

JYX



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

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

Author(s):

Title: Koulutus ja yhteiskuntaluokka

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:

Kalalahti, M., Silvennoinen, H., Varjo, J., & Vilkmán, M. (Eds.). (2023). Koulutus ja yhteiskuntaluokka. Tampere University Press. Kasvatussosiologian vuosikirja, 4. <https://doi.org/10.61201/tup.865>

Koulutus ja yhteiskuntaluokka



TAMPERE
UNIVERSITY
PRESS

Toimittaneet Mira Kalalahti,
Heikki Silvennoinen,
Janne Varjo & Minna Vilkmán

Koulutus ja yhteiskuntaluokka

Koulutus ja yhteiskuntaluokka

Mira Kalalahti
Heikki Silvennoinen
Janne Varjo
Minna Vilkman
(toim.)

Kasvatussosiologian vuosikirja 4.



Tampere University Press
<https://edition.fi/tup>
<https://isni.org/isni/0000000507168743>



©2023 Tekijät ja Tampere University Press



Tämän teoksen sisältö (ellei toisin mainita) on julkaistu Nimeä-EiKaupallinen-EiMuutoksia 4.0 Kansainvälinen -lisenssillä (CC BY-NC-ND 4.0). Aineistoa saa jakaa ja levittää edelleen missä tahansa välineessä ja muodossa, kunhan tekijä mainitaan. Aineistoa ei saa hyödyntää kaupallisesti eikä sitä saa julkaista muokattuna. Tutustu käyttöehtoihin osoitteessa <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fi>.

Typografia
Markus Itkonen

Taitto
Eija Kylmäniemi

Kannen toteutus
Jonna Lahti

Kannen maalaus
Gösta Adrian-Nilsson: Akrobater i Paris, 1924 öljy kankaalle © Kuvasto 2023

ISBN 978-952-359-048-9 (PDF)
ISBN 978-952-359-049-6 (painettu, nid.)

Kustantaja: Tampere University Press, Tampere, Suomi
Painopaikka: BoD – Books on Demand, Norderstedt, Saksa

Viittausohje:
Kalalahti, M., Silvennoinen, H., Varjo, J. & Vilkmán, M. (toim.) 2023. Koulutus ja yhteiskuntaluokka. Tampere: Tampere University Press. <https://doi.org/10.61201/tup.865>

Sisällys

Esipuhe 7

- 1 Koulutus suomalaisessa luokkatutkimuksessa: Johdanto 9
Heikki Silvennoinen, Janne Varjo & Mira Kalalahti

Osa I Sosiaalinen liikkuvuus ja eletty luokkaloikka

- 2 Lääketieteen opintoihin valikoituminen ja lääkärin ammatin periytyminen 29
Mira Kalalahti & Hanna Nori
- 3 Työväenluokkaisesta taustasta ekonomiksi – tasapainoilua kahden maailman välillä 50
Nina Haltia, Ulpukka Isopahkala-Bouret & Heli Mutanen
- 4 ”Sosiaalista nousua en oo miettiny”. Työläistaustaiset yliopisto-opettajanaiset, yliopistotyö ja eletty luokka 72
Mari Käyhkö

Osa II Koulutus kasautuvana pääomana?

- 5 Yhteiskuntaluokka nuoruudessa ja koulutuspolun kuopat 97
Janne Varjo, Mira Kalalahti & Minna Vilkman
- 6 Koulutusvalinnan illuusio nuorten siirtymävaiheessa peruskoulusta toiselle asteelle 117
Veronica Salovaara
- 7 Luokka-asema ja työn suomat kehittymismahdollisuudet 139
Heikki Silvennoinen, Kaspian Herrala, Heikki Kinnari & Hanna Laalo

Osa III Koulutusjärjestelmä erottautumisen välineenä

- 8 Kulttuurinen reproduktio Suomessa: Ylempien yhteiskuntaluokkien elämäntapa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 163
Jarmo Kallunki
- 9 Kieli kulttuurisena pääomana: Yhteiskuntaluokan tekeminen koulun arjessa 187
Sara Juvonen, Riikka Oittinen, Heidi Huilla, Sonja Kosunen, Marja Peltola & Tiina Luoma
- 10 Koulutusloikan kannattajat: Suhtautuminen oppivelvollisuusudistukseen yhteiskunnallisen aseman mukaan 210
Toni Ahva, Vilja Helminen & Hanna Wass
- Yhteiskuntaluokka koettuna ja elettyinä: Jälkisanat 235
Mira Kalalahti, Heikki Silvennoinen, Janne Varjo & Minna Vilkman
- Kirjoittajat 244

Esipuhe

Kasvatussosiologian neljäs vuosikirja pureutuu sosiologian peruskysymyksiin – koulutuksen ja luokka-aseman välisiin yhteyksiin sekä koulutuksen ja yhteiskuntaluokan yhteisvaikutuksena muotoutuviin elämänmahdollisuuksiin.

Kasvatus ja koulutus ovat merkittäviä yhteiskunnan sosiaalista kerrostumista ja yksilöiden luokka-asemia selittäviä tekijöitä – koulutussosiologialla ja luokkatutkimuksella onkin useita risteyskohtia, tyypillisimpinä esimerkiksi valikoituminen koulutuksessa sekä hankitun koulutuksen yhteys ylisukupolvisen sosiaaliseen liikkuvuuteen. *Koulutus ja yhteiskuntaluokka* -teoksen luvut kuvaavat, miten luokkatausta vaikuttaa esimerkiksi koulumenestykseen, koulutusvalintoihin ja lopulta valikoitumiseen eri tavoin arvotetuille jatkokoulutusreiteille.

Teos jatkaa Suomen Kasvatustieteellisen Seuran Kasvatussosiologian ja koulutuspolitiikan verkoston piirissä syntyneitä teoksia *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset* (2016), *Koulutuksen lupaukset ja koulutususko* (2018), sekä *Koulutuksen politiikat* (2021).

Olemme kirjan toimittajina hyvin tyytyväisiä siihen monipuoliseen kattaukseen, jonka koulutuksen ja yhteiskuntaluokan teemoja tutkivat ovat kokoelmaan tuottaneet. Kirjoittajien ohella kiitoksensa ansaitsevat anonymit arvioijat, joiden työpanos on tiedejulkaisemisessa korvaamaton. Tampere University Pressiä kiitämme sujuvasta toimitus- ja kustannustyöstä.

Vuosikirjan toimittajat

Helsingissä ja Turussa 11. syyskuuta 2023

1

Koulutus suomalaisessa luokkatutkimuksessa

Johdanto

Heikki Silvennoinen, Janne Varjo & Mira Kalalahti

Motto:

Ilman yhteiskuntaluokkia on vaikea ymmärtää, miten yksilöt toimivat ja tekevät valintoja yhteiskunnassamme (Erola 2010c, 44).

Johdanto

Yhteiskuntien luokkarakenne ja luokka-asetat sekä niiden tuottamat elämänmahdollisuudet ovat sosiologian peruskysymyksiä. Sosiaalinen stratifikaatio eli yhteiskunnallinen kerrostuneisuus tarkoittaa yhteiskuntien sisäistä jakautumista elinmahdollisuuksien (esimerkiksi tulot tai omaisuus), vallan ja sosiaalisen arvostuksen suhteen. Sosiologiassa tätä jakoa on kuvattu perinteisesti yhteiskuntaluokan käsitteellä. (Savage 2015.) Erik Olin Wrightin (2005; ks. myös Kahma 2011) mukaan yhteiskuntaluokka on yhtäältä *subjektiivisen aseman ilmaisu*. Tällöin luokka liittyy käsityksiin siitä, miten yksilöt tai ryhmät sijoittuvat yhteiskunnan sosiaalisessa hierarkiassa. Toisaalta luokka on objektiivinen asema, jota määrittää materiaallinen epätasa-arvo ja erilaisten hyödykkeiden jakautuminen. Kolmanneksi luokka on henkilökohtainen selitys taloudellisille olosuhteille, jotka asettavat ehdot tulonmuodostukselle. Neljänneksi historiallisessa perspektiivissä yhteiskuntaluokilla kuvataan epätasa-arvoisia

yhteiskuntia. Viidenneksi luokka on ohjelmallisesti taloudellisen sarron ja riiston perusta.

Kasvatus ja koulutus ovat merkittäviä yhteiskunnan sosiaalista kerrostumista ja yksilöiden luokka-asemia selittäviä tekijöitä, minkä vuoksi koulutussosiologiassa ja luokkatutkimuksella on useita risteyskohtia. Valikoituminen koulutuksessa ja hankitun koulutuksen yhteys ylisukupolvisen sosiaaliseen liikkuvuuteen ovat tyypillisimmät risteyskohdat. Useissa maissa tehdyt tutkimukset todentavat yhteiskuntaluokkien väliset suhteelliset erot koulutuksen hankkimisessa enemmän tai vähemmän pysyviksi: ylemmistä yhteiskuntaluokista ponnistavien koulutusura on säännönmukaisesti muita pidempi ja saavutetun tutkinnon taso korkeampi (Becker 2003; Breen & Goldthorpe 2001; Marshall, Swift & Roberts 1997; Shavit & Blossfeld 1993; Shavit ym. 2007; ks. Naumanen & Silvennoinen 2010). Luokkatausta vaikuttaa nuoren koulumenestykseen, koulutusvalintoihin ja lopulta valikoitumiseen eri tavoin arvotetuille jatkokoulutusreiteille. Koulumenestystä ja valintoja voidaan selittää osittain koulukulttuurilla: keski- ja yläluokkaisissa perheissä oma kotikulttuuri on lähempänä koulukulttuuria kuin työväenluokkaisien perheiden kotikulttuuri (Bourdieu & Passeron 1977). Keski- ja yläluokkaisten perheiden lapsille ja nuorille on koulukilpailussa selvää etua kulttuurisesta taustastaan. Tämä ero havaitaan niin perusopetuksessa kuin yliopisto-opinnoissakin (Bourdieu 1984; Nori 2011; Seppänen ym. 2015).

Koulukulttuurin tärkeimpiä määrittäjiä ovat käytetty kieli ja koulun toimijat eli opettajat ja rehtorit sekä opetussuunnitelma. Sekä koulun itsestään selvänä otettu kieli että lasten kotiympäristössään oppima ja käyttämä kieli ovat luokittuneita (Bernstein 1971, 1975, 1996; Bourdieu 1984, 1991; Bourdieu & Passeron 1977). Opettajat tulevat vaikuttaneeksi koulukulttuuriin yhtäältä oman luokka-asemansa ja toisaalta opetussuunnitelman kautta. Opettajat ja rehtorit edustavat keskiluokkaa ja sen kulttuurista koodistoa ja odotuksia, jotka työväenluokkaiset lapset voivat tuntea vieraiksi. Opetussuunnitelmat otetaan varsin yleisesti annettuina ja niitä pidetään jokseenkin puolueettomina, vaikka tosiasiansa ne ovat muotoutuneet paitsi perinteiden voimasta myös poliittisten päätösten tuloksena. On sosiologisesti mielekäästä kysyä, minkä yhteiskunnallisten ryhmien käsitykset oikeasta ja tarpeellisesta tiedosta opetussuunnitelmiin päätyvät sekä miten käsitys sivistyksestä ja koulun tavoittelemasta mallikanalaisesta on muotoutunut. Koulusivistys ei ole yhteiskuntaluokkien vaikutuksesta vapaa ideaali. (Apple 1979, 1982.) Yhteiskuntaluokkien vaikutusvalta opetussuunnitelmiin ja koulutuspolitiikkaan ylipäätään ei ole yhtäläinen. Koulutuspoliittista valtaa käyttävät keskiluokkaiset toimijat, mikä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että koulutuspolitiikka ajaisi ainoastaan keskiluokan etua.

Suomalaisessa luokkatutkimuksessa koulutusta on tarkasteltu pääasiassa yhteiskunnallisiin asemiin valikoitumisen ja sosiaalisen liikkuvuuden näkökulmasta. Toisaalta kasvatustieteissä ja sosiologiassa on tehty kouluun ja koulutusjärjestelmään liittyvää tutkimusta, jossa yhteiskuntaluokat ja erilaiset luokkakulttuurit ovat tarkastelussa ainakin jollain tavalla mukana. Tässä luvussa tarkastelemme suomalaisen luokkatutkimuksen vaiheita sekä tarkastelemme sitä, miten koulutus on otettu suo-

malaisessa luokkatutkimuksessa huomioon yhtenä ulottuvuutena. Samalla taustoitamme myös yhteiskuntaluokkien ja luokkarakenteen tutkimisen paradigmoja. Osoitamme miten yhteiskunnan rakenteen ja koulutuksen välisiä yhteyksiä käsittelevä 2020-luvun koulutussosiologinen tutkimus perustuu edelleen sosiologian klassikoille ja heidän ajattelulleen. Tämän jatkumon ymmärtäminen on mielestämme keskeistä suomalaisen koulutussosiologian itseymmärryksen ja paradigmaattisen uudistumisen näkökulmista.

Yhteiskunnallisiksi tai sosiaalisiksi luokiteltavien ilmiöiden ja koulutuksen väliset suhteet eivät kuitenkaan rajoitu sosiologisen luokkatutkimuksen alueelle. Sosiaalista liikkuvuutta ja koulutuksen periytyvyyttä on tutkittu Suomessa paljonkin, mutta enimmäkseen soveltamatta analyysissä suoranaisesti luokkateorioita – on puhuttu väljemmin ”sosiaalisen taustan” ja vanhempien koulutustason vaikutuksista koulumenestykseen, koulutusuralla etenemiseen ja tutkintoina realisoituihin saavutuksiin (esim. Hautamäki 1982, 1984; Kivinen, Hedman & Kaipainen 2007; Kivinen & Rinne 1995; Kuusela 1986; Nori 2011).

Suomessa pyrkimys tasa-arvoon on varsin vahvaa niin väestön keskuudessa kuin harjoitetussa politiikassakin. Myös usko jo saavutettuun mahdollisuuksien tasa-arvoon on laajalti omaksuttu. Kansainvälisten vertailututkimusten mukaan tuolle uskolle on myös perusteita. 2000-luvulla näyttää kuitenkin siltä, että edellisen vuosisadan tasa-arvoistumiskehitys ei jatku entiseen tapaan, vaan tuttujen yhteiskunnallisten jakojen oheen on kehkeytynyt uusia eriarvoisuuksia. Tämän vuosikirjan tutkimuksissa raotetaan näennäisen tasa-arvon verhoa, joka on paljolti peittänyt taakseen yhä merkittävämmän kysymyksen yhteiskuntaluokasta ja sen vaikutuksesta ihmisten koettuihin todellisuuksiin ja elämänkulkuihin. Toivommekin, että Koulutus ja yhteiskuntaluokka -teos löytää yleisönsä kasvatus- ja yhteiskuntatieteilijöitä laajemmasta piiristä.

Yhteiskuntaluokka kasvatussociologian tutkimuskohteena

Karl Marx, Max Weber ja Emile Durkheim nostivat yhteiskunnan luokkarakenteen, erilaiset luokka-asetat ja niiden tuottamat elämänmahdollisuudet sosiologisen tutkimuksen keskiöön. Sosiologian klassikot jättivät kytkemättä koulutuksen merkityksen yksilön luokka-asemaan tai yhteiskunnan hierarkkisen rakenteeseen. Luokan ja koulutuksen yhteys alkoi tiivistyä vasta myöhemmin empiirisen tutkimuksen myötä.

Yhteiskuntaluokkia käsittelevä klassinen sosiologinen tutkimus on jakautunut kahteen perinteeseen: marxilaisessa tutkimuksessa on painotettu tuotantosuhteiden – eli tuotantovälineiden omistamisen ja vallan – roolia. Weberiläisessä tutkimuksessa on puolestaan kiinnitetty huomiota markkinakapasiteettien – esimerkiksi ammatin, tulojen ja koulutuksen – merkitykseen. Karl Marxin ja Max Weberin lisäksi myös Emile Durkheim (1997) käsittelee sosiaalista kerrostuneisuutta tutkimuksessaan yhteiskunnallisesta työnjaoista. (Giddens 1973.)

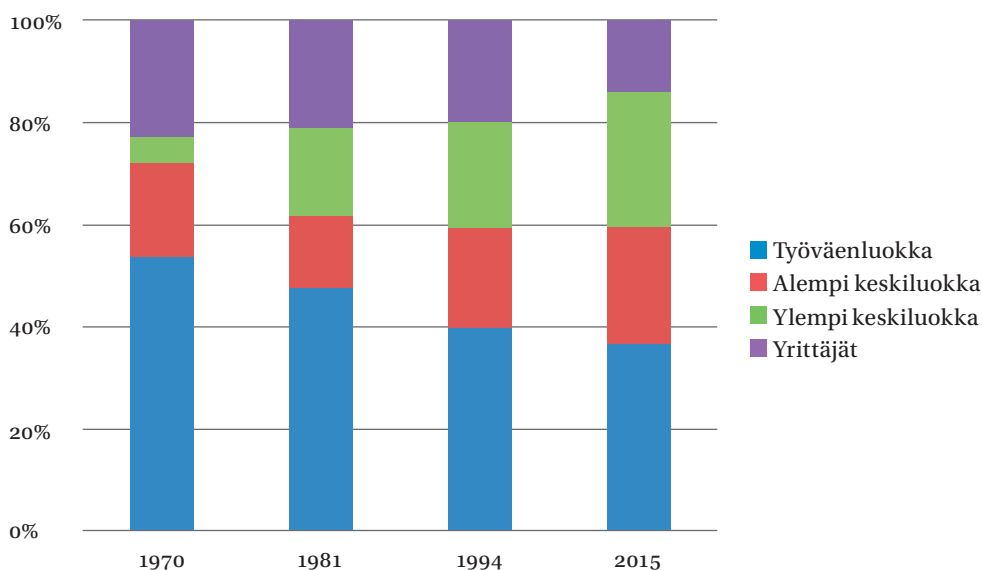
Marxin (1964) mukaan kapitalistinen yhteiskunta on luokkayhteiskunta, jossa aiempi feodaalisen yhteiskunnan väkivaltaan perustunut alistaminen oli korvautunut taloudellisella riistolla. Yhteiskuntaluokat määrittyvät tällöin tuotantosuhteiden kautta tuotantovälineet omistavaksi porvaristoksi ja palkkatyötä tekeväksi työväenluokaksi. Weberin (1978) luokka-asetan määrittelyssä elämänmahdollisuuksilla viitataan resurssiin, joita yksilöt voivat käyttää hyvinvoinnin ja muiden haluttujen päämäärien saavuttamiseen. Weber tarkasteli luokkia niiden markkina-asetiin perustuvina taloudellisina luokkina (class), säätyjakoon perustuvina asemina (status) ja puoluejakoon perustuvina puolueina (party). Luokkajaoissa on kysymys omistamisen lisäksi käytettävissä olevasta varallisuudesta – luokat syntyvät taloudellisten intressien ja markkinoiden olemassaolon yhteisvaikutuksena. Status oli Weberille yhteiskunnan kerrostuneisuuden keskeinen osoitin – statusasema voi perustua esimerkiksi elämäntapaan, muodolliseen koulutukseen ja syntyperään tai ammattiin perustuvaan arvoasemaan. (Blom 1987; Turner 1988; Weber 1978.)

Durkheim (1997) käsittelee yhteiskunnan kerrostuneisuutta työnjaon näkökulmasta. 'Primitiivisissä' yhteiskunnissa on vallalla samankaltaisuuteen perustuva mekaaninen solidaarisuus. 'Moderneissa' orgaaniseen solidaarisuuteen perustuvissa yhteiskunnissa työnjako on keskeistä yhteiskunnallisen solidaarisuuden ja yhtenäisyyden kannalta. Durkheimin mukaan sosiaalisen kerrostuneisuuden tulee normaalissa tilassa ilmentää yksilöiden välistä luonnollista (esimerkiksi koulutuksen kautta muotoutunutta) erilaisuutta. Tähän normaaliin, pakottomaan työnjakoon kuuluu esimerkiksi se, että jokainen saa työstään oikeudenmukaisen palkkion.

Suomen luokkarakenteen muutokset 1970-luvulta nykypäivään

Suomen luokkarakenteen yleensä hitaaseen muutoksen ovat vaikuttaneet ennen muuta talouden ja työnjaon muutokset. Harri Melinin (2019) mukaan luokkarakenteen ensimmäinen suuri murros Suomessa merkitsi itsenäisen pienviljelyn laajentumista 1920-luvulla: toiseen maailmansotaan saakka Suomi oli maatalousyhteiskunta, jossa teollisuuden ja muun palkkatyön osuus oli eurooppalaisittain vertaillen pieni. Toinen luokkarakenteen murros perustui yhteiskunnan palkkatyöläistymiseen: 1940-luvun lopulta 1970-luvulle maataloudesta siirtyi joukoittain väestöä teollisuustyöhön ja palveluihin. Kolmas suuri murros oli palkkatyöväestön keskiluokkaistuminen: 1970-luvulta lähtien erilaisen asiantuntijatyön ja johtotehtävien määrä kasvoi ja niin sanotun suorittavan työn osuus väheni. (Melin 2019; ks. myös Blom & Melin 2014.)

Suomessa 1970-luvulta lähtien tapahtunut keskiluokkaistuminen sisältää useita yhtäaikaista trendejä. Ensinnäkin sekä ylemmän että alemman keskiluokan osuudet ovat kasvaneet merkittävästi suuremmiksi kuin koskaan aikaisemmin. Toinen tärkeä muutos on työväenluokan supistuminen: vielä 1980-luvun alussa työväenluokkaan lukeutui puolet ammatissa toimivista mutta vuonna 2015 enää runsas kolmannes. Kolmas keskiluokan kasvuun liittyvä muutos on ollut yrittäjäväestön väheneminen. Vielä 50 vuotta sitten yrittäjiä oli runsas viidennes ammatissa toimivasta väestöstä, joista iso osa maatalousyrittäjiä. Vuonna 2015 yrittäjiä oli 15 prosenttia ja maanviljelijöitä alle kolme prosenttia. Kun yrittäjät ja palkkatyötä tekevä keskiluokka muodostavat yhdessä 63 prosenttia ammatissa toimivasta väestöstä, voi nykyistä Suomea hyvin kutsua keskiluokkaiseksi yhteiskunnaksi. (Melin 2019.)



Kuvio 1. Suomen luokkarakenne vuosina 1970, 1981, 1994 ja 2015 (%) (Melin 2019).

Yhteiskuntaluokkien koostumus sukupuolen mukaan on niin ikään muuttunut olennaisesti. Naisten osuus keskiluokassa on kasvanut ja työväenluokassa vähentynyt – työväenluokka on muuttunut uudelleen miesenemmistöiseksi. Siinä missä keskiluokka on nykyisin naisenemmistöinen, keskiluokan sisällä miehiä on tuntuvasti enemmän erilaisissa johtotehtävissä. Luokissa näkyvät erot ovat havaittavissa myös koulutuksen eriytymisessä sukupuolen mukaan. Esimerkiksi vuonna 2015 naisten osuus kaikista tutkintoon johtavan koulutuksen opiskelijoista oli 53 prosenttia. Koulutusaloittain vaihtelu oli suurta. Humanistisella ja opetuslallalla naisten osuus oli 75 prosenttia, sosiaali- ja terveystalalla 67 prosenttia ja tekniikan ja liikenteen alalla 22 prosenttia. Sukupuolittaisen eriytyksen lisäksi myös sukupuolvittaisilla ja alueellisilla jaoilla on edelleen tärkeä sijansa luokkarakenteen eriytymisessä. Työväenluokkaan lukeutuvien osuus on suurempi vanhoissa ikäpolvissa, ja ylempään keskiluokkaan lukeutuvien osuus väestöstä on suurempi kaupungeissa kuin maaseudulla. (Melin 2019.)

Suomalaisen luokkarakenteen keskiluokkaistumisessa on ollut ennen kaikkea kysymys väestön nousevasta koulutustasosta. Koulutustason kohoaminen on myös avannut uusille kohorteille aiempaa paremmat mahdollisuudet saavuttaa vanhempiin korkeampi sosiaalinen asema, ja koulutuksen tasa-arvoistuminen on lisännyt ylisukupolvista sosiaalista liikkuvuutta (Erola 2009). Kuten Jani Erola, Elina Kilpi-Jakonen ja Lucia Ruggera (2020) huomauttavat, vähemmän keskusteltu muutos koskee luokkarakenteen muutoksen vaimenemista nuoremmilla kohorteilla. Sosiaalisen nousun mahdollisuuksien vähentyessä sosiaalisen laskun todennäköisyys lisääntyy, ja samalla koulutuksen merkitys kilpailussa korostuu.

Suomalaista luokkatutkimusta 1940-luvulta 1990-luvulle

Suomalaisen luokkarakenteen historia 1800-luvulta alkaen palautuu ammatti- ja elinkeinorakenteeseen, vaikka tuolloin ratkaiseva kriteeri olikin jako omistajiin ja omistamattomiin. Raja vedettiin sen mukaan, oliko henkilö itsenäisessä vai epäitsenäisessä ammattiasemassa, eli 'omistiko' hän elinkeinonsa. Käytännössä yhteiskuntaluokat olivat siis ammattiluokkia, ja luokat voitiin laskea ammattien perusteella elinkeinorakenteesta. (Haapala & Peltomaa 2018.) Pertti Haapalan ja Jarmo Peltomaa (2018) mukaan tämä luokkakuva alkoi murtua vasta 1990-luvulla, kun perinteiset ammattihierarkiat ja identiteetit muuttuivat. Luokkaa alettiin määritellä uudelleen, eikä ammatti ollut enää itsestään selvä jakaja. 2000-luvulla luokkajaossa alettiin korostaa kulttuurisia tekijöitä, mistä lähtökohdista erottelua alettiin tehdä enemmän identiteetin ja elämäntavan kuin työpaikan ja palkan suuruuden mukaan. Kyse on pikemmin painostuksen muutoksesta kuin täyskäännöksestä. Työ ja tulot nimittäin selittävät edelleen elämäntapaa ja identiteettiä.

Luokan käsite nousi varsinkin 1960- ja 1970-luvuilla julkiseen keskusteluun Suomessa; tosin jo aiemmin oli tehty muutamia laajoja luokkatutkimuksia. Tärkein niistä

oli vuonna 1948 julkaistu Heikki Wariksen teos *Suomalaisen yhteiskunnan rakenne*. Waris tarkasteli paitsi suomalaisen yhteiskunnan kerrostumarakennetta, myös sosiaalista liikkuvuutta kerrostumien välillä. Seuraava merkittävä tutkimus oli vuonna 1966 julkaistu Urho Rauhalan (1966) teos *Suomalaisen yhteiskunnan sosiaalinen kerrostuneisuus*. Rauhalan tutkimuksessa yhteiskuntaluokat muodostettiin ammattien arvostukseen pohjautuen eikä esimerkiksi teoreettisesti määritettyjen objektiivisten kriteerien perusteella.

Yrjö Engeströmin kirja *Koulutus luokkayhteiskunnassa* vuodelta 1970 on ensimmäinen suomalainen teos, joka keskittyy koulutuksen ja yhteiskuntaluokkien yhteyksiin. Engeströmin marxilaisessa analyysissä koulu on läpeensä porvariston luokkaintressien mukaan järjestäytynyt laitos, ja ideologisena koneistona se pyrkii tekemään yhteiskuntaluokat näkymättömiksi:

[– –] myöhäiskapitalistisen yhteiskunnan taloudellisen toiminnan luonne edellyttää massoilta hyvin suurta kulutushalukkuutta. Lisäksi massoilta vaaditaan lisääntyvässä määrin suoritushalukkuutta, pyrkimystä kohota jatkuvasti ylemmäs yhteiskunnan hierarkiassa. Nämä ominaisuudet ovat tärkeitä myöhäiskapitalistisen yhteiskunnan taloudelliselle kasvulle ja tasa-painon säilymiselle. (Engeström 1970, 72.)

[– –] massat on saatava vakuuttuneiksi siitä, että menestyminen tai epäonnistuminen on ainoastaan yksilöstä kiinni; hänen sosiaalisella taustallaan ei ole mitään yhteyttä asiaan. Massa on saatava ajattelemaan jatkuvasti vain yksilöä yhteiskunnan toiminnan perusyksikkönä – yhteiskuntaluokat on tehtävä kansalaisille käsittämättömiksi käsitteiksi. (Engeström 1970, 73.)

Suomalaisen yhteiskunnan rakennetta kuvaavaan teokseen *Suomalaiset* sisältyy luokkatutkimuksen kannalta kaksi tärkeää tutkimusta: Risto Alapuron (1980) *Yhteiskuntaluokat ja sosiaaliset kerrostumat 1870-luvulta toiseen maailmansotaan* ja Matti Alestalon (1980) *Yhteiskuntaluokat ja sosiaaliset kerrostumat toisen maailmansodan jälkeen*. Alapuro kuvaa, kuinka maailmansotien välisenä aikana keskiluokkaistuminen ja koulutus laajenivat yhtä jalkaa. Vuonna 1940 keskiluokkaan luettiin kuuluvan noin 10 prosenttia perhekunnista; juuri keskiluokka omaksui koulutuksen yksilökohtaisen kilpailun välineeksi. Tällaisten pyrkimysten vuoksi koulutus lisääntyi jo tuolloin nopeammin kuin tila ylimmissä luokka-asemissa. Aikaisemmin yliopisto oli ollut vahvasti nimenomaan ylemmän virkamiehistön kouluttaja, mutta maailmansotien välisenä aikana sivistyneistö ja akateemisesti koulutetut alettiin nähdä osana keskiluokkaa, mikä oli tuonaikainen osoitus ylimpien tutkintojen inflaatiosta. (Alapuro 1980.)

Alestalo (1980) kiinnittää niin ikään huomiota koulutukseen juuri keskiluokan kasvun ja toimihenkilöasemien lisääntymisen yhteydessä. Toisen maailmansodan jälkeinen aika olikin voimakkaan toimihenkilöistymisen aikaa. Akateemisesti koulutetusta väestönosasta oli 1970-luvulle tultaessa tullut palkkatyötä tekeviä toimihenkilöitä, tyypillisinä esimerkkeinä lääkärit, asianajajat ja arkkitehdit. Toimihenkilötehtävien ja korkeakoulutuksen lisääntymisen seurauksena keskiluokan kulttuurinen

koostumus muuttui. Keskiluokkaan nousi yhä enemmän alempien yhteiskuntaluokkien kasvattaja, eivätkä he olleet omaksuneet kasvatuksessaan luokka-asemansa perineelle keskiluokalle ominaista kulttuuria.

Seppo Pöntisen (1983) tutkimus sosiaalisesta liikkuvuudesta poikkesi aiemmista suomalaisista luokkatutkimuksista monipuolisten tilastollisten menetelmien ja systemaattisen Pohjoismaiden vertailun ansiosta. Pöntinen esittelee ja kommentoi luokkateorioita, mutta käyttää empiirisessä osassa kuitenkin kerrostuman (*stratum*) käsitettä viitattaessaan luokkiin: esimerkiksi ”ammattitaitoiset työläiset” (*skilled workers*) ja ”ammattitaidottomat työläiset” (*unskilled workers*). Pöntisen mukaan koulutus on pääasiallinen kanava kerrostumien välisessä liikkuvuudessa, eikä sosiaalista nousua juurikaan tapahtunut ilman jonkinasteista tutkintoa. Toisaalta sosiaalinen lasku työväenluokkaksiin asemiin selittyi lähes yksinomaan matalalla koulutuksella. Niin ikään keskiluokan perheissä luokka-asema saatiin välitettyä jälkikasvulle nimenomaan tutkintoja hankkimalla.

Massiivisin luokkatutkimushanke Suomessa on ollut Raimo Blomin ja kumppaneiden Tampereen yliopistossa toteuttama ”Luokkaprojekti”, jonka pääteos *Suomalaiset luokkakuvassa* julkaistiin vuonna 1984 (Luokkaprojekti 1984). Luokkaprojekti perusti lähtökohdansa Erik Olin Wrightin marxilaiseen perinteeseen kuuluvaan luokkateoriaan, ja se oli osa Wrightin johtamaa suurta kansainvälistä luokkarakenne- ja luokkatietoisuushanketta. Koulutusta ei *Suomalaiset luokkakuvassa* -tutkimuksessa tarkastella eksplisiittisenä luokka-aseman kriteerinä eikä teoksessa käsitellä koulutuksen asemaa tai merkitystä systemaattisesti, mutta esimerkiksi työpaikan vaikutusmahdollisuuksiin ja työn autonomiaan koulutus liittyy ainakin epäsuorasti.

Markku Kivinen jatkoi Luokkaprojektin lähtökohdista tutkimuksellaan uusista keskiluokista. *Parempien piirien ihmisiä* -tutkimus (1987) käsitteli erityisesti uusien keskiluokkien määrittelyn problematiikkaa. Kivisen mukaan 20 prosenttia 1980-luvun suomalaista palkansaajista luettiin uusien keskiluokkien ytimeen, joka koostui professionaaleista, tieteellis-teknisestä sivistyneistöstä, pääoma-adekvaatin autonomian ryhmästä ja virastotyön johtavassa asemassa olevien ryhmästä. Koulutus on vahvasti mukana Kivisen tutkimuksessa, joka kehitteli eteenpäin teoriaa työn autonomiasta luokkakriteerinä. Ammatin tunnustettu professionaalisuus ja koulutusvaatimukset kytkeytyvät vahvasti yhteen, ja näin ollen koulutus on ainakin epäsuorasti vaikuttamassa luokkien muodostumiseen ja luokkien eroihin.

Marja Järvelän *Palkkatyö ja koulutustarve* (1991) käsitteli palkkatyön kasvua, ammatillistumista ja toimijoiden strategioita toisen maailmansodan jälkeisessä Suomessa. Tutkimuksessa tarkastellaan palkkatyön yleistymisen ja väestön koulutustarpeen kasvun välistä yhteyttä. Väestöllä on tiettyjä yhteiskuntaluokittain eriytyneitä intressejä koulutukseen. Järvelä analysoi erityisesti palkansaajien työorientaatiota, työpaikan vaihtoihteita, työn ja koulutuksen vastaavuutta, työssä saatua koulutusta sekä motivaatiota hankkia lisää koulutusta ja parantaa ammattitaitoa.

Luokka-asema elämäntyylinä ja subjektiivisena kokemuksena

1970-luvulta alkaen sosiologian klassikoihin perustuvan luokkatutkimuksen rinnalle alkoi nousta uudenlaisia tapoja teoretisoida ja analysoida luokkaa suhteessa muihin sosiaalisiin jakoihin ja hierarkioihin. Samalla luokan ja koulutuksen yhteydet vakiintuivat (kasvatus)sosiologian tutkimuskohteina. Pierre Bourdieun (1984) *distinktioteoriassa* yhteiskuntaluokan käsite voidaan ymmärtää marxilaisen yhteiskuntaluokan ja weberiläisen statusryhmän synteessä, jossa luokan tärkein määrittäjä ja yhdistävä side on ryhmän kesken jaettu yhtenäinen elämäntyyli. Bourdieun ja Jean-Claude Passeronin *Reproduction in Education, Society and Culture* (1977) korostaa erityisesti koulutuksen merkitystä luokkaperustaisessa leimautumisessa eikä vain sen valikoititehtävää.

Jälkistrukturalistisen sosiologian keskeinen väite 1970–1990-luvuilla oli, että yhteiskuntaluokat ovat jopa kadonneet (Savage 2015). Erityisesti Zygmunt Bauman (2000), Anthony Giddens (1991) ja Ulrich Beck (1986) ovat esittäneet argumentteja luokan merkityksen hiipumisesta myöhäismoderniin riskiyhteiskuntaan siirtymisen ja yksilöllistymiskehityksen myötä: Eriarvoisuus ei jakaudu aikaisemmilla tavoilla väestöryhmittäin. Uusi eri-arvoisuus on paremminkin yksilöllisesti koettua ja yksilöllisesti jakautunutta.

1990-luvulta alkaen koulutussosiologia on yhdistänyt sekä strukturalistisia että jälkistrukturalistisia aineksia – tutkimuksissa esimerkiksi sukupuoli ja etnisyydet ovat lisänneet merkitystään koulutukseen liittyvien sosiaalisten jakojen ja eri-arvoisuuksien osoittimina. (Melin 2010.) Luokka on alettu enenevästi ymmärtää kehollistuneena, elettyinä, jokapäiväisenä kokemuksena, joka yhdistyy etnisen taustan, sukupuolen ja kansalaisuuden kaltaisiin rakenteellisiin tekijöihin. Yhdessä ne tuottavat ja uusintavat yhteiskunnan luokkarakennetta. Koulutus nähdään merkittäväksi näissä prosesseissa osana laajempia taloudellisia, poliittisia ja kulttuurisia rakenteita. (Apple 2013.)

Stephen J. Ballin ja kumppaneiden (Ball, Bowe & Gewirtz 1995, 1996; ks. myös Ball 2006) 1990-luvun tutkimukset kouluvalinnoista Englannissa ovat bourdieulaisia analyysejä luokan ja valikoitumisen yhteyksistä. Naisten asemaa Isossa-Britanniassa tutkinut Beverley Skeggs (1997, 2004) on etnografisen tutkimuksen keinoin osoittanut millä tavoilla sukupuolten, pääomien ja yhteiskuntaluokkien väliset suhteet rakentuvat, sekä miten luokkaan ja kulttuuriin liittyvät käytännöt rajoittavat sekä väheksyvät naisten työtä ja toimintaa.

Manner-Euroopassa Agnès van Zanten (esim. van Zanten & Maxwell 2015; van Zanten 2005) on tutkinut bourdieulaisesta näkökulmasta ranskalaisen yläluokan koulutuspolkuja ja erottautumismekanismia. Vastaavasti Diane Reay on tarkastellut esimerkiksi luokkahäpeän ja ulkopuolisuuden käsitteiden avulla työväenluokkaisten henkilöiden epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia englantilaisessa koulutusjärjestelmässä (Reay 2001, 2003, 2005) sekä yliopistossa (Reay 2018).

Luokkatutkimuksen uusi tuleminen 2000-luvulla

Blomin ja kumppaneiden Luokkaprojekti oli Suomessa viimeinen luokkatutkimuksen suurhanke pitkäksi ajaksi. 2000-luvulla luokkatutkimus vilkastui uudelleen niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa. Luokkatutkimus sai uudenlaisia painotuksia 'eletyn luokan' käsitteen kautta. Alettiin tutkia, miltä luokka tuntuu ihmisten elämässä, ja miten ihmiset elävät luokassaan ja luokkaansa. Näissä tutkimuksissa kiinnitettiin huomiota myös siihen, miten jokapäiväisten luokkakokemusten kautta yhteiskuntaluokkia uusinnetaan ja pidetään yllä.

Katriina Järvisen ja Laura Kolben *Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa* (2007) nostatti laajaa julkista keskustelua yhteiskuntaluokasta ja sen kokemuksellisuudesta. Kirjassa 16 eri yhteiskuntaluokkiin lukeutuvaa ihmistä kertoo elämästään, kokemuksestaan ja luokkahavainnoistaan. Ainakin osittain kirjan nostattama kiinnostus luokkanäkökulmaa kohtaan oli seurausta siitä, kuinka kirjoittajat kuvaavat lapsuuden ja nuoruuden kokemuksia oman perheensä elinoloista ja luokittuneesta kulttuurista sekä havaitsemistaan luokkaeroista. Haastateltujen kokemuksissa koulutus on monella tapaa esillä. Ylemmissä luokissa korkeaa koulutusta pidetään itsestäänselvyytenä ja osana luokkakulttuurin ja sivistyksen välittämistä jälkikasvulle. Työväenluokassakin koulutusta arvostetaan, mutta työväenluokkaiset vanhemmat voivat myös pelätä koulutuksen vieraannuttavan lapsen perheestä johdattaessaan tämän toisenlaiseen elämäntapaan.

Vuonna 2010 ilmestynyt Jani Erolan toimittama *Luokaton Suomi?* koostui useista tutkimusartikkeleista, joiden empiirissä analyyseissä käytettiin Robert Eriksonin ja John H. Goldthorpen (1992) luokkaluokitusta. Erityisesti luokka-aseman periytyvyyttä ja sosiaalista liikkuvuutta sekä tietenkin koulutuksen ja luokka-aseman yhteyksiä koskevien tarkastelujen keskiössä ovat koulutus ja tutkinnot. Vuonna 2013 Erola tutkimusryhmineen avusti Helsingin Sanomia luomaan verkkosivuilleen Luokkakoneen, joka perustui 40 000 kansalaisen antamiin vastauksiin internet-kyselyssä. Luokkakoneen esittämiin kysymyksiin vastaamalla kansalaiset voivat paikallistaa, mihin yhteiskuntaluokkaan he kuuluivat. Luokkakoneesta tuli erittäin suosittu, ja se ruokki edelleen keskustelua luokista, niiden kriteereistä sekä ylipäättään luokkanäkökulman relevanssista nyky-yhteiskunnassa. Samantyyppinen hanke oli toteutettu myös Isossa-Britanniassa Mike Savagen tutkimusryhmän ja BBC:n yhteistoimin (Savage 2015).

Luokaton Suomi? -kirjassa Päivi Naumanen ja Heikki Silvennoinen (2010) analysoivat vuosina 1960–1964 syntyneiden sijoittumista Eriksonin ja Goldthorpen (1992) luokkaluokituksen mukaisesti luokka-asemiin. Työväenluokan jälkeläiset sijoittuivat yli 60 prosenttisesti alimpiin luokkiin. Sen sijaan ylimmän professioluokan koulutamattomasta jälkikasvusta vain kolmasosa päätyi alimpiin luokkiin. Kaikkein todennäköisimmin ylimpään professioluokkaan sijoittuivat ylimmän professioluokan jälkikasvu. Saavutettu koulutustutkinto ei tuota kaikille yhtäläistä työmarkkinamestystä. Myös luokkatausta vaikuttaa sijoittumiseen: korkeammasta luokka-asteesta ponnistavat päätyvät samalla koulutuksella keskimäärin korkeampaan luok-

kaan kuin alempaa tulevat ikätoverinsa. Suomi on ollut Juho Härkösen (2010) mukaan sosiaalisen liikkuvuuden näkökulmasta kuitenkin verraten avoin yhteiskunta, mikä on mahdollistanut runsaasti mahdollisuuksia sosiaalisen nousuun. Suomen suhteellisen tasalaatuiseksi todettu perusopetus on luonut edellytyksiä mahdollisuuksien tasa-arvolle ja ylöspäin suuntautuvalla sosiaalisella liikkuvuudella. Useissa tutkimuksissa on havaittu pakollisen ja kaikille yhteisen peruskoulutuksen pidentämisen vähentävän koulutuksellista eriarvoisuutta ja lisäävän sosiaalista liikkuvuutta. Sen sijaan oppilaiden valikoiminen eriytyville koulutusurille varhaisessa vaiheessa pitää yllä ja lisää eriarvoisuutta. (Härkönen 2010.)

Suomalaisen luokkatutkimuksen menetelmät ja tutkimuskohteet ovat laajentuneet 2000-luvulla. Elämäntyölin merkitys luokka-aseman osoittimena on noussut luokkatutkimuksen kohteeksi 2000-luvun Suomessa: Semi Purhosen ja kumppaneiden (2014) *Suomalainen maku* -teos tarkastelee suomalaisen maun jakautumista kulttuurin kentillä musiikista kirjallisuuteen, urheiluun ja ruokaan. Purhosen ja kumppaneiden kattava analyysi osoittaa miten harrastukset, vapaa-ajanviettotavat ja niihin liittyvä kulttuurinen maku – ihmisten elämäntyölit – eivät jakaudu yhteiskunnassa tasaisesti tai satunnaisesti. Ne kuvaavat monenlaisia sosiaalisia jakolinjoja, jotka liittyvät yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen, valtaan ja kamppailuun sosiaalisesta arvostuksesta ja statuksesta.

Myös sukupuoli kiinnittyy luokkaan ja kokemukseen luokasta. Tarja Tolosen (2008) toimittama *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli* -teoksessa tarkastellaan palkka-, koulutus- ja kulttuurieroja sukupuolen kautta. Kirjan luvuissa luokka-asema kietoutuu arjen käytäntöihin, politiikkaan, moraaliin, normeihin ja erottelun muotoihin. Nämä symboliset, kulttuuriset ja materiaaliset erot määrittävät konkreettisesti eri-ikäisten naisten ja miesten elämää ja elämänkulkua.

Mari Käyhkö on tutkinut etnografisella otteella työväenluokkaisten naisten ja koulutuksen suhteita. Vuonna 2006 ilmestyneessä *Siivoojaksi oppimassa: etnografisen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa* -teoksessa tutkitaan yhtäältä luokkataustan vaikutusta valikoitumiseen ja koulutusasenteisiin sekä toisaalta sitä, miten ammatillinen koulutus osaltaan uusintaa työvoimaa työväenluokkaiseen asemaan. Pääomat, habitus ja bourdieulainen teoretisointi jäsentävät Käyhkön (2014, 2015) myöhempiä tutkimuksia työläistaustaisten naisten kokemuksista yliopisto-opiskelusta. Käyhkön haastattelemat työläistaustaiset naiset kertovat luokkataustan ja yliopistokoulutuksessa vallitsevan kulttuurin yhteensopivuuden ehdoista ja yhteensopimattomuuden seurauksista. Koetut vierauden kokemukset todentavat ajatusta, jonka esimerkiksi Bourdieu on kiteyttänyt habituksen ja kulttuurisen ympäristön yhteensopivuudesta: kun oma habitus on ympäristön mukainen, henkilö voi toimia 'kuin kala vedessä'. Työläiskotien kasvatit kokevat olevansa yliopistossa kuin 'kala kuivalla maalla', oudossa ympäristössä, jonka koodistoon he eivät ole saaneet kotoa minkäänlaista tuntumaa. Koulutusjärjestelmän ja erityisesti yliopistoinstituution näennäinen luokkaneutraalius ja huomion keskittäminen mahdollisuuksien tasa-arvoon saattavat Käyhkön (2014) mukaan pikemminkin vaikeuttaa luokan ja sen vaikutusten tunnistamista.

Piia Seppäsen, Mira Kalalahden, Risto Rinteen ja Hannu Simolan (2015) toimittama *Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* kuvaa suomalaista kouluvalintapolitiikkaa, sen tuloa Suomeen sekä peruskoulujen eriytymistä perheiden ja yhteiskunnallisten jakojen näkökulmasta. Kirjassa nostetaan kouluvalinnat peruskoulussa erääksi luokka-aseman osoittimeksi 2000-luvun Suomessa. Hakeutuminen lähinnä suurimmissa kaupungeissa tarjolla oleviin painotetun opetuksen ryhmiin on selvästi yhteydessä vanhempien koulutukseen, tulotasoon ja työmarkkina-asemaan. Tämä ilmentää tekijöiden mukaan keskiluokkaisista pyrkimystä erontekoihin. Myös etnisyys kietoutuu osaksi kysymystä vanhempien oikeudesta valita lapselleen muu kuin kunnan osoittama lähikoulu.

Kvalitatiivisiin lähestymistapoihin lukeutuvan *Luokan ääni ja hiljaisuus* -kirjan toimittajat tunnustavat tekevänsä emansipatorisen tiedonintressin ajamaa kriittistä luokkatutkimusta, jossa halutaan nostaa esiin erityisesti köyhien väestönosien ja alempien yhteiskuntaluokkien ääni. Lähestymistavan juuret ovat marxilaisessa ja bourdieulaisessa luokkateoriassa sekä uudemmassa kulttuurisessa ja feministisessä luokkatutkimuksessa. Kirjoittajat kiinnittävät huomiota siihen, miten nykyinen luokkajärjestys tuottaa eriarvoisuutta ja jaotteluja, joiden seurauksena ihmisryhmät eivät tule kohdelluiksi tasavertaisesti. (Anttila, Kauranen, Launis & Ojajärvi 2016.) Kirjassa hyödynnetään monenlaisia aineistoja, mutta koulutusnäkökulma yhteiskuntaluokkiin tai luokkajärjestykseen ei saa analyyseissä juurikaan tilaa.

Kirjan rakenne

Olemme kuvanneet johdantoluvussa luokkatutkimusta ja sen ilmenemistä suomalaisessa kontekstissa erityisesti strukturalististen ja jälkistrukturalististen katsontatapojen painotusten ja yhdistelmien kautta. Samoin tämän teoksen yhdeksän artikkelia tarkastelevat luokkakysymystä yhteiskunnallisissa rakenteissa piilevinä elettyinä ja koettuina, valtaan kietoutuneina ilmiönä.

Kirjaan on koostettu kolme näkökulmakokonaisuutta. Kirjan avaa kysymys sosiaalisesta liikkuvuudesta. Mira Kalalahti ja Hanna Nori tarttuvat erääseen sosiaalisen liikkuvuuden klassiseen tutkimuskohteeseen: arvostettujen koulutusalojen saavuttamiseen ja arvostetuimpien ammattialojen periytymiseen. Lääketieteen opintoja esimerkkejä käyttäen kirjoittajat analysoivat koulutuksen periytyvyyden ja sosiaalisen sulkeuman ilmenemistä 2000-luvun Suomessa. Tulokset osoittavat lääketieteen edelleen sosiaalisesti hyvin valikoivaksi alaksi, vaikka varsinainen sosiaalinen sulkeuma eli lääkärin ammatin periytyminen ei aineistossa ollut kovin vahvaa. Toisaalta niin sanottuja epätyypillisiä reittejä lääketieteelliseen kulkevat opiskelijat lisäävät lääkärin ammatin edustavuutta eri yhteiskuntaluokissa.

Kirjan toisessa luvussa Nina Haltia, Ulpukka Isopahkala-Bouret ja Heli Mutanen tarkastelevat luokkataustan yhteyttä kouluttautumiseen työväenluokkaistaustaisten

kauppatieteen opiskelijoiden koulutuskokemuksien kautta. Koulutuskokemukset kytkeytyvät kirjoittajien analyysissä bourdieulaisittain tulkittuihin pääomiin, joiden epätasaista jakautumista koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon kysymyksissä usein kuvataan. Luku kuitenkin avaa työväenluokkaiseksi määrittymisen moninaiemmaksi kysymykseksi sisällyttäen työväenluokkaisuuteen myös haastateltavien subjektiivisen kokemuksen 'alemmasta taustastaan'. Tulokset kuvaavat, miten 'matka työväenluokasta ekonomiksi' edellyttää kulttuuristen ja sosiaalisten rajojen ylittämistä.

Ensimmäisen osan päättää näkökulma sosiaalisesta liikkuvuudesta akateemiseen työyhteisöön. Mari Käyhkö kuvaa luvussa, miten akateeminen maailma kohtaa työväenluokkaisen kulttuurin työläistaustaisten ja akateemisesti koulutettujen naisten yliopistotyössä. Kollektiivisella muistelutyömenetelmällä Käyhkö yhdistää objektiivisen luokan tulkintoihin eletyn luokan muistijälkiä. Luokka näyttäytyy tässä tulkinassa maatuskanukkena, jonka päälle rakentuu eletyn elämän myötä uusia kerroksia. Työläistaustaisten akateemisten naisten näkymätön vähemmistö rakentaa kriittistä intersektionaalista ymmärrystä luokasta.

Kirjan toisessa osassa koulutusta tarkastellaan elämänkulkua ja yhteiskuntaluokkaa määrittävänä pääomana. Janne Varjo, Mira Kalalahti ja Minna Vilkmán tarkentavat ensimmäisen osan keskustelua luokkakysymyksen monikerroksisuudesta. Tutkimuskohteena olevat nuoret sekä nuoruus elämänvaiheena tarjoavat erityisen keinon tarkastella elämänkulun ja luokka-aseman yhdistymistä. Kirjoittajat hyödyntävät luvussaan bourdieulaisittan virittynyttä luokkatutkimusta ja skeggsiläistä tulkintaa luokasta sekä analysoivat luokkaan kasvamista elämänkulun tiloina, joissa tuotetaan ja jotka ilmentävät hierarkioita. Elämänkulkuaan suunnitellessa nuoret katsovat tulevaisuuteen kasvuperheidensä kautta.

Veronica Salovaara jatkaa väitöstutkimukseensa perustuvassa luvussa luokkakysymyksen ja koulutusvalintojen tarkastelua yhdistämällä Bourdieun habituksen käsitettä Skeggsin ajatuksiin luokan käsitteen monimuotoisuudesta ja monitahoisuudesta. Salovaara kuvaa, miten opettajat, oppilaat, opinto-ohjaajat, rehtorit ja vanhemmat puhuvat nuorten koulutusvalinnoista sekä osoittaa, millä tavoilla nuorten toimijuus on aina sidottu näkyviin tai piiloiisiin rakenteisiin, kuten perhetaustaan tai asuinalueisiin. Myös vanhempien toimijuus lastensa koulutusvalinnoissa on yhteiskuntaluokkasidonnainen ilmiö; aktiivisuus koulutusvalinnoissa on erityisesti keskiluokkaisen kasvatuskulttuurin ominaisuus.

Kolmannessa luvussa Heikki Silvennoinen, Kaspian Herrala Heikki Kinnari ja Hanna Laalo tarkastelevat palkansaajien mahdollisuuksia työssä oppimiseen ja itsensä kehittämiseen luokka-aseman mukaan. Tarkastelu perustuu Bourdieunkin kirjoituksista tutulle ajatukselle, että työ muokkaa tekijäänsä siinä missä elinympäristöt ja toistuvat toiminnot ja rutiinit yleensäkin. Yhteiskuntaluokille tyypilliset kulttuurit rakentuvat elinympäristössä perityille elämäntavoille sekä työn luonteelle. Erikson-Goldthorpen luokkajaottelua hyödyntävien empiiristen tulosten mukaan eri yhteiskuntaluokissa on hyvin erilaiset mahdollisuudet työelämässä oppimiseen ja

ammattilliseen kehittymiseen, vaikka elinikäisen oppimisen politiikassa edellytetään kaikilta itsensä kehittämistä ja jatkuvaa kouluttautumista. Tutkimus havainnollistaa sitä, kuinka erilaisia oppimisympäristöjä yhteiskuntaluokat ovat.

Teoksen kolmas osa kohdistaa katseen koulutusjärjestelmään. Koulutuksen ja yhteiskuntaluokan uusintamisen dynamiikka tuotetaan koulutusjärjestelmän rakenteissa ja niitä koskevissa valtakamppailuissa. Kolmannen osan avauksena Jarmo Kalunki analysoi Bourdieun kulttuurisen reproduktion eli yhteiskunnallisten suhteiden ylisukupolvisen uusintamisen muotoja perusopetuksen opetussuunnitelmissa. Kalunki kysyy, missä määrin peruskoulu määrää opetussuunnitelman perusteiden perustalta yleiseksi 'opiksi' ylempien yhteiskuntaluokkien kulttuurisia käytäntöjä ja vastaa, että erityisesti äidinkieli, kuvataide ja yhteiskuntaoppi oppiaineina näin tekevät. Sen sijaan musiikki, liikunta ja käsityö määräävät opiksi 'yhteiskuntaluokattomia' käytäntöjä.

Kuten peruskoulun opetussuunnitelma, myös koulussa hallitseva kieli uusintaa ylempien yhteiskuntaluokkien kulttuurista valtaa suhteessa alempiin luokkiin. Sara Juvonen, Riikka Oittinen, Heidi Huilla, Sonja Kosunen, Marja Peltola ja Tiina Luoma tarkastelevat kolmannen osan toisessa luvussa erityisesti kieltä kulttuurisena pääoman muotona. Kielellinen pääoma on Bourdieun käsittein kulttuurisen pääoman erityinen muoto, jota koulu opettajineen legitimoi. Peruskoulun oletus suomen kielen osaamisesta jättää ei-suomenkieliset opiskelijat suomenkielisissä kouluissa eriarvoiseen asemaan pääomien kumuloituvassa prosessissa ja ylläpitää vallitsevan (keski-luokkaisen) väestön valta-asemaa.

Viimeisenä tutkimusartikkelina on Toni Ahvan, Vilja Helmisen ja Hanna Wassin analyysi oppivelvollisuus uudistuksen kannatuksesta. Kirjoittajat tarkastelevat, mistä yhteiskuntaluokista oppivelvollisuusikäen nostamista ja toisen asteen maksuttomuutta edistävät näkökulmat löytyvät. Kirjoittajat osoittavat, miten koulutuspoliittiset uudistukset, kuten oppivelvollisuus uudistus, noudattavat muilla yhteiskunnallisilla alueilla havaittua mallia: arvio omasta yhteiskuntaluokasta on yhteydessä tulonsiirtojen kannatukseen ja haluun hillitä eriarvoisuutta. Alempiin yhteiskuntaluokkiin itsensä sijoittava väestö kannattaa oppivelvollisuuden pidentämistä tavoitteena tarjota kaikille yhdenvertaiset koulutusmahdollisuudet. Oppivelvollisuus uudistuksen yhteydessä yhteiskuntaluokan vaikutus kantoihin on kuitenkin vain osittainen, mikä saa kirjoittajat arvelemaan kannatuksen noudattelevan puoluepoliittisia jakolinjoja.

Teoksen päättää artikkelien pohjalta tehty tulkinta suomalaisen koulutussosiologian luokkakysymyksestä 2020-luvulla. Koulutus ja yhteiskuntaluokka -teos on ensimmäinen 2020-luvun suomalaisen yhteiskunnan luokkarakenteen ja koulutusjärjestelmän välisiä yhteyksiä kuvaava esitys.

Lähteet

- Alapuro, R. 1980. Yhteiskuntaluokat ja sosiaaliset kerrostumat 1870-luvulta toiseen maailmansotaan. Teoksessa T. Valkonen, R. Alapuro, M. Alestalo, R. Jallinoja & T. Sandlund (toim.) *Suomalaiset. Yhteiskunnan rakenne teollistumisen aikana*. Helsinki: WSOY, 36–101, 276–280.
- Alestalo, M. 1980. Yhteiskuntaluokat ja sosiaaliset kerrostumat toisen maailmansodan jälkeen. Teoksessa T. Valkonen, R. Alapuro, M. Alestalo, R. Jallinoja & T. Sandlund (toim.) *Suomalaiset. Yhteiskunnan rakenne teollistumisen aikana*. Helsinki: WSOY, 102–180.
- Alestalo, M. 1986. *Structural Change, Classes and the State*. Research group for comparative sociology. University of Helsinki No. 33, Helsinki.
- Anttila, A.-H., Kauranen, R., Launis, K. & Ojajarvi, J. (toim.) 2016. Luokan ääni ja hiljaisuus. *Yhteiskunnallinen luokkajärjestys 2000-luvun alun Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Apple, M.W. 1979. *Ideology and Curriculum*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M.W. 1982. *Education and Power*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M.W. 2013. Between traditions: Stephen Ball and the critical sociology of education. *London Review of Education* 11 (3), 206–217. <http://dx.doi.org/10.1080/14748460.2013.840981>
- Ball, S., Bowe, R. & Gewirtz, S. 1995. Circuits of Schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social-Class Contexts. *The Sociological Review* 43, 52–78.
- Ball, S., Bowe, R. & Gewirtz, S. 1996. School Choice, Social Class and Distinction: The Realisation of Social Advantage in Education. *Journal of Education Policy* 11 (1), 89–112.
- Ball, S. 2006. *Education Policy and Social Class. The Selected Works of Stephen J. Ball*. London: Routledge.
- Bauman, Z. 2000. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. 1992. *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Becker, R. 2003. Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education. Utilizing Subjective Expected Utility Theory to Explain Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review* 19 (1), 1–24.
- Bernstein, B. 1971. *Class, Codes and Control, Volume 1: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. 1977. *Class, Codes and Control, Volume 3: Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor and Francis.
- Blom, R. 1987. Weber, luokat ja toimintateoria. Teoksessa T. Hietaniemi (toim.) *Aiheita Weberistä*. Helsinki: Tutkijaliitto, 127–147.
- Blom, R. & Melin, H. 2014. Keskiluokkaistuuko Suomi? Teoksessa K. Lempiäinen & T. Silvasti (toim.) *Eriarvoisuuden rakenteet*. Tampere: Vastapaino, 20–51
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. 1989. Social space and symbolic power. *Sociological theory* 7(1), 14–25.
- Bourdieu, P. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills, CA.: SAGE.
- Breen, R. & Goldthorpe, J.H. 2001. Class, Mobility and Merit. *The Experience of Two British Cohorts*. *European Sociological Review* 17 (2), 81–101.
- Durkheim, E. 1997. *The Division of Labour in Society*. Kääntänyt englanniksi W. D. Halls. New York: Free Press.
- Erikson, R. & Goldthorpe, J. H. 1992. *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford University Press.
- Engeström, Y. 1970. *Koulutus luokkayhteiskunnassa – Johdatus kapitalistisen yhteiskunnan koulutusongelmiin*. Jyväskylä: Gummerus.
- Erola, J. 2009. Social Mobility and Education of Finnish Cohorts Born 1936–75. Succeeding While Failing in Equality of Opportunity? *Acta Sociologica* 52, 307–27.
- Erola, J. 2010a. Johdanto. Teoksessa J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 19–26.
- Erola, J. 2010b. (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Erola, J. 2010c. Luokkarakenne ja luokkiin samastuminen Suomessa. Teoksessa J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 27–44.
- Erola, J., Kilpi-Jakonen, E. & Ruggera, L. 2020. Koulutuksen yhteys sosiaaliseen liikkuvuuteen vahvistuu. *T&Y* 4. <https://labore.fi/t&y/koulutuksen-yhteys-sosiaaliseen-liikkuvuuteen-vahvistuu/>
- Giddens, A. 1973. *The Class Structure of the Advanced Societies*. New York: Harper & Row.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self Identity: Self and Society in the Late Modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Haapala, P. & Peltomaa, J. 2018. Elinkeinorakenne 1750–2000. Teoksessa P. Haapala (toim.) *Suomen rakennehistoria. Näkökulmia muutokseen ja jatkuvuuteen (1400–2000)*. Tampere: Vastapaino, 170–209.
- Hautamäki, A. 1982. *Activity Environment, Social Class and Voluntary Learning*. Joensuun korkeakoulun julkaisuja A 22. Joensuu: Joensuun korkeakoulu.
- Hautamäki, A. 1984. *Lukioonlähtö ja sosiaaliluokka*. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 24. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Härkönen, J. 2010. Sosiaalinen periytyvyys ja sosiaalinen liikkuvuus. Teoksessa J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 45–66.
- Järvelä, M. 1991. *Palkkatyö ja koulutustarve: Tutkimus palkkatyön kasvusta, ammatillistumisesta ja toimijoiden strategioista Suomessa toisen maailmansodan jälkeen*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Järvinen, K. & Kolbe, L. 2007. *Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa: Nykysukupolven kokemuksia tasa-arvosta*. Helsinki: Kirjapaja.
- Kahma, N. 2011. *Yhteiskuntaluokka ja maku*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kivinen, M. 1987. *Parempien piirien ihmisiä: näkökulma uusiin keskiluokkiin*. Helsinki: Tutkijaliitto.

- Kivinen, O., Hedman, J., Kaipainen, P. 2007. From Elite University to Mass Higher Education. Educational expansion, equality of opportunity and returns to university education. *Acta Sociologica* 50 (3), 231-247.
- Kivinen, O., Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. SVT, Koulutus 1995:4. Helsinki: Tilastokeskus.
- Kuusela, J. 1986. Koulumenestys, lahjakkuus ja sosiaalinen tausta. *Kasvatus* 17 (3), 192-197.
- Käyhkö, M. 2006. Siivoojaksi oppimassa: etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa. Joensuu: Joensuu University Press.
- Käyhkö, M. 2014. Kelpaanko? Riitänkö? Kuulunko? Työläistaustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. *Sociologia* 51 (1), 4-20.
- Käyhkö, M. 2015. Working-class girls in a foreign land. Social class and settling into university in a cross-current between two cultures. *Gender and Education* 27 (4), 445-460.
- Luokkaprojekti. 1984. Suomalaiset luokkakuvassa. Tampere: Vastapaino.
- Marshall, G., Swift, A. & Roberts, S. 1997. *Against the Odds: Social Class and Social Justice in Industrial Societies*. Oxford: Oxford University Press.
- Marx, K. 1964. *The Communist Manifesto*. Teoksessa *Selected Works*, Vol. 1. Moskova: Progress Publishers, 108-119.
- Melin, H. 2010. Tarvitaanko vielä luokkatutkimusta? Teoksessa J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 211-226.
- Melin, H. 2019. Suomi on edelleen luokkayhteiskunta. Alusta! Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tiedekunnan verkkojulkaisu. <https://www.tuni.fi/alustalehti/2019/02/26/suomi-on-edelleen-luokkayhteiskunta/>
- Naumanen, P. & Silvennoinen, H. 2010. Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus. Teoksessa J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 67-88.
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenoiloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C 309.
- Noro, A. 2000. Aikalaisdiagnoosi sosiologisen teorian kolmantena lajityyppinä. *Sociologia* 37(4), 321-329.
- Purhonen, S., Gronow, J., Heikkilä, R., Kahma, N., Rahkonen, K. & Toikka, A. 2014. Suomalainen maku. Kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Pöntinen, S. 1983. *Social Mobility and Social Structure. A Comparison of Scandinavian Countries*. The Finnish Society of Sciences and Letters (Societas Scientiarum Fennica) 20.
- Rauhala, U. 1966. Suomalaisen yhteiskunnan sosiaalinen kerrostuneisuus: 1960-luvun suomalaisen yhteiskunnan sosiaalinen kerrostuneisuus ammattien arvostuksen valossa. Porvoo: WSOY.
- Reay, D. 2001. Finding or losing yourself? Working-class relationship to education. *Journal of Education Policy* 16 (4), 333-346. <https://doi.org/10.1080/02680930110054335>
- Reay, D. 2003. A Risky Business? Mature Working-class Women Students and Access to Higher Education. *Gender and Education* 15 (3), 301-317. <https://doi.org/10.1080/09540250303860>

- Reay, D. 2005. Beyond Consciousness? The Psychic Landscape of Social Class. *Sociology* 39 (5), 911–928.
- Reay, D. 2018. Working class educational transitions to university: The limits of success. *European Journal of Education* 53 (4), 528–540.
- Savage, M. 2015. *Social Class in the 21st Century*. Penguin.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) 2015. *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Helsinki: Kasvatusalan tutkimuksia 68. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Shavit, Y., Arum, R., Gamoran, A. & Menachem, G. 2007. *Stratification in Higher Education: A Comparative Study of 15 Countries*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Shavit, Y. & Blossfeld, H.-P. (toim.) 1993. *Persisting Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press
- Skeggs, B. 1997. *Formations of Class & Gender: Becoming Respectable*. Lontoo: Sage.
- Skeggs, B. 2004. *Class, Self, Culture*. Lontoo: Routledge.
- Tolonen, T. (toim.) 2008. *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino.
- Turner, B. S. 1988. *Status*. Milton Keynes: Open University Press.
- Waris, Heikki. 1948. *Suomalaisen yhteiskunnan rakenne*. Helsinki: Otava.
- Weber, M. 1978. *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. Berkeley: University of California Press.
- Wright, E. O. 2005. Social class. Teoksessa G. Ritzer (toim.) *Encyclopedia of Social Theory*. London: Sage, 717–724.
- van Zanten, A. 2005. Bourdieu as education policy analyst and expert: a rich but ambiguous legacy. *Journal of Education Policy* 20 (6), 671–686.
- van Zanten, A. & Maxwell, C. 2015. Elite education and the State in France: durable ties and new challenges. *British Journal of Sociology of Education* 36 (1), 71–94.

Osa I

Sosiaalinen liikkuvuus ja eletty luokkaloikka

Sosiaalinen liikkuvuus tarkoittaa mahdollisuuksien tasa-arvoa, ja perustuu yksilökeskeiseen meritokratian ihanteeseen. Kyvykkään yksilön on ikään kuin mahdollista valita vapaasti kykyjään vastaava koulutus riippumatta sosioekonomisesta taustastaan ja perheensä lähtökohdista. Tutkimusten mukaan pelkkä mahdollisuus ei kuitenkaan tasoita eroja, vaan koulutustausta todennäköisemmin periytyy kuin ei periydy vanhemmilta lapsille. Varsinkin niin kutsuttujen eliittialojen on havaittu periytyvän voimakkaasti: aloille valikoidutaan korkeakoulutuksen yleistymisestä huolimatta ylemmistä sosiaaliluokista.

Luokka-asema vaikuttaa akateemiselle koulutuspolulle ja työmarkkinoille siirtymiseen. Luokkasiirtymä näyttäytyy rajan ylityksenä, jonka yksilö kohtaa opiskeluvaiheessa, mutta myös akateemisia harjoittelu- ja työpaikkoja hakiessa. Työväenluokkaisten korkeakouluopiskelijoiden kokemat eronteot keskiyläluokkaisiin kansaopiskelijoihin ovat konkreettisia: esimerkiksi perhesuhteiden avulla työllistyminen harvoin onnistuu työväenluokkaisilta opiskelijoilta.

Riittämättömyyden ja ulkopuolisuuden kokemukset heijastuvat pitkälle aikuisuuteen, vaikka yksilö olisi vakiinnuttanut asemansa akateemisessa yhteisössä. Työväenluokkaisessa lapsuudenperheessä omaksutut arvot ja asenteet ovat usein ristiriidassa keskiluokkaisille työyhteisöille tyypillisen yksilökeskeisyyden, kilpailuhenkisyiden ja menestysihanteiden kanssa. Toisaalta sosiaalisen liikkuvuuden mahdollisuus säilyy läpi elämän ja kilpailuille eliittialoillekin on mahdollista valikoitua myöhemmässä elämänvaiheessa.

2

Lääketieteen opintoihin valikoituminen ja lääkärin ammatin periytyminen

Mira Kalalahti & Hanna Nori

Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja arvostettujen koulutus- ja ammattialojen sosiaaliset sulkeumat ovat keskeisiä luokka-aseman uusintamiseen liittyviä tekijöitä. Tarkastelemme tässä luvussa koulutuksen periytymistä ja koulutukseen valikoitumista lääketieteen koulutukseen hakeutumisen kautta. Kuvaamme, miten perhetaustan vaikutus lääkäriopintoihin valikoitumiseen on yhä vahva, eikä kompensoidu täysin opinnotonestyksellä. Tutkimme myös niin sanottuja epätyypillisiä reittejä lääketieteen opintoihin valikoituvien hakijoiden taustoja ja sitä miten tämä hakijaryhmä moninaistaa lääketieteen opiskelijoiden ryhmää esimerkiksi varallisuuden, koulutustaustan ja iän suhteen.

Johdanto

Eri yhteiskuntaluokista tulevien nuorten yhdenvertaisia mahdollisuuksia suorittaa korkeakoulututkinto tuetaan tyypillisesti erityisesti laajentamalla korkeakoulutusta. Turvaamalla korkeakoulutus yhä useammalle ajatellaan korkeakoulutukseen osallistumisen avautuvan aiempaa useammin myös matalammin koulutettujen perheiden lapsille. Korkeakoulutuksen saavutettavuutta koskevat tutkimukset osoittavat kuitenkin, että laajeneva korkeakoulusektori itsessään ei takaa koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoista jakautumista (ks. esim. Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012; Marginson 2016). Korkeakoulutuksen laajentaminen on usein hyödyttänyt jo ennestään korkeasti koulutettuja perheitä tai korkeakoulutuksen sisälle on tullut uusia jaotte-

luja, jotka suosivat heitä. Ylemmät yhteiskuntaluokat saattavatkin olla notkeampia omaksumaan uusia koulutusmahdollisuuksia tai uusintamaan eriarvoisuutta korkeakoulutuksen sisällä. Korkeakoulutuspoliittiset uudistukset voivat näin ylläpitää esimerkiksi elitistisiksi (ns. statusalat) koettujen alojen kuten lääketiede ja oikeustiede periytymistä tai kärjistää oppialojen välisiä statushierarkioita (Boliver 2011; Kraaykamp, Toisma & Wolbers 2013; Thomsen 2018; van de Werfhorst & Luijckx 2010).

Ei ole lainkaan selvää, miten paljon saavutettavuuteen tähtäävät toimenpiteet ovat onnistuneet tasaamaan eri yhteiskuntaluokista ponnistavien nuorten mahdollisuuksia korkeakoulutukseen (ks. esim. Cupito & Langsten 2011). Pelkkään laajenemiseen perustuvissa reformeissa alemmille yhteiskuntaluokille avautuvassa korkeakoulutuksessa korostuvat keskimääräistä useammin alemmantasoiset tai vähemmän arvostetut korkeakouluopinnot (ks. esim. Ding, Wu, Yang & Ye 2021; McCoy & Smyth 2011). Myös Suomessa koulutuspoliittinen tavoite edistää koulutuksen tasa-arvoisuutta on lisännyt ylisukupolvista sosiaalista liikkuvuutta vain tiettyyn pisteeseen asti (Erola 2009; Kivinen ym. 2012). Korkeakoulutus sidostuu edelleen vanhempien koulutuksen ja sosioekonomisen aseman kaltaisiin luokkatekijöihin.

2010-luvulla herkästyntä luokkakeskustelu (Erola 2010; Kolbe 2010) on kiinnittänyt huomiota luokkaerojen pysyvyyteen, mutta myös uusien erojen syntyymiseen. 2000-luvulla sosiaalinen liikkuvuus on vähentynyt ja korkeakoulutuksen eriarvoistumiskehitys kiihtynyt (Härkönen & Sirniö 2020). Huoli korkeakoulutuksen yhdenvertaisesta saavutettavuudesta on tuottanut 2020-luvulla laajoja selvityksiä (ks. Kosunen 2021; Nori, Juusola, Kohtamäki, Lyytinen & Kivistö 2021), jotka pyrkivät paikantamaan eriarvoisuuskehitystä.

Tässä luvussa jatkamme keskustelua korkeakoulutuksen yhdenvertaisesta saavutettavuudesta. Tutkimuskohteenamme on lääketieteellinen koulutusala, joka on yksi suosituimmista ja vaikeapääsuisimmistä aloista Suomessa. Esimerkiksi vuonna 2022 yhtä lääkärikoulutuksen aloituspaikkaa kohden oli 8,1 hakijaa. (OPH 2022.) Vanhempien koulutuksen yhteys lääketieteelliseen tiedekuntaan hyväksytyksi tulemiseen on tiedekuntien välillä yksi voimakkaimmista ellei voimakkain: vuonna 2019 korkeakoulutuksesta paikan vastaanottaneiden opiskelijoiden vanhemmista oli suhteellisesti korkein osuus (59 %) suorittanut ylemmän korkea-asteen tutkinnon juuri lääketieteen alalla (Karhunen ym. 2021, liitetaulukko A). Lääkärin ammatti on vahva professioala, joka on arvostettu ja jolla on vankka yhteiskunnallinen asema. Yhtenä lääkäriprofession erityispiirteinä on, että lääkäriammattin harjoittamiseen on oikeus vain lääketieteellisen korkeakoulututkinnon suorittaneilla, eikä esimerkiksi sairaanhoitajan ole mahdollista edetä lääkäriksi ilman tätä tutkintoa (Pekola 2009). Tarkastelemme tässä luvussa yhdelle tavoitelluimmalle korkeakoulutusosalalle, lääketieteelliseen koulutukseen, valikoitumista ja lääkäriammattin periytymistä laajan rekisteriaineiston avulla.

Koulutuksen periytyvyys ja sosiaalinen sulkeuma

Suomessa koulutuspolitiikan tavoitteena on vuosikymmenten ajan ollut tasoittaa perhetaustasta johtuvia kouluttautumiseroja. Tässä on osin onnistuttukin, sillä Suomessa ja muissa Pohjoismaissa koulutuksen periytyminen on ollut kansainvälisesti vertaillen vähäisempää (ks. keskustelusta esim. Kivinen & Hedman 2016). Pohjoismaisessa hyvinvointivaltioon ja sen tukitoimiin nojaavassa yhteiskunnassa korkea-koulutuksen saavuttaminen alemmista yhteiskuntaluokista käsin on eräänlainen hyvinvointivaltiollisen kehityksen keskeinen ja läpikantava juonne (ks. esim. Erola 2009; Pöntinen 1983). Vaikkakin sukupolvittain tarkasteltuna luokka-aseman uusintamisessa on eroja (ks. esim. Kivinen ym. 1989), korkeakoulutukseen osallistumisessa tapahtuvat muutokset ovat hitaita.

Koulutuksen periytyvyyden muutokset Suomessa vastaavat kansainvälistä teoreettista ymmärrystä luokka-aseman uusintamisesta ja koulutuksesta. Maksimaalisesti ylläpidetyn eriarvoisuuden periaatteen (*The Maximally Maintained Inequality*, MMI) mukaisesti vasta ylempien yhteiskuntaluokkien saavuttaessa tietyn korkea-koulutustason alemmat yhteiskuntaluokat pääsevät osalliseksi korkeakoulutuksesta – ja silloinkin ensin matalammista korkeakouluasteista tai vähemmän arvostetuista aloista (Raftery & Hout 1993). Tehokkaasti ylläpidetyn eriarvoisuuden periaatteen (*The Effectively Maintained Inequality*, EMI) mukaisesti korkeakoulutuksen avauduttua alemmille yhteiskuntaluokille ylemmät luokat pyrkivät kompensoimaan suhteellisesti heikentynyttä kilpailuetuaan erilaisin keinoin (Lucas 2001). Laajamittaisesti kansainvälisesti osoitettu heikentynyt yhteys perhetaustan ja koulutuksen välillä (Breen, Luijkx, Müller & Pollak 2010; Nikula 2018) saattaa saada vanhemmat etsimään uusia keinoja varmistaa lapsilleen yhä korkeampi yhteiskuntaluokka-asema. Onkin mahdollista, että myös Suomessa koulutukseen osallistumisen yhdenvertaisuudessa vanhempien yhteiskuntaluokan suora yhteys lasten yhteiskuntaluokkaan pysyy ennallaan tai kasvaa (Pöyliö, Erola & Kilpi-Jakonen 2018).

Korkeakoulutuksen saavutettavuuden laajetessa sen sisälle muotoutuu erilaisia erottautumisen keinoja ja sosiaalisia sulkeumia (*social closure*) (Bourdieu 1996). Sosiaalisella sulkeumalla viitataan prosessiin, jossa ryhmä tai yhteisö pyrkii vetämään rajoja toisten ryhmien tai yhteisöjen välille (Weber 1978). Yhteiskuntaluokka-aseman periytyminen yhteydessä sillä tarkoitetaan esimerkiksi etuoikeutetussa ammattiasemassa olevien pyrkimyksiä sulkea muilta mahdollisuudet saavuttaa sama ammattiasema ja siihen liittyvät pääomat. Koulutusasteiden mukaisten erojen pienentyessä koulutusalojen välinen kilpailu ja niissä hyödynnettävät resurssit tulevat yhä merkittävimmiksi. Koulutusalojen väliseksi muuntuvien merkityserojen avulla arvostetuimmista ammattiasemista ovat säilyttävät saavutetun asemansa ja todennäköisesti hyötyvät koulutusreformista muita enemmän. Kun koulutusasteiden saavutettavuus yhdenvertaistuu, koulutusalojen mukaisesta periytyvyydestä tulee aiempaa voimakkaampaa (Kraaykamp ym. 2013) ja vaikutus sosiaaliseen liikkuvuuteen pienenee.

Ylemmät yhteiskuntaluokat näyttäisivät siis hyötyvän koulutuksen laajenemisesta ja uusista koulutusmahdollisuuksista muita laaja-alaisemmin. Tämä logiikka selittää osaltaan, miksi sosiaalinen liikkuvuus ei aina lisääny koulutuspaikkoja lisäämällä. Vikki Boliverin (2011) havainnot korkeakoulutuksen laajenemisen seurauksista Britanniassa kuvaavat tätä prosessia. Britanniassa korkeakoulutuksen määrällinen saavutettavuus yhdenvertaistui maltillisesti eräänlaiseen 1990-luvun saturaatiopisteeseen asti, minkä jälkeen erot kääntyivät uudelleen nousuun. Koulutusalojen välisessä hierarkiassa muutokset ovat olleet hyvin pieniä ja siten arvostetuimpien koulutusalojen saavutettavuus on parantunut vain vähän - käytännössä erot ovat pysyneet läpi tarkastelujakson lähes ennallaan. Toisaalta yhteiskuntaluokkien väliset erot eivät ole myöskään kasvaneet, eli ylemmät luokat eivät siten ole pystyneet alempia tehokkaammin hyödyntämään korkeakoulutuksen laajentamiseen johtaneita reformeja. (Boliver 2011.)

Korkeakoulutuksen periytymisen tutkimus on 2000-luvulla kohdistunut korkeakoulutuksen uusiin statushierarkioihin ja niiden ylisukupolvisuuteen. Koulutuksen periytyvyyttä ja sosiaalista sulkeumaa tutkitaan yhä enemmän monihierarkkisina tasoina ja horisontaalisina kenttinä (ks. esim. Marginson 2016; van de Werfhorst & Luijckx 2010). Suomen lähialueilla koulutusalojen periytymistä on tarkasteltu esimerkiksi Alankomaissa (Kraaykamp ym. 2013), Norjassa (Strømme & Hansen 2017) ja Tanskassa (Thomsen 2018). Näiden tutkimusten yleisenä kuvana voidaan todeta, että koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon tavoittaminen näyttää olevan vaikeinta niin sanotuilla eliittialoilla - koulutuksissa, joihin sisäänpääsy on kovan kilpailun vuoksi vaikeaa, ja joista valmistutaan arvostetuimpiin ammatteihin.

Kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että yhteiskuntaluokan ja sukupuolen yhteys korkeakoulutukseen osallistumiseen on varsin samankaltaista eri maissa. Esimerkiksi Alankomaissa kilpailluimmat alat kuten lääketiede ja oikeustiede periytyvät humanistisiin, tekniikan ja hoivan aloihin verrattuna vahvimmin. Lääketiede periytyy erityisesti miehille ja oikeustiede naisille (Kraaykamp ym. 2013). Lääketiede ja oikeustiede ovat myös Norjassa pysyneet sosiaalisesti sulkeutuneina koulutusaloina (Strømme & Hansen 2017). On myös huomattava, että naisten ja esimerkiksi vähemmistöissä olevien väestöryhmien entistä laajempi osallistuminen näiden alojen koulutuksiin ei ole oleellisesti muuttanut sosiaalista sulkeumaa, vaan valikoitumista tapahtuu yhä muita vahvemmin ylemmistä yhteiskuntaluokista. Vaikka naisten ja miesten välinen tasa-arvo on eurooppalaisittain edennyt koulutustasojen välisten erojen vähentyessä, luokkapohjaiset erot toistuvat samanmuotoisina ryhmien sisällä (Breen ym. 2010).

Kaikkineen arvostetuimmille aloille hakeutuminen on usein pitkä ja riskialtis hakuprosessi, joka vaatii pitkäjänteisyyttä ja monenlaisia resursseja. Kun huomio kiinnittyy yhteiskuntaluokkien yhdenvertaisesta koulutusasteiden tarkastelusta alakohdittaiseen tarkasteluun, suurten luokkateorioiden sijaan koulutusalojen periytyvyyden tutkimuksessa selitysmalleja haetaankin mikrososiologiasta - perheistä, vuorovai-
kutuksesta ja kaikkiaan yhteiskuntaluokkia kapeammasta ammattialojen tutkimuk-

sesta (Strømme & Hansen 2017; Thomsen 2018). Koulutusvalintojen ymmärtämiseksi tulee kuitenkin tarkastella myös kulttuurisia merkityksiä ja paikallisemmalla tasolla tuotettuja ammattiasemien horisontaalisia eroja (Weeden & Grusky 2005; van de Werfhorst & Luijkx 2010).

Edellä kuvattujen tutkimusten perusteella voidaan olettaa, että Suomessakin koulutusalojen sisällä on edelleen vahvaa ylisukupolvista periytyvyyttä. Toisaalta Suomesta puuttuvat – ainakin laajamittaisesti ja tutkimuksellisesti osoitetusti – ’koulutusinstituutioiden ketjut’ eli valikoivat koulutusreitit toiselta asteelta korkeakoulutukseen, joiden kautta ylemmät yhteiskuntaluokat pystyvät saavuttamaan arvostetuimmat opiskelualat tai oppilaitokset (vrt. Buisson-Fenet & Draelants 2013). Opiskelu niin sanotussa eliittilukiossa ei edistä yleisesti valikoitumista korkeakoulutukseen, eikä valikoitumista erityisesti eliittialoille (Tervonen, Kortelainen & Kanninen 2018). Kansainvälisessä vertailussa Suomessa yhdistyvät monet koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoisuuden oletusarvot kuten kohtalaisen tasa-arvoinen yhteiskunta, julkisesti rahoitettu korkeakoulujärjestelmä, julkisin varoin tuettu opiskelu, maltilliset erot oppilaitosten välillä, korkeakoulutuksen yhdenvertainen saavutettavuus ja säädellyt työmarkkinat (Marginson 2016).

Korkeakoulutukseen valikoituminen Suomessa

Suomessa keskustelua koulutusmahdollisuuksien tasa-arvosta on hallinnut yliopisto-opintoihin osallistumisen mittaaminen sekä keskustelu väestön koulutuseroista (Karhunen & Uusitalo 2017; Kivinen ym. 2012). Yleisesti yliopisto-opintoihin osallistuminen on yhdenvertaistunut yhteiskuntaluokittain, mutta erityisesti arvostetuimmille aloille valikoitumisen yhteys perhetaustaan on edelleen voimakasta (Nori ym. 2021). Perhetaustan yhteys korkeakoulututkinnon suorittamiseen on nuorempien kohorttien osalta voimistunut ja epätasa-arvoisuus kasvanut (Härkönen & Sirniö 2020).

Korkeakoulutuksen laajentamista ja saavutettavuutta on edistetty muun muassa avaamalla korkeakoulutusta ammatillisen tutkinnon suorittaneille ja avoimen yliopiston väylän kautta siirtyville opiskelijoille (ks. Moitus, Weimer & Välimaa 2020). Valikoituminen ammattikorkeakoulutukseen on vanhempien koulutusasteen suhteen yliopisto-opintoihin valikoitumista tasa-arvoisempaa (Nori ym. 2021). Ammatikorkeakoulukentän laajentaminen onkin lisännyt matalasti koulutetuista perheistä tulevien opiskelijoiden osuutta korkeakoulutuksessa. Korkeakoulutukseen on kuitenkin samalla muodostunut dualistinen rakenne, jossa alemmille korkeakouluasteille valikoituu enemmän opiskelijoita matalammin koulutetuista perheistä kuin ylemmille korkeakouluasteille. (Heiskala, Erola & Kilpi-Jakonen 2020, ks. myös Nori ym. 2021.) Arvostetuimmille aloille valikoituminen on myös jäänyt osin niin sanottujen väyläopintojen ulkopuolelle: eräänlaisena sosiaalisen sulkeuman esimerkkinä on lääketieteellinen koulutus, jonne avoimen yliopiston reittiä ei ole vielä avattu.

Korkeakoulutuksen valikoitumiseen on havaittu vaikuttaneen erityisesti kaksi tekijää, joiden vaikutus toimii eri tavoin ammattikorkeakoulutukseen ja yliopistoon hakemisessa. Ammattikorkeakouluopintoihin valikoitumisessa vanhempien koulutus kompensoi heikompaa opiskelumenestystä, mutta yliopisto-opintoihin valikoitumisessa vanhempien koulutuksella on niin sanottu kerrannaisvaikutus: kaikkein edullisimmassa asemassa ovat korkeasti koulutettujen vanhempien hyvin menestyvät lapset (Heiskala ym. 2020). Tässä artikkelissa tarkastelemme tätä yhteyttä lääketieteelliseen tiedekuntaan valikoitumisessa lisäämällä tutkimusasetelmaan hakijan aiemman koulutuspolun eli esimerkiksi tiedon siitä, onko hakija suorittanut ylioppilastutkinnon jälkeen muita tutkintoja tai onko hän hakeutunut peruskoulun jälkeen lukion sijaan ammatilliseen koulutukseen. Tämän lisäksi tutkimme ammattiaseman periytymistä tarkastelemalla, kuinka iso osuus hakijoista ja opiskelupaikan saaneista tulee perheistä, joissa toinen tai molemmat vanhemmista ovat lääkäreitä.

Tutkimuskysymykset, aineisto ja menetelmät

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme lääketieteen korkeakouluopintoihin päätyneiden perhetaustoja ja koulutukseen valikoitumista. Tarkastelemme erityisesti, millaiset opiskelijat valikoituvat lääkärikoulutukseen suoraan lukiokoulutuksesta tai epätyypillisiä reittejä kuten jonkin ammatillisen tutkinnon kautta. Vastamme tutkimuksessa seuraaviin kysymyksiin:

Mitkä opiskelijan perhetaustaan ja aiempiin opintoihin liittyvät tekijät ennustavat lääketieteelliseen koulutukseen pääsyä?

Hypoteesi 1: Vanhempien korkea koulutus ja hyvin suoritettut lukio-opinnot ennustavat lääketieteelliseen koulutukseen pääsyä (Nori ym. 2021).

Missä määrin vanhempien lääkärin ammatti ennustaa opiskelijan hakeutumista ja pääsyä lääketieteelliseen koulutukseen?

Hypoteesi 2: Lääkäriperheiden lapset sekä hakevat että pääsevät muita useammin lääketieteelliseen koulutukseen (Kraaykamp ym. 2013).

Miten suoraan lukiosta ja epätyypillistä reittiä lääketieteelliseen koulutukseen päässeet mahdollisesti eroavat perhetaustoiltaan toistaan?

Hypoteesi 3: Suoraan lukiosta valikoituneet tulevat korkeammin koulutetuista ja varakkaammista perheistä (Brändle 2017).

Tutkimuksen aineistona on Tilastokeskuksen kokoama, vuonna 2016 ammattikorkeakouluihin ja yliopistoihin yhteishaussa hakeneita koskeva rekisteriaineisto (kokonaisaineisto, $N = 712\ 442$). Aineisto sisältää tietoja hakukohteesta ja haun tuloksesta, hakijan perhe- ja elämäntilanteesta, aiemmasta koulutuspolusta, ylioppilastutkintomenestyksestä sekä kotitaustasta (vanhempien koulutus, sosioekonominen asema,

tulot ja ammatti). Tarkempi muuttujaluettelo on liitteessä 1. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme vain yliopiston lääkärikoulutukseen hakeneita ($n = 8292$).

Analysoimme aineistoa ristiintaulukointien ja niihin liittyvien khiin neliö -testien ja efektikokoa ilmaisevien Cramerin V-tunnuslukujen avulla. Lisäksi käytämme askeltavaa logistista regressioanalyysiä. Analyysin ideana on muodostaa matemaattinen malli, jossa selittävien muuttujien avulla pyritään ennustamaan selitettävän muuttujan vaihtelua (Nummenmaa 2021). Logistisessa regressioanalyysissä selitettävän muuttujan on oltava kaksi- tai useampiluokkainen. Mallin avulla ennustetaan, kuinka havainnot jakautuvat luokkiin. Selittäjät voivat olla sekä kategorisia että jatkuvia.

Ylioppilaskokeella voimakkain yhteys sisäänpääsyssä, mutta myös perhetaustalla itsenäistä merkitystä

Seuraavaksi tarkastelemme sitä, miten hyvin opiskelijan perhetaustaan ja aiempiin opintoihin liittyvät tekijät ennustavat lääketieteelliseen koulutukseen pääsyä. Analyysimenetelmänä käytämme askeltavaa logistista regressioanalyysiä. Askeltava menetelmä ottaa malliin mukaan selityskyvyltään parhaat muuttujat ja jättää pois ne muuttujat, jotka eivät ole tilastollisesti merkitseviä selittäjiä. Esityksen tiivistämiseksi emme kuitenkaan vertaile askeleiden välisiä selitysosuuksia, vaan kuvaamme taulukossa 1 selittäviksi tekijöiksi osoittautuneet muuttujat samassa mallissa. Selittäviksi muuttujiksi valitsimme seuraavat taustamuuttujat: syntymävuoden, sukupuolen, äidinkielen, asuinpaikan kuntaryhmän, pohjakoulutuksen, korkeimman suoritettun tutkinnon, pääasiallisen toiminnan, ylioppilastutkinnon suoritusvuoden ja yleisarvosanan, vanhempien koulutustason, sosioekonomisen aseman sekä luokitellut tulot. Syntymävuosi, pohjakoulutus ja vanhempien sosioekonominen asema eivät osoittautuneet tilastollisesti merkitseviksi selittäjiksi lääketieteelliseen koulutukseen pääsylle, joten ne jäivät mallista pois.

Taulukko 1. Lääketieteelliseen tiedekuntaan pääsyn selittäjät, niiden tilastollinen merkitsevyys, odds ratio -luvut ja 95 %:n luottamusväli

Muuttujat	P-arvo	Odds ratio	95 %:n luottamusväli
Sukupuoli			
Nainen	ref.		
Mies	<0.001	1,697	1,423–2,024
Kieli			
Muu	ref.		
Suomi	0.006	4,345	1,534–12,310
Ruotsi	0.034	3,266	1,096–9,733
Kuntaryhmä			
Maaseutu	ref.		
Kaupunki	<0.001	4,315	2,139–8,705
Taajama	0.990	0,994	0,400–2,472
Korkein koulutus			
Toinen aste	ref.		
Alempi kk-aste	0.240	1,205	0,882–1,647
Ylempi kk-aste	0.012	0,477	0,267–0,852
Tutkijakoulutus	0.079	2,767	0,890–8,608
Pääasiallinen toiminta			
Työtön	ref.		
Opiskelija	<0.001	1,847	1,278–2,670
Ase-/siviilipalv.	0.013	0,305	0,059–0,716
Työllinen	0.034	0,673	0,467–0,971
Yo-tutkinnon suor.vuosi	0.013	1,043	1,009–1,078
Yo-tutkinnon arvosana			
A	ref.		
B	0.118	1,991	0,856–4,630
C	<0.001	3,700	1,671–8,194
M	<0.001	7,020	3,217–15,323
E	<0.001	12,524	5,758–27,236
L	<0.001	17,714	8,034–39,059
Isän koulutus			
Toinen aste	ref.		
Alin korkea-aste	0.078	1,276	0,973–1,673
Alempi kk-aste	0.332	1,161	0,858–1,570
Ylempi kk-aste	<0.001	1,515	1,173–1,957
Tutkijakoulutus	0.064	1,414	0,980–2,039
Äidin koulutus			
Toinen aste	ref.		
Alin korkea-aste	0.165	1,216	0,923–1,602
Alempi kk-aste	0.043	1,390	1,011–1,912
Ylempi kk-aste	<0.001	1,691	1,276–2,242
Tutkijakoulutus	0.370	1,240	0,770–1,998
Isän tuloluokat			
Pienituloinen	ref.		
Keskituloinen	0.338	1,132	0,878–1,459
Suurituloinen	0.002	1,568	1,180–2,083
Äidin tuloluokat			
Pienituloinen	ref.		
Keskituloinen	0.046	1,298	1,004–1,677
Suurituloinen	0.007	1,486	1,113–1,984

Odds ratio (suom. vetosuhde) eli OR-luku kuvaa, kuinka voimakkaasti kukin tekijä on yhteydessä opiskelemaan pääsyyn. Sitä on hyödynnetty erityisesti lääketieteellisessä tutkimuksessa esimerkiksi sairastumisen riskiä arvioitaessa. Tässä tutkimuksessa arvioimme ”positiivista riskiä” eli mahdollisuutta päästä opiskelemaan lääketieteelliseen tiedekuntaan. Yli yhden oleva OR tarkoittaa referenssiryhmään verrattuna korkeampaa sisään pääsyn todennäköisyyttä, alle yhden jäävä OR taas vähäisempää todennäköisyyttä. Naisiin verrattuna miesten mahdollisuudet lääketieteelliseen koulutukseen pääsyyn ovat siis selvästi paremmat (OR = 1,7). Samoin näemme taulukosta 1, että suomenkielisten (OR = 4,3) ja ruotsinkielisten (OR = 3,3) sisään pääsyn todennäköisyydet ovat huomattavasti korkeammat vieraskielisiin verrattuna. Äidinkielen ohella myös asuinpaikan kuntaryhmällä on yhteyttä opiskelemaan pääsyyn. Parhaiten menestyvät kaupunkilaiset hakijat: maaseudulla asuviin verrattuna heidän OR-lukunsa on peräti 4,3. Taajamissa asuvat eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi maaseudulla asuvista.

Hakijan pohjakoulutus eli se, onko hakija suorittanut ylioppilastutkinnon vai ei, jäi pois analyysistä. Tämä johtuu luultavasti siitä, että ei-ylioppilaita on hakijoissa pieni vähemmistö ja pohjakoulutuksen yhteys sisään pääsyyn ilmeni muiden taustamuuttujien kautta selvemmin. Valtaosalla (75 %) hakijoista korkein koulutusaste oli toinen aste. Logistisen regressioanalyysin mukaan lääketieteelliseen tiedekuntaan pyrittäessä lukiokoulutuksen jälkeen suoritetuista muista tutkinnoista ei näyttäisi olevan hyötyä, pikemminkin päinvastoin.

Myös hakijan pääasiallinen toiminta on yhteydessä lääketieteelliseen koulutukseen pääsyyn. Opiskelijoilla on työttömiin verrattuna selvästi paremmat sisään pääsyn mahdollisuudet, kun taas ase- tai siviilipalveluksessa olevilla mahdollisuudet ovat heikoimmat.

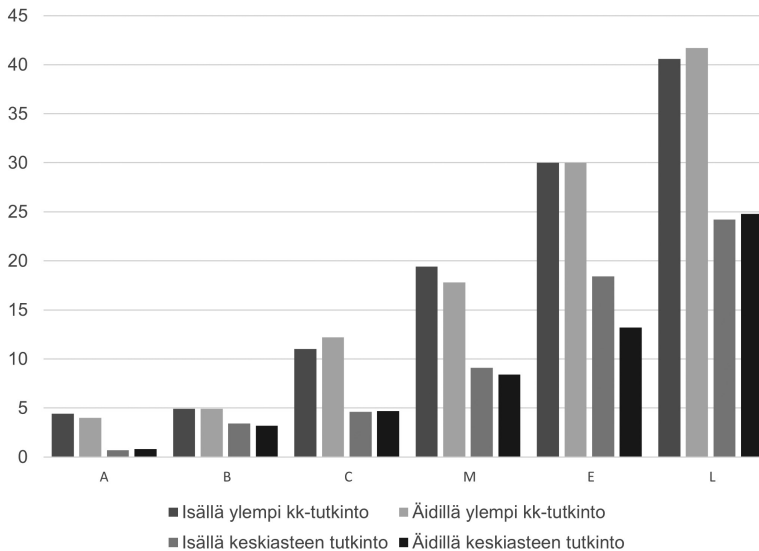
Sekä ylioppilastutkinnon yleisarvosanalla että suoritusvuodella on yhteyttä lääketieteelliseen tiedekuntaan pääsyyn. Näistä arvosanan merkitys on huomattavasti suurempi. Toisaalta mitä vähemmän aikaa on yo-kirjoituksista, sitä todennäköisempää on opiskelemaan pääseminen: jokainen välivuosi vähentää selvästi sisään pääsyn mahdollisuuksia. Ylioppilastutkinnon yleisarvosanan yhteys lääketieteelliseen koulutukseen pääsyyn näkyy selvästi: mitä paremmin kirjoitukset ovat menneet, sen todennäköisempää on myös opiskelemaan pääsy. Tosin B:n paperit eivät vielä tuo lisäarvoa A:n papereihin nähden, mutta yleisarvosanan C saaneiden sisään pääsyn mahdollisuudet ovat jo selvästi korkeammat (OR = 3,7). Huippusuoriutuminen yo-kokeissa nostaa OR luvun huomattavan korkeaksi, yli 17:ään.

Edellä olemme osoittaneet, mitkä hakijaan itseensä liittyvistä tekijöistä ovat yhteydessä lääketieteelliseen koulutukseen pääsyyn ja missä määrin. Mutta kuten aiemmat tutkimukset (Kohvakka, Nevala & Nori 2019; Nevala & Nori 2017; Nori 2011) osoittavat, myös perhetaustalla on merkitystä koulutukseen hakeutumisessa ja edelleen opiskelemaan pääsemisessä. Valitsimme logistiseen regressioanalyysiin molempien vanhempien koulutusastetta, sosioekonomista asemaa sekä ansiotuloja kuvaavat muuttujat. Määrällisestä ansiotulomuuttujasta teimme kolmiluokkaisen muuttujan,

sillä vuosituloja kuvaava muuttuja oli huomattavan vino ja sisälsi paljon poikkeavia arvoja. Vanhempien sosioekonominen asema jäi pois analyysistä, mutta vanhempien koulutusaste ja tuloluokat tulivat mukaan malliin. Taulukosta 1 näemme, että matalimmin koulutettuihin verrattuna korkeakoulututkinnon suorittaneiden vanhempien lapset pärjäävät valinnoissa selvästi paremmin. Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneen äidin jälkeläisen mahdollisuudet opiskelupaikan saamiseen ovat huomattavasti paremmat kuin toisen asteen tutkinnon suorittaneen äidin jälkeläisen. Isän korkeakoulututkinnon tuottama vastaava hyöty on hieman pienempi. Myös vanhempien tulotasolla on yhteyttä lääketieteelliseen koulutukseen pääsyyn. Mitä suurituloisemmat vanhemmat, sitä suurempi on jälkeläisen todennäköisyys tulla hyväksytyksi.

Vanhempien koulutusasteella ja tuloilla on siten selvä yhteys jälkeläisen opiskelemaan pääsyyn. Edes erinomainen koulumenestys ei täysin pysty kompensoimaan perhetaustan merkitystä. Kuviossa 1 on esitetty opiskelemaan pääsy ylioppilaskokeen yleisarvosanan ja vanhempien koulutustason mukaan.

Kuvio 1. Lääketieteelliseen tiedekuntaan vuonna 2016 hyväksytyt ylioppilaskokeen yleisarvosanan ja vanhempien koulutustason mukaan (%)



Isän koulutusaste χ^2 -testi/V-arvo: A ($p=0.123/0.152$); B ($p=0.778/0.047$); C ($p<0.001/0.157$); M ($p<0.001/0.135$); E ($p=0.002/0.113$); L ($p=0.011/0.152$)

Äidin koulutusaste χ^2 -testi/V-arvo A ($p=0.296/0.121$); B ($p=0.233/0.081$); C ($p=0.004/0.109$); M ($p<0.001/0.112$); E ($p<0.001/0.159$); L ($p<0.001/0.194$)

Sisäänpääsyprosentit kasvavat sitä mukaa, mitä paremmin ylioppilaskirjoitukset ovat menneet. Toisaalta arvosanasta riippumatta korkeakoulutettujen vanhempien lasten opiskelemaan pääsy on huomattavasti todennäköisempää kuin matalammin koulutettujen perheiden jälkeläisten. Cramerin V-arvojen perusteella nähdään myös se, että äidin koulutuksen yhteys sisäänpääsyyn on voimakkain parhaiten yo-kokeissa menestyneillä.

Avautuvatko lääketieteellisen tiedekunnan ovet lääkärin jälkeläisille helpommin kuin muille?

Lääkärin ammatti on yksi selvimmistä periytyvistä ammateista (Kraaykamp ym. 2013; Strømme & Hansen 2017). Näin ollen voisi olettaa, että lääketieteelliseen tiedekuntaan hakeneissa ovat yliedustettuina lääkärin lapset. Aineistossamme lääketieteelliseen koulutukseen hakeneista 3,5 prosentilla oli lääkäri-isä ja 4,7 prosentilla lääkäriäiti. Vastaavat prosenttiosuudet muualle kuin lääketieteelliseen koulutukseen hakeneilla olivat 0,6 ja 0,8. Tämän perusteella lääkäri- vanhempien lapset olivat siis yliedustettuina lääketieteelliseen koulutukseen hakeneissa. Sisään päässeistä lääkäri-isä oli 5,6 prosentilla, lääkäriäiti 6,7 prosentilla. Toisaalta tiedämme, että korkeasti koulutettujen vanhempien lapset ylipäättään pääsevät opiskelemaan useammin kuin matalammin koulutettujen vanhempien jälkeläiset (Nori 2011), joten siinä mielessä tulos ei ole yllättävä. Tämän perusteella emme kuitenkaan pysty sanomaan, onko suurempi todennäköisyys päästä opiskelemaan lääketieteelliseen koulutukseen yhteydessä nimenomaan lääkärin ammattiin vai ylipäättään akateemiseen koulutukseen. Taulukossa 2 lääkäri- vanhempien lasten sisäänpääsyä lääketieteelliseen on verrattu ensin ei-lääkäri- perheistä tulleiden sisäänpääsyyn ja sitten erikseen jonkin muun akateemisen tutkinnon suorittaneiden vanhempien lasten opiskelemaan pääsyyn. Lopuksi on vielä katsottu tapauksia, joissa molemmat vanhemmat ovat lääkäreitä, ja verrattu tätä ryhmää muiden akateemisten kuin lääkäri- vanhempien jälkeläisten sisäänpääsyyn.

Taulukko 2. Opiskelemaan pääsy vanhemman ammatin mukaan

Vanhemman ammatti	Ei päässyt n / %	Pääsi n / %
Isä lääkäri	222 / 79,9	56 / 20,1
Isä ei lääkäri	7062 / 88,1	952 / 11,9
Yhteensä	7284 / 87,8	1008 / 12,2
<i>p<0.001; Cramerin V=0.046</i>		
Äiti lääkäri	275 / 80,2	68 / 19,8
Äiti ei lääkäri	7009 / 88,2	940 / 11,8
Yhteensä	7284 / 87,8	1008 / 12,2
<i>p<0.001; Cramerin V=0.049</i>		
Isä lääkäri	222 / 79,9	56 / 20,1
Isä ei lääkäri, mutta akateeminen	1584 / 79,4	411 / 20,6
Yhteensä	1806 / 79,5	467 / 20,5
<i>p=0.031; Cramerin V=0.004</i>		
Äiti lääkäri	275 / 80,2	68 / 19,8
Äiti ei lääkäri, mutta akateeminen	1550 / 79,7	395 / 20,3
Yhteensä	1825 / 79,8	463 / 20,2
<i>p=0.042; Cramerin V=0.004</i>		
Molemmat vanhemmat lääkäreitä	65 / 74,7	22 / 25,3
Kumpikaan ei lääkäri, mutta akateeminen	712 / 76,1	224 / 23,9
Yhteensä	7284 / 87,8	1008 / 12,2

Vaikka lääkäriperheen lapset pääsevätkin opiskelemaan ei-lääkäriperheen lapsia todennäköisemmin, syynä on pikemminkin vanhempien korkea koulutustaso, ei niinkään lääkärin ammatti: ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden vanhempien lasten hyväksymisprosentit lääketieteen opintoihin ovat jopa hieman korkeammat kuin lääkäreiden jälkeläisten. Mutta mikäli molemmat vanhemmat ovat lääkäreitä, lääketieteellisen ovet avautuvat hieman useammin kuin muunlaisella akateemisella koulutuksella. Tutkimme vielä, voisiko lääkärivanhemmista olla ”hyötyä” lääketieteellisen tiedekunnan valinnoissa sellaisissa tapauksissa, jossa ylioppilaskoemenestys ei ole ollut erityisen hyvä. Valitsimme tarkasteluun korkeintaan yleisarvosanan C ylioppilaskirjoituksissa saaneet. Niistä, joiden isä tai äiti oli lääkäri, opiskelupaikan sai 10 prosenttia, kun taas akateemisesti koulutettujen, ei-lääkäri-vanhempien lapsista hyväksyttiin 8 prosenttia. Erot sisäänpääsyprosentteissa jäivät siis varsin pieniksi, eivätkä ne olleet tilastollisesti merkitseviä. Kun molemmat vanhemmat olivat lääkäreitä hyväksymisprosentti nousi 17:ään, kun se ei-lääkärivanhempien, mutta akateemisen tutkinnon suorittaneiden vanhempien lapsilla oli 11 prosenttia. Toisaalta tähän tulokseen on syytä suhtautua varauksella, sillä sellaisia opiskelemaan päässeitä, korkeintaan C:n paperit saaneita, joiden molemmat vanhemmat olivat lääkäreitä, oli aineistossa hyvin vähän, alle viisi henkilöä.

Ilman viivettä lääkäriopintoihin päässeillä akateeminen perhetausta

Tässä luvussa selvitämme, eroavatko suoraan lukiosta ja epätyypillistä reittiä lääketieteelliseen koulutukseen päässeet perhetaustoiltaan toisistaan. Hypotesimme on, että suoraan lukiosta opiskelemaan päässeet tulevat korkeammin koulutetuista ja varakkaammista perheistä kuin epätyypillistä reittiä lääketieteelliseen koulutukseen päätyneet (Brändle 2017).

Vuonna 2016 lääketieteelliseen tiedekuntaan hakeneista hyväksyttiin noin 12 prosenttia, eli aineistossamme 1008 henkilöä. Ylioppilastutkinnon suorittaneita oli hyväksytyistä peräti 98,9 prosenttia, joten vain ani harva ei-ylioppilaista pääsi opiskelemaan, sillä hakeneista ei-ylioppilaiden osuus oli viisi prosenttia. Saman vuoden ylioppilaita oli hyväksytyissä vajaat 14 prosenttia, edellisenä vuonna oli kirjoittanut noin 28 prosenttia ja pari vuotta aiemmin (2014) lähes 19 prosenttia. Näin ollen valtaosa (60 %) sisään päässeistä oli suorittanut ylioppilastutkinnon korkeintaan kaksi vuotta aiemmin.

Hyväksytyistä vajaalla viidesosalla oli korkein aiemmin suoritettu tutkinto jokin muu kuin ylioppilastutkinto. Taulukossa 3 on verrattu pelkkien ylioppilaiden (väli-vuosilla ja ilman) sekä niin sanottua epätyypillistä reittiä lääketieteelliseen tiedekuntaan päässeiden perhetaustaa, eli vanhempien koulutusastetta, sosioekonomista asemaa ja tuloja.

Taulukko 3. Suoraan lukiosta, välivuosien jälkeen ja epätyypillistä reittiä lääketieteelliseen tiedekuntaan vuonna 2016 hyväksytyt vanhempien koulutuksen ja sosioekonomisen aseman (%) sekä tulojen (€/v) mukaan

	Suoraan lukiosta, ilman välivuosia ¹ (n = 128)	Yo-tutkinto + välivuosi(a) ² (n = 676)	Epätyypillinen reitti ³ (n = 194)
Isän koulutus	%	%	%
keskiaste	17,6	19,7	30,3
alin korkea-aste	13,4	16,0	23,8
alempi kk-aste	7,6	14,4	4,7
ylempi kk-aste	51,3	37,6	32,0
tutkijakoulutus	10,1	12,3	9,3
χ^2 -testi/V-arvo	p=0.092/0.096	p=0.008/0.138	p<0.001/0.176
Äidin koulutus	%	%	%
keskiaste	10,7	13,8	27,2
alin korkea-aste	15,7	22,5	26,0
alempi kk-aste	15,7	12,7	15,0
ylempi kk-aste	51,2	44,9	29,5
tutkijakoulutus	6,6	6,1	2,3
χ^2 -testi/V-arvo	p=0.129/0.089	p=0.134/0.096	p<0.001/0.191
Isän SES	%	%	%
yrittäjät	3,3	1,5	1,1
maa- ja metsätalousyritt.	8,9	11,8	11,8
ylemmät toimihlöt	59,3	52,4	33,1
alemmat toimihlöt	8,9	11,2	12,4
työntekijät	4,9	7,7	5,1
työttömät	1,6	5,3	0,0
muut	13,0	10,0	36,5
χ^2 -testi/V-arvo	p=0.207/0.096	p=0.054/0.127	p<0.001/0.300
Äidin SES	%	%	%
yrittäjät	0,8	0,3	1,1
maa- ja metsätalousyritt.	8,8	8,3	3,2
ylemmät toimihlöt	49,6	51,4	29,0
alemmat toimihlöt	28,8	26,5	30,6
työntekijät	1,6	2,7	3,2
työttömät	0,8	5,0	3,8
muut	9,6	5,9	29,0
χ^2 -testi/V-arvo	p=0.471/0.078	p=0.416/0.088	p<0.001/0.316
Isän tulot	€	€	€
ansiotulot/vuosi	71434	72624	61477
F-testi/Eta ²	p=0.940/0.000	p=0.832/0.000	p=0.010/0.007
pääomatulot/vuosi	10482	8170	5380
F-testi/Eta ²	p=0.468/0.001	p=0.913/0.000	p=0.424/0.001
Äidin tulot	€	€	€
ansiotulot/vuosi	56016	53199	38877
F-testi/Eta ²	p=0.153/0.002	p=0.335/0.001	p<0.001/0.026
pääomatulot/vuosi	3269	3781	2914
F-testi/Eta ²	p=0.846/0.000	p=0.608/0.000	p=0.650/0.000

χ^2 - ja F-testit:

¹Suoraan lukiosta tulleet vs. muut

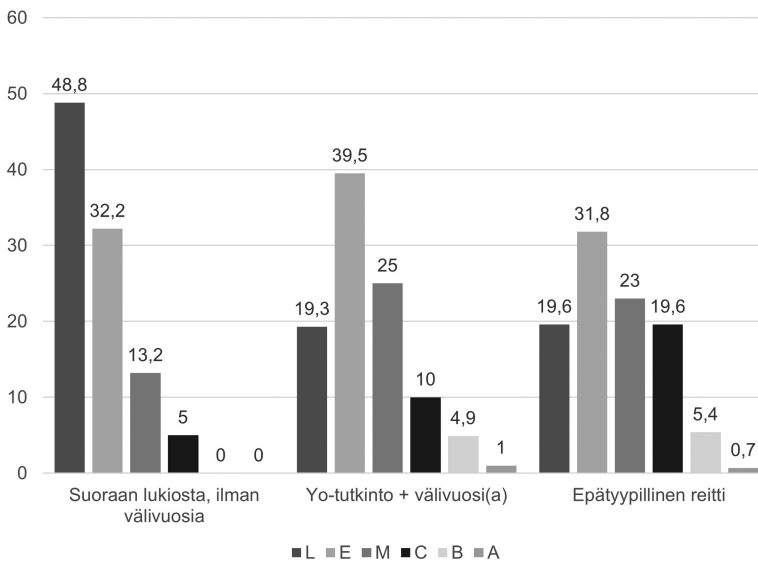
²Suoraan lukiosta tulleet vs. välivuosia pitäneet, pelkät ylioppilaat

³Epätyypillistä reittiä tulleet vs. muut

Suoraan lukiosta opiskelemaan päässeiden vanhemmat olivat hieman koulutempia ja parempituloisia kuin välivuusia pitäneiden vanhemmat, mutta tilastollisesti merkitseviä erot olivat vain isän koulutuksen suhteen. Epätyypillistä reittiä lääketieteelliseen tiedekuntaan pääsivät eli ne, jotka olivat suorittaneet lukion jälkeen jonkin toisen tutkinnon tai joilla ei ollut ylioppilastutkintoa lainkaan, erosivat perhe- taustaltaan tilastollisesti merkitsevästi muista sisään päässeistä. Heidän vanhempil- laan oli matalampi koulutus, pienemmät tulot ja he toimivat harvemmin ylempässä toimihenkilöasemassa. Toisaalta epätyypillistä reittiä opiskelemaan päätyneet olivat huomattavasti vanhempia kuin muut, ja heidän vanhempansa olivat muita useam- min eläkkeellä (SES-ryhmä ”muut”). Epätyypillistä reittiä lääketieteelliseen tiede- kuntaan päätyneiden mediaani-ikä oli 27 vuotta, välivuusia pitäneiden 21 vuotta ja suoraan lukiosta tulleiden 19 vuotta.

Kuviossa 2 on esitetty ylioppilastutkinnon suorittaneiden yo-kokeen yleisarvosana- na ryhmittäin. Suoraan lukiosta tulleet ovat pärjanneet kirjoituksissa huomattavasti paremmin kuin muut: yleisarvosanan L saaneita oli lähes 50 prosenttia. Sen sijaan välivuusia viettäneiden ja epätyypillistä reittiä lääketieteelliseen tiedekuntaan pääty- neiden väliset erot koulumenestyksessä eivät olleet kovin suuret. Jälkimmäisessä ryh- mässä L:n kirjoittaneita oli yhtä suuri osuus kuin edellisessä, mutta yleisarvosanaan E ylsi heistä selvästi harvempi.

Kuvio 2. Suoraan lukiosta, välivuosien jälkeen ja epätyypillistä reittiä lääketieteelliseen tiedekuntaan vuonna 2016 hyväksytyt ylioppilastutkinnon yleisarvosanan mukaan (%)



Suoraan lukiosta ilman välivuusia, χ^2 -testi: $p < 0.001$; V-arvo: 0.259

Yo-tutkinto + välivuosi(a), χ^2 -testi: $p < 0.001$; V-arvo: 0.256

Epätyypillinen reitti, χ^2 -testi: $p = 0.021$; V-arvo: 0.127

Edellisen tarkastelun perusteella voidaan siis päätellä ensinnäkin, että epätyypillistä reittiä lääketieteelliseen tiedekuntaan päässeet tulevat harvemmin akateemisista perheistä kuin ne, jotka eivät ole lukion jälkeen suorittaneet mitään muuta tutkintoa. Tähänkin ryhmään kuuluvien yo-koemenestys on kuitenkin ollut hyvä, sillä yli puolet heistä sai yleisarvosanakseen vähintään E:n. Toisaalta aineistosta ei selviä se, kuinka monta kertaa lääketieteelliseen tiedekuntaan oli pyritty ennen valituksi tulemista. Aiempien tutkimusten (Moisio 2017; Nori & Vanttaja 2018) mukaan kuitenkin tiedämme, että mutkan kautta yliopistoon päätyvät muita useammin ei-akateemisten perheiden lapset. Toiseksi suoraan lukiosta lääketieteelliseen tiedekuntaan pyrkivät ja pääsevät erityisesti korkeasti koulutettujen perheiden huippuarvosanoin ylioppilaskirjoituksissa suoriutuneet jälkeläiset (Nori ym. 2021).

Yhteenveto

Olemme tässä artikkelissa tarkastelleet, miten perhetausta, opintomenestys ja erilaiset opintopolut ovat yhteydessä lääketieteelliseen koulutukseen valikoitumiseen. Ensimmäinen havaintomme on, että lääketieteelliseen koulutukseen pääsemistä edistävät vanhempien (erityisesti äidin) korkea koulutustaso, vanhempien suuret tulot, miessukupuoli sekä hakijan hyvä menestys ylioppilaskokeissa. Ylioppilaskirjoituksissa menestyminen ei kuitenkaan täysin kompensoi perhetaustan vaikutusta. Näin ollen koulutuksen periytyvyys yleisenä ilmiönä on lääketieteelliseen tiedekuntaan hakeutumisessa edelleen vahva, kuten aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet. Vaikka Suomessa lääketiede on vuosikymmenten saatossa kääntynyt miesten alasta naisvoittoiseksi alaksi, aineistossamme miesten sisäänpääsy lääketieteelliseen tiedekuntaan oli naisia todennäköisempää. Koulutuksen periytyvyys ei kuitenkaan ole yhtä vahvasti sukupuolittunutta: Vaikka emme tässä tutkimuksessa tarkastelleet ajallista muutosta lääketieteelliseen koulutuksen saavutettavuudessa, meillä tilanne näyttää hyvin samankaltaisena kuin muissa Euroopan maissa: yhteiskuntaluokan vaikutus kouluttautumiseen ilmenee sekä naisilla että miehillä varsin samalla tavalla (ks. Breen ym. 2010).

Lukiotaustalla lääketieteelliseen koulutukseen päästiin opiskelemaan useimmin. Opiskelemaan pääsyn mahdollisuudet näyttävät heikenevän, mikäli hakija on kouluttautunut toisen asteen tutkintoa pidemmälle. Tämä johtuu todennäköisesti siitä, että lääketieteelliseen on haettu aiemminkin, mutta koska pisteet eivät ole riittäneet valintoihin, on hakeuduttu muualle opiskelemaan. Osalle ajatus hakea lääkäriopintoihin on ehkä syntynyt vasta myöhemmässä vaiheessa elämää, esimerkiksi vääräksi osoittautuneen koulutus- tai ammatin valinnan jälkeen. Korkeakouluvalintojen uudistukseen liittyen mielenkiintoinen tulos aineistossamme on, että päätoimiset opiskelijat pääsivät opiskelemaan lääkärikoulutukseen selvästi todennäköisemmin kuin työttömät, työlliset ja ase- tai siviilipalveluksessa olevat. Jokainen välivuosi las-

kee myös todennäköisyyttä päästä lääketieteelliseen koulutukseen. Kuten todettua, tutkimuksemme vahvistaa aiempia tutkimustuloksia: suoraan lukiosta yliopistoon ja tarkastelun kohteena olleeseen lääkärikoulutukseen pääsevät erityisesti korkeasti koulutettujen perheiden hyvin kirjoituksissa menestyneet lapset (Moisio 2017; Nori ym. 2021; Nori & Vanttaja 2018).

Toinen kokoava johtopäätöksemme on, että lääkärinammatin periytyminen jälkeläisille ei – ainakaan tässä aineistossa – ole erityisen vahvaa. Vaikkakin lääkäri- vanhempien lapset olivat yliedustettuina lääketieteelliseen koulutukseen hakeneissa ja päässeissä – kuten aiempien tutkimusten perusteella odotimme (Kraaykamp ym. 2013) – sisäänpääsyä selitti vanhempien runsas koulutuksellinen pääoma. Toisin sanoen akateemisesti koulutettujen vanhempien lapset, koulutusalaista riippumatta, pääsevät lääketieteelliseen koulutukseen todennäköisemmin kuin ei-akateemisten perheiden jälkeläiset. Poikkeuksena olivat kuitenkin kahden lääkäri- vanhemman lapset, joille lääkärikoulutuksen ovet avautuivat useammin kuin muille akateemisesti koulutettujen vanhempien lapsille.

Kolmanneksi havaitsimme, että niin sanottua epätyypillistä reittiä (ammattillisella tai korkeakoulututkinnolla) lääketieteelliseen koulutukseen hakeuduttiin keskimääräistä useammin ei-akateemisista perheistä. Tästäkin ryhmästä opiskelemaan päässeet olivat menestyneet ylioppilaskokeissa hyvin, sillä yli puolet heistä oli saanut yleisarvosanakseen vähintään eximian. Huolimatta siitä, että epätyypillisiä reittejä lääketieteelliseen koulutukseen päässeiden osuus oli kohtalaisen pieni (noin viides aineistossamme), moninaistaa tämä joukko tyypillistä lukiosta hyvillä arvosanoilla suoraan lääketieteelliseen tiedekuntaan siirtyvien opiskelijoiden joukkoa. He ovat selvästi vanhempia ja tulevat perheistä, joilla on keskimääräistä matalampi koulutustaso. Jossain määrin suomalainen moninaisten reittien korkeakoulutus rakenne on luonut tilanteen, jossa arvostetuimmatkin korkeakoulutusväylät ovat mahdollisia heterogeenisemmalle joukolle opiskelijoita ja elämänkulkuja. Voi myös olla, että lääketieteen pääsykoe mittaa taitoja, joissa perheen kulttuurisella pääomalla ei ole yhtä paljon merkitystä kuin esimerkiksi oikeustieteellisen valintakokeissa (ks. Strømme ja Hansen 2017).

Sosiaalista sulkeumaa kuitenkin ylläpitää se, ettei lääketiede ole vielä avannut avoimen yliopiston väylää, jota pitkin lääkärikoulutukseen siirtyminen olisi mahdollista ilman huipputodistusta lukiosta tai valintakokeisiin osallistumista. Tämä koulutusväylien sulkeuma on yksi keino erottautua muista aloista, sulkea epätyypillinen tai ”vääränlainen” opiskelija-aines ulkopuolelle ja pitää kiinni saavutetuista professionaalista eduista. Viimeaikaisten laskelmien mukaan Suomessa on noin 3000 lääkärin vaje. Lääkäriliitto on viime päiviin saakka kuitenkin suhtautunut nihkeästi koulutuspaikkojen lisäyssuunnitelmiin ja haluaa etsiä ratkaisuja ensisijaisesti lääkäreiden työolojen korjaamisesta. (Yle uutiset 25.8.2021; Lääkärilehti 3.3.2023.)

Läketiede on edelleen yksi sosiaalisesti valikoivimmista aloista Suomessa. Hyvin suosittuna mutta vaikeapääsyisenä alana aloituspaikoista käydään kovaa kilpailua, ja monet yrittävätkin parantaa asemiaan erilaisilla abi- ja valmennuskursseilla.

Lääketieteen opintoihin valikoituminen ja lääkärin ammatin periytyminen

Näin lääketiede pysynee jatkossakin hyväosaisimman väestönosa hallussa: suotuisa perhetausta helpottaa niin taloudellisesti kuin henkisestikin vaikeapääsysiselle alalle pyrkimistä ja opiskelemaan pääsyä.

Lähteet

- Boliver, V. 2011. Expansion, differentiation, and the persistence of social class inequalities in British higher education. *Higher Education* 61, 229–242. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9374-y>.
- Bourdieu, P. 1996. *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge: Polity Press.
- Breen, R., Luijkx, R., Müller, W. & Pollak, R. 2010. Long-term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences. *European Sociological Review* 26 (1), 31–48.
- Brändle, T. 2017. How availability of capital affects the timing of enrollment: the routes to university of traditional and non-traditional students. *Studies in Higher Education* 42 (12), 2229–2249.
- Buisson-Fenet, H. & Draelants, H. 2013. School-linking processes: Describing and explaining their role in the social closure of French elite education. *Higher Education* 66 (1), 39–57. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9587-3>
- Cupito, E. & Langsten, R. 2011. Inclusiveness in higher education in Egypt. *Higher Education* 62, 183–197. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9381-z>.
- Ding, Y. Wu, Y., Yang, J. & Ye, X. 2021. The elite exclusion: stratified access and production during the Chinese higher education expansion. *Higher Education* 82, 323–347. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00682-y>.
- Erola, J. 2009. Social Mobility and Education of Finnish Cohorts Born 1936–75. Succeeding While Failing in Equality of Opportunity? *Acta Sociologica* 52 (4), 307–327. <http://www.jstor.org/stable/25652142>
- Erola, J. 2010. Yhteenveto: Yhteiskuntaluokat 2000-luvun alun Suomessa. Teoksessa J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 237–241.
- Heiskala, L., Erola, J. & Kilpi-Jakonen, E. 2020. Compensatory and multiplicative advantages: Social origin, school performance, and stratified higher education enrolment in Finland. *European Sociological Review* 37 (2), 171–185. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa046>.
- Härkönen, J. & Sirniö, O. 2020. Educational transitions and educational inequality: A multiple pathways sequential logit model analysis of Finnish birth cohorts 1960–85. *European Sociological Review* 36 (5), 700–719. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa019>.
- Karhunen, H. & Uusitalo, P. 2017. 50 vuotta koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (3), 296–303. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201706157293>
- Karhunen, H., Pekkarinen, T., Suhonen, T. & Virkola, T. 2021. *Opiskelijauudistuksen seuranta-tutkimuksen väliraportti*. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.
- Kivinen, O. & Hedman, J. 2016. Suomalaisen korkeakoulutuksen kansainvälinen taso on väitettävä parempi. *Mahdollisuuksien tasa-arvo ja korkea osaaminen*. *Yhteiskuntapolitiikka* 81 (1), 87–96. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201602196554>
- Kivinen O., Hedman, J. & Kaipainen, P. 2012. Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (5), 559–566. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201301021030>

- Kivinen, O., Rinne, R. & Ahola, S. 1989. Koulutuksen rajat ja rakenteet. Helsinki: WSOY
- Kohvakka, M., Nevala, A. & Nori, H. 2019. The Changing Meanings of 'Responsible University'. From a Nordic-Keynesian Welfare State to a Schumpeterian Competition State. Teoksessa M. Sørensen, L. Geschwind, J. Kekäle & R. Pinheiro (toim.) *The Responsible University: Exploring the Nordic Context and Beyond*, Palgrave Macmillan, 33–60. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25646-3_2
- Kolbe, L. 2010. Esipuhe: Luokat, myytit ja suuri kansallinen kertomus. Teoksessa J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 5–9.
- Kosunen, T. 2021. Kohti saavutettavampaa korkeakoulutusta ja korkeakoulua. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163235/OKM_2021_35.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Kraaykamp, G., Toisma, J. & Wolbers, M.H.J. 2013. Educational expansion and field of study: trends in the intergenerational transmission of educational inequality in the Netherlands. *British Journal of Sociology of Education* 34 (5–6), 888–906. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816622>
- Lucas, S. 2001. Effectively maintained inequality: Educational transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology* 106 (6), 1642–90. <https://doi.org/10.1086/321300>
- Lääkärilehti 3.3.2023. 3000 lääkäriä lisää – mutta miten? Pääkirjoitus. <https://www.laakari-lehti.fi/mielipide/3-000-laakaria-lisaa-mutta-miten/> (Luettu 10.3.2023).
- Marginson, S. 2016. The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education* 72, 413–434. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x>.
- McCoy, S. & Smyth, E. 2011. Higher education expansion and differentiation in the Republic of Ireland. *Higher Education* 61, 243–260. <http://www.jstor.org/stable/41477792>
- Moisio, J. 2017. Eurostudent V (2012–2015) -tutkimus. Mitä Eurostudent kertoo opiskelijoista, opinnoista ja opiskelusta 2010-luvun Euroopassa? <https://blogs.helsinki.fi/hegompag/files/2015/02/Eurostudent-V-2012-2015-tuloksia-opiskelusta-ja-opiskelijoista.pdf>. (Luettu 29.10.2021.)
- Moitus, S., Weimer, L. & Välimaa, J. 2020. Flexible learning pathways in higher education. Helsinki: Koulutuksen arviointikeskus. <https://karvi.fi/en/publication/flexible-learning-pathways-in-higher-education-2/>
- Nevala, A. & Nori, H. 2017. Osallisuuden vanhat ja uudet jakolinjat: Yliopisto-opiskelijoiden sosioekonomisen taustan muutokset ja koulutuksellinen tasa-arvo. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 335–363.
- Nikula, P-T. 2018. Socioeconomic inequalities in higher education: a meta-method analysis of twenty-first century studies in Finland and New Zealand. *Studies in Higher Education* 43 (12), 2305–2320. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1326024>
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turku: Turun yliopisto C 309.

- Nori, H., Juusola, H., Kohtamäki, V., Lyytinen, A. & Kivistö, J. 2021. Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Suomessa ja verrokkimaissa. GATE-hankkeen loppuraportti. Helsinki: Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2021:12. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-057-8>
- Nori, H. & Vanttaja, M. 2018. Pitkä tie yliopistoon - Toisen mahdollisuuden käyttäjät. *Aikuis-kasvatus* 38 (4), 276–290. <https://doi.org/10.33336/aik.88373>
- Nummenmaa, L. 2021. Tilastotieteen käsikirja. Tammi.
- OPH 2022. Korkeakouluihin 137 980 hakijaa kevään toisessa yhteishaussa. Tiedote 31.3.2022. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2022/korkeakouluihin-137-980-hakijaa-kevaan-toisessa-yhteishaussa> (Luettu 10.3.2023).
- OPH 2018. Korkeakoulujen yhteishaussa opiskelupaikka yli 47 000 opiskelijalle. Tiedote 28.6.2018. https://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/o/korkeakoulujen_yhteishaussa_opiskelupaikka_yli_47_000_opiskelijalle. Helsinki: Opetushallitus.
- Pekkola, E. 2009. Akateeminen professio Suomessa – valtakeskittymä vai kolmen luokan työntekijöitä? *Politiikka* 51 (4), 268–290.
- Pöyliö, H., Erola, J. & Kilpi-Jakonen, E. 2018. Institutional Change and Parental Compensation in Intergenerational Attainment. *The British Journal of Sociology* 69 (3), 601–625. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12293>
- Pöntinen, S. 1983. Social Mobility and Social Structure. A Comparison of Scandinavian Countries. *The Finnish Society of Sciences and Letters (Societas Scientiarum Fennica)* 20.
- Raftery, A. & Hout, M. 1993. Maximally maintained inequality: expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921–75. *Sociology of Education* 88 (1), 41–62.
- Strømme, T.B. & Hansen, M. N. 2017. Closure in the elite professions: the field of law and medicine in an egalitarian context. *Journal of Education and Work* 30 (2), 168–185. <https://doi.org/10.1080/13639080.2017.1278906>
- Tervonen, L., Kortelainen, M. & Kanninen, O. 2018. Eliittilukioiden vaikutukset yliopisto-opintojen aloittamiseen ja koulutusalan valintaan. *Yhteiskuntapolitiikka* 83(4), 374–386. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2018092036138>
- Thomsen, J-P. 2018. Test-Based Admission to Selective Universities: A Lever for First-Generation Students or a Safety Net for the Professional Classes? *Sociology* 52 (2), 333–350. <https://www.jstor.org/stable/26558707>
- van de Werfhorst, H.G. & Luijckx, R. 2010. Educational Field of Study and Social Mobility: Disaggregating Social Origin and Education. *Sociology* 44 (4), 695–715. <https://doi.org/10.1177/0038038510369>
- Weber, M. 1978. *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Weeden, K.A. & Grusky, D.B. 2005. The Case for a New Class Map. *American Journal of Sociology* 111(1), <https://doi.org/10.1086/428815>.
- Yle uutiset 25.8.2021. Leo Kosola: Lääkäripula vaivaa jo isoissa kaupungeissa, työnantaja-järjestö lisäisi koulutuspaikkoja lääkäreille – Lääkäriliitto suhtautuu varauksella. <https://yle.fi/uutiset/3-12072358>. (Luettu 10.11.2021.)

Liite 1. Muuttujaluettelo

Muuttuja	Selite
YTL-moduuli	YTL-moduuli kokonaisaineistoina kaikilta saatavilla olevilta vuosilta
Alla mainitut tiedot poimitaan tutkimuksen kohdejoukalle vuodelta 2016	
shnro	suojattu henkilönnumero
hakuk_koulu1	hakijan korkea-asteen yhteishaun 1.-5. hakukohteen koulutuskoodi
snimi1	hakijan korkea-asteen yhteishaun 1.-5. hakukohteen koulutuskoodin nimi
kaste_t2	hakijan korkea-asteen yhteishaun 1.-5. hakukohteen koulutusaste, taso 2
valinnan_tila	hakijan korkea-asteen yhteishaun 1.-5. opiskelupaikan valinnan tila
vastaanoton_tila	hakijan korkea-asteen yhteishaun 1.-5. opiskelupaikan vastaanottamisen tila
sukupuoli_koodi	sukupuoli
syntyv	syntymävuosi
kieli_k	karkeistettu kielikoodi, 1=suomi 2=ruotsi 3=muu
svaltio_k	karkeistettu syntymävaltio, 1=suomi, 2=muu
sivs	siviilisääty
lkm_k	karkeistettu perheen lasten lukumäärä
kuntaryhm	asuinkunnan kuntaryhmä
yotutk	yotutkinto (on/ei)
ututku_aste	korkeimman tutkinnon aste
ututku_ala	korkeimman tutkinnon ala
suorv	korkeimman tutkinnon suoritusvuosi
sose	sosioekonominen asema
ptoim2	pääasiallinen toiminta pisimmän työsuhteen päättelyllä
svatv	valtionveronalaiset tulot (ansiotulo+pääomatulo)
ammattikoodi	ammattikoodi
Alla mainitut tiedot poimitaan tutkimuksen kohdejoukon vanhemmille vuodelta 2016	
Muuttuja	Selite
ututku_aste_aiti	Äidin koulutuksen aste
sose_aiti	Äidin sosioekonominen asema
ammattikoodi_aiti	Äidin ammattikoodi
svatv_aiti	Äidin valtionveronalaiset tulot (ansiotulo+pääomatulo)
ututku_aste_isa	Isän koulutuksen aste
sose_isa	Isän sosioekonominen aste
ammattikoodi_isa	Isän ammattikoodi
svatv_isa	Isän valtionveronalaiset tulot (ansiotulo+pääomatulo)

3

Työväenluokkaisesta taustasta ekonomiksi – tasapainoilua kahden maailman välillä

Nina Haltia, Ulpukka Isopahkala-Bouret & Heli Mutanen

Luokkataustan tiedetään olevan yhteydessä kouluttautumiseen ja muovaavan myös opiskelukokemuksia. Tässä luvussa otetaan tarkasteluun se, miten työväenluokkataustaiset kauppatieteen opiskelijat suomalaisissa korkeakouluissa ovat kokeneet opiskelupolkunsa ja siirtymänsä työmarkkinoille. Tutkimme muun muassa sitä, millaisia tasapainoilun kokemuksia näihin siirtymiin liittyy ja miten luokkakokemus jatkuu vielä valmistumisen jälkeenkkin.

Johdanto

Korkeakoulutuksen tasa-arvona pidetään usein sitä, että erilaisista sosiaalisista taustoista tulevilla on yhdenvertaiset mahdollisuudet päästä opiskelemaan. Tasa-arvo tarkoittaa lisäksi sitä, että itse opinnoissa ei synnytetä ja ylläpidetä eriarvoistavia käytäntöjä, vaan kaikki voivat kokea kuuluvansa opiskeluyhteisöön, saada opinnot päätökseen ja menestyä työelämässä (ks. Espinoza 2007; Jacobs 2013). Pohjoismaisen hyvinvointiyhteiskunnan ideaalin mukaisesti korkeakoulutuksen tasa-arvoa on pyritty edistämään maksuttomuuden, yleisen korkeakoulukelpoisuuden ja maantieteellisesti hajautetun korkeakoulujärjestelmän kautta (Isopahkala-Bouret ym. 2018). Suomalainen korkeakoulutus voidaankin nähdä varsin tasa-arvoisena ja matalan hierarkian systeeminä, jossa syntyperä ei määrää koulutukseen eikä ammatillisiin ja sosiaalisiin asemiin päätymistä (esim. Välimaa & Muhonen 2018). Tässä luvussa tarkastelemme työväenluokkaisesta taustasta tulevia korkeakouluopiskelijoita ja tutkimme sitä, mil-

laisia luokkasiirtymiä he tekevät tullessaan opiskelemaan ja jatkaessaan polkuaan työelämään.

Samalla kun korkeakoulutuksen kautta avautuu erilaisista taustoista tuleville mahdollisuuksia, toteutuu korkeakoulutuksessa kuitenkin luokkarakenteen uusintamista. Aiemman tutkimuksen perusteella tiedetään, että myös Suomessa korkeakoulutus periytyy. Keskiluokkaisissa professioammateissa työskentelevien lapset päätyvät yliopistoon muita useammin (Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012; Nori ym. 2021). Luokkataustan vaikutuksesta itse opiskeluun on todettu, että matalamman koulutustaustan perheistä tulevat opiskelijat ovat kokeneet vierauden ja mukaan kuumattomuuden tunteita (Kuusela 2016; Käyhkö 2014, 2015, 2017; Mikkonen & Korhonen 2018).

Luokkataustalla on osin vaikutusta myös sijoittumiseen työmarkkinoilla. Suurin vaikutus on eri alojen sekä korkeakoulusektoreiden (yliopisto vs. AMK) eriytymisellä (Isopahkala-Bouret, Aro & Ojala 2021; Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012; Nori ym. 2021). Korkeakoulujärjestelmän sisällä on korkeamman ja matalamman statuksen koulutuksia, joista hankituilla tutkinnoilla on erilainen arvo ja hyödynnettävyys työmarkkinoilla. Työväenluokkaisesta taustasta tullaan korkeakoulutukseen helpommin matalamman statuksen instituutioihin ja aloille. Kansainvälisessä tutkimuksessa on todettu, että saman alan sisälläkin keskiluokkaisista taustoista tulevat menestyvät työmarkkinoilla ja saavat todennäköisemmin korkean statuksen työpaikkoja kuin työväenluokkaisista taustoista tulevat (Hurst 2018; Lehmann 2019; Merrill ym. 2020; Wright & Mulvey 2021). Aiempi tutkimuksemme osoitti, että myös Suomessa ne kaupallisen tai yhteiskuntatieteellisen tutkinnon suorittaneet, joiden vanhemmilla ei ollut peruskoulun jälkeistä koulutusta, sijoittuivat muita matalampiin ja alemmin palkattuihin tehtäviin työuransa alussa (Isopahkala-Bouret & Nori 2021).

Tarkastelemme artikkelissamme työväenluokkaisesta taustasta kauppakorkeakouluun opiskelemaan tulleiden ja sieltä valmistuneiden koulutus- ja työelämäpolkuja. Aineistomme koostuu kerronnallisista haastatteluista (n=14), jotka on tuotettu osana laajempaa HighEmploy-projektia. Valitsimme kauppatieteet, sillä pääsy kauppatieteiden koulutukseen on erittäin kilpailtua ja ala voidaan lukea niin sanottuihin eliittialoihin, joilla opiskelijakunta on keskimääräistä useammin akateemisesti koulutettujen vanhempien perheistä (Kosunen ym. 2020). Toisaalta kauppatieteet on generalistiala, joka mahdollistaa hyvin monenlaiset urapolut ja siten myös melko suuren vaihtelun sen suhteen, kuinka hyvin ja korkeasti palkattuihin asemiin valmistuneet sijoittuvat (Isopahkala-Bouret & Nori 2021).

Käsitteellistämme koulutus- ja työelämäpolun sarjaksi siirtymiä ja rajanylityksiä (O’Shea 2020). Työväenluokkaisesta taustasta tulevalle siirtymä tarkoittaa paitsi etenemistä koulutusasteelta toiselle, myös ei-akateemisesta perheympäristöstä akateemiseen yliopistoon (Reay 2002, 409) ja edelleen korkeakoulutettujen työmarkkinoille (Lehmann 2019). Rajanylitykset merkitsevät yksilön näkökulmasta näiden rajojen kohtaamista sekä neuvotteluja ja työtä niihin mahdollisesti liittyvien ristiriitojen ratkaisemiseksi (O’Shea 2020). Haastattelemamme työväenluokkataustaiset kaup-

patieteen opiskelijat olivat pääasiassa menestyneet hyvin ja kokeneet kuuluneensa opiskeluyhteisöön. He olivat myös tehneet onnistuneita siirtymiä työelämään. Ulkoisesti onnistunut polku voi kuitenkin edellyttää sosiaalistumista sosiaalisesti määrittäneeseen kauppatieteilijyyteen ja sen ihanteisiin sekä tarkoittaa valmistuneelle tasapainoilua taustansa ja uuden luokka-asemansa välillä (ks. myös Haltia & Isopahkala-Bouret 2023; Haltia, Isopahkala-Bouret & Mutanen 2023).

Kouluttautuminen siirtymänä ja rajojen kohtaamisena

Luokka on vähintään näkymättömästi läsnä korkeakoulutuksessa ja opiskelijoiden arjessa. Työväenluokkataustaisen opiskelijan opiskelu saattaa sujua päällepäin hyvin ja hän saattaa olla menestynyt opinnoissaan, mutta kokemus opiskelusta ja kuulumisesta akateemiseen maailmaan saattaa olla väritynyt huonommuuden, syrjään jäämisen ja oman paikan hakemisen kokemusten kautta (Reay, Crozier & Clayton 2010). Kuten Mari Käyhkö (2014, 5) toteaa, ”luokassa ei ole kyse vain yliopistoon pääsemisestä, vaan myös erilaisista lähtökohdista kohdata keski(ylä)luokkainen, hallitsevan luokan kulttuurille, arvoille ja käytännöille rakentuva yliopistoinstituutio”.

Bourdieulaisessa kehyksessä eri taustaisten menestystä on selitetty erilaisilla pääomilla ja sillä, miten opiskelijat ovat voineet hyödyntää niitä opinnoissaan ja edelleen työelämässä (esim. Burke, Scurry & Blenkinsopp 2020; Hurst 2018; Kuusela 2016; Lehmann 2019; Merrill ym. 2020; Wright & Mulvey 2021). Korkeammasta sosiaalisesta taustasta tulevilla on pääomia, joita he voivat mobilisoida. Kulttuurisen pääoman kautta heillä on ymmärrystä kouluttautumisen ja työelämän toimintakulttuureista ja siitä, millaisia peliliikkeitä menestyminen näillä kentillä edellyttää (Bathmaker, Ingram & Waller 2013; Burke ym. 2020). Taloudellinen pääoma mahdollistaa pääsyn esimerkiksi tiettyihin maksullisiin koulutusohjelmiin, palkattomiin harjoittelupaikoihin tai kalliisiin aktiviteetteihin, joiden kautta voi luoda sosiaalisia verkostoja ja jalansijaa korkean statuksen työmarkkinoilla (Hurst 2018; Wright & Mulvey 2021). Sosiaalinen pääoma voi olla suoraan perittyä ja omaan perheeseen liittyvää tai omalla työllä ansaittua. Etumatka on kuitenkin heillä, jotka ovat saaneet sosiaalista pääomaa jo kotinsa perintönä (Abrahams 2017).

Pääomien epätasainen jakautuminen johtaa mahdollisuuksien kasautumiseen, sillä resurssit vahvistavat toisiaan ja esimerkiksi taloudellinen pääoma avaa mahdollisuuksia kartuttaen muita pääoman muotoja (Wright & Mulvey 2021). Tässä kehyksessä työväenluokkaisesta taustasta tuleva korkeakouluopiskelija asettuu heikompaan asemaan. Työväenluokkataustaiset joutuvat kohtaamaan erilaisia esteitä, jotka voivat jarruttaa tai kokonaan estää heitä saavuttamasta tavoittelemiaan asemia (Bathmaker ym. 2013; Merrill ym. 2020). Vaikka Suomessa esimerkiksi taloudellisen pääoman vaikutuksia on pyritty häivyttämään maksuttoman tutkintokoulutuksen ja opintososiaalisten etuuksien avulla (Isopahkala-Bouret ym. 2018; Välimaa & Muhonen 2018),

näkyvät pääoman eri muotojen luomat eriarvoisuudet opiskelukokemuksissa myös Suomen kontekstissa (Käyhkö 2014; Kuusela 2016).

Puutteita pääomissa tai muita työväenluokkaisesta taustasta tulevien mahdollisuuksia rajaavia tekijöitä on Sarah O'Shean (2020) mukaan tutkimuksissa tarkasteltu usein esteinä (barriers), mutta hänen mukaansa ne tulisi ennemmin nähdä rajoina tai rajapintoina (boundaries). Esteet ovat jotakin, mitä ei voida ylittää tai mihin täytyy mukautua, kun taas rajat ovat jotain, mitä voidaan myös oman toimijuuden kautta työstää ja muokata. O'Shea (2020) haastatteli Australiaan sijoittuneessa tutkimuksessaan aikuisia, jotka olivat perheidensä ja lähisukujensa ensimmäisiä korkeakouluopiskelijoita, ja havaitsi, että opintojen aloittaminen oli näille opiskelijoille merkinnyt rajan ylittämistä ja omien itselle asetettujen rajojen ja mahdollisuuksien uudelleen asettamista. Rajat olivat sekä omassa mielessä olevia että ulkopuolelta, esimerkiksi perheen odotuksista tulevia, luokkaan ja sukupuoleen kietoutuvia odotuksia siitä, mikä itselle on mahdollista. Ennalta itselle asetettujen rajojen uudelleen asettaminen saattoi näille opiskelijoille tarkoittaa sitkeää ja määrätietoista irrottautumista omaan taustaan kytkeytyvistä odotuksista.

Kaikille työväenluokkataustaisille korkeakouluttautuminen ei toki tarkoita oman perheen arvojen vastaisten ratkaisujen tekemistä, sillä myös työväenluokkaiset vanhemmat näkevät usein nimenomaan kouluttautumisen reittinä hyvään ammattiin (Lehmann 2009). Osassa koteja on toimittu hyvinkin keskiluokkaisen mallin mukaisesti kannustamalla kulttuuriharrastuksiin ja kouluttautumiseen. Osalla perhe on kuitenkin suhtautunut kouluttautumiseen ja etenkin yliopistokoulutukseen epäluuloisesti. Ristiriitaiset perheiden toiveet, resurssit ja arvostukset luovat opiskelijoille erilaisia positioita heidän pohtiessaan omia koulutusvalintojaan (Kuusela 2016). Mari Käyhkön (2013) tutkimuksessa työväenluokkataustaisten naisten kerronnassa painottui kokemus omillaan olemisesta ja pärjäämisestä. Vanhemmat olivat saattaneet olla kannustavia, mutta konkreettisia välineitä esimerkiksi auttaa koulunkäynnissä tai koulutusvalinnoissa ei heillä ollut. Yliopistoon hakeminen ei ollut itsestään selvää, vaan ajatus oli syntynyt pikkuhiljaa, koulumenestyksen kautta rakentuen. Samalla yliopistokoulutukseen meneminen ja siihen kiinnittyminen olivat erkaantumista kotoa ja kotimaailmasta, mikä voi näyttäytyä jopa omien juuriensa pettämisenä (Käyhkö 2013).

Työväenluokkaisesta taustasta tulevien korkeakouluopiskeluun ja siihen kytkeytyviin rajanylityksiin liittyy siis eräänlainen tasapainoilun kokemus. Englantilainen kasvatustieteilijä Diane Reay (2001, 2002) on kuvannut tätä autenttisuuteen liittyvän ristiriidan kautta. Keskiluokkaiseen kielenkäytön tapaan on luontevaa puhua kouluttautumisesta eräänlaisena itsensä löytämien projektina, mutta työväenluokkaiselle kouluttautumiseen voi päinvastoin liittyä kokemuksia omasta identiteetistään luopumisesta. Kun kouluttautumisen ajatellaan tarjoavan nimenomaan uloskäynnin työväenluokasta, joutuu nuori neuvottelemaan suhdettaan siihen, miten löytää oma potentiaalinsa koulutuksen kautta ja samaan aikaan ylläpitää tunnetta omasta autenttisuudesta itsestä. Tämä merkitsee tasapainoilua ja mahdollisesti myös eräänlaisen

hybridi-identiteetin rakentamista ei-akateemisen taustan ja yliopistomaailman välisellä rajalla pärjäämiseksi (Crozier, Reay & Clayton 2019). O'Shean (2020) haastatteleuille opiskelijoille tämä tarkoitti opintojen aikana tehtävää työtä (boundary work) ja neuvottelua omasta identiteetistä. Selviytyäkseen erilaisten odotusten ristivedossa he omaksuivat erilaisia strategioita, kuten kotimaailman ja opiskelumaailman tiukka erottaminen toisistaan, itsen kaltaisiin opiskelijatovereihin tutustuminen ja yhteisyyden luominen heidän kanssaan sekä herkkyyys mukauttaa toimintaansa eri kentille sopivaksi. Tämä saattoi tarkoittaa itsesensuuria sen suhteen, mistä aiheista kenenkin kanssa puhuttiin.

Oma tausta, johon liittyy välillä vaikeuksia ja vastoinkäymisiä, voidaan nähdä myös myönteisessä valossa, oman sitkeyden yhtenä rakennustekijänä. Wolfgang Lehmann (2009) on tutkinut työväenluokkataustaisten opiskelu- ja työelämäpolkuja Kanadan kontekstissa ja havainnut, että työväenluokkataustaiset opiskelijat liittävät omaan taustaansa korkean työmoraalin, kypsyyden, vastuullisuuden ja itsenäisyyden kaltaisia vahvuuksia. Ne voidaan nähdä sekä kotikasvatuksen että työkokemuksen, etenkin ruumiillisen työn tekemisen kautta muotoutuneina ominaisuuksina. Lehmannin (2013) haastattelemat opiskelijat kuitenkin tasapainoilivat erilaisten tuntemusten välillä. Opiskelua värjivät helppouden, opiskelumenestyksen ja onnistumisen kokemukset, ja opiskelijat olivat kokeneet integroituneensa akateemiseen yhteisöön ja sen odotuksiin vaivatta. Opiskelu oli samalla ollut leimallisesti kokemus muutoksesta: työväenluokkainen habitus muuttui opintojen aikana keskiluokkaiseksi. Haastatellut opiskelijat tunnistivat muutoksia pukeutumisessaan, elämäntyylyssään, arvostuksissaan ja poliittisissa näkemyksissään. Yhtäältä haastatellut olivat helpottuneita siitä, että heille oli kouluttautumisen myötä avautunut uusi sosiaalinen maailma, mutta muutokseen liittyi myös kielteisiä tunteita: syyllisyyttä, menetyksen ja surun tunteita siitä, että suhde perheyhteisöön ja läheisiin oli vaikeutunut.

Mari Käyhkö (2015, 2017) on tarkastellut näitä samoja teemoja suomalaisessa kontekstissa. Hänen tutkimukseensa osallistuneille työväenluokkaisille naisille oli tärkeää säilyttää yhteys myös kotimaailmaan. Kotipiirissään he olivat oppineet olemaan puhumatta akateemisista opinnoistaan, käyttämättä liian ”teoreettista” tai hienostelevaksi miellettyä kieltä sekä joutuneet kohtaamaan suoranaista vähättelyä ja kyseenalaistamista opiskeluistaan (Käyhkö 2017). Vaikka opiskelun myötä he olivat päässeet uusiin maailmoihin, heidän piti ikään kuin todistaa, etteivät olleet muuttuneet liikaa. Vastaavasti opiskelumaailmassa heidän selviytymisstrategioitaan olivat opiskelu matalamman statuksen yliopistossa, joka ei ympäristönä ollut niin pelottava kuin esimerkiksi Helsingin yliopisto; tunnollisuus ja kova työ, jotta selviytyisi opinnoista kunnialla; hiljaisuus ja näkymättömyys, jottei erottuisi liikaa sekä sosiaalisen piirin löytäminen itsensä kaltaisten työväenluokkataustaisten joukosta. Näiden strategioiden avulla työväenluokkaiset naiset rakensivat itselleen yliopistosta turvallista paikkaa (Käyhkö 2015). Kahden maailman välissä oleminen oli kuitenkin myös rikkaus, sillä sitä kautta maailmaa pystyi tarkastelemaan monipuolisemmin (Käyhkö 2015, 455).

Luokkakokemus jatkaa olemistaan myös valmistumisen jälkeen. Siirtymä työmarkkinoille ja korkeakoulutettujen asiantuntijoiden työelämään on myös siirtymä, jossa työväenluokkataustaiset voivat joutua tekemään erityistä rajaan liittyvää työtä. Tämä voi olla työtä puuttuvien pääomien korvaamiseksi tai neuvotteluja pääomiin, opintoihin ja työelämään liittyvistä merkityksistä. Tässä artikkelissa tarkastelemme niitä neuvotteluja, joita työväenluokkataustaiset kauppatieteilijäksi kouluttautuvat tekevät suhteessa koulutus- ja työelämäpolkuunsa.

Tutkimuksen aineisto ja metodi

Käyttämämme haastatteluaineisto on osa laajempaa hanketta Suomen Akatemian vuosina 2018–2022 rahoittamaa Turun ja Itä-Suomen yliopistojen konsortiohanketta (HighEmploy). Hankkeen tavoitteena oli tutkia korkeakoulututkinnon suorittaneiden työllistettävyyttä suhteellisenä ja sosiaalisesti välitettynä prosessina. Seurantahankkeessa tehtiin vuosina 2019–2020 yhteensä 77 alkuhaastattelua, jotka toteutettiin kerrottujen haastattelun metodia soveltamalla. Koko aineistosta tähän tarkasteluun valittiin ne kauppatieteen maisteriksi juuri valmistuneet tai opintojen loppuvaiheessa olevat iältään alle 30-vuotiaat, jotka tunnistimme työväenluokkataustaisiksi. Keskeytimme tietoisesti alle 30-vuotiaisiin, koska tämä ikäryhmä on vain niukasti edustettuna aiemmassa tutkimuksessa (mm. Käyhkö 2015; Merrill ym. 2020; O’Shea 2020).

Kuten Bathmaker kumppaneineen (2013) on todennut, haastateltavien luokkataustan määrittäminen suoraan aineistosta ei ole ongelmatonta, koska koettu luokka ei ole yksiselitteisesti määriteltävissä. Näin myös tässä aineistossa. Päädyimme määrittämään työväenluokkaisiksi 14 haastateltavaa (ks. taulukko 1). Heistä kahdeksan vanhemmilla oli perus- tai toisen asteen koulutus. Kuudella oli toisella vanhemmista jonkinlainen korkea-asteen ammatillinen koulutus. Vanhemmat olivat työskennelleet pääasiassa kaupoissa, toimistoissa, teollisuudessa tai pienyrityksinä. Haastateltavamme tuottivat kertomuksissaan ajatusta siitä, että he olivat ”alemmasta taustasta”. Tunnistamme kuitenkin, että vallitsevan tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien diskurssin vuoksi luokan merkitystä ei aina huomata, ja luokkataustaa voi olla vaikea ilmaista (Käyhkö 2015).

Haastateltavien ikä vaihteli 23 vuodesta 29 vuoteen. Kuusi heistä oli miehiä ja kahdeksan naisia. Kaikki haastateltavat olivat tulleet yliopistoon lukio-opinnoista ja lähtökohtaisesti he olivat aloittaneet yliopisto-opintonsa nuorina. Valtaosa oli saanut opiskelupaikan heti ylioppilaaksi valmistuttuaan tai yhden tai kahden väli vuoden jälkeen. Väli vuosia oli vietetty armeijassa ja töitä tehden. Yksi haastateltava, Alex, oli opiskelemassa jo toista maisterin tutkintoa (valmistunut hallintotieteistä aiemmin) ja toinen, Maria, oli opiskellut tuplatutkinnon (valmistui 2018 yhteiskuntatieteen maisteriksi ja 2019 kauppatieteen maisteriksi). Juulia oli opiskellut ensin tietojenkäsittelytieteitä ja vaihtanut melkein heti kauppatieteisiin, jota oli jo aloittanut sivuaineena.

Kenelläkään haastatelluista ei ollut aiempaa tutkintoa ammattikorkeakoulusta, mutta Frans oli käynyt lyhyesti kokeilemassa konetekniikan opintoja todetakseen, etteivät ne olleet häntä varten. Lähes kaikilla haastateltavista oli tutkinnon suorittamishetkellä alaansa ja koulutustasoaan vastaava työ.

Taulukko 1. Haastateltavat

Pseudonyymi	Ikä	Työ
Alex	29	Hankinta-asiantuntija
Anita	25	Assistant Controller
Birgitta	26	Controller
Emil	26	Customer operation specialist
Frans	27	Toiminut aiemmin opettajana; haastatteluhetkellä opinnot valmiit ja on aloittamassa verkostoitumisohjelmassa
Jenny	23	Projektipäällikkö
Juulia	28	Aiemmin kampanjapäällikkö, haastatteluhetkellä opiskelijana
Maria	27	Business Consultant
Meeri	26	Opiskelija
Rebecca	26	Campaign Specialist
Roope	25	Opiskelija
Sakari	29	Tietojärjestelmä advisor
Sebastian	26	Trainee, konsultti
Tea	27	Taloushallinnon järjestelmäasiantuntija

Koulutus- ja työelämäkerralliset haastattelumme kestivät noin 50 minuutista 144 minuuttiin; keskiarvo oli 98 minuuttia. Kerronnallinen lähestymistapa (Riesmann 2008) tuotti rikkaan aineiston, joka mahdollisti kokemuksille annettujen merkitysten analyysin. Haastattelun teemat käsittelivät muun muassa polkua korkeakoulutukseen ja kauppatieteen opintoihin, perhetaustaa, opiskeluaikaa, sosiaalisia suhteita, sosiaalisia eroja, tutkinnon merkitystä, työelämäorientaatiota, työllistymistä ja uralla etenemistä sekä ajatuksia tulevaisuuden uranäkymistä. Tässä artikkelissa kiinnostuksemme keskittyy siihen, millaisia rajoja haastateltavat olivat kohdanneet kauppatieteiden opintojen aikana ja työuransa alussa ja millaisia rajojen ylityksiä he olivat onnistuneet tekemään ja millaisia neuvotteluja he olivat niiden yhteydessä käyneet.

Analyyysitapaamme voi luonnehtia narratiiviseksi analyysiksi, jota ohjasivat valitsemamme teoreettiset käsitteet. Luimme aineistoa kertomuksina, joissa haastateltavat puhuivat taustastaan, asemoitumisestaan suhteessa kauppatieteen opiskelijoihin, tieteenalaan ja työuraan sekä pohtivat valintojaan ja haasteita, joita he olivat tunnistaneet yliopistopolulla ja työelämään siirtyessä. Kiinnitimme huomiota erityisesti koulutus- ja työelämäpolun siirtymäkohtiin ja siihen, millaisia rajoja haastateltavat olivat näissä siirtymäkohdissa kohdanneet.

Tulokset

Tunnistimme valmistuneen polulta neljä siirtymäkohtaa, joihin liittyi erityisiä rajanylityksiä. Ensimmäinen oli yliopisto-opintojen aloittaminen; se voi itsessään olla pidempi polku, joka huipentuu opiskelupaikan saamiseen. Toisena siirtymäkohtana tunnistimme opiskelumaailman kohtaamisen ja suhteen muodostamisen opiskeluyhteisöön. Kolmantena tunnistimme oman alan työmarkkinoille pääsemisen ja neljäntenä valmistumisen ja korkeakoulutetun kauppatieteilijä-asiiantuntijan positioon asettumisen. Kaikki nämä olivat rajapintoja, joilla opiskelijat neuvottelivat omaa suhdettaan taustaansa ja opiskelun kautta avautuviin uusiin mahdollisuuksiin.

Polkuja yliopistoon

Työväenluokkaisissa perheissä lasten koulutusvalintoja ei ollut erityisesti ohjattu. Tätä haastateltavat kuvasivat yhtäältä myönteisesti: heillä ei ollut kotoa asetettuja paineita. Toisaalta he myös tunnistivat, ettei heitä ollut aktiivisesti tuettu päätöksissään tai osattu tehdä strategisia valintoja. Juulia peilasi omaa tilannettaan perheisiin, joissa vanhemmilla on korkeampi koulutustausta:

ehkä nyt varsinkin yliopiston aikana on ehkä huomannut sen, että vaikka ite en tietyllä tapaa pidä stereotyyppioista, niin kyllä ne kauppiksenkin puolella elää vahvasti ne stereotyyppiat siitä, et miten vaikka vanhempien tausta vaikuttaa. Ja tietyllä tapaa myös minkä etulyöntiaseman siitä ehkä saa et jos siellä on voinut pallotella näistä tällaisista asioista --- Et kun [omat] vanhemmat ei vielääkään ymmärrä mikä on kandi ja mikä on gradu ja mitä siellä oikeastaan yliopistossa tehdään --- Niin kyllä se hyvin pinnallista on aina ollut se keskustelu koulutuksesta vanhempien kanssa. (Juulia)

Enemmistö haastatelluista oli kuitenkin jo melko varhaisessa vaiheessa ajatellut hakeutuvansa yliopistoon. Se oli viimeistään lukio-opintojen aikana rakentunut itsestäänselväksi vaihtoehdoksi. Kuten Anita asian muotoili, ”Se on vaan tullu luonnosta, että on mennä yliopistoo ja näin.”

Kodin ilmapiiriä kuvattiin useimmiten niin, että sai tehdä omat valintansa niin kuin itse parhaaksi katsoi. Koska vanhempien konkreettinen tuki ja apu valintojen tekemiseen oli ollut pientä, olivat nuoret joutuneet itse selvittelemään asioita ja tekemään paljon töitä tutustuakseen erilaisiin mahdollisuuksiin. ”Tosi paljon se on ollut sitä sellast omaa mielenkiintoa ja selvittämistä ja googlettamista”, kuvasi Tea.

Joissakin haastatteluissa tuli esiin konkreettisia asioita, joilla vanhemmat olivat vaikuttaneet. Alexilla oli ollut lapsena koulussa oppimisvaikeuksia, joista hän kuvaa päässeensä yli vanhempiensa tuella. Kovan työn kautta hän oli päässyt koulunkäyntiin kiinni ja hän ”alko uskoo oikeesti siihen yliopiston tavallaan mahdollisuuteen”. Sebastian taas kertoi siitä, miten äiti oli tehnyt aktiivista kouluvalintaa ja lähettänyt hänet lähiöstä keskustan kouluun: ”Niinkun, missä oli ylemmästä keskiluokasta muut

lapset.” Aina vanhempien toimintaa ei kuitenkaan ollut koettu myönteisenä. Roope kertoi isänsä suhtautuneen kouluttautumiseen periaatteessa kannustavasti, mutta käytännössä ylioppilaskokeisiin valmistautuminen oli jopa vaikeutunut, kun isä oli jatkuvasti keksinyt erilaisia kodin töitä, joihin Roopen oli pitänyt osallistua.

No esimerkiksi pilkkimistä - mä en siis ollenkaan tykänny pilkkimisestä siinä vaiheessa, niin siinä saatto esimerkiksi viedä koko päivän kun oltiin kallas - ja sit ku sä lähet siellä mentaliteetilla, että tää on niin - no mä nyt käytän vähän rujoo kieltä, mut niin perseestä, niin ei se oikein auttanu, ja sit tämmöstä muuta, kaikkii pieniä hommia teetettiin, et kun hän paljon itse tykkäs rakennella ja muutenkin tarvitti välistä aina sit jelppiä, niin oikeestaan sit komentti, että tuupas auttamaan nytten. (Roope)

Vaikka vanhemmat eivät olleet toimineet esimerkkinä korkeakoulutuksen hankkimisesta, juontui monen kohdalla alanvalinta jollain lailla kuitenkin kotoa. Vanhemmista monet olivat koulutukseltaan merkonomeja ja työskennelleet esimerkiksi pankissa tai myyntityössä. Osalla vanhemmat olivat toimineet yrittäjinä. Nämä haastateltavat kertoivat siitä, miten kaupalliset aiheet olivat olleet kotona esillä ja miten esimerkiksi yrityksen pyörittämiseen liittyneet asiat olivat tulleet käytännön tasolla tutuiksi jo kotiympäristössä. Kauppätieteessä oli alana monelle siten jotain tuttua.

Kauppätiede alana näyttäytyi useamman haastateltavan kerronnassa myös turvallisenä alanvalintana siksi, että koulutuksella sai hyvin töitä ja pääsi hyvälle palkoille.

halusin opiskella jotain konkreettista, jotain mistä mie tiedän et mie saan töitä. Et se on ollu niis valinnois tosi paljon, et mie haluun tehdä jotain mikä takaa mulle hyvät työpaikat ja hyvät lähtökohdat ja sen valmiuden selvitä itse taloudellisesti ja saada ehkä hyvää palkkaa, koska en niinku oleta et vanhemmat pystyis tukemaan sitte enää jälkikäteen. (Tea)

Useammalle haastateltavalle kauppätieteet oli ollut melko selvä opiskelualan valinta. Muutamat kertoivat miettineensä myös jotain muuta alaa, ja etenkin oikeustiede oli ollut pohdinnassa. Kauppätieteet tuntui kuitenkin turvallisemmalta myös sisäänpääsyn kannalta. Tea esimerkiksi pohti sitä, että oikeustieteeseen pyrkiminen olisi vaatinut perheeltä taloudellista panostusta, mihin ei ollut mahdollisuutta.

Sillo pelkäsin tosiaan lukiossa, et en pääse sisään, ku tiesin et sinne on vaikee päästä ja - valmennuskurssi ei ollu vaihtoehto, ihan senhetkisen perheen tilanteen takia. Ni sitte halusin jonkun sellasen vähän tietynlaisen varmuuden siitä et pääsis sinne kouluu sisää, tai et ois niinku omissa käsissä se mahdollisuus päästä sisään. (Tea)

Se, mikä haastatteluissa näyttäytyi selkeimmin vaikuttaneen korkeakoulutukseen hakeutumiseen, oli hyvä koulumenestys. Etenkin haastattelemamme työväenluokkaiset nuoret naiset kertoivat poikkeuksetta hyvästä koulumenestyksestä ja siitä, että koulunkäynti oli ollut mieluisaa. Heidän kerronnassaan nimenomaan hyvä koulumenestys oli se silta, joka oli mahdollistanut siirtymän korkeakoulutukseen: sekä konkreettisesti hyvinä todistuspuisteina valinnassa että ajatuksena omista kyvyistä korkeakouluopiskeluun.

No, mä olin mielestäni aika hyvä aina koulussa, että mulla peruskoulu ja lukio oli aika helppoja nii sitte mä halusin mennä yliopistoon opiskelemaan ja mä tykkäsin aina tosi paljon matikasta nii sitte jotenkin semmonen laskentatoimi ja rahoitus sopi mun mielest siihen ihan hyvin. (Birgitta)

Kuulumisen ja ei-kuulumisen tunteita yliopistossa

Opiskelun aloitusta ja itse opintoja kuvattiin haastatteluissa yleisesti myönteiseen sävyyn. Opiskeluaika oli useimpien kerronnassa vapaata ja yhteisöllistä aikaa, jolloin oli paitsi opiskeltu, myös eletty opiskelijaelämää ja toimittu opiskelijajärjestöissä. Kysyimme haastateltaviltamme, kokivatko he kuuluvansa joukkoon, ja useimmat sanoivat näin kokeneensa. Oma luokkatausta koettiin kauppakorkeakoulun kontekstissa kuitenkin poikkeavaksi. Haastateltavat eivät itse käyttäneet luokan käsitettä, mutta he tekivät erottelua oman taustansa ja ”muiden” kauppakorkeakoulun opiskelijoiden välillä. Erityisesti näissä erotteluissa näkyivät vanhempien tuloihin ja varallisuuteen liittyvät asiat. Birgitta peilasi omaa taustaansa muihin:

No kauppakorkeassa oli tietenkin niinku henkilöitä, jotka tulee hyvin varakkaista perheistä ja sitten ku mietitiin vaikka jotain vapaa-ajan viettopaikkoja tai jotain... Keskusteltiin jostain kesälomamatkoista nii olihan heillä tietenki sitte vähän erilaisia tarinoita kerrottavana ku meillä joillain ei oo ehkä ihan nii semmoset hulppeet lähtökohdat mutta... En mä tiä, en mä oo jotenki pitänyt semmosta taustaa mitenkää nii merkityksellisenä tai et sillä olis ollu jotenki vaikutusta kauheesti mihinkää. (Birgitta)

Kuten Birgitan lainauksesta on luettavissa, taustan ei kuitenkaan tunnistettu vaikuttaneen siihen, keihin oli tutustuttu. Jenny kuvasi sitä, miten hän oli tutustunut opiskelukavereihin yli luokkarajojen ja miten hän oli myös hyötynyt suhteestaan heihin, joiden vanhemmilla oli korkeampi koulutus.

et siellä sit huomasi, että niiltä kavereilta sai ehkä enemmän semmosta tukea, joiden vanhemmat oli sit käyny [yliopiston], et ties niinku miten homma toimii. Ja jos oli jotain kysymyksiä, niin semmoseen voisi sanoa, et ehkä huomasi sen koulutustaustaeron, et se ei ollu niin tavallista olla ihan duunari-perheestä. (Jenny)

Opiskelijayhteisöön mukaan meneminen heti opintojen alussa paljastui hyvin tärkeäksi. Osallistuminen opiskelijaelämään näkyi juhlimisena ja erilaisiin aktiviteetteihin osallistumisena. Työväenluokkataustaisten kerronnassa myös opiskelijajärjestötoiminta näytti olevan isossa roolissa mukaan menemisen areenana ja verkostoitumisen ja suhteiden luomisen paikkana (ks. myös Isopahkala-Bouret, Siivonen & Haltia 2023). Sosiaaliseen elämään osallistuminen heijastui myös opiskeluun esimerkiksi ryhmätöiden kautta.

Juhliminen oli tietynlainen itsestäänselvyys – jopa siinä määrin, että poikkeaminen normista edellytti selityksen antamista. Kaksi mieshaastateltavaa sanallistivat osallistumattomuutensa liittyvän alkoholikulttuuriin. Roopea eivät raittiina kiinnostaneet juhlat ollenkaan.

No kyllä mä tunnen itteni enemmän niinku ulkopuoliseksi, et tässä kyllä ny oma henkilöllisyys vaikuttaa kanssa siihen, et tota - kun mä oon raitis, ja siis kyllähän täällä on suurin osa tämmösiä juhlijoita, et siellä on vaikka minkälaista kekkeriä, niin se tietyllä osalla on rajannu. (Roope)

Frans taas kertoi, ettei hän halunnut juoda viikolla, vaan juhli mieluummin viikonloppuisin muiden kuin opiskelijaporukoiden kanssa. Juulia kertoi, ettei ollut osallistunut yksinkään opiskelijabileisiin: hänkin halusi pitää opinnot ja sosiaalisen elämän irti toisistaan.

No, hirveesti en oo heidän [opiskelukavereiden] kanssa siis tekemisissä [naurahtaa kevyesti] ja ehkä ekat vuodet oli just sitä että ne oli ehkä nuorempia ku ite olin ja mmh ite en oo sellanen ihminen joka lyöttäytyisi vaikka kuuden hengen porukkaan ja sitten ois siinä et ehkä koin it- en nyt sano kypsempi koska se kuulostaa itserakkaalta mut ehkä niinku tavallaan kypsempi siinä että että halusin hoitaa opinnot sellasenaan ja sit se työelämä on sellasenaan ja sitten ystävät on tavallaan sit taas se oma porukkansa. (Juulia)

Kokemus joukkoon kuulumisesta näyttäytyy yhtäältä sosiaalisena mukaan menemisen ja yhteisöön kuulumisen kysymyksenä, mutta toisaalta myös akateemisena ja kykyihin liittyvänä kysymyksenä. Moni työväenluokkataustaisista haastateltavistamme oli joutunut pohtimaan suhdettaan opiskeluun ja omiin kykyihinsä. Joillekin opintojen kulkua oli ajoittain leimannut epävarmuus omista kyvyistä ja omasta pärjäämisestä sekä epäilyt siitä, oliko itsestä sittenkään yliopisto-opintoihin.

Ehkä siin vaiheessa, ku ne jotku taloustieteen tai laskentatoimen ja rahoituksen kurssit ei oo menny ihan niin hyvin, niin silloin tuli semmonen pieni epäily, et onks must nyt tähän tai et onks tää nyt liian iso pala itelle. (Meeri)

Kokemus kyvykkyydestä ei liittynyt vain tenttiarvosanoihin, vaan myös kuvaan kauppatieteilijöistä itsevarmoina ja ulospäinsuuntautuneina menestyjinä. Kuten Rebecca kuvaa:

... Tai jotenki must tuntuu sit, et kauppikses se korostuu - siel painotetaan kans esiintymistaitoi tosi paljon, et mitä niin ku aatteli varsinki alkuun, et toiset on niin filmaattisii ja, ja tällasii niin ku itsevarmoja ja tollast, niin kyl-lähän tollaset asiat oli tosi sellasii, ite niin ku tunsii et on siin mieles ehkä niin ku semmosel epävarmuusalueel... (Rebecca)

Osa haastateltavista painotti puheessaan tähtäävänsä hyviin arvosanoihin ja luotti myös niiden arvoon työmarkkinoilla. Moni kuitenkin kertoi omaksuneensa kauppa- ja korkeakoulussa väljemmän asenteen opiskeluun: lukioaikaisesta ”pinkosta” oli tullut rennompi ”kauppilainen”. Vaikka erinomainen koulumenestys oli monilla nimenomaan ollut se silta, joka oli tehnyt yliopisto-opinnot mahdollisiksi, näytti ”oikeanlaiseen kauppatieteilijyyteen” kasvaminen edellyttävän uudenlaisen suhteen luomista opiskeluun. Oikea kauppatieteen opiskelija ei ottanut opintoja liian vakavasti, vaan oli ulospäinsuuntautunut, osasi pitää hauskaa ja oli aktiivinen myös työelämän suuntaan. Mukautuminen sosiaalisen elämän ja verkostoitumisen vaatimuksiin tähtäsi menestykseen myöhemmin työelämässä.

just ku mä olin aktiivinen näissä opiskelijajärjestöissä ja tajus sen, että se ei ehkä oo niinkään niitten kirjojen kautta, mistä ne työt sit saadaan, tai hyvillä numeroilla, vaan se on... ketä sä tunnet ja mistä. (Jenny)

Oman alan töihin pääseminen

Haastatteluaineistosta piirtyy vahvasti kuva, että kauppatieteen opinnoissa ensimmäiset opiskeluvuodet oltiin tiiviimmin opiskelupaikkakunnalla, osallistuttiin opetukseen ja myös oltiin mukana opiskelijaelämässä. Ensimmäisten vuosien ja etenkin kandidaatin tutkinnon suorittamisen jälkeen monet kuitenkin hajaantuivat työelämään ja varsinkin konkreettisesti myös eri kaupunkeihin. Oman alan työhön pääseminen näytti kauppatieteilijän polulla olevan kriittinen hetki, joka usein tapahtui jo opintojen aikana.

Työnteko oli työväenluokkataustaiselle opiskelijalle usein taloudellinen välttämättömyys (ks. Mikkonen & Korhonen 2018, 24), mutta kauppatieteen kontekstissa samalla hyvin hyödyllistä ja moraalisesti hyväksyttävää. Omaan taustaan liitettäviä vahvuuksia olivat korkea työmoraali, työteliäisyys ja ahkeruus sekä realismi sen suhteen mitä työelämä on. Työväenluokkataustaisista monet kertoivat aloittaneensa työntekoa jo hyvin nuorina; jopa yläkouluikäisenä oli koulunkäynnin ohella tehty töitä.

työelämä on lähteny sieltä heti heti lukion jälkeen ja jo silloin lukion jälkeen ja sit siellä ne välivuodet ja kaikki oon tehny töitä ja oon tehny hanttihommia ja niinku paljon siivous ja kaikkee mahollista niin koen sen kuitenkin tosi selkeeks eduks --- siitä oon saanu varmasti niinku eniten kiitosta ja sellasest tavallaan kypsäst työskentelyasenteesta ja tälläsestä et koen et se kyllä näky itsestäni se korkee työmoraali oli tehtävä mikä tahansa. (Juulia)

Kun töitä tehtiin opintojen ohella, oli odotuksena, että työ muuttui opintojen edessä ”hanttihommista” oman alan työksi. Normin mukainen opintojen kulku oli, että viimeistään kandidivaiheen päättyessä ja siirryttäessä maisteriopintoihin oli jo myös työelämässä päästy eteenpäin niin, että oli saatu ainakin ensimmäinen oman alan työpaikka. Tähän liittyi myös opiskelijoiden keskinäistä vertailua ja stressiä. Työpaikkakilpailussa menestymättömyys aiheutti huonommuuden tunteita.

Kyllähän mä koen et siis kaikkeen kykenen, mut se sit taas, että mitenkä mun pitäis se asia ilmaista, niin kyllä mä oon nyt sitä aika pitkälti taas alkanu miettimään, et enkö mä vaan osaa ilmaista tarpeeks hyvin itteeni - ja sit mä oon kans alkanu miettimään sitä, että kai siinä joku totuuden siemen saattaa olla, et - ei kai mulla sit niitä kykyjä ookaan. (Roope)

Sebastian, joka oli päätenyt hyvään työpaikkaan ja jonka ura oli lähtenyt menestyksekkäästi liikkeelle, muisteli jälkikäteen, miten opintojen aikana nimenomaan asiakaspalvelutyöstä omaa koulutusta vastaavaan työhön pääseminen oli ollut merkityksellinen raja, johon aikanaan oli liittynyt paljon epävarmuutta.

Sitä mä koin, että se oli vaikea rikkoa se, että pääsee aspahommista niinku oikeesti tekeen oman alan. Se yhdessä vaiheessa tuntui tosi isolta kynnyk... --- että olisin halunnut ehkä jotain haastavampaa jo silloin. Mutta se oli mun mielestä niin kun vaikein asia mulle” (Sebastian)

Oman alan työhön pääsemisessä oma tausta näyttäytyi merkityksellisenä. Työväenluokkataustaiset tiedostivat, että opiskelijatoverit, joiden vanhemmat olivat yrittäjiä tai bisnesmaailmassa, olivat etulyöntiasemassa verkostojensa kautta (ks. myös Haltia ym. 2023). Sebastiankin oli tehnyt tästä havaintoja:

Monethan, just kauppiksessa, kyllähän siellä on se että iso osa niitten lapsista. Tai niin kun, ne on kauppiislaisten tai lakimiesten lapsia. --- Niin sit ne yleensä saa sen ekan duuninsa. Tekee jotain mukavaa taloushallinnon hommaa esimerkiksi, kun jostain äitin kautta tai jonkun sukulaisen kautta. Ja tietenkin siitä on sit paljon helpompi. --- Monethan just saa jollain suhteitten kautta sen ekan oman alan duunin. (Sebastian)

Kun verkostoja ei omasta lähipiiristä löytynyt, oli niiden muodostamiseksi tehtävä töitä itse. Merkittävänä verkostojen ja suhteiden luomisen areenana haastateltavat puhuivat kauppatieteellisestä koulutuksesta itsestään ja niistä verkostoista, mitä opiskelijat olivat muodostaneet opiskeluaikana keskenään. Ensimmäisten vuosien aikana luodut kontaktit olivat monelle osoittautuneet hyödyllisiksi jälkikäteen. Esimerkiksi Maria, joka oli ollut opiskeluaikana hyvin aktiivinen, kertoi:

Mun nykyinen ammatti on semmonen, et verkostot on ihan ykkösjuttu. Et toki ne verkostot mitä on opiskeluaikana luonu niin se on hyvä pohja ja sitä kautta mä oon tehny aika paljon myös myyntiä ja hommannu asiakkuuksia, et vaikka et mun omat opiskelukaverit on perustanu vaikka start-upin. Tai lähteny jonnekin muualle päin Suomea ja jos on pidetty yhteyksiä niin sit on voitu tavallaan hyötyä siitä kaverisuhteesta. Nyt sitten kun ollaan työelämässä. (Maria)

Jotkut katuivat sitä, etteivät olleet opiskeluaikana aktiivisesti verkostoituneet. Toisen mahdollisuus verkostojen luomiseen oli kuitenkin työelämä ja oman polun etsiminen siellä. Työkokemus itsessään oli arvokasta pääomaa, mutta myös ne kontaktit, joita työn kautta oli saatu, olivat auttaneet eteenpäin. Juulia oli esimerkki siitä, että myös ilman opiskelun kautta solmittuja suhteita saattoi menestyä työelämässä.

opinnoissakin semmonen mikä ärsytti tosi paljon, et ku sitä jauhettiin jotenkin tosi paljon tuolla, et muistakaa verkostoitua ja muistakaa verkostoitua ja mie en vieläkään tavallaan usko siihen --- ni siks, siks oon myös aatellu et turhaan ravata missään opiskelijabileissä tai tällasissa vaan sen verkostoitumisen takia --- koen et, et nimenomaan se hyöty tulee silleen, et sie teet sen toisen ihmisen kanssa jotain vaikka projektia tai sie oot työssä tai sie näät sen oikeesti miten se toimii ja vasta sen myötä sie voit sitä ees suositella vaikka johonki työhön ---et mie koen et mie oon tietyllä tapaa nyt päässy tosi pitkällekin siinä, et jos mie niinku haluaisin hyödyntää verkostoo ni tavallaan ois jo sellasta oikeeta väylää siihen. (Juulia)

Verkostojen luominen itse ja työpaikkojen saaminen nimenomaan omilla ansioilla olivat asioita, joista työväenluokkataustaiset olivat ylpeitä. Kun valmiina ei ollut saatu mitään, ”on pitäny ite sit kahta kauheemmin tehdä töitä, ku ei yhtä ensimmäistäkään työpaikkaa saanu suhteiden kautta”, kuten Jenny kuvasi. Työväenluokkataustaiset haastateltavat kuvasivatkin itseään sinnikkäinä, ahkerina ja itsenäisesti pärjäävinä yksilöinä.

Valmistuminen maisteriksi ja korkeakoulutettuna eläminen

Kauppätieteen opiskelijoille valmistuminen ei välttämättä merkinnyt ulkoisesti suurta muutosta, sillä valmistumisen hetkellä melkein kaikki olivat jo koulutustaan vastaavassa asiantuntijatyössä.

Valmistuminen merkitsikin monelle helpotusta, kun taakkana mukana kulkenut gradu oli vihdoin valmis, eikä opinnoista enää tarvinnut huolehtia. Maisterin tutkinto oli ”pokaali” tai ”paperi”, joka legitimoiti tämänhetkisen aseman työelämässä, esimerkiksi työyhteisössä, jossa tavan mukaan kaikilla oli ylempi korkeakoulututkinto. Kuten Sakari kuvasi:

Tässäki yrityksessä on ehkä se, että tääl kaikki on korkeekoulun käyneitä, niin ku ylemmän korkeekoulututkinnon käyneitä. Ei tääl ooo ihmisii, jotka ei ois käyny sitä. Se on odotusarvo, se on vähän niin ku... Se on vähän semmonen brändijuttu. (Sakari)

Tutkinto antoi myös pääsylimun jatkaa matkaa työmarkkinoilla entistä vaativampiin tehtäviin. Haastateltavat kertoivat tavoittelevansa uraa ja nimenomaan nousujohteista urapolkua. Työpaikkoja oltiin valmiita vaihtamaan, ja etsinnässä oli työ, jossa oli mahdollista kehittää itseään. Paikalleen jämähtäminen näyttäytyi kauppatieteilijälle sopimattomana vaihtoehtona: eteenpäin meneminen oli tavoiteltava normi. Työpaikassa oltiin siihen saakka kuin siellä oli mahdollista oppia ja se antoi itselle jotain, sitten voitiin siirtyä seuraavaan. Kuten Emil sanoo, ”kyl mä myönnän etsiväni keinoja, että miten mä pääsen sinne seuraavalle stepille.”

Niille, keille siirtymä oman alan töihin ei ollut toiveiden mukaan onnistunut vielä opiskeluaikana, valmistuminen näyttäytyi myös stressaavana, sillä ilman relevanttia työkokemusta hyviä töitä oli vaikea saada. Tämä tarkoitti valmistuneille ja pian valmistumassa oleville neuvottelua omista toiveista ja tavoitteista. Roope, joka oli työllistymisessään kohdannut vaikeuksia, pohti yleisiä odotuksia suhteessa omiinsa ja niiden realistisuutta. Hän totesi, että olisi valmis aloittamaan työt rahoitusallalla vaikka tavallisesta pankkivirkailijan työstä, sillä ”kyllä sen pitäis olla niinku lottovoitto, et jos sä pääset suoraan johonkin talousjohtajan hommiin”.

Työtilanteestaan riippumatta suurin osa haastatelluista oli jälkikäteen arvioiden tyytyväisiä saamaansa tutkintoon ja arvostivat sitä. Korkeakoulututkinnon saavuttaminen merkityksellistyi suhteessa omaan perhetaustaan. Meeri ennakoi pian lähes tyvää valmistumista ja siihen liittyvää tunnetta:

Kyl mä luulen, et se on sit hieno fiilis, kun saa sen todistuksen käteen. Et on tullu tehtyy pitkä matka ja nyt se on päätöksessä. Ja sit ehkä sekin, et kun ei kukaan muu suvussa oo oikeen korkeesti koulutettu, niin siit tulee aika... No ehkä siin tulee semmonen ylpeyden tunne, et on selvinny. (Meeri)

Työväenluokkataustaisten haastateltujen vanhemmille, joille oman lapsen opiskelu oli ollut vieras maailma, valmistuminen oli konkreettinen asia, josta saattoi iloita. Jenny kuvasi, miten ”ehkä vasta ku valmistuin, heille aukes, että mä oon oikeesti jottain opintopisteitä tehnykki, enkä vaan ollu opiskelijariennoissa mukana”. Hän jatkoi myös, miten vanhemmille valmistujaisjuhla oli ollut hyvin merkityksellinen hetki ja selvästi jäänyt myös Jennyn itsensä mieleen: ”eihän se nyt äiti ja iskä ollu ikinä semmosessa tilanteessa ollu ja ne vaan itki siellä ihan valtoimenaan, koska se oli niiden mielestä jottain niin suurta.”

Valmistuminen tarkoitti työväenluokkataustaisille haastatelluille merkkiä toisenlaiseen maailmaan siirtymisestä. Omasta lapsuuden perhetaustasta oli siirrytty koulutuksen myötä johonkin uuteen. Maria puhui tästä hyvin konkreettisesti ja maalasi kuvan vaihtoehtoisesta todellisuudesta, jossa hän ei olisi suorittanut tutkintoa:

Jos mä en olis korkeakoulutettu tuplamaisteri ja nyt konsulttina täällä niin mä olisin jatkanu mun isäni tilaa, mä asuisin viidenkymmenen henkilön kylässä. Mulla olis aviomies ja meillä olis varmaan viis lasta. Ja mä en tietäisi kuinka onneton mä olisin, mistä kaikesta mä olisin jääny paitsi. Et kun tää oli tavallaan se toinen skenaarior mikä mulle olis voinu käydä, mitä mä oon aina miettiny et thank god niin ei käyny. (Maria)

Maria pohti myös sitä, miten tutkinto oli avannut hänelle oven erilaiseen työelämään kuin mitä hän oli lapsuudessaan nähnyt. Se oli ”mahdollistanu ihan erilaiseen työarkeen kiinni pääsemisen”, jossa hän saattoi käyttää monenlaisia taitoja. Samalla kun kouluttautuminen ja tutkinto olivat avanneet oven uuteen maailmaan, muuttui suhde kotimaailmaan ja omiin vanhempiin. Esimerkiksi Sakari puhui siitä, miten itse oli omassa työelämässään ihan eri maailmassa kuin omat vanhemmat.

En mä oikein tiedä, kun tota... Se on vaikee suhteuttaa siihen, koska en [naurahdus], ei mun vanhemmat edes tiedä mitä mä teen... --- Niil ei oo mitään hajuakaan... --- Eikä oo pitkään aikaan tienny. Et mä istun tietokoneel ja käyn asiakkaila, se on niin ku käytännös se, mitä... --- He niin ku omal tavallaan ymmärtää... Aika vähän tulee juteltu siitä että... Toki he kyselee, et mitä tykkään, mut et se on vaikee suhteuttaa, koska ei tosiaan... Se on niin erilaista. (Sakari)

Toisenlaiseen maailmaan siirtyminen näyttäytyi pääosin myönteisessä valossa, mutta kahden maailman välissä myös tasapainoiltiin (ks. myös Haltia & Isopahkala-Bouret 2023). Oma tausta kulki mukana, vaikka koulutuksen kautta olisikin saavutettu työelämässä omaan perhetaustaan nähden uudenlaisia asemia. Tasapainoilu näkyi työväenluokkataustaisten haastateltujen pohdinnoissa myös omasta työstään ja asiantuntijuudestaan. Vaikka tutkinto oli saavutus, josta oli lupa olla ylpeä, saattoi siihen kohdistua jonkinlaista epä mukavuutta. Kuten Rebecca muotoili: ”en mä niin-

ku missään nimes koe, et mä oon mitenkään, tai et oon korkeakoulutettu, mitenkään parempi kuin muut”. Juulia pohti esimerkiksi erilaisia kauppatieteilijöihin liitetyjä stereotyyppioita, ja kertoi että hänellä meni pitkään ennen kuin hän oppi arvostamaan tutkintoaan ja sen antamaa asiantuntijuutta: ”ehkä siihen vaikuttaa myös se leima se KTM:n leima koska se stereotyyppiä on se et sie oot niinku semmonen niinku puolibimbo.”

Merkkeinä omasta asiantuntijuudesta haastateltavat nostivat kokemuksiaan saamastaan positiivisesta palautteesta ja siitä, miten olivat työelämän tilanteissa huomanneet osanneensa toimia taitavasti. Myös kokemukset työpaikkojen – joidenkin kohdalla jopa kilpailevien työtarjousten saamisesta – olivat olleet voimaannuttavia ja omaa asiantuntijuuden kokemusta vahvistavia tapahtumia. Esimerkiksi Sakari, joka oli saanut hyvän työpaikan isosta konsulttiyrityksestä, oli ylpeä siitä, miten hän oli onnistunut työnhakutilanteessa vakuuttamaan rekrytoijat ja edelleen osoittamaan työnantajalleen olevansa erinomainen työntekijä. Samalla hän kuitenkin positioi itseään työntekijäksi, joka ei suhtautunut työhönsä liian vakavasti. Hän kertoi tähdenneensä konsultin työhön ja koki olevansa siinä osaava. Samalla hän kuitenkin katseli tätä työtä ikään kuin ulkopuolisen silmin ja jopa sarkastisesti.

Täähän on tosi arvostettu ammatti, et heti teurastajan jälkeen varmaan [molemmat nauravat] arvostetuin ammatti, et tota... Siinä mielessä en tiedä, miksi tämmöseen valikoitunu. --- Ei tää mitään ihan silleen herkkuhomma... Eihän moni, niin ku ajatellaan, niin eihän meit suures arvossa pidetä, vaik me tehdään aika isoja päätöksiä tuolla yrityksissä ja... Tai eihän me niitä päätöksiä tehdä, mut siis isoja asioita ja näin. Mut et kyllä se yleinen mielikuva varmasti on, tos ne konsultit tulee puku päällä tänne kerton, miten meijä pitäis tehdä asioita. Ja... Niin, semmosii, niin ku mää oon sanonu monta kertaa, onhan tää tämmöst käsien heilutteluu. (Sakari)

Pohdinta

Olemme tässä artikkelissa tarkastelleet työväenluokkataustaisia hiljattain valmistuneita tai pian valmistumassa olevia kauppatieteen maistereita. Olemme valinneet tarkasteluamme iältään nuoret, alle 30-vuotiaat, jotka ovat siis myös aloittaneet yliopisto-opintonsa nuorina. Olemme tarkastelleet sitä, miten he ovat kokeneet opiskelupolkunsa ja siirtymänsä työmarkkinoille. Olemme olleet kiinnostuneita siitä, miten he ovat omasta luokkataustastaan tehneet siirtymän akateemiseen yliopistomaailmaan ja edelleen työmarkkinoille. Millaisia rajoja he ovat tällä polullaan kohdanneet ja millaista työtä he ovat näitä rajoja kohdatessaan tehneet (O’Shea 2020)?

Osa tutkimuksessa haastatelluista työväenluokkataustaisista koki siirtymät ja rajanylitykset ongelmattomiksi ja kuvasi polkuaan yliopistoon ja edelleen työelämään

menestyksekkääksi. Osa haastatelluista taas oli kokenut vierautta ja heidän kerronnassaan polku yliopistoon ja edelleen työelämään näyttäytyy enemmän ponnisteluna ja negatiivisten tuntemusten sävyttämänä. Identiteetissä kietoutuivat toisiinsa samaan aikaan perhetausta ja suhde lapsuudenkodin arvoihin, sekä kouluttautumisen myötä hankittu uusi sosiaalinen positio. Analyysimme keskeinen tulos onkin, että työväenluokkaisesta taustasta tulevalle polku kauppatieteen opiskelijaksi ja edelleen menestyneeksi ekonomiksi on mahdollinen, mutta pärjääminen edellyttää tiettyjen rajojen ylittämistä, kuten sopeutumista kulttuuriin, sosiaalisten kontaktien rakentamista itse ja ”oikean asenteen” omaksumista.

Siirtymässä korkeakoulutukseen nuorten haastateltujen ei ollut tarvinnut tehdä irrottautumisia taustastaan väkivalloin, vaan perheidenkin toiveissa oli ollut, että lapsi hankkii hyvän koulutuksen. Konkreettinen apu ja tuki koulutusvalintojen tekemiseen oli kuitenkin ollut pientä, joten korkeakouluun hakeutuminen oli tarkoittanut aktiivista työtä ja asioiden selvittelyä nuorilta itseltään. Kuten Käyhkön (2013) tutkimuksessa, rajan ylittämistä konkreettisesti oli ollut silloittamassa hyvä koulumenestys.

Opiskeluajasta puhuessaan haastateltavien kerronnassa peilautuivat kuulumisen ja ”oikean kauppatieteilijyyden” kuvat oletettua opiskelupolkua vasten. Keskeisiä rajoja olivat yhteisöön ja itse opintoihin mukaan pääseminen. Omia kykyjä koskevia epävarmuuksia ratkottiin ahkeralla opiskelulla. Opiskelijaelämään mukaan meneminen näyttäytyi kuitenkin kauppatieteilijyyteen kasvamisen kannalta erityisen tärkeänä, ja ”oikea asenne opiskeluun” tarkoitti myös sopivan rennon tasapainon löytämistä opiskelun ja juhlimisen välillä.

Oman alan töihin pääseminen rakentui kauppatieteilijän polulla hyvin keskeiseksi rajan ylitykseksi. Verkostot olivat tärkeä kanava työpaikkojen saantiin, joten tärkeitä kontakteja rakennettiin sekä opiskeluaikana kauppatieteilijäksi opiskelevien kesken että työelämässä, oman työkokemuksen ja omilla ansioilla etenemisen kautta. Työelämässä pärjäämiseen liittyvää rajatyötä tehtiin omaa moraalista positiota rakentaen (Lehmann 2009). Työväenluokkainen tausta ei haastateltaville ollut aina suinkaan este, vaan se saattoi näyttäytyä myös vahvuutena: korkeana työmoraalina, realismina ja ylpeytenä itse ansaitusta pärjäämisestä.

Valmistuminen merkitsi haastattelellemme kauppatieteen maistereille lopullisen pääsylimpen saamista korkeakoulutettujen työmarkkinoille. Valmistumiseen liittyvä rajatyö oli luonteeltaan omaan identiteettiin liittyvää pohdintaa. Ne, jotka eivät kokeneet asemaansa työelämässä koulutustaan vastaavaksi, neuvottelivat suhdettaan työelämän vaatimuksiin ja siihen, miten omat toiveensa asettaisi. Hyvissä työpaikoissa jo olevat myös peilasivat kauppatieteilijyyteen liittyvää vaatimusta nousujohteisesta urapolusta ja aina korkeammalle tähtäämisestä. Suhteessa omaan taustaan tutkinto kuitenkin kirvoitti puhetta ja vakuuttelua siitä, että vaikka he arvostivatkin yliopisto-opintojaan, ei kuitenkaan pitänyt ajatella, että he pitäisivät itseään muita parempina.

Löydöksemme nostavat esiin paljon samoja teemoja ja ristiriitoja kuin Mari Käyhkön (2013; 2014; 2015; 2017) tutkimukset eletystä luokkakokemuksesta. Käyhkön analyysihin verrattuna omassa tutkimuksessamme tavoitteiden saavuttamiseen ja menestymiseen liittyvät kokemukset saavat kuitenkin enemmän tilaa, vaikka tasapainoilun ja rajatyön (O’Shea 2020) teema onkin erilaisissa siirtymissä läsnä. Tutkimuksemme eroavat siinä, että kun Käyhkön analyysi keskittyy kokemuksiin yliopistosta, meidän tarkastelumme ulottuu valmistuneiden ja pian valmistumassa olevien työelämäkokemuksiin. Haastattelemamme henkilöt ovat kohdanneet paitsi opiskelumaailman ja yliopiston akateemisen kulttuuriin, myös työelämän vaatimukset ja ihanteet. Myös haastattelumenetelmämme eroaa Käyhkön käyttämästä muistelu-työmenetelmästä, jossa muistelu-ryhmä oli koottu nimenomaan luokkakokemuksen ympärille. Yksilöhaastatteluissamme luokkakokemus oli ollut vain yksi aiheista, ja tutkimuksemme pääfokus oli työllistettävyyteen liittyvissä teemoissa.

Yksi keskeinen huomio on myös se, että olemme tutkineet yhdentyypeistä akateemista ryhmää eli ekonomiksi valmistuneita. Tutkimukseen osallistuneet eivät ole sosiaalistuneet vain yleisesti yliopistoon ja akateemiseen opiskeluun, vaan erityisesti kauppatieteilijöiden työllistettävyyttä koskeviin ihanteisiin. Työssäkäynnin arvostus näkyy kauppatieteilijyyden moraalisisessa järjestyksessä ja työväenluokkaisesta taustaisesta tähän näyttää olevan helppo mukautua. Kauppatieteen opiskelija punnitsee-kin päätöksiansä ja valintojaan suhteessa työelämään ja hyveeksi määrittänytutkinnon vaihtaminen työmarkkinoilla mahdollisimman hyvään työhön ja asemaan (Päiviö 2008, 65-66). Tässä suhteessa aineistomme puhuu tietynlaisesta kauppatieteilijälle sopivasta akateemisyydestä, jossa yhtäältä omaa teoreettiseksi miellettyä koulutusta arvostetaan, mutta toisaalta kirjatietaan ei saa suhtautua turhan vakavasti.

Tutkimuksemme vahvuus ja uutuusarvo on sen osoittamisessa, että oma tausta ja luokkakokemus ei pyyhkiydy valmistumisenkaan myötä. Samaa itsensä pienentämistä, tunnetyötä ja sopeutumista eri maailmojen käyttäytymiskoodeihin (Käyhkö 2017), mitä tehdään opiskeluaikana, tehdään vielä valmistumisen jälkeen. Olennainen rajanylitys on kauppatieteilijöiden kulttuuriin sosiaalistuminen ja verkostoitumisen ja työelämässä menestymisen taitojen omaksuminen.

Lähteet

- Abrahams, J. 2017. Honourable mobility or shameless entitlement? Habitus and graduate employment. *British Journal of Sociology of Education* 48 (5), 625–640. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1131145>
- 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), 723–843. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816041>
- Burke, C., Scurry, T. & Blenkinsopp, J. 2020. Navigating the graduate labour market: the impact of social class on student understandings of graduate careers and the graduate labour market. *Studies in Higher Education* 45 (8), 1711–1722. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1702014>
- 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. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1623013>
- Espinoza, O. 2007. Solving the equity–equality conceptual dilemma: A new model for analysis of the educational process. *Educational Research*, 49 (4), 343–363. <https://doi.org/10.1080/00131880701717198>
- Haltia, N. & Isopahkala-Bouret, U. 2023. A visit to another class? Working-class graduates entering university and the graduate labour market in Finland. *Journal of Higher Education Policy and Management* 45 (2), 192–205. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2023.2180166>
- Haltia, N., Isopahkala-Bouret, N. & Mutanen, H. 2023. Getting a head start: capital inheritance and the labour market entry of Finnish business graduates. *British Journal of Sociology of Education* 44 (4), 669–686. <https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2203356>
- Hurst, A.L. 2018. Classed outcomes: how class differentiates the careers of liberal arts college graduates in the US. *British Journal of Sociology of Education* 39 (8), 1075–1093. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1455495>
- Isopahkala-Bouret, U. & Nori, H. 2021. On a Level Playing Field? The Effect of Parents' Education on Master's Degree Graduates' Labour Market Success in Finland. *Advances in Applied Sociology* 11 (12), 626–643. <https://doi.org/10.4236/aasoci.2021.1112053>
- Isopahkala-Bouret, U., Aro, M. & Ojala, K. 2021. Positional Competition in a Binary System: The Case of Finnish Higher Education. *Tertiary Education and Management* 27 (2), 143–159.
- Isopahkala-Bouret, U., Siivonen, P. & Haltia, N. 2023. "Some People May Feel Socially Excluded and Distressed". Finnish Business Students' Participation in Extracurricular Activities and the Accumulation of Cultural Capital. *Journal of Education and Work* 36 (1), 52–64. <https://doi.org/10.1080/13639080.2022.2162017>
- Jacobs, L. A. 2013. A vision of equal opportunity in postsecondary education. In H.-M. Meyer, E. P. St. John, M. Chankseliani and L. Uribe (eds.) *Fairness in Access to Higher Education in a Global Perspective: Reconciling Excellence, Efficiency, and Justice*. Boston: Sense Publishers, 41–56.
- Kivinen, O., Hedman, J., & Kaipainen, P. 2012. Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (5), 579–586.

- Kosunen, S., Haltia, N., Saari, J., Jokila, S. & Halmkrona, E. 2021. Private Supplementary Tutoring and Socio-economic Differences in Access to Higher Education in Finland. *Higher Education Policy* 34 (4), 949–968. <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00177-y>
- Kuusela, S. 2016. Työläisperheistä yliopistoon. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatussosiologian vuosikirja 1. Kasvatusalan tutkimuksia 73*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry, 155–193.
- Käyhkö, M. 2013. Hivuttautuen kohti vierasta maailmaa. Työläistyttöjen tie yliopistoon. *Nais-tutkimus* 1, 19–31.
- Käyhkö, M. 2014. Kelpaanko? Riitänkö? Kuulunko? Työläistaustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. *Sosiologia* 51 (1), 4–20.
- Käyhkö, M. 2015. Working-class girls in a foreign land. Social class and settling into university in a cross-current between two cultures. *Gender and Education* 27 (4), 445–460. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1028900>
- Käyhkö, M. 2017. Keinumista kahden maailman välissä. Työläistaustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja muuttuva suhde kotimaailmaan. *Sosiologia* 54 (1), 6–22.
- Lehmann, W. 2009. Becoming Middle Class: How working-class university students draw and transgress moral class boundaries. *Sociology* 43 (3), 631–647. <https://doi.org/10.1177/0038038509105412>
- Lehmann, W. 2013. Habitus transformation and hidden injuries: successful working-class university students. *Sociology of Education* 87 (1), 1–15. <https://doi.org/10.1177/0038040713498777>
- Lehmann, W. 2019. Forms of capital in working-class students' transition from University to employment. *Journal of Education and Work* 32 (4), 347–359. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1617841>
- Nori, H., Juusola, H., Kohtamäki, V., Lyytinen, A. & Kivistö, J. 2021. Korkeakoulutuksen saavu-ttavuus ja tasa-arvo Suomessa ja verrokkimaissa. Helsinki: Valtioneuvosto. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162889>
- Merrill, B., Finnegan, F., O'Neill, J. & Revers, S. 2020. 'When it comes to what employers are looking for, I don't think I'm if for a lot of them': class and capitals in, and after, higher education. *Studies in Higher Education* 45 (1), 163–175. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1570492>
- Mikkonen, S. & Korhonen, V. 2018. Työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo. Eurostudent VI -tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 4.
- O'Shea, S. 2020. Crossing boundaries: rethinking the ways that first-in-family students navigate 'barriers' to higher education. *British Journal of Sociology of Education* 41 (1), 95–110. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1668746>
- Päiviö, H. 2008. The moral orders of business studying. Teoksessa J. Välimaa & O.-H. Ylijoki (toim.) *Cultural Perspectives on Higher Education*. Springer, 59–74.
- Reay, D. 2001. Finding or losing yourself?: working-class relationships to education. *Journal of Education Policy* 16 (4), 333–346. <https://doi.org/10.1080/02680930110054335>

- Reay, D. 2002. Class, authenticity and the transition to higher education for mature students. *Sociological Review* 50 (3), 398–418. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00389>
- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. 2010. Fitting in or standing out: working-class students in elite universities in UK higher education. *British Journal of Sociology of Education* 36 (1), 107–124. <https://doi.org/10.1080/01411920902878925>
- Riessman, C. 2008. *Narrative methods for the human sciences*. SAGE Publications.
- Välimaa, J., & Muhonen, R. 2018. Reproducing social equality across the generations: The Nordic model of high participation higher education in Finland. Teoksessa: B. Cantwell, S. Marginson ja A. Smolentseva (toim.) *High Participation Systems of Higher Education*. Oxford University Press, 358–385.
- Wright, E. & Mulvey, B. 2021. Internships and the graduate labour market: how upper-middle-class students 'get ahead'. *British Journal of Sociology of Education* 42 (3), 339–356. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1886051>

4

”Sosiaalista nousua en oo miettiny”. Työläistaustaiset yliopisto-opettajanaiset, yliopistotyö ja eletty luokka

Mari Käyhkö

Akateemisessa maailmassa työväenluokkainen kulttuuri on sekä poissaolevaa että jotain poistettavaa, poisopittavaa. Tässä artikkelissa keskityn siihen, kuinka työläistaustaiset yliopisto-opettajanaiset yhdistävät yliopistotyön arjessa kaksi toisilleen vierasta maailmaa; kuinka he eri tavoin, niin tietoisesti kuin huomaamatta, tuovat työväenluokkaisen kasvuympäristön, tietoisuuden ja arvostukset keskiluokkaiseen yliopistomaailmaan. Luokan merkitys ei katoa akateemisen koulutuksen ja meritoitumisen myötä. Luokan näkymätön perintö sukupuoleen kiinnittyen on läsnä sisäistyneinä arvoina ja rakentuneina käsityksinä itsestä, itselle soveliaasta asemasta, tehtävistä sekä tekemisen tavoista.

Johdanto

Itsellä meni varmaan 30 vuotta ennen kuin ees puupennin vertaa kävin sydämässäni ajattelemaan, että yliopistoilla tehdään työtä. Että kyllä myös se oman työn arvostus on edelleen aika pohjalukemissa. Pidän vähän niin että kun näitä kirjoituspöytähommia tehdään, ni mikä sieltä oikeesti loppupeleissä vaikuttaa sinne käytännön elämään. Kyllä se [yliopistotyön] arvostus on ollu lapsuudenperheessä ja suvussa pohjalukemissa ja ei se sieltä sen ylemmäks kyllä oo tullu, vaikka minäkii oon väitellyt. [...] Mutta mie oon niin helevetin ylpee omasta taustasta. Miulla ei voi parempi tausta olla.

Akateemiset arvot esitetään tavallisesti yleisinä ja historiattomina, ei tietyn aikakauden, kulttuurin tai yhteiskuntaluokan tuotteina (Walsh 1995, 86–87). Yliopistoinstituutio rakentuu kuitenkin historiallisesti ylemmän keskiluokan kulttuurille arvostuksineen. Tämä hegemonia konkretisoituu yhä yliopistossa oletuksena yhteisesti jaetusta maailmasta ja kulttuurisesta homogeenisuudesta (Essed 2004, 114). Yliopistossa kuitenkin toimii yksilöitä erilaisin lähtökohdin. Tässä artikkelissa tarkastelen työläistaustaisia yliopisto-opettajanaisia ja sitä, miten työläistausta konkretisoituu yliopistotyön arjessa ja tekemisissä. Työläistaustaiset akateemiset naiset voidaan nimetä heidän erityisen positioitumisensa kautta näkymättömäksi vähemmistöksi, yliopiston sisäpuolella oleviksi muukalaisiksi, kaksoisagenteiksi (Hurst 2010; Stanley 1995, 185) tai vieraksi paratiisissa Jake Ryanin ja Charles Sackreyn klassikkoteoksen *Strangers in paradise* (1996) mukaisesti.

Työväenluokkainen ja keskiluokkainen maailma rakentuvat erilaisille arvostuksille, käytännöille, ideaaleille ja rationaliteeteille. Akateemisessa maailmassa työväenluokkainen kulttuuri on sekä poissaolevaa että jotain poistettavaa, poisopittavaa. Feministisosiologi Diane Reay (2001) on todennut, kuinka koulutuksellinen menestys monesti vaatii työläisidentiteetin tukahduttamisen tai häivyttämisen. Työläistaustaisen yksilön sosiaalinen liikkuvuus ja erityisesti niin kutsuttu sosiaalinen nousu tarkoittaa usein sitä, että yksilön tulee kouluttautumalla luoda itsensä uudestaan omaksumalla keskiluokkaiset arvot (esim. hooks 2007, 262–268; Reay 2001, 334). Philomena Essed (2004) puhuu kulttuurisesta kloonaamisesta, jossa tulokkaiden tulee sopia-seen ja kelvataksaan olla lojaaleja hegemoniselle kulttuurille.

Vaikka kouluttautuminen muuttaa yksilöä, yksilö ei välttämättä muutu tai halua muuttua joksikin muuksi (esim. Walsh 1997, 164). Tyypillinen huomio tutkittaessa työläistaustaisia akateemisia naisia on, että he kokevat elävänsä kahden erilaisille arvostuksille ja käytännöille perustuvan maailman välitilassa. Tätä ilmentää myös johdannon alussa oleva aineistositaatti. Työväenluokkaista maailmaa, jossa on kasvetu ja jossa osin yhä eletään, ei jätetä taakse vaan sitä kannetaan mukana osana itseä. Tämä ilmentää sitä, että luokka ei ole vain asema tai status vaan yhtä lailla kasvu ympäristön kautta yksilön ajattelua, tekemisiä ja valintoja sekä minuutta rakentava kysymys. Kaksi erilaisin arvostuksin toimivaa sosiaalista ja kulttuurista todellisuutta aiheuttavat usein ristivetoa (esim. Käyhkö 2017), mutta voivat olla myös rikkaus, resurssi ja käyttövoima.

Tässä artikkelissa keskityn siihen, kuinka työläistaustaiset yliopisto-opettajanaiset yhdistävät yliopistotyön arjessa toisiinsa kaksi toisilleen vierasta maailmaa: kuinka he eri tavoin, niin tietoisesti kuin huomaamatta, tuovat työväenluokkaisen kasvu ympäristön, tietoisuuden ja arvostukset keskiluokkaiseen yliopistomaailmaan. Pohdin erityisesti, miten luokkatausta näkyy siinä, kuinka naiset asettautuvat yliopistoon ja rakentavat omaa paikkaansa sekä sitä, kuinka luokkatausta, intersektionaalisesti sukupuoleen limittyen, konkretisoituu työn tekemisen ja yliopistossa olemisen tavoissa.

Tutkin elettyä luokkaa yliopiston arjessa työläistaustaisten yliopisto-opettajien kokemana. Aineisto on tuotettu feministisen tutkimuksen piirissä kehityllä kollektiivisella muistelutyömenetelmällä, jossa sama ryhmä kokoontuu yhteen muistelemaan useita kertoja. Tutkimuksessani oli yhteensä 12 vuosien 1952–1982 välillä syntyneitä naisia, tutkija mukaan lukien. Naiset ovat tehneet elämänpolullisen irtioton työväenluokkaisesta elämäntavan mallista ja ovat sukunsa ensimmäisiä – ja osa ainoita – akateemisen tutkinnon suorittaneita. Sosiologi Allison Hurst (2010) on tutkinut työläistaustaisia yliopisto-opiskelijoita ja jakanut nämä kolmeen ryhmään: 1) lojalisteihin, jotka ovat vahvasti sitoutuneita omiin juuriinsa, 2) kapinallisiin, jotka ottavat etäisyyttä taustaansa ja juhlistavat keskiluokkaisuutta sekä 3) kaksoisagentteihin, jotka liikkuvat molemmissa maailmoissa. Tutkimukseni opettajanaiset edustavat lähinnä kaksoisagentteja, vaikka he eivät muodosta kaikilta osin yhtä yhtenäistä ryhmää. He eivät kuitenkaan ole tehneet tietoista irtiottoa taustastaan vaan ilmentävät puheisaan kulttuurista välitilaa, jossa jalat ovat molemmissa maailmoissa (myös Maguire 1997, 87–88 Mahony & Zmroczek 1997, 1–3). Naiset ovat työskennelleet yliopistossa vajaan vuodesta useaan kymmeneen vuoteen. Aineisto on tuotettu kevätkesällä 2017.

Keskiluokkaisuuden normi ja risteävät maailmat

Yliopistomaailma ja akateeminen kulttuuri rakentuvat historiallisesti keskiyläluokkaiselle kulttuurille ja maskuliiniselle rationaliteetille (esim. Bourdieu & Wacquant 1992; Julkunen 2004). Yhtä lailla akateemisen toimijuuden reunaehdot kytkeytyvät ilmeisellä tavalla yhä keskiluokkaisuuteen (Ojala 2011, 301). Keskiluokkainen hegemoninen normisto konkretisoituu esimerkiksi siinä, millainen akateemisessa maailmassa toimivan yksilön tulisi olla tai minkälaisen hänen oletetaan itsestäänselvästi olevan sekä mitä hänen tulisi arvostaa ja tavoitella, kuten olla suuntautunut fyysisen tekemisen sijaan sanojen maailmaan, olla kilpailuhenkinen ja tavoitella uranousua. Ongelmallista keskiluokkaisen valkoisen miehen normissa on, että se edustaa neutraliteettia ja näyttää niin sanotusti luonnolliselta ja itsestäänselvältä (Maguire 1997, 98). Luokan merkityksellisyyttä yliopistossa on hankala havaita, koska keskiluokan kulttuuri on itsestäänselvyysien lailla rakentunut osaksi yliopiston institutionaalisia ja kulttuurisia käytäntöjä (Vuorikoski 2011, 288).

Kuten brittiläinen sosiologi Beverley Skeggs (2004, 153) toteaa: työläiskulttuuri ei edusta yhteiskunnassa tai yliopistossa kulttuurista normia vaan arvo- ja merkitysjärjestelmää, joka ei ole tunnustettu tai arvostettu hallitsevassa symbolitaloudessa. Työläiskulttuurin piirissä opitulla kodin perinnöllä – erilaiset arvot, hyveet, käytännöt, elämänmuoto – voi olla yksilölle käyttöarvoa mutta ei vaihtoarvoa yliopistomaailmassa (Maguire 1997, 432; Skeggs 2014, 150, 155). Työläiskulttuuri tunnustetaan joko puutteina (esimerkiksi kulttuurisissa resursseissa) tai vääränlaisuutena. Esimerkiksi käsitykset kunniallisesta, tavoiteltavasta työstä ovat erilaiset. Työläiskulttuurissa

ihmisen arvoa ja kunniallisuutta määritetään ensisijaisesti ruumiillisen työn, työn hyödyllisyyden, työntekijän ahkeruuden sekä käsien kätevyys, ei lukeneisuuden, sanojen maailmaan uppoutumisen tai akateemisen kunnianhimon perusteella (Käyhkö 2017, 17).

Vaikka työläisperheitä on monenlaisia, maailmasta toiseen siirtyvä yksilö voi havaita kulttuurisen epäjatkuvuuden kodin arvostusten ja käytäntöjen sekä akateemisen maailman välillä. Maailmojen rationaliteetit – tavat olla ja toimia – rakentuvat toisin. Oman lisäkerroksensa risteäviin arvostuksiin ja ideaaleihin tuo kilpailulle rakentuva ja akateemista kapitalismia ilmentävä markkinaorientoitunut uusliberaali yliopisto, jossa sivuutetaan yksilöiden asemia ja mahdollisuuksia rakentavat erilaiset erot, kuten luokka- ja sukupuolierot. (Fleming 2021; Gill 2010; Slaughter & Leslie 1997; Ylijoki 2014, 2019.) Siitä huolimatta, että luokkaan ja sukupuoleen liittyvät rakenteelliset eriarvoisuudet ohitetaan kilpailun läpäisemässä uusliberaalissa yliopistossa, omaa akateemisuutta tulisi tehdä oikein ja haluta oikeita asioita tavalla, joka edesauttaa yksilön asemaa akateemisessa kilvassa. Osa tätä oikein tekemistä on luokan (ja sukupuolen) oikein tekeminen. (ks. Lund 2015; Sondergaard 2005, 190–191.)

Luokkaeriarvoisuus operoi yliopistossa tekemällä työläistaustaiset subjektiviteetit patologisiksi (Lawler 1999, 5). Työläistaustaisten yksilöiden yliopistokoulutus mielletäänkin julkilausumattomasti uudelleen sosialisatioksi, sisäiseksi ja ulkoiseksi muodonmuutokseksi, jossa itseä luodaan uudestaan (esim. Clancy 1997, 48–49; Walkerdine 2003, 244–245). Tämä tarkoittaa painetta luopua omista juurista, poisoppia vanhasta, että voisi käydä keskiluokkaisesta yksilöstä (hooks 1989b, 78, 263; Warnock 2016, 34). Luokka yksilön minuuteen kaivertuneena kysymyksenä ei kuitenkaan menetä yhtäkkiä merkitystään, vaikka yksilö hankkii koulutuksellista pääomaa ja toimii akateemisessa maailmassa.

Tyypillistä työläistaustaisille akateemisille on kokemus kulttuurisessa välitilassa elämisestä, jossa yksilö kokee kuuluvansa yhtä aikaa kahteen maailmaan. Työläistaustaisen, akateemisesti koulutetun naisen identiteetti on tyypillisesti eräänlainen diasporaidentiteetti, jossa eri maailmat ovat limittyneesti läsnä (myös Kuhn 2002, 1, 4, 120). Bell hooks (1989a, 16) puhuu moniäänisyydestä yksilössä. Useat tutkijat ovatkin kritisoineet keskiluokkaista ja maskuliinista oletusta siitä, että työläistaustaisen yksilön – etenkin naisen – yliopistokouluttautumisen taustalla olisi välineellinen pyrkimys sosiaaliseen liikkuvuuteen; halu paeta taustaansa ja tulla keskiluokkaiseksi (esim. hooks 1989b, 15, 267; Lehmann 2009). Arkisessa puheessa ja mediakeskusteluissa tätä keskiluokkaista oletusta ilmentävät metaforiset ilmaisut, joissa vaatimattomista lähtökohdista tuleva yksilö ”kiipeää tikapuita ylöspäin” tai ”ponnistaa kouluttautumalla korkeammalle”. Ilmaisut kuvastavat maailmojen hierarkkista eroa, ylemmyyttä ja alemmuutta.

Useat feministiluokkatutkijat, kuten Valerie Hey (2003, 322) ja Lois McNay (2004) ovat kritisoineet perinteistä maskuliinista luokkateoretisointia siitä, että siinä on ohitettu luokka elettyinä ja intiiminä, koko elämänkentän lävistävänä kysymyksenä. Tietoa tarvitaan myös siitä, kuinka luokkaa eletään: millaista mielenmaisemaa ja arkista

toimintaa se tuottaa (Reay 2005, 912–913). Kiinnitänkin luokkatarkasteluni kulttuurintutkimukselliseen, feministiseen keskusteluun. Ymmärrän luokan paitsi sosiaalisen ja kulttuurisen rakenteena, eriävinä arvostuksina, kulttuurisina käytäntöinä ja elämismaailmoina, myös psykososiaalisena, minuutta rakentavana kysymyksenä (esim. Hey 2003; Walkerdine, Lucey & Melody 2001). Kasvaminen tietyn kulttuurin jäseneksi on kyseisen kulttuurin arvostusten ja maailmassa olemisen tapojen oppimista. Kasvuympäristö muovaa sitä, keitä meistä tulee: millaisena näemme maailman ja oman paikkamme siinä (esim. Sayer 2005, 1–2; Steedman 1986). Luokka muotoilee sosiaalisen ja kulttuurisen kautta psyykeä, kerrostunutta käsitystä itsestä (Skeggs 2014; Walkerdine 2003, 237). Kannamme elämänhistoriaamme ja kaikkea sitä, millä meidät on kyllästetty, mukanamme läpi elämämme (Steedman 1986).

Kollektiivinen muistelutyömenetelmä

Lähestyn elettyä luokkaa muistelutyömenetelmän avulla. Menetelmä on vaihtoehtoinen feministinen tapa tehdä tutkimusta, jossa muistot, eletyt kokemukset ja tunteet nähdään itsessään arvokkaana tietona, sillä ne muotoilevat sisäistä maailmaamme ja tekemisiämme (Kuhn 2002, 159, 161). Menetelmässä lähdetään liikkeelle teorian sijaan eletystä elämästä. Taustalla on menetelmän kehittäjän, saksalaisen Frigga Haugin näkemys siitä, että elämästä ja arjesta irrallinen, turhan steriili mieskeskeinen yhteiskuntateoria on (erityisesti aiemmin) peittonut alleen naisten arkiset kokemukset (Haug 2016, 228). Muistelutyön juuret ovat feministisissä tietoisuudennostatusryhmissä, joissa naiset kokoontuivat analysoimaan yhdessä omia arkisia kokemuksiaan (Haug ym. 1987, 39). Menetelmän tavoitteena on kokemuksia analysoimalla tehdä näkyviksi (usein nimenomaan naisia yhdistäviä) rakenteelliseen vallankäyttöön liittyviä kysymyksiä, joiden heijastumat helposti yksilöllistetään (Haug ym. 1987). 1980-luvulla kehiteltyä muistelumenetelmää on sovellettu monin tavoin (tarkemmin Käyhkö 2021). Yhteistä eri sovelluksille on aineiston kollektiivinen tuottaminen ryhmässä muistellen: joko kirjoittaen ja keskustellen tai ainoastaan puhuen. Tutkimuksessani keskityttiin ryhmässä keskustellen jaettuihin muistoihin. Oma sovellukseni onkin omanlaisensa muistelutyön ja suullisen elämäkerran sovellus (ks. Koski & Tedre 2003; menetelmästä ja toteutuksesta tarkemmin Käyhkö 2020).

Kokoamassani kahdessa 5–6 naisen ryhmässä oli muistelemassa yhteensä kymmenen naista, tutkija mukaan lukien. Muistelu tapahtui niin, että jokaiselle ryhmän jäsenelle oli varattu omassa ryhmässä oma muistelukerta, jonka aluksi hän sai vapaasti tutkimuksen kokonaisidean puitteissa kertoa omia merkityksellisiä kokemuksia asioita ilman keskeytyksiä tai kysymysten esittämistä. Kokemuskerronnan kehiksenä toimi orientoivassa alkutapaamisessa naisille esittämäni väljä tutkimusidea luokan kokemuksista yliopisto(työ)n arjessa. Olennaista on, että muistelu on aina etukäteen hyvin valmisteltu. Alkumuistelut kestivät 40–75 minuuttia. Alkumuistelun jäl-

keen jatkoimme keskustelua yhdessä ryhmäkeskustelun kaltaisesti asioista, jotka olivat aktivoituneet ryhmäläisten mielissä alkumuistelua kuunnellessa. Menetelmässä tutkijan rooli on erityinen. Tutkija ei haastattele, jaa puheenvuoroja tai ohjaa keskustelun kulkua vaan toimii yhtenä muistelijoista. Tämä liittyy feministisen tutkimuksen pyrkimykseen purkaa hierarkkisia tutkija-tutkittava -asetelmia sekä rakentaa luottamuksen ja vastavuoroisuuden ilmapiiriä. Omat muistoni ovat siis osa aineistoa.

Muistelu koostui oman elämän tarkastelusta menneessä, tässä hetkessä ja osin tulevassakin esittämäni tutkimusidean puitteissa. Muisteleminen voidaan nähdä kokemusten yleisölle ääneen puhumisena, jossa naiset toimivat oman elämänsä arkeologeina (Davies & Gannon 2006, 145). Olennaista muistojen kertomisessa ei ole se, muistetaanko ne oikein, vaan se, että ne ylipäänsä muistetaan, koska niissä on jotain merkityksellistä (Crawford, Kippax, Onyx, Gault & Benton 1992, 38; Haug ym. 1987, 50). Menetelmän eräs vahvuus on, että sen avulla voi nousta esiin latenteja muistoja; asioista, joita ei muistaisi ilman muiden muistojen kuuntelemista. Kuunnellessaan muita voi myös ymmärtää omaa tarinaa uudella tapaa, kuten, kuinka yhteiskunnan rakenteet muotoilevat ihmisten ainutlaatuisilta vaikuttavia kokemuksia. Muistelutyö on kollektiivinen ja erityisellä tavalla vuorovaikutuksellinen tiedon tuottamisen tapa, jossa merkityksellistä on myös ryhmän mukanaan tuoma vertaisuuden voima.

Välillä oli sellanen surullinen olo [kun kuunteli toisten tarinoita] ja vähän haikeekin olo ja pitkän aikaa toisten tarinat pyöri mielessä. Niitä toisten tarinoita kunnellussa tuli kauhee myötätunnon puuska ja semmonen ymmärtävä olo. Sit myötätunto alkoi jotenkin kääntyä itseenk. Ei oo niin julma tai niin kriittinen oman elämänhistorian käänteitä kohtaan. Että kun aiemmin on ajatellut, että joku tapahtuma on mennyt kuin mennyt vaan sen takia [epätoivottavalla tavalla] koska ite ei ollu tarpeeks vahva tai reipas tai sitkeä.

Ryhmät kokoontuivat muistelemaan yhteensä 11 kertaa. Muistelukerrat kestivät keskimäärin 2,5 tuntia. Ennen muistelun aloittamista kokoonnuimme yhteen, jolloin kerroin tutkimusideastani ja metodista. Muisteluosuuden jälkeen kokoonnuimme vielä kerran yhteen jakamaan kokemuksia muistelusta. Ryhmämuistelujen lisäksi tein kaksi muisteluhaastattelua, sillä kaikki naiset eivät pystyneet osallistumaan ryhmämuisteluihin. Litteroitua aineistoa on kaikkineen 32 tuntia. Kolme ryhmäin osallistuneista naisista kirjoitti muistelun ohessa kokemuksiaan myös vihkoon.

Hain tutkimukseen työläistaustaisia Itä-Suomen yliopistossa, Joensuun kampuksella työskenteleviä yliopisto-opettajia ja yliopistonlehtoreita. Halusin mukaan urapolun keskivaiheilla olevia naisia. Koska tutkin luokkaa elettyinä, kokemuksellisenä kysymyksenä, en asettanut erityisiä kriteereitä työläistaustalle. Keskeistä taustan määrittelyssä oli naisten oma kokemus; itsensä identifioiminen työläistaustaiseksi. Käytännössä tätä määriteltiin vanhempien koulutuksen ja ammattiaseman perusteella. Naisten vanhemmissa on perinteisissä työläisasemissa olevia tai olleita – isät esimerkiksi metsureina ja maalareina, äidit siivoojina tai tehdastyössä – mutta jou-

kossa on myös käsityöläisiä, pienviljelijöitä ja joitain itseoppineita, itsensä työllistäviä yksityisrittäjiä. Heitä yhdistävät niukka koulutus ja ruumiilliset työtehtävät. Naisista noin puolella on toistaiseksi voimassa oleva työsopimus. Toinen puoli edustaa akateemista prekariaattia. Heistä milteipä kaikki ovat työskennelleet yliopistossa kuitenkin jo vuosia. Tunnistamisen estämiseksi en kerro naisten oppiaineita tai tiedekuntia enkä myöskään käytä pseudonyymejä.

Aineiston analysoimisessa olen soveltanut aineistolähtöistä dialogista tematisointia (Koski 2011). Olen lähtenyt muistelutyömenetelmälle ominaisesti rakentamaan analyysia ”alhaalta ylös” naisten luokkakokemuksista. Artikkelini on osa laajempaa tutkimusta, jossa koko aineiston ensimmäisellä lukukerralla hahmottelin itselleni kokonaiskuvaa siitä, mistä kaikesta naiset puhuvat, kun he puhuvat luokasta. Tämän pohjalta hahmottelin artikkeli-ideoita ja kysymyksiä, joihin aineisto antaa vastauksen. Tätä analyysia aloin työstää kahden eri kulttuurisen maailman yhdistämisen idean ympärille. Aineiston toisen tarkemman lukukierroksen aikana etenin artikkelia rakentavan idean kirkastamiseen, aineiston tarkempaan temaattiseen jäsentelyyn sekä käsitekehikon rakentamiseen. Analyysi ja tulkinnat ovat rakentuneet aineiston, tutkijan ja tutkimuskirjallisuuden keskinäisessä vuoropuhelussa. Omaa osuuttani analyysissa pyrin supistamaan muistelemalla ryhmissä viimeisenä sekä analysoimalla omat muisteluosuuteni viimeisenä. Tutkimuksen naiset ovat saaneet kommentoida käsikirjoitusta ennen julkaisua.

Noususta ja kilpailusta kieltäytyminen – ”ei tule proffaa”

Luokka on läsnä siinä, mitä me arvostamme ja kuinka määrittelemme oman paikkamme yhteiskunnassa (Sayer 2005, 22). Luokka on läsnä yhtä lailla siinä, kuinka tutkimuksen naiset asettuvat yliopistoon, joka on hierarkkinen, yksilökeskeiseen keskiluokkaiseen uranousuajatteluun ja maskuliiniselle kilpailullisuudelle rakentuva instituutio (Savage 2000, 32, 84, 139; Warnock 2016, 34). Naiset tunnistavat kentän uranousun tavoittelemisen ideaalin – että olisi pyrittävä ylöspäin – mutta toteavat, että heillä ei ole halua (eikä taitoa) pelata tätä peliä. Naiset pääsääntöisesti irtisanoutuvat ankarimmasta akateemisesta kilpailusta ja statuskampailuista. Naisten perheissä tai suvuissa ei ole ollut mallia tai työntöä tähän.

Minua ei voisi vähempää kiinnostaa valtataistelut akateemisten meriittien suhteen. Mähän en ihaile sitä [professorin] ammattia enkä nimikettä. [...] Antaa niitten muiden luulla. Mun puolesta niitä nimikkeitä ja asemia voi antaa haalia niitten, jotka niitä haluaa. Ihmisarvo ei rakennu koulutukselle ja titteleille.

Tää ei oo kuitenkaan se, mitä mä oon elämälleni suunnitellut, et mä en ajattele tätä minään urana.

Sosiaalista nousua en oo miettiny, ja halveksin oikeestaan koko ajatusta ja niitä ihmisiä, jotka tavoittelee sosiaalista nousua.

Työläiskulttuurissa opetettu tapa olla maailmassa ei rakennu uraorientoituneisuudelle, kilpailulliselle yksilöajattelulle tai titteleille (esim. Hoskins 2010, 137; Reay 2018, 532). Sen sijaan tyypillistä – erityisesti työläistaustaisille naisille – on, että itsensä ei ole lupa pitää melua tai tehdä numeroa. Akateemisen maailman yhä tihentyvä kilpailukulttuuri koetaan raskaana ja pyrkimys muiden yläpuolelle asettautumisesta itselle vieraana. Naiset puhuvat yliopistohierarkian hallinnollisessa keskikastissa olemisesta enimmäkseen valintana. Vertikaalista etenemistä tärkeämmäksi ura-termiä kaihtavat naiset nostavat mielekkään työn arjen, toimeentulon, työrauhan joutavaksi koetulta kisailulta ja valtapeleiltä. He pyrkivät kehittämään itseään ja osaamistaan horisontaalisesti.

Statuskisa ei kiinnosta yhtään. En halua kilpailla enkä muutenkaan oo kilpailuhenkinen. Ajatus uran tekemisestä on kauheen vieras. Nää mielenkiintoiset sisällöt ja tehtävät on se juttu, mikä saa pysymään tässä työssä. [...] Se työn sisällöllinen mielekkyys on tärkeätä.

[Professorit] keskenään tappelee ja riitelee, niin ei mitenkään hirveen houkutteleva myöskään se malli, että noihin kekkereihin mun pitäs päästä. Pitäis koko ajan omaa arvoa siellä pitämässä jotenki kai pystyssä.

Valintapuheesta huolimatta naisten puheissa on havaittavissa paitsi työväenluokasta naistapaisuutta, myös luokkaan sidottua sisäistettyä alemmuutta. Sisäistetyn alemmuuden käsite kuvaa sitä, kuinka työläistaustaiset yksilöt oppivat pitämään omat päämääränsä eli sen, mikä on minunlaiselleni mahdollista, vaatimattomina (Bourdieu & Wacquant 1995, 161; Kuhn 2002, 116). Määrittämällä itselle ajateltavissa olevaa paikkaa sosiaalisessa hierarkiassa he usein samalla rajaavat itse omaa liikkumatilaansa ja mahdollisuuksiaan. ”Tosi vaikee ajatella, että jotain jotenkin kuuluis mulle, että tää on just tätä [omaa ajattelua] että mä olen ihan sattumalta tännekin [yliopistoon] joutunut tai päässyt ja hyvää hyvyttään ovat minut tänne töihin ottaneet.” Sisäistetty alemmuus liittyy siihen, kuinka työläistaustaiset naiset ovat usein sisäistäneet yhteiskunnan eriarvoistavat rakenteet ja oppineet kyseenalaistamaan omat kykynsä (Walkerline ym. 2001, 179–180). Tämä näkyy myös siinä, kuinka akateeminen maailma ei ole ollut tutkimukseni naisille paikka, johon he olivat itseään alun perin kuvitelleet tai sovitelleet suunnitelmissaan (Käyhkö 2020, 22).

Tyypillistä työläisperheessä tapahtuvalle sosialisatiolle on, että itsestä ei sovi luulla liikoja. Joillekin tutkimuksen naisista, jotka ovat kasvaneet perheissä, joissa

on epäluottamusta akateemista maailmaa kohtaan, tehdään yhä tiettäväksi heille sopiva paikka. Liian pitkälle kouluttautuminen ymmärretään helposti vertaisuuden kiistämisenä ja juurien pettämisenä (Käyhkö 2017). Tämä on esimerkki siitä, kuinka elämäkulullisen irtioton tehneet naiset voivat joutua läpi elämän sovitteluun eri arvostuksin toimivia maailmoja yhteen.

[...] sen jälkeen kun olin väitellyt ni kotipuolella käydessä äitini uusi kumppani otti asiakseen, että saanko kuule puhua. Ihmettelin että mikäs tää nyt on, ni hän erikseen piti minulle puhuttelun siitä, että minun ei pitäisi kuvitella olevani jotaki sen takia että mä oon väitelly, että luuletko sinä olevasi jotenki hienempi ku me [...] ku mä olin tehnyt ison työn ja oli kauheen ylpeä ja onnellinen [vaikka asiasta ei puhuttu], ni sitte se tehty työ mitätöitiin, se tulkittiin että [ääni murtuu] onki leuhka ja yrittää olla parempi kun muut. Sitä puhuttelua kesti aika pitkään ja se tuli hyvin selväksi, et en ole mitään ja se lukeneisuus ei oo mitään ja se on täysin hyödytöntä ja se kirjaviisuus ei oo oikeeta tietoa – kaikki siis täydellisesti vaan tehtiin tyhjäksi tavallaan.

Sisäistetty alemmuus ja siihen liittyvä omien kykyjen perusteeton kyseenalaistaminen ilmenevät myös siinä, kuinka tarjolla oleviin mahdollisuuksiin ei uskalleta tarttua tai niihin tartutaan epäröiden ja verkalleen. Eräs naisista haki muistelun aikana poikkeuksellisesti professuuria, kuitenkin taustallensa ominaisesti epäröiden, että kelpaanko ja olenko riittävän hyvä.

[...] oon hakenu professuuria, mikä tuntuu aika isolta, pelottavalta asialta [...] ja se ajatus siitä, että miten osais olla semmonen, ku professorin pitäis olla. [...] tää tunne varmasti kytkeytyy just tähän taustaan, et en minä nyt oo riittävän hyvä noustakseni ikään ku ylemmälle portaalle. [...] Et on vaikee uskoo omiin kykyihin, vaikka toisaalta tietää, että osaa asioita, mut silti tuntuu, että ei oo riittävän hyvä. [...] Et sellanen ihminen, jolla ei oo tämmöstä [taustan] painolastia, jolla on voimakas kunnianhimo, ni varmaan etenee urallaan nopeemmin.

Myöhemmin tavatessamme ja professuurin saatuaan nainen kertoi professorirollin ajoittaisesta vieraudesta: ”Se en ollu minä joka semmosessa jakkupuvussa siellä [professoriesitelmän pitämistilaisuudessa professorin koetussa rooliasussa] käveli”. Olen aiemmassa samaiseen aineistoon pohjautuvassa artikkelissani tuonut esiin, kuinka tutkimukseni naisten puheessa toistuu oman akateemisen kyvykkyyden epäily: ovatko he täysin kompetentteja toimijoita vai huijareita ja ”feikki-akateemisia”, vaikka tietävät olevansa päteviä ja paikkansa ansainneita. (Käyhkö 2020.) Tämä ilmentää sitä, kuinka elämän myötä rakentuneet käsitykset itsestä ja itselle sopivasta paikasta muuttuvat hitaasti. Naiset ovat meritoituneet monin tavoin, mutta se on ta-

pahtunut tekemisten sivutuotteena ”vahingossa työn ohella” tai ”siinä sivussa intohimoisesta rakkaudesta lajiin”, ei aktiivisen tavoittelun lopputuotoksena.

Väärä tietoisuus

Naisia, jotka enimmäkseen kieltäytyvät ja epäröivät hakeutumasta hierarkkisesti ylempiin asemiin, yhdistää naistapaiseksi mielletty panostaminen tutkimustyötä vähempiarvoiseksi määrittäneeseen opetus- ja ohjaustyöhön (Jauhiainen 2011; Lund 2018, 9–10; Nikunen 2013). Myös esimerkiksi amerikkalaisissa tutkimuksissa (esim. Mazurek 2009; Ryan & Sackrey 1996) on havaittu, että työläistäustaiset yksilöt hakeutuvat töihin paitsi alemman statuksen yliopistoihin, myös opetusintensiivisiin tehtäviin. Keskusteluissa tuli selväksi, että kyse ei ole vain yliopiston sukupuolittuneesta työnjaosta, kuten usein yksioikoisesti ajatellaan, vaan myös luokasta. Opetus- ja ohjaustyö koetaan arvokkaana ja itselle merkityksellisenä työnä, jossa erityisesti luokkaan kytkeytyen vaatimattomista lähtökohdista tulevia opiskelijoita kohdattaessa heidän luokkataustansa toimii koettuna resurssina.

Kyllä aattelen, että tästä taustastani on ollu etua, ja se on resurssiki, josta voi olla ylpeä. Oma historia mun mielestä tukee erityisesti opiskelijaohjausta, eli kyllä mun on helppo ymmärtää, että minkä takia joittenki ihmisten on käytävä töissä opiskeluitten ohella tai tän tyyppisiä kysymyksiä. Sen ymmärtäminen, että mitä on pienitulosten elämänpiiri ja heidän aidot valinnanmahdollisuudet tilanteessa kun ei kultalusikka suussa ollakaan synnytty.

Naiset kokevat ymmärtävänsä keskiverto-opettajaa konkreettisemmin opiskelijoiden arkisia ongelmia, koska he ajattelevat omaavansa kokemuksellista kosketuspintaa niin sanotun oikean elämän ongelmiin. Erityisen herkkiä he mieltävät olevansa työläistäustaisten opiskelijoiden elämäntilanteille (myös Lehmann 2009; Tokarczyk & Fay 1993, 20). Omaa taustaa, omaa ajateltua tavallisuuttaan – sitä, että he ”eivät ole sen kummoisempia” ja että ”tie ei oo ollu liian silonen”, käytetään hyödyksi osana pedagogista työtä ja kohtaamisia (Reddin 2012, 75, 77–78). Amerikkalaisen Galen Reddinin (2012) tutkimuksen työläistäustaiset yliopisto-opettajamiehet nostivat samalla lailla luokkataustansa resurssiksi (myös Stricker 2011).

Mietin vaan, et miten vaikeeta sellasenki opiskelijan ois mennä semmosen ohjaajan luokse, joka pitäs todella suurta etäisyyttä, ja pitäs kirjottaa todistusta Kelalle. Missä tilanteessa opinnot on, eikä ehkä heruis myötätuntoo. Ihmiset, joilla ei oo itsellä kokemusta tai ei lähipiirissä oo tällasesta mielen-terveysongelmista kokemusta, ei monestikkaa ymmärrä, mistä siinä on kyse. Ku sitä on seurannu, ni tietää, et ei ihmiset huvikseen masennu esimerkiks.

Työläistaustaisten opettajanaisten pyrkimys kohtaamiseen, kynnysten alentamiseen sekä välittämisen etiikkaan ei määrity nyky-yliopiston yksilökeskeisessä, minäprojekteille ja tuottavalle aggressiivisuudelle rakentuvassa kulttuurissa tehtäväksi, josta saisi tunnustusta, vaikka se naisille itselleen on merkityksellinen omaa paikkaa yliopistossa rakentava tekijä (myös Naskali 2009; Reay 2000; Stricker 2011). Naisista useampi totesi, kuinka huolenpito-orientaation taustalla on myös tunne velvollisuudesta antaa jotakin takaisin; maksaa velkaa yhteiskunnalle, koska ovat saaneet aikoinaan itse mahdollisuuden kouluttautua yliopistossa (myös Hoskins 2010, 137; Reay 2003, 304–305).

Naiset tiedostavat olevansa väärällä tavalla akateemisia: omistautuvansa ja antavansa aikaa osin vääriin asioihin mittaamiseen keskittyvässä (ks. Muller 2018) nyky-yliopistossa. He kuitenkin korostavat omien arvojen mukaisen toiminnan tärkeyttä samalla naurahtaen, että passiivisella vastarinnalla ”ei häämötä akateeminen urapolku [vaikka tätä ei tavoitellakaan]” tai että ollaan ”katoavia hahmoja”.

Nyt mä oon väärällä tavalla akateeminen. Koska ku aatellaan, että se, mitä akateeminen ihminen on, ni sehä on tutkija. Se, mitä arvostetaan, on julkaeminen. Jos sä et tutki, ni sä et myöskään julkase. Jos sä et ehi kirjottaa, ni sä et julkase. Ja jos sä et julkase, ni mikä sä sit oot. Se on sellanen omituinen puoliloinen, joka nyt opettaa, ohjaa vähä jotaki ja puuhaa jotain muuta [mutta kuin tutkimukseen liittyviä tehtäviä].

Parhaiten näyttää menestyvän kyynärpäätaktiikalla, röyhkeydellä ja oman arvon tavoittelulla. En tunnista omiksi arvoiksi, en halua tehdä niin, tarvitsen arvojeni näköistä toimintaa.

Työläistaustaisten naisten toiminta muistuttaa tekemisen rationaliteetiltaan Hanna-Mari Ikosen (2018) tutkimuksen maaseudun pienyrittäjänaisia, joiden tekemisen keskiössä on toisista huolehtiminen, hiljainen puurtaminen ja paneutuen tekeminen. Niin pienyrittäjänaiesten kuin tutkimukseni naisten identiteetti on pikemmin työtä tekevän kuin tiettyssä asemassa olevan (Ikonen 2018). Tutkimukseni naiset myös tietoisesti asettuvat haastamaan yliopiston maskuliinista uusliberaalia ideologiaa, jossa yksilön arvoa määritetään entistä lujemmin itsensä kohottamisen kautta – teennäiseksi koetun brändäämisen sekä sukupuolittuneen ja luokkaistuneen rehentely-kulttuurin pohjalta, jossa röyhkeys on moraalinen hyve ja oman haavoittuvuuden esille tuominen varottavaa (ks. Lund 2015, 2018; Pihlström 2021, 26–27; akateemisen kulttuurin pinnallistumisesta Fleming 2021; Kivistö & Pihlström 2018). “[...] kalatki on lämpimämpiä, kun ne immeiset [jotka osallistuvat tiukasti akateemisen pelin pelaamiseen]”.

Naisten halu olla ”inhimillinen ja ihminen”, olematta ”joku teflon” tai ”olla puke-matta itseään rautahaarniskaan sisintään suojellaakseen”, ilmentää paitsi yleisempää uusliberalistisen kulttuurin haastamista, myös naistapaisuutta sekä työväenluokkai-

sia arvoja ja vastanarratiiveja, joissa korostetaan aitoutta, suoruutta ja rehellisyyttä työväenluokkaisina moraalisisina hyveinä (Lamont 2000; Skeggs 2014, 63).

Mun pitää olla opiskelijoille muutakin kun yliopistonlehtori, siis semmonen hengetön, hajuton, mauton hahmo joka tekee, käyttää valtaa ja tekee ihmeellisiä perusteettomia ratkaisuja.

Nainen₁ [kertoo konfliktista opiskelijoiden kanssa kun kurssi peruuntui vanhemman kuoleman vuoksi]: ”[...] ettekö te tajuu, että mä oon jonku tytär, mä oon jonkun sisko, mä oon jonkun vaimo, mä oon jonkun ystävä, et mä oon ihminen.

Nainen₂: Et muistus jotenki mieleen [opiskelijoille] että ei me nyt tänne tyhjästä olla kuin jotkut avaruusoliot [naurahtaa] laskeuduttu.

”Oikeaa työtä” ja tekemisen tuntua

Tutkimuksen naiset työskentelevät sanojen maailmassa. He ovat kuitenkin kasvaneet perheissä, joissa on työläisperheille ominaiseen tapaan uskottu käsillä tehtävään, ruumiilliseen työhön sekä arvostettu työn konkreettisuutta ja hyödyllisyyttä. Työläisperheitä on monenlaisia, mutta lukemista ja akateemista tietotyötä – kirjoituspöydän ääressä tapahtuvaa niin sanottua kynäpyörittelyä – ei ole aina katsottu hyvällä tai pidetty kunniallisena työnä, ennemminkin laiskotteluna ja ajanhukkana. Arvostusta perhepiirissä on saatu ennemmin kovasta työnteosta, riipeydestä tai käteivistä käsistä.

Kyllä se meidän perhepiirissä oikeeta työtä on se ruumiillinen työnteko ja sitkeys ja jaksaminen, että en mä tästä työnteosta varmaan mitään kiitosta, vaikka oon ihan hulluna tehny töitä työuupumukseen asti, ni oo saanu, mutta siitä sain kun siis nakkelin noi halot puuvajaan tosi tehokkaasti. Ja sitte ku mä olin purkkitehtaalla töissä aiemmin ni sitä arvosti kaikki, se oli ihan valtavan hienoo, johtuen siitä et mun ukkikin [oli töissä samalla tehtaalla]. Kyllä mä ylpee siitä oon että mä jaksan tehdä ruumiillista työtä ja osaan tehdä sitä [naurahtaa hiljaa].

Käsillä tekeminen oli sitä oikeaa, rehellistä työtä. Lukeneisuutta tämmösenä sivistyksenä ei meillä arvostettu. [...] ja sitä minunkin lukemista katottiin vähän pahalla silmällä ku se oli semmosta turhaa hommaa.

Yhtä lailla naisten puheissa konkretisoituvat luokkaistuneet käsitykset työstä, vaikka he itse eivät kiistä akateemisen työn arvoa. Eräs syy siihen, miksi useimmat naisista ovat tyytyväisiä nykyisellä paikallaan opetustehtävissä, on se, että opetta-

misesta saa työn tekemisen tunnun. Opetustyö mielletään konkreettisenä ja hyödyllisenä niin sanottuna oikeana, rehellisenä työnä, joka tapahtuu rajatussa ajassa ja tilassa (myös Christopher 1995, 140). Opetukseen on konkreettisesti valmistauduttu ja paikalla on joukko, johon naiset toivovat jättävänsä jälkiä, joista on hyötyä elämässä myös luokkahuoneen ulkopuolella (myös hooks 2007, 202, 268–269, 281).

Et sillä ettii sitä omaa paikkaa, tai määrittelee sitä omaa paikkaansa, et on jotenki hyödyllinen. Et semmonen kauhee hyödyllisyyden ja konkretian tarve, että tulisko se sen opetustyön kautta. Ja sit tulee myöski se tunne, että on tehny oikeesti, et sillon ku tekee opetustyötä ja valmistelee, niin tulee usein se tunne, et on oikeesti tehny jotain, toisin ku jos lukee, niin sit on monesti semmonen olo, että no tässä nyt vaan jotain puuhastellaan ja lueskellaan, et se ei tunnu työltä, että näkyskö se tausta siinä?

[...] että voi asiantuntijana olla vuorovaikutuksessa ja saada irti opiskelijoista jotain ja kenties heille jakaa jotain, ni sehän on ihan valtavan hieno kokemus.

Naiset osallistuvat yliopiston vaateiden mukaan kunnianhimoisesti myös tutkimustyön tekemiseen. Silti moni naisista kertoo, kuinka heillä on tai on ollut vaikeuksia asettua tutkimustyöhön tai identifioida itseään tutkijaksi, koska sitä on ollut vaikea mieltää etenkin työuran alussa oikeaksi työksi. Tutkimustyö etenee hitaasti, työn jälki ei näy heti eikä lukeminen, ajattelu tai hidas tekstin tuottaminen istumisineen tunnu kunnialliselta työltä vaan puuhastelulta, joka on tuottanut syyllistä olotilaa, koska ”pitää saada jotain konkreettista ja hyödyllistä aikaiseksi” (myös Christopher 1995, 140). Muutama naisista käytti tutkimustyöstä ilmaisua epätyö.

N1:[kuvaa yliopisto-opettajan arkea] Ja mä olin aivan silleen [ensimmäisten työpäivien jälkeen] että toivottavasti kukaan ei nyt huomaa tätä, että tälleenki voi, et mie oon muka tehny työpäivän tälleen [joku muu nauraa]. [...] ni siis semmonen että ei tää voi mennä läpi, että tää olis työtä.

N2: Semmonen huijauskuvio tässä elää, että tekeekö tässä muka työtä, josta vielä maksetaankin. [naurua]

Tutkimustyö on mulle hankala, tai mä oon enemmän epävarma mun osamisesta tutkimustyön osalta. Niin vois ajatella että sillä on juuret myös siellä mitä mie aattelen et mitä se oikeenlainen työnteko on. Eli pitkän tutkijanuran aikana kuitenkin oon sitä tehny vuosikausia, ni mulla oli kamala tunne siitä että mä en oo saanu mitään aikaan. Siis aika monen työpäivän jälkeen joutuu toteamaan, ettei oo saanu mitään konkreettista aikaan. Mä olin todellaki syvissä vesissä [erityisesti aiemmin] sen asian kanssa.

Luokkataustasta ja työn tekemisestä puhuttaessa naiset nostavat esiin milteipä poikkeuksetta sen, kuinka he ovat saaneet kodin perintönä velvollisuudentuntisuuden sekä vahvan työmoraalin ja selviytymisen eetoksen (myös Lehmann 2009, 639–640). Kova työnteko on työväenluokan perinteinen itsearvostuksen lähde ja moraalinen hyve (Lamont 2000), josta myös naiset ovat saaneet hyväksyviä katseita jo lapsuudenperheessä. Tehdyn työn määrä on kertonut ihmisen arvosta. Toimettomana ei ole yhäkään lupa olla.

Nainen1: Jos ei mitään muuta [tekemistä ole], ni aina voi kerätä kiviä pellolta. [...]

Nainen2: Se paikka, mistä mun isä on kotosin, niin siellä on kivistä raivattu pelлот, ja siellä on peltojen välissä valtavat kivikasat.

Nainen3: Eiköhän lähetä hommiin. [yhteistä naurua]

Joku semmonen [vaade oli perheessä], et täytys koko ajan olla ahkera ja tehdä kauheesti. ”Ei maailma laiskoja elätä”, oli äidin lempisananparsa.

Työväenluokkaiset moraaliset hyveet, kuten työteliäisyys, sitkeys sekä se, että hommia ei jätetä kesken, on koettu resurssiksi ja selviytymiskeinoksi jo opiskeluvaiheessa (myös Lehmann 2009; Vuorikoski 2011, 290). Näiden avulla naiset ovat myös kompensoineet koettuja puutteita kulttuurisissa resursseissa. Tiukka työmoraali on ollut koettu keino lunastaa ja oikeuttaa olemisensa yliopistossa sekä keino olla paljastumatta huijarituntemuksista huolimatta yliopistoon kuulumattomaksi (ks. Käyhkö 2014, 172; 2020). Sillä, että työt on haluttu tehdä käsityöläisen perusteellisella otteella (Sennett 2008) – työlle omistautuen, huolella ja ylpeydellä – on ollut kääntöpuolensa: osa on tehnyt töitä uupumukseen saakka, sillä akateemisen kynätyöläisen¹ pöytä ei ole koskaan puhdas.

Resursseina vieraan katse ja suoruus

Akateemisen maailman keskiluokkaisena oletuksena on, että työläistaustaisen yksilön tulee akateemisessa maailmassa pärjätäkseen pyyhkiä itsestään pois oma taustakulttuuri ja katkaista juuret. Elämä kahdessa maailmassa ja kulttuurissa sekä yliopistossa koettu vieraus ovat muotoutuneet myös resurssiksi (myös Ahmed 2017, 12). Kahdessa maailmassa eläminen on tuottanut kaksoistietoisuuden, kahdenlaiset linssit katsoa maailmaa (myös Mahony & Zmroczek 1997, 5). Kokemus siitä, että on samanaikaisesti sisä- ja ulkopuolinen, että on osa yliopistoyhteisöä mutta omaa samalla sivullisen katseen, tekee yksilön tarkkanäköiseksi sekä herkäksi havaitsemaan asioita, joita muut eivät välttämättä näe tai tunne (Bourdieu & Wacquant 1995, 249–250). Tätä erityistä (tarkkailija)positiota on hyödynnetty erityisesti tutkimuksen tekemisessä.

¹ Kynätyöläinen on jo edesmenneen kirjailija Hanna Haurun (2021) kaunokirjallisesta teoksesta ”Viimeinen vuosi”, (s. 116–117) lainattu termi.

Se on kans jännä, että vaikka on tutkinut aina itselle tosi arkisia asioita, niin niitä asioita on pidetty kauheen eksoottisina yliopistossa tai tutkimuspiireissä, että ai tällaista arkea. Et siinä näkyy kans se, et maailmat ovat erilaisia.

Kyl mä tunnistan, et mä oon kirjottanu sinne [väitöskirjaan] ihan hirveesti sellasii asioita jotka tulee omakohtasesta kokemisesta ilman et mä eksplisiit-
tisesti sitä kirjottaisin siellä ulos. Tähän tämmöseen, et sä tavallaan kirjatot
ittes johonki sellaseen, joka on siis kuitenkin oikeesti tieteellinen tutkimus,
onhan se väitöskirjaksikin hyväksytty, niin se...itsensä hyväksi käyttäminen
siinä tutkimuksen tekemisessä.

Työläistausta sulautettuna akateemiseen ymmärrykseen antaa naisille omanlaisensa position katsoa, nähdä, tietää, puhua ja kirjoittaa (Hey 1997, 146–147; Reddin 2012, 79–80). Moni naisista toi esiin harmistuksen niin sanotun oikean elämän (ongelmien), konkretian ja suoruuden poissaolosta yliopistossa. Luokkaakin pohtinut feministiteoreetikko bell hooks (1989b, 78) on todennut, että akateeminen maailma on irrallaan ja osin riisuttu arkisesta, eletystä elämästä ja ettei näiden maailmojen välillä ole riittävää dialogia. Maailmojen yhteen tuominen näkyy eri tavoin, tieteenalasta riippuen, naisten tutkimuksellisissa intresseissä ja tavassa tehdä tutkimusta. Monilla naisista tutkimuksellinen painotus on varsin empiirisissä, reaalisen todellisuuden kysymyksissä sekä teorian ja konkretian yhdistämisessä.

Et toi mun tutkimus, se on kyl semmonen konkreettisuontoinen, tai siis semmosta maanläheistä [ja osin fyysistäkin].

Nainen1: Se soveltaminen, se käytäntöhän on se pointsi, et jos sie et osaa soveltaa, et vaikka pystyt ulkoo siteeramaan sitä [naurahtaa] tai jotain mut et sä et pysty tekemään sillä yhtään mitään, ni sehän on ihan epäaitoa sontaa. [...] mä oon välil miettiny et jonain päivän mun pitäs kehata kysyy joltain, että ku ne on usein sellasii innokkait nuorii miehii jotka... näin. Niin et tajuuttekste oikeesti yhtään mitä te ite puhutte?

Nainen2: Tai tajuutteks te täst oikeesta elämästä mitään [naurahtaa]?

Myös opettamisesta puhuttaessa naiset korostivat teorian ja konkretian yhdistämisen, ymmärryksen rakentamisen merkitystä. Työläiskulttuurissa on perinteisesti arvostettu käytännön kyvykkyyttä ja arkijärkeä teoreettisen tiedon sijaan. Teorian on ajateltu olevan hyödyllistä, mikäli se auttaa asioiden suorittamisessa ja on sovellettavaa. (Willis 1984, 70–71, 116.) Naisten työläistausta näkyy siinä, kuinka he suhtautuvat kyseenalaistaen akateemisen maailman itsetarkoitukselliseksi koettuun yliviritettyyn teoreettisuuteen sekä tietoisien vaikeatajuiseen, abstraktiin kielenkäyttöön, naisten sanoin: ”käsitähöttöön”, ”käsitekikkailuun”, ”tyhjään puheeseen”, ”itse-tehostukseen” ja ”teoreettiseen mähkäämiseen”. Itsetarkoituksellinen teoreettisuus

ja ylenpalttinen ammattijargon nähdään elitistisenä ja maskuliinisena erottautumisena, jossa käsiä ei haluta sotkea kulttuurisissa hierarkioissa alempiarvoiseksi määritettyyn empiriaan (myös Christopher 1995, 139; hooks 2007, 109–110, 131–133, 139).

[...] sit on tyyppejä, jotka tekee sellasta maailmasta irrallaan olevaa filosofis-henkistä höpötystä. Ne tekstit on sellasia, et niis ei todella suomen sanaa oo, vaikka ne ois niin sanotusti [naurahtaen] suomeks kirjoitettu, ja sit se on sellasta sivistyssana, sivistyssana, sivistyssana. Niin se on ehkä se raja mulle, et jota mä en haluu ees ylittää. Et jos se tekee musta huonon akateemisen [että ei mene mukaan tähän], niin antaa olla. Koska se tuntuu niin keinotekoselta, lopullisesti elämästä vierautuneelta selittämiseltä.

Vaikka naiset ovat vuosien ja vuosikymmenten myötä sosiaalistuneet akateemisen maailman kielenkäyttöön, oppineet pelaamaan sanoilla ja tuottamaan niin halutessaan akateemista jargonia, alan erityiskieltä, heille on arvo sinänsä kirjoittaa yksinkertaisesti ja ymmärrettävästi akateemisten kirjoituskäytäntöjen puitteissa. Naiset toteavat, että he ovat kasvaneet kommunikaatioympäristössä, jossa on puhuttu suoraan ja käytännönläheisesti, ei keskitytty tulkitsemaan merkityksiä rivien välistä tai käymään polveilevia dialogeja (luokkaistuneista kielikoodeista ks. Bernstein 1990; myös Bourdieu & Wacquant 1995, 178–184).

Multa puuttuu kaunopuheisuus. Semmonen, kaikki se semmonen mitään-sanomaton höttö. [...] Ei me siellä [kotimaailmassa] lähetä ruotimaan pohjamutia myöten, et noo, ootkos ajatellut sitä ja tätä tästä näkökulmasta. Ei. Se asia on näin ja sit jatketaan touhuja.

Ei oo kyl ikinä ollu mitään tarvetta jotenki peitellä omaa taustaani, päinvastoin, ja sehän näkyy mul kielessä, esimerkiks, tavassa jolla mä puhun. Ja se on ollu tietoinen valinta, koska se on jotain sellasta mikä on mussa kiinni, ja silleen lähtemätöntä, et mä en oikeestaan haluakaan päästä siitä irti, et se on sit eri asia ku kirjottaa, et millä tavalla tavallaan itseään ilmaisee, mutta sillon kun puhuu ni sillon jotenki pyrkii pitämään siitä itsestään, omasta identiteetistään kiinni.

Akateeminen kielenkäyttö on eräs esimerkki yliopistomaailman luokkaelitisiin vaalimisen ja luokkaeron korostamisen huomaamattomista tavoista. Sitä pidetään osana instituution harjoittamaa vallankäyttöä, jossa eri maailmojen ylemmyyttä ja alemmuutta tuotetaan hierarkkisten kulttuuristen dikotomioiden (kuten ruumis ja mieli, konkreetti ja abstrakti) kautta (Ahmed 2017, 8–11; Vuorikoski 2011, 276–277). Akateemiseen kielenkäyttöön naiset kytkevät myös akateemisen väen paikoin ylimieliseksi ja esineellistäväksi koetun suhtautumisen ihmisiin, joilla ei ole akateemista loppututkintoa. "[...] aina hyppii silmille ne kommentit siitä, että ei oo koulutusta

eivätkä osaa ees kirjottaa yhdyssanoja oikeen. Ihmisarvo rinnastetaan siihen, osataanko kirjottaa yhdyssanat vai ei.”

Vaikka naiset ovat rakentaneet omannäköistä elämää ja loitontuneet maailmasta, jossa he ovat kasvaneet, yliopistossa he asettuvat osin näkymättömästi edustamaan ja puolustamaan työväenluokkaisia arvoja ja ihmisiä sekä sotkemaan maailmoja yhteen. He ovat lojaaleja yliopistossa poissaolevaa, näkymätöntä ja toisarvoiseksi määrittyvää työväenluokkaista maailmaa kohtaan siitä huolimatta, että osalla naisista suhde kotimaailmaan on kitkainen. Naiset kokevat tämän osin myös velvollisuudekseen, sillä heille etuoikeutettuina yksilöinä on kouluttautumisen myötä annettu valtuudet tietää, puhua ja kirjoittaa – nimetä maailmaa (ks. myös Skeggs 2014, 98–99).

Lopuksi: Hiljaista arkista anarkiaa

Olen tarkastellut edellä artikkelissa sitä, kuinka työläistaustaiset yliopisto-opettajat sovittavat yhteen työläistaustan ja keskiluokkaiselle, maskuliiniselle rationaliteetille perustuvan yliopistotyön. Vaikka luokka on nostettu takaisin tutkimukselliseen keskiöön, yhteiskunnassa ja yliopiston arjessa se on epämuodikas, vanhentuneena pidetty ja kiistetty – hiljennetty – kysymys. Jos vielä opiskelijoista puhuttaessa ymmärretään, että he tulevat yliopistoon erilaisista taustoista, opetus- ja tutkimushenkilökunnan kohdalla elää oletus, että olemme yhtä keskiluokkaa. Luokan merkitys ei kuitenkaan katoa kouluttautumisen ja akateemisen meritoitumisen myötä.

Vaikka naiset ovat olleet yliopistossa, monet jopa vuosikymmeniä, heidän tekemisissään ja valinnoissaan heijastuvat työväenluokkaiset arvostukset: luokan näkymätön perintö. Luokka sukupuoleen kiinnittyen on läsnä sisäistyneinä arvoina ja rakentuneina käsityksinä itsestä, itselle soveliaasta asemasta, tehtävistä sekä tekemisen tavoista. Luokka heijastuu siihen, kuinka naiset pääsääntöisesti irtisanoutuvat osallistumasta kiivaimpaan kilpaan kohti akateemista eliittiä, huipun representatiota. Naiset ottavat paikkansa opettajina yhdistäen työväenluokkaisen käsityksen kunniallisesta ja oikeasta työstä työn hyödyllisyyteen ja naistapaiseen hoivarationaliteettiin. Työläistaustaiset akateemiset naiset hakeutuvat yliopiston hierarkiassa niin sanotusti omille paikoilleen – luokkatausta ja sukupuoli huomioiden niin, ettei järjestystä sotketa liikaa.

Naiset kiinnittyvät tehtäviin, joista yliopisto ei erityisesti palkitse; tehtäviin, jotka jonkun on tehtävä mutta joista ei saa tunnustusta. Naiset haluavat yliopistomenestyksen ideaalin kannalta niin sanottuja vääriä asioita ja käyttävät aikansa vääriin tehtäviin (myös Langan & Morton 2009). Yksilöorientoituneessa uusliberalistisessa yliopistossa työväenluokkaiset arvostukset, kuten keskittyminen muihin, eivät edusta tavoiteltavaa normia vaan jotain vähemmän arvokasta (Skeggs 2011, 509). Keskiluokkaisesta normista katsottuna kilpailusta kieltäytyminen uranousulle rakentuvassa yliopistossa voidaan nähdä arveluttavana tyytymisenä tai jämhättämisenä (Koski

2019, 72; Käyhkö 2020). Tähän kiinnittyy osaltaan myös yliopistossa elävä luokkaeri-arvoisuus, jossa naiset työväenluokkaisilla ja feminiinisillä arvostuksillaan tuottavat osin alisteista asemaansa yliopiston hierarkkisissa järjestyksissä (vrt. Willis 1984).

Kyse ei ole siitä, että naiset eivät tietäisi, mitä heidän tulisi haluta. Itselle sopivaksi katsotun paikan rakentamisen rinnalla naiset myös asettuvat vastahankaan kiistäen hegemonisen keskiluokkaisen kulttuurin ja maskuliinisen uusliberalistisen ideologian, joissa olennaista ovat yksilö, kilpailu sekä hierarkkisten asetelmien ylläpitäminen (myös Skeggs & Loveday 2012). Työläistäustaisia akateemisia naisia tutkinut Diane Reay (2003) on todennut, että toisiin suuntautuva orientaatio voi olla eräänlainen vieraassa tai niin sanotusti väärässä paikassa olemiseen liittyvä kompromissi: keino, jossa yhtä aikaa säilytetään työläisidentiteettiä ja otetaan etäisyyttä siihen. Projektit, joissa yksilö asetetaan keskiöön, ovat olleet perinteisesti hyväksyttävämpiä miehille kuin naisille sekä enemmän keskiluokalle kuin työväenluokalle. (Reay 2003, 206.)

Naiset ovat samanaikaisesti akateemiseen maailmaan solahtaneita, yliopistotyölle omistautuneita, kuuliaisia arkisen työn tekijöitä sekä yliopistomaailmaan hiljaisesti vastakarvaan asettuvia. Naiset eivät tuota toiminnallaan näkyvää epäjärjestystä tai häiriötä mutta pienillä arkisilla teoillaan – vastarintaisella toimijuudellaan – he haastavat akateemista elitismiä ja kapeaksi koettua keskiluokkaista, maskuliinista tapaa olla ihminen ja akateemisen kulttuurin pinnallistumista. Työläiskulttuurin arvot ovat läsnä tekemisen ja olemisen tavoissa sekä niissä ilmenevissä moraalisisissa hyveissä: hyödyllisyyden, konkretian, tasavertaisuuden, praktisuuden, inhimillisyyden, suoruuden sekä aitouden tähdentämisessä. Vaikka työläiskulttuurin arvoilla ei ole yliopistossa vaihtoarvoa, niillä on naisille käyttöarvoa niin opetus- kuin tutkimustyössä.

Liminaalisuus – kahden maailman välissä eläminen – tuottaa sen, että yksilö on molemmissa maailmoissa sivullisen asemassa. Tämän välitilan aikaan saaman hybridi-identiteetin tuottama herkkyys on nähty etuna, josta käsin voi nähdä toisin (Walsh 1997, 168). Sivussa oleminen ei vain aseta syrjään, vaan myös tuottaa vapautta ja mahdollisuuksia toimia toisin. Marginaalissa olemiseen liittyy samanaikaisesti alistumista ja vastarintaa, sopeutumista ja sopeutumattomuutta, väistämättömyyttä ja mahdollisuuksia. (Brunila & Isopahkala-Bouret 2014, 32–34.) Vieraassa maailmassa selviytyminen ja menestyminen voivat olla omanlaisensa protesti (Ahmed 2017, 237). Naisten arkinen vastarinta sekä ideaalien säröttäminen eivät silti mitätöi yliopiston luokkajärjestystä.

Kouluttautuminen ja yliopistotyö eivät ole merkinneet naisille pakenemista omasta taustastaan vaan henkilökohtaista projektia, jonka sivutuotteena maailmat ovat eriytyneet (ks. myös Loveday 2015). Maailmojen ja minän jakautuminen tuottaa työläistäustaisille akateemisille naisille hiljaista sisäistä kamppailua sen suhteen, kuinka olla jatkuvassa muodonmuutoksessa mutta säilyttää itsestä olennainen (Hey 2003, 321). Tätä myös tämän tutkimuksen naiset pohtivat paljon, kun he puhuivat luokasta: keitä he ovat, ovat olleet, millaiseksi halutaan tai ei haluta tulla.

Luokka on myös emotionaalinen, kuulumiseen ja tunnesiteisiin liittyvä kysymys. Vaikka naiset ovat siirtyneet toisiin säännöin toimivaan maailmaan, he osoittavat lojaaliutta ja moraalista arvokkuutta työväenluokkaiselle kulttuurille ja sen maailman ihmisille. Havaittavissa on työväenluokalle tyypillisiä moraalisesti latautuneita vastanarratiiveja ja vastapuhetta (Lamont 2000) esimerkiksi liittyen akateemisen maailman koettuun teennäisyyteen, jolla tuotetaan arvokkuutta hierarkkisesti alemmaksi määrittäneeseen maailmaan. Luokkasuhteet ovat kulttuurisia erontekoja ja arvottamista sekä arjessa elettyjä herkästi haavoittavia kysymyksiä ylemmyydestä ja alemmuudesta, paremmuudesta ja huonommuudesta sekä kunniallisuudesta ja häpeästä (Lawler 1999, 5).

Yliopistossa naiset eivät tietoisesti piilottele tai peittele taustaansa. Toisaalta omaa taustaa ei myöskään tuoda erityisemmin esiin, koska siihen ei naisten kokeman perustella ole yliopistossa tilaa. Naisten itsensä kokema kuilu luokkataustan ja nykyisen luokka-aseman välillä ei tule muille näkyväksi, koska luokka verhoutuu keskiluokkaisuun tutkintotodistuksiin ja titteleihin; oletukseen siitä, että opetus- ja tutkimushenkilöstö on keskiluokkaista. Koska luokka ei näy keskiluokkaisista käyvistä naisista eikä luokan merkitystä yliopistossa tunnisteta, työläistaustaiset naiset tulevat nähdyiksi ensisijaisesti sukupuolensa kautta. Pelkkä sukupuolen tarkastelu kuitenkin verhoaa alle luokan. (Käyhkö 2020, 22.)

Myös kun uusliberaalissa nyky-yliopistossa puhutaan yritysmaailmasta lainattuna muotikäytäntönä (esim. Fleming 2021, 36) diversiteetistä eli moninaisuudesta, luokka sekä rakenteelliset (valta)kysymykset sivuutetaan. Keskusteluissa keskitytään ulospäin näkyvämpiin eroihin, kuten etnisyyteen, sukupuoleen, ikään ja kykyisyyteen sekä rakenteiden sijaan yksilöihin. Työläistaustaiset akateemiset naiset ovat yliopiston näkymätön ja hiljainen vähemmistö. Yliopiston näennäisen luokkaneutraaliuden, keskiluokkaisuusoletuksen ja homogeenisuusilluusion tilalle tulisi rakentaa kriittistä intersektionaalista ymmärrystä luokasta ja sen monikerroksisuudesta. Vaikka tutkintojen myötä yksilön sosiaalinen asema (objektiivinen luokka) muuttuu, elämän erilaisia muistijälkiä ei voi vain pyyhkiä pois tai jättää taakseen (Käyhkö 2020, 22). Luokka ei ole vain jotain yksilön ulkopuolella olevaa, objektiivisesti määritettävää, vaan myös elämän myötä yksilöön kerrostunutta, juurtunutta ja jota kannetaan mukana. Luokassa on kyse myös minuudesta. Maatuskanuken sisin on tiukassa, vaikka päälle rakennetaan uusia kerroksia kouluttautumisen ja elämän myötä.

Lähteet

- Ahmed, S. 2017. *Living a feminist life*. Durham: Duke University Press. <https://doi.org/10.1057/s41296-018-0199-2>
- Bernstein, B. 1990. *The Structuring of pedagogic discourse*. Volume IV: Class, codes and control. London: Routledge.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. 1995. *Refleksiiviseen sosiologiaan*. Suomenkielisen laitoksen ovat toimittaneet M. Sabour & M. A. Salo. Joensuu: Joensuu University Press.
- Brunila, K. & Isopahkala-Bouret, U. 2014. *Marginaali säätelevänä ja tuottavana voimana*. Teoksessa K. Brunila & U. Isopahkala-Bouret (toim.) *Marginaalin voima!* Helsinki: Kansanvalistusseura, 23–37.
- Christopher, R. 1995. *A carpenter's daughter*. Teoksessa C. L. B. Dews & C.L. Law (toim.) *This fine place so far from home*. Philadelphia: Temple University Press, 137–150.
- Clancy, K. 1997. *Academic as anarchist: Working-class lives into middle-class culture*. Teoksessa P. Mahony & C. Zmroczek (toim.) *Class matters. Working-class women's perspectives on social class*. London: Taylor & Francis, 44–52.
- Crawford, J., Kippax, S., Onyx, J., Gault, U. & Benton, P. 1992. *Emotion and gender. Constructing meaning from memory*. London: Sage.
- Davies, B. & Gannon, S. (toim.) 2006. *Doing collective biography*. Maidenhead: Open University Press.
- Essed, P. 2004. *Cloning amongst professors: Normativities and imagined homogeneities*. *NORA* 12 (2), 113–122. <https://doi.org/10.1080/08038740410004588>
- Fleming, P. 2021. *Dark academia. How universities die*. London: Pluto Press.
- Gill, R. 2010. *Breaking the silence: The hidden injuries of neo-liberal academia*. Teoksessa R. Flood, & R. Gill (toim.) *Secrecy and silence in the research process: Feminist reflections*. London: Routledge. <http://platform-hnu.nl/wp-content/uploads/2015/05/gill-breaking-the-silence-2.pdf>
- Haug, F. 2016. *The politics of hope. Memory-work as a method to study the conduct of everyday life*. Teoksessa E. Schraube & C. Höjholt (toim.): *Psychology and the conduct of everyday life*. London: Routledge, 226–240.
- Haug, F. and Others. 1987. *Female sexualization. A collective work of memory*. London: Verso.
- Hauru, H. 2021. *Viimeinen vuosi*. Helsinki: Like.
- Hey, V. 1997. *Northern accent and southern comfort: Subjectivity and social class*. Teoksessa P. Mahony & C. Zmroczek (toim.) *Class matters. Working-class women's perspectives on social class*. Taylor & Francis, London, 140–151.
- Hey, V. 2003. *Joining the club? Academia and working-class femininities*. *Gender and Education* 15 (3), 319–335. <https://doi.org/10.1080/09540250303863>
- hooks, b. 1989a. *Choosing the margin as a space of radical openness*. *Framework*, nro 36, 15–23.
- hooks, b. 1989b. *Talking back. Thinking feminist, thinking Black*. New York: Routledge.
- hooks, b. 2007. *Vapauttava kasvatust*. Suom. M. Vuorikoski & H. Rekola. Helsinki: Kansanvalistusseura.

- Hoskins, K. 2010. The price of success? The experiences of three senior working class female academics in the UK. *Women's Studies International Forum*. 33 (2), 134–140. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2009.12.003>
- Hurst, A. 2010. *The burden of academic success: Loyalists, renegades, and double agents*. Lanham: Lexington Books.
- Ikonen, H-M. 2018. "Sitä palkintoo ei ehkä koskaan tule": Toimijuuden tunnustus ja maaseudun yrittäjänaiset. *Sosiologia* 55 (2), 115–129.
- Jauhiainen, A. 2011. Opetustyö ja sukupuoli uusliberalistisessa yliopistossa. *Aikuiskasvatus* 31 (3), 164–173.
- Julkunen, R. 2004. *Hullua rakkautta ja sopimustohtoreita*. Jyväskylä: SoPhi.
- Kivistö, S. & Pihlström, S. 2018. *Sivistyksen puolustus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Koski, L. 2011. Teksteistä teemoiksi – dialoginen tematisointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat*. Helsinki: Johtamistaidon opisto, 126–149.
- Koski, L. 2019. Totuudesta rahaan – yliopiston uusi moraalinen järjestys. Teoksessa K. Filander, M. Korhonen & P. Siivonen (toim.) *Huiputuksen moraalijärjestys*. Tampere: Vastapaino, 49–74.
- Koski, L. & Tedre, S. 2003. Sukupuolipiiloja ja -huolia. Naisten muistoja yliopistouralta. *Naistutkimus* 16 (3), 19–32.
- Kuhn, A. 2002. *Family Secrets*. London: Verso.
- Käyhkö, M. 2014. Työläistyöt vieraalla maalla. Yhteiskuntaluokka ja yliopistoon kotiutuminen kahden kulttuurin ristivedossa. Teoksessa P. Harinen, M. Käyhkö & A. Rannikko (toim.) *Mutta mikä on tutkimuksen teoreettinen kysymys? Leena Kosken juhlaKirja*. Joensuu: University Press of Eastern Finland, 161–187.
- Käyhkö, M. 2017. Keinumista kahden maailman välissä. Työläistaustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja muuttuva suhde kotimaailmaan. *Sosiologia* 54 (1), 6–22.
- Käyhkö, M. 2020. Muistelutyömenetelmä. Teoksessa S. Ryyänen & A. Rannikko (toim.) *Tutkiva mielikuvitus*. Helsinki: Gaudeamus, 215–241.
- Käyhkö, M. 2021. "Osaanko mä nyt olla tarpeeks yliopistollinen?" Työläistaustaiset yliopisto-opettajanaiset ja luokan kokemukset. *Sosiologia* 57 (1), 7–25.
- Lamont, M. 2000. *The dignity of working men. Morality and the boundaries of race, class and immigration*. New York: Harward University Press.
- Langan, D. & Morton, M. 2009. Through the eyes of farmers' daughters: Academics working on marginal land. *Women's Studies International Forum* 32 (6), 395–405. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2009.09.002>
- Lawler, S. 1999. Getting out and getting away. Women's narratives of class mobility. *Feminist Review* 63 (1), 3–24.
- Lehmann, W. 2009. Becoming middle-class: How working-class university students draw and transgress moral boundaries. *Sociology* 43 (4), 631–647. <https://doi.org/10.1177/0038038509105412>
- Loveday, V. 2015. Working-class participation, middle-class aspiration? Value, upward mobility and symbolic indebtedness in higher education. *The Sociological Review* 63 (3), 570–588. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12167>

- Lund, R. 2015. *Doing the ideal academic. Gender, excellence and changing academia.* Helsinki: Aalto yliopisto.
- Lund, R. 2018. The social organisation of boasting on the neoliberal university. *Gender and Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540253.2018.1482412>
- Maguire, M. 1997. Missing links: working-class women of Irish descent. Teoksessa P. Mahony & C. Zmroczek (toim.) *Class matters: Working-class women's perspectives on social class.* London: Taylor & Francis, 97–100.
- Mahony, P. & Zmroczek, C. 1997. Why class matters. Teoksessa P. Mahony & C. Zmroczek (toim.) *Class matters. Working-class women's perspectives on social class.* Lontoo: Taylor & Francis, 1–8.
- Mazurek, R. 2009. Work and class in the box store university: Autobiographies of the working-class academics. *College Literature* 36 (4), 147–178.
- McNay, L. 2004. Agency and experience: gender as lived relation. Teoksessa L. Adkins & B. Skeggs (toim.) *Feminism after Bourdieu.* Oxford: Blackwell, 175–190.
- Muller, J. 2018. *The tyranny of metrics.* Princeton: Princeton University Press.
- Naskali, P. 2009. Uusi häpeän yliopisto. Teoksessa T. Tomperi (toim.) *Akateeminen kysymys. Yliopistolain kritiikki ja kiista uudesta yliopistosta.* Tampere: Vastapaino, 93–100.
- Nikunen, M. 2013. Affektiivinen opetustyö yliopistossa. *Pätkätyöläisten kokemuksia. Naistutkimus* 26 (4), 17–29.
- Ojala, H. 2011. *Opiskelemassa tavallaan. Vanhat naiset ikäihmisten yliopistossa.* Tampere: Tampere University Press.
- Pihlstöm, S. 2021. Yliopistojen arvot. *Tieteessä tapahtuu* 39 (2), 23–31.
- Reay, D. 2000. "Dim dross": Marginalized women both inside and outside the academy. *Women's Studies International Forum* 23 (1), 13–21.
- Reay, D. 2001. Finding or losing yourself? Working-class relationship to education. *Journal of Education Policy* 16 (4), 333–346.
- Reay, D. 2003. A risky Business? Mature working-class women students and access to higher education. *Gender and Education* 15 (3), 301–317.
- Reay, D. 2005. Beyond consciousness? The psychic landscape of social class. *Sociology* 39 (5), 911–928.
- Reay, D. 2018. Working class educational transitions to university: The limits of success. *European Journal of Education* 53 (4), 528–540. <https://doi.org/10.1111/ejed.12298>
- Reddin, G. 2012. *Struggles and achievements. Experiences of working-class white male academics who attain tenure.* Iowa: Graduate College of the University of Iowa.
- Ryan, J. & Sacrey, C. 1996. *Strangers in paradise. Academics from the working class.* Lanham: University Press of America.
- Savage, M. 2000. *Class analysis and social transformation.* Buckingham: Open University Press.
- Sayer, A. 2005. *The Moral significance of class.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Sennett, R. 2008. *The craftsman.* New Haven: Yale University Press.
- Skeggs, B. 2004. *Class, self, culture.* London: Routledge.

- Skeggs, B. 2011. Imagining personhood differently: Person value and autonomist working-class value practices. *The Sociological Review* 59 (3), 496–513. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2011.02018.x>
- Skeggs, B. 2014. *Elävä luokka*. Suom. L. Lahikainen & M. Jakonen. Tampere: Vastapaino.
- Skeggs, B. & Loveday, V. 2012. Struggles for value: Value practices, injustice, judgement, affect and the idea of class. *The British Journal of Sociology* 63 (3), 472–490. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2012.01420.x>
- Slaughter, S. & Leslie, L. 1997. *Academic capitalism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Sondergaard, D.M. 2005. Making sense of gender, age, power and disciplinary position: Intersecting Discourses in the academy. *Feminism & Psychology* 15 (2), 189–208. <https://doi.org/10.1177/0959353505051728>
- Stanley, J. 1995. Pain(t) for healing: the academic conference and the classed/embodied self. Teoksessa L. Morley & V. Walsh (toim.) *Feminist academics*. London: Taylor & Francis, 169–182.
- Steedman, C. 1986. *Landscape for a good woman. A story of two lives*. New Brunswick: Rutgers U.P.
- Stricker, K. 2011. Class consciousness and critical mass; exploring the practice and scholarship of academics from the working class. *Race, Gender & Class* 18 (3-4), 372–384.
- Tokarczyk, M. & Fay, E. 1993. Introduction. Teoksessa M. Tokarczyk & E. Fay (toim.) *Working class women in the academy*. Amherst: University of Massachusetts, 3–24.
- Vuorikoski, M. 2011. Sukupuoli, luokka ja ikä kasvatustieteen tohtoreiden elämäkerroissa. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Vantaa: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 276–312.
- Walkerdine, V. 2003. Reclassifying upward mobility: Femininity and the neo-liberal subject. *Gender and Education* 15 (3), 237–248. <https://doi.org/10.1080/09540250303864>
- Walkerdine, V., Lucey, H. & Melody, J. 2001. *Growing up girl. Psychosocial explorations of gender and class*. New York: New York University Press.
- Walsh, V. 1995. Transgression and the academy: Feminists and institutionalization. Teoksessa L. Morley & V. Walsh (toim.) *Feminist academics*. London: Taylor & Francis, 86–101.
- Walsh, V. 1997. Interpreting Class: Auto/biographical imaginations and social change. Teoksessa P. Mahony & C. Zmroczek (toim.) *Class matters. Working-class women's perspectives on social class*. Lontoo: Taylor & Francis, 152–174.
- Warnock, D. 2016. Paradise lost? Patterns and precarity in working-class academic narratives. *Journal of Working-Class Studies* 1 (1), 28–44. <https://doi.org/10.13001/jwcs.v1i1.6013>
- Willis, P. 1984. *Koulunpenkiltä palkkatyöhön*. Suom. A. Mäki-Kulmala. Tampere. Vastapaino.
- Ylijoki, O-H. 2014. University under structural reform: A micro-level perspective. *Minerva* 52 (1), 55–75. <https://doi.org/10.1007/s11024-014-9246-1>
- Ylijoki, O-H. 2019. Eliitin onni – omistautumisen eetos akateemisessa työssä. Teoksessa K. Filander, M. Korhonen & P. Siivonen (toim.) *Huiputuksen moraalijärjestys*. Tampere: Vastapaino, 129–151.

Osa II

Koulutus kasautuvana pääomana?

Nuoruuden koulutusvalinnat näyttäytyvät kamppailuina, joissa nuoret etsivät vaihtoarvoa kotoa ja muista yhteisöistä siirretyille bourdieulaisille pääomille – erityisesti nivelvaiheessa, jossa valitaan ammattikoulun ja lukion välillä. Varsinkin isommissa kaupungeissa luokkaan kietoutuvat asuinpaikan ja koulun sijainti sekä nuoren etninen tausta. Tasa-arvoisista hakumahdollisuuksista ja koulutuksen maksuttomuudesta huolimatta nuoret eivät välttämättä tunnista kaikkia koulutusväyliä tai koe omaavansa taitoja, joita akateemisella koulutuksen kentällä arvostetaan.

Vanhemmat eivät aina ilmaise suorasanaisesti koulutustoiveitaan lapsilleen, vaan asenteet ja arvostukset siirtyvät myös tiedostamatta. Korkeasti koulutetut vanhemmat usein ovat aktiivisempia ja aloitteellisempia nuoren koulutusvalintojen suhteen. Matalasti koulutetut vanhemmat saattavat jättää nuoren toisen asteen valinnan tämän itsenäisesti päätettäväksi tai oppilaanohjauksen vastuulle – varsinkin, mikäli nuori haaveilee lukiosta ja korkeakoulutuksesta. Koulun ammattilaisille nuoren perhetausta voi kuitenkin näyttäytyä vahvasti tulevaisuutta määrittävänä, jolloin vanhempien oletama tasa-arvoinen ohjaus ei toteudu. Koulutustaso vaikuttaa siten periytyvän yhtä lailla vanhempien aktiivisuuden ja resurssien kuin puuttumattomuudenkin kautta: muodostuu sosiaalinen sulkeuma, jossa koulutus ja sen tuoma asema kasautuvat yhteiskunnan hyväosaisille ja heidän jälkeläisilleen.

Koulutus pääoma kasautuu kuitenkin myös työelämässä. Yhteiskuntaluokille tyyppilliset sisäiset kulttuurit rakentuvat paljolti työn ominaisuuksille ja työstä saatavalle palkalle. Työ muokkaa tekijäänsä, ja siten omalta osaltaan ylläpitää yhteiskunnallisia rakenteita ja hierarkioita. Palkansaajien mahdollisuudet työssä oppimiseen ja itsensä kehittämiseen määräytyvät pitkälti luokka-aseman mukaan – korkeakoulutettujen keskiluokkaisten eduksi. Yhteiskuntahistorialliset luokkarajat vaikuttavat siihenkin, minkä tyyppistä täydennys- tai aikuiskoulutusta yksilölle on tarjolla, jolloin luokkien väliset erot ja hierarkiat pysyvät yllä vielä aikuisiälläkin.

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 sovitte 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 tietylle 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 urapolkunsuhteen.

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 tuttavuussuhteita 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 inklusiivista 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 maimemia ja niihin liittyviä tiloja. Vaikka jälkimodernissa ajassa elävien nuorten maimemat 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 elettyä 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 hommi, 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 semmosta 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, emotionaalisesta 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 tunnustettaisiin 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 su-rullisii, 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 mentiin 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 yhtäkkii 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 poikaystävän 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 raken-tuu 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 toimimi-nen 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 kah-dessa työssä, lukuisissa viittauksissa perheen heikkoon rahatilanteeseen sekä pojan työssäkäymisessä jo yläasteella. Jeren yhdeksännen luokan haastattelussa kuvaama hyväpalkkainen ja taloudellisesti vakaa tulevaisuus tarkemmin määrittelemättömäs-sä professioammatissa on ilmeisen tärkeä tavoite myös vanhemmille. Taloudelliset resurssit raamittavat myös kolme vuotta myöhemmin lukio-opintoja – Jere esimer-kiksi maksaa säännöllisesti asumisestaan äidilleen. Työllistyminen ja taloudellinen toimeentulo opintojen jälkeen korostuvat lukion loppuvaiheessa tehdyssä haastatte-lussa.

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 saisi 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 liikkuvuuksi. 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 oppilaspaikkoja 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) mukaillen 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 materiaalsiin 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 kymppin 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 luokkarakentee-

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.

6

Koulutusvalinnan illuusio nuorten siirtymävaiheessa peruskoulusta toiselle asteelle

Veronica Salovaara

Luvussa tarkastellaan, kuinka nuorten oma toimijuus, perhetausta, aikaisemmat kokemukset ja ihmissuhteet esiintyvät nuorten, vanhempien ja koulun ammattilaisten puheessa nuorten siirtymävaiheessa peruskoulusta toiselle asteelle. Oppilaiden toimijuus nostetaan aineistossa esiin tärkeänä ideaalina, mutta sen rinnalla esiintyy myös tietoisuus perhetaustan vaikutuksesta, ihmissuhteiden ja aikaisempien kokemusten merkityksestä. Koulutusvalinta on tämän paradoksin valossa illuusio: valinta kuvataan nuoren omana päätöksenä, vaikka se onkin syntynyt perhetaustan tuotoksena ihmissuhteiden välityksellä, ja nämä ihmissuhteet voidaan luonnehtia yhteiskuntaluokan tuottajana ja ylläpitäjänä.

Johdanto

Siirtyessään peruskoulusta toiselle asteelle nuoret jatkavat tyypillisesti joko ammatilliseen koulutukseen tai yleissivistävään lukiokoulutukseen. Siihen asti nuoret ovat saaneet jokseenkin samanlaisen koulutuksen peruskoulussa, vaikka tiettyjä eroja oppilaitosten välillä on havaittavissa (Bernelius & Vaattovaara 2016; Ouakrim-Soivio ym. 2018; Seppänen ym. 2015; Vettenranta ym. 2016). Peruskoulun tavoitteena on tarjota kaikille lapsille tiedot ja taidot, joka takaavat tasa-arvoiset mahdollisuudet jatkaa nuoren valitsemassa koulutuksessa (Opetushallitus 2016). Tilastot (esim. Myrskylä 2009; Saari 2015) kuitenkin osoittavat, että koulutusvalinta on vahvasti yhteydessä yhteiskuntaluokka-asemaan, vanhempien koulutustasoon ja ammattiin. Pekka Myrskylän

(2009) analyysin mukaan, korkeasti koulutettujen lapset valitsevat muita useammin lukiokoulutuksen ja jatkavat korkeakouluopintoihin. Lapset, joiden vanhemmilla on ammatillinen koulutus, valitsevat todennäköisemmin ammatilliset opinnot. Tohtoriksi väitelleiden lapset valmistuvat maistereiksi ja tohtoreiksi muita todennäköisemmin. Jopa ammattiala periytyy vanhemmilta lapsille: esimerkiksi opettajien lapsista tulee suuremmalla todennäköisyydellä opettajia ja taiteilijoiden lapsista tulee taiteilijoita. Tilastot myös osoittavat, että myös huono-osaisuus, eli työttömyys, koulupudokkuus ja toimeentulotukiasiakkuus periytyy vanhemmilta lapsille (Vauhkonen ym. 2017) ja eri taustoista tulevien nuorten elämänpolut kulkevat usein eri suuntiin (Vanttaja 2005). Se, että nuoret usein valitsevat samantyyppisen elämänpolun, koulutusalan tai ammatin kuin vanhempansa ei ole itsessään ongelma, jos nuori on tehnyt tietoisien päätösten tästä, mutta lähtökohtaisesti ei voi olettaa, että huono-osaisuuden siirtyminen sukupolvesta toiselle olisi tietoinen valinta nuorelle. Tilastot eivät kerro millä tavalla perhetausta vaikuttaa elämänpolun valintaan, ja millä tavalla muut ihmissuhteet vaikuttavat koulutus päätökseen. Jos halutaan ehkäistä nuorten syrjäytymistä, on tärkeää ymmärtää nuorten päätöksentekoprosessia ja miten perheen tausta ja muut ihmissuhteet vaikuttavat nuoren elämänpolkuun.

Oppilaiden koulutusvalinnat ovat osa monitahoista toimintakenttää, johon liittyy sekä oppilaiden oma toimijuus ja perhetausta että yhteiskuntapoliittinen ja koulutuspoliittinen kenttä, jota ei voida selittää yksinomaisesti toimijuuden tai yhteiskuntaluokan käsitteellä. Toimintakentän voidaan suppeasti ymmärtää tarkoittavan näkyviä ja näkymättömiä rakenteita tai tukiverkostoja nuoren omassa koulussa, asuinympäristössä, asumisessa kaupunki- tai taajama-alueella, taikka perhepiirissä tai kaveriporukassa. Toimintakentästä voidaan myös puhua laajemmin, esimerkiksi yhdessä koulutus- ja sosiaalipolitiikan, yhteiskunnan tukijärjestelmien, opetussuunnitelmien tai yleisesti yhteiskunnan kulttuuristen arvojen ja rakenteiden kanssa. Tässä toimintakentässä nuori tekee päätöksensä ja siihen kiinnittyvät rakenteet ohjaavat sekä mahdollistavat hänen päätöksentekonsa; siksi nuoren toimijuus on aina sidottu sekä näkyviin, että näkymättömiin rakenteisiin.

Väitöskirjassani (Salovaara 2021) fokuksessa oli nuorten toimijuus siirtymävaiheessa peruskoulusta toiselle asteelle. Tässä luvussa syvennän väitöskirjani analyysia pohtimalla yhteiskuntaluokan merkitystä nuorten koulutussiirtymissä ja erityisesti ihmissuhteiden merkitystä yhteiskuntaluokan tuottajana. Esitän tutkimuskysymyksen: Millä tavoilla nuoren oma toimijuus, perhetausta ja ihmissuhteet nousevat esiin nuorten, vanhempien ja koulun ammattilaisten puheessa nuorten siirtymävaiheessa peruskoulusta toiselle asteelle? Koska aineistossa ei puhuta suoraan yhteiskuntaluokasta, analysoin, miten nuoren perhetausta esiintyy nuorten, vanhempien ja koulun ammattilaisten toisen asteen koulutusvalintoja koskevassa puheessa. Esitän, millä tavoilla nuoret reflektivat mahdollisuuksiaan ja toisen asteen valintojaan, ja tarkastelen, miten koulun ammattilaiset reflektivat perhetaustan merkitystä sekä omaa rooliaan nuoren tukemisessa. Tuloksissani nostan esiin toimijuuden ideaalin ja perhetaustan merkityksen paradoksin; sen miten koulutusvalintapuheessa korostetaan

nuorten oma toimijuutta samalla tiedostaen päätöksen kytkeytyvän perhetaustaan. Hyväksymällä ja painottamalla nuorten omaa toimijuutta nuoren koulutusvalinta kuvataan nuoren omana päätöksenä, vaikka se onkin lähtökohtaisesti syntynyt perhetaustan tuotoksena ihmissuhteiden välityksellä.

Teoreettiset lähtökohdat

Jos kaikilla nuorilla on periaatteessa yhtenäisen peruskoulun myötä samat edellytykset hakea lukiokoulutukseen tai ammatilliseen koulutukseen, miksi perhetausta näkyy tilastoissa vahvasti? Kysymystä miksi vanhemman koulutus ja ammatti siirtyvät sukupolvesta toiselle, voi selittää eri tavoilla. Pierre Bourdieun (1984) teoreettisessa viitekehyksessä habitus on käsite, jolla pystymme ymmärtämään sosialisaation ja ympäristön vaikutusta yksilön arvoihin, normeihin ja makuun. Habitus vaikuttaa ajattelutapaamme, päätöksiimme ja valintoihimme. Perheen sisäiset normit, arvot ja jopa puhetapa heijastuvat lapsen koulumenestykseen. Anette Lareau (2002) esittää miten keskiluokkaisten perheiden vanhemmat keskustelevat lastensa kanssa, ja kuinka lasten harrastukset ovat tarkkaan suunniteltuja ja järjestettyjä. Sen sijaan työväenluokkaisissa perheissä lapsia komennetaan herkemmin, ja he saavat viettää vapaa-aikansa vapaasti ulkona. Koulussa keskiluokan lapset ovat tottuneet keskustelemaan ja kyseenalaistamaan, mutta työväenluokan lapset kuuntelevat ja tottelevat käskyjä (Lareau 2002). Pierre Bourdieu ja Jean-Claude Passeron (1977) kuvaavat kuinka normit, arvot ja puhetapa vaikuttavat suoraan ja myös epäsuorasti lapsen koulumenestykseen, jossa lapsi, joka tulee saman tyyppisestä taustasta kuin hänen opettajansa, pärjää paremmin koska jakaa samat arvot, kulttuurisen pääoman, ja puhe- tai keskustelutavan mitä arvostetaan koulussa. Keskiluokan lapset sisäistävät ne arvot ja normit, joita pidetään tärkeinä koulussa, koska myös opettajat, ja muut ammatillaiset koulussa, ovat osa keskiluokkaa. Näin ollen, keskiluokan lapset ovat sisäistäneet keskiluokan puhe- ja käytöstavat sekä kulttuurin.

Samuel Bowlesin ja Herbert Gintisin (1976) vastaavuusteorian mukaan koulutus uusintaa yhteiskunnan taloudellisen järjestelmän ja työprosessien perusrakenteita, eli normit, arvot ja koulun ylläpitämä järjestelmä vastaavat tehtaiden hierarkkista järjestelmää: koulussa oppilaat asettuvat tehtaan työntekijöiksi, ja rehtori toimii ikään kuin tehtaanjohtajana. Koulun sosiaaliset rakenteet manifestoituvat koulun piilo-opetus suunnitelmassa, jonka mukaisesti oppilaat oppivat miten täytyy käyttäytyä, puhua ja olla (Broady 2007; Freire 2000; Jackson 1968). Jos oppilaat vastustavat tätä järjestelmää luomalla oman vastadiskurssinsa, jossa he avoimesti taistelevat tätä järjestelmää vastaan, heidän ei ole mahdollista pärjätä koulutuksessa – elleivät koulun arvot, normit ja käyttäytymismallit muutu (Willis 1981). Oppilaiden koulumenestys onkin sidottu koulun ja yhteiskunnan arvoihin sekä normeihin. Vastustamalla vallitsevaa koulukulttuuria ja koulutuksen rakennetta työväenluokan lapset ovat paradok-

saalisesti sidottuja jatkamaan heille ennalta määrättyä koulutus- ja urapolkua, koska he eivät menesty koulussa keskiluokan arvojen ja normien mukaisesti.

Postmodernissa yhteiskunnassa yhteiskuntaluokan käsite on muuttanut muotoaan. Suomessa luokka-asemaa on tarkasteltu useissa tutkimuksissa, omista reflektioista etnografisiin ja tilastollisiin tutkimuksiin (Erola 2010; Järvinen & Kolbe 2007; Käyhkö 2006; Tolonen 2008). Tutkimukseni tarkastelemissa kouluissa yhteiskuntaluokista ei puhuta ääneen: sen sijaan puhutaan esimerkiksi ylisukupolvisesta huono-osaisuudesta, maahanmuuttajataustaisista perheistä ja oppilaista, koulutetuista, korkeakoulutetuista tai opistotason vanhemmista, perheen kyvystä tai kyvyttömyydestä tukea lasta, lapsen kotona saamasta mallista tai siitä, miten vanhemmat arvostavat koulutusta. Onko yhteiskuntaluokka käsitteenä tabu vai onko yhteiskuntaluokka käsitteenä uudistuksen tarpeessa? Onko yhteiskuntaluokka käsitteenä muuttunut niin monitahoiseksi ja kompleksiseksi, että siitä on vaikeaa puhua?

Beverley Skeggsin (2004) mukaan luokka käsitteenä on nyky-yhteiskunnassa aiempaa monimuotoisempi ja monitahoisempi, sisältäen lukuisia elementtejä kuten rotu (*race*), kansalaisuus, sukupuoli ja seksuaalinen suuntautuminen. Skeggs (2004) korostaa, että on tärkeää kiinnittää huomiota käytäntöjen, normien ja arvojen kiinnittymiseen – tai kirjaamiseen (*inscribe*) – ryhmään tai instituutioihin. Skeggs toteaa (2010), että luokkaa täytyy tulkita ihmisten välisten suhteiden kautta: luokkasuhteet ovat dynaamisia voimia, jotka toimivat ikään kuin sosiaalisten suhteiden perustana. Aineistossani esiintyy monia esimerkkejä siitä, miten ihmisten väliset suhteet, esimerkiksi nuorten suhteet vanhempiinsa tai vanhempiin sisaruksiin, luovat perustan, jonka perusteella nuoret valitsevat koulutuspolkunsu lukioon tai ammattikouluun; mutta myös viitteitä siitä, miten nuorten kokemukset harrastuksista tai vapaa-ajan vietosta, TET-jaksosta (1–2 viikon työelämän tutustumisjakso kahdeksännellä tai yhdeksännellä luokalla), lastenkodista ja muista tärkeistä kokemuksista, auttavat nuorta päättämään mille koulutuspolulle hän haluaa suuntautua.

Tutkimusmenetelmä ja aineisto

Tämän luvun aineisto on kerätty väitöstutkimukseeni osana: haastatteluja ja ryhmähaastatteluja kolmen suomalaisen peruskoulun oppilaiden, opettajien, opinto-ohjaajien, rehtoreiden sekä vanhempien kanssa (Salovaara 2021). Aineisto on kerätty 2012. Tässä luvussa syvennän analyysia nuorten, huoltajien ja koulun ammattilaisten näkemyksiin nuoren valinnasta peruskoulusta toiselle asteelle yhteiskuntaluokkakäsitteen näkökulmasta, erityisesti ihmissuhteiden rooli yhteiskuntaluokan tuottajana. Olen käyttänyt tähän analyysiin haastatteluja tai ryhmähaastatteluja 77 henkilön kanssa: 35 koulun ammattilaista, 32 oppilasta ja 13 huoltajaa. Oppilaat haastateltiin ryhmissä tai pareittain ennen siirtymävaihetta, eli peruskoulun yhdeksännellä luokalla ja osa näistä oppilaista osallistui yksilöhaastatteluun siirtymävaiheen jälkeen.

Olen analysoinut aineistoa keskittyen siihen, miten oppilaan koulutusvalinnasta puhutaan aineistossa yhteiskuntaluokan näkökulmasta: esimerkiksi miten toimijuudesta, perheen taustasta, sosioekonomisesta taustasta, huono- tai hyväosaisuudesta perheessä tai vanhempien koulutustasosta puhutaan. Aineiston oppilaat ja huoltajat tulevat eri taustoista eikä heiltä edellytetty erityisiä kriteerejä haastatteluun osallistumiseen. Aineiston oppilaat ovat laaja heterogeeninen ryhmä; jotkut oppilaat pärjäsivät (omien sanojensa mukaan) arvosanojen perusteella koulussa erittäin hyvin, jotkut huonommin. Osa oppilaista koki koulussa motivaatio-ongelmia tai haastavia tilanteita, toiset kokivat koulun tukevan heitä eri tavoilla. Nuoret osallistuivat ryhmähaastatteluihin ennen siirtymävaihetta, ja osa näistä oppilaista osallistui yksilöhaastatteluihin siirtymävaiheen jälkeen, kun he olivat aloittaneet peruskoulun jälkeisessä koulutuksessa. Tässä luvussa puhun koulun ammattilaisista, kun viitataan kaikkiin oppilaiden kanssa koulussa työskenteleviin aikuisiin (esimerkiksi opettajiin, opinto-ohjaajiin, koulukuraattoreihin ja rehtoreihin). Vaikka heidän näkökulmansa nuoriin ja heidän koulutusvalintoihinsa muokkautuvat heidän ammattiensa näkökulmien myötä, ne eivät perustu niihin kokonaan. Tulkitenkin heidän puhettaan diskursiivisesti enkä ammattikunnan mukaisesti.

Analyysimenetelmänä käytän diskurssianalyysia (Fairclough 1992, 2010; Gee 2011; Jokinen ym. 2016). Koska diskurssianalyysissa on eri suuntauksia ja toteuttamisen tapoja, on syytä lyhyesti kuvailla omaa toteuttamistapani tässä analyysissa. Diskurssianalyysin avulla voidaan selvittää, miten sosiaalinen todellisuus tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä (Jokinen ym. 2016). Diskurssi on kielenkäyttötapa, joka kuvastaa tiettyä sosiaalista todellisuutta tai maailmankuvaa ja samalla rakentaa sitä edelleen (Fairclough 1992). Analyysissa voidaan keskittyä pieneen diskurssiin, eli itse puheeseen tai kieleen, tai suurempaan Diskurssiin, eli puhetapaan osana käytänteitä, kulttuuria tai eri yhteiskunnan ryhmiä (Gee 2011). Tässä analyysissa lähdän siitä näkökulmasta, että ihmiset eivät puhu ainoastaan yksilöinä, vaan tietyn yhteiskunnan, kulttuurin tai sosiaalisen ryhmän jäsenenä (Gee 2011, 176). Keskityn nuorten, vanhempien ja koulun ammattilaisten puhetapoihin liittyen koulutusvalintaan. Kuvaan analyysin avulla nuorten, vanhempien ja koulun ammattilaisten käsityksiä koulutusvalinnasta, ja millä tavalla nämä käsitykset ilmaistaan haastatteluissa. Keskityn erityisesti puhetapaan koulutusvalinnasta: millä tavoilla nuoret itse perustelevat ja oikeuttavat valintansa sekä millä tavoilla vanhemmat ja koulun ammattilaiset perustelevat ja oikeuttavat nuorten kouluvalinnat ja puhuvat nuorista toimijoina. Fokuksessa on erityisesti transitiivisuus ja nominaalisuus eli millä tavalla toimijuus korostuu ja ilmaistaan tai sitä vähätellään (kuka tekee, kuka päättää kouluvalinnasta, aktiivisuuden aste) ja modaaliteetti, eli sitoutumisen aste ilmaisussa (esimerkiksi millä tavalla nuori ilmaisee sitoutumista tähän päätökseen) (Fairclough 1992).

Tulokset

Toimijuuden eetos

Samalla kun postmoderni yhteiskunta on muokannut ymmärrystä yhteiskuntaluokasta, ovat myös toimijuuden merkitykset muuttuneet. Lasten ja nuorten osallisuus halutaan nostaa esiin jokapäiväisessä toiminnassa: oppijana koulussa, sosiaalityön asiakkaana ja yhteiskunnan jäsenenä. Koulussa lapsen toimijuutta edistetään esimerkiksi uudessa opetussuunnitelmassa, jossa oppilas kuvataan aktiivisena toimijana, joka on enemmän vastuussa koulutyöstä ja omasta oppimisprosessistaan (Opetushallitus 2016). Sosiaalityössä puolestaan edistetään lapsen toimijuutta systeemissä toimintamallissa, jotta lapsen ääni pääsee enemmän esiin ja hän pääsee vaikuttamaan omaan asiakassuunnitelmaansa (Aaltio & Isokuorti 2019). Nuorisotutkimuksessa nuori nähdään aktiivisena toimijana, joka navigoi elämän- ja koulutuspolulla (du Bois-Reymond 2009; Furlong 2009). Hän on tuolloin refleksiivinen toimija, joka käy sisäisiä keskusteluja (Archer 2003, 2007) mahdollisuuksistaan ja vaihtoehtoistaan.

Postmodernit tutkijat ovat nostaneet esiin, etteivät nuoret ole samalla tavalla sitoutuneet ammattiin, luokkaan tai sosiaalisen taustaan kuten ennen (Beck 1992; Beck & Beck-Gernsheim 2002). Koulutuspolut ovat muuttuneet yksilöllisimmiksi, ja yhteiskunnassa painotetaan nuorten toimijuutta. Nuorilla on enemmän mahdollisuuksia ja tietoa valita sekä muuttaa omia koulutuspolkujaan. Kytökset sosiaaliseen taustaan ovat kuitenkin edelleen olemassa, vaikka muodoltaan muuttuneina. Myös tutkimusaineistossani nousee vahvasti esiin toimijuuden diskurssi ja oppilaiden vastuu omaa koulutuspolustaan ja ammatinvalinnastaan. Siirtymävaiheessa olevat nuoret ilmaisevat, että toisen asteen koulutuspaikan valinta on heidän oma päätöksensä, josta he itse ovat vastuussa. Oppilaat painottavat omaa toimijuuttaan nostamalla esiin, miten he ovat aina tienneet mihin kouluun tai ammattiin he haluavat hakea. He saattavat perustella valintaansa käyttämällä sanoja kuten *aina halunnut*, *aina tykännyt* tai *ihan pienestä asti*.

Haastattelija: Joo, ja miten te sitte keksitte mitä te haluatte tehdä?

Suvi: Mää on aina ainakin tykänny laittaa hiuksii ja silleen muutenkin laittautumisesta.

Mikko: Määkin ruuanlaitosta (kaikki nauravat) mitäs sitte, se vaan on niin. (tytöt kikattavat)

Amanda: Ja mää on iha pienest asti halunnu tulla niinku johonki sairaalajutuihin tai jotain vastaavaa.

Haastattelija: Joo

Nella: Mä oon aina ollu kiinnostunu jostai parturi-kampaaja jutuista ja just aina laittanu kaikkia hiuksia ja sellasta...

Kytkökset sosiaaliseen taustaan, identiteettiin, koulutuspolkuun ja ammatinvalintaan ovat muuttuneet kompleksiseksi kokonaisuudeksi, joka vaatii kontekstualisointia eri tavalla kuin ennen (Furlong 2009). Nuori saattaa esimerkiksi todeta, että hän on aina tiennyt haluavansa parturi-kampaajaksi tai kokiksi, tai lukioon ja sen jälkeen jatkavansa yliopisto-opintoihin. Hän voi tuoda esiin, että valinta on aina ollut hänelle selkeä ja itsestään selvä. Kun nuorelta kysyy, miten hänen vanhempansa ovat vaikuttaneet tähän päätökseen, hän toteaa, että vanhemmat kannustavat häntä tekemään omat päätöksensä, eivätkä vaikuta nuoren päätökseen mitenkään. Nuoret saattavat myös ilmaista sääliä niitä nuoria kohtaan, joiden vanhemmat puuttuvat liikaa nuoren omaan valintaan. Nuoret voivat kertoa yleästi, miten hänen vanhempansa eivät edes tienneet, mihin kouluun hän oli hakenut. Päätös siitä, mihin hakea peruskoulun jälkeen, nostetaan esiin tärkeänä päätöksenä, johon muut ihmiset eivät saa eikä heidän pidä puuttua. Kuitenkin tarkemman analyysin jälkeen nuorten puheessa nousee esiin kytköksiä perhetaustaan, harrastuksiin ja aikaisempiin kokemuksiin.

Kytkökset perhetaustaan, harrastuksiin ja aikaisempiin kokemuksiin
Vaikka nuoren omaa toimijuutta painotetaan päätöksenteossa, perheen käytännöt, normit ja arvot ovat kiinnittyneet nuoreen lapsuudesta asti (Skeggs 2004, 2010), tai ne ovat tulleet osaksi nuoren habitusta (Bourdieu 1984). Keskusteluissa nuorten kanssa nousee esiin perhetaustan merkitys, vanhempien koulutustausta ja ammatti, mutta myös vanhemmilta ja (vanhemmilta) sisaruksilta saadut tuki, tieto ja kokemukset. Varsinkin yksilöhaastattelussa vanhempien ja vanhempien sisarusten tiedot ja kokemukset nousivat esiin merkittävänä tiedon ja tuen muotona. Nämä tiedot ja kokemukset, ehkä myös arvot, normit ja käytännöt, muodostavat sen arvomaailman, johon perustuen nuori mieltää päätöksensä omikseen. Vaikka vanhemmat eivät ole aktiivisesti yrittäneet työntää nuorta tietylle alalle, näkymättömät rakenteet – hiljainen tieto, asenteet ja kokemukset – vaikuttavat joko suorasti tai epäsuorasti päätösprosesseihin. Vanhemmilta onkin helppo ottaa mallia, millaiset työtehtävät voisivat olla mieluisia, ja millaiset eivät todellakaan. Nuoret viittaavat usein vanhempiensa koulutukseen tai työpaikkaan, ja usein jos nuorella on vanhempia sisarusia, nämä toimivat myös tiedonantajina ja keskusteluapuna. Jotkut nuoret ovat saaneet seurata vanhempiensa töitä työpaikalla, kesätöissä tai muuten vapaa-ajallaan. Miika, joka on pitkään ollut kiinnostunut autoista ja mopoista ja viettänyt vapaa-aikansa moottoreiden parissa, kertoo, miten hänen automekaanikkoihinsa on ottanut hänet mukaan työmaalle vapaa-aikana. Miika kuvaa ryhmähaastattelussa miten hänen oma mopoharrastuksensa ja isän ammatti ovat vaikuttaneet hänen kiinnostukseensa moottoreihin ja siksi hän haluaa itsekin automekaanikoksi. Hän kertoo, että hänen isänsä on aina rakentanut autoja ja työskennellyt autojen parissa. Siirtymävaiheen jälkeen hän kertoo, että jotain on ”jäänyt päälle” näistä kokemuksista.

Miika (ennen siirtymävaihetta): Faija on ite aina rakentanut autoja, se on varmaan jäänyt siitä. Ja sit se ollu aina jotenkin autoon liittyväs töis.

Miika (siirtymävaiheen jälkeen): Nii, kyl sil varmaan on ollu jotain ku mä oon ite katellu aina kun fajja tekee jotain, just ittelle jääny päälle se.

Nuorten esiin tuomat ulkopuoliset odotukset toimijuudesta tekevät näkyväksi myös suomalaisen yhteiskunnan arvoja ja normeja. Nuorilta odotetaan ja vaaditaan toimijuutta, heiltä vaaditaan itsenäistä päätöksentekoa. Samalla nuorten esiintuoma oletusarvo itsenäisestä valinnasta kuvaa miten he ovat omaksuneet tietyt koulutukseen ja tulevaisuuden ammatteihinsa liittyvät arvot. Oletus itsenäisesti tehtävästä koulutusvalinnasta saattaa paljastaa jonkinlaisen kiinnittymisen tiettyyn ryhmään tai yhteiskuntaluokkaan. Monille nuorille valinta hakea tiettyyn kouluun on luonnollinen valinta – mitään muuta ei ole edes mietitty. Samoin kuin työläisperheestä tuleva voi tuntea ulkopuolisuutta ja epävarmuutta akateemisessa maailmassa (Järvinen & Kolbe 2007), nuoren valinta tiettyyn kouluun voi tuntua niin luonnolliselta, että mitään muuta vaihtoehtoa ei ole edes pohdittu (Reay 1998). Vaikka nuoret tulevat vahvistaneeksi perhetaustan merkitystä joko suoraan tai epäsuorasti, he painottavat kuitenkin, että päätös oli heidän. Tarun äidillä ja isällä on ammatillinen koulutus. Taru kertoo ryhmähaastattelussa, miten hän ei ole koskaan edes miettinyt lukioon hakemista, ja perustelee päätöstään riittämättömällä peruskoulun keskiarvolla.

Taru: Siis määki mietin niinku ensin ite, sit mä niinku rupesin puhuu meiän äitil ja iskül siit. Ja sit niinku sit se vast niinku meni et. Ku lukioo mä en oo koskaan ees ajatellu ku mul ei tuu koskaan riittää mun keskiarvot sinne saakka et.

Haastattelija: Joo.

Taru: Et amis on ollu aina se et mihin mä sit (.) haen.

Siirtymävaiheen jälkeen Taru on tyytyväinen opiskelupaikkaansa ammattikoulun pintakäsittelylinjalla. Ala on sama, jolla hänen isänsä on töissä, ja Taru on saanut olla kesätöissä isänsä työpaikalla. Hän on tyytyväinen isänsä tukeen ja käytännön kokemukseen, jota hän on saanut kesätyöstä ja kertoo saavansa isältään apua ja tukea myös koulutehtävissä.

Haastattelija: joo. Niin sä sanoit et sun isällä on tän alan yritys.

Taru: Joo.

Haastattelija: Ni sä, ootsä siis sä paljon sit tiesit sun isän kautta tästä työstä ja?

Taru: Joo. Mä olin niinko nyt kesäl iskül töissä.

Haastattelija: Aijaa. Joo.

Taru: et sit niinku sai vähän siihen sitä. [H: joo] Et iskä on yrittäny opettaa hirveen paljo [H: joo]. Et sit taas ku tuol koulus opetetaan vähä eri taval ni [H: nii] sit täytyy kuunnella sitä kouluuki sit taas[H: joo] pikkusen enemmän. [H: joo] Et kyl sit taas iskält mä taas kysyn apuu jossain koulutehtävis, et jos iskä osaa auttaa.

Haastattelija: Joo.

Taru: Et se on ihan kiva sit kysyy iskält [H: nii] sit apuu.

Haastattelija: Nii justii, joo.

Yhteiskuntaluokkarakenteeseen liittyvät tekijät, jotka ohjaavat oppilaita valitsemaan opintopolkunsa tyypillisesti joko lukiokoulutukseen tai ammattikouluun, voivat olla näkymättömiä tai näkyviä. Nuoret saattavat tiedostaa miten heidän vanhempansa ovat vaikuttaneet heidän valintaansa, esimerkiksi miten he ovat nähneet vanhempansa työssään (näkyvät rakenteet) ja miten tuntuu itsestään selvältä hakea tiettyyn ammattiin (näkymättömät rakenteet). Vanhempien työskentely nuoren opiskelemalla alalla saattaa auttaa heitä pysymään koulutuksessa, joko käytännön tiedon avulla (näkyvät rakenteet), tai tuen ja kannustuksen avulla (näkymättömät rakenteet).

Jos vanhempien tuki puuttuu, heiltä ei löydy valmiita ammatillisuuden malleja tai esimerkkejä, tai jos he kertovat ammatinvalinnan huonoista kokemuksista, nuori saattaa kohdentaa katseensa vanhempiin sisaruksiin ja reflektoida eri vaihtoehtoja heidän kanssaan. Monet nuoret kuvaavat, miten vanhempien sisarusten tiedot ja tuki ovat olleet heille tärkeitä päätöksentekovaiheessa: nuoret, jotka hakevat lukioon ovat saaneet konkreettista tietoa lukiosta ennen siirtymävaihetta ja konkreettista apua koulutehtävissä siirtymävaiheen jälkeen. Annan äidillä on korkeakoulututkinto, ja hänen isosiskonsa opiskelee yliopistossa. Annan äitiä haastateltiin myös erillisessä haastattelussa, jossa tämä totesi aina kannustaneensa lapsiaan tekemään omat päätöksensä koulutuksen suhteen. Annan äiti kertoo myös, että on yrittänyt tukea Annaa tämän valinnoissa ja koulutyössä, mutta suurimman avun tulleen luultavasti tullut Annan yliopistossa opiskelevalta isosiskolta. Anna itse sanoo siirtymävaiheen jälkeisessä haastattelussa saaneensa siskoltaan käytännön neuvoja, ja että on voinut pohtia vaikeita valintoja tämän kanssa. Sisko on myös auttanut koulutehtävissä, jos Anna on kokenut haasteita.

Anna: No on mulla kaks siskoo, niin se mun isosisko, joka nyt on yliopistossa, niin seki on aika paljon, melkeen yhtä paljon niinku mun vanhempien osalta vaikuttanu siihen. Se on niinku auttanu mua kans tosi paljon ja kannustanu eteenpäin. Se on nyt vähän taas tottumista, kun se muutti pois. Että täytyy hakee sitä tukee sitte jostain muusta, ku sitä ei aina saa vanhemmilta semmosta ku haluaa. Ni täytyy vähän niinku hakee sitä jostain.

Anna on huolissaan pärjäämisestä isosiskon muutettua pois kotoa. Hän on välillä kokenut lievää masennusta ja haastavia tilanteita lukion ensimmäisellä luokalla. Hän kertoo epäilevänsä, pärjääkö hän lukiossa. Hän oli hakenut lukioon, jonka sisäänpääsyvaatimukset ovat kaupungin korkeimpien joukossa. Hän oli jo peruskoulun viimeisellä luokalla kokenut haasteita ja ylikuormittunut vaativasta koulutyöstä, mutta koki kuitenkin haluavansa hyvään lukioon.

Sanna Aaltonen (2016) toteaa, että vanhempien sisarusten neuvot perustuvat usein tunteisiin, ja vanhempien neuvot ovat pragmaattisempia. Toisaalta vanhemmilta sisaruksilta saadaan myös paljon käytännöllistä tietoa tulevassa koulussa opiskelusta ja apua koulutehtäviin. Ristiriitaisissa tilanteissa, tai jos vanhempi ei osaa syystä tai toisesta auttaa, nuori hakee tukea ja tietoa vanhemmilta sisaruksilta sekä ideoita lähi-piiristä. Aineistossani ilmeneekin useita esimerkkejä siitä, että vanhempien tietojen ollessa riittämättömiä, nuoret ovat saaneet käytännön neuvoja vanhemmilta sisaruksilta.

Aina vanhempien kokemukset eivät auta tai vanhemmat eivät pysty syystä tai toisesta auttamaan. Absame ei ole varma vanhempiensa koulutuksesta, ja kertoo, että äiti on kotiäiti ja isä työtön. Absame on käynyt tutustumassa isoveljensä työpaikkaan ja päättänyt hakea samalle alalle.

Absame: Mun is- isoveli on maanmittaaja ja sit mä oon käyny sen kaa tielomil, töissä siel ihan niinku, mä oon nähny minkälaista sen työ on, sit mä kiinnostuin siitä...

Vanhempien ja sisarusten tarkoitus ei ole välttämättä edistää nuoren sosiaalista liikkuvuutta, vaan tarkoituksena on löytää järkeviä koulutusvaihtoehtoja nuorelle (Aaltonen 2016). Haastavia tilanteita syntyy, jos vanhemman sisaruksen mielipiteet ovat ristiriidassa omien intressien kanssa. Tanja ei ole varma hänen vanhempiensa koulutuksesta, mutta kertoo että äiti on toimistolla töissä. Tanjan kertoman mukaan isä on ollut töissä ravintola-alalla, mutta on sen jälkeen vaihtanut työtä. Tanjan isosisko opiskelee ravintola-alan ammatillisessa oppilaitoksessa, mutta ei viihdy siellä. Tanja kertoo, ettei olisi halunnut lukioon, koska ”lukeminen ei ole ikinä kiinnostanut” häntä. Hän olisi halunnut suoraan töihin ja opiskelemaan ravintola-alalle, mutta vanhemman sisaruksen ja isän huonot kokemukset ravintola-alan koulutuksesta saivat hänet kuitenkin hakemaan lukioon, mihin hän ei sitten päässyt. Siirtymävaiheen jälkeen Tanja on ollut peruskoulun lisäopetuksessa, niin sanotulla kymppiluokalla, ja on epävarma tulevaisuudestaan.

Tanja: Mä oon jo ihan pienest pitäen halunnu niinku tosi nopeesti töihin just. Opiskelu on, tai se ei oo niinku kiinnostanu mua niin paljon ku työt.

Tanja: No just mä halusin eka ravintola-alalle, mut sit ku mun sisko on ollu siellä ni sit se ei yhtää, se sano just ettei kannata hakee sinne ku se ei yhtää niinku tykänny siitä ja näin edespäin ja sit kukaa muu perheestä ei suositellu sitä mulle ni sit en mä enää sitte loppujen lopuks halunnu sinne.

Tanja: Se just et mä en oo enää varma mihin mä haluan opiskelee, ni lukio on sit se varmin paikka, et sit siel saa aikaa mieltii, et mitä tulee tekee työks.

Kaikissa esimerkeissä nousee esiin, miten ihmissuhteet ja kokemukset ovat tärkein osa nuoren päätöksentekoa. Nuoret eivät viittaa yhteiskuntaluokkaan, tai vanhempien painostukseen, mutta kuvaavat miten tekevät koulutusvalintansa vetämällä johtopäätöksiä ympäröivien läheisten kokemuksista ja myös omista kokemuksistaan. Tämä tekee näkyväksi sen, miten tietty koulutus ja ammatti siirtyvät sukupolvelta toiselle ihmisten välisten suhteiden kautta (Skeggs 2010). Myös harrastukset, TET-jaksot ja muut kokemukset ovat nuorten mukaan tärkeitä tapahtumia, jotka edistävät nuoren päätöksentekoprosessia. Varsinkin jos tukea ja kokemuksia ei löydy lähipiiristä, perheessä on työttömyyttä, vanhemmat eivät ole läsnä tai eivät osaa auttaa päätöksenteossa, muut kokemukset tulevat tärkeäksi osaksi päätöksentekoprosessia. Esimerkiksi seuraavassa lainauksessa Johanna kertoo suunnitelmistaan hakea lähihoitajakoulutukseen, koska on itse asunut lastenkodissa ja haluaa mennä lastenkotiin töihin.

Johanna: Kolme vuotta lähihoitajaks. Ku jotenki mä haluisin päästä jonneki lastenkotiin töihin ku mä olin iteki siel.

Seuraavaksi tarkastellaan vanhempien näkemyksiä nuoren siirtymästä peruskoulusta toiselle asteelle. Tarkastelen sitä, miten vanhemmat pohtivat rooliaan ja asemaansa nuoren tukemisessa, sekä miten vanhempien arvot ja ajatukset 'hyvästä' tai 'sopivasta' koulutuksesta tulevat esiin heidän puheessaan.

Vanhempien näkemykset sopivasta koulutuksesta ja ohjauksesta

Perhe ja nuoren läheiset, usein vanhemmat ja sisarukset, mutta myös isovanhemmat, lähisukulaiset, kaverit ja muut nuorelle tärkeät henkilöt, muodostavat nuoren ympärille tärkeän suhdeverkoston, jossa nuorten arvot ja ideat omasta koulutuspolusta syntyvät ja muodostuvat. Angel Harris ja Keith Robinson (2016) kirjoittavat siitä, miten vanhemmat alustavat nuoren omaa "näyttämöä", eli muokkaavat vähitellen ja asteittain nuoren perspektiivejä elämästä – ja samalla myös koulumenestystä. Vanhempien puheessa nuorten oma toimijuus nousee vahvasti esiin, mutta vain tietyissä rajoissa (Reay & Ball 1998). Omassa tutkimuksessani vanhemmat toimivat keskusteluapuna nuorelle, mutta toistavat nuoren toimijuuden eetosta ilmaisemalla selkeästi, että heidän roolinsa on pysyä taustalla ja antaa nuorelle tilaa tehdä omia päätöksiä. Liiallinen ohjaus vetäisi vastuun pois nuorelta; nuorten pitää saada tehdä virheitä, koska virheistä oppii tärkeitä elämäntaitoja. Vanhemmat ilmaisevat ylpeyttä, mikäli nuori on itse osannut ja saanut päättää omasta opintopolustaan. Antamalla vastuuta ja ottamalla riskin, että nuori tekee virheitä, ilmaistaan myös luottamusta Suomen koulutusjärjestelmään ja yhteiskuntaan. Vanhemmat tietävät, että koulutusjärjestelmä ja yhteiskunta tarjoavat uusia mahdollisuuksia, jos päätös ja valinta eivät mene suunnitelman mukaisesti.

Kari: Tai sit jos mä rupeisin neuvomaan liikaa niin ehkä mun pitäis sit olla jotenkin niinkun semmosella, no.. toisen pitää aikuistua. Ei se niinku sem-

monen kädestä pitäminen, ei se vaan toimi. Et ne valinnat mitkä tietystä vaiheessa tekee musta tuntuu että ne alkaa liian aikaisin mutta minkäs sille mahtaa. Mutta niitten valintojen kanssa pitää pystyy elää ja että ne tuntee omikseen. Sitte jos menee päin helvettiä, niin sitte tavallaan pestää pyykit ja jatketaan elämää. Et se niinkun, mut et se että se vastuu niistä valinnoista täytyy jotenkin olla siellä. Liikaa neuvomalla vanhemmat varmaankin ottaa sen vastuun sitte toiselta pois.

Toisinaan vanhemmat huomaavat haastattelutilanteessa, että nuoren koulutusvalinta on kytköksissä heidän ammattiinsa. Vanhemmat saattavat ilmaista, että nuoren valintapäätös on hänen omansa, eivätkä vanhemmat ole siihen vaikuttaneet kuin tukemalla ja kuuntelemalla. Tämä puhetapa saattaa heijastaa suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsevaa vanhemmuuden arvoa, jonka mukaan hyvä vanhempi ei määrää eikä tee valintoja lapsensa puolesta. Haastatteluissa kuitenkin nousee esiin tilanteita, jossa vanhempi itse huomaa, miten paradoksaalista on, että lapsi on päättänyt hakea samalle alalle kuin toinen vanhempansa, vaikka vanhemmat eivät koe vaikuttaneensa koulutusvalintaan. Haastattelussa Jessen äiti toteaa ensin, että hän tai lapsen isä eivät ole lainkaan vaikuttaneet Jessen päätökseen. Haastattelijan toistettua kysymyksen kysymällä ”ei?” Jessen äiti hieman epäröi ja kertoo isän ammatista ja Jessen harjoittelusta tämän työpaikassa. Lopuksi Jessen äiti naurahtaa ja toteaa, että Jesse on valinnut täsmälleen saman alan kuin isänsä.

Haastattelija: Joo. Tota, ootko sinä tai hänen isä yrittänyt vaikuttaa tähän päätökseen et mihin hän hakee?

Jessen äiti: Ei.

Haastattelija: Ei?

Jessen äiti: Ei kauheesti.

Haastattelija: Joo.

Jessen äiti: Ei sillain oikeestaan että tota, Jesse oli ysiluokan TET-harjoittelussa (paikan nimi) lennostossa.

Haastattelija: Joo.

Jessen äiti: Ja ilmeisesti sieltä on sitte tää mekaniikkapuoli -

Haastattelija: Okei.

Jessen äiti - ja lentokoneisiin kiinnostuminen. Tietysti (.) emmä tiedä paljonko sillä on tekemistä että isänsä on lennostossa töissä mutta ((molemmat nauravat))

Mikon äidillä on yliopistotutkinto ja isä on ravintola-alalla töissä. Mikon äiti kertoo, että Mikon sisko on myös ravintola-alan koulutuksessa ja Mikko on nyt päättänyt hakea samaan koulutukseen. Äiti kuitenkin perustelee päätöstä Mikon ruoanlaittoinnostuksella ja kuvaa yllättyneensä siitä, että Mikko ”tykkää ruoanlaitosta” niin paljon. Perustelut ruoanlaittoinnostuksesta vaikuttavat riittävän äidille siihen, että

päätös on tapahtunut tietyissä hyväksytyissä rajoissa (Reay & Ball 1998), eikä hän tunnista ainakaan suoraa vaikutusta isän ammatista Mikon päätökseen.

Mikon äiti: Mut tota (.) sillai että mä olin yllättyyn vaan niinku Mikon valinnasta, että se lähti- [H: joo]-lähti sitten niinku samalle al- tai no tavallaan samalle alalle et ku isänsä on ravintola-alal nii sitte on-[H: joo] -sitten on Minna (sisko) ja sitten Mikko perässä et. [H: joo] Et jotenkin et mää yllätyin siit et se niinkun tykkää ruoanlaitosta sitten niinku paljon, että se kiinnostaa niin paljon, et haluaa lähtee opiskelemaan.

Haastattelija: Joo. Joo. Olitko tyytyväinen hänen päätökseen?

Mikon äiti: Aina mä oon tyytyväinen siitä, että niinku on lähteny kouluttaan itseensä, on se sit mikä tahansa. Et jos sitä itte tykkää nii se on pääasia.

Haastatteluissa esiintyy myös tilanteita, joissa vanhemman ajatus lapsen tulevaisuudesta ei mene yksi yhteen lapsen ajatusten kanssa. Tällaisissa tapauksissa vanhempi vaikuttaa ottavan herkemmin aktiivisemmän roolin. Vanhempi saattaa todeta esimerkiksi paikkaneensa koulun riittämätöntä tiedotusta. Tämä puhetapa esiintyy yleensä tilanteissa, joissa vanhempien ajatukset tarkoituksenmukaisesta koulutuksesta eivät sovi yhteen nuoren ajatusten kanssa, ja koulu on vanhempien mielestä vaikuttanut liikaa nuoren kouluvalintaan.

Raisa: Kuitenki se mikä mua häiritsi jossain vaihees oli semmonen et tääl painotettiin iha kauheesti tääl koulussa sitä et ammattikoulu, ammattikoulu, ammattikoulu. Ei oikeistaas ollu muuta vaihtoehtoa ku ammattikoulu. Sit ku me taas koton juteltii et ku sul on niin epäselvää vielä mitä sä haluat ja ku sä et nyt iha pöhkökää siel koulus oo, et josko sinne lukioon, ihan vaan sen vuoks et vähä selkiintys et mitä mä sit haluaisin ja onha niitä sit aikuisillekii niitä ammattikouluja viel sit jos sen lukion haluaa jatkaa.

Raisa kuvaa ryhmähaastattelussa, miten heidän nuorensa koulussa painotettiin ammattikoulua, mikä kenties edustaa opinto-ohjaajan näkemystä tulevaisuuden työmarkkinatilanteesta tai heidän koulunsa oppilaat soveltuvuudesta parhaiten ammattikouluun. Marko puhuu suoremmin koulun antamasta viestistä, jonka perusteella heidän koulustaan ohjaututaan tietentyypiseen toisen asteen opetukseen, tarkoittaen ammattikoulua.

Marko: Sill on iso merkitys ja... mä en tiedä... nyt puhun vähän negatiiviseen sävyyn, mä olen hiukan yllättyyn siitä viestistä mikä täältä tuli nimenomaan koulutukseen ja sen viestintään et minkälaiseen kouluun mennään ja siinä mulle tuli vaan mieleen et hiukan haluttiin ohjata, että kun ollaan täällä koulussa, niin mennään ton tyyppiseen ja olet tämmönen oppilas niin menet ilman muuta tommoseen kouluun et tommoseen kouluun ja tietysti jalat maassa pitää olla se on selvä mut tuota...

Vaikka vanhemmat painottavat nuorten omaa toimijuutta päätöksentekoprosessissa ja perustelevat toimijuuden merkitystä vastuunkannon ja motivaation kannalta, on kuitenkin tärkeää reflektoida, minkälaisien arvomaailmojen sisällä nuoren päätös tehdään. Monilla vanhemmilla on tietynlainen ajatus siitä, millainen koulutuspaikka sopisi juuri heidän lapselleen: Tyypillisesti he perustelevat näkökulmiaan lapsen motivaatiolla, intresseillä tai kyvykkyydellä. Jos koulu ohjaa nuorta toisenlaiselle polulle, vanhemmat herkästi puuttuvat valintaan ja moittivat koulun ohjausta tai tiedottamista. Toisaalta kysymys voi olla ristiriidoista oman arvomaailman ja koulun arvomaailman välillä, tai omien ja koulun työmarkkinatilannetta koskevistä käsityksistä, tai erilaisesta ymmärryksestä lapsen taidoista tai taitojen puutteesta. Vanhempien havainto siitä, että joistain kouluista ohjataan tiettyihin kouluihin ja ammatteihin, saattaa herättää tunteen omalle lapselle sopimattomasta ohjauksesta.

Aineistoni havainnot herättävät kysymään, ohjataanko osassa kouluista oppilaita heille sopivana pidetyille koulutuspoluille (Brunila ym. 2011), eli määrittääkö oppilaiden sosioekonominen tausta heidän ohjaustaan? Ainakin vanhemmat tiedostavat jonkinlaisia taustaan liittyviä eroja perheiden välillä, vaikka eivät puhu suoraan yhteiskuntaluokista. Ammatillinen koulutus mielletään usein haastatteluissa vähemmän vaativaksi, ja lukio mielletään vaihtoehdoksi, jos lapsi pärjää hyvin koulussa. Seuraavaksi tarkastelen koulun ammattilaisten ajatuksia roolistaan nuorten ohjauksessa peruskoulusta toiselle asteelle, ja sitä miten oppilaan tausta nousee esiin heidän haastatteluissaan.

Koulun ammattilaiset mahdollistajina tai portinvartijoina

Mikäli yhteiskuntaluokkaa tarkastellaan ihmisten välisten suhteiden kautta (Skeggs 2010), tulee huomioida myös oppilaiden ja koulun ammattilaisten väliset suhteet. Luokkasuhteet ovat dynaamisia voimia, jotka määrittelevät kaikkia sosiaalisia kohtaamisia (Skeggs 2010): yksilön tausta ja kokemukset vaikuttavat siihen, miten hän hahmottaa maailmaa ja käsittää itsensä ja muut. Habitus koostuu eri pääomista, joista kulttuuripääoma lienee merkittävin koulumenestyksen kannalta. Kulttuurisella pääomalla on erittäin tärkeä rooli koulussa. Se vaikuttaa siihen, miten nuoret pärjäävät koulussa ja ymmärtävät koulutuksen merkityksen, mutta myös siihen, miten häntä ymmärretään ja tuetaan koulussa. Kulttuurisella pääomalla eli kielellisellä ja kulttuurisella osaamisella keski- ja yläluokan lapset pärjäävät koulussa muita paremmin; ei vain siksi että he ovat saaneet tiettyjä kulttuurisia kokemuksia lapsesta asti, vaan myös siksi, että he ovat omaksuneet samanlaisia kulttuurisia arvoja, puhetapoja ja asenteita kuin opettajansa (Bourdieu & Passeron 1977). Opettajien on ehkä helpompi samaistua näihin oppilaisiin ja keskustella heidän sekä heidän vanhempiansa kanssa, kun yhteinen ymmärrys koulutuksen merkityksestä löytyy.

Koulun opettajat, opinto-ohjaajat ja muut asiantuntijat painottavat oppilaan omaa valintaa ja vastuuta koulutusvalinnoissa; samalla he kuitenkin tiedostavat perheen, ympäristön ja myös koulun vaikutuksen päätöksenteossa. Koulun rooli on mielenkiintoinen, koska yhtäältä haastatteluissa koulun asiantuntijat tiedostavat perhetaus-

tan suoran ja epäsuoran vaikutuksen, mutta toisaalta niissä nousee myös vahvasti esiin ihannekuva itsenäisesti valintansa tekevistä oppilaista.

Koulun ammattilaisten haastatteluaineistosta esiintyy myös huolta koulun tukijärjestelmän riittämättömyydestä ja koulun vaikutusmahdollisuuksien rajallisuudesta. Koululta saattaa puuttua keinoja, joilla auttaa ja tukea haasteita kokevaa nuorta.

Opettaja: Niin mut se miksi tippuu, se johtuu eniten kuitenkin siitä kodista, et sehän siin on, et aina sanotaan et se on se äidin koulutustaso, et me pystytään täällä tekemään tiettyjä juttuja, mutta meidän vaikutusmahdollisuudet on rajalliset kuitenkin että, et en mä oikeestaan tiedä mitä lisää me oikeestaan voitais täällä tehdä, mulla on nyt jo semmonen et niinku potkitaan näitä takapuolelle niin paljon kun vaan voi. Ei varmaan missään muussa koulussa potkita niin paljon takapuolelle kuin meidän ja auteta kun meidän koulussa, siis kyllä ei voi sanoo et niitä jätetään tyhjän päälle. Ja silti kaikista ei saa, ei silti millään niinku.

Ylisukupolvinen huono-osaisuus näkyy koulun arjessa. Perheeltä puuttuva koulutussiirtymiä koskeva tuki vaikuttaa etenkin oppilaiden koulunkäyntimotivoitumiseen. Haastatteluissa tuodaan esiin, tilastojen osoittavan, että perhetausta ja ylisukupolvinen huono-osaisuus ilmenevät nuorten koulutusvalinnoissa ja vaikuttavat heidän tulevaan yhteiskuntaluokka-asemaansa. Kun omat taidot ja resurssit eivät enää riitä, vedotaan tilastoihin, nuoren perhetaustaan ja nuoren motivaatio-ongelmiin. Tilastoja ja omia kokemuksia käytetään argumentointivälineenä siihen, miksi ylisukupolvisen huono-osaisuuteen on vaikeaa puuttua. Ammattilaiset selittävät tilastojen avulla, miksi heidän koulunsa ei osaa auttaa heikoista lähtökohdista tulevia nuoria.

Koulukuraattori: Sit on meillä niit- niitäkin perheitä, joissa on niinku vähemmän- ne lapset on- tai lapsista on tulossa toi kolmas sukupolvi jotka ei käy töissä, ainakin toinen. ((Haastattelija ja koulupsykologi hymähtelevät myönnyttelevästi)) Meillä on näitä lapsia joiden vanhemmat ei varmaan ikinä käyneet töissä.

Haastattelija: Joo-o.

Koulukuraattori: Johan sen tulevaisuudenkuvatkin on jotenki menee siihen et sossu sitten maksaa.

Koulupsykologi: Niin.

Koulukuraattori: Et tietenkin sit on vähän vaikee motivoida mihinkään niinkun hakuun ja- ((Haastattelija ja koulupsykologi myönnyttelevät: joo, aivan)) et tulevaisuuden niinkun miettiminen saattaa olla tosi vaikee ku ei oo niitä malleja että-

Haastattelija: Aivan.

Koulukuraattori: Mitä muuta voi olla sitä kotona olemista.

Osa ammattilaisista kuitenkin tuo esiin myös vastapuhetta siitä, etteivät huonot lähtökohdat kuitenkaan aina tarkoita sitä, että oppilaan tulevaisuus on uhattu, mutta koulutusvalintojen tukemiseen tarvitaan usein ohjausta ja tukea koulun ammattilaisilta.

Vararehtori: Niil on samat mahdollisuudet mennä joko ammatti-instituuttiin tai lukioon. Se on sit kysymys siitä miten niit ohjataan ja se on hirvee vastuu sillä opettajalla joka niit ohjaa miten niit ohjaa. Ohjataan me vähänkin lukion suuntaan vai ammatti-instituuttiin suuntaan, neutraaleja me ei voida olla --- kyl mä semmosella oppilailla et mä näen selvästi että sillä on resursseja et kyl mä ohjaan eteenpäin jos ei vanhemmat huomaa

Opettaja: --- mä hirveen varovainen oon tossa, et se koti määrittää niin paljon että, et se asettaa jotkut rajat. Siis monestihan se on ihan totta, monissa tapauksissa, mut nimenomaan, kun se on monissa tapauksissa eikä kaikissa, et sieltä nousee aina se yks poikkeus joka vahvistaa sen säännön, ja kun me ei tiedetä kuka se poikkeus on niin meiän pitää tietysti panostaa ihan kaikkien kohdalla

Edellisessä lainauksessa ammattilaiset kuvaavat, miten ohjaus voi olla yksittäisen opettajan vastuulla, joko ohjaamalla eteenpäin yksittäisiä oppilaita, joilla on resursseja, tai panostamalla kaikkien oppilaiden tukemiseen. Koulun ammattilaiset ovat yhtä mieltä siitä, että perhe vaikuttaa koulumenestykseen ja koulutusvalintaan, mutta ammattilaisten suhtautuminen perheen vaikutuksiin vaihtelee. Nuoret itse tunnistavat, että koulutussuunnan valinta tuntuu ikään kuin luonnolliselta silloin kun he ovat sisäistäneet, mikä koulutuspolku heille sopii. Kun nuoret valitsevat habituksensa mukaisesti, he ovat sisäistäneet tiettyjä arvoja – ja muut vaihtoehdot tuntuvat siksi vierailta, turvattomilta ja epävarmoilta. Sisäistetyt mallit, arvomaailma ja kokemukset juontavat juurensa kotiympäristöstä, mutta myös koulun ympäristö ja koulutus vaikuttavat habitukseen. Habitus ei ole staattinen, vaan jatkuvasti muuttuva ja muokautuva. Habitus muuttuu ja muokkautuu myös koulussa ja koulutuksessa, ja koulun ammattilaisilla on tärkeä rooli habituksen muokkautumisessa. Ammattilaisten käsitteet nuoresta ja hänen edellytyksistään vaatii herkkyyttä ymmärtää ja tukea nuorta. Riskinä on, että nuoria ohjataan tiettyyn koulutuspolkuun, joka ammattilaisten mielestä sopii heille parhaiten (Brunila ym, 2011).

Työmarkkinatilanne ja elinikäinen oppiminen ovat nousseet uusiksi teemoiksi viimeaikaisissa keskusteluissa. Koulutuspolut sekä työmarkkinoille siirtyminen ovat muuttuneet epävarmemmiksi ja ei-standardisoiduiksi; nuorten siirtymiä ja positiota yhteiskunnassa voidaan kuvailla jojo-metaforalla (Walther & Plug 2006). Nuoret siirtyvät koulutuksesta työmarkkinoille ja takaisin, määräaikaiset ja lyhytaikaiset työt ovat nousseet uudeksi normiksi, ja palkkatasokin vaihtelee elämän aikana (Haapala 2016; Korhonen 2009). Tarkkaavaiset opettajat ovat huomanneet yhteiskunnan muutokset,

mutta painottavat myös, kuinka välittämät viestit kuitenkin menevät vanhojen arvojen mukaan: oppilaille painotetaan koulutuksen merkitystä, vaikka hyvä työpaikka on kiinni monesta muustakin asiasta ja yhteiskuntaluokka-asema on koulutuksesta huolimatta epävarma.

Opettaja: Mun mielestä meidän koulussa ei oteta huomioon sitä, että se työoura ei oo kovin suoraviivainen monestikaan, et mun mielestä tässä alleviivataan sitä, että hoida asias hyvin, niin saat hyvän koulutuksen, saat sillä hyvän työpaikan, ja sit niin kauan, kun hoidat asias hyvin, niin sit saat tota, ja olet vastuullinen ja aktiivinen ja tällä taas viestitään et niin kauan sulla on kortit omissa käsissä, et voi ite valita asioita, vaikka se ei oo ihan täysin totta

Yhteiskunta ja työmarkkinatilanne ovat muuttuneet epävarmemmiksi, vaikka nuori olisikin niin sanotusti ”hoitanut asiansa hyvin”. Epävarma asema tulevaisuuden yhteiskunnassa ja työmarkkinoilla vaikuttaa suoraan myös siihen, miten yhteiskunnan reunalle ja yhteiskuntaluokkaan määritytään. Kaikki nuoret, jotka ovat koulutuksen ja työmarkkinoiden ulkopuolella, eivät koe itseään marginalisoiduksi eikä pitkä koulutus ole takuu varmasta työpaikasta. Vaatimus sopeutumiskyvystä uudenslaisiin tilanteisiin nousee uudeksi kriteeriksi pärjäämisen kannalta.

Lopuksi

Olen tässä luvussa tarkastellut, miten nuorten toimijuus, perhetausta ja ihmissuhteet nousevat esiin nuorten, vanhempien ja koulun ammattilaisten puheessa nuorten siirtymävaiheessa peruskoulusta toiselle asteelle.

Tieto ja tietoisuus omista vaihtoehdoista ovat aina sidottuja nuoren toimintakenttään ja toimijuuteen. Aineistossa esiintyy vahvoja kytköksiä nuoren koulutusvalinnan ja vanhempien ammatin tai koulutuksen välillä. Vaikuttaa siltä, että vanhempien tausta määrittää voimakkaasti nuoren tulevaa koulutussuuntaa tai ammattia, ja näitä kytköksiä voidaan selittää sisäistetyistä arvoista, normeista tai habituksesta käsin. Näihin sidostuu myös nuoren saama tieto sekä hänen kokemuksensa ja kasvuympäristönsä. Tilanteissa, joissa vanhemmat eivät ole läsnä tai osaa tukea tai auttaa nuorta, eikä heidän koulutus- tai ammattitaustastansa tue nuorta valinnoissa, nuori etsii tietoa ja tukea muista tärkeistä ihmissuhteista tai esimerkiksi harrastuksista, kokemusmaailmastaan, työelämään tutustumisen jaksoilta tai koulun ammattilaisilta.

Ihmisten väliset suhteet ja läheisten ajatukset ja kokemukset ovat tärkeä osa nuoren päätöksentekoa. Beverly Skeggsin (2004) näkemykset normien ja arvojen kirjaamisesta luovat uudenlaisen näkökulman yhteiskuntaluokkamääritelmään ja ylisukupolviin huono-osaisuuteen. Ihmisten väliset suhteet luovat ja ylläpitävät luokkasuhteita. Koulun ammattilaisten ja myös vanhempien ennakoajatukset ja ennakkoluulot

nuorten koulutuspolusta luovat odotuksia nuoren koulutusvalinnasta. Jos koulussa esimerkiksi oletetaan, että suurin osa tietyn koulun oppilaista jatkaa ammatilliseen koulutukseen, nämä arvot ja ennako-odotukset kirjataan nuoreen. Kirjaaminen voi vaikuttaa nuoren käyttäytymiseen ja käsitykseen itsestään, ja näin ollen myös koulutusvalintaan. Ennalta määrätyn elämänpolun muuttaminen voi olla kiinni yksittäisestä opettajasta tai opinto-ohjaajasta, ja tähän tehtävään vaaditaan tietoisuutta ja osaamista.

Aineistossa esiintyy voimakas toimijuuden eetos, jossa nuoren pitää itse päättää, mihin kouluun ja ammattiin hän hakeutuu. Tämä puhetapa toimijuudesta kuvastaa yhteiskunnan arvoja, joissa korostuu nuoren itsenäisen päätöksenteon vastuu. Toisaalta haastatteluissa tiedostetaan, että nuori tarvitsee apua ja tukea päätöksensä. Haastateltavat yhtäältä tiedostavat, että valinta on sidottu nuoren perhetaustaan, mutta toisaalta toimijuuden arvostaminen estää heitä puuttumasta nuoren valintaan.

Nuori tarvitsee tietoa ja tukea peruskoulun jälkeisiin koulutusvalintoihin. Yleiskuva on, että koulu tiedottaa eri vaihtoehtoista ja vanhemmat antavat nuoren tehdä oman päätöksensä tietyissä määrättyissä rajoissa. Jos nuoren koulutusvalinta asettuu ristiriitaan vanhempien odotusten kanssa, vanhemmat kokevat nuoren tarvitsevan lisää tukea ja tietoa. Mikäli nuori tulee taustasta, jossa on ylisukupolvista huono-osaisuutta tai nuori ei saa tarvitsemansa apua tai tukea perheestä, haastatellut koulun ammatilliset viittaavat tilastoihin tukeutuen ennalta määrättyihin koulutuspolkuihin, joihin heidän ei ole helppo puuttua. Samalla, nuoren tekemää koulutusvalintaa ei kuulu kyseenalaistaa ja vastuu valinnasta jää nuorelle, tai on kiinni yksittäisen ammatillaisen halukkuudesta ja kyvykkyydestä ohjata nuorta. Nuoren toimijuuden eetoksen asettama vastuu luo paineita osalle nuoria: jos nuori ei saa tarpeeksi tietoa ja tukea, hän jää usein yksin koulutusvalintojensa kanssa. Ihmissuhteet nuoren ympärillä vaikuttavat nuoren refleksiiviseen toimijuuteen, ja voidaan tällä tavoin luonnehtia yhteiskuntaluokan tuottajana ja ylläpitäjänä.

Jos halutaan vaikuttaa eriarvoistaviin yhteiskuntaluokka-asetelmiin ja eriarvoistumiseen koulutuksessa, on hyvä huomata, että habitus ei ole staattinen tila, vaan muokkautuu nuoren elämän aikana. Perhe, koulu, näkyvät ja näkymättömät tuki- verkostot vaikuttavat habitukseen. Koska habitus muuttuu ja muokkautuu myös koulussa ja koulutuksessa, on tärkeää painottaa koulun ja koulun ammatillaisten roolia. Jos koulu ja koulun ammatilliset ohjaavat nuoria tiedostamatta tai tiedostaen siihen koulutussuuntaan, mikä tuntuu tai vaikuttaa tilanteisesti sopivalta nuorelle, tai jos nuori jätetään yksin tekemään koulutusvalintansa, tämä on vain illuusio vapaasta valinnasta. Kaikilla nuorilla ei välttämättä ole riittävästi taitoa tai tietoa hakea mihinkään muualle kuin hänelle soveltuvaksi kuvattuun koulutuspaikkaan. Nuoren kyky refleksiiviseen ajatteluun kehittyy kokemusten ja keskustelujen yhteydessä (Archer 2003, 2007), ja jos nuori jää yksin valintansa kanssa, hänen refleksiivistä toimijuuttaan ei vahvisteta. Keskustelemalla nuoren refleksiivistä ajattelua voidaan harjoittaa, ja nuorta voidaan auttaa käsittelemään eri vaihtoehtoja.

Tietoinen päätös kouluvalinnasta ei välttämättä synny ilman keskusteluapua ja kokemuksia. Aikuisten on tärkeää tukea nuoren omaa reflektointia tarjoamalla vaihtoehtoja, kokemuksia ja keskusteluapua, varsinkin koulun ammattilaisten taholta niille nuorille, jotka eivät saa tukea toisen asteen koulutusvalintoihinsa lähipiiristään.

Lähteet

- Aaltio, E. & Isokuortti, N. 2019. Systeemisen lastensuojelun toimintamallin ydinelementit: Kuvasi asiakastason ydinelementeistä, tavoitteista ja toimintamekanismeista. Työpaperi 33. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Aaltonen, S. 2016. 'My mother thought upper secondary school was ok, but then my sibling said no' - young people's perceptions of parents' and siblings' involvement in their future choices. *Sociological Research Online* 21 (1) 5. <https://doi.org/10.5153/sro.3850>
- Archer, M. 2003. *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Archer, M. 2007. *Making our way through the world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beck, U. 1992. *Risk society - towards a new modernity*. London: Sage.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. 2001. *Individualization: Institutionalized individualism and its consequences*, London: Sage.
- Bernelius, V. H. & Vaattovaara, M. K. 2016. Choice and segregation in the "most egalitarian" schools: Cumulative decline in the urban schools and neighbourhoods of Helsinki, Finland. *Urban Studies* 53 (15), 3155–3171. <https://doi.org/10.1177/0042098015621441>
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Harvard, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. 1977. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bowles, S. & Gintis, H. 1976. *Schooling in capitalist America*. New York, NY: Basic Books.
- Broady, D. 2007. Den dolda läroplanen 127 (3). Göteborg: Krut.
- du Bois-Reymond, M. 2009. Models of navigation and life management. Teoksessa A. Furlong (toim.) *Handbook of youth and young adulthood. New perspectives and agendas*, London, UK: Routledge, 31–38.
- Brunila, K., Kurki, T., Lahelma, E., Lehtonen, J., Mietola, R. & Palmu, T. 2011. Multiple transitions: Educational policies and young people's post-compulsory choices. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55 (3), 307–324. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.576880>
- Erola, J. (toim.) 2010. *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Fairclough, N. L. 2010. *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London, UK: Routledge.
- Freire, P. 2000. *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum International Publishing Group.
- Furlong, A. 2009. Revisiting transitional metaphors: reproducing social inequalities under the conditions of late modernity. *Journal of Education and Work* 22 (5), 343–353. <https://doi.org/10.1080/13639080903453979>
- Gee, J. P. 2011. *How to do discourse analysis: A toolkit*. New York, NY: Routledge.
- Haapala, L. 2016. *Joustava työ, epävarma elämä*. Helsinki: Like.

- Harris, A. L. & Robinson, K. 2016. A new framework for understanding parental involvement: Setting the stage for academic success. *Rsf, The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences* 2 (5), 186–201. <https://doi.org/10.7758/RSF.2016.2.5.09>
- Jackson, P. W. 1968. *Life in classrooms*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. *Diskurssianalyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Järvinen, K. & Kolbe, L. 2007. *Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa. Nykysukupolven kokemuksia tasa-arvosta*. Helsinki: Kirjapaja.
- Korhonen, A.-R. 2009. *Paskaduunista barrikadille: Prekariaatin julistus*. Into-pamfletti. Helsinki: Like.
- Käyhkö, M. 2006. *Siivoojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Lareau, A. 2002. Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American Sociological Review* 67 (5), 747–776. <https://doi.org/10.2307/3088916>
- Myrskylä, P. 2009. *Koulutus periytyy edelleen. Hyvinvointikatsaus 1*. Helsinki: Tilastokeskus
- Opetushallitus 2016. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. 4 painos*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, N., Rautopuro, J. & Hilden, R. 2018. Shadows under the North Star - The inequality developing in Finnish school education. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* 3, 65–86.
- Reay, D. 1998. 'Always knowing' and 'never being sure': Familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy* 13 (4), 519–529.
- Reay, D. & Ball, S. J. 1998. 'Making their minds up': Family dynamics of school choice. *British Educational Research Journal. Special: Families and Education* 24 (4), 431–448.
- Saari, J. 2015. *Koulutuksen valikoituvuus koulutuspolkujen nivelvaiheissa*. Teoksessa J. Saari, L. Aarnio & M. Rytönen (toim.). *Kolme näkökulmaa koulutuksen valikoituvuuteen. Nuorten koulutusvalinnat tilastojen ja kertomusten valossa, Vol. 51*. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus, 11–78.
- Salovaara, V. 2021. *Students' scope of action in the transition phase from basic education to upper secondary education in Finland*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7078-31-0>
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. 2015. *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Kasvatusalan tutkimuksia 68*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Skeggs, B. 2004. *Class, self, culture*. London: Routledge.
- Skeggs, B. 2010. *Class culture and morality: Legacies and logics in the space for identification*. Teoksessa M. Wetherell & C. Talpade Mohanty (toim.). *The Sage Handbook of Identities*. London: Sage.
- Tolonen, T. (toim.) 2008. *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura 83*. Tampere: Vastapaino.
- Vanttaja, M. 2005. *Koulutuksesta ja työstä karsiutuneiden nuorten kotitaustan ja myöhempien elämänvaiheiden tarkastelua. Yhteiskuntapolitiikka 70 (4), 411–416*.

- Vauhkonen, T., Kallio, J., Kauppinen, T. M. & Erola, J. 2017. Intergenerational accumulation of social disadvantages across generations in young adulthood. *Research in Social Stratification and Mobility* 48, 42–52. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2017.02.001>
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M-P. 2016. Pisa 2015 ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 41. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Walther, A. & Plug, W. 2006. Transitions from school to work in Europe: Destandardization and policy trends. *New Directions for Child and Adolescent Development* 113, 77–90. <https://doi.org/10.1002/cd.170>
- Willis, P. 1981. *Learning to Labor: How working class kids get working class jobs*. New York, NY: Columbia University Press.

7

Luokka-asema ja työn suomat kehittymismahdollisuudet

Heikki Silvennoinen, Kaspian Herrala, Heikki Kinnari & Hanna Laalo

Yhteiskuntaluokille tyypilliset kulttuurit rakentuvat, paitsi elinympäristössä perityille elämäntavoille, työn ominaisuuksille ja työstä saatavalle palkalle. Työ muokkaa tekijäänsä, kuten elinympäristöt sekä toistuvat toiminnot ja rutiinit yleensäkin. Tässä luvussa analysoidaan työn tiettyjä piirteitä ja luonnetta luokka-aseman mukaan, erityisesti palkansaajien mahdollisuuksia työssä oppimiseen ja itsensä kehittämiseen. Luokkien määrittelyssä käytetään Erikson-Goldthorpen (EG) luokkajaottelua ja aineistona Tilastokeskuksen vuonna 2017 keräämää aikuiskoulutustutkimuksen aineistoa (AKU2017).

Johdanto

Koulutuksella on luokkatutkimuksessa erityinen asema sukupolvien välisen sosiaalisen liikkuvuuden – 1900-luvulla erityisesti sosiaalisen nousun – välineenä (esim. Breen & Karlson 2014; Erikson & Goldthorpe 1992; Erola & Moisio 2007; Goldthorpe 2014; Pöntinen 1983). Hankitun koulutuksen määrä (tutkinnon taso) on suurella todennäköisyydellä ennustanut saavutetun luokka-aseman. On myös tuttua, kuinka ihmisten mielissä luokka-aseman korkeus ja sivistyksen määrä ovat vanhastaan yhdistyneet: luokkahierarkian huipulla on korkeasti koulutettu sivistyneistö ja pohjalla pelkän oppivelvollisuuskoulun läpäissyt niin sanottu rahvas. Ponnistelemalla hankittuun sivistykseen ja korkeaan luokka-asemaan liittyviä etuuksia pidetään oikeu-

tettuina, vaikka edelleenkin luokkataustan avulla voidaan melko hyvin ennustaa koulutusuran pituutta ja tutkinnon tasoa.

Koulutukseen yhdistyvä lupaus hyvästä yhteiskunnallisesta asemasta ja korkeasta tulotasosta on lisännyt painetta koulutustarjonnan laajentamiseksi ja tasa-arvoistamiseksi. Suomessa nuorissa ikäluokissa vain verraten pieni osa jää ilman muodollista ammatillista koulutusta, ja osuus supistunee entisestään oppivelvollisuuden jatkussa 18-vuotiaisiin. Koulutusmahdollisuuksien laajeneminen ja tasa-arvoistuminen on johtanut eräänlaiseen koulutusyhteiskunnan paradoksiin: koulutustutkinnot ovat kokeneet inflaation sitä mukaa kuin väestön koulutustaso on noussut, esimerkiksi korkeakoulututkintojen yleistymisen seurauksena (Aro 2014).

Samaan aikaan väestön koulutustason nousun kanssa osaamisen päivittäminen ja lisäpätevyyksien hankkiminen aikuisiällä ovat niin ikään yleistyneet. Työnantajat järjestävät henkilöstölleen monenlaista koulutusta, ja ammattitaidon kehittämistä ja osaamisen jatkuvasta ajanmukaistamisesta on tullut osa työtä. Työnantajan henkilöstölleen järjestämä koulutus ei kuitenkaan jakaudu tasaisesti henkilöstöryhmien kesken, vaan työpaikoilla koulutustarjonta on sitä runsaampaa mitä ylemmäs organisaation hierarkiassa mennään (Silvennoinen & Lindberg 2016; TEM 2021).

Taloustieteilijät ovat tutkineet työssä oppimista ja henkilöstön koulutusta enimmäkseen tarkastelemalla, miten esimerkiksi työssä saatu koulutus vaikuttaa palkka- ja urakehitykseen, liikkuvuuteen ja työssä pysymiseen. Organisaatio- ja henkilöstökehittämisen tutkijat taas kysyvät, miten työelämän koulutus parhaiten edistää työhön sitoutumista ja tuottavuutta. (Silvennoinen & Nori 2012.) Sen sijaan sosiologinen tutkimus on vähäisempää. Työelämässä tapahtuvaa koulutusta ei ole esimerkiksi Billsin ja Hodsonin (2007) mukaan juurikaan jäsennetty osana työmarkkinateorioita eikä stratifikaatiotutkimusta.

Tässä luvussa palkansaajien mahdollisuuksia työssä oppimiseen ja itsensä kehittämiseen analysoidaan tilastollisesti luokka-aseman mukaan käyttämällä Tilastokeskuksen vuonna 2017 keräämää aikuiskoulutustutkimuksen aineistoa (AKU2017). Luokat muodostetaan sijoittamalla aineistossa olevat henkilöt Eriksonin ja Goldthorpen (EG) kriteerien mukaisesti yhteiskuntaluokkiin ammatin perusteella. Tutkimuskysymys on: Miten työssä oppimisen ja kehittymisen mahdollisuudet sekä työnantajan kustantamaan koulutukseen osallistuminen ovat yhteydessä palkansaajan luokka-asemaan?

Luokka-asema ja työ

Luokkateorioihin perustuvien luokitusten lähtökohtana on ajatus luokkien hierarkiasta, rakenteesta ja keskinäisistä suhteista. Karkeasti ilmaistuna, mitä ylemmäs hierarkiassa mennään, sitä enemmän asemaan sisältyy palkkioita, etuoikeuksia, autonomiaa ja päätösvaltaa suhteessa alempana oleviin – ja sitä korkeampaa koulutus-

ta asemaan pääseminen yleensä edellyttää. Tämä pätee varsinkin palkansaaja-asemissa. Yrittäjänä voi olla korkeassakin luokka-asemassa ilman korkeakoulutusta, varsinkin jos on perinyt yrityksen tai yrityksiä. Työ on luokkateorioissa keskeinen luokka-aseman määrittäjä, mutta se ei ole tärkeä pelkkien ansiotulojen kannalta. Työ sinänsä, jokapäiväisenä toimintana, on tärkeä osa yksilöä muovaavaa elinympäristöä. Paljolti juuri siksi työnsosiologiassa ollaan kiinnostuneita työn luonteesta – esimerkiksi siitä, millaisia vapausasteita ja toiminnan mahdollisuuksia (engl. workplace/organisational affordances) työssä on (esim. Billet 2001; Bryson, Pajo, Ward & Mallon 2006).

Sekä weberiläiseen luokkateoriaperinteeseen nojaava John Goldthorpen ja kump-paneiden luokkateoria että marxilaisen tutkimusperinteen jatkajana tunnettu Erik Olin Wrightin luokkateoria tunnustavat työprosessin valvonnan ja autonomian as-teen tärkeäksi luokkakriteeriksi.

Wrightin (1985, 2000, 2015) lähtökohtana luokkien määrittelyssä ovat valtasuhteet tuotannossa. Marxilaisen perinteen mukaisesti ensisijainen jako perustuu tuotantovälineiden omistukseen: tuotantovälineiden omistajiin ja palkkaa vastaan työtä tekeviin. Kumpikin pääluokka jakautuu sen mukaisesti, onko siihen lukeutuvalla valtaa päättää (1) investoinneista, (2) tuotantovälineiden käytöstä ja (3) työvoiman käytöstä. Porvaristolla on valtaa kaikilla kolmella kriteerillä mitattuna. Sen sijaan työväenluokalla ei ole valtaa mihinkään näistä. Näiden ääripäiden väliin sijoittuvat niin kutsutut ristiriitaiset luokka-asetat, joihin sisältyy eriasteisesti valtaa osallistua päätöksente-koon investoinneista, tuotantovälineiden käytöstä ja/tai työvoiman käytöstä. Palkan-saajien luokka-aseman tärkeä kriteeri on myös se, minkä verran tekijällä on valtaa päättää (4) omaan työhönsä sisältyvistä asioista, eli kuinka paljon autonomiaa työhön sisältyy. Wrightin teoriassa luokka-aseman kriteerit mittaavat siis valtaa, joko liittyen itse tuotantoon tai muiden ja oman työn kontrollointiin. Kaikissa tehtävissä työpro-cessia ei ole mahdollista valvoa samalla tavalla, ja siksi työnjohdolla on käytössään erilaisia kontrolloikeinoja riippuen tehtävän luonteesta.

Kuten Andrew Friedman (1977) esitti teoksessaan *Industry and Labour: Class Struggle at Work and Monopoly Capitalism*, organisaatiohierarkian ylätasolla on mahdollista toteuttaa vastuullisen autonomian (*responsible autonomy*) strategiaa, joka suo työntekijöille mahdollisuuksia vaikuttaa työssään ja työhönsä. Toisaalla hie-rarkian alatasolla, niin sanotulla lattiatasolla, käytetään suoran valvonnan (*direct control*) keinoja työprosessin ja tekijöiden kontrolloimiseksi sekä tuotannon suju-vuuden takaamiseksi (Silvennoinen & Lindberg 2016). Johtotehtävät ja monenlaiset asiantuntijatyöt ovat tyypillisesti sellaisia, joissa työprosessia on mahdotonta kont-rolloida suoran valvonnan keinoilla. Siksi turvaudutaan vastuullisen autonomian keinoihin, joiden avulla työntekijä vastuutetaan itse huolehtimaan asianmukaisesta työsuorituksesta. Lopputulosta ja tuottavuutta arvioidaan jälkikäteen. Monet työvä-enluokkaiset työt puolestaan ovat sellaisia, joissa on suhteellisen helppo havainnoida työprosessia ja arvioida suoritusta välittömästi. Suoran valvonnan alaisissa tehtävissä työskentelevät koettavat puolustaa ja kasvattaa autonomiaa esimerkiksi pyrkimällä

mahdollisuuksien mukaan salaamaan työnjohdolta, miten he itse sääntelevät työprosessia ja omaa suoritustaan. Näitä keinoja on kuvattu suomalaisessakin työelämäntutkimuksessa (esim. Järvensivu 2006; Kortteinen 1992; Koski 2007; Siltala 2007).

Wrightin luokituksen lailla Goldthorpen ja kumppaneiden (Erikson & Goldthorpe 1992; Erikson, Goldthorpe & Portocarero 1979, 1983) luokittelussa työn luonne ja autonomia ovat tärkeitä luokkakriteereitä. Eräässä nykyisen luokkatutkimuksen perusteoksista, *Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies* (Erikson & Goldthorpe 1992), yhteiskuntaluokat eriytyvät toisistaan kolmen pääkriteerin perusteella, joita ovat (1) työmarkkinasuhteet eli jako (i) työnantajiin, (ii) itsenäisiin yrittäjiin ja (iii) palkkatyöntekijöihin, (2) työn autonomia ja valvonnan aste, ja (3) tietojen, taitojen ja erityisosaamisen tärkeys työssä. Ensimmäinen jako tehdään omistussuhteiden avulla, kuten Wrightinkin teoriassa. Goldthorpen ja kumppaneiden luokituksessa työn edellyttämällä koulutuksella ja osaamisella on näkyvämpi rooli luokka-aseman määrittelyssä kuin Wrightillä. Ensinnäkin mitä korkeampi tutkinto henkilöllä on, sitä todennäköisemmin hän sijoittuu tehtäviin, joissa työprosessia on vaikea suoraan valvoa. Toiseksi nykyään erityisosaamisena sekä arvostettuina tietoina ja taitoina ymmärretty pätevyys on hankittu muodollisessa koulutuksessa ja tunnustettu tutkintoina. Vaikeasti valvottavassa ja erityisosaamista paljon vaativassa työssä työnantajan ja palkansaajan suhde on Goldthorpen ja kumppaneiden mukaan luonteeltaan palvelusuhde. Sen sijaan helposti valvottavat ja erityisosaamista vain vähän tai ei lainkaan edellyttävät työt perustuvat työsuhteeseen, jossa palkka perustuu välittömästi havaittavaan työsuoritukseen ja tulokseen, eikä esimerkiksi työhön sitoutumista vahvistavia kannustimia ole tarpeen käyttää. (Erikson & Goldthorpe 1992; Goldthorpe 2000, 206–229.)

Kuten Jani Erolakin (2010) arvioi, yhteiskuntaluokkien määrittelyssä painotetaan aiempaa enemmän työn itsenäisyyttä ja valvonnan astetta sekä työn vaatiman erityisosaamisen tasoa. Työn itsenäisyyttä ja erityisosaamista indikoivat kriteerit ovat siis käyneet aiempaa tärkeämmiksi luokkaerojen arvioinnissa. Yksilön itsenäistä päätäntävaltaa ja toimintavapauksia arvostetaan nykyään yleensäkin yhteiskunnassa entistä korkeammalle (Gallie, Felstead & Green 2012; ks. myös Työn tuuli 2020). Muutos näkyy myös siinä, että työelämään astuvat nuoret pitävät autonomiaa ja omaa toimijuutta suurena arvossa (Haikkola & Myllyniemi 2020). Vuosittain toteutettavan *Young Professional Attraction Index* -tutkimuksen mukaan suomalaisnuorille työn tärkein ominaisuus ovat mielenkiintoiset työtehtävät (YPAI 2020).

Luokka ja kokemukset työssä

Eräs yhteiskuntaluokkia toisistaan erottavista piirteistä on, että eri luokissa eletään varsin erilaista elämää niin työssä kuin vapaa-ajalla. Yhteiskuntaluokalle ominaiset olot puolestaan vaikuttavat ihmisen tietoisuuteen ja mielenlaatuun, mitä Pierre

Bourdieu (1977, 1990) on konkretisoinut *habituksen* käsitteellä. Vaikka luokkien kriteerit luokkateorioissa vaihtelevat, yhteistä teorioille on se, että luokille tyypilliset kausaaliset determinantit muovaavat habitusta, yksilön odotushorisonttia, työmahdollisuuksia ja elämänkulkuja (esim. Bourdieu 1977; Erikson & Goldthorpe 1992, 236; Wright 2005).

Luokkatutkimuksen kannalta työelämän kausaaliset determinantit ovat tärkeitä erityisesti siksi, että työssä koetut vapausasteet, itsenäisyys, päätösvalta ja toimijuus ovat luokkakokemuksia (ks. Williams 2003). Kun työn luonne – kuten myös psykologinen sopimus (ks. Dabos & Rousseau 2004; Maguire 2002) – on erilainen eri yhteiskuntaluokissa, myös kokemukset ovat erilaisia. Nämä kokemukset ovat osa *elettyä luokkaa* ja niiden kautta luokkaa myös *tehdään* (Skeggs 2014). Luokkaa ja sen kulttuuria uusinnetaan jokapäiväisissä arkisissa toimissa, luokalle tyypillistä elämää elämällä. Tärkeä osa tätä elämää on työ, ja siksi työhön sisältyvät rutiinit ja kokemukset työstä (kuten myös työmarkkinoista ja työelämän suhteista) sekä toimijuuden toteutuminen ovat tärkeitä tutkimuskohteita.

Mielenkiinnonkohteet, harrastukset, kulutustottumukset ja ajankäyttöpreferenssit – kuten myöskään koulutuspreferenssit ja koulutusaktiivisuus – eivät ole jakautuneet väestössä satunnaisesti. Yhdessä yhteiskuntaluokassa normaalina pidetty on toisessa luokassa epätavallista. Myönteinen suhtautuminen koulutukseen, itsensä kehittämiseen, työelämässä menestymiseen ja etenemiseen ovat erityisesti keskiluokkaisen elämäntavalle ominaisia piirteitä. Yleensä kun on niin, että keskiluokkaiseen asemaan sijoittunut tietää luokka-asemansa perustuvan tutkintoon. (Esim. Bourdieu 1984, 1985.)

Epäitsenäisessä ja ulkoapäin kontrolloidussa työssä ei ole kysymys ainoastaan autonomian asteesta: vaikutusmahdollisuudet ovat vähäiset, työ on raskasta, vähävirikkeistä ja epävarmaa, työnjohdon tai esihenkilöiden ja muun henkilöstön suhteet eivät ole luottamukselliset ja avoimet tai pääsy työnjohdon ja henkilöstön keskinäisiin informaatiovirtoihin on heikkoa. Kysymys on ennen kaikkea työelämän rakenteista, työvoiman käyttötavoista ja henkilöstön hallintastrategioista. Kiinnostus itsensä ja oman työn kehittämiseen usein muokkautuu sen mukaiseksi, millaista työtä ihminen tekee. Mielekkääksi koettu työ ja hyvät oppimismahdollisuudet ruokkivat koulutusmotivaatiota ja halukkuutta itsensä kehittämiseen. Vastaavasti vähävirikkeinen ja vaikutusmahdollisuuksista riisuttu työ pitää koulutusmotivaation vähäisenä. (Silvennoinen & Nori 2013, 2017.)

Työn autonomia on yhteydessä työn koettuun mielekkyyteen ja muihin positiivisiksi koettuihin ominaisuuksiin työssä. Kuten esimerkiksi Virmasalo ja kumppanit (2011, 5) toteavat, työpsykologian teorioissa juuri autonomia on työhön liittyvä voimavaratekijä, joka motivoi työssä oppimiseen sekä sitoutumaan omaan työhön ja organisaation tuloksellisuuteen. Työn autonomia on ollut keskeinen teema esimerkiksi työn humanisoinnin projekteissa (Julkunen 1987). Autonomia ja työn suomat toimintamahdollisuudet sekä ammatillinen kehittyminen työssä ovat työntekijöiden arvostamia ominaisuuksia. Ne on todettu olennaisen tärkeiksi myös työtyytyväisyyden ja

työhyvinvoinnin kannalta (esim. Bakker & Demerouti 2007; Hakanen 2005; Hakanen ym. 2008; Karasek 1979).

Korkeakaan koulutus ja ammattitaito eivät sinänsä takaa runsasta autonomiaa. Työt eivät toimihenkilöistymisen myötä automaattisesti muutu autonomisiksi. Kuten edellä on todettu, töiden ja tehtävien muotoilu riippuu paljolti niistä keinoista, joilla työntekijöiden työsuoritusta voidaan valvoa, arvioida ja kontrolloida. Kehittyvä teknologia mahdollistaa uudenlaiset työntekijöiden valvonnan ja kontrollin muodot, joiden kautta erityisesti organisaatioiden hierarkiassa alemmille ja keskitasoisille sijoittuvien palkansaajien vaikutusmahdollisuuksien on todettu jopa heikentyneen. (Virmasalo ym. 2011, 6.) Toisaalta myös keskiluokan työhön sisältyvä autonomia näyttää muuttaneen muotoaan entistä syvemmälle käyvän vastuullistamisen ja itsearviointin seurauksena (Siltala 2007). Työn autonomia ei merkitse vapautumista tuotannollisista pakoista. Autonomia ja itsekontrolli ovat yksi kontrollin muoto. Kilpailun kiristyminen työelämässä on merkinnyt myös itsekontrollin kiristymistä. Keskiluokkaan kuuluvien ahdingon taustalla on ”putoamisen pelko”, mitä Suomessa on kuvannut esimerkiksi Juha Siltala (2017) tutkimuksessaan Keskiluokan nousu, lasku ja pelot.

Kehittymismahdollisuudet työssä

Työelämän tarjoama koulutus on osa henkilöstön kehittämistä ja sellaisena hyvin monimuotoista. Työnantajan koulutustoiminta ulottuu uuden työntekijän perehdyttämisestä monipäiväisiin seminaareihin kansainvälisessä ympäristössä. Työtä ja työympäristöjä uudenlaisiksi organisoimalla voidaan tarkoituksellisesti edistää työpaikalla oppimista ilman, että sitä kutsutaan koulutukseksi. Joskus toiminnan koulutuksellista luonnetta voi olla vaikea havaita, kun oppiminen tapahtuu työtä tehtäessä tai uusiin tehtäviin tutustuttaessa. Toisaalta työssä oppiminen (satunnaisoppiminen, oheisoppiminen, arkipäivän oppiminen; Marsick & Watkins 1990) voi olla erityisesti järjestettyjä koulutustilaisuuksia tehokkaampikin keino pitää yllä osaamista. Silloin oppiminen ja kehittyminen ovat osa työntekeä, jossa osaaminen kasvaa yhteisöllisesti sosiaalisen osallistumisen kautta. Lave ja Wenger (1991; myös Wenger 1998, 2001) puhuvat käytäntöyhteisöistä, joissa jäsenet kantavat yhteisesti vastuuta paitsi itsensä ja yhteisönsä, myös koko toiminnan kehittämistä. Sengen (1990) teoretisoiman oppivan organisaation yhtenä edellytyksenä on juuri työntekijöiden osallisuuden laajentaminen kaikkiin henkilöstöryhmiin. Siinä taas on tärkeää, että työntekijät voivat positiivisesti identifioitua yhteisöön. Työnantajan järjestämä koulutus luo osaltaan perustaa identifioitumiselle ja sitoutumiselle, mikä voi olla työnantajalle ylipäättäänkin tärkeä motiivi tarjota koulutusta henkilöstölle (Bartlett 2001; Bartlett & Kang 2004; Proost, van Ruyseveldt & van Dijke 2012; Yang, Sanders & Perey Bumatay 2012). Henkilöstön hyvinvoinnista huolehtiminen tarjoamalla koulutus- ja uramahdollisuuksia on yritykselle yksi keino kilpailla sopivista työntekijöistä.

Työnantajat nivovat henkilöstön kehittämis- ja koulutustoiminnan tavoitteet muun henkilöstöhallinnon päämääriin. Käytännössä rajanveto koulutuksen ja muiden henkilöstön kehittämisen muotojen välillä ei ole yritysjohdon näkökulmasta aina tarpeellista, mutta pääsy koulutustilaisuuksiin voi olla työntekijälle merkityksellistä ja mieluisaa. Hierarkian ylätasolla työnantajan kustantaman koulutuksen merkitys saattaa olla hyvin erilainen kuin vähän koulutetuille ja vain harvoin koulutukseen valituille. Organisaation järjestämään koulutukseen toistuvasti valittava henkilö kokee, että hänen osaamiseensa investoiva yritys on myös sitoutunut pitämään hänet palveluksessaan taloudellisesti huonoinakin aikoina. Työntekijälle koulutus voi näyttäytyä tällaisessa tilanteessa eräänlaisena työnantajan antamana palkintona sitoutuneisuudesta. Työntekijä voi lukea saamansa runsaan koulutuksen merkinä kuulumisesta yrityksen avain- tai ydinhenkilöstöön. (Moreland & Levine 2001; Silvennoinen & Nori 2013.)

Osa erityisesti niin kutsutuista ulkoisista¹ koulutuksista muistuttaakin ydinhenkilöiden etuihin sisältyviä niin sanottuja palkintomatkoja, joiden tarkoitus on luoda me-henkeä ja sitouttaa henkilöstöä organisaatioon. Ydinhenkilöstöä, huippuosajia, tai miksi heitä milloinkin kutsutaan, koetetaan palkkioilla tai ideologisella vaikutamisella houkutellessa luovuttamaan työpanoksensa täysimääräisenä. Koulutus toimii sitouttavana ja integroivana keinona sitä tehokkaammin, mitä tavoitellumpana palkkiona palkansaajat koulutukseen pääsyä (koulutusetuutta) pitävät. Palkkioiden ja etuuskien lailla tehtävien luonne ja vaikutusmahdollisuudet paranevat organisaatiohierarkiassa ylöspäin mentäessä (esim. Lorenz, Lundvall, Kraemer-Mbula & Rasmussen 2016). Yksi tärkein erontekijä henkilöstökoulutuksessa onkin organisaation hierarkiarakenne. Tarjolla olevan koulutuksen yleisyys lisääntyy asemien hierarkiaa ylöspäin mentäessä: vähiten työnantajat kouluttavat työntekijäasemissa toimivia ja eniten ylempiä toimihenkilöasemien haltijoita.

Työnantajan ei ole rationaalista jakaa rajallisia koulutusresursseja työntekijöille, joiden tehtävät eivät lisäkoulutusta välttämättä vaadi ja jotka ovat helposti korvattavissa. Nopeasti opittavat rutiinimaiset tehtävät, joista suoriutuminen edellyttää vain vähän tai ei lainkaan vapausasteita ja omaa päätösvaltaa, eivät motivoi työnantajaa järjestämään koulutusta. Myöskään kaikki työntekijät eivät ole niin innostuneita työstään, että olisivat kiinnostuneita kehittämään työtapojaan tai itseään sen ehdoilla (Kyndt, Govaerts, Keunen & Dochy 2013a, 2013b). Työelämässä oppimismahdollisuuksien ja koulutustarjonnan marginaaliin sijoittuneet juuttuvat helposti eräänlaiseen huonoon kehään, jota luonnehtivat lyhytaikaiset työsuhteet, rutiiniluontoiset ja vähävirikkeiset tehtävät, työn vähäinen autonomia ja tiukka kontrolli sekä näiden seurauksena työntekijöiden vähäinen kiinnostus kouluttautumista kohtaan. (Silvennoinen & Nori 2017.) Koulutuksen sisältö, toteutusmuoto ja koulutuksen koetut hyödyt epäilemättä vaikuttavat yksilön kouluttautumismotivaatioon. Hakeutuminen ja vali-

¹ Henkilöstökoulutuksen muodot ja järjestämistavat vaihtelevat vaihtelevat henkilöstöryhmittäin, ja erityisesti osallistuminen ulkoiseen koulutukseen on tyypillistä korkeimmissa asemissa. Sisäinen koulutus järjestetään työpaikalla, ja se on keskimäärin ulkoista koulutusta edullisempaa toteuttaa. Ulkoinen koulutus tilataan tavallisesti joltakin koulutus- tai konsultointiorganisaatiolta. (Silvennoinen & Lindberg 2016.)

koituminen koulutukseen tapahtuu aina tiettyssä organisaatiokulttuurisessa kontekstissa, ja siinä on olennaista, miten koulutuksesta päättävät suhtautuvat koulutukseen yleensä ja toisaalta arvioivat työntekijöiden koulutustarvetta.

Palkansaajien koulutusasenteita tutkinut Knud Illeris (2006, 2007) on kiinnittänyt huomiota vähän koulutettujen (*low-skilled*) välinpitämättömään suhtautumiseen koulutukseen: yhtäältä vähäisen koulutuksen varassa olevat tiedostavat kyllä koulutuksen tärkeyden oman työllisyytensä ja työssä pärjäämisen kannalta, mutta huonojen koulukokemusten vuoksi he kokevat koulutukseen osallistumisen vastenmieliseksi. Aiemmin koulutuksessa saattujen epämiellyttävien kokemusten vuoksi heille on kehittynyt vastenmielisen asenteen lisäksi heikko koulutusitsetunto. Kynnys koulutukseen osallistumista kohtaan on kouluttautumiseen tottunutta palkansaajaa huomattavasti korkeampi. (Silvennoinen & Lindberg 2016.) Toisaalta kuten Järvensivu (2006) on todennut, nykyisessä elinikäisen oppimisen ja itsensä kehittämisen ilmapiirissä palkansaajan on oman etunsa vuoksi syytä antaa työnjohdolle itsestään kuva, että hän suhtautuu myönteisesti ammattitaitojensa ylläpitämiseen ja edelleen kehittämiseen. Ihmiset mielellään haluavat näyttäytyä oppimishaluisina ja oppimismyönteisinä, mikäli se auttaa heitä ylläpitämään työsuhteen jatkuvuutta ja vahvistamaan työmarkkina-asemaa. Koulutusmyönteisyyden taustalla voi siis olla myös välineellisiä motiiveja.

Aineisto, operationalisoinnit ja luokitukset

Käytämme seuraavassa analyysissä Tilastokeskuksen Aikuiskoulutus 2017 (AKU2017) -aineistoa. Aineisto pitää sisällään systemaattisen otoksen Suomessa pysyvästi asuvien aikuisten perusjoukosta. Otokseen valikoituneille tarjottiin mahdollisuutta verkkolomakkeen täyttämiseen ja tästä kieltäytyneille edelleen mahdollisuutta käyntihaastatteluun siten, että aineiston tiedoista noin kolmasosa on peräisin käyntihaastatteluilta. Tulosten (estimaattien) laskemiseksi Tilastokeskus on tuottanut aineistoon painokertoimet, joilla tulokset saadaan vastaamaan koko 18–69-vuotiaista Suomessa asuvaa väestöä. Painokertoimet on laskettu kalibrintimenetelmällä. Tämän artikkelin kaikissa analyysivaiheissa käytetään Tilastokeskuksen valmiiksi laskemia jälkiositettuja painokertoimia, jotka korjaavat otoksen kadosta seuraavaa vinoutta suhteessa perusjoukkoon sekä tehostavat estimointia. Rajaamme aineiston tutkimuksen kannalta olennaiseen kohderyhmään eli 18–64-vuotiaisiin palkansaajiin, minkä jälkeen käytössä on 1966 vastaajan tiedot. Koska osa tiedoista on kerätty vain käyntihaastatteluiden yhteydessä, jää otoskoko kuitenkin vain hieman yli kuuteensataan tarkastellessamme koettuja koulutus- ja oppimismahdollisuuksia varsinaisen henkilöstökoulutukseen osallistumisen sijaan. Poimimme AKU2017-aineistosta tarkasteluun ensinnäkin käyntihaastatteluiden yhteydessä esitetyn kysymyspatteriston, jossa vastaaja on arvioinut työnsä suomaa oppimis-, koulutus- ja kehittämismahdol-

lisuuksia. Kysymykset mittaavat mahdollisuuksia (1) oppia uusia asioita, (2) käyttää aikaisemmin opittuja tietoja ja taitoja, (3) valita ja kehittää työskentelytapoja, (4) kehittää kykyjä ja ammattitaitoa, (5) vaikuttaa työnantajan järjestämään tai tukemaan koulutukseen, ja (6) saada työnantajan kustantamaa ammattitaitoa tai uraa edistävää koulutusta. Viittä ensimmäistä kysymystä on mitattu neliportaisella asteikolla (ei lainkaan, jonkin verran, melko paljon tai erittäin paljon mahdollisuuksia) ja viimeistä kysymystä kolmiportaisella asteikolla (heikot, kohtalaiset tai hyvät mahdollisuudet). Sen lisäksi, että tarkastelemme kysymyksiin annettujen vastausten jakaumia palkansaajaryhmissä, muodostamme yhteiselle asteikolle standardisoitujen muuttujien (keskihajonta 1, keskiarvo 0) avulla summamuuttujan, joka pyrkii mittaamaan koetuja työn suomia mahdollisuuksia yleisellä tasolla. Muuttujien yhdistämistä tukee korkeahko Cronbachin alfa (0,78).

Toisaalta erittelemme aineiston vastaajia sen perusteella, ovatko he kertomansa mukaan osallistuneet viimeisen kahdentoista kuukauden aikana vähintään yhteen henkilöstökoulutukseen eli työnantajan kustantamaan tai palkallisella työajalla tapahtuneeseen koulutukseen. Kyse voi olla esimerkiksi työnantajan organisoimasta perehdyttävästä koulutuksesta tai ulkopuoliselta koulutustoimijalta tilatusta kursista; merkityksellistä on, että työnantaja on sijoittanut työntekijään koulutuksellisia resursseja. Henkilöstökoulutuksiin ei lasketa oppisopimuskoulutusta tai työvoimakoulutusta, eikä myöskään formaaleja eli koulujärjestelmän myöntämään tutkintoon tähtääviä koulutuksia. Formaalien työnantajan kustantamien koulutusten sisällyttäminen analyysiin ei niiden harvinaisuuden vuoksi juurikaan muuttaisi tuloksia, mutta koska ne poikkeavat esimerkiksi kohderyhmiltään ja intensiivisyydeltään henkilöstökoulutusten massasta, ne jätetään tarkastelun ulkopuolelle.

Tutkiaksemme edellä kuvattujen selitettäviä tekijöitä luokka-aseman mukaan, jaoinme palkansaajat EG-luokkiin:

- professioammattit (I+II, esim. lääkärit),
- ylemmän tason ei-manuaalisen työn tekijät (IIIa, esim. sairaanhoitajat),
- alemman tason rutiininomaisen ei-manuaalisen työn tekijät (IIIb, esim. lähihoitajat ja myyjät),
- ammattitaitoinen työväki (V+VI, esim. putkimiehet) ja
- ammattitaidoton työväki (VIIa+b, esim. varastotyöntekijät).

Luokittelu nojaa Ganzeboomin ja Treimanin (2003) EG-konversiotaulukoon. Koska tilastolaki estää Tilastokeskusta luovuttamasta vastaajien tarkkoja ammattitietoja, sovelsimme luokittelussa yksinumeroisen ammattikoodin lisäksi Tilastokeskuksen valmiiksi laskemaa ja tarkkaan ammattitietoon perustuvaa sosioekonomista asemaa sekä koulutustasoa. Ylimpään professioammattien luokkaan lukeutuvat johtajat, ylimmät virkamiehet, erityisasiantuntijat ja muutamat asiantuntijat, jotka ovat sosioekonomiselta asemaltaan ylempiä toimihenkilöitä. Muihin ei-manuaalisen työn luokkiin päätyvät alemmat toimihenkilöt, joista asiantuntijatehtävissä toimivat kuuluvat aina ylempään luokkaan IIIa. Muut kuin asiantuntijatehtävissä toimivat palve-

lu-, myynti- ja hoitotyöntekijät kuuluvat luokkaan IIIb. Silloin, kun yksinumeroinen ammattikoodi ei riitä kyllin tarkkaan erontekoon, eli toimisto- ja asiakaspalvelutyöntekijöitä luokiteltaessa, on luokkaan IIIa kuulumiselle ehtona vähintään alimman korkea-asteen tutkinto (entinen opistoaste). Vastaavasti tapauksissa, joissa sosioekonomiselta asemaltaan työntekijöiksi määriteltyjen manuaalista työtä tekevien palkansaajien ammatin vaatimaa taitotasoa ei voida päätellä suoraan yksinumeroisen ammattikoodin perusteella, on luokkaan V+VI kuulumiselle ehtona ammatillinen koulutus.

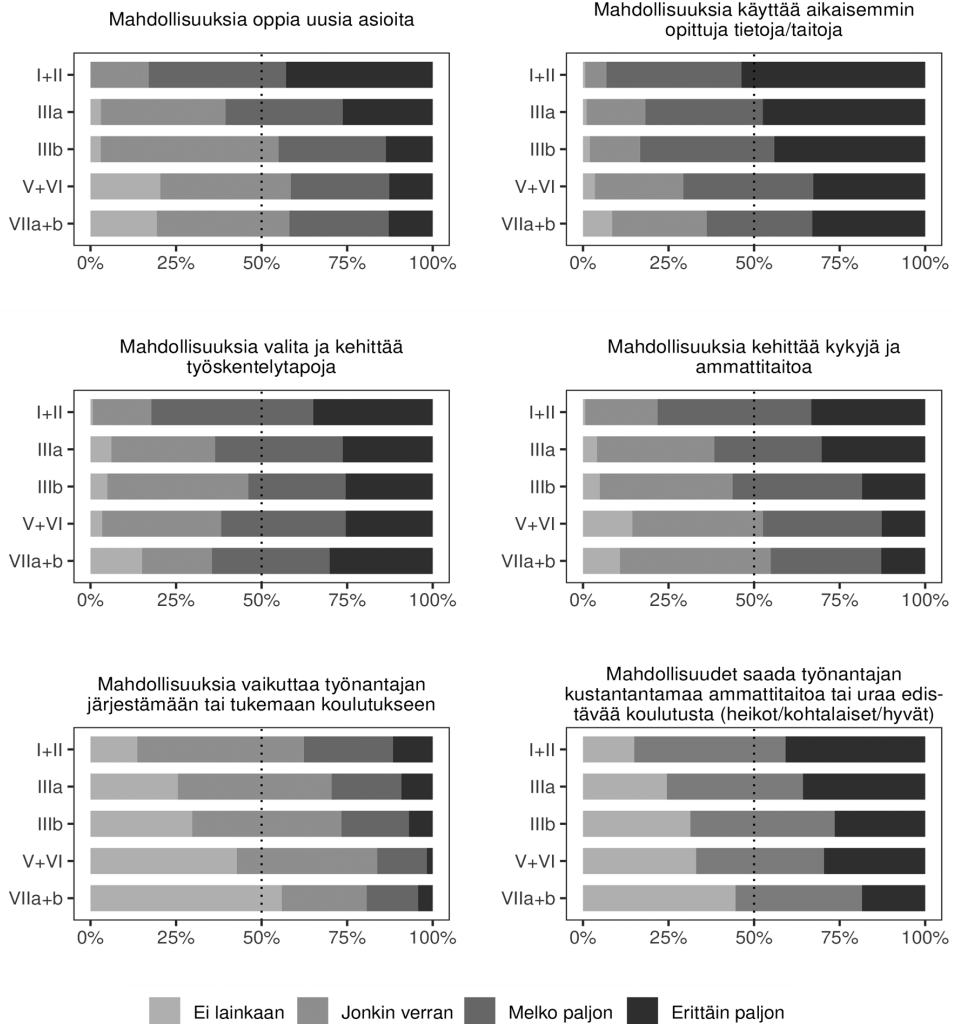
Sovellamme lineaarista ja logistista regressioanalyysiä edellä kuvattujen selitettävien muuttujien mallintamiseksi luokka-aseman ja muiden tekijöiden valossa. Työn suomia oppimis-, koulutus- ja kehittämismahdollisuuksia selitetään lineaarisessa mallissa EG:n lisäksi muilla taustatekijöillä, kuten sukupuolella ja työnantajasektorilla. Vastaavalla tavalla henkilöstökoulutukseen osallistumista ennustetaan logistisella mallilla, jossa selitettävänä on osallistumisen oddsien ($p_{\text{osallistunut}}/1-p_{\text{osallistunut}}$) log-transformaatio ja erityisenä mielenkiinnon kohteena ovat luokkien väliset vetosuhteet (Odds Ratio, OR) eli luokkien ennustettujen oddsien suhteet. Regressioanalyysin etuna on, että sen avulla voidaan vakioida muita palkansaajaa ja organisaatiota kuvaavia tekijöitä luokka-asemaan perustuvia eroja arvioitaessa. Raportoimme kuitenkin myös raa'at osallistumisestimaatit sekä koettujen mahdollisuuksien jakaumat EG-luokittain.

Tulokset: työn suomat mahdollisuudet

AKU2017-aineisto todentaa useita Eriksonin ja Goldthorpen luokkateoriasta johdettavissa olevia oletuksia. Mitä korkeammassa asemassa henkilö on EG-hierarkiassa, sitä enemmän hänellä on työssään mahdollisuuksia käyttää aiemmin oppimiaan tietoja ja taitoja (kuvio 1). Professioluokissa lähes kaikilla on vähintäänkin melko paljon mahdollisuuksia käyttää tietojaan ja taitojaan. Toisaalla taas erityisesti niin kutsutussa ammattitaidottoman työväen luokassa tiedot ja taidot ovat alikäytössä, kun yli kolmasosan mielestä heillä on korkeintaan vain jonkin verran mahdollisuuksia käyttää tietojaan ja taitojaan.

Palkansaajien mahdollisuudet kehittää kykyjä ja ammattitaitoa omassa työssään noudattavat säännöllisesti EG-luokkahierarkiaa: työ tarjoaa kehittymismahdollisuuksia eniten professioluokissa ja vähiten työväenluokkaisissa asemissa. Vain suhteellisen pieni osa palkansaajista kokee, ettei heillä ole lainkaan kehittymismahdollisuuksia työssään. Työväenluokkaisissa asemissakin noin puolet katsoo, että heillä on työssään vähintäänkin melko paljon mahdollisuuksia kehittää kykyjä ja ammattitaitoa.

Luokka-asema ja työn suomat kehittymismahdollisuudet



Kuvio 1. Työn suomat mahdollisuudet luokka-aseman (EG) mukaan (%)

Survey-tutkimuksilla on aika vaikea saada luotettavaa kuvaa oppimisesta työpaikalla, koska kysyttäessä ihmiset ymmärtävät oppimisen jonakin ammattitaitoon liittyvänä myönteisenä asiana. Toki työpaikoilla opitaan monenlaista, joka ei suoranaisesti edistä työntekoa tai tehtävien hallintaa. Tämä on hyvä pitää mielessä AKU-aineiston tuloksia tulkittaessa: kaikkea oppimista ei ymmärretä oppimiseksi. Työpaikoilla opitaan muun muassa monenlaisia vastarinnan ja oman autonomian puolustamisen käytäntöjä. Työpaikoilla opitaan myös sietämään yksitoikkoisuutta ja mielenkiinnottomia työtehtäviä, mitä tutkittavat eivät kuitenkaan yleensä lue oppimiseksi. Kysyttäessä kokemusta uusien asioiden oppimisesta ihmiset vastaavat aika ennustettavasti niin, että oppimisen mahdollisuudet lisääntyvät luokkahierarkiaa ylöspäin mentäessä. Profiiluokissa (EG I+II) lähes joka toisella on erittäin hyvät

mahdollisuudet uusien asioiden oppimiseen työssään. Työväenluokan asemissa (EG V-VIIa+b) erittäin hyvät mahdollisuudet on noin kymmenesosalla. Työväenluokkai-
sissa asemissa on muita suurempi osuus niitä, joille oma työ ei tarjoa lainkaan oppi-
mismahdollisuuksia.

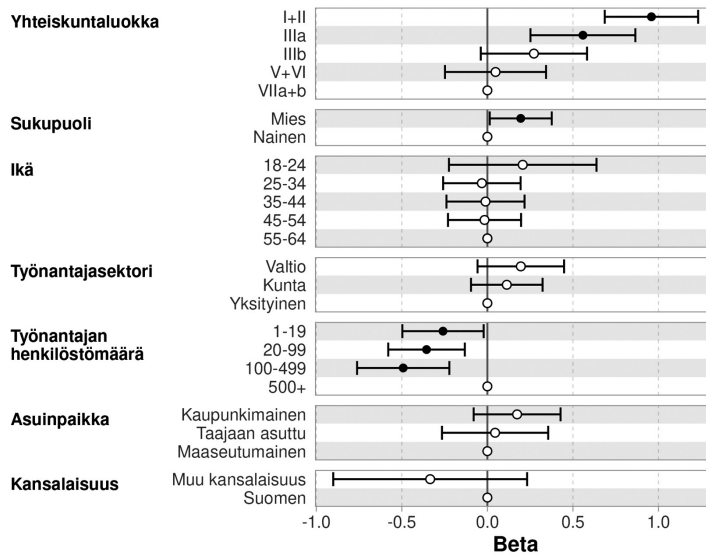
Ammattitaidottoman työväenluokan (EG VIIa+b) mahdollisuudet saada työnanta-
jan kustantamaa koulutusta eivät ole hyvät. Heistä noin puolet kokee koulutusmah-
dollisuutensa heikoiksi. Ammattitaitoisilla työläisillä mahdollisuudet ovat jo selvästi
paremmat, mutta heistäkin kolmasosa pitää koulutusmahdollisuuksiaan heikkoina.
Professioluokissa mahdollisuudet saada ammattitaitoa ja uraa edistävää koulutusta
ovat selvästi parhaat: noin 40 prosenttia pitää koulutusmahdollisuuksiaan hyvinä ja
yli 80 prosenttia vähintään kohtalaisina.

Erotuksena nuoruusiän koulutukseen aikuiskoulutukseen osallistumista on to-
tuttu luonnehtimaan vapaaehtoisuudella ja yksilön omaehtoisilla motiiveilla. Henki-
löstökoulutuksen kohdalla tämä aikuiskoulutuksen ominaispiirre ei ole itsestään sel-
vä. Keskimäärin palkansaajilla ei näytä olevan paljoakaan mahdollisuuksia vaikuttaa
siihen, millaista koulutusta työnantaja järjestää tai tukee. Ammattitaidottoman työ-
väenluokan (EG VIIa+b) enemmistöllä ei ole lainkaan mahdollisuutta vaikuttaa työn-
antajan järjestämään koulutukseen, ja ylipäättäänkin vain viidesosalla on (melko tai
erittäin) paljon vaikutusmahdollisuuksia. Mahdollisuudet lisääntyvät luokkahierar-
kiaa ylöspäin mentäessä, mutta ylimmissäkin luokka-asemissa vain pienellä osalla
on omasta mielestään erittäin paljon mahdollisuuksia vaikuttaa työnantajan järjes-
tämän koulutuksen sisältöön. Suurin osa professioluokkiin lukeutuvista katsoo, että
heillä on kuitenkin jonkin verran mahdollisuuksia vaikuttaa. Pieneltä osalta professi-
onaaleja vaikutusmahdollisuudet puuttuvat kokonaan.

Mahdollisuus valita omat työskentelytavat ja kehittää niitä ei noudata luokkahie-
rarkiaa samanlaisella säännöllisyydellä kuin muut työn suomat mahdollisuudet. Par-
haat mahdollisuudet tässäkin on professioluokilla, mutta kaikissa luokissa vähintään
noin neljäsosa kokee mahdollisuutensa erittäin hyviksi. Ammattitaidottomien työ-
läisten luokassa kolmanneksella mahdollisuuksia on vähän tai ei lainkaan. Alemman
tason ei-manuaalisen työn tekijät osoittautuvat niin ikään huono-osaisiksi mahdolli-
suuksissa valita ja kehittää työskentelytapoja.

Lineaarisen regressioanalyysin tulokset osoittavat yhteiskuntaluokan, organisaa-
tion koon ja sukupuolen tilastollisesti merkitseviksi selittäjiksi eroille työn suomissa
mahdollisuuksissa (kuvio 2). Erityisesti professioluokan ja työväestön mahdollisuuksien
ero on suuri. Sen sijaan ikä, työnantajasektori, asuinpaikka ja kansalaisuus eivät
erottau du koettuja mahdollisuuksia selittäviksi tekijöiksi. Osaltaan kyse lienee tilas-
tollisen voiman puutteesta – pieniä ryhmien välisiä eroja ei tässä havaita tilastollises-
ti merkitsevinä – mutta tärkeä on se havainto, että luokka-asemaan perustuvat erot
pysyvät merkittävänä muiden tekijöiden vakioinnin jälkeenkin. Yhdessä muuttujat
selittävät noin 20 % summamuuttujan vaihtelusta ($R^2 = 0,20$). Jos malliin sisällytetään
ainoastaan EG-luokka, selittyy vaihtelusta noin 15 % ($R^2 = 0,15$).

Luokka-asema ja työn suomat kehittymismahdollisuudet



Kuvio 2. Työn suomat mahdollisuudet (summamuuttuja) luokka-aseman (EG), sukupuolen, ikäryhmän, työnantajasektorin, organisaation henkilöstömäärän, asuinpaikan ja kansalaisuuden mukaan: lineaariregression piste-estimaatit ja 95 % luottamusvälit

Tulokset: henkilöstökoulutukseen osallistuminen

Kuten aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, henkilöstökoulutuksen tarjonta ja osallistuminen vaihtelevat organisaation hierarkiatasojen mukaisesti huomattavan paljon. Vaikka henkilöstökoulutukseen osallistuminen on 40 viime vuoden aikana lisääntynyt merkittävästi, suhteelliset erot sosioekonomisten ryhmien välillä ovat säilyneet (Silvennoinen & Lindberg 2016). AKU2017-aineistossa henkilöstökoulutukseen osallistuneeksi lasketaan henkilö, joka on kahdentoista edeltävän kuukauden aikana osallistunut työnantajan kokonaan tai osittain kustantamaan koulutukseen tai koulutukseen, joka on tapahtunut palkallisella työajalla.

Julkisella sektorilla työskentelevillä henkilöstökoulutus on yleisempää kuin yksityisissä yrityksissä, ja valtiolla hiukan yleisempää kuin kuntatyöntekijän palveluksessa. Valtion ja kunnan välinen ero ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevä, kuten taulukossa 1 raportoitujen luottamusvälien merkittävästä päällekkäisyydestä voidaan päätellä. Pienissä organisaatioissa (alle 20 työntekijää) koulutusta näyttää olevan tarjolla selvästi vähemmän kuin suuremmissa. Taulukossa 1 tarkasteltavista tekijöistä suurimmat erot ovat yhteiskuntaluokkien välillä.

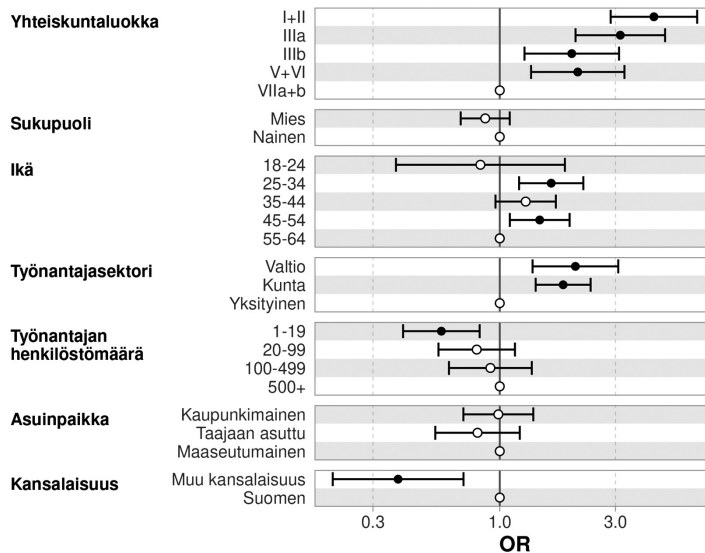
Alimmasta luokasta on osallistunut koulutukseen työnantajan kustantamana vain neljäsosa, ja osuus kasvaa luokkahierarkiaa ylöspäin mentäessä niin, että professio- luokissa koulutusta saaneita on kaksi kolmasosaa. Naisten osallistuminen on hieman miehiä yleisempää ja 25–54-vuotiaiden osallistuminen yleisempää kuin nuorten (alle 25-vuotiaat) ja ikääntyneiden (55 vuotta täyttäneet). Kansalaisuuden yhteyttä osallis-

tumiseen ei ole käsittäksemme aiemmin tutkittu, ja tässäkin joudumme tyytymään vain toteamaan, että Suomen kansalaisten ja ei-suomalaisten välinen ero on suuri. Muista kuin Suomen kansalaisista vain neljäsosa on osallistunut henkilöstökoulutukseen. Maahanmuuttajille suomalaisessa työelämässä tarjolla oleva koulutus kaippaa omaa tutkimusta. Siitä ei tiedetä paljoakaan.

Taulukko 1. Henkilöstökoulutukseen osallistuminen sukupuolen, iän, kansalaisuuden, yhteiskuntaluokan, asuinpaikan, työnantajasektorin ja organisaation koon mukaan vuonna 2017 (%)

	Henkilöstökoulutukseen osallistuneet, %	95 % luottamusväli
Palkansaajat	51,1	48,8–53,0
Yhteiskuntaluokka		
I+II	65,8	61,9–69,4
IIIa	57,3	52,3–62,2
IIIb	46,2	40,2–52,4
V+VI	39,4	33,4–45,3
VIIa+b	24,4	18,4–31,5
Sukupuoli		
Mies	47,3	43,9–50,1
Nainen	55,0	51,7–58,2
Ikä		
18–24	33,3	19,7–50,4
25–34	56,3	51,3–61,1
35–44	52,7	48,0–57,3
45–54	55,0	50,7–59,2
55–64	43,8	39,3–48,4
Työnantajasektori		
Valtio	67,1	59,7–73,8
Kunta	61,4	56,9–65,7
Yksityinen	44,6	41,6–47,6
Työnantajan henkilöstömäärä		
1–19	41,4	37,5–45,4
20–99	54,3	50,4–58,2
100–499	57,3	51,8–62,6
500+	61,7	54,9–68,0
Asuinpaikka		
Kaupunkimainen	53,8	51,0–56,5
Taajaan asuttu	42,9	37,0–48,9
Maaseutumainen	45,5	39,1–52,0
Kansalaisuus		
Muu kansalaisuus	26,3	16,9–38,6
Suomen	52,1	49,7–54,5

Logistisen regressioanalyysin tulosten (kuvio 3) mukaan organisaation koko ja työnantajasektori ovat työnantajaa kuvaavista muuttujista tilastollisesti merkitseviä selittäjiä osallistumiseroille: henkilöstömäärältään suurilla ja keskiuurilla työnantajilla on pieniä työnantajia selvästi paremmat mahdollisuudet systemaattiseen koulutustoimintaan. Suurissa organisaatioissa on usein oma henkilöstöosastonsa, ja henkilöstön kehittäminen on pieniä organisaatioita systemaattisempaa. Valtio- ja kuntatyönantaja kouluttaa henkilöstöään laajemmin kuin yksityiset yritykset. Julkisen sektorin organisaatiot eivät ole perinteisesti olleet yksityisen sektorin tavoin voitontavoittelun ahdistamia. Lisäksi monissa julkisen sektorin uusintamisammateissa on lakisääteinen koulutusvelvollisuus (esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhoitoala). (Silvennoinen & Lindberg 2016.)



Kuvio 3. Työnantajan kustantamaan henkilöstökoulutukseen osallistuminen luokka-aseman (EG), sukupuolen, ikäryhmän, työnantajasektorin, organisaation henkilöstömäärän, asuinpaikan ja kansalaisuuden mukaan: logistisen regressio piste-estimaatit ja 95 % luottamusvälit

Sukupuolten välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa. Sen sijaan ikäryhmien välillä on eroa, joskaan ei erityisen systemaattista. Ikääntyneisiin (55–64-vuotiaat) verrattuna 25–34-vuotiaiden ja 45–54-vuotiaiden ikäryhmät erottuvat selvästi enemmän koulutusta saaneiksi. Henkilöstökoulutuksessa tärkein erottelija on yhteiskuntaluokka: osallistuminen noudattaa säännöllisesti luokkahierarkiaa. Työväenluokkaan (EG VIIa+b) verrattuna osallistumistodennäköisyys lisääntyy luokka luokalta hierarkiaa ylöspäin mentäessä niin, että suurin luokkien välinen ero on työväenluokan (EG VIIa+b) ja professioluokkien (EG I+II) välillä.

Yhteenveto ja diskussio

Työn mielekkyys ja merkityksellisyys tekijälleen ovat niin kutsutun hyvän työn ominaisuuksia. Ne lisäävät työhyvinvointia ja vahvistavat työhön sitoutumista. Mahdollisuudet työssä kehittymiseen, mielekkääseen koulutukseen ja autonomiseen toimijuuteen ovat osa sellaista työn mielekkyyttä, jota työntekijät yleensä arvostavat. Näiden työelämän tutkimuksissa tehtyjen yleistysten innoittamina olemme tässä artikkelissa analysoineet Tilastokeskuksen aikuiskoulutusaineiston (AKU2017) avulla palkansaajien mahdollisuuksia oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen työssään. Selittävinä tekijöinä on tarkasteltu palkansaajan sukupuolta, ikää, kansalaisuutta, yhteiskuntaluokkaa, asuinpaikkaa sekä työnantajasektorin ja organisaation kokoa. Työn suomien mahdollisuuksien tärkeimmäksi yksittäiseksi selittäjäksi osoittautui yhteiskuntaluokka. Yhteiskuntaluokkien väliset erot näkyvät selvinä esimerkiksi siinä, miten hyvät mahdollisuudet palkansaajalla on työssään oppia uusia asioita ja käyttää aikaisemmin oppimiaan tietoja ja taitoja, sekä millaiset mahdollisuudet hänellä on työssään kehittää kykyjään ja ammattitaitoaan. Eri luokka-asemissa on myös hyvin erilaiset mahdollisuudet saada työnantajan järjestämää koulutusta ja vaikuttaa työnantajan järjestämään koulukseen. Myös työnantajan kustantamaan koulukseen osallistumisessa on erittäin suuret erot yhteiskuntaluokkien välillä. Suurimmillaan erot ovat luokkahierarkian ääripäissä: työväenluokassa koulutusta sai vain joka neljäs ja professioluokassa kaksi palkansaajaa kolmesta.

Luokkien väliset erot osallistumisessa ovat tulkittavissa jokseenkin objektiivisiksi. Muuten AKU2017:n kaltaisella survey-tutkimuksella saadaan selville lähinnä ihmisten kokemuksia, asennoitumista ja arvostuksia, ja siksi onkin hyvä muistaa, että tässä tutkimuksessa käyttämämme aineisto kertoo enimmäkseen siitä, miten ihmiset kokevat esimerkiksi oppimis- ja vaikutusmahdollisuutensa työssä. Kokemukset ovat subjektiivisia ja sillä tavoin myös suhteellisia. Ne ovat suhteellisia suhteessa yksilön muihin kokemuksiin, odotuksiin ja koettuun normaaliin. Toisin sanoen ihmiset arvioivat mahdollisuudet hyviksi tai huonoiksi sen mukaan, mihin ovat tottuneet, miten korkeat odotukset heillä on, ja miten tärkeänä he pitävät kysytyjä mahdollisuuksia omassa elämässään. Preferenssit muotoutuvat eri ihmisillä erilaisiksi elämäkokemusten ja elinolojen seurauksena. Preferenssien muotoutuminen ympäristön mukaisesti konkretisoituu esimerkiksi eri yhteiskuntaluokkiin lukeutuvien perheiden erilaisina koulutustavoitteina. Mitä korkeampi luokka-asema perheellä on, sitä korkeampaa tutkintoa lapset todennäköisesti arvostavat, ja sitä aktiivisemmin myös perheen aikuiset osallistuvat erilaisiin koulutuksiin.

Ajankäyttöä ja kaikenlaisia aktiviteetteja koskevat preferenssit ja toimintamallit poikkeavat toisistaan eri yhteiskuntaluokissa, ja niin kiinnostuksen kohteita kuin aktiviteetteja voidaan ennustaa luokka-aseamalla. Mitä korkeampi luokka-asema ja suuremmat tulot, sitä paremmat mahdollisuudet valita esimerkiksi tarjolla olevista harrastuksista ja sitä kalliimpiin harrastuksiin ja muihin kulutusvalintoihin on varaa. Tulot, elinympäristö ja luokan kulttuuri muokkaavat makua ja preferenssejä. (Esim.

Bourdieu 1984; Kahma 2011; Purhonen ym. 2014.) Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikille yhteiskuntaluokille yhteisiä kiinnostuksenkohteita ei olisi olemassa, eikä sitä, että jossakin yhteiskuntaluokassa ei voitaisi olla lainkaan esimerkiksi oopperasta innostuneita. Monenlaisia poikkeuksia toki löytyy kaikissa yhteiskuntaluokissa. Kyse on siitä, että oopperassa tai jääkiekko-otteluissa käyminen on tilastollisesti yleisempää joissakin luokissa ja harvinaisempaa toisissa.

Sama koskee myös työhön ja työuraan liittyviä intressejä. Erityisesti korkeakoulutetut edellyttävät työltä mielekästä sisältöä ja mahdollisuutta kehittymiseen. Kaikissa yhteiskuntaluokissa ei kuitenkaan ole yhtäläistä intoa itsen kehittämiseen työn ehdoilla, lisäkoulutuksen hankkimiseen tai uusien tehtävien oppimiseen. On perusteltua kritisoida työn ”hyvyyden” mittaamista sellaisilla kriteereillä, jotka perustuvat erityisesti keskiluokalle ominaiseen käsitykseen hyvästä työstä. Näin koko tutkimusasetelmaa voisi pitää keskiluokkaisesta arvomaailmasta ja kulttuurista johdettuna. Pienipalkkaiselle nimenomaan palkka voi olla tärkein hyvän työn ominaisuus. Kaikille työ ei ylipäätään ole yhtä tärkeää elämänsisältöä, vaikka esimerkiksi niin kansallisella kuin ylikansallisella koulutuspolitiikalla pyritään muokkaamaan käsityksiä niin, että itsensä kehittäminen tai vaikkapa ”sisäinen yrittäjäyys” omaksuttaisiin läpi koko väestön (esim. Kinnari 2020a; Laalo, Kinnari & Silvennoinen 2019). On ymmärrettävää, että varsinkin pienituloiselle palkka on välttämättömyyden pakostakin työn tärkein ominaisuus, ja työpaikkaa ollaan valmiita vaihtamaan nimenomaan paremman palkan takia (ks. Rose 2003).

Toisaalta on aivan mielekästä tutkia, miltä oma työ tuntuu, miten siihen suhtautuu, ja mitä siinä arvostaa. Toiseksi on syytä huomata, että subjektiiviset kokemukset näkyvät myös niin kutsutuissa objektiivisilla mittareilla saaduissa tuloksissa: autonominen ja mielekkääksi koettu työ on positiivisesti yhteydessä objektiivisestikin mitattuun työhyvinvointiin (mitattuna esimerkiksi sairauksilla ja sairauspoissaoloilla). (Laine, Lindberg & Silvennoinen 2016; Nielsen ym. 2017; Panari ym. 2012).

Kun työn tekemisen ja tekijöiden kontrollitavat ovat muuttuneet, myös työntekijän autonomian rooli on saanut uudenlaista sisältöä esimerkiksi itsensä johtamisen vaatimusten lisääntyessä. Autonomisuus ja itseohjautuvuus ovat työelämässä myös kontrolloinnin keinoja: autonomisesti toimivan yksilön edellytetään hallitsevan itse itsensä yritysjohton asettamien tavoitteiden mukaisesti. Näin esimerkiksi runsaasti autonomiaa ja vapausasteita sisältävissä keskiluokkaisissa asemissa toimivat saattavat kokea asemansa ahdistavaksi joutuessaan jatkuvasti osallistumaan itsensä ja työnsä kehittämiseen sekä kilpailemaan kollegoidensa kanssa työnjohton huomios-ta. Itsensä kehittämisestä työssä on tullut eräänlainen hyveellisen työntekijän merkki, jopa välttämättömyys kilpailussa pärjäämiseksi. Pikkuhiljaa yhä suurempi osa identiteettiä voi alkaa muovautua työn ehdoilla ja raja työn ja muun elämän välillä hämärtyä. Työelämän ja muun elämän rajan hämärtyessä työtyytyväisyyskin alkaa olla uhattuna, kun jokainen itsensä kehittämisen keino – liikunta, uni, ravinto ja harastukset mukaan lukien – määrittyy paljolti työssä jaksamisen ja kehittymisen näkökulmasta. (Kinnari 2020b; Kinnari, Laalo & Silvennoinen 2022.)

Artikkeli on laadittu osana Suomen Akatemian rahoittamaa "Living on the Edge: Lifelong Learning, Governmentality and the Production on Neurotic Citizen" -tutkimushanketta (hanke nro 333025).

Lähteet

- Aro, M. 2014. Koulutusinflaatio: Koulutusekspansio ja koulutuksen arvo Suomessa 1970–2008
Turku: University of Turku.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. 2007. The job demands resources model: State of the art.
Journal of managerial psychology 22 (3), 309–328.
- Bartlett, R. K. 2001. The relationship between training and organizational commitment: A
study in the health care field. *Human Resource Development Quarterly* 12 (4), 335–352.
- Bartlett, R. K. & Kang, D. 2004. Training and organizational commitment among nurses
following industry and organizational change in New Zealand and the United States.
Human Resource Development International 7 (4), 423–440. <https://doi.org/10.1080/1367886042000299799>
- Billett, S. 2001. Learning through work: workplace affordances and individual engagement.
Journal of Workplace Learning 13 (5), 209–214.
- Bills, D. B. (toim.). 2003. The sociology of job training. Volume 12 of research in the sociology
of work. Amsterdam: Elsevier.
- Bills, D. & Hodson, R. 2007. Worker training: A review, critique, and extension. *Research in
Social Stratification and Mobility* 25 (4), 258–272. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2007.08.005>
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. London: Routledge &
Kegan Paul.
- Bourdieu, P. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Suom. J.P. Roos. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. 1990. *The Logic of Practice*. London: Polity Press.
- Breen, R. & Karlson, K. 2014. Education and Social Mobility: New Analytical Approaches.
European sociological review 30 (1), 107–118.
- Bryson, J., Pajo, K., Ward, R. & Mallon, M. 2006. Learning at work: organisational affordances
and individual engagement. *Journal of Workplace Learning* 18 (5), 279–297.
- Dabos, G.E., & Rousseau, D.M. 2004. Mutuality and reciprocity in the psychological contracts
of employees and employers. *Journal of Applied Psychology* 89 (1), 52–72.
- Erikson, R. & Goldthorpe, J.H. 1992. *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial
Societies*. Oxford: Clarendon Press.
- Erikson, R., Goldthorpe, J.H. & Portocarero, L. 1979. Intergenerational Class Mobility in Three
Western European Societies: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology* 61
(2), 211–230.
- Erikson, R., Goldthorpe, J.H. & Portocarero, L. 1983. Intergenerational class mobility and the
convergence thesis: England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology* 34 (3),
303–343.
- Erola, J. & Moisiö, P. 2007. Social Mobility over Three Generations in Finland, 1950–2000.
European Sociological Review 23 (2), 169–183.
- Friedman, A. L. 1977. *Industry and Labour*. London: Macmillan.
- Gallie, D., Felstead, A. & Green, F. 2012. Job preferences and the Intrinsic quality of work.
Work, Employment and Society 26(5), 806–821. <https://doi.org/10.1177/0950017012451633>

- Ganzeboom, H. B. G. & Treiman, D. J. 2003. Three internationally standardised measures for comparative research on occupational status. Teoksessa J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik & C. Wolf (toim.), *Advances in cross-national comparison*. Boston: Springer, 159–193.
- Goldthorpe, J. 2000. *On Sociology: Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldthorpe, J. 2014. The role of education in intergenerational social mobility: Problems from empirical research in sociology and some theoretical pointers from economics. *Rationality and Society* 26 (3), 265–289. <https://doi.org/10.1177/1043463113519068>
- Haikkola, L. & Myllyniemi, S. (toim.) 2020. *Hyvää työtä! Nuorisobarometri 2019*. Julkaisuja 225. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Hakanen, J. 2005. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen -tutkimusraportti 27. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B., & Ahola, K. 2008. The job demands-resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress* 22, 224–241. <https://doi.org/10.1080/02678370802379432>
- Ilmarinen, J. 2004. Jatkavatko ja jaksavatko suomalaiset työelämässä nykyistä pidempään? *Työ ja ihminen* 18, 207–208.
- Illeris, K. 2006. Lifelong learning and the low-skilled. *International Journal of Lifelong Education* 25 (1), 15–28.
- Illeris, K. 2007. *How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*, Routledge, London.
- Julkunen, R. 1987. Työprosessit ja pitkät aallot. Työn uusien organisaatiomuotojen synty ja yleistyminen. Tampere: Vastapaino.
- Järvensivu, A. 2006. Oppiminen työnä ja työpaikkapelinä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Kahma, N. 2011. Yhteiskuntaluokka ja maku. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 8. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Karasek, R.A. 1979. Job demands, job decision latitude, and mental strain: implications for job design, *Administrative Science Quarterly* 24, 285–308.
- Kinnari, H. 2020a. Elinikäinen oppiminen ihmisyyttä määrittämässä. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kinnari, H. 2020b. Elinikäisestä kasvajasta kykypääomakoneeksi. Elinikäinen oppiminen yrittäjämäisen talouden aikakaudella. *Aikuiskasvatus* 40 (4), 305–319. <https://doi.org/10.33336/aik.100535>
- Kinnari, H., Laalo, H. & Silvennoinen, H. 2022. ”Kohti merkityksellistä elämää” – jatkuva oppiminen tulevaisuuden hallintana. Teoksessa S. Lemmetty & K. Collin (toim.) *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä*. SoPhi 150. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 56–87.
- Kortteinen, M. 1992. *Kunnian kenttä*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Koski, P. 2007. Työ ja oppiminen rengastehtaassa. Organisatorinen oppiminen sekä sitä edistävät ja ehkäisevät tekijät teollisessa oppimisympäristössä. *Acta Universitatis Tamperensis* 1219. Tampereen yliopisto.

- Kyndt, E., Govaerts, N., Keunen, L. & Dochy, F. 2013a. Examining the learning intentions of low-qualified employees: a mixed method study. *Journal of Workplace Learning* (25) 3, 178-197.
- Kyndt, E., Govaerts, N., Keunen, L. & Dochy, F. 2013b. What motivates low-qualified employees to participate in training and development? A mixed-method study on their learning intentions". *Studies in Continuing Education* 35 (3), 315-336.
- L 1136/20.12.2013. Laki taloudellisesti tuetusta ammatillisen osaamisen kehittämisestä.
- Laalo, H., Kinnari, H., & Silvennoinen, H. 2019. Setting New Standards for Homo Academicus: Entrepreneurial university graduates on the EU agenda. *European Education* 51(2), 93-110. <https://doi.org/10.1080/10564934.2018.1489729>
- Laine, P., Lindberg, M. & Silvennoinen, H. 2016. Työhyvinvoinnista tarvitaan väestötason seurantatietoa – Työhyvinvoinnin käsite ja mittaamisen problematisointia ja kehittelyä. *Hallinnon Tutkimus* 35 (4), 257-273.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorenz, E., Lundvall, B., Kraemer-Mbula, E. & Rasmussen, P. 2016. Work Organisation, Forms of Employee Learning and National Systems of Education and Training. *European Journal of Education* 51 (2), 154-175.
- Maguire, H. 2002. Psychological contracts: are they still relevant? *Career Development International* 7(3), 167-180.
- Marsick, V. & Watkins, K. 1990. *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London: Routledge.
- Moreland, R. & Levine, J. 2001. Socialization in Organizations and Workgroups. Teoksessa M. Turner (toim.) *Groups at Work: theory and Research*. Mahwah: Erlbaum, 69-112.
- Nielsen, K., Nielsen, M. B., Ogbonnaya, C., Känsälä, M., Saari, E. & Isaksson, K. 2017. Workplace resources to improve both employee well-being and performance: A systematic review and meta-analysis. *Work & Stress* 31 (2), 101-120. <https://doi.org/10.1080/02678373.2017.1304463>
- Niemi, H., Ruuskanen, T. & Seppänen, T. 2014. *Osallistuminen aikuiskoulutukseen vuonna 2012*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Panari, C., Guglielmi, D., Ricci, A., Tabanelli, M.C., & Violante, F.S. 2012. Assessing and Improving Health in the Workplace: An Integration of Subjective and Objective Measures with the Stress Assessment and Research Toolkit (St.A.R.T.) Method. *Journal of occupational medicine and toxicology* 7 (18), 1-8.
- Proost, K., van Ruyseveldt, J. & van Dijke, M. 2012. Coping with unmet expectations: Learning opportunities as a buffer against emotional exhaustion and turnover intentions. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 21 (1), 7-27.
- Purhonen, S., Gronow, J., Heikkilä, R., Kahma, N., Rahkonen, K. & Toikka, A. 2014. *Suomalainen maku. Kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyöliien sosiaalinen eriytyminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pöntinen, S. 1983. *Social Mobility and Social Structure. A Comparison of Scandinavian Countries*. The Finnish Society of Sciences and Letters (Societas Scientiarum Fennica) 20.

- Rose, M. 2003. Good Deal, Bad Deal? Job Satisfaction in Occupations. *Work, employment and society* 17 (3), 503–530.
- Senge, P. M. 1990. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Sydney: Random House.
- Siltala, J. 2007. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Uudistettu laitos. Helsinki: Otava.
- Siltala, J. 2017. Keskiluokan nousu, lasku ja pelot. Helsinki: Otava.
- Silvennoinen, H. & Lindberg, M. 2016. Työelämän koulutuksen jakautuminen ja tasa-arvo. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatustieteellisen tutkimuksen vuosikirja 1. Kasvatusalan tutkimuksia 73*, Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 321–347.
- Silvennoinen, H. & Nori, H. 2012. Ikääntyvien koulutus monimuotoistuvassa työelämässä. *Aikuiskasvatus* 32 (3), 177–189. <https://doi.org/10.33336/aik.93990>
- Silvennoinen, H. & Nori, H. 2013. Työelämän koulutuksen etujoukko. Teoksessa *Suomella töissä? Kestämistä ja kestävyyttä. Työelämän tutkimuspäivien konferenssijulkaisuja 4/2013*. Tampere: Tampereen yliopisto, 235–252.
- Silvennoinen, H. & Nori, H. 2017. In the Margins of Workplace Learning. *Journal of Workplace Learning* 29 (3), 185–199.
- Skeggs, B. 2014. *Elävä luokka*. Tampere: Vastapaino.
- Stevens, M. 1994. A Theoretical Model of On-the-Job Training with Imperfect Competition. *Oxford Economic Papers* 46, 537–562.
- TEM 2021. *Työolobarometri 2020*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Työn tuuli. 2020. Työn merkityksellisyys. *Työn tuuli* 29 (1).
- Virmasalo, I., Hartikainen, A., Anttila, T. & Nätti, J. 2011. Polarisoituuko työelämän laatu? Työelämän laatu toimihenkilöiden ja työntekijöiden kokemana 1977–2008. *Työelämän tutkimus* 9 (1), 3–17.
- Wadsworth, E., Chaplin, K., Allen, P. & Smith, A. 2010. What is a good job? Current perspectives on work and improved health and well-being. *The Open Occupational Health & Safety Journal* 2, 9–15.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. 2001. Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization* 7 (2), 225–246.
- Williams, G. H. 2003. The determinants of health: structure, context and agency. *Sociology of Health & Illness* 25 (Silver Anniv. Issue), 131–154.
- Wright, E.O. 1985. *Classes*. London: Verso.
- Wright, E.O. 2000. *Class Counts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Osa III

Koulutusjärjestelmä erottautumisen välineenä

Koulutuksen kentältä nousevat luokkakokemukset ja koulutuksen periytyvyys osoittavat, että koulutuksen ja yhteiskuntaluokan välinen uusintamisen dynamiikka ylläpitää edelleen koulutusmahdollisuuksien eriarvoisuutta. Yhteiskuntaluokat käyvät koulutuksessa ja koulutuksella poliittista kamppailua hallitsevasta järjestyksestä, tiedosta ja auktoriteeteista. Koulutusjärjestelmään valuva kamppailu tapahtuu muun muassa lainsäädännössä, opetussuunnitelmatyössä ja paikallisissa politiikoissa. Näin koulutuksen sosiaaliset sulkeumat sidostuvat koulutusjärjestelmään koulun seinissä, opetussuunnitelmissa ja koulutuspoliittisessa päätöksenteossa.

Koulutuspoliittisia reformeja, kuten oppivelvollisuusiän pidentämistä, edeltävät pitkät puoluepoliittiset kamppailut vallassa olevasta koulutuspoliittisesta tahtotilasta. Yleisesti ottaen laajamittaiset julkisen sektorin koulutuspoliittiset reformit saavat kannatusta sen mukaan, miten hyödyllisinä yksilöt niitä pitävät. Tähän kuitenkin vaikuttaa vallitseva yhteiskunnallinen tilanne ja tulevaisuusodotukset. 2020-luvun huoli sosiaalisen liikkuvuuden vähentymisestä ja yhteiskunnallisen eriarvoisuuden lisääntymisestä edisti oppivelvollisuuden pidentämiseen tähtäävää koulutuspoliittista reformia. Reformi kuitenkin myös uudisti ja uusinsi puoluepoliittisia jakolinjoja.

Koulutuspoliittinen lainsäädäntötyö raamittaa perusopetuksen pedagogisten käytäntöjen kautta normatiivisia käsityksiä hallitsevista sosiaalisista ja kulttuurisista järjestyksistä. Bourdieulaisin termein ymmärrettyä sosiaalinen ja kulttuurinen re-produktio sukupolvisena uusintamisena tapahtuu esimerkiksi opetussuunnitelmiin ja perusopetuslakiin kirjatussa pedagogisessa toiminnassa. Opetussuunnitelmat toistavat ylempien yhteiskuntaluokkien kulttuuria ja legitimoivat samalla luokkien välisiä valtasuhteita. Opetussuunnitelmien ja opetuskäytäntöjen luonnollistuneet oletukset kulttuurista asettavat oppilaat ja opiskelijat eriarvoiseen asemaan ja uusintavat hallitsevien yhteiskuntaluokkien valta-asemaa.

8

Kulttuurinen reproduktio Suomessa

Ylempien yhteiskuntaluokkien elämäntapa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa

Jarmo Kallunki

Bourdieu'n kulttuurisen reproduktion teoriassa koulutuslaitos osallistuu yhteiskunnallisten luokka-asemien uusintamiseen määräämällä opiksi kulttuurisia käytäntöjä, jotka ovat tyypillisiä ylemmille yhteiskuntaluokille ja niiden elämäntavalle, mikä edistää ylempien yhteiskuntaluokkien jälkeläisten parempaa koulumenestystä alempien luokkien jälkeläisiin verrattuna. Tässä luvussa tutkitaan suomalaisen peruskoulun valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita vuosilta 1985–2014 kulttuurisen reproduktion teorian näkökulmasta. Tutkimuskysymyksenä on: missä määrin peruskoulu määrää opiksi ylempien yhteiskuntaluokkien kulttuurisia käytäntöjä Suomessa?

Yhteiskuntaluokan sosiaalinen ja kulttuurinen reproduktio

Sosiaalinen reproduktio eli yhteiskunnallisten suhteiden ylisukupolvinen uusintaminen siirtämällä ne sukupolvelta seuraavalle on sosiologian klassinen tutkimusalue, ja eräs tutkimusperinteen ydinkysymyksiä on ollut yhteiskunnallisen luokka-aseman periytyminen vanhemmilta heidän lapsilleen. Yhteiskunnallista luokka-asemaa voidaan määritellä monella tavalla, jos kohta klassiset luokkateoreetikot Karl Marx ja Max Weber määrittelivät luokat ensisijaisesti taloudellisten tuotanto- ja omistussuhteiden sekä työmarkkinoiden vaihto- ja määräysvaltasuhteiden kautta (Morrison

2006). Sama talous- ja työmarkkinaperustaisuus kuuluu myös modernimpien luokateoreetikoiden kuten Robert Erikssonin ja John H. Goldthorpen (1993) sekä Erik Olin Wrightin (1997) teorioihin, joissa myös työsuhteen muoto, työn autonomia-aste ja työssä vaadittu osaaminen rakenteistavat palkkatyöyhteiskunnan luokka-asemia. Laajemmin yhteiskuntaluokka voidaan määritellä Pierre Bourdieun (1984; 1985; 1987) tapaan ihmisten luokitteluna minkä tahansa (sosiaalisessa käytössä olevan) ominaisuuden suhteen. Bourdieun ajattelussa sosiaalisia luokkia muodostuu paitsi ammattiryhmien perusteella, myös esimerkiksi koulutuksen, kansallisuuden, iän, sukupuolen ja etnisyyden perusteella, ja luokka-analyysissä tarkastellaan erilaisten luokittelujen leikkausalueita (luokkafraktioita): voidaan siis puhua esimerkiksi insinööriammattissa toimivien korkeakoulutettujen keski-ikäisten naisten luokasta tai opettaja-ammattissa toimivien nuorten miesten luokasta (Bourdieuin luokateoriasta yksityiskohtaisemmin ks. Weininger 2005). Tässä kirjan luvussa luokat ymmärretään Bourdieun tarkoittamalla tavalla, mutta näkökulman rajaamiseksi yhteiskuntaluokka konkretisoidaan (operationalisoidaan) koulutustasoksi ja ammattiluokaksi. Rajauksesta huolimatta on ilmeistä, että koulutus ja ammatti ovat kietoutuneet muihin sosiaalisiin luokituksiin ja jakoihin (esimerkiksi koulutustaso sukupuoleen ja ikäluokkaan).

Yhteiskuntaluokka koulutuksen ja ammattiaseman kautta konkretisoituna periytyy vanhemmilta heidän lapsilleen, paitsi kansainvälisesti (Breen & Luijckx 2004; Hertz ym. 2007; Hout & DiPrete 2006; Pfeffer 2008), myös Suomessa (Erola, Jalonen & Lehti 2016; Härkönen 2010; Karhula & Sirniö 2019; Karhunen & Uusitalo 2017; Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012). Lisäksi koulutus on ammattiaseman periytymistä keskeisimmin selittävä tekijä (Erola ym. 2016; Hout & DiPrete 2006). Vaikka sosiaalinen periytyminen ei ole Suomessa yhtä voimakasta kuin monissa muissa maissa, viimeaikaisen tutkimuksen perusteella luokka-aseman periytyminen on Suomessakin vahvistunut (Erola 2009; Härkönen & Sirniö 2020). Suomen lähihistorian yhteiskuntakehitys toisin sanoen ei ole tukenut entistä suurempaa sosiaalista liikkuvuutta. Koulutuksen periytyminen vaikuttaa olevan modernissa palkkatyöyhteiskunnassa keskeinen luokka-asemien ylisukupolvista periytymistä selittävä tekijä, joten koulutuksen periytymisen käytäntöjen ja mekanismien selvittäminen kuuluu sosiaalisen reproduktion tutkimuksen ytimeen.

Bourdieu selitti koulutuksen kautta tapahtuvaa sosiaalista reproduktiota kehittämällä kulttuurisen reproduktion teoriaa (Bourdieu 1973; Bourdieu & Passeron 1979; 1990), josta sittemmin on tullut keskeisimpiä sosiaalisten eriarvoisuuksien ylisukupolvisen periytymisen selitysmalleja (Jaeger & Breen 2016) sekä kulttuurisen vallan ja dominoinnin käsitteellistyksiä (Smilde & Zubrzycki 2016). Kulttuurisen reproduktion teorian perusajatuksen mukaan koulutusjärjestelmä pedagogisessa toiminnassaan määrää opiksi (engl. impose; ransk. imposer) sellaista kulttuuria, joka on tyypillistä ylemmille yhteiskuntaluokille ja niiden elämäntavalle. Pedagogiseen toimintaan väistämättä kuuluvan (pedagogisen) auktoriteetin myötä oppilaat käsittävät opiksi määrätyn – eli kaikesta yhteiskunnassa esiintyvistä kulttuurista valikoidun – kult-

tuurin legitimiiksi (Bourdieu & Passeron 1990, 20–22), mikä hävittää näkyvistä opiksi määrätyn kulttuurin kytkeytymisen yhteiskuntaluokkiin ja niiden välisiin valtasuhteisiin: pedagoginen toiminta muuttaa näin valtasuhteet legitimiiksi auktoriteetiksi (mt., 15). Toisaalta pedagogisen toiminnan vaikutus ja tehokkuus on kääntäen verrannollinen etäisyyteen, joka on koulun opiksi määräämän kulttuurin ja oppilaan aiemmin (rajatapauksena lapsuudenkodistaan) omaksuman kulttuurin välillä (Bourdieu 1973, 493; Bourdieu & Passeron 1990, 43), joten ylempien yhteiskuntaluokkien jälkeläiset (valmiiksi legitimiin kulttuuriin kasvaneina) ovat alempien luokkien jälkeläisiä valmiimpia omaksumaan koulutusjärjestelmän opiksi määräämän kulttuurin (oppimäärät). Ajan myötä systemaattiset erot omaksumistehokkuudessa kasaavat oppilaille erilaiset koulutuksen tulokset, ja koulutusprosessin kuluessa koulutusjärjestelmä eri asteineen, sektoreineen ja koulutuspoluille valikoitumekanismineen uusintaa yhteiskuntaluokkien kulttuuriset erot, suhteet ja arvostukset. Kulttuuristen suhteiden uusiutumisessa samanaikaisesti uusiutuvat ne yhteiskuntaluokkien väliset valtasuhteet, joiden muodostamalla perustalla koulu oikeastaan toimii: koulutuksen tuottaman kulttuurisen reproduktion funktio on tuottaa sosiaalinen reproduktio (Bourdieu & Passeron 1990, 10–11, 54). Toisin sanoen koulutusjärjestelmä muuttaa yhteiskuntaluokkien väliset sosiaaliset hierarkiat akateemiseksi hierarkioiksi, ja siten ylläpitää sosiaalista järjestystä ja sen jatkuvuutta legitimiin eli yleisesti hyväksytyllä ja vastaansanomattomalla tavalla (Bourdieu 1973, 496; Bourdieu 1984, 386–387; Bourdieu & Passeron 1990, 194–210).

Voisiko Bourdieun kulttuurisen reproduktion teoria olla käyttökelpoinen väline selittämään koulutuksen välityksellä tapahtuvaa luokka-aseman periytymistä suomalaisessa yhteiskunnassa? Bourdieu kehitti teoriansa tutkiessaan ranskalaista koulutusjärjestelmää 1960-luvulla, joten voidaan kysyä, missä mielessä teoria voi olla relevantti kuvaamaan suomalaista koulutusjärjestelmää. Toisaalta taas kulttuurisen reproduktion teoria kytkeytyy tiiviisti Bourdieun (1984) *Distinction*-tutkimukseen elämäntyylien tai elämäntapojen sosiaalisesta eriytymisestä ja yhteiskuntaluokkasidonnaisuudesta, ja Semi Purhonen työryhmineen (2014) totesi omaksi yllätykseksensäkin, että suomalainen elämäntyylien yhteiskuntaluokittainen eriytyminen noudatteli 2000-luvun alussa samanlaisia säännönmukaisuuksia kuin Bourdieun *Distinction*issa esittämät. Niinpä kannattaa selvittää, mikä arvo kulttuurisen reproduktion teorialla voisi olla Suomen kontekstissa.

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä keskeisin yksilöiden koulutuspolkuja sosiaalisen taustan mukaan erotteleva – ja siten keskeinen myöhempää koulutus- ja ammattiuraa määrittävä – tekijä on sekä historiallisesti että peruskoulujärjestelmän aikana ollut siirtyminen perusasteelta toisen asteen koulutukseen (Härkönen & Sirniö 2020). Toisaalta peruskoulu on 1980-luvulta alkaen sisältänyt kaikille oppilaille periaatteessa yhteisen oppimäärän ja taannut kaikille peruskoulun suorittaneille jatko-opintokelpoisuuden toiselle asteelle. Peruskoulu toisin sanoen periaatteessa takaa kaikille samat edellytykset, mutta silti toiselle asteelle valikoituminen eriytyy vanhempien yhteiskuntaluokan (erityisesti koulutuksen) mukaan. Peruskoulu on tä-

ten erityisen kiinnostava kohde kulttuurisen reproduktion tutkimista varten. Tämän luvun tutkimuskysymys asetetaankin seuraavasti: missä määrin peruskoulu määrää opiksi ylempien yhteiskuntaluokkien kulttuurisia käytäntöjä Suomessa?

Suomalaisen ylemmän keskiluokan kulttuuriset käytännöt

Kysyttäessä määrääkö peruskoulu opiksi ylempien yhteiskuntaluokkien kulttuurisia käytäntöjä on ensin selvitettävä, mitä nuo käytännöt ovat. Elämäntapojen ja -tyylien yhteiskuntaluokan mukaista eriytymistä Suomessa on tutkittu harvakseltaan ja hajanaisesti, mutta riittävästi tämän tutkimustyön taustoittamiseksi. Keskeisiä tutkimuksia ja selvityksiä ovat mainitun Purhosen ja työryhmän (2014) lisäksi tehneet Mirja Liikkanen kumppaneineen (2005) sekä Katarina Eskola (1976). Varsinaista eliittikulttuurin tutkimusta (esim. Daloz 2010; Friedman & Reeves 2020) Suomessa ei juuri ole tehty, mutta toisaalta voitaneen olettaa, että tasa-arvoa korostava suomalainen peruskoulu tuskin eliittikulttuuria opiksi määräisikään; mikäli koululaitoksen opiksi määräämä kulttuuri on liian kaukana kouluja käyvien oppilaiden omasta kulttuurista, laitos riskeeraa legitimitteittinsä (Bourdieu & Passeron 1990, 15–16). Tässä tutkimuksessa kulttuuriset käytännöt jaetaan Purhosen ja kumppanien (2014) tapaan – kansainvälistä tutkimuskäytäntöä noudattaen – kulttuuriseen makuun, kulttuuriseen osallistumiseen ja kulttuuriseen tietämykseen: maulla viitataan eri kulttuurisisällöistä pitämiseen tai niiden inhoamiseen (esimerkiksi tietystä musiikkigenrestä pitäminen), osallistumisella taas eri kulttuurimuotojen harrastamiseen tai kulutukseen (esimerkiksi teatterissa tai elokuvissa käyminen), ja tietämyksellä erilaisten kulttuurisisältöjen ja -muotojen tuntemiseen (esimerkiksi tietää kuvataiteilijoita ja heidän teoksiaan). Suomalainen kulttuurisosiologinen tutkimus antaa tietoa pääasiassa osallistumisen ja maun sosiaalisesta eriytymisestä, joten tässä keskitytään niihin.

Eskola (1976) tutki vuonna 1973 kerätyllä aineistolla erilaisiin kulttuurisiin käytäntöihin osallistumisen yleisyyttä ja jakautumista eri väestöryhmissä, ja havaitsi osallistumisessa suuria koulutuksen ja ammattiaseman mukaisia eroja (mt., 71–72). Mitä korkeampi koulutus tai ammattiasema vastaajalla oli, sitä enemmän kirjoja hän oli lukenut ja sitä useammin käynyt kirjastossa, teatterissa, taidenäyttelyissä, sinfonia-konserteissa ja oopperassa vuoden aikana. Koulutus selitti Eskolan mukaan osallistumisaktiivisuutta erityisen vahvasti. Sen sijaan elokuvissa käyminen, elokuvien katsominen televisiosta tai radion kuunteleminen (erityiset taideohjelmat pois lukien) eivät systemaattisesti eriytyneet koulutuksen tai ammattiaseman mukaan, vaan ne olivat yhtä yleistä ja melko suosittua ajanvietettä kaikissa yhteiskuntaluokissa. Eskola (1979) myös osoitti, että yhteiskuntaluokka vaikuttaa siihen, millaisia kirjoja luetaan (eli kirjallisuusmakuun). Vaikka 1960-luvulta ei vastaavaa tutkimusta ole, on kirjojen lukemismäärän, teatterissa, taidenäyttelyissä ja konserteissa käymismäärän sekä klassisesta ja modernista konserttimusiikista pitämisen havaittu olleen korkeammin

koulutetuille ja korkeammissa ammattiasemissa oleville tyypillisempää jo 1960-luvulla, kun taas elokuvissa käynti oli yleistä ajanvietettä jo silloin (ks. Piepponen 1960; Toiviainen 1970).

