

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Varjo, Janne; Kalalahti, Mira; Vilkmán, Minna

Title: Yhteiskuntaluokka nuoruudessa ja koulutuspolun kuopat

Year: 2023

Version: Published version

Copyright: © 2023 Tekijät ja Tampere University Press

Rights: CC BY-NC-ND 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Please cite the original version:

Varjo, J., Kalalahti, M., & Vilkmán, M. (2023). Yhteiskuntaluokka nuoruudessa ja koulutuspolun kuopat. In M. Kalalahti, H. Silvennoinen, J. Varjo, & M. Vilkmán (Eds.), *Koulutus ja yhteiskuntaluokka* (pp. 97-116). Tampere University Press. *Kasvatussosiologian vuosikirja*, 4. <https://edition.fi/tup/catalog/book/koulutus-ja-yhteiskuntaluokka>

5

Yhteiskuntaluokka nuoruudessa ja koulutuspolun kuopat

Janne Varjo, Mira Kalalahti & Minna Vilkmán

Miten nuoruus elämänvaiheena sekä yhteiskunnan luokkarakenne kytkeytyvät toisiinsa 2000-luvun Suomessa? Aikaisempi tutkimus osoittaa, miten suomalaisnuorten luokka-asemien muodostuminen on aiempaa monitahoisempi kysymys. Sen lisäksi, että koulutuksellinen kilpailu on lisääntynyt ja nuorten koulutuspolut sekä elämäntyylit ovat yksilöllistyneet, perinteinen luokkasamaistuminen on heikentynyt eivätkä monikansalliset perheet sovitteet helposti suomalaisen luokkarakenteeseen.

Johdanto

Yhteiskunnallisen eriarvoisuuden tarkastelu luokka-aseman kautta on muuttunut suomalaisen yhteiskunnan sekä työelämän murrosten myötä. Perinteisten kollektiivisten luokkaidentiteettien katsotaan antaneen tilaa yksilöllisyydelle ja refleksiivisyydelle myöhäismodernina aikana (Beck 1992; Giddens 1991). Luokkataustasta aiempina vuosikymmeninä nousseet yhteisen edun ajaminen ja yhdenmukaiset tavoitteet ovat sirpaloituneet puheeksi yhdestä isosta, vaikkakin heterogeenisestä, keskiluokasta sekä toisaalta työläistaustaisten töiden työehtojen ja -näkyvien heikkenemisestä. Näkemystä luokan merkityksellisyydestä dynaamisessa ja globaalissa myöhäismodernissa maailmassa on myös kritisoitu. Mike Savagen (2000) mukaan Ulrich Beckin ja Anthony Giddensin 1990-luvulla esittämät tulkinnat luokkakulttuurien murtumisesta sekä yksilöllisyyden esiinnoususta ihmisten elämänkulkujen muokkaajana kuvastavat lähinnä siirtymää työväenluokkaisesta yksilöllisyydestä

kohti keskiluokkaista yksilöllisyyttä luokan merkityksen pysyessä pitkälti entisellään. Kuvattua muutosta on havaittavissa myös nuorten koulutusvalinnoissa, joissa nuoret yhtäältä haluavat toteuttaa yksilöllisiä tavoitteitaan, mutta toisaalta peilaavat jokaista valintaansa perhe- ja luokkataustaansa vasten.

Beverley Skeggsin (1997) mukaan yhteiskuntaluokka ja yksilön luokka-asema muodostuvat pääomien liikkeestä rajatuissa sosiaalisissa tiloissa, bourdieulaisittain ilmaistuna tietyillä kentillä. Yksilön näkökulmasta tämä liike tapahtuu sosiaalisena liikkuvuutena (*mobility*, Skeggs 2004). Yksilöt siirtyvät tietyllä kentällä, sen sosiaalisessa hierarkiassa keräämiensä tai uusintamiensa kentällä arvostettujen pääomien avulla. Skeggsin (2004) luokkateoreettiseen ajatteluun perustuen Tarja Tolonen ja Sinikka Aapola-Kari (2021) korostavat koulun institutionaalisten käytäntöjen ja arvosanojen kykyä kirjata (*inscribe*, Skeggs 2004) nuoriin merkityksiä, joiden perusteella heistä kasvaa tietynlaisia itseään arvottavia luokkasubjekteja.

Pääomien liikettä tapahtuu myös horisontaalisesti, eri kenttien välillä. Kentät ovat omalakisista pääomien arvottamisen suhteen. Käytännössä tämä merkitsee, että kaikilla ei ole hallussaan kaikilla kentillä tunnistettuja ja tunnustettuja pääomia – kysymys on tietyille kentälle pääsystä ja siellä saavutetusta arvostuksesta. Pääomien muodostuminen ja uusintaminen ei ole suoraviivainen tai deterministinen prosessi. Pääomia ja samalla luokka-asemia sekä käsitystä luokasta rakennetaan nuoruudessa tiloissa – esimerkiksi kotona, koulussa ja harrastuksissa – joilla on omat ajalliset ja paikalliset ulottuvuutensa.

Olemme tässä luvussa kiinnostuneita siitä, miten nuoruus elämänvaiheena ja yhteiskunnan luokkarakenne kytkeytyvät toisiinsa. Aikaisempi tutkimus (esim. Käyhkö 2013; 2014) osoittaa, miten suomalaisnuorten luokka-asemien muodostuminen 2020-luvulla on aiempaa monitahoisempi kysymys. Sen lisäksi, että koulutuksellinen kilpailu on lisääntynyt ja nuorten koulutuspolut sekä elämäntyyli ovat yksilöllistyneet, perinteinen luokkasamaistuminen on heikentynyt, eivätkä monikansalliset perheet sovit helposti suomalaisen luokkarakenteeseen. Monikulttuurisia perheitä on vaikea sijoittaa yksiselitteisesti johonkin yhteiskuntaluokkaan esimerkiksi siksi, että perheellä voi olla runsaasti jotakin pääoman lajia mutta puutteellisesti jotakin toista. Yleisesti ottaen väestö moninaistuu eivätkä koulutus- ja työurat ole enää linearisia ja tarkkarajaisia.

Yhteiskunnallisen muutoksen lisäksi oma kysymyksensä on, miten nuoret itse arvottavat tavoittelemiaan valintoja ja heille avautuvia mahdollisuuksia. Elämäntyyli, nuorisokulttuurit ja verkostot saattavat saada elämänkulussa merkityksiä, jotka eivät kytkeydy vanhempien tai nuorten kehittymässä olevan sosioekonomisen aseman tai koulutuksen hierarkioihin. Toisin kuin yksilökeskeisyyttä korostavassa myöhäismodernissa yhteiskunnassa voisi olettaa, vanhempien vaikutus nuorten koulutus- ja uratavoitteisiin on sitkeä ja edelleen vahva. Miten nuorten puheessa tuotetaan ja uusinnetaan taloudellista, sosiaalista sekä kulttuurista pääomaa – sekä samalla yhteiskunnan luokkarakennetta?

Kuvaamme luvussa kolmen tapausnuoren narratiivin avulla, miten nuoret rakentavat erilaisissa sosiokulttuurisissa konteksteissa omia elämänsuunnitelmiaan ja

luokka-asemiaan. Kysymme miten nuoret asemoivat itsensä suhteessa vanhempiensa luokka-asemiin? Miten he uusintavat sekä rakentavat aikuisuuden luokka-asemiaan? Miten yhteiskunnalliset ja yhteisölliset sidokset sekä pääoman muodot näkyvät nuorten luokka-asemaa koskevassa identiteettityössä?

Teoreettinen tausta: pääoman lajit ja identiteetti

Pierre Bourdieu (1986) laajensi käsitystä marxilaisesta materialistisesti painottuneesta pääomasta kohti ymmärrystä erilaisista pääomien muodoista, niiden dynaamisesta luonteesta ja kokonaisvaltaisuudesta. Bourdieu (1986) erotteli analyttisesti taloudellisen, kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman toisistaan sekä tarkasteli pääomien välisiä suhteita, pääomien vaikutusta kentille pääsyyn ja kentillä toimimiseen.

Bourdieuille (1990) yhteiskunta koostuu erilaisista kentistä, sosiaalisista tiloista, joilla toimiminen rinnastuu peliin. Kentällä yksilöstä muotoutuu aktiivinen toimija, jonka toimijuutta kentällä säätelevät menestymistä ja vaikuttamista mahdollistavat sekä estävät ominaisuudet. Eri kentillä eri ominaisuudet saavat erilaisia merkityksiä ja painoarvoja. Kenttiä on yhtä monta kuin on sosiaalisia yhteisöjä: esimerkiksi työkollegat, tuttavapiiri tai kansallisuus. Kenttä on sosiaalisen toiminnan alue, jossa ihmisillä on vaihdettavaa sosiaalisen pääoman muodossa. Se onkin hierarkkinen rakennelma, joka ilmenee erilaisina hallinta- ja alistussuhteina ihmisten sekä instituutioiden välillä, ja jossa toimijan asema suhteessa muihin kentillä oljoihin määrittäytyy toimijan resurssien – eli pääomien – rajoissa. Mitä enemmän kentällä arvostettuja pääomia toimija on onnistunut itselleen kerryttämään, sitä vahvempi hänen asemansa on. Toisaalta henkilön aikaisempi asema ja pääoma kentällä vaikuttavat myös uuden pääoman kerryttämiseen esimerkiksi uskalluksena ottaa riskejä. (Bourdieu & Wacquant 1995.)

Bourdieuille (1986) taloudellinen pääoma on kaikkien pääoman lajien perusta, sillä se on muunnettavissa rahaksi, hyödykkeiksi tai toiseksi pääoman muodoksi. Vastavaroisesti muut pääomat voivat tuottaa tai mahdollistaa yksilölle lisää taloudellista pääomaa, joka on siirrettävissä sukupolvelta toiselle.

Lapsuuden perheellä ja yhteiskuntaluokalla on vahva vaikutus siihen, millaista kulttuurista pääomaa – esimerkiksi tietoja, taitoja, kokemuksia – lapselle kertyy ja millainen pääsy hänellä on tulevaisuudessa kulttuurista pääomaa tuottaville kentille (Bourdieu 1986; Bourdieu & Passeron 1977). Bourdieulainen näkemys koulutuksesta on sen ensisijainen tehtävä ylläpitää yhteiskunnan hallitsevien ryhmien kulttuuria ja etuoikeuksia. Roberta Espinozan (2012) mukaan esimerkiksi kotoa omaksutut kielelliset koodit auttavat yksilöä menestymään opinnoissaan, ja niiden kautta yksilö voi edistää omaa asemaansa vaikkapa koulujen sosiaalisissa hierarkioissa. Susanna Mikosen ja Vesa Korhosen (2018) mukaan kotoa kautta saadun kulttuurisen pääoman avulla yksilö voi myös saavuttaa esimerkiksi sellaisia strategisia tietoja ja taitoja, jotka auttavat häntä tekemään suunnitelmia oman koulutus- ja/tai urapolkunsa suhteen.

Sosiaalinen pääoma eroaa taloudellisesta ja kulttuurisesta pääomasta siten, että aiempien pääomien ollessa yksilössä ja hänen henkilökohtaisissa ominaisuuksissaan tai omistuksessaan, sosiaaliseen pääomaan vaaditaan jaettavaa toimintaa muiden kanssa (Bourdieu 1986). Sosiaalista pääomaa käytetään ja tuotetaan suhteissa ja vuorovaikutuksissa, ja näin ollen sosiaalinen pääoma on sitä jakavan yhteisön tai sosiaalisessa vuorovaikutuksessa olevien toimijoiden välisessä omistuksessa.

Sosiaalisesta pääomasta on esitetty myös Bourdieusta poikkeavia tulkintoja. Robert D. Putnamin (2000) mukaan sosiaalinen pääoma jakautuu sitoviin (*bonding*) ja silloittaviin (*bridging*) muotoihin. Vahvat siteet kuvaavat kiinteitä yhteyksiä lähipiirissä, kuten sukulaisia ja ystäviä. Ne tuottavat sitä pääomaa, jollaisena sosiaalinen pääoma tyypillisesti ymmärretään: luottamuksena muihin kanssaeläjiin sekä yhteiskunnallisiin instituutioihin. Heikot siteet puolestaan kuvaavat lähipiiriä ylittäviä kontakteja, kuten tuttavuusuhteita yli ammatti-, suku- tai luokkarajojen. Myös James Colemanille (1988) sosiaalinen pääoma liittyy tiiviiden verkostojen kykyyn suunnata yksilöiden toimintaa, välittää informaatiota sekä ylläpitää luottamusta ja normeja. Tällöin sosiaalinen pääoma toimii hyödyttäen koko yhteisöä, ei vain sen yksittäisiä jäseniä: se on yhteisön jäsenten käytössä oleva julkinen resurssi.

Viime vuosina bourdieulaisen pääoman käsitettä on laajennettu erityisesti nuorisotutkijoiden toimesta tavoilla, jotka ottavat sosiaalisten rakenteiden lisäksi huomioon myös nuorten toimijuuden (ks. Hollingwoth 2015). Esimerkiksi maahanmuuttajayhteisöissä on nähty olevan erityistä ja omanlaista pääomaa (*migrant capital*, ks. esim. Saksela-Bergholm, Toivanen & Wahlbeck 2019), joka toimii inklusiivisuutta tukevana resurssina kohdemaassa. Jürgen Gerhardsin ja Silke Hansin (2013) mukaan asuminen ja opiskelu ulkomailla, muodostaa erityistä monikulttuurista pääomaa (*transnational cultural capital*), joka on suhteellisen vaivattomasti muutettavissa muiksi pääoman muodoiksi ja siirrettävissä kentältä toiselle. Diane Reay (2000) on puolestaan kuvannut vanhempien, erityisesti äidin, osallistumista lastensa koulutukseen ja sitä koskevaan päätöksentekoon emotionaalisenä pääomana (*emotional capital*). Kaikki edellä lyhyesti kuvatut uudet pääoman muodot on mahdollista hahmottaa jonkinlaisina sosiaalisen pääoman (joko bourdieulaisessa, putnamilaisessa tai colemanlaisessa merkityksessä) laajennuksina tai tarkennuksina.

Beverly Skeggsin (2004) mukaan itsensä toteuttaminen ja sosiaalinen liikkuvuus ovat sidoksissa keskiluokkaisen habituksen sosiaalisesti hyväksyttävään esittämiseen. Nuorillakin keskiluokkaiseksi kelpuutetun habituksen muotoutuminen edellyttää pääoman muotojen haltuunottoa tavoilla, jotka joko vahvistavat senhetkistä luokka-asemaa tai mahdollistavat siirtymisen luokka-asemasta pois. Yksilön oletetaan ikään kuin esittävän identiteettiä sovitulla tavalla, joka puolestaan tuottaa ja uusintaa kehoon sidottua kulttuurista arvoa (Skeggs 1997). Keskiluokkaisen habituksen omaksuminen on ainoa vaihtoehto, mikäli yksilöllä on tavoitteita korkeakoulutuksesta tai sosiaalisesta liikkuvuudesta. Nuorten identiteettikamppailut käydäänkin usein sosiaalisen liikkuvuuden rajavyöhykkeillä, kuten vapaa-ajan harrastusten ja kouluvaihtojen kentillä.

Tutkimuksen tavoitteet, tutkimusmenetelmä ja -aineisto

Lukumme analyysi perustuu monitapaustutkimukseen: tutkimustehtävämme on kuvata kolmen tapausnuoren seurantahaastattelujen avulla, miten nuorten puheessa tuotetaan ja uusinnetaan yhteiskunnan luokkarakennetta. Kysymme luvussa, miten nuoret asemoituvat suhteessa vanhempiensa luokka-asemiin? Miten he uusintavat ja rakentavat aikuisuuden luokka-asemiaan? Miten yhteiskunnalliset ja yhteisölliset sidokset näkyvät nuorten luokka-asemaa koskevassa identiteettityössä?

Haastattelut on poimittu Transitions and educational trajectories of immigrant youth (TRANSIT) -seurantatutkimuksen aineistosta, jossa seurattiin 445 nuorta kolmen vuoden ajan (2014–2018). Näistä nuorista valikoimme lähiluentaan kolmen nuoren seurantahaastattelut. Nuoria yhtäältä yhdistää monipuolinen kielitaito ja monikulttuurinen koulu, lukio-opinnot, kaupunkilaisuus ja sen tarjoamat opiskelu- sekä vapaa-ajanviettotavat, mutta toisaalta heitä erottaa sukupuoli, perheen maahanmuuttotausta ja sosioekonominen asema, ammatilliset opinnot sekä peruskouluikäisen oppilaitoksen sosioekonominen kokoonpano. Kuvaamme tapausnuoret empiiristen tulosten aluksi.

Nuorten haastattelut toteutettiin peruskoulun yhdeksännen luokan lopulla (noin 15-vuotiaina) sekä kolme vuotta myöhemmin, toisen asteen loppupuolella (noin 18-vuotiaina). Haastatteluteemat käsittelivät laaja-alaisesti nuorten elämänkulkua, perhettä ja tulevaisuuden suunnitelmia. Nuorten taustatietoja täydennettiin lisäksi seurantaan kuuluneiden kyselyaineistojen esimerkiksi perhetaustaa koskevilla tiedoilla. Analysoimme aineistoa lukemalla sitä teoriaohjaavasti sosiokulttuuristen tilojen ja niissä tapahtuvan (luokka-)asemoinnin näkökulmista (ks. esim. Holland & Leander 2004). Pyrimme analyysillä intensiiviseen monitapaustutkimukseen (ks. esim. Eriksson & Koistinen 2014), jossa tiheän kuvauksen ja teoreettisen viitekehyksen avulla tulkitsemme nuorten asemoitumista heitä ympäröiviin sosiaalisiin hierarkioihin. Kirjoittajat lukivat aineiston omista näkökulmistaan ('sosiokulttuuriset tilat', 'pääoman lajit' sekä 'sosiaalinen liikkuvuus ja identiteetti') ja refleктоivat tulkintojaan lopulliseen tekstiin yhdessä. Tulosluvun rakenne noudattelee näitä näkökulmia.

Empiiriset tulokset: yhteiskuntaluokka nuoruudessa

Nuorten sosiokulttuuriset tilat luokka-asemien rakentumisen konteksteina
Luokka-asemien rakentuminen ja uusintaminen paikantuvat nuorten puheessa kuvattuihin sosiokulttuuriin, emotionaalisiin ja materiaalsiin tiloihin, joissa nuoret tunnistavat tai hyödyntävät erilaisia pääoman lajeja (ks. esim. Tolonen 2005a; b). Sosiokulttuuriset tilat ovat eräs luokittelujen ja erontekojen muoto, jonka avulla luodaan ja ylläpidetään ideologisia uskomuksia, arvoja sekä normeja (Cresswell 1996). Nuoret elävät arkeaan erilaisissa aikatiloissa, joissa he tuottavat tulkintoja ympäröivästä

maailmasta ja paikastaan siinä. Sosiaalisesti tuotetuissa tiloissa välittyvät ideologiat kytkevät rakenteelliset tekijät ja yksilöllisen toimijuuden toisiinsa, jolloin tiloissa ilmenevät käytännöt ilmentävät totuttua ja hyväksytyä tapaa toimia (ks. esim. Cresswell 1996, 156).

Analyysimme ensimmäisen osan näkökulma mahdollistaa rakennetta ja toimijuutta painottavien tulkintojen samanaikaisuuden. Yhteiskuntaluokan näkökulmasta nuorten sosiokulttuuriset tilat ovat erityisen mielenkiintoisia – niiden moninaisuus vaihtelee vapaa-ajan vietosta perheeseen sekä ‘virallisiin’ tiloihin. Viralliset tilat ovat usein myös pakkomuotoisia eli nuoret pystyvät vain osin vaikuttamaan niihin kuulumiseen ja niistä erottautumiseen.

Haastattelemamme nuoret ovat elämäntilanteessa, jossa heille aukeaa uusia maimaisia ja niihin liittyviä tiloja. Vaikka jälkimodernissa ajassa elävien nuorten maimamat ovat globaaleja ja liikkuvia, ovat nuorten identiteetit kuitenkin yhä edelleen myös paikallisia (Paulgaard 2002; Tolonen 2005a; b). Nuorten vapaa-ajanviettotavat ja alakulttuurit sidostuvat rakenteellisiin tekijöihin – yhteiskuntaluokkaan, sukupuoleen ja etnisyyteen – mutta ne ovat myös näitä sidoksia tuottavien identiteettien tuotoksia (Hollingworth 2015; Tolonen 2005a, b). Näin ollen nuoret sekä muodostavat ja ylläpitävät asemointia tuottavia tiloja, että asemoituvat niissä (Ravn & Demant 2017).

Tilat ovat perustavanlaatuisia erontekojen paikkoja, joissa nuoret voivat kokea ulkopuolisuutta (*out of place*) tai kuulumisen tunnetta (*inside a place*) (Cresswell 1996, 154). Kaikki tilat eivät ole yhtäläisesti avoimia kaikille: tila onkin samanaikaisesti sekä koordinaatiston piste tilojen verkostossa (*location*), paikka sosiaalisessa kontekstissa (*locale*), että subjektiivinen tunne (*sense of place*) (Cresswell 1996, 156). Kokemus tilasta on aina kokemus kaikesta edellä mainitusta. Analyytisesti tilaa voidaan valottaa kolmesta eri näkökulmasta (Lefebvre 1991; Thompson, Russell & Simmons 2014): sosiaalisina käytäntöinä, tilojen representaatioina (*representations of space*) ja representaatioiden tiloina (*spaces of representations*). Analyysimme painottuu näistä kolmanteen, tilaan elettyinä kokemuksena (*lived spaces*), joissa nuoret tunnistavat ja muokkaavat identiteettiään (ks. myös de Haan & Leander 2011).

Nuorten elämänkulun kuvauksissa sosiaalisina tiloina korostuivat yhdeksännellä luokalla tyypillisesti koti, koulu, harrasteet ja kaveriporukat, kuten Jeren haastattelussa. Yhdeksännellä luokalla Jere asuu pakkaajana työskentelevän äitinsä kanssa, hänen isänsä työskentelee toisella paikkakunnalla. Jere menestyy hyvämaineisessa koulussa, joka sijaitsee korkean sosioekonomisen statuksen alueella.

No ei me sillee tehä kauheesti mitään, et meijänki rahatilanne on sillee tiukka, että ei meil oo rahaa mennä esim. minnekään kaupungille tai syömään. Me ollaan yleensä kotona, mut sit juhlapäivinä me mennään vaik keilamaan tai syömään. Aika harvoin jonneki, et ei mitään ihmeellistä. (Jere, yhdeksäs luokka.)

Kouluun Jere kuvailee monikulttuuriseksi ja elitistiseksi, paikaksi, jossa oppilaat panostavat koulunkäyntiin ja saavat hyviä arvosanoja. Jere kuvaa koulun erontekoa, jotka perustuvat sukupuoleen, harrastuksiin ja maahanmuuttotustaustaisuuteen. Hän kuitenkin korostaa, etteivät koulukaveriryhmät ole etnisiä tai perustu oppilaiden kielitaustaan. Koulun sosiaalisuus levittyy myös vapaa-ajalle; Jere viettää vapaa-aikaansa niiden koulukavereiden kanssa, joilla on “samantyyppisiä kiinnostuksia”, kuten pelaamista. Muista harrastuksista ei ole jäänyt kavereita (“ei mul sillee oo koulun ulkopuolelta mitään”).

Jere on tyytyväinen, että pystyi jatkamaan peruskoulun jälkeen saman koulun “huippulukiossa”. Koulu ja lukio määrittävät vahvasti Jeren tulevaisuuden suunnitelmia. Hauska ja helppo työ erotuomarina mahdollistaa mielekkään tekemisen ja taoudellisen turvan, mutta ei muodosta jatkumoa elämäkulussa. Jere on etsimässä omaa asuntoa, ja hänelle kävisivät hyvin myös etäämmällä olevat asuinalueet, kunhan niistä on hyvät kulkuyhteydet. Hän kuitenkin kokee, että “idemmässä” on asuinalueita, joissa on enemmän etnisyyteen liittyvää syrjintää ja kiusaamista. Jere tuo esiin, ettei osaa verrata lähiöitä kantakaupunkiin, koska ei ole siellä asunut.

H: - tuntuuks se [erotuomarius] jotenkin kuluttavalta tai väsyttävältä tässä opiskelujen ohessa vai?

J: No se erotuomarihomma, mitä mä teen tällä hetkellä tai ainoo, niin se on tosi hauskaa mun mielestä sinänsä, et sä voit periaatteessa vaik ite säädellä, et millon sä haluat tehdä niit hommii, ja ne on aina iltaisin, koska eihän ne pelaajat pysty muuten tai päivisinäkään tekee. Et kyl täs joku pari tuntii illassa ja sit aina joku pari kertaa viikossa, et ei se hyvin rasita todellakaan sitä.

H: Joo. Ehdit sä sitten jotain harrastamaan sitten opiskelun ja tämän erotuomarijutun lisäksi, vai onks se vähän niin kuin harrastus myös samalla?

J: No se on tavallaan myös harrastus, et siin saa myös tavallaan kuntoa ja mä tykkään itekki jalkapallosta, niin se on tavallaan niin kuin harrastais jalkapalloa. [H: Joo.] Se on mun mielestä tosi hauskaakin ja tykkään siitä työstä. (Jere, toinen aste.)

Jere viittasi haastatteluissa useasti kodin ja koulun väliseen etäisyyteen. Jeren lahjakkuus ei ole perheessä tavanomaista. Jere opiskelee varsin itsenäisesti eivätkä vanhemmat osallistu esimerkiksi vanhempainiltoihin (“äitillä on kiireiset työt, et, ja monet muut kaikki syyt”). Jere on omaksunut koulunsa kulttuurisensitiivisyyden ja erottaa sen erityisesti perheensä isovanhempien puhetapaan (“mun isovanhemmat on aika rasistisii, et niiden seurassa sitä kuulee”). Perhe kuitenkin kannustaa ja ikään kuin velvoittaa lahjakkaaksi arvotettua Jereä jatkamaan opintoja.

Rose käy yhdeksännellä luokalla Jeren tavoin hyvämaineista kansainvälistä koulua. Hänen perhettään voisi kutsua monipaikkaiseksi: Rose on syntynyt Alankomaisissa ja tullut Suomeen alle kaksi vuotta aiemmin. Suomessa hän asuu äitinsä ja isäpuolensa kanssa. Hän puhuu paljon suomalaisen perheensä lisäksi aasialaissyntyisen

äitinsä kotimaassa asuvista sukulaisistaan sekä kuvailee läheisesti myös Alankomaissa asuvaa biologista isäänsä ja tämän sukua. Rose on asunut useita vuosia kaikissa edellä mainituissa paikoissa ja tuo esiin useilla tavoilla monipaikkaisen perheensä erilaisia kulttuureita ja tapoja.

Yeah, I basically, I was born in the Netherlands and I stayed for ten and a half years or something like that, and then it came to a certain point where my mom wanted me to learn [äidinkieli], to learn reading and writing in [äidinkieli] and stuff like that, so I moved to [äidin kotimaa] and stayed with my aunt for five and a half years, maybe five years, something like that, and then I came here. (Rose, yhdeksäs luokka.)

Rose opiskelee englanniksi ja etsii yhdeksännellä luokalla erilaisia englanniksi suoritettavia toisen asteen opintoja, jotka edistäisivät kansainvälisiä korkeakouluopintoja. Hän pääsi yhteishaussa suomeksi suoritettaviin lukio-opintoihin englanninkielisellä painotuksella, mutta vaihtoi aikuisoppilaitokseen antoisampien kansainvälisten opintojen vuoksi. Rose sanoittaa koulunkäyntinsä yhdeksännellä luokalla tavoitteellisesti eikä kuvaa koulua sosiaalisesti merkityksellisenä ympäristönä. Toisin kuin äitinsä kotimaan koulussa, hän kokee joutuneensa kielitaitonsa takia sosiaaliseen marginaaliin nykyisessä koulussaan. Hän viettää kuitenkin aikaa paljon myös koulukavereiden kanssa vapaa-ajalla. Aikuislukion moninaisuus tuntuu Rosesta sen sijaan vastaanottavaiselta.

Rose työskentelee toisen haastattelun aikana etnisessä ravintolassa ja sanoittaa sen ympäristönä, jossa voi harjoitella turvallisesti suomen kieltä. Työn, koulun ja musiikkiharrastuksen yhdistäminen on osoittautunut vaikeaksi, joten hän on joutunut luopumaan harrastuksestaan. Palkkatyöhön motivoi halu olla rasittamatta vanhempiaan taloudellisesti.

Rose suunnittelee korkeakouluopintoja Alankomaissa, jotta voisi opiskella englanniksi; tavoitteena on kilpailtu kansainvälinen oppilaitos. Hän on itse säästänyt opiskelukuluihin, mutta tuo myös esiin, että vanhemmilla on säästöjä opintojen varalle. Rose puhuu toisessa haastattelussa aiempaa enemmän alankomaalaisesta perheestään ja ystävistään, eikä usko poikaystävänsä muuttavan mukanaan. Rose kuvaa itsensä kosmopoliitiksi nuoreksi, joka voi hakea minne vain Euroopassa.

Parisan sosiokulttuuriset tilat ovat monikulttuurisia, mutta paikallisia. Hän käy yhdeksännellä luokalla matalan sosioekonomisen alueen koulua, joka sijaitsee kauempana kaupungin keskustasta.

Kuten Jeren ja Rosen kouluissa, Parisan koulun oppilaat puhuvat lukuisia eri kieliä, mutta opetus koulussa on kokonaan suomeksi. Peruskoulu on Parisalle ennen kaikkea oppimisen tila. Hän kuitenkin myös tunnistaa koulussa erityisesti maahanmuuttotataustaisuuteen liittyvät eronteot (kieli, taustan mukainen kiusaaminen). Hän asemoituu itse suomalais-kurdilaiseksi, mutta haluaa purkaa koulussa raja-aitoja omalla esimerkillään ja toiminnallaan. Urheiluharrastuksessaan hän on kokenut tullessa

toiseutetuksi "tummaverisyytensä" takia. Parisalle koulu ja harrastukset ovatkin erontekojen ja toiseuttamisen paikkoja, joihin hän haluaa puuttua. Sosiaalisen tilan ulottuvuuden lisäksi erityisesti toisen asteen oppilaitos määrittynyt maantieteellisesti etäiseksi, vähän pelottavaksi tilaksi,

Parisa on tullut Suomeen vauvana. Vanhemmat ovat koulutukseltaan opettajia, mutta isä työskentelee tulkkina sekä taksikuskina ja äiti on kotona. Perheessä on ollut myös työttömyyttä. Yhdeksännellä luokalla Parisa luovii vanhempien akateemisten odotusten ja omien koulutustoiheidensa välillä; yliopistossa opiskeleva sisko auttaa häntä opinnoissa. Parisa on työskennellyt useissa työpaikoissa toisen asteen opintojen aikana. Hän kokee palveluammattilaisena työn tilat luonteviksi ja viihtyvänsä asiakastyössä.

[--] se on kyl mun omaa motivaatioo, koska mä tykkään enemmän tehdä töitä ku istuu ja opiskella, et se on enemmän semmost et mä oon aktiivinen [--]. Kyl mun perheessäki kaikki työskentelee, et kyl se varmaan vähä siitäki on, mut se on vaa ollu enemmän semmmosta et töitä töitä töitä. (Parisa, toinen aste.)

Parisan perhe sulautuu hänen puheessaan kurdiyhteisöön. Parisalle koti on emotionaalisen tuen tila ja hän kuvaa sen vahvasti kaksikulttuurisena (mm. kielitaitoa halutaan pitää yllä). Perhetutuista tuttu tyttöporukka on tärkeä ja kokoontuu erilaisissa "seikkailuiksi" puhutuissa tiloissa – näihin tiloihin on liittynyt myös rasistisia kokemuksia, joissa tytöt toimivat toisilleen sosiaalisena pääomana (esim. yhteinen matka pääsykokeisiin). Parisan tarina sisältää paljon paikallista puhetta ja se korostaa erityisesti sosiaalista ulottuvuutta. Peruskoulussa ohuesti esiintynyt (ulkomaille) lähtemisen vaihtoehto muuntuu toisella asteella (kotimaiseksi) paikallisuuden korostukseksi.

Nuoruus ja pääomien liike

Paikat, tilat ja niissä liikkuminen tuovat esille, tuottavat ja ylläpitävät sosiaalisia eroja (Bourdieu 1998, 25–26). Tästä erojen järjestelmästä muodostuu yhteiskuntaa ilmentävä sosiaalinen tila, jonka taustalla vaikuttaa pääoman lajien jäsentymisen rakenne. Analyysimme toisessa osassa kuvaamme tapoja, joilla yhteiskuntaluokka ja yksilön luokka-asema muodostuvat pääomien liikkeestä rajatuissa sosiaalisissa tiloissa (Skeggs 1997).

Kulttuurinen pääoma kytkeytyy tyypillisesti vanhempien koulutustasoon, koulussa omaksuttuihin tietoihin ja taitoihin sekä kykyyn päästä vaivattomasti ja toimia sujuvasti koulun kentällä. Jeren vanhemmat edesauttavat poikansa kulttuurisen pääoman kertymistä tukemalla ja kannustamalla opiskeluun – yhdeksännen luokan haastattelussa viittaus "lukupäähän" on tulkittavissa vanhempien kannustukseksi kulttuurisen pääoman keräämiseen koulutuksen kautta. Jeren tapauksessa kyseessä ei ole pääoman suoraviivainen siirtäminen vanhemmilta jälkeläisilleen, vaan pa-

remminkin osoitus vanhempien osallistumisesta, emotionaalaisesta pääomasta (Reay 2000).

Kyseessä myös esimerkki Tarja Tolosen (2008, 238) kuvaamasta “kunnianhimoisesta työväenluokkaisesta elämäntyylistä”, jossa lapset pyrkivät kouluttautumaan vanhempiaan korkeammalle – Jeren tapauksessa tavoitteena on yhteiskuntatieteellinen yliopistotutkinto. Käytännössä Jeren kulttuurinen pääoma ilmenee opintojen vaivattomuutena ja uravarmuutena, esimerkiksi haastattelussa esitettyinä yksityiskohtaisina tietoina yliopistojen pääsykoekäytännöistä.

[--] koska eri linjoille sinne valtsikkaan painotetaan eri aineita, esim. vaikka taloustiede, sinnekin ois tarvinnu sitä matikkaa, mutta koska nyt [--] en hae sinne, niin nyt kuitenkin ne kolme jäljellä olevaa, niin niihinkin on varmaan eri aineita, mitä voi hyödyntää. Mut enemmänkin mä oon vaan miettiny sitä, että mikä mua eniten kiinnostaa ja [--] mitä mä tykkään opiskella. Ja sitten mä oon miettiny, et ne [--] tavallaan luonnollisesti auttais mua eteenpäin sit yliopistotutkintoon mist mä tykkäisin sitten. (Jere, toinen aste.)

On myös mahdollista ajatella, että Jeren hyvä koulumenestys, valkoisuus sekä suomi äidinkielenä ovat olleet koulutuksen kentällä tunnistettuja valuuttoja. Vaikka edellä kuvatun kaltaiset ominaisuudet eivät ole varsinaisia pääoman lajeja, tarjoavat ne Skeggsin (1997) mukaan tilaisuuksia ja paikkoja, joissa pääomat muodostuvat.

Parisan uratoiveet ja jatko-opintosuunnitelmat ovat olleet monipolvisia ja vaihtelevia. Yhdeksännen luokan haastattelussa käy ilmi, että erityisesti äidin on ollut vaikea hyväksyä tyttärensä suunnittelemaa tulevaisuutta lähihoitajana. Ammatillisen koulutuksen sijasta vanhemmat haluavat tyttärensä hakevan lukiokoulutukseen yhteisvalinnassa. Parisan keksimä kaksoistutkinto toimii sekä vanhempien että tyttären hyväksymänä kompromissina. Pidemmällä aikavälillä vanhemmat toivovat tyttärestään lääkäriä tavoitteenaan sosiaalinen nousu ja pääomien kartuttaminen arvostetun professioammatin kautta.

Parisan lähtömaissaan koulutettujen keskiluokkaisten vanhempien elämä ei ole lähtenyt sujuvasti käyntiin Suomessa. Heidän on ollut ilmeisen vaikeata päästä työmarkkinoiden kaltaiselle suomalaisen yhteiskunnan keskeiselle kentälle. Seurauksena on ollut puutteellisesta kielitaidosta johtuvaa ulossulkemista sekä työttömyyttä. Aikaisemmin hankittujen pääomien kelpaamattomuus uusilla kentillä on aiheuttanut Parisan vanhempien luokka-aseman laskun pois keskiluokasta. On mahdollista, että tämä on vaikuttanut osaltaan korkeisiin tavoitteisiin, joita he ovat asettaneet tyttärelleen. Yhdeksännen luokan haastattelusta käy kuitenkin ilmi, että vanhemmilla ei ole lukiokoulutuksen kannustamisen lisäksi ehdottaa muita koulutusvaihtoehtoja tyttärelleen. Kyseessä on osoitus maahanmuuttotaustaisten vanhempien koulutusvalintoja koskevan hiljaisen tiedon puutteesta ja vähäisestä suomalaisen kouluvalintojen kentällä tunnustetusta sosiaalisesta pääomasta.

Siis ainakin [vanhemmat] halus ihan ekana totta kai joku lääkäri. Mä en pysty kun mä en pysty oleen lähellä ihmisii tosi paljon, et siinä on semmoinen ongelma et muutenkin matikka ja näin. Ja sit se et pitää olla ihmisten kaa [-] kun mä en tykkää silleen koskee tai silleen mä en osaa selittää, et se on outoa. Niin sen takia mä en siihen enää pysty ja muutenkin sairaalassa joka päivä, mä en tiedä. Mä en tuu oikeastaan siellä pärjäämään ja näin. Sit se meni ihan ekana. Sit äiti tykkää kyllä et must tulis totta kai että haluis mennä yliopistoon [-], et kuraattoriks ja näin. Mut sit mähän haluan tosi nopeesti töihin et ja silleen tosi helposti? (Parisa, yhdeksäs luokka.)

Rosen vanhemmat, aasialaistaustainen äiti ja ulkomailla asuva isä sekä suomalaistaustainen isäpuoli, ovat hyvin mobiileja. Heillä kaikilla on kokemusta asumisesta, työskentelystä tai opiskelusta useissa eri maissa: Gerhardsin ja Hansin (2013) kuvaamaa monikulttuurista pääomaa. Korkeakoulutetut vanhemmat ovat hyvin aktiivisia kouluvalintaa koskevissa kysymyksissä: Äiti ja isäpuoli kävivät esimerkiksi tutustumassa Rosen hakemiin oppilaitoksiin. Isäpuoli on myös ollut yhteydessä koulun rehtoriin ja opettajaan Rosen opiskelua koskevissa asioissa. Kyseessä on osoitus oikeanlaisesta kulttuurisesta pääomasta, vanhempien ja koulun jakamasta keskiluokkaisesta kulttuurista.

On kuitenkin huomattava, että edellä sanotusta huolimatta tavoiteltu opiskelupaikka IB-lukiossa jää saavuttamatta ja Rose jatkaa opintojaan englanninkielisellä lukiolinjalla ja myöhemmin iltalukiossa. Rosen ja hänen vanhempiansa monikulttuurinen pääoma ei olekaan siirrettävissä suomalaisten kouluvalintojen kentälle (ks. Gerhards & Hans 2013). Seurauksena on tilanne, jossa Rose on hakemassa yliopistoon ulkomaille etsimään kenttää, jossa hänen pääomansa tunnistettaisiin ja sille annettaisiin parempi arvo.

Sosiaalisten suhteiden solmiminen on ilmeisen helppoa ulospäin suuntautuneelle Parisalle. Sosiaalisen pääoman muodostumisen kannalta tukioppilastoiminta ja urheiluharrastus ovat toisenlaisia kenttiä kuin jo lapsuudesta tuttujen kurditaustaisen perheiden tiivis sosiaalinen verkosto. Edellä mainitut toimivat silloittavana sosiaalisena pääomana suomalaisessa kontekstissa (ks. Putnam 2000). Tukioppilastoiminta puolestaan rakentaa kollektiivista sosiaalista pääomaa Colemanin (1988) esittämässä merkityksessä. Kurditaustaisen nuorten naisten tiivis ryhmä kuvaakin sosiaalista pääomaa sitovassa merkityksessä. Se on voimavara – paikka kasvattaa sosiaalista pääomaa erityisesti maahanmuuttaneiden pääoman (*migrant capital*) merkityksessä (ks. Ryan, Erel & D'Angelo 2015) tiukasti kytkeytyneenä suomalaisen yhteiskunnan rakenteisiin.

No meiän [kaveriporukka] päivät on aina aika semmosii kunnon seikkailuja, et tapahtuu aina kaikkee, et välillä me tutustutaan niin moneen ihmiseen yhtäkkii, ku me ollaan niin semmosii et heti ku me nähään joku tarvii apuu [naurahtaa] nii sit me ollaan siellä ja sit me ollaan niin sosiaalisii kaikki. Nii

meiän päivät on vähän semmosii et välil ne loppuu sillee, et kaikki on surullisii, ja välil me ollaan ihan innoissamme ja näin. Et ei me kyl olla mitään semmosii niinku syrj... Ei me olla kohdattu mun mielest mitään semmos-ta et meil ois ihan kauheeta. Mut sit kyl nyt [kaupunki], ku mä mainitsin et me menttiin just sinne niiden kaa et ne ois tehny sen pääsykokeen, mut siel oli vaa joku semmonen rasistinen mies vaan joskus huus jotain et mitä me tehään [naurahtaa] siellä [-]. Kyl se varmaan näytti oudolta et me yhtäkkiä porukalla oltiin siellä, mut ei me mitään semmosii et me oikeesti oltais ihan sillee surullisii [-], et me otettais itteemme mistään. On varmasti ollu jotain tapauksii, mut mun mielest ne ei oo mitenkää vaikuttanu meihin. (Parisa, toinen aste.)

Myös Rosella on laajat sosiaaliset verkostot, jotka ulottuvat tiiviinä molempien vanhempien kotimaihin. Yläasteella vapaa-aika poikaystävänsä kanssa, sukulaiset ja musiikkiharrastus ovat sosiaalisen verkoston keskiössä. Kolme vuotta myöhemmin lukiossa musiikkiharrastus on jäänyt ja sen tilalle on tullut osa-aikainen työskentely etnisessä ravintolassa. Muihin kenttiin verrattuna koululla ja opiskelukavereilla on vain melko vähän sosiaalista merkistä Roselle. Hänen sosiaalinen pääomansa rakentuu monissa paikoissa, joista koulu on vain yksi muiden joukossa.

Jeren sosiaalista verkostoa voi luonnehtia tarkkarajaiseksi, mutta suhteellisen laajaksi. Se muodostuu tutuista koulukavereista sekä heidän kauttaan tapahtuvasta kiinnostumisesta omaan, hänen "elitistiseksi" luonnehtimaansa kouluun sekä sen keskiluokkaiseen kulttuuriin. Niin ikään nettipelaaminen ja erotuomarina toimiminen muodostuvat tiloiksi, joissa on mahdollisuus tutustua uusiin ihmisiin sekä saada arvostusta koulun ulkopuolella. Yhdessä ne muodostuvat toisistaan erillisiksi tiloiksi, joissa sosiaaliseen nousuun tähtäävä Jere rakentaa omaa sosiaalista pääomaansa samantyylisten nuorten kanssa.

Perheen taloudellisen pääoman vähäisyys kehystää Jeren opiskelua. Se ilmenee esimerkiksi yksinhuoltajaäidin suorittavassa ammatissa, hänen tekemässään kahdessa työssä, lukuisissa viittauksissa perheen heikkoon rahatilanteeseen sekä pojan työssäkäymisessä jo yläasteella. Jeren yhdeksännen luokan haastattelussa kuvaama hyväpalkkainen ja taloudellisesti vakaa tulevaisuus tarkemmin määrittelemättömässä professioammatissa on ilmeisen tärkeä tavoite myös vanhemmille. Taloudelliset resurssit raamittavat myös kolme vuotta myöhemmin lukio-opintoja – Jere esimerkiksi maksaa säännöllisesti asumisestaan äidilleen. Työllistyminen ja taloudellinen toimeentulo opintojen jälkeen korostuvat lukion loppuvaiheessa tehdyssä haastattelussa.

H: [--] mitä sua kiinnostais tehdä sitten sen yliopiston jälkeen?

J: No en oo kyl sinänsä miettiny, et toivottavasti jotain töitä, jotka pohjautuis mun yliopistossa, mutta ei sekään mitenkään varmaan sit, kyllä mä toivon, että ne auttais ja sais mahdollisimman nopeesti niitä töitä. Nykyään mä oon

kuullu, ettei välttämättä saa. Mut ei mitkään muutkaan duunit nyt olis välttämättä niin huonoi. [H:Niin.] Että kyllä on semmosiakkin duunei [--] mihin saa jonkun toisenkin koulutuksen aika nopeesti, että.

H: Joo. Onks tää sun työkokemus, mitä sulla on, niin vaikuttanu jollain tapaa niihin ammattisuunnitelmiin, mitä sulla on?

J: No ei. Tai no, kyllä mä esim. tuosta jalkapalloerotuomarin hommasta tykkään tosi paljon, mutta en mä usko, et ei siitä kovin moni työllisty täyspäiväisesti todellakaan, että voihan sit periaatteessa johonkin liikunnalliselle hallinnonalalle voi sit yrittää päästä, mutta kyllähän se voi periaatteessa auttaa. (Jere, toinen aste.)

Kuten Jerellä, myös Parisan perheen materiaaliset reunaehdot ovat niukkoja. Työn-teko nousee keskeiseksi teemaksi erityisesti jälkimmäisessä haastattelussa. Onkin ilmeistä, että taloudellisen pääoman rajallisuus, joka ilmenee tarpeena käydä töissä, on muokannut Parisan mahdollisuuksia keskittyä täysipainoisesti opintoihinsa toisella asteella.

[--] et se on sit välil semmosta et [--] vast kahelt yöllä mä oisin valmis [--]. Ja kyl mä läksyjäki välil teen, mut mä en oo paljo tehny läksyi. Aika ihme et mä en oo jääny tavallaan paitsi siit aineesta tai aika vähän mä oon tehny läksyjä siihen verrattuna et mä oon lukiossa ja sit amikses viel, et amikses ei kyl paljon tuu läksyjä. Et se on ihan hyvä siin. Ku tavallaan kaikki käydään siel tunnilla ja sit siin näytössä sä tavallaan näytät sen, et miten hyvin sä osaat sen homman. (Parisa, toinen aste.)

Lukiosta Rose aikoo hakea ulkomaille, johonkin englanninkieliseen maahan yliopisto-opintoihin. Suunnitelmaan kuuluvat lukukausimaksut edellyttävät säästämistä ja säännöllistä työssäkäyntiä. Jälkimmäisessä haastattelussa puhutaankin hyvin paljon rahasta. On ilmeistä, että taloudellinen pääoma – tarkemmin sen rajallisuus – saa Rosen kohdalla konkreettisempia merkityksiä opintoja suunniteltaessa kuin kahdella muulla tapausnuorellamme. Rahasta muodostuu suora opintoja mahdollistava (tai puutteesta estävä) tekijä.

I have to prioritize the whole school thing now and I decided to get a job, or continue this job after the summer, cause I am saving up for university. I don't want to use all my parents' money. They had been saving up money for me before I even was born so I'm lucky with that that they thought about that, and I have a lot of money already, but university is going to be so expensive that I'm already... Every month now I put 300 euros apart. 150 of that goes to my school and then the rest goes to... I'm saving for a house. (Rose, toinen aste.)

Sosiaalinen liikkuvuus ja yksilöllinen identiteetti

Analyysimme kolmannessa ja viimeisessä osassa kuvaamme tapoja, joilla pääomien liike rajatuissa sosiaalisissa tiloissa heijastuu yksilön sosiaalisiksi liikkuvuudeksi. Skeggsin (2004) mukaan sosiaalinen liikkuvuus näyttäytyy työläistaustaiselle mahdollisuuksina ja mahdottomuuksina, kun taas keskiluokkaisuuteen kuuluvat aseman pysyvyys ja jatkuvuus. Asuinpaikka, ihonväri ja maahanmuuttaja-asema ovat ulkoa käsin yksilöön kirjattuja ominaisuuksia, jotka määrittävät yhteiskuntaluokan lisäksi sosiaalisen liikkuvuuden mahdollisuuksia. Skeggsille (2004) keskiluokkaisen yksilökeskeisyyden ihanteiden toteutuminen edellyttää varallisuutta, mutta myös kykyä omaksua keskiluokkaisia ominaisuuksia, kuten ihanteiden mukaisia kulutusvalintoja, kielitaitoa ja habitusta. Sosiaalinen liikkuvuus, ja siten myös keskiluokkaisuus, ovat vaikeammin saavutettavissa, mikäli yhteiskunnallinen asema on marginalisoitunut. Skeggsin (1997, 2004) kuvaamia sosiaalisen liikkuvuuden rakenteellisia esteitä on käsitelty myös aiemmassa koulutusvalintoja ja luokkasiirtymiä koskevassa suomalaisessa tutkimuksessa (ks. esim. Käyhkö 2013, 2014; Mikkonen & Korhonen 2018). Nuorten kertomuksissa luokka-asemaan kietoutuvat myös kielitaitoon sekä rakenteelliseen rasismiin liittyvät rajoitteet.

Rose kertoo laativansa jatkuvasti varasuunnitelmia ja ahdistuvansa, ellei hänellä ole selkeitä tavoitteita. Hänelle äiti on esikuva: työteliäs nainen, joka nuoresta lähtien on muuttanut maasta toiseen ja kannustaa tyttärtään pyrkimään tasokkaisiin kouluihin. Useassa maassa ja monikulttuurisessa yhteisössä varttunut Rose rakentaa keskiluokkaista asemaa puhumalla useita kieliä, hankkimalla hyviä kouluarvosanoja ja tavoittelemalla oppilaspaiikkoja arvostetuissa kouluissa. Toisaalta hän kokee kuuluvansa opiskelutovereitaan alempaan luokkaan joutuessaan työskentelemään lukion ohella säästääkseen kansainvälisiin korkeakouluopintoihin. Keskiluokkaisesta perhetaustasta huolimatta Rose ei nauti vakiintuneen luokka-aseman eduista, vaan joutuu jatkuvasti tekemään valintoja työn, harrastusten ja opintojen välillä.

Parisa kuvaa osallistumisestaan oppilaskunnassa ja tukioppilaana sekä säännöllistä urheiluharrastustaan, ja toivoo pääsevänsä poliisikouluun kaksoistutkinnon suoritettuaan. Hän tuottaa sosiaalista liikkuvuutta pääosin oman aktiivisuutensa avulla ja kompensoi matalalla sosioekonomisella alueella asumista sekä maahanmuuttotautaisuuttaan määrätietoisilla tavoitteilla. Parisan vanhemmat ehdottavat lukion käymistä, mutta tämä epäröi keskiarvorajojen vuoksi, eikä halua tiettyihin (lähialueen) lukioihin. Vanhemmat toivovat Parisan saavuttavan maahanmuuton vuoksi kadotetun keskiluokkaisen aseman ja pitävät lukiota ainoana väylänä sosiaalisen liikkuvuuden saavuttamiseen.

Jere kuvaa ”eliittilukiotaan”, jossa hän ei omien sanojensa mukaan ole havainnut rasismia tai muutakaan kiusaamista. Läpi haastattelun Jeren kuvauksissa on vaivattomuutta, jonka voi tulkita johtuvan onnistuneesta sosiaalisesta liikkuvuudesta, eli pysyväksi muodostuneesta yhteiskunnallisesta asemasta, joka vahvistuu jalkapalloerotuomarina toimimisen ja sitä kautta verkostoitumisen myötä. Jerellä on korkean sosioekonomisen alueen, äidinkielen ja ihonvärin tuomat edut puolellaan. Keski-

luokkaisuutta tuottavat arvostettuun lukioon pääseminen sekä jatko-opintohaaveet yliopistossa. Sosiaalista liikkuvuutta edistävät tekijät kompensoivat äidin ammattia pakkaajana.

[--] en sinänsä oo nähny mitään fyysistä väkivaltaa tai sellaista kiusaamista. Et tietenkin voi olla sit jotain kiusaamista jossain niinku, psyykkista jossain selän takana, mut en mä siitä tiedä enempää. En mä oo ainakaan ite havainnu mitään suurta. [H: Joo.] Mut koska tää on, mä oon kuullu, että edellinen fyysinenkin välikohtaus tapahtui vasta, tai 2011. [--] tää koulu on tosi rauhallinen mun mielestä ja tää onkin vähän semmoinen elitistikoulu, et ei meil oo kauheesti mitään. Niin kun semmoisille varaa, kun täällä on kuitenkin niin kovat keskiarvot kaikilla, niin kaikilla on kuitenkin muita ajatuksia, kuin joku tappelu tai joku tällainen. (Jere, toinen aste.)

Rose ja Parisa erottuvat Suomessa ulkonäkönsä vuoksi, eikä heidän edustamaansa monikulttuurisuutta mielletä keskiluokkaisen ihanteen mukaiseksi kansainvälisyydeksi, vaan he kohtaavat rasistisia ennakoasenteita. Parisa kuvaa tukioppilaana puuttuvansa rasismiin ja kiusaamiseen koulussaan, mutta kohtaavansa rasismia harrastuksensa parissa. Rasismiin puuttuminen toimii kunnollisuuden kirjaamisena (Skeggs 2004) ei-valkoiseksi rodullistettuun kehoon, ja toisaalta kunnolliseksi tulkittava aktiivisuus tuottaa suomalaisen ihanteen mukaista keskiluokkaisuutta.

Mut sit välillä siinä käytävälläkin [tukioppilaana] voi jos ehtii tai pystyy, [-] niin voi siinä selvittää ja kysyä et mikä on ja tälleen tai viedä sivuun ja ottaa muut sieltä pois, jotka on yrittänyt kannustaa ja ottanut videoita ja näin. Niin sit mä oon yrittänyt ainakin kysyä. (Parisa, yhdeksäs luokka.)

Skeggs (2004) kuvaa yksilökeskeistä identiteettiä keskiluokkaisena ihanteena, joka yksilön täytyy sisäistää sekä sanallistaa osaksi persoonaansa: marginalisoidun identiteetin keskiössä ovat yksilöllistettävissä oleva kärsimys ja kamppailu, jotka toimivat valuuttana keskiluokkaisten ominaisuuksien puuttuessa, sekä tuottavat yhteenkuuluvuutta omassa sosiaalisessa ryhmässä. Jere, Parisa ja Rose rakentavat haastatteluisa omaa yksilöllistymisihanteen mukaista identiteettiään harrastusten, aktiivisten valintojen sekä taloudellisen riippumattomuuden tavoittelun kautta. Kuvauksissa toistuvat keskiluokkaiset ihanteet: kansainvälisyys, itsenäisyys, vapaa-ajan aktiivisuus sekä sosiaalinen verkostoituminen.

Skeggsin (2004) mukaan identiteetin muodostaminen on kaksijakoista: yksilö voi olla keskiluokkaisen yksilökeskeisyyden ihanteen mukainen liikkuva subjekti tai yhteiskunnallisten odotusten ja rajoitusten asettamissa puitteissa liikkuva objekti. Jerelle valkoisen suomalaisen identiteetti tuottaa aseman, jossa ihanteen mukainen liikkuvuus on tavoitettavissa. Roselle monikansallisuus ja kunnianhimoinen äiti tuottavat potentiaalia tavoitella ja kokeilla erilaisia koulutuspolkuja. Parisa kamp-

pailee ulkoa asetettuja – kehoon kirjattuja – maahanmuuttotautaiseksi rodullistetun merkityksiä vastaan muun muassa toimimalla oppilaskunnassa. Skeggsiä (2004) mukailleen Parisa on liikkuvan objektin asemassa, jolloin identiteetiksi tarjotaan ulkopuolelta rasismien kohteeksi joutumista (kärsimystä) sekä marginalisoitua asemaa.

Lopuksi

Tämän luvun tutkimusasetelma ja analyysi ovat kolmetahoisia ja -tasoisia. Ensiksi olemme tarkastelleet tapoja, joilla luokka-asemien rakentuminen ja uusintaminen paikantuvat sosiokulttuurisiin tiloihin: emotionaalisiin, sosiaalisiin, paikallisiin ja materiaalisiin tiloihin, joissa nuoret tunnistavat tai hyödyntävät erilaisia pääoman lajeja. Toiseksi olemme kuvanneet, miten erilaiset pääomat muodostuvat koulutuksen, harrastusten ja työn kaltaisissa rajatuissa sosiaalisissa tiloissa, erilaisilla kentillä. Kolmanneksi analyysimme osoittaa, miten yksilöiden kokemuksissa pääomien liike manifestoituu sosiaalisiksi liikkuvuudeksi, joka puolestaan rakentaa yksilöiden (luokka) identiteettiä.

Merkitykselliseksi sosiaalisiksi tiloiksi, joissa nuoret elävät arkeaan sekä samalla tuottavat tulkintoja ympäröivästä maailmasta ja paikastaan siinä (Cresswell 1996), paikantuvat analyysissämme koti, koulu, harrastukset, kaverit ja jälkimmäisissä haastatteluissa myös työ. Huomionarvoista on, että tilat eivät ole avoimia kaikille. Haastattelemamme nuoret hahmottelevat erilaisia tiloja paikkoina, jotka tarjoavat yksille ulkopuolisuuden ja toisille kuulumisen kokemuksia.

No mun mielestä nyt on tullu just ysiluokkal mieleen, että joissain kouluissa voi saada helpommin niit parempii numeroita, että esim. niinsanotuis hyvis kouluissa niiku tämä, et on vaikeempi saada kymppijä ku ysejä, mut jos sit taas vertaa noihin tavallisiin lähikouluihin, mis on paljon maahanmuuttajataustasii ni siellä, jos... Mä oon kuullu tai mulle on sanottu, [-] et jos suunnilleen on hiljaa ja käyttäytyy niiku normaali oppilas ni saa kympin tai ysin, et täällä se riittää seiskaan tai kasiin. (Jere, yhdeksäs luokka.)

Siis mul on ollut [urheilulajissa] toi missä mä käyn esim. kisoissa [-] niin siellä on aika paljon suomalaisia et siellä on vähän maahanmuuttajia [-] niin mä oon kyl ite ollut se kohde tai semmoinen, et kun mä oon ollut se vähän niin kun. No silleen et jos sanoo et se tummaverisin tai silleen miten sen nyt sanois. Niin kyl on tullut silleen, et jos nyt joitain on ärsyttänyt se mun voittaminen tai sitten että vaik mä tiedän et ei oo vaan hyväksyny mua tai jotain. (Parisa, yhdeksäs luokka.)

[Aikuislukiossa] You have this whole diversity of different people, different ages, different mind-sets. It's really interesting. I'm quite happy actually that I moved [ensimmäisestä lukiosta]. I feel like I'm happier now since I've moved schools and I feel like my school grades have gotten a little bit better since it's not as stressful. (Rose, toinen aste.)

Pääoman lajit muodostuvat ja uusintuvat nuorten kuvaamissa sosiaalisissa tiloissa. Esimerkiksi koulu, harrastukset ja kaveripiiri toimivat kaikki potentiaalisina paikkoina sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman muodostumiselle. Nuorten kertomukset osoittavat miten yhteisvalinta toisen asteen koulutukseen toimii kohtalokkaana hetkenä (*fateful moment*, Giddens 1991), joka osoittaa minkälaiset pääomat ovat arvostettuja toisen asteen koulutuksen kentällä. Esimerkiksi hankitun kielitaidon arvo vaihtelee kielen ja sen hankkimistavan mukaan: Parisan hallitsemat kurdimurteet tai Rosen äidinkieli ja hollanti eivät muunnu heidän toiminta- ja elinympäristössään keskiluokkaiseksi kulttuuriseksi pääomaksi. Colemanin (1988) sosiaalisten resurssien näkökulmasta Jere menestyy yhteisönsä keskiluokkaisten resurssien vähyydestä huolimatta, kun puolestaan Rose ei saa suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulutuksen kentällä resursseilleen vastinetta. Parisan yhteisön resursseina voi pitää vanhempien keskiluokkaisen ihanteen mukaisia koulutustavoitteita, jolloin he toivovat Parisan palauttavan heille lähtömaahan jääneet keskiluokkaiset resurssit.

