

”Kauhee tämmönen niinku oma hierarkkinen maailmansa”

Kaveriryhmät koulun sosiaalisella kentällä

Sosiologian
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Aino-Maria Pusa

Ohjaaja:
Professori Antti Tanskanen

22.9.2022
Turku

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

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Sosiologia

Tekijä: Aino-Maria Pusa

Otsikko: ”Kauhee tämmönen niinku oma hierarkkinen maailmansa” – Kaveriryhmät koulun sosiaalisella kentällä

Ohjaaja: Professori Antti Tanskanen

Sivumäärä: 55 sivua + 6 liites.

Päivämäärä: 22.9.2022

Tiivistelmä

Tässä laadullisen sosiologien kentälle sijoittuvassa tutkielmassa on tarkasteltu kaveriryhmiä ja niiden rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä suomalaisessa (perus)kouluympäristössä. Tutkimuksella vastataan kysymyksiin siitä, miten ryhmät ovat rakentuneet, millaiset on niiden väliset suhteet koulun sosiaalisella kentällä ja millaisilla ominaisuuksilla ja pääomilla kentällä kilpaillaan. Tarkastelussa on nuorten kokemukset kouluajasta 2000-luvun koulumaailmasta.

Aineistona työssä on käytetty kuutta, 2000-luvulla syntyneen, haastatteluhetkellä yliopistossa vuoden tai kaksi opiskelleen, nuoren haastattelua. Haastattelut olivat väljästi strukturoituja temaattisia kertomushaastatteluita. Aineistoa analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Teoreettisena linssinä työssä on käytetty Pierre Bourdieun kenttäteoriaa ja aikaisemmasta koulun kentälle sijoittuvasta tutkimuksesta nousevaa käsitteistöä.

Analyysin perusteella tulokset on jaettu kolmeen osaan, ryhmien rakentumiseen, ryhmien välisiin suhteisiin ja henkilöön kiinnittyviin ominaisuuksiin. Ryhmien rakentumisen osalta oleellisia tekijöitä oli koulun virallisen tason rooli, yhteiset kiinnostuksen kohteet ja harrastukset. Toisaalta ryhmät rakentuivat myös nimeämisten kautta sekä niitä saatettiin vahvistaa tai niille löytää korvaajia koulun ulkopuolelta. Ryhmien väliset suhteet puolestaan muodostuivat hierarkian, suosion ja ryhmien pääsykriteerien kautta. Näihin kytkeytyviä henkilökohtaisia tai yksilöön kiinnittyviä ominaisuuksia puolestaan oli koulumenestys, ulkonäkö, näkyvyys sekä sukupuoli ja seurustelu.

Tulokset loivat yleiskuvaa suomalaisen koulun sosiaalisesta kentästä. Jokaisessa koulussa vallitsee omalaisensa sosiaalinen maailma. Löydettävissä oli kuitenkin yhdistäviä tekijöitä, siinä millaiset yleistason tekijät vaikuttivat ryhmien muodostumiseen ja olemassaoloon. Näiden koulun sosiaalisen kentän rakentumiseen vaikuttavien tekijöiden huomioiminen on tärkeää myös koulun virallisen tason toiminnassa.

Avainsanat: informaali koulu, kaveriryhmät, kenttä, koulu, koulun tasot, pääoma, ryhmät, sosiaalinen, teoriaohjaava sisällönanalyysi, virallinen koulu

Sisällysluettelo

| | |
|---|----|
| 1 Johdanto..... | 1 |
| 2 Bourdieun kenttäteoria..... | 3 |
| 2.1 Kenttä | 6 |
| 2.2 Habitus..... | 7 |
| 2.3 Pääomat..... | 8 |
| 3 Koulumaailman sosiaaliset ryhmät tutkimuskohteena | 18 |
| 4 Tutkimuksen toteutus | 24 |
| 4.1 Aineisto ja sen kerääminen | 24 |
| 4.2 Analyysi – menetelmä ja toteutus..... | 27 |
| 4.3 Tutkimuseettiset kysymykset | 28 |
| 5 Ryhmät koulun sosiaalisella kentällä | 31 |
| 5.1 Ryhmien rakentuminen | 31 |
| 5.2 Ryhmien väliset suhteet | 38 |
| 5.3 Henkilöön kiinnittyvät ominaisuudet | 42 |
| 6 Johtopäätökset ja pohdintaa | 51 |
| Lähteet | 56 |
| Liitteet | 61 |
| Liite 1: Haastattelurunko | 61 |
| Liite 2: Haastattelukutsu..... | 62 |
| Liite 3: Tutkimussuostumus..... | 63 |
| Liite 4: Tietosuojailmoitus | 64 |

1 Johdanto

Peruskoulu on ympäristö, jonka kautta suurin osa meistä on kulkenut. Samalla se näyttelee suurta roolia lapsuuden ja nuoruuden sosiaalisten suhteiden ja ryhmien muodostumisessa. Kokemukset kouluajalta voivat vaikuttaa vielä pitkälle tulevaisuuteen ja aikuisuuteen. Tässä tutkimuksessa keskiössä onkin nämä kokemukset.

Peruskouluisässä ihminen ei itsenäisesti vielä ole ehtinyt keräämään suurta määrää pääomaa. Hän ei voi omistaa laajaa taidekokoelmaa, tutkintoja tai poliittista verkostoa, ellei tällaisia ole perinyt omiin nimiinsä jo varhain. Lapsuudessa pääomallista roolia kuitenkin voi näytellä niin perheen taloudellinen vauraus, kuin vanhempien kulttuurinen harrastuneisuuskin. Toisaalta peruskoulussa luodaan pohjaa myös tulevaisuuden pääoman kerryttämiseksi. Sosiaalisen pääoman keräämisen perusteet voidaan luoda jo ensimmäisistä leikkikaverisuhteista alkaen; koulumenestys ja koulutusvalinnat viimeistään yläkoulusta alkaen pohjustavat esimerkiksi tulevaisuuden kulttuurisen pääoman hankkimista.

Tutkielmassa tarkastellaankin peruskoulua sosiaalisena kenttänä, sosiaalisten suhteiden ja ryhmien kautta. Tarkastelussa kiinnitetään huomiota ryhmiin, ryhmäjäsennyksiin ja ryhmien muodostumisen tekijöihin. Ryhmäjäsennyttä tarkastellaan myös sosiaalisena pääomana. Toisekseen kertomuksista tunnistetaan myös muita pääoman muotoja ja niiden merkityksiä koulun kentällä. Pierre Bourdieun teoria, kilpailuineen, vaihtoineen ja pääoman keräämisineen ei suoranaisesti käsittele lapsen maailmaa, tarkoituksena on kuitenkin käyttää sen hedelmällistä käsitteistöä soveltuvin osin hahmottamaan tätä nuoren ihmisen sosiaalista maailmaa. Kuitenkin Bourdieunkin mukaan kenttätaistelussa etulyöntiasemassa ovat ne, jotka ovat saaneet kerättyä kentällä, jolla he haluavat menestyä, arvostettuja pääomia jo varhaissozialisaatiossaan (Saaristo & Jokinen 2004, 176). Myös tarkasteltaessa ns. huono-osaisemmista perheistä tulevia nuoria on havaittu vanhempien tuen ja eteenpäin kannustavuuden olevan koulumenestystä edistäviä tekijöitä, vaikka perhetausta ei sinänsä tarjoa korkeaa kulttuurista pääomaa ja siihen sosiaalistumista (Osman ym. 2021).

Nimenomaan Bourdieulainen näkemys erilaisista pääomista on nykyään paljon sovellettu teoriapohja. Pääomista on puhuttu niin ulkonäön kuin elämäntapojenkin kohdalla

mutta erityisesti koulutussosiologian kentällä (ks. esim. Kulmalainen 2015, Paju 2011). Sosiaalisen pääoman käsitettä on kehitelty ja määritelty edelleen monien eri teoreetikojen toimesta (esim. Coleman 1988, Putnam 2000). Ryhmiä tarkasteltaessa sosiaalinen pääoma on loogisesti läsnä.

Teoreettisena viitekehyksenä työssä toimii siis Bourdieun kenttäteoria, kentän, habituksen ja pääomien käsitteineen. Mukaan otetaan myös muutamia bourdieulaisten pääomateorian tuoreempia, aiheen kannalta relevantteja, jatkokehittelyitä. Sosiaalisen pääoman tietynlainen erityisasema ryhmien tarkastelussa huomioidaan lyhyellä pistäytymisellä käsitteen laajempaan historiaan myös Bourdieun teorian ulkopuolella.

Tämän tutkielman aineisto on kerätty haastatteleamalla 2000-luvulla syntyneitä, vuoden tai kaksi yliopistossa opiskelleita nuoria. Haastattelut ovat olleet luonteeltaan kerronnallisia ja muistelevia. Niissä on käsitelty nuoren itse merkityksellisiksi kokemia asioita. Näiden kertomusten avulla on luotu kuvaa siitä, millainen on ollut 2010-luvun koulun sosiaalinen kenttä. Tarkastelussa keskitytään ryhmien muodostumiseen tällä sosiaalisella kentällä, hyödyntäen bourdieulaista kenttäteoriaa ja aiemmasta tutkimuksesta nousevaa käsitteistöä.

2 Bourdieun kenttäteoria

Ensin luodaan katsaus Bourdieun kenttäteorian käsitteistöön ja sen käyttöön aiemmassa koulumaailmaa koskevassa tutkimuksessa. Aiemman tutkimuksen osalta keskitytään siis tutkimukseen, jossa käsittelyssä ovat olleet koulumaailman ryhmät ja bourdielainen teoria tai sosiaalisen pääoman käsite laajemmin myös muiden teorioiden valossa.

Sosiologian kentällä Pierre Bourdieu on erityisesti luokkatutkija. Hän on kehittänyt luokkatutkimusta ”kulttuuristen erottelujärjestelmien dynamiikan ja jokapäiväisessä elämässä käydyn symbolisen taistelun suuntaan”. (Saaristo & Jokinen 2004, 172.) Samoja teorioita, joita sosiologiassa katsotaan luokkatutkimuksen näkökulmasta, on käytetty paljon myös kasvatustieteiden piirissä. Risto Rinne, Joel Kivirauma ja Erno Lehtinen (2015) ovatkin kasvatustieteiden johdantoteoksessaan nostaneet Bourdieun mukaan käsittelyyn kasvatustieteiden klassikoiden joukkoon.

Monet Bourdieun tutkimukset sijoittuvatkin koulutuksen ja kasvatuksen kentälle. Koulutuksen ja vaikkapa tutkintojen merkitys on kirjoitettu esimerkiksi kulttuurisen pääoman käsitteen määrittelyyn sisään. Laajalti Bourdieuta Suomessa tutkinut J. P. Roos (1985, 8) onkin todennut Bourdieun teoriassa keskeisen kentällä tapahtuvan kilpailun ajatukseen, olleen kantavana teemana läpi koko Bourdieun tuotannon teemasta toiseen siirryttäessä. Pyrkimyksenä on osittain ollut tuon kantavuuden todistaminen. Tässä peruskoulumaailmaa tarkastelevassa työssä hyödynnetäänkin tätä teorian läpileikkaavuutta ja aiheiden kirjoa soveltaen niitä koulun sosiaalisista ryhmistä kerrottuihin kertomuksiin.

Luokkanäkökulma näkyy osaltaan vahvasti juuri Bourdieun koulumaailmaa tarkastelevissa näkemyksissä. Koulu on hänelle merkittävä luokkarakenteita ylläpitävä ja vahvistava instituutio. Ylä- ja keskiluokka ovat helpommassa asemassa jo kotonaan vallinneen koulutuksen arvostuksen ansiosta, kun taas erilaisiin arvostuksiin sosialisoituneet työläisperheiden lapset voivat koulussa olla vaikeammassa asemassa; vanhempien kulttuurillisen ja sosiaalisen pääoman vaikuttaessa vahvasti lapseen. Koulumaailmassa hienovaraisia erotteluja synnyttää esimerkiksi kielellinen pääoma. Edellä mainitun koulutuksen arvostuksen ja siitä kiinnostuneisuuden myötä myös lapsen kielellinen osaaminen

(pääoma) kehittyi perheen tiedollisen¹ pääoman ansiosta. Sosiaalinen pääoma puolestaan tuo perheen (vanhemmat) lähemmäksi koulua, kiinnostus koulutusta kohtaan voi muodostaa verkostoja vanhempien ja opettajien välille. Ylipäätään koulumaailma suosii tietynlaista habitusta, joka helpommin ja 'luonnostaan' on eliitin hallussa, koulumaailma muovaa näistä eliitin jäsenistä koulussa paremmin pärjääviä; sosiaalisista ja kulttuurisista eroista tulee lahjakkuuseroja. (Bourdieu & Passeron 1990, Saaristo & Jokinen 2004.) Myös taloudellisella pääomalla voi hankkia etuja koulutuksen kentällä kilpaillessa. Vaikka suomalainen koulutusjärjestelmä on edelleen maksuton ja maksuttomuus on jopa laajentunut viime vuosina, on esimerkiksi maksulliset valmennuskurssit ottaneet sijaa jo yläkoulun jälkeisessä maailmassa. Taloudellisen pääoman avulla pyritään ostamaan valttikortteja jatkokoulutuskilpailun kentälle.

Myös nuoren tulevaisuutta koskevien valintojen tekeminen, esimerkiksi jatko-opinnoista päättäminen, kytkeytyy muun muassa hänen kulttuurisen ja sosiaalisen pääomaansa määrään ja kouluaikana syntyneeseen kokemukseen itsensä arvostuksesta (Tolonen & Aapola-Kari 2021, 118). Koulumaailmalla on siis keskeinen rooli nuoren ajatusmaailman luomisessa ja siinä, miten se joko kasvattaa (bourdieulaisittain) tai korjaa (ideaalisesti) perhetaustan tuomia eroja pääomien ja arvostusten kartuttamisessa.

Tärkeää on huomioida Bourdieun teorian aika- ja paikkasidonnaisuus. 1900-luvun loppupuolen Ranskassa syntyneeseen teoriaan on syytä suhteuttaa kriittisesti 2020-luvun Suomessa. Suomalaista peruskoulua katsottaessa, luokka tuo ensisijaisesti mieleen ikäluokan. Luokkaerot eivät ole olleet pinnalla maailman mallimaaksi nähdyssä suomalaisessa tasa-arvoistavassa peruskoulussa. Vaikka eroja ei Bourdieun kuvaamalla räikeydellä olisikaan nähtävissä, ei se tarkoita, että niitä ei olisi ollenkaan. Koulushoppailu, alueellinen eriytyminen ja koulutuksen periytyvyys ovat ilmiöitä, joita voidaan katsoa ja tulkitä bourdieulaisesta viitekehyksestä, pääomien periytyvyyden ja koulumaailman harjoittaman symbolisen väkivallan² kautta.

Bourdieuun kenttä- ja pääomateorian lähtökohtana on symbolinen vallasta käytävä taistelu ja herruuden eri muodot. Hän kuvaa *doksan*, *heterodoksian* ja *ortodoksian* tilat, joissa vallitsevat erilaiset tietoisuudet sosiaalisesta maailmasta. Analyysin

¹ Bourdieu on eräissä töissään käyttänyt tiedollista pääomaa kulttuurisen pääoman synonyymina tai alalajina.

² Symbolisen väkivallan määrittely koulumaailmassa ks. [luku 3](#)

lähtötilanteena on nykyiselle modernille maailmalle vieras tilanne; doksa. Siinä sosiaalinen maailma on ongelmatonta, itsestään selvää, keskustelematonta ja kyseenalaistamatonta. Doksa legitimoii valtaapitävien aseman ja palvelee hallitsevien etuja. Symbolisen väkivallan avulla hallitsevat ryhmät muotoilevat mieleisensä sosiaalisen järjestyksen. (Saaristo & Jokinen 2004, 172–173.)

Kun doksan olemassaoloa kyseenalaistavia kysymyksiä aletaan esittämään, siirrytään heterodoksian tilaan, sosiaalisen maailman rakenteeseen aletaan suhtautua kriittisesti. Ollaan kamppailun tilanteessa, josta ei ole enää paluuta vanhaan doksaan. Säilyttääkseen asemansa hallitsevat ryhmät pyrkivät luomaan ortodoksian, doksan korvikkeen, joka edelleen palvelisi heidän etuaan, doksan maailmaa pyritään kehittämään siinä rationaalisemmaksi. Ortodoksia on ikään kuin viimeinen vaihtoehto hallitsevalle luokalle, keskusteleavassa heterodoksisessa tilanteessa sen on edelleen kannattavaa sitoa mahdollisimman moni doksiseen tilaan, jossa ei koeta tarvetta keskustelulle. Ortodoksian edistämiseen on järkevää siirtyä vasta kun keskustelu siirtyy pois hallitsevalle ryhmälle suotuisalta kentältä, tai siis kun doksinen tila menettää suosiotaan. (Saaristo & Jokinen 2004, 173.)

Nämä yksinkertaistetut doksan, heterodoksian ja ortodoksian käsitteet eivät tyhjentävästi selitä nykyisten modernien yhteiskuntien sosiaalista maailmaa. Nykyiset yhteiskunnat ovat pitkälle eriytyneitä ja näin myös edellisten väliset suhteet paljon monimutkaisempia. Kuitenkin perusajatukset symbolisesta väkivallasta ja taistelusta sopivat myös moderniin maailmaan ja koulun sosiaaliselle kentälle. Sosiaalisen todellisuuden määrittelystä käytävä taistelu voi kuitenkin tapahtua niin hienovaraisesti, ettei sitä ehkä taisteluksi edes huomata. (Saaristo & Jokinen 2004, 174.) Esimerkiksi arviointijärjestelmät on nähty koulun kentällä toimivina symbolisen väkivallan muotoina. Vaikka järjestelmää pidetään näennäisen tasa-arvoisena, suosii se tietynlaisia oppilaita, joilla on tietyt sisäistetyt toimintatavat. (Kulmalainen 2015.) Samalla tavoin tietynlaisesta habituksesta ja sisäistetyistä toimintatavoista voi koulun kentällä olla laajemminkin huomaamattomia etuja. Toiset sopeutuvat koulujärjestelmään paremmin kuin toiset.

2.1 Kenttä

Sosiaalisen todellisuuden määrittelystä käytävään taisteluun kytkeytyy vahvasti Bourdieun teorian yksi ydinkäsite: *kenttä*³. Löic J.D. Wacquantin mukaan:

Kenttä sisältää joukon, tiettyihin vallan (tai pääoman) muotoihin perustuvien positioiden välisiä objektiivisia, historiallisia suhteita, kun taas habitus koostuu joukosta historiallisia suhteita, jotka on "talletettu" (deposited) yksilöllisiin kehoihin havaitsemisen, arvostamisen ja toiminnan mentaalisten ja fyysisten skeemojen muodossa. (Wacquant 1995, 36–37.)

Kentälle päästäkseen on henkilön omaksuttava ja hallittava siellä kulloinkin toimivat säännöt. Kentän säännöistä neuvotellaan ja ne muuttuvat koko ajan. Uuden tulokkaan onkin järkevä pyrkiä muokkaamaan sääntöjä niin, että hänen suhteellinen asemansa paranee, kuitenkin romahduttamatta koko kenttää. Rajut muutokset kentän säännöissä voi tarkoittaa sitä, että aiemmin kentällä arvokas pääoma menettää arvonsa ja tilalle tulee jokin uusi. Kenttä rakentuu ja uudistuu tämän symbolisen taistelun ja keskustelun myötä, jota käydään kentän keskustan ja kehän välillä. Keskuksessa sijaitseva pääoma on kentällä yleisesti arvostettua ja määrittää myös kauempana siitä, kehällä, olevan pääoman arvon. (Roos 1985, 12; Rinne ym. 2015, 211.) Tällainen rakenne tekee kentästä hierarkkisesti kilpailevan.

Bourdieu käyttää "pelin" käsitettä kuvaamaan kentillä tapahtuvaa toimintaa, konfliktin ja kilpailun tilaa. (Wacquant 1995, 37–38.) Toisin kun peli, kenttä ei ole tekemällä tehty eikä kentän toimintamalleja tai säännönmukaisuuksia ole tarkkaan määritelty. Kuitenkin peli kentällä voi olla kiivasta, jopa julmaa, se tempaa pelaajat mukaansa. Pelaamalla peliä pelaajat osoittavat sen olevan pelaamisen arvoista. Pelissä on myös tiettyjä valttikortteja, joiden arvo voi vaihdella pelin mukaan; eri pääomien arvo on eri kentillä erilainen. Kentän rajoja myös rakennetaan koko ajan uusiksi; "Kentän osanottajat ponnistelevat jatkuvasti erottautuakseen lähimmistä kilpailijoistaan, rajoittaakseen kilpailua ja saadakseen monopolin jollekin kentän alasektorille." (Bourdieu & Wacquant 1995, 125–

³ Kentän käsitteen rinnalla Bourdieu käyttää myös sosiaalisen tilan käsitettä, käyttäen niitä sinällään sisällyksettömän "yhteiskunnan" käsitteen tilalla (Wacquant 1995).

127.) Tässä päästäänkin Bourdieun teorian ytimeen, kentillä tapahtuvan pelin tai kilpailun tarkoituksena on tehdä erottautumista. Erilaisia kenttiä on lukemattomia.

Kentän määrittelylle on kuitenkin tiettyjä rajoja. Rinteen ja kumppaneiden (2015) mukaan Bourdieu asettaa kentille kaksi ehtoa:

Ensinäkin pitää olla riittävästi toimijoita, jotka ovat valmiita investoimaan kentälle. Toiseksi kentän tulee olla riittävän autonominen. -- Kentästä on kyse silloin kun se kykenee muuntamaan yleiset ongelmat, diskurssit ja teemat kentän omalle kielelle. Kenttä edellyttää myös alan tunnustettujen auktoriteettien, instituutioiden ja arvostuskategorioiden sekä pelisääntöjen olemassaoloa. (Rinne ym. 2015, 211.)

Sune Qvotrup Jensen (2006, 266) puolestaan esittää kolme kriteeriä sille, kuinka Bourdieu määrittelee kentän: Ensinnäkin on löydettävä eriytyneitä toimijoita, jotka ovat suhteellisen vakaisissa (voima)suhteissa keskenään, toisekseen kentällä täytyy olla tietty määrä itsenäisyyttä ja kolmanneksi, täytyy voida osoittaa kentälle ominaisen pääoman lajin olemassaolo ja olemassaolon vaikutus.

Bourdieuun työstä on siis voitu löytää hieman toisistaan eroavia tulkintoja siitä, mitä todellisuudessa voidaan kutsua kentäksi. Kuten Rinne kumppaneineen (2015, 211) toteaa, vasta empiirisen tutkimuksen kautta voidaan määritellä alue omaksi kentäkseen. Edellä esitettyjen määrittelyjen avulla voidaan kuitenkin tässäkin työssä tarkastella, löytyykö peruskoulusta mahdollisesti joitain kentäksi tulkittavia sosiaalisia maailmoja.

2.2 Habitus

Habitus on järjestelmä, joka tuo yhteen yhteiskunnallisen ja yksilöllisen. ”Habituksesta puhuminen tarkoittaa, että yksilöllinen, subjektiivinen ja jopa persoonallinen on yhteiskunnallista, kollektiivista. Habitus on sosialisoitu subjektiivisuus.” (Bourdieu & Wacquant 1995, 157.) Habitukseseen integroituu menneet kokemukset ja ulkoiset rakenteet, näiden sisäistäminen saa aikaan habituksen verrattain koherentin ja systemaattisen toimimisen kentällä (Wacquant 1995, 39). Habitus on yhteydessä henkilön luokka-

asemaan, käsitteellä selitetään tyylin yhtenäisyyttä, sitä miten tietystä asemassa ja suhteissa muodostuu tietynlainen elämäntyyli yhtenäisten valintojen kautta.

Habitukset ovat selvärajaisia ja tunnusomaisia käytäntöjä synnyttäviä periaatteita. Se mitä työläinen syö ja ennen kaikkea miten hän syö, hänen urheilulajinsa ja tapansa urheilla hänen poliittiset mielipiteensä ja tapansa ilmaista ne eroavat järjestelmällisesti teollisuusjohtajan vastaavasta kulutuksesta ja toiminnasta.
(Bourdieu 1998, 18.)

Habitukseltaan samantapaiset ihmiset kuuluvat siis samaan yhteiskuntaluokkaan ja heillä on samantapainen asema kentällä tai lähekkäisillä kentillä. Habituksen kautta tietyt luokkaan kuuluvat merkitykset sisäistetään ja ruumiillistetaan, mikä saa aikaan myös edellä esiin tuodun systemaattisen toiminnan kentällä. Eri kentät myös suosivat erilaisia habituksen piirteitä. (Saaristo & Jokinen 2004, 174–176.) Esimerkiksi klassisen musiikin ja joukkueurheilun kentät suosivat varmasti hyvin erilaisia ominaisuuksia. Menestyminen näillä kentillä vaatii erilaisia valttikortteja.

Tarja Tolonen ja Sinikka Aapola-Kari (2021, 125) puhuvat nuorten koulutusvalintoja käsittelevässä artikkelissaan *habituaalisesta arvostuksesta*, käsillä tekemistä ja käytännöllistä ammattitaitoa kohtaan. Tällainen arvostus voi vallita esimerkiksi työläistäustaisen nuoren kotioloissa ja periytyä nuorelle, jolloin näitä taitoja pyritään kerryttämään myös itselle. Aiemmin puhuttiin kulttuurisen pääoman periytymisestä ja luokka-asemasta. Habituaalisen arvostuksen käsitteen voidaan nähdä liittyvän samaan teemaan: habituksen kytkeytyessä luokka-asemaan, myös tietyt ammatilliset arvostukset voivat siirtyä sukupolvelta toiselle samalla tavoin kuin korkea kulttuurinen pääoma.

2.3 Pääomat

Eri kentillä kilpaillaan erilaisista pääomista. Joku pääoman muoto voi olla jollain kentällä suuremmassa arvossa kuin toisella. Toisaalta myös vahvemmillä kentillä kerättyjä pääomia voidaan siirtää muille kentille. (Saaristo & Jokinen 2004.) Pääomia voi kerryttää siis kentillä käytävän taistelun kautta.

Osaltaan pääomia kuitenkin voi saada myös perheen kautta perinnön ja kasvatuksen muodossa. (Roos 1985, 12.) Pääoma on kasaantunutta työtä ja sosiaalista energiaa se ei täten kerry kenellekään itsestään (peritty taloudellinen tai objektivoitunut kulttuurinen pääoma on vaatinut työtä ainakin aiemmin sukupolvien ketjussa), vaan vaatii aina investointeja vaikkapa ajassa tai rahassa. Esimerkiksi kasvatusta voidaan nähdä investointina kulttuuripääomaan. Koska pääoman kerääminen sekä toisille kentille siirtyminen on vaihteloinen ja pitkä prosessi, on henkilön kannattavaa toimia sellaisilla kentillä, joiden vaatimaa pääomaa hänellä jo on. (Rinne ym. 2015, 212.)

Bourdieu jaottelee pääomat kolmeen tyyppiin, taloudelliseen, kulttuuriseen ja sosiaaliseen, näiden lisäksi Bourdieu puhuu symbolisesta pääomasta, joka läpäisee kaikki kolme pääoman muotoa. Symbolinen pääoma tekee muista pääoman lajeista merkityksellisiä, koettavia ja vaikuttavia. Bourdieun mukaan muut pääoman muodot voidaan myös johtaa taloudellisesta pääomasta, isomman tai pienemmän muuntautumisen kautta. Bourdieun kiinnostus kohdistuu erityisesti kulttuuriseen ja sosiaaliseen pääomaan. (Saaristo & Jokinen 2004; Bourdieu 1986). Tarkastellaan seuraavaksi tarkemmin näitä eri pääoman muotoja.

Taloudellinen pääoma

Bourdieuun teksteissä taloudellista pääomaa itsessään on käsitelty vain vähän. Teoreettisesti se on kuitenkin keskeisessä asemassa, jo pelkästään sen takia, että muiden pääoman muotojen kerääminen vaatii usein taloudellista pääomaa. Tai toisin sanoen kuten edellä todettiin, muut pääoman muodot voidaan suuremman tai pienemmän muuntautumisen kautta johtaa taloudellisesta pääomasta. Taloudellinen pääoma kaikessa yksinkertaisuudessaan tarkoittaa siis toimijan aineellisia resursseja, esimerkiksi varallisuutta ja taloudellista valtaa ja se on tavallisesti institutionalisoitunut omistusoikeudeksi. (Rinne ym. 2015, 214; Saaristo & Jokinen 2004, 177.)

Taloudellisen pääoman avulla on mahdollista hankkia esimerkiksi erilaisia kulttuurisia pääomia: objektivoitunutta maalaustaidetta ja design-huonekaluja tai institutionalisoitunutta pääomaa tutkintojen muodossa. Toisaalta myös sosiaalista pääomaa voi pyrkiä kerryttämään taloudellisen pääoman avulla, tällaisesta esimerkkinä voisi olla esimerkiksi

erinäisten klubien jäsenmaksut tai toisaalta huomionosoitukset sosiaalisen piirin jäsenille. (Rinne ym. 2015, 214.)

Kulttuurinen pääoma

Bourdieu on määritellyt kulttuurista pääomaa teoksissaan useaan otteeseen. Ensimmäiset määrittelyt kumpuavat nimenomaan koulutuksen maailmasta. Sen alkuperäinen merkitys viittaa ”epävirallisiin akateemisiin arvostelukriteereihin” joka esiintyi Bourdieun tulkinnoissa siitä, miksi pelkästään taloudelliset seikat eivät riitä selittämään sitä miksi korkean aseman perheiden lapset pärjäävät koulussa paremmin kuin huono-osaisien perheiden lapset. Myöhemmin *Distinction*-teoksessa Bourdieun laajentaa määrittelmän koskemaan koko yhteiskuntaa, jolloin kulttuuripääomasta tulee luokka-aseman indikaattori. (Purhonen ym. 2014, 18.)

Viimeisimmäksi Bourdieu on lisännyt määritelmään systemaattisuutta, erittelemällä kolme erilaista kulttuurisen pääoman ilmenemistapa: ruumiillistunut, objektivoitunut ja institutionalisoitunut pääoma. *Ruumiillistunutta pääomaa* ovat ihmisen habitukseen sisäistyneet tavat esimerkiksi puhua tai elehtiä, se on niin sanottua kulttuurista kompetenssia, Bourdieun sanoin: ”being able to read in a world of illiterates”. Tällaista ruumiillistunutta pääomaa ei voi välittömästi siirtää eteenpäin taloudellisen pääoman tavoin. (Bourdieu 1986, 244–245.)

Objektivoitunut kulttuurinen pääoma puolestaan on siirrettävissä omistajalta toiselle. Se voi olla esimerkiksi maalaus, kirjakokoelma, instrumentti jne., mikä tahansa materiaallinen objekti. Omistaakseen tällaisen tavaran, henkilö tarvitsee vain taloudellista pääomaa, kuitenkin erityisesti arvostaakseen tai oikeaoppisesti käyttääkseen tätä tavaraa tulee sen omistajalla olla myös ruumiillistunutta kulttuurista pääomaa. *Institutionalisoituneella kulttuurisella pääomalla* puolestaan tarkoitetaan tutkintoja ja akateemisia pätevyksiä, jotka ilmentävät kantajansa kulttuurista pääomaa. (Bourdieu 1986.)

Bourdieu on käyttänyt kulttuurilliselle pääomalle myös synonyymia tiedollinen pääoma (Bourdieu & Wacquant 1995, 148–149). Tiedollisen pääoman termi tuo hyvin esiin kasvatuksen ja koulutuksen keskeisen roolin kulttuurisessa pääomassa. Rinne ja kumppanit

(2015, 212) toteavatkin hyvin lahjakkuudeksi nimetyn koulukyvykkyyden olevan ”tulosta niistä aikaa vievistä investoinneista, joilla perheen kulttuuripääomaa välitetään seuraaville sukupolville.”

Kulttuurisesta pääomasta voidaan yksinkertaistetusti sanoa, että ”ihmisellä on sitä enemmän kulttuurista pääomaa, mitä sivistyneemmin hän käyttäytyy ja mitä parempi on hänen kulttuurintuntemuksensa, mitä tasokkaammat tai omaperäisemmät ovat hänen taidekokoelmansa ja mitä korkeammin ja paremmissa oppilaitoksissa koulutettu hän on.” (Saaristo & Jokinen 2004, 177.) Peruskoulutuksen kentällä hyvät arvosanat voidaan nähdä kulttuurisena pääomana, ne ovat tärkeä valttikortti kilpailussa yhteisvalintojen kentällä (Tolonen & Aapola-Kari 2021, 119).

Sosiaalinen pääoma

Sosiaalinen pääoma puolestaan on sidoksissa yksilöiden ryhmäjäsenyyksiin. Sosiaalinen pääoma on aina sidoksissa sen omistajiin, eikä sitä voi taloudellisen pääoman tavoin irrottaa heistä, se on yhteisomisteista pääomaa. Bourdieun sanoin se on ryhmäjäsenyyteen liittyvä todellisten tai potentiaalisten resurssien kokonaisuus. Kollektiivinen pääoma tuo ryhmän jäsenille tukea ja *oikeuttaa luottoon*, sanan eri merkityksissä. (Ilmonen 2000, Bourdieu 1986, 248–249.)

Sosiaaliset suhteet voivat olla olemassa joko vain käytännöllisistä syistä, vaihdon vuoksi ja sen ylläpitämänä tai toisaalta vaikkapa emotionaalisista syistä. Esimerkiksi oikean henkilön tunteminen voi poikia työpaikan ja LinkedIn-verkostot oman alan ihmisiin puolestaan yhteistyömahdollisuuksia. Toisaalta ne voivat olla myös puhtaammin sosiaalisia; verkosto, joka on olemassa esimerkiksi suvun nimen, puolueen tai vaikkapa harrastusporukan kautta. (Bourdieu 1986, 249.) Koulumaailmaa tarkasteltaessa, tällaisia kiinteydeltään vaihtelevia verkostoja voisi syntyä esimerkiksi erilaisten harrastusten ympärille (musiikki, urheilu, pelaaminen jne.) tai toisaalta myös ikäryhmien ja luokkien ympärille tai vaikkapa valinnaisaineryhmän.

Rinne ja kumppanit (2015, 213) esittävät esimerkin, jossa sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma vahvistavat toisiaan: henkilöt, joiden verkostoon kuuluu esimerkiksi suvun kautta tietyn tutkinnon omaavia henkilöitä ovat etulyöntiasemassa siinä, että he saavat

ensikädentietoa kyseisen tutkinnon kannattavuudesta ja sen institutionaalisesta arvostuksesta, ilman tällaista sosiaalista pääomaa investointi kulttuurisen pääoman kartuttamiseen tällä tutkinnolla on epävarmemmalla pohjalla.

Sosiaalinen pääoma on siis sidoksissa muihin pääoman lajeihin ja verkoston omistaman pääoman määrään. Toimijan hallussa olevan sosiaalisen pääoman määrä riippuu verkoston, jota hän voi tehokkaasti hyödyntää, koosta. Sekä henkilöiden, joihin toimija tämän verkoston kautta on yhteydessä, omistamien pääomien (taloudellinen, kulttuurinen, symbolinen) määrästä. (Bourdieu 1986, 249.)

Eri sosiaalisilla verkostoilla on hyvin vaihtelevia sisäänpääsykriteerejä, jokainen verkoston uusi jäsen myös muuttaa verkostoa ja sen sisäisten suhteiden dynamiikkaa jollain tapaa (Rinne ym. 2015, 213). Tiettyyn ryhmään ei välttämättä pääse sisään ilman tietynlaista pääomaa. Uusi jäsen myös muuttaa niin ryhmänsisäistä kommunikaatiota ja toimintaa, kuin tuo tullessaan ryhmään omat muut pääomansa ja näin mahdollistaa verkoston pääoman monipuolistumisen.

Yksinkertaistetusti voidaan todeta, että toimijalla ”on sitä enemmän sosiaalista pääomaa, mitä enemmän ja vaikutusvaltaisempiin ihmisiin hänellä on sosiaalisia kontakteja. Sosiaalista pääomaa ovat toisin sanoen toimijan verkostot, hänen paikkansa niissä ja se, miten hyvin hän kykenee verkostojaan käyttämään.” (Saaristo & Jokinen 2004, 177.)

Symbolinen pääoma

Symbolisen pääoman paikka ja rooli pääomien joukossa voidaan nähdä useammalla eri tavalla. Tässä työssä symbolinen pääoma nähdään taloudellisen, kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman läpäisevänä. Toinen tapa jaotella pääomia on nähdä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma symbolisen pääoman alalajeina. (Saaristo & Jokinen 2004, 176–177.) Toisaalta on myös nähty sosiaalisen pääoman muuttuvan symboliseksi pääomaksi (Siisiäinen 2003, 210).

Riippumatta siitä miten tämä paikka määritetään, on symbolisen pääoman rooli sama. Sen kautta muut pääoman lajit tulevat koettaviksi ja merkityksellisiksi, siitä on käytetty myös termiä legitiimi pääoma. Se on distinktion väline, jolla legitimoidaan vallitsevat

erot, sillä osoitetaan vallitsevassa yhteiskunnallisessa tilanteessa legitiimit pääomalajit. Se on olemassa vain toisten silmissä sekä riippuvainen kommunikaatiokäytänteistä. (Siisiäinen 2005, 91–92, 95.) Symbolinen pääoma on siis valtataistelun väline, sen avulla oma pääoma muotoutuu oikeutetuksi ja arvostetuksi.

Bourdieuun mukaan eri pääomien logiikka on mahdollista käsittää vain symbolisen pääoman kautta. Esimerkiksi ryhmä ja sen arvostussuhteet tuotetaan ja niitä ylläpidetään symbolisesti. Symbolinen pääoma tarvitsee puolestaan välittävää tekijää, habitusta. Sen välityksellä pystytään hahmottamaan sosiaalistumisen kautta syntyviä eroja ja samankaltaisuuksia sekä kentällä tapahtuvaa maineen ja kunnian hankintaa ja näin luomaan sosiaalista pääomaa – ”hyödynnettävissä olevia lujia arvostussuhteiden verkostoja” – itselleen. (Ruuskanen 2001, 27.)

Uusia pääomia: ulkonäkö

Käsitellään seuraavaksi yhtä Bourdieun ajattelusta johdateltua uutta pääoman muotoa. Kuten jo aiemmin on tullut esiin, on Bourdieun teoria ollut hyvin suosittu ja paljon jatkokehitelty. Juuri ulkonäkö on valittu tässä tarkasteltavaksi puhtaasti sen takia, että tutkimuksen aineistossa se nousi esiin.

Ulkonäöllistä valtaa voidaan selittää ja tutkia monesta eri näkökulmasta, monella eri tieteenalalla. Tätä on tehnyt niin sosiaali- ja evoluutiopsykologit kuin sukupuolentutkijatkin. Sosiologian kentällä puolestaan näkökulmana on ollut niin (viehättävän) ulkonäön yhteys yhteiskunnalliseen asemaan kuin ulkonäön pääomallisuus. (Kukkonen ym. 2019.) Kuten Kukkosella ja kumppaneilla *Ulkonäköyhteiskunta*-teoksessaan, myös tässä tutkielmassa katsantokantana on ulkonäön pääomallisuus.

Ulkonäön pääomallisuutta käsitelleet tutkimukset nojaavat pitkälti Bourdieun pääoma-teorioihin. Esteettistä pääomaa on esitetty jopa omaksi pääoman lajikseen kulttuurisen, sosiaalisen ja taloudellisen pääoman rinnalle, sekä omaksi käsitteekseen sosiologian kentälle. Tammy Andersson kumppaneineen on määritellyt esteettisen pääoman väljästi ulkonäöllisiksi resursseiksi; esimerkiksi kasvonpiirteiksi, kehon muodoksi ja kooksi, hiuksiksi ja tyyliksi. Tätä määritelmää on käytetty myös Suomessa tutkittaessa ulkonäön pääomallisuutta. (Andersson ym. 2010, Kukkonen ym. 2019.) Määritelmän väljyys ja

”tyhjyys” ohjaa siis näkemään ulkonäölliset, esteettiset, seikat pääomina ja resursseina. Se ei kuitenkaan itsessään arvota erilaisia pukeutumistyyliä tai kasvopiirteitä paremmiksi tai huonommiksi. Se, millainen tyyli on resurssi, määritellään bourdieulaisittain *kentällä*, jolla tyylin kantaja kilpailee.

Bourdieu itse ei erottanut ulkonäöllistä pääomaa omaksi pääoman lajikkeeseen, kuitenkin myös hän tunnustaa ulkonäön tai -muodon riippumattoman vaihtoarvon. Muuten vähäosainen yksilö voi omata merkittävää ulkonäöllistä pääomaa ja vastaavasti muissa pääomissa rikas valtaapitävä henkilö puolestaan voi olla omaamatta merkittäviä ulkonäöllisiä resursseja. (Kukkonen ym. 2019, 16.)

Ulkonäöllisestä pääomasta puhuttaessa on tärkeää huomata sen riippuvuus kentistä. Eri kentillä erilaiset pääoman ilmentymät ovat valttia. Hyvä esimerkki tästä löytyy Adam Greenilta (2013), hän kirjoittaa toimittamassaan kirjassa *Sexual Fields: Toward a Sociology of Collective Sexual Life* tekemistään havainnoistaan New Yorkin Manhattanilla. Eläessään ja työskennellessään homobaareissa ympäri aluetta, hän havaitsi eri kenttien vahvan läsnäolon. Kirjan alussa hän kuvailee tarkasti eri alueille ominaisia ulkonäöllisiä seikkoja, jotka erosivat toisistaan selvästi, ja toteaa eri kaupunginosien olevan erilaisia ”sosiaalisia areenoita” ja niillä vallitsevan omanlaisensa bourdieulaisen ”status- ja käytäntölogiikansa” (Green, 2013, 3).

Samalla maantieteellisellä, pienelläkin, alueella voi siis olla lukemattomia erilaisia kenttiä, joilla ihmisillä on erilaisia sosiaalisia positioita. Se millaista pääomaa arvostetaan, vaihtelee näiden kenttien välillä.

