TURUN YLIOPISTO

”Sen kyllä huomaa kuka on työläisperheestä ja kuka ei” – Työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat ja huijari-ilmiö

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Oona Lassi

Ohjaaja:
yliopistotutkija Hanna Nori

13.04.2024
Turku

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

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede
Tekijä: Oona Lassi
Otsikko: ”Sen kyllä huomaa kuka on työläisperheestä ja kuka ei” – Työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat ja huijari-ilmiö
Ohjaaja: yliopistotutkija Hanna Nori
Sivumäärä: 83 sivua
Päivämäärä: 13.04.2024

Huijari-ilmiöllä viitataan ilmiöön, jossa pätevät yksilöt kokevat kaikesta osaamisestaan ja onnistumisistaan huolimatta olevansa epäpäteviä – pelkkiä huijareita todellisten osaajien keskellä. Huijari-ilmiöstä kärsivät eivät koe ansainneensa saavutuksiaan, ja korostetusti pelkäävät paljastuvansa muiden silmissä huijareiksi. Perinteisesti huijari-ilmiö on mielletty yksilöpsykologisista lähtökohdista johtuvaksi ilmiöksi, mutta tosiasiassa kyseessä on hyvin moniulotteinen ilmiö, jonka taustalla vaikuttavat myös erilaiset yhteiskunnalliset rakenteet, kuten esimerkiksi yhteiskuntaluokka. Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää millä tavoin huijari-ilmiö ilmenee työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa. Lisäksi tutkimuksessa pyritään tuomaan esiin yhteiskuntaluokkiin liittyvien valtasuhteiden esiintymistä yliopistoinstituutiossa, osana koulutuksellisen tasa-arvoisuuden ideaalin toteutumista. Huijari-ilmiö nähdään tässä tutkimuksessa rakentuvan suhteessa yhteiskuntaluokan tuottamiin sosiaalisiin asemiin pohjautuen Bourdieun teoretisointeihin yhteiskuntaluokan rakentumisesta. Tutkimuksessa tarkastellaan sitä, miten lapsuuden kasvuympäristöllä on luokan kautta vaikutusta yksilöiden identiteetin ja habituksen rakentumiselle, ja näin edelleen huijari-ilmiön syntymiselle.

Tutkimuksen aineistona käytettiin valmiiksi kerättyä kyselyaineistoa (N = 5003), joista työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden osuus oli 25,3 % (N = 1268). Kyselyssä kartoitettiin vastaajien taustoja, kasvuympäristöä, sekä huijari-ilmiön esiintymistä. Tutkimus toteutettiin monimenetelmätutkimuksena, jossa kvantitatiivista aineistoa analysoitiin yksisuuntaisella varianssianalyysilla sekä lineaarisella regressioanalyysilla. Kvalitatiivinen aineisto sen sijaan analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmin.

Tutkimustulosten mukaan työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat kokevat tilastollisesti merkitsevästi enemmän huijari-ilmiön kokemuksia kuin ylemmästä keskiluokasta tulevat yliopisto-opiskelijat. Työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden kasvuympäristön ja huijari-ilmiön yhteyksiä tarkasteltaessa havaittiin, että lapsuudenkodin käytössä olevat resurssit sekä akateemisuuden arvostus olivat yhteydessä korkeampiin huijaripisteisiin, kun vanhemmilta saatu kannustus oli yhteydessä pienempiin huijaripisteisiin. Kokemuksissaan työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat taustoