

Taina Civil

**”ONKIN JOKU YLIOPISTO-OPISKELIJAN  
MUOTTI, MUT MÄ EN OLE  
SIINÄ IHAN MUKANA”**

Työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden kulttuurinen  
pääoma ja kuuluminen yliopistoyhteisöön

# TIIVISTELMÄ

Taina Civil: *"Onkin joku yliopisto-opiskelijan muotti, mutta mä en ole siinä ihan mukana"* – Työväenluokkaisen yliopisto-opiskelijoiden kulttuurinen pääoma ja kuuluminen yliopistoyhteisöön

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma

Huhtikuu 2022

---

Tutkimuksessa tarkastellaan työväenluokkaiseksi itsensä kokevien yliopisto-opiskelijoiden kulttuurista pääomaan sekä heidän kokemuksiaan kuulumisesta ja kuulumattomuudesta yliopistoyhteisön jäsenenä. Tutkimus hyödyntää bourdieulaisia näkökulmia ja kiinnittyy kulttuurintutkimuksellisen luokkatutkimuksen traditioon, jossa yhteiskuntaluokka ymmärretään subjektiivisena ja elettyinä kokemuksena. Tutkimus tuottaa tietoa koulutuspoliittisesti tärkeästä ja suomalaisella tutkimuskentällä vähän tutkitusta aiheesta sekä pyrkii synnyttämään yhteiskunnallista keskustelua. Tutkimuksessa reflektoidaan lisäksi käytännön mahdollisuuksia työväenluokkaisen yliopisto-opiskelijoiden kuulumisen tunteen vahvistamiselle.

Kyseessä on laadullinen, fenomenologisella otteella toteutettu tutkimus, jossa ollaan kiinnostuneita kokemuksista ja niiden merkityksistä. Aineistonkeruumenetelmänä hyödynnettiin teemahaastattelua. Tutkimuksen aineistona on viiden työväenluokkaisen yliopisto-opiskelijan haastatteluihin perustuva aineisto, jotka on analysoitu sisällönanalyttisesti.

Tutkimukseen osallistuneiden tärkeimmiksi kulttuurisen pääoman muodoiksi tunnistettiin lukeminen, koulutuksen arvostus ja harrastukset. Kirjojen lukeminen oli kaikille tärkeä ajanviettotapa ja sitä tuettiin kotona aktiivisesti. Tutkimukseen osallistuneiden vanhempien koulutusasenteet olivat pääosin myönteisiä. Joitakin tutkimukseen osallistuneita oli aktiivisesti rohkaistu korkeakoulutukseen. Harrastuksista mainittiin esimerkiksi pianon soittaminen ja urheilu, kuten eri palloilulajit. Tutkimuksessa ilmeni, että monelle työväenluokkaisuus oli tärkeä kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteiden peilausalusta. Työväenluokkaisuus ilmeni kokemuksena kulttuurisesta erilaisuudesta, irrallisuudesta ja ulkopuolisuudesta, mutta myös tunteina kuulumisesta ja yhteenkuuluvuudesta yliopistoyhteisöön. Monet olivat työllistyneet yliopistoyhteisöön, mikä saattoi syventää tunnetta kuulumisesta.

Avainsanat: subjektiivinen yhteiskuntaluokka, työväenluokka, kulttuurinen pääoma, kuuluminen, kuulumattomuus, yliopistoyhteisö

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# ABSTRACT

Taina Civil: *"There is this mould for a university student but I am not really included in it"*: The cultural capital of working-class university students and sense of belonging to the university community

Master's Thesis

Tampere University

Master's Programme in Educational Studies

April 2022

---

The study examines the cultural capital of university students who perceive themselves as working-class, as well as their experiences of belonging and non-belonging as members of the university community. The study leans on bourdieusian perspectives and cultural class analysis in which social class is understood as a subjective and lived experience. The study produces information on a research topic that is important for educational policy. The study also aims to generate social debate. Practical recommendations for how universities can strengthen the sense of belonging of working-class university students are discussed.

This is a qualitative study conducted with phenomenological approach, which focuses on analysing experiences and their meanings. The data of the study is based on the semi-structured interviews of five working-class university students. The data was analysed by qualitative content analysis.

Reading, hobbies, and positive educational attitudes of the participants' parents were identified as the most important forms of cultural capital. Reading books was an important pastime, and it was actively encouraged and supported at home. The educational attitudes of the participants' parents were mainly positive. Some were actively encouraged to pursue higher education. Sports and playing the piano were identified as hobbies. The study found that for many, belonging and non-belonging were reflected through being working-class. The participants' experiences included a sense of cultural difference, alienation, and detachment as well as belonging and feeling connected to the university community. Many had been employed in the university community, which strengthened some participants' sense of belonging.

Keywords: subjective social class, working-class, cultural capital, sense of belonging, non-belonging, university community

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
1.1	Suomalaisen yliopiston historia lyhyesti: eliitin opinahjosta kilpailuareenaksi .....	7
1.2	Tutkimustehtävä.....	9
<b>2</b>	<b>YHTEISKUNTALUOKKA JA KULTTUURINEN PÄÄOMA</b> .....	<b>11</b>
2.1	Yhteiskuntaluokka kulttuurisena kysymyksenä.....	11
2.2	Pierre Bourdieu ja kulttuurinen pääoma .....	13
2.3	Kulttuurisen pääoman operationalisointi .....	16
2.4	Kosketuksia korkeakulttuuriin .....	18
2.5	Lukeminen ja työväenluokka.....	22
2.6	Työväenluokkainen strateginen tieto .....	24
<b>3</b>	<b>KUULUMINEN JA KUULUMATTOMUUS YLIOPISTOYHTEISÖSSÄ</b> .....	<b>29</b>
3.1	Kuuluminen ja kuulumattomuus tunteena ja politiikkana .....	29
3.2	Yliopistoyhteisön luokka-asetteet.....	32
3.3	Yliopistossa solmitut ihmissuhteet .....	35
3.4	Kulttuuriset muukalaiset yliopistoyhteisössä.....	37
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>40</b>
4.1	Fenomenologinen lähestymistapa .....	40
4.2	Teemahaastattelu .....	41
4.3	Tutkimusaineisto ja tutkimukseen osallistuneet.....	42
4.4	Laadullinen sisällönanalyysi ja analyysin kulku .....	43
4.5	Eettiset erityishuomiot.....	46
4.6	Tutkimuksen luotettavuus .....	47
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>48</b>
5.1	Kirjojen viemiä.....	48
5.2	Positiivisia koulutusasetteita, itsenäisiä koulutus päätöksiä ja monipuolisia harrastuksia.....	51
5.3	Arjen mikroaggressioita ja puhumattomuuden kulttuuri.....	57
5.4	Riviopiskelijasta yliopiston henkilökunnaksi.....	60
5.5	<i>"Pitkään mulla ei ollu mitään selitystä sille, et miks mä oon tämmönen, kun muut on tommosia"</i> .....	63
<b>6</b>	<b>DISKUSSIO</b> .....	<b>68</b>
6.1	Muutakin kuin pelkkä luokka .....	68
6.2	Lukeminen ja kulttuurinen uusintaminen .....	72
6.3	Strateginen tieto ja työväenluokkaisten polku yliopistoon .....	74
6.4	Puhumattomuuden kulttuuri symbolisen väkivallan muotona .....	78
6.5	Tavoitteena tunne kuulumisesta: mitä yliopisto voi tehdä? .....	80
6.6	Tulevaisuuden jatkotutkimus.....	83
<b>7</b>	<b>LOPUKSI</b> .....	<b>86</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>89</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>103</b>

# 1 JOHDANTO

Yliopisto on muuttunut eliittien opinahjosta massaoppilaitokseksi 1960-luvulla alkaneen yhteiskunnallisen muutoksen takia, jonka jälkeen myös alemmat yhteiskuntaluokat pystyivät osallistumaan yliopistokoulutukseen (Mikkonen & Korhonen 2018, 11). Yliopisto näyttäytyy kuitenkin vahvasti keskiluokkaisena instituutiona, jonka toimintaa ohjaavat keskiluokkaiset toimintatavat, käytännöt ja ideaalit (mm. Mikkonen & Korhonen 2018, 15; Nori 2011, 88; Käyhkö 2020, 9). Ylemmät yhteiskuntaluokat ovat edelleen yliedustettuina yliopistossa luokkien välisten erojen jonkinasteisista kaventumisesta huolimatta (Nori 2011, 88). Akateemisesta perhetaustasta tuleva opiskelee kuudenkertaisella todennäköisyydellä yliopistossa verrattuna ei-akateemisesta taustasta tulevaan (Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012).

Työväenluokkaiset yliopisto-opiskelijat ovat selvä vähemmistö yliopistossa. Heille yliopiston keskiluokkainen valtakulttuuri ei edusta luonnollista jatkumoa kodin ja yliopiston välillä, mikä vaikeuttaa yliopistoon ja sen käytäntöihin sopeutumista. Työväenluokkainen kasvatusympäristö ja sen tarjoamat kulttuuriset resurssit ja arvostukset ja aikaisempi koulutushistoria eivät välttämättä ole tarjonneet esimerkiksi riittävästi kielellisiä tai tiedollisia valmiuksia yliopistomaailman kohtaamiseen. Tätä osaamisen ja resurssien epäsuhtaa akateemisten perheiden jäseniin verrattuna on pyritty selittämään muun muassa Bourdieun (1986, 243) kulttuurisen pääoman käsitteellä, jolla tarkoitetaan kulttuurisia resursseja, arvostuksia sekä erilaisia taitoja, jotka tarjoavat erilaisia lähtökohtia yliopisto-opinnoissa menestymiseen.

Astuessaan yliopisto-opintoihin työväenluokkaiset yliopisto-opiskelijat kohtaavat heille kulttuurisesti ja sosiaalisesti vieraan toimintaympäristön, joka voi näyttäytyä vaikeaselkoisena (Nori 2011, 37). Yliopiston porteista astuttuaan yliopisto-opiskelijat eivät muutu juurettomiksi (Käyhkö 2014, 10), vaan he kohtaavat

yliopistoinstituution ja yliopistoyhteisön omasta luokkataustastaan ja elämänhistoriastaan käsin. Suomalaisen yliopistokoulutuksen näennäisen luokkanetraali olemus kuitenkin vaikeuttaa luokkaerojen tunnistamista (emt. 5). Luokka ilmenee yliopistossa banaalina luokkaisuutena, kuten kielellisenä kyvykkyytenä, ulkoisena olemuksena, vaatteina ja kulttuurisena pääomana. Luokan merkityksellisyydestä vaikenemisella on huomattavat vaikutukset siihen, miten yliopiston arki ja yliopistoyhteisö koetaan. Useiden tutkimusten mukaan työväenluokkaisten opiskeluaikojen kokemuksia kehystävät erinäiset vääränlaisuuden, kuulumattomuuden ja huonommuuden tunteet (Mikkonen & Korhonen 2018; Käyhkö 2014; 2017; Reay 2021; Soria & Bultmann 2014).

Tutkimuksessani tarkastelen yhteiskunnalliseen ja koulutukselliseen eriarvoisuuteen liittyvää problematiikkaa, joka todellistuu työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden elämässä kulttuurisen pääoman saatavuutena ja kokemuksina kuulumisesta ja kuulumattomuudesta yliopistoyhteisössä. Tarkastelen yhtäältä, mitä kulttuurisen pääoman muotoja tutkimukseen osallistuneet ovat saaneet lapsuuden ja nuoruuden kasvuympäristöistään, liittyen yliopisto-opintoihin valikoitumiseen. Työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteiden tarkastelussa mielenkiintoni kohdistuu toisaalta yliopisto-opintojen aikaisiin arkisiin kokemuksiin ja siihen, miten luokkatausta muo-  
vaa oman paikan löytämistä tai löytymättä jäämistä osana yliopistoyhteisöä.

Tutkimukseni käsitteellinen ja teoreettinen viitekehys rakentuu *kulttuurisen pääoman* ohella viiden muun käsitteen varaan. Hyödynnän tutkimuksessani *kulttuurisen uusintamisen teoriaa*, jolla Bourdieu (1986) selittää eriarvoisuuden periytymistä ja yhteiskunnan luokkarakenteen pysyvyyttä. Teorian mukaan lapset perivät ensisijaisesti vanhempiansa tarjoamasta kasvuympäristöstä erilaiset kulttuuriset resurssit, arvostukset ja normit, jotka vaihtelevat luokkien välillä. Tutkimukseni toinen keskeinen teoreettinen viitekehys on Bourdieun ja Passeronin (1990, 6) *symbolinen väkivalta*, jonka mukaan objektiiviseksi ja legitiimiksi katsottu koulujärjestelmä pyrkii ohjaamaan lapsia ja nuoria olemassa olevaan yhteiskunnalliseen vallan- ja työnjakoon. Koulujärjestelmä väärintunnistaa hyväosaisemmista perheistä tulevien oppilaiden kulttuurisen pääoman lahjakkuudeksi ja rohkaisee heidän koulutusreittejään pidemmälle työväenluokkisiin lapsiin verrattuna (Jaeger & Breen 2016, 1085).

Yksi tutkimukseni keskeisimmistä käsitteistä on *yhteiskuntaluokka*, jonka ymmärrän elettyinä ja subjektiivisena kokemustason ilmiönä (mm. Skeggs 1997; 2004; Käyhkö 2014). Nojaan käsitykseen luokasta kulttuurisena ja sosiaalisena kysymyksenä, kuten kulttuurisina arvostuksina, elämismaailmoina ja itsekäsityksinä (Käyhkö 2020, 11). Subjektiivisen luokkakäsityksen vuoksi työväenluokkaisuutta on haastavaa määritellä, mutta hyödynnän myös vanhempien matalaa koulutustasoa työväenluokkaisen taustan objektiivisena luonnehtijana. *Kuulumisen tunteen* ymmärrän yhteenkuuluvuutena (Tovar & Simon 2010, 200), tunteena kotoisuudesta ja kiintymisestä (hooks 2009, 213) sekä hyväksytyksi tulemisesta yliopistoyhteisössä (Strayhorn 2019, 4). *Kuulumattomuuden tunteen* määrittelen puolestaan kokemuksena vieraantuneisuudesta, torjutuksi tulemisesta, erilaisuudesta, eristäytyneisyydestä ja yksinäisyydestä sekä marginaaliin asettamisesta (Hagerty, Williams & Oe 2002).

Tutkimukseni etenee seuraavasti: Johdannon alaluvuissa tarjoan tiiviin katsauksen suomalaisen yliopiston historiaan ja esittelen muodostamani tutkimuskysymykset. Luku 2 keskittyy yhteiskuntaluokkaan ja kulttuuriseen pääomaan, jonka teoreettista ja empiiristä taustaa havainnollistan soveltamani operationalisoinnin pohjalta. Luvussa 3 erittelen kuulumista ja kuulumattomuutta teoreettisesti, mukaan lukien aiempaa tutkimusta yliopistoyhteisön luokka-asenteiden, sosiaalisten suhteiden ja kulttuurisesta näkökulmasta. Luvussa 4 esittelen tekemäni metodologiset ratkaisut ja reflektoin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä. Luku 5 esittelee tutkimuksen tulokset. Lukuun 6 sijoitetussa diskussiossa pohdin tärkeimpiä tuloksia ja peilaan niitä tutkimuskirjallisuuteen sekä laajempaan yhteiskunnalliseen keskusteluun. Pohdin myös, miten yliopisto voi pyrkiä vahvistamaan työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden kuulumisen tunnetta. Tutkimukseni päättävässä luvussa teen yhteenvetoa ja summaan tutkimukseni tieteellisen ja yhteiskunnallisen annin.

## *1.1 Suomalaisen yliopiston historia lyhyesti: eliitin opinahjosta kilpailuareenaksi*

Suomen ensimmäisen yliopiston perustamisen jälkeen vuonna 1640 yliopistolaitos eli pitkään eliittiyliopiston aikakautta (Trow 1973), jolloin se oli lähinnä papeille

ja virkamiehille tarkoitettu opintopolku (Plamper & Laalo 2017, 2). Yliopiston opiskelijakunta muodostui ylempien luokkien edustajista aina 1900-luvun ensimmäisille vuosikymmenille asti (Nevala 1999, 42). Toisen maailmansodan jälkeisillä vuosikymmenillä Suomi kuitenkin teollistui ja vaurastui nopeaan tahtiin (Kolbe 2010, 6), mikä pakotti suomalaisen koulutusjärjestelmän laajentumaan (Antikainen, Rinne & Koski 2021, 270). Korkeakoulutuksen ekspansio perustui ajatukselle, että yliopistokoulutus palvelee kasvavan hyvinvointivaltion tasa-arvoon liittyviä ihanteita ja uudenlaisia koulutustarpeita (Nori 2011, 223). Siirtymä massayliopistoon oli alkanut, kun yli 15 prosenttia ikäluokasta osallistui yliopistokoulutukseen (Trow 1973, 6).

1980-luvun yliopiston koulutuspolitiikan pitkä linja nojasi sosiaaliseen tasa-arvoon ja koulutuksen maksuttomuuteen (Rinne 2014, 33). 1980-luvulla Suomen koulutusjärjestelmää yhdenmukaisettiin, jolloin ammatillisen peruskoulutuksen suorittaneet pystyivät hakeutumaan yliopisto-opintoihin (Antikainen et al. 2021, 92). 1990-luvulle tultaessa suomalainen korkeakoulujärjestelmä rakennettiin duaalimallin varaan ammattikorkeakoulun perustamisen myötä. Ammattikorkeakoulussa painotettiin kuitenkin käytännönläheisyyttä, jonka vuoksi yliopistolaitos säilytti asemansa tieteen ja sivistyksen ensisijaisena kotina (Kotila, Mutanen & Kainulainen 2006, 33, 40). Ammattikorkeakouluun myös hakeutuu enemmän ammatillisen peruskoulutuksen suorittaneita suhteessa yliopisto-opintoihin hakeutuviin (Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010, 19). Kasvavan opiskelijavirran, väestön koulutustason nousun sekä yliopistokoulutuksen avoimemman luonteen vuoksi yliopiston opiskelijakunta on 1900-luvun loppupäässä edelleen heterogeenistunut (Mikkonen & Korhonen 2018, 11). Akateemisesta perhetaustasta tulevat ovat kuitenkin edelleen yliedustettuina (Nori 2011; Rinne 2014), eivätkä koulutuspoliittiset reformit tai sosiaalipoliittiset käytännöt ole onnistuneet poistamaan koulutuksellista eriarvoisuutta ja eriytymistä.

1990-luvusta lähtien tehokkuutta, kilpailukykyä ja tuloksellisuutta korostava uusliberaali ideologia on vaikuttanut voimakkaasti yliopistoinstituutioon (Brunila 2019, 351). Painottaessaan yksilön valinnanvapautta ja koulutusmarkkinoita tämä koulutuspolitiikka piilottaa koulutusvalintoja muokkaavat luokkaerot alleen (Käyhkö 2020, 8). Uusliberalistisen koulutuspolitiikan myötä opiskelijoiden taustojen erot jäävät helposti taka-alalle, koska yliopisto-opinnot ovat *periaatteessa* kaikille avoimia, jos niitä vain haluaa tarpeeksi (Käyhkö 2014, 5). Yliopisto tarjoaa



kuitenkin varsin erilaiset puitteet vähemmistöä edustavan opiskelijaryhmän mahdollisuuksiin hahmottaa omaa paikkaansa kulttuurisesti vieraassa ja erinomaisuutta, kilpailua ja tehokkuutta korostavassa instituutiossa. Tästä syystä yliopistolaitoksen historian erityispiirteiden ymmärtäminen on tärkeää tässä tutkimuksessa: se auttaa asettamaan tutkimusaiheen historialliseen, ajalliseen ja paikalliseen kontekstiin.

## *1.2 Tutkimustehtävä*

Pyrin tutkimuksellani tarjoamaan ajankohtaista, koulutuksen eriarvoisuuden kysymyksiin kiinnittyvää tutkimustietoa suomalaisella tutkimuskentällä vähän tuttuista teemoista. Tutkimuksellani osallistun myös koulutuspolitiikkaan liittyvään keskusteluun luokan merkityksestä ihmisen elämänkululle ja yliopisto-opintojen aikaisille kokemuksille. Kiinnitän tutkimukseni Bourdieun kulttuurisen uusintamisen teoriaan ja symboliseen väkivaltaan koulutuksellista eriarvoisuutta selittävinä viitekehyksinä. Tutkimukseni keskiössä on yhteiskuntaluokka, jota pidetään toisinaan vaikeana puheenaineena ja arvonsa menettäneenä käsitteenä suomalaisessa yhteiskunnassa (Tolonen 2008a, 8). Tutkimukseni kiinnittyy kulttuurintutkimukselliseen luokkatutkimuksen traditioon, jossa luokka ymmärretään elettyinä ja subjektiivisena kokemuksena.

Tutkimuskysymyksistäni ensimmäinen käsittelee kulttuurista pääomaa, jota on aikaisemmassa tutkimuksessa lähestytty lähinnä vanhempien koulutustasona tai mitattu määrällisesti esimerkiksi luettujen kirjojen määränä. Monessa tutkimuksessa toistuu ajatus, että kulttuurista pääomaa on 'paljon' tai 'vähän' erittelemättä, mistä se koostuu. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni tarkastelee, mitä kulttuurisen pääoman muotoja työväenluokkaiset yliopisto-opiskelijat ovat saaneet lapsuuden ja nuoruuden toimintaympäristöistään, kuten koulusta, kotiympäristöstä ja harrastuksista. En määrittele lapsuutta tai nuoruutta tarkemmin, sillä haluan antaa riittävästi tilaa tutkimukseen osallistujien omille käsityksille.

Toisessa tutkimuskysymyksessä huomioni kiinnittyy yliopisto-opintojen aikaisiin kokemuksiin. Kuten johdannossa jo sivusin, yliopisto on edelleen keskiluokkainen instituutio, jonka käytännöt perustuvat ylempien luokkien toimintakulttuurille (Nori 2011). Työväenluokkaiset yliopisto-opiskelijat ovat siten hakeutuneet opinahjoon, jota ei perinteisesti ole tarkoitettu heille (Käyhkö 2020, 7). Tämä

lähtökohta pohjustaa tutkimukseni toista tutkimuskysymystä, sillä työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteet ilmenevät samassa kulttuurisesti vieraassa ja korkeammista luokkataustoista tulevien yliopisto-opiskelijoiden muodostamassa toimintaympäristössä. Työväenluokkaisen opiskelijan ja yliopiston valtakulttuurin välinen epäsuhta luo viitekehyksen sille, millaista taustaa vasten yliopistoyhteisöön kuulumisen ja kuulumattomuus asettuvat. Tutkimuksessani ymmärrän yliopistoinstituution ja yliopistoyhteisön liittäisinä ja toisiinsa dynaamisesti suhteutuvina, mutta erillisinä toimintakenttinä. Kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteiden tarkasteleminen tarjoaa koulutuspoliittisesti relevantin näkökulman työväenluokkaisen yliopisto-opiskelijan ja yliopistoyhteisön välisen suhteen tarkasteluun. Pyrin tutkimuksellani siten havainnollistamaan, miten luokka merkityksellistyy myös yliopisto-opintoihin hyväksytyksi tulemisen jälkeen.

Tutkimuskysymykset:

1. Mitä keskeisiä kulttuurisen pääoman muotoja työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden lapsuuden ja nuoruuden kasvuympäristöt ovat tarjonneet?
2. Miten yliopistoyhteisöön kuulumisen tai kuulumattomuus ilmenevät tutkimukseen osallistujien kerrotuissa kertomuksissa?

## 2 YHTEISKUNTALUOKKA JA KULTTUURINEN PÄÄOMA

### 2.1 Yhteiskuntaluokka kulttuurisena kysymyksenä

Yhteiskuntaluokkien syntyjuuret paikannetaan yleensä yhteiskunnan teollistumiseen (Peoples 2012, 61), joka muutti yhteiskunnallisia rakenteita ja tapoja, joilla yhteiskunnallisia hierarkioita hahmotettiin (Melin 2010, 211). Monet pitävät Marxia luokkateoreetikkojen oppi-isänä, jonka näkemyksiin luokka usein ankkuroidaan (Toivonen 2010, 187). Hän edusti klassista koulukuntaa, jossa luokka ymmärretään makrotason rakenteellisena kysymyksenä (Erola 2010, 28). Tästä näkökulmasta luokka määritellään objektiivisesti esimerkiksi tulotason, koulutuksen ja ammattiaseman perusteella (Thomas & Quinn 2007, 27). Tällöin työväenluokkaisuus näyttyy matalana koulutustasona, ammattiasemana ja tulotasona (Lehmann 2012, 531), mikä uusintaa työväenluokkaisuuden perinteistä tulkintaa. Yhteiskunnan luokkarakennetta tarkastelevat lähtökohdat edustavat suomalaisen luokkatutkimuksen ensimmäistä väljää tutkimustraditiota, joka hallitsi luokkatutkimusta 1900-luvun loppupuolelle asti (Erola 2010, 28).

Skeggs (1997) teki kiinnostavan avauksen subjektiivista luokkakäsitystä avaavalla etnografisella tutkimuksellaan 1990-luvun loppupuolella. Hänen ajattelussaan luokka näyttyy kielellisesti ja sosiaalisesti tuotettuna luokittelujärjestelmänä, joka on historiallisesti rakentunut (Lappalainen 2012, 289). Skeggs oli erityisen kiinnostunut siitä, miten työväenluokkaiset naiset rakentavat omaa subjektiviteettiaan ja ymmärrystä itsestään luokan, sukupuolen ja seksuaalisuuden näkökulmista. Tutkimus pyrki tekemään näkyväksi, miten luokka merkityksellistyy elettyinä ja kokemuksellisenä konseptina naisten arjessa. Skeggsin (1997, 90) mukaan työväenluokkaa on historiallisesti patologisoitu, toiseutettu ja hahmotettu puutteiden kautta. Myös hänen tutkimuksensa naiset olivat täydellisen tietoisia toimintansa ja elämänsä kulttuurisista, materiaalisista, taloudellisista ja rakenteellisista reunaehdoista. Skeggs puhuu kunnollisuuden (*respectability*) diskurssista,

jota hän käyttää kuvatessaan naisten pyrkimystä mallintaa korkeammille luokille ominaisia tapoja. Naisten luokkakokemus oli ymmärrettävissä työväenluokkai-sena ei-olemisena ja omasta luokkataustasta poissuuntautuvana toimintana.

Skeggsin lähestymistapa edustaa luokkatutkimuksen silloista uutta aaltoa, jossa luokkaa ryhdyttiin rakenteellisten lähtökohtien lisäksi tarkastelemaan myös kulttuurisina eroina ja erontekoina. Kulttuurintutkimuksellisessa traditiossa, jota hän edustaa, luokkanäkemykset kiinnittyvät kulttuurisiin positioihin, resursseihin sekä luokkaerojen nyanseihin (Tolonen 2008a, 10). Taloudelliset ja työmarkki-noihin liittyvät tekijät ovat tarkastelussa edelleen läsnä, mutta ne ymmärretään lähinnä luokkaa taustoittaviksi, eivätkä sitä määritteleviksi tekijöiksi. Skeggs lai-naa myös feministiseltä tutkimukselta, jossa tarkastellaan luokan arkisuutta, sub-jektiivisuutta ja intersektionaalisuutta eli luokkaa leikkaavia eroja (Käyhkö 2014, 7). Tästä Käyhkön bourdieulais-skeggsiläiseksi nimeämästä näkökulmasta luokka näyttäytyy henkilökohtaisena, kokemuksellisena ja arjessa näkyvänä il-miönä, joka muovaa ihmisen elämänkulkua, valintoja ja kokemushorisonttia.

Tutkimuksessani ymmärrän luokan Käyhkön (2020, 11) lailla kulttuurisena ja sosiaalisena kysymyksenä, kuten kulttuurisina arvostuksina, elämismaail-moina ja itsekäsityksiä rakentavana ilmiönä. Hyödynnän Sayerin (2005, 1–2) nä-kemystä vanhempien tarjoaman kasvuympäristön merkityksestä, joka on keskei-nen tekijä sille, millaisia arvostuksia lapsi omaksuu, millaisia resursseja hän perii ja miten hän hahmottaa omaa paikkaansa maailmassa. Se, mihin luokkaan ihmi-nen kuuluu, ennustaa muun muassa sitä, millaisia koulutusasenteita hänellä on (Lareau 2011), miten hän puhuu (Bernstein 2003), millaisia koulutusvalintoja hän tekee (Mikkonen & Korhonen 2018; Käyhkö 2014; 2017) ja millaisia vaatteita hän käyttää (Bourdieu 2010).

Luokan tarkasteleminen kulttuurisina eroina on ollut vilkasta kansainväli-nessä tutkimuksessa (mm. Skeggs 2004; Bathmaker 2021; Crozier, Reay & Clayton 2019; Soria & Bultmann 2014; Rubin et al. 2014). Suomalainen kulttuu-riseen tutkimustraditioon kiinnittyvä luokkatutkimus on edennyt hitaammin (ks. kuitenkin Käyhkö 2014; 2017; 2020; Järvinen & Kolbe 2007; Tolonen 2008b) ja nojaa usein edelleen objektiiviseen luokkakäsitykseen. Valinta objektiivisen ja subjektiivisen luokkakäsityksen välillä liittyy ensisijaisesti siihen, mitä itse asiassa tutkitaan ja mihin tutkimustietoa halutaan käyttää. Objektiivinen luokkakäsitys on

käyttökelpoinen lähestymistapa esimerkiksi yhteiskuntapoliittisessa päätöksenteossa ja vertailevassa tutkimuksessa. Siinä, missä objektiivinen luokka määrällistää ja mahdollistaa vertailun, subjektiivinen luokkakäsitys antaa luokalle kasvot. Vielä 1990-luvulla vallinneet näkemykset luokan kuolemasta ja luokan merkityksettömyydestä on suomalaisessa luokkatutkimuksessa kuitenkin jo ohitettu (Erola 2010, 33–34).

Luokka on käsitteellisenä, teoreettisena ja analyyttisenä välineenä kompleksinen, suhteellinen ja kontekstisidonnainen, minkä vuoksi sitä on mahdotonta tiivistää tyhjentävästi. Etenkin subjektiivista luokkakäsitystä hyödyntämällä yhtä tutkimukseni tärkeimmistä käsitteistä – työväenluokkaisuutta – ei voida määritellä yksiselitteisesti. Haluan lisäksi tässä vaiheessa huomauttaa, että tutkimusta rakentaessani tein tietoisin päätöksiä, etten määrittäisi suomalaisen yhteiskunnan luokkarakennetta lukijan puolesta. Sen sijaan puhun epämääräisemmin korkeammista luokista sekä akateemisista ja paikoin myös hyväosaisemmista perheistä suhteuttaakseni työväenluokkaisia heitä 'korkeampiin' luokkiin.

Vaikka tutkimukseni kiinnittyy kulttuurisia käytäntöjä, resursseja ja positioita tarkastelemaan traditioon väljänä suomalaisen luokkatutkimuksen perinteenä, tarkoitukseni ole kiistää rakenteellisten reunaehtojen olemassaoloa. Subjektiivisen luokkakäsityksen ontologiset taustaoletukset yksilön ja yhteiskunnan välisestä suhteesta eivät niinkään näyttäytyä fundamentaalisesti erilaisina suhteessa rakenteelliseen luokkatutkimukseen, vaan keskeisin ero on tutkijaa kiinnostavassa analyysin kohteessa (Kauranen & Lahikainen 2016, 51). Luokan ymmärtäminen merkityksinä ja kulttuurisina käytäntöinä tarjoaa kiinnostavan mahdollisuuden tarkastella, miten makrotason yhteiskunnan objektiiviset rakenteet ja reunaehdot näkyvät subjektiivisissa kokemuksissa mikrotasolla.

## *2.2 Pierre Bourdieu ja kulttuurinen pääoma*

Pierre Bourdieu (1930–2002) on yhteiskuntateoreettisesta työstään tunnettu ranskalainen sosiologi, joka on tarjonnut paljon myös kasvatustieteille. Bourdieu aloitti uransa etnografisesta tutkimuksesta Algeriassa, mutta siirtyi 1960-luvulla sosiologiaan ja ranskalaisen koulutusjärjestelmän, kulttuurin ja yhteiskunnan tutkimiseen (Purhonen et al. 2014, 13). Algeriasta opitut näkökulmat taustoittivat

ranskalaista kontekstia tarkastelevaa tutkimusta, mikä näkyy muun muassa Bourdieun tavassa korostaa yhteiskunnallisia rakenteita.

Yksi Bourdieun (1986) hyödynnetyimmistä teorioista on kulttuurisen uusintamisen teoria (*cultural reproduction theory*). Sen mukaan lapset sosiaalistuvat vanhempien kulttuurisille resursseille ja vanhempien mallintamille tavoille, arvoituksille, normeille ja asenteille, jotka vaihtelevat eri luokkien välillä. Kulttuurisen uusintamisen teoriallaan Bourdieu pyrki selittämään yhteiskunnan luokkarakenteen pysyvyyttä ja eriarvoisuuden periytymistä. Kulttuurisen uusintamisen lähtökohdaksi toimii ajatus *pääomasta*, jonka Bourdieu (1986, 241–243) hahmottaa halettuna, ihailtuna, kilpailtuna ja melko vaikeasti saatavana resurssina ja ominaisuutena. Keskeistä Bourdieulle (1987, 4) on pääoman kokonaismäärä ja sen koostumus, millä hän viittaa pääomien laadullisiin eroihin. Hänen mukaansa eri luokilla on erilaiset mahdollisuudet tavoitella eri pääoman muotoja, mitä luokkien asema yhteiskunnallisissa hierarkioissa määrittää. Bourdieu (1986) jakaa pääomat neljään eri muotoon: taloudellinen pääoma merkitsee rahassa mitattavia tai rahaksi muutettavia resursseja, kuten varallisuutta ja tuloja, kun taas sosiaalista pääomaa voidaan lähestyä sosiaalisina verkostoina. Symbolinen pääoma muodostuu Bourdieun mukaan muista pääomista, kun ne on tunnustettu, tunnustettu ja legitimoitu.

Pääomista neljäs on kulttuurinen pääoma (*cultural capital*), jonka Bourdieu (1986) jakaa kolmeen muotoon. *Objektivoitunut kulttuuripääoma* sisältää materiaaliset kulttuurituotteet, kuten kirjat. Sen sijaan *institutionalisoitunut kulttuuripääoma* viittaa legitimiiksi katsottuihin luokituksiin, kuten oppiarvoihin, titteleihin ja tutkintoihin. *Ruumiillistunut kulttuuripääoma* käsittää esimerkiksi tyylin, makutai-pumukset, vapaa-ajan käyttämisen, puhumisen tavat ja ihmisen olemuksen (Purhonen et al. 2014, 17–18). Kulttuurinen pääoma on Bourdieulle (1986) erityinen pääoman muoto, sillä se on ajassa kumuloituvaa, eikä se kulu käytettäessä taloudellisen pääoman lailla. Pääomiin ylipäätään sisältyy hänen mukaansa ajatus, että ne ovat tietyin ehdoin vaihdettavissa toisiin pääomiin: esimerkiksi kulttuurinen pääoma on muutettavissa koulutuksen avulla taloudelliseksi pääomaksi.

Bourdieu ja Passeron (1990, ix) esittävät koulujärjestelmän olevan kulttuurisen uusintamisen keskeisin toimeenpanija, joka pyrkii säilyttämään yhteiskunnalliset valtasuhteet eri luokkien välillä. Bourdieun ja Passeronin (1990, 5) näke-

myksissä koulujärjestelmä – johon myös yliopistolaitos lukeutuu – on tärkeä yhteiskunnallisen vallankäytön areena. Sen harjoittama valta mielletään legitiimiksi, sillä koulumenestyksen mittareiden, kuten tutkintojen ja arvosanojen, katsotaan olevan objektiivisia (emt. 13). Korkeammasta luokkataustasta tulevan olemukseen on kuitenkin yleensä jo kotikasvatuksessa juurrutettu, koulun valtakulttuurille ominainen tapa olla, ajatella ja ilmaista, mikä sujuvoittaa koulun pelisääntöjen oppimista (Liljander 2012, 147). Kulttuurisen pääoman käsitteellä Bourdieu kuvastaa niitä koulussa menestymistä edesauttavia kulttuurisia resursseja, taitoja ja arvostuksia, jotka korkeammista luokkataustoista tulevat perivät vanhemmiltaan (Purhonen et al. 2014, 17). Akateemisesta perhetaustasta tulevien lasten ja koulun valtakulttuurin välinen yhdenmukaisuus rinnastetaan lahjakkuuteen ja älykkyyteen, jonka vuoksi hyväosaisempien lasten ja nuorten koulutusreittiä rohkaistaan (Jaeger & Breen 2016, 1085). Työväenluokkaisesta kodista tuleville koulun ja kotiympäristöstä opittujen olemassa olemisen ja ajattelemisen tapojen välillä ei ole samanlaista jatkumoa, mikä voi heikentää koulumenestystä ja lyhentää koulutuspolkua, rajaten yliopisto-opinnot nuoren mahdollisuushorisontista pois. Tämän valikoinnin ja karsinnan avulla koulujärjestelmä ohjaa lapsia ja nuoria olemassa olevaan yhteiskunnalliseen vallan- ja työnjakoon, jotka muodostuvat eri luokkaryhmittymistä. Bourdieu ja Passeron (1990, 6) nimeävät tämän symboliseksi väkivallaksi (*symbolic violence*).

Tutkimukseni kiinnittyy kulttuurisen uusintamisen teoriaan ja symboliseen väkivaltaan koulutuksellista eriarvoisuutta selittävänä viitekehyksenä. Suomalaisesta tasa-arvoisiin koulutusmahdollisuuksiin pyrkivästä koulutuspolitiikasta huolimatta koulutuksellista eriarvoisuutta ei olla vielä toistaiseksi pystytty poistamaan. Pidän symbolista väkivaltaa koulutuksellisen eriarvoisuuden mekanismina, joka selittää, miksi akateemisesta perhetaustasta tulevat etenevät koulutusputkessa korkeammalle ja vaivattomammin vielä 2020-luvun Suomessa. Suomalaisen yliopistoinstituution elitismien aikakaudesta on nähtävissä edelleen jäänteitä, joka yliopiston massoitumiskehityksen myötä muodostaa erilaisia kulttuurisia kerrostumia yliopiston keskiluokkaisuuteen nivoutuen (Käyhkö 2020, 8). Nämä heijastuvat yliopisto-opiskelijoihin erinäisinä ideaaleina ja odotuksina, joiden tunnistamista symbolisen väkivallan piiloisuus ja suomalainen yhdenvertaisuutta ihanteellistava kulttuurinen konteksti vaikeuttaa. Tästä näkökulmasta työväenluokkaiset yliopisto-opiskelijat opiskelevat opinahjossa, jonka neutraaliuteen

verhottu keskiluokkainen valtakulttuuri ei tunnusta palkitsevansa oikealaisesta perhetaustasta. Ajatus työväenluokkaisen yliopisto-opiskelijan ja yliopistoinstituution välisestä kulttuurisesta epäsuhdasta suomalaisen hyvinvointivaltion kontekstissa tekee mielekkääksi tarkastella kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteita myös yliopistoyhteisössä.

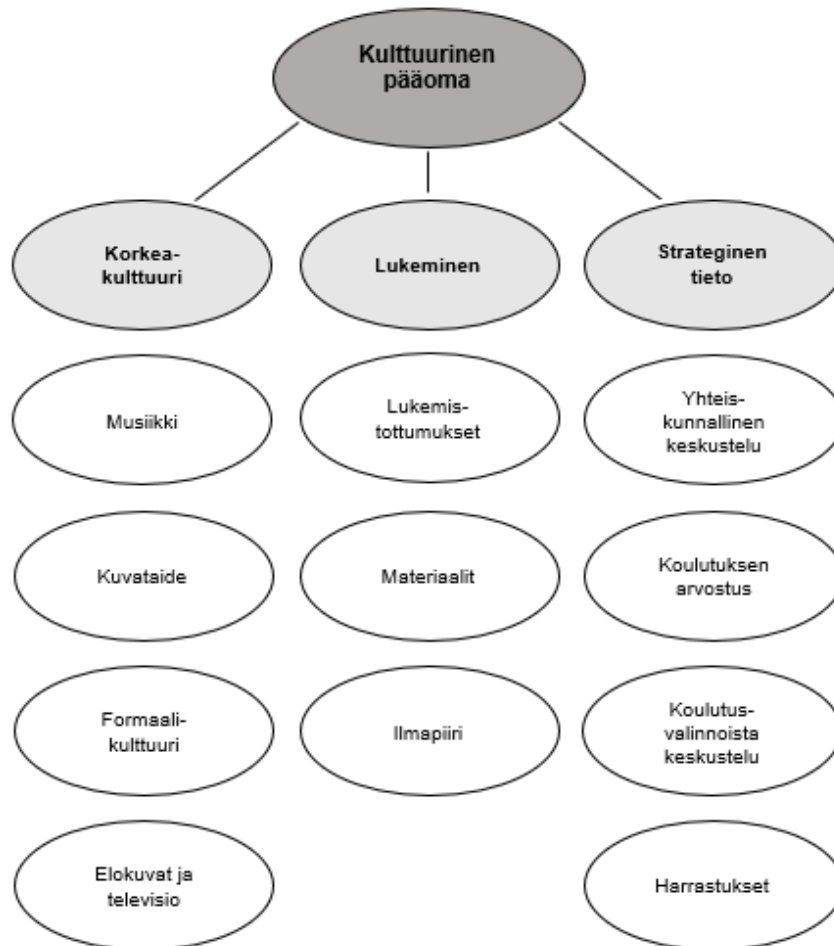
### *2.3 Kulttuurisen pääoman operationalisointi*

Bourdieulaista tutkimusotetta soveltavassa tutkimuksessa kulttuurista pääomaa on operationalisoitu monin tavoin (Edgerton & Roberts 2014, 195). Klassisemmissä operationalisoinneissa korkeakulttuurin merkitys on huomattava, mitä on kritisoitu siitä, missä määrin se kuvaa tämän päivän tietoyhteiskuntaa, jossa teknologian ja television merkitys on suurempi (Kahma 2011, 43). Myös korkeakulttuurin kulutukseen liittyvät erot ovat tasaantuneet luokkien välillä (Priour & Savage 2013; DiMaggio & Mukhtar 2004). On lisäksi pohdittava, missä määrin 1960-luvun ranskalaisesta yhteiskunnasta poimitut, algerialaisilla vaikutuksilla maustetut havainnot kuvailevat suomalaista yhteiskuntaa 2020-luvulla. Suomessa luokkaerot ovat vähäisempiä ja suomalaiset kulttuurisesti homogeenisempia (Rytkönen 2015, 119). Myös kulttuurisen pääoman periytyvyyden korostaminen on saanut kritiikkiä sen deterministisyydestä, sillä Bourdieun nähdään painottavan yhteiskunnan rakenteellisia reunaehtoja ihmisen toimijuuden kustannuksella (Tittenbrun 2017, 218). Suomessa esimerkiksi laadukas varhaiskasvatus tasoittaa eri luokkaryhmittymien välisiä eroja ja pyrkii vähentämään yhteiskunnallista eriarvoisuutta (Karila 2016, 18; Karhula, Erola & Kilpi-Jakonen 2017).

Tämän kritiikin pohjalta päädyin hyödyntämään Rytkösen (2015) operationalisoinnin tapaa hieman soveltaen, mitä Kuvio 1 havainnollistaa. Korkeakulttuurin korostamiseen liittyvästä kritiikistä huolimatta näen sen kiinnostavana näkökulmana, joka kunnioittaa Bourdieun alkuperäistä ajattelua. Rytkönen (2015, 117) on laajentanut korkeakulttuuria lisäämällä siihen elokuvat ja television, kuitenkin säilyttäen Bourdieun (2010) painottaman kuvataiteen ja musiikin. Korkeakulttuuri käsittää myös formaalikulttuurin, joka viittaa statuksellisiin kulttuurin ilmaisutapoihin, kuten museoissa käymiseen (Rytkönen 2015, 124). Kiinnittymällä symboliseen väkivaltaan tutkimukseni eräänä teoreettisena lähtökohtana, olen



kiinnostunut kulttuurisesta pääomasta etenkin koulunkäyntiä tukevana resursina yliopisto-opintoihin valikoitumisen kannalta. Formaalikulttuurin merkitys koulunkäynnille on useammassa tutkimuksessa havaittu kuitenkin vähäiseksi (mm. Kraaykamp & Notten 2016; Sullivan 2001), minkä vuoksi päädyin rajaamaan sen tarkastelusta pois.



**Kuvio 1.** Kulttuurisen pääoman operationalisointi (Rytkönen 2015, 117, muokattu)

Rytkösen (2015, 117) mallissa myös klassisemmista määritelmistä tuttu lukeminen on mukana. Lukemistottumuksilla tarkoitan lukemiseen liittyviä tapoja, kun taas ilmapiiri viittaa vanhempien asenteisiin. Lukemismateriaaleilla tarkastelen, mitä kotona on luettu ja miten ne on hankittu. Rytkösen strategisen tiedon jäsenyys käsittää kolme osa-aluetta, jotka hän nimeää yhteiskunnalliseksi keskusteluksi, koulutuksen arvostukseksi ja koulutusvalinnoista keskusteluksi. Strateginen tieto yläkategoriana viittaa muun muassa ymmärrykseen legitiimien koulutusvalintojen tekemisestä koulutuspolun aikana (De Graaf, De Graaf &

Kraaykamp 2000, 93). Yhteiskunnallisista asioista keskustelu käsittää ajankoh-  
taisista asioista keskustelemisen kotona, kun taas koulutuksen arvostus viittaa  
vanhempien koulutusasenteisiin ja esimerkiksi painotetun opetuksen valitsemi-  
seen (Rytkönen 2015, 114). Koulutusvalinnoista keskustelu ilmentää, missä  
määrin nuorten koulutuspolkua pohditaan kotona (emt. 118).

Päädyin kuitenkin rajaamaan yhteiskunnallisen keskustelun tarkemmasta  
tarkastelusta pois. Koen harrastusten tarkastelun keskeisenä, sillä niitä pidetään  
suomalaisessa kulttuurisessa erittäin suuressa arvossa. Toisaalta työväenluok-  
kaiset koulutusasenteet ymmärretään melko heterogeenisiksi (mm. Käyhkö  
2011; Silvennoinen, Rinne, Kalalahti & Varjo 2015, 443), minkä vuoksi koen kou-  
lutuksen arvostuksen analysoimisen hedelmällisenä. Näen myös koulutusvalin-  
noista keskustelemisen kiinnostavana näkökulmana työväenluokkaisten koulu-  
tuspolutun muotoutumiseen, sillä heidän ajatellaan perinteisesti lähtevän ammatil-  
liselle opinpolulle (ks. Käyhkö 2011, 420). Näistä syistä keskityn analysoimaan  
vain harrastuksia, koulutusvalinnoista keskustelua ja koulutuksen arvostamista.

Koen Rytkösen (2015) näkemyksen toimivana keinona jäsentää kulttuurista  
pääomaa, sillä se on riittävän laaja ja istuu paremmin tämän päivän yhteiskun-  
taan. Se ei myöskään ota kantaa siihen, tarkastellaanko ensisijaisesti kotiympä-  
ristöä vai koulun merkitystä. Tein malliin pienimuotoisen lisäyksen erottamalla  
harrastukset strategisen tiedon alle korostaakseni niiden merkityksellisyyttä kult-  
tuurisen pääoman areenana. Myös Rytkönen (2015, 148) pitää harrastuneisuutta  
epäsuorana strategisen tiedon kehitysmekanismina, joskin hän painottaa korkea-  
kulttuurisia harrastuksia, kuten instrumentin soittamista. Tutkimuksessani ym-  
marrän harrastukset tätä laajemmin, mutta rajaan harrastukset tarkoittamaan ai-  
kuisen johtamia ja säännöllisesti tapahtuvia (Bennett, Lutz & Jayaram 2012, 136).

#### *2.4 Kosketuksia korkeakulttuuriin*

Rytkösen (2015, 117) mallin korkeakulttuurin ensimmäinen osa-alue on musiikki,  
joka sisältää esimerkiksi soittoharrastuksen, arkiset musiikin kuuntelemistavat  
sekä konserteissa käymisen. Käsittelen kuitenkin vain instrumentin soittamista,  
sillä soittoharrastus on yhdistetty koulumenestykseen (Kalalahti, Silvennoinen &  
Varjo 2015; Guhn et al. 2020), minkä vuoksi pidän sitä relevantimpana näkökul-

mana musiikkiin suhteessa esimerkiksi musiikin kuuntelemiseen. Bourdieun mukaan instrumentin soittamisen yleisyys harvenee alemmille luokkaportaille mentäessä, mikä on saanut empiiristä tukea muusta tutkimuksesta (mm. Guhn, Emerson & Gouzouasis 2020; Valenzuela & Codina 2014).

Myös lasten soittoharrastuksella ja vanhempien musikaalisella taustalla on havaittu olevan yhteys (mm. Bull & Scharff 2017; Reeves 2015). Bourdieun (2010, 67–68) mukaan erityisesti pianon tai viulun kaltaisen ”jalon instrumentin” soittaminen, klassisen musiikin kuunteleminen kotiympäristössä ja musikaalisesti lahjakkaiden ihmisten löytyminen lapsen lähipiiristä tarjoaa rikkaammat mahdollisuudet musikaalisen kulttuurisen pääoman kultivoinnille verrattuna tilanteeseen, jossa musiikkiin tutustutaan cd-levyjä kuuntelemalla. Työväenluokkaisen perheen lähtökohdat ovat tähän verrattuna eriarvoiset: klassinen musiikki on kodin arjesta yleensä poissaolevaa (Bull & Scharff 2017), soittoharrastus merkittävästi harvinaisempaa (Bourdieu 2010) ja musiikkitapahtumissa käyminen muiden luokkien edustajia vähäisempää (Le Roux, Rouanet, Savage & Warde 2008).

Soittoharrastuksen aloittaminen vaatii vanhemmilta riittävästi taloudellisia ja kulttuurisia resursseja (Bourdieu 2010, 68). Soittimia voi toisaalta ostaa käytettyinä ja lasten harrastuskuluihin voi saada taloudellista tukea, mutta työväenluokkaiset vanhemmat eivät ole välttämättä tästä tietoisia (Berg 2015, 98). Kyse on pitkälti myös siitä, missä määrin musiikkia arvostetaan kotiympäristössä (Reeves 2015, 497). Reeves (2015) on tutkinut työväenluokkaisten vanhempien ja lasten soittoharrastukseen liittyviä motiiveja englantilaisessa kontekstissa. Hänen tutkimukseensa osallistuneiden vanhempien asenteet vaihtelivat ambivalenteista kielteisiin. Tutkimukseen osallistuneesta viidestä työväenluokkaisesta perheestä neljä lasta oli kuitenkin harrastanut instrumentin soittamista aiemmin. Kielteisempiä asenteita edustavien joukossa lapsen toiveeseen soittamisharrastuksen aloittamisesta ei välttämättä vastattu, jos lasta ei nähty musikaalisena tai jos perheellä ei ollut suoraa yhteyttä musiikkiin esimerkiksi musisoivan sukulaisen muodossa.

Bourdieuille (2010) kuvataide on yksi kulttuurin legitimoiduimmista kentistä. Suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden kulttuurisen pääoman muotoja ja niiden periytyvyyttä tarkastelleessa tutkimuksessaan Rytönen (2015) havaitsi kolme eri kuvataideympäristön tyyppiä, jotka hän nimesi runsastaitteelliseksi, sisustukselliseksi ja harrastukselliseksi. Ensimmäiseen tyyppiin kuuluvien kotoa löytyi tun-

nettuja taideteoksia ja kuvataiteen merkitys oli statuksellinen. Sen sijaan sisustuksellisessa kuvataideympäristössä taide nähtiin funktionaalisenä eli esimerkiksi sisustuselementtinä. Harrastuksellisessa ympäristössä kuvataide kotona oli vähäistä, mutta sitä harrastettiin paljon. Kuvataide nähtiin itsensä kehittämisenä ja sosiaalisena ajanviettona: esimerkiksi eräs työväenluokkainen yliopisto-opiskelija kuvasi harrastaneensa valokuvausta isänsä kanssa ja lähteneensä luontoon etsimään valokuvauskohteita. Tämä jää ainoaksi esimerkiksi työväenluokkaisista, mikä voi olla tulkittavissa vähäisenä kuvataiteen merkityksenä tai akateemisista perheistä tulevien korkeakouluopiskelijoiden yliedustuksena aineistossa.

Sankir ja Sankir (2019) tutkivat 15–18-vuotiaita turkkilaisia nuoria, jotka opiskelivat taidepainotteisessa lukiossa. Hyödyntämällä mixed methods -menetelmää ja Bourdieun käsitteistöä, kuten kulttuurista ja sosiaalista pääomaa, he pyrkivät ymmärtämään perhetaustaan liittyviä mekanismeja taiteellisen kouluvalinnan taustalla. Yhdeksän työväenluokkaista lukiolaista 15:sta kertoivat vanhempiensa olleen periaatteessa kannustavia, mutta heillä ei ollut riittävästi taloudellista pääomaa tai kulttuurisia työkaluja tukea tai tunnistaa lastensa lahjakkuutta. Päätös taidepainotteiseen lukioon hakeutumisesta tehtiin itsenäisesti tai opettajan rohkaisemana. Tutkimukseen osallistuneet nuoret edustavat valikoitunutta otosta taidepainotteisessa lukiossa opiskelevina, jonka vuoksi tutkimustulosten tulisi ymmärtää kertovan lähinnä työväenluokkaisten vanhempien rajallisista mahdollisuuksista tukea lastensa kuvataiteellista harrastuneisuutta.

Kulttuurisen uusintamisen näkökulmasta voidaan olettaa, että kuvataidetta arvostavat vanhemmat tarjoavat todennäköisemmin resursseja esimerkiksi maa-lausharrastukseen tai kuljettavat lapsiaan kuvataidekerhoon. Kuvataidetta harrastavat vanhemmat mallintavat taideharrastuksen mielekkyyttä, mikä voi innoittaa kuvataiteen pariin. Tässä mielessä vanhempien koulutus, kuvataiteellinen harrastuneisuus, kiinnostus taidemaailmaan ja kuvataiteen läsnäolo kotona ovat mielletävissä suorina kannusteina tai epäsuorina vaikutteina. Toisaalta kuvataidetta ei ollenkaan harrastavien vanhempien passiivisuus ja ylipäättään kuvataiteen vähäisyys kotiympäristössä voi etäännyttää lapsen taiteesta.

Rytkösen (2015, 117) mallista hyödyntämäni viimeinen kulttuurisen pääoman alue on elokuvat ja televisio. Television katseleminen on yksi suosituimpia kulttuurin kulutusmuotoja, joka on tärkeä osa perheiden elämää (Krayykamp & Notten 2016, 64). Television katselemisen yhteys koulutustasoon ja luokkaan on

muihin korkeakulttuurin osa-alueisiin käänteinen (mm. Purhonen 2011; Bennett et al. 2009; Le Roux et al. 2008). Television katselemisen yhteys klassisiin korkeakulttuurin osa-alueisiin on myös lievän negatiivinen (Purhonen et al. 2014, 148). Jotta television katseleminen olisi kulttuurisen pääoman kannalta hyödyllistä, sen pitäisi tarjota lapselle ja nuorelle konkreettisia taitoja ja tietoa (Purhonen et al. 2014, 147). Rungas televisionkulutus on yhdistetty lähinnä heikompaan koulumenestykseen, heikentyneeseen keskittymiskykyyn ja passiivisuuteen (Kraaykamp & Notten 2016, 65).

Vanhempien tarjoama esimerkki television katselemiseen liittyvistä normeista on keskeinen, mutta tämän lisäksi he vaikuttavat lastensa ruutuaikaan sitä rajaamalla tai rajaamatta jättämisenä (Notten & Kraaykamp 2010, 453). Vanhemmat voivat myös ohjata kulttuurisen pääoman kannalta suotuisampien ohjelmien pariin: esimerkiksi päivittäinen uutisten katseleminen iltapalapyödyssä voi olla perheen yhteinen hetki (Rytkönen 2015). Notten, Kraaykamp ja König (2012) toteavat tutkimuksensa pohjalta, että työväenluokkaiset vanhemmat suosivat todennäköisemmin viihteellisempiä televisio-ohjelmia, kuten saippuasarjoja ja tosi-tv-ohjelmia. Vanhempien tarjoama esimerkki sekä television katselemiseen liittyviin tapoihin että ohjelmavalintoihin näyttäisi heidän tutkimuksensa perusteella olevan merkittävä. Huomio on merkityksellinen, sillä kulttuurisen pääoman kannalta on keskeistä, katsotaanko televisiosta tosi-tv-sarjoja, saippuasarjoja vai ajankohtaisohjelmia, dokumentteja ja uutisia. Uutiset tarjoavat tietoa yhteiskunnallisista ja ajankohtaisista asioista ja vaikuttavat suotuisasti yhteiskunnallisten rakenteiden hahmottamiseen kielellisen kyvykkyyden tukemisen ohella (Rytkönen 2015, 148). Myös taideohjelmat tarjoavat matalan kynnyksen tutustua klassisen musiikin konsertteihin, balettiin tai oopperaan ilmaiseksi.

Granichin, Rosenbergin, Knuimanin ja Timperion (2010) tutkimus tarkasteli australialaisten 11–12-vuotiaiden lasten television katselemiseen liittyviä toimintatapoja. Työväenluokkaisten ja korkeammin koulutautuneiden perheissä television katselemisen intensiivisyydessä ei näkynyt kovin suuria eroja, vaan televisio rytmitti yleensä perheiden arkea. Korkeammin koulutetuissa perheissä lasten ruutuaikaa kuitenkin rajattiin esimerkiksi vaatimalla läksyjen valmistumista ennen television avaamista. Granich et al. (2010) eivät tuoneet ilmi, että työväenluokkaiset vanhemmat olisivat asettaneet samankaltaisia rajoituksia television katselemiselle. Työväenluokkaisten lasten television kulutus oli usein suurta, alkaen

heti koulupäivän jälkeen ja jatkuen nukkumaanmenoon asti. Perheen suosimat viikoittaiset suosikkiohjelmat katseltiin yhdessä samalla keskustellen ohjelman tapahtumista. Domoffin et al. (2017) yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa matalasti kouluttautuneiden vanhempien 4–8-vuotiaat lapset suosivat sekä lapsille suunnattuja animaatioita että opettavaisempia televisio-ohjelmia, kuten luontodokumentteja ja Discovery Channel -kanavaa. Sen sijaan Morleyn (1992) aineistossa työväenluokkaisten lasten ja nuorten suosikkiohjelmat heijastelivat vanhempien makua: siinä, missä pojat suosivat isiensä lailla urheilua, uutisia ja dokumentteja, tyttäret katselivat äitiensä kanssa lähinnä saippuasarjoja ja tosi-tv-ohjelmia.

Toinen relevantti näkökulma kulttuuriseen pääomaan on elokuvat, jotka kuuluvat myös television tarjontaan. Elokuvia voidaan tarkastella myös elokuvateatterissa käymisenä, jonka Bourdieu näki 'puolilegitiiminä', asettuen klassisen musiikin ja "vulgaarin" urheilun väliin (Hill 2004, 30). Elokuvissa käyminen on myös liitetty luokkaan ja koulutustasoon (mm. Purhonen et al. 2014; Bennett et al. 2009). Bennett et al. (2009, 151) kuitenkin painottavat, että elokuvatuotanto on popularisoitunutta ja levinnyt laajalle, mikä vaikeuttaa elokuvien näkemistä kulttuurisen pääoman muotona. Jotta elokuvat voitaisiin ymmärtää kulttuurisena pääomana, niiden tulisi bourdieulaisesta näkökulmasta tarjota jotain eksklusiivista, joka ei ole kaikkien tavoitettavissa. Toisaalta historialliset ja taiteelliset elokuvat voivat tarjota tietoa yhteiskunnasta, kuten historiallisista tapahtumista ja kulttuurisista ilmiöistä. Kyse on siten pitkälti siitä, mitä elokuvagenrejä lapsi tai nuori suosii. Esimerkiksi Hufferin (2019) tutkimuksessa matala koulutus ennusti kotimaisten ja populaarien elokuvagenrejen, kuten kauhun, toiminnan ja komedian preferoimista. Sen sijaan korkeakoulutetut katselivat useimmin ulkomaisia ja taiteellisia sekä kaunokirjallisiin teoksiin pohjautuvia filmatisointeja. Vaikka jotkut elokuvien genret ymmärrettäisiinkin kulttuuriselle pääomalle hyödyllisinä, Hufferin (2019) tutkimuksen perusteella työväenluokkaisten suosimat genret saattavat painottua viihteellisempiin.

## *2.5 Lukeminen ja työväenluokka*

Määrällisessä tutkimuksessa työväenluokkaisten lukemista on hahmotettu yleensä ei-pitämisenä ja ei-tekemisenä (Kahma 2011, 66). Purhosen et al. (2014)

tutkimuksen mukaan perusasteen tutkinnon suorittaneista 70 prosenttia oli lue-  
nut viimeisen 12 kuukauden aikana enintään kaksi kirjaa vapaa-ajallaan verrat-  
tuna ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneisiin, joista neljäsosa oli lukenut  
kirjoja yhtä vähän. Bourdieu (2010, 442) havaitsi, että myös sanomalehtien sään-  
nöllinen lukeminen korreloi koulutustason kanssa: mitä alhaisempi koulutus, sitä  
vähemmän sanomalehtiä luetaan säännöllisesti. Sanomalehtien lukematto-  
muutta on selitetty juuri vähäisellä kulttuurisella pääomalla ja heikoilla siteillä yh-  
teiskuntaan (Purhonen et al. 2014, 95). Koulutuksen ja sanomalehtien lukemisen  
välinen yhteys on keskeinen, sillä työväenluokkaiset lapset mallintavat vanhem-  
piensa lukemistottumuksia (Rytkönen 2015, 136). Rytkösen (2015) tutkimuk-  
sessa työväenluokkaisesta taustasta tuleva yliopisto-opiskelija kertoi aloitta-  
neensa Helsingin Sanomien lukemisen 10-vuotiaana, minkä hän oppi isältään.

Scholes (2019) tarkasteli australialaisten 10–12-vuotiaiden työväenluok-  
kaisten poikien suhdetta lukemiseen hyödyntäen Bronfenbrennerin (1979) ekolo-  
gisesta systeemiteoriasta tuttua jakoa mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemiin.  
Tutkimukseni kannalta relevanteimmat ovat mikro- ja mesosysteemi, joiden  
avulla Scholes lähestyy poikien lukemiskäyttäytymistä ja kodin ilmapiiriä. Poikien  
lukemistottumusten perusteella heidät voitiin jakaa kolmeen eri leiriin. Ensim-  
mäistä leiriä edustavat viisi poikaa kertoivat lukevansa paljon erityisesti satukir-  
joja ja sarjakuvia. Toiseen leiriin kuuluvien kuuden pojan puheissa lukeminen  
hahmottui ambivalenttina: he kertoivat epämukavasta asemastaan luokkatove-  
reiden pilkan sekä lukemisen omakohtaisen mielekkyyden välissä. Viimeiseen  
joukkoon kuuluvat pojat edustivat negatiivisimpia asenteita. Pojat kuvasivat luke-  
mista ”nörttien” ajanviettona, jota he eivät halunneet yhdistettävän itseensä.

Scholesin (2019) aineistossa sekä positiivisista että negatiivisista asen-  
teista kertoneiden poikien lukemistottumukset olivat palautettavissa vanhempien  
tarjoamaan esimerkkiin, minkä Scholes ymmärtää lukemisen mesotasona. Toi-  
nen puolisko pojista kuvailivat lukemiseen rohkaisevaa ilmapiiriä kotona, joka il-  
meni vanhempien tekeminä kirjasuosituksina tai vanhempien asettamina velvoit-  
teina lukea päivittäin. Myös vanhemmat itse lukivat säännöllisesti. Toista ääri-  
päättä edustavat pojat kertoivat lukemisen olevan kotiympäristössä täysin poissa-  
olevaa. Kukaan muu perheenjäsen ei harrastanut kirjojen lukemista, eivätkä kirjat  
olleet tavanomainen näky kotiympäristössä. Heidän haastatteluissaan kaikui van-  
hempien vähäinen arvostus lukemiseen, mitä pojat toiminnallaan uusintavat.

Lukemistottumukset eivät välttämättä heijastele kotiympäristössä mallinnettua, kuten Käyhkön (2014; 2020) tutkimuksissa, joissa ahkerasti lukevat naiset kertoivat vanhempiansa paheksuvista asenteista ja toistuvista huomautuksista lukemisen turhuudesta. Käyhkö (2014, 10) muistuttaa, että lukeminen ruumiillista työtä ja kädentaitoja arvostavassa työväenluokkaisessa perheessä ei ole välttämättä aina suotavaa. Eräs Käyhkön (2020) haastattelema, työväenluokkaiseksi itsensä kokeva yliopisto-opettaja kertoi vanhempiansa nähneen lukemisen ajanhukkana, jonka katsottiin vieneen aikaa pois tärkeämmäksi katsotulta työltä, kuten kotitöissä auttamiselta.

Lukeminen kulttuurisen pääoman muotona näyttäisi aiemman tutkimuksen perusteella tarjoavan vaihtelevia näkökulmia työväenluokkaisten perheiden arkeen, eikä yksiselitteistä johtopäätöstä voida mielekkäästi muodostaa. Etenkin erittelemäni laadullisen tutkimuksen näkökulmat ovat tärkeitä katsauksia työväenluokan sisäisiin eroihin. Pelkän määrällisen tutkimuksen avulla saadut näkökulmat leimaavat heidät helposti passiivisiksi ei-lukijoiksi, mikä on harhaanjohtavaa. Määrällisen tutkimuksen pelkistys saattaa johtua myös siitä, että työväenluokkaisten hyödyntämät lukemismateriaalit eivät ole välttämättä mahtuneet mukaan kyselylomakkeeseen (ks. Heikkilä 2016, 15). Lukemisella voidaan viitata myös blogikirjoituksiin ja sosiaalisen median keskusteluihin (Purhonen et. al. 2014, 71).

## *2.6 Työväenluokkainen strateginen tieto*

Vanhempien koulutustaso ja koulukokemukset ovat merkityksellisiä lähtökohtia koulutukseen liittyville asenteille, kuten koulutuksen arvostamiselle (Räty 2003, 43). Työväenluokkaisten nähdään tyypillisemmin suosivan ammatillista peruskoulutusta (mm. Tikkanen & Lampinen 2018), mutta tämä ei välttämättä tarkoita, että he pitäisivät koulutusta vähäisemmässä arvossa. Tikkanen ja Lempinen (2018), Mikkonen ja Korhonen (2018) sekä Lareau (2011) havaitsivat, että luokkataustasta riippumatta vanhemmat näkevät lastensa koulumenestyksen tärkeänä. Keskeinen ero luokkien välillä havaittiin lähinnä siinä, että akateemiset vanhemmat toivoivat lastensa etenevän koulutuspolullaan pidemmälle.

Kouluttautumista suorastaan idealisoivia asenteita on havaittu Vuorikosken (2011) ja Siraj-Blatchfordin (2010) tutkimuksissa. Vuorikosken (2011, 283–284)



tohtorien ja tohtoriopiskelijoiden elämäkertakirjoitelmia analysoineessa tutkimuksessa tohtorintutkinto nähtiin työväenluokkaisten vanhempien silmissä kulanhohtoisena tavoitteena ja lopullisena irtiottona työväenluokkaisesta elämästä. Tällaisissa perheissä vanhempien erittäin positiivinen suhtautuminen kouluttautumiseen voi olla varsin merkityksellinen tekijä työväenluokaisen nuoren koulutuspolun muotoutumista ajatellen (emt. 285). Myös Siraj-Blatchfordin (2010) haastattelemat työväenluokkaiset vanhemmat kertoivat korkeista koulutushaaveista lapselleen. He näkivät koulutuksen todella tärkeänä ja toivoivat lastensa pääsevän arvostettuihin ammatteihin. Korkeista odotuksista viestineet vanhemmat myös tukivat aktiivisesti lastensa koulunkäyntiä käymällä kirjastossa, lukemiseen kannustamalla ja lukemalla lapsilleen.

Käyhkön (2011) tutkimukseen osallistuneiden työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden ja yliopistosta valmistuneiden kokemusten perusteella vanhempien koulutusasenteet voitiin jakaa kolmeen tyyppiin. Suurin osa kuului ryhmään, jossa koulutus nähtiin positiivisena asiana, mutta vain tiettyyn rajaan saakka (myös Käyhkö 2013; 2014). Koulunkäynnistä tai koulutusvalinnoista ei keskusteltu, eikä hyvästä koulumenestyksestä palkittu. Tähän joukkoon kuuluvat oppivat jarruttelemaan kiinnostustaan koulunkäyntiin, sillä koulunkäynnillä ei ollut tilaa perheen keskusteluissa (myös Perkiömäki 2019; Käyhkö 2017). Liiallista kiinnostusta koulunkäyntiä kohtaan ei nähty työväenluokkaisille arvoille sopivana, sillä ”oikea” työ nähtiin käsillä tehtävänä ja maalaisjärjellä höystettynä, mihin ammatillisen peruskoulutuksen katsottiin valmistavan. Negatiivisemmista koulutusasenteista kertoneet muistelivat vihamielisiä lausahduksia, joissa heidän kyvykkyytään oli jatkuvasti vähätelty. Lukeminen ja läksyjen tekeminen piti tehdä vanhemmilta salaa, sillä koulunkäynnistä rangaistiin. Tähän joukkoon kuuluvien kertomuksissa toistui pohdinnat vakavista lapsuuden perheongelmista, kuten vanhemman alkoholiongelmasta.

Käyhkön (2011) tutkimuksessa kolmanteen tyyppiin kuuluvien kokemuksissa koulutuksen arvostus oli voimakkainta. Heidän vanhempansa tukivat lastensa koulunkäyntiä runsaasti. Läksyjen tekemiselle oli järjestetty aikaa ja hyvistä arvosanoista oli palkittu, mutta koulutöiden tekemistä ei valvottu. Kouluttautuminen näyttäytyi vanhempien silmissä keinona ”päästä pois” työväenluokkaisesta elämästä, kuten matalapalkkaisesta ja fyysisestä työstä. Erityisesti ylioppilaaksi pääseminen miellettiin symboliseksi merkiksi lupaavammasta tulevaisuudesta ja

mahdollisuudesta jatkaa kouluttautumista pidemmälle. Rytkösen (2015) sekä Luceyn, Melodyn ja Walkerdinen (2003) tutkimuksissa vanhempien vähäiseen kouluttautumiseen liittyvä katumus toimi polttoaineena toiveelle, että oma lapsi valmistuisi juuri lukio-opinnoista.

Kannustuksesta ja positiivisista koulutusasenteista huolimatta vanhempien valmiudet neuvoa koulutukseen liittyvissä asioissa heikkenevät vanhempien koulutustason ohittamisen jälkeen (Mikkonen & Korhonen 2018; Tikkanen & Lempiäinen 2018). Peruskoulun käynyt vanhempi ei todennäköisesti osaa neuvoa lukio-opintoihin sopivista opiskelutekniikoista, eikä ammatillisen peruskoulutuksen suorittanut vanhempi välttämättä pysty antamaan konkreettisia neuvoja siihen, mikä sivuainekokonaisuus yliopistossa palvelisi tulevaisuutta parhaiten. Työväenluokkaiset mieltävät yliopisto-opintoihin hakeutumisen yleensä itsenäiseksi päätökseksi, mitä vähäinen koulutusvalinnoista keskustelu voi osaltaan selittää (Mikkonen & Korhonen 2018; Rytkönen 2015; Käyhkö 2014).

Pidän myös ainepainotteista opetusta tärkeänä näkökulmana koulutuksen arvostamiseen ja kulttuuriseen pääomaan. Ainepainotteisen opetuksen valitseminen lapselle harvenee, mitä vaatimattomampaa luokkataustaa vanhemmat edustavat (mm. Rinne 2014, 30; Kalalahti et al. 2015). Tätä on perusteltu muun muassa sillä, että 'kouluvalintapelin' pelaaminen vaatii tietoa koulutusjärjestelmän toiminnasta, jota vähemmän koulutetuilla vanhemmilla on tyypillisesti vähemmän (Rytkönen 2015, 116). Silvennoinen et al. (2015, 443) painottavat, että ainepainotteiseen koulutukseen hakeutuminen voi näyttäytyä tarpeettomana riskinä, jos lapsen kyvykkyyttä tai motivaatiota ei katsota riittäväksi. Työväenluokkaiset vanhemmat myös sulkevat herkemmin itsensä ulos ainepainotteisen opetuksen mahdollisuudesta, joka saattoi jo lähtökohtaisesti tuntua epäsopivalta (emt. 444).

Harrastukset ovat kulttuuriselle pääomalle keskeisiä. Työväenluokkaisten lasten ja nuorten osallistuminen organisoituun harrastustoimintaan on usein akateemisesta perhetaustasta tulevia vähäisempää (Kalalahti et al. 2015; Berg 2015; Weininger, Lareau & Conley 2015). Yhteiskunnan rakenteellisia seikkoja korostavissa näkemyksissä taloudellisen pääoman merkitys on keskeinen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 10). Sjödinin ja Romanin (2018) ruotsalaiseen kontekstiin sijoittuvassa tutkimuksessa tarkasteltiin vanhempien käsityksiä harrastuksista

ja niiden merkityksiä bourdieulaista luokkakäsitystä hyödyntämällä. Kukaan työväenluokkaisista vanhemmista ei maininnut taloudellisista esteistä, mitä tutkijat selittivät vapaaehtoisjärjestöjen harrastustarjonnalla, joissa kustannukset jäävät mataliksi. Tutkijoiden haastattelemat vanhemmat pohtivat kuitenkin ajallisen köyhyyden (*time poverty*) merkitystä, mikä ilmeni vaikeutena rakentaa arjen aikataulut lasten harrastuksiin sopiviksi (myös Weininger et al. 2015).

Rakenteellisia lähtökohtia korostavan näkemyksen kanssa kilpailee ajatus kulttuurieroista (Lareau 2011). Kulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna luokkien välisiä eroja selittäisi työväenluokkaisten vanhempien harrastusten merkitystä vähättelevät asenteet (Kalalahti et al. 2015; Lareau 2011). Tutkimusten välillä on kuitenkin vaihtelua, mikä ilmentää työväenluokan sisäisiä eroja. Esimerkiksi Sjödinin ja Romanin (2018) tutkimuksessa harrastukset nähtiin jossain määrin tärkeinä ja lapset olivat pystyneet harrastamaan jonkin verran. Koulutetummissa perheissä harrastukset nähtiin kuitenkin suorastaan välttämättöminä investointeja, jotka tehtiin (eliitti)yliopiston sisäänpääsyvaatimuksia ennakoiden. Työväenluokkaisten vanhempien kertomuksissa harrastuksia ei pohdittu tulevaisuusorientoituneesti, vaan niiden toivottiin esimerkiksi ehkäisevän passiivisuutta. Sen sijaan Perkiömäen (2019) tutkimuksessa kaksi tutkimukseen osallistunutta viidestä kertoivat perheen aktiivisesta harrastuskulttuurista ja sirkuksen sekä pianonsoiton harrastamisesta. Muut harmittelivat vähäisiä harrastusmahdollisuuksia, sillä harrastuksia ei nähty ”kasvatuksellisena tehtävänä”.

Luokkien välisiä eroja on pyritty selittämään esimerkiksi vanhempien kasvatustrategioilla. Etnografisen pitkittäistutkimuksen aikana tekemiensä empiiristen havaintojen pohjalta Lareau (2011) totesi, että korkeasti kouluttautuneet vanhemmat sovelsivat tyypillisemmin johdonmukaista jalostamista (*concerted cultivation*), kun taas työväenluokkaisten vanhempien kasvatuskäytännöt nojasivat pääosin luonnolliseen kasvuun (*accomplishment of natural growth*). Hän luonnehtii johdonmukaista jalostamista lapsen kyvykkyyttä aktiivisesti vaalivaksi, jossa perheen aikataulut rakennetaan lasten harrastusten ympärille. Tähän verrattuna työväenluokaiset vanhemmat suosivat luonnollista kasvua, jossa vapaaajan omaehtoisuus nähdään harrastuksia tärkeämpänä. Lareau näkemys saattaisi myös selittää työväenluokkaisten perheiden tendenssejä katsella televisiota enemmän. Television katseleminen voi näyttäytyä helppona ja halpana vapaaajanviettopanana, jos harrastusmahdollisuudet ovat rajattuja.

Haluan painottaa erityisesti strategisen tiedon ajassa kumuloituvaa luonnetta. Kodin rikas harrastuskulttuuri tukee koulunkäyntiä kehittämällä erinäisiä kykyjä ja taitoja, kuten periksiantamattomuutta, yhteistyötaitoja ja kielellistä kyvykkyyttä matkan varrella. Nuori, joka on pystynyt syystä tai toisesta harrastaa vähemmän, on peruskoulun jälkeisiä kouluvalintoja tehdessään heikommassa asemassa suhteessa runsaasti ja monipuolisesti harrastaneeseen nuoreen. Työväenluokkaisessa perheessä kasvanut nuori voi saada myös vahvat vaikutteet ammatilliseen peruskoulutukseen hakeutumiseen, mitä vanhempien tarjoama kouluttautumismalli usein ilmentää. Vanhempien valmiudet auttaa koulutusvalintojen tekemisessä tai antaa neuvoja opiskelutekniikoihin saattavat rajata korkeakoulutuksen pois nuoren mahdollisuushorisontista. Strateginen tieto muodostaa varsin kiinnostavan näkökulman koulutukselliseen eriarvoisuuteen etenkin, jos se mielletään kasautuvaksi resurssiksi.

# 3 KUULUMINEN JA KUULUMATTOMUUS YLIOPISTOYHTEISÖSSÄ

## 3.1 *Kuuluminen ja kuulumattomuus tunteena ja politiikkana*

Kuulumista (*sense of belonging*) on aikaisemmassa tutkimuksessa lähestytty ensisijaisesti sosiaalisena ilmiönä, joka on tilanteinen, relationaalinen, fluidi ja joustava (Lähdesmäki et al. 2016). Se on ymmärretty joksikin tulemisen prosessina (*becoming*), eikä staattisena lopputuloksena, jolloin ihminen olisi jossain vaiheessa 'valmis' (Mee 2009, 843). Antonsich (2010) määrittää kuulumisen subjektiivisesti koetuksi tunnetilaksi, jolloin yksilö tuntee olevansa "kotona" (*place-belongingless*) tietyssä paikassa tai yhteisössä. Tällöin ihminen kokee paikan tai yhteisön tutuksi, kotoiseksi, turvalliseksi ja mukavaksi (hooks 2009, 213).

Antonsich (2010) erottaa kuulumisen tunteesta viisi erilaista osatekijää, jotka hän nimeää autobiografiaksi, taloudellisiksi ja juridisiksi tekijöiksi, kulttuuriksi sekä ihmissuhteiksi. Autobiografisuudella hän viittaa ihmisen elämänhistoriaan eli esimerkiksi kokemuksiin. Taloudellisilla tekijöillä Antonsich (2010, 648–649) tarkoittaa materiaalisia resursseja, kun taas juridisia näkökulmia tarkastelemalla voidaan tutkia, miten esimerkiksi kansallisuus vaikuttaa kuulumisen tunteeseen. Kuulumisen tunteen kulttuurinen dimensio tarkoittaa Antonsichin mukaan esimerkiksi kieltä ja kulttuurisia käytänteitä, joiden avulla voidaan hahmottaa, kuka kuuluu 'meihin' ja kuka puolestaan on joku 'toinen' (vrt. kuulumisen politiikka, Yuval-Davis 2006). Olen rajannut taloudelliset ja juridiset tekijät tarkastelusta pois, kun taas kulttuurisia tekijöitä erittelen runsaasti kulttuurisesta pääomasta kertovissa luvuissa.

Viimeinen näkökulma Antonsichin (2010, 647) viisijaossa käsittää ihmissuhteet, joiden merkitystä kuulumisen tunteelle on korostettu tutkimuksessa (mm.

Ahn & Davis 2020; Soria & Stebleton 2013; Mellor, Stokes, Firth, Hayashi & Cummins 2008). Tällöin kuulumisen hahmottuu yhteisöön kohdistuvana tunteena (*group belonging*, Antonsich 2010, 647), joka syntyy, kun ihmisen ihmissuhteet ovat positiivissävyytteisiä ja melko pitkäaikaisia. Tutkimuksessani tarkastelen kuulumista yliopistoyhteisöön, jonka näen muodostuvan muista yliopisto-opiskelijoista ja opetushenkilökunnasta (Strayhorn 2019, 4). Hyödynnän myös Tinton (2017, 5) näkemystä, joka korostaa yliopistoyhteisössä vallitsevien luokka-asenteiden merkitystä kuulumisen tunteelle. Tinto täten laajentaa kuulumisen tunteen sosiaalista dimensiota koskemaan myös ohimenevämpiä kohtaamisia yliopiston arjessa, jotka luovat mielikuvia siitä, miten opiskelijoiden luokkataustaan suhtaudutaan. Positiiviset asenteet ja erilaisuudelle avoin ilmapiiri luokkasyrjinnän kokemuksiin verrattuna luovat erilaiset puitteet sille, miltä yliopistoyhteisö näyttääytyy kokemuksellisesti. Tästä syystä erittelen myös yliopistoyhteisön luokka-asenteita tutkimukseen osallistuvien kokemana ja kertomana.

Toinen kuulumisen dimensio viittaa kuulumiseen politiikkana (*politics of belonging*), jossa tapahtuu rajanvetoa ja ulossulkemista diskursiivisin käytännöin tai käytännön toimien tasolla (Yuval-Davis 2006). Antonsichin (2010, 649) mukaan kuulumisen tunteena ja politiikkana ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa, sillä emotionaalaisella tasolla koettu kuulumisen tunne on riippuvainen siitä, millaista rajanvetoa käydään ja kelle kuulumisen sallitaan. Kyse on erinäisistä valtasuhteista, jotka ilmenevät neuvotteluissa siitä, kuka hyväksytään 'meihin', kuka jätetään ulkopuolelle ja kuka jätetään oma-aloitteisesti pois. Konkreettisimmillaan rajanveto ja ulossulkeminen voi tarkoittaa esimerkiksi valtion rajojen sulkemista, joilla rajataan sitä, kuka lasketaan kansalaiseksi ja kuka ei (Hiltunen & Oisalo 2016, 4). Esimerkiksi suomalainen yliopistolaitos rajasi pitkään alemmista luokista tulevien mahdollisuutta opiskella yliopistossa, mikä ylläpiti yliopiston asemaa eliitin opinahjona (Plamper & Laalo 2017, 2). Yuval-Davisin (2006) näkökulmasta kyse oli rajanvedosta sekä konkreettisen muurin pystyttämisestä yliopiston ja työväenluokkaisten välille.

Mikäli kuulumisen päätetään myöntää, se voi olla ehdollista. Voidaan esimerkiksi edellyttää, että ulkopuoliseksi katsottu omaksuu sisäpiirin toimintatavat, kulttuurin, kielen ja arvot (Yuval-Davis 2006, 209). Yuval-Davisin näkökulmasta työväenluokkaiselle yliopisto-opiskelijalle myönnetään oikeus kuulua, jos hän omaksuu opiskelijaenemmistölle ja yliopistoyhteisölle ominaiset tavat. Tämä on

kuitenkin aiemman tutkimuksen mukaan johtanut kokemukseen itsestä menneisyyden ja nykyisyyden välisessä välitilassa, työväenluokasta irtaantuneena ja yliopiston ihanteet sisäistäneenä hybridinä, joka ei kuulu kumpaankaan (mm. Crozier et al. 2019; Käyhkö 2020; Lucey et al. 2003).

Kuulumisen tunne yliopistossa on yhdistetty moniin positiivisiin vaikutuksiin, kuten opinnoissa pysymiseen, opintomenestykseen, sinnikkyYTEEN (Hausmann, Schofield & Woods 2007), opiskelijan yleiseen hyvinvointiin (Nunn 2021), vähäisempään stressioireiluun (Stebleton, Soria & Huesman 2014) ja yliopistoyhteisön sosiaaliseen toimintakenttään osallistumiseen (Strayhorn 2019, 17). Kuulumisen tunne on kuitenkin ymmärretty lähinnä sosiaalisen tai akateemisen integraation lopputuotoksena, eikä omana ilmiönään (Nunn 2021, 3; Hausmann et al. 2007, 806). Soveltamassani lähestymistavassa ymmärrän kuulumisen tunteen laajemmin ja viittaaan sillä yliopisto-opiskelijan käsityksiin itsensä ja yliopistoyhteisön välisestä suhteesta sekä sen nostattamista tunteista.

Tutkimuksessani määrittelen kuulumisen tunteen yhteenkuuluvuuden kokemuksena (Tovar & Simon 2010, 200), kotoisuuden ja kiintymisen tunteena (hooks 2009, 213) ja tunteena hyväksytyksi tulemisesta (Strayhorn 2019, 4). Tarkoitukseni on kuitenkin jättää tilaa myös tutkimukseen osallistuneiden kokemuksille siitä, miten he itse ymmärtävät kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteiden ilmevän. Kuulumisen tunteen ensisijaistamisesta huolimatta myös kuulumisen poliittisuus on väistämättä tutkimuksessani läsnä. Kuulumisen poliittisuus, kuten symbolinen rajanveto, voi vaikuttaa mikrotason kokemuksiin kotoisuudesta, turvallisuudesta ja yliopistoon juurtumisesta. Vaikka ensisijaistan kuulumisen tunteen merkitykset analyysissäni, sovellan Yuval-Davisin (2006) kuulumisen politiikkaa analysoidessani yliopistoyhteisössä vallitsevia luokka-asenteita. Luokkasyrjintä ja ennakkoluuloiset asenteet opiskelijoiden luokkataustoja kohtaan voivat kertoa siitä, että kuuluminen on evätty ja työväenluokkaiset 'toiset' erotetaan 'meistä'. Luokka-asenteet tarjoavat siten tärkeän näkökulman sille, millaista taustaa vasten tunne kuulumisesta ja kuulumattomuudesta suhteutuvat.

Kuulumattomuutta (*non-belonging*) on pidetty kuulumisen tunteen vastaakohtana, mutta sitä ei ole teoretisoitu yhtä kattavasti. Kuulumattomuus on ymmärretty myös emotionaalisesti ja subjektiivisesti koettuna tunteena ja kokemuksena (Lähdesmäki et al. 2016, 239), mutta sitä on määritelty myös kuulumisen tunteen puuttumisena (hooks 2009, 24). Tämä määritelmä on ongelmallinen. Se

vahvistaa ensinnäkin oletusta siitä, että tunne kuulumattomuudesta on toissijainen analyttinen työkalu, jos se määritellään pelkästään kuulumisen tunteen puuttumisena. Se ei ole myöskään käsitteellisesti riittävän tarkka. Tutkimukseni ymmärrän kuulumattomuuden tunteen ulkopuolisuutena, yksinäisyytenä, eristäytyneisyytenä, vieraantuneisuutena (hooks 2009, 24) ja kokemuksena erilaisuudesta, torjutuksi tulemisesta ja marginaalisuudesta (Hagerty et al. 2002).

Kuulumisen myöntämisen epääminen sekä torjutuksi tuleminen ovat kiinnostavia näkökulmia, joiden avulla kuulumattomuus hahmottuu ulkoapäin sanelulta toiminnalta. Muut luonnehdinnat, kuten kokemus erilaisuudesta, eristäytyneisyydestä ja vieraantuneisuudesta voivat syntyä ihmisessä itsessään ilman muiden väliintuloa. Tässä mielessä on suotuisaa erottaa toiseuttaminen ja omaehtoisesti ulos jättäytyminen toisistaan, sillä esimerkiksi yliopistoyhteisön kontekstissa ensimmäinen voi kertoa luokkasyrjinnästä. Omaehtoisesti ulos jättäytyminen voi sen sijaan johtua siitä, että työväenluokkainen yliopisto-opiskelija kenties arvottaa toisenlaisia vertaisiyhteisöjä yliopiston edelle, jossa kuulumisen tarve on voimakkaampaa tai puitteet kuulumisen tunteelle ovat suotuisampia. Olisi virheellistä esittää, että kokemus kuulumisesta olisi kaikissa yhteisöissä yhtä tärkeää kokijalle.

### *3.2 Yliopistoyhteisön luokka-asenteet*

Yliopisto-opintojen aikaiset vuorovaikutustilanteet ja luokkaan liittyvät asenteet ovat kuulumisen tunteelle merkityksellisiä (Tinto 2017, 5). Sorian ja Bultmannin (2014) ja Sorian, Stebletonin ja Huesmanin (2013) mukaan työväenluokkaiset yliopisto-opiskelijat näyttäisivät kuitenkin tulkitsevan yliopistoyhteisön ilmapiirin ja luokkaan liittyvät asenteet ennakkoluuloisemmiksi ja negatiivisemmaksi akateemisesta perhetaustasta tuleviin yliopisto-opiskelijoihin verrattuna. Tätä saattaa selittää työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden vähemmistöasema yliopistossa sekä herkkyys havaita alempiin yhteiskuntaluokkiin liittyviä ennakkoluuloja (Soria & Bultmann 2014, 58). Yliopiston negatiivisia luokka-asenteita heijasteleva ilmapiiri ennusti myös Sorian ja Bultmannin (2014), Langhoutin, Draken ja Rossellin (2009) sekä Sorian (2012) tutkimuksissa heikompa kuulumisen tunnetta.

Luokkataustan perusteella tehty ulossulkeminen ja muunlainen symbolinen tai konkreettinen rajanveto voidaan mieltää yliopistoyhteisössä vallitsevien



luokka-asenteiden ilmentäjäksi. Luokkasyrjinnällä tarkoitan Lottin (2002) lailla sosiaaliseen asemaan kohdistuvaa syrjivää käyttäytymistä, jossa alemman sosiaalisen omaavia ulkoistetaan, alistetaan tai vähätellään. Luokkasyrjintä ei välttämättä ilmene suoranaisten aggressiivisuutena tai eksplisiittisenä ulossulkemisenä vaan se voi piiloutua mikroaggressioihin. Niillä tarkoitetaan jokapäiväisiä, näennäisesti viattomia puheenvuoroja, jotka voidaan tulkita loukkaaviksi tai luokkataustaa jollakin tavalla alentaviksi (Auguste, Wai-Ling & Keep 2018, 46). Esimerkiksi Sorian ja Bultmanin (2014), Augusten ja kumppaneiden (2018) sekä Langhoutin et al. (2009) tutkimuksissa kokemukset luokkasyrjinnästä olivat työväentaustaisten yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa varsin yleisiä. Ostroven ja Longin (2007) luokan ja kuulumisen tunteen välistä yhteyttä tarkastelleessa, yhdysvaltalaiseen kontekstiin sijoittuneessa tutkimuksessa sekä subjektiivinen että objektiivinen luokka-asema ja luokkasyrjinnän kokemukset korreloivat toistensa kanssa vahvasti: mitä alhaisempi luokka-asema yliopisto-opiskelijalla oli, sitä useammin he kokivat luokkasyrjintää opinnoissa.

Buften (2003) tarkasteli isobritannialaisessa pitkittäistutkimuksessaan työväenluokkaisten aikuisopiskelijoiden yliopisto-opintojen aikaisia kokemuksia. Buften rakensi tutkimuksensa bourdieulaisten käsitteiden ja luokkaymmärryksen päälle ja toteutti haastattelut jokaisena opiskeluvuonna. Hänen tutkimukseensa osallistuneet kertoivat syvistä vieraantuneisuuden, ulkopuolisuuden ja kuulumattomuuden kokemuksista sekä negatiivisävytteisistä vuorovaikutustilanteista muiden yliopisto-opiskelijoiden kanssa. Eräs tutkimukseen osallistunut kuvasi tulleensa esimerkiksi sivuutetuksi muiden yliopisto-opiskelijoiden toimesta, mutta hän ei tästä huolimatta tulkinnut kokemuksiaan luokkasyrjinnäksi.

Aries ja Seider (2005) vertailivat eliittiyliopistossa ja matalamman statuksen yliopistossa opiskelevien, matalatuloisten yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia yliopisto-opinnoissa keskittyen erityisesti sosiaalisiin suhteisiin. Erot eri yliopistossa opiskelleiden välillä oman opiskelukokemuksen jäsentämisessä kuulumisen tunteen näkökulmasta olivat huomattavat. Matalamman statuksen yliopistoissa opiskelleet eivät nähneet luokkataustaansa kovin merkityksellisenä tekijänä, eivätkä he kokeneet luokkasyrjintää. Sen sijaan eliittiyliopistossa opiskelleiden kokemukset olivat hyvin erilaisia. He pohtivat haastatteluissaan syrjään jäämistä ja kielteisiä vuorovaikutustilanteita. Raja varakkaiden opiskelijoiden ja tutkimukseen osal-

listuneiden välillä koettiin hyvin konkreettisena, mikä nosti kynnystä ottaa kontakteja muihin ja solmia sosiaalisia suhteita. Eliittiyliopistossa opiskelleet kuitenkin kielsivät kohdanneensa luokkasyrjintää, vaikka he ilmaisivat tulleen sivuuteksi. Kokemus eristäytyneisyydestä, vieraantuneisuudesta ja syrjään jäämisestä olivat Buftonin (2003) sekä Ariesin ja Seiderin (2005) aineistossa vahvasti läsnä.

Scanlonin, Leahyn, Jenkinsonin ja Powellin (2020) tutkimukseen osallistuneet tuovat Buftonin (2003) ja Ariesin sekä Seiderin (2005) tutkimuksiin verrattuna varsin erilaisen peilauspinnan. Scanlonin et al. (2020) tutkimuksessa syvennyttiin työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden kuulumisen tunteeseen ja sosiaalisiin suhteisiin irlantilaisessa yliopistossa. Yliopistoyhteisön ilmapiiri nähtiin avoimena, sallivana ja ystävällisenä myös erilaisista luokkataustoista tulevia opiskelijoita kohtaan. Tämä viitekehys ei yksiselitteisesti johtanut vahvistuneeseen kuulumisen tunteeseen, sillä useimmat heistä kokivat merkittäviä vaikeuksia ystäväpiirin löytämisessä. Myöskään Reayn (2021) aineistossa kukaan ei ilmaissut kokeneensa luokkasyrjinnäksi miellettyä käytöstä muiden opiskelijoiden tai opetushenkilöstön toimesta. Reayn (2021) ja Scanlonin et al. (2020) tutkimustulokset ovat kiinnostavia, sillä työväenluokkaiset yliopisto-opiskelijat mielletään luokkasyrjinnälle alttiimmiksi (mm. Ostrove & Long 2007).

Opiskelijoiden luokkataustaan liittyvät asenteet ja kampuksen ilmapiiri voidaan ymmärtää ainakin kahdesta eri näkökulmasta. Yhtäältä kampuksen sallivat luokka-asenteet luovat suotuisimmat puitteet kuulumisen tunteelle, sillä ne vahvistavat tunnetta yhteenkuuluvuudesta ja hyväksytyksi tulemisesta. Tällöin yliopistoyhteisön luokka-asenteita voidaan tarkastella kuulumisen politiikkana: työväenluokkaiset yliopisto-opiskelijat pystyvät kokemaan yliopistoyhteisön kotoisaksi, koska kuulumisen on symbolisesti sallittu heille. Luokka-asenteet voidaan nähdä myös väylänä ihmissuhteiden muodostamiseen: yliopistoyhteisön ilmapiirin vaikuttaessa myönteiseltä, kynnyks lähestyä muita saman yhteisön jäseniä mielletään matalammaksi. Jos yliopistoyhteisön jäsenet koetaan omaa luokkataustaa vähättelevinä, ystävyys-suhteiden solmimisen kynnyks voi kasvaa torjuttuksi tulemisen pelosta.

Erilaisuudelle avoimen ilmapiirin ja hyväksytyksi tulemisen kokemuksen on puolestaan osoitettu olevan tärkeitä tekijöitä formaalin opetuksen ulkopuoliseen toimintaan osallistumiselle (Soria & Bultmann 2014). Hieman paradoksaalisesti, työväenluokkaiset yliopisto-opiskelijat osallistuvat erinäisiin tapahtumiin muita

opiskelijoita harvemmin, mitä on selitetty esimerkiksi opintojen aikana työskente-lyllä ja akateemiseen suoriutumiseen panostamisella (Mikkonen & Korhonen 2018; Bathmaker, Ingram & Waller 2013). Yliopisto-opintojen sosiaaliseen toimintakenttään osallistuminen on yhdistetty vahvempaan kuulumisen tunteeseen (Soria & Bultmann 2014). Poutanen, Toom, Korhonen ja Inkinen (2012, 21) näkevät sen suorastaan kuulumisen tunteen ehtona. Ainejärjestön ja erilaisten kerhojen ja toimintaelimien toimintaan sekä sosiaaliin tapahtumiin osallistuminen tarjoavat tärkeitä mahdollisuuksia ystävyysuhteiden muodostamiselle ja toisaalta myös kulttuurisen pääoman kerryttämiseksi. Kokemus yliopistoyhteisön merkityksellisyydestä, yliopistoyhteisön jäseniin solmitut ihmissuhteet sekä tunne hyväksytyksi tulemisesta luovat suotuisat puitteet kuulumisen tunteelle.

### *3.3 Yliopistossa solmitut ihmissuhteet*

Vaikka luokkaan liittyvät asenteet tarjoavat keskeisen näköalapaikan kuulumisen tunteelle, työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden henkilökohtaisiin sosiaaliin suhteisiin liittyvät tekijät näyttäisivät ennustavan kuulumisen tunnetta vahvemmin (Soria & Bultmann 2014; Soria & Stebleton 2013). Positiiviset ja kannustavat ihmissuhteet voivat parhaimmillaan sitoa kiinni yliopistoyhteisöön ja auttaa opiskelijoita löytämään oman paikkansa yhteisön jäsenenä. Yksi näkökulma yliopistossa solmittuihin sosiaaliin suhteisiin on bourdieulainen ajatus sosiaalisesta pääomasta, joka on tyypillisesti vähäisempää työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa (Reay 2021, 61). Sosiaalisella pääomalla tarkoitan yliopistoyhteisön kontekstissa sosiaalisten verkostojen määrää yliopistossa sekä helppoutta solmia uusia ystävyysuhteita, löytää opiskelutovereita yhteisiin opiskeluhetkiin ja ottaa kontaktia opetushenkilökuntaan (Soria & Stebleton 2013, 143).

Useissa aiemmissa tutkimuksissa on toistunut vaikeus löytää uusia ystäviä yliopistoyhteisöstä (Reay 2021; Scanlon et al. 2020; Reay, Crozier & Clayton 2009; Soria & Bultmann 2014). Reayn (2021) isobritannialaiseen eliittiyliopiston kontekstiin sijoittuvassa tutkimuksessa opiskelijoiden pyrkimykset solmia ihmissuhteita paradoksaalisesti vahvistivat tunnetta eristäytyneisyydestä ja kuulumattomuudesta. Moni suhtautui toiveikkaasti erinäisten kerhojen ja seurojen tutustu-

mismahdollisuuksiin opintojensa alussa, mutta ne jäivät nopeasti paitsioon voimakkaan alemmuuden ja huonommuuden kokemuksen myötä. Myös Ariesin ja Seiderin (2005) tutkimuksessa eliittiyliopistossa opiskelevien kokemuksissa toistui teesi yksinäisyydestä ja eristäytyneisyydestä. Kummassakin tutkimuksessa kuulumisen tunnetta pohdittiin ensisijaisesti kaipuun kautta: tutkimukseen osallistuneet halusivat luoda sosiaalisia suhteita varakkaampiin yliopisto-opiskelijoihin, mutta kokivat tulevansa ulossuljetuksi. Haastatteluissaan he muistelivat epämuakavia kohtaamisia varakkaampien opiskelijoiden kanssa, jotka muodostivat oman sisäpiirinsä, johon heillä ei ollut pääsyä.

Reayn (2021) haastattelemat työväenluokkaiset kuvasivat jopa eristäytyneensä muista yliopisto-opiskelijoista omasta aloitteestaan (myös Hey 2003; Granfield 1991). Tämä havainto kuvaa työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden taipumusta jättäytyä itse ulkopuolelle sen sijaan, että heidät olisi suljettu ulos muiden toimesta (vrt. kuulumisen politiikka, Yuval-Davis 2006). Reayn (2021) tutkimuksessa ei voida puhua aktiivisesta toiseuttamisesta, toisin kuin Buftonin (2003) ja Ariesin ja Seiderin (2005) tutkimuksissa, sillä termillä viitataan lähinnä aktiiviseen ulossulkemiseen omaehtoisen ulosjättäytymisen sijaan. Reay (2021, 61) näkee nämä limittäisinä sanoessaan, että oman paikan taju (*sense of one's place*) saa ihmisen jättäytymään ulkopuolelle yhteisöstä, johon pääsy häneltä on jo evätty. Tästä näkökulmasta työväenluokkainen yliopisto-opiskelija eristäytyy yliopistoyhteisöstä, koska ennakoi tulevansa suljetuksi ulos muutenkin.

Scanlonin et al. (2020) tutkimuksen tulokset eroavat useimmista muista kansainvälisistä. Aiemmin tässä luvussa erittelemissäni tutkimuksissa muut yliopisto-opiskelijat nähtiin itsestä fundamentaalisesti erilaisena, mikä vaikeutti koettun 'luokkakuilun' ylittämistä ja ystävyysuhteiden muodostamista. Scanlonin et al. (2020) tutkimukseen osallistuneiden puheissa yliopistoyhteisön ymmärrettiin muodostuvan samoista asioista kiinnostuneista ihmisistä, mikä tarjosi heille rikkaita sosiaalisia mahdollisuuksia. Toiveikkuudestaan huolimatta monet kokivat itsensä yksinäisiksi ja vieraantuneeksi etenkin opintojen ensimmäisten kuukausien aikana. Useimmat tutkimukseen osallistuneet kuvasivat sopeutumistaan vaiheittaiseksi prosessiksi, joka syveni hiljalleen kerhotoimintaan, orientaatioihin ja muuhun sosiaaliseen toimintaan osallistumalla.

Scanlonin et al. (2020) tutkimuksessa paine ystävyysuhteiden muodostamisesta koettiin huomattavaksi, mutta ystävyysuhteiden solmimisen vaikeutta ei

silti yhdistetty omasta luokkataustasta johtuvaksi. Vaikeus muihin opiskelijoihin tutustumisessa ymmärrettiin johtuvan lähinnä suurista opiskelijamääristä opintojaksoilla. He olivat myös jatkaneet yliopisto-opintoihin ystäväpiiristään ainoana suhteessa muihin opiskelijoihin, jotka aloittivat yliopisto-opinnot jo olemassa olleen ystäväpiirinsä kanssa. Tutkimukseen osallistuneet pohtivat, että ystävyys-suhteiden muodostaminen myöhemmässä vaiheessa opintoja ei saanut vieraantuneisuuden kokemusta väistymään yhtä nopeasti, kun se oli syntynyt.

### 3.4 Kulttuuriset muukalaiset yliopistoyhteisössä

Kulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna kuulumattomuuden tunnetta on tavattu kansainvälisessä tutkimuksessa varsin paljon (ks. Reay 2021; Soria & Bultmann 2014; Soria & Stebleton 2013; Ostrove & Long 2007; Reay et al. 2009; Soria, Stebleton & Huesman 2013). Yleisimpiä työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden käyttämiä kuvailuja kokemuksistaan on vieraantuneisuus, eristäytyneisyys ja erilaisuus, jotka toistuvat tutkimuksesta toiseen (mm. Käyhkö 2017; 2014; Reay 2021; Reay et al. 2009; Bufton 2003; Granfield 1991). Tutkimuksissa toistuvia vertauskuvia on ulkopuolinen sisäpiirissä (*outsider on the inside*, Reay 2021), vieras paratiisissa (*stranger in paradise*, Reay et al. 2009) ja kulttuurinen muukalainen (*cultural outsider*, Lehmann 2021), jotka konkretisoituvat työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden kokemuksissa siitä, että yliopisto-opintoja ei ole tarkoitettu ”meidänkaltaisille ihmisille” (mm. Käyhkö 2014, 14; Finnegan & Merrill 2017, 316).

Reayn (2021) tutkimukseen osallistuneet kuvailivat tunteneensa olonsa vieraantuneiksi ja ulkopuolisiksi. He kertoivat varsin heikosta kuulumisen tunteesta tai sen kokonaisvaltaisesta puuttumisesta. Kuulumisen tunteen vähäisyyden nähtiin johtuvan pääosin koetusta sosiaalisesta epämukavuudesta, vääränlaisuudesta sekä akateemisesta ja sosiaalisesta huonommuudesta suhteessa muihin yliopisto-opiskelijoihin, jotka nähtiin ansiokkaampina, älykkäämpinä ja sosiaalisesti lahjakkaampina (myös Käyhkö 2014; Bufton 2003; Granfield 1991). Kaikki Reayn (2021) tutkimukseen osallistuneet olivat sisäistäneet erilaisuutensa jo pian opintojen aloittamisen jälkeen. He kertoivat jopa eristäytyneensä omaehtoisesti muista (*self-exclusion*), sillä sosiaalisia tilanteita välttämällä oma huonommuus ei

ollut vaarassa paljastua muille. Myös Käyhkön (2014) tutkimuksen naiset kuvasivat syvää ja sinnikästä epävarmuutta, sillä he pelkäsivät osoittavansa koetut sivistys- ja tietoaукот muille. Mallman (2017, 238) puhuu tästä sisäistettynä huomommuuden kokemuksena (*inherent vice*), joka toistui hänen tutkimukseensa osallistuneiden, yliopistosta jo valmistuneiden työväenluokkaisten kokemuksissa. Todellisuudessa kyse on rakenteellisista eroista, kuten kulttuurisen pääoman epätasaisesta jakautumisesta eri luokkien välillä.

Käyhkön (2014) yliopisto-opintojen aikaisia luokkakokemuksia tarkastelevassa tutkimuksessa työväenluokkaisten kokemukset vääränlaisuudesta ja ulkopuolisuudesta toistuivat kaikkien tutkimukseen osallistuneiden kertomuksissa. He kertoivat pohtineensa omaa kuulumistaan ja suhdettaan yliopistoyhteisöön, mutta henkilökohtaiseksi katsotut puutteet ja riittämättömyyden tunne olivat saaneet heidät epäilemään asemaansa. Kaikki myös toivat esiin ajatuksia kuulumisen kaipuusta, vaikka he kokivat vierastavansa akateemisen kulttuurin toimintatapoja. Kukaan ei yksioikoisesti kertonut kokevansa kuulumisen tunnetta, vaan heidän käyttämänsä luonnehdinnat näyttäisivät päinvastoin viittaavan kuulumattomuuden tunteeseen. Samanlaiset tunteet ja kokemukset toistuivat myös Käyhkön (2020) haastattelemien työväentaustaisten yliopisto-opettajien puheissa, mikä kertonee juurtuneiden itsekäsitysten taipumuksesta muuttua hitaasti.

Aikaisempiin tutkimuksiin tutustuessani tein myös kiinnostavan huomion. Vaikka työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden opiskelukokemuksia tarkastelleet tutkimukset eivät olisi eksplisiittisesti keskittyneet analysoimaan kuulumista, kuuluminen ja kuulumattomuus kuitenkin toistuivat tutkimukseen osallistuneiden pohdinnoissa ja tutkijoiden käyttämissä kuvailuissa (mm. Käyhkö 2017; Mallman 2017; Lehmann 2013). Oivallisia esimerkkejä tästä ovat Käyhkön (2014) aiemmin esittelemäni tutkimus ja isobritannialaista luokkatutkimusta edustavan, bourdieulaisia näkökulmia hyödyntävän Reayn (2021) analyysi opiskelukokemuksista eliittiyliopistossa. Pidän tätä merkinä siitä, että kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteet ovat monelle hyvin arkisia ja opinnoissa läsnä olevia pohdintoja, joiden avulla omaa paikkaa yliopistoyhteisön jäsenenä pyritään merkityksellistämään.

Työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden kuulumista tarkastelevat tutkimukset, joissa hyödynnetään subjektiivista luokkakäsitystä ja mahdollisesti myös bourdieulaisia näkökulmia, tarjoavat tekemäni kirjallisuuskatsauksen perusteella

lähes yksinomaan näkökulmia kuulumattomuuden tunteeseen. Koetut kulttuurisen pääoman vajeet – vaikka tutkimuksiin osallistuneet eivät niitä sellaiseksi tunnustakaan – johtavat tyypillisesti kuulumisen epäilyyn, kun itsen ja korkeamman kulttuurisen pääoman perheistä tulevien yliopisto-opiskelijoiden väliset erot ymmärretään merkiksi omasta vääränlaisuudesta.

Bettencourtin (2021) yhdysvaltalaiseen kontekstiin sijoittuva, subjektiivista luokkakäsitystä hyödyntävä tutkimus poikkeaa kuitenkin muista. Myös Bettencourtin haastattelemat työväenluokkaiset yliopisto-opiskelijat mielsivät luokkataustansa ja toisaalta myös yliopistolaitoksen käytäntöjen rajoittavan sitä, missä määrin he pystyivät kokemaan yhteenkuuluvuutta muiden yliopisto-opiskelijoiden kanssa. He mielsivät edustavansa eräänlaista vastarintaa, joka pyrkii kapinoidaan yliopiston opiskelijakunnan homogeenisuutta vastaan ja tekemään enemmän tilaa opiskelijavähemmistöille. He pyrkivät ammentamaan työväenluokkaiseksi katsotuista vahvuuksista ja ominaisuuksista, kuten vahvasta työmoraalista ja kekseliäisyydestä. Vastarinnasta kertoneiden opiskelijoiden joukossa he pohtivat kuuluvansa, sillä yliopisto-opintoja *ei* ole tarkoitettu heidän kaltaisilleen.

# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## 4.1 *Fenomenologinen lähestymistapa*

Fenomenologiassa tutkijat ovat kiinnostuneita ihmisen eletystä ja kokemuksellisesta maailmasuhteesta, jonka ymmärretään rakentuneen aiempien kokemusten, käsitysten sekä tuntemisen tapojen perusteella (Laine 2018, 25, 33). Fenomenologian ydinajatus on, että kokemus on tärkeä tiedon lähde ja itsessään kiinnostava tutkimuskohde. Kokemuksia tulkitaan niihin liitettyjen merkitysten ja merkitysrakenteiden kautta, joita tarkastellaan osana sitä paikallista, ajallista ja kulttuurista kontekstia, missä kokemukset tapahtuvat (Vilkkä 2021, 129–130). Ihmisen kokemuksellinen maailmasuhde tämän omaan sosiaaliseen ympäristöön ymmärretään intentionaalisen eli kokijalle itselleen merkityksellisenä kokonaisuutena, jota hän havainnoi omien kiinnostustensa, uskomustensa ja aiempien kokemustensa perusteella (Hopp 2020, 262).

Yksilön maailmasuhdetta luonnehtii monimerkityksellisyys, sillä todellisuus ei näyttäydy ihmisten elämässä neutraalina ja kaikille samanlaisena ilmiönä (Vilkkä 2021, 129). Tärkeä taustaoletus fenomenologiassa siten on, että ihmiset ovat ainutlaatuisia ja subjektiivisia yksilöitä, joiden kokemukset ja maailmasuhteet ovat uniikkeja (Laine 2018, 25). Kokemuksiin liitetyt merkitykset ovat myös intersubjektiivisia eli ihmisten välisiä ja ihmisiä yhdistäviä, sillä ne pohjautuvat esimerkiksi sen kulttuurin toiminta- ja ajattelutapoihin, joissa ihminen elää (Vilkkä 2021, 129).

Tutkimukseni hermeneuttinen ulottuvuus syntyy fenomenologialle ominaisesta pyrkimyksestä ymmärtää ja tehdä tulkintoja tutkimukseen osallistuneiden kertomuksista (Laine 2018, 28). Esimerkiksi arkielämässä ymmärtäminen ja tulkitseminen näyttävät pitkälti luontaisina sekä spontaaneina prosesseina ja tätä tutkijan tulee aina välttää. Tutkijan esiymmärryksen tunnistaminen ja tunnustaminen on tärkeä osa analyysivaihetta ja näyttää kaksijakoisena. Yhtäältä se on



keskeinen merkitysten ymmärtämisen edellytys, mutta se voi samanaikaisesti alistaa vahvoille ennakkokäsityksille (Moilanen & Räihä 2010, 52). Laine (2018, 30) peräänkuuluttaa kriittistä itseymmärrystä ja reflektiota, jotta tutkija pysyy tutkimukseen osallistujien kertomuksille uskollisena. Tutkijan on pyrittävä kyseenalaistamaan tulkintansa ja tarkastelemaan sitä kriittisen arvioivasti. Spontaanisti syntyvästä arkisesta ymmärryksestä on luovuttava, jotta tutkimukseen osallistuneen kokemuksia voitaisiin ymmärtää analyyttisesti. Analyysivaiheessa sitoudun hermeneuttiseen kehämäiseen työskentelyyn eli kierrättämään tekemiäni tulkin-toja ja perustelemaan itselleni analyyttisesti, miksi tulkiten aineistoa juuri kyseisillä tavoilla.

## *4.2 Teemahaastattelu*

Tutkimushaastattelu on yksi käytetyimpiä aineistonkeruumenetelmiä laadullisessa tutkimuksessa (Beitin 2012, 244). Valitsin haastattelun tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi, sillä sen tuottama aineisto soveltuu hyvin luokkakokemusten analysointiin. Hyödynsin tutkimuksessani puolistrukturoitua teemahaastattelua, jossa haastattelukysymyksiä lähestytään temaattisesti (Hirsjärvi & Hurme 2008, 66). Teemahaastattelu rakentuu tutkimusongelmasta ja teoreettisesta viitekehystä johdettujen teemojen varaan, jotka käydään läpi kaikkien tutkimukseen osallistuvien kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 64). Tarkentavia kysymyksiä tekemällä tutkija voi viedä keskustelua aineiston kannalta rikkaampaan suuntaan (emt. 63). Teemahaastattelu mahdollistaa joustavuus, kuten keskustelunkulkuun mukautuminen, näyttäytyivät tutkimukseni kannalta suotuisina lähtökohtina, jonka vuoksi päädyin soveltamaan teemahaastattelua tutkimushaastattelun lajityyppinä. Toteutin teemahaastattelut yksilöhaastatteluina, jota hyödynnetään erityisesti kokemuksia tutkittaessa (Beitin 2012, 247).

Tutkimukseni pääkäsitteiden operationalisoinnin ja aikaisemman tutkimuksen pohjalta laadin teemarunгон, jonka ympärille haastattelutilanteet rakentuivat (Liite 2). Ennen haastatteluja hahmottelin tarkempia haastattelukysymyksiä, sillä minulle oli tärkeää pystyä tarvittaessa turvautumaan niihin keskustelun sujuvoittamiseksi. Lähetin luonnostelemani haastattelukysymykset tutkimukseni ohjaajalle sekä opiskelijatoverilleni harjoitusmielessä ennen haastatteluja. Teemarun-

gon viimeistelyn jälkeen lähetin sen tutkimukseen osallistuneille ennen haastattelutilanteita, jotta he pystyisivät orientoitumaan haastattelun teemoihin. Haastattelujen ajankohta ja tapahtumipaikka olivat tutkimukseen osallistuneiden päätettävissä, sillä halusin edetä heidän ehdoillaan.

Käytin lumipallomenetelmää osallistujien saamisessa, jolloin tutkimukseen osallistuvalla avainhenkilöllä kysytään, onko hänen lähipiirissään tutkimukseen soveltuvia henkilöitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 74). Avainhenkilöitä oli kaksi, joista molemmat olivat osoittaneet kiinnostuksensa tutkimukseen osallistumisesta aiemmin. Avainhenkilöiden lähipiiriä lähestyessäni kerroin tutkimuksestani ja pyysin heitä kertomaan taustastaan varmenttaakseni, että he sopivat asettamiini kriteereihin. Lyhyen sähköpostikeskustelun jälkeen sovimme tapaamisajasta ja -paikasta. Tämän lisäksi lähestyin ainejärjestöjä ja erästä sosiaalisen median kanavaa tarkoitukseni rekrytoida lisää osallistujia. En saanut yhteydenottoja, mitä aineistonkeruun aikainen pandemiatilanne ja mahdollisesti herkäksi koettu tutkimusaiheeni saattavat selittää. Tämän syyn vuoksi tutkimukseen osallistuneiden määrä jäi odottamaani vähäisemmäksi. Aineistoa kertyi kuitenkin määrällisesti riittävästi tutkimuksen tarpeisiin.

Toteutin kaikki haastattelut vuoden 2021 kesän aikana. Vallitsevan koronapandemian vuoksi neljä viidestä haastattelusta järjestettiin verkkoyhteyden varassa. Nauhoitin etähaastattelut litteroinnin mahdollistamiseksi, minkä olin varmistanut tutkimukseen osallistuneilta etukäteen. Etähaastatteluista tallennetut nauhoitteet sisälsivät videokuvan, joka oli harkittu valinta henkilökohtaisemman keskustelutilanteen mahdollistamiseksi. Pelkän ääniyhteyden varassa haastattelu olisi voinut jäädä etäiseksi. Heti etähaastattelujen päätyttyä muutin videonauhoitteet pelkäksi äänitteeksi osallistujien yksityisyyden turvaamiseksi ja tuhosin videomateriaalin. Haastattelutilanteiden pituus vaihteli 65 minuutista 79 minuuttiin. Äänitettyä haastatteluaineistoa oli aineistonkeruun jälkeen noin 6 tuntia.

### *4.3 Tutkimusaineisto ja tutkimukseen osallistuneet*

Tutkimukseni aineisto koostuu viiden yliopisto-opiskelijan haastatteluista. Kaikki tutkimukseen osallistuneet kokevat itsensä työväenluokkaiseksi, mikä oli tärkein

asettamani kriteeri. Kenenkään vanhemmat eivät olleet suorittaneet korkeakoulututkintoa, millä pyrin varmentamaan osallistujien soveltuvuuden. Tutkimukseen osallistuneet ovat 30–40-vuotiaita naisia, joiden yliopisto-opintoja edeltävä koulustausta painottui lukio-opintoihin. Eräälle yliopistotutkinto oli jo toinen, ja kaikki muut opiskelivat ensimmäistä tutkintoaan. Kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteiden tarkastelun mielekkyyden vuoksi tutkimukseen osallistuneiden tuli olla vähintään kolmannen vuoden opiskelijoita, jotta yliopistoyhteisö olisi jo jossain määrin tuttu. Kaikki olivat opintojensa loppuvaiheilla toista tutkintoaan suorittavaa lukuun ottamatta.

Tutkimukseen osallistui 30-vuotiaat valtiotieteellisessä tiedekunnassa toista tutkintoaan opiskeleva ”Mila” ja ”Tiia”, joka suorittaa parhaillaan kasvatustieteellisiä yliopisto-opintoja. Tutkimukseen osallistuneista 35-vuotiaat ”Linnea” ja ”Eevi” opiskelevat kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Tutkimukseen osallistuneista vanhin oli 40-vuotias ”Isla”, joka opiskelee myös kasvatustieteitä. ”Isla” on tutkimukseen osallistuneista ainoa, joka on hakeutunut yliopisto-opintoihin ammatillisen perustutkinnon perusteella oltuaan ensin työelämässä pitkään.

On huomionarvoista, että kaikki tutkimukseen osallistuneet ovat naisia ja neljä viidestä opiskelevat kasvatustieteellisellä alalla. Kyseessä on siten melko spesifi otos, jossa sukupuoli ja valtaosalle yhteinen ala vaikuttavat väistämättä tutkimustulosten tulkintaan ja tutkimustulosten kontekstualisointiin. Tästä syystä huomioin nämä tekijät aineistonkeruun aikana, mikäli tutkimukseen osallistuneet esimerkiksi pohtisivat kokemuksiaan sukupuolilinssin tai oman alansa lävitse. Palaan tähän tematiikkaan diskussion luvuissa 6.1 ja 6.3, joissa reflektoin sitä, miten naiseus ja valtaosalle yhteinen kasvatustieteellinen ala kehystävät tutkimustuloksia ja tutkimukseen osallistuneiden kokemuksia.

#### *4.4 Laadullinen sisällönanalyysi ja analyysin kulku*

Litteroinnin jälkeen kirjallista aineistoa oli yhteensä 41 liuskaa (fontti Times New Roman, fontin koko 11, rivinväli 1). Litteroin aineiston kokonaisuudessaan, mutta jätin toistot, täytesanat, takeltelut, tauot ja huokaukset kirjaamatta, sillä tutkimuksen tarkoituksena ei ollut saavuttaa keskusteluanalyysille ominaista tarkkuutta,

vaan tallentaa tutkimustehtävälle olennainen asiasisältö haastatteluaineiston informaatioarvoa vähentämättä. Olen saattanut huomioida kielellisen ilmaisutavan, jos olen tulkinut sen tutkimustehtävälle merkitykselliseksi.

Litteroinnin aikana anonymisoin aineiston ja poistin siitä nimet, tarkat iät ja maininnat kaupunkien ja yliopistojen nimistä. Annoin tutkimukseen osallistuneille peitenimet, mikä syntyi tarpeesta säilyttää aineiston luettavuus. Tutkimukseen osallistuneiden työstäminen pelkkään kirjaintunnukseen ei tuntunut mielekkäältä valinnalta henkilökohtaisen tutkimusaiheen vuoksi. Pyörustin tutkimukseen osallistuneiden iät seuraavaan viidellä jaettavaan lukuun (vrt. Kuula 2006, 128–129). Jätin aiempaa koulutustasoa kuvaavat yleisluonnehdinnat aineistoon, sillä koin niiden olevan tutkimustulosten kontekstualisoimisen kannalta merkityksellisiä. Ammatillinen peruskoulutus ja ylioppilastutkimus tarjoavat varsin erilaisia valmiuksia yliopistoyhteisössä toimimiselle, mikä voi heijastua kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteisiin. Jätin aineistoon myös tutkimukseen osallistuneiden tutkinto-ohjelman yleisluonnehdinnat.

Sovelsin sisällönanalyysia, joka on yksi laadullisen tutkimuksen perusanalyysitavoista. Tuomen ja Sarajärven (2018, 80) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa analyysi toteutetaan usein aineistopainotteisesti, mutta he näkevät sen haastavana, sillä käytetyt käsitteet ja tutkimusmetodologia muovaavat tuloksia omaan suuntaansa. Soveltamani analyysitapaa luonnehtii teoriaohjaava ote, jossa teoria ei määrittele analyysin kulkua, vaan tukee ja taustoittaa sitä (emt. 81). Valitsemani tutkimuskirjallisuus informoi analyysia, mutta tarkoitukseni oli sovittaa aineistossa kerrottua tiettyyn teoreettiseen malliin. Tietyn analyysitavan määrittämistä tärkeämpää oli toteuttaa analyysi systemaattisesti ja huolellisesti, jotta tutkimustulokset olisivat perusteltuja (mm. Tuomi & Sarajärvi 2018, 106).

Hyödynnän analyysissä Rytkösen (2015, 117) mallia kulttuurisen pääoman eri muodoista. Kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteiden analysointiin liittyvät suunnitelmani kuitenkin muuttuivat aineistonkeruun jälkeen. Kirjallisuuteen perehdyttyäni tarkoitukseni oli hyödyntää Antonsichin (2010, 647) viisijaosta tuttuja ihmissuhteita ja kulttuurisia tekijöitä sekä Tinton (2017, 5) näkemystä yliopistoyhteisön luokka-asenteista analyysia ohjaavina näkökulmina. Tutkimukseen osallistuneiden kertomuksissa esiintyi kuitenkin odottamaton havainto yliopistoyhteisöön työllistymisestä opintojen aikana. Käsittääkseni tällaista asetelmaa ei

ole aiemmassa tutkimuksessa ollut, vaan esimerkiksi työväenluokkaiseksi identifioituvaa yliopiston henkilökuntaa – yleensä professoreja tai yliopisto-opettajia – on tutkittu omana ryhmänään (ks. Käyhkö 2020; Warnock 2016; Hey 2003). Havainto yliopistoyhteisöön työllistymisestä oli odottamattomuudessaan liian kiinnostava sivuutettavaksi, joten päädyin luopumaan ihmissuhteiden tarkastelusta. Yliopistoyhteisön luokka-asenteet ja kulttuuriset tekijät kehystävät koko tutkimukseni teoreettiskäsitteellistä viitekehystä, minkä vuoksi koin ne huomattavan tärkeiksi. Tästä syystä rajasin ihmissuhteet analyysistä pois. Lopullisiksi aineistonanalyysiä ohjaaviksi näkökulmiksi valitsin *yliopistoyhteisön luokka-asenteet, yliopistoyhteisöön työllistymisen ja kulttuuriset tekijät*. Kolmijako edustaa aineistosta poimimilleni havainnoille tehtyä rajausta sen sijaan, että kaikki aineiston näkökulmat asettuisivat ongelmattomasti kyseisen kolmijaon alle.

Aloitin analyysin lukemalla aineistoa läpi perusteellisesti moneen kertaan. Saatua kokonaiskuvan keskityin yhteen tutkimuskysymykseen vastaaviin havaintoihin ensin, jotta analyysiprosessi pysyisi helpommin hallittavissa. Lähdin etsimään toiseen tutkimuskysymyksen kolmijakoon liittyviä katkelmia aineistosta silmäilemällä samalla tutkimukseen osallistuneiden välisiä eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia. Pääasiallisin hyödyntämäni aineistonanalyysin työkalu oli värikoodaaminen, sillä en kokenut mielekkääksi supistaa tutkimukseen osallistuneiden kokemuksellista maailmasuhdetta luokkiin tai tyyppeihin. Tutkimuskysymykseen liittyviä ilmaisuja etsiessäni muutin tietystä teemasta kertovat tekstikatkelmat tietyin värisiksi. Värikoodaamisen avulla pystyin erottamaan olennaisimmat asiat muusta tekstistä, jotta analyysi olisi helpompaa. Tein samalla muistiinpanoja litteroituun aineistoon tulkintojen jäsentyessä.

Kun olin tuonut olennaisimmat ilmaisut väreillä näkyvämmiin esiin, kopioin ne omaan tiedostoonsa helpottaakseni kokonaisuuden hahmottamista. Tutkimuskysymyksille relevanttien ilmaisujen värikoodaaminen ja erottaminen muusta aineistosta oli itselleni mielekkäin tapa redusoida aineistoa paremmin käsiteltävään muotoon. Tässä vaiheessa luin poimimani katkelmat useampaan otteeseen läpi ja ryhdyin hahmottelemaan tuloslukuihin sopivia ydinkatkelmia, jotka kuvaisivat tutkimuskysymykselle olennaisimpia asioita sekä tutkimukseen osallistuneiden välisiä eroja ja samankaltaisuuksia. Toisen tutkimuskysymyksen analyysin valmistuttua siirryin kulttuurisen pääoman pariin noudattaen samaa kaavaa.

#### 4.5 Eettiset erityishuomiot

Hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen on laadukkaan, eettisen ja luotettavan tutkimuksen tärkeimpiä kulmakiviä (Hyvärinen 2017, 27). Hyvä tieteellinen käytäntö edellyttää tutkijalta muun muassa tarkkuutta, rehellisyyttä, huolellisuutta ja vastuullisuutta tutkimustyössä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK 2012, 6). Se velvoittaa toteuttamaan tutkimuksen eettisesti kestäväällä tavalla ja noudattamaan tiedeyhteisön hyväksytyjä toimintatapoja. Tähän olen toiminnallani pyrkinyt koko tutkimusprosessin ajan.

Ihmiseen kohdistuvassa tutkimuksessa tutkimuseetiikan keskeisimmät huomiot kiinnittyvät tutkimukseen osallistuneiden oikeuksien turvaamiseen ja itsemääräämisoikeuden kunnioittamiseen (TENK 2019, 7). Pyysin tutkimukseen osallistujilta suullisen suostumuksen ja tiedotin heitä aktiivisesti pitäen tutkimuskulun läpinäkyvänä (emt. 8–9). Laadin tietosuojailmoituksen ja hain tutkimusluvan ennen aineistonkeruuta. Säilytin aineiston turvallisessa paikassa kahden tietoteknisen tai konkreettisen lukon takana ja hävitin aineiston tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Kiinnitin erityistä huomiota aineiston anonymisointiin turvakseni tutkimukseen osallistuneiden yksityisyydensuojan.

Yhteiskuntaluokkaa tutkimalla otan väistämättä kantaa koulutuksellista eriarvoisuutta käsittelevään keskusteluun. Tutkimukseni kohderyhmää voidaan pitää yhteiskunnallisten valtarakenteiden läpi määrittyvänä ihmisryhmänä (Luomanen & Nikander 2017, 245). Tutkimusaiheeni sisään rakentuu myös eettisperustainen dilemma, sillä työväenluokkaisia yliopisto-opiskelijoita tarkasteleva tutkimus voi tahattomasti uusintaa niitä stereotyyppisiä uskomuksia, mitä se pyrkii poistamaan. Tutkimukseen osallistuneita kunnioittaakseni toimin sensitiivisesti ja pyrin huomioimaan kaikkien näkemykset tasapuolisesti yhteisistä tekijöistä huolimatta (Nieminen et al. 2014). Luottamus, rehellisyys ja läpinäkyvyys olivat toimintaani voimakkaasti ohjaavia lähtökohtia.

Tutkimustani luonnehtii myös sisäpiiriläisyys, jossa tutkijaa ja tutkittavaa yhdistää jokin olennainen piirre, yhteisesti jaettu kokemus tai identiteettiä muovaava tekijä (Juvonen 2017, 344). Jakamani piirre tutkimukseen osallistuneiden kanssa on kokemus työväenluokkaisuudesta. Tämä edellytti oman roolini ja positioni reflektioimista ja tunnistamista, sillä se voi altistaa tulkintaan liittyville vinoutumille.

Tästä syystä kriittinen, arvioiva ja reflektiivinen työskentely oli toiminnassani jatkuvasti läsnä. Positioani reflektoimalla ja noudattamalla yleisesti hyväksytyjä tieteellisiä käytäntöjä olen pyrkinyt luomaan eettisesti kestävä ja rehellisen kokonaisuuden, joka lähestyi valitsemaani tutkimusaihetta ja tutkimukseen osallistuneita sensitiivisesti ja kunnioittavasti.

#### *4.6 Tutkimuksen luotettavuus*

Tutkimukseni sisäpiiriasetelma on tärkeä näkökulma myös tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa. Samankaltaisen luokkataustan jakaminen tutkimukseen osallistuneiden kanssa edellytti erityistä huolellisuutta ja kriittistä otetta, jotta tutkimusprosessi säilyi rehellisenä ja tekemäni tulkinnot perusteltuina. Erityisesti oman esiymmärrykseni tiedostaminen ja liian nopeista tulkinnoista luopuminen oli keskeistä, jotta en tulisi tulkinneeksi tutkimukseen osallistuneiden kokemuksia omien lähtökohtieni kautta. Tämän mahdollistamisessa nojauduin hermeneuttiseen kehään sekä siitä tuttuun kehämäiseen ja kriittiseen työskentelyyn jokaisessa vaiheessa tutkimusta. Nämä seikat ovat olleet olennaisia itselleni asettamia tavoitteita ja velvoitteita luotettavan ja rehellisen tutkimuksen aikaansaamiseksi.

Tutkija on fenomenologisessa ja laadullisessa tutkimuksessa kiinteä osa tutkimustaan ja tekemäänsä analyysiä, sillä hän tekee tulkintoja valitsemansa teoreettisen viitekehäyksen ja siitä syntyneen ymmärryksensä ohjaamana. Tutkimukseni luotettavuutta parantaakseni olen suhteuttanut tekemiäni tulkintoja myös aikaisempiin tutkimustuloksiin. Pyrkimykseni perusteltujen tulkintojen tekemiseen näkyy myös arvioivassa ja reflektiivisessä toiminnassani, joka on ollut läsnä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa.

Olen pyrkinyt luomaan luotettavan kokonaisuuden, sillä mahdollisimman korkealaatuisen panokseni antaminen tieteelliselle tutkimusyhteisölle oli minulle tärkeää. Olen pyrkinyt täyteen läpinäkyvyyteen ottamalla oman positioni eksplisiittiseen käsittelyyn. Olen nojannut mahdollisimman yksityiskohtaiseen kuvailuun tutkimuskulun raportoimisessa ja perustellut tekemäni metodologiset ratkaisut sekä itselleni että lukijalle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Olen myös hyödyntänyt tiedeyhteisön hyväksymiä aineistonkeruumenetelmiä ja analyysitapoja. Se, miten tutkimusmetodologiset valinnat soveltuvat tutkimusaiheeseen ja miten tutkimus kokonaisuutena toimii, ovat olleet tärkeitä tavoitteita itselleni.

# 5 TULOKSET

## 5.1 Kirjojen viemiä

Rakkaus lukemiseen oli tutkimukseen osallistuneita yhdistävä asia. Lapsuuden kirjallisuusmausta kysyttäessä mainittiin fantasiakirjallisuus, Harry Potter -kirjat ja hevostkirjat. Nuoruudessa luetuiksi kirjoiksi mainittiin esimerkiksi Stephen Kingin tuotanto, rikosromaanit, Afrikka-teemaiset kirjat ja Neiti etsivä -kirjasarja. Erityisesti Mila painotti, että luki oikeastaan mitä vain. Kirjallisuudenlajilla ei ollut välttämättä edes väliä, kunhan vain sai uppoutua kirjaan (vrt. Scholes 2019). Tutkimukseen osallistuneiden lapsuuden ja nuoruuden kirjallisuusmaku siten noudatteli pitkälti samaa viihteellistä linjaa kuten heidän suosimissaan televisio-ohjelmissa ja elokuvagenreissä. Lapsuuden ja nuoruuden aikaisiksi suosikkiohjelmiksi ja -elokuviksi mainittiin kotimaiset ja ulkomaiset saippua- ja komediasarjat, tosi-tv-ohjelmat sekä kauhu- ja romantiikkaelokuvat.

Television ja elokuvien katseleminen tarjosivat tutkimukseen osallistuneille mieluisan vapaa-ajanviettotavan, mutta kulttuurisen pääoman koulumenestykseen heijastuvien hyötyjen kannalta kirjojen lukeminen näyttäytyy televisio-ohjelmia ja elokuvia merkittävämpänä tässä aineistossa. Kirjoja luettiin lapsuudessa ja nuoruudessa ”ihan tosi paljon” ja niitä kannettiin kotiin ”kassettain”. Esimerkiksi alla olevassa haastattelukatkelmassa Linnea kertoo lukemisen merkityksestä osana omia aamurutiinejaan, kun vasta lukemishetken jälkeen uusi päivä voitiin kohdata. Linnea painottaa myös olleensa ahkerampi lukija siskoonsa verrattuna, mikä tarjoaa näkökulman sisarusten välisiin eroihin.

*”Mä luulen, että se [intohimo lukemiseen] tuli aika nopeasti. Sitten kun mä opin muutenkin lukea, kun vaan mekaanisesti tavaamaan sanoja, että kun mä rupesin hallitsemaan sen lukemisen, niin sitten mä kyllä rupesin lukea ihan tosi paljon.” (Eevi, 35)*

*”Olin tosi kova lukeen. Alotin usein aamuni sillä, että heräsin ja sit otin vaan kirjan käteen ja luin ensimmäisen tunnin pari sängyssä ja sit vasta lähin aamupalalle ja alottaan päivää. Nytemmin on hauska ajatella, että olin niin nopee ja innokas lukija et aina kun perheen kans mentiin kirjastoon, sisko otti*



*yhen kirjan ja ite otin tyyliin kolme tai neljä, koska se luki sen yhen samassa ajassa, kun ite luin ne omat.” (Linnea, 35)*

Kirjojen lukemisen lisäksi kysyin myös sanomalehtien lukemisesta. Kaikki kertoivat paikallislehden tulleen kotiin, mutta vain Tiia ilmaisi lukeneensa sitä aktiivisesti. Sanomalehdistä kysyttäessä Linnea muisteli äitinsä tilanneen Aamulehden kotiin vain alennusten innoittamana. Tiia ja Isla kertoivat sanomalehden tulleen kotiin säännöllisesti; Tiialle Helsingin Sanomat ja Islalle Aamulehti, jonka hänen isänsä luki ”kannesta kanteen”. Sanomalehteä lukevat isät olivat myös uutisten aktiivisia katsojia, mutta tutkimukseen osallistuneet eivät kokeneet kiinnostusta niihin tutustumiseen. Tiia ja Isla pitivät myös sanomalehden lukemista pitkävetisenä vanhempien jonkinasteisesta rohkaisusta huolimatta. Pelkkä sanomalehden saatavuus ei riittänyt sen lukemisesta kiinnostumiseen toisin kuin Rytkösen (2015) tutkimuksessa. Rytkönen (2015, 140) muistuttaa, että lukemismateriaalien olemassaolo kotona ei välttämättä muuntaudu kulttuuriseksi pääomaksi, ellei kotiympäristössä ole vanhempaa, joka myös kannustaa lukemiseen. Tutkimukseen osallistuneista vain Mila mainitsi olleensa kiinnostunut sanomalehden lukemisesta ja pyysi vanhempiaan tekemään tilauksen Helsingin Sanomiin. Taloudellisiin seikkoihin vetoamalla hänen vanhempansa jättivät tilauksen kuitenkin tekemättä. Mila ei kuitenkaan ryhtynyt katselemaan uutisia tai ajankohtaisohjelmia, vaikka kiinnostus sanomalehtien tarjoamasta tiedosta oli syntynyt.

*”Sanomalehteä on aina luettu, mutta ei meillä keskusteltu mistään ajankohtaisista aiheista tai mistään. Mä halusin pitkään, että meille tulis Helsingin Sanomat kotiin. Lukiota oli tullu kiinnostusta ajankohtaisia aiheita kohtaan ja olisi halunnut tietää niistä lisää, mutta aina perusteltiin, että se on liian kallis.” (Mila, 30)*

Kaikki kertoivat kirjojen lukemisen olleen tärkeä osa myös koko perheen arkea. Sisaruksen kanssa saatettiin keskustella luetuista kirjoista ja antaa kirjoja lainaksi. Tutkimukseen osallistuneiden vanhemmat olivat pääosin ahkeria lukijoita paria poikkeusta lukuun ottamatta. Mila tarkentaa, että hänen isänsä oli kiinnostunut enemmän sanomalehdestä kuin kirjojen lukemisesta toisin kuin äiti. Tutkimukseen osallistuneet kuvailivat vanhempiensa kirjallisuusmakua tarkasti, mikä on toistunut myös Rytkösen (2015) ja Scholesin (2019) tutkimuksissa. Vanhempien kirjallisuusmauksi nimettiin rikoskirjallisuus, romantiikka ja historiaan sekä politiikkaan liittyvä tietokirjallisuus. Kyky nimetä vanhempien lukemaa kirjalli-

suutta kirjailijan tarkkuudella viestii kirjallisuuden olleen vanhempien arjessa aktiivisesti läsnä: *"[h]arva se päivä oli Nora Roberts sohvanpöydällä"*, kuten Linnea muistelee. Rytkönen (2015, 135) rinnastaa sen merkiksi kirjallisuuden tuntemuksen välittymisestä vanhemmalta lapselle. Purhonen et al. (2014, 80) puolestaan ehdottavat, että jo kirjailijoiden tietäminen viestii kulttuurisesta pääomasta.

*"Meille luettiin paljon lapsena iltasatuja ja meillä oli kirjoja saatavilla. Mun isä lukee kans tosi paljon kaikkea historiakirjallisuutta. Ei romaaneja vaan tietokirjallisuutta ja historiaan liittyvää ja ajankohtaisia jotain politiikkaan liittyviä. Äiti ehti lapsuusaikoina lukee vähemmän, mutta isä luki kyllä tosi paljon ja lukee edelleen, että kirjat on ollut kyllä aina läsnä."* (Tiia, 30)

Kenenkään haastattelusta ei löytynyt viitteitä työväenluokkaisten vanhempien lukemistavastaisista asenteista, kuten Käyhkön (2014; 2020) tutkimuksissa. Vanhempien positiiviset asenteet heijastuivat myös käytännön teoilla kannustamiseen, joista mainittiin lukeminen lapselle, kirjakerhon jäsenyys, kirjaston satutunneilla käyminen, kirjojen ostaminen lahjaksi ja kirjastoon kuljettaminen (vrt. Rytkönen 2015). Vanhempien kannustus vahvisti mielikuvaa lukemisharrastuksen positiivisuudesta. Kirjastoon kuljettaminen tai kirjojen ostaminen ovat hyvin konkreettisia, kirjojen pariin fyysisesti vieviä kannustuksen muotoja suhteessa sanalliseen rohkaisuun, joka ei saanut juuri mainintoja. Erityisesti Isla painotti lukemisen olleen yksityinen asia, josta hän oli kiinnostunut itsenäisesti. Samaan hengenvetoon hän kuitenkin lisää, että hänen vanhempansa olivat liittyneet lasten kirjakerhoon, minkä Rytkönen (2015, 139) näkee suorana kannustusmuotona.

*"Oon mä lukenut ihan älyttömästi, mutta se ei ollut mitenkään semmoista, että vanhemmat olisi tuonut jotain kirjoja, vaan meillä oli kirjasto lähellä. Mä olin siis vaan omatoiminen sen lukemisen suhteen, että mä kannoin muovikasseittain kirjoja kirjastosta ja luin niitä ja näin oli lapsesta asti. Vanhemmat hommas kirjakerhon niitä kirjoja ja mulla oli tosi paljon lapsena ja nuorena kirjoja, mitä mä luin. Se ei ollu mitenkään vanhemmilta, että tuleppas lukemaan, vaan se oli omaehtosta."* (Isla, 40)

Tutkimukseen osallistuneet pohtivat lähinnä vanhempiensa lukemistottumuksia mahdollisesti haastattelukysymysten ohjaamina. Vain Linnea pohti oma-aloitteisesti muiden lähisukulaisten merkitystä lukemisharrastukselleen (mm. Rytkönen 2015). Rytkönen (2015, 139) muistuttaakin, että kyse on ensisijaisesti siitä, kenen lähipiiriin kuuluvan kanssa lapsi viettää runsaasti aikaa. Tästä huolimatta usein vanhempien toiminta ensisijaistetaan, kun tarkastellaan kulttuurisen pääoman keskeisimpiä välittäjiä (Bourdieu 1986; myös Sullivan 2001). Rytkösen (2015,

150) aineistossa lukemisen pariin kannustaneet lähisukulaiset edustivat korkeampaa objektiivisesti mitattua luokka-asemaa tutkimukseen osallistuneen työväenluokkaiseen vanhempiin verrattuna. Linnean tapauksessa tästä ei ollut kyse, sillä hänen isovanhempansa ovat matalasti kouluttautuneita ja työskennelleet fyysisissä, matalapalkkaisissa tehtävissä.

*”En muista kannustiko äiti siihen lukemiseen silleen sanallisesti, mutta teoilla kannustaminen kyllä näky selkeesti. Se vei meitä kirjastoon ja sit luki meille molemmille pieninä paljon. Aina oli iltasadut ja muut, kun oltiin pienempiä. Mummulla ja vaarilla käytiin useesti tyyliin joka viikko ja siellä oli kans aina satulehtisiä ja satukirjoja, joita luettiin yhdessä.” (Linnea, 35)*

Kuten Rytkösen (2015) tutkimuksessa, haastattelemani naiset mainitsivat ahkeran kirjastossa tai kirjastoautolla käymisen pääasiallisena keinona lukemismateriaalien hankinnalle. Kirjaston ja kirjastoauton hyödyntäminen oli monelle itsensänselvyys, mitä perusteltiin niiden läheisyydellä tai runsaan lukemisen aiheuttamilla kustannuksilla. Lähellä sijaitsevien kirjastopalveluiden käyttäminen näyttyy helppona ja nopeana tapana ylläpitää lukuharrastusta, mutta vastavuoroisesti kirjastopalveluiden kaukaisuus voi nostaa kynnystä hakeutua kirjallisuuden pariin (emt. 137). Jossain määrin kirjoja oli ostettu kotiin silloin, jos kirja oli uusi ja suosittu, eikä sitä esimerkiksi olisi voinut saada kirjastosta lainaan. Eevi mainitsi saaneensa kaikki Harry Potter -kirjat tästä syystä.