Kukkonen kumppaneineen on havainnut tutkimuksessaan, että nuoruudessa ulkonäkö oli tärkeämpää kuin myöhemmällä iällä. ”Halu kuulua joukkoon ja olla ulkoisesti samanlainen kuin muut korostui.” Kuitenkin ulkonäöllä oli myös toisenlainen arvo:

Edellisen kaltaisen samanlaisuuden ja mahdollisimman norminmukaisen ulkonäön lisäksi ulkonäköelämäntarinoissa kuvattiin, kuinka pukeutumisen motiiveina saattoivat toimia myös muista erottautuminen, yksilöllisyys ja erilaisiin alakulttuureihin samaistuminen. Mikäli muiden määrittelemiin ulkonäkönormeihin ei pystynyt tai halunnut samaistua oli mahdollista panostaa yksilöllisyyteen ikään kuin vasta-reaktiona muiden yhteisön jäsenten määrittelemille säännöille. (Kukkonen ym. 2019, 54–55.)

Samanlaisen huomion teki myös Taru Kulmalainen (2015, 53–55) tyttöjen kaverisuosiota koskeneessa väitöskirjassaan. ”Tavallisuus” tyyllisesti oli tavoiteltua, sen taustalla voi olla toive olla herättämättä ei-toivottua huomiota. Tämän puolesta puhuu myös havainnot siitä, että tutkimuksessa ”suosituiksi” nimettyjen ryhmien jäsenet olivat näkyvämpiä ja kuuluvampia ja heidän tyyliinsä feminiinisempi ja siihen myös panostettiin esimerkiksi merkkivaatteilla. Vastaavasti myös muunlaiset poikkeamat ”tavallisesta” tyylistä huomiointiin, tällaisia oli esimerkiksi alakulttuurihenkinen Manga-tyyli ja vahva meikki. Poikkeaminen feminiinisestä tyylistä voi olla tietoista kapinointia korostettua feminiinisyyttä ja suosiojärjestelmää vastaan. Kulmalainen ei omassa työssään puhu ulkonäöstä omana pääoman lajinaan vaan yhdistää sen pukeutumistyylinä osaksi kulttuurista pääomaa. Hänen mukaansa muoti ja tyyli muodostavat bourdieulaisten symbolisen järjestelmän, jolla tehdään erontekoa ja sosiaalista arviointia. Koulun sosiaalisella kentällä hyvänä pidetty ulkonäkö toimi tärkeänä valttikorttina. (Kulmalainen 2015, 67.)

Ulkonäöllisesti siis ”tavallisuus” ja joukkoon kuuluvuus on useille nuorille tärkeää. Ulkonäöllä ei haluta herättää (negatiivista) huomiota. Kuitenkin ulkonäkö voi toimia niin suosion kuin erottautumisenkin keinona. Tällöin saatetaan siirtyä vaikkapa alakulttuurin määrittelemälle kentälle, jolla arvostettava ulkonäöllinen pääoma voi olla kaukana ”tavallisesta”. Tarja Tolonen (2001, 193–194) on havainnut omassa tutkimuksessaan sen, että poikien vaatetuksesta oli helpompaa havaita se mihin ryhmään he kuuluivat kuin tyttöjen vaatetuksesta. Poikien tyylit olivat sidoksissa tietynlaiseen kulttuuriin tai harrastukseen. Kuitenkin myös tässä tutkimuksessa havaittiin tiettyjen ryhmien (esim. politiikan, tietokoneiden, musiikin ympärille rakentuneiden) tyylien lisäksi *tavallisuuteen* pyrkiviä yksilöitä. Tavallisuus oli helppoa, mutta myös turvallista. Neutraalius vähensi kiusaamisen riskiä.

Sosiaalisen pääoman muita teoreetikkoja

Sosiaalisen pääoman käsitettä on Bourdieun ohella teoretisoineet useat muutkin tutkijat. Bourdieun ajattelussa sosiaalinen pääoma on siis (yhdessä muiden pääomanlajien kanssa) tekijä, jota ihminen voi käyttää resurssina kamppailussa eri kentillä sekä eron-
teon välineenä. Bourdieun mukaan sosiaalinen pääoma voi ”institutionalisoitua

yhteiskunnalliseksi statukseksi”. Sosiaalinen pääoma liittyy ensisijaisesti jäsenyyteen jossain ryhmässä ja tuo arvostusta henkilöä kohtaan. (Ruuskanen 2001, 26.) Kuitenkin esimerkiksi 1900-luvun alkupuolella korostettiin muun muassa ystävyys- ja sympatian merkitystä sosiaalisen toiminnan resurssina ja tätä kutsuttiin sosiaalisiksi pääomiksi (Ruuskanen 2001, 2). Sittemmin kuitenkin teoriassa keskeiseksi ajatuksiksi on nousut nimenomaan suhdeverkostot ja ryhmäjäsenyydet (Ruuskanen 2001). Suomalaisessa sosiologiassa sosiaalinen pääoma on ollut erityisen kovassa nosteessa 2000-luvun taitteessa (ks. esim. Ruuskanen 2001; Siisiäinen 2003; Jokivuori 2005; Alanen ym. 2007). Monissa koulumaailmaan sijoittuvissa tutkimuksissa sosiaalinen pääoma ymmärretään laajasti ja sen määrittelyyn yhdistetään useiden eri teoreetikkojen ajatuksia (ks. esim. Pooley ym. 2005; Holland ym. 2007; Korkiamäki 2013).

Sosiaalisen pääoman käsitteen käyttö koulutussosiologisessa tutkimuksessa on yleistä. Laajasti käytössä on ollut James Colemanin sosiaalisen pääoman määrittely. (Kao & Rutherford 2007.) Coleman (1988) on määritellyt sosiaalista pääomaa artikkelissaan *Social Capital in the Creation of Human Capital*. Coleman keskittyy määrittelyssään perhe- tautaan liittyviin koulun keskeyttämistä selittäviin tekijöihin. Hän jaottelee tekijät kolmeen pääomaan: taloudelliseen, inhimilliseen ja sosiaaliseen. Sosiaalinen pääoma syntyy hänen mukaansa kahdesta tekijästä, perheen sisäisestä vuorovaikutuksesta sekä perheen suhteista ympäröivään yhteiskuntaan ja erityisesti näiden tiivyydestä ja kiinteydestä. (Hellsten 1998, 29; Kajanoja 1998, 39.)

Coleman katsoo sosiaalista pääomaa erityisesti yksilön näkökulmasta. Sosiaalinen pääoma on sosiaalisissa suhteissa syntyneitä yksilön kannalta positiivisia resursseja. Vaikka Coleman on teoriaansa kehittänyt koulumaailmasta, ei lapset tai nuoret ole teoriassa kuitenkaan itsenäisinä toimijoina. Lapsen positioita tarkastellaan esimerkiksi perherakenteen, aikuisten ja lasten välisen suhteen ja yhteiskuntaan integroitumisen kautta. (Korkiamäki 2013, 35.)

Kolmas laajasti käytössä ollut sosiaalisen pääoman teoreetikko on Robert Putnam. Putnamin työ on lähtenyt liikkeelle Pohjois- ja Etelä-Italian yhteiskunnallisten erojen kehittymisen tarkastelusta. Sittemmin hän on tarkastellut yhdysvaltalaisesta kansalaisyhteiskuntaa ja yhdistystoimintaa. Putnamin määrittelyssä keskiössä on yhteiskunnan kehittyminen ja hyvinvointi sekä demokratia ja luottamus. Putnam onkin tarkastellut

sosiaalisen pääoman käsitteen avulla kansalaisten osallistumista yhteiskunnan toimintaan. Tällaisia osallistumisen muotoja on esimerkiksi äänestäminen ja yhdistystoiminta. Myöskään Putnam ei tarkastelussaan ole juurikaan huomionnut lapsia ja nuoria. (Korkiamäki 2013, 33–34; Siisiäinen 2003.)

3 Koulumaailman sosiaaliset ryhmät tutkimuskohteena

Koulua sosiaalisena ympäristönä on Suomessa tutkittu jonkin verran. Erityisesti etnografian keinoin tutkimusta on tehty niin kasvatustieteissä, etnologiassa kuin sosiologiassakin. Tutkimuksissa on havainnoitu ja haastateltu yläkouluikäisiä nuoria ja keskitytty siihen miten sosiaaliset suhteet, ryhmät, dynamiikat tai suosiojärjestelmät heidän keskuudessaan muodostuvat. (Ks. esim. Tolonen 2001; Paju 2011; Kulmalainen 2015; Olsson 2018.)

Aikaisempaan tutkimukseen tutustuminen on ollut kumuloituva prosessi. Edellä mainitut teokset ovat ensimmäisiä aiheesta löytämiäni tutkimuksia. Näihin tutustumalla löysi kattavasti muuta aihetta käsittelevää tutkimusta. Lisäksi hakuja tehtiin myös sosiologian ja sosiaalitieteiden tietokannoista esimerkiksi hakusanoilla ”school”, ”groups”, ”field theory”, ”capital”, ”Pierre Bourdieu”, ”social capital”. Käydään seuraavaksi läpi näitä tutkimuksia, tässä työssä olennaisen käsitteistön osalta.

Koulututkimuksessa etnografian avuksi on kehitetty koulun jako kolmeen eri tasoon: *virallinen*, *informaali* ja *fyysinen* koulu. Virallinen koulu käsittää esimerkiksi oppituntien opetussisällöt, opetusmenetelmät, oppikirjat ja ylipäätään opetukseen kytkeytyvät teemat. Virallista koulua määritellään esimerkiksi opetussuunnitelmissa. Virallisen koulun taso pitää sisällään myös koulun muodollisen hierarkian ja siihen liittyvät säännöt. Koulun informaalilla tasolla puolestaan tarkoitetaan koulussa oppitunneilla ja niiden ulkopuolella tapahtuvaa epävirallista vuorovaikutusta, niin oppilaskulttuurien kuin epävirallisten hierarkioidenkin muodossa. Koulun fyysinen taso puolestaan tarkoittaa niin koulun tiloja kuin myös liikettä, ääntä ja ruumiillisuutta. Fyysinen tila luo puitteet edellisten tasojen prosesseille. (Gordon ym. 2007, 43–44.) Jaottelu on tehty erityisesti etnografisen havainnoinnin tueksi, jolloin tutkija on koulussa paikalla itse ja voi havainnoida näitä tasoja sen kautta. Vaikka tässä tutkimuksessa ei käytetä havainnointia, on jaottelua käytetty apuna haastattelupuheen sisältöjen tulkinnassa ja jäsentelyssä.

Petri Paju (2011) kytkee tämän kolmijaon koulumenestykseen ja koulun arvostukseen. Yksilöt, jotka ottivat etäisyyttä viralliseen kouluun, eivät juurikaan arvostaneet koulua yleisesti, mutta oma koulu sai arvostusta sosiaalisena tapaamispaikkana. Kun taas henkilöt, joilla etäisyys viralliseen kouluun oli lyhyt, arvostivat koulua, joskaan eivät

välttämättä juuri omaa koulua.⁴ Koulu voi siis näyttäytyä nuorelle ensisijaisesti kaveri- ja ystävyysuhteiden ylläpitämisen paikkana. Tämä voi näyttäytyä konfliktina koulun virallisen ja informaalin tason välillä, kun näkyvä ja kuuluva kaverisuhteiden ylläpito tunkeutuu oppitunneille. Sosiaalisuus ja yhdessä tekeminen onkin hyvä valjastaa oppimisen tueksi. (Lahelma 2002). Samaan aikaan tärkeää on muistaa myös se, että virallisen koulun prosesseihin (esim. ryhmä- ja parityöskentely) voi vaikuttaa informaalin koulun sosiaalisen pääoman ja ryhmien muodostuminen ja niiden ulossulkevat ominaisuudet (ks. Kulmalainen 2015, 66). Näin ollen virallisen koulun prosessit voivat vahvistaa informaalin tason sosiaalisella kentällä syntyneitä ulkopuolisuuden kokemuksia.

Tärkeää kouluja ja niiden sosiaalista piiriä tutkiessa on pitää mielessä, että jokaisessa yksittäisessä kouluyhteisössä on oma *eetoksensa*, joka on muotoutunut nimenomaan tälle yhteisölle ominaiseksi ja luo oman sosiaalisen ilmapiirinsä eri kouluihin. Eetoksella tarkoitetaan tässä kouluyhteisön tapaa ratkaista ongelmia, rakentaa ihanteellisen oppilaan ja opettajan tyyppiä sekä esimerkiksi eri sukupuolen toiminnan ymmärtämisen tapaa. (Tolonen 2001, 14–15.)

Tarja Tolonen on tarkastellut etnografiassaan kahta eri helsinkiläistä yläkoulua 1990-luvun puolivälissä. Tutkimus oli osa laajempaa tutkimusprojektia. Siinä haastateltiin ja havainnointiin kahden yhdeksännen luokan elämää vuoden ajan. Tutkimuksessa sukupuoli on keskeisenä tarkastelun kohteena; se miten sukupuoli muotoutuu, miten sitä esitetään ja mikä on hyväksyttyä. Koulut eroavat toisistaan sosioekonomisen taustan ja sijainnin osalta. Toinen on keskustakoulu ja toinen lähiökoulu. (Tolonen 2001.)

Tolosen tutkimusluokilla äänekkäät ja näkyvät tytöt olivat enemmistöä. Ulkonäöllinen tyyli saattoi näillä tytöillä vaihdella kouluittain, mutta äänekkyyden ja näkyvyyden ansiosta he olivat sosiaalisesti vahvoilla. Äänekkäille ja näkyville tytöille vastinparina oli hiljaiset tytöt. He saattoivat ottaa selkeästi etäisyyttä ja jopa esittää kritiikkiä äänekkäille tytöille, tai puolestaan ihailia ja toivoa tuntevansa heidät paremmin. Kritiikkiä voitiin esittää myös ulkonäön merkityksestä kaveriryhmien muotoutumisessa ja niiden kriteerinä. Hiljaisten sosiaaliset ympäristöt saattoivat olla myös koulun ulkopuolella eikä heillä ollut kiinnostusta luokan sosiaalista toimintaympäristöä kohtaan. Poikien jaot

⁴ Näitä etäisyyksiä otetaan Pajun tutkimuksessa *sosiaalisessa tilassa*. Toinen Pajun käyttämä termi on *käytävä*. Molemmat pohjautuvat Bourdieun teoriaan ja kentän käsitteeseen.

molemmissa kouluissa sijoittuvat ”kovis-nörtti-janalle” sekä tästä ulkopuolisten ”tavalisten” poikien joukkoon, keskustakoulussa myös koulumenestys oli sallitumpaa. (Tolonen 2001, 113, 158–159.)

Seurustelu ja etenkin seksuaalisuus (aktiivisuus, ei identiteetti) näyttäytyivät Tolosen tutkimuksessa merkityksellisinä. Nämä kytkeytyivät molemmissa kouluissa *mainetarinoihin*, kyse oli erityisesti yksilön maineesta, ei niinkään ryhmädynamiikkaan vaikuttavasta ilmiöstä, vaikkakin sosiaalinen valta näyttelee osaansa siinä, kenen tarinoita kuunneltiin ja uskottiin. Tytöillä oli suuri riski saada huonoa seksuaalista mainetta, kun taas pojilla maine pönkitti sankariasemaa. Taru Kulmalaisen (viisitoista vuotta Tolosen tutkimuksen jälkeen julkaistussa) tutkimuksessa seurustelun rooli näyttäytyy erilaisena. Hänen tuloksissaan tyttöjen suosittu asema edellytti poikien hyväksyntää, kaveruutta ja/tai seurustelusuhdetta. Sukupuolijärjestelmässä ja sen yhteydessä suosiojärjestelmään korostui heteronormatiivisuus sekä heteroseksuaaliset feminiinisyys ja maskuliinisuus. Toisaalta tutkimuksessa seurustelu on kytketty myös osallisuuteen. Riikka Korkiamäen mukaan seurustelu (ja urheilu) tuo suosiota ja suosio puolestaan auttaa pääsemään mukaan joukkoon. (Tolonen 2001, 251–254; Kulmalainen 2015, 50–51; Korkiamäki 2013, 114.)

Taru Kulmalainen (2015) tarkasteli omassa etnografiassaan tyttöjen kaverisuosiota ja sen järjestelmiä. Kulmalaisen tutkimuksen mukaan kaverisuosio on koulun informaalilla tasolla syntyvä, sosiaalisiin kategorioihin perustuva järjestys. Informaalilta tasolta se ulottuu kuitenkin myös koulun viralliselle ja fyysiselle tasolle. Eri suosio-kategorioihin pohjautuvilla ryhmillä on myös omat valtapositionsa: on niitä, jotka ovat ulkopuolisia ja niitä, jotka määrittävät ketkä ryhmään pääsevät mukaan. Suosioon perustuva ulossulkeminen voi myös joissain tapauksissa täyttää selkeästi kiusaamisen tunnusmerkit. Pia Ols-son (2018, 12–13) puolestaan kytkee tällaiset sisään- ja ulossulkemisen muodot koulun hierarkiaan. Hierarkiaa ei löydy ainoastaan koulun eri toimijaryhmien välillä, vaan myös nuorten keskuudessa on havaittavissa erilaisia hierarkioita (vrt. Kulmalainen: suosio-kategoriat). Tämä hierarkia voi heijastua yksilön kaikkiin sosiaalisiin suhteisiin ja verkostoihin koulussa.

Kulmalainen (2015, 66) käytti väitöskirjassa bourdieulaista viitekehystä ja näin myös kentän käsitettä. Tarkastelussa hänellä on koulun sosiaalinen kenttä, joka muodostuu

oppilaiden välisistä suhteista ja niiden järjestäytymisen tavoista. Vaikka kenttä on näennäisen avoin kaikille, muodostaa suosioon liittyvät tekijät kentälle pääsyyn rajoitteita. Sosiaalisen kentän rajoja merkitään institutionaalisilla sisäänpääsyesteillä, tällaisia esteitä muodostuu suosiojärjestelmän kategorioiden kautta: suosittuun ryhmään kuuluvat oppilaat toimivat kentän portinvartijoina, sisäänpääsykriteerien määrittelijöinä. Kulmalaisen (2015, 66) mukaan ”sisäänpääsy informaalin koulun kentälle tarkoittaa hyväksytyksi tulemista ja mukaanpääsyä esimerkiksi oman luokan kaveripiireihin ja toisaalta myös koulun virallisen tason toimintaan, kuten pari- ja ryhmätyöskentelyyn”.

Toinen Kulmalaisen käyttämä käsite on *symbolinen väkivalta*. Symbolisen väkivallan taustalla vaikuttaa kyseenalaistamattomia perusoletuksia, sen avulla uusinnetaan instituutioiden valtarakenteita. Symbolinen väkivalta kytkeytyy rakenteisiin niin koulun informaalilla kuin virallisellakin tasolla. Koulun virallisella tasolla yksi esimerkki rakenteesta, johon symbolinen väkivalta kytkeytyy, on arviointijärjestelmät, jotka näennäisestä tasa-arvostaan huolimatta suosivat tietynlaisia oppilaita. Kulmalaisen tutkimuksessa suosiojärjestelmään kytkeytyvä kiusaaminen yhdistetään symbolisen väkivallan käsitteeseen: koulussa vallitseva suosiojärjestelmä ja siihen liittyvät julkilausumattomat ja kyseenalaistamattomat oletukset pitää tunnistaa ja tunnustaa ennen kuin niihin voidaan puuttua. (Kulmalainen 2015.)

Kulmalaisen väitöskirjan tutkimuskoulussa hyvä koulumenestys oli kulttuurisen pääoman lähde ja arvostettua koulun informaalillakin kentällä, koulun virallisella tasolla merkityksellinen koulumenestys ei siis ollut ristiriidassa myöskään epävirallisen tason sosiaalisella kentällä, Kulmalainen tunnistaa tässä kuitenkin myös koulukohtaiset erot: työväenluokkaisemmassa koulussa hyvä koulumenestys voi mahdollisesti toimia myös suosion esteenä. (Kulmalainen 2015, 67.)

Taru Kulmalainen nostaa sosiaalisen pääoman omassa tutkimuksessaan informaalin koulun kentän arvokkaimmaksi pääomalajiksi. Hänellä tarkastelussa on tyttöjen kaverisuhteet ja asemat sosiaalisissa verkostoissa. Sosiaalisen pääoman käsitteen avulla päästään tarkastelemaan kaverisuosion ulossulkevia ominaisuuksia. (Kulmalainen 2015, 67–68.) Myös Riikka Korkiamäki (2013, 119) tunnistaa tutkimuksessaan yhteisöllisten suhteiden ulossulkevat ominaisuudet, jotkin sosiaalisen pääoman käytännöt voivat olla riskin osallisuuden kokemukselle.

