206>

Saari, J., Björklund, L., & Eskelinen, N. (2020). *Raskas perintö : ylisukupolvinen huono-osaisuus Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.

Sackett, P. R., Kuncel, N. R., Beatty, A. S., Rigdon, J. L., Shen, W., & Kiger, T. B. (2012). The Role of Socioeconomic Status in SAT-Grade Relationships and in College Admissions Decisions. *Psychological Science*, 23(9), 1000–1007. <https://doi.org/10.1177/0956797612438732>

Saito, K. (2013). Social Preferences under Risk: Equality of Opportunity versus Equality of Outcome. *The American Economic Review*, 103(7), 3084–3101. <https://doi.org/10.1257/aer.103.7.3084>

Sturgis, P. J. (2017). *Researching social mobility using longitudinal data*. London, United Kingdom: SAGE Publications Ltd.

Tlili, A., & Obsiye, M. (2014). What Is Coleman’s Social Capital the Name of? A Critique of a Not Very Social Capital. *Critical Sociology*, 40(4), 551–574. <https://doi.org/10.1177/0896920513479615>

Thomson, P. (2014). Field. In *Pierre Bourdieu* (pp. 77-92). Routledge.

Tomlinson, A. (2004). Pierre Bourdieu and the Sociological Study of Sport: Habitus, Capital and Field. In: Giulianotti, R. (eds) Sport and Modern Social Theorists. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9780230523180_11

Tähtinen, J., Laakkonen, E., Broberg, M., & Tähtinen, R. (2020). Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita (2. uudistettu painos.). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Vainikainen, M-P., Hienonen, N., Lindfors, P., Rimpelä, A., Asikainen, M., Hotulainen, R., & Hautamäki, J. (2016). Oppimistuloksia ennustavat tekijät Helsingin metropolialueen yläkouluissa. *Kasvatus*, 47(3), 214-229.

Valtakunnallisen yliopistojen opiskelijavalintojen kehittämishankkeen 2022-2025 (julkaisuaika tuntematon)a. Perustietoja hankkeesta. <https://blogs.helsinki.fi/valintahanke/perustietoa-hankkeesta/> Haettu: 21.02.2024

Valtakunnallisen yliopistojen opiskelijavalintojen kehittämishankkeen 2022-2025 (julkaisuaika tuntematon)b. Tavoitteet. <https://blogs.helsinki.fi/valintahanke/hankkeen-tavoitteet/> Haettu: 21.02.2024

Valtakunnallisen yliopistojen opiskelijavalintojen kehittämishankkeen 2022-2025 (julkaisuaika tuntematon)c. Hankkeen ydinviestit. <https://blogs.helsinki.fi/valintahanke/hankkeen-ydinviestit/> Haettu: 21.02.2024

Valtioneuvosto. (2011) Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma. 22.06.2011

Valtioneuvosto. (2014) Pääministeri Alexander Stubbin hallituksen ohjelma 26.08.2014

Valtioneuvosto. (2015) Ratkaisujen Suomi : Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. 29.05.2015

Valtioneuvosto. (2019)a Pääministeri Antti Rinteen hallituksen ohjelma 6.6.2019: Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta

Valtioneuvosto. (2019)b Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019: Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta

Valtioneuvosto. (2023) Vahva ja välittävä Suomi : Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023

Wartiainen, P., Vuori, A., & Tyllinen, M. (2020). Digitalisaation mahdollisuudet sosiaalihuollossa asiakastieto-järjestelmän näkökulmasta. *SOSIAALIALA UUDISTUU*.

Westphal, A., Becker, M., Vock, M., Maaz, K., Neumann, M., & McElvany, N. (2016). The link between teacher-assigned grades and classroom socioeconomic composition: The role of classroom behavior, motivation, and teacher characteristics. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 218–227. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.06.004>

Wesserman, D. (2006) Disability, capability, and thresholds for distributive justice. Teoksessa: Kaufman, A. (toim.), *Capabilities equality basic issues and problems*. (s. 214 – 234) New York ;: Routledge.

Westphaln, K., Fry-Bowers, E. & Georges, J. (2020). Social Capital. *Advances in Nursing Science*, 43 (2).

Woessmann, L., & Peterson, P. E. (2007). *Schools and the equal opportunity problem*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Zwick, R. (2019). Assessment in American Higher Education: The Role of Admissions Tests. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 683, 130–148. <https://www.jstor.org/stable/26732343>

Åberg, M. (2000). Putnam’s Social Capital Theory Goes East: A Case Study of Western Ukraine and L’viv. *Europe-Asia Studies*, 52(2), 295–317. <https://doi.org/10.1080/09668130050006808>

Liitteet

Liite 1: kyselylomake

Luokanopettajaopiskelijoiden kotitaustan koulutuspääoma

1. Ikä

[avoin vastauskenttä]

2. Sukupuoli

- Mies
- Nainen
- Muu
- En halua vastata

3. Vuosikurssi

- 1. vuosikurssi
- 2. vuosikurssi
- 3. vuosikurssi
- 4. vuosikurssi
- 5. vuosikurssi
- muu vuosikurssi

4. Minä vuonna tulit valituksi luokanopettajaopintoihin

[avoin vastauskenttä]

5. Miten tulit valituksi valintaprosessin ensimmäisessä vaiheessa

- todistusvalinta
- VAKAVA-koe
- en osaa sanoa

6. Kuuluitko yhteishaussa ensikertalaiskiintiöön

- Kuuluin ensikertalaiskiintiöön
- En kuulunut ensikertalaiskiintiöön
- En osaa sanoa

7. Vanhempi 1

- Äiti
- Isä
- Muu

8. Vanhempi 1:n ylin koulutusaste

- Perusaste
- Ammatillinen koulutus

- Lukio
- Alempi AMK
- Ylempi AMK
- AMK, en osaa sanoa ylempi vai alempi
- Yliopisto, kandidaatin tutkinto
- Yliopisto, maisterin tutkinto
- Yliopisto, tutkijakoulutus
- En osaa sanoa

9. Vanhempi 2

- Äiti
- Isä
- Muu
- Ohita (Mikäli osallistuja valitsi tämän vaihtoehdon kysymys 10. piilotettiin häneltä)

10. Vanhempi 2:n ylin koulutusaste

- Perusaste
- Ammatillinen koulutus
- Lukio
- Alempi AMK
- Ylempi AMK
- AMK, en osaa sanoa ylempi vai alempi
- Yliopisto, kandidaatin tutkinto
- Yliopisto, maisterin tutkinto
- Yliopisto, tutkijakoulutus
- En osaa sanoa

Liite 2: Kyselykutsu

Hei,

Teen pro gradu -tutkielmaani luokanopettajaopiskelijoiden vanhemmilta perimästä koulutuspääomasta ja sen yhteydestä opiskelijavalintoihin sekä opiskelijavalintauudistukseen. Kyselyssä sinulta kysytään sinun ikäsi, sukupuolesi, vuosikurssisi, valituksi tulemisen vuosi, valittiinko sinut todistusvalinnan vai VAKAVA-kokeen kautta, olitko ensikertalaishiirissä hakiessasi yliopistoon sekä vanhempiesi ylin koulutusaste. Kyselyyn vastaaminen kestää valehtelematta noin reilun minuutin ja se koostuu monivalintakysymyksistä sekä numeraalisista vastauksista. Kyselyn aineisto käsitellään anonyymisti.

Jokainen vastaus on erittäin arvokas minulle ja tutkimukselleni. Haluan jo nyt kiittää ajastasi!

Tietosuojalomake:

<https://seafire.utu.fi/f/aa1fcc75b1654030b43b/>

Linkki kyselyyn:

<https://link.webropolsurveys.com/S/5B1FC94CEC89A1CE>

Ystävällisin terveisin,

-Vilppu Mäkelä

Liite 3: Kyselykutsun muistutus

Hei,

Teen pro gradu tutkielmaani luokanopettajaopiskelijoiden sosiaalisesta pääomasta. Kiitos kaikille ensimmäisellä kyselykierroksella vastanneille, mutta vielä lisää kaivattaisiin tutkimuksen yleistettävyyden parantamiseksi.

Tutkimukseen vastaaminen vei keskimäärin 58 sekuntia ja siinä kysytään sukupuolesi, vuosikurssisi, milloin ja miten sinut valittiin yliopistoon ja vanhempiesi koulutustaustat. Eli aika helppoa "gradu karmaa" tarjolla! Jokainen vastaus on todella arvokas, vuosikurssiin katsomatta!

Suuri kiitos niille jotka olivat jo vastanneet sekä yhtä suuri kiitos niille jotka tulevat nyt vastaamaan.