Analyysimme tulokset osaltaan osoittavat, miten sosiaalinen liikkuvuus merkitsee työväenluokkaisille nuorille joko mahdollisuuksia tai mahdottomuuksia, kun taas keskiluokkaisuuteen kuuluvat luokka-aseman pysyvyys ja jatkuvuus (Skeggs 2004). Haastatteluissamme erityisesti asuinpaikka, ihonväri ja maahanmuuttaja-asema näyttäytyvät ulkoa käsin yksilöön kirjattuina ominaisuuksina, jotka määrittävät yhteiskuntaluokan lisäksi sosiaalisen liikkuvuuden mahdollisuuksia. Monikulttuurinen pääoma ei vaikuta siirtyvän ongelmattomasti suomalaisten koulutuspolkujen keskiluokkaisille kentille, vaan monikielisyys ja maailmankansalaisuus luovat nuorille pikemminkin esteitä kuin mahdollisuuksia toisen asteen koulutuksen suhteen.

Tapausnuortemme narratiivit ovat ajalliselta ulottuvuudeltaan kaksijakoisia. Yhtäältä nuoret katsovat haastatteluissa taaksepäin: he puhuvat vanhempiensa koulustaustoista, ammateista ja odotuksista, joita nämä kohdistavat jälkikasvuunsa. Osalle perheen luokka-asema ja elämäntyyli näyttäytyvät mahdollistavina asioina. Tällöin kyse on pääomien siirtämisestä perhekohtaisesti vanhemmilta jälkeläisille ja saavutetun luokka-aseman säilyttämisestä (Bourdieu & Passeron 1977). Joillekin taas perheen luokka-asema ja elämäntyyli synnyttävät halun pyrkiä pois päin, tavoitella jotakin muuta (esim. Tolonen 2008). Nämä narratiivit liittyvät tyyppillisesti sosiaalisen kohoamisen tavoitteluun.

Toisaalta nuoret ovat tulevaisuusorientoituneita: he tekevät koulutusta ja ammatia koskevia valintoja tietoisina erilaisiin vaihtoehtoihin kytkeytyvistä statuksista ja stereotyyppioista. Kertomukset hahmotellusta koulutuspolusta, tulevaisuuden unelma-ammattista ja elämäntyylistä kytkeytyvät tiiviisti yhteiskunnan luokkarakenteeseen.

seen. Taloudellisen pääoman puute lisää nuorten kamppailuja koulutuspolulla aiheuttaen esimerkiksi pakottavan tarpeen työskennellä opintojen ohessa. Kuitenkin erityisesti sosiaalisella pääomalla, kuten perheellä ja ystävillä, on suuri merkitys koulutusvalintojen toteutumisessa sekä valinnoissa pysymisessä. Sosiaalista liikkuvuutta tapahtuu useilla kentillä samanaikaisesti ja limittäin: pelkkä taloudellinen pääoma ei riitä, mikäli nuori ei kykene esittämään keskiluokkaisten ihanteiden mukaista identiteettiä. Haastatellut nuoret myös tunnistavat herkästi pääomien vähäisyyden tai vaikeuden siirtää niitä kentältä toiselle. Nämä aiheuttavat ulkopuolisuuden tunnetta nuorille merkityksellisissä sosiokulttuurisissa tiloissa, kuten koulussa.

Artikkeli on laadittu osana Suomen Akatemian rahoittamaa "Transitions and educational trajectories of immigrant youth: A 4-year longitudinal study from compulsory to further education (TRANSIT)" -tutkimushanketta (hanke nrot 275324 ja 277814).

Lähteet

- Beck, U. 1992. *Risk Society: Towards a New Modernity*. Sage.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. Teoksessa Richardson, J. (toim.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood press, 241–258.
- Bourdieu, P. 1998. *Järjen käytännöllisyys: Toiminnan teorian lähtökohtia*. Suom. M. Siimes. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. 1990. *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P. & Passeron J., C. 1977. *Reproduction in Education, Society, and Culture*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. 1995. *Refleksiiviseen sosiologiaan*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Coleman, J. S. 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* 94, 95–120.
- Cresswell, T. 1996. Place and Ideological Strategies. In *Place/Out of Place: Geography, Ideology, and Transgression*. University of Minnesota Press, 149–162.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2014. *Monenlainen tapaustutkimus*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Espinoza, R. 2012. *Working-class minority students' routes to higher education*. New York: Routledge.
- Gerhards, J., & Hans, S. 2013. Transnational human capital, education, and social inequality. *Analyses of international student exchange*. *Zeitschrift für Soziologie*, 42 (2), 99–117. <https://doi.org/10.1515/zfsocz-2013-0203>
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- de Haan, M. & Leander, K. 2011. The construction of ethnic boundaries in classroom interaction through social space. *Culture & Psychology* 17 (3), 319–338. <https://doi.org/10.1177/1354067X11408136>.
- Holland, D. & Leander, K. 2004. Ethnographic studies in positioning and subjectivity: An introduction. *Ethos* 32 (2), 127–139. <https://doi.org/10.1525/eth.2004.32.2.127>
- Hollingsworth, S. 2015. Performances of social class, race and gender through youth subculture: putting structure back into youth subcultural studies. *Journal of Youth Studies* 18 (10), 1237–1256, <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1039968>
- Käyhkö, M. 2013. Hivuttautuen kohti vierasta maailmaa. Työläistyttöjen tie yliopistoon. *Nais-tutkimus* 1 (13), 19–31.
- Käyhkö, M. 2014. Kelpaanko? Riitänkö? Kuulunko? Työläistaustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. *Sosiologia* 1 (14), 4–20.
- Lefebvre, H. 1991. *The Production of Space*. Oxford: Blackwell
- Mikkonen, S. & Korhonen, V. 2018. Työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2018:4.
- Paulgaard, G. 2002. Local identities in a “globalised world.” *Young* 10 (3-4), 95–107. <https://doi.org/10.1177/110330880201000307>.

- Putnam, R.D. 2000. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster.
- Ravn, S., & Demant, J. 2017. Figures in Space, Figuring Space: Towards a Spatial-symbolic Framework for Understanding Youth Cultures and Identities. *Young* 25 (3), 252–267. <https://doi.org/10.1177/1103308816669256>
- Reay, D. 2000. A Useful Extension of Bourdieu's Conceptual Framework?: Emotional Capital as a Way of Understanding Mothers' Involvement in Their Children's Education? *The Sociological Review* 48 (4), 568–585. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00233>
- Ryan, L., Erel, U. & D'Angelo, A. 2015. *Migrant Capital: Networks, Identities and Strategies*. London: Palgrave Macmillan.
- Saksela-Bergholm, S., Toivanen, M. & Wahlbeck, Ö. 2019. Migrant Capital as a Resource for Migrant Communities. *Social Inclusion* 7 (4), 164–170. <https://doi.org/10.17645/si.v7i4.2658>
- Savage, M. 2000. *Class analysis and social transformation*. Open University Press.
- Skeggs, B. 1997. *Formations of Class & Gender. Becoming Respectable*. London: Sage.
- Skeggs, B. 2004. *Class, Self, Culture*. London & New York: Routledge.
- Thompson, R., Russell, L. & Simmons, R. 2014. Space, place and social exclusion: an ethnographic study of young people outside education and employment, *Journal of Youth Studies* 17 (1), 63–78. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.793793>.
- Tolonen, T. 2005a. Sosiaalinen tausta, sukupuoli ja paikallisuus nuorten koulutussiirtymässä. Teoksessa: Sinikka Aapola & Kaisa Ketokivi (toim.) *Polkuja ja poikkeamia – Aikuisuutta etsimässä*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 56, 33–65.
- Tolonen, T. 2005b. Locality and gendered capital in working-class youth. *Young* 13 (4), 343–361. <https://doi.org/10.1177/1103308805057052>.
- Tolonen, T. 2008. Menestys, pärjääminen ja syrjäytyminen – Nuorten elämäntyylit ja luokkerot. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Vastapaino, 226–254.
- Tolonen, T. & Aapola-Kari, S. 2021. Nuorten toisen asteen koulutusvalinnat: pääomat, strategiat ja koulutuksellisen arvon muotoutuminen. *Sosiologia* 58 (2), 117–133.