Liikkasen ja kumppanien (2005) aineisto kattaa Tilastokeskuksen vuosina 1982, 1991 ja 2002 keräämät kyselytutkimusaineistot, joista saadaan hyödyllisiä aikasarja-aineistoja (myös Liikkanen & Pääkkönen 1993). Aineistojen mukaan ajasta riippumatta kirjojen lukemismäärä kasvaa koulutuksen ja ammattiaseman noustessa, kuten kasvavat kirjastossa käyntimäärä ja kirjoittamisen harrastaminenkin. Samoin teatterissa, taidenäyttelyissä, konserteissa ja elokuvissa käynti kasvavat samalla systematiikalla tarkasteluajankohdasta riippumatta. Myös osallistuminen yhdistystoimintaan noudattaa samanlaista säännönmukaisuutta, mikä on yhdenmukaista sen yleisemmin tunnetun seikan kanssa, että yhteiskunnallinen osallistuminen erityisesti äänestämällä poliittisissa vaaleissa on tyypillisempää korkeammin koulutetuille ja ylemmissä ammattiasemissa oleville (esim. Lahtinen 2019). Sen sijaan sanomalehtien lukemisen tai televisionkatselun määrä, radion tai musiikin kuuntelumäärä, tai käsitöiden tai liikunnan harrastaminen eivät vaihtelee merkittävästi koulutuksen tai ammattiaseman mukaan. Kuitenkin esimerkiksi se, mitä televisiosta katsotaan, vaihtelee, joten vaikka viimeksi mainittuihin kulttuurisiin käytäntöihin osallistumisen määrät eivät vaihtelekaan, kulttuurinen maku kulttuurisisältöjen suhteen vaihtelee yhteiskuntaluokittain (ks. myös Seppänen 1993 musiikkimakujen eriytymisestä ja Liikkanen ym. 1993 urheilu- ja liikuntalajien eriytymisestä). Käsitöiden osalta on huomioitava, että vaikka niiden harrastaminen ei vaihtelee yhteiskuntaluokittain, harrastamisen syyt voivat vaihdella: Esimerkiksi ylemmissä sosioekonomisissa asemassa ruoanlaitto on alempiin asemiin verrattuna selvästi useammin myös ”hupi ja harrastus”, ei pelkkä ”rutiini ja velvollisuus” (Liikkanen ym. 2005, 278–281). Samanlainen harrastamisen syiden sosioekonominen eriytyminen voi koskea käsitöitä, mutta tästä ei ole vastaavaa tutkimustietoa saatavilla.

Suomalaisten kulttuurista makua ja osallistumista laajasti kartoittava viimeaikainen kulttuurisosiologinen tutkimus on Purhosen ja kumppanien (2014) hanke (aineisto vuodelta 2007), jossa yhtenä tausta-ajatuksena oli testata Bourdieun Distinction-teoriaa Suomessa. Kuten edellä, myös Purhosen ja kumppanien mukaan kirjojen lukemismäärä, teatterissa, taidenäyttelyissä, museoissa, elokuvissa, klassisen musiikin konserteissa ja oopperassa käymisen määrät kasvavat koulutuksen ja ammattiaseman noustessa. Toisaalta esimerkiksi yökerhoissa tai rock-konserteissa käynti tai rock-musiikista tai hiphop-musiikista pitäminen eivät kytkeydy koulutukseen tai ammattiasemaan. Liikunnan harrastaminen on edelleen määrällisesti yleistä kaikissa yhteiskuntaluokissa – harrastamattomuus tosin on yhteydessä työväenluokkaisuuteen (Kahma 2010) – mutta lajivalinnat ovat yhteiskuntaluokittain eriytyneitä: esimerkiksi juoksu, hiihto ja kuntosali ovat korkeammin koulutettujen lajeja, kun taas sauvakävely, pyöräily ja tanssi eivät eriydy koulutuksen mukaan. Televisionkatselu on muuttunut siten, että korkeammin koulutetut ja ylemmissä ammattiasemissa olevat eivät enää katso televisiota samassa määrin kuin muut ryhmät. (Myös Kahma 2011 ja

Purhonen, Gronow & Rahkonen 2011.) Yleisjohtopäätöksenä Purhonen ja kumppanit (2014) esittävät, että 2000-luvun alun suomalainen elämäntyylien avaruus on hyvin samantyyppinen kuin Bourdieun (1984) kuvaama, 1960-luvun Ranskaa kuvaava avaruus.

Yhteenvedona näyttää siltä, että sotien jälkeisessä Suomessa on olemassa melko selkeästi hahmottuva ylempien yhteiskuntaluokkien kulttuurinen piirre, johon kuuluvat keskimääräistä runsaampi kirjojen lukeminen, kirjoittamisen harrastaminen ja kirjastossa käyminen, samoin kuin elokuvissa, teatterissa, museoissa, taidenäyttelyissä ja oopperassa käyminen sekä klassisesta ja yleisemmin konserttimusiikista pitäminen. Sanalla sanoen ja hieman karkeistaen: suomalaisen ylemmän keskiluokan kulttuurisissa käytännöissä ja elämäntavassa on tietty ajallisesti kestävä ”korkeakulttuurisuus”-piirre, joka erottaa sen alempien yhteiskuntaluokkien käytännöistä ja elämäntavasta. Niin kutsutut populaarikulttuuriset käytännöt, kuten elokuvien katsominen televisiosta, musiikin kuuntelun määrä ja populaarimusiikista (rock, pop, iskelmä) pitäminen, televisionkatselun ja radionkuuntelun määrä sekä liikunnan, urheilun ja käsitöiden harrastaminen eivät sen sijaan ole osallistumismäärällä mitattuna yhteiskuntaluokittain eriytyneitä. Päin vastoin, populaarikulttuurin käytäntöjä harjoitetaan kaikissa yhteiskuntaluokissa yhtä lailla, vaikka toki käytäntöjen sisällöt ovat usein yhteiskuntaluokkasidonnaisia. Tähdennetään vielä, että eri kulttuuristen käytäntöjen kokonaissuosio vaihtelee ajan myötä, mutta käytäntöjen sosiaalinen eriytyminen säilyy kokonaissuosion vaihtelusta riippumatta.

Kun suomalaisen ylemmän keskiluokan kulttuurinen erityispiirre näyttää olevan olemassa, voidaan tutkia, määrääkö peruskoulu opiksi tällaisia kulttuurisia käytäntöjä. Seuraavassa tarkastellaan peruskoulun historiaa ja toimintaa tutkimustehtävän rajaamiseksi ja täsmentämiseksi.

Tutkimuskohteena peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS)

Peruskoulu rakennettiin 1960–1970-luvuilla poliittisten intressien kompromissina. Peruskoulu korvasi sitä edeltäneen rinnakkaiskoulujärjestelmän, ja yhtenä keskeisenä motiivina perusasteen koulutuksen reformille oli kaventaa sosiaalisesta taustasta juontuvia eroja perusasteen koulutukseen osallistumisessa. Peruskoulusta tuli yhdeksänvuotinen yhtenäiskoulu koko ikäluokalle, ja sen suorittamiseen pakottaa oppivelvollisuus, josta ei voi vapautua. Peruskoulussa alkuvaiheessa olleet tasokurssit poistettiin vuoden 1985 opetussuunnitelmauudistuksessa, minkä jälkeen peruskoulun suorittaminen on antanut yleisen jatko-opintokelpoisuuden toisen asteen koulutukseen. Hallinnollisesti peruskoulun ohjaus oli aluksi keskitetty valtiolle, mutta 1980-luvun julkishallinnon hajauttamisen (desentralisaation) mukana peruskoulua koskevaa valtaa siirrettiin kunnille, ja 1990-luvulla mahdollistettu kouluvalinta jakoi

päätösvaltaa myös perheille. (Kettunen ym. 2012; Silvennoinen ym. 2012; Simola ym. 2017.) Jaakko Kaukon (2019, 131) mukaan peruskoulun alkuperäisiä perustamisajatuksia ei ole sittemmin poliittisesti haastettu, ja Hannu Simola kumppaneineen (2017, 34–47) esittää, että peruskoulu nauttii suomalaisessa yhteiskunnassa laajaa legitimi-teettiä sosiaalisen yhdenvertaisuuden edistäjänä.

Peruskoulun toiminnan keskeinen ohjausdokumentti ja hallinnan väline on valtakunnallinen opetussuunnitelman perusteet (POPS): POPS määrittelee peruskoulussa annettavan opetuksen tavoitteet ja sisällöt, eri oppiaineisiin käytettävissä olevan aikamäärän sekä oppilasarvioinnin periaatteet (Kauko 2019; Rokka 2011; Siekkinen 2017; Varjo, Kalalahti & Silvonen 2020). Ensimmäisen POPS:n laati komitea, mutta seuraavat Kouluhallitus/Opetushallitus. POPS:n laadinta on poliittinen prosessi, jossa yhteensovitaan paitsi puoluepoliittisia ja asiantuntijoiden näkemyksiä, myös kuullaan intressiryhmien ja etujärjestöjen näkemyksiä (Rokka 2011; Siekkinen 2017). Lopulta valtion keskushallinto päättää POPS:n sisällön, joten voidaan sanoa, että POPS ”sisältää valtiollisen näkemyksen siitä, mitä jokaisen yksilön ja tulevan kansalaisen tulee tietää ja osata” (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 175). 1980-luvun hallinnon hajauttaminen (desentralisaatio) merkitsi opetussuunnitelmien tasolla sitä, että kuntien tehtäväksi tuli laatia kunnalliset opetussuunnitelmat, minkä lisäksi edelleen koulut laativat omat opetussuunnitelmansa: nämä paikalliset suunnitelmat laaditaan kuitenkin POPS:n puitteissa. POPS:ia voi siis luonnehtia valtion keskusviraston virkahenkilöiden laatimaksi kuntia, kuntien virkahenkilöstöä (erityisesti peruskoulunopettajia) ja heidän työtään sääteleväksi määräykseksi, jota kuntien virkahenkilöstön on virkavelvollisuuden pakottamana noudatettava. Kunnilla ja opettajilla on kuitenkin suhteellisen laaja autonomia POPS:n soveltamisessa (Kauko 2019; Sääntti & Kauko 2019), ja niinpä kuntien opetussuunnitelmissa on eroja (Holappa 2007; Palsa & Mertala 2019), ja opettajat soveltavat opetussuunnitelmaa luokahuonearjessaan tarpeensa ja parhaansa mukaan (esim. Korkeamäki & Dreher 2011). Tämä virallisen, kirjoitetun opetussuunnitelman ja toteutuneen opetussuunnitelman välinen ero on opetussuunnitelmatutkimuksen perusongelma (Antikainen ym. 2006). Mikään ei kuitenkaan poista POPS:n auktoriteettia valtiollisena tahtona ja koulun työtä määrittävänä asiakirjana, joten POPS on kelpo tutkimuskohde kulttuurisen reproduktion analyysiin.

Tutkittaessa POPS:ia bourdieulaisesta näkökulmasta on ennen analyysiin ryhtymistä kuitenkin syytä tehdä joitakin reunahuomautuksia. Bourdieulaisesta näkökulmasta keskeistä on, että koulu legitimoii sen, mitä se määrää opiksi: oppisisältö on automaattisesti legitimiä kulttuuria (Bourdieu & Passeron 1990, 20–22), erityisesti suhteessa sellaiseen kulttuuriin, joka jätetään oppisisältöjen ulkopuolelle. Niinpä jos POPS esimerkiksi sisältää mainintoja teatterissa tai oopperassa käymisestä osana opetusta, tämä tulkitaan kyseisten kulttuuristen käytäntöjen legitimoinniksi, eli arvostamiseksi ja esittämiseksi niin tärkeänä, että niiden tunteminen on jokaisen kansalaisen yleissivistyksellinen velvollisuus (Antikainen ym. 2006 edellä). Vastaavasti pop-musiikin puuttuminen oppisisällöistä (Rokka 2011) tulkittaisiin siten, että tämä

musiikki ei ole niin tärkeää tai arvokasta. Tällaisen legitimoinnin vaikutus voidaan ajatella seuraavasti: jos POPS legitimoit kirjallisuuden lukemista, ja suomalaiset arvostavat kirjallisuuden lukemista yhteiskuntaluokasta riippumatta myöhemminkin elämässään (ks. Purhonen ym. 2014 ”hyvästä kulttuuritahdosta”), niin tätä voidaan pitää esimerkkinä siitä, kuinka koulu tuottaa taipumuksen (disposition) legitiimin kulttuurin arvostamiseen ja siihen osallistumiseen (Bourdieu 1984, 22–28). Bourdieu kuitenkin varoittaa, että koulu ei välttämättä virallisesti opeta eikä eksplisiittisesti vaadi oppilailtaan sitä kulttuuria, jota se oppilailta edellyttää ja josta se heitä palkitsee (Bourdieu & Passeron 1990, 41, 99–100). Virallinen opetussuunnitelma ei siten välttämättä sisällä kovinkaan paljoa ylempien yhteiskuntaluokkien elämäntapaan liittyviä kulttuurisia käytäntöjä eikä määrää niitä opiksi; sen sijaan koulu voi määrätä ylempien yhteiskuntaluokkien elämäntapaa opiksi koulun arkisten ja epävirallisten käytäntöjen eli niin kutsutun piilo-opetussuunnitelman kautta. Virallisen opetussuunnitelman sisältämää kulttuuria rajoittaa myös se, että koulu ei voi määrätä opiksi sellaista kulttuuria, joka on niin kaukana oppilaiden kulttuurista, etteivät he enää käsitä kyseistä kulttuuria legitiimiksi (Bourdieu & Passeron 1990, 15–16, 99): esimerkiksi tällaisesta voisi nyky-Suomen peruskoulussa käydä vaikkapa abstraktin kuvataiteen laajamittainen opetus kaikille (ks. Purhonen ym. 2014). Näistä rajoituksista huolimatta – tai ehkä juuri niiden vuoksi – voidaan olettaa, että sellainen yläluokkainen kulttuuri, jota POPS:it lopulta sisältävät, on sitä vahvemmin legitiimiä: se on läpäissyt sitä raskaamman karsinnan ja valikoinnin, ja silti selvinnyt POPS-tekstiin.

Tutkimustehtävän täsmentämiseksi erotetaan vielä toisistaan *triviaali* reproduktio ja *epätriviaali* reproduktio: *Trivialilla* reproduktiolla tarkoitetaan tässä sitä, että (1) POPS:n laativat valtion virkahenkilöt poliittisen eliitin ja koulutusalan erityisasiantuntijoiden kanssa, yhteiskunnan intressiryhmien vallanpitäjiä kuullen. Näissä asemassa toimivat henkilöt ovat tyypillisesti yliopistokoulutettuja ja ylemmän keskiluokan ammateissa tai professioissa, joten luokkarakenteen näkökulmasta ylemmän keskiluokan (fraktioiden) edustajat päättävät siitä, mitä kulttuuria POPS määrää opiksi. Toisaalta (2) POPS on vahvasti tieteenalapohjainen, mikä kytkee POPS:n tietosisällöt tieteseen, yliopistokoulutukseen ja akateemisiin professioihin: POPS:n sisällöt ovat näin kaksinkertaisesti legitimoituja. Viimein (3) POPS:n toimeenpanevat yliopistokoulutetut virkasuhteiset opettajat, jotka suomalaisessa ammatti- ja palkkahierarkiassa sijoittuvat yleensä vähintään keskiluokkaan. Tätä POPS:n laadinta- ja toimeenpanokoneistoa – karkeasti sanoen: ylemmän keskiluokan kulttuurista (legitiimiä) vallankäyttöä muihin yhteiskuntaluokkiin, josta ei voi vapautua – kutsutaan tässä triviaaliksi reproduktioksi. Tässä tutkimuksessa ei tarkastella triviaalia reproduktiota, vaan *epätriviaalia* reproduktiota – eli sitä, millaisia tyypillisesti ylemmän keskiluokan elämäntapaan liittyviä, edellisessä kappaleessa kuvattuja kulttuurisia käytäntöjä POPS määrää opiksi (ja siten legitimoit).

Aineisto ja menetelmä

Tutkimuksen aineisto koostuu suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelman perusteista vuosilta 1985–2014 (4 kappaletta; Taulukko 1): vuoden 1970 komiteavalmisteltua POPS:ia, joka sisältää tasokurssit eikä takaa jatko-opintokelpoisuutta, ei otettu aineistoon. POPS:eja pidetään Janne Varjoa ja kumppaneita (2020, 7) seuraten hallinnollisina asiakirjoina, jotka määrittävät peruskouluopetuksen tavoitteet, sisällöt, ajankäytön ja oppilasarvioinnin. Näin POPS on ”arvovaltaista asiantuntijapuhetta” (Simola 1995, 5), joka tuottaa sitä mistä se puhuu – opetusviranomaisia virkavastuulla velvoittavana se on ”vakavasti otettavaa puhetta, jota [peruskoulutoiminnassa] ei voida sivuuttaa” (Varjo 2007, 36; myös Varjo ym. 2020). Tällaisena puheena POPS:eilla voidaan katsoa olevan Bourdieun tarkoittama legitimoiva auktoriteetti: jos kulttuurinen käytäntö sisältyy niin arvovaltaiseen ”puheeseen” kuin POPS – niin että se tulee opettaa jokaiselle suomalaiselle – kyse on legitimoinnista.

Taulukko 1. Aineisto.

Vuosi	Nimi	Lyhenne
1985	Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. (Helsinki: Kouluhallitus. 2.p.)	P1985
1994	Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. (Helsinki: Opetushallitus.)	P1994
2004	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. (Helsinki: Opetushallitus.)	P2004
2014	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (Helsinki: Opetushallitus. 4.p.)	P2014

Aineisto analysoidaan teorialähtöisellä sisällönanalyysillä (Hsieh & Shannon 2005, 1281–1283; Tuomi & Sarajärvi 2009, 113–117): tässä menetelmässä teorian perusteella rakennetaan analyysirunko, jonka avulla aineistosta etsitään ja tunnistetaan havaintoyksiköt analyysiä ja tulkintaa varten. Tässä analyysirunko (Taulukko 2) rakennetaan heijastamaan edellä esitettyä kulttuuristen käytäntöjen yhteiskuntaluokittaista eriytymistä siten, että toisella puolen runkoa ovat tyypillisemmin ylemmän keskiluokan elämäntapaan kuuluvat käytännöt, ja toisella puolen käytännöt, joiden ei voida sanoa olevan yhteiskuntaluokittain eriytyneitä; jälkimmäisiä kutsutaan vakiintuneeseen tapaan populaarikulttuuriksi.

Taulukko 2. Analyysirunko: korkeakulttuuri ja populaarikulttuuri.

Korkeakulttuuri eli kulttuuriset käytännöt, jotka ovat yleisempiä ylemmälle keskiluokalle	Populaarikulttuuri eli kulttuuriset käytännöt, jotka eivät ole yhteis- kuntaluokkasidonnaista
Kirjojen lukeminen (mahdollisesti: genre-erot) Kirjastossa käynti Elokuvateatterissa käynti Teatterissa käynti Museoissa käynti Taidenäyttelyissä käynti (sis. kuvataide) Konserteissa käyminen (sis. ooppera) Musiikkigenret: klassinen musiikki, sinfoniat Yhdistystoiminta ja demokraattinen osallistuminen	Sanomalehtien lukeminen (mahd. eri lehdet) Elokuvien katsominen (muu kuin teatterissa) Television katsominen (sis. radion kuuntelu) Musiikin kuuntelu Musiikkigenret: rock, iskelmä Urheilu ja liikunta (mahd. lajivalikoima) Käsitöiden harrastaminen

Aineisto analysoitiin siten, että kukin POPS luettiin läpi, ja analyysirunkoa käyttäen kuhunkin POPS:iin merkittiin kohdat, joissa käsiteltiin analyysirungossa esitettyjä kulttuurisia käytäntöjä. Seuraavaksi tarkasteltiin sitä, missä yhteydessä (esimerkiksi yleisperustelut, koulutyön järjestämishjeet, oppiaine, oppilasarviointi) käytäntöjä käsiteltiin, missä tarkoituksessa niitä käsiteltiin (esimerkiksi pidetäänkö tavoiteltavana vai kritisoidaanko), ja mitä kulttuurisen käytännön opetuksella mahdollisesti tavoitellaan. Koska tutkimus kohdennetaan siihen perusopetukseen, jonka kaikki lapset suorittavat oppivelvollisuuden pakottamana, analyysistä ulosrajattiin esiopetus, lisäopetus, valmistava opetus ja erityisopetus. Taito- ja taideaineita koskevat aineistot kattavat vain niiden vähimmäistuntimäärät.

Tulokset: Kulttuurinen reproduktio opetussuunnitelmien perusteissa

Kulttuurin käsite esiintyy tiheästi kaikissa perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa 1985–2014, mutta esiintymät ovat tyypillisesti yleisluontoisia: sitä, mitä kulttuurilla kulloinkin tarkoitetaan, ei tarkenneta. Kulttuuri esiintyy sellaisissa yleisluontoisissa asiayhteyksissä kuten koulun tehtävien ja tavoitteiden määrittelyssä – ”Koulun tehtävä on paitsi välittää myös kehittää kulttuuria” (P1985, 10; myös P2004, 14) –, käsiteltäessä kulttuuristen vähemmistöjen opetusta (P1994, 14; P2004, 34–36; P2014, 86–88), tai esimerkiksi yleissivistyksen määrittelyssä (P1994, 11). Kulttuurin yleisluontoinen käsittely jäsentyy suurelta osin kulttuuri-identiteetin käsitteen kautta (ks. P1994, 13; P2004, 14; P2014, 18): koulu kasvattaa oppilaita heidän omien viiteryhmiensä kulttuureihin ja kulttuuri-identiteetteihin, mikä merkitsee vaihtelevasti suomalaista kansallista kulttuuria (P1985, 12; P1994, 13–14; P2004, 14; P2014, 16), paikallista kulttuuria (P1985, 19; P2004, 38–39) tai vähemmistökulttuuria (P1994, 14; P2004, 34–36; P2014, 86–88). Rokan (2011, 124–126) mukaan perusteissa oppilas kiinnitetään kotiseutuunsa ja lähiyhteisöönsä, ja tätä havaintoa voidaan täydentää toteamalla, että oppilas kiinnitetään myös lähiyhteisönsä kulttuuriin. Yhteiskuntaluokka ei kuiten-

kaan ole missään perusteissa tällainen lähiyhteisö, eivätkä perusteet yleisemminkin käsittele oppilaiden yhteiskuntaluokkaa.

Kun kulttuuri konkretisoidaan teorialähtöisesti korkeakulttuurin ja populaarikulttuurin käytäntöihin (Taulukko 2) ja perusteet seulotaan analyysirungon avulla, paikantuvat kulttuuristen käytäntöjen esiintymät ja käsittely ensisijaisesti tiettyihin oppiaineisiin: tosin kirjasto, museo, teatteri sekä liikunta- ja taidekeskukset listataan koulun yleisinä yhteistyötahoina (P1985, 42; P2014, 29). Laajimmin kulttuurisia käytäntöjä sisältävät äidinkieli ja kirjallisuus (lyhyemmin ja aiemmin: äidinkieli), musiikki, kuvataide (aiemmin: kuvaamataito) sekä liikunta ja käsityö. Niinpä äidinkieli, musiikki ja kuvataide käsitellään tässä muita oppiaineita tarkemmin, samalla havainnollistaen analyysirungon soveltamista: liikuntaa ja käsityötä koskevat tulokset osoittautuivat varsin suoraviivaisiksi, joten ne käsitellään tiiviimmin. Lopuksi käsitellään yleistasoisemmin muut, vähemmän ja epäsystemaattisemmin havaintoja tuottaneet oppiaineet.

POPS:it sisältävät kasvavan lukumäärän äidinkielen oppimääriä (1985: 1; 1994: 5; 2004: 11; 2014: 12), kattaen suomen, ruotsin ja saamen lisäksi myös mm. viittomakielen, romanikielen ja suomi toisena kielenä -oppimäärät. Tässä keskitytään suomen kieli ja kirjallisuus -oppimääriin: Etnisyys kytkeytyy kulttuurisiin käytäntöihin ja hierarkioihin (Bennett ym. 2009, 234-250), ja Suomessa vaikuttaisi olevan eroja kieliryhmien välillä (Heikkilä & Kahma 2008). Analyysirunko (Taulukko 2) nojaa tutkimuksiin, jotka kattavat pääosin vain suomenkielistä väestönosaa. Niinpä analyysirungon validiteetti muiden kuin suomenkielisen väestön suhteen on epäselvä, ja rajoittuminen suomen kieleen on tarpeen. Äidinkielen muissa oppimäärissä on yhtäläisyyksien ohella myös eroja, joten tarvetta olisi analysoida kulttuurista reproduktiota myös niissä oppimäärissä.

Äidinkieli on ”tieto-, taito- ja taideaine” (P2004, 46), joka harjaannuttaa oppilaita paitsi kieli- ja viestintätaidoissa, myös erityisesti korkeakulttuurin tuntemukseen, arvostamiseen ja kulutukseen. Kirjallisuuteen ja sen lajeihin perehdyttäminen sekä lukemisharrastukseen innostaminen ovat laajasti oppiaineen tavoite- ja sisältölistalla, mutta niin ovat systemaattisesti ja jatkuvasti myös kirjaston käyttö ja teatteri. Kirjallisuuden lukemisella on itseisarvoa (P2004, 49), ja omaehtoinen lukemisharrastus on opetuksen tärkeä tavoite (P2014, 161): lisäksi aikanaan oli ”pidettävä silmällä [luettavan] kaunokirjallisuuden taiteellista tasoa” (P1985, 67). Kirjallisuusgenrejä perusteissa ei käsitellä, vaan kaikenlainen lukeminen näyttäytyy lähtökohtaisesti arvostettavana. Kirjaston käyttöön opettaminen ja kannustaminen sisältyy kaikkiin perusteisiin, samoin tutustuminen ”teatteriin taidemuotona ja teatteri-ilmaisun keinoihin” (P2014, 291): näytelmät ovat ”ehkä rikkain [opetuksen] integraatiomuoto” (P1985, 74). Kirjallisuuden yhteydet muihin taiteisiin sekä yleisempi ohjaus kulttuuritarjonnan kulutukseen edelleen vahvistavat äidinkielen korkeakulttuurista perusvirettä. Populaarikulttuuria käsitellään äidinkielessä olennaisesti korkeakulttuuria vähemmän, mutta mainituksi tulevat elokuvat ja ”media”. Elokuvat luetaan tässä ensisijaisesti populaarikulttuuriksi, sillä perusteissa ei erikseen painoteta elokuvateattereissa käymistä;

perusteet kuitenkin tyypillisesti rinnastavat elokuvan teatteriin ja kirjallisuuteen (ks. Taulukko 3), joten elokuva saattaa toisinaan olla myös korkeakulttuuria. Mediaan oletetaan tässä kuuluvan sanomalehdet, televisio ja radio – vaikka niitä ei perusteissa yleensä eksplisiittisesti mainita – ja tästä syystä media luetaan populaarikulttuuriksi. Taulukossa 3 havainnollistetaan korkeakulttuurin ja populaarikulttuurin esiintymistä äidinkielen suomen oppimäärässä. Voidaan sanoa, että äidinkieli määrää opiksi selkeästi enemmän korkeakulttuuria kuin populaarikulttuuria.

Taulukko 3. Kulttuuriset käytännöt äidinkielen oppimäärässä: näytteet.

	POPS 1985	POPS 1994	POPS 2004	POPS 2014
KORKEAKULTTUURI	<p>runsas ja monipuolinen tutustuminen kirjallisuuden (64)</p> <p>kirjallisuudesta taide-elämyksiä ja tutustuminen taiteelliseen tarkastelu- ja esitystapaan (64)</p> <p>kulttuuripalvelut (kirjasto, teatteri jne.) (65)</p> <p>Lukemista ja kirjallisuutta painotetaan kaikilla vuosiluokilla. (66)</p> <p>tavoite: oppilas harrastaa ja arvostaa kirjallisuutta (67)</p> <p>kirjallisuuden yhteydet muihin taiteisiin (67)</p> <p>kaunokirjallisuuden taiteellinen taso (67)</p>	<p>oppilaasta aktiivinen kirjastonkäyttäjä (44)</p> <p>oppilaan lukuharrastus monipuolistuu, kirjallisuuden tuntemus laajenee, hän saa elämyksiä kirjallisuuden, teatterin ja joukkoviestinnän välittämästä maailmasta ja näkee kirjallisuuden yhteyksiä muihin taiteisiin. (44)</p> <p>Taideaineena äidinkielen tehtävä on erityisesti kirjallisuuden, teatterin ja elokuvan kautta tutustuttaa oppilasta eri kulttuureihin ja tukea oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista. (46)</p>	<p>Äidinkieli ja kirjallisuus on tieto-, taito- ja taideaine (46)</p> <p>kirjaston käytön opettelua (48)</p> <p>Kirjallisuuden lukemisella ja monipuolisella kirjoittamisella on itseisarvoa (49)</p> <p>kulttuureihin tutustumista kirjallisuuden, teatterin ja elokuvan keinoin; paljon ja monipuolisesta lukemista (50)</p> <p>kirjallisuuden ja muiden taiteenalojen yhteydet (51)</p> <p>lukutaito sekä hyödyksi että huviksi (52)</p>	<p>Äidinkieli ja kirjallisuus on monitieteinen taito-, tieto- ja kulttuuriaine. [-] Kirjallisuus yhdistää oppilaan kulttuuriinsa ja avartaa käsitystä muista kulttuureista. (104)</p> <p>Omaehtoinen lukeminen tärkeä tavoite. (161)</p> <p>Hyödynnetään media- ja kulttuuritarjontaa, esimerkiksi kirjastoa, elokuvia, teatteria ja museoita. (164)</p> <p>oppilas aktiiviseksi kulttuuritarjonnan käyttäjäksi ja tekijäksi (291)</p> <p>Tutustutaan kulttuurin ilmenemismuotoihin, kuten kansanperinteeseen, elokuvaan, teatteriin, puhe- ja musiikkikulttuuriin ja media-kulttuurin eri muotoihin. (292)</p>
POPULAARIKULTTUURI	<p>joukkoviestintä (66)</p>	<p>elokuva (46; ks. yllä)</p> <p>totuttaudutaan käyttämään viestintävälineitä (44)</p> <p>tutustutaan erilaisiin teksteihin, myös media-teksteihin (45)</p>	<p>elokuva (50; ks. yllä)</p> <p>perustietoja mediasta (50)</p> <p>median ja tekstien mahti muokata maailmankuvaa ja ohjata valintoja (54)</p>	<p>elokuva (164; ks. yllä)</p> <p>mediasisältöjen tulkitseminen ja tuottaminen (104)</p> <p>koulun ulkopuolinen kulttuuri- ja mediatarjonta kuuluu oppimisympäristöön (161)</p>

Musiikin oppimäärät ovat päinvastoin varsin populaarikulttuurishenkisiä, vaikka musiikista puhutaan eli sitä artikuloidaan myös taideaineena. Oppimäärästä suuri osa käsittelee musiikin käytännöntaitojen (laulaminen, soittaminen, kuuntelu) sekä käsitteellistämiskykyjen (terminologia, käsitteistö) harjaannuttamista. Opetus sisältää aina monipuolisen johdatuksen musiikkikulttuureihin sekä laajan ”kaikkiruokaisen” ohjelmiston, ja oppilaita ohjataan elinikäiseen musiikkiharrastuneisuuteen (Taulukko 4). Nämä piirteet tekevät musiikista oppiaineena selkeästi enemmän po-

pulaarikulttuurisen kuin korkeakulttuurisen, vaikka vuosien 1985 ja 2014 perusteissa nähdään viitteitä myös korkeakulttuuriin. Analyysirungon soveltamista musiikkiin hankaloittaa musiikkigenrejen puuttuminen perusteista vuoden 1985 jälkeen (ks. Salosen 2021 vastaava hankaluus): tämä opetussuunnitelmaohjauksen väljentyminen vapauttaa genreja koskevaa päätös- ja painotusvaltaa kunta-, koulu- ja opettajatasolle, mahdollistaen suuremman variaation käytännön opetussisällöissä. Niinpä vaikka perusteet määräävät opiksi kaikkiruokaisen musiikin kulutuksen, saattaa koulujen välillä olla genrepainotuseroja; tällaisten erojen olemassaolo ja niiden kytkeytyminen koulujen yleisempään sosioekonomiseen eriytymiseen on itsessään kiinnostava reproduktiokysymys. Tässä tehdyn analyysin pohjalta musiikin voidaan kuitenkin sanoa määräävän opiksi enimmäkseen populaarikulttuuria.

Taulukko 4. Kulttuuriset käytännöt musiikin oppimäärissä: näytteet.

	POPS 1985	POPS 1994	POPS 2004	POPS 2014
KORKEAKULTTUURI	<p>Esittävän säveltaiteen sisältöalueella [opitaan] klassisen soitinmusiikin keskeisiä lajeja (sinfonia, konsertto, sonaatti, kvartetto ja sinfoninen runo). Tutustutaan vähintään yhteen musikaaliin tai operettiin, oopperaan ja balettiin. (198)</p> <p>Elävän musiikin kuuntelutilanteita [-] mahdollisimman paljon. Oppilastovereiden esitykset, osallistuminen koulukonsertteihin, muihin konsertti-, ooppera- tai musiikkitapahtumiin [ohjaavat] oikeisiin kuuntelutapoihin sekä suhtautumaan myönteisesti esitystilanteisiin ja musiikin esittäjiin. (200)</p>	(Ei havaintoja.)	(Ei havaintoja.)	<p>Hyödynnetään taide- ja kulttuurilaitosten sekä muiden yhteistyötahojen tarjoamia mahdollisuuksia. (142)</p> <p>Tavoitteena ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikkia taiteenlajina (423)</p>
POPULAARIKULTTUURI	<p>[Ala-asteella] kaikille oppilaille mahdollisimman monipuolista musiikin-opetusta. (191)</p> <p>[Yläasteella] pysyvän harrastuksen virittäminen. (192)</p> <p>[Nykmusiikin opetuksessa] Tutustutaan pop- ja rockmusiikin kehitykseen. Keskitytään suomalaisen iskelmä-, tanssi- ja rockmusiikkiin. Opitaan tuntemaan nykysäveltäjiä ja heidän musiikkiaan. (198)</p>	<p>[Tavoitteena] ohjaaminen pysyvään musiikin harrastamiseen myös peruskoulun jälkeen. (97)</p> <p>[Oppisisällön] tulee kattaa mahdollisimman monipuolisesti musiikkikulttuurin eri alueita. (97)</p>	<p>Tavoitteena on rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista erilaisiin musiikkeihin. (232)</p> <p>[Ohjelmisto] tutustuttaa oppilaan sekä suomalaisen että muiden maiden ja kulttuurien musiikkiin ja sisältää esimerkkejä eri aikakausilta ja eri musiikin lajeista (233)</p>	<p>Sisällöt valitaan siten, että oppilaat tutustuvat musiikkikulttuureihin ja -tyyleihin monipuolisesti. (142)</p> <p>[Ohjelmistoon monipuolisesti mm.] lastenmusiikkia, eri kulttuurien musiikkia, taidemusiikkia, populaarimusiikkia ja kansanmusiikkia. (264)</p> <p>[Ohjelmistoon] monipuolisesti eri kulttuurien ja aikakausien musiikkia kansanmusiikista taidemusiikkiin. (423)</p>

Kuvataiteen oppimäärät sisältävät musiikin tavoin laajan määrän teknisten taitojen opetusta ja harjoittelua sekä kannustusta harrastamiseen myös koulun ulkopuolella: tavoite on, että oppilaalle kehittyä henkilökohtainen tai elävä suhde taiteeseen (P1994, 99; P2004, 236). Kuvataide sisältää sekä oppilaan oman kuvallisen ilmaisun että taiteen vastaanottamiseen koulumista, ja oppisisältöihin kuuluvat sekä taidehistoria että nykytaide, taiteilijoiden ja heidän elämäkertojensa tuntemus, kuvataiteen prosessien ymmärrys sekä harjaantuminen tarkastelemaan ja arvioimaan taidetta (Taulukko 5). Oppisisällöt valitaan eri kulttuureista, ympäristöistä ja aikakausilta, ja taidetta tarkastellaan monipuolisesti sekä vastaanottajan, tekijän, teoksen että yhteiskunnan ja kulttuurin näkökulmista. Taidenäyttelyissä ja museoissa käyminen sekä arkkitehtuuriin tutustuminen kuuluvat pysyvästi kuvataiteen oppimääriin. Kuten äidinkielessä, myös kuvataiteessa kannustetaan taiteidenvälisyyteen. Näillä perusteilla kuvataiteessa vaikuttaa olevan vahva korkeakulttuuripainotus. Populaarikulttuurista kuvataiteessa käsitellään ”mediaa” – eksplikoitavasti televisiota (P1985; P2004), mutta oletettavasti myös ainakin lehdistöä – joskin pienemmällä painoarvolla kuin korkeakulttuuria. Kuten äidinkielessä, elokuvat tulkitaan kuvataiteessakin ensisijaisesti populaarikulttuuriksi. Yhteen vetäen voidaan sanoa, että kuvataide määrää opiksi ensisijaisesti korkeakulttuuria.

Kuvataiteen erityispiirre on perusteissa toistuvasti esiintyvä oppilaiden koulutus asioiden, esineiden ja ympäristöjen ”esteettiseen arvottamiseen” (P1994, 100; P2004, 240; P2014, 144): tällainen arkisen estetisointi ja esteettinen arvottaminen on Bourdieun (1984, 18–63) mukaan keskeinen ranskalaiselle 1960-luvun yläluokalle kuuluva käyttäytymistäipumus (esteettinen dispositio). Sikäli kun Suomen 2000-luvun alun kulttuuriavaruus noudatteli samankaltaisia säännönmukaisuuksia (Purhonen ym. 2014), ei ole mahdotonta, että esteettinen arvottaminen olisi Suomessa yhteiskunta- luokittunutta ja ominaisempaa ylemmille luokille. Tällöin se, että ”peruskoulun esteettisen kasvatuksen tehtävä on luoda perusteet oppilaan esteettiselle asennoitumiselle todellisuuteen” (P1985, 201) sekä se, että kuvataiteen tehtävä on ”tarjota tapoja arvottaa todellisuutta” (P2014, 143) olisivat varsin vahvoja yläluokkaisuuteen viittaavia lausumia. Tällöin olisi analysoitava estetisoinnin ilmenemistä myös muualla perusteissa, kuten peruskoulun kasvatustehtävässä (P1994, 11; P2004, 38; P2014, 15–16) ja luonnontieteiden oppimäärissä (ks. P1994, 74, 78, 83). Tämä on kuitenkin lähinnä jatkotutkimukseen ohjaava hypoteesi.

Taulukko 5. Kulttuuriset käytännöt kuvataiteen oppimäärissä: näytteet.

	POPS 1985	POPS 1994	POPS 2004	POPS 2014
KORKEAKULTTUURI	<p>Kuvaamataidon tehtävänä on tukea esteettistä kasvatusta herättäen kulttuuritarpeita ja luoden kuvataiteellisen sivistyksen perustaa. (201)</p> <p>Kuvataiteen arvostava ja arvioiva vastaanottaminen ja omakohtainen työskentely (201)</p> <p>Oppiaines sisältää elokuvat sekä taidenäyttelyisiä ja museoissa käynnit (203)</p> <p>[Hyödynnetään] paikkakunnan museoita, taidenäyttelyitä ja maakunnan taide- ja kulttuurihistoriallisia kohteita (205)</p>	<p>[Kehitetään valmiuksia] ymmärtää visuaalista kulttuuria ja kykyä nauttia kuvataiteesta. (99)</p> <p>[Pyrkimyksenä kehittää oppilaalle] elävä suhde taiteeseen. Keskeisiä aihealueita ovat taiteen historia ja nykypäivä eri kulttuureissa sekä yhteiskunnan taide-elämä kuten taidenäyttelyt, arkkitehtuurikohteet ja museot sekä kuvataiteen työmenetelmät ja ammatit. (99–100)</p>	<p>Tavoite: oppilaalle syntyy henkilökohtainen suhde taiteeseen. (236)</p> <p>Oppilas oppii oman kulttuurinsa ja omassa kokemuspöyrissään olevien vieraiden kulttuurien kuvallista perinnettä, nykyaikaa, suomalaista rakennusperinnettä sekä oman kotipaikkakuntansa tärkeitä rakennuksia ja luonnonympäristöjä, arkkitehtuuria ja muotoilua (236)</p> <p>Opetetaan hyödyntämään kulttuuripalveluja ja sähköisiä viestimiä (238)</p> <p>Taiteen tuntemus ja kulttuurinen osaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suomen kultakauden mestareita (237) • keskeisiä piirteitä taiteen historiassa ja nykytaiteessa sekä eri kulttuurien kuvamaailmassa (239) • näyttely- tai museovierailuja, taiteilijan työhön tutustumista ja tietoverkon kulttuuripalvelujen hyödyntämistä (239) • kuvien analysointia: taidekuvan rakenteen tutkimista, sisällöllistä tulkintaa ja taidekriittikää (239) <p>Oppilas osaa käyttää taideteoksia, ympäristön kuvia, luonnon- ja rakennettua ympäristöä, kirjoja, lehtiä, museoita, gallerioita ja tietoverkkoa tietojen ja elämysten lähteinä. (240)</p>	<p>Tutustutaan museoihin ja muihin kulttuurikohteisiin sekä tarkastellaan kuvataiteen harrastusmahdollisuuksia. (143)</p> <p>Opetussisällöt valitaan eri aikoina, eri ympäristöissä ja eri kulttuureissa tuotetusta kuvataiteesta. Oppilaat perehtyvät taiteelle ominaisiin toimintatapoihin, taiteen eri lajeihin sekä erilaisiin käsitteisiin taiteesta. Opetuksessa käsitellään kulttuuri-identiteetin vaikutusta taiteen tekemiseen ja vastaanottamiseen. (268)</p> <p>Sisältöjä myös vakiintuneita kuvakulttuureja uudistavista kuvista (268)</p> <p>Syventyminen erilaisiin taidekäsitteisiin ja taiteen ilmiöihin tarkastelemalla niitä taiteilijan ja vastaanottajan sekä taiteen instituutioiden ja yhteiskunnan näkökulmista. (427)</p>
POPULAARIKULTTUURI	<p>elokuvat ja televisio (203)</p>	<p>Uusien viestimien käyttötaito (101)</p>	<p>Medioiden merkitys omassa elämässä (237)</p> <p>television, tietokonepelien, elokuvien, sarjakuvien ja mainonnan visuaalisten viestien kriittistä tarkastelua (237)</p>	<p>Sisältöjä monipuolisesti [myös] mediasta. (144)</p> <p>Medioiden merkitys yhteiskunnassa. (268)</p>

Liikunta ja käsityö ovat varsin selkeästi lähinnä populaarikulttuuria sisältäviä oppiaineita. Liikunnan tehtävä on liikunnalliseen elämäntapaan ja jatkuvaan omaehtoisen liikuntaharrastukseen kouluminen (P1985, 175; P1994, 107; P2004, 248; P2014, 148). ”Liikunnassa oppilaat kasvavat liikkumaan ja liikunnan avulla” -fraasi (P2014, 148) toistuu kaikissa perusteissa. Liikunnan lajivalikoima on laaja, sisältäen muun muassa uintia, pallopelejä, voimistelua, tanssia ja luontoliikuntaa (esim. P2014, 274): lajivalikoiman perusteella liikunnanopetus ei painotu korkea- eikä populaarikulttuuriin. Niinpä yleisesti liikuntaharrastukseen kannustavana oppiaineena liikuntaa voidaan pitää populaarikulttuurisena: korkeakulttuurisuuteen viittaavat vain satunnaiset maininnat esteettisistä kokemuksista (P1994, 107; P2014, 435). Vastaavasti käsityön ”tehtävä on ohjata oppilaita kokonaisen käsityöprosessin hallintaan” (P2014, 146), ja valtaosa oppimääristä koostuu käsityöprosessien koulutuksesta. Oppisisällöissä käsitellään tuoteideointia, materiaalien valintaa ja työstämistä, työvälineitä ja työtapoja sekä työturvallisuutta. Toisaalta tavoitteena on systemaattisesti ”kehittää oppilaiden kykyä yhdistää käyttötarkoitus ja esteettisyys” (P1985, 214), ja tuotteiden valmistuksessa tavoite on, että oppilas ”hallitsee perustekniikoita siten, että tuotteesta tulee tarkoituksenmukainen, viimeistelty, ekologinen ja esteettinen” (P2004, 246; myös P1994, 104; P2014, 433). Estetisointi kytkeytyy enemmän tekstiilityöhön kuin tekniseen työhön. Käsityö on tästä huolimatta selkeämmin populaarikulttuurinen kuin korkeakulttuurinen, vaikkakaan ei yhtä selvästi kuin liikunta. Mikäli oletettaisiin, että ylemmissä yhteiskuntaluokissa harrastetaan käsitöitä enemmän huviksi ja omaksi iloksi kuin pakollisina kotitöinä, ei tämäkään oletus vahvistaisi käsityön korkeakulttuurisuutta juurikaan, sillä oppimäärissä mainitaan käsityö harrastuksena vain ohimennen (ks. P1994, 105; P2004, 244). Niinpä sekä liikunnan että käsityön voi sanoa määräävän opiksi ensisijaisesti populaarikulttuuria.

Lopuksi käsitellään vielä vähemmän havaintoja tuottaneet oppiaineet. Äidinkielen ohella kulttuuri esiintyy myös muiden kielten oppimäärissä – sekä toisen kotimaisen että vieraiden kielten – mutta tällöin ”tavoitteena on saada oppilaat arvostamaan kieltä kulttuurin välittäjänä” (P1985, 75) tai oppilaita ”ohjataan arvostamaan eri kieliä, niiden puhujia ja erilaisia kulttuureja” (P2014, 125, 127), eikä kulttuuria konkretisoida. Konkreettisten kulttuuristen käytäntöjen opiksi määräämisen puuttuminen kieliaineissa on jokseenkin yllättävää, mutta se saattaa selittyä sillä, että kielten osaaminen itsessään on sosioekonomisesti eriytynyttä – ylemmissä koulutus- ja ammattiasteissa olevat osaavat keskimäärin enemmän kieliä (Wainikainen & Purhonen 2018) – joten ehkä kieltenopetukseen sisältyvä ”mikä tahansa uusi kulttuuri” on itsessään tarpeeksi arvokasta, ja kielten määrääminen opiksi toteuttaa reproduktiofunktion riittävästi. Matematiikassa ja luonnontieteellisissä oppiaineissa (biologia, kemia, fyysiikka, terveystiede; pääosin myös maantieto) sekä eräissä aiemmin olemassa olleissa oppiaineissa (maa- ja metsätalous, kaupalliset aineet; ks. P1985) kulttuuria ei käsitellä satunnaismainintoja enempää. Kotitaloudessa mainitaan ohimennen ruokakulttuurit. Uskonnon ja elämänskatsomustiedon oppimäärissä käsitellään pääasiassa uskontojen ja kulttuurin vuorovaikutusta sekä kulttuuri-identiteettiä: kaikissa perusteissa

esiintyy myös kirkkomusiikkia ja kirkkotaidetta, mutta tämän tutkimuksen teoriaperusta ei mahdollista sen arvioimista, onko kirkkomusiikissa ja -taiteessa kyse korkeakulttuurista vai populaarikulttuurista.

Historian oppimäärissä kulttuuria käsitellään vanhemmissa perusteissa kansallisen identiteetin (P1985) tai kulttuuri-identiteetin (P1994) kautta; myöhemmissä näkökulma täydentyy identiteetin rakentamisen ohella kulttuurin käsittelemiseen ”historiallisen kehitysprosessin tuloksena” (P2004, 222), ja ”historian opetuksen tehtävä on kehittää oppilaiden historiatietoisuutta ja kulttuurien tuntemusta” (P2014, 257). Historian oppimäärät eivät sisällä – P1985 pois lukien – sellaisia sisältökuvauksia, jotka mahdollistaisivat analyysin siitä, millaista kulttuuria oppimäärät mahdollisesti määräävät opiksi. Kuitenkin, kuten Sirkka Ahonen (2015, 64) toteaa, historianopetuksessa ”historian esityksillä käydään symbolisia sotia” – ja eittämättä yhteiskuntaluokkien kulttuuriset legitimaatiokamppailut voidaan Bourdieun hengessä tulkita vastaaviksi ”sodiksi” – joten myöhemmän tutkimuksen selvittäväksi jää historianopetuksen luokkahuonekäytäntö luokkakulttuurien näkökulmasta. Vaikka historianopetuksen yhteiskunnallis-poliittisten kytkentöjen tutkimus on oma alueensa (Ahonen 2015; Castrén 1992; Rantala 2018), tätä kirjoitettaessa tiedossa ei ole, onko luokkakulttuurien ilmenemistä historianopetuksessa tutkittu.

Yhteiskuntaopin oppimäärissä kulttuuria ei mainita, mutta oppimäärät käsittelevät oppilaiden kasvattamista aktiiviseksi kansalaiseksi (P1994, 95; P2004, 228; P2014, 418). Perusteissa ilmenevää poliittista kansalaiskasvatusta yksityiskohtaisemmin analysoinut Rokka (2011, 149–158) esittää, että perusteet painottavat edustuksellista demokratiaa ja siihen osallistumista. Yhteiskuntaoppia voidaan tästä näkökulmasta pitää enemmän korkeakulttuurisena kuin populaarikulttuurisena oppiaineena. Toisaalta yhteiskuntaopissa käsitellään populaarikulttuurin käytännöistä sanomalehdistöä ja yleisemmin mediaa (jonka oletetaan tarkastelujaksolla kattavan lehdistön, television ja radion), mutta oppilaita koulutetaan systemaattisesti suhtautumaan niihin kriittisesti (P1985, 145; P2004, 229; P2014, 419), joten legitimiiksi määrittyy populaarikulttuurin käytäntöjen asemesta niiden kriittinen tarkastelu. Yhteiskuntaoppi täten lähtökohtaisesti määräisi opiksi korkeakulttuuria.

Koko tässä tehty analyysi voidaan vetää yhteen seuraavasti: Kulttuurin käsite esiintyy perusteissa paljon, mutta pääsääntöisesti sen merkitystä ei täsmennetä. Kun kulttuuri konkretisoidaan teoriaperusteisesti yhteiskuntaluokittain eriytyneisiin kulttuurisiin käytäntöihin, käytäntöjen määrääminen opiksi paikantuu valtaosin oppiaineisiin, ja niissäkin ensisijaisesti äidinkieleen, musiikkiin, kuvataiteeseen, liikuntaan ja käsityöhön. Korkeakulttuuri määrätään opiksi ensisijaisesti äidinkielen ja kuvataiteen oppiaineissa sekä jossain määrin yhteiskuntaopissa. Populaarikulttuuri määrätään opiksi musiikissa, liikunnassa ja käsityössä. Muissa kieliaineissa, matematiikassa ja luonnontieteellisissä aineissa kulttuuria tai kulttuurisia käytäntöjä ei suuremmin esiinny. Uskonnon ja historian osalta tässä käytetty analyysirunko ei kykene siivilöimään havaintoyksiköitä mielekästä analyysiä varten.

Johtopäätökset ja keskustelu

Tässä luvussa tutkittiin kulttuurista reproduktiota suomalaisessa peruskoulussa kysymällä missä määrin peruskoulu määrää opiksi ylempien yhteiskuntaluokkien kulttuurisia käytäntöjä. Analyysin toteuttamiseksi rakennettiin analyysirunko teorialähtöisesti eri yhteiskuntaluokkien elämäntapoja heijastavista kulttuurisista käytännöistä, ja analyysirungon avulla etsittiin peruskoulun opetussuunnitelmien perusteista kulttuuriset käytännöt analyysiä ja tulkintaa varten. Tulosten mukaan äidinkieli, kuvataide ja yhteiskuntaoppi määräävät opiksi ylempien yhteiskuntaluokkien kulttuurisia käytäntöjä, kun taas musiikki, liikunta ja käsityö määräävät opiksi ”yhteiskuntaluokattomia” käytäntöjä. Näille kuudelle oppiaineille on osoitettu peruskoulun tuntimääristä kohtuullisen suuri osuus, erityisesti alemmilla luokilla, ja äidinkielen vaikutusta voimistaa se, että äidinkieli ”on paitsi opetuksen kohde myös väline muiden oppiaineiden opiskelussa” (P2014, 106). Niinpä liioittelematta voidaan sanoa, että POPS:ien kautta tarkasteltuna perusopetus ainakin jossain määrin määrää opiksi ylempien yhteiskuntaluokkien elämäntapaan kuuluvia kulttuurisia käytäntöjä. POPS:it eivät kuitenkaan tunnista tai tunnusta näiden käytäntöjen yhteiskuntaluokkasidonnaisuutta, tai ainakin ne systemaattisesti hiljenevät siitä. Näin ollen voidaan tulkita, että suomalainen peruskoulu määrää legitimiiksi ja intressittömäksi opiksi yhteiskunnallisiin valtasuhteisiin kytkeytyviä kulttuurisia käytäntöjä, ja siten reprodusoi ylempien yhteiskuntaluokkien kulttuurista dominointia suhteessa alempiin yhteiskuntaluokkiin. Antikaista ja kumppaneita (2006, 175) mukaillen: tämä on osa ”valtiollista näkemystä” perusopetuksen tehtävästä. Muiden tutkimusten tehtäväksi jää selvittää, millainen vaikutus tällä on mahdollisesti ollut siihen, että ylempien yhteiskuntaluokkien jälkeläisillä on paremmat edellytykset menestyä koulutuskilpailussa jatko-opintopaikoista (esimerkiksi tuottamalla tuttuuden ja kotoisuuden tunnetta koulutyöhön) – tai yhtäpitävästi toisin päin: kuinka tehokkaasti ylempien luokkien elämäntapakäytäntöjen opiksi määrääminen on karkottanut alempien luokkien jälkeläisiä pois jatkokoulutuksesta (esimerkiksi tuottamalla vierauden tunnetta). Tässä tutkimuksessa on vain osoitettu, että tällainen opiksi-määräys- ja legitimaatiokäytäntö on olemassa myös Suomessa, ja Bourdieun 1960-luvun ranskalaiseen koulutusjärjestelmään perustuva kulttuurisen reproduktion teoria voi hyvinkin olla käyttökelpoinen suomalaisen sosiaalisen reproduktion yhtenä selittäjänä.

Bourdieu varoitti, että koulu ei välttämättä suoraan opeta eikä vaadi oppilailta selaista kulttuuria, jota se kuitenkin edellyttää ja josta se palkitsee (Bourdieu & Passeron 1990), eikä opetussuunnitelma siksi välttämättä sisällä paljoakaan ylempien luokkien kulttuuria. Tässä saatujen tulosten perusteella POPS:eista on kuitenkin löydettävissä suoraan ilmaistuna kyseisenlaista kulttuuria ja sen määräämistä opiksi. Tätä on mahdollista tulkita siten, että laajasti muodollistetussa koulutuksessa, jossa myös oppilaiden keskeiset arviointiperusteet ovat enenevästi auki kirjoitettuja ja standardoituja (ks. Simola 2002), koulussa ei ole mahdollista palkita oppilaita sellaisesta kulttuurista, jota ei suoraan mainita virallisissa dokumenteissa. Niinpä koulun rep-

roduktiofunktion turvaamiseksi virallistenkin ohjausdokumenttien täytyy sisältää vähintään viitteitä siitä, millaisesta kulttuurista tullaan palkitsemaan – näin täytyy olla, vaikka kulttuurinen reproduktio tapahtuisikin pääosin koulun arkisten ja epävirallisten käytäntöjen kautta. Vaihtoehtoisesti tämä voi olla suomalaisen peruskoulun ja koulutusajattelun piirre, joka täytyy huomioida analysoitaessa suomalaisten koulujen toteuttamaa kulttuurista reproduktiota.

Opetussuunnitelmissa opiksi määrittämisenä ilmenevä kulttuurinen reproduktio on kaikesta huolimatta vain yksi mekanismi koulutuksen kautta tapahtuvassa sosiaalisessa reproduktiossa: yhteiskuntaluokkaan sidostuvat myös esimerkiksi kouluvalinta ja vanhempien kyvyt tulla toimeen koulun kanssa (Silvennoinen ym. 2012; Silvennoinen ym. 2015) sekä koulun oppilailta ja perheiltä odottama keskiluokkainen käyttäytyminen (Huilla, Peltola & Kosunen 2021). Lisäksi, vaikka POPS on kouluvirakuntaa velvoittava määräys, se on silti puiteohjelmanomainen, ja sen paikallistason ja käytännön toimeenpanossa on virkakunnalla huomattava autonomia (Kauko 2019). Paikallistason opetussuunnitelmien tutkimus (esim. Palsa & Mertala 2019) reproduktion näkökulmasta olisi tärkeä vastapaino tässä tehdylle analyysille; yhtä lailla tärkeää olisi jatkaa kouluetnografiaperinnettä sen selvittämiseksi, miten opetussuunnitelman määräämät opit käytännössä luokahuoneissa ja koulun käytännöissä toteutuvat – jos toteutuvat. Samoin kiinnostavaa olisi tutkia niin kutsutun koulujen profiloitumisen yhteyttä siihen, millaisia kulttuurisia käytäntöjä koulut opiksi määräävät: sisältyykö esimerkiksi niin sanottujen hyvien koulujen määräämiin oppeihin keskimääräistä enemmän ylempien yhteiskuntaluokkien elämäntapaa (ks. Khan 2011)? Tässä tutkimuksessa käytetty analyysirungon rakentamistekniikka on sovellettavissa ja edelleen kehitettävissä myös tällaisiin jatkotutkimuksiin.

Tällä tutkimuksella voi olla metodologisia rajoitteita. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä tutkija saattaa kiinnittää huomionsa vain teoriaa tukeviin havaintoihin, ja teoriaa haastavat seikat jäävät havaitsematta: tutkimustulokset saattavat siten antaa taustateorialle tarpeettoman vahvaa tukea (Hsieh & Shannon 2005, 1283). Tällainen riski luonnollisesti sisältyy tähänkin tutkimukseen. Riskiä pyrittiin vähentämään ottamalla mukaan tarkasteluun korkeakulttuurin lisäksi ja vastapainoksi myös populaarikulttuuri, sekä ottamalla mukaan laajasti kulttuurisia käytäntöjä, joiden yhteiskuntaluokittaisesta eriytymisestä on olemassa tutkimustietoa riittävän kattavasti ja pitkältä ajalta. Samoin tarkasteluun otettiin kaikki POPS:it (paitsi ensimmäinen), jotta tutkimusasetelmaa suojataan POPS:ien sisältämältä luonnolliselta satunnaisvaihtelulta. Lisäksi tulkinnat pyrittiin tekemään varovaisesti, ja POPS:ien mahdollisesti vaihteleva ohjausvaikutus käytännön opetustyön kannalta pyrittiin avaamaan selkeäksi sekä teoriaosassa että johtopäätöksissä. Kaikista näistä varotoimista huolimatta on mahdollista, että jotakin ehkä olennaistakin on jäänyt havaitsematta, ja niinpä analyysin ja tulkinnan pätevyys jää viimein tutkimusyhteisön arvioitavaksi.

Palataan lopuksi vielä Bourdieun ajatukseen siitä, että koulu legitimoit sen minä se määrää opiksi (Bourdieu & Passeron 1990). Tässä tehty analyysi osoittaa, että POPS:it systemaattisesti ja jatkuvasti legitimoivat laajaa perehtymistä kirjallisuuteen,

laajaa (genrerajat ylittävää) musiikin ja kuvataiteen tuntemusta, sekä liikuntaharrastusta laajan lajivalikoiman avulla. Tällaista laajasti kaikenlaisten kulttuuristen käytäntöjen tuntemusta, niistä pitämistä ja niiden kulutusta on viimeaikaisessa kulttuurisosiologisessa tutkimuksessa kutsuttu ”kulttuuriseksi kaikkiruokaisuudeksi”, joka olisi väitetyesti syrjäyttämässä perinteisen ”korkeakulttuurisnobismin” uutena eliittidistinktion muotona (Peterson 1992; suomalaisesta keskustelusta ks. Purhonen ym. 2014). Kaikkiruokaisuuden historiaa Suomessa ei ole tutkittu riittävästi, jotta siitä olisi voitu rakentaa teoreettista taustaa tämän tutkimuksen tarpeisiin, mutta sikäli kun kaikkiruokaisuus on Suomessakin nousemassa yläluokkien kulttuuriseksi orientaatiksi ja kulttuurisen dominoinnin välineeksi, ainakin uusimpia opetussuunnitelmia – erityisesti niin sanottujen parempien koulujen opetussuunnitelmia ja käytännön toimintaa (ks. Khan 2011) – olisi kiinnostava tarkastella erityisesti siitä näkökulmasta, määräävätkö ne opiksi kulttuurista kaikkiruokaisuutta.

Lähteet

- Ahonen, S. 2015. Historiaa ilman suuria kertomuksia: historianopetuksen politiikan ongelma. *Historiallinen Aikakauskirja* 113(1), 60–72.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Bennett, T., Savage, M., Silva, E., Warde, A., Gayo-Cal, M. & Wright, D. 2009. *Culture, class, distinction*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P. 1973. Cultural reproduction and social reproduction. Teoksessa R. Brown (toim.) *Knowledge, education and cultural change*. Lontoo: Tavistock, 71–112.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard university press.
- Bourdieu, P. 1985. The social space and the genesis of groups. *Theory and Society* 14(6), 723–744.
- 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. & Passeron, J.-C. 1979. *The inheritors: French students and their relations to culture*. Chicago & Lontoo: University of Chicago press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1990. *Reproduction in education, society and culture*. Lontoo: Sage.
- Breen, R. & Luijckx, R. 2004. *Conclusions*. Teoksessa Richard Breen (toim.) *Social mobility in Europe*. Oxford: Oxford university press, 382–410.
- Castrén, M. J. 1992. *Historianopetus muuttuvassa yhteiskunnassa*. Teoksessa Matti J. Castrén, Sirkka Ahonen, Pauli Arola, Keijo Elio & Arja Pilli (toim.) *Historia koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino, 11–46.
- Daloz, J.-P. 2010. *The sociology of elite distinction: from theoretical to comparative perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Erikson, R. & Goldthorpe, J. H. 1993. *The constant flux: a study of class mobility*. Oxford: Clarendon press.
- Erola, J. 2009. Social mobility and education of Finnish cohorts born 1936–75. Succeeding while failing in equality of opportunity? *Acta Sociologica* 52(4), 307–327. <https://doi.org/10.1177/0001699309348701>
- Erola, J., Jalonen, S. & Lehti, H. 2016. Parental education, class and income over early life course and children's achievement. *Research in Social Stratification and Mobility* 44(3), 33–43. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.01.003>
- Eskola, K. 1976. *Suomalaisten kulttuuriharrastukset*. Helsinki: Valtion taidehallinnon julkaisu no. 7.
- Eskola, K. 1979. *Suomalaiset kirjanlukijoina*. Helsinki: Tammi.
- Friedman, Sam & Reeves, Aaron. 2020. From aristocratic to ordinary: shifting modes of elite distinction. *American Sociological Review* 85(2), 323–350. <https://doi.org/10.1177/0003122420912941>
- Heikkilä, R. & Kahma, N. 2008. Defining legitimate taste in Finland: does mother tongue matter? *Research on Finnish Society* 1, 29–42.

- Hertz, T., Jayasundera, T., Piraino, P., Selcuk, S., Smith, N. & Verashchagina, A. 2007. The inheritance of educational inequality: international comparisons and fifty-year trends. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy* 7(2): Article 10. <https://doi.org/10.2202/1935-1682.1775>
- Holappa, A.-S. 2007. Perusopetuksen opetusuunnitelma 2000-luvulla – uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hout, M. & DiPrete, T. A. 2006. What have we learned: RC28's contributions to knowledge about social stratification. *Research in Social Stratification and Mobility* 24(1), 1–20.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Huilla, H., Peltola, M. & Kosunen, S. 2021. Symbolinen väkivalta huono-osaisten alueiden kaupunkikouluissa. *Sosiologia* 58(3), 253–268.
- Härkönen, J. 2010. Sosiaalinen periytyvyys ja sosiaalinen liikkuvuus. Teoksessa Jani Erola (toim.) *Luokaton Suomi*. Helsinki: Gaudeamus, 51–66.
- Härkönen, J. & Sirniö, O. 2020. Educational transitions and educational inequality: a multiple pathways sequential logit model analysis of Finnish birth cohorts 1960–1985. *European Sociological Review* 36(5), 700–719. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa019>
- Jaeger, M. M. & Breen, R. 2016. A dynamic model of cultural reproduction. *American Journal of Sociology* 121(4), 1079–1115.
- Kahma, N. 2010. Sport and social class: the case of Finland. *International Review for the Sociology of Sport* 47(1), 113–130. <https://doi.org/10.1177/1012690210388456>
- Kahma, N. 2011. *Yhteiskuntaluokka ja maku*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Karhula, A. & Sirniö, O. 2019. Ylisukupolvinen eriarvoisuus Suomessa: poikkitieteellinen katsaus yhteiskuntatieteellisiin tutkimuksiin. *Yhteiskuntapolitiikka* 84(5–6), 572–582.
- Karhunen, H. & Uusitalo, R. 2017. 50 vuotta koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82(3), 296–303.
- Kauko, J. 2019. The Finnish comprehensive school: conflicts, compromises, and institutional robustness. Teoksessa M. E. Compton & P. T. Hart (toim.) *Great policy successes*. Oxford: Oxford university press, 122–142.
- Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen: koulutuspolitiikka hyvinvointivaltiosta kilpailuvaltioon. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatusta ja koulutusta Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: SKS, 25–62.
- Khan, S. R. 2011. *Privilege: the making of an adolescent elite at St. Paul's school*. Princeton & Oxford: Princeton university press.
- Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. 2012. Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 77(5), 559–566.
- Korkeamäki, R.-L. & Dreher, M. J. 2011. Early literacy practices and the Finnish national core curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 43(1), 109–137. <https://doi.org/10.1080/00220271003801959>
- Lahtinen, H. 2019. Socioeconomic differences in electoral participation: insights from the Finnish administrative registers. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Liikkanen, M., Hanifi, R. & Hannula, U. 2005. Yksilöllisiä valintoja, kulttuurien pysyvyyttä. Helsinki: Tilastokeskus.
- Liikkanen, M. & Pääkkönen, H. (toim.) 1993. Arjen kulttuuria. Helsinki: Tilastokeskus.
- Liikkanen, M., Pääkkönen, H., Toikka, A. & Hyytiäinen, P. 1993. Vapaa-aika numeroina 4: liikunta, ulkoilu, järjestö- ja muu osallistuminen, loma, hovit. Helsinki: Tilastokeskus.
- Morrison, K. 2006. Marx, Durkheim, Weber: formations of modern social thought. SAGE.
- Palsa, L. & Mertala, P. 2019. Multiliteracies in local curricula: conceptual contextualizations of transversal competence in the Finnish curricular framework. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 5(2), 114–126. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1635845>
- Peterson, R. A. 1992. Understanding audience segmentation: from elite and mass to omnivore and univore. *Poetics* 21(4), 243–258.
- Pfeffer, F. T. 2008. Persistent inequality in educational attainment and its institutional context. *European Sociological Review* 24(5), 543–565. <https://doi.org/10.1093/esr/jcn026>
- Piepponen, P. 1960. Harrastusten valinta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Purhonen, S., Gronow, J., Heikkilä, R., Kahma, N., Rahkonen, K. & Toikka, A. 2014. Suomalainen maku: kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Purhonen, S., Gronow, J. & Rahkonen, K. 2011. Highbrow culture in Finland: knowledge, taste and participation. *Acta Sociologica* 54(4), 385–402. <https://doi.org/10.1177/0001699311422092>
- Rantala, J. 2018. Historiapoliittikkaa koulun opetussuunnitelman avulla. *Politiikka* 60(2), 112–123.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Salonen, S.-I. 2021. Pyhä kulttuuriperintö? Uskonnollisen musiikin merkitysten tuottamisen tapoja suomalaisen koulun opetussuunnitelmissa. *Kasvatus & Aika* 15(2), 42–59. <https://doi.org/10.33350/ka.99488>
- Seppänen, S. 1993. Musiikin kuuntelu ja musiikkivalinnat. Teoksessa M. Liikkanen & H. Pääkkönen (toim.) Arjen kulttuuria. Helsinki: Tilastokeskus, 85–97.
- Siekinen, K. 2017. Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja toimijat peruskoulun tuntijako-uudistuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Silvennoinen, H., Rinne, R., Kosunen, S., Kalalahti, M. & Seppänen, P. 2015. Yhteiskuntaluokat ja kouluvalinta. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 325–370.
- Silvennoinen, H., Seppänen, P., Rinne, R. & Simola, H. 2012. Yhteiskuntaluokat ja kouluvalintapolitiikka ylikansalliselta paikalliselle tasolle ulottuvassa tarkastelussa. *Kasvatus* 43(5), 502–518.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Simola, H. 2002. From exclusion to self-selection: examination of behaviour in Finnish primary and comprehensive schooling from the 1860s to the 1990s. *History of Education* 31(3), 207–226. <https://doi.org/10.1080/00467600210122595>

- Simola, H., Kauko, J., Varjo, J., Kalalahti, M. & Sahlström, F. 2017. Dynamics in education politics: understanding and explaining the Finnish case. Lontoo: Routledge.
- Smilde, D. & Zubrzycki, G. 2016. The sources of cultural power: beyond the cultural arbitrary. *Qualitative Sociology* 39(2), 195–198. <https://doi.org/10.1007/s11133-016-9327-6>
- Säntti, J. & Kauko, J. 2019. Learning to teach in Finland: historical contingency and professional autonomy. Teoksessa M. T. Tatto & I. Menter (toim.) Knowledge, policy and practice in teacher education: a cross-national study. New York: Bloomsbury, 81–97.
- Toiviainen, S. 1970. Yhteiskunnalliset ja kulttuuriset ristiriidat. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Varjo, Janne. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Varjo, J., Kalalahti, M. & Silvonen, J. 2020. Mihin oppilaita ohjataan? Opinto-ohjauksen rationaalisuudet peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa. *Kasvatus & Aika* 14(4), 4–20.
- Wainikainen, J. & Purhonen, S. 2018. Kielitaidon sosiaalinen eriytyminen nyky-Suomessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 83(3), 245–257.
- Weininger, E. B. 2005. Foundations of Pierre Bourdieu's class analysis. Teoksessa E. O. Wright (toim.) Approaches to class analysis. Cambridge, UK: Cambridge university press, 82–118.
- Wright, E. O. 1997. Class counts: comparative studies in class analysis. Cambridge, UK: Cambridge university press.

9

Kieli kulttuurisena pääomana

Yhteiskuntaluokan tekeminen koulun arjessa

Sara Juvonen, Riikka Oittinen, Heidi Huilla, Sonja Kosunen, Marja Peltola & Tiina Luoma

Kielitaidon merkitys oppilaiden koulupoluille on kiistaton. Tätä on pyritty huomioimaan koulutuspolitiikassa esimerkiksi lisäämällä perusopetuksen opetussuunnitelmaan kielitietoisuuden tavoite. Monikielisyyden huomioivien tavoitteiden vieni käytäntöön on kuitenkin usein vaikeaa. Tässä luvussa analysoimme kielitaitoa bourdieulaisittain yhtenä kulttuurisen pääoman muotona. Esitämme, että suomen kieli perusopetuksen kentän legitiiminä kielenä ohjaa koulujen toimintaa siten, että monikielisyyden huomioivista tavoitteista huolimatta suomen kieli muodostuu pääomaksi, joka ei ole kaikkien saatavilla ja joka koulun tuottamien kvalifikaatioiden kautta uudelleen tuottaa yhteiskuntaluokkia.

Johdanto

Yhdeksi koulutuksen tehtävistä on suomalaisessa yhteiskunnassa mielletty oppilaiden perhetaustoista juontuvien oppimistulosten erojen tasaaminen ja yhdenvertaisten koulutuksellisten mahdollisuuksien tarjoaminen. Tarkoitus on ollut, että koulutusjärjestelmässä eteneminen ja menestyminen ei riippuisi luokkataustasta vaan että kaikkien yhteiskuntaluokkien lapsilla olisi todellinen mahdollisuus hakeutua ja kouluttautua halutessaan aina korkea-asteelle asti. Näin sosiaaliselle liikkuvuudelle on yritetty rakentaa tilaa koulutusjärjestelmässä ja koulutuksellista eriytymistä ja sosiaalisten asemien uusintamista on pyritty välttämään. Tästä huolimatta yhdenver-

taisuuden kehityksen suunta näyttää viime vuosikymmenen aikana kääntyneen sekä oppimistulosten että sosiaalisen eriytymisen näkökulmista. Peruskoulun oppilaiden osaamistasoa mitattaessa heikoimmin ja parhaiten menestyvien välillä on havaittu jopa kahta vuosiluokkaa vastaava ero (Leino ym. 2019), ja alemmista yhteiskuntaluokista tulevien yliopistoihin hyväksytyjen nuorten määrän kasvu on pysähtynyt (Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012; Kailaheimo-Lönnqvist, Kilpi-Jakonen, Niemelä & Prix 2020; Kalenius 2023). Osaamiseroja selittävät suurelta osin sosioekonomiset erot, ja onkin todettu, että perhetaustan vaikutus koulumenestykseen on viimeisen vuosikymmenen aikana kasvanut (Leino ym. 2019; Bernelius & Huilla 2021). Perhetaustojen erot näkyvät myös korkeammilla koulutusasteilla esimerkiksi korkeakoulutukseen hakeutumisessa ja siellä opiskelevien opiskelijoiden kokemuksissa siten, että ylempiin yhteiskuntaluokkiin kuuluvat nuoret hakeutuvat ja tulevat hyväksytyiksi muita useammin (Käyhkö 2014, 2020; Mikkonen & Korhonen 2018; Nori & Mäkinen-Streng 2017).

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on Pierre Bourdieun luokkateoriasta ammentavaan tutkimusperinteeseen nojaava käsitys kouluista merkityksellisinä yhteiskunnallisten asemien uusintamisen paikkoina. Uusintaminen tapahtuu erilaisin, usein piiloisin mekanismein (Bourdieu & Passeron 1977). Toisaalta koulu voi toimia asemien uusintamisen vastavoimana ja pyrkiä tasavertaisten mahdollisuuksien tarjoamiseen (Huilla 2022). Jotta kouluissa pystytään uusintamisen sijaan haastamaan yhteiskunnallista eriarvoisuutta tuottavia rakenteita, kouluissa on kyettävä tunnistamaan, miten erilaiset etuoikeuksia ja eriarvoisuutta uusintavat mekanismit koulun arjessa toimivat. Käsitteellisesti eräs kasvatustieteellistä tarkastelua hankaloittava tekijä on se, että muussa kuin kasvatussosiologian tutkimusperinteessä erojen tarkasteluun käytetään usein sosioekonomisen statuksen käsitettä yhteiskuntaluokan sijaan. Tämän tutkimuksen tarpeisiin osa sosioekonomista statusta käsittelevästä tutkimuksesta on tulkittu yhteiskuntaluokkatutkimuksen viitekehyksessä. Jäsenämme yhteiskuntaluokkaa erityisesti kieleen liittyvän kulttuurisen pääoman mobilisoina ja muuntamisena muiksi pääomiksi suomalaisessa koulukontekstissa 2010- ja 2020-luvun vaihteessa.

Perusopetuslaissa säädetty opetuskieli on suomi tai ruotsi. Opetusta voidaan tarjota lisäksi saamen, romani- tai viittomakielellä. (Perusopetuslaki 1998/628, 10 §.) Etenkin suurissa kaupungeissa muita kieliä ensimmäisenä kielenään puhuvien oppilaiden määrä on viime vuosikymmeninä kasvanut (Portin 2017). Perusopetuksen opetussuunnitelman oppiainetta Äidinkieli ja kirjallisuus voi opiskella useilla eri oppimäärillä: esimerkiksi muuta kuin suomea ensimmäisenä kielenään puhuva oppilas voi opiskella suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) -oppimäärää suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän sijaan. Oppimäärän valinta perustuu paikallisesti tehtyyn arvioon oppilaan kielitaidosta, ja viime kädessä päätöksen tekee huoltaja. (POPS 2014.) Esimerkiksi Helsingin kaupunki tilastoi muuta kuin virallisia opetuskieliä puhuvien oppilaiden osuutta ja raportoi (2021), että vuonna 2020 perusopetukseen osallistuvista oppilaista noin joka neljännelle oli rekisteröity jokin muu äidinkieli kuin

suomi tai ruotsi. Joka viides helsinkiläinen peruskoululainen saa suomi (tai ruotsi) toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän mukaista suomen (tai ruotsin) kielen opetusta. Pääkaupunkiseudulla asuinalueiden etnisestä ja sosioekonomisesta eriytymisestä johtuen muuta kuin virallisia opetuskieliä ensimmäisenä kielenään puhuvien oppilaiden osuus vaihtelee merkittävästi koulusta toiseen. (Helsingin kaupungin - - 2021; ks. myös Bernelius 2013; Bernelius & Vaattovaara 2016).

Yksi perusopetuksen oppiaineet läpäisevistä, laaja-alaisista tavoitteista on monilukutaito: tavoitteena on kehittää oppilaiden luku- ja yleisiä tekstitaitoja sekä eri oppiaineiden tiedonalakohtaisia tekstitaitoja (POPS 2014). Syvällisen lukutaidon kehittyminen on moniosainen prosessi, jossa suuri merkitys on sillä, opiskeleeko oppilas ensimmäisellä vai toisella kielellään – riittävä kielitaito on edellytys syvällisempien tekstitaitojen kehittämiseksi (Koda 2007). On havaittu, että moninaistuvassa koulussa kaikilla opettajilla ei ole keinoja kaikkien oppilaiden kielelliseen tukemiseen (Alisaari & Heikkola 2020). Osa opettajista saattaa suhtautua monikieliseen kouluun yhä varauksin (Suuriniemi, Ahlholm & Salonen 2021; vrt. Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah 2019) siitä huolimatta, että kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus kuuluvat perusopetuksen toimintakulttuuria ohjaaviin periaatteisiin (POPS 2014).

Monipuolisen suomen kielen taidon merkitys oppilaiden perusopetuksen jälkeisille koulutuspoluille on merkittävä. Tasa-arvon näkökulmasta siirtymä perusopetuksesta toiselle asteelle on ratkaiseva (Härkönen & Sirniö 2020), ja sekä tässä siirtymässä että korkea-asteelle siirryttäessä opetuskielen osaamisella on välinearvo, jota mitataan esimerkiksi ylioppilaskirjoituksissa. Kieleen liittyvät haasteet näkyvät myös oppijakuvan rakentumisessa: kuva itsestä oppiaineen osaajana voi heikentyä, jos nuori ei esimerkiksi reaaliaineiden ylioppilaskokeissa koe, että hänen olisi mahdollista saada täysiä pisteitä oikeasta vastauksesta kielellisen ilmaisun horjuvuuden vuoksi (Kosunen, Niemi & Laaksonen 2022). Koulutusjärjestelmän valikointimekanismit toisen ja kolmannen asteen välissä muovaavat näin sitä, minkä kielen taitoon sitoutuu välinearvoa (ks. Skeggs 2004) ja minkä puolestaan ei.

Kielitaito ulottuu kaikkiin kouluaineisiin sekä niiden kautta saatavilla oleviin kvalifikaatioihin ja korkeakouluvalintamahdollisuuksiin. Näin siitä muodostuu monimutkainen koulutuksellisen eriarvoisuuden kysymys. Koska kielitaito vaikuttaa oppilaiden koulutuspolkuihin myöhemmillä koulutusasteilla, on tarpeen kysyä, mikä on kielen rooli pääomana varhemmilla koulutusasteilla, eli perusopetuksen kentällä, ja miten erilaiset kielitaidot konkretisoituvat pääomiksi koulujen arjessa. Tässä artikkelissa kohdennamme katsemme erityisesti kielitaitoon yhtenä kulttuurisen pääoman muotona, jonka tunnistaminen, mobilisoiminen ja muuntuminen joko kulttuurisen pääoman muodosta toiseen tai toiseksi pääoman muodoiksi (sosiaalinen, taloudellinen) on käsitteellisen ja analyttisen kiinnostuksemme kohteena. Tarkastelemme pääkaupunkiseudun koulujen henkilökunnan puhetta ja arjen käytänteitä haastattelu- ja havainnointiaineistojen avulla. Tutkimuskysymyksemme ovat: Miten kieli yhtenä kulttuurisen pääoman muotona perusopetuksen kentällä näkyy? Minkä-

laiseksi kielen, yhteiskuntaluokan sekä koulun välinen suhde rakentuu? Minkälaisia eroja, rajoja ja mahdollisuuksia kieli piirtää koulujen ja oppilaiden todellisuuteen?

Kieli kulttuurisen pääoman muotona

Yhteiskuntaluokkaa koskevassa kirjallisuudessa luokkaa jäsennetään vaihtelevilla tavoilla, pääsääntöisesti yhden tai useamman sosiaalisen hierarkian, tai sosiaalisen liikkuvuuden mahdollisuuden tai mahdottomuuden kautta. Usein empiirinen luokkatutkimus sitoutuu esimerkiksi marxilaiseen, weberiläiseen tai näihin nojaavaan bourdieulaiseen luokkatutkimuksen perinteeseen. Pierre Bourdieun työstä juontavassa tutkimusperinteessä luokka kytkeytyy pääomien ja kentän käsitteisiin ja ilmenee elämäntyylien eriytymisenä. Bourdieu jakaa pääomat taloudelliseen, kulttuuriseen ja sosiaaliseen pääomaan. Näistä erityisesti kulttuurinen pääoma on usein heikosti pääomaksi tunnistettua, ja se väärintunnistetaan yksilöiden ”luonnollisiksi” ominaisuuksiksi, mikä koulun kontekstissa muovaa keskeisesti oppilaiden koulu- polkuja. Kulttuurisen pääoman muodoista kehollistunut pääoma on habituksen kannalta oleellinen, mutta silti erityisen heikosti pääomaksi tunnistettu pääoman muoto. (Bourdieu 1977, 1984, 1986.) Lareau ja Weininger (2003) pitävät kulttuurista pääomaa kehikkona, jonka sisältöä ja mahdollisia asemia kulloinenkin konteksti määrittää. Näin ollen kulttuurista pääomaa tulisi tarkastella sekä instituutiossa olemassa olevien sosiaalisten todellisuuksien avulla että siitä näkökulmasta, kuinka yksilöt pystyvät sosiaalisista konteksteista syntyviä odotuksia lunastamaan. Tätä ajatusta seurat- ten katseemme kohdistuu kouluinstituution arkeen.

Koulu instituutiona näyttäytyy bourdieulaisten käsitteiden valossa kenttänä eli erilaisten positioiden ja pääomien välisten valtasuhteiden muodostamana (abstrak- tina) kokonaisuutena. Yksilöiden ulottuvilla ja käytettävissä olevat pääomat ovat kul- lakin kentällä vain niin arvokkaita, kuin ne vastaavat kentällä legitimiinä pidettyjä asioita. Tavat ja toiminnat ovat legitimejä silloin, kun niillä on epäsuoraa valtaa: ne ovat kentällä hallitsevia, mutta eivät tietoisesti hallitseviksi tunnistettuja. (Bourdieu 1984, 1985; Purhonen ym. 2014.) Tämän artikkelin näkökulmasta on oleellista, että yksilöllä voi olla käytössään monenlaisia pääomia, joista vain osa on kentällä arvokkai- ta, kun taas toisia ei tunnisteta pääomiksi lainkaan (Skeggs 2004). Vain arvokkaaksi mielletty pääoma on muunnettavissa muiksi pääomiksi, viime kädessä taloudellisek- si pääomaksi (Bourdieu 1986), ja näiden pääomien tulee olla mobilisoitavissa. Toi- saalta pääoma, joka on yhdellä kentällä arvotonta, voi toisella kentällä olla arvokasta. Yhteiskunnan tasolla kaikilla ei ole samanlaista valtaa määrittää sitä, millainen pää- oma on arvokasta tai arvotonta, vaan tyypillisesti valta legitimoit itse itseään ja pyrkii ylläpitämään kentän olemassa olevia voimasuhteita. Ne yksilöt, jotka parhaiten tun- tevat ja ovat omaksuneet kentän rajat sekä legitimeiksi mielletyt tavat ja joilla on pääsy relevanttien pääomien äärelle, menestyvät vaivattomimmin kilpailussa sosiaalisista

asemista ja samalla ylläpitävät tätä kenttien risteymissä rakentuvaa sosiaalista tilaa ja sen rakenteita. (Bourdieu 1985.)

Koulussa kieli ei ole vain kommunikoinnin väline, vaan kielen käyttö on aina myös arvioinnin kohde. Kielitaito on aina suhteellista, ja se saa arvonsa sillä kentällä, jolla kieltä käytetään. (Hardy 2011.) Toisin sanoen kielellinen osaaminen on pääomaa, jonka hyödynnettävyys kentällä riippuu muiden pääomien tavoin siitä, mikä tunnistetaan kentällä arvokkaaksi. Kielellinen pääoma on kulttuurisen pääoman erityinen muoto: legitiimi kieli omaksutaan tyypillisesti pitkän ajan kuluessa koulujärjestelmän ja mahdollisesti myös perheen kautta. Koulujärjestelmän rooli kielen legitimoijana on muiden instituutioiden rinnalla keskeinen: koulu opettajiineen arvioi kielen käyttäjiä ja vastaa akateemisten kvalifikaatioiden myöntämisestä. (Bourdieu 1991.) Kielen ymmärtäminen pääomana havainnollistaa sitä, kuinka viime kädessä kenttä määrittää pääomien keskinäisiä hierarkkisia suhteita ja siten myös yksilön mahdollisuuksia hyödyntää kieltä pääomana: kunkin kielen arvo kentällä ja muunnettavuus muiksi pääomiksi riippuu aina yhteiskunnan legitimoimista kielestä tai kielistä.

Osaamisen osoittaminen tapahtuu koulussa pitkälti kielen avulla, mikä tekee kouluun sopivasta kielitaidosta edellytyksen muunlaisen osaamisen hyödyntämiseen. Kielen ja yhteiskuntaluokan välistä suhdetta tutkineen Basil Bernsteinin (1990/2003) mukaan keskiluokkaiset lapset tottuvat usein jo kotona samankaltaiseen kieleen, jota koulussa käytetään, kun taas alempiin yhteiskuntaluokkiin kuuluville lapsille koulussa käytettävä kieli voi olla vierasta ja heidän kokemusmaailmansa ulkopuolelta. Aiempi Bourdieun käsitteisiin nojaava tutkimus kielestä pääomana koulussa osoittaa, että opettajilla ei aina ole välineitä tunnistaa oppilaiden kielellistä pääomaa, mikäli se poikkeaa koulun (legitiimistä) standardista (King & Scott 2014), ja että maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kielellistä tai kulttuurista pääomaa ei välttämättä tunnusteta uuden kotimaan koulutuksen kentällä (Leopold & Shavit 2013; Moskal 2016). Opettajien voikin olla vaikeaa nähdä muun kuin paikallisen kielen merkitystä pääomana sekä sitä, että heidän oma kielellinen pääomansa ja muu habituksensa sopii usein hyvin koulun kentälle: kentän legitiimiä kieltä äidinkielenään puhuvan on helppoin lunastaa kentän kielelliset odotukset ja kenties helppo nähdä nämä odotukset luonnollisina (Flynn 2013; Razfar 2011).

Luonnollisuuden harhan ongelma kuitenkin on, että legitiimin kielen puute pelkistyy oppilaan yksilölliseksi piirteeksi ja ongelmaksi, ja järjestelmätason ongelmat jäävät piiloon. Tällöin ongelman ratkaiseminen jää yksilön harteille. Legitiimin kielen osaaminen nähdään luonnollisena, normina, joka asettuu näin kaikkien toimijoiden kompetenssin mittapuuksi (Bourdieu 1977, 1991; Harker 1984). Toisaalta kaksikielisten oppilaiden on eräässä tutkimuksessa havaittu käyttävän omaa ensimmäistä kieltään opetuskielen sijaan rakentaakseen vertaissuhteita (Goldstein 2008). Oppilaat saattavat siis joutua toisinaan tasapainoilemaan eri kenttien välillä: tietty kieli voi näyttäytyä yhdellä (vertaissuhteiden muodostamalla) kentällä arvokkaana, kun taas toisella (virallisen koulun) kentällä haittana. Kieli voi myös vaikuttaa koulussa

ryhmäjakoisiin ja -valintoihin, jolloin ryhmäjako voi pikemmin noudattaa oppilaiden taustoja eikä esimerkiksi oppiaineen osaamista (Pérez-Izaguirre 2018).

Aineistot ja menetelmät

Tässä etnografisessa tutkimuksessa analysoimme kieltä kulttuurisena pääomana bourdieulaisten luokka-analyysin näkökulmasta. Yhdistämme etnografiset havainnointi- ja haastatteluaineistot kahdesta hankkeesta, jotka on toteutettu Social Studies in Urban Education (SURE) -tutkimusyksikössä: Paikallinen koulutuseetos (Suomen Akatemia 2018–2022) ja Mixed Classes and Pedagogical Solutions (NordForsk 2018–2020). Tutkimuskouluja on kaiken kaikkiaan neljä ja ne ovat peruskoulun alakouluja ja yläkouluja. Aineisto sisältää etnografisia havaintomuistiinpanoja (yhteensä 194 päivältä – noin 930 sivua) sekä kouluhenkilökunnan haastatteluja (N=48). Kouluissa haastattelimme opetus- ja kasvatushenkilökuntaa sekä koulun johtoa. Myös oppilaita ja huoltajia haastateltiin, mutta haastattelujen tarkastelu rajattiin tässä tutkimuksessa henkilökuntaan, sillä koulun ja sen henkilökunnan asema legitiimin kielen määrittäjänä ja koulun kvalifiointi- ja valikointitehtävän toteuttajina on keskeinen.

Aineisto tuotettiin vuosina 2018–2020, kussakin koulussa noin yhden lukuvuoden aikana. Molempien hankkeiden keskeinen lähtökohta oli koulun suhde ympäröivään asuinalueeseen. Kaikki tutkimuskoulut sijaitsivat pääkaupunkiseudulla, ja perusopetuslaissa säädetyistä opetuskielistä suomi oli tutkimiemme koulujen pääasiallinen opetuskieli. Ensimmäisen tutkimushankkeen koulujen valinnan perusteena oli se, että koulut sijaitsivat tilastollisesti tarkastellen kielellisesti heterogeenisillä, matalan tulo- ja koulutustason alueilla mutta ne samanaikaisesti tuottavat suhteellisesti korkeita oppimistuloksia koulutasolla. Toisessa hankkeessa valinnan perusteena oli mahdollisimman moninainen oppilasjoukko koulussa siten, että kokonaisuus vastaisi mahdollisimman hyvin kunnan tilastollisia keskiarvoja sosiaalisesta ja kielellisestä sekoittumisesta sekä perheiden tulo- ja koulutustasosta. Kummankin hankkeen tutkimuskouluissa oli siis kansallisesti katsoen suhteellisen paljon oppilaita, jotka puhuivat kotikielensä myös muuta kieltä kuin suomea. Molemmissa hankkeissa eriarvoisuuden ja erontekojen teemat olivat keskeisiä, mikä tekee aineistojen yhdistämisestä mielekäästä. Artikkelin kaikki kirjoittajat osallistuivat aineistojen tuotantoon: kullakin koululla oli yksi havainnoinnista päävastuussa oleva tutkija, minkä lisäksi havainnointeja ja haastatteluja suunniteltiin, tehtiin ja analysoitiin eri tarkoituksiin yhteistyössä.

Havaintojaksoja varten haettiin ja saatiin kunnilta tutkimusluvut, ja haastatteluihin osallistuneiden henkilöiden kanssa laadittiin lisäksi haastattelusopimukset. EU:n tietosuoja-asetusta noudattaen tutkimukseen osallistuneille tiedotettiin, kuinka tutkimuksissa kerättyjä tietoja käytetään. Tämän artikkelin tulokset olemme pyrkineet kirjoittamaan niin, ettei yksittäistä koulua tai haastateltavaa pysty tunnistamaan.

Tunnistettavuuden välttämiseksi emme esimerkiksi käytä kouluista pseudonyymejä, jotka mahdollistaisivat eri aineistokatkelmien kuvausten yhdistämisen tiettyyn kouluun.

Havaintojaksoilla keskityimme koulujen arjen tapahtumiin, erityisesti alakoulusta yläkouluun siirtyvien sekä yläkoulun oppilaiden elämään koulussa. Kunkin koulun erityispiirteet ja arjen tapahtumat ohjasivat kenttäjaksoja, kuitenkin niin, että havainnoinnin keskiössä pysyi arjen vuorovaikutus niin opettajien ja oppilaiden välillä kuin oppilaiden kesken (Emerson, Fretz & Shaw 2001; Gordon ym. 2005; Lappalainen ym. 2007). Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohde, kieli, nousi esiin erityisenä yhden koulun kenttäjaksolla (Atkinson & Hammersley 2007; Baszanger & Dodier 1997), mikä todennäköisesti liittyi myös koulujen valinnan pohjana olleeseen oppilasjoukon moninaisuuteen. Aiheen tarkastelua päätettiin laajentaa aineiston tuotannon päätyttyä myös muihin kouluihin. Kaikissa henkilökuntahaastattelussa keskusteltiin muun muassa koulun ja alueen suhteesta ja moninaisen oppilasjoukon kohtaamisesta.

Analyysimenetelmänä hyödynnämme sisällönanalyysiä, jossa tulkinnat tuotetaan aineiston ja teorian vuoropuheluna (Jackson & Mazzei 2012; Salo 2015). Analyysi eteni siten, että etnografiseen aineistoon perehtymisen jälkeen aineisto jaettiin kirjoittajien kesken rajaamista ja alustavaa sisällön analyysiä varten. Kieli on jatkuva osa kaikkea koulun toimintaa, mutta tarkoitus oli erottaa kunkin koulun havainnointi- ja haastatteluaineistosta kohdat, joissa kieli nousi esiin joko puheessa tai arjen (joskus ristiriitaisissakin) tilanteissa. Paikantaaksemme tutkimuskysymysten kannalta relevantit aineistokohdat esitimme aineistolle rajaavat kysymykset, jotka muotoilimme teoreettisen viitekehyksen ja etnografisten kenttäjaksojen tuottaman kontekstuaalisen ymmärryksen pohjalta. Rajaavien kysymysten avulla tarkastelimme, miten puhe kielestä ilmenee haastattelu- ja havainnointiaineistossa. Tarkastelimme aineistoa kysymällä, millaisia ovat koulun henkilökunnan näkemykset suhteestaan perheiden ja oppilaiden kielitaitoon; millainen on kielen rooli ryhmittelykäytännöissä, luokkajaoissa tai opetustilanteissa; sekä milloin kieli ja yhteiskuntaluokka näyttäytyvät aineistossa yhdessä.

Tässä vaiheessa erittelimme ja analysoimme muun muassa sitä, miten eri kielistä puhutaan ja kuinka niitä käsitellään puheessa sekä arjen tasolla, mistä kielistä on koulussa hyötyä tai haittaa, mikä näyttäytyy normaalina tai toivottavana ja mikä puolestaan koulua ja opetusta haastavana. Seuraavaksi keskustelimme näistä havainnoista, koulujen yhtäläisyyksistä ja eroista, minkä jälkeen keskeiset havainnot koostettiin yhteen tekstidokumenttiin teoreettista luentaa ja tulkintaa varten. (Ks. esim. Fine 2003; Fletcher 2017; Jackson & Mazzei 2012.) Teoreettinen luenta keskittyi vastaamaan bourdieulaisesta näkökulmasta tutkimuskysymyksiin, millaiseksi kielen, koulun ja yhteiskuntaluokan suhde koulujen arjessa rakentuu, ja millaisia rajoja ja mahdollisuuksia tämä suhde arkeen piirtää. Päähavainnot ja niiden tulkinnat on esitetty seuraavassa luvussa.

Kieli koulun kentällä

Tutkimissamme kouluissa henkilökunnalla on paljon kokemusta ja sen myötä osaamista monikielisyydestä koulun arjessa. Kaikkien tutkimuskoulujen haastatteluissa kuvaillaan monikielisyyttä asiana, joka on tavallinen osa koulun arkea ja jonka kanssa on opittu toimimaan. Oppilaiden kielten moninaisuudesta puhutaan erityisesti haastatteluissa kansainvälisyytenä ja sitä kuvataan pääosin rikkautena tai voimavarana. Kielellistä moninaisuutta pyritään huomioimaan ja tuomaan esiin koulun käytännöissä konkreettisesti esimerkiksi koulun seinillä näkyvällä sanastolla ja kuvastolla:

Opettajat keskustelevat [henkilökunnan huoneessa], että käytävien seiniin voisi kirjoittaa eri kielillä vahvuuksia kuvaavia sanoja, koska niissä on nyt suomenkielisiä sanoja. Samalla he pohtivat, jos joku (ehkä oman äidinkielen opettaja?) voisi pitää heille lyhyen kurssin esimerkiksi arabian kielen sanoista ja yksinkertaisista sanonnoista. (Kenttämuistiinpanot)

Arjen haasteista selviäminen ja niiden hoitamiseen muodostuneet rutiinit ovat joillekin kouluille myös ylpeyden aihe:

[--] se et meille tulee uus oppilas jolla on, joka ei puhu, on ollu vuoden Suomessa, puhuu muutaman sanan suomea ja, sil on ihan rikkonainen todistus. Niin se ei aiheuta meillä mitään katastrofia. [--] hänellä on heti se paikka, ja meil on opettaja joka vastaa kokonaan S2-kielisten näistä paperiasioista ja selvittelystä ja kaikesta että, siihenkin on taas se semmonen selkee rakenne: kuka tekee, mitä tekee, miten se prosessi menee, [--] Me tiedetään et tulkki ja näin ja missä välis palaveri ja kenen kanssa ja, mitkä hänen mahdollisuudet jatko-opintoihin on ja, siitä se tulee varmaan se, miten me onnistutaan hyvin. (Haastattelu: opettaja)

Koulujen käytänteissä ja henkilökunnan haastatteluissa näkyy kuitenkin myös se, kuinka kielen koetaan tuottavan haasteita oppitunneilla. Tyypillisimmät haasteet ilmenevät koulun aikuisten puutteellisena keinovalikoimana tukea oppitunneilla oppilaita, joiden suomen kielen taito on heikko. Jotkut haastateltavat nostavat esiin kysymyksen, onko koulunkäynti puutteellisella opetuskielen taidolla ja ilman riittävää tukea oppilaan näkökulmasta oikeudenmukaista. Oppilaiden vaihtelevien kielitaustojen kuvataan kuormittavan paitsi opetusta, toisinaan myös koulun hallintoa, kun tieto oppilaiden tuen tarpeista siirtyy koulujen ja kuntien välillä huonosti tai joskus ei lainkaan. Haastateltavat nostavat toisinaan oppilaiden perheistä puhuttaessa ongelmaksi yhteisen kielen puutteen, vaikka monenlaisia hyviä käytänteitä kommunikaation kommunikatioon on luotu. Näitä arjen haasteita erittelemme ja tulkitsemme seuraavissa alaluvuissa.

Kieli, koulu ja perheet

Tutkimiemme koulujen kokeneisuus kielellisesti moninaisten perheiden kanssa toimimisessa näkyy muun muassa siinä, että tulkkipalveluiden tilaaminen on rutiinia ja koululta perheille lähtevän tiedon saavutettavuutta mietitään. Osassa kouluista järjestetään omia vanhempainiltoja niille perheille, joissa ei puhuta suomea. Wilman käytön tiedetään olevan haastavaa osalle vanhemmista, ja sen käyttöön järjestetään osassa kouluista tukea.

Vaikka käytännön tasolla kouluilla onkin käytössä monia monikielistä arkea sujuvoittavia toimia, tarkastellessamme kielen, yhteiskuntaluokan ja koulun suhdetta analyttisellä tasolla havaitsimme, että valtaväestön alempien yhteiskuntaluokkien perheet sekä perheet, joissa ei puhuta suomea ensimmäisenä kielenä, rinnastuvat. Tällöin puheen tasolla koulun näkökulmasta haastaviksi perheiksi nostetaan kaksi, samalla varsin homogeeniseksi ryhmäksi puheissa rakentuvaa joukkoa: huono-osaiset suomenkieliset perheet sekä perheet, joiden jäsenten suomen kielen taito on heikko. Suomen kielen puutteellinen taito yhdistyy näin perheiden matalaan yhteiskunnalliseen asemaan sitä kautta, että nämä kaksi ryhmää rinnastetaan haasteista puhuttaessa:

No, jossain Savossa ei varmaan maahanmuuttajia oo näin paljon ja... Mut onhan sielläkin ongelmia perheissä ja sitä kautta oppilailta... (Haastattelu: koulun johto)

Tulkitsemme tätä niin, että vaikka maahanmuuttotaustaisten perheiden yhteiskunnallista asemaa ei sanallisteta, haastattelupuheessa on samankaltainen huoli vanhemmuuden taidoista näissä perheissä kuin huono-osaisen valtaväestön perheissä (ks. Huilla, Peltola & Kosunen 2021). Tämä tulee näkyviin esimerkiksi suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää, puhekielessä S2-oppimäärää, opiskelevien oppilaiden perheille suunnatussa vanhempainillassa, jossa eräässä tutkimuskouluistamme käydään läpi hyvin erilaisia asioita kuin koulun yleisessä vanhempainillassa. Kun koulun yleisessä vanhempainillassa kerrotaan koulun kehittämiseen liittyvistä hankkeista ja ohjelmista, suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden perheille suunnatussa erillisessä vanhempainillassa keskitytään koulunkäynnin ja kasvatuksen perusteisiin, muun muassa koulun sääntöihin ja järjestelyihin, kouluruokailun tärkeyteen, nukkumisesta huolehtimiseen sekä harrastusten löytämiseen. Alemman yhteiskuntaluokan implisiittinen liittäminen suomen kielen taidon puutteeseen näkyy aineistossamme myös ilmaisten harrastusmahdollisuuksien korostamisena S2-oppimäärää opiskelevien oppilaiden vanhempainillassa.

Kouluissa on perinteisesti koettu vaikeaksi puhua köyhyydestä ja rahasta, mikä tuottaa puheeseen erilaisia kiertoilmauksia, kuten puhetta sosiaalisista ongelmista, yksinhuoltajuudesta ja vuokra-asumisesta (Huilla ym. 2021). Keskiluokkaisten vanhempien on usein alemmista luokista tulevia vanhempia helpompaa toimia vaivattomasti yhteistyössä koulun kanssa (Metso 2004; Berg & Peltola 2015). Vaikka käsi-

tystä S2-oppimäärää opiskelevien oppilaiden perheiden homogeenisyydestä paikoin aineistossamme haastetaan, suomen kielen taidon puutteeseen ja mahdollisiin kulttuurieroihin liittyy olettamus myös vanhemmuuden tukemisen tarpeesta. Lähtökohteisesti kotikieleltään muiden kuin suomenkielisten perheiden yhteiskunnallisen aseman oletetaan olevan verrattain matala, mitä tukee aineistossamme puhe, jossa erikseen muistutetaan, että näiden perheiden joukossa on myös korkeakoulutettuja ihmisiä. Sekä alemman yhteiskuntaluokan että muun kotikielen kuin suomen ajatellaan tuottavan haasteita perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön, mikä muovaa opettajien odotuksia perheitä kohtaan:

[Opettaja] toteaa minulle, että voin varmaan huomata, minkälaiset ryhmät täältä [yleisestä vanhempainillasta] puuttuvat. Hän osoittaa ympärilleen. Hän lisää, ettei täällä ole paljon maahanmuuttajataustaisia vanhempia paikalla. Sanon hänelle, että olin tänään S2-vanhempainillassa ja siellä oli hyvin porukkaa paikalla. (Kenttämuistiinpanot)

Perheisiin liittyvässä puheessa tulee näkyviin suomen kielen osaaminen lähtökohdaksi, jonka pohjalta koulun toiminta ja siten myös kodin ja koulun yhteistyö rakentuu. Tapauksessa, jossa maahanmuuttotoustaustaiset perheet ovat nostaneet esiin huolensa siitä, tulevatko heidän lastensa huolet kuulluksi yhdenvertaisesti koulussa, kun lapset eivät puhu vielä hyvin suomea, opettajat pohtivat, että eivät voi asialle mitään, koska eivät puhu oppilaiden kanssa samaa kieltä. Taustaoletus tällöin on, että oppilaiden tulisi puhua suomea voidakseen tulla kuulluiksi (ks. myös Huilla & Juvonen 2020).

Aineistomme puheessa ja havainnoissa perheiden kielen osaaminen, maahanmuuttotousta ja yhteiskuntaluokka rinnastuvat tavalla, jossa opetuksen näkökulmasta "haastavaksi" oppilaaksi rakentuu suomen kieltä riittämättömästi taitava oppilas, jonka oletetaan maahanmuuttotoustaustansa lisäksi tulevan alempien yhteiskuntaluokkien perheistä. Tässä kehyksessä oppilaiden ja heidän perheidensä moninaisuus tyypistyy eritoten kielellisen osaamisen puutteeksi.

Opetusryhmät ja S2-oppimäärän opetuksen kirjavat käytänteet

Opetusryhmiä ja niiden käytäntöjä järjestetään tutkimuskouluissamme vaihtelevilla tavoilla. Mikäli luokkajaot on esimerkiksi tehty painotetun opetuksen valintojen mukaan, suomea ensimmäisenä kielenään puhuvia oppilaita valikoituu aineistomme perusteella enemmän painotetun opetuksen luokkiin. Toisinaan luokkajako voi puolestaan vaikuttaa siihen, miten S2-oppimäärän mukainen opetus on järjestetty: S2-oppimäärän mukaista opetusta ei aina tarjota painotetun opetuksen oppilaille omassa pienryhmässä, vaan toisin kuin yleisopetuksen oppilaille, heidän opetuksensa on toisinaan järjestetty suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärää opiskelevien oppilaiden kanssa. Tätä perustellaan esimerkiksi sillä, että painotetun opetuksen oppilaat ovat yleensä "kielellisesti lahjakkaita" ja tarvetta pienryhmäopetukselle on vähän. Oppilaiden keskuudessa tähän järjestelyyn suhtaudutaan aineistossa vaihtelevasti.

Erillinen pienryhmäopetus ei ole aina opettajien toiveiden mukaista, vaan osa toivoo resursseja nimenomaan samanaikaisopetukseen. Toisinaan S2-oppimäärän mukaisista opetuksesta ei pystytä järjestämään sitä tarvitsevalle oppilaalle lukujärjestysteknisten seikkojen vuoksi.

Luokka- ja ryhmäjakojen keinoin saatetaan myös pyrkiä vaikuttamaan suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden osuuteen luokan oppilaiden kokonaismäärästä ja sitä kautta oppilaiden sosiaaliin suhteisiin. Kaverisuhteiden muotoutumista oppilaan ensimmäisen kielen perusteella ei pidetä aineistossamme välttämättä hyvänä silloin, kun kyseessä ei ole suomi, vaan sen ajatellaan hidastavan suomen kielen omaksumista. Tässä ajattelutavassa havainnollistuu suomen kielen normatiivisuus ja se, että muut kotikieliet eivät näyttäyty perusopetuksen kentällä pääomana, joka voisi tukea oppimista:

[T]oivon, että suomi toisena oppilaat jakautuu tasaisesti niihin luokkiin, että ei tule luokkaa, jossa on enemmistö suomi toisena [--] se kielenkehitys ei tapahdu samalla tavalla kun siellä on paljon esim. samaa äidinkielenään puhuvia, on se sitten arabia tai joku muu, niin nehän niin hirveen paljon kommunikoi sillä omalla äidinkielellään. Kun täs ois tosi tärkeitä, että ne kuulis sitä suomee ja oppis sitä kautta. (Haastattelu: koulun johto)

Toisaalta kielen kanssa paljon tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittamisen yhteen ryhmään koetaan paikoin mahdollistavan tukiresurssien paremman kohdentamisen. Kun luokkajaot on tehty painotetun opetuksen oppilasvalikoinnin perusteella painotetun ja yleisopetuksen opetusryhmiksi, tutkimuskouluissa kuvataan kielellisen tuen tarpeiden kasaantuvan useammin yleisopetuksen ryhmään. Syitä tälle eräs opettaja pohtii näin:

Tähän me itse asias tänä, syksynäkö me just puututtiin. [--M]ua kiinnosti kuulla että silloin kun kolmosella ne hakee niin, esitin kysymyksen että onko meillä edes, monella kielellä ne painotusluokka et miten siihen, siinä vaiheessa kun ne hakee sinne niin onko kaikilla, yhtäläinen mahdollisuus hakea painotus-, ymmärtääkö kaikki mist on kyse. [--] Ja, käsittääkseni tiedot ei ole mennyt useammalla kielellä. Et en tiää mut ehkä tollasis voi olla jotain pieniinkin, syitä siihen. (Haastattelu: opettaja)

Jotkut haastateltavat korostavat, että painotusluokalle haettaessa kielitaito tai erityisen tuen tarve ei saa olla este hyväksytyksi tulemiselle. Kielieroja painotetun ja yleisopetuksen luokkien välillä kuitenkin on. Yhden koulun haastatteluissa näiden erojen uskotaan yläkouluun siirryttäessä jossain määrin tasoittuvan siitä syystä, että yläkouluikäisillä oppilailla ajatellaan olevan hieman enemmän mahdollisuuksia itse vaikuttaa painotusluokalle hakeutumiseen.

Lisäksi käytännössä kriteerit saada suorittaa S2-oppimäärää ovat hyvin vaihtelevia: haastatteluissa nostetaan esiin se, että oppimäärään oikeuttavan statuksen saa, mikäli oppilaan vanhemmat ovat maahanmuuttajia, ja että käytännössä siirtyminen S2-oppimäärästä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärään voi olla oppilaan taidoista riippumatta hyvin vaikeaa. Erään koulun havaintojaksolla huomio kiinnittyi siihen, että S2-oppimäärän mukaisessa opetuksessa saattavat opiskella rinnakkain oppilaat, jotka juuri ja juuri puhuvat suomea, sekä oppilaat, joiden puheen tai kirjoituksen perusteella ulkopuolinen ei voisi päätellä, ettei suomi ole heidän ensimmäinen kielensä. Ristiriitaista on, että kouluissa myös paikoin tunnistetaan oppilaiden heterogeeniset taidot ja taustat, mutta tästä huolimatta heistä puhutaan yksinkertaistaen ”S2-oppilaina”, mikä puolestaan häivyttää moninaisuutta ja vaihtelevia tuen tarpeita. Oppilaiden moninaiset tarpeet pelkistyvät näin järjestelmän tasolla yhtenäiseksi, ei suomea puhuvien joukoksi. Tätä yhtenäisyyttä kyseenalaistetaan, mutta harvoin:

Siel on niin paljon asioita liikenteessä ja ne tilanteet on eri perheillä niin erilaisia, et niit ei oikein voi, meillä ei ole tyypillistä S2-oppilasta, meillä ei ole tyypillistä S2-huoltajaa. Meil on oppilaita ja meil on huoltajia. (Haastattelu: opettaja)

Vaikka S2-oppimäärää opiskeleville oppilaille on useimmiten tarjolla pienryhmäopetusta, suomen kielen opetusta kuvataan haastatteluissa jokaisen opettajan asiaksi. Yhtä lailla tuodaan esiin se, ettei tähän ole välttämättä aina tarvittavaa osaamista tai resursseja: muilla kuin S2-oppimäärää opettavilla ei ole aina keinoja tukea varsinkaan niitä oppilaita, joiden suomen kielen taito on erityisen heikko:

[-] meillä on kaks S2-opettajaa tällä hetkellä, jotka opettavat siis ainoastaan S2-oppiainetta, mutta silti jokainen luokanopettaja joutuu tietysti myös opettamaan S2:a siinä ohessa, koska siinä luokassahan on koko ajan myöskin oppilaita, joilla on suomen kieli toisena kielenä, et siinä tulee kaikille kuitenkin. (Haastattelu: koulun johto)

Mutta sitten toisilla luokilla voi olla, että mulla on yksin ysiluokan ryhmä, jossa yksi tyttö lukee nelosluokan [oppi]kirjoja. [-] Ja nyt on sillä luokalla sitten on kaks muutakin tämmöstä tyttöä joilla on massiivisia kielellisiä vaikeuksia. Jos yhdellä luokalla rupee olemaan kolme, niin sitähän ei pystytä enää oikeesti handlaamaan. Paperilla voidaan sanoa, että hienosti integroituu, mutta oikeesti. [--] Se on hyvin hankalaa. (Haastattelu: opettaja)

Tutkimissamme kouluissa on ilmeinen tarve järjestää opetus sekä ryhmät niin, että kaikki oppilaat omaksuisivat suomen kielen: bourdieulaisesti ajatellen suomen kielen sujuva hallinta on kentän luonnollinen perustaso, jolle kaikki oppilaat tulisi saattaa opetusta varten (ks. myös Juva 2019), ja siitä muodostuu eräänlainen reunaeh-

to koulun toiminnalle. Tämä korostuu, kun seuraavassa tarkastelemme pedagogisen eriyttämisen käytänteitä sekä opettajien keinoja tukea muuta kuin suomea ensimmäisenä kielenään puhuvia oppilaitaan.

Monikielisyys ja pedagogisen eriyttämisen haasteet

Aineistostamme käy ilmi koulun kentällä vallitseva suomenkielisyysnormi ja se, ettei koulujärjestelmä ole tavoitteista huolimatta kenties varautunut siihen, että kasvava osa oppilaista ei ole suomenkielisiä (ks. myös Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah 2019). Monikielisyys haastaa siten koulujen normaaliksi miellettyä (suomenkielistä) arkea, jossa toimitaan yhteiskunnan legitimiillä kielellä, ja järjestelmätason puutteet monikielisyysnormin huomioimisessa pakottavat opettajia toisinaan improvisoimaan arjen haasteiden ratkaisemiseksi. Lukuaineissa ilmeneviin haasteisiin ratkaisuja saatetaan hakea lyhytaikaisilla, sattumaankin perustuvilla ratkaisuilla:

[Opettaja] tuo venäjänkieliselle [oppilaalle kirjan], jossa on lyijykynällä kirjoitettuja venäjänkielisiä muistiinpanoja. [-] ”Te voitte katkoa yhdessä näitä muistiinpanoja, kun on joku toinenkin venäjänkielinen oppilas sattunut olemaan, aiemmin”. [-] Opettaja laittaa kirjan tytön eteen pulpetille ja osoittelee kirjan sivuille, ”kattokaa ku täällä on nää muistiinpanot, mä luulen et niistä vois olla hyötyä.” (Kenttämuistiinpanot)

Pedagogisella eriyttämisellä viittaamme siihen, että opetusryhmän sisällä oppilaille voidaan antaa esimerkiksi laadullisesti tai määrällisesti erilaisia tehtäviä, joiden ajatellaan parhaiten vastaavan heidän senhetkistä taitotasoaan ja oppimisen tarpeita. Kielelliseen pedagogiseen eriyttämiseen liittyy aineistossa jonkin verran riskiräikkäistä puhetta. Oppilaan heikko kielitaito nähdään eräässä koulussa samaan aikaan sekä varhaisen yleisopetukseen integroimisen että yleisopetuksen oppituntien pedagogisen eriyttämisen perusteena: jos yleisopetuksen luokassa on paljon oppilaita, joilla ”suomenkielen taito on puutteellinen, niin pakko eriyttää” (Haastattelu: koulun johto). Samaan aikaan, kun oppilaiden halutaan kipeästi oppivan suomen kielen luokkatovereidensa tuella, he saattavat muodostua luokassa haasteeksi, jotka pedagogisen eriyttämisen nimissä voidaan sijoittaa opiskelemaan erilleen muusta ryhmästä.

Kieli nousee ratkaisevaksi kysymykseksi integroitaessa oppilaita valmistavalta luokalta yleisopetukseen: valmistavassa opetuksessa oleva oppilas pyritään integroimaan usein mahdollisimman varhain esimerkiksi käsityöhön ja liikuntaan, joissa ”ei oo se kieli esteenä” (Haastattelu: opettaja). Sen sijaan lukuaineissa joudutaan toisinaan neuvottelemaan opettajien kesken oppilaan integroinnista tunnille, huolimatta oppilaiden oikeudesta osallistua yleisopetukseen.

Opettajien vähäisiä resursseja tukea kaikkia oppilaita pidetään valitettavana, mutta jollain tavalla myös väistämättömänä asiana. Eräs opettaja kuvaa ajattelunsa muuttumista seuraavasti:

Mutta mä luulen, että pikkuhiljaa tää kun näit [heikosti suomen kieltä taitavia oppilaita] tulee enemmän, pölähtää, ni sitte jotenki suhtautuu, et seki on arvokasta, et se istuu sillä tunnilla ja se kuulee ja mä vaik käyn pari kertaa silt kysymässä, että ootko ymmärtäny ja että haluatko kysyä jotain, ni sekin on jo tärkeä sille viesti, että hän saa olla siinä vaikkei ymmärrä kaikkee. Että se oli jotenkin suuri huoli silloin aikasemmin, että miten mä tän kanssa. (Haastattelu: opettaja)

Näin tullaan kuitenkin hyväksyneeksi se, että oppilas, joka ei hallitse suomea, ei tosiasiaassa pysty osallistumaan opetukseen. Tämä eräänlainen asiantilan hyväksyminen nousee toisen koulun havainnointijaksolla esiin erään opettajan toteamuksessa, että tietyn pisteen jälkeen ei jaksa enää sanoa tai yrittää, mutta hiljaa istuvat oppilaat eivät kuitenkaan häiritse oppituntia. Opettaja kuvaa syiden olevan ”jossain muualla kuin täällä koulussa” (kenttämuistiinpanot), mikäli (S2-oppimäärää opiskeleva) oppilas ei panosta opiskeluun; samassa yhteydessä hän harmittelee sitä, kuinka tuntien suunnitteluun ei ole riittävästi aikaa, mutta ei kuitenkaan pohdi ajanpuutteen vaikutusta oppilaiden kielellisen tukemisen mahdollisuuksiin. Ajatus oppilaiden unohtamisesta luokassa nostetaankin haastatteluissa esiin huolestuttavana ilmiönä:

Et ajatuksena [integroidussa alkuopetuksessa] on varmaan se, että ku siellä muutenkin opetellaan lukemaan ja kirjaimia ja näitä, niin siinä kohtaa on helpompi syöksyä sinne. Mikä tavallaan on totta ja ymmärrän ne perusteet sillekin, mutta jotenkin se pitäs aina vähän mieltä, että miten se sitte käytännössä järjestetään, et siin on ehkä ne 25 muuta sit siinä vieressä, että varmaan aika paljon on niitäkin tilanteita, että jäävät aika vähälle huomiolle, vähän oman onnensa nojaan sinne luokkaan sitten. (Haastattelu: opettaja)

Eräs opettaja pohtii myös oppilaan oikeuksien toteutumista:

Opettaja: Mutta mikä on ehkä ongelmallisinta nyt tässä, jos mieltii tätä mahanmuuttajataustaisuutta, niin on se, että meille tulee niin paljon tällä hetkellä semmosta puolikielistä oppilasta.

Haastattelija: Niin eli ne tulee suoraan sielt jostain valmentavasta?

Opettaja: Joo, joka on sitten sitä, että ei ymmärrä täällä mitään. Siinä mun mielestä poljetaan tämmöstä oppilaan oikeusturvaa. Laitetaan tänne päivähoitoon, säilytykseen. Ihan järjetöntä touhua. (Haastattelu: opettaja)

Kielitaitoon liittyvään integroimiseen sisältyykin keskustelua oppilaan oikeuksista kumpaankin suuntaan: heillä olisi oikeus sekä riittävään kielelliseen tukeen että osallisuuteen koulussa, mutta näiden samanaikainen järjestäminen näyttäytyy monien opettajien puheissa mahdottomana.

Suomen kieli opiskelun edellytyksenä

Vaikka ongelmat toisinaan tunnustetaan, kuten edellä, tutkimissamme kouluissa on käytössä rajalliset resurssit ja keinovalikoima tukea niitä oppiaita, joilla on heikko suomen kielen taito. Opettajien keskuudessa oppilaiden vaihteleva suomen kielen taitotaso nähdään arvioinnin kannalta haasteellisena: heikosti suomen kieltä osaavien kohdalla harmitellaan, että on vaikeaa tietää, vaikuttaako oppilaan koesuoritukseen kielen vai sisältöjen ymmärryksen puute. Sopivan oppimateriaalin puute on yksi näkyvimmistä seikoista, joissa järjestelmätason oletus suomen kielestä kentän luonnollisena lähtökohtana tulee esiin. Oppimateriaalin puutteellisuus tiedostetaan opettajien keskuudessa, mutta tätä saatetaan pyrkiä ratkaisemaan antamalla oppilaille paljon vastuuta omasta opiskelustaan. Tätä kuvastaa esimerkiksi havaintojakson tilanne, jossa ensimmäisenä kielenään muuta kuin suomea puhuvia oppilaita ohjeistetaan valmistautumaan kokeeseen lukemalla suomenkielistä koemateriaalia kaksin verroin muihin verrattuna. Oppilaita kannustetaan myös pyytämään oma-aloitteisesti apua tunnilla, mikäli suomenkielinen opiskelumateriaali tuottaa heille haasteita, mitä seuraava aineistokatkkelma lukuaineen tunnilta kuvaa:

[Opettaja ohjeistaa koko luokkaa]: Ei tarkoita et on mitenkään huonompi jos sanoo et ei ymmärrä jotain asiaa. Jokaisella on varmasti asioita joita ei vielä ymmärrä. Totta kai jos äidinkielesi ei ole suomi ni siellä on varmasti sanoja jotka on vaikeita. Malta kertoa jos haluat jutella aikuisen kanssa, multa saat tulla kysymään niitä asioita. (Kenttämuistiinpanot)

Vastuuttamisen ongelma piilee kuitenkin siinä, että suomen kielen kanssa kamppailevalle oppilaalle vaikeuksien sanallistaminen oma-aloitteisesti on oletettavasti hyvin vaikeaa: näin suurempi vastuu yhdistyy oppilaan vähäisempään kielipääomaan ja toiminnan mahdollisuuksiin (ks. myös Huilla & Juvonen 2020). Myös suomea paremmin osaavia oppilaita voidaan vastuuttaa huolehtimaan niistä luokkatovereistaan, joille suomen kielen taitotaso tuottaa haasteita opiskeluun tai tunnilla osallistumiseen. Etenkin kaksikielisten oppilaiden saatetaan odottaa tukevan toisiaan opiskelussa, kun taas suomea ensimmäisenä kielenään puhuvat oppilaat saattavat saada opettajalta kehuja siitä, että auttavat heikosti suomea taitavia luokkatovereitaan. Näin toisten auttaminen on opettajien silmissä toisille oppilaille perusoletus, toisille opettajan myönteisen arvion kautta pääoman lähde.

Heikosti suomen kieltä osaavat oppilaat saavat opettajilta kiitosta, jos he osoittavat hyvää koulumotivaatiota, mutta samalla opettajat puhuvat kielitaidottomuudesta, joka vaikuttaa oppimiseen ja koulussa pärjäämiseen. Tämä edellyttää opetuksessa tasapainoilua oppilaiden erilaisten tarpeiden välillä, kuten opettaja seuraavassa kuvaa:

En mä tiiä, miten opettaa [oppiainettani] silleen.. [naurahtaa] kasi-, ysiluokal vaikka, sisältöjä siinä jos porukka ei osaa suomea. [--] Koska terminologia

on hankalaa suomalaisilleki, suomenkielisille. Ni, tuntuu vaan välillä vähän tyhmältä. Sit se tasapaino et miten... pakko vääntää rautalangasta monii asioita nii sit osa tylsistyy taas ihan. Että miten sitte siinä. (Haastattelu: opettaja)

Kouluissa tiedostetaan kielelliset haasteet myös suomea ensimmäisenä kielenään puhuvien kohdalla, kuten opettaja yllä toteaa. Eräs suomen kielen opettaja kertoo keskittyvänsä opetuksessaan paljon sanaston opetteluun niin suomea ensimmäisenä kuin toisena kielenään opiskelevien kanssa, sillä sanavaraston köyhtyminen on myös suomea ensimmäisenä kielenään puhuvia oppilaita koskeva huoli. Toinen opettaja kuvaa Covid-19-pandemian myötä toteutetun etäopetuksen pakottaneen tehtävien entistä selkokielisempään ohjeistamiseen, minkä ajatellaankin palvelleen kaikkia oppilaita:

[--] kun asiat pitää ilmasta selkeästi niin sitten saattaa olla että jopa sellanen tyyppi jonka normaalisti ajateltais ymmärtävän ne asiat niin, saattaa ymmärtää sen selkeen esitystavan kautta. Jos sen selkeän esittämisen toteuttaa hyvin, niin sitten se palvelee ihan kaikkia. (Haastattelu: opettaja)

Toisaalta liika selkokielisyys ja ilmausten yksinkertaistaminen kaikessa opetuksessa voidaan kokea myös kielellistä rikkautta köyhdyttävänä ja siten koulun tehtävää laiminlyövä:

Sit se yks asia on toi oppilaiden kielitaito, joka must, on siinä mielessä harmillista et tuntuu et kaiken opetuksen täytyy tällä hetkellä tapahtua selkokielellä. Sillon se tehtävä joka koululla on et me laajennettais ja rikastuttetais sitä oppilaan, sen suomi äidinkielenä -oppilaan kielitaitoo niin me menetetään sitä, kun meidän pitää opettaa hyvin peruskäsitteillä ja ei ehdi lähteä sinne, että käyttäis paljon synonyymejä tai kuvaannollisia ilmaisuja. (Haastattelu: opettaja)

Yllä olevassa katkelmassa selkokielisyyden käyttäminen opetuksessa näyttäytyy vastakkaisena tavoitteena suomea ensimmäisenä kielenään puhuvien oppilaiden kielitaidon rikastuttamiselle. Tämä tekee näkyväksi opettajiin ja kouluihin kohdistuvia moninaisia, ristiriitaisia paineita ja odotuksia, jotka heidän odotetaan opetuksessa huomioivan. Toisaalta huoli suomen kielen köyhtymisestä selkokielisyyden ja siten saavutettavuuden myötä voi heijastaa myös pääosin suomenkielisen opettajakunnan omaa suhdetta suomen kieleen ja perusopetuksen normaaliin (ks. myös Flynn 2013).

Tutkimissamme kouluissa odotetaan siis oppilailta tietyn vähimmäistason suomen kielen osaamista, jotta opetus voidaan toteuttaa mielekkäällä tavalla tai ylipäätään. Näin suomen kieli näyttäytyy eräänlaisena lähtöoletuksena opetukseen osallistumiselle, toisin sanoen se väärintunnistetaan luonnolliseksi ominaisuudeksi pääoman omaamisen sijaan. Koulun kulttuuristen odotusten rakentuu sen va-

raan, että koulussa puhutaan suomea, keinot ratkaista arjen ongelmia ovat vaihtelevat (opettajien odotusten rakentumisesta ks. Juvonen & Toom 2023). Suomen kielen osaamisen edellytys luokahuoneessa ulottuu myös henkilökuntaan, mikä tiivistyy erään opettajan pohdintaan avustajaresursseista:

Et mun mielest siin on kyllä, et niinkun pitäis olla, valitettavasti, siis kauheeta, mut [avustajalla] pitäis olla tietty siis suomenkielen taso ennen kuin pystyy olemaan hyödyksi siinä luokkayhteisössä. (Haastattelu: opettaja)

Oppilaiden suomen kielen puutteesta syntyvistä ongelmista puhutaan paljon ja suomen kielen osaamisen edellytykseen, kentän normaaliin, pyritään vastaamaan, mutta samalla tiedostetaan tähän edellytykseen vastaamisen käytännön vaikeus. Harvoin puhutaan siitä, ettei koulujen henkilökunnalla ole laajempia kielellisiä resursseja, jotka vastaisivat paremmin oppilaiden moninaisia kielitaitoja. Silloin, kun oppilaiden kielellinen moninaisuus ja oman kielitaidon puutteet siihen nähden havaitaan, moninaisuuteen vastaaminen kuvataan mahdottomaksi:

[-] ja kun mun venäjäni on surkeaa ja viro on surkeaa ja en puhu arabiaa enkä puhu albaniaa enkä somalin kieltä, niin tavallaan se että, siin ois ikuinen kehitettävä asia mut meil ei voi olla mitään päivystävää tulkkia joka puhuu kaheksaa kieltä. Se ois aika ihana, mutta, sellaseen meillä ei ole mahdollisuutta. (Haastattelu: opettaja)

Pohdinta

Yleisesti ottaen voidaan todeta, että monikielisestä arjesta huolimatta suomenkielisyys näyttäytyy tutkimisemme kouluissa luonnollistuneena oletuksena (Bourdieu 1977). Näin ollen ei myöskään tunnisteta sitä, miten kielitaito juuri legitimiinä kulttuurisena pääomana ei jakaudu tasaisesti oppilaiden välillä, eikä sitä, miten tämä pääoma tai sen puute voi yhdistyä yhteiskunnallisiin asemiin. Tutkimuksemme keskeisin havainto on, että koulujärjestelmä ja sen arki rakentuvat pitkälti sen oletuksen varaan, että oppilaalla on tietyssä ikävaiheessa oltava tietynlaiset suomen kielen taidot, jotta hän voi osallistua onnistuneesti opetukseen. Kouluissa elää toive, että oppilaat integroituisivat kouluun sulavasti eli omaksuisivat kentän normin (ks. Juva 2019; Rinne 2012), suomenkielisyys, jotta koulu voisi toteuttaa opetus- ja kasvatustehtäviään. Tarjoamalla S2-oppimäärän mukaista opetusta pyritään tasaamaan koulupolkuja ja lähtökohtaeroja, mutta nykyisellään se myös tyypistää suuren ja moninaisen oppilasjoukon erilliseksi mutta homogeeniseksi ryhmäksi, jonka tarpeisiin vastaaminen koulujen arjessa yhdenvertaisesti on haastavaa. Tätä puheissa muodostettua ryhmää rinnastetaan aineistossa alempien yhteiskuntaluokkien oppilaisiin.

Samanaikaisesti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ohjaa kouluja kielitietoisuuteen sekä pedagogiikkaan, joka arvostaa ja hyödyntää oppilaiden omia äidinkieliä. Monikielisyyden tavoitteiden ja todellisuuden välinen ristiriita on todettu aiemmissa tutkimuksissa (Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah 2019; Harju-Autti, Mäkinen & Rättyä 2021; Piippo, Ahlholm & Portaankorva-Koivisto 2021). Ristiriita voi selittyä osittain sillä, että koulutuksen kentän legitiimi kieli on suomi, jonka valta-asemaa ei legitiimiyden luonteen mukaisesti tunnisteta (Bourdieu 1985).

Järjestelmän ja sen osien muodostuessa sen normatiivisen ajatuksen ympärille, että suomen kielen osaaminen on jotakin, jota oppilailta voidaan luonnollisesti odottaa, kielen luonne pääomana hämärtyy. Tällöin ongelmaksi nostetaankin usein ne perheet tai oppilaat, joiden suomen kielen taito on heikko, sekä (henkilö)resurssit, jotka eivät riitä näiden oppilaiden tukemiseen ja nostamiseen perustasolle (ks. myös Pitkänen ym. 2021). Sitä taas ei aineistossamme useinkaan kritisoida tai havaita, että koulu on lähtökohtaisesti rakennettu sille oletukselle, että kaikki voivat opiskella suomeksi. Järjestelmän puutteet huomataan esimerkiksi sopivien opetusmateriaalien vähäisyytenä, mutta siitä huolimatta vastuu opinnoista kasautuu monissa tapauksissa oppilaille itselleen.

Kun siirtymä perusopetuksesta toiselle asteelle on koulutuksen periytyvyyden näkökulmasta merkittävä (Härkönen & Sirniö 2020), legitiimin kielen omaksumisen paine kasautuu perusopetukseen. Kielen, yhteiskuntaluokan ja koulun välinen suhde hahmottuu koulutuksen tehtävien kautta. Näiden kahtalainen rooli tulee näkyviin koulujen arjessa: koulutuksen tehtävä on tuottaa oppilaille heidän tarvitsemansa kvalifikaatiot yhteiskunnassa toimimiseen, mutta kvalifikaatioiden avulla koulutus toisaalta myös toteuttaa valikointitehtävänsä, eli saattaa yhteiskunnan toimijoita erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin (ks. Antikainen, Rinne & Koski 2006). Sen myötä koulutus uusintaa tai muokkaa yhteiskunnan luokkarakennetta. Jotta peruskoulu voisi toteuttaa koulun näkökulmasta onnistuneesti kvalifointitehtävää, vaikuttaa kuitenkin olevan niin, että oppilaalla täytyisi olla riittävät alkutaidot, joista suomen kielen taito muodostuu keskeiseksi. Hyvä opetuskielen taito on siis paradoksaalisesti yhtä aikaa niin koulutuksen tavoite kuin sen edellytys. Kun suomen kieli on edellytys menestykselliseen navigointiin koulutusjärjestelmässä, toimii se pääomana, joka mahdollistaa koulutuksellisen pääoman muuntumisen esimerkiksi taloudelliseksi pääomaksi seuraavien asteiden koulutuksen kautta (Bourdieu 1984, 1986). Pääomien muuntaminen ja kumuloituminen liittyvät oleellisesti tuleviin sosiaalisiin asemiin asettumiseen, luokkarakenteeseen solahtamisen prosessiin. Oppilaan puutteellinen suomen kielen taito tuottaa kertautuvan haasteen oppilaalle: riittävän pohjataidon puuttuminen vaikeuttaa oppiaineiden opetusta ja oppimista ja siten kvalifikaatioiden yhdenvertaista saavuttamista. Näin kieli heijastuu oppilaan koulupolkuun ja koulun valikointitehtävän kautta siihen yhteiskunnalliseen asemaan, jonka koulutuksella voi saavuttaa.

Yksittäisen oppilaan tai tämän perheen on mahdotonta ratkaista tätä rakenteellista pulmaa. Herää myös kysymys, miten yksittäisen opettajan tai koulunkaan olisi mah-

dollista ratkaista koko järjestelmän tason tuottamaa ristiriitaa, jossa oppiaineiden opettaminen ja yhdenvertaisten koulupolkujen mahdollistaminen yhtäältä edellyttää monessa tapauksessa suomen kielen opettamista ja jossa toisaalta normatiivisella tasolla suomen kieltä oletusarvoisesti osataan. Suomen kielen taidon tunnistaminen eroja tuottavaksi pääomaksi perusopetuksen kentällä ja sen ymmärtäminen yhtenä keskeisenä avaimena yhteiskunnallisten luokka-asemien uusintamisessa ja uudistamisessa ovat edellytyksiä järjestelmätason ratkaisujen löytämiselle.

Lähteet

- Alisaari, J., Heikkola, L., Commins, N. & Acquah, E. 2019. Monolingual Ideologies Confronting Multilingual Realities: Finnish Teachers' Beliefs About Linguistic Diversity. *Teaching and Teacher Education* 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Alisaari, J. & Heikkola, L.M. 2020. Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista: suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus* 51 (4), 395–408.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. 2007. *Ethnography. Principles in practice*. 3. painos. London: Taylor & Francis.
- Baszanger, I. & Dodier, N. 1997. *Ethnography: Relating the Part to the Whole*. Teoksessa: Silverman, D. (toim.) *Qualitative research*. London: SAGE.
- Berg, P. & Peltola, M. 2015. Raising Decent Citizens. On Respectability, Parenthood and Drawing Boundaries. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research* 23 (1), 36–51. <https://doi.org/10.1080/08038740.2014.938116>
- Bernelius, V. 2013. Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspuhjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. *Tutkimuksia 2013:1*. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Bernelius, V. & Vaattovaara, M. 2016. Choice and segregation in the 'most egalitarian' schools: Cumulative decline in urban schools and neighbourhoods in Helsinki, Finland. *Urban Studies* 53 (15), 3155–3171. <https://doi.org/10.1177/0042098015621441>
- Bernstein, B. 2003. *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse* (Vol. 4). London: Routledge. Alkuperäisjulkaisu 1990.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a theory of practice*. Käännös Richard Nice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Käännös Richard Nice. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. 1985. *Sosiologian kysymyksiä*. Käännös J.P. Roos. Jyväskylä: Gummerus.
- Bourdieu, P. 1986. *The Forms of Capital*. Teoksessa J. G. Richardson (toim.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Bourdieu, P. 1991. *Language & Symbolic power*. John B. Thompson (toim.), Käännös Gino Raymond & Matthew Adamson. Cambridge: Polity Press
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Käännös Richard Nice. London: Sage Publications.
- Emerson, R., Fretz, R. & Shaw, L. 2001. *Participant observation and fieldnotes*. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. SAGE, 352–368.
- Fine, G. A. 2003. *Towards a peopled ethnography*. *Ethnography* 4, 41–60. <https://doi.org/10.1177/1466138103004001003>

- Fletcher, A. 2017. Applying critical realism in qualitative research: methodology meets method. *International Journal of Social Research Methodology* 20 (2), 181–194. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1144401>
- Flynn, N. 2013. Linguistic capital and the linguistic field for teachers unaccustomed to linguistic difference. *British Journal of Sociology of Education* 34 (2), 225–242. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.710004>
- Goldstein, T. 2008. The capital of “attentive silence” and its impact on English language and literacy education. Teoksessa J. Albright & A. Luke (toim.) *Pierre Bourdieu and literacy education*. New York: Routledge.
- Gordon, T., Holland, J., Lahelma, E. & Tolonen, T. 2005. Gazing with intent: ethnographic practice in classrooms. *Qualitative Research* 5 (1). <https://doi.org/10.1177/1468794105048659>
- Hardy, C. 2011. Language and education. Teoksessa M. Grenfell (toim.) *Bourdieu, language and linguistics*. London: Continuum Press, 170–193.
- Harju-Autti, R., Mäkinen, M. & Rättyä, K. 2021. ‘Things should be explained so that the students understand them’: adolescent immigrant students’ perspectives on learning the language of schooling in Finland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1995696>
- Harker, R. 1984. On Reproduction, Habitus and Education. *British Journal of Sociology of Education* 5 (2), 117–127.
- Helsingin kaupungin kasvatuksen ja koulutuksen toimiala 2021. Joka neljäs peruskouluikäinen on vieraskielinen. (Viitattu 20.10.2021, <https://ulkomaalaistaustaisethelsingissa.fi/fi/opetusjakoulutus>).
- Huilla, H. 2022. Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus. *Helsinki Studies in Education, Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 135. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Huilla, H. & Juvonen, S. 2020. ”Kerroin kyllä kerran, mutta ei paljon muuttanu mitään” – kiusaamisesta kertomisen vaikeus koulun arjessa. *Kasvatus* 51 (4), 455–466.
- Huilla, H., Peltola, M. & Kosunen, S. 2021. Symbolinen väkivalta huono-osaisten alueiden kaupunkikouluissa. *Sosiologia* 58 (3), 253–268.
- Härkönen, J. & Sirniö, O. 2020. Educational transitions and educational inequality: A multiple pathways sequential logit model analysis of Finnish birth cohorts 1960–85. *European Sociological Review*.
- Jackson, A. & Mazzei, L. 2012. *Thinking with theory in qualitative research: viewing data across multiple perspectives*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Juva, I. 2019. Who can be ‘normal’? Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools. Helsingin yliopisto, *Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 58.
- Juvonen, S. & Toom, A. 2023. Teachers’ expectations and expectations of teachers: understanding teachers’ societal role. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.). *Finland’s Famous Education System - Unvarnished insights into Finnish schooling*. Springer.

- Kailaheimo-Lönnqvist, S., Kilpi-Jakonen, E., Niemelä, M. & Prix, I. 2020. Eriarvoisuus koulutuksessa. Teoksessa Mattila, M. (toim.) Eriarvoisuuden tila Suomessa 2020. Helsinki: Kalevi Sorsa -säätö sr.
- Kalenius, A. 2023. Sivistyskatsaus 2023. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:3.
- King, E. & Scott, L. 2014. English as gatekeeper: linguistic capital and American schools. *Journal for Multicultural Education* 8 (4), 226–236.
- Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. 2012. Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (5), 559–566.
- Koda, K. 2007. Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development. *Language Learning* 57 (Suppl. 1), 1–44.
- Kosunen, S. 2016. Families and the social space of school choice in Urban Finland. *Institute of Behavioural Sciences, Studies in Educational Sciences* 267. Helsinki: University of Helsinki.
- Kosunen, S., Niemi, A.-M., & Laaksonen, L. M. 2022. Class, migrant background and misrecognition of capital in the university admission. *Ethnography and Education* 17(4), 368–388. <https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2089534>
- Käyhkö, M. 2014. Kelpaanko? Riitäkö? Kuulunko? Työläistaustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. *Sosiologia* 51 (1), 4–20.
- Käyhkö, M. 2020. ”Osaanko mä nyt olla tarpeeksi yliopistollinen?": Työläistaustaiset yliopisto-opettajanaiset ja luokan kokemukset. *Sosiologia* 57 (1), 7–25.
- Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) 2007. *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Lareau, A. & Weininger, E. 2003. Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society* 32, 567–606. <https://doi.org/10.1023/B:RYSO.0000004951.04408.bo>
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. 2019. PISA 2018 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40.
- Leopold, L. & Shavit, Y. 2013. Cultural Capital does not Travel Well: Immigrants, Natives and Achievement in Israeli Schools. *European Sociological Review* 29 (3), 450–463. <https://doi.org/10.1093/esr/jcro86>
- Mikkonen, S. & Korhonen, V. 2018. Työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:4.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatustieteet: kohtaamisia ja rajankäyntejä. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Moskal, M. 2016. Language and cultural capital in school experience of Polish children in Scotland. *Race Ethnicity and Education* 19 (1), 141–160. <https://doi.org/10.1080/13613324.2014.911167>
- Nori, H. & Mäkinen-Streng, M. 2017. Koulutukseen valikoituminen, kiinnittyminen ja sosiaalisuus. Teoksessa M. Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 318–347.

- Peltola, M. 2020. Everyday consequences of selectiveness. Borderwork in the informal sphere of a lower secondary school in the metropolitan area of Helsinki, Finland. *British Journal of Sociology of Education*. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1861930>
- Pérez-Izagirre, E. 2018. 'No, I Don't Like the Basque Language.' Considering the Role of Cultural Capital within Boundary-Work in Basque Education. *Soc. Sci.* 7, 150.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Piippo, I., Ahlholm, M. & Portaankorva-Koivisto, P. 2021. Koulun monet kielet: lähtökohtia, kehityskulkuja ja tulevaisuuden näkymiä. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet*. AFinLA-e 13, 4–20.
- Pitkänen, H., Huilla, H., Lappalainen, S., Juvonen, S. & Kosunen, S. 2021. Inklusiokeskustelu Helsingin Sanomissa 2009–2019 – diskursiivista kamppailua kaikkien koulusta. *Kasvatus* 52 (5), 497–509. <https://doi.org/10.33348/kvt.114933>
- Portin, M. (toim.) 2017. Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2017:10.
- Purhonen, S., Gronow, J., Heikkilä, R., Kahma, N., Rahkonen, K. & Toikka, A. 2014. *Suomalainen maku – kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Razfar, A. 2011. Ideological challenges in classroom discourse: a sociocritical perspective of English learning in an urban school. *Critical Inquiry in Language Studies* 8 (4), 344–377. <https://doi.org/10.1080/15427587.2011.615621>
- Rinne, R. 2012. Koulutus normaaliuden ja poikkeavuuden historiallisena tuottajana. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turku: Kasvatustieteiden laitos, 27–56.
- Salo, U-M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen, Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164, 166–190.
- Skeggs, B. 2004. *Class, self, culture*. London: Routledge.
- Suuriniemi, S., Ahlholm, M. & Salonen, V. 2021. Opettajien käsitykset monikielisydestä: heijastumia koulun kielipolitiikasta. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) 2021. *Koulun monet kielet*. AFinLA-e 13, 44–69.

10

Koulutusloikan kannattajat

Suhtautuminen oppivelvollisuus uudistukseen yhteiskunnallisen aseman mukaan

Toni Ahva, Vilja Helminen & Hanna Wass

Oppivelvollisuudesta on käyty poliittista keskustelua jo sadan vuoden ajan. Viimeisimmässä uudistuksessa oppivelvollisuutta pidennettiin 18 ikävuoteen ja toisen asteen oppimateriaaleista tehtiin maksuttomia. Vaikka tavoitteet koulutuksellisen tasa-arvon edistämisestä ja työllisyyden parantamisesta ovat laajasti jaettuina, keinona oppivelvollisuuden pidentäminen jakaa kansalaisten ja päättäjien mielipiteitä. Tässä artikkelissa tarkastelemme, miten kansalaiset ja päättäjät suhtautuvat oppivelvollisuus uudistukseen ja miten heidän yhteiskunnallinen asemansa on yhteydessä näkemyksiin.

Johdanto

Joulukuussa 2020 hyväksytty oppivelvollisuusikä nostaminen 18 ikävuoteen ja siirtyminen maksuttomaan toisen asteen opetukseen on historiallinen koulutuspoliittinen uudistus. Uudistus kirjattiin keväällä 2019 pääministeri Antti Rinteen ja myöhemmin pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelmaan (2019, 166–167). Uusittu laki astui voimaan elokuussa 2021 ja koski näin ollen ensimmäisen kerran perusopetuksen keväällä 2021 päättäneitä nuoria. Oppivelvollisuusikä nostamisen ja siihen yhdistetyn toisen asteen oppimateriaalien maksuttomuuden tavoitteena on, että jatkossa jokainen nuori saisi vähintään toisen asteen koulutuksen. Niin hallitusohjel-

massa kuin oppivelvollisuusikärajan nostamista koskevassa hallituksen esityksessä (HE 173/2020) uudistusta on perusteltu sillä, että se vahvistaa työvoiman osaamista ja ehkäisee nuorten syrjäytymistä. Lisäksi odotetaan, että uudistukset parantavat haavoittuvien ryhmien mahdollisuuksia päästä koulutukseen ja työllistyä myöhemmin. Hallituksen esityksen keskeinen argumentti on koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle joutuneiden nuorten osuuden vähentäminen.

Uudistuksen tavoitteissa on havaittavissa kaksi sitä puoltavaa pääargumenttia. Ensinnäkin uudistus voidaan nähdä tasa-arvotekona, joka ehkäisee koulutuksellista eriarvoisuutta ja tarjoaa kaikille nuorille yhdenvertaiset mahdollisuudet koulutautua. Koulutuksellista tasa-arvoa tavoitellaan erityisesti maksuttomien oppimateriaalien kautta. Toiseksi uudistusta voi lähestyä tulevaisuuteen suuntautuneena työllisyystoimena, joka osaltaan tukee tavoitetta työllisyysasteen nostamisesta. Oppivelvollisuuden pidentämisen työllisyysnäkökulma on noussut esille sekä Talouspolitiikan arviointineuvoston raportissa (Seuri ym. 2018) että taloustieteilijöiden laatimassa koronakriisin talouspolitiikan strategiassa (Vihriälä ym. 2020).

Tutkimme tässä artikkelissa sitä, miten yhteiskunnallinen asema on yhteydessä oppivelvollisuus uudistuksen kannatukseen. Mittaamme yhteiskunnallista asemaa perinteisillä ”objektiivisilla” mittareilla (koulutus, tulot), subjektiivisilla arvioilla omasta yhteiskunnallisesta asemasta suhteessa toisiin ja oman taloudellisen aseman muutoksista sekä vanhempien ammattiluokalla. Yhteiskunnallinen asema nivoutuu usein tiiviisti näkemyksiin julkisen sektorin interventioiden hyödyllisyydestä (ks. Andersen ym. 2021), joten sen voi osaltaan olettaa ohjaavan suhtautumista oppivelvollisuuden pidentämiseen riippumatta siitä, nähdäänkö uudistus ensisijaisesti tasa-arvotekona vai työllisyystoimena. Tasa-arvonäkökulmasta uudistukseen suhtautuminen jäsentyy todennäköisesti pitkälti äänestäjän omien taloudellisten intressien pohjalta. Tällöin on oletettavaa, että yleisestä yhdenvertaisuuden vahvistumisesta yhteiskunnassa hyötyvät kannattavat uudistusta muita enemmän. Sama pätee niihin, jotka arvioivat taloudellisen asemansa jo heikentyneen tai heikentyvän tulevaisuudessa. Suurituloiset saattavat sen sijaan olla erityisen tietoisia uudistuksen kustannuksista ja niiden rahoittamisen mahdollisesti verotukseen kohdistamista paineista, mistä syystä he suhtautuvat siihen muita varauksellisemmin. Tulevaisuuteen kohdistuvana työllisyyttä ja julkista taloutta vahvistavana investointina uudistuksen voi puolestaan arvioida saavan kannatusta korkeammin koulutetuilta, jotka ovat perillä poliittisesta päätöksenteosta ja taloudellisesta tilanteesta, ja siten valmiimpia hyväksymään lyhyen aikavälin kustannukset pitkän tähtäimen yhteisen edun saavuttamiseksi. Vastaavasti päättäjien voi olettaa olevan tältä osin kansalaisia tulevaisuusorientoituneempia (ks. Rapeli 2023).

Empiirinen analyysimme pohjautuu ”*Kansalaisuuden kuulut ja kuplat (BIBU)*” -tutkimushankkeessa kansalaisille (n = 2 106) ja eri päättäjärhyille (n = 806) syksyllä 2020 tehtyyn kyselyyn. Tarkastelemme ensin, miten kansalaiset suhtautuvat oppivelvollisuuden pidentämiseen ja toisen asteen maksuttomuuteen tuloluokittain ja koulutustason mukaan. Tutkimme sen jälkeen, missä määrin itsearvioitu yhteis-

kunnallinen asema ja siinä tapahtuneet muutokset ovat yhteydessä kansalaisten ja päättäjien näkemyksiin, ja perehdymme päättäjien sosiaalisen liikkuvuuden merkitykseen uudistuksen kannatuksessa. Lopuksi vertaamme vielä kansalaisten ja päättäjien oppivelvollisuuskantoja. Tarkastelemme analyyseissa oppivelvollisuuden pidentämistä ja toisen asteen oppimateriaalien maksuttomuutta erikseen heijastellen niiden luonnetta kahtena erillisenä, joskin toisiinsa nivoutuvana politiikkatoimena. Oppivelvollisuuden pidentäminen edellyttää käytännössä toisen asteen koulutuksen maksuttomuutta, joka kattaa oppimateriaalit, työvälineet ja ylioppilastutkinnon suorittamiseksi vaaditut viisi pakollista koetta, mutta maksuttomuus itsessään ei vaadi oppivelvollisuuden pidentämistä. Näiden kahden uudistuksen kannatus saattaa siten jossain määrin vaihdella. Ennen varsinaista empiiristä analyysia esittelemme lyhyesti oppivelvollisuusuudistusta koulutuspoliittisena kysymyksenä ja pohjustamme testattavat hypoteesit aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta.

Oppivelvollisuusuudistuksen tausta

Oppivelvollisuus on merkittävä yhteiskunnallinen kysymys, josta on käyty Suomessa poliittista keskustelua viimeiset sata vuotta. Nyt toteutettua lakimuutosta voidaan pitää kolmantena suurena oppivelvollisuusuudistuksena vuoden 1921 säädetyn ensimmäisen oppivelvollisuuslain ja oppivelvollisuutta kolmella vuodella pidentäneen vuoden 1968 peruskoulu-uudistuksen jälkeen (ks. Ahonen 2021; Torsti 2021). Oppivelvollisuuden kautta tavoiteltava koulutustason kohentaminen on leimallisesti asiakysymys, jonka päämääristä vallitsee laaja yhteisymmärrys (engl. *valence issue*), mutta näkemykset keinoista saattavat poiketa toisistaan huomattavastikin (ks. Green 2007). Oppivelvollisuuden muutokset myös koskettavat joko suoraan tai välillisesti merkittävää joukkoa kansalaisista, joten niihin kohdistuu poliittisten jännitteiden ohella suuri julkinen kiinnostus.

Kolmas poliittinen keskustelu, joka päättyi joulukuussa 2020 oppivelvollisuuden pidentämiseen kahdella vuodella, sai alkunsa 2010-luvulla puolueiden ohjelmatyöstä. Keskustelussa nousi tuolloin esille tarve ulottaa oppivelvollisuus kokonaan tai osittain koskemaan toisen asteen koulutusta. Oppivelvollisuus nousi erityisesti SDP:n ja Vasemmistoliiton ohjelmissa, kun taas Vihreät painottivat toisen asteen maksuttomuutta (ks. Torsti 2021).¹ Puolueiden aloitteen pohjalta opetus- ja kulttuuriministeriö valmisti vuonna 2013 oppivelvollisuuden pidentämistä 17 ikävuoteen osana pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen päättämää rakennepoliittista ohjelmaa. Keskeisenä tavoitteena oli vähentää koulutuksen keskeyttämistä ja pidentää nuorten työuria. Uudistus ei kuitenkaan edennyt valmistelua pidemmälle, sillä pääministeri Alexander Stubbin hallitus luopui sen ajamisesta vuoden 2014 budjettiriihessä. Argumentit puolesta ja vastaan olivat pitkälti samoja kuin Marinin hallituksen esityksestä käydyssä

¹ Puolueiden nimiä käsitellään tekstissä erisniminä, vaikka nimi kirjoitettaisiin puolueräkisteriin merkittyä muotoa lyhyemmässä muodossa: Keskusta, Kokoomus, Kristillisdemokraatit.

keskustelussa. Yksi merkittävin kysymys liittyi uudistusten kustannuksiin. Uudistusta puolestaan perusteltiin pääosin sen suotuisilla tasa-arvovaikutuksilla.

Oppivelvollisuuden pidentäminen ja toisen asteen oppimateriaalien muuttaminen maksuttomiksi ottivat harppauksen vuoden 2019 eduskuntavaaleissa, jolloin sitä koskevat tavoitteet kirjattiin mukaan SDP:n, Vihreiden ja Vasemmistoliiton eduskuntavaaliohjelmiin. Keskustelu tarpeesta koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi kiihtyi vaalien kynnyksellä, kun maksuttoman toisen asteen puolesta jätettiin eduskunnalle kansalaisaloite (KAA 5/2018). Puolueiden välinen jännite nousi jälleen esille juuri ennen eduskuntavaaleja, kun sivistysvaliokunta porvarihallituksen enemmistöllä esitti kansalaisaloitteen hylkäämistä (SiVM 17/2018), minkä jälkeen välittömästi opiskelijajärjestöt organisoivat laajasti huomiota saaneen mielenosoituksen maksuttoman toisen asteen puolesta.

Oppivelvollisuuden pidentäminen toteutui eduskuntavaalien jälkeen vasemmiston ja Keskustan muodostamassa hallituksessa, jossa pääministeripuolue SDP asetti uudistuksen yhdeksi kynnyskysymykseksi hallituksen muodostamiselle (ks. Torsti 2021). Myös valmistelun ja eduskuntakäsittelyn aikana molempien politiikkatoimien toteuttaminen herätti voimakkaita näkemyseroja. Uudistukset kohtasivat jyrkkää vastustusta etenkin opposition suunnalta ja elinkeinoelämän ulostuloissa (ks. esim. Elinkeinoelämän keskusliitto 2020). Sekä Perussuomalaisten että Kokoomuksen kansanedustajat esittivät sivistysvaliokunnassa lakiehdotuksen hylkäämistä (SiVM 15/2020). Opposition valiokunnan mietintöön jättämissä vastalauseissa arvosteltiin oppivelvollisuuden pidentämistä mekaaniseksi toimeksi, jolla ei pystytty puuttumaan koulupudokkuuden syihin. Kritiikissä uudistusta ei siten nähty toimivana tasa-arvo työkaluna, vaikka uudistuksen tavoitteita koulutustason nostamiseen ja koulutuksellisen yhdenvertaisuuden edistämiseen liittyen pidettiinkin sinänsä kannatettavina. Mekaanisen pakon sijaan oppivelvollisuuden pidentämistä kritisoineet korostivat valinnanvapautta opiskelijoiden motivaation lähteenä. Lisäksi vastalauseissa vedottiin puutteisiin tutkimusnäytössä ja asiantuntijanäkemyksen huomioimisessa.

Uudistuksia arvosteltiin erityisesti taloudellisista näkökulmista pitkälti niistä koituvien kustannusten ja riittämättömän resursoinnin vuoksi. Hallituksen esityksen lausuntokierroksella useat tahot katsoivat, että resurssit tulisi kohdentaa tarkemmin ohjauksen ja muiden nuorten palvelujen avulla eniten tukea tarvitseville, jolloin ne riittäisivät paremmin (HE 173/2020). Siinä missä kannattajat näkivät toimet pitkän tähtäimen työllisyystoimena, vastustajat olivat huolissaan valtion roolista uudistusten maksajana ja niiden muodostamasta pysyvästä rasitteesta julkiselle taloudelle. Esille nousi vahvasti myös opetuksen järjestäjien huoli uudistuksen tiukasta aika-aulusta koronapandemian aikana (esim. Kuntaliitto 2020; Sivistystyönantajat 2020). Esimerkiksi Kuntapulssi-kyselyssä yli 90 prosenttia kunnista piti oppivelvollisuuden ikärajan nostamista tarpeettomana silloisessa koronatilanteessa (Kuntaliitto 2020), mitä selittänevät sekä aikataululliset että taloudelliset varaukset uudistuksen toimeenpanoon liittyen.

Oppivelvollisuuskeskustelussa voidaankin havaita poliittinen jakolinja, jossa yhdellä puolella korostetaan tasa-arvon tavoittelemista kaikkia yhteisesti velvoittavilla rakenteellisilla ratkaisuilla, ja toisella puolella painotetaan yksilöllisyyttä ja valinnanvapautta. Tämä jakautuminen ei ole uutta: oppivelvollisuuskeskustelusta on havaittu, että poliittiset jakolinjat ovat säilyneet historiallisesti hyvin samankaltaisina sekä sisällöllisesti että puolueiden välillä. Poliittinen vasemmisto on ajanut yhdenvertaisia koulutusmahdollisuuksia yleissitovuuden kautta (oppivelvollisuus), kun taas poliittinen oikeisto on korostanut valinnaisuutta. Koulutuspoliittinen keskusta (Maalaisliitto/Keskusta ja RKP) on sen sijaan häilynyt kannoissaan (Torsti 2021). Tätä näkökulmasta onkin kiinnostavaa, mille kannalle eri yhteiskuntaryhmät asettuvat oppivelvollisuus uudistuksen osalta ja miten heidän yhteiskunnallinen asemansa on yhteydessä sen kannatukseen.

Hypoteesit

Kuten toimme edellä esiin, oppivelvollisuuden pidentämisen ja siihen kytketyn toisen asteen maksuttomuuden voi yhtäältä nähdä tasa-arvon vahvistumiseen tähtäävänä uudistuksena. Uudistusta on perusteltu niin pääministeri Marinin hallitusohjelmassa (2019, 164–167) kuin oppivelvollisuusikärajan nostamista koskevassa hallituksen esityksessä (HE 173/2020) keinona kaventaa alueellisia, sosioekonomisia ja sukupuolten välisiä eroja oppimisessa ja koulutuksessa, parantaa haavoittuvien ryhmien mahdollisuuksia päästä koulutukseen ja ehkäistä nuorten syrjäytymistä. Tutkimusten pohjalta tiedetään, että vanhempien kasautunut huono-osaisuus erityisesti yhdistyneenä viimesijaisen toimeentulotuen asiakkuuteen periytyy lapsille juuri siten, että he jäävät peruskoulutuksen varaan (Kallio ym. 2016). Yhteys on vahvempi pojilla kuin tytöillä (Eskelinen ym. 2020). Perusasteen koulutuksen varaan jääneiden tulot ovat pääsääntöisesti korkeammin koulutettuja matalammat (Asplund 2001), he työllistyvät muita heikommin (Kalenius 2014) ja vastaavasti työttömien osuus on suurempi (Kailaheimo-Lönnqvist ym. 2020). Talouspolitiikan arviointineuvosto on puolestaan ennakoanut, että perusasteen varaan jääneiden asema heikkenee entisestään sitä mukaa kun osaamisvaatimukset työpaikoilla kasvavat (Seuri ym. 2018).

Mikäli uudistusta lähestytään ennen kaikkea hyvinvointivaltion tasa-arvotoimeina, sen kannatuksen on perusteltua olettaa vaihtelevan yksilön oman sosioekonomisen aseman mukaan. Taloustieteestä ammentavassa lähestymistavassa omanvoitonpyynti (engl. *self-interest hypothesis*) nähdään keskeisenä poliittisten preferenssien vaikuttimena (hypoteesista ja sen kritiikistä ks. Fong 2001). Se heijastaa perinteistä näkemystä politiikasta kamppailuna niukoista resursseista: kuka saa mitäkin, miten ja milloin (Laswell 1936). Omanvoitonpyyntilogiikan mukaisesti julkisen sektorin toimet eriarvoisuuden vähentämiseksi ovat suosituimpia niistä selvimmin taloudellisesti hyötyvien pienituloisten keskuudessa ja vastaavasti saavat vähiten kannatusta

eniten ansaitsevilta, jotka usein kokevat joutuvansa progressiivisen verotuksen kautta tulonsiirtojen nettomaksajiksi. Eri tutkimuksissa onkin systemaattisesti osoitettu, että pienituloisimmat ja työntekijäammateissa toimivat suhtautuvat myönteisimmin hyvinvointivaltioon liittyviin toimiin, kuten tulonsiirtoihin ja julkisen sektorin interventioihin (esim. Andersen ym. 2021; Blekesaune & Quadagno 2003; Choi 2021; Corneo & Gruner 2002; Jensen & van Kersbergen 2017; Jæger 2013; Kaltenthaler & Ceccolis 2008; Linos & West 2003; Lupu & Pontusson 2011; Olivera 2015; Pittau ym. 2012; Saunders & Wong 2013; Svallfors 1997). Yhteys näyttäisi olevan erityisen voimakas sellaisissa vauraisissa maissa, joissa eriarvoisuus on korkealla tasolla (Andersen ym. 2021). Taloudellisen hyödyn perusteella oletamme, että *oppivelvollisuus uudistus saa eniten kannatusta pienituloisilta, joille toisen asteen maksuttomuudella on suurin taloudellinen merkitys, ja vähiten kannatusta suurituloisilta, jotka ovat kriittisiä uudistuksen kustannuksia kohtaan* (H1).

Tulojen kaltaisen ”objektiivisen” mittarin ohella kokemus omasta sosiaalisesta asemasta suhteessa toisiin on yhteydessä suhtautumiseen eriarvoisuuteen ja sen hillitsemispyrkimykseen (ks. esim. Brown-Iannuzzi ym. 2015; Kuziemko ym. 2014). Yhteensä 48 maata kattavassa vertailussa havaittiin, että oman asemansa heikommaksi kokevat kannattavat enemmän tulonsiirtoja verrattuna tuloiltaan, koulutukseltaan ja työssäkäynnin osalta samassa asemassa oleviin, jotka kuitenkin arvioivat subjektiivisen asemansa korkeammaksi (Duman 2019). Tältä pohjalta oletamme, että *suhteellista huono-osaisuutta tuntevat kannattavat enemmän oppivelvollisuus uudistusta kuin asemansa hyväksi kokevat* (H2). Kokeellisissa analyysissä on puolestaan osoitettu, että liian optimistiseksi osoittautunut arvio omasta asemasta lisää tulonsiirtojen kannatusta (Cruces ym. 2013). Vastaavan tyyppisellä koeasetelmalla ihmisten on havaittu olevan taipuvaisia Rawlsin (1971) tunnetun oikeudenmukaisuusteorian mukaisesti karttamaan äärimmäistä eriarvoisuutta silloin, kun he eivät ennalta tiedä omaa asemaansa tulojakaumassa (Fisman ym. 2021). Kyselyaineistosta saadut tulokset puolestaan osoittavat, että oletus oman aseman noususta vähentää tulonsiirtojen kannatusta niillä, joilla on korkea riskinsietokyky (Cojocar 2014). Näistä havainnoista johdettuna oletamme, että *ne, jotka arvioivat oman taloudellisen asemansa heikentyneen aiempaan verrattuna, kannattavat muita enemmän oppivelvollisuus uudistusta* (H3). Vastaavasti *ne, jotka arvioivat oman taloudellisen asemansa heikentyvän tulevaisuudessa, kannattavat muita enemmän oppivelvollisuus uudistusta* (H4).

Sosiaalinen liikkuvuus saattaa myös olla merkittävä tekijä suhtautumisessa oppivelvollisuuden pidentämiseen. Ylisukupolvinen liikkuvuus eri ammattiluokkien välillä voi olla joko asemaa nostavaa tai laskevaa ja johtaa usein siihen, että yksilö omaksuu osittain uuden yhteiskuntaluokkansa asenteet, preferenssit ja toimintamallit (ks. Sorokin 1959). Osa arvoista on kuitenkin siinä määrin perustavanlaatuisia, että niiden juuret juontavat lapsuusiän poliittiseen sosialisatioon eivätkä ne välttämättä siten juurikaan muutu ulkoisten olosuhteiden myötä (Hyman 1959). Asennoitumisen sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon voi olettaa olevan kasvatuksen kautta varsin varhain omaksuttua ja siksi suhteellisen pysyvää sosiaalisesta liikkuvuudesta

huolimatta. Empiirisissä tutkimuksissa onkin havaittu, että sosiaalinen liikkuvuus tasoittaa luokkapohjaisia eroja suhtautumisessa julkisen sektorin työllisyystoimiin, kun uudet tulokkaat tuovat mukanaan jo aiemmin omaksumiaan asenteita (Ares 2020). Nuorten aikuisten osalta on huomattu, että heidän asenteitaan työtä ja hyvinvointia kohtaan selittää pikemmin tulevaisuuteen kohdistuvat odotukset kuin omista lähtökodista kumpuava myötätunto heikompiosaisia kohtaan (Schuck & Shore 2019). Myös laajassa eurooppalaisessa vertailussa sosiaalisella liikkuvuudella todettiin olevan vain vähän vaikutusta tulonsiirtojen kannatukseen, joskaan ylisukupolvista liikkuvuutta kokeneiden ja samassa luokassa pysyneiden asenteet eivät kuitenkaan olleet keskenään identtisiä (Jaime-Castillo & Marqués-Perales 2019). Suomessa, jossa peruskoulu on nähty keskeisenä sosiaalisen nousun väylänä (esim. Pekkarinen & Uusitalo 2012), henkilökohtaisella kokemuksella voisi kuitenkin olettaa olevan yhteys koulutuksen tasa-arvoa koskeviin asenteisiin. Tältä pohjalta oletamme, että *ylöspäin suuntautunutta sosiaalista liikkuvuutta kokeneet kannattavat muita enemmän oppivelvollisuus uudistusta* (H5).

Toisaalta oppivelvollisuusiän pidentämistä voi lähestyä myös tulevaisuusinvestointina. Uudistuksella pyritään paitsi nostamaan Suomen koulutustasoa myös kohentamaan työllisyysastetta, joka nähdään Suomen julkisen talouden pitkän aikavälin kestävyuden kannalta keskeiseksi (Stenborg ym. 2021, 21–39; Talouspolitiikan arviointineuvosto 2021, 10, 52). Toisen asteen tutkinnon suorittaminen parantaa työllistymistä verrattuna pelkän perusasteen suorittamiseen. Pelkän perusasteen koulutuksen varassa oleva joukko (noin 16 prosenttia 25-vuotiaista suomalaisista) on suuressa vaarassa jäädä työmarkkinoiden ulkopuolelle, nimittäin joukosta noin 40 prosenttia on koulutuksen ja työelämän ulkopuolella (Seuri ym. 2018, 5). Äänestäjien on esitetty olevan siinä mielessä ”likinäköisiä” (engl. *voter myopia*), että he vaativat politiikalta ennemmin lyhyellä aikavälillä saavutettavia etuuksia kuin pitkälle tulevaisuuteen suuntautuvia investointeja, joiden hyödyt ovat vaikeammin hahmotettavissa (Jacobs & Matthews 2012, 2017, laajemmin keskustelusta ja empiirisistä tuloksista ks. Rapeli 2023). Äänestäjät eivät kuitenkaan muodosta tältä osin yhteneväistä joukkoa, vaan koulutus saattaa olla yksi keskeinen erotteleva tekijä. Korkeasti koulutetut ovat yleensä paremmin perillä politiikasta ja kykenevät paremmin hahmottamaan monimutkaisia asiakokonaisuuksia ja päätöksentekotilanteita, minkä myötä heillä on myös enemmän kärsivällisyyttä politiikan lopputuotoksia kohtaan (Christensen & Rapeli 2021). Vastaavasti koulutus voi vahvistaa kykyä arvostaa pidemmän aikavälin suurempaa hyötyä pikavoittojen sijaan (mt.). Tuoreissa suomalaisissa tutkimuksissa korkean koulutuksen on havaittu korkean poliittisen luottamuksen ohella lisäävän tulevaisuusorientoituneen politiikan kannatusta (Christensen & Rapeli 2021; Rapeli 2023). Tämän suuntaisesti oletamme, että *korkeammin koulutetut kannattavat matalasti koulutettuja enemmän oppivelvollisuus uudistusta* (H6). Vastaavasti on havaittu, että poliitikot ovat huomattavasti kansalaisia tulevaisuusorientoituneempia (Rapeli 2023). Tässä tarkastellun uudistuksen kohdalla hypoteesimme on siten, että *päättäjät kannattavat kansalaisia enemmän oppivelvollisuus uudistusta* (H7).

Aineisto ja tutkimusasetelma

Analyysimme perustuu kahteen ”*Kansalaisuuden kuulut ja kuplat (BIBU)*” -tutkimusprojektissa kerättyyn kyselyaineistoon. Niistä ensimmäinen on elo-syyskuussa 2020 Taloustutkimuksen kanssa toteutettu BIBUn kansalaiskysely, jossa kartoitettiin suomalaisten näkemyksiä talous- ja työllisyyspolitiikan keinoista koronakriisin puhkeamisen jälkeen (ks. Kantola ym. 2020). Kysely tehtiin Taloustutkimuksen internetpaneelissa, ja siihen vastasi 2 106 16–79-vuotiasta suomalaista. Muodostunut aineisto on painotettu sukupuolen, iän ja asuinpaikan mukaan niin, että se vastaa tilastollisesti Suomen väestöä (virhemarginaali +/- 2 prosenttiyksikköä).

Toinen aineisto on syys-marraskuussa 2020 toteutettu BIBUn päättäjäkysely, joka kohdistettiin laajalle joukolle eri sektoreiden edustajia. Aineiston keruussa määriteltiin ensin merkittävässä yhteiskunnallisissa valta-asemissa olevat instituutiot ja organisaatiot, minkä jälkeen niistä poimittiin johtavassa asemassa olevat tai yhteiskunnalliseen päätöksentekoon muuten merkittävästi vaikuttavat henkilöt. Kutsu osallistua verkossa toteutettuun kyselyyn lähetettiin sähköpostitse yhteensä 3 580 politiikan, elinkeinoelämän, julkisen sektorin, palkansaajajärjestöjen, korkeakoulujen, tutkimuslaitoksen, ajatushautomojen, median ja vaikuttajaviestintätoimistojen edustajalle. Verkkokysely oli käynnissä 15.9.–21.11.2020, jona aikana vastaajiksi tavoitelluille lähetettiin kaksi muistutusta. Kyselyyn vastasi 699 henkilöä (vastausprosentti 18). Lisäksi 247 henkilöä aloitti vastaamisen ja jätti sen jossain vaiheessa kesken. Heidän vastauksensa on huomioitu analyyseissa siltä osin kuin ne ovat saatavilla. Kysymyksiimme oppivelvollisuudesta ja toisen asteen oppimateriaalien maksuttomuudesta vastasi 809 henkilöä. Muodostunut otos vastaa koostumukseltaan hyvin alun perin tavoiteltua joukkoa. Elinkeinoelämän vastausprosentti oli hieman keskimääräistä suurempi ja politiikan päättäjien osalta pienempi. Lukumäärällisesti eniten vastaajia oli julkisella sektorilla työskentelevien päättäjien (viranhaltijat ministeriöistä ja muualta valtionhallinnosta sekä kunnanjohtajat) joukossa.

Molemmissa kyselyissä oppivelvollisuusmuutostusta koskevia näkemyksiä tiedusteltiin keskenään identtisillä kysymyksillä, joihin oli mahdollista vastata viisiportaisella asteikolla (1=en kannata lainkaan, 2=en juurikaan kannata, 3=kannatan jossain määrin, 4=kannatan erittäin paljon, 5=en osaa sanoa): ”*Nostetaan oppivelvollisuuden yläikärajaa 18 ikävuoteen*” ja ”*Tehdään toisen asteen opinnoista kokonaan maksuttomia mukaan lukien oppimateriaalit ja työvälineet*”.

Esittämiemme hypoteesien testaamiseksi käytämme selittävinä muuttujina tuloja, koulutustasoa, arviota omasta yhteiskunnallisesta asemasta suhteessa toisiin ihmisiin, kokemusta yhteiskunnallisen aseman muutoksesta viimeisen viiden ja seuraavan viiden vuoden aikana, lapsuuden perheen toimeentuloa, vanhempien ammatteja sekä päättäjien osalta työskentelysektoria. Olemme luokitelleet henkilökohtaiset kuukausittaiset bruttotulot OECD:n suosittelemalla tavalla (ks. Elinkeinoelämän valtuuskunta 2018) kolmeen kategoriaan: pienituloisiin (2 189 e/kk tai alle), keskituloisiin (2 190–5 837 e/kk) ja suurituloisiin (5 838 e/kk tai enemmän). Vanhempien ammattia

koskeva tieto on saatavilla ainoastaan päättäjäkyselyssä, jossa niitä tiedusteltiin kahdella avokysymyksellä vastaajan isän ja äidin ammatista. Luokittelimme vastaukset vastaamaan Tilastokeskuksen Ammattiluokitusta (2010) neljän numeron tarkkuudelle, ja nämä luokittelut puolestaan muutimme vastaamaan yhdeksänportaista European Socio-economic Classification (ESeC) -luokitusta (Harris 2015, Harrison ym. 2006). Päättäjäkyselyn vastausdatassa ei ollut saatavilla tarkempaa tietoa työsuhteen laadusta, joten noudatimme uudelleen luokittelussa vastaavaan tilanteeseen kehitettyä luokittelukäytäntöä. Luokittelimme yhdeksänportaisen ESeC-muuttujan edelleen viisiportaiseksi: 1) palvelustyöluokka (engl. *the salariat*), 2) välitason työntekijät (engl. *intermediate employee*), 3) pienet työnantajat ja itsensä työllistävät (engl. *small employers and self-employed*), 4) asiakaspalvelutyöntekijät (engl. *lower services, sales and clerical occupations*), 5) alemmat tekniset ja rutiininomaiset työntekijät (engl. *lower technical and routine occupations*). Puuttuvista työsuhteen laatua koskevista tiedoista johtuen aineistossa ei ollut yhtään luokkaan kolme kuuluvaa havaintoa.

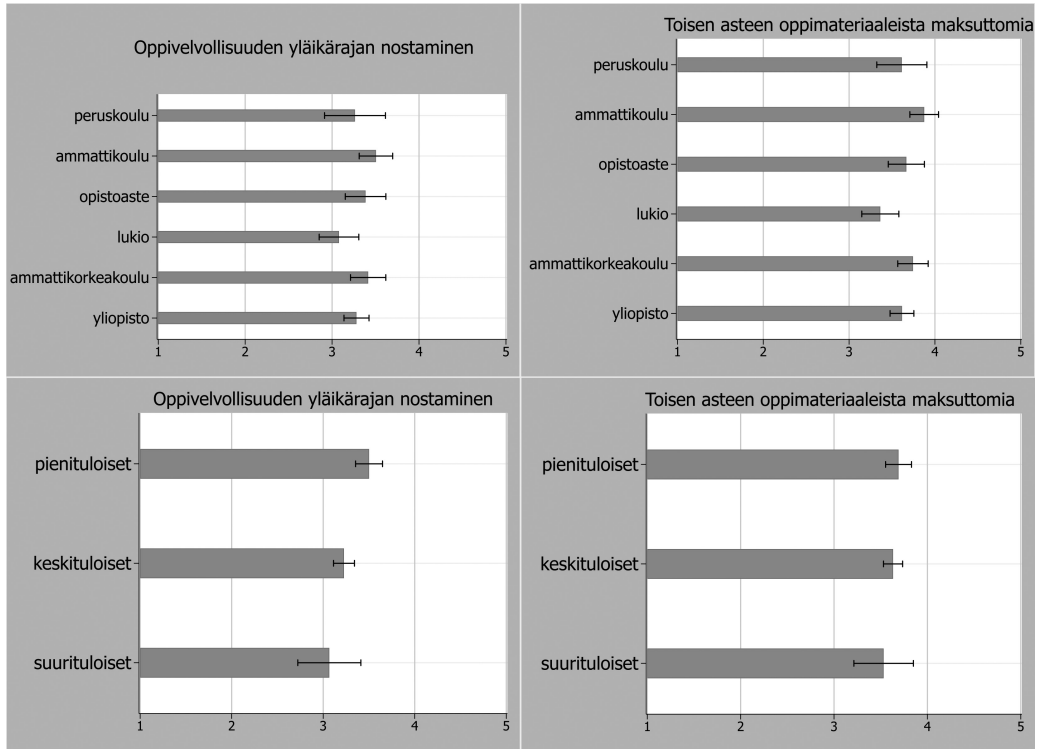
Käytämme analyysimenetelmänä lineaarista regressioanalyysia, joka soveltuu tässä kyseessä oleville välimatka-asteikollisille selitettäville muuttujille. Tulosten tulkitsemisen helpottamiseksi olemme raportoineet tulokset regressiomallien pohjalta laskettuina ennustettuina arvoina. Varsinaisten selittävien muuttujien lisäksi regressiomalleissa on mukana sukupuoli, ikä, iän neliö, ammattiluokka (kansalaisten kohdalla) ja ammattiyhdistyksen jäsenyys. Kaikkia hypoteeseja ei kuitenkaan ollut selittävien muuttujien luonteesta johtuen joko mahdollista tai mielekäästä testata kummallakin aineistoilla. Testasimme tuloihin ja koulutukseen liittyviä hypoteeseja (H1 ja H6) ainoastaan kansalaisaineistolla, koska päättäjäaineistossa tuloluokan ja koulutustason vaihtelu oli erittäin vähäistä sen koostuessa pääasiassa suurituloisista ja akateemisen koulutuksen saaneista vastaajista. Lapsuuden perheen toimeentuloa ja vanhempien ammatteja kysyttiin ainoastaan päättäjäaineistossa, joten sosiaalista liikkuvuutta koskevaa hypoteesia 5 testattiin vain päättäjien keskuudessa. Vastaajan arviota omasta asemasta suhteessa muihin sekä arviota oman aseman aiemmasta ja tulevasta kehitymisestä on sen sijaan mitattu kummassakin aineistossa keskenään identtisillä kysymyksillä. Näin ollen hypoteeseja 2–4 voidaan tarkastella sekä kansalaisten että päättäjien kohdalla. Kansalaisten ja päättäjien välisiä näkemuseroja koskevan hypoteesin 7 testaamiseksi kansalais- ja päättäjäkyselyjen aineistot yhdistettiin selitettävien muuttujien osalta. Näissä analyyseissa kansalaisaineistoa ei ole erikseen painotettu, millä ei osoittautunut olevan käytännössä juurikaan vaikutusta vastausten jakautumisen kannalta.

Oppivelvollisuus uudistuksen kannatus kansalaisten ja päättäjien keskuudessa

Aloitamme tarkastelumme yhteiskunnallisen aseman kahdella perinteisellä mittarilla, eli tuloilla ja koulutuksella. Oletimme näiden vetävän kahteen eri suuntaan: siinä missä korkea tulotaso laskee oppivelvollisuus uudistuksen kannatusta (H1), korkea koulutus lisää sitä (H6). Kuvio 1 kuvaa lineaarisista regressiomalleista laskettuja ennustettuja arvoja oppivelvollisuus uudistuksen kannattamiselle ja niiden 95 prosentin luottamusvälejä malleissa, joissa riippumattomina muuttujina ovat vastaajan koulutustaso ja tuloluokka. Siitä nähdään, että oppivelvollisuuden pidentämisen kannatus on hypoteesimme mukaisesti tilastollisesti merkitsevästi korkeampaa pienituloisten kansalaisten keskuudessa. Sen sijaan tuloluokkien välinen ero ei ole tilastollisesti merkitsevä toisen asteen oppimateriaalien maksuttomuuden kohdalla. Tämä on yllättävä havainto siinä mielessä, että oppimateriaaleista koituvat kustannukset kasvattavat opetuksen henkilöstökulujen ohella uudistuksesta koituvia julkisen sektorin menoja, mihin suurituloisten voi olettaa suhtautuvan varauksella.

Koulutus ei näytä juurikaan olevan yhteydessä oppivelvollisuus uudistukseen kannatukseen. Uudistus saa kannatusta kaikilta koulutusasteilta, mutta koulutusluokkien välisen erot ovat hyvin pieniä. Toisin kuin oletimme, korkeakoulutus ei näyttäisi lisäävän taipumusta nähdä uudistus koko yhteiskuntaa hyödyttävänä investointina osaamisen ja työllistymisen parantamiseksi.

Kuvio 1. Oppivelvollisuuden pidentämisen ja toisen asteen oppimateriaalien maksuttomuuden kannatus kansalaisten (n = 1 458) koulutustason ja tuloluokkien mukaan.



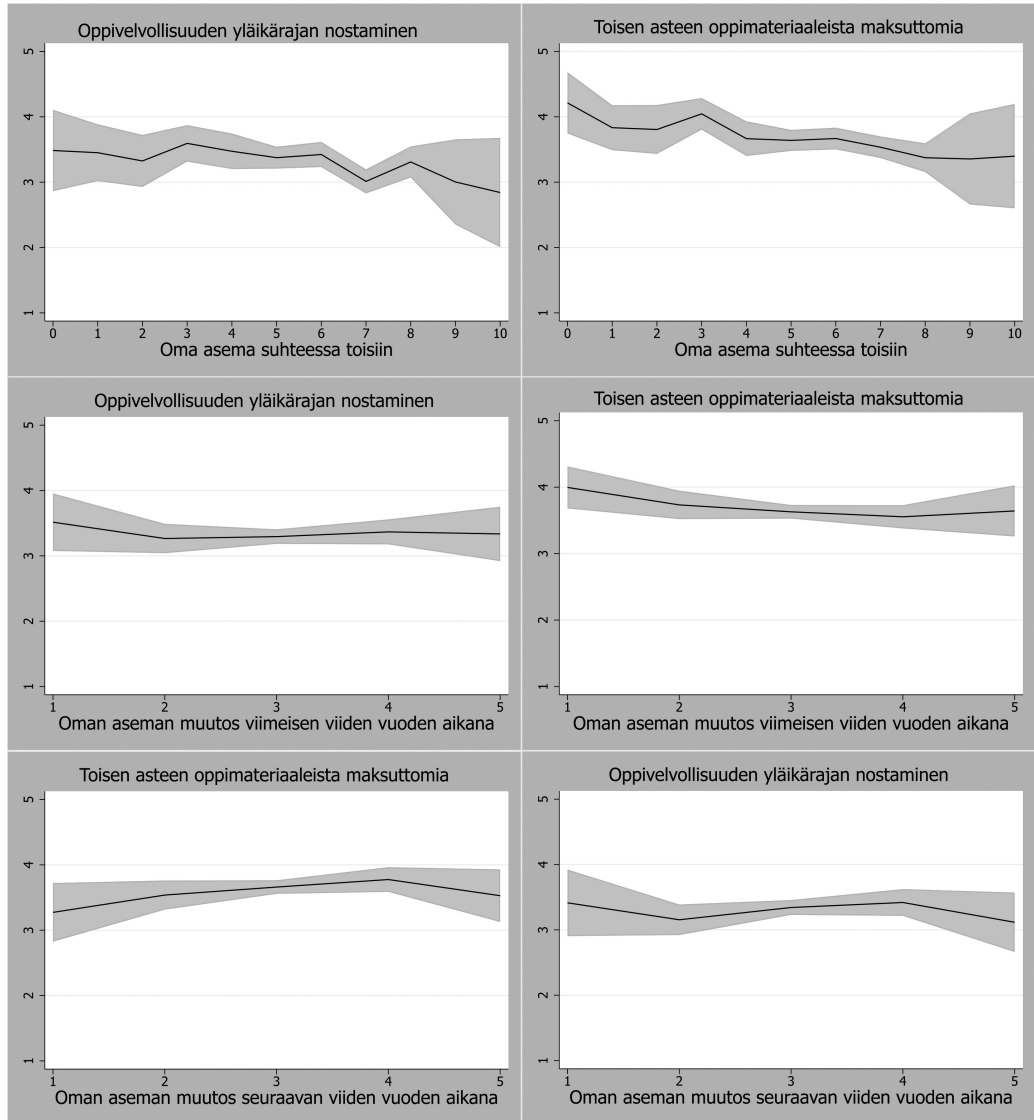
Luvut ovat ennustettuja arvoja uudistuksen kannattamiselle (1=en kannata lainkaan, 2=en juurikaan kannata, 3=en osaa sanoa, 4=kannatan jossain määrin, 5=kannatan erittäin paljon). Jana pylväiden päässä osoittaa arvon vaihtelun 95 prosentin luottamusväleillä. Arvot pohjautuvat kahteen erilliseen lineaariseen regressiomalliin, joissa riippuvina muuttujina oppivelvollisuuden ikärajan nostaminen (vas.) ja oppimateriaalien maksuttomuus (oik.).

Seuraavaksi tarkastelemme oppivelvollisuusuudistuksen kannatusta sen mukaan, millaiseksi kansalaiset (kuvio 2) ja päättäjät (kuvio 3) arvioivat oman yhteiskunnallisen asemansa suhteessa toisiin ihmisiin ja miten he arvioivat sen kehittyneen edellisen ja seuraavan viiden vuoden aikana. Kuviot 2 ja 3 kuvaavat lineaarisista regressiomalleista laskettuja ennustettuja arvoja oppivelvollisuusuudistuksen kannattamiselle ja niiden 95 prosentin luottamusvälejä malleissa, joissa riippumattomina muuttujina ovat oma yhteiskunnallinen asema suhteessa toisiin ja sen muutos edeltävän ja tulevan viiden vuoden aikana. Hypoteesiemme 2–4 mukaan matala arvio kullakin näillä yhteiskunnallisen aseman subjektiivisella mittarilla olisi yhteydessä myönteisempään suhtautumiseen niin oppivelvollisuuden pidentämiseen kuin toisen asteen maksuttomuuteen.

Ne kansalaiset, jotka näkevät oman suhteellisen yhteiskunnallisen asemansa matalana, suhtautuvat jonkin verran myönteisemmin oppivelvollisuuden pidentämiseen ja etenkin toisen asteen oppimateriaalien maksuttomuuteen kuin korkeassa yhteiskunnallisessa asemassa olevat (kuvio 2). Sen sijaan oppivelvollisuusuudistusta koskevat näkemykset eivät näytä juurikaan vaihtelevan taloudellisen aseman arvioi-

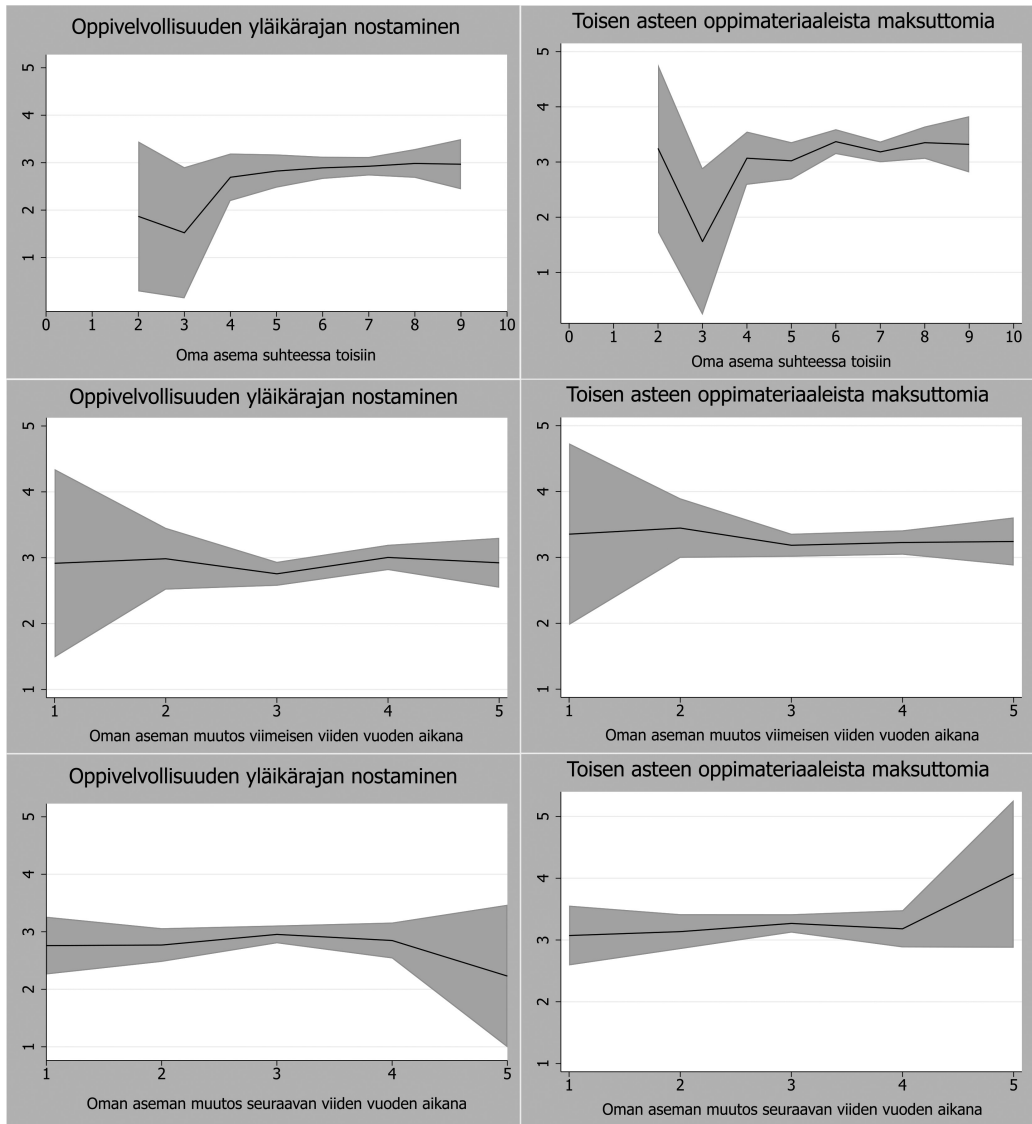
dun kehityksen mukaan. Päätäjillä mikään kolmesta yhteiskunnallisen aseman subjektiivisesta mittarista ei ole tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä oppivelvollisuussuudistuksen kannatukseen (kuvio 3).

Kuvio 2. Oppivelvollisuuden pidentämisen ja toisen asteen oppimateriaalien maksuttomuuden kannatus kansalaisten yhteiskunnallisen aseman ja sen muutoksen mukaan (n = 1 458).



Pystyakselin luvut ovat ennustettuja arvoja uudistuksen kannattamiselle (1=en kannata lainkaan, 2=en juurikaan kannata, 3=en osaa sanoa, 4=kannatan jossain määrin, 5=kannatan erittäin paljon). Vaaka-akselin luvut ensimmäisissä kuvioissa kertovat vastaajan arvion omasta yhteiskunnallisesta asemastaan suhteessa muihin asteikolla yhdestä kymmeneen (1=erittäin matala, 10=erittäin korkea). Kahdessa seuraavassa kuviossa vaaka-akseli kuvaa kokemusta yhteiskunnallisen aseman muutoksesta viimeisen ja seuraavan viiden vuoden aikana (1=laskenut/laskee paljon, 2=laskenut/laskee jonkin verran, 3=pysynyt/pysyy ennallaan, 4=noussut/nousee jonkin verran, 5=noussut/nousee paljon). Harmaa alue viivan molemmin puolin osoittaa arvon vaihtelun 95 prosentin luottamustasvällä. Ennustetut arvot pohjautuvat kahteen erilliseen lineaariseen regressiomalliin, joissa riippuvina muuttujina oppivelvollisuuden ikärajan nostaminen (vas.) ja oppimateriaalien maksuttomuus (oik.).

Kuvio 3. Oppivelvollisuuden pidentämisen ja toisen asteen oppimateriaalien maksuttomuuden kannatus päättäjien yhteiskunnallisen aseman ja sen muutoksen mukaan (n = 653 ja n = 640).

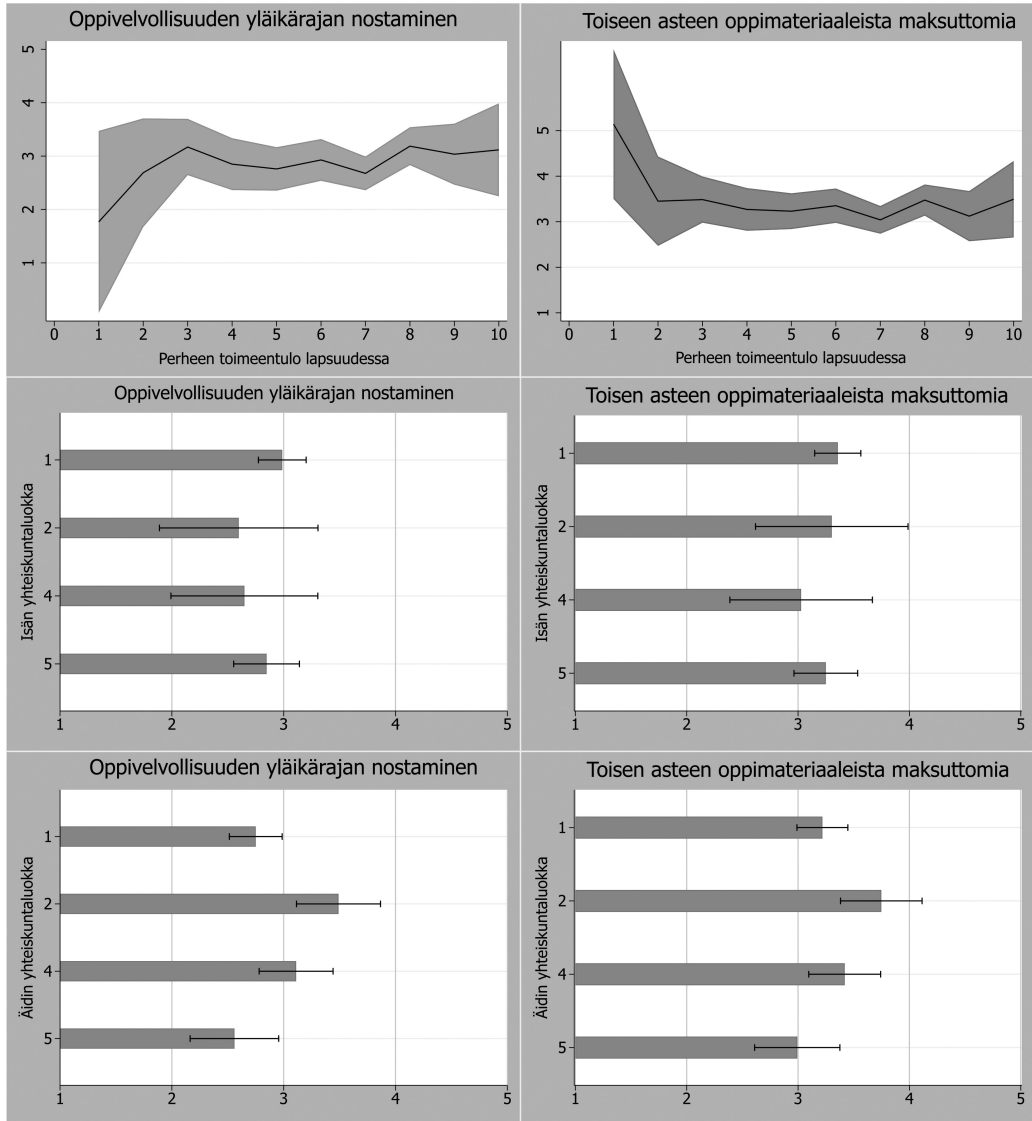


Pystyakselin luvut ovat ennustettuja arvoja uudistuksen kannattamiselle (1=en kannata lainkaan, 2=en juurikaan kannata, 3=en osaa sanoa, 4=kannatan jossain määrin, 5=kannatan erittäin paljon). Vaaka-akselin luvut ensimmäisissä kuvioissa kertovat vastaajan arvion omasta yhteiskunnallisesta asemastaan suhteessa muihin asteikolla yhdestä kymmeneen (1=erittäin matala, 10=erittäin korkea). Kahdessa seuraavassa kuviossa vaaka-akseli kuvaa kokemusta yhteiskunnallisen aseman muutoksesta viimeisen ja seuraavan viiden vuoden aikana (1=laskenut/laskee paljon, 2=laskenut/laskee jonkin verran, 3=pysynyt/pysyy ennallaan, 4=noussut/nousee jonkin verran, 5=noussut/nousee paljon). Harmaa alue viivan molemmin puolin osoittaa arvon vaihtelun 95 prosentin luottamustavallilla. Ennustetut arvot pohjautuvat kahteen erilliseen lineaariseen regressiomalliin, joissa riippuvina muuttujina oppivelvollisuuden ikärajan nostaminen (vas.) ja oppimateriaalien maksuttomuus (oik.).

Kuviossa 4 tarkastellaan sosiaalista liikkuvuutta päättäjääineiston pohjalta. Kuviossa 4 kuvataan lineaarisen regressiomallin pohjalta laskettuja ennustettuja arvoja oppivelvollisuusudistuksen kannattamiselle ja niiden 95 prosentin luottamusvälejä malleissa, joissa riippumattomina muuttujina ovat vastaajan äidin ja isän yhteiskuntaluokka ja vastaajan perheen toimeentulo lapsuudessa. Vastaajajoukkoon valikoidut päättäjät ovat saavuttaneet lähtökohdistaan riippumatta korkean ammattiaseman, mikä merkitsee, että he ovat joko säilyttäneet jo lapsuuden perheessä vallinneen aseman tai liikkuneet siitä ylöspäin. Oletimme, että omakohtainen kokemus nostaa oppivelvollisuusudistuksen kannatusta, koska korkeatasoinen maksuton koulutus on Suomessa keskeinen yhteiskunnallisen aseman nousemisen väylä. Hyödynnämme ensimmäisenä mittarina päättäjien arviota perheensä toimeentulosta lapsuudessa. Vastaajia ohjeistettiin valitsemaan merkityksellisin perhe, mikäli vastaajalla oli lapsuudessa useampia perheitä. Hyvin heikosti toimeentulevia perheitä oli vähän, joten luottamusväli kasvaa heikoiten toimeentulevilla suureksi. Tulosten perusteella havaitaan, että näkemykset oppivelvollisuudesta ja maksuttomasta toisesta asteesta ovat melko samankaltaisia kaikissa lapsuuden perheen toimeentuloluokissa, eivätkä erot ole tilastollisesti merkitseviä.

Käytimme toisena liikkuvuuden mittarina vanhempien ammatteja. Isän kohdalla yhteiskuntaluokkien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja oppivelvollisuuden pidentämisen tai toisen asteen maksuttomuuden suhteen. Äidin yhteiskuntaluokan kohdalla ne vastaajat, joiden äidit edustivat välitason työntekijöitä, kannattivat sekä oppivelvollisuuden pidentämistä että toisen asteen maksuttomuutta enemmän verrattuna niihin vastaajiin, joiden äidit kuuluivat palvelustyöluokkaan tai alempiin teknisiin ja rutiininomaisiin työntekijöihin. Tämän perusteella ei kuitenkaan voida vahvistaa hypoteesiamme siitä, että ylöspäin suuntautunutta sosiaalista liikkuvuutta kokeneet kannattaisivat muita enemmän oppivelvollisuuden pidentämistä (H5).

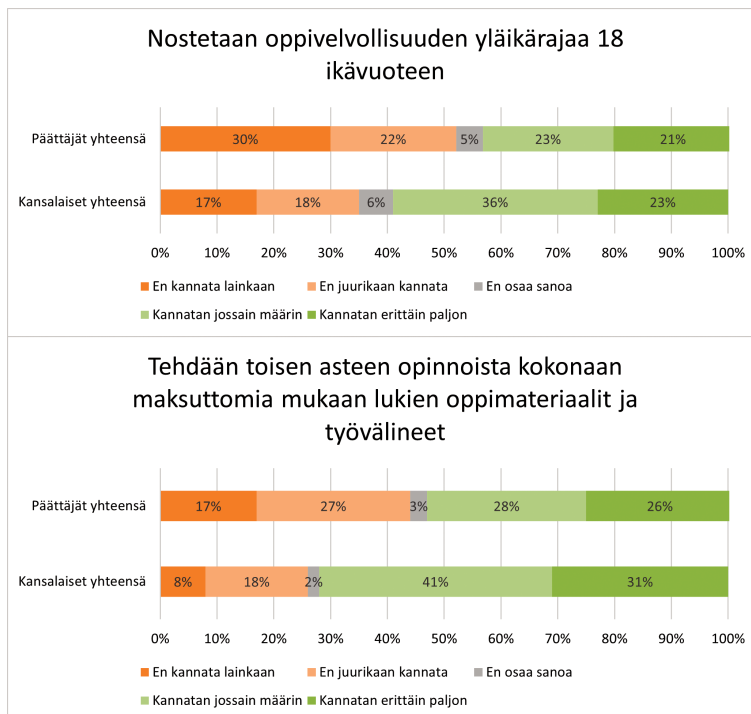
Kuvio 4. Oppivelvollisuuden pidentämisen ja toisen asteen oppimateriaalien maksuttomuuden kannatus päättäjien lapsuuden perheen toimeentulon sekä isän ja äidin ammatin mukaan (n = 392 ja n = 386).



Ylärievin kuvioissa pystyakselin luvut ovat ennustettuja arvoja uudistuksen kannattamiselle (1=en kannata lainkaan, 2=en juurikaan kannata, 3=en osaa sanoa, 4=kannatan jossain määrin, 5=kannatan erittäin paljon). Vaaka-akselin luvut ensimmäisissä kuvioissa kertovat vastaajan arvion perheensä toimeentulosta lapsuudessa asteikolla yhdestä kymmeneen (0=heikosti toimeentuleva, 10=hyvin toimeentuleva). Harmaa alue viivan molemmin puolin osoittaa arvon vaihtelun 95 prosentin luottamusväleillä. Toisissa ja kolmansissa kuvioissa vaaka-akselin luvut ovat ennustettuja arvoja uudistuksen kannattamiselle. Pystyakselilla on isän ja äidin pääasiallinen ammatti (1=palvelustyöluokka, 2=välitason työntekijät, 3=pienet työnantajat ja itsensä työllistävät 4=asiakaspalvelutyöntekijät, 5=alemmat tekniset ja rutiininomaiset työntekijät). Jana pylväiden päässä osoittaa arvon vaihtelun 95 prosentin luottamusväleillä. Ennustetut arvot pohjautuvat kahteen erilliseen lineaariseen regressiomalliin, joissa riippuvina muuttujina oppivelvollisuuden ikärajan nostaminen (vas.) ja oppimateriaalien maksuttomuus (oik.).

Lopuksi vertailemme kansalaisten ja päättäjien näkemyksiä oppivelvollisuusuudistuksesta, mitä varten yhdistimme kansalais- ja päättäjääineistot toisiinsa. Kansalaisten osalta käytettiin painottamatonta aineistoa, sillä mielenkiinnon kohteena olevien muuttujien jakaumat painoilla ja ilman painoja olivat jokseenkin samankaltaiset. Tarkastelimme ryhmien välisiä eroja Wilcoxonin merkittyjen sijalukujen testillä, sillä muuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita, jolloin t-testin oletukset eivät täyttyneet. Erot kansalaisten ja päättäjien välillä kummankin kysymyksen osalta ovat tilastollisesti merkitseviä 95 prosentin luottamustasolla.

Kuvioissa 5 ja olemme tarkastelleet päättäjien ja kansalaisten näkemyksiä oppivelvollisuusuudistuksesta. Oletuksemme oli, että päättäjät ovat keskimäärin kansalaisia tulevaisuusorientoituneempia ja suhtautuvat siten uudistukseen myönteisemmin (H7). Tämä ei kuitenkaan saa tukea, vaan kuviosta 5 nähdään, että kansalaiset suhtautuvat päättäjiä myönteisemmin oppivelvollisuuden pidentämiseen ja toisen asteen oppimateriaalien maksuttomuuteen. Oppivelvollisuuden pidentämistä kannattaa yli puolet kansalaisista (59 %). Oppivelvollisuuden pidentäminen jakaa kuitenkin päättäjät kahteen osaan. Päättäjistä 44 prosenttia kannattaa uudistusta, kun taas 52 prosenttia vastustaa. Toisen asteen oppimateriaalien muuttaminen maksuttomaksi on suositumpi politiikkatoimi kuin oppivelvollisuuden pidentäminen: selvä enemmistö (72 %) kansalaisista kannattaa oppimateriaalien maksuttomuutta. Kansalaisten tapaan maksuton toinen aste saa myös päättäjiltä oppivelvollisuuden pidentämistä suuremman kannatuksen, yli puolet päättäjistä (54 %) kannattaa maksuttomuutta.

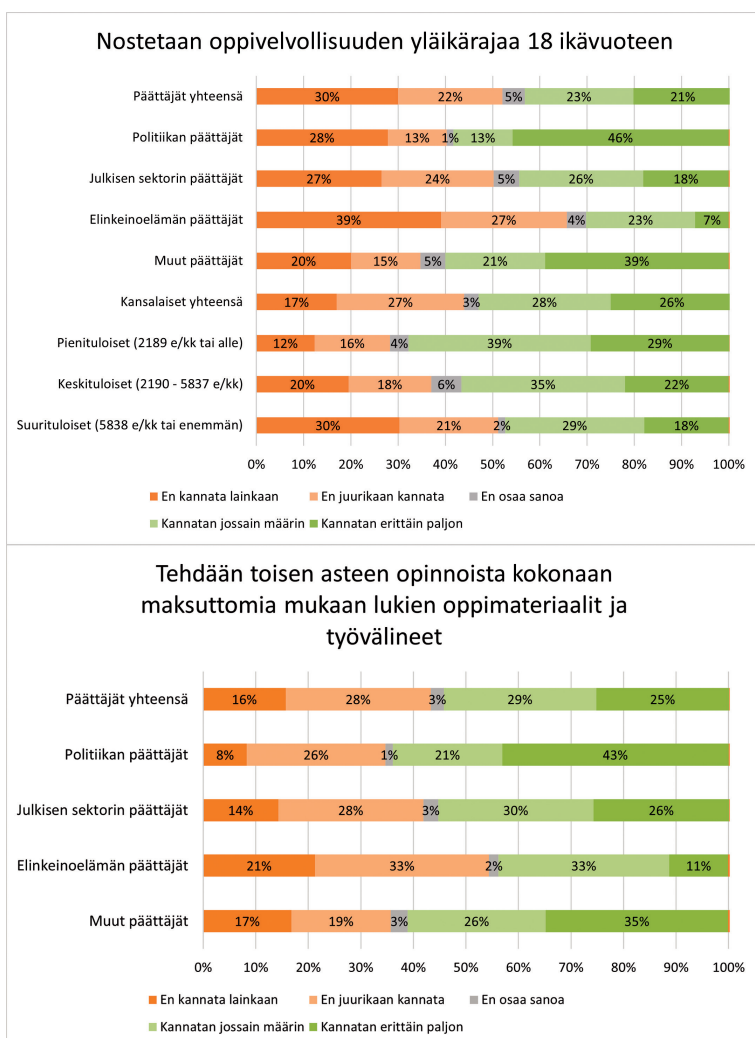


Kuvio 5. Päättäjien (n = 806) ja kansalaisten (n = 2 106) näkemykset oppivelvollisuuden pidentämisestä ja toisen asteen oppimateriaalien maksuttomuudesta (%).

Kuviossa 6 olemme tarkastelleet päättäjien näkemyksiä oppivelvollisuus uudistuksesta vielä työskentelysektoreittain sen selvittämiseksi, olisiko jokin ryhmä kansalaisia myönteisempiä. Tarkastelimme kansalaisten ja eri päättäjryhmien välisiä eroja Kruskall-Wallis -testillä. Eri ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja sekä oppivelvollisuuden pidentämisen että toisen asteen maksuttomuuden suhteen. Paritusten vertailujen perusteella kansalaiset näyttävät eroavan molempien kysymysten suhteen elinkeinoelämän ja julkisen sektorin päättäjistä, mutta eivät politiikan päättäjistä tai muista päättäjistä. Lisäksi elinkeinoelämän päättäjät eroavat muista päättäjistä molempien kysymysten suhteen ja julkisen sektorin päättäjät eroavat muista päättäjistä oppivelvollisuuden pidentämisen nostamisen suhteen ja politiikan ja elinkeinoelämän päättäjistä toisen asteen maksuttomuuden suhteen.

Myönteisimmän oppivelvollisuuden pidentämiseen suhtautuvat politiikan päättäjät sekä ryhmä ”muut päättäjät”, joka koostuu palkansaajajärjestöjen, korkeakoulujen, tutkimuslaitoksen, ajatushautomojen, median ja vaikuttajaviestintätoimistojen edustajista. Elinkeinoelämän päättäjät suhtautuvat uudistukseen päättäjryhmistä kriittisimmän. Kiinnostavaa on, että oppivelvollisuuden pidentämiseen kaikista kriittisimmän suhtautuvat kuitenkin kuntapäättäjät, jotka on laskettu osaksi julkisen sektorin päättäjiä. Tausta-aineistosta käy ilmi, että ainoastaan neljännes kunnanjohtajista ja kuntien hallintojohtajista kannattaa oppivelvollisuuden pidentämistä. Kunnilla on paljon vastuuta oppivelvollisuuden pidentämisen toimeenpanosta, maksuttomien oppimateriaalien hankkimisesta sekä näiden kustannuksista, mikä selittänee kuntapäättäjien kriittistä kantaa.

Koulutusloikan kannattajat



Kuvio 6. Päättäjien näkemykset oppivelvollisuuden pidentämisestä ja toisen asteen oppimateriaalien maksuttomuudesta sektorin mukaan (%) (n = 806).

Päätelmät

Pohjoismaisissa hyvinvointivaltioissa koulutuspolitiikan keskeinen tavoite on ollut taata nuorille mahdollisimmat yhdenvertaiset mahdollisuudet kouluttautumiseen. Puolueet ovat jakaneet laajasti tämän päämäärän, ja erimielisyys on koskenut lähinnä keinoja sen saavuttamiseksi. Tarkastelimme tässä artikkelissa kansalaisten ja eri alojen päättäjien suhtautumista joulukuussa 2020 päätettyyn oppivelvollisuusuu-
distukseen, jossa oppivelvollisuus pidennettiin 18 ikävuoteen ja toisen asteen oppi-
materiaaleista tehtiin maksuttomia. Kyse on monella tapaa historiallisesta koulutus-

poliittisesta ratkaisusta, jonka voi nähdä jatkona 1920- ja 1960-luvuilla toteutetuille oppivelvollisuus uudistuksille.

Aikaisempaan tutkimusnäyttöön nojautuen lähtökohtamme oli, että yhteiskunnallinen asema ohjaa asennoitumista uudistukseen kahdesta eri näkökulmasta. Mikäli uudistusta lähestytään tasa-arvonäkökulmasta, taloudellinen kustannus-hyöty-puntarointi voi näyttäytyä keskeisenä vaikuttimena. Näin ollen oletimme, että siinä missä uudistus näyttäytyy heikossa yhteiskunnallisessa asemassa oleville koulutuksellista eriarvoisuutta torjuvana tasa-arvotekona, hyvässä asemassa olevat kokevat sen lähinnä uutena veronkorotuspainetta lisäävänä julkisen talouden rasitteena. Sen sijaan työllisyyden kannalta tarkasteltuna uudistus voi näyttäytyä pitkän aikavälin tulevaisuusinvestointina. Tästä tulokulmasta oletimme sen saavan tukea korkeammin koulutetuilta ja päättäjiltä, joiden on yleisesti havaittu kannattavan muita enemmän tulevaisuusorientoituneempaa politiikkaa (ks. Christensen & Rapeli 2021; Rapeli 2023).

Havaitsimme hypoteesimme mukaisesti, että oppivelvollisuuden pidentäminen saa eniten tukea pienituloisilta ja vähiten suurituloisilta kansalaisilta. Kyseistä yhteyttä ei kuitenkaan yllättäen ollut havaittavissa suhtautumisessa oppimateriaalien maksuttomuuteen. Kansalaiset, jotka näkevät oman yhteiskunnallisen asemansa matalana suhteessa toisiin, suhtautuvat niin ikään jonkin verran myönteisemmin oppivelvollisuuden pidentämiseen ja erityisesti toisen asteen oppimateriaalien maksuttomuuteen kuin asemansa korkeaksi kokevat. Vaikka päättäjien osalta vastaavaa yhteyttä ei havaittu, kansalaisaineistosta saatu tulos vahvistaa käsitystä siitä, että arvio omasta yhteiskunnallisesta asemasta on yhteydessä tulonsiirtojen kannatukseen ja haluun hillitä eriarvoisuutta (vrt. Brown-Iannuzzi ym. 2015; Duman 2019; Kuziemko ym. 2014). Nämä yhteydet vaikuttavat ymmärrettäviltä vanhempien ja lasten välisen koulutustason vahvan riippuvuuden kannalta, mitä kasvatussociologiassa kuvataan itsepintaisen eriarvoisuuden käsitteellä (engl. *persistent inequality*, ks. Shavit ja Blossfeld 1993; ks. kuitenkin Kivinen ym. 2012). Heikommassa yhteiskunnallisessa asemassa olevat haluavat todennäköisesti oppivelvollisuutta pidentämällä edistää myös heikommista lähtökohdista tulevien mahdollisuuksia päästä kiinni perusasteen jälkeiseen koulutukseen ja ehkäistä siten koulutustason ylisukupolvista periytymistä. Omakohtainen kokemus sosiaalisesta noususta, mitä testasimme päättäjien kohdalla, ei sen sijaan näyttänyt olevan yhteydessä oppivelvollisuus uudistuksen kannatukseen.

Hypoteesimme uudistuksen kansalaisiin verrattuna suuremmasta kannatuksesta päättäjien keskuudessa ei saanut tukea. Enemmistö kansalaisista kannattaa oppivelvollisuuden pidentämistä ja maksutonta toista astetta, mutta päättäjät ovat jakautuneet kahtia suhtautumisessaan kumpaankin uudistukseen. Siinä missä poliittiset päättäjät ovat kannoissaan lähellä kansalaisia, julkisen sektorin ja etenkin elinkeinoelämän edustajat ovat huomattavasti varauksellisempia. Vaikuttaisikin siltä, että nämä päättäjiryhmät eivät niinkään näe oppivelvollisuuden pidentämistä pitkän tähtäimen työllisyysinvestointina, vaan enemmänkin julkisen sektorin menoja kas-

vattavana politiikkatoimena. Tämä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, joissa on havaittu taloudellisen eliitin olevan huolissaan pohjoismaalaisen hyvinvointimallin aiheuttamasta taloudellisesta rasituksesta (Kantola & Kuusela 2019; Wass ym. 2020).

Myöskään hypoteesimme uudistuksen suuremmasta kannatuksesta korkeakoulutettujen keskuudessa ei saanut tukea, vaan uudistukseen suhtautuminen on melko tasaista koulutusasteesta riippumatta. On mahdollista, että korkeammin koulutetut eivät ole vakuuttuneita siitä, että oppivelvollisuuden pidentäminen ja toisen asteen oppimateriaalien maksuttomuus olisi kestävä ratkaisu koulutukselliseen eriytymiseen ja työmarkkinoiden kohtaanto-ongelmiin. He voivat pikemminkin nähdä maksuttomuuden lyhyen tähtäimen pikaratkaisuna ja oppivelvollisuuden pidennyksen yksinkertaisena menolisäyksenä, joka on mekaaninen valtiotason ratkaisu joustavampien, motivaatiolähtöisten yksilöllisten ratkaisujen sijaan.

Kokonaisuudessaan tuloksemme viittaavat siihen, että oppivelvollisuus uudistuksen kannatus on vain osittain yhteydessä yhteiskunnalliseen asemaan. On mahdollista, että oppivelvollisuus uudistus on siinä määrin puoluepolitisoitunut kysymys, että siihen suhtautuminen jäsentyy vahvasti poliittisen ideologian pohjalta. Aiemman tutkimuksen mukaan poliittiset jakolinjat ovatkin tässä kysymyksessä selvät (Nemčok ym. 2023; Wass ym. 2021). Uudistuksia ajaneiden puolueiden eli Vasemmistoliiton, SDP:n ja Vihreiden kannattajat näkevät uudistukset vahvasti tervetulleina niin kansalaisten että päättäjien keskuudessa. Molemmissa ryhmissä kriittisimmin oppivelvollisuusiän nostoon suhtautuvat Perussuomalaisten ja Kokoomuksen kannattajat, kun taas Keskustaa kannattavat päättäjät asemoituvat näissä kysymyksissä lähemmäksi oikeisto- kuin vasemmistopuolueiden kannattajia. Kuten oppivelvollisuuskeskustelussa on aiemmin havaittu (ks. Torsti 2021), puolueiden näkemyserot ovat olleet ja ovat edelleen huomattavan suuria. Vasemmistopuolueet ajavat yhdenvertaisia koulutusmahdollisuuksia järjestelmätason velvoittavuuden kautta, ja poliittinen oikeisto painottaa opiskelijoiden valinnanvapautta. Tämä jaottelu näkyy selvästi paitsi puolueiden linjassa myös kannattajien näkemyksissä, mikä jättää vähemmän tilaa luokkapohjaiselle asennoitumiselle.

Tutkimuksemme päätelmä on näin ollen, että oppivelvollisuuden tyyppisessä laajassa koulutuspoliittisessa kysymyksessä raha vaikuttaa, mutta ei kuitenkaan ratkaise. Laajan tutkimuskirjallisuuden pohjalta on havaittu, että tulotasolla on selvä yhteys tulonjakoon liittyvissä kysymyksissä. Tältä pohjalta on loogista, että sama näkyy myös oppivelvollisuuden pidentämisessä ja toisen asteen oppimateriaalien maksuttomuudessa, joissa kyse on tulonsiirrosta ja lyhyellä tähtämellä julkisen sektorin menojen kasvattamisesta. Tästä näkökulmasta on erityisen kiinnostavaa, että ideologisen näkemyksen on havaittu painavan tulotasoon nähden enemmän erityisesti vasemmistolaisten äänestäjien keskuudessa (Armingeon & Weisstanner 2021). Vaikka oman edun argumentti (engl. *self-interest hypothesis*) puoltasi tulonsiirtojen vastustamista, vaakakupissa ideologiset tasa-arvoon nivoutuvat arvostukset painavat lopulta enemmän. Tämä selittää osaltaan sitä, miksi esimerkiksi suurituloiset vasem-

mistolaiset kannattavat tulonsiirtoja, vaikka tuloluokka muuten vaikuttaisi tulonsiirtojen kannatukseen negatiivisesti. Vastaavasti oppivelvollisuuden kohdalla ideologisen näkemyksen suurempi painoarvo selittää osaltaan sitä, miksi oppivelvollisuus saa kannatusta osalta korkeassa asemassa olevilta päättäjiltä.

Poliittisella kamppailulla oppivelvollisuudesta on yli sadan vuoden päähän ulottuva historia. Jakolinjojen on havaittu pysyneen läpi sadan vuoden samansuuntaisina (Torsti 2021), eikä koulutuksellisen tasa-arvon työkaluista näytä edelleenkään vallitsevan yksimielisyyttä. Nyt 2020-luvulla jakolinja näyttää piirtyvän yhteiskunnallisen aseman sijaan erityisesti ideologisen suhtautumisen ympärille. Oppivelvollisuuden pidentäminen on vahvasti puoluepolitisoitunut asiakysymys, jossa keskusta sijoittuu punavihreän ja oikeistolaisten ryhmittymien väliin. Jatkossa olisi perusteltua tutkia, näkyykö ideologian merkittävä rooli suhtautumisessa myös muihin koulutuspolitiikan uudistuksiin ja onko yhteiskunnallisen aseman painoarvo asenteiden ohjaajana yleisemmin heikkenemässä poliittisissa kysymyksissä. Toinen tärkeä tarkastelukohde liittyy koulutuksen ja koulutusasenteiden väliseen yhteyteen, jotta voitaisiin lisätä ymmärrystä vallitsevasta tulevaisuuden koulutuspoliittisten ratkaisujen kannatuspohjasta.

Artikkeli on laadittu osana Strategisen tutkimuksen neuvoston rahoittamaa ”Kansalaisuuden kuilut ja kuplat (BIBU)” -tutkimushanketta (hanke nro 312710).

Lähteet

- Ahonen, S. 2021. Kiistelty oppivelvollisuus. *Koulu ja menneisyys* 58(2021), 8–37.
<https://doi.org/10.51811/km.102429>
- Andersen, R., Curtis, J. & Brym, R. 2021. Public support for social security in 66 countries: Prosperity, inequality, and household income as interactive causes. *The British Journal of Sociology*, <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12842>
- Ares, M. 2020. Changing classes, changing preferences: How social class mobility affects economic preferences. *West European Politics* 43 (6), 1211–1237. <https://doi.org/10.1080/01402382.2019.1644575>
- Armingeon K. & Weisstanner D. 2021. Objective conditions count, political beliefs decide: The conditional effects of self-interest and ideology on redistribution preferences. *Political Studies*, e-julkaisu maaliskuun 2021. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0032321721993652> (Luettu 24.8.2023.)
- Asplund, R. 2001. Kannattaako Suomessa kouluttautua. Teoksessa E. Tuominen (toim.) *Muuttuva työ ja eläketurva*. Helsinki: Eläketurvakeskus, 8–27.
- Blekesaune, M. & Quadagno, J. 2003. Public attitudes toward welfare state policies: A comparative analysis of 24 nations. *European Sociological Review* 19 (5), 415–427. <https://doi.org/10.1093/esr/19.5.415>
- Brown-Iannuzzi, J.L., Lundberg, K.B., Kay, A.C. & Payne, B.K. 2015. Subjective status shapes political preferences. *Psychological Science* 26 (1), 15–26. <https://doi.org/10.1177/0956797614553947>
- Choi, G. 2021. Individuals' socioeconomic position, inequality perceptions, and redistributive preferences in OECD countries. *The Journal of Economic Inequality* 19, 239–264. <https://doi.org/10.1007/s10888-020-09471-6>
- Cojocaru, A. 2014. Prospects of upward mobility and preferences for redistribution: Evidence from the Life in Transition Survey. *European Journal of Political Economy* 34(C), 300–314. <https://doi.org/10.1016/j.ejpoleco.2014.03.003>
- Corneo, C. & Gruner, H.P. 2002. Individual preferences for redistribution. *Journal of Public Economics* 83 (1), 83–107.
- Christensen, H.S. & Rapeli, L. 2021. Immediate rewards or delayed gratification? A conjoint survey experiment of the public's policy preferences. *Policy Sciences* 54, 63–94.
- Cruces, G., Perez-Truglia, R. & Tetaz, M. 2013. Biased perceptions of income distribution and preferences for redistribution: Evidence from a survey experiment. *Journal of Public Economics* 98, 100–112. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2012.10.009>
- Duman, A. 2019. Subjective social class and individual preferences for redistribution: Cross-country empirical analysis. *International Journal of Social Economics* 47 (2), 173–189. <https://doi.org/10.1108/IJSE-06-2019-0377>
- Elinkeinoelämän keskusliitto 2020. EK:n vaihtoehto oppivelvollisuuden pidentämiselle: lisää tukea oppimiseen ja perustason mielenterveyspalvelut kouluihin. <https://ek.f/ajankoh-taista/tiedotteet/ekn-vaihtoehto-oppivelvollisuuden-pidentamisellessaa-tukea-oppimiseen-ja-perustason-mielenterveyspalvelut-kouluihin/> (Luettu 24.8.2023.)

- Elinkeinoelämän valtuuskunta EVA 2018. Me olemme keskiluokka. Helsinki: Taloustieto Oy. https://www.eva.fi/wp-content/uploads/2018/05/eva_fakta_keskiluokka.pdf (Luettu 24.8.2023.)
- Eskelinen, N., Hautala, H., Lintunen, L. & Kallio, J. 2020. Ylisukupolviselle huono-osaisuudelle altistavat ja siltä suojaavat ei-materiaaliset tekijät. Kaupunkitutkimusohjelma Tutkimuskatsauksia 3/2020. Turku: Turun kaupunki. https://www.turku.fi/sites/default/files/atoms/files/tutkimuskatsauksia_3-2020.pdf. (Luettu 24.8.2023.)
- Fisman, R., Kuziemko, I. & Vannutelli, S. 2021. Distributional preferences in larger groups: Keeping up with the Joneses and keeping track of the tail. *Journal of the European Economic Association* 19 (2), 1407–1438. <https://doi.org/10.1093/jeea/jvaa033>
- Fong, C. 2001. Social preferences, self-interest, and the demand for redistribution. *Journal of Public Economics* 82, 225–246. [https://doi.org/10.1016/S0047-2727\(00\)00141-9](https://doi.org/10.1016/S0047-2727(00)00141-9)
- Green, J. 2007. When parties and voters agree: Valence issues and party competition. *Political Studies* 55 (3), 629–655. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2007.00671.x>
- Harris, E. 2015. SPSS Syntax for ESeC 2008 [SPSS syntax]. <https://www.ericharrison.co.uk/european-socio-economic-classification-esec.html> (Luettu 3.12.2021.)
- Harrison, E., & Rose, D. 2006. The European socio-economic classification (ESeC) user guide. Colchester: Institute for Social and Economic Research, University of Essex.
- HE 173/2020 Hallituksen esitys eduskunnalle oppivelvollisuuslaeiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi.
- Hyman, H. 1959. Political socialization: A study in the psychology of political behaviour. New York: Free Press.
- Jacobs A. & Matthews, J.S. 2012. Why do citizens discount the future? Public opinion and the timing of policy consequences. *British Journal of Political Science* 42 (4), 903–935.
- Jacobs A. & Matthews, J.S. 2017. Policy attitudes in institutional context: Rules, uncertainty, and the mass politics of public investment. *American Journal of Political Science* 61 (1), 194–207. <https://doi.org/10.1017/S0007123412000117>
- Jæger, M. 2013. The effect of macroeconomic and social conditions on the demand for redistribution: A pseudo panel approach. *Journal of European Social Policy* 23 (2), 149–163. <https://doi.org/10.1177/0958928712471225>
- Jaime-Castillo, A.M. & Marqués-Perales, I. 2019. Social mobility and demand for redistribution in Europe: A comparative analysis. *The British Journal of Sociology* 70 (1), 138–165. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12363>
- Jensen, C. & van Kersbergen, K. 2017. The politics of inequality. Houndmills, UK: Palgrave Macmillan.
- KAA 5/2018 Kansalaisaloite maksuton toisen asteen koulutus kaikille.
- Kailaheimo-Lönnqvist, S., Kilpi-Jakonen, E., Niemelä, M. & Prix, I. 2020 Eriarvoisuus koulutuksessa. Eriarvoisuuden tila Suomessa 2020. Teoksessa Maija Mattila (toim.) Eriarvoisuuden tila Suomessa. Helsinki: Kalevi Sorsa -säätiö, 93–125.
- Kalenius, A. 2014. Koulutus, työllisyys ja työttömyys. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:13. Helsinki: opetus- ja kulttuuriministeriö.

- Kallio, J., Kauppinen, T.M. & Erola, J. 2016. Cumulative socio-economic disadvantage and secondary education in Finland. *European Sociological Review* 32 (5), 649–661.
- Kaltenthaler, K. & Ceccoli, S. 2008. Explaining patterns of support for the provision of citizen welfare. *Journal of European Public Policy* 15 (7), 1041–1068. <https://doi.org/10.1093/esr/jcw021>
- Kantola, A. & Kuusela, H. 2019. *Huipputuloiset – Suomen rikkain promille*. Tampere: Vastapaino.
- Kantola, A., Saikkonen, P., Vesa, J., Wass, H. & Ahva, T. 2020. Kansalaiset koronakriisin kourissa: Mitä poliittisia toimia kannatetaan? *Kansalaisuuden kuulut ja kuplat -tutkimushanke*.
- Kivinen O., Hedman, J. & Kaipainen, P. 2012. Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. *Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. Yhteiskuntapolitiikka* 77 (5), 559–566.
- Kuntaliitto. 2020. Lausunto opetus- ja kulttuuriministeriölle luonnoksesta hallituksen esitykseksi oppivelvollisuuslaiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi. https://www.kuntaliitto.fi/sites/default/files/media/file/lausunto_oppivelvollisuus_1.pdf (Luettu 24.8.2023.)
- Kuziemko, I., Buell, R.W., Reich, T. & Norton, M.I. 2014. “Last-place aversion”: Evidence and redistributive implications. *The Quarterly Journal of Economics* 129 (1), 105–149. <https://doi.org/10.1093/qje/qjt035>
- Lahtinen, H. 2019. *Socioeconomic differences in electoral participation: Insights from the Finnish administrative registers*. Publications of the Faculty of Social Sciences 125. Helsinki: University of Helsinki.
- Lasswell, H.D. 1936. *Politics: Who gets what, when, how*. New York: Whittlesey House.
- Linos, K. & West, M. 2003. Self-interest, social beliefs, and attitudes to redistribution: Re-addressing the issue of crossnational variation. *European Sociological Review* 19 (4), 393–409. <https://doi.org/10.1093/esr/19.4.393>
- Lupu, N. & Pontusson, J. 2011. The structure of inequality and the politics of redistribution. *American Political Science Review* 105 (2), 316–336. <https://doi.org/10.1017/S0003055411000128>
- Nemčok, M., Wass, H. & Vesa, J. 2023. Putting partisan influence into political context: How initial policy popularity and party attachment shape the effect of party cues. *Party Politics*. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/13540688231191358>.
- Olivera, J. 2015. Preferences for redistribution in Europe. *IZA Journal of European Labor Studies* 4 (1), 1–18.
- Pekkarinen, T. & Uusitalo, R. 2012. Peruskoulu-uudistuksen vaikutukset. *Kansantaloudellinen Aikakauskirja* 108 (2), 128–139.
- Pittau, M.G., Massari, R. & Zelli, R. 2012. Hierarchical modelling of disparities in preferences for redistribution. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* 75 (4), 556–584. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0084.2012.00703.x>
- Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma. 2019. *Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta*. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31. Helsinki.

- Rapeli, L. 2023. Voter myopia reassessed. Teoksessa M. MacKenzie, M. Setälä & S. Kyllönen (toim.) *Democracy and the future*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 215–231.
- Rawls, J. 1971. *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Saunders, P. & Wong, M. 2013. Examining Australian attitudes to inequality and redistribution. *Journal of Australian Political Economy* 71, 51–75.
- Schuck, B. & Shore, J. 2019. How intergenerational mobility shapes attitudes toward work and welfare. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 682 (1), 139–154. <https://doi.org/10.1177/0002716218822457>
- Seuri, A., Uusitalo, R. & Virtanen, H. 2018. Pitäisikö oppivelvollisuusikäraja nostaa 18-vuotteen? *Talouspolitiikan arviointineuvoston raportti* 23.1.2018.
- Shavit, Y. & Blossfeld, H.-P. 1993. *Persistent inequalities: a Comparative study of educational attainment in thirteen countries*. Boulder, CO: Westview Press.
- Sivistystyönantajat. 2020. Oppivelvollisuuden pidentämisen hintalappu on karkeasti alimitoitettu. <https://www.sivista.fi/tiedotteet/sivistystyonantajat-oppivelvollisuuden-pidentamisen-hintalappu-on-karkeasti-alimitoitettu/> (Luettu 24.8.2023.)
- SiVM 17/2018 Sivistysvaliokunnan mietintö KAA 5/2018 vp maksuton toisen asteen koulutus kaikille. https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Mietinto/Sivut/SiVM_17+2018.aspx (Luettu 24.8.2023.)
- SiVM 15/2020 Sivistysvaliokunnan mietintö hallituksen esityksestä eduskunnalle oppivelvollisuuslaiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi. https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/KasittelytiedotValtiopaivaasia/Sivut/HE_173+2020.aspx (Luettu 24.8.2023.)
- Sorokin, P.A. 1959. *Social and cultural mobility*. Glencoe, III: Free Press.
- Stenborg, M. Ahola, I., Palmén, O. & Pääkkönen, J. 2021. *Taloukasvun edellytykset tulevaisuudessa – lähtökohdat, suunnat ja ratkaisut*. Valtiovarainministeriön julkaisuja 2021:6. Helsinki: valtiovarainministeriö.
- Svallfors, S. 1997. Worlds of welfare and attitudes to redistribution: A comparison of eight western nations. *European Sociological Review* 13 (3), 283–304.
- Talouspolitiikan arviointineuvosto. 2021. *Talouspolitiikan arviointineuvoston raportti 2020* (suomenkielinen käännös). Helsinki: Talouspolitiikan arviointineuvosto, VATT Valtion talouden tutkimuskeskus.
- Tilastokeskus. 2011. *Ammattiluokitus 2010*. <https://www2.tilastokeskus.fi/fi/luokitukset/ammatti/> (Luettu 24.8.2023.)
- Torsti, P. 2021. Yhteinen ja pakollinen vai erillinen ja valinnainen? Toisen asteen oppivelvollisuusuudistus osana sadan vuoden kamppailua ja jatkumoa. *Koulu ja menneisyys* 58, 154–179.
- Vihriälä, V., Holmström, B., Korkman, S. & Uusitalo, R. 2020. *Talouspolitiikan strategia koronakriisissä*. Valtioneuvoston julkaisuja 2020:13. Helsinki: valtioneuvosto.
- Wass, H., Weckström, M., Kantola, A., Kempainen, T. & Kuusela, H. 2020. Tulot tai ulos? Käytävissä olevien tulojen yhteys suomalaisten asenteisiin tulo- ja varallisuuserojen hyväksyttävyydestä ja sosiaalietuuksien järjestämisestä. *Yhteiskuntapolitiikka* 86 (3), 309–322.
- Wass, H., Ahva, T., Kantola, A. & Saikkonen, P. 2021. Marinin hallituksen putkiremontti. Työtömyyseläkkeen poistamisen ja oppivelvollisuuden pidentämisen kannatus kansalaisten ja päättäjien keskuudessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 86 (2), 201–209.

Yhteiskuntaluokka koettuna ja elettyinä

Jälkisanat

Mira Kalalahti, Heikki Silvennoinen, Janne Varjo & Minna Vilkmán

Johdanto

Kokonaisuudessaan Kasvatussosiologian neljäs vuosikirja piirtää kuvan suomalaisesta (koulutussosiologisesta) luokkatutkimuksesta 23 kirjoittajan voimin, sen tutkimuskohteista, lähestymistavoista, aineistoista ja metodeista. Ajankohtainen tutkimus tarkastelee luokan merkitystä tai vaikutuksia koulutuksen ja työn moninaisissa konteksteissa monialaisin tutkimusottein. Suomalaisen yhteiskunnan luokkarakenteen tutkimus sen sijaan edellyttäisi toisenlaisia aineistoja kuin tämän kirjan tutkimuksissa on käytetty.

Kirjoittajat käsittelevät erityisesti koulutusjärjestelmän käytännöissä manifestoituvia ja eri reiteillä etenevien yksilöiden välisiä luokkaeroja. Akateemiset oppimistavoitteet ovat usein jännitteisiä työväenluokkataustaisten sekä muuta kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvien lasten ja nuorten kokemusmaailmojen kanssa. Tasa-arvoisen perusopetuksen sijaan voidaan siinä mielessä puhua tasapäistävästä opetuksesta, että kouluun ja sen tavoitteisiin on sisäänkirjoitettuna oletus akateemisten oppimistaitojen ja opetussisältöjen vaivattomasta haltuun ottamisesta.

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ei tunnisteta perhetaustasta kumpuavia eroja oppijoiden välillä, vaikka erot seuraavat yksilöä läpi elämänkaaren. Tässä teoksessa esiintyvät lapset, nuoret ja koulun ammattilaiset kuvaavat koulutusjärjestelmän tuottamia erontekoja käytännön esimerkkien kautta, joissa omien asenteiden tunnis-

taminen on jäänyt puolitiehen. Yhteiskuntaluokan merkitystä ei tunnisteta oppilaitosten arjessa, vaikka erilaiset vähemmistöt huomioidaan opetussuunnitelmassa ja erilaiset oppijat pyritään osallistamaan opetuksessa. Lapset ja nuoret, kuten myös lisäkoulutusta hakevat aikuiset, ovat oman aktiivisuutensa ja tiedonhalunsa varassa, ellei heillä ole kotipiirissä välittyvää tietoa koulutusmahdollisuuksista. Hekin, jotka ovat siirtyneet matalammista luokka-asemista akateemiseen maailmaan, kuvaavat ulkopuolisuuden tunteita sekä oppilaitoksessaan että työelämäverkostoissa.

Teoksessa analyysit osoittavat, että yhteiskuntaluokan vaikutus tulisi tunnistaa niin koulutusjärjestelmässä kuin koulutuspolitiikassa. Opettajat ja rehtori ovat yleensä varsin etuoikeutettuja suhteessa oppijoihin esimerkiksi luokkataustansa tai ihonvärinsä ansiosta, jolloin varsinkin useaan marginalisoituun ryhmään kuuluvat lapset ja nuoret jäävät helpommin ilman sellaista tukea, joka kohentaisi heidän oppimisvalmiuksiaan muiden tasolle. Oppijoiden vaikeuksiin ei osata samaistua, ellei vastaavia löydy omasta kokemusmaailmasta. Tässäkin teoksessa kuvatut ulossulkemisen kokemukset heijastavat niin koulutus-, puolue- kuin työvoimapolitiikassakin vallitsevia asenteita koulutuksen keskiluokkaistavasta luonteesta. Kouluttamattomuus nähdään yksilön omana valintana tai osoituksena nuoren sopeutumattomuudesta opetuksen ihanteisiin, eikä koulutuspolitiikan ja opetuksen käytäntöjen tuloksena.

Mikäli otamme teoksen jonkinlaisena läpileikkauksena suomalaisesta koulutussosiologisesta luokkatutkimuksesta 2020-luvulla, käy marxilaista ja weberiläistä tutkimustraditiota yhdistävän Pierre Bourdieun tuotannon merkitys kiistatta ilmi. Valtaosa kirjan luvuista on saanut innoituksensa joko suoraan Bourdieulta tai hänen teoretisointejaan edelleen kehittäneiltä tutkijoilta, kuten Beverley Skeggsiltä. Luokkatutkimuksen kehittyminen on laajentanut tutkimuskohteiden kirjoa: esimerkiksi sukupuolen ja etnisen taustan kaltaiset eronteot ovat alkaneet kietoutua yhteen luokka-aseman kanssa analysoitaessa yhteiskunnan sosiaalista rakennetta – ja subjektiiivista kokemusta siitä. Luokkarakenteen muutoksen kuvausten lisäksi luokkakeskustelu onkin ennen kaikkea arkipäiväistynyt ja jopa popularisoitunut. Keskustelemme teoksen lopuksi (koulutussosiologisesta) luokkapuheesta näiden kolmen teeman kautta.

Luokkarakenteen muutos

2010-luvulla eniten kansainvälistä huomiota saanut luokkatutkimus lienee Mike Savagen (2015) työryhmineen Isossa-Britanniassa yleisradioyhtiö BBC:n avulla toteuttama hanke Great British Class Survey, jonka tulokset on julkaistu kirjassa *Social Class in the 21st Century*. Tutkimus perustuu suureen kyselyaineistoon, jota vahvistettiin keräämällä laaja haastatteluaineisto. Tutkimus sai Isossa-Britanniassa valtavasti mediahuomiota ja todensi samalla myös sitä, kuinka yhteiskuntaluokka käsitteenä ja luokkaerot ilmiönä koskettavat nykypäivän kansalaisia. Tutkimus oli omiaan vahvis-

tamaan yhteiskuntaluokan käsitteen arkipäiväistymistä ja käyttöä kansalaisten keskuudessa ("social class is now a very powerful force in the popular imagination once again", emt. 6).

Tutkimuksessa päädyttiin seitsemään yhteiskuntaluokkaan. Brittiläiseen kulttuuriin ja yhteiskunnalliseen tajuntaan on jo vuosisatojen ajan syöpynyt jyrkkä jako keskiluokan ja työväenluokan välillä. 21. vuosisadan alun empiria panee tutkijat kuitenkin päättelämään, että 21. vuosisadan alkupuolella tärkein luokkaero on pienen mutta runsaasti varallisuutta kartuttaneen eliitin ja verraten suuren prekariaatin välinen. Globalisaation vaikutukset konkretisoituvat näiden kahden luokan elämässä lähestulkoon toistensa peilikuvina: uudesta eliitistä on tullut ennennäkemättömän varakas ja vaikutusvaltainen, ja iso osa työväestöstä on prekarisoitunut ja menettänyt taloudelliset mahdollisuudet hallita elämäänsä ja suunnitella tulevaisuuttaan.

Savagen ja kumppaneiden tutkimus on yksi esimerkki siitä miten luokkarakenne ja luokkien väliset kulttuuriset ja taloudelliset erot on ymmärretty kansallisina ilmiöinä, joiden tutkimus on ollut mielekästä rajata yhden maan sisälle. Globalisoituvan talouden ja vapaan liikkuvuuden oloissa tämän perinteisen tarkastelun laajentaminen on tullut ajankohtaiseksi. Cédric Hugrée, Etienne Penissat ja Alexis Spire (2020) analysoivat kirjassa *Social Class in Europe: New Inequalities in the Old World* luokkasuhteita ja luokkien muodostumista koko yhdentyvän Euroopan alueella.

Esimerkiksi ylikansallisten eliittien ja populististen (kansan)liikkeiden vastakkainasettelut ovat tuttuja monessa maassa. Yhä useampi suuri yritys toimii usean Euroopan valtion alueella. He päätyvät toteamaan, että kapitalismi (ja luokkasuhteet) alueen maissa on monenlaisen yhdentymisen ja yhdenmukaistamisen vuoksi "eurooppalaistunut". Esimerkiksi ammatillisesti kouluttamattomat työläiset ovat joutuneet kaikkialla Euroopan alueella samanlaisten työttömyydestä, epävarmoista työsuhteista ja pienipalkkaisuudesta aiheutuvien paineiden kohteeksi. Toimeentulon kanssa kamppailua kiristävät paineet eivät juonnu vain yritysten työvoimankäyttövoista ja sosiaaliturvajärjestelmän puutteista, vaan myös siitä, että ammattikouluttamattomat kokevat kamppailevansa työmarkkinoilla yhä kovemmin toisiaan vastaan. Tämä vastakkainasettelu on omiaan jakamaan heikoimmassa asemassa olevia keskenään kilpaileviin ryhmittymiin esimerkiksi etnisen alkuperän mukaan. Jakautuminen ja vastakkainasettelu taas voi johtaa poliittiseen marginalisoitumiseen, kun yhteinen ymmärrys ryhmäintresseistä puuttuu. Elämän yleisen epävarmuuden vaiuamissa perheissä kasvavien lasten koulutusmahdollisuudet ovat huonommat kuin niin sanotulla perinteisellä työväenluokalla, joka saattoi rakentaa tulevaisuudensuunnitelmansa vakaan työsuhteen, nousevan palkkakehityksen ja ennustettavan elämänkulun varaan.

Toisaalta esimerkiksi vuoden 2008 talous- ja työllisyyskriisin ja sen jälkeisen Euroopan velkakriisin vaikutukset iskivät useammanlaisista fraktioista koostuvaan keskiluokkaan eri tavoin Euroopan eri maissa. Ensinnäkin keskiluokan koko ja rooli yhteiskunnassa vaihtelee maittain niiden taloushistoriasta riippuen. Toiseksi keskiluokkaan lukeutuvien työllisyyden vakauteen vaikuttaa se, toimivatko he julkisen vai

yksityisen sektorin organisaatioissa. Julkisella sektorilla palkat ovat usein pienemmät kuin vastaavankaltaisissa tehtävissä yrityksissä, mutta irtisanomisriski on pienempi. Kolmanneksi ylempään keskiluokkaan lukeutuvien asema on alempaa keskiluokkaa turvampaa korkeamman koulutuksen ja työhön sisältyvän laajemman autonomian ja vallan ansiosta. Keskiluokan reagointi ja poliittinen mobilisaatio talouskriisien oloissa riippuu olennaisesti tästä luokan sisäisestä koostumuksesta. Vaikka 2000-luvulla on puhuttu paljon keskiluokan suhteellisen aseman heikkenemisestä ja jopa kutistumisesta, eurooppalaiset haluavat samaistua keskiluokkaan (vaikkei siihen aina ole objektiivisia edellytyksiä). Poliittisesti keskiluokan rooli ja keskiluokkaan samaistuminen on tärkeä osa yleistä luottamusta ja edistysuskoa. Keskiluokalla on eräänlainen välittävä osa omassa todellisuudessaan elävän eliitin ja epävarmuuteen suistuneen työväestön välissä. Se ikään kuin tasoittaa yhteiskunnan ääripäiden loitontumista kauemmas toisistaan. Keskiluokka on eräänlainen yhteiskuntaa yhdistävä symboli (*unifying symbol*). (Hugrée ym. 2020.)

David Harveyn (2008) uusliberalismianalyysin ja Savagen ja kumppaneiden (2015) luokkatutkimuksen tapaan Hugrée ym. (2020) päätyvät arvioimaan, että työväenluokasta ja keskiluokasta poiketen globalistunut ”hyperporvaristo” (*globalised hyper-bourgeoisie*) on luokkana aktivoitunut ajamaan intressejään myös koko Euroopan tasolla. Sillä on asiantuntemusta ja runsaasti voimavaroja, joiden avulla se voi vaikuttaa paitsi kansalliseen myös laajemmin koko Euroopan tasoiseen päätöksentekoon. Eliitin vaikutus koulutuspolitiikkaan ja keskiluokan kiinnostus uusien erottautumista edistävien väylien avaamiseen koulutusjärjestelmään näkyy esimerkiksi koulupalintapolitiikan rantautumisessa Suomeen (Silvennoinen, Seppänen, Rinne & Simola 2012; Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015).

2000-luvun suomalainen luokkajako ilmenee myös tämän vuosikirjan analyyseissä. Vaikka sosiaalinen liikkuvuus on lisääntynyt, Mira Kalalahti ja Hanna Nori osoittavat, että arvostetuimmilla koulutusaloilla, kuten lääketieteessä, sosiaalisen taustan vaikutus yliopistoon valikoitumiseen on edelleen voimakas. Kirjoittajat kuitenkin pohtivat myös, etteivät sosiaaliset sulkeumat ole Suomessa kovin vahvoja: arvostetuimmillekin aloille on syntynyt opiskelijoiden taustoja moninaistavia reittejä ammatillisen koulutuksen ja alempien korkeakoulututkintojen kautta.

Koulutuksen rinnalla luokka-asema kerrostuu työn kulttuureissa. Heikki Silvennoinen, Kaspian Herrala, Heikki Kinnari ja Hanna Laalo lisäävät luvussaan ymmärrystä siitä, keille työ suo ammatillisia kehitysmahdollisuuksia ja keille ei. Työnantajan kustantama koulutus ei jakaudu tasan, vaan se keskittyy voimakkaasti ylempiin professioluokkiin. On kuitenkin huomattava, että itsensä kehittämisen työn ehdoilla, lisäkoulutuksen hankkiminen tai uusien tehtävien oppiminen eivät ole yhtä merkittäviä asioita kaikissa yhteiskuntaluokissa – mielekkääksi mitatun työn kasautuminen ylempiin yhteiskuntaluokkiin voi kertoa myös keskiluokkaisesta käsityksestä hyvästä työstä.

Kaikki kirjassa tarkastellut ilmiöt eivät ole kuitenkaan tulkittavissa suoraan yhteiskuntaluokan kautta. Toni Ahvan, Vilja Helmisen ja Hanna Wassin mukaan jakolinja

kysymyksessä oppivelvollisuuden pidentämisessä piirtyy marxilaisesti virittyneen luokkakysymyksen sijaan ideologisen suhtautumisen ympärille. Oppivelvollisuuden pidentäminen onkin tulkittavissa weberläisittäin puoluepolitisoituneeksi asiakysymykseksi, jossa keskusta sijoittuu punavihreän ja oikeistolaisten ryhmittymien väliin.

Koulutus kilpailuna yhteiskunnallisista asemista ja valtarakenteen legitimaationa

Kasvatussosiologian vuosikirja osoittaa empiiristen analyysien avulla tapoja, joilla luokka-asemia uudistetaan edelleen 2000-luvulla koulutuksen avulla. Yhdysvaltalaisen sosiologin Randall Collinsin (1979, 2009) mukaan koulutuksen ja sosiaalisen kerrostumisen välinen suhde onkin yhteiskuntateorian perusaineksia – kysymys on niukkoihin (tässä tapauksessa koulutuksellisiin) voimavaroihin kohdistuvasta kilpailusta ja niistä mekanismeista, joilla tavoiteltujen voimavarojen kulloinenkin jakautuminen tulee hyväksytyksi.

Yksilöt ja heidän perheensä kilpailevat koulutuksen kentällä tarjolla olevista arvosanoista ja tutkinnoista. Tässä kilpailussa he käyttävät hallussaan olevia voimavaroja eli pääomia, jotka he ovat saaneet käyttöönsä suoraan vanhemmiltaan tai omineet muuten kasvuympäristössään. Koulut ja koulutusjärjestelmä ovat rakentuneet sellaisen kulttuurisen koodiston ja ideaalikansalaisen mallin mukaiseksi, että mitä korkeammasta yhteiskuntaluokasta yksilöt järjestelmään tulevat, sitä paremmat edellytykset (pääomat ja habitus) heillä on sopeutua järjestelmän logiikkaan ja menestyä koulutuksellisessa kilpailussa.

Luokkakysymys palautuu edelleen koulutuksen ja työn rakenteisiin. Sosiaaliset sulkeumat ja koulutuksellinen erottautuminen ovat valtakysymyksiä, jotka näkyvät ja piiloutuvat oppilaitosten ja työpaikkojen perustoihin – hallitsevaan kieleen ja kulttuuriin odotusarvoihin. Sara Juvonen, Riikka Oittinen, Heidi Huilla, Sonja Kosunen, Marja Peltola ja Tiina Luoma kuvaavat luvussaan kielitietoisuuteen tähtäävien tavoitteiden ja peruskoulun arjen välistä ristiriitaa: oletus on, että oppilaalla on tietystä ikävaiheesta aina oltava tietynlaiset suomen kielen taidot, jotta hän voi osallistua onnistuneesti opetukseen. Bourdieulaisittain tämä selittyy sillä, että Suomessa koulutuksen kentän (lähes ainoa) legitimi kieli on suomi – tätä vain ei legitimiuden luonteen mukaisesti tunnisteta, saati eksplisiittisesti artikuloita.

Kuten Juvosen ja kumppaneiden luvussa, Suomessa tehdyissä koulutus- ja kasvatussosiologisissa tutkimuksissa on parin kolmen vuosikymmenen aikana nojaututtu tyypillisesti Pierre Bourdieun luokkateoretisointiin ja käsitteisiin. Tämä on nostattanut myös jonkin verran kritiikkiä: voiko ranskalaisen yhteiskunnan analyysiin perustuva luokkateoria ylipäätään soveltua suomalaisen yhteiskunnan luokkien määrittelyyn ja luokkarakenteen analysointiin (Purhonen ym. 2014)? Mielestämme voi. Kuten Kasvatussosiologian vuosikirjan neljäs osa osoittaa, suomalaisella koulutusjärjestel-

mällä ei vielä kukaan ole työkaluja käsitellä tuottamiaan ja ylläpitämiään valtarakenteita tai tunnistaa oppijoiden luokkataustasta johtuvaa eriarvoisuutta. Vaikka kansalliset kontekstit toki vaihtelevat esimerkiksi historiallisista syistä ja elinkeinorakenteen vuoksi, Bourdieun peruskäsitteet – kentät, pääomat ja eriarvoisuuksien legitimaatio – soveltuvat edelleen hyvin yhteiskuntaluokkien ja koulutuksen yhteyksien tutkimiseen kapitalistisissa yhteiskunnissa yleisesti.

Suomen kaltaisissa meritokratian ideologiaan uskovissa yhteiskunnissa koulutuksessa osoitetut kyvyt sekä niiden avulla saavutetut meriitit koetaan hyväksyttäviksi. Toistuvat testit ja arviointi sekä menestymisestä saatu palaute ovat osa arvosanojen ja tutkintojen jakautumista legitimoivaa mekanismia. Tutkinnot ovat lainsäädännön kautta myös valtiovallan legitimoimia. Kun yksilöt sijoittuvat yhteiskunnallisiin asemiin ansioittensa eli koulutusjärjestelmän myöntämien tutkintojen perusteella, tulee samalla yhteiskunnan hierarkkinen rakenne esimerkiksi tulo- ja hyvinvointieroineen hyväksytyksi. Tässä katsannossa koulutusjärjestelmä toimii, paitsi valikointimekanismina, myös tutkintojen avulla saavutettavien pääomien jakautumisen legitimoijana.

Myös Jarmo Kallungin lähtökohtana on bourdieulainen ajatus siitä, että koulu legitimoii sen, minkä se määrää opiksi. Analyysin mukaan peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ovat systemaattisesti ja jatkuvasti legitimoineet laajaa perehtymistä kirjallisuuteen, genrelajit ylittävää musiikin ja kuvataiteen tuntemusta, sekä liikuntaharrastusta laajan lajivalikoiman avulla. Tällaista laajaa kulttuuristen käytäntöjen keskiluokkaista tuntemusta on viimeaikaisessa kulttuurisosiologisessa teoriassa kutsuttu 'kulttuuriseksi kaikkiruokaisuudeksi' (esim. Purhonen ym. 2014).

Koulutasenteet ja -tavoitteet riippuvat taloudellisen pääoman lisäksi myös yhteiskuntaluokalle ominaisesta kulttuurista. Tietyissä yhteiskunnassa tietynä ajankohtana vallitseva hierarkkinen luokkarakenne on empiirinen kysymys. Kyseisessä yhteiskunnassa elävien yksilöiden ja perheiden voimavarojen (pääomien) ja preferenssien jakautuminen noudattaa vastaavanlaista hierarkkista järjestystä. Perinteisen bourdieulaisen näkökulman mukaisesti enemmän tai vähemmän tietoiseen laskelmointiin perustuvat strategiat ohjaavat yksilöitä kilpailemaan niille kentille, joilla he uskovat menestyvänsä saamallaan tai hankkimillaan pääomilla. Koulutusjärjestelmän yhteydessä tämän on katsottu konkretisoituvan yksilöiden ohjautumisena yhteiskuntaluokalleen tyypillisille koulutusurille.

Viime aikoina on alettu puhua enenevästi risteävistä tai leikkaavista eroista. Intersektionaalisuus käsitteenä kuvaa sitä, miten ihmisen asemaan yhteiskunnassa vaikuttavat luokan ohella monet muutkin erot, kuten ikä, alkuperä, sukupuoli ja seksuaalinen suuntautuminen. Janne Varjo, Mira Kalalahti ja Minna Vilkmán kuvaavat, miten esimerkiksi nuorten asuinpaikka, ihonväri ja maahanmuuttotilasta näyttäytyvät ulkoapäin nuoriin kirjattuina ominaisuuksina, jotka määrittävät luokka-aseman lisäksi sosiaalisen liikkuvuuden mahdollisuuksia.

Arkipäiväistyvä luokkapuhe

Historiallisesti hierarkkisimmissa luokkayhteiskunnissa, kuten Ranskassa ja Iso-Britanniassa, luokka-aseman vaikutuksista keskustellaan vilkkaammin, ja yhteiskuntaluokkaa sekä sen moninaisia vaikutuksia on tutkittu laajemmin kuin Suomessa. Uskomme kuitenkin, että läpi kirjamme kulkevilla bourdieulaisilla ja uudemmilla skeggsiläisillä käsitteillä on mahdollista tuottaa uutta ja merkittävää tutkimustietoa luokka-aseman vaikutuksista koulutuksen kentällä, sekä laajentaa tutkimusta koskemaan muita eriarvoisuutta tuottavia yhteiskunnallisia mekanismeja. Tulkinnot luokka-asemista ovat muuntuneet kysymyksiksi eleyistä luokista ja arkipäivän erottautumisesta, mutta luokka itsessään ei menetä merkitystään.

Suomalainen keskustelu yhteiskuntaluokista paikantuu koulutuksen kentällä erityisesti koulutusvalintoihin sekä yliopistomaailmaan, jossa keskiluokkaisia tapoja ja normeja tuntemattomat opiskelijat kipuilevat vieraassa maailmassa vielä akateemisen työyhteisön jäsenenäkin, kuten Mari Käyhkö kuvaa. 'Luokkaisuus' voi olla elämän kokemista kahden maailman välitilassa: yhtäältä sosiaalinen liikkuvuus saattaa edellyttää erkaantumista työväenluokkaisista juurista, toisaalta se saattaa aiheuttaa jatkuvaa ulkopuolisuuden tunnetta yliopiston keskiluokkaisessa kulttuurissa. Nina Haltia, Ulpuukka Isopahkala-Bouret ja Heli Mutanen puolestaan kuvaavat kauppa- ja korkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia, joissa luokkataustan tiedostaminen ikään kuin juuttuu ulkopuolisuuden ja osattomuuden kokemiseen. Reflektio ei takaa vapautumista, vaan pikemminkin saattaa korostaa erillisyyttä keskiluokkaisesta yhteisöstä. Nähtäväksi jää, nouseeko luokkatietoisuus osaksi nuorempien ikäpolvien identiteettiä tavalla, joka haastaa yliopiston hegemonian ja perinteet raivaten tilaa uusille tavoille toteuttaa akateemista minuutta.

Monimutkaistuvassa yhteiskunnallisessa todellisuudessa pelkän luokkakokemuksen tarkasteleminen ei olekaan hedelmällistä. Kuten Veronica Salovaara analysoi, elämäkulussa muovautuva habitus, perhe ja koulu sekä yhteiskunnan näkyvät ja näkymättömät rakenteet vaikuttavat yhdessä nuorille avautuviin koulutusmahdollisuuksiin. On käytännössä mahdotonta erottaa puhtaasti luokkaan perustuvia lasikatotoja. Jos intersektionaalista lähestymistapaa ajattelee risteysalueena, kuten Salovaaran luvussa, luokan kanssa risteää valtavasti eri kokoisia teitä ja polkuja, joilla kaikilla on merkitystä yksilön koulutuspolulla ja -valinnoissa.

Luokkatietoisuus 2000-luvun populaarikulttuurissa

Suomalainen luokkapuhe on popularisoitunut: tässä teoksessa käsitellyt aiheet toistuvat sosiaalisessa mediassa, kaunokirjallisuudessa sekä lehtiartikkeleissa. Katriina Järvisen ja Laura Kolben *Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa* (2007) sekä *Sopivia ja sopimattomia – Lempi, luokka ja suomalainen parisuhde* (2019) herättivät ilmes-

tyttyään laajaa kiinnostusta akateemisen yhteisön ulkopuolella. Ihmisillä vaikuttaisi olevan tarve ymmärtää omaa käytöstään, koulutuspolkuaan ja kumppanivalintaan yhteiskunnallisessa mittakaavassa sekä ylisukupolvisen elämänhistorian kautta. Kasvatussosiologian näkökulmasta on paradoksaalista, että luokka-aseman tunnistaminen asettuu osaksi yksilöllistymisprosessia: Mieltymykset, valinnat ja maku ovat selitettävissä luokkataustalla tai luokkasiirtymällä palautuen silti yksilöön ja tämän valintoihin. Luokkataustan reflektointia käytetään erottautumisen välineenä, kun puolestaan yhteiskuntaluokkaan samaistuminen ei asetu yksilöllisyyttä korostavaan kulttuuriin.

Samalla kuitenkin keskiluokka on säilyttänyt asemansa sosiaalisesti hyväksyttävän elämäntavan esikuvana ja mittatikkuna. *Ennen kaikkea feministi* (2019) ja *Äidiksi tuleminen* (2021) -teokset kirjoittanut Minja Koskela kuvaa keskiluokkaisen elämäntavan normatiivisuutta Instagram-päivityksessään seuraavasti:

Keskiluokka on niin vakiintunut normi, että kaikkea peilataan sitä vasten. Se johtaa siihen, että työväenluokkainen ihminen ei saa koskaan olla rauhasa: aina on liikaa meikkiä, liikaa kiro sanoja, vääränlainen kulttuurimaku, liian paljon telkkari auki ja sielläkin vääränlaista ohjelmaa, varmaan jotkut Tempparit. (Koskela 3.10.2022.)

Luokkapuheen arkipäiväistyessä yhteiskuntaluokka on myös noussut populaarikulttuurissa – erityisesti kaunokirjallisuudessa, elokuvissa ja televisio-ohjelmissa – käsiteltäväksi aiheeksi. Esimerkiksi Suvi Vaarlan vuonna 2019 julkaisemassa romaanissa *Westend* seurataan keskiluokkaisen perheen vaiheita 1980-luvun kasvun vuosista 2010-luvun vaihteen finanssikriisiin. Kirja kuvaa rakennusyrittäjän nousun 1980-luvulla ja vielä nopeamman tuhon 1990-luvun laman seurauksena. Kirjan päähenkilö, yrittäjäperheen tytär, kasvoi keskiluokkaisessa ympäristössä, koki nuoruudessaan laman ja köyhyyden ja lopulta kuitenkin päätyi keskiluokkaiseen asemaan kuten vanhempansakin.

Luokkakeskustelun popularisoituminen tarjoaa kasvatussosiologialle yhtäältä uusia ikkunoita vallitsevaan sosiaaliseen todellisuuteen; toisaalta on vaara, että monimutkaiset ilmiöt yksinkertaistuvat ja pelkistyvät yksilöllisiksi kasvutarinoiksi. Yksilölliset kertomukset tyypillisesti esittävät ihmiset sankarillisina altavastajina tai olosuhteiden uhreina. Tieteellisessä keskustelussa puolestaan nousevat esiin koulutuksen yhteiskuntahistoria, eri koulutusasteiden rakenteet ja hierarkiat sekä yksilötarinoiden sosiaalinen viitekehys. Ihmisten tarve ymmärtää elämäänsä luokkataustan ja koulutuksen välisten leikkauspisteiden kautta haastaa myös kasvatussosiologeja keskustelemaan tutkimustuloksista akateemisen yhteisön ulkopuolella. Myös tämän vuoksi toivomme *Kasvatussosiologian Vuosikirjan* neljännen osan löytävän tiensä erilaisten oppilaitosten kurssimateriaaleihin sekä täydentämään yhteiskuntaluokkaan liittyviä keskusteluja.

Lähteet

- Collins, R. 1979/2019. *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. Columbia University Press.
- Collins, R. 2009. *Conflict Sociology. A Sociological Classic Updated*. Abridged and updated by Stephen K. Sanderson. Boulder: Paradigm Publishers.
- Harvey, D. 2008. *Uusliberalismin lyhyt historia*. Tampere: Vastapaino.
- Hugrée, C., Penissat, E. & Spire, A. 2020. *Social Class in Europe: New Inequalities in the Old World*. London: Verso.
- Järvinen, K. & Kolbe, L. 2007. *Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa*. Helsinki: Kirjapaja.
- Järvinen, K. & Kolbe, L. 2019. *Sopivia ja sopimattomia – Lempi, luokka ja suomalainen parisuhde*. Helsinki: Kirjapaja.
- Koskela, M. 2019. *Ennen kaikkea feministi*. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Koskela, M. 2021. *Äidiksi tuleminen*. Helsinki: Into.
- Koskela, M. 2022. Instagram 3.10.2022. https://www.instagram.com/p/CjQvqbItCuE/?utm_source=ig_web_copy_link
- Purhonen, S., Gronow, J., Heikkilä, R., Kahma, N., Rahkonen, K. & Toikka, A. 2014. *Suomalainen maku – Kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Savage, M., Cunningham, N., Devine, F., Friedman, S., Laurison, D., McKenzie, L., Miles, A., Snee, H. & Wakeling, P. 2015. *Social Class in the 21st Century*. London: Penguin.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) 2015. *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Kasvatusalan tutkimuksia 68*. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Silvennoinen, H., Seppänen, P., Rinne, R. & Simola, H. 2012. *Yhteiskuntaluokat ja kouluvalintapolitiikka ylikansalliselta tasolta ja paikalliselle tasolle ulottuvassa tarkastelussa. Kasvatus 43 (5), 502–518*.
- Vaarla, S. 2019. *Westend*. Helsinki: WSOY.

Kirjoittajat

Toni Ahva, valtiotieteiden maisteri, valtiotieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

Nina Haltia, KT, dosentti, yliopistotutkija, Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskus CELE, Turun yliopisto. ORCID: 0000-0002-2139-1405

Vilja Helminen, väitöskirjatutkija, lääketieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto. ORCID: 0000-0001-9994-2708

Kaspian Herrala, väitöskirjatutkija, Turun yliopisto.

Heidi Huilla, tutkijatohtori, Helsingin yliopisto. ORCID: 0000-0002-2845-3496

Ulpukka Isopahkala-Bouret, KT, dosentti, professori, Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskus CELE, Turun yliopisto. ORCID: 0000-0002-8535-8874

Sara Juvonen, väitöskirjatutkija, Helsingin yliopisto. ORCID: 0000-0003-2798-9376

Mira Kalalahti, VTT, dosentti, apulaisprofessori, Jyväskylän yliopisto. ORCID: 0000-0003-1254-9351

Jarmo Kallunki, YTT, tutkijatohtori, Tampereen yliopisto. ORCID: 0000-0002-3019-9706

Heikki Kinnari, erikoistutkija, Turun yliopisto. ORCID: 0000-0002-2323-4702

Sonja Kosunen, professori, Itä-Suomen yliopisto. ORCID: 0000-0001-8093-7052

Mari Käyhkö, YTT, dosentti, sosiologian yliopistonlehtori, Itä-Suomen yliopisto. ORCID: 0000-0002-6879-8907

Hanna Laalo, tutkijatohtori, Turun yliopisto. ORCID: 0000-0002-9221-9434

Tiina Luoma, väitöskirjatutkija, Helsingin yliopisto, ORCID: 0000-0001-5880-945X

Heli Mutanen, KM, yliopisto-opettaja, Kasvatustieteiden ja psykologian osasto, kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutus, Itä-Suomen yliopisto.
ORCID: 0000-0001-9003-0905

Hanna Nori, KT, VTM, yliopistotutkija. Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto.
ORCID: 0000-0002-6612-9830

Riikka Oittinen, väitöskirjatutkija, Helsingin yliopisto. ORCID: 0000-0002-7407-338X

Marja Peltola, yliopistonlehtori, Tampereen yliopisto, Yhteiskuntatutkimus.
ORCID: 0000-0001-9991-6518

Veronica Salovaara, VTT, Helsingin yliopisto. ORCID: 0000-0001-8911-8926

Heikki Silvennoinen, professori, Turun yliopisto. ORCID: 0000-0001-8304-0021

Janne Varjo, FT, dosentti, apulaisprofessori. Kasvatussosiologian ja -politiikan tutkimusyksikkö (KUPOLI), Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.
ORCID: 0000-0003-2528-4241

Minna Vilkmán, KM, projektitutkija, Jyväskylän yliopisto.

Hanna Wass, yleisen valtio-opin dosentti, varadekaani, valtiotieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto. ORCID: 0000-0002-2429-8062

Yhteiskuntaluokka ja koulutusinstituutio kytkeytyvät monin tavoin toisiinsa. Yhtäältä koulutus oli alusta alkaen ylempien yhteiskuntaluokkien vallan ja etuoikeuksien legitimoija ja toisaalta alempiin yhteiskuntaluokkiin lukeutuvan enemmistön hallinnan väline. Sittemmin koulutukseen pantiin yhteiskuntapolitiikassa paljon toivoa tasa-arvoisempien elämänmahdollisuuksien avaajana, ja erityisesti 1900-luvun jälkipuolisko oli koulutuskasvun ja kaventuvien luokkaerojen aikaa. Mutta 2020-luvulla voimme todeta luokkataustan edelleenkin vaikuttavan yksilön koulumenestykseen, koulutusvalintoihin ja lopulta valikoitumiseen eri tavoin arvostetuille jatkokoulutusreiteille.

Koulutus ja yhteiskuntaluokka -teokseen sisältyvät tutkimukset osoittavat yhteiskuntaluokan vaikutuksen ihmisen koko elämänkaaren mitassa. Sen lisäksi, että lapsuudenkodin luokka-asema määrittää yksilön koulutusuran pituutta, luokka vaikuttaa myös koulukokemuksiin ja käsityksiin itsestä opiskelijana. Eri yhteiskuntaluokista ponnistavat kokevat niin peruskoulun kuin yliopisto-opinnotkin eri tavoin. Lopulta luokka-asema määrittää myös työelämässä tarjolla olevia oppimis- ja koulutusmahdollisuuksia. Oppiminen, koulutussaavutukset ja menestys eivät ole nyky-Suomessakaan vain ”itsestä kiinni”.

ISBN 978-952-359-049-6

 TAMPERE
UNIVERSITY
PRESS