Riikka Korkiamäki (2013) on omassa väitöskirjassaan pureutunut sosiaalisen pääoman käsitteeseen nuorten ja nuorten toimijuuden näkökulmasta. Hän käyttää niin Bourdieun, Colemanin kuin Putnaminkin määritelmiä tarkastellessaan sosiaalista pääomaa nuorten vertaissuhteissa. Teoreettisen tarkastelun keskiössä on kritiikki, jonka mukaan edellä mainitut teoreetikot ovat sivuuttaneet nuorten toimijuuden sosiaalisen pääoman teorioissaan (ks. myös Holland ym. 2007). Korkiamäen lähtökohtana onkin kehittää sosiaalisen pääoman käsitettä edelleen koskemaan nuorten omia positioita ja toimijuuksia sosiaalisella kentällä.

Edellä Kulmalainen kytki koulumenestyksen kulttuuriseen pääomaan. Pia Olsson (2018, 194–195) puolestaan on havainnut koulumenestyksen ja sosiaalisten suhteiden välillä vallitsevan yhteyden. Joillain oppilailla hänen tutkimuksessaan koulumenestys ja ystävyssuhteet olivat vaihtoehtoisessa asemassa. Etnografiassa havaittiin joidenkin oppilaiden muuttuneen sosiaalisemmiksi ja viettävän enemmän aikaa kaverien kanssa, samalla suhtautuminen arvosanoihin ja koulumenestykseen muuttui vähemmän vakavaksi. (Ks. myös Van Rossem ym. 2015, 683.) Toisaalta myös sosiaaliset suhteet samanhenkisten kavereiden kanssa voivat tarjota tukea, joka edistää myös koulumenestystä (Osman ym. 2021).

Myös muussa aikaisemmassa tutkimuksessa nuorten sosiaalinen pääoma on, teorioiden mukaisesti, nähty enemmän aikuisten toiminnan kautta, eikä niinkään nuorten keskinäisenä toimintana. Nuorten keskinäisissä suhteissa syntyvä sosiaalinen pääoma on nähty jopa haitallisena tai ainakin viimesijaisena sosiaalisen pääoman muodostumisen tapana. (Korkiamäki 2013, 110–111; ks. myös Schaefer-McDaniel 2004.)

Edellä sosiaalinen pääoma on kytketty niin osallisuuden kuin ryhmäjäsenyydenkin konsepteihin. Näiden lisäksi yhteisöllisyyden kokemus on sosiaaliseen pääomaan yhdistyvä käsite. Yhteisöllisyyden käsitteellä kuvataan yksilön kuulumisen ja liittymisen tunteita. Sosiaalisen pääoman käsitettä on pyritty ymmärtämään yhteisöllisyyden kautta niin, että sosiaalinen pääoma ikään kuin realisoituu koulun yhteisöllisyydessä. (Schaefer-McDaniel 2004, Pooley ym. 2005.)

Bourdieulainen kenttäteoria ja sen ympärillä liikkuva käsitteistö on siis ollut suosittu tarkastelunäkökulma koulumaailman ja sen ryhmien tarkastelussa. Sosiaalinen pääoma on erityisesti ryhmiin kiinnittyvä käsite ja se onkin saanut paljon huomiota. Kulttuurista

pääomaa puolestaan kytkee koulumenestyksen ja koulutuksen arvostuksen mukaan näihin tarkasteluihin. Tämä käsitteistön rikkaus ja aiemmasta tutkimuksesta nousevat laajat ideat sen käytöstä toimivat tässä työssä tarkastelun viitekehysenä. Keskitytäänkin seuraavaksi tämän tutkimuksen toteutustapaan.

4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää koulun sosiaalisen kentän ryhmien rakentumista ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Aineisto kerättiin haastattelemalla ja analysoitiin sisälönanalyysia käyttämällä, teoriaohjaavasti. Tämän perusteella vastataan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- Minkälaiset tekijät muodostavat ryhmiä koulun sosiaalisella kentällä?
- Minkälaisilla ominaisuuksilla ja pääomilla nuorten sosiaalisella kentällä pelataan ja miten niitä arvotetaan?

4.1 Aineisto ja sen kerääminen

Aineistonkeruutavaksi tutkimukseen valikoitui haastattelu. Haastattelun avulla päästään hyvin käsiksi haastateltavien omiin kokemuksiin ja kertomuksiin. Haastattelussa ihminen nähdään subjektina (Hirsjärvi & Hurme 2010, 34–35). Haastateltava on siis aktiivinen toimija tutkimusaiheen muodostamalla kentällä. Laadullinen haastattelu ei tarkoita vain valmiiden kysymysten esittämistä haastateltavalle, vaan kyseessä on vuorovaikutustilanne, joka mahdollistaa myös yllätyksiä (Hyvärinen 2017a). Tässä työssä tehtyjä haastatteluja voisi kuvata väljästi strukturoiduiksi temaattisiksi kertomushaastatteluiksi.

Erilaisia haastattelutapoja on luokiteltu esimerkiksi strukturoituihin, puolistrukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin. Keskeinen jaottelun peruste tässä on siis kysymysrunon suunnitteluntaso. Strukturoidussa haastattelussa (esim. lomakehaastattelu) kaikille haastateltaville esitetään täsmälleen samat kysymykset samassa muodossa ja samassa järjestyksessä. Strukturoimattomassa haastattelussa puolestaan ei kysymyksiä ole suunniteltu etukäteen ollenkaan. Strukturoimattoman haastattelun juuret ovat esimerkiksi lääkäreiden harjoittamassa kliinisessä haastattelussa. Strukturoimaton haastattelu aineistonkeruu menetelmänä etenee siis täysin haastateltavan ehdoilla. Myös strukturoimattoman haastattelun termiä voidaan käyttää hieman eri tasoisesti; Hyvärinen toteaaakin, että käytännössä mikään haastattelu ei voi olla täysin strukturoimaton, koska haastattelijä tietää vähintään mistä aiheesta on kiinnostunut. (Hirsjärvi & Hurme 2019, 45–46; Hyvärinen 2017a, 21.)

Teemahaastattelu on Suomessa vakiintunut yleisesti käytössä olevaksi termiksi, käytän- teeksi ja puolistrukturoidun haastattelun muodoksi. Nimensä mukaisesti siinä haastat- telija päättää valmiiksi teemat, joita haastattelussa käydään läpi, lyömättä kuitenkaan lukkoon tarkkoja kysymyksiä tai niiden esittämisjärjestystä. (Hyvärinen 2017a, 21.)

Kertomushaastattelu on haastattelun muoto, joka korostaa erityisesti haastateltavan omaa kerrontaa. Haastattelijan rooli tässä on tukea kerrontaa esittämällä kerrontaa tii- vistäviä, peilaavia ja konkretisoivia kysymyksiä. Ääritapauksessa kertomushaastattelu voi rakentua vain yhden kysymyksen varaan. Kertomushaastattelua on käytetty hyvinkin laajojen elämäkertaa-aineistojen keräämiseen, se on kuitenkin Hyvärisen sanoin (Hyvä- rinen 2017b, 188) ”avoin niin pienille, keskikokoisille kuin suurillekin kertomuksille elä- män kokemuksista”. (Hyvärinen 2017b; Hyvärinen & Löyttyniemi 2009, 194.)

Tässä työssä haastatteluissa lähdettiin liikkeelle haastateltavan omasta kertomuksesta, siitä miten hän on kokenut kouluaikaiset kaverisuhteet, ryhmät ja niiden muotoutumi- sen. Haastattelut alkoivat siis haastateltavan omalla vapaalla kertomuksella teemasta. Tämän jälkeen kertomusta alettiin purkamaan esittämällä siitä jatkokysymyksiä ja kysy- mällä täydennyksiä. Haastattelua varten oli tehty myös haastattelurunko (ks. [Liite 1](#)), jonka teemat pyrittiin haastattelussa käymään läpi, nousivat ne tai eivät haastateltavan alkukertomuksessa esiin.

Haastattelurunko luotiin aiemman kurssin yhteydessä ja käytettiin tällöin yhdessä lukio- ikäisen haastattelussa. Haastattelu oli hedelmällinen, joten runko otettiin käyttöön myös varsinaiseen pro gradu -työn aineiston keruuseen. Tässä kohtaa alkuun lisättiin tilaa kerronnallisuudelle, jonka varaan haastattelut voimakkaammin nojasivat. Kuitenkin käsiteltävät teemat pysyivät pitkälti samoina. Aiemmin toteutettu testihaastattelu ei ole mukana tässä työssä käytetyssä aineistossa.

Haastattelun kerronnallisuudella pyrittiin luomaan mahdollisimman hyvä kuva jokaisen haastateltavan omasta kokemuksesta ja siitä todellisuudesta missä he ovat kouluaika- naan eläneet. Vahvasti kerrontaan pohjautuvissa haastatteluissa huomasi erityisesti sen, että toiset haastateltavat kertoivat hyvin monisanaisesti ja itseohjautuvasti omista kokemuksistaan, kun taas toiset tarvitsivat enemmän tukikysymyksiä. Varsinkin haastat- teluiden alkupuolella toiset tarvitsivat enemmän rohkaisua kuin toiset. Kuitenkin loppua kohden kaikki avautuivat selkeästi ja toivat esiin oivalluksiaan. Haastattelun lopulla

kaikille annettiin myös mahdollisuus vielä täydentää vapaasti kertomusta ja tuoda esiin haastattelun aikana nousseita ajatuksia aiheesta.

Tässä tutkimuksessa haastateltavat ovat suomalaisia 2000-luvulla syntyneitä yliopistopiskelijoita. Haastattelukutsun välityspyyntö lähetettiin yliopiston kaikkien tiedekuntien opintotoimistoihin. Haastattelukutsuun vastanneista valittiin syntymävuoden ja opintojen aloitusvuoden perusteella mukaan kuusi haastateltavaa. Haastattelut toteutettiin alkuvuodesta 2022 Zoom-videopuheluiden välityksellä. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin sanasta sanaan.

Etäyhteyden välityksellä toteutetussa haastattelussa on muutamia erityispiirteitä verrattuna kasvokkain toteutettuun haastatteluun. Ensinnäkin haastateltavan tunnetila tai eleet eivät tule yhtä selkeästi osaksi haastattelutilannetta, eli haastattelusta ei välttämättä päästä tekemään esimerkiksi yhtä syviä diskursiivisia tulkintoja kuin kasvokkain toteutetusta haastattelusta. Videoyhteys kuitenkin mahdollistaa ilmeiden ja käsieleiden havainnoinnin, toisin kuin pelkkä puhelinhaastattelu.

Toisaalta etäyhteys mahdollistaa sen, että sekä haastateltava että haastattelija voivat valita haastattelulle mahdollisimman rennon ja turvallisen sijainnin. Haastattelututkimuksen perinteessä on ollut yleistä, että haastattelut toteutetaan haastateltavan kotona (ks. esim. Hirsijärvi & Hurme 2010, 89–91). Oman kodin avaaminen vieraalle tutkijalle voi olla huomattavan ison kynnyksen takana. Haastateltavat olivat kaikki nuoria ja opiskelleet etänä koronapandemian aikana yliopistossa ja mahdollisesti jo lukiossakin. Näin ollen Zoomin käyttö alustana ja etäyhteys ylipäättään onnistui kaikilta luonnollisesti.

Aiemmassa tutkimuksessa (ks. Tolonen & Aapola-Kari 2021) on havaittu, että joillekin nuorille on jo peruskoulussa selvänä tietty koulutuspolku, joka tähtää korkeakoulutukseen ja akateemiseen ammattiin. Tällaisten nuorten kertomuksista löytyy paljon kulttuurista pääomaa koulutuksen kentällä ja perhetaustassa. Tämä on seikka, joka on hyvä muistaa myös tätä aineistoa ja analyysia tarkasteltaessa. Kaikki haastateltavat ovat käyneet lukion ja päätyneet sieltä suoraan yliopistoon. Vanhempien tuki kouluttautumiseen tuli esiin useammassa haastattelussa, eräs haastateltava totesi myös kaveripiirinsä kaikilla jäsenillä vähintään toisen vanhemman olleen korkeakoulutettu. Kertojan mahdolliset pääomalliset resurssit siis voivat värittää myös tarinoita ja positioita niissä.

Väljästi strukturoiduissa haastatteluissa vaarana voi olla haastattelutilanteessa liian nopeiden johtopäätösten vetäminen. Kun haastateltava kertoo omia kokemuksiaan, jotka haastattelija liittää olemassa olevaan teemarunkoon ja hypoteesiin tai aiempiin haastatteluihin, on jatkokysymysten muotoilu helposti johdattelevaa. Jatkokysymyksiä pyrittiinkin haastattelussa muotoilemaan haastateltavan puhetta referoiden ja antamalla haastateltavalle myös tilaa kertoa onko esimerkiksi käytetty termistö hänestä sopivaa.

4.2 Analyysi – menetelmä ja toteutus

Hyvärinen (2017a, 24) on jaotellut haastatteluaineiston käyttöön liittyvät kysymykset kolmeen eri tyyppiin: *tutkimuskysymyksiin, haastattelukysymyksiin ja aineistolle tehtäviin kysymyksiin*. Näistä jälkimmäiset ovat keskiössä aineiston analyysissa. Tällaisia kysymyksiä on esimerkiksi: *mitkä asiat toistuvat aineistossa, mitä asioita korostetaan tai mitkä toisaalta ohitetaan*.

Vaikka tässä työssä kerätty aineisto on hyvin kerronnallinen, päädyttiin analyysitavaksi valitsemaan sisällönanalyysi, narratiivisen tai diskurssianalyysin sijaan. Sisällönanalyysillä pääse parhaiten kuvaamaan aineistoa kokonaisuutena ja tunnistamaan tutkimuskysymysten kannalta olennaisia *ryhmiä, tekijöitä ja ominaisuuksia*. Sisällönanalyysi on myös niin sanottu perusanalyysimenetelmä, sitä voidaan käyttää laajasti kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä ja myös osana esimerkiksi narratiivista analyysia ja diskurssianalyysia, toisaalta on mahdollista tehdä myös määrällistä sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103).

Alustavaa aineiston analyysia tapahtuu jo haastatteluista tehdessä ja niitä litteroidessa, kun muistiinpanoihin kirjataan ylös kiinnostavia ja toistuvia huomioita aineistosta. Varsinaisesti analyysi lähti kuitenkin liikkeelle siitä, että litteroituja haastatteluaineistoja alettiin lukemaan ja tekemään samalla alleviivauksia toistuvista ja kiinnostavista sisällöistä. Seuraavassa vaiheessa aineiston käsittelyn avuksi otettiin NVivo, laadullisen analyysin ohjelmisto, jolla näitä toistuvia sisältöjä alettiin nimeämään ja koodaamaan. Seuraavaksi näitä koodeja ryhmiteltiin yläteemoiksi, esimerkiksi *tekeminen*-teemasta löytyy alakoodit *yhteinen kiinnostuksen kohde, harrastus, aktiivisuus ja leikki*. Koodeihin on

koodattu aineistolainaukset kaikista eri haastatteluista. Sama pidempi lainaus voi esiintyä myös useassa eri koodissa, sen eri sisältöjen mukaisesti.

Laadullisen analyysin muotoa voidaan jaotella esimerkiksi teorian ja aineiston välisen suhteen kautta. Voidaan puhua aineistolähtöisestä, teoriaohjaavasta tai teorialähtöisestä analyysistä. Tässä työssä käytössä on ollut teoriaohjaava analyysi. Edellä esitettyyn pisteeseen asti analyysia on tehty pitkälti aineistolähtöisesti. Analyysin loppuvaiheilla mukaan otetaan kuitenkin teoria ohjaamaan analyysin lopullista rakentumista. Jos aineistolähtöisessä analyysissä luodaan uusia teoreettisia käsitteitä käsillä olevasta aineistosta tutkimuksen tulokseksi, otetaan teoriaohjaavassa analyysissä käyttöön puolestaan jo ennalta tunnettuja käsitteitä kuvaamaan analyysissä löytyneitä ilmiöitä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–110, 133.) Aineistolähtöisyydestä puhuttaessa on kuitenkin hyvä muistaa, että puhtaasti aineiston omilla ehdoilla tehtävä analyysi on mahdottomuus, analyysia ja jäsentelyä ohjaa aina tutkijan oma tausta ja aiempi tieto sekä tiedostetut tai tiedostamattomat esioletukset aiheesta. (Salo 2015.) Tämän työn osalta palataan tähän tutkijan taustaan vielä seuraavassa alaluvussa.

Ulla-Maija Salo (2015) on puolestaan kirjoittanut laadullisesta analyysistä *teorian kanssa ajatteluna*, samaa aineistoa voidaan lukea erilaisten teorioiden kanssa, kytkeä sen ilmiöitä erilaisiin käsitteisiin ja teoretisointeihin. Oleellista on se, että teoria keskustelee aineiston kanssa, jotta siitä voidaan muodostaa analyysirakenteita ja lopulta tulkinnallisia johtopäätöksiä.

Tässä työssä siis Bourdieun kenttäteorian ja aiemman tutkimuksen käsitteistö on otettu mukaan analyysin raportointivaiheessa. Raportti kirjoitettiin tämän teoreettisen käsitteistön muodostamien linssien läpi, uudelleen jaotellen aiemmin muodostuneita koodoja ja teemoja seuraavassa luvussa esiteltävien kolmen ryhmän alle.

4.3 Tutkimuseettiset kysymykset

Suomessa Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) ohjeistaa ja arvioi tutkimuksen eettistä toteutusta. Tutkijaa ohjaa ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet, joidenka mukaan tutkijan tulee kunnioittaa henkilöiden ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta perustuslain mukaisesti, kunnioittaa aineellista ja aineetonta

kulttuuriperintöä sekä luonnon monimuotoisuutta. Sekä ”tutkija toteuttaa tutkimuksensa siten, että tutkimuksesta ei aiheudu tutkittavana oleville ihmisille, yhteisöille tai muille tutkimuskohteille merkittäviä riskejä, vahinkoja tai haittoja”. Tämän tutkimuksen tutkimusasetelma ei vaatinut eettisen ennakoarvioinnin toteuttamista. (TENK 2019, 7, 14–16.)

Tutkimukseen osallistumisen pitää olla vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistumisesta on voitava kieltäytyä. Osallistujan on voitava keskeyttää osallistuminen tutkimukseen sekä perua suostumuksensa missä vain sen vaiheessa. Osallistujan on saatava tietoa tutkimuksen tavoitteista, osallistumisen mahdollisista riskeistä, tutkimuksen sisällöstä, henkilötietojen käsittelystä ja tutkimuksen käytännön toteutuksesta. (TENK 2019, 8–9.) Tässä tutkimuksessa haastateltavat on kerätty vapaaehtoisuuden pohjalta, lähettämällä kutsu (ks. [Liite 2](#)) sähköpostilistan kautta.

Ennen haastattelua haastateltaville lähetettiin luettavaksi tutkimussuostumus- ja tietosuojailmoitus-lomakkeet (ks. [Liitteet 3 ja 4](#)). Koska haastattelut toteutettiin etäyhteyden välityksellä, käytiin molemmat lomakkeet haastattelun aluksi läpi, jonka jälkeen haastateltavat antoivat suullisen suostumuksen tutkimukseen osallistumiselle.

TENKin (2019, 9) ohjeen mukaan kiitokseksi osallistumisesta voidaan osallistujalle tarjota kohtuullinen lahja. Tässä tutkimuksessa osallistujille lähetettiin haastattelun jälkeen viiden euron arvoinen (tutkimuksen toteuttajan itse kustantama) lounaslipuke.

Tutkimuseettisistä kysymyksistä puhuttaessa keskustellaan myös tutkijan omasta roolista ja positiosta tutkimuksen toteutuksessa. Toisaalta puhutaan neutraalin tutkijan idealista ja toisaalta tutkijan position reflektoinnista ja näkyville tuonnista. Luonteeltaan vuorovaikutteiseen haastatteluun ja sen käyttöön tutkimusaineistona liittyy aina tiettyjä valtasuhteita. Tutkijalla on valta esittää kysymyksiä ja rajata aihetta mutta myös haastateltava voi päättää mihinkä vastaa ja millä tasolla. Naistutkimuksen perinteessä haastattelu voitiin riisua valtasuhteista niin pitkälle, että lähennyttiin jopa ystävyyssuhdetta, jossa myös haastattelija tuo omia kokemuksiaan ja identiteettiään haastatteluun mukaan, eettisen etäisyyden oton sijaan. (Hyvärinen 2017a, 15–18.)

Tutkimusaiheen valintaan vaikuttaa luonnollisesti oma kiinnostus. Tämän tutkimusaiheen kohdalla on ollut tärkeää huomioida myös omat kouluaikaiset kokemukset kaveriryhmistä ja koulun sosiaalisen kentän muodostumisesta. Esimerkiksi joidenkin

haastateltavien kertomukset tuntuivat hyvin samaistuttavilta, jolloin tämän myös saattoi joissakin haastatteluissa spontaanisti ilmaista. Omat kokemukset ja esiymmärrys aiheesta ovat siis niin haastattelutilanteessa kuin analyysin tekemisessä huomioitavia tekijöitä.

Oman position tiedostaminen ja huomioinen läpi koko tutkimusprosessin vaikuttaa merkittävästi tutkimuksen luotettavuuteen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa nouseekin nopeasti esiin kysymys tiedon objektiivisuudesta ja totuudesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158). Esimerkiksi haastatteleamalla kerätty laadullinen aineisto ja sen käyttö analyysissä on luonnollisesti altis tutkijan oman position vaikutuksille. Tärkeä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa onkin tämän position reflektointi ja tulosten perustelu mahdollisimman läpinäkyvästi. Kuten Eskola ja Suoranta (2014, 211) toteavat:

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallisin luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia.