## **5.2 Positiivisia koulutusasenteita, itsenäisiä koulutus päätöksiä ja monipuolisia harrastuksia**

Työväenluokkaisten vanhempien koulutusasenteet nähdään heterogeenisinä (Silvennoinen et al. 2015, 443). Myös tässä aineistossa ilmeni hieman vaihtelua, mutta valtaosin haastatteluissa pohdittiin koulutusta arvostavia asenteita. Strategista tietoa välittävistä suorista keinoista mainittiin läksyissä auttaminen, kokeisiin kuulustelu sekä harjoituskokeiden tekeminen, jotka kertovat positiivisesta suhtautumisesta koulutukseen (ks. Rytkönen 2015, 143). Epäsuorista keinoista mainittiin koulutukselle myönteisen arvomaailman rakentaminen ja harrastuneisuus (emt.). Kukaan ei ollut opiskellut ainepainotteisella luokalla.

Peruskouluajan koulunkäynnistä kysyttäessä Mila, Eevi ja Linnea kertoivat olleensa itsenäisiä koulutöistä huolehtimisessa, mitä he perustelivat tunnollisuudellaan, läksyjen mielekkyydellä ja toiveella vastata vanhemman osoittamaan

luottamukseen. Heidän vanhempansa eivät juurikaan auttaneet koulunkäynnissä tai valvoneet läksyjen valmistumista, mikä ei kertonut koulunkäynnin vähäisestä merkityksestä vaan heidän omasta innokkuudestaan (vrt. Käyhkö 2011). Myös Mila korosti omaa itsenäisyyttään, jonka vuoksi koulunkäynti muuttui perheen yhteisestä projektista Milan vastuuksi. Havainto heijastelee Käyhkön (2013, 22) näkemystä, kuinka työväenluokkaiset vanhemmat pysyttelevät tyypillisemmin taustalla hiljaa hyväksyen ja pääosin puuttumatta lasten koulunkäyntiin tai ammatinvalintaan. Kuten Milan tapauksessa, koulunkäynti oli kodin yhteisistä puheenaiheista poissaolevaa. Tästä huolimatta hän koki, että koulutusta on kotona arvostettu aina, mitä hänen muut pohdintansa tukivat.

*"Mä oon ollut aika itsenäinen pienenä, että mä oon kyllä hoitanu ne läksyt tosi tunnollisesti. Kyl sitten toisaalta mä sain myös apua, jos mä pyysin. Vaikka just enkku oli vaikeata, niin äiti teki mulle jotain harjoituksia, että kyllä mä sain siihen tukea". (Eevi, 35)*

*"Varmaan jostain ehkä ala-asteen lopulta tai viimeistään yläasteelta alkaen oli aika selvää, että mä hoidan mun koulunkäynnin itse, että mun vanhemmat näyttää vaan peukkua, että jee hyvin menee. - - Musta tuntuu, että siellä on taustalla, että mun vanhemmat on ollut sitä mieltä, että mä itse tiedän paremmin." (Mila, 30)*

Tiian ja Islan vanhemmat tukivat heidän koulunkäyntiään aktiivisemmin. Tiia kertoi äitinsä valvoneen läksyjen valmistumista ja kuulustelleen koealuetta, jotka ilmentävät positiivisia koulutusasenteita. Myös Isla muisteli vanhempiansa laatimia harjoituskokeita ja kokeisiin lukemisessa auttamista. Hänen mukaansa läksyjen tekemisestä huolehtiminen ei kuitenkaan pohjautunut niiden merkitykseen koulussa menestymisen kannalta. Islan kokemus muistuttaa Lareaun (2011, 220) tekemää havaintoa, jonka mukaan työväenluokkaiset vanhemmat näkevät opettajat itseään ylempiarvoisina, joiden näkemyksiä ei rohjeta kyseenalaistaa: kun "koulu" on antanut läksyt, ne on tehtävä, eikä siksi, että ne tukisivat koulumenes- tystä. Isla kertoi tämän vuoksi sisäistäneensä käsityksen koulun tarjoaman tiedon toissijaisuudesta, mikä osaltaan vaikutti siihen, että ammatillisiin opintoihin ha- keutuminen oli hänelle "itsestään selvää" ja "automaattista".

*"Läksyihin tuli se kannustus, että nää pitää hoitaa ja pitää tehdä ja sain apua tarvittaessa. Ennemminkin ne läksyt oli tehtävä, koska ne läksyt oli annettu, eikä sen takia, että ne olis ollu tärkeitä. Koska ne on annettu sieltä koulusta sulle läksyksi niin ne on tehtävä, eikä niin, että sä pystyt nyt näiden läksyjen avulla oppiin lisää. Opin tästä koko ajan sellaista asennetta lisää, että koulun penkillä saatu tieto ei ole niin tärkeää ja olennaista kuin työtä tekemällä saatu*

*tieto. Tää asenne kantoi pitkälle mun elämässä ja myös viitoitti mun valintoja peruskoulun jälkeen ja aikuisikään.” (Isla, 40)*

Valtaosan kertomuksissa kaikui vanhempien avoin suhtautuminen tutkimukseen osallistuneiden koulutuspolun rakentumiseen, joka positiivisten koulutusasenteiden kanssa loi kouluttautumiselle myönteistä arvomaailmaa. Koulutus nähtiin vanhempien silmissä tärkeänä, eikä eri koulutuspolkuja pääosin arvotettu, kuten Käyhkön (2011; 2014; 2017) ja Perkiömäen (2019) tutkimuksissa. Koulutusvalinnoista keskustelu ilmeni odotetusti peruskoulun jälkeisissä nivelvaiheissa, mutta näkemykset sen määrästä vaihtelivat jonkin verran. On lisäksi huomattava, että aineistossa esiintyneet maininnat kytkeytyivät lähes yksinomaan äitien kanssa käytyihin keskusteluihin. Isien poissaoloa selittänee koulunkäynnin asettuminen kasvatuksen alueelle, joka mielletään perinteisesti feminiiniseksi vastuualueeksi.

Kaikki osallistujani kuvasivat saaneensa ”vapaat kädet” ammatinvalintaan, mitä perusteltiin vanhempien taipumuksella ensisijaistaa tutkimukseen osallistuneiden onnellisuus tietynlaisten koulutustoiveiden edelle. Tiia näyttäytyi muihin verrattuna erityistapauksena, joka oli jo lapsesta asti tietänyt, mihin ammattiin haluaa kouluttautua. Koulutusvalinnoista keskustelemiselle ei ollut hänen tapauksessaan tarvetta. Valinnanvapaudesta huolimatta Eevi ja Mila kertoivat äitiensä rohkaisusta laittaa erinomainen koulumenestys ja ”lukupää” hyötykäyttöön lukiopintoihin ja korkeakouluopintoihin hakeutumalla. Tästä huolimatta he kokivat jääneensä omilleen koulutuspäätösten kanssa, sillä matalasti kouluttautuneet vanhemmat eivät pystyneet ottamaan kantaa yliopisto-opintojen alanvalintaan tai sivuaineisiin. Vähäinen neuvonanto oli Eevin tapauksessa hidastuttanut oman alan löytämistä, sillä hän oli ehtinyt kokeilla kolmea alaa kahdella eri koulutusasteella ennen kasvatustieteiden opintoihin hakeutumista. Eevin kuvailema sekä Mikko- ja Korhosen (2018) ja Käyhkön (2013) havaitsema haparoiva polku yliopistoa kohti voi osittain selittyä vähäisellä ohjaamisella. Kuten Tikkanen ja Lempinen (2018) sekä Mikkonen ja Korhonen (2018) havaitsivat, vanhempien mahdollisuudet neuvoa lastensa koulunkäynnissä laskevat sen jälkeen, kun vanhempien koulutustaso on ohitettu.

*”[Vanhemmat] ei oikein enää tienny, mihin suuntaan ohjata tai että mä oon ylittänyt sen tason, missä he pystyy enää kommentoimaan, tukemaan tai neuvomaan. Kaikki valinnaisaineet yläasteella tai ylipäätään lukion ainevalinnat ja yliopiston kaikki alavalinnat ollu sellaisia, että ei heillä ole ollut enää sitten mitään neuvottavaa, koska se on ollu maailma, mistä ei tiedä oikein mitään.” (Mila, 30)*

*"Mun koulupolkuhan on ollu siksakkinen. Lukion jälkeen mietin hirveesti, että mihin ihmeeseen mä lähden ja kyllä mä äidinki kanssa keskustelin niistä, kun mä niitä hakuoppaita pläräsin. Kyselin kauheasti, että mihin nyt menisin, mutta sitten mun äitikin oli, että sun tarvitsisi ite miettiä, enkä voi sanoo sun puolestasi." (Eevi, 35)*

Koulutusvalinnoista keskustelu ilmeni myös koulutuspolusta *poisohjaamisessa*. Mila ja Linnea kertoivat äitiensä ehdottaneen heidän sisaruksilleen ammatillista polkua, jota perusteltiin heikommalla koulumenestyksellä ja vähäisellä kiinnostuksella koulunkäyntiä kohtaan. Ammatillinen peruskoulutus vertautui vanhempien silmissä vähemmän resursseja vaativaksi koulutuspoluksi lukio-opintoihin verrattuna (ks. Souto & Herranen 2014, 139). Linnea kuitenkin täsmensi, että siskolleen suositeltua ammatillista koulutusta enempää koulutusvalintoja ei pohdittu yhdessä. Vähäinen neuvonanto ja "vapaiden käsien" saaminen oli hidastanut mieluisan koulutuksen löytämistä, mitä Linnea harmitteli haastattelussaan.

*"Sit kun yläaste alko oleen loppuvaiheilla, jatkokouluttautumista me ei mitenkään mietitty yhdessä vaan äiti anto vapaat kädet. No sen verran se kuitenkin sano siskolle, että ehkä lukio ei välttämättä ole sen paikka, kun sillä ei ollu samalla tavalla lukupäätä. - - Sitä harmittelen edelleen, kun tuntuu siltä, että hukkasin aikaa, kun olin niin yksin [koulutus päätösten] kans. Mulla kesti tosi pitkään löytää se oma tie ja vasta aikuisena alotin opinnot yliopistossa." (Linnea, 35)*

Haluan korostaa, että äitien hienovarainen rohkaisu ammatillisia ja korkea-asteen opintoja kohti perustui koulumenestykseen. Havainto ilmentää taipumusta tehdä koulutus päätöksiä herkemmin koulumenestyksen pohjalta, jotta turhien riskien ottamiselta voitaisiin välttyä (Silvennoinen et al. 2015, 443). Tutkimukseen osallistuneiden kertomukset näyttäisivät osittain tukevan rationaalisen valinnan teoriaa, jonka mukaan yksilön valintoja ohjaa kulttuuristen toimintamallien lisäksi koulutukseen liittyvien riskien, kustannusten ja mahdollisten hyötyjen punnitseminen (Boudon 1974). Heikommin menestyneille ammatillinen peruskoulutus takaa nopeamman pääsyn työelämään, mihin verrattuna korkeakoulutus kestää pidempään ja asettaa "lukupään" koetukselle puhumattakaan pidemmän koulutuspolun aiheuttamista taloudellisista uhrauksista (ks. Rytönen 2015, 140). Arvosanojen ollessa erinomaisia ja koulunkäynnin ollessa mielekästä, kuten Eevin ja Milan tapauksessa, korkeakoulututkinto voi vaikuttaa riskin arvoiselta.

Ainoastaan Tiian ja Islan kertomuksissa ilmeni jonkinasteista ennakkoluuloisuutta tietynlaisista koulutuspolkuja kohtaan (ks. Käyhkö 2011; 2017; Perkiömäki

2019). Siinä, missä Tiian eno mitätöi ylioppilastutkinnon merkityksellisyyden koulutuksellisenä saavutuksena, Islan vanhempien kritiikki kohdistui korkeakoulutuksen kaukaisuuteen käytännön työstä. Haastattelukatkelmassaan Isla puhuu korkeakoulusta sisältäen myös käytännönläheisemmän ammattikorkeakoulun, mutta muista haastattelu yhteyksistä selviää, että hän viittaa juuri yliopistokoulutukseen. Keskeinen ero tehtiin teoreettisemman tiedon ja käytännön osaamisen välillä, mikä pohjautuu arvostuksiin siitä, mikä katsotaan 'oikeaksi' työksi ja 'kunnon' koulutukseksi. Työväenluokkaisten vanhempien kannustaessa ammatilliselle koulutuspolulle (Tikkanen & Lempinen 2018), kynänpöörityyn ja kirjaviisauteen valmistava yliopistotutkinto on vanhemmille vierasta ja perinteisille työväenluokkaisille arvoille vastakkaista (Käyhkö 2013, 421).

*"Mä muistan lapsuudesta keskustelua, että et mitä sä ees teet sillä korkeakoulututkinnolla, koska käytännön työn kautta sä saat, opit ja osaat paljon enemmän. Korkeakoulutusta dissattiin, että korkeakouluttuneet on vähän tommosia, että ne ei tiedä oikeista asioista yhtään mitään."* (Isla, 40)

Myös harrastukset osoittautuivat tutkimukseen osallistuneille tärkeäksi kulttuurisen pääoman välittäjäksi. Linnea, Eevi, Isla ja Tiia muistelivat perheensä aktiivista harrastuskulttuuria ja harrastuksia arvostavia asenteita. Eri harrastuksista mainittiin erityisesti urheilu, kuten pesäpallo, tennis, tanssi, jalkapallo ja koripallo sekä pianon soittaminen ja 4H-kerho. Yli kymmenen vuotta kestäneiksi harrastuksiksi mainittiin pianon soittaminen ja koripallo, mutta näin pitkäaikaiset harrastukset koskivat vain Eevyä ja Tiiaa. Tiia ja Isla olivat joukosta ainoat, joilla oli ollut soittoharrastusmahdollisuus. Harrastukset nähtiin kaikkien vanhempien silmissä arvokkaina, mutta pienellä paikkakunnalla asuminen, välimatkojen haasteellisuus ja perheen taloudellinen pääoma mainittiin silti harrastuksien määrää rajaviksi tekijöiksi. Pienen paikkakunnan tarjontaan ja pitkien välimatkojen ongelmallisuuteen viittaavia havaintoja on todettu myös Weiningerin et al. (2015) tutkimuksessa, jossa harrastuksissa vietetty viikoittainen aika lisääntyi selvästi paikkakunnan koon kasvaessa. Pienellä paikkakunnalla asuva harrastaja joutuu todennäköisemmin turvautumaan vanhempiinsa kuljetukseen, mikä on palautettavissa ajalliseen köyhyyteen. Myös Mila pohti tätä tematiikkaa haastattelussaan:

*"Kaikki järjestäytyneemmät harrastukset, vaikka joku joukkuepeli tai jonkun soittimen soittaminen, ne on sitten ollut pois valikoimasta, koska nää on sit vaatinut aikaa mennä toiselle paikkakunnalle. Molemmat vanhemmat teki vuorotyötä ja vaan mun isällä oli ajokortti. Niin se olisi vaatinut käytännössä, että mun isä pystyy kuljettamaan mua, mitä hän ei sitten pystynyt,*

*niin se oli varmaan keskeisin asia. Kaikki [kaupungissa sijaitsevat harrastukset] ois maksanukin enemmän.” (Mila, 30)*

Edellä mainittujen rajoitusten ohjaamina harrastusmahdollisuudet valittiin yleensä oman paikkakunnan valikoimasta perheiden taloudelliset rajoitteet huomioiden. Linnea erottautui joukosta ainoana, joka ei muistanut kustannusten rajanneen erityisesti harrastuksia, eivätkä välimatkatkaan osoittautuneet ongelmaksi kaupungissa asuttaessa. Linnea muisteli isänsä pitäneen erityistä harrastuskassaa, mikä jo itsessään viestii harrastusten arvostamisesta. Myös Eevi poikesi joukosta intohimoisella koripalloharrastuksellaan, jonka harjoituksissa hän kävi todella tiiviisti, eikä muille harrastuksille olisi todennäköisesti ollut edes aikaa. Useamman muun lisäksi myös hän mainitsee instrumentin soittamisen rajautuneen vaihtoehtoista pois. Isla sen sijaan pohti harrastusmahdollisuuksien runsautta ja kertoi harrastaneensa lähinnä urheilua.

*”Mä oon harrastanut aika intensiivisesti koripalloa. Mä alotin koripallokerhossa kolmevuotiaana ja lopetin 17-vuotiaana ja parhaimmillaan oli kuus kertaa viikossa treenit. Mä muistan myös, että siitä [taloudellisesta tilanteesta] oli joskus puhe, että olisi niin kallista, jos aloittaisin jonkun instrumentin harrastuksen. Ei olisi varaa mihinkään soittimeen.” (Eevi, 35)*

*”Mulla on ollut harrastusmahdollisuuksia laidasta laitaan. On ollut tennistä ja pesäpalloa ja palloilukerhoa ja käynyt pianotunneilla. Sain oikeastaan kokeilla moniakin asioita, mutta ei ehkä mitään semmoista, missä olisi tarvittu kauheasti mitään välineitä. Olisin kovasti halunnut pienenä ratsastaa, mut sitä ei pystynyt, koska se oli niin kuitenkin olisi ollut hintavaa.” (Isla, 40)*

Harrastusaktiivisuutta selittävistä näkökulmista rakenteellisia ja resurssiperustaisia reunaehtoja korostava lähtökohta saa tämän aineiston perusteella tukea, mitä myös Chin ja Phillips (2004) ja Bennett et al. (2012) empiiristen havaintojensa perusteella korostavat. Aineistossani ei ole viitteitä esimerkiksi Lareaun (2011) käsitteellistämästä luonnollisen kasvun ensisijaistamisesta, jossa vapaamuotoinen vapaa-aika asetetaan organisoitujen harrastusten edelle. Tutkimukseen osallistuneiden harrastusmahdollisuuksien monipuolisuutta ja harrastusten arvostusta voidaan selittää erityisesti suomalaisella tutkimuskontekstilla, jossa lasten ja nuorten harrastukset nähdään todella tärkeinä. Lasten ja nuorten harrastusmahdollisuuksia tuetaan Suomessa taloudellisesti, yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti. Erinomaisena esimerkkinä tästä on harrastamisen tukemiseen tarkoitettu taloudellinen tuki (Berg 2015, 98) ja erinäiset julkishallinnolliset toimenpiteet



ja linjaukset, joilla pyritään tukemaan lasten ja nuorten harrastustoimintaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019). Esimerkiksi *Harrastamisen Suomen malli* -hanke pyrkii järjestämään jokaiselle peruskoululaiselle ilmaisen harrastusmahdollisuuden koulupäivän yhteyteen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022). Yhdenvertaisista harrastusmahdollisuuksista on myös kannettu huolta julkisessa keskustelussa (mm. Härkönen 2019; Huovinen 2019), mikä ilmentää niiden merkityksellisyyttä.

Taloudelliset ja resursseihin liittyvät rajoitteet ilmenevät aineistossa selvästi, mutta tämän lisäksi viitteitä kulttuurisiin resursseihin voi olla nähtävissä. Tutkimukseen osallistuneet pohtivat, että eri harrastuksiin tehty aloite oli lähes aina lähtöisin heiltä esimerkiksi ystävän innoittamana, eivätkä heidän vanhempansa aktiivisesti etsineet tietoa eri harrastusmahdollisuuksista tai ehdottaneet niitä oma-aloitteisesti. Tämä voi viitata kulttuuristen resurssien jonkinasteiseen vaikutukseen, mutta haastatteluissa ei ilmennyt viitteitä, että kyse olisi ollut harrastusten vähäisestä arvostamisesta. Tämän aineiston perusteella kulttuuriin resursseihin liittyvä kysymys jää pitkälti avoimeksi.

### *5.3 Arjen mikroaggressioita ja puhumattomuuden kulttuuri*

Yliopistossa vallitsevat luokkataustaan liittyvät asenteet ovat tutkimuksessani tärkeä näkökulma työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden kuulumiselle. Ne kontekstualisoivat sitä, missä määrin kuulumiselle annetaan ylipäätään tilaa (Soria & Bultmann 2014; Ostrove & Long 2007; Read, Archer & Leathwood 2003). Monessa aiemmassa tutkimuksessa esimerkiksi luokkasyrjinnän kokemukset ovat olleet varsin yleisiä (mm. Auguste et al. 2018; Soria & Bultmann 2014; Bufton 2003), mutta tutkimusten välillä on myös vaihtelua (ks. Reay 2021; Scanlon et al. 2020). Kaikki tutkimukseen osallistuneet kielsivät kuitenkin kokeneensa luokkasyrjintää, mutta tarkemmassa tarkastelussa on havaittavissa negatiiviseen sävyyn tehtyjen huomautusten kuulemista. Esimerkiksi Linnea kuvasi ainejärjestön valinneen juhlateemaksi ”elämäkoululaisuuden” joka viittaa arkikielessä matalaan koulutukseen. Sen sijaan Tiia kertoi tilanteesta, jossa ammattikoulutausta nähtiin epätoivottuna ominaisuutena treffikumppanilla. Tietynlaisten, työväenluokkaisille tyypillisempien koulutustaustojen vähätteleminen voidaan ymmärtää

symbolisena rajanvetona siinä, kuka kelpuutetaan 'meiksi' ja ketkä suljetaan ulkopuolelle (mm. Yuval-Davis 2006).

*"Välillä jotkut puhuu työväenluokkasista ihmisistä ikävään sävyyn. Joskus puhutaan tosi vähättelevästi jostain, että kun se on käynyt vaan ammattikoulun. Vaikka opiskelukaveri puhuu, että mä en voi mennä tuon tyyppin kanssa treffeille, koska se on käynyt vaan ammattikoulun ja että mä haluan, että mun poikaystävä on käynyt korkeakoulun ja on sivistynyt ihminen. Pidetään itseä parempana ihmisenä kuin perusduunareita. Just semmoisia mitä ei ehkä ajattele, että se välttämättä alentaisi työväenluokkasia, mut sit kuitenkin tulee rivien välistä niitä asenteita."* (Tiia, 30)

Tiian ja Linnean kertomukset havainnollistavat luokkaan kohdistuvien ennakkoluulojen piiloutumista "rivien väliin", mikä voi osaltaan vaikeuttaa luokkataustaan perustuvan syrjinnän tunnistamista. Todellisuudessa heidän kuvailemat tilanteet ovat tulkittavissa mikroaggressioksi, jotka voivat vahvistaa työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden kokemusta erilaisuudesta, huonommuudesta ja ulkopuolisuudesta. Tiia tai Linnea eivät tosin mieltäneet, että heidän kuulemansa vähättelevään sävyyn tehdyt lausahdukset olisivat muovanneet heidän kokemustaan yliopistoyhteisöön kuulumisesta. Haastattelunsa aikana Tiia vaikutti olevan hie-man ihmeissään, että miksi hän ei voisi kuulua joukkoon, eikä hän nähnyt luokkaansa kovin merkityksellisenä asiana.

Samankaltainen piiloisuuden tematiikka mainittiin myös Milan, Linnean ja Eevin haastatteluissa, joissa he kritisoivat luokkataustasta vaikenemista yliopistoyhteisöön sopeutumiseen vaikuttavana tekijänä. "Puhumattomuuden kulttuuri" kulminoituu hiljaisina oletuksina yliopiston opiskelijakunnan taustojen, valmiuksien ja ominaisuuksien homogeenisuudesta (mm. Käyhkö 2014, 4; 2020, 9; Read et al. 2003, 263). Buckleyn ja Parkin (2019, 278) tutkimuksessa monet kuvailivat yliopistoyhteisön ilmapiiriä positiiviseksi, sillä luokan merkityksistä ei keskusteltu. Tarkemmassa tarkastelussa heidän kokemuksistaan oli löydettävissä havaintoja luokkataustaan liittyvistä jännitteistä ja hierarkioista yliopistoyhteisön ilmapiirissä. Puhumattomuuden kulttuuria ei siten voida pitää synonyymina avoimuudelle tai hyväksyvälle ilmapiirille. Yhteisen keskustelun puuttuminen ja luokkataustan merkityksistä vaikeneminen voivat pahimmillaan heijastua opiskelijoihin kokemuksiin siitä, kuka voi kuulua yliopistoyhteisöön ja kenelle sen jäsenyys voidaan sallia muiden jäädessä ulkopuolelle.

*"Ei noita asioita käsitellä tai ei se ole mikään juttu, mistä puhuttaisiin. Tai ainakaan en ole itse päässyt osalliseksi semmoista keskustelua, missä mietittäisiin opiskelijoiden taustoja ja sitä, minkälaisista taustoista tullaan. - - En*

*mä usko, että se on myöskään mikään tietoinen valinta. Se on vaan niin, se puhumattomuuden kulttuuri.” (Eevi, 35)*

*”No siis ainakaan mitään aktiivista syrjintää en oo ikinä kokenu. Tuntuu lähinnä, että työväenluokkaiset on hiljainen ja näkymätön porukka, jota ei kauheesti huomioida. Ne asenteet on mun mielestä ollu olettamista vaan, että erilaisuutta ei oo olemassakaan.” (Linnea, 35)*

Kuten Käyhkö (2014, 5; 2013, 25) painottaa, yliopiston näennäinen luokkaneutraalius hankaloittaa luokkaan liittyvien tekijöiden tunnistamista. Yhteisen keskustelun puuttuessa työväenluokkaiset yliopisto-opiskelijat joutuvat asemaan, jossa he pelkäävät 'paljastuvansa' muille (mm. Käyhkö 2014; 2017; Reay, Crozier & Clayton 2010). Reayn ja kumppaneiden (2010) tutkimuksessa toistunut käsitepari *”fit in”* ja *”standing out”* eli joukkoon sopiminen ja joukosta erottautuminen viittaavat jo itsessään siihen, että oma eroavaisuus muista on sisäistetty. Samankaltaiset pohdinnat toistuivat myös tämän tutkimuksen haastatteluissa. Linnea, Tiia ja Isla kertoivat toiveestaan sulautua joukkoon, minkä vuoksi he ovat tietoisesti jättäneet kertomatta luokkataustastaan. Linnean ja Islan kertomuksissa pelko *”silmään pistämisestä”* on koettu liian ahdistavaksi ja halu kuulumiselle liian vahvaksi, että omaa luokkataustaa olisi haluttu mainostaa.

*”Mutta siinä on myöskin se, et ei oo myöskään tuonut esille sitä omaa taustaansa niinkään missään, koska on halunnu mieluummin kuulua siihen porukkaan kun kertoo.” (Isla, 40)*

Puhumattomuuden kulttuurin kritisointi toistui lähes kaikkien puheissa, mutta siihen suhtauduttiin eri tavoin. Eevi ja Linnea näyttivät hyväksyvän sen yliopistoyhteisön vallitsevana realiteettina (*”Se on vaan niin”*), joka koettiin haitallisena, mutta johon ei ole odotettavissa muutosta. Eevi ei tuonut esiin ajatuksia, että hän olisi pitänyt sitä kuulumisen tunteilleen merkityksellisenä. Sen sijaan Linnea ymmärsi puhumattomuuden kulttuurin jättäneen hyvin vähän tilaa hyväksytyksi tulemisen kokemukselle paikassa, joka saa opiskelijavähemmistöä edustavan kokemaan itsensä poikkeavaksi. Puhumattomuuden kulttuuria pohtiessaan Eevi oli myös ainoa, joka toi haastattelussaan esiin uusliberalistiseen yliopistoon liittyviä kriittisiä pohdintoja. Hän koki uusliberalismin vaikuttavan merkittävästi siihen, missä määrin *”hapuilulle”* on ylipäättään aikaa tai mahdollisuuksia. Eevin huomautus kutsuu pohtimaan, missä määrin uusliberalististen ihanteiden mukainen, opis-

kelijoita eteenpäin puskeva yliopistoinstituutio tarjoaa tilaa oman paikan etsimiselle kenenkään muunkaan opiskelijan kohdalla. Eevin pohdintoihin verrattuna Milan kokemus oli huomattavan erilainen:

*”Kyllä työväenluokkaiset mun mielestä on näkymätön osa yliopistoyhteisöä. Se tulee esiin tietynlaisissa tilanteissa, missä ne luokkaerot tulee esiin. On vaikka hetkiä, kun puhutaan omasta lapsuudesta, taustasta tai vanhempien koulutustaustasta tai kielitaidosta tai siitä, mitä perhe on harrastanu. Silloinkin usein tulee esiin se ero, että ahaa tuon vanhemmat ei vaikka puhukaan mitään vierasta kieltä. Onkin joku yliopisto-opiskelijan muotti, mutta mä en ole siinä ihan mukana ja mitäs tämä nyt tarkoittaa ja mistä tää johtuu. Ylipääntään kokemus työväenluokkasuudesta mulle itselle on noussut vasta yliopisto-opintojen aikana ja siinä on kestänyt aikaa, että on pystynyt sanallistamaan sen itselleen ja ymmärtämään, mistä siinä on kyse.” (Mila, 30)*

Mila mielsi opiskelijoiden luokkataustoista vaikenemisen vahvistaneen kuulumattomuuden tunnettaan merkittävästi ja pitkittäneen yliopistoyhteisöön kotiutumisen prosessia, jota ei vielä toisen yliopistotutkinnon alussakaan ollut tapahtunut. Linnean ja Islan ohella myös Mila kertoi näkevänsä työväenluokkaisuutensa tärkeänä avainkokemuksena yliopisto-opinnoissa, jonka lävitse kuulumattomuuden tunne suodattuu. Hän ymmärsi puhumattomuuden kulttuurin tärkeäksi tekijäksi sinnikkäälle ulkopuolisuuden tunteelle, sillä oman luokkataustan ja kuulumattomuuden tunteen välisen yhteyden ymmärtäminen vei Milalta useamman vuoden.

#### *5.4 Riviopiskelijasta yliopiston henkilökunnaksi*

Kuulumisen tunne ymmärretään prosessiksi, joka rakentuu ajan kanssa (Anton-sich 2010, 647). Poutanen et al. (2012, 21) kuvailevat tätä hyödyntämällä ajatusta hiljalleen syvenevästä osallistumisesta (*proceeding participation*). Heidän mukaansa sitä tapahtuu, kun yliopisto-opiskelija osallistuu tiiviimmin oman yliopistoyhteisönsä sosiaaliseen toimintakenttään, joka vahvistaa tunnetta yhteisöllisyydestä ja kuulumisesta. Tämän tutkimusaineiston valossa syvenevä osallistuminen oli tapahtunut erityisesti yliopistoyhteisöön työllistymisen myötä, mikä kosketti neljää viidestä. Tiialle lyhyt ja etätyöskentelynä tapahtunut työjakso ei osoittautunut kovinkaan tärkeäksi, mutta hän näki sen osoituksena yliopistoyhteisöön integroitumisesta. Tiian alla olevan haastattelukatkelman muotoilu ”päästä sisään” yliopistoyhteisöön on kiinnostava. Se on tulkittavissa osoituksena, että Tiia on jossain vaiheessa kokenut olleensa yliopistoyhteisöstä ’ulkona’, mikä voi vii-

tata kuulumattomuuden tunteeseen. Toisaalta puhekielisenä ilmaisuna se voi tarkoittaa jonkin asian oppimista. Tästä näkökulmasta Tiian voidaan tulkita omaksumeen yliopistoyhteisössä olemisen tavat, minkä työsuhde oli konkretisoitunut. Tiian haastattelua tarkasteltaessa kokonaisuutena jälkimmäinen tulkintakehys on paljon todennäköisempi.

*”Vähän aikaa olin tutkimusavustajana mukana yhdessä projektissa. Sekään ei nyt varsinaisesti liity opiskeluyhteisöön, mutta kyllä se kerto siitä, että on päässyt silleen niin kuin sisään yliopistoyhteisöön ja yliopistolla olemiseen. Mut ei siitä [työstä] avautunu mitään uutta maailmaa, varsinkin kun se oli tätä etäaikaa.” (Tiia, 30)*

Mila pohti kuulumistaan erityisesti fyysisen työpisteen kautta, jonka hän näki konkreettisenä osoituksena yliopistoyhteisön jäsenyydestä. Yuval-Davisin (2006) näkemyksiin peilattuna fyysinen työpiste tai opiskelutodistus näyttäytyvät kuulumisen myöntämisen keinoina, mihin Mila myös viittaa. Tästä huolimatta Milan pohdinnat ovat varsin ambivalentteja, eikä hän kertonut työsuhteen yksiselitteisesti syventäneen kuulumisen tunnettaan. Kuten esitin jo luvussa 5.3, Milan haastattelussa toistuu eksplisiittisesti ilmaistu ajatus yliopistoyhteisön ulkopuolella olemisesta ja omasta asemasta sisäpiiriä katselevana ulkopuolisena tarkkailijana (mm. Reay 2021; Reay et al. 2009; Käyhkö 2020). Vuosienkaan mittainen yliopistoyhteisön jäsenyys sekä syvenevä osallistuminen eivät ole yksioikoisesti johtaneet tunteeseen kuulumisesta. Kuten Antonsich (2010, 650) muistuttaa, kuulumisen myöntäminen ei aina johda siihen, että yhteisö tuntuisi kodikkaalta.

*”Itselläni on hyvin selkeä paikka yliopistossa tällä hetkellä, kun mulla on tämä konkreettinen työpiste tässä, minkä ääressä seison. Sitä kautta opiskelijanakin oli se, että on se selkeä asema ja selkeä paikka ja minulla on tämä tila tässä ja minulla on todistus, joka kertoo, että opiskelen. Mut sit tunnetasolla en mä oikein tiedä. En mä oikeestaan [tunne kuuluvani yliopistoyhteisöön]. Mä oon täällä, mutta katselen vaan, mitä täällä tapahtuu. Ei sillä, että mä kokisin sen niin, että mua hyljeksitään täällä tai että aktiivisesti en kuulu [yliopistoyhteisöön], vaan mulla on tuntuma, että katselen ulkopuolelta sisään ja mietin mikäköhän juttu tää nyt on, että mä oon täällä.” (Mila, 30)*

Yliopistoon työllistyneistä Linnea ja Isla mielsivät työsuhteen kuulumisen tunteilleen merkityksellisenä. Ennen työsuhdettaan kumpikin oli kokenut yliopistoyhteisön etäiseksi, mitä he selittivät vähäisellä osallistumisella opiskeluelämän sosiaaliseen toimintakenttään ja tiiviiksi jääneellä ystäväpiirillä. Isla kertoi myös voimakkaista epävarmuuden kokemuksista suhteessa akateemiseen soveltuvuu-

teensa (mm. Mikkonen & Korhonen 2018; Käyhkö 2014). Islan pohdinnoissa toistui kokemus siitä, että yliopisto-opintoja ei ole tarkoitettu hänenkaltaisilleen ihmisille, joilla ei ole ”lukupäätä” tai ylioppilastutkintoa. Työsuhde yliopistoon oli Islalle kuitenkin auttanut hahmottamaan omaa paikkaansa yliopistoyhteisön jäsenenä. Hän kertoi kuulumisen tunteen olevan vahvimmillaan positiivisissa sosiaalisissa kohtaamisissa, mutta vastavuoroisesti myös negatiivissävytteisillä vuorovaikutustilanteilla on hänelle kuulumisen tunnetta heikentävä vaikutus. Ulkoapäin aiheutetut säröt ovat Islan mukaan kuitenkin vain hetkellisiä, jonka jälkeen tunne kuulumisesta palautuu takaisin normaalitilaansa (mm. Tinto 2017, 5).

*”Työntekijän näkökulmasta koen yliopistoyhteisön hyvin, hyvin merkitykselliseksi ja omaan elämään kuuluvaksi. Se on aikamoinen hyppäys ollut, jos miettii esimerkiksi ekojen vuosien opiskelijan kokemuksia, kun oli tosi irrallinen olo ja sitten tätä hetkeä. Yliopistoyhteisö tai se missä teen töitä niin koen, että se on tosi tärkeä ja iso osa mun elämää. Et kyllä mä koen kuulumisen tunnetta ja se tulee niissä hetkissä, kun sinua pidetään tasavertaisena kollegana. Ja sitten opiskelussa on niitä kuulumattomuuden hetkiä.” (Isla, 40)*

*”Jos mietitään pelkästään opiskelijan roolia, niin muu yliopistoyhteisö jäi tosi kaukaiseks. Mut jos miettii yliopistoyhteisöä laajemmin yliopistossa tapahtuvan työn kautta, niin koen ehdottomasti olevani tärkeä osa sitä yhteisöä. Oon huomannut sen, kuinka suuri ja arvokas apu oon ollu ja oon menestynyt työtehtävissäni tosi hyvin. Tuli tosi selkeesti se tunne, että tää on mun juttu ja mun paikka.” (Linnea, 35)*

Myös Linnealle työ yliopistoyhteisössä on mahdollistanut kokemuksen yhteenkuuluvuudesta, mitä yllä oleva haastattelukatkelma ilmentää. Linnea kertoi kokevansa tiiviimmän työtiimin kuulumisen tunteelle suotuisampana, sillä työtiimi on konkreettisemmin hänen elämässään läsnä. Työtiimiin verrattuna tuhansien ihmisten muodostama yliopistoyhteisö jää väistämättä abstraktimmalle tasolle. Kuten Yuval-Davis (2006, 24) täsmentää, kuulumisen kohteena oleva yhteisö voi jäädä myös kuvittelun varaan. Hän ei kuitenkaan tarjoa Linnean kokemuksta selittävää viitekehystä sille, voiko kuulumisen tunne olla heikompaa tilanteissa, jossa kuulumisen kohteena oleva yhteisö on abstrakti tai kuviteltu. Linnean tapauksessa työsuhde on kuitenkin ollut merkityksellinen tekijä, joka pystyvyyssuskon vahvistumiseen kietoutuen on luonut paremmat puitteet kuulumisen tunteelle.

## 5.5 ”Pitkään mulla ei ollu mitään selitystä sille, et miks mä oon tämän, kun muut on tommosia”

Kulttuuristen tekijöiden merkitys, kuten kokemukset kulttuurisen pääoman va-  
jeista, korostuivat tutkimukseen osallistuneiden kokemuksissa voimakkaasti,  
mikä heijastelee myös aiempaa tutkimusta (esim. Käyhkö 2014; 2017; Reay  
2021; Reay et al. 2009). Haastatteluissa toistuivat pohdinnat ulkopuolisuudesta,  
riittämättömyydestä, marginaalisuudesta, eristäytyneisyydestä ja irrallisuudesta,  
joiden yhtymäkohtana oli kokemus omasta erilaisuudesta (*sense of difference*,  
Ostrove, Stewart & Curtin 2011, 751). Linnean haastattelusta poimittu, tämän lu-  
vun otsikoksi valitsemani lausahdus kiteyttää sen, mikä toistui kaikkien puheissa  
voimakkaammin tai hieman sivuten. Käytän jatkossa termiä *kulttuurinen erilai-  
suus* linkittääkseni nämä yhteen.

Kokemus kulttuurisesta erilaisuudesta nähtiin itsestä riippuvana tunteena,  
kuten Käyhkö (2020, 21) painottaa. Vaikka hyödyntämässäni määrittelyssä eri-  
laisuuden tunne on yksi kuulumattomuuden tunteen osatekijä, haastatteluissa  
kulttuurisen erilaisuuden ja kuulumattomuuden tunteiden välille ei aina asetettu  
yhtäläisyysmerkkejä. Tiia ja Eevi kuvailivat kokemuksiaan lähinnä ohimenevinä  
pohdintoina, jotka poistuivat yliopistoyhteisön tullessa tutummaksi. Sen sijaan  
Linnea, Mila ja Isla kokivat etäisyytensä muihin yliopisto-opiskelijoihin liian suu-  
rena ja ’luokkakuilun’ liian leveänä, jotta yliopistoyhteisöön integroituminen olisi  
sujunut toivotusti. Heidän haastatteluissaan toistui selkeä ’me ja muut’ -vastak-  
kainasettelu, jossa muut yliopisto-opiskelijat nähtiin viitekehyyksenä sille, mitä itse  
ei ole (mm. Käyhkö 2014; Reay 2021; Mallman 2017). Linnea ja Isla kertoivat  
voimakkaasta ja selittämättömästä epämukavuuden tunteesta, joka kulminoitui  
erityisesti sosiaalisissa tilanteissa (mm. Reay 2021; Aries & Seider 2005). Sen  
sijaan Mila luonnehti ulkopuolisuuden kokemuksen olevan lähinnä yleisesti pä-  
tevä tunnetila, joka on aina läsnä.

*”Sitä tunnetta on vähän vaikeampi paikantaa, että ehkä se on ollut enemmän  
ylätason tuntumaa, joka on heijastunut aika vahvasti omaan käyttäytymiseen  
ja siihen, miten itse olen vaikka hakeutunut eri tilanteisiin tai eri porukoihin.  
Tai oikeastaan se enemmän on sitä, että ei ole hakeutunut, koska on tuntu-  
nut siltä, että ei ole tilaa tai ei osaa tai ei oo ollu välineitä siihen, että tavoittaa  
muita ihmisiä.”* (Mila, 30)

*”[O]n ollut kohtaamisia muiden opiskelijoiden kanssa, että on huomannut,  
että tullaan niin eri yhteiskuntaluokista. Sillon se asetelma heti siinä edes*

*aloittaa mitään keskustelua tuntuu tosi vaikeelta, koska se on ollut niin erilaista.” (Isla, 40)*

Linnea ja Mila kuvasivat vetäytyneensä oma-aloitteisesti pois yliopistoyhteisön ydinjäsenyydestä kohti sen marginaaleja. Linnea koki ensimmäisen syksyn aikana alkaneen etäännyttämisen sinetöineen passiivisen aseman yliopistoyhteisön jäsenenä. Muut opiskelijat olivat ehdineet muodostaa ystäväpiirinsä ensimmäisenä opiskeluvuotena (vrt. Scanlon et al. 2020), ja tapahtumiin lähteminen yksin tuntui mahdottomalta. Tästä huolimatta hän koki samanmielisten ihmisten muodostaman yliopistoyhteisön itselleen hyvin merkitykselliseksi. Monet Linnean käyttämät luonnehdinnat, kuten vieraantuneisuus, yksinäisyys ja kokemus kulttuurisesta erilaisuudesta kuitenkin viittaavat kuulumattomuuden tunteeseen. Linnean lisäksi myös Isla ja jossain määrin Milan puheissa toistuu kokemus kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteiden samanaikaisuudesta ja limittäisyydestä.

*”Tää erilaisuuden kokemus on ollut jännä, koska se on ollut musta itsestäni lähtevä juttu. Oon vaan itte itestäni aistinu, että eroan muista ja siksi tavallaan asettanu itteni sivuun, kun on tuntunu niin epämukavalta yrittää olla ja tutustua. Opiskelijana oon tavallaan ite rajannu omia mahdollisuuksiani pois ajatellen, että mun ja muiden välinen kuilu on liian iso. Siksi oon nyt tässä tilanteessa älyttömän pienellä kaveripiirillä ja yliopiston ytimeistä kaukana.” (Linnea, 35)*

Työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden kokemus marginaalissa elämisestä on toistunut Reayn (2021), Buftonin (2003) ja Ariesin sekä Seiderin (2005) tutkimuksissa. Keskeinen ero tulisi kuitenkin vetää siihen, onko eristäytyminen muiden toiminnasta johtuvaa vai omaehtoista (vrt. kuulumisen politiikka, Yuval-Davis 2006). Reayn (2021) tutkimuksessa noin puolet tutkimukseen osallistuneista olivat Linnean ja Milan lailla päätyneet tähän ratkaisuun itse, sillä he halusivat välttyä ylimääräiseltä psyykkiseltä kipuilulta. Sivuuun jääminen oli heille helpompaa kuin tulla aktiivisesti ulossuljetuksi. Milan ja Linnean kokemuksista ei löydy viitteitä samantyyppisestä itsesuojelusta, vaan eristäytyminen johtui vaikeudesta ylittää liian suureksi katsottu kulttuurinen etäisyys itsen ja muiden yliopisto-opiskelijoiden välillä.

Kulttuurista erilaisuutta hahmotettiin myös kulttuurisen pääoman vajeilla, vaikka niitä ei siksi nimetty. Mila kuvasi yliopiston keskustelukulttuuriin sopeutumista keskeisimmäksi haasteeksi, mitä hän peilaa perheensä passiiviseen keskustelukulttuuriin (vrt. Mikkonen & Korhonen 2018). Etenkin argumentointitaidot liitetään yliopisto-opiskelun osaamisalueisiin, mutta vuorovaikutustaidoilla on



myös luentosalien ulkopuolinen ulottuvuus. Epävarmuus vuorovaikutuksellisesta lahjakkuudesta on toistunut Käyhkön (2014) ja Reayn (2021) tutkimuksissa, joissa pohdittiin puutteelliseksi katsottuja argumentointitaitoja ja esillä olemisen pelkoa. Kielellisiin resursseihin liittyvä epävarmuus ymmärrettiin heidän tutkimuksissaan tärkeäksi peilausalustaksi kuulumattomuuden tunteelle. Koettu kaukaisuus suhteessa 'normaaliin' yliopisto-opiskelijaan ymmärrettiin merkiksi omasta vääränlaisuudesta. Käyhkön (2014) tutkimuksen naiset kertoivat toisaalta kuulumisen kaipuusta, kun taas Mila konstruoi kuulumattomuuden tunnettaan vallitsevana asiantilana, joka ei todennäköisesti muutu, mutta jonka ei välttämättä tarvitsekaan muuttua.

*"Keskeisin haaste omalla kohdalla on ollut ennen kaikkea se keskustelukulttuuri. Se, miten osata keskustella, mistä aiheista keskustella ja miten keskustella ryhmässä tai kahdestaan. Tarkotan siis kaikkea tutustumista, small talkia ja yhteiskunnallisesta aiheesta keskusteleminen, argumentointi, väittely sekä luokassa että luokan ulkopuolella. Se oli keskeinen opettelu paikka ja isoin luokkaeron tekijä, jonka minä kohtasin yliopistossa. Omassa perheessä ei ollut kauheasti keskusteltu yhteiskunnallisista asioista tai keskusteltu hirveästi ylipäättään. Se keskustelemiseen opetteleminen oli kaikkein isoin osa yliopistoyhteisöön sopeutumista ja yliopistoon tuleamista." (Mila, 30)*

*"[M]yös se, että miten kehtaa puhua ja mistä kehtaa puhua, ettei vahingossa sano jotain sellaista, miten esimerkiksi paljastaa sen, että on vähemmän akateeminen tai sivistynyt." (Tiia, 30)*

Tutkimukseen osallistuneista Tiia ja Eevi pohtivat kuulumisen tunteitaan muita suotuisammin. Eeville kokemus kulttuurisesta erilaisuudesta ei ole johtanut ulkopuolisuuden tai vieraantuneisuuden tunteeseen, kuten Islan, Linnean ja Milan tapauksissa. Eevi kertoi havahtuvansa luokkataustaansa lähinnä tilanteissa, joissa keskustellaan esimerkiksi ajanviettotavoista. Eevi puhui huvittuneesti yliopistoyhteisön marginaalissa "liepeilystä", joka yhdessä kulttuurisen erilaisuuden kokemuksen kanssa viittaa kuulumattomuuden tunteeseen. Kokemuksellisesti hän myös mieltää yliopistoyhteisön itselleen etäiseksi, mihin vallitseva koronapandemia on vaikuttanut kampanjalla vietetyn ajan ollessa vähäistä.

*"Joku opiskelijoista oli vaan silleen, että meillä on aina tapana jouluisin soittaa meidän flyygelillä joululauluja ja sitten ite oli vaan, että jaa okei. Ei meillä mitään flyygeliiä ole meidän aulassamme. Kyllä se tekee semmoista, että niin tosiaan, tullaan kyllä todella erilaisista taustoista." (Eevi, 35)*

Sen sijaan Isla kertoi yleisistä riittämättömyyden ja kuulumattomuuden tunteista, jotka hän liitti luokkataustansa lisäksi myös ammatillisen koulutuksen tarjoamiin

vähäisempiin tiedollisiin valmiuksiin. Käyhkö (2014, 9) puhuu kulttuurisen pääoman vajeesta, joka konkretisoituu kokemuksena akateemisten tietojen ja taitojen puutteellisuudesta. Islan kertomus heijastelee myös Reayn (2021) ja Buftonin (2003) tutkimuksia, joissa havaittiin, että kokemus huonommuudesta yhdessä puhumattomuuden kulttuurin kanssa syventää työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden kuulumattomuuden tunnetta voimakkaasti. Islan kokemus liittyy akateemisen ja sosiaalisen kuulumisen yhteen, minkä hän mielsi ammatillisesta koulutuspolustaan johtuvaksi. Kuten Tinto (2017, 9) muistuttaa, subjektiivista tunnetta kuulumisesta ja kuulumattomuudesta väistämättä peilataan myös akateemiseen osaamiseen, jonka kautta omaa paikkaa yliopistossa hahmotetaan.

*”Haasteellista on ollut, kun koki olevansa jotenkin niin outolintu ja kuulumaton akateemiseen maailmaan. Koen tosi paljon riittämättömyyden tunnetta, koska on niin epävarma siitä, että onko tämä nyt riittävän hyvä - - Moneen kertaan oli jo heittävässä hanskat tiskiinkin, koska tuntui, että ei kuulunu tai kykene tai kaikki muut osaa paremmin, koska niillä on niin paljon paremmat lähtökohdat kun itellä.” (Isa, 40)*

Kuulumisen epäilystä ja erinäisistä epävarmuuksista huolimatta jotkut olivat oppineet näkemään luokkataustansa positiivisessa valossa. Opiskelijatovereiden osoittama kiinnostus Tiian luokkataustaa kohtaan on auttanut häntä kokemaan itsensä hyväksytyksi. Mila ja Linnea kertoivat näkevänsä työväenluokkaisuutensa myös arvokkaana, sillä se edustaa opiskelijavähemmistön ääntä. He kokivat kulttuurisen erilaisuutensa hyväksymisen olleen omaehtoista ilman ulkopuolisia vaikutteita. Luokkataustasta kumpuavan kulttuurisen erilaisuuden näkeminen voimavarana on kuitenkin vaatinut useita vuosia kypsyäkseen. Linnea pohti prosessin olevan edelleen keskeneräinen.

*”Ei vieläkään tunnu, että tää on just se mun paikka, vaan enemmänkin se on ehkä kasvanut siihen suuntaan, että kun on itse saanut enemmän itsevarmuutta olla erilainen ja olla omista lähtökohdistaan esillä, niin sitten se myös tilan ottaminen on helpottunut yliopistoyhteisössä. - - Koska se oma kokemus yliopistoyhteisöstä on erilainen ja valtavirrasta poikkeava, niin sen takia just se on myös tärkeää.” (Mila, 30)*

Linnean ja Milan kertomukset muistuttavat Bettencourtin (2021) tutkimuksessa havaittua. Hänen haastattelemansa työväenluokkaiset yliopisto-opiskelijat yhtä lailla näkivät luokkataustansa vahvuutena. Tutkimus tarjoaa varsin kiinnostavan kiintopisteen kuulumisen tunteen ymmärtämiselle, sillä kokemus kulttuurisesta erilaisuudesta on käsittääkseni yhdistetty lähinnä kuulumattomuuteen. Myös Mila

ja Linnea tiedostavat, että työväenluokkaisuus edustaa tärkeää näkökulmaa yliopiston opiskelijakunnan vähemmistöryhmiin. Tästä huolimatta kumpikaan eivät tuoneet ilmi, että saatu itsevarmuus ja oman luokkataustan merkityksellisyyden tiedostaminen olisi yksioikoisesti johtanut kuulumisen tunteeseen tai kuulumattomuuden tunteen väistymiseen.

# 6 DISKUSSIO

## 6.1 *Muutakin kuin pelkkä luokka*

Suomen kaltaisessa tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta korostavassa hyvinvointivaltiossa luokka on edelleen kankea puheenaihe. Luokkataustan merkitys yliopisto-opintojen opiskelukokemuksiin on etenkin kansainvälisessä tutkimuksessa toistuvasti osoitettu. Myös omassa aineistossani luokkatausta ymmärrettiin yleensä tärkeäksi viitekehyykseksi, jonka perusteella omaa paikkaa ja arvoa yliopistoyhteisön jäsenenä hahmotettiin. Haluan kuitenkin muistuttaa, että luokka on käsitteenä ja ilmiönä ennen kaikkea suhteellinen ja dynaaminen, mikä tekee luokkien välisistä rajapinnoista joustavia, hämäriä, sotkuisia, kontekstisidonnaisia ja ajassa muuntuvia (Skeggs 2004, 5). Bourdieulle (1987, 4–5) luokat ovat olemassa vain suhteessa toisiinsa, kun esimerkiksi työväenluokkaiset suhteutuvat korkeampiin luokkiin heitä 'alempina', joiden pääsy esimerkiksi eri pääomiin on rajatumpaa.

Luokat voivat olla päällekkäisiä tai limittäisiä riippuen siitä, lähestyykö tutkija luokkaa kategorisoivana konstruktiona, kokemustason ilmiönä vai näiden sekoituksena. Esimerkiksi työväenluokkaisen objektiivinen luokka-asema nousee yliopistotutkinnon myötä, mutta se ei pyyhi pois työväenluokkaisesta kotiympäristöstä opittuja itsekäsityksiä ja elettyä elämää (Käyhkö 2020, 22). Luokan suhteellisuus näkyy myös tutkimukseen osallistuneiden kertomuksissa. Monelle kokemus työväenluokkaisuudesta kirkastui yliopisto-opintojen aikana, eikä sitä tyypillisesti nähty olennaisena itsekäsitysten rakennusmateriaalina ennen opintoja. Vasta itselle kulttuurisesti vieraaseen, keskiluokkaiseen toimintaympäristöön meneminen teki luokkakokemuksen heille näkyväksi, kun he tekivät aktiivista eron-tekoa 'muiden' ja 'meidän' välillä.

Luokan suhteellisuudesta ja abstraktiudesta huolimatta pidän käsitettä varsin tärkeänä teoreettisena työkaluna ja analyttisenä välineenä kasvatussociologiselle tutkimukselle, joka auttaa ymmärtämään eriarvoisuuden mekanismeja ja

niitä ylläpitäviä rakenteita. Luokka tarjoaa tärkeän näkökulman siihen, miten makrotasolla ilmenevien objektiivisten rakenteiden asettamat reunaehdot ja rajoitteet, kuten pääomien kokonaismäärä, ilmenevät mikrotason kokemuksissa. Pidän tätä myös Bourdieun tärkeimpänä antina kasvatustieteelliselle ja kasvatussosiologiselle tutkimukselle. Tästä huolimatta haluan painottaa, että heterogeenisen ihmisjoukon ja erilaisten elämäntarinoiden ja kokemusten niputtaminen yhteen yhden ominaisuuden perusteella on ongelmallista. Ihmisen itsekäsitysten rakennusaineet ovat luokkaa huomattavasti monimuotoisempia. Tutkimukseen osallistuneet ovat myös siskoja, tyttäriä, vaimoja, ystäviä, äitejä, naisia, nuorempia tai vanhempia, työelämää aloittelevia tai uraansa jo rakentaneita. Kokemus työväenluokkaisuudesta tarjoaa vain yhden näkökulman heidän elämäänsä ja kokemushorisonttiinsa yksilöinä ja yliopistoyhteisön jäseninä.

Samasta syystä ennakoin aineistonkeruuvaiheessa ja aineistonanalyysissä, että tutkimukseen osallistuneet saattavat merkityksellistää kuulumistaan ja kuulumattomuuttaan luokan ulkopuolisilla tavoilla. Tämän vuoksi jätin haastatteluihin ja aineistonanalyysiin riittävästi tilaa intersektionaaliselle herkkyydelle, mikäli kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteet liitettäisiin luokkaa leikkaaviin eroihin, kuten ikään, sukupuoleen tai etnisyyteen. Olin yllättynyt, kuinka vähän mainintoja muut ominaisuudet ja piirteet nostattivat, sillä odotin kuulevani pohdintoja erityisesti sukupuolesta ja iästä.

Kukaan tutkimukseen osallistuneista ei kertonut mieltävänsä sukupuoltaan kuulumiselle tai kuulumattomuudelle merkitykselliseksi. Tätä voi osaltaan selittää kasvatustieteellisten tutkinto-ohjelmien yliedustus tutkimukseen osallistuneiden joukossa, joka esimerkiksi Tampereen yliopistossa määrittyy todella feminiiniseksi. Esimerkiksi vuonna 2020 kasvatustieteitä opiskelevista 88 prosenttia oli naisia (ks. Tilastokeskus 2019). Nori (2011, 181) täsmentää, että kasvatusalojen sukupuolittuneisuutta saattaa selittää suomalaisessakin kulttuurissa edelleen läsnä oleva oletus naisesta hoivaajana ja kasvattajana. Naisten alat nähdään tyyppillisesti matalaa statusta edustavina (emt. 183), mihin työväenluokkaisen naisen on mahdollisesti helpompi hakeutua opiskelemaan. Kasvatustieteet matalamman statuksen ja naisten suosimana opintopolkuna voi luoda suotuisimmat puitteet ainakin kuulumisen tunteelle ainakin oman tieteenalan muodostamassa yhteisössä. Vastaavasti kasvatustieteellisellä alalla opiskeleminen työväenluokkaisen miehen näkökulmasta voisi kirvoittaa kiinnostavia pohdintoja oman sukupuolen

merkityksellistämistä työväenluokkaisena ja feminiinisellä alalla opiskelevana. Voitaisiin myös pohtia, millaisia muotoja työväenluokkaisen yliopisto-opiskelijanaisen kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteet saisivat esimerkiksi tekniikan aloilla, joissa naiset edustavat vähemmistöä.

Suomalaisessa ja kansainvälisessä kulttuuriseen luokkatutkimukseen kiinnittyvässä tutkimuksessa sukupuoli on usein intersektionaalisesti mukana, mitä selittävät osaltaan isobritannialaisen ja amerikkalaisen feministisesti suuntautuneen luokkatutkimuksen vaikutteet. Esimerkiksi Käyhkö (2017, 18) puhuu ahtaasta työläistytön lokerosta, johon työväenluokkaiset yliopisto-opiskelijanaiset itse asettuvat tai johon heidät asetetaan ulkoa päin. Työläistytön roolia kohtaan heijastettujen vaatimusten mukaan sosiaalista tilaa tulee ottaa harkitusti, eikä itsestä saa pitää liikaa meteliä, mikä asettuu yliopistoyhteisössä arvostettuja ideoita vastaan. Käyhkö (2014) liittyy naisten mieltämät osaamisvajeet sekä ulkopuolisuuden ja huonommuuden kokemukset sekä toiveen hyväksytyksi tulemisesta pitkälti sukupuolen ja luokan yhteenkietoutumiin. Käyhkön (2020, 15) tutkimuksen naiset määrittivät ”vääränlaiseksi ruumiiksi”, joka on ”väärässä paikassa”, mikä osaltaan heijastuu sinnikkäisiin muukalaisuuden, irrallisuuden ja kuulumattomuuden tunteisiin myös yliopistoon työllistymisen jälkeen. Käyhkö (emt. 22) kritisoi yliopiston keskiluokkaista ja maskuliinisia ihanteita arvostavaa valtakulttuuria, jolla hän viittaa sen erinomaisuutta, itsensä esiintuomista ja kilpailua korostavaan perusluonteeseen. Yliopistossa ihanteellistetut piirteet eivät edusta luontevaa jatkumoa työväenluokkaisessa perheessä opitulle olemisen tavalle.

Tämän pohjalta on varsin haastavaa pohtia, sekä Käyhkön tutkimustulosten että omaan tutkimukseen osallistuneiden naisten kokemusten pohjalta, missä sukupuoli niin sanotusti loppuu ja mistä työväenluokkaisuus alkaa. Sukupuolen mahdollisesta vaikutuksesta huolimatta tutkimukseen osallistuneet sanallistivat haastatteluissaan selvästi, että he liittyvät sekä ohimenevämmät että sinnikkäämmät kokemukset osaamisvajeista, ulkopuolisuudesta ja kuulumattomuudesta työväenluokkaiseen taustaansa. Tulevaisuuden tutkimuksessa olisi siten kiinnostavaa työväenluokkaisesta perhetaustasta tulevia miespuolisia yliopisto-opiskelijoita ja sitä, mitä muotoja heidän luokkakokemuksensa saa yliopisto-opintojen aikana ja miten heidän kuulumisensa merkityksellistyy yliopistoyhteisön jäsenenä.

Tutkimuksessani ikää ei nostettu esiin pohdittaessa omaa asemaa ja suhdetta yliopistoyhteisöön. Tutkimukseen osallistuneista kolme oli aloittanut yliopisto-opintonsa yli 25-vuotiaina, mitä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa pidetään aikuisopiskelijan määritelmänä (ks. Uusitalo & Korhonen 2012, 113–114). Aikuisopiskelijat erotetaan nuoremista opiskelijoista erityiseksi opiskelijaryhmään, jonka toiveet yliopisto-opinnoilta oletetaan erilaisiksi. Moni aikuisopiskelija tasapainottelee opintojen, perhe-elämän tai työn kanssa samanaikaisesti, mikä rajaa mahdollisuuksia ja toisaalta halua osallistua formaalin opetuksen ulkopuoliseen toimintakenttään, kuten tapahtumiin, ainejärjestön toimintaan ja vapaaehtoiisiin oppimisyhteisöihin. Toisaalta yliopisto-opinnot saattavat näyttäytyä pelkästään lyhyenä välietappina asiantuntijuuden päivittämiseen. Ystävät on ehditty hankkia jo aikaisemmasta koulutuksesta, perhevelvollisuudet ensisijaistetaan yliopistoyhteisön jäsenyyden edelle ja opintovapaan loppua odottavaan työhön pyritään palaamaan mahdollisimman ripeästi.

Tutkimukseen osallistuneista vain Linnea toi ohimennen esiin aloittaneensa yliopisto-opinnot aikuisiällä, mutta hän teki sen kulttuurista pääomaa kartoittavien kysymysten yhteydessä, eikä kertonut näkevänsä sitä merkityksellisenä kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteilleen. Iän vähäinen merkitys oli kiinnostava ja jossain määrin odottamaton havainto. Varttuneempia työväenluokkaisia yliopisto-opiskelijoita pidetään alttiimpina epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteille sekä erilaisuuden kokemuksille yliopistoyhteisössä, joka muodostuu pääosin nuoremista opiskelijoista (O’Boyle 2015, 96). Myös Buftonin (2003) tutkimukseen osallistuneet olivat varttuneempia, mutta heidän haastatteluissaan iän merkityksestä ei juurikaan puhuttu. Sen sijaan työväenluokkaisuus ja siihen liitetyt merkitykset olivat heidän kertomuksissaan voimakkaasti läsnä. Heidän roolinsa yliopistoyhteisössä jäi etäiseksi, vaikka toivetta kuulumisesta ilmaistiin. Aikuisopiskelijoiden pinnallisempi rooli yliopistoyhteisössä saattaa vähentää kuulumisen tunnetta, mutta yliopistoyhteisö ei välttämättä näyttäydy ylipäätään kovin tärkeänä verrokkiryhmänä. Tutkimukseen osallistuneiden aikuisopiskelijoiden kertomuksissa ei esiintynyt viitteitä siitä, että he olisivat mieltäneet yliopistoyhteisön merkityksen tutkimukseni nuorempia opiskelijoita vähäisempänä.

Iän ja sukupuolen poissaolon lisäksi etnisyys ei nostattanut tutkimukseen osallistuneiden kokemuksissa omakohtaisia pohdintoja, mitä toisaalta selittää,

että kaikki heistä ovat valkoisia. Ainoa maininta etnisyydestä ilmeni Eevin haastattelussa, jossa hän mainitsi yliopiston opiskelijakunnan valkoisuudesta puhumattomuuden kulttuuria pohtiessaan. Kansainvälisessä kuulumista tarkastelleessa tutkimuksessa on havaittu, että ei-valkoiset yliopisto-opiskelijat – kuten tummaihoiset ja latinalaisamerikkalaiset – kokevat herkemmin kuulumattomuuden tunteita valkoisiin opiskelijoihin verrattuna (Nunn 2021; Crozier, Reay & Clayton 2019; Strayhorn 2019; Crozier, Burke & Archer 2016). Kuulumattomuuden tunteita on selitetty yhtäältä kokemuksilla rasismista ja syrjinnästä, toisaalta omalla asemalla opiskelijavähemmistönä pääosin valkoisessa yliopistoinstituutiossa (mm. Means & Pyne 2017; Nunn 2021). Näen tulevaisuuden kiinnostavia tutkimusaiheita myös tässä tematiikassa ja siinä, miten etnisyys luokkaan kietoutuen vaikuttaa yliopisto-opiskelijan opiskelukokemuksiin ja kuulumiseen.

## *6.2 Lukeminen ja kulttuurinen uusintaminen*

Bourdieu (2010, 378) näkökulmasta työväenluokka asettuu yhteiskunnallisten hierarkioiden häntäpäähän vailla kovin runsaita kulttuurisia resursseja tai oikeanlaisia arvostuksia. Työväenluokkaisten elämäntyyliä ja kulttuurista aktiivisuutta leimasi tyytyminen siihen, mikä on tarpeellista ja välttämätöntä. Myös suomalaisessa määrällisessä tutkimuksessa työväenluokkaisten kulttuurinen osallistuminen ja lukeminen on näyttäytynyt passiivisena ja ei-tekemisenä (Purhonen et al. 2014; Kahma 2011). Tutkimukseni aineisto tarjoaa tähän verrattuna varsin erilaisen näytteen työväenluokkaisten kulttuurisista arvostuksista ja kulttuurisesta pääomasta. Pidän tätä merkinä siitä, kuinka tärkeää laadullinen ote kulttuurisen pääoman tarkastelemisessa on tulevaisuuden tutkimuksessa.

Tärkeimmiksi kulttuurisen pääoman muodoiksi nousi tutkimukseen osallistuneiden kertomusten perusteella lukeminen ja harrastukset ja koulutuksen arvostus. Näistä lukeminen erottautui muista kulttuurisen pääoman muodoista tärkeimpänä, joka oli kaikkien lapsuudessa, nuoruudessa, perheen arjessa, arvostuksissa, normeissa ja toimintatavoissa vahvasti läsnä. Lukeminen kosketti tyyppillisesti koko perhettä, lukemisen ilmapiiri mainittiin hyvin positiiviseksi ja lukemismateriaalit olivat monipuolisia. Lukemista voidaan pitää koulumenestyksen kannalta yhtenä aineiston merkittävimmistä kulttuurisen pääoman muodoista,



sillä lukemisen ja koulumenestyksen välillä on selvä yhteys (Sullivan 2001; Purhonen et al. 2014, 72).

Eryteisesti kotiympäristön merkitys oli aineiston valossa erityisen keskeinen. Haastatteluissa ei esimerkiksi ilmennyt viitteitä kouluympäristön merkityksestä, vaan lukeminen liitettiin ensisijaisesti vapaa-aikaan. Se nähtiin itselle tärkeänä ja omaehtoisenä tekemisenä, eikä koulun opetussuunnitelmaan kuuluvien teosten lukemista ilmeisesti mielletty tärkeäksi näkökulmaksi omaan lukuharrastukseen. Vanhempien ilmeisen suurta merkitystä voidaan peilata kulttuurisen uusintamisen perusolettamuksiin vanhemmista kulttuurisen pääoman ja kulttuuristen arvostusten pääasiallisina välittäjinä. Vanhempien suotuisimmat asenteet lukemiseen helpottavat myös lukemismateriaalien saamista: lukemista arvossa pitävä vanhempi kuljettaa lapsiaan todennäköisemmin kirjastoon, lukee lapselleen iltasatuja tai ilmoittaa tämän kirjakerhoon. Vastavuoroisesti tutkimukseen osallistuneet katselivat vanhempiensa lailla viihteellisiä televisio-ohjelmia ja elokuvia. Sivusin tutkimukseen osallistuneiden suosimia, lapsuuden ja nuoruuden aikaisia televisio-ohjelmia ja elokuvagenrejä hyvin lyhyesti luvussa 5.1, mutta lukemiseen verrattuna television ja elokuvien merkitys kulttuurisen pääoman välittäjinä osoitautui heikommaksi. Koska kiinnostuksenkohteeni kulttuurisen pääoman merkityksestä on ollut ensisijaisesti koulumenestykseen ja yliopisto-opintoihin valikoitumiseen liittyvissä kysymyksissä, syvennyin analyysissä lähinnä lukemiseen ja strategiseen tietoon. Muut korkeakulttuurin osa-alueet eivät myöskään toistuneet haastatteluissa, minkä vuoksi jätin myös musiikin ja kuvataiteen tarkemmasta analyysistä pois.

Bourdieu (1986) kulttuurisen pääoman lähtökohta oli vahva oletus siitä, että se peritään ensisijaisesti vanhemmilta. Bourdieulle tämä selittää yhteiskunnan luokkarakenteen pysyvyyttä, kun elämän pelikortit jaetaan jo nuorena, mikä puolestaan määrittää lapsen tulevaisuutta. Bourdieun deterministisyyteen taipuvaiselle ajattelulle vastakkaisesti haluan painottaa, että lapset ja nuoret ovat myös itsenäisiä ja aktiivisia toimijoita, jotka rakentavat oman suhteensa kulttuuriin ja poimivat vanhempiensa tarjoamista esimerkeistä itselleen olennaisimmat. He tekevät omaehtoista synteesiä sen välillä, mitä kulttuurisia arvostuksia heidän vanhempansa ja lähipiirinsä mallintavat ja mikä on heille itselleen tärkeää, mieluisaa ja arvokasta.

Tutkimusaineistossani ei tästä huolimatta ole kovin montaa esimerkkiä vanhempien ja lasten välisistä eroavaisuuksista. Lähinnä sanomalehtien lukeminen erottautui yhtenä esimerkkinä, kuinka sanomalehtien saatavuudesta, vanhempien kannustuksesta ja sanomalehtien lukemiseen tarjoamasta mallista huolimatta se ei näyttäytynyt tutkimukseen osallistujille kiinnostavalta yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Myöskään uutisia katselevat isät eivät olleet saaneet tutkimukseen osallistuneita hakeutumaan uutisten pariin jonkinasteisesta rohkaisusta huolimatta. Lasten ja nuorten toimijuudesta huolimatta vanhempien arvostukset ovat väistämättä merkityksellisiä, sillä etenkin pienten lasten vanhempien vaikutus lastensa elinympäristön muokkaamiseen on merkittävä, eikä pieni lapsi voi välttämättä esimerkiksi lähteä kirjastoon tai kirjakauppaan ilman saattajaa. Kuten olen aiemmin jo sivunnut, Suomessa myös varhaiskasvatus ja koulu ovat lukemisen kannalta tärkeitä toimintaympäristöjä, vaikka niitä ei tässä aineistossa pohdittu.

### *6.3 Strateginen tieto ja työväenluokkaisten polku yliopistoon*

Tarkasteltaessa tutkimuksessani esiintynyttä strategista tietoa kokonaisuutena, voidaan havaita harrastusten, koulutuksen arvostuksen ja koulutusvalinnoista keskustelun välisiä yhteyksiä. Strateginen tieto, kuten harrastuksista saatu kulttuurinen pääoma ja sen hyödyt, ovat ajassa kumuloituvia. Kodin aktiivinen harrastuskulttuuri on tarjonnut tutkimukseen osallistuneille sosiaalisesti ja kognitiivisesti rikastavia kokemuksia, jotka ovat edesauttaneet koulussa menestymistä ja tarjonneet kulttuurista pääomaa koulutuspolun varrella. Joukkuepelien voidaan ajatella tarjoavan muun muassa sosiaalista pääomaa ja vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Toisaalta instrumentin soittaminen on yhdistetty nuorten parempaan koemenestykseen ei-soittaviin oppilaisiin verrattuna (Guhn et al. 2020). Instrumentin soittamisen merkitystä perusteltiin muun muassa sosiaalisten, emotionaalisten ja kognitiivisten kykyjen kehittymisellä ja pitkäjänteiseen työskentelyyn oppimisella, jotka voivat heijastua koulunkäyntiin (emt. 320). Harrastusten potentiaali kulttuuriselle pääomalle ja koulumenestykselle voi parhaimmillaan olla huomattava.

Perheissä, joissa harrastukset ovat vanhemmille toissijaisia tai harrastaminen on syystä tai toisesta estynyt, esimerkiksi toisen asteen koulutusvalintoja

pohtiva nuori jää epäedullisempaan asemaan. Useassa tutkimuksessa toistunut havainto työväenluokkaisten vanhempien harrastusten merkitystä vähättelevistä asenteista asettaa lapset ja nuoret eriarvoiseen asemaan, sillä kodin rikkaasta harrastuskulttuurista nauttineet lapset ovat saaneet harrastuksistaan runsaasti tietoa, taitoja ja erilaisia valmiuksia, joiden hyödyt heijastuvat koulumenestykseen ja sitä kautta koulutusvalintoihin. Kuten Berg ja Salasuo (2017, 259) kiteyttävät, ”[h]arrastaminen ei ole lapsen oma valinta, vaan vanhempien tapa tehdä yhteiskuntaluokkaa.” Tutkimusaineistoni pohjalta kyseinen lausahdus todellistuu tosin lähinnä materiaaalisten ja taloudellisten reunaehtojen puitteissa.

Vanhempien koulutusasenteet puolestaan vaikuttavat siihen, miten lasten koulunkäynti merkityksellistyy perheen arjessa ja minkälaisia koulutusvalintoja lasten toivotaan tekevän. Yhtä poikkeusta lukuun ottamatta tutkimukseni aineistossa ei esiintynyt ammatilliseen koulutukseen kannustamista, joka on esitetty työväenluokkaisille vanhemmille tyypilliseksi (ks. Tikkanen & Lempinen 2018). Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet kertoivat vanhempiensa antamasta valinnanvapaudesta, joka oli osaltaan vapauttanut heidät pohtimaan luokkataustalleen tyypillisempien ammatinvalintojen ulkopuolisia vaihtoehtoja. Vaikka lapsen koulussa menestyminen olisi vanhemmille tärkeää, kuten tutkimukseen osallistuneiden kertomuksissa ilmeni, vanhempien kulttuurisen ja taloudellisen pääoman rajallisuus saattaa kaventaa heidän mahdollisuuksiaan tukea lapsen koulunkäyntiä toivotusti. Aineistossani ilmeni jonkinasteista koulutuspolulla ohjaamista ja koulutusvalinnoista keskustelua korkeakoulutukseen kannustamisena tai lukio-opinnoista poisohjaamisena, mutta koulutusasteen tasoa tarkempia neuvoja vanhemmat olivat haluttomia tai kyvyttömiä antamaan. Koulutusvalinnoista keskusteleminen oli tutkimusaineistossani olennaisesti vähäisempää suhteessa siihen, missä määrin akateemiset vanhemmat ovat aiemman tutkimuksen mukaan ohjanneet lapsiaan (Mikkonen & Korhonen 2018; Rytönen 2015).

Kaikki osallistujat olivat joko itsenäisesti tai vanhempiensa kannustamina tehneet päätöksen yliopisto-opintoihin hakeutumisesta. Akateemisen maailman kaukaisuus työväenluokkaisen kodin kulttuurisesta todellisuudesta ja vanhempien valmiudet antaa konkreettisia neuvoja koulutuspolulla saattavat silti lykätä yliopisto-opintojen aloittamista myöhemmälle iälle. Esimerkiksi Norin (2011) aineistossa huonoimpaan asemaan yliopiston valintakokeissa menestymisen suhteen jäi varttuneemmat ja pelkän ammatillisen perustutkinnon suorittaneet hakijat

suhteessa nuoriin ylioppilaisiin. Strategiseen tietoon kietoutuvat rakenteelliset ja kulttuuriset reunaehdot ja eriarvoisuuden mekanismit eivät silti tarkoita, että työväenluokkainen ei voisi menestyä koulussa ja kouluttautua korkeasti. Joillakin työväenluokkaisilla opintopolku yliopisto-opintoja kohti oli aineistossani tehty suoraviivaisemmin ja määrätietoisemmin, jota vanhempien positiiviset asenteet koulutukseen ja lukemiseen voivat mahdollisesti selittää. Joidenkin reitti yliopistoon oli epävarmempi ja haparoivampi, mikä liitettiin vanhempien vähäiseen neuvonantoon tai saatuihin vaikutteisiin suuntautua ammatilliseen koulutukseen.

Työväenluokkaisten opintopolkuja tutkinut Käyhkö (2013, 26) korostaa, että oman elämän mahdottomuuksien ja mahdollisuuksien malleista pitää usein ensin poisoppia. Vasta poisoppimisen ja itsekäsitysten uudelleenneuvottelujen jälkeen työväenluokkainen saattaa oivaltaa, että myös hän voi hakeutua yliopistoon. Pidän tätä tärkeänä koulutuksellista eriarvoisuutta ylläpitävänä mekanismina, jonka liitän rationaalisen valinnan teoriaan ja koulujärjestelmän harjoittamaan symboliseen väkivaltaan. Työväenluokkaisten korkea-asteelle johtavaa opintopolkua ei tyypillisesti tueta tai rohkaista, sillä heidän rajalliset kulttuuriset resurssinsa väärintunnistetaan keskinkertaisuudeksi, joka heijastuu objektiiviseksi katsottuihin arvosanoihin ja luo pohjaa käsityksille omasta kyvykkyydestä.

Myös aiemmin sivuamani Boudonin (1974) rationaalisen valinnan teoria tarjoaa kiinnostavan viitekehyksen tutkimukseeni osallistuneiden koulutuspolun ymmärtämiseen. Boudon jakaa luokan merkitykset *primääreihin* ja *sekundääreihin* vaikutuksiin, joista ensimmäinen viittaa koulumenestyksen ja vanhempien luokkataustan väliseen yhteyteen. Boudonin mukaan vanhempien tarjoama kasvuympäristö ja vanhempien pääomien kokonaismäärä ohjaavat pitkälti lapsen kognitiivisten taitojen ja sosiaalisten kykyjen kehitystä, jotka edelleen heijastuvat tämän koulumenestykseen. Sekundääreillä vaikutuksilla hän tarkoittaa vanhempien luokan vaikutusta nuoren koulutusvalintoihin, kun nuori pohjaa koulutus päätöksensä vanhempien tarjoamaan kouluttautumismalliin ja koulutusasenteisiin. Primäärien ja sekundäärien vaikutusten yhteydessä koulutus päätökset pohjataan mahdollisten hyötyjen ja riskien reflektointiin.

Boudonin (1974) rationaalisen valinnan teorialla voidaan siten osin esittää, että mahdollisesti heikompi koulumenestys, vanhempien koulutusasenteet ja toisaalta vanhempien tarjoama ammatillisen polun kouluttautumismalli voivat rajata korkeakoulutuksen työväenluokkaisen nuoren mahdollisuushorisontista pois.

Myös omassa aineistossani koulutusvalinnat pohjattiin koulumenestykseen sekä heikommin menestyneiden perheenjäsenten että erinomaisesti pärjänneiden naisten kohdalla. Sekä symbolinen väkivalta että rationaalisen valinnan teoria tarjoavat erään tulkintakehyksen sille, miksi päätös yliopisto-opintoihin hakeutumisesta voi syntyä vasta vanhempana erinäisten mutkien kautta ja epäroinnin saattelemana.

Tämän lisäksi neljän koulutuspolkua yliopistoon voidaan tarkastella myös kasvatustieteellisen alan erityisyydestä käsin. Suomalainen yliopisto on sisäisesti eriytynyt, sillä jotkut yliopistot ja tieteenalat ymmärretään muita elitistisempinä opiskelijoiden taustoja tarkastellessa (Käyhkö 2020, 9). Tutkimukseen osallistuneiden yksityisyydensuojan vuoksi käsittelen vain tieteenalojen sisäistä eriytmistä. Erityisesti kauppatiede, lääketiede ja oikeustiede nähdään niin kutsuttuina statusaloina, joiden opiskelijakunnasta noin puolet tulee akateemisista perheistä (Nori 2011, 91). Kasvatustieteellinen ala yliopisto-opintoihin houkuttelijana voi olla merkityksellinen, sillä se edustaa tieteenalojen kansanomaisinta päätä. Kasvatustieteiden opiskelijoiden isistä 40 prosentilla oli vain perusasteen tutkinto Rinteen (2014, 36) tutkimuksen mukaan.

Myös suomalaisen opettajakoulutuksen historia voi osaltaan selittää kasvatustieteiden alojen suosimista työväenluokkaisten keskuudessa. Opettajankoulutus perustettiin vuonna 1836, jolloin ammatilliset opettajaseminaarit aloittivat toimintansa (Kuikka 2010, 7). Vuonna 1934 kansakouluopettajakoulutus muuttui ammatilliseksi korkeakoulutukseksi, kun Jyväskylän kasvatusopillinen korkeakoulu perustettiin (emt. 12). Opettajankoulutus muuttui kuitenkin akateemiseksi vuonna 1979, mihin peruskoulu-uudistus osaltaan vaikutti (Salminen & Sääntti 2017, 115). Akateeminen opettajakoulutus on vahvan ammatillisen perustansa vuoksi mahdollisesti helpommin lähestyttävämpi sellaiselle, jolla ei ole perheessään tai suvussaan akateemisen koulutuspolun mallia. Yliopiston generealistisiin tieteenaloihin verrattuna esimerkiksi varhaiskasvatuksen ja luokanopettajan tutkinnot antavat pätevyyden tiettyyn ammattinimikkeeseen, mikä tarjoaa konkreettisemmän käsityksen opinnoista myös ei-akateemisesta perhetaustasta tulevalle. Jokaisella tutkimukseen osallistuneella on myös omien koulukokemustensa myötä käsitys opettajan ammatista, mikä on edelleen voinut madaltaa kynnystä hakeutua yliopisto-opintoihin. Myös tunne kuulumisesta voi mahdollisesti olla hel-

pommin saavutettavissa kasvatustieteitä opiskelevien muodostamassa yhteisössä, josta merkittävä osa muista opiskelijoista tulee työväenluokkaisesta taustasta. Tämän aineiston perusteella tutkimukseen osallistuneiden kokemukset kuulumisia eivät olleet yhtä virtaviivaisia.

#### *6.4 Puhumattomuuden kulttuuri symbolisen väkivallan muotona*

Kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteita tarkastellessani tunnistin tärkeimmäksi ongelmakohtaksi kaikkien tutkimukseen osallistuneiden esiin tuoman puhumattomuuden kulttuurin, joka ilmenee yliopisto-opiskelijoiden luokkataustan merkityksestä ja luokkaa leikkaavista eroista vaikenemisena. Käyhkö (2020, 8) paikantaa yliopistossa vallitsevan puhumattomuuden kulttuurin symboliseen väkivaltaan ja kuvailee yliopistoinstituution olevan haluton myöntämään osallisuutensa yhteiskunnallisen vallan- ja työnjaon uusintamisessa. Symbolinen väkivalta piilotetaan puheeseen yliopistoinstituution luokkaneutraaliudesta ja yliopistokoulutuksen avaamisesta myös yhteiskunnan alemmille kerroksille. Haluan kuitenkin korostaa, että yliopisto-opintoihin pääsemistä ei voida ongelmattomasti rinnastaa tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien toteutumiseen tai siihen, että erinäiset eriarvoisuuden kysymykset eivät olisi enää työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden kokemuksissa läsnä myös yliopisto-opintoihin pääsemisen jälkeen.

Olen tutkimuksessani tehnyt eron yliopistoinstituution ja yliopistoyhteisön välillä, esittäen ne erillisenä, mutta jossain määrin limittäisinä tarkastelutasoina. Symbolinen väkivalta puhumattomuuden kulttuuriin kietoutuen nivoo ne kuitenkin yhteen. Symbolinen väkivalta todellistuu yliopistoinstituutiossa rihmamaisina ja ennen kaikkea piiloisina vallankäytön tapoina, jotka ilmenevät yhteiseksi oletetuina arvostuksina ja yliopiston kyseenalaistamattomana luokkajärjestyksenä (Käyhkö 2020, 21). Yliopistoinstituutio kuitenkin ylläpitää ja uusintaa illuusiota yliopiston opiskelijakunnan homogeenisuudesta, joka luonnollistetaan yliopistoyhteisöä koskevaksi normiksi ja itsestäänselvyydeksi. Yhteisen keskustelun puuttessa ja luokan merkityksestä vaietessa työväenluokkaiset yliopisto-opiskelijat eivät tunnista itsensä ja akateemisista perheistä tulevan opiskelijaenemmistön välisiä eroja luokkaan liittyviksi tai rakenteellisesta eriarvoisuudesta johtuviksi.

Opintoihin päästyään ja yliopistoyhteisössä toimiessaan työväenluokkaiset yliopisto-opiskelijat joutuvat tilanteeseen, jossa he arvioivat itseään ulkoapäin ja

vertaavat ominaisuuksiaan ja resurssejaan opiskelijaenemmistöön, joka toimii viitekehystenä sille, mitä he itse eivät ole ja mikä heiltä puuttuu. Hyväosaisemmista perheistä tulevien yliopisto-opiskelijoiden kulttuurinen pääoma, kuten kielellinen kyvykkyys ja sosiaalinen itsevarmuus, ymmärretään merkiksi luontaisesta lahjakkuudesta, kun taas itseen päin kohdistuvassa katseessa kiteytyy ymmärrys omasta huonommuudesta (Mallman 2017). Itsensä peilaaminen tarjottuun käsitykseen 'normaalista' yliopisto-opiskelijasta altistaa työväenluokkaiset yliopisto-opiskelijat näkemään itsensä jonakin *toisena* ja yliopistoon kuulumattomana. Mallmaniin (2017, 247) nojaten haluan myös itse muistuttaa, että symbolisen väkivallan juurtuneisuus yliopistoinstituutioon ei silti tarkoita sitä, että yliopistot tulisi nähdä tietoisena "pahantahtoisina". Yliopistoinstituution harjoittaman symbolisen väkivallan tarkastelu tulisi ymmärtää lähinnä pyrkimyksenä tehdä erilaiset eriarvoisuutta ylläpitävät sosiaaliset rakenteet ja prosessit näkyviksi, jotta niitä voitaisiin pyrkiä muuttamaan.

Tutkimusaineistossani esiintyi kuitenkin myös viitteitä ajan vuosien saatossa tapahtuneesta kulttuurisen erilaisuuden hyväksymisestä. Miellän luokkaylpeyden sanana kuitenkin hieman liian vahvaksi, sillä epäroiminen ja varovaisuus olivat heidän kuvauksissaan läsnä, eikä oman työväenluokkaisuuden hyväksyminen ollut poistanut kuulumattomuuden tunnetta. Se, missä määrin tutkimukseen osallistuneet olivat pystyneet työstämään ulkopuolisuuden ja huonommuuden kokemuksiaan sekä löytämään vahvuuksia luokkataustastaan, oli jotain heidän saavuttamaansa. He kuvailivat tekemäänsä ajatustyötä vuosien mittaiseksi ja edelleen keskeneräiseksi prosessiksi, johon nivoutui tuskaisiakin tunteita ja mielensisäisiä taisteluita omasta arvosta ja paikasta yliopistoyhteisön jäsenenä. Yliopisto oli puhumattomuuden kulttuuria ylläpitämällä ja symbolista väkivaltaa harjoittamalla hidastanut tutkimukseni osallistuneiden ymmärrystä, mistä kuulumattomuuden ja kulttuurisen erilaisuuden kokemus kumpuaa. Ottamalla opiskelijakunnan luokkataustojen ja luokkaa leikkaavien erojen merkitykset yhteiseen keskusteluun yliopisto pystyisi tulevaisuudessa mahdollistamaan kokemuksellisesti yhdenvertaisemman yliopistoyhteisön ja tekemään tilaa yliopisto-opiskelijoiden monimuotoisuudelle.

## 6.5 *Tavoitteena tunne kuulumisesta: mitä yliopisto voi tehdä?*

Vähemmistöjä edustavien yliopisto-opiskelijoiden kuulumisen tunteen vaalimiseen toimenpiteiden ja käytäntöjen tasolla on erittäin tärkeää. Tällöin voisimme välttyä Islan kaltaisilta tarinoilta, joissa syvä tunne kuulumattomuudesta ja vääränlaisuudesta olivat johtaneet opintojen keskeyttämisaikomuksiin. Lehmannin (2007) tutkimus toimii varoittavana esimerkkinä siitä, kuinka hyvästä akateemisesta suoriutumisesta huolimatta kokemus kuulumattomuudesta on johtanut opintojen keskeyttämiseen. Toisaalta Stebleton, Soria ja Huesman (2014) osoittavat myös kuulumattomuuden tunteen ja psyykkisen oireilun yhteyden. Tutkimuksessa työväenluokkaisista taustoista tulevat yliopisto-opiskelijat raportoivat huomattavasti useammin masennusoireita ja stressiä suhteessa akateemisesta perhetaustasta tuleviin, joiden keskuudessa kuulumisen tunne oli yleisempää.

Tutkimukseni aineistossa ilmeni, että yliopisto ei ollut käytännöllään tai toimenpiteillään pyrkinyt tukemaan kuulumisen tunteen syntymistä tai tukemaan työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden sosiaalista integroitumista. Kokemus omilleen jäämisestä oli vahva. Viime kädessä liitän tutkimusaineistossani esiintyneet pohdinnat kuulumattomuudesta tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kysymyksiin yliopistossa. Yliopistolla on koulutuksen tarjoajana velvollisuus pyrkiä luomaan myös kokemuksellisesti yhdenvertaisen yliopiston, jossa kenenkään ei tarvitsisi epäillä kuulumistaan tai soveltuvuuttaan. Ehdotan, että huomio tulisi opiskelijavalintojen ja arviointiperiaatteiden tasa-arvoisuuden lisäksi kääntää yliopistoyhteisön ilmapiiriin, riittävään tietoisuuteen sekä positiivisen erityiskohtelun mahdollisuuksiin. Toimintatapojen ja käytäntöjen tasolla yliopiston mahdollisuudet opiskelijavähemmistöjen kuulumisen tunteen vaalimiseen ovat moninaiset. Soria ja Stebleton (2013, 148) muistuttavat, että kuulumisen tunnetta tukevia toimenpiteitä laadittaessa on tärkeää kiinnittää erityistä huomiota stigmatisoinnin kysymyksiin, ettei positiivisen erityiskohtelun varjolla tehdyt ratkaisut tahattomasti marginalisoi ketään entisestään.

Aineistoni valossa jo avoin keskustelu yliopisto-opiskelijoiden erilaisista taustoista olisi tarjonnut tärkeän viitekehysten oman kokemuksen peilaamiselle (mm. Soria & Stebleton 2013, 149). Opiskelijoiden taustojen merkityksellisyyden tunnustaminen opiskelukokemuksiin vaikuttavana tekijänä olisi pystynyt ainakin lieventämään kuulumattomuuden tunteita, sillä avoin keskustelu tarjoaa tärkeän



mahdollisuuden omien kokemusten liittäminen rakenteellisen eriarvoisuuden kysymyksiin henkilökohtaisesti koetun ja yksilöllistetyn vääränlaisuuden sijaan. Yliopiston luokkajärjestyksen ja symbolista väkivaltaa aiheuttavien rakenteiden julkituominen ei pyyhi pois työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden taustaa, aikaisempaa elämänhistoriaa ja kasvuympäristöstä opittuja arvostuksia ja asenteita. Avoin puhumisen kulttuuri olisi kuitenkin siirtänyt sisäänpäin kääntyneet, itseä arvioivat kriittiset katseet yliopistoinstituutioon ja sen sosiaalisiin rakenteisiin.

Eri tutkimusten esittämät mahdollisuudet ovat avointa keskustelukulttuuria konkreettisempia. Ne vaativat yliopistolta riittävästi resursseja ja aikaa työväenluokkaisten ja muiden yliopiston opiskelijavähemmistöjen integroitumista ja kuulumisen tunnetta tukevien käytäntöjen luomiseen. Esimerkiksi Tinto (2017, 8) pohtii, että, että yliopiston henkilökunnan ominaisuuksien tulisi peilata yliopisto-opiskelijoiden sosiaalisia identiteettejä mahdollisimman kattavasti, jotta opiskelijat pystyvät niin sanotusti näkemään itsensä osana yliopistoyhteisöä. Luokka on kuitenkin sosiaalisena rakenteena piiloinen suhteessa esimerkiksi sukupuoleen, ikään ja etnisyyteen, minkä vuoksi Tinton ehdotuksen todellistuminen on haastavaa.

Soria ja Stebleton (2013) ehdottavat moninaisia ratkaisuja kuulumisen tunteen tukemiselle, alkaen akateemisen henkilökunnan riittävästä tietoisuudesta ja substanssitiedosta aina yliopistoinstituution käytäntöihin. Erilaisten orientaatioiden ja oppimisyhteisöjen perustaminen tarjoaisi työväenluokkaisille yliopisto-opiskelijoille turvallisen paikan jakaa kokemuksiaan ja tutustua muihin samankaltaisesta taustasta tuleviin (emt. 148). He peräänkuuluttavat myös opetus- ja ohjaushenkilöstön tarvetta madaltaa kynnystä erilaisiin opiskelijapalveluihin hakeutumiselle. Opetus- ja ohjaushenkilöstön tulisi myös tarjota riittävästi tietoa palveluiden saatavuudesta. Soria ja Stebleton (2013) ehdottavat tutor- ja mentoritoimintaa, joka on kohdennettu juuri työväenluokkaisille yliopisto-opiskelijoille. Myös suomalaisissa yliopistoissa tutortoiminta nähdään tärkeänä keinona tutustuttaa uudet yliopisto-opiskelijat muihin vuosikurssin jäseniin ja yliopiston käytäntöihin, mutta työväenluokkaisesta taustoista tuleville ei ole usein omia ryhmiä tarjolla.

Soria ja Bultmann (2014, 59) korostavat erityisesti yliopistoyhteisön henkilökunnan merkitystä, ei niinkään koulutuspoliittisia käytäntöjä. He peräänkuuluttavat rohkaisevia ja avuliaita toimintatapoja, riittävää tietoisuutta ja herkkyyttä

tunnistaa yliopisto-opiskelijan luokkatausta sekä toimia esimerkiksi ohjaustilanteessa sen mukaisesti. Tämän lisäksi he ehdottavat työväenluokkaisille tarkoitettua orientaatiojaksoa, joka alkaisi ennen varsinaisia opintoja. Heidän mukaansa tämä mahdollistaisi yliopisto-opintojen käytäntöihin ja kampukseen tutustumisen turvallisessa, samankaltaisista luokka taustoista tulevien opiskelijoiden ja rohkaisevan ohjaajan seurassa ilman opinnoissa suoriutumisen paineita. Kuulumisen tunteen prosessinomaisuuden ja hiljalleen muodostuvan ominaisuuden vuoksi lyhyt orientaatiojakso ei vielä todennäköisesti heijastu kokemukseen kuulumisesta. Orientaatiojakso voi kuitenkin tarjota tärkeän mahdollisuuden muodostaa ystävyysyhteisöjä ja saada tietoa, ohjausta ja työkaluja institutionaalisessa toimintaympäristössä toimimiseen, mikä luo suotuisimmat puitteet kuulumisen tunteelle myöhemmin.

Tinto (2017, 8) painottaa, että subjektiivisesti koettu kuulumisen tunne heijastelee myös yliopisto-opiskelijan akateemista soveltuvuutta ja kyvykkyyttä, mikä näkyi aineistossani erityisesti Islan pohtimana. Tästä syystä olisi hyödyllistä tarjota työväenluokkaisille yliopisto-opiskelijoille kohdennettuja orientaatioita ja oppimisyhteisöjä, jotka antaisivat valmiuksia yliopisto-opintojen akateemisten oppimistaitojen harjoitteluun. Esimerkiksi Lareau (2015) puhuu artikkelissaan yhdysvaltalaisen yliopiston tarjoamasta, intensiivisestä ja matalakustanteisesta orientaatiomahdollisuudesta työväenluokkaisille opiskelijoille. Orientoivien opintojen aikana he harjoittelevat akateemisia opiskelutaitoja, kuten tieteellistä kirjoittamista ja tieteellisten artikkeleiden lukemista, sekä saavat runsaasti ohjausta akateemisessa maailmassa navigoimiseen (ks. CUNY Start 2022). Tämänkaltaiset, akateemisia valmiuksia kehittävät orientaatiomahdollisuudet tarjoavat työväenluokkaisille ja esimerkiksi ammatillisen koulutustaustan omaaville mahdollisuuden akateemisen pystyvyyssuskon ja itsevarmuuden vahvistamiseen, mikä luo pohjaa myös sosiaaliselle kuulumisen tunteelle.

Useimmat edellä eriteltyt mahdollisuudet vaikuttavat lupaavilta tietyillä vauruksilla, sillä ne kiinnittyvät varsin erilaisiin kulttuurisiin ja paikallisiin konteksteihin Suomeen verrattuna. Käsittääkseni suomalainen yliopistolaitos ei ole vielä ottanut askelia työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden positiiviseen erityiskohteluun. Työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden erottaminen muista opiskelijoista yhtä voimakkaasti kuin monet tutkijat yllä ehdottavat, voi kuitenkin vahvistaa olemassa olevia luokkajakoja entisestään. Erilaisia käytäntöjä ja palveluita

luodessa tulisi harkita, mitkä mahdollisuudet tulisi säästää pelkästään työväenluokkaisille yliopisto-opiskelijoille ja millä käytännöillä tulisi tukea myös erilaisesta perhetaustasta tuleviin opiskelijoihin tutustumista.

Yliopiston tarjoamat toimenpiteet ja tukimuodot voisivat parhaimmillaan vahvistaa kuulumisen tunnetta, tehdä yliopiston käytänteet ymmärrettävämmäksi sekä syventää työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden ja muun yliopistoyhteisön välistä suhdetta tarjoamalla mahdollisuuksia sosiaalisten suhteiden muodostamiseen opintojen alussa tai hieman ennen opintoja. Tutkimusaineistoni valossa haluan huomauttaa, että oman luokkakokemuksen sanallistaminen vei tutkimukseen osallistuneilta huomattavan kauan. Tämä osaltaan johtuu puhumattomuuden kulttuurista ja se myös sanallistettiin haastatteluissa. Vaikeus tunnistaa omia tunteita työväenluokkaisesta taustasta johtuvaksi voi kuitenkin johtaa siihen, että he eivät myöskään tunnista olevansa työväenluokkaisille suunnattujen palveluiden kohdeyleisöä. Tähän liittyen Bettencourt (2020, 167) ehdottaa, että ensimmäisen opiskeluvuoden erinäisiin orientaatioihin ja seminaareihin tulisi sisällyttää luokkaa käsittelevää opetusta, mikä voi auttaa työväenluokkaisia opiskelijoita reflektoimaan perhetaustaansa ja tekemään sen itselle näkyväksi.

## *6.6 Tulevaisuuden jatkotutkimus*

Tulevaisuuden jatkotutkimusaiheet ovat moninaiset, sillä kumpikin tutkimuskysymykseni tarkastelee vähäisesti tutkittuja teemoja. Työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden kulttuurinen pääoma on kiinnostava tutkimusaihe myös tulevaisuuden kasvatustieteelliseen ja -sociologiseen tutkimukseen, sillä erityisesti laadullisessa tarkastelussa on huomattava tutkimusaukko. Kulttuurisen pääoman laadullinen erittely auttaa hahmottamaan luokkien sisäisiä eroja, jotka hukkuvat määrällisen tarkastelun tekemiin typistykseen. Olisi kiinnostava tietää, millaisia työväenluokkaisten sisäisiä eroja on havaittavissa esimerkiksi korkeintaan peruskoulutuksen, toisen tason tutkinnon tai tohtorin tutkinnon suorittaneilla. Ovatko työväenluokkaisesta taustasta tulevan tohtorin lapsuuden ja nuoruuden toimintaympäristöt tarjonneet monipuolisemmin kulttuurista pääomaa? Pitkittäistarkastelulla voitaisiin hahmottaa kulttuurisen pääoman roolia koulutuspolun muotoutumisessa, vaikka yksiselitteisiä syy-seuraus-suhteita ei silti laadullisella tutkimusotteella voida selvittää.

Tutkimustulosteni valossa jäin pohtimaan, missä määrin tutkimukseen osallistuneiden eri toimintaympäristöissä läsnäolleet kulttuurisen pääoman muodot ovat mahdollisesti vaikuttaneet päätökseen yliopisto-opintoihin hakeutumisesta. Tutkimukseen osallistuneet edustavat valikoitunutta ryhmää korkeintaan toisen asteen tutkinnon suorittaneisiin työväenluokkaihin verrattuna. Huolimatta erinäisistä kulttuurisen ja koulutuksellisen eriarvoisuuden mekanismeista, kuten koulujärjestelmän harjoittamasta symbolisesta väkivallasta ja kulttuurisen uusintamisen prosessista, he ovat myös päässeet yliopisto-opintoihin. Missä määrin esimerkiksi runsas lukeminen ja kodin harrastuskulttuuri ovat aktiivisesti tukeneet korkeakouluun vienyttä koulutuspolkua? Tähän nojaten jäin pohtimaan, miltä tutkimukseen osallistuneiden koulutuspolut olisivat näyttäneet, mikäli heidän saamansa vaikutteet ja neuvonannot sekä vanhemmiltaan oppimansa arvostukset olisivat painottuneet voimakkaammin ammatillisia opintoja kohtaan.

Näen tässä kiinnostavan jatkotutkimuksen aiheen, jossa voitaisiin tarkastella lapsuuden ja nuoruuden toimintaympäristöjen tarjoamaa kulttuurista pääomaa korkeintaan toisen asteen tutkinnon suorittaneiden työväenluokkaisten keskuudessa. Yksi Bourdieun ydinargumenteista oli, että runsaan kulttuurisen pääoman perheistä tulevat lapset ja nuoret etenevät koulutuspolulla sujuvammin ja todennäköisemmin korkeakoulutukseen sekä runsaiden kulttuuristen resurssien että vanhempiensa ohjaamina. Tällöin voitaisiin tarkastella, missä määrin työväenluokkaisen perheen kulttuurinen pääoma ohjaa nuoren päätöstä hakeutua yliopisto-opintoihin. Laadullinen tutkimusote pitkittäistutkimuksessa puolestaan tarjoaisi näkökulmia muihin koulutus päätöksiin vaikuttaviin tekijöihin.

Pidän tämänkaltaista tutkimusaihetta kasvatustieteellisesti tärkeänä, sillä näen ainakin jonkinasteisia mahdollisuuksia kulttuurisen pääoman kultivoinnille kodin ulkopuolella, jos vanhemmat eivät resurssiensa rajallisuuden tai muutoin pysty tarjoamaan kovin runsaasti kulttuurista pääomaa lapsilleen. Esimerkiksi koulun tarjoamaa opinto-ohjausta voidaan tehostaa, jotta nuori saa peruskoulun jälkeisistä koulutusvalinnoista keskustelemiseen riittävästi kodin ulkopuolista ohjausta. Tämän aineiston puitteissa opinto-ohjauksesta ei mainittu koulutusvalinnoista keskustelua pohdittaessa, mikä haastattelukysymysten muotoilu voi selittää. Kyse voi myös olla siitä, että se ei näyttäytynyt kovin merkityksellisenä, mikä kieli kehittämismahdollisuuksista. Myös lasten ja nuorten harrastusmahdollisuuksia voidaan tukea aktiivisesti erinäisten linjausten ja toimenpiteiden avulla.

Pidän myös kiinnostavana näkökulmana tutkia, missä määrin kulttuurista pääomaa voidaan saada esimerkiksi vielä yliopisto-opintojen aikana osallistamalla esimerkiksi opetuksen ulkopuoliseen aktiviteetteihin, kuten kerhojen, ainejärjestöjen tai ylioppilaskunnan toimintaan. Tämä edellyttää kulttuurisen pääoman kerryttämisen irrottamista Bourdieun painottamasta lapsuuden ja nuoruuden viitekehyksestä, jolloin se ymmärrettäisiin laajemmin ja myöhemmin aikuisuudessaakin saavutettavissa olevana resurssina. Pidän erityisesti eri yliopistojen, tiedekuntien ja niitä edustavien yliopisto-opiskelijoiden välistä vertailua kiinnostavana näkökulmana yliopistoinstituution sisäiseen eriytymiseen. Olisi kiinnostavaa tutkia, eroavatko statusaloilla opiskelevien työväenluokkaisten kulttuurinen pääoma kansanomaisempia aloja opiskelevien vastineesta. Toisaalta statusalalla opiskelu voi myös heijastua kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteisiin, jotka voivat rajata työväenluokkaisen halua ottaa osaa kulttuurista pääomaa välittäviin mahdollisuuksiin yliopisto-opintojen aikana.

Ennen kaikkea kuuluminen yliopistoyhteisössä on tärkeä näkökulma tulevaisuuden tutkimukseen, mikä mahdollistaa työväenluokkaisten sosiaaliseen integroitumiseen liittyvien kysymysten tarkastelun opintojen aikana. Tulevaisuuden jatkotutkimus kuulumisesta ja kuulumattomuudesta tarjoaa tärkeitä mahdollisuuksia kuulumisen tunnetta vahvistavien käytäntöjen, toimintatapojen ja ohjauspalveluiden selvittämiseen. Lähtisin esimerkiksi suunnittelemaan haastattelututkimusta, jonka avulla voidaan selvittää avoimesti, ennakkoluulottomasti ja aineistolähtöisesti, mitä yliopistoyhteisön vähemmistöihin kuuluvat opiskelijaryhmät tarvitsivat yliopiston toimintatapojen ja konkreettisen käytäntöjen tasolla. Kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteita tarkasteleva tutkimus ja työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden oman äänen sekä omien tarpeiden kuuleminen on keskeisessä asemassa etenkin, kun luodaan uusia toimenpiteitä. Pidän kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteita tarkastelevaa tutkimusta myös tärkeänä lähtökohdana yliopistoinstituution symbolisen väkivallan näkyväksi tekemiseen ja sen purkamiseen. Myös luokkaa leikkaavien erojen eksplisiittinen tarkastelu tarjoaa ihmisen moninaisuuden huomioivia näkökulmia, vaikka ne eivät omassa tutkimuksessani osoittautuneet merkityksellisiksi.

## 7 LOPUKSI

Olen tutkimuksessani tarkastellut työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden lapsuuden ja nuoruuden toimintaympäristöistä saatua kulttuurista pääomaa. Tärkeimmiksi kulttuurisen pääoman muodoiksi tunnistin lukemisen, harrastukset ja koulutuksen arvostuksen. Eräänlaisena johtopäätöksenä voitaisiin esittää, että tutkimukseni tulokset haastavat Bourdieun (2010, 378) perusolettamuksia työväenluokkaisten niukasta kulttuurisesta pääomasta. Tutkimukseen osallistuneet ovat saaneet lapsuuden ja nuoruuden toimintaympäristöistään erilaisia kulttuurisia resursseja, sosiaalisesti ja kognitiivisesti rikastavia kokemuksia, tukea koulunkäyntiin sekä tilaa koulusta ja kirjoista innostumiselle. Kotiympäristöstä, koulusta ja harrastuksista saatu kulttuurinen pääoma ja vanhempien sallivat ja rohkaisevat koulutusasenteet ovat omalta osaltaan vapauttaneet naiset harkitsemaan myös luokkataustalleen epätyypillisempiä koulutuspolkuja ja suuntautumaan sivistävälle koulutuspolulle ammatillisen sijaan. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen juuret ammatillisuudessa ja käytännönlähteisyydessä on voinut myös madaltaa kynnystä yliopisto-opintoihin hakeutumiseen. Yliopistokoulutukseen hakeutuminen on silti tarkoittanut irtiotta työväenluokkaisesta elämästä, mikä on myös vähäisen koulutuspolulla ohjaamisen vuoksi vaatinut useimmilta aikaa kypsyäkseen.

Kulttuurisen pääoman lisäksi käänsin katseeni tutkimukseen osallistuneiden kokemuksiin yliopistoyhteisöön kuulumisesta ja kuulumattomuudesta. Yliopistossa opiskelemista ei voida ongelmattomasti rinnastaa tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien toteutumiseen, sillä yliopistonlaitoksen kulttuurinen todellisuus sekä yliopistoyhteisö kohdataan omasta luokkataustasta ja elämänhistoriasta käsin. Yliopistoinstituution ylläpitämä puhumattomuuden kulttuuri vaikeutti oman luokkakokemuksen sanallistamista ja tunnistamista, minkä vuoksi ulkoapäin heijastetut odotukset ja ideaalit sisäistettiin merkiksi toiseudesta. Toisaalta rivien väliin jäävät ja vaikeasti tunnistettavissa olevat, työväenluokkaisia kohtaan

kohdistuvat mikroaggressiot yliopiston arjen vuorovaikutustilanteissa voivat heikentää kokemusta hyväksytyksi tulemisesta ja yhteenkuuluvuudesta.

Tutkimustulosteni pohjalta on haastavaa tehdä kaiken kattavaa johtopäätöstä kuulumisesta ja kuulumattomuudesta siten, että en tekisi vääryyttä tutkimukseen osallistuneiden monivivahteisille kokemuksille. Työväenluokkaisuuden merkitys itsen ja yliopistoyhteisön välisen suhteen hahmottamisessa vaihteli suhteellisen merkityksettömästä taustatekijästä tärkeimmäksi yliopisto-opintojen aikaisia kokemuksia muovaavaksi viitekehukseksi. Tutkimuksessani työväenluokkaisuus merkityksellistyy yliopisto-opiskelun arjessa ja yliopistoyhteisössä eron tekoina, luokkakuiluina, vieraantumisenä, osaamisvajeiden pelkoina sekä ulkopuolisuuden, huonommuuden ja kulttuurisen erilaisuuden kokemuksina, jotka toimivat yleensä merkittävänä peiluspintana oman paikan hahmottamiselle osana yliopistoyhteisöä.

Käyhkön (2014) artikkelissa esiintyneet kysymykset, kuten ”kelpaanko?”, ”riitänkö?” ja ”kuulunko?”, ilmenivät myös tutkimukseen osallistuneiden kertomuksissa. Niitä kuvattiin joko ohimenevinä pohdintoina tai voimakkaina epäilyinä siitä, ’voivatko’ hekin opiskella yliopistossa ja ’saavatko’ he lunastaa paikkansa yhdenvertaisena yliopistoyhteisön jäsenenä. Opintojen aikaisista hankalista tunteista ja kuulumista koettelevista epäilyistä huolimatta omaa paikkaa yliopistoyhteisössä pyrittiin yleensä aktiivisesti paikantamaan. Jotkut olivat löytäneet sen yliopistoyhteisöön työllistymisen myötä, joka ymmärrettiin konkreettisena osoituksena siitä, että epäilyistään huolimatta he ovat sittenkin heille oikeassa paikassa. Voimakkaista epävarmuuden ja ulkopuolisuuden tunteista huolimatta yliopistoyhteisöstä oli vuosien varrella saatettu löytää toinen koti, mutta oma kaukaisuus ja ulkopuolisuus suhteessa yliopistoyhteisöön oli myös annettu itselle anteeksi ilman toivetta, että itsen ja yliopistoyhteisön välinen suhde erityisesti enää syvenisi.

Haluan viimeiseksi huomauttaa, että yhteiskuntaluokka on tutkimusaiheena vahvasti arvolatautunut ja politisoitunut. Tutkimukseni toimii tästä syystä yhteiskuntapoliittisena kannanottona ja kriittisenä puheenvuorona laajemmassa koulutuspoliittisessa keskustelussa. Uuden tiedon tuottaminen yhteiskuntapoliittisesti keskeisestä ja ajankohtaisesta aihepiiristä on ensimmäinen askel epäkohtien osoittamiseen ja yhteiskunnallisen keskustelun kannustamiseen. Tämän pohjalta esitän tutkimukseni tärkeimmän kontribuution kumpuavan etenkin kuulumisen ja

kuulumattomuuden tunteiden ja luokkataustan välisten yhteyksien osoittamisesta suomalaisessa tutkimuskontekstissa. Tutkimukseni sijoittuu koulutuksellisen eriarvoisuuden tutkimuskentälle harvana kuulumista analysoineena tutkimuksena. Kansainvälisessä tutkimuksessa kuulumisen tunne ymmärretään yleensä sosiaalisen tai akateemisen integraation lopputulokseksi sen sijaan, että sitä lähestyttäisiin omana ilmiökenttäänään (Hausmann et al. 2007, 806). Tutkimusaineistoni rikkaimmat pohdinnat nivoutuivat kuitenkin juuri tähän tematiikkaan, mikä peräänkuuluttaa tarvetta nähdä kuulumisen ja kuulumattomuus omina kokonaisuuksinaan. Tulevaisuuden tutkimukselle painotan tarvetta kuulumisen tunnetta tarkastelevalla tutkimuksella eri koulutusasteilla etenkin sellaisten ihmisryhmien kokemana, jotka tavalla tai toisella edustavat opiskelijavähemmistöjä.

Miellän tutkimukseni kontribuution myös yhteiskunnallisena. Tulosteni pohjalta kohdennan koulutuspoliittisen kannanottoni suomalaisen yliopistolaitoksen symbolista väkivaltaa harjoittavia toimintatapoja kohtaan erityisesti siksi, että näen mahdollisuuksia muutokselle. Jos yliopistoinstituution harjoittamaa symbolista väkivaltaa ei kyseenalaisteta, se pystyy ylläpitämään illuusiota opiskelijakunnan homogeenisuudesta. Kun jotakin esitetään normaalina, oletettuna ja toivotuna, kaikki muut olemisen, elämisen ja tietämisen tavat heijastuvat siihen poikkeavina ja vääränlaisina. Niin kauan, kun kukaan joutuu arvioimaan soveltuvuuttaan yliopisto-opintoihin tai epäilemään kuulumistaan osana yliopiston muodostamaa yhteisöä, koulutuksellisella tasa-arvolla on vielä tehtävää.



# LÄHTEET

- Ahn, M. Y. & Davis, H. H. 2020. Four domains of students' sense of belonging to university. *Studies in Higher Education* 45:3, 622–634.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2021. *Kasvatussosiologia*. 6. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Antonsich, M. 2010. Searching for belonging – An analytical framework. *Geography Compass* 4:6, 644–659.
- Aries, E. & Seider, M. 2005. The interactive relationship between class identity and the college experience: The case of lower income students. *Qualitative Sociology* 28:4, 419–443.
- Auguste, E., Wai-Ling, B. & Keep, A. 2018. Nontraditional women students' experiences of identity recognition and marginalization during advising. *NACADA Journal* 38:2, 45–60.
- Bathmaker, A.-M. 2021. Constructing a graduate career future: Working with Bourdieu to understand transitions from university to employment for students from working-class backgrounds in England. *European Journal of Education* 56:1, 78–92.
- Bathmaker, A.-M., Ingram, N. & Waller, R. 2013. Higher education, social class and the mobilisation of capitals: recognising and playing the game. *British Journal of Sociology of Education* 34:5–6, 723–743.
- Beitin, B. 2012. Interview and sampling: How many and whom. Teoksessa J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (toim.) *The Sage handbook of interview research: The complexity of the craft*. 2. painos. Lontoo: Sage Publications, 243–253.
- Bennett, P. R., Lutz, A. C. & Jayaram, L. 2012. Beyond the schoolyard: The role of parenting logics, financial resources, and social institutions in the social class gap in structured activity participation. *Sociology of Education* 85:2, 131–157.

- Bennett, T., Savage, M., Silva, E., Warde, A., Gayo-Cal, M. & Wright, D. 2009. *Culture, class, distinction*. Lontoo: Routledge.
- Berg, P. 2015. Sosiaaliset jalat ja vakava vapaa-aika – lasten ja nuorten vertaissuhteiden merkitys liikuntaharrastuksissa. *Nuorisotutkimus* 33:3–4, 88–101.
- Berg, P. & Salasuo, M. 2017. Liikkuva luokka. Liikunnan harrastaminen kunnan kansalaisuutena. *Yhteiskuntapolitiikka* 82:3, 251–261.
- Bernstein, B. 2003. *Class, codes and control. Applied studies towards a sociology of language*. Lontoo: Routledge.
- Bettencourt, G. M. 2020. “When I think about working class, I think about people that work for what they have”: How working-class students engage in meaning making about their social class identity. *Journal of College Student Development* 61:2, 154–170.
- Bettencourt, G. M. 2021. “I belong because It wasn’t made for me”: Understanding working-class students’ sense of belonging on campus. *The Journal of Higher Education* 92:5, 760–783.
- Boudon, R. 1974. *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. Lontoo: Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1990. *Reproduction in education, society and culture*. 2. painos. (R. Nice, käänt.) Lontoo: Sage Publications.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. Teoksessa J. Richardson (toim.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Westport: Greenwood, 241–258.
- Bourdieu, P. 1987. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology* 32, 1–17.
- Bourdieu, P. 2010. *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. (R. Nice, käänt.) Lontoo: Routledge.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brunila, K. 2019. Kiihdyttävä yliopisto. Teoksessa A. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Tampere University Press, 349–376.

- Buckley, J. B. & Park, J. J. 2019. "When you don't really focus on it": Campus climate for social class diversity and identity awareness. *Journal of College Student Development* 60:3, 271–289.
- Buften, S. 2003. The lifeworld of the university student: Habitus and social class. *Journal of Phenomenological Psychology* 34:2, 207–234.
- Bull, A. & Scharff, C. 2017. 'McDonald's music' versus 'serious music': How production and consumption practices help to reproduce class inequality in the classical music profession. *Cultural Sociology* 11:3, 283–301.
- Chin, T. & Phillips, M. 2004. Social reproduction and child-rearing practices: Social class, children's agency, and the summer activity gap. *Sociology of Education* 77:3, 185–210.
- Crozier, G., Burke, P. J. & Archer, L. 2016. Peer relations in higher education: raced, classed and gendered constructions and othering. *Journal of Whiteness and Education* 1:1, 39–53.
- Crozier, G., Reay, D. & Clayton, J. 2019. Working the Borderlands: working-class students constructing hybrid identities and asserting their place in higher education. *British Journal of Sociology of Education* 40:7, 922–937.
- CUNY Start. 2022. Viitattu 18.4.2022. Saatavilla [www.tiedostona.https://bit.ly/3ES5mq3](http://www.tiedostona.https://bit.ly/3ES5mq3)
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M. & Kraaykamp, G. 2000. Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education* 73:2, 92–111.
- DiMaggio, P. & Mukhtar, T. 2004. Arts participation as cultural capital in the United States, 1982–2002: Signs of decline? *Poetics* 32:2, 169–194.
- Domoff, S. E., Miller, A. L., Khalatbari, N., Pesch, M. H., Harrison, K., Rosenblum, K. & Lumeng, J. C. 2017. Maternal beliefs about television and parental mediation in a low-income United States sample. *Journal of Children and Media* 11:3, 278–294.
- Edgerton, J. D. & Roberts, L. W. 2014. Cultural capital or habitus? Bourdieu and beyond the explanation of enduring educational inequality. *Theory and Research of Education* 12:2, 193–220.

- Erola, J. 2010. Luokkarakenne ja luokkiin samaistuminen Suomessa. Teoksessa J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Helsinki University Press, 27–45.
- Finnegan, F. & Merrill, B. 2017. 'We're as good as anybody else': a comparative study of working-class university students' experiences in England and Ireland. *British Journal of Sociology of Education* 38:3, 307–324.
- Granfield, R. 1991. Making it by faking it: Working-class students in an elite academic environment. *Journal of Contemporary Ethnography* 20:3, 331–351.
- Granich, J., Rosenberg, M., Knuiman, M. & Timperio, A. 2010. Understanding children's sedentary behaviour: a qualitative study of the family home environment. *Health Education Research* 25:2, 199–210.
- Guhn, M., Emerson, S. D. & Gouzouasis, P. 2020. A population-level analysis of associations between school music participation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology* 112:2, 308–328.
- Hagerty, B. M., Williams, R. A. & Oe, H. 2002. Childhood antecedents of adult sense of belonging. *Journal of Clinical Psychology* 58:77, 793–801.
- Härkönen, A. 2019. *Harrastuskulut alas, kotiintuloajat kaikille ja vanhempainpartiot kaduille – Tällainen on Islannin malli, jonka hallitus haluaa suomalaistaa*. Yle uutiset 16.9.2019. Viitattu 24.4.2022. Saatavilla www-tiedostona. <https://yle.fi/uutiset/3-10832294>
- Hausmann, L. R. M., Schofield, J. W. & Woods, R. L. 2007. Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and White first-year college students. *Research in Higher Education* 48:7, 803–839.
- Heikkilä, R. 2016. *Suomalainen kulttuuriosallistuminen ja eriarvoisuus: ei-osallistujien jäljillä*. Viitattu 10.4.2022. Saatavilla www-tiedostona. <https://journal.fi/kultpol/article/view/60095/25475>
- Hey, V. 2003. Joining the club? Academia and working-class femininities. *Gender and Education* 15:3, 319–336.
- Hill, J. 2004. UK film policy, cultural capital and social exclusion. *Cultural Trends* 13:2, 29–39.
- Hiltunen, K. & Oisalo, N. 2016. Rajantekoja, kaipausta, kapinaa. *Lähikuva* 29:4, 3–7.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- hooks, b. 2009. *Belonging: A culture of place*. New York: Routledge.
- Hopp, W. 2020. *Phenomenology: A contemporary introduction*. Milton: Taylor and Francis.
- Huffer, I. 2019. Distribution revolution? The circulation of film and cultural capital. *Journal of Audience and Reception Studies* 16:1, 70–89.
- Huovinen, J. 2019. *Tasa-arvoiseen liikunnan harrastamiseen on vielä matkaa – vähävaraisten perheiden lapset liikkuvat hyvin toimeentulevia vähemmän*. Yle uutiset 4.5.2019. Viitattu 24.4.2022. Saatavilla www-tiedostona. <https://yle.fi/uutiset/3-10755970>
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 9–38.
- Jaeger, M. M. & Breen, R. 2016. A dynamic model of cultural reproduction. *The American Journal of Sociology* 121:4, 1079–1115.
- Juvonen, T. 2017. Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 344–355.
- Järvinen, K. & Kolbe, L. 2007. *Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa: nykysukupolven kokemuksia tasa-arvosta*. Helsinki: Kirjapaja.
- Kahma, N. 2011. *Yhteiskuntaluokka ja maku*. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Helsinki: Unigrafia.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. 2015. Vuorovaikutusta ja valintoja. Vanhempien osallisuus lasten koulutussaavutusten ja kouluvalintojen taustalla. *Nuorisotutkimus* 33:3–4, 37–58.
- Karhula, A., Erola, J. & Kilpi-Jakonen, E. 2017. Home sweet home? Long-term educational outcomes of childcare arrangements in Finland. Teoksessa H.-P. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek & M. Triventi (toim.) *Childcare, early education and social inequality – An international perspective*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 268–284.
- Karila, K. 2016. *Vaikuttava varhaiskasvatus. Varhaiskasvatuksen tilannekatsaus*. Viitattu 16.12.2021. Saatavilla www-tiedostona. <https://bit.ly/3OAIgJR>

- Kauranen, R. & Lahikainen, L. 2016. Luokan äänen ja hiljaisuuden muodostuminen rakenteellisesti ja kokemuksellisesti. Teoksessa A.-H. Anttila, R. Kauranen, K. Launis & J. Ojajärvi (toim.) *Luokan ääni ja hiljaisuus. Yhteiskunnallinen luokkajärjestys 2000-luvun Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 46–87.
- Käyhkö, M. 2011. Vieras omassa perheessä. Koulussa hyvin menestyneiden tyttöjen koulunkäynti työläisperheessä. *Kasvatus* 42:5, 415–426.
- Käyhkö, M. 2013. Hivuttautuen kohti vierasta maailmaa. Työläistyttöjen tie yliopistoon. *Naistutkimus* 26:1, 19–31.
- Käyhkö, M. 2014. Kelpaanko? Riitänkö? Kuulunko? Työläistaustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. *Sosiologia* 51:1, 4–20.
- Käyhkö, M. 2017. Keinumista kahden maailman välissä. Työläistaustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja muuttuva suhde kotimaailmaan. *Sosiologia* 54:1, 6–22.
- Käyhkö, M. 2020. ”Osaanko mä nyt olla tarpeeks yliopistollinen?” Työläistaustaiset yliopisto-opettajanaiset ja luokan kokemukset. *Sosiologia* 57:1, 7–25.
- Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. 2012. Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 77:5, 559–566.
- Kolbe, L. 2010. Esipuhe: Luokat, myytit ja suuri kansallinen kertomus. Teoksessa J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Helsinki University Press, 5–18.
- Kotila, H., Mutanen, A. & Kainulainen, S. 2006. Ammattikorkeakoulujen asema duaalijärjestelmässä. Teoksessa T. Aarrevaara & J. Herranen (toim.) *Mikä meitä ohjaa? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.-6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 29–42.
- Kraaykamp, G. & Notten, N. 2016. Parental cultural socialization and educational attainment. Trend effects of traditional cultural capital and media involvement. *Research in Social Stratification and Mobility* 45, 63–71.
- Kuikka, M. T. 2010. *Opettajankoulutus eilen, tänään ja huomenna*. Viitattu 24.4.2022. Saatavilla [www-tiedostona](http://www-tiedostona). <https://bit.ly/3xSp4AA>

- Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Hakapaino Oy, 128–140.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–42.
- Langhout, R. D., Drake, P. & Rosselli, F. 2009. Classism in the university setting: examining student antecedents and outcomes. *Journal of Diversity in Higher Education* 2:3, 166–181.
- Lappalainen, S. 2012. Beverley Skeggs. Sukupuolen ja yhteiskuntaluokan piilotetut agendat. Teoksessa T. Aittola (toim.) *Kasvatussosiologian suunnannäyttäjät*. Helsinki: Gaudeamus, 288–306.
- Lareau, A. 2011. *Unequal childhoods: class, race, and family life*. 2. painos. Berkeley: University of California Press.
- Lareau, A. 2015. Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological Review* 80:1, 1–27.
- Lehmann, W. 2007. "I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university dropout decisions. *The Canadian Journal of Higher Education* 27:2, 89–110.
- Lehmann, W. 2012. Working-class students, habitus, and the development of student roles: a Canadian case study. *British Journal of Sociology of Education* 33:4, 527–546.
- Lehmann, W. 2013. Habitus transformation and hidden injuries: Successful working-class university students. *Sociology of Education* 87:1, 1–15.
- Lehmann, W. 2021. Conflict and contentment: Case study of the social mobility of working-class students in Canada. *European Journal of Education* 56:1, 41–52.
- Le Roux, B., Rouanet, H., Savage, M. & Warde, A. 2008. Class and cultural division in the UK. *Sociology* 42:6, 1049–1071.
- Liljander, J.-P. 2012. Pierre Bourdieu. Koulutus, symbolinen väkivalta yhteiskunnallinen eriarvoisuus. Teoksessa T. Aittola (toim.) *Kasvatussosiologian suunnannäyttäjät*. Helsinki: Gaudeamus, 138–160.

- Lott, B. 2002. Cognitive and behavioral distancing from the poor. *American Psychologist* 57:2, 100–110.
- Lucey, H., Melody, J. & Walkerdine, V. 2003. Uneasy hybrids: Psychosocial aspects of becoming educationally successful for working-class young women. *Gender and Education* 15:3, 285–299.
- Luomanen, J. & Nikander, P. 2017. Haavoittuvat haastateltavat? Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 245–254.
- Lähdesmäki, T., Saresma, T., Hiltunen, K., Jäntti, S., Säaskilahti, N., Vallius, A. & Ahvenjärvi, K. 2016. Fluidity and flexibility of “belonging”: Uses of the concept in contemporary research. *Acta Sociologica* 59:3, 233–247.
- Mallman, M. 2017. The perceived inherent vice of working-class university students. *The Sociological Review* 65:2, 235–250.
- Means, D. R. & Pyne, K. B. 2017. Finding my way: Perceptions of institutional support and belonging in low-income, first-generation, first-year college students. *Journal of College Student Development* 58:6, 907–924.
- Mee, K. 2009. A space to care, a space of care: Public housing, belonging, and care in inner Newcastle, Australia. *Environment and Planning A: Economy and Space* 41:4, 842–858.
- Melin, H. 2010. Tarvitaanko vielä luokkatutkimusta? Teoksessa J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Helsinki University Press, 211–226.
- Mellor, D., Stokes, M., Firth, L., Hayashi, Y. & Cummins, R. 2008. Need for belonging, relationship satisfaction, loneliness, and life satisfaction. *Personality and Individual Differences* 45:3, 213–218.
- Mikkonen, S. & Korhonen, V. 2018. *Työläistäustaiset yliopisto-opiskelijat ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo*. Viitattu 16.4.2022. Saatavilla www-tiedostona. <https://bit.ly/3xPiPxwtie>
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Morley, D. 1992. *Television, audiences and cultural studies*. Lontoo: Routledge.



- Nevala, A. 1999. *Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa*. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Nieminen, L., Ullakonoja, R., Haapakangas, E.-L., Huhta, A., Rautio, I. & Alderson, C. 2014. *Laajan koululaisaineiston tutkimuseettiset haasteet*. Viitattu 25.4.2022. Saatavilla [www-tiedostona](https://bit.ly/2RR4Nrq). <https://bit.ly/2RR4Nrq>
- Nori, H. 2011. *Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa*. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopisto. Turku: Painosalama Oy.
- Notten, N. & Kraaykamp, G. 2010. Parental media socialization and educational attainment: Resource or disadvantage? *Research in Social Stratification and Mobility* 28:4, 453–464.
- Notten, N., Kraaykamp, G. & König, R. P. 2012. Family media matters: Unraveling the intergenerational transmission of reading and television tastes. *Sociological Perspectives* 55:4, 683–706.
- Nunn, L. M. 2021. *College belonging: How first-year and first-generation students navigate campus life*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- O'Boyle, N. 2015. The risks of 'university speak': relationship management and identity negotiation by mature students off campus. *International Studies in Sociology of Education* 25:2, 93–111.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. *Yhdenvertaiset mahdollisuudet harrastaa – painopisteenä harrastamisen hinta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:19. Viitattu 12.2.2022. Saatavilla [www-tiedostona](https://bit.ly/3vgUy1r). <https://bit.ly/3vgUy1r>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. *Harrastamisen strategia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:7. Viitattu 23.4.2022. Saatavilla [www-tiedostona](https://bit.ly/3Lk8P0). <https://bit.ly/3Lk8P0>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2022. *Harrastamisen Suomen malli*. Viitattu 14.2.2022. Saatavilla [www-tiedostona](https://okm.fi/suomen-malli). <https://okm.fi/suomen-malli>
- Ostrove, J. M. & Long, S. M. 2007. Social class and belonging: Implications for college adjustment. *The Review of Higher Education* 30:4, 363–389.
- Ostrove, J. M., Stewart, A. J. & Curtin, N. L. 2011. Social class and belonging: Implications for graduate students' career aspirations. *The Journal of Higher Education* 82:6, 748–774.

- Peoples, C. D. 2012. A comparative review of stratification texts and readers. *Teaching Sociology* 41:1, 60–69.
- Perkiömäki, P. 2019. *Taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman vaikutukset yhden vanhemman perheessä kasvaneen elämään sekä koulutuspolkuun*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Viitattu 6.1.2022. Saatavilla [www-tiedostona. https://bit.ly/3kjHSkq](https://bit.ly/3kjHSkq)
- Plamper, R. & Laalo, H. 2017. Akateemisen koulutuksen ihanteet rehtoreiden puheissa 1920-luvulta tähän päivään. Teoksessa J. Sääntti (toim.) *Koulu ja menneisyys: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2017*. Helsinki: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura, 1–35.
- Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen, M. 2012. Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? – Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 17–46.
- Prieur, A. & Savage, M. 2013. Emerging forms of cultural capital. *European Societies* 15:2, 246–267.
- Purhonen, S. 2011. Televisionkatselun sosiaalinen eriytyminen ja yhteiskunnalliset seuraukset nyky-Suomessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 76:6, 599–619.
- Purhonen, S., Gronow, J., Heikkilä, R., Kahma, N., Rahkonen, K. & Toikka, A. 2014. *Suomalainen maku. Kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Read, B., Archer, L. & Leathwood, C. 2003. Challenging cultures? Student conceptions of 'belonging' and 'isolation' at a post-1992 university. *Studies in Higher Education* 28:3, 261–277.
- Reay, D. 2021. The working classes and higher education: Meritocratic fallacies of upward mobility in the United Kingdom. *European Journal of Education* 56:1, 53–64.
- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. 2009. 'Strangers in paradise'? Working-class students in elite universities. *Sociology* 43:6, 1103–1121.

- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. 2010. 'Fitting in' or 'standing out': Working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal* 36:1, 107–124.
- Reeves, A. 2015. 'Music's a family thing': Cultural socialisation and parental transference. *Cultural Sociology* 9:4, 493–514.
- Rinne, R. 2014. Kulttuurinen pääoma ja koulutuksen periytyvyys. Teoksessa S. Pulkkinen & J. Roihuvuori (toim.) *Erkanevat koulutuspolut – Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla*. Helsinki: Suomen ylioppilaskuntien liitto ry, 22–49.
- Rubin, M., Denson, N., Kilpatrick, S., Matthews, K. E., Stehlik, T. & Zyngier, D. 2014. "I am working-class": Subjective self-definition as a missing measure of social class and socioeconomic status in higher education research. *Educational Researcher* 43:4, 196–200.
- Rytkönen, M. 2015. Laadullinen tarkastelu koulutuksen valikoituvuuteen – Kulttuurinen pääoma koulutuksen periytyvyyden mekanismina. Teoksessa J. Saari, L. Aarnio & M. Rytkönen (toim.) *Kolme näkökulmaa koulutuksen valikoituvuuteen. Nuorten koulutusvalinnat tilastojen ja kertomusten valossa*. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus, 109–154.
- Räty, H. 2003. The significance of parents' evaluations of their own school for their educational attitudes. *Social Psychology of Education* 6:1, 43–60.
- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. 2010. *Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:18. Viitattu 26.4.2022. Saatavilla www-tiedostona. <https://bit.ly/3Llv0Gg>
- Salminen, J. & Sääntti, J. 2017. Opettajankoulutuksen jännitteitä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.). *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 111–136.
- Sankir, H. & Sankir, S. 2019. The role of family and teachers on art choice of students – The example of fine arts high school. *Education and Science* 44:199, 173–191.
- Sayer, A. 2005. *The moral significance of class*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Scanlon, M., Leahy, P., Jenkinson, H. & Powell, F. 2020. 'My biggest fear was whether or not I would make friends': working-class students' reflections on their transition to university in Ireland. *Journal of Further and Higher Education* 44:6, 753–765.
- Scholes, L. 2019. Working-class boys' relationships with reading: contextual systems that support working-class boys' engagement with, and enjoyment of reading. *Gender and Education* 31:3, 344–361.
- Silvennoinen, H., Rinne, R., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2015. Työväenluokan koulutusasenteet ja kouluvalinta. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura FERA, 437–467.
- Siraj-Blatchford, I. 2010. Learning in the home and at school: How working class children 'succeed against the odds'. *British Educational Research Journal* 36:3, 463–482.
- Shodan, D. & Roman, C. 2018. Family practices among Swedish parents: extracurricular activities and social class. *European Societies* 20:5, 764–784.
- Skeggs, B. 1997. *Formations of class and gender. Becoming respectable*. Lontoo: Sage Publications.
- Skeggs, B. 2004. *Class, self, culture*. Lontoo: Routledge.
- Soria, K. M. 2012. Creating a successful transition for working-class first-year students. *The Journal of College Orientation and Transition* 20:1, 44–55.
- Soria, K. M. & Bultmann, M. 2014. Supporting working-class students in higher education. *NACADA Journal* 34:2, 51–62.
- Soria, K. M. & Stebleton, M. J. 2013. Social capital, academic engagement, and sense of belonging among working-class college students. *College Student Affairs Journal* 31:2, 139–153.
- Soria, K. M., Stebleton, M. J. & Huesman, Jr. R. L. 2013. Class counts: Exploring differences in academic and social integration between working-class and middle/upper-class students at large, public research universities. *Journal of College Student Retention* 15:2, 215–242.
- Souto, A.-M. & Herranen, J. 2014. Toisin valinneet. Ammatillinen koulutus koulutusmyönteisten tietoisena valintana. Teoksessa P. Harinen, M.

- Käyhkö & A. Rannikko (toim.) *Mutta mikä on tutkimuksen teoreettinen kysymys? Leena Kosken juhlaKirja*. Tampere: Juvenes Print Oy, 138–160.
- Stebbleton, M. J., Soria, K. M. & Huesman, Jr. L. R. 2014. First-generation students' sense of belonging, mental health, and use of counseling services at public research universities. *Journal of College Counseling* 17:1, 6–20.
- Strayhorn, T. L. 2019. *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. 2. painos. Lontoo: Routledge.
- Sullivan, A. 2001. Cultural capital and educational attainment. *Sociology* 35:4, 893–912.
- Thomas, S. L. & Quinn, J. 2007. *First generation entry into higher education: an international study*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Tikkanen, J. & Lempinen, S. 2018. Koulutuksen merkitys, koulutustavoitteet ja koulutyytyväisyys – Vanhempien näkemyksiä koulusta ja koulutuksesta. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen lupaukset ja koulutususkko*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 283–319.
- Tilastokeskus. 2019. *Yliopisto-opiskelijat ja tutkinnot*. Viitattu 12.4.2022. Saatavilla [www-tiedostona](https://www.tiedostona.fi/files/bin/3y2tg06). <https://bit.ly/3y2tg06>
- Tinto, V. 2017. Through the eyes of the students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice* 19:3, 254–269.
- Tittenbrun, J. 2017. *Neither capital nor class: A critical analysis of Pierre Bourdieu's theoretical framework*. Delaware: Vernon Press.
- Toivonen, T. 2010. Viralliset tilastot suomalaisen yhteiskunnan luokkarakenteen kuvaajina. Teoksessa J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Helsinki University Press, 187–210.
- Tolonen, T. 2008a. Yhteiskuntaluokka: Menneisyyden dinosauruksen luiden kolinaa? Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino, 8–18.
- Tolonen, T. (toim.) 2008b. *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino.

- Tovar, E. & Simon, M. A. 2010. Factorial structure and invariance analysis of the sense of belonging scales. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development* 43:3, 199–217.
- Trow, M. 1973. *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, TENK. 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Viitattu 25.4.2022. Saatavilla www-tiedostona. <https://bit.ly/3vge1ss>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, TENK. 2019. *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Viitattu 5.4.2021. Saatavilla www-tiedostona. <https://bit.ly/3F34eAh>
- Uusitalo, A. & Korhonen, V. 2012. Aikuisena yliopistossa – elämänrakenteiden yhteys opintojen sujuvuuteen. Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä*. Tampere: Tampere University Print, 113–138.
- Valenzuela, R. & Codina, N. 2014. Habitus and flow in primary school musical practice: relations between family musical cultural capital, optimal experience and music participation. *Music Education Research* 16:4, 505–520.
- Vilkka, H. 2021. *Tutki ja kehitä*. 5. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Vuorikoski, M. 2011. Sukupuoli, luokka ja ikä kasvatustieteen tohtoreiden elämänkerroissa. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 276–312.
- Warnock, D. M. 2016. Paradise lost? Patterns and precarity in working-class academic narratives. *Journal of Working-Class Studies* 1:1, 28–44.
- Weininger, E. B., Lareau, A. & Conley, D. 2015. What money doesn't buy: Class resources and children's participation in organized extracurricular activities. *Social Forces* 94:2, 479–503.
- Yuval-Davis, N. 2006. Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice* 40:3, 197–214.

# LIITTEET

## Liite 1 SAATEKIRJE

Arvoisa vastaanottaja,

olen elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelija Tampereen yliopistosta ja teen parhaillaan pro gradu -tutkielmaani. Tutkimuksessani tarkastelen työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden kulttuurista pääomaa ja kuulumisen sekä kuulumattomuuden kokemuksia yliopistoyhteisössä. Etsin haastateltavakseni työväenluokkaiseksi identifioituvia yliopisto-opiskelijoita, jotka tulevat ei-korkeakoulutetuista perheistä.

Työväenluokkaisten yliopisto-opiskelijoiden kokemusmaailma on suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa kovin vähäisesti tutkittu teema. Olemassa olevat harvahkot tutkimukset ovat yleensä toteutettu muisteluina vasta opiskeluiden loputtua. Opintojen aikana toteutettu tutkimus on tarpeellista ja tärkeää, joten kokemuksenne on arvokas. Näiden syiden takia toivoisin Teidän osallistuvan tutkimukseeni.

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen haastattelututkimus. Uskon, että haastattelutilanne kestää noin tunnin verran. Haastattelu äänitetään litteroinnin mahdollistamiseksi ja se toteutetaan Teille sopivana ajankohtana Teidän valitsemassanne paikassa. Myös etähaastattelu on mahdollinen.

Tutkimukseeni osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Haastatteluaineisto käsitellään anonymisti, luottamuksellisesti ja yksityisyyttänne kunnioittaen. Aineistosta poistetaan suorat henkilötiedot, kuten nimi. Ikä pyöristetään seuraavaan viidellä jaettavalla lukuun. Haastatteluaineisto pidetään turvallisessa paikassa kahden tai useamman digitaalisen tai konkreettisen lukon takana. Äänitteet ja litteroitu aineisto hävitetään heti tutkimuksen valmistuttua. Aineiston hallinnasta ja anonymisoinnista voitte lukea lisää sähköpostini liitetiedostoksi liitetystä tietosuojailmoituksesta.

Suuret kiitokset jo etukäteen osallistumisestanne!

Ystävällisin terveisin,

Taina Civil  
taina.civil@tuni.fi  
Tampereen yliopisto

# LIITTEET

## Liite 2 HAASTATTELUJEN TEEMARUNKO

### **Kulttuurinen pääoma**

#### Korkeakulttuuri ja televisio

- Miten kodin arjessa läsnä
- Käytiinkö baleteissa, näytelmissä, gallerioissa, museoissa
- Televisionkulutus arjessa
- Mitä ohjelmia katsottu
- Uutiset ja ajankohtaisohjelmat, vanhempien kannustus

#### Lukeminen

- Vanhempien asenteet lukemista kohtaan
- Kannustus, rohkaisu, miten näkyi
- Ostettiin kirjoja kotiin vai lainattiin
- Mitä luettiin, kuinka paljon, kuka luki
- Tuliko sanomalehti kotiin, kuinka usein

#### Strateginen tieto

- Lapsuudenperheen keskustelukulttuuri, mistä puhuttiin; arkisia, poliittisia, yhteiskunnallisia vai ajankohtaisia puheenaiheita
- Vanhempien suhtautuminen (korkea)koulutukseen; arvostus, kannustus
- Koulutusvalinnoista keskustelu; mm. koulutuspolussa neuvominen
- Yleinen ilmapiiri kouluttautumisesta
- Läksyihin auttaminen
- Mitä harrastuksia ollut lapsuudessa ja nuoruudessa
- Onko niihin kannustettu ja rohkaistu, kenen toimesta
- Onko opiskellut ainepainotteisella luokalla

### **Kuuluminen ja kuulumattomuus yliopistoyhteisössä**

#### Luokkataustaan liittyvät asenteet yliopistossa

- Yleinen ilmapiiri
- Negatiiviset vai positiiviset, hyväksyvät vai vähättelevät, esimerkkejä
- Kenen toimesta; opiskelijat vai akateeminen henkilökunta
- Asema työväenluokkaisena: onko tärkeä, marginalisoitu, arvostettu, hyväksytty osa yliopistoyhteisöä

#### Oma suhde yliopistoyhteisöön

- Onko merkityksellinen, etäinen, läheinen, esimerkkejä
- Ainejärjestöön, opiskelijatapahtumiin, luentojen ulkopuoliseen elämään osallistuminen
- Miten yliopistoyhteisö näkyy tai ei näy arjessa



- Kokeeko olevansa tärkeä, kunnioitettu, arvostettu, esimerkkejä miten ilmenee
- Haasteet yliopistoyhteisöön sopeutumisessa, esimerkkejä

#### Vuorovaikutussuhteet yliopistoyhteisöön

- Millainen ystäväpiiri; tiivis, laaja, tietääkö heidän luokkataustojaan
- Ystäväpiirin löytäminen; helppoa vai vaikeaa, esimerkkejä
- Kontaktin ottaminen opetushenkilökuntaan; matala vai korkea kynnys

#### Kuulumattomuuden tunne

- Kokemukset yksinäisyydestä, eristäytyneisyydestä, erilaisuudesta, esimerkkejä
- Millaisissa tilanteissa ilmenee, kuinka usein
- Mistä uskoo johtuvan; onko syrjintää, vähättelyä, ennakkoluuloja, johtuuko luokka-asenteista vai ilmapiiristä