Tietosuojalomake:

<https://seafile.utu.fi/f/aa1fcc75b1654030b43b/>

Linkki kyselyyn:

<https://link.webpolsurveys.com/S/5B1FC94CEC89A1CE>

Ystävällisin terveisin,

-Vilppu Mäkelä

Liite 4: Valintatapa ensikertalaiskiintiön mukaan ja äidin koulutusasteesta

ensikertalaisuus			äidin koulutus											Yhteensä
				Perusaste	Ammatillinen koulutus	Lukio	Alempi AMK	Ylempi AMK	AMK, en osaa	kandidaatti	maisteri	tutkijakoulutus	En osaa sanoa	
Kuluin ensikertalaiskiintiöön		todistus	n	0	14	2	6	5	5	2	25	1	0	60
			%	0,0	23,3	3,3	10,0	8,3	8,3	3,3	41,7	1,7	0,0	100,0
	Valintatapa ensimmäisessä vaiheessa	VAKVA	n	1	13	8	4	6	1	1	18	0	0	52
			%	1,9	25,0	15,4	7,7	11,5	1,9	1,9	34,6	0,0	0,0	100,0
		ennen todistusvalintaa	n	3	28	6	16	1	3	6	31	2	0	96
			%	3,1	29,2	6,3	16,7	1,0	3,1	6,3	32,3	2,1	0,0	100,0
	Yhteensä		n	4	55	16	26	12	9	9	74	3	0	208
			%	1,9	26,4	7,7	12,5	5,8	4,3	4,3	35,6	1,4	0,0	100,0
En kuulunut ensikertalaiskiintiöön		todistus	n	0	1	0	3	0	0	1	4	0	0	9
			%	0,0	11,1	0,0	33,3	0,0	0,0	11,1	44,4	0,0	0,0	100,0
	Valintatapa ensimmäisessä vaiheessa	VAKVA	n	3	4	4	3	2	2	3	4	0	0	25
			%	12,0	16,0	16,0	12,0	8,0	8,0	12,0	16,0	0,0	0,0	100,0
		ennen todistusvalintaa	n	2	4	0	2	0	3	1	2	0	0	14
			%	14,3	28,6	0,0	14,3	0,0	21,4	7,1	14,3	0,0	0,0	100,0
	Yhteensä		n	5	9	4	8	2	5	5	10	0	0	48
			%	10,4	18,8	8,3	16,7	4,2	10,4	10,4	20,8	0,0	0,0	100,0
Yhteensä		todistus	n	0	15	2	9	5	5	3	29	1	0	69
			%	0,0	21,7	2,9	13,0	7,2	7,2	4,3	42,0	1,4	0,0	100,0
	Valintatapa ensimmäisessä vaiheessa	VAKVA	n	4	17	12	7	8	3	4	22	0	0	77
			%	5,2	22,1	15,6	9,1	10,4	3,9	5,2	28,6	0,0	0,0	100,0
		ennen todistusvalintaa	n	5	32	6	18	1	6	7	33	2	0	110
			%	4,5	29,1	5,5	16,4	0,9	5,5	6,4	30,0	1,8	0,0	100,0
	Yhteensä		n	9	64	20	34	14	14	14	84	3	0	256
			%	3,5	25,0	7,8	13,3	5,5	5,5	5,5	32,8	1,2	0,0	100,0

Liite 5: Valintatapa ensikertalaiskiintiön mukaan ja isän koulutusasteesta

ensikertalaisuus			isän koulutus										Yhteensä	
			Perusaste	Ammatillinen koulutus	Lukio	Alempi AMK	Ylempi AMK	AMK, en osaa	kandidaatti	maisteri	tutkijakoulutus	En osaa sanoa		
Kuuluin ensikertalaiskiintiöön	Valintatapa ensimmäisessä vaiheessa	todistus	n	0	19	6	6	5	5	1	17	0	1	60
			%	0.0	31.7	10.0	10.0	8.3	8.3	1.7	28.3	0.0	1.7	100.0
		VAKVA	n	4	20	2	4	4	2	0	16	0	0	52
			%	7.7	38.5	3.8	7.7	7.7	3.8	0.0	30.8	0.0	0.0	100.0
		ennen todistusvalintaa	n	4	35	5	14	9	6	1	18	4	0	96
			%	4.2	36.5	5.2	14.6	9.4	6.3	1.0	18.8	4.2	0.0	100.0
	Yhteensä	n	8	74	13	24	18	13	2	51	4	1	208	
		%	3.8	35.6	6.3	11.5	8.7	6.3	1.0	24.5	1.9	0.5	100.0	
En kuulunut ensikertalaiskiintiöön	Valintatapa ensimmäisessä vaiheessa	todistus	n	0	4	0	0	0	0	5	0	0	9	
			%	0.0	44.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	55.6	0.0	0.0	100.0
		VAKVA	n	4	12	0	1	1	1	0	6	0	0	25
			%	16.0	48.0	0.0	4.0	4.0	4.0	0.0	24.0	0.0	0.0	100.0
		ennen todistusvalintaa	n	0	7	0	1	1	0	0	5	0	0	14
			%	0.0	50.0	0.0	7.1	7.1	0.0	0.0	35.7	0.0	0.0	100.0
	Yhteensä	n	4	23	0	2	2	1	0	16	0	0	48	
		%	8.3	47.9	0.0	4.2	4.2	2.1	0.0	33.3	0.0	0.0	100.0	
Yhteensä	Valintatapa ensimmäisessä vaiheessa	todistus	n	0	23	6	6	5	5	1	22	0	1	69
			%	0.0	33.3	8.7	8.7	7.2	7.2	1.4	31.9	0.0	1.4	100.0
		VAKVA	n	8	32	2	5	5	3	0	22	0	0	77
			%	10.4	41.6	2.6	6.5	6.5	3.9	0.0	28.6	0.0	0.0	100.0
		ennen todistusvalintaa	n	4	42	5	15	10	6	1	23	4	0	110
			%	3.6	38.2	4.5	13.6	9.1	5.5	0.9	20.9	3.6	0.0	100.0
	Yhteensä	n	12	97	13	26	20	14	2	67	4	1	256	
		%	4.7	37.9	5.1	10.2	7.8	5.5	0.8	26.2	1.6	0.4	100.0	