Laadullisen tutkimuksen ominaispiirre on se, että sillä ei pyritäkään saamaan aikaiseksi yleistettäviä tuloksia vaan tutkimuksen tarkoitus on luoda yksi mahdollinen kuvaus tilanteesta ja vastaus tutkimustehtävään ja perustella tämä mahdollisimman aukottomasti. Analyysi tulisi siis olla toistettavissa ko. aineistolla ja tutkimusasetelma toisintettävissä.

5 Ryhmät koulun sosiaalisella kentällä

Seuraavaksi tarkastellaan koulumaailman kaveriryhmiä ja niiden muodostumiseen ja ylläpitämiseen liittyviä tekijöitä empiirisen aineiston perustalta. Tässä tarkastelussa apuna käytetään bourdieulaisia kenttäteorian käsitteiden ohella aiemmissa koulumaailman tutkimuksissa käytettyä käsitteistöä.

Aineistoa käsitellään kolmessa vaiheessa. Ensiksi tarkastelussa on ryhmät niiden rakenteen ja rakentumisen näkökulmasta koulun ja kouluikäisten sosiaalisella kentällä. Tässä kohtaa vastataan kysymyksiin siitä millaisia ryhmät ovat ja millaisten tekijöiden ympärille ne on rakentunut. Toiseksi tarkastelussa on ryhmien väliset suhteet koulun sosiaalisella kentällä. Kolmanneksi tarkastellaan yksilöön kiinnittyviä ominaisuuksia ja peilataan niitä ryhmiin ja ryhmien välisiin suhteisiin.

5.1 Ryhmien rakentuminen

Tarkastellaan ensiksi minkä tekijöiden kautta eri koulun kentällä toimivat ryhmät aineiston valossa muodostuvat. Ensiksi käsitellään ryhmien nimeämistä, toiseksi virallisen koulun roolia, kolmanneksi yhteisten kiinnostuksen kohteiden merkitystä ja lopuksi vielä koulun ulkopuolisia ryhmiä.

Ryhmien nimeäminen

Ryhmiä, erityisesti sellaisia, joihin ei itse kuulunut, nimettiin haastatteluissa runsaasti. Nimeämisen perusteena saattoi olla esimerkiksi harrastus, ulkoinen olemus tai käyttäytyminen. Ryhmän jäsentyminen oli siis niin selkeää, että koulun sosiaalinen yhteisö loi eri ryhmille yhdessä tunnustettuja nimiä, luoden näin ryhmän todellisuutta koulun sosiaalisella kentällä. Nimiin yhdistyi enemmän ja vähemmän arvolatauksia. Usein myös ns. pahikset saivat erityisen kutsumanimen:

Ja meillä oli vähän silleen että sitä jakoa tuli jo niitten niinku rinnakkaisluokkien kans että me aateltiin et X luokkalaiset oli vähän semmosii vähän ehkä jotenki

pitivät itseään parempina kuin muut tai niinku mä voin nyt ihan suoraan puhua, et me oltiin sillee et ööö noi on sellasia eliitti tyyppejä ja sitten X luokalla oli jotenkin niinku tosi hiljaisia kaikki ja se oli vähän semmosta niinku no semmosia hissukoita ja tällee. (H1)

Must tuntuu et semmonen niinku kuitenkin koulu on niin läsnä ja niinku totta kai niin sitte must tuntuu et luokalla oli aina silleen että ne vähän niinku jengiyty ne jotka oli niitä "hikkejä" ja sit ne jotka ei ollu hikkejä, mä oon aina ollut siis "hikke" niin sen takia mä tulin hyvin toimeen muiden hikkejen kanssa (H2)

Koulu siis jakautui tiettyihin nimettyihin ryhmiin, edellä jakautumisesta käytettiin termiä "jengiytyminen", mutta aineistossa puhuttiin myös esimerkiksi klikkiytymisestä. Tällaiset termit luovat todellisuutta selvärajaisista melko stabiileista ryhmistä. Kulmalaisen (2015, 39–40) tutkimuksessa klikkiytyminen liittyi erityisesti suosittuun kategorian ryhmään, klikeille yleistä oli vahva hierarkia ja jäsenten seulominen.

Virallisen koulun rooli

Yksi selkeästi peruskoulussa ryhmiä jakanut seikka, loogisestikin, oli ikäluokka. Kaveriryhmien selkeänä perustana oli ikä, oli hyvin poikkeuksellista, jos kaveriryhmässä oli sekaisin useamman ikäluokan edustajia. Yksilötasolla ja koulun ulkopuolella saattoi olla myös vanhempia tai nuorempia kavereita. Vaikka heidän kanssaan käytiin samaa koulua ei siellä kuitenkaan vietetty aikaa yhdessä, vaan jokaisella oli tahollaan oma ikäluokastaan muodostunut ryhmä.

me oltiin kyllä ihan ehdottomasti aina sen niinku oman luokka-asteen kanssa. Kyl mä muistan, et mulla ja parilla muulla ketkä kuulu tohon ryhmään niin meillä oli niinku vuoden vanhempii kavereit, -- mutta ne ei kuulunu mitenkää sillee mejjän porukkaan, et niillä oli sit omat porukkansa. Mut siis mulla on yks sellanen kaveri, semmonen [kaverin nimi] kenen kaa mä oon, ollaan siis ala-asteel tutustuttu, kun oltiin [yhteisessä harrastuksessa], niin siellä ollaan tutustuttu niin, sit me ollaan kyl ihan yläasteelle asti oltu kavereita ja ollaan me edelleenkin mut ei siis enää niin hyviä kavereita, nii se sit on ollu taas vuoden vanhempi mutta en mä hänen kaa niinku koulussa hengannu ikinä. (H3)

Koulun virallinen taso oli siis selkeä kaveriryhmien muodostumista määrittelevä tekijä sen ikäluokkia ylläpitävän rakenteensa kautta. Toinen koulun virallisen tason jakoon tuoma seikka on valinnaisaineiden ja oppiainepainotusten muodostama jako. Luokat saattoivat olla esimerkiksi kieli- tai urheiluluokkia. Valinnaisaineiden kautta nähtiin mahdolliseksi löytää samanhenkisiä kavereita, koulun virallisen taho saattoi kuitenkin myös estää tämän:

mulla oli toiveenakin et mä olisin yläasteen aikana esimerkiksi ku kuvataiteen opetus päätty siinä seiskaluokalla jo -- ja tota mä oisin niinku halunnu jatkaa sitä niinku kuvisvalinnaiseen mutta mä en saanu, mun koulu niinku kielsi sen multa, koska mulla oli tota valittuna jo ala-asteelta asti niinku valinnainen kieli ja mä oisin halunnu vaihtaa sen siihen kuvisvalinnaiseen, mutta koska se se ryhmä ois hajonnu, se [kieliryhmä], jos mä oisi lähteny, ku se ois menny liian pieneks niin sit koulu ei antanu mun enää vaihtaa ja niinku se tavallaan jätti mut sinne [kielen] ryhmään kiusattavaks. (H4)

Koulun virallinen taso tarjosi myös paljon aktiviteettejä, joihin osallistuminen osaltaan muovasi ja ylläpiti ryhmiä. Aktiivisuus esimerkiksi koulun tapahtumien järjestämisessä, tukioppilastoiminnassa tai oppilashuoltoryhmässä nousi esiin haastatteluissa. Koulun virallinen taso legitimoit esimerkiksi musiikkiharrastuksen ympärille muodostuneen ryhmän olemassaoloa tuomalla sen esille koulun yhteisissä tapahtumissa. Myös aiemmassa tutkimuksessa on havaittu koulun yhteisten tilaisuuksien paljastavan ja muovaavan koulun sosiaalista järjestystä (Olsson 2018, 101).

mä olin tosi paljon niinku oman luokan kanssa ja siellä syntyi niitä niinku kaverisuhteita. Ja mä uskon et mulla vaikutti tosi paljon myös se et sitten kun mä menin niinku tukari toimintaan mukaan ja ja sitten kasiluokalla oli valinnaisina ilmaisutaitoa ja ysiluokalla niin sit meillä oli siellä tavallaan semmosta omaa porukkaa ja ne oli myös niinku sit taas niitä ketkä oli niinku myös meidän omalla luokalla niin sitten niitten kanssa tuli vähän just semmonen no tosi aktiivinen porukka ja oltiin niinku järjestämässä kaikenlaisia tapahtumia ja tällee. (H1)

Lukiossa koulunkäynnin muoto muuttui niin, että ikäluokittaista sekoittumista tapahtui enemmän. Oma luokka ei ollut enää keskiössä ryhmien muodostumisessa. Virallisen koulun kurssimuotoisuus siis sekoitti ja muodosti uudenlaisia ryhmiä.

Musta tuntu et yläasteella oli ehkä enemmän silleen just että et jokainen luokka jakautu niinku keskenään enemmän mut sit lukiossa se oli niinku tosi paljon silleen niinku abit, kakkoset ja ykköset oli niinku enemmän sekaisin ettei ollut niin silleen paljon sitä semmosta selkeätä erottelua. (H1)

Bourdieulaisittain voidaan ajatella, että koulun virallinen taso oli siis yksi koulun kentän rajoja määrittävä taho. Oppilaan näkökulmasta nämä rajat ja säännöt olivat ylhäältä annettuja eikä niistä keskusteltu. Koulun virallisen kentän toimintaan jokainen oppilas on pakotettu osallistumaan. Hänen positionsa kentällä määrittäyty esimerkiksi iän ja oppiainevalintojen kautta. Oman harrastuksen ja aktiivisuuden kautta voi saada kentällä näkyvämmän ja arvostetun aseman.

Yhteiset kiinnostuksen kohteet

Harrastukset ja yhteiset kiinnostuksen kohteet ovat keskeinen ryhmiä muodostava ja ylläpitävä tekijä. Kaveriryhmä oli tiiviimpi ja pysyi paremmin koossa, kun sen jäsenillä oli yhteinen kiinnostuksen kohde, jonka ympärille ryhmä kokoontui.

Mun mielestä ne muodostu niinku sen mielenkiinnon kohteitten, et mulla tuli kavereiks just koska tykkäs pelata tietokoneella koska mä tykkäsin pelata tietokoneella, paras kaveri oli seki tykkäs käydä tota paljon kalassa että oli sitä yhteistä tekemistä sitte. (H6)

Jos yhteistä kiinnostuksen kohdetta ei löytynyt saattoi ryhmä tuntua väkinäiseltä:

mulle valikoitu koko yläasteen ajaksi semmonen ryhmä, joka vietti koko aikansa sillee et kaikki välitunnit [vietetään aikaa] käytävällä. Mitään niinku yhdistävää piirrettä silleen ei ollu, mitään yhdistävää mielenkiintoo välttämättä. Se oli vaan niinku semmonen yhteinen ajankulutus ryhmä, jossa mahdollisesti puhuttiin niinku mitä jossain uutisissa on, korkeintaan. -- kun sä heität niinku neljä ihmistä vaikka jotka puhuu koulussa niin tekemään jotain ei löydy pidemmän päälle mitään selasta mihin kaikki lähtee mukaan. (H4)

Yhteisen kiinnostuksen kohteen merkitys alkoi korostua koulu-uran edetessä. Vielä päiväkodissa ja koulun ensimmäisillä luokilla kaikki olivat kavereita keskenään ja yhdessä olo muodostui leikin ympärille. Ryhmät alkoivat muodostua ja eriytyä koulun edetessä.

päiväkodissa oli sillee kivasti et sen ikäsinä kaikki oli viel kaikkien kavereita jossain määrin. (H4)

se vaihteli vähä, niinku ehkä leikistä ja päivästä riippuen et kenen kanssa mä sit vietin sielä eskarissa aikaa. (H5)

Lukiossa kaveriryhmien kuvattiin olevan jo pysyvämpiä ja toisaalta myös tässä vaiheessa koulusta saattoi vasta ensimmäistä kertaa löytyä samanhenkisiä ihmisiä, joiden kanssa aikaa halusi viettää. Omat kiinnostuksen kohteet ovat toisaalta voineet alkaa löytyä ja muotoutua vasta tässä vaiheessa.

mut just must tuntuu et ne on niinku kivettyny lukiossa, et yläasteella oli vielä vähä semmosta et se on aina vähän muutoksessa must tuntuu. (H2)

Ja tosiaan lukiossa niinku tuli sellaset ensimmäiset niinku kaveriporukat, joitten kanssa oikeesti sielä lukiossa sit vietti aikaa (H5)

Yhteisten kiinnostuksen kohteiden strukturoidumpana muotona harrastukset olivat keskeisiä kaveriryhmien muodostumisessa. Yhteinen harrastus oli helppo tekijä, jonka ympärille kaveriryhmä muodostui. Harrastuneisuudesta tuli ryhmään (tiettyjen harrastusten kohdalla voisi puhua jopa kentästä) sisäänpääsyn kriteeri.

Yksi tällainen selkeän ryhmän muodostava harrastus oli musiikki. Kuten edellä tuli esiin, musiikki harrastuksena on koulun kentällä näkyvä harrastus. Siinä kytkeytyy yhteen henkilökohtainen kiinnostus musiikkia kohtaan sekä koulun virallinen taso, musiikin oppiaineen ja koulun juhlien – joissa musiikki on kautta aikain ollut läsnä – kautta.

meillä oli sellanen niinku yhdistävä tekijä oli niinku musiikki, että oltiin just tai siis me otettiin musiikkia just valinnaiseks ja sit me kaikki siitä lähetiinki tota niinku lukioon musalinjalle, nii ehkä se on niinku saattanu meijät yhteen. -- kaikki me tykättiin niinku esiintyy, nii sit me kyl oltii kyl aina kaikis koulujutuis jos tarvi musahommia. (H3)

Musiikin ympärille muodostuneiden ryhmien jäsenyyteen ei kuitenkaan riitä pelkkä musiikin tunteille osallistuminen, vaan ryhmään pääsy vaati myös omaa harrastuneisuutta ja niin sanottua musiikillista (kulttuurista) pääomaa. Ulkopuolisen, sosiaaliseen ryhmään haluavan, näkökulmasta tämä oli selkeä ulossulkeva kriteeri.

mä ite yritin päästä silloin niinku mukaan siihen musiikkiryhmään, mä olin itteasiassa luokalla, samalla luokalla kaikkien niiden musiikki-ihmisten kanssa ja ne tota mä en päässy mukaan sinne ihan koska mua ei vaan haluttu mukaan sinne todennäköisesti sen takia että mulla ei ollu mitään erillistä taitoa antaa sinne, tai olis mulla varmaan ollu jos mun ois annettu antaa sitä. (H4)

Erilaiset joukkueurheilulajit on toinen ryhmiä ympärilleen muodostava harrastus. Nämä ryhmät olivat näkyviä ja tunnustettuja koulu yhteisössä ja niitä myös nimettiin (vrt. edellä) esimerkiksi ”lätkäjätiksi” ja ”koripalloa pelaaviksi tytöiksi”. Joukkuelajien ympärille muodostuvat ryhmät eivät kuitenkaan muodostaneet automaattisesti yhtenäistä ryhmää; kaikki pelaavat eivät välttämättä olleet samassa kaveriporukassa. Kuitenkin oli ryhmiä, joilla yhdistävänä tekijänä oli nimenomaan tietyn lajin harrastaminen. Myös aikaisemmassa tutkimuksessa urheilun on havaittu olleen yksi sosiaalisia suhteista määrittävistä tekijöistä (Korkiamäki 2013, 112–113).

No sit ehkä varmaan toinen (ryhmä) on niinku mitkä urheili sit, ne oli sit sitä kautta vähä niinku parempaa väkee, et just joku tommosella niinku jäähallikunnalla nii siel oli sit ne lätkän pelaajat semmosena ryhmänä. (H6)

Koulun ulkopuoliset ryhmät

Harrastusten kautta syntyy ja ylläpidetään myös koulun ulkopuolisia ryhmiä. Nämä ryhmät saattoivat yksilön kohdalla olla huomattavastikin merkittävämmässä asemassa kuin koulussa muodostuvat sosiaaliset ryhmät. Ratsastus oli yksi esimerkki tällaisesta harrastuksesta. Tallilta löytyvät kaverit saattoivat olla jopa toiselta paikkakunnalta, myöskään ikä ei ollut tässä samalla tavalla merkityksellinen, kuin koulussa muodostuneissa kaveriryhmissä.

nii se muuten et mulla oli koulussa ja vapaa-ajalla aikailla eri kaverit, mun niinku paras kaveri asu mun naapurissa ja se oli mua vuotta nuorempi nii se ei tietenkää ollu samalla luokalla kun minä niin tota, no ala-asteella mä näin jonku verran luokkalaisia vapaa-ajalla mut sitte yläasteella tosi harvoin käytännössä. Sit mulla on niinku, oli kyl vapaa-ajallakin kavereita, mut ne oli eri kavereita tallilta ja jostain tämmösistä paikoista, tutustunu niihin. (H5)

Koulun ulkopuolisten kavereiden lisäksi aineistossa puhuttiin paljon myös siitä, miten koulussa muodostuneet ja siellä yhdessä aikaa viettävät ryhmät viettävät aikaa yhdessä myös vapaa-ajalla, kouluajan ulkopuolella. Kaupungilla hengailu, ensiksi mopojen kanssa ja myöhemmin autoilla, oli yksi vapaa-ajan aktiviteetti, josta haastatteluissa puhuttiin. Huomion arvoista on kuitenkin se, että tällaisista aktiviteeteista ei koskaan puhuttu oman kaveriporukan kohdalla, aktiviteettina, johon itse olisi osallistunut, vaan tämä tuli esiin, kun kuvattiin koulussa olleita muita ryhmiä. Tiettyjä koulun ulkopuolisia aktiviteetteja yhdistettiin ”pahisten” ryhmiin.

mopoilijat oli ehkä selvin ryhmä mikä erottu sit muista, et ne oli semmonen, ne oli hierarkiassa siinä huipulla, varmaan niillä oli semmosta enemmän itsenäisyyttä kuin muilla, musta tuntuu (H6)

No [nimetty poikaryhmä] siis ei tykkää koulunkäynnistä [nimetty poikaryhmä] hankkiii mahdollisimman nopeasti mopot ja kevarit ja mautot ja autot ja tota ja sitten sitten kun ikää on 18 niin ne käy kylän tuota baarissa perjantaisin ja lauantaisin ja sunnuntaisinkin et se on vähä semmonen, se on se juttu. (H2)

Koulun ulkopuolisten aktiviteettien ympärille saattoi muodostua ryhmiä myös samaa koulua käyvien kanssa, joiden kanssa ei kuitenkaan aktiivisesti koulussa viettänyt aikaa. Henkilöt tunnettiin koulusta, mutta koulussa ja muulla vapaa-ajalla ei heidän kanssaan vietetty aikaa.

H6: *nyt tuli kyl mieleen se että mulla oli kyllä vähä kaks eri niinku kaveriryhmää, jotka oli niinku erillään toisistaan et oli ne semmoset niinku kaverit jonka kansa vietti vapaa-ajalla aikaa ja sillee tota hengaili koulussa -- enemmänkin sit oli niinku biletyskaverit oli mulla niinku erillään -- mulla ei ne lukiokaverit, ne ei juonu alkoholia ollenkaan -- ite kyllä halus niinku vähä bilettä ja riehuu nii sit oli tota sellanen niinku bileporukka*

A: Joo, oliko tää sit juuri kans sieltä samasta lukiosta

H6: Joo

A: kyllä, et sitä kautta tutustu, vai oliko nää sit myöskin tuttui jo aiemminkin

H6: Kyl joo yläasteelta niinku joo, mut sit ne tota kehitty semmonen toinen funktio tavallaan sille kaveriporukalle, mitä muuten ei hirveesti hengailtu, ollaan kyllä vieläkin hyviä kavereita, mut ei sit muuten oikeestaan nähty ku paitsi silloin kun lähettiin niinku bilettään kun ne omat kaverit ei halunnu käydä ratailemassa

Myös internetin rooli koulun ulkopuolisten ryhmien muodostumisessa nostettiin haastatteluissa esiin. Internet oli väylä luoda koulun ulkopuolisia kaveriryhmiä ja etsiä myös kahdenvälisiä ystävyys-suhteita. Ryhmiä muodostu esimerkiksi roolipelien ympärille tai yhteisen mielenkiinnonkohteen keskustelupalstoilla.

niit ryhmiä muodostuu niinku myös kans kaikkien melkein joka ikisellä tyyliin jollain sometähdelläkin on nykyään niinku oma fanien keskustelupalsta -- tai ryhmä jossa jolla pystyy niinku kirjottamaan ja niinku mulla itellä muodostu just tää mainitsemani niinku ryhmä [ulkomaalaisten] kanssa, niin se muodostu yhen YouTube-tähden tavallaan niinku sieltä niinku ryhmäkeskustelusta (H4)

Tällaiset koulun ulkopuoliset ryhmät muodostivat omia kenttiään, joilla pelattiin hyvin erilaisilla pääomallisilla valttikorteilla. Toisaalta myös, jos kilpailu koulun sosiaalisella kentällä tuntuu yksilölle vaikealta, tuovat nämä koulun ulkopuoliset ryhmät mahdollisuuksia kuulumisen kokemukselle. Näiden kenttien kautta pääsee myös kerryttämään erilaista sosiaalista pääoma.

5.2 Ryhmien väliset suhteet

Tarkastellaan seuraavaksi koulun kentällä muodostuvien ryhmien välisiä suhteita ja sitä, miten ryhmien erilaisia asemia aineistossa käsitellään ja miten ne ovat koulun kentällä näyttäytyneet. Tarkastelua tehdään hierarkian, suosion ja ryhmien pääsykriteerien kautta.

Hierarkia

Ryhmien välisistä suhteista puhuttaessa aineistossa nousi esiin hierarkian käsite. Esimerkiksi edellä kuvattiin mopoilijoiden olleen hierarkian huipulla, koska heillä oli enemmän itsenäisyyttä, jota yläkoulussa ihailtiin. Hierarkiasta puhuttiin myös, kun kuvattiin ryhmien vakiintuneisuutta ja kiinteyttä:

Ja jotenkin niinku ehkä tuntuu myös siltä että ne oli aika silleen fiksautuneita ne ryhmät, että korkeintaan niinku silleen et kun tuli niinku uusi ikäluokka opiskelijoita niin sitte siinä kohtaa niinku myös tuli sitä jakautumista että sitte niinku siitä siitä ikäluokasta nää porukat meni tuonne ja nää porukat meni tonne ja nää porukat meni tonne että et välttämättä silleen ikäluokkien sisäisiä hyppyjä, "hyppyjä sosiaaliluokasta toiseen" kauheeta tämmönen niinku oma hierarkkinen maailmansa. (naurua) (H1)

Hierarkian olemassaolo tiedostettiin jo kouluaikana ja sen olemassaolosta saatettiin vitsailla. Mielenkiintoinen huomio on se, että vitsailu oli sallittua vain hierarkiassa alemmalla tasolla sijainneille:

oli olemassa selkeästi ja ja se oli meistä niinku huvittavaa tai et me niinku koettu et se esimerkiksi vaikka mihinkä niinku opettajien suhtautumiseen tai tai mihinkä tämmöseen ois niinku vaikuttanut ja sitten siinä ei myöskään ollu silleen niinku vihamielisyyttä. Et kyl niinku tultiin toimeen ja näin. Varsinki silleen vähä silleen punch up huumoria että et et tuntuu et jos jos niinkun me oltais kuultu vaikka sieltä [ylempää] et he ois heittänyt meistä vitsiä niin se ois sit taas ollu vähän semmonen et me oltais oltu et, öööö, onks tää niinku vitsi vai tarkottaaks ne sitä, et niinku sillä tavalla oltais ehkä otettu enemmän tosissaan se, mutta mut sit taas kyl me heitettiin siitä paljon vitsiä. (H1)

Kokemuksellisesti alemmalla hierarkian tasolla olleet siis saivat tunnustaa hierarkian olemassaolon, mutta jos hierarkian huipulla sijainneet olisivat sen tuoneet esiin ei vitsailusta olisi oltu enää varmoja.

Tietty hierarkia nähtiin koulussa myös ikäluokkien välillä. Vanhemmat oppilaat näkivät nuoremmat noloina, mikä voidaan tulkita koulussa vallinneeksi yhdeksi hierarkian muodostelmaksi, jossa kivuttiin luokka-asteittain yhä ylemmäksi kohti huippua.

kaverit oli niinku saman ikäsiä, pienemmät oli noloja ja vanhemmat oli isoja poikia, niiden kans oli vähemmän tekemisissä (H6)

Suosio

Vaikka haastatteluissa ei hierarkiasta olisi puhuttu, niin kaikissa haastatteluissa tunnistettiin suosion ja suosituimmuuden konseptit. Haastateltavat löysivät kouluistaan suosittuja henkilöitä ja ryhmiä. Suosioon vaikuttavat tekijät olivat erilaisia eri luokka-asteilla.

Joo mä tunnistan joo tosi itseasias voimakkaastikin [suosioilmiön] ja koska mä aina kateellinen ainakin ala-asteella niistä suosituista. Joo ala-asteella meillä oli ihan niinku nii siis ala-asteella se oli vähä eri kun musta tuntuu et silloin se oli semmonen että sä pystyit luokkalaisista valitsee ketkä on niitä suosittuja ja ne oli suosittuja koska kaikki tykkäs niistä ja ne oli vaikka hyvännäköisiä ja sitte näin, mut sitten yläasteella ja lukiossa varsinkin niin musta tuntuu se et musta tuntu et ne joita ei kiinnostanu koulu ja ne jotka niinku hirveesti pyöri kylillä ja kävi niinku ryyppäämässä ja näin nii ne oli niinku niit suosittuja et ne joita kiinnosti koulu ja oli aika sellasii hiljaisia tai kuuliaisii tai jotain vaan eli omaa elämäänsä nii ne ei ikinä ollut tavallaan suosittuja. Et se vaati sen niinku et sä oot jotenkin messissä siinä niinku vaikka että reenaillaan jotain kevereita tai autoi tai juodaan tai tehään jotain pahaa, kiellettyä ala-asteella se oli enemmän niinku silleen että toi on toi on luokan kaunein nii sen takii se on suosittu (H2)

Suosio tai ryhmän asema suosittuna ryhmänä saattoi kehittyä myös vasta myöhemmin lukioon siirryttäessä.

mutta mun mielestä se ei ollut vielä niin vahva yläasteella, mutta sitten ku tää sama [urheilua harrastava] porukka siirty myös lukioon, niin siellä se oli sit taas niinku ihan jopa vois sanoa et se oli niinku ihan räikeän selkeää että he oli nyt niinku se it-girls tai niinku silleen. (H1)

Toisaalta henkilökohtainen suosio saattoi kokemuksellisesti olla hyvä alakoulussa ja muuttua koulu-uran aikana ulkopuolisuuden kokemukseksi. Henkilökohtainen kokemus ulkopuolisuudesta voi kertoa myös koulussa ”hallitsevien” ryhmien ominaisuuksista ja

ryhmään pääsemisen kriteerien olemassaolosta. Peruskoulun edetessä koulun ja oman ikäluokan sosiaalisen kentän sääntöjä muokattiin ja niistä käytiin näkymätöntä taistelua koko ajan. Erilaiset tekijät tai pääomat toimivat eri aikoina valttikortteina kentällä vallinneessa suosipelissä.

Suosio ominaisuutena kytkeytyi siis niin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin kuin myös ryhmään. Nämä voivat näyttäytyä myös toisiaan vahvistavina tekijöinä. Henkilökohtaisen suosion saavuttaneet henkilöt voivat siis viettää aikaa keskenään ja muodostaa näin suosittujen henkilöiden ryhmän. Toisaalta taas edellä on esitetty myös esimerkiksi jääkiekkoa pelaavien porukka suosittuna ryhmänä tai ”parempana väkenä” jolloin suosio on voinut muodostua ryhmän vaikutuksesta ennemminkin kuin sen jäsenten henkilökohtaisista asemista. Esimerkiksi yhteisen harrastuksen ympärille muodostunut ryhmä voi siis olla ikään kuin suosion synnyttäjä tai toisaalta ryhmällä voi olla vain suosiota ylläpitävä ja vahvistava voima.

No siis onhan siinä henkilökohtastakin, mutta totta kai ne ryhmätkin muodostu sit vähän sen mukaan et jos jossain ryhmässä on enemmän niitä suosittuja ihmisiä niin sinne myös menee enemmän niinku suosittuja ihmisiä kun taas sitte hiljaseumat ihmiset pysyy enemmän taka-alalla (H4)

Pääsykriteerit

Selkeärajaisiksi muodostuneisiin ryhmiin oli tunnistettavissa olevia sisäänpääsyn ja ulosulkemisen kriteereitä. Edellä puhuttiin esimerkiksi musiikin ympärille muodostuneesta porukasta, johon haastateltava ei päässyt mukaan ja koki tämän johtuvan siitä, että hänellä ei nähty olevan musiikillisesti annettavaa ryhmälle. Tietty taito ja osaaminen toimi siis yhtenä ryhmään pääsyn kriteerinä.

Pääsykriteeri saattoi näyttäytyä myös paljon symbolisemmassa muodossa, luoden ryhmästä tietynlaista kuvaa ulkopuolisille.

Ja sit meillä tuli paljon niinku vitsejä siitä että et pitää olla vaikka Niken kengät että pääsee [eliitiksi nimetyn ryhmän hengaus-paikkaan] että siel oli niinku tämmösiä "pääsykriteereitä". (H1)

Tässä tietty asuste näyttäytyi pääsykriteerinä niin tiettyyn ryhmään kuin myös tiettyyn koulun fyysiseen tilaan. Eliittiryhmä hengasi tiettyssä koulun tilassa, ja ryhmän jäsenet pukeutuivat tiettyihin kenkiin. Vaikka huomiota kuvaillaan puheessa vitsiksi, on sillä kuitenkin varmasti ollut tietty todellisuutta luova vaikutus. Diskursseilla ja puheella on tunnetusti sosiaalista maailmaa muokkaavaa valtaa (Pietikäinen & Mäntynen 2019). Haastateltavan lukiossa myös muista fyysisistä tiloista löytyi ryhmäjäsennyksiin liittyviä pääsykriteereitä. Puheessa mainitaan eliitin hengauspaikan lisäksi muita selkeitä tiloja, joita käyttivät muut selkeärajaiset ryhmät.

Suosittuunkin ryhmään saattoi päästä sisään täytettyä jonkin pääsykriteerin:

Että niinku ne oli ainakin ne niinkun susositut, nii ne oli sellasii aika suljettuja, ne oli vaan ne tietyt ihmiset ja se niinku pysy samana, sit siihen voi päästä jos saa vaikka mopon tai jotain tavallaan, sinne ei otettu porukkaan, mut sit jos kävi jotain niin voi tavallaan päästä tai alotti pelaa lätkää tai jotain vastaavaa (H6)

Pääsykriteeri, tai ryhmää määrittävä tekijä, saattoi näyttäytyä ulkopuoliselle käsittämättömänä eikä ollenkaan tavoittelemisen arvoiselta. Tiettyssä ryhmässä valttikorttina toimiva käyttäytyminen näyttäytyy ulkopuolelle hyvin eri valossa. Vierekkäisellä kentällä jo irrottautuminen tästä ryhmästä voi toimia pääomana.

se sitä ylläpitää sellaista niinku äijäkulttuuria koska sitä tavallaan ei voi vastustaa et siihen on pakko lähteä mukaan koska tai muuten sä jätät kokonaan pois porukasta -- aika moni kuitenkin niinku mahtu siihen muottiin mut sit oli tietenkin joidakin jotka ei niinku sopinut siihen muottiin ollenkaan ja sit esimerkiksi yks mun kaveri niin sit hän niinku teki tämmösen tosi symbolisen eleen yks päivä lukiossa ku luokan takana istuu siis nää [äijäkulttuuriryhmäläiset] nii sitten hän tulee sieltä niinku luokan takaa istumaan meidän pöytään -- se vaan ei jaksanut enää sitä jätkien öyhötystä (H2)

5.3 Henkilöön kiinnittyvät ominaisuudet

Tarkastellaan lopuksi yksilöön kiinnittyvien ominaisuuksien roolia edellä esitettyjen ryhmien ja ryhmien välisten suhteiden rakentumisen kannalta. Tällaisia henkilöön

kiinnittyviä ominaisuuksia ovat koulumenestys, sukupuoli (ja seurustelu), ulkonäkö ja näkyvyys kouluyhteisössä.

Koulumenestys

Haastatteluissa puhuttiin koulumenestyksen roolista ryhmien rakentumisessa sekä koulumenestyksen tärkeydestä yksilölle. Monelle haastateltavalle koulunkäynti ja koulussa menestyminen oli ollut tärkeää tai luonnollista jo peruskouluaikana. Oma ryhmä saattoi myös muodostua tämän ympärille; kuten haastateltava kaksi kuvaa edellä olleensa aina hikke ja tulleet hyvin toimeen muiden hikkejen kanssa. Heille ”hikkeys” näyttäytyi esimerkiksi siinä, että oltiin kiinnostuneita uudesta tiedosta, lukemisesta ja kirjoittamisesta sekä keskustelemisesta niin keskenään kuin opettajienkin kanssa. Pajun (2011) sanoin heidän etäisyytensä viralliseen kouluun oli lyhyt.

Koulunkäynti saattoi näyttäytyä myös porukan ainoana yhdistävänä tekijänä:

se kaikki tavallaan just vaan liittyy siihen opiskeluun mitä me sit loppujen lopuks tehtiinkin yhdessä -- Et niinku tavallaan koko elämä sit niinku tavallaan keskitty lähinnä sit vaan siihe et ollaan täs et ollaan koulussa, koska se on tavallaan se neutraalein yhdistävä tekijä ihmisten välillä niin kauan kun peruskoulu on pakollinen koulu ja kaikki käy samaa koulua (H4)

Toisaalta koulunkäynti ja opiskelu saattoivat olla merkityksellistä henkilölle itselleen, mutta kaveriporukassa koulunkäynti ei näytellyt suurta roolia, vaan yhdistävänä tekijänä oli ennemminkin esimerkiksi harrastus. Koulunkäynnistä kiinnostuneisuus ei kuitenkaan ollut oman sosiaalisen ryhmän silmissä huono asia, tai muodostanut estettä ryhmässä olemiselle.

No musta tuntuu siis et vaan minä ja sit tää [kaverin nimi], et meitä oli niinku kaks, et meit oikeesti kiinnosti niinku opiskelut. Et me niinku opiskeltiin yhdessä just ja kaikkee, mut sit nää muut oli vähän, siis voi olla et niit kiinnosti, mutta ne ei ainakaan kauheen hyvin sit niinku pärjänny, kyl ne sit jotenki niinku lukioon pääsi, mutta sillee et ei ollu hirveesti mitään niinku kouluinnostusta ja lukioon ehk menttiin vaan sen takii kun ei tiedetty mitä muutakaan tehdä ja sillee, mulla ei ainakaan

ikinä niinku muitten mielipiteet opiskelusta vaikuttanu siihen mitä mä itte teen.
(H3)

Toisissa ryhmissä kiinnostuneisuus opiskeluista saattoi kuitenkin olla naureskelun kohde eikä ryhmässä sallittua. Hyvistä arvosanoista saattoi muodostua myös ryhmään pääsyn este, tai kokemus vieroksumisesta.

Yläasteella varmaan ei mun mielestä ollut niinku oli ainakin vähemmän tärkeitä kuin lukiossa, silloin oli set hah haha ei kiinnosta, poltetaan koulu meininki -- et ei se ollu niinku mielessä ainakaan minun porukassa hirveesti ne oli sit, ne oli vähä hikkejä semmosen jotka tällästä oli kiinnostunu yläasteella -- Musta tuntu että se ilmapiiri piti semmosia niinku parempia koulussa et ne on niinku yrittää olla jotain ei niit ainakaan katottu silleen hirmu hyvällä (H6)

ne [ryhmä, johon ajatusmaailmallisesti tunsu yhteenkuuluvuutta] kuitenkin ehkä vähä vieroksu sitä kun mä sain kuitenkin hyviä arvosanoja nii sit just sillee pidettiin ehkä hikkenä (H5)

Ryhmän muuttuminen lukioon siirryttäessä mahdollisti kuitenkin myös oppinoista kiinnostumisen ja sen näyttämisen myös arjessa kavereille:

Kyllä ainakin mun porukassa nii kaikki kyllä otti sen niinku tosissaan ja ei se, ehkä ne semmoset niinku vähä öykkärit tai öyhöttäjät, mitä se ei niinku kiinnostanu nii ne oli lähteny jo ammattikoulupuolelle siinä vaiheessa se ei ollu ei ollu ehkä semmosta painetta enää esittää niillä ketkä sinne jäi (H6)

Koulunkäynnistä kiinnostuneisuus tarkoitti siis yleensä aina tietynlaista mainetta tai leimaa. Itsestä saatettiin käyttää termiä hikke, samoin muut saattoivat kutsua tietyllä tavalla käyttäytyviä oppilaita hikeiksi. Koulunkäynnistä kiinnostuneet saattoivat olla myös tietynlainen hiljainen, melko näkymätön ryhmä. Samalla myös kerrottiin kuinka oma koulumenestys toi vielä hyvätasoisessa lukiossakin tietyn maineen itselle. Koulumenestys siis näyttäytyi hyvin erilaisena eri kouluissa ja sosiaalisissa ympäristöissä. Sen pääomallinen arvo vaihteli merkittävästi eri kenttien välillä.

Sukupuoli ja seurustelu

Yksi useimmin esiin nousseita ryhmäjakoja määrittäviä tekijöitä oli sukupuoli. Peruskouluaikana binäärinen tyttö-poika-jako oli vahvasti läsnä niin koulun virallisella kuin informaalillakin tasolla. Jako alkoi vahvistumaan viimeistään alakoulun aikana. Päiväkodissa ja alakoulun alussa sukupuolijako ei välttämättä ollut vielä niin vahva, vaan kaikki olivat kaikkien kavereita, kuten edellä tuli esiin [yhteisiä kiinnostuksen kohteita](#) tarkasteltaessa.

kaikki oli silloin viel tosi silleen niinku vapaata ja neutraalia sen suhteen niinku et niinku just vaikka kaverin sukupuolella ei ollu mitää väliä (H4)

ala-asteella se oli niin tiekkö sellasta tytöt vastaan pojat, et se oli niin tosi niinku aika simppeli et esimerkiksi ala-asteella oli vähän sillee ennenkuulumatonta et joku tyttö tai tytöltä vaikuttava tai näyttävä tai jotenkin ois niinku kaveri jonku niinku pojan kanssa (H2)

Sukupuolijako yhdistyi vahvasti myös koulun virallisen tason tekemiin ja ylläpitämiin jakoihin. Henkilö asetettiin sukupuolensa takia tiettyyn ryhmään. Tämä vahvisti koulun informaalilla tasolla syntyvien kaveriporukoiden muodostumista. Koulussa ei ollut nähtävillä mitään muuta mahdollisuutta binäärisen jaon ulkopuolelta.

Ja niinku kyl mä muistan viel niinku ykkösluokalla jossain iltapäiväkerhossa missä kaikki oli sekasin niin yhtäläillä sitä tuli kaikkien kanssa oltuu tekemisissä. Mutta pidemmän päälle kun sitä vaan pistettiin enemmän ja enemmän niinku siihen poikaporukkaan niin sitte siitä alkaa nappaan kaikkee ja päätyy siihen että joka päivä muuttuu vaan niinku siks samaks poikien kanssa urheilusta puhumiseks. -- Se oli oikeestaan ainut näkyvissä oleva vaihtoehto, että ei niinku en mä tiedä miten nykyään toimii noi ala-asteet, et onks siel yhtää enemän niinku, tai no varmaan onkin, mitä nyt sukupuolineutraalius tietoisuus vähä niinku kasvanu vuosien varrella mutta niinku ei sitä silloin kukaan tarjonnu minkäänlaisena niinku vaihtoehtona ja totta kai sosiaalisen paineen takia kukaan kehtaa yrittääkkään (H4)

Sukupuolijako yhdistyi tässä siis myös harrastuksiin ja kiinnostuksen kohteisiin, tyttöjen porukassa tehtiin yksiä asioita ja poikien porukassa toisia:

ehkä laajempaa variaatiota löytyy niinku tyttöjen keskuudesta et tyttöjen keskuudesta ois todennäkösesti löytynyt myös joku niinku tyyliin sateenkaari porukka ja enemmän sellasta just kaikkee luovaa porukkaa, näyttelystä kiinnostunutta porukkaa ja sillee ku pojissa taas oli just enemmän sellasta että siellä on sellasii jotka niiku vaan on tai sit siel on sellasii jotka on niinku tosi kiinnostuneita jostain urheilulajista. (H4)

Edellä olevien lainauksen esittäjä ei nähnyt koulun käytännössä vaihtoehtoja sukupuolen perusteella tehdyille ryhmäjaolle, vaikka tällaista mahdollisuutta kaipasi. Yhteisen harrastuksen tai kiinnostuksen kohteen ympärille muodostunut ryhmä olisi jälkikäteen tarkasteltuna ollut haastateltavan mielestä loogisempi paikka hänelle. Koulun moninaisuus ja erilaiset mahdollisuudet tulivat näkyviksi vasta kouluaikaa jälkikäteen tarkastellessa. Kuitenkin kouluaikana todellisuus näyttäytyi lähes doksen kaltaisena kyseenalaistamattomana ja keskustelemattomana tilana.

Toisissa kouluissa kapinointi sukupuolijakoa vastaan kuitenkin onnistui, vaikka silloinkin siihen saatettiin suhtautua kummeksuvasti:

Ja tota mä tulin kans kyllä poikien kans toimeen et tota varsinkin vitosella ja kutosella mä usein niinku menin sit välillä potkimaan poikien kanssa palloa meillä oli sellanen pallo-leikki -- muut tytöt ehkä vähä mulle naureskelikin siitä kun mä olin niitte poikien kans potkimassa sitä palloa aina välillä kun ne ei sit taas sitä oikein harrastanu, et se oli sellanen mun juttu (H5)

Seurustelun kautta sukupuoli ja muut ryhmäjaot alkoivat sekoittua yläkoulun ja lukion aikana. Seurustelu toi erilaisia ihmisiä yhteen ja mahdollisti myös edellä esitetyn hierarkian rikkomisen ja "hyppyä sosiaaliluokasta toiseen".

et välttämättä silleen ikäluokkien sisäisiä hyppyjä, "hyppyä sosiaaliluokasta toiseen" kauheeta tämmönen niinku oma hierarkkinen maailmansa. (naurua) Mutta semmosia ei välttämättä tullu ihan yhtä paljon tai ainakaan mä en havainnu. Korkeintaan sitten jotain niinku semmosia ehkä että tota et joku alko vaikka seurustelemaan semmosen kans joka ei vaikka kuulunut mihinkään niinku aiempaan näist, näihin porukoihin koska siis se oli ehkä vähän tämmönen romeo ja julia juttu että et ei niinku oikeestaan ryhmien välisiä suhteita ei oikeestaan ollu että et joko se oli silleen et sä et kuulunu mihinkään ja sit sul oli sillai niinku suhteita näihin

ryhmiin tai sitten sä olit vaan niinku silleen näistä ulkopuolella -- mutta niitten seurusteluitten kautta tuli sit ehkä myös niinku siellä sellasta sekoitusta enemmän (H1)

Myös suosio vaikutti ryhmien sukupuolijakoon. Suosituimmissa ryhmissä oli enemmän sekaisin tyttöjä ja poikia. Suositujen henkilöiden nähtiin myös seurustelevan aiemmin kuin muut, mikä toi omaa sekoittumistaan porukoihin. Muuten ryhmät saattoivat olla hyvinkin suljettuja, aineistossa kuvailtiin kuinka toisiin (sukupuoli)ryhmiin ei nähnyt sille, eikä niiden toiminnasta tiennyt.

Joo, ehkä mun huomiossa niissä tavallaan suosituimmissa se sekottuminen oli yleisempää sit hengaili ne suositut keskenään enemmän vaikka ne oli niinku eri sukupuolta (H6)

Tyttöjen ja poikien väliset kaverisuhteet toivat mukanaan juorut ja joskus jopa kiusaamisena koetut utelut suhteen laadusta. Seurustelu oli myös vaikeaa koska varsinkin pojat saattoivat saada osakseen nimittelyä, jos tyttöjä kohtaan oli liian mukava.

Ja mulla on ollut myös niinku useita läheisiä kaverisuhteita just niinku poikii, jotenkin ärsyttää puhua näin tällele binaarisesti ja tällele (naurua) heteronormatiivisesti, koska sitten kun mulla on ollu näitä kaverisuhteita niin sitten on tosi paljon ollut silleen aaa [henkilöillä] on jotain juttua -- tää on ollu semmonen asia mikä on mua tosi paljon joskus ärsyttäny (H1)

jos jollakin oli vähänkin juttua jonkun kanssa tai jos joku vähänkin osoitti kiinnostusta johonkukaan niin se oli hirvee jotenki skandaali siit piti pilkata ja sit sille niille piti naureskella ja sitte mä olin viel niinku sitä ikäluokkaa et tuli tää simp-juttu⁵, et jätkää haukutaan niinku simpiks jos se on mukava naisille niin tää oli meidän lukiossa, et esimerkiks mulla oli juttua yhen yhen tyyppin kanssa niin sitten sitä haukuttiin siel "läpällä" et simp kun oot tolle [haastateltavalle] kiva (H2)

⁵ "Simp on uusi nuorison käyttämä pilkkanimi henkilöille – yleensä pojille – joiden nähdään menevän liiallisuusiin ihastuksensa miellyttämisessä." ([mtv](#))

Termistä:

"Aleksis Salusjärven kolumni: Nuoret miehet tippuvat fyysisestä yhteiskunnasta, ja heitä kutsutaan netissä simpeiksi" ([Yle](#))

"Mikä ihmeen simp? Nuorten uusi haukumasana huolettaa hyvästä syystä" ([mtv](#))

Aineistossa on siis havaittavissa samansuuntainen huomio kuin Kulmalainen (2015) on tehnyt omassa tutkimuksessaan. Suosio ja sukupuolten väliset kaveri- ja seurustelu suhteet ovat sidoksissa toisiinsa. Ei välttämättä voi sanoa, että (tyttöjen) suosio *edellytti* vastakkaisen sukupuolen hyväksyntää, mutta yhteys on nähtävillä. Myös Tolosen (2001) havaitsemien mainetarinoiden logiikkaa on löydettävissä tästä aineistosta, toisaalta hie- man käänteisesti. Työille seurustelu ei näyttänyt Tolosen kuvaaman tasoisena ris- kinä, mutta pojilla puolestaan tietyt hegemonisen maskuliinisuuden toksiset piirteet⁶ toi riskin pilkasta henkilön ollessa ”liian mukava” (seurusteltaessa tai ei) tytölle.

Ulkonäkö

Ulkonäön rooli koulun sosiaalisella kentällä tuli esiin jo edellä puhuttaessa ryhmien pää- sykriteereistä ja suosiota. Niken kengät näyttäytyivät suosituille ryhmälle yhteisenä teki- jänä, ja alakoulussa luokan kaunein tyttö oli myös suosittu. Ylipäätään (hyvä) ulkonäkö, kauneus tai vaikkapa urheilullisuus olivat erityisesti suosittuihin ryhmiin yhdistettyjä te- kijöitä.

No siis niin outoa kun tää on niinku ajatella nytte niin mä oon ihan varma että ulkonäköasiat oli yks semmonen [suosion tekijä] mut se ei niinku ollu niinkään sem- monen tota ulkonäkökysymys siltä kannalta että totta kai ala-aste ikäsenä nyt mil- lään seksikkyydellä mitää väliä oo mutta niinku esimerkiks mä pystyn niinku huo- maamaan ihan niinku sillee et jotta on suosittu niin siin vaatimuksena on et sulla oli jonkin verran niinku rahaa, sä tuut jonkinverran niinkun hyvätulosesta per- heestä sitte vaatimuksena on jossain määrin niinku se et okei sä et voi olla niinku hirveen isokokonen verrattuna muihin, et sun pitää olla suht niinku silleen ei vält- tämättä urheilullinen, mutta tarpeeks niinku sen näkönen. (H4)

ja sitte oli tota neljän hengen porukka semmonen jotka oli ehkä enemmänkin kiin- nostuneita just kaikesta meikkaamisesta ja vaatteista ja tämmösistä -- ehkä se meidän suosittujen ryhmä olis just tää niinku neljän porukka, jotka oli sit niinku ehkä myös stereotyyppisempiä teinityttöjä (H5)

⁶ Nk. toksinen maskuliinisuus (ks. esim. Levit 1996). Hegemoninen maskuliinisuus (ks. esim. Connell & Messerschmidt 2005)

Tämän aineiston perusteella siis nimenomaan stereotyyppinen kauneus tai urheilullinen ulkonäkö olivat koulun sosiaalisella kentällä arvostettuja pääoman muotoja. Tätä tukee myös Taru Kulmalaisen (2015, 53–55) väitöskirjassan tekemä havainto siitä, että suosittuun kategoriaan kuuluneiden tyttöjen tyyli oli korostetun feminiininen (voisiko todeta myös, että stereotyyppisen kaunis) ja siihen panostettiin esimerkiksi merkkivaattein. Aiemmassa tutkimuksessa käsitellyn kaltaista alakulttuurista pukeutumistyyliä tai yksilöllistä ulkonäöllistä erottautumista ei aineistossa noussut esiin. Toki ulkonäkö ei haastattelussa ollut myöskään kysymysten asettelussa mukana, vaan tuli puhtaasti haastateltavien itse nostamana esiin, jolloin siihen ei korostetusti keskustelussa paneuduttu.

Näkyvyys

Tarkastellaan vielä lopuksi kouluyhteisössä näkyvillä olemisen roolia. Itsensä esiin tuominen ja toisaalta myös henkilön tai ryhmän näkyvyys koulun sosiaalisella kentällä yhdistettiin osaltaan suosioon. Yksi haastateltava nimesi oman ryhmänsä myös suosituksi ryhmäksi. Tässä suosioon yhdistyi musiikin harrastaminen ja näkyvyys sitä kautta koulun sosiaalisella kentällä esimerkiksi tapahtumissa ja juhlissa. Putnamin ajatuksia mukaillen aktiivinen osallistuminen koulu yhteisön toimintaan on myös sosiaalisen pääoman lähde tai muoto. Harrastuksen lisäksi suosioon kiinnitettiin tässä yleinen näkyvyys ja kuuluvuus omassa luokassa.

H3: *Joo ja se oli just ehkä se meidän ryhmä [se suosittu]*

A: *osaisiks sä kuvailla jotenkin sit juuri sitä suosittu, ehkä mitä siihen liittyy?*

H3: *hmmm toi on kyl vaikee kysymys, mitähän no en mä tiiä, ehkä sellasta jotenki, mä muistan kun meillä sanottiin yläasteel ainakin et meidän luokka on ihan niinku hirvee luokka, mutta tota sit taas toisaalt me oltiin niinku yks parhaista luokista mitä on ollu, ehkä sellast tuntihäiriköintiä ja jotenkin sellasta niinku turhaa draamaa koko aika öö just niinku nii tuntihäiriköintiä, turhaa draamaa, ööö jotenki sellasta aika ittänsä esiin tuomista, mut se johtu kyl ehkä siitä niinku musiikki hommelista, et kaikki me tykättiin niinku esiintyy, nii sit me kyl oltii kyl aina kaikis koulujutuis jos tarvi musahommia, nii joo ehkä semmosii juttui*

Näkyvyys tuli joillekin ihmisille luonnostaan joko ulkonäön tai luonteen kautta. Näkyvyys nähtiin myös helpompana yksille kuin toisille. Kuten aiemmin tuli esiin, hiljaisemmat puolestaan pysyttelivät taka-alalla. Tai kärjistetympin:

Taas semmoset niinku luuserit nii ne oli vaan omissa oloissaan. Jos nyt saa sanoo noin kauheesti. (H6)

A: *Oliko nää sit niinku ehkä ne suositut ryhmät, oli sit taas sellasii jotka nimenomaan oli näkyvillä*

H4: *Kyllä ja niinku ne oli kans sellasii jotka tavallaan, joiden oli helppo olla näkyvillä -- Et todennäkösesti ei oo mitään näkyvää vammaa, tuskin hirveesti mitään suurempaa näkyvää tarvetta niinku vetäytyä mielenterveyssyistä tai mitään muuten niinku, ylipäätään vaan sillee normaaleimmat ihmiset, mut sillee niinku normaaleimmat joilla on myös jotain niinku positiivisia, niinku just vaik se kauneus*

Aktiivisten ja näkyvien ihmisten rooli koulun virallisen tason toiminnassa on hyvä esimerkki koulun eri tasojen limittymisestä ja toisaalta myös niiden toisiaan vahvistavasta roolista. Koulun informaalilla tasolla suosittu ryhmä oli syntynyt musiikkiharrastuksen ympärille, jota puolestaan koulun virallisen tason toiminta kannusti ja toi näkyviin, vaikka samaan aikaan ryhmä kuitenkin saattoi myös häiriköidä koulun virallista toimintaa tuntiänekkyydellä.

Ryhmän muodostumisessa tietty musiikillinen pääoma on ollut valttia. Ryhmän näkyvyys koulun yleisellä sosiaalisella kentällä puolestaan vahvisti sen asemaa ryhmänä kollektiivisessa katseessa ja näin myös sen sosiaalista pääomaa. Pääomien kertymisessä tässä on siis havaittavissa selkeä kumuloituva prosessi.

6 Johtopäätökset ja pohdintaa

Tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää ryhmien muodostumista koulumaailman sosiaalisella kentällä käyttäen apuna Pierre Bourdieun kenttäteoriaa. Analyysi rakentui kolmessa vaiheessa, kolmesta eri suunnasta. Ensiksi käsiteltiin ryhmien rakentumista, pyrkien kuvaamaan sitä millaisia ryhmät olivat ja mitkä tekijät niitä rakensivat. Toiseksi kuvattiin ryhmien välisiä suhteita koulun kentällä. Kolmannessa vaiheessa tarkasteltiin yksilöön kiinnittyviä ominaisuuksia ja niiden roolia ryhmien rakentumisessa ja ryhmien välisissä suhteissa.

Ryhmien rakentumisen osalta oleellisia tekijöitä oli koulun virallisen tason rooli, yhteiset kiinnostuksen kohteet ja harrastukset. Toisaalta ryhmät rakentuivat myös nimeämisten kautta sekä niitä saatettiin vahvistaa tai niille löytää korvaajia koulun ulkopuolelta. Ryhmien väliset suhteet puolestaan muodostuivat hierarkian, suosion ja ryhmien pääsykriteerien kautta. Näihin kytkeytyviä henkilökohtaisia tai yksilöön kiinnittyviä ominaisuuksia puolestaan oli koulumenestys, ulkonäkö, näkyvyys sekä sukupuoli ja seurustelu.

Koulumaailman sosiaalinen kenttä näyttäytyy tämän tutkielman valossa tietyllä tapaa hyvin tasapainotetulta, yksityiskohtaisesti rakennetulta ja vaikutuksille alttiilta sosiaaliselta järjestelmältä. Pienikin muutoksen ele, siirtyminen esimerkiksi luokan fyysisessä tilassa määrittelystä ryhmästä ja paikasta toiseen voi muuttaa ryhmädynamiikkaa ja jopa rikkoa hierarkiaa selkeästi. Tällainen siirtymä on jäänyt mieleen ja muistetaan vielä vuosienkin päästä.

Toisaalta eri ryhmät olivat myös melko suljettuja ja etäällä toisistaan, toisiin ryhmiin ei välttämättä nähnyt ollenkaan, ellei ryhmä ollut selkeän näkyvä ja kuuluva koulun sosiaalisella kentällä. Näkyvyys ja kuuluvuus olivatkin selkeitä pääomia ja valttikortteja koulun sosiaalisella kentällä läpi aineiston. Näkyvä henkilö oli usein suosittu ja näkyvä ryhmä oli koulumaailman hierarkiassa korkealla.

Myös koulun virallinen taso legitimoit tiettyjen näkyvien tai aktiivisten ryhmien asemaa koulun kentällä, esimerkiksi erilaisten juhlien kautta. Tässä siis koulun virallisen tason ja informaalien tason yhteen kietoutuminen on selvää. Koulun virallinen taso vahvistaa koulun informaalilla tasolla luotuja ryhmiä. Toisaalta myös koulun virallisen tason

toiminta loi ryhmiä, esimerkiksi sukupuolijakojen kautta, asettamalla henkilöitä järjestelmällisesti tiettyihin ryhmiin. Koulu voi siis myös luoda esteitä monipuolisen sosiaalisen pääoman hankkimiselle virallisen toimintansa kautta.

Koulun virallisen tason toiminta saattoi siis näyttäytyä toisille, omaa sosiaalista piiriä selkeästi rajoittavana tekijänä. Toisaalta sen kautta osallistumaan päässeille se tarjosi väylän oman sosiaalisen pääomansa kasvattamiselle, luoden uusia yhteyksiä ja legitimoimalla jo olemassa olevia. Jo peruskoulussa alkanut aktiivisuus koulun toiminnassa saattoi jatkua läpi koulu-uran aina yliopiston järjestötoimintaan asti. Aktiivisuuden roolia voisikin jatkotutkimuksessa tarkastella Putnamin sosiaalisen pääoman käsitteen avulla.

Bourdieuolaisittain aktiivisuus voisi puolestaan yhdistyä yleiseen koulutuksen ja koulun arvostukseen. Nuori on sosiaalistunut jo kotona arvostamaan koulua, mikä voi lisätä myös aktiivisuutta sen toiminnoissa. Tietyllä tapaa tällaiset aktiivisuus ja arvostus on siis nuoren habitukseenkin kuuluvia piirteitä ja tällaista habitusta koulumaailma myös suosii. Se nostaa näitä aktiivisia nuoria helpommin esiin ja edistää näin myös esimerkiksi heidän sosiaalisen pääoman kerryttämistään.

Koulun kentällä esiintyi monia limittyviä sosiaalisia ryhmittymiä ja kilpailun kenttiä. Koulun virallisella kentällä saatettiin kilpailla koulumenestyksestä ja informaalisella kentällä suosioista. Toisaalta suosio saattoi toimia myös valttikorttina koulun virallisen tason kilpailussa. Ikäluokan sisäisten kenttien ja kilpailujen lisäksi koko koulun sosiaalisella kentällä ikä saattoi muodostaa tietynlaisen hierarkian, jossa vanhemmat oppilaat asettuivat huipulle.

Aiemmassa tutkimuksessa on puhuttu niin hierarkiasta kuin suosiokategorioidenkin sekä niiden ulossulkevista ominaisuuksista (Kulmalainen 2015, Olsson 2018). Tässä tutkimuksessa tunnistettiin sekä hierarkian, että suosion ilmiöiden olemassaolo. Suositujen ryhmien olemassaolo tunnistettiin kaikissa haastatteluissa. Suosion olemassaolo voidaan nähdä myös hierarkian olemassaolona: ei toista ilman toista. Sosiaalisen pääoman näkökulmasta, suosittu henkilö tai ryhmä on vaikutusvaltaisempi. Suosittu henkilö myös vetää enemmän ihmisiä puoleensa ja on ihailtu. Tämän aineiston perusteella suositut ryhmät olivat myös heterogeenisempia kuin vähemmän suositut. Voisi siis sanoa, että suosio oli selkeä sosiaalisen pääoman lähde, se toi erilaisia ihmisiä ja näin myös heidän erilaisia omia pääomiaan yhteen, monipuolistaen ryhmän sosiaalista pääomaa.

Yhteisöllisyyden ja kuulumisen kokemukset on nähty aiemmassa tutkimuksessa ikään kuin sosiaalisen pääoman realisoitumisen väylänä (Schaefer-McDaniel 2004, Pooley ym. 2005). Kokemus siitä, ettei haluamaansa ryhmään pääse mukaan näyttäytyi myös tässä työssä sosiaalisen pääoman kerryttämisen esteenä. Toisaalta enemmän vapaaehtoisesti yksin koulussa aikaa viettävä voi kerryttää koulun ulkopuolisessa elämässä, esimerkiksi harrastusten kautta, vahvaa sosiaalista pääomaa. Eli keskeistä oli se pääsikä haluamiinsa ryhmiin mukaan ja saiko kentällä tarvitsemiaan yhteisöllisyyden ja kuulumisen kokemuksia.

Ulkopuolisuuden kokemuksiin ei tässä tutkimuksessa kuitenkaan varsinaisesti syvennyt. Ryhmien pääsykriteerit kuitenkin kertovat siitä, että myös ryhmistä ulkopuolisuutta mahdollisesti syntyi. Tietyistä ryhmistä saattoi muodostua koulun kentällä suosittuja ja hierarkian huipuilla olevia. Ulossulkevuus ei koskenut kuitenkaan vain näitä ryhmiä, vaan esimerkiksi harrastuksen ympärille muodostunut ryhmä saattoi oleilla omissa oloissaan mutta sulkea ryhmän ulkopuolelle ne, joilla ei kyseistä harrastusta ollut. Toisaalta myös suosion tekijät vaihtelivat niin koulujen kuin ikäluokkienkin välillä. Jotkin olivat pysyvämpiä ja yleisempiä (esim. kauneus tai näkyvyys), toisten merkitys taas vaihteli enemmän kouluittain (koulumenestys, tietty harrastus).

Tulosten perusteella voisi siis sanoa, joka koulussa vallinneen omanlaisensa eetoksen (Tolonen 2001, 14–15). Eri koulujen sosiaaliset kentät rakentuivat hieman eri tavoin. Vaikka kouluista löytyi paljon yhdistäviä tekijöitä siinä mitkä teemat olivat ryhmien ja niiden välisten suhteiden rakentumisessa merkityksellisiä (esim. yhteinen harrastus tai näkyvyys koulun kentällä) oli yksityiskohtaisemmissa arvostusrakenteissa eroja, joiden muotoutumiseen koulussa ajansaatossa muotoutunut eetos voi varmasti vaikuttaa.

Tällä tutkimuksella ja aineistolla päästiin luomaan yleiskuvaa koulun sosiaalisesta kentästä ja sen rakentumiseen vaikuttavista tekijöistä. Aineistossa korostuu se mitä kukin haastateltava yksilö on kokenut merkitykselliseksi koulun sosiaalisella kentällä. Aineisto on luonteeltaan kerronnallinen ja muisteleva. Voidaan siis olettaa, että esimerkiksi yläkouluajasta, josta haastateltavilla oli kulunut jo useampi vuosi, muistetaan asioita jo enemmän tai vähemmän valikoivasti. Haastattelussa korostuu siis automaattisesti jollain tapaa merkityksellisemmät ja mieleenpainuvimmat kokemukset.

Tämän muotoinen aineisto on siis omiaan luomaan ”yleiskuvaa” ja toisaalta kerrontaa koulun sosiaalisen kentän rakentumisesta, sen eroista ja yhtäläisyyksistä tiettyä ajankohtana. Hankaluus aineiston, jossa esimerkiksi haastateltavien koulut ovat sijoittuneet hyvin erilaisille paikkakunnille ja ympäristöihin ja jossa korostuu kerronnallisuus, kanssa on se, että erilaisia teemoja esiintyy paljon ja syventymistä niihin vähemmän, kyseessä on siis perinteinen paljosta vähän -tilanne.

Tarkastelussa keskityttiin tutkimustehtävän mukaisesti ryhmiin ja niiden rakentumiseen liittyviin tekijöihin ja ulkopuolelle on näin jätetty esimerkiksi puhtaasti kahdenkeskisiin ystävyyssuhteisiin keskittyvä puhe tai vaikkapa kiusaamiskokemukset. Näiden tarkastelu suhteessa ryhmien rakentumiseen olisi kuitenkin mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe.

Fokusoituminen tiettyyn teemaan, esimerkiksi koulumenestyksen yhteyteen suosion rakentumiseen, vaatisi aineiston hankinnan rajaamista, esimerkiksi valikoituihin alueisiin ja kouluihin sekä myös strukturoidumpaa haastattelua. Kuitenkin jatkokysymysten esittämisen kannalta välttämätöntä on, että tällainen ”yleiskuva” tilanteista on luotu. Vaikka haastattelurunkoa testattiin ja se koettiin toimivaksi aineistonkeruussa, huomasi vasta sen analyysivaiheessa teemoja, joihin haastattelussa olisi voinut fokusoitua enemmän.

Koulumenestys olisikin tämän tutkimuksen perusteella yksi mielenkiintoinen jatkotutkimuksen kohde. Tämän aineiston perusteella koulumenestyksen yhteys ryhmien rakentumiseen ja esimerkiksi suosioon vaihteli huomattavasti eri koulujen ja ryhmien välillä. Toisilla haastateltavilla koulumenestys oli omassa ryhmässä merkityksellistä kaikille ja ryhmä nimettiin omatoimisesti ”hikeiksi”. Toisilla taas ryhmässä naureskeltiin ”hikeille”. Koulumenestyksen sallittavuus suosion kentällä siis vaihteli. Toisissa ryhmissä se oli arvostettua pääomaa, toisissa taas ei. Tämä antaa tukea Kulmalaisen (2015, 67) esittämälle ajatukselle siitä, että koulumenestyksen ja suosion toisiinsa kytkeytymisessä voi olla koulu- ja aluekohtaisia, sosioekonomiseen taustaan liittyviä eroja.

Jatkotutkimuksessa voisikin siis paneutua tähän kysymykseen ja siihen, miten koulumenestys näyttäytyy esimerkiksi kokonaisen yläkoululuokan keskuudessa kahdella eri alueella ja minkälaisia yhteyksiä sillä on esimerkiksi vanhempien koulutustaustaan ja toisaalta jatko-opintosuunnitelmiin.

Tässä työssä tehty huomio siitä, että koulumenestys kytkeytyy vahvasti ryhmäjäsennyksiin koulumaailman sosiaalisella kentällä, on hyvä muistaa koulun arjessa. Koulun virallisen tason näkökulmasta, informaalin tason ryhmäsuhteet ja sosiaalisen kentän peli voi siis vaikuttaa merkittävästi yksilön koulumenestykseen, mikä onkin hyvä muistaa, kun koulussa mietitään esimerkiksi opiskelumotivaatioon liittyviä kysymyksiä.

Koulun virallisen ja informaalin tason yhteen kietoutuminen on hyvä muistaa ja tiedostaa muutenkin kuin koulumenestystä tarkasteltaessa. Yhteisöllisyyden, kuulumisen ja ryhmäjäsennyksien merkitys on vahva tarkasteltaessa kokonaisvaltaista kouluhyvinvointia. Tapa, jolla oppilaat osallistuvat koulun virallisen tason toimintaan ja se, miten he siihen ylipäättään suhtautuvat, voi olla lähtöisin jo perheen kulttuurisesta pääomasta ja sen myötä opituista arvostuksista ja kiinnostuksista. Samalla virallisen tason toiminta voi yleisesti hyvin tiedostamattomastikin vaikuttaa informaalin kentän sosiaaliseen toimintaan ja sosiaalisen kentän rakentumiseen.

Tiivistäen voitaisiin todeta koulujen sosiaalisten kenttien olevan hyvin erilaisia. Ryhmät rakentuvat samojen teemojen ympärille, mutta arvostuksen kohteet voivat vaihdella koulujen ja (ikä)luokkien välillä. Jotkin pääoman muodot ja ominaisuudet ovat toki enemmän yleismaailmallisia kuin toiset. Se miten erilaisista ominaisuuksista ja arvostuksista aineistossa puhuttiin, vaihtelee myös puhujan omien kokemusten ja arvostusten mukaan.

Tutkimus osoittaa siis koulun sosiaalisen kentän rakentuvan hyvin moninaisista tekijöistä. Koulumaailman toimijoiden onkin hyvä tiedostaa roolinsa koulun sosiaalisella kentällä niin osallistujina kuin kentän rakentajina. Kentän rakentumiseen vaikuttavien hienovaraistenkin tekijöiden huomioiminen voi vaikuttaa paljon nuoruuttaan elävien ihmisten kokemusten ja sosiaalisen maailman rakentumiseen sekä yleiseen hyvinvointiin.

Lähteet

- Alanen, L., Salminen, V-M. & Siisiäinen, M. (toim.) 2007. Sosiaalinen pääoma ja paikalliset kentät. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopistopaino.
- Anderson, T. L., Grunert, C., Katz, A. & Lovascio, S. 2010. Aesthetic Capital: A Research Review on Beauty Perks and Penalties. *Sociology compass* 4:8, 564–575.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. 1990. *Reproduction in Education, Society and Culture*. (2. painos.) Lontoo: Sage.
- Bourdieu, P. & Wacquant L.J.D. 1995. Refleksiivisen sosiologian tarkoitus. Teoksessa Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc J.D. *Refleksiiviseen sosiologiaan*. Joensuu: Joensuu University Press, 85–256.
- Bourdieu, P. 1986. The Forms of Capital. Teoksessa Richardson, J. G. (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. Tampere: Vastapaino.
- Coleman, J. 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, vol. 94, Supplement, s. 95–120.
- Connell, R. W. & Messerschmidt, J. W. 2005. Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, 19(6), 829–859.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 41–64.

- Green, A.I. (toim.) 2013. *Sexual Fields: Toward a Sociology of Collective Sexual Life*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hellsten, K. 1998. Sosiaalisen pääoman käsitteestä. Teoksessa Kajanoja, J. & Simpura, J. (toim.) *Sosiaalinen pääoma – Käsite ja sen soveltaminen sosiaali- ja talouspolitiikassa*. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus, Helsinki: Yliopistopaino, 29–36.
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2010. *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Holland, J., Reynolds, T. & Weller, S. 2007. Transitions, Networks and Communities: The Significance of Social Capital in the Lives of Children and Young People. *Journal of Youth Studies*, 10:1, 97–116.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi V. 2009. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Hyvärinen, M. 2017a. Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 11–45.
- Hyvärinen, M. 2017b. Kertomushaastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 174–192.
- Ilmonen, K. 2000. Sosiaalinen pääoma: käsite ja sen ongelmallisuus. Teoksessa Ilmonen, K. (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja luottamus*. SoPhi 42, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Paino Kopijyvä Oy, 9–38.
- Jensen, S.Q. 2006. Rethinking subcultural capital. *Young: Nordic Journal of Youth Research*, 14:3, 257–276.
- Jokivuori, P. (toim.) 2005. *Sosiaalisen pääoman kentät*. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.
- Kajanoja, J. 1998. Sosiaalisen pääoman lyhyt historia. Teoksessa Kajanoja, J. & Simpura, J. (toim.) *Sosiaalinen pääoma – Käsite ja sen soveltaminen sosiaali- ja talouspolitiikassa*. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus, Helsinki: Yliopistopaino, 37–44.

- Kao, G. & Rutherford, L.T. 2007. Does Social Capital Still Matter? Immigrant Minority Disadvantage in School-Specific Social Capital and its Effects on Academic Achievement. *Sociological Perspectives*, 50:1, 27–52.
- Korkiamäki, R. 2013. Kaveria ei jätetä! Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 137. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Kukkonen, I., Pajunen, T., Sarpila, O. & Åberg E. 2019. Ulkonäköyhteiskunta – Ulkoinen olemus pääomana 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Into Kustannus Oy.
- Kulmalainen, T. 2015. Tyttöjen kaverisuosio. Etnografinen tutkimus yläkoulun epävirallisista järjestyksistä. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. Väitöskirja.
- Lahelma, E. 2002. School is for Meeting Friends: secondary school as lived and remembered. *British Journal of Sociology of Education*, 23:3, 367–381.
- Levit, N. 1996. Feminism for men: Legal ideology and the construction of maleness. *UCLA Law Review* 43(4), 1037–1116.
- mtv. 28.2.2021. Mikä ihmeen simp? Nuorten uusi haukkumasana huolettaa hyvästä syystä. <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/mika-ihmeen-simp-nuorten-uusi-haukkumasana-huolettaa-hyvasta-syysta/8071742#gs.d3l0o8> (saatavilla 21.9.2022).
- Olsson, P. 2018. Kaikki vähän erilaisii – Yläkoulun sosiaaliset suhteet. Helsinki: Gaudeamus.
- Osman, A., Carlhed Ydhag, C. & Månsson, N. 2021. Recipe for educational success: a study of successful school performance of students from low social cultural background. *International Studies in Sociology of Education*, 30:4, 422–439.
- Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Julkaisuja 115.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2019. Uusi kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Pooley, J.A., Cohen, L. & Pike, L.T. 2005. Can Sense of Community Inform Social Capital? *The Social Science Journal* 42:1, 71–79.

- Purhonen, S., Gronow, J., Heikkilä, R., Kahma, N., Rahkonen, K., & Toikka, A. 2014. Suomalainen maku: kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Putnam, R. D. 2000. Bowling alone: the collapse and revival of American community. New York: Simon & Schuster.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2015. Johdatus kasvatustieteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Roos, J. P. 1985. Pelin säännöt: intellektuellit, luokat ja kieli. Teoksessa Bourdieu, P. Sosiologian kysymyksiä. Kääntänyt ja toimittanut J. P. Roos. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Ruuskanen, P. 2001. Sosiaalinen pääoma – käsitteet, suuntaukset ja mekanismit. VATT-tutkimuksia 81. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus, Helsinki.
- Saaristo, K. & Jokinen, K. 2004. Sosiologia. Juva: Wsoy.
- Salo, U-M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) Umpikujasta oivallukseen: refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Tampere University Press, 166–190.
- Schaefer-McDaniel, N.J. 2004. Conceptualizing Social Capital among Young People: Towards a New Theory. *Children, Youth and Environments*, 14:1, 153–172.
- Siisiäinen, M. 2003. Yksi käsite, kaksi lähestymistapaa: Putnamin ja Bourdieun sosiaalinen pääoma. *Sosiologia*, 40:3, 204–218.
- Siisiäinen, M. 2007. Pääoman lajien muuntumissäännöt. Teoksessa Jokivuori, P. (toim.) Sosiaalisen pääoman kentät. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy, 89–102.
- Tolonen, T. & Aapola-Kari, S. 2021. Nuorten toisen asteen koulutusvalinnat: pääomat, strategiat ja koulutuksellisen arvon muotoutuminen. *Sosiologia*, 58:2, 117–133.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Nuorisotutkimusseuran/Nuorisotutkimusverkoston julkaisu 19. Helsinki: Gaudeamus & Nuorisotutkimusseura.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, TENK. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa – Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3/2019, https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf (saatavilla 8.9.2022).
- Van Rossem, R., Vermande, M. Völker, B. & Baerveldt, C. 2015. Social capital in the classroom: a study of in-class social capital and school adjustment. *British Journal of Sociology of Education*, 36:5, 669–688.
- Wacquant, Loïc J.D. 1995. Kohti sosiaalista prakseologiaa: Bourdieun sosiologian rakenne ja logiikka. Teoksessa Bourdieu, Pierre & Wacquant Loïc J.D. Refleksiiviseen sosiologiaan. Joensuu: Joensuu University Press, 20–84.
- Yle. 24.11.2020. Aleksis Salusjärven kolumni: Nuoret miehet tippuvat fyysisestä yhteiskunnasta, ja heitä kutsutaan netissä simpeiksi. <https://yle.fi/uutiset/3-11602466> (saatavilla 21.9.2022).

Liitteet

Liite 1: Haastattelurunko

Kertomus

Aloitetaan sillä, että saat kertoa mahdollisimman vapaasti omista kokemuksistasi kavereiryhmistä ja -suhteista peruskouluajana sekä myös myöhemmin. Voit muistella niin omia porukoitasi kuin muita ryhmiä luokallasi tai koulussa.

Kaverit

- kertoisitko aluksi vapaasti omin sanoin kavereistasi yläkoulussa.
 - o oliko laaja kaveriporukka? vai enemmän muutama läheisempi ihminen?
 - o olitko pitkään samassa porukassa tai viettänyt tiettyjen ihmisten kanssa aikaa?
- millaisia kaveriporukoita luokallasi tai koulussa muuten oli? osaisitko kuvailla näitä?
 - o tunsitko olevasi osa porukkaa?
 - o huomasitko ulkopuolisia henkilöitä?

Kaverisuhteen ylläpito

- missä ja miten vietit kavereiden kanssa aikaa?
 - o jos vapaa-ajalla myös koulun ulkopuolella: mitä tällöin tehtiin?
- miten kuvailisit kaverisuhteita ja niiden tärkeyttä?

Kiinnostuksen kohteet

- kertoisitko mitkä olivat erityisiä yhteisiä kiinnostuksen kohteita kavereidesi kanssa?
 - o onko tärkeää, että on kiinnostunut samoista asioista?
- miten kuvailisit ovatko nämä yleisiä kiinnostuksen kohteita?
 - o onko muut luokkalaiset kiinnostunut samanlaisista asioista?

Opiskelu

- miten tärkeää koulussa/ opinnoissa menestyminen oli sinulle?
 - o entä kavereillesi?

- opiskelitteko yhdessä vapaa-ajalla?
- minkälaisista aineista olitte kiinnostuneita?
- oliko jatko-opiskelu paikat aihe kaveripiirissäsi yläasteella entä lukiossa?

Nykyään

- miltä yläkouluaikeiset kaveriryhmät näyttävät nyt jälkikäteen katsottuna?

Perustiedot

- ikä
- opiskeluala
- missä on käynyt peruskoulun ja toisen asteen

Lopuksi

Voit kertoa vielä vapaasti, jos haastattelun aikana on herännyt mieleen jotain mistä ei vielä olla puhuttu?

Entä kysymyksiä?

Liite 2: Haastattelukutsu

Moikka ensimmäisen tai toisen vuoden yliopisto-opiskelija! Minkälaisia kokemuksia sinulla on kaverisuhteista yläaste ajoilta? Haluaisitko päästä kertomaan omista kokemuksistasi? Tule mukaan haastatteluun!

Olen viidennen vuoden sosiologian opiskelija Turun yliopistossa. Etsin haastateltavia gradun aineistoani varten. Gradussani tutkin ihmisten kokemuksia ja muistoja liittyen peruskouluaikeisiin kaveriryhmiin ja niiden muodostumiseen. Erityisenä kiinnostuksen kohteena yläkouluaike, mutta myös laajemmin, sen mukaan mikä tuntuu haastateltavasta tärkeältä.

Haastattelut toteutetaan mahdollisuuksien mukaan joko zoomin välityksellä etänä tai kampuksella livenä. Haastatteluja käytetään aineistona täysin anonymisoituna. Haastattelu ei vaadi erityistä valmistautumista, oikeita tai vääriä vastauksia ei ole, olen kiinnostunut kaikista, niin pienen kuin suuren tuntuista, kokemuksista ja ajatuksista.

Kiinnostuitko? Ilmoittaudu vapaaehtoiseksi tästä (linkki ilmoittautumislomakkeelle).
Haastattelut sovitaan ilmoittautuneiden kanssa toteutettavaksi mahdollisimman pian.
Vaivan palkaksi haastateltaville ilmainen lounas!

Lisätietoja allekirjoittaneelta!

Liite 3: Tutkimussuostumus

SUOSTUMUS KAVERISUHTEET JA -RYHMIEN MUODOSTUMINEN -TUTKIMUSHAASTATTELUUN

Tämän asiakirjan allekirjoittaessanne annatte suostumuksenne siihen, että haastatteluanne ja siihen sisältyviä henkilötietoja käytetään sosiologian pro-gradu työssä. Osallistuminen tähän tutkimukseen on vapaaehtoista, ja voitte keskeyttää tutkimuksen milloin vain ilman syytä ja seurauksia.

Löydätte tutkimuksesta ja tutkimusaineiston käsittelystä tarkempaa tietoa tietosuojalomakkeelta. Kaikkia antamianne tietoja käsitellään tietosuojalakia kunnioittaen. Tutkimusaineistosta poistetaan kaikki suorat henkilötunnisteet kuten nimen, osoitteen ja syntymäaikanne. Aineisto pseudonymisoidaan siten, ettei tutkittavaa voida tunnistaa tutkimusta koskevista julkaisuista. Haastattelupuheista siteerataan vain tutkimusaiheiden kannalta olennaisia kohtia.

Tutkimuksen tarkoitus ja toteuttajat

Opinnäytetyössä tarkastellaan ihmisten kokemuksia ja kertomuksia kaveriryhmistä- ja suhteista ja niiden muotoutumisesta kouluaikana. Tutkimushaastatteluissa keskitytään haastateltavien omiin kertomuksiin ja kokemuksiin. Tärkeintä on siis se, miten haastateltava itse on kokenut ja miten hän määrittelee kyseiset teemat.

Haastattelun ja tutkimuksen toteuttaa Aino-Maria Pusa. Opinnäytetyön ohjaajana toimii sosiologian professori Antti Tanskanen.

Olen lukenut yllä olevat tiedot tutkimuksesta, sen tavoitteista, aineiston keruusta ja säilytyksestä.

Minulle on luvattu, että haastattelussa antamani tietoja käsitellään tässä paperissa ja tietosuojalomakkeessa kuvatulla tavalla. Minulle on luvattu, että tutkimussuostumuslomake säilytetään sähköisesti erillään muusta tutkimusaineistosta eikä sitä käytetä aineiston analyysissä.

Tämä lomake käydään läpi haastattelun alussa, jossa haastateltava ilmaisee suullisen suostumuksensa työhön.

Liite 4: Tietosuojailmoitus

1. Rekisterin nimi:

Kokemuksia kaverisuhteiden ja -ryhmien muodostumisesta kouluaikana, haastattelu

2. Rekisterinpitäjä:

Aino-Maria Pusa

Turun yliopisto, sosiaalitieteiden laitos

3. Vastuuhenkilön yhteystiedot:

Aino-Maria Pusa

4. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste:

Tutkimuksessa kerätään haastateltavien kokemuksia ja kertomuksia kaverisuhteista, -ryhmistä ja niiden muotoutumisesta kouluaikana. Haastattelut toimivat aineistona sosiologian pro gradu -työssä. Kerättävät henkilö- ja tunnistetiedot poistetaan aineistosta, yllä mainitun vastuuhenkilön toimesta, kun haastattelujen äänitallenteet litteroidaan tekstimuotoon, eikä niitä käytetä itse analyysissä. Haastateltavat eivät ole tunnistettavissa työssä. Haastattelussa tai lomakkeella aiemmin kerättyjä henkilö- tai tunniste tietoja ei säilytetä yhdessä tekstiaineiston kanssa.

Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperustana on käsittelyn tarpeellisuus tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a kohta)

5. Käsiteltävät henkilötietoryhmät:

Kerättävät henkilö- ja tunnistetiedot haastattelussa voivat liittyä ääneen ja haastateltavan kertomukseen esimerkiksi koulusta tai paikkakunnasta. Haastattelussa kerättyjä tietoja ei yhdistetä aiemmin tai muilla tavoin kerättyihin tietoihin.

6. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät:

Tietoja ei siirretä eikä luovuteta kuin rekisterinpitäjälle (opinnäytetyön tekijälle). Pseudonymisoitua tekstiaineistoa voidaan myöhemmin luovuttaa vastuuhenkilön (opinnäytetyön tekijä) harkinnalla muuhun tutkimukseen.

7. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin:

Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.

8. Henkilötietojen säilyttämisaika:

Haastateltavien henkilötietoja säilytetään opinnäytetyön valmistumiseen saakka. Tämän jälkeen kaikki henkilö- ja tunnistetiedot, mukaan lukien haastattelujen äänitallenteet, hävitetään. Pseudonymisoitu tekstiaineisto säilytetään vastuuhenkilön (opinnäytetyön tekijä) toimesta.

9. Rekisteröidyn oikeudet:

Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti.

Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti.

Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.

10. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu:

Tämä ilmoitus koskee haastattelulla kerättyjä tietoja. Aiemmin lomakkeella kerättyjä tietoja ei yhdistetä aineiston kanssa.

11. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta:

Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.