Liite 6: Vanhempien koulutusasteen frekvenssit ensikertalaisuuden ja valintatavan mukaan.

			Vanhemmat				
			Molemmat matalampi	Äiti matala, isä korkea	Äiti korkea, isä matala	Molemmat korkeampi	Yhteensä
Kuuluin ensikertalaiskiintiöön	todistusvalinta	n	11	4	14	30	59
		%	18.6	6.8	23.7	50.8	100.0
	VAKAVA-koe	n	18	4	8	22	52
		%	34.6	7.7	15.4	42.3	100.0
	Ennen uudistusta	n	27	10	17	42	96
		%	28.1	10.4	17.7	43.8	100.0
	Yhteensä	n	56	18	39	94	207
		%	27.1	8.7	18.8	45.4	100.0
En kuulunut ensikertalaiskiintiöön	todistusvalinta	n	1	0	3	5	9
		%	11.1	0.0	33.3	55.6	100.0
	VAKAVA-koe	n	10	1	6	8	25
		%	40.0	4.0	24.0	32.0	100.0
	Ennen uudistusta	n	5	1	2	6	14
		%	35.7	7.1	14.3	42.9	100.0
	Yhteensä	n	16	2	11	19	48
		%	33.3	4.2	22.9	39.6	100.0
Yhteensä	todistusvalinta	n	12	4	17	35	68
		%	17.6	5.9	25.0	51.5	100.0
	VAKAVA-koe	n	28	5	14	30	77
		%	36.4	6.5	18.2	39.0	100.0
	Ennen uudistusta	n	32	11	19	48	110
		%	29.1	10.0	17.3	43.6	100.0
	Yhteensä	n	72	20	50	113	255
		%	28.2	7.8	19.6	44.3	100.0

Liite 7: Kasvatusalan koulutusten todistusvalinnan pisteytys.

Aine	Arvosana					
Kaikilta pisteytettävät aineet	L	E	M	C	B	A
äidinkieli	33,0	27,5	22,0	16,5	11,0	5,5
Matematiikka (pitkä tai lyhyt)	L	E	M	C	B	A
matematiikka, pitkä	36,1	30,0	24,0	18,0	12,0	6,0
matematiikka, lyhyt	28,3	23,6	18,9	14,1	9,4	4,7
Ainereaalit (enintään yksi)	L	E	M	C	B	A
biologia	22,4	18,6	14,9	11,2	7,5	3,7
filosofia	20,0	16,7	13,3	10,0	6,7	3,3
fysiikka	26,5	22,0	17,6	13,2	8,8	4,4
historia	24,5	20,4	16,3	12,2	8,2	4,1
kemia	22,4	18,6	14,9	11,2	7,5	3,7
maantiede	20,0	16,7	13,3	10,0	6,7	3,3
psykologia	22,4	18,6	14,9	11,2	7,5	3,7
terveystieto	17,3	14,4	11,5	8,7	5,8	2,9
uskonto tai elämäkatsomustieto	24,5	20,4	16,3	12,2	8,2	4,1
yhteiskuntaoppi	20,0	16,7	13,3	10,0	6,7	3,3
EB-, IB-, RP- ja DIA-tutkintojen muut reaaliaineet	22,4	18,6	14,9	11,2	7,5	3,7
Kielet (enintään yksi)	L	E	M	C	B	A
kieli, pitkä	28,3	23,6	18,9	14,1	9,4	4,7
kieli, keskipitkä	25,1	20,9	16,8	12,6	8,4	4,2
kieli, lyhyt	22,6	18,9	15,1	11,3	7,5	3,8

Note. Adapted from “Kasvatusalan koulutusten todistusvalinnan pisteytys.” by eduuni.wikia (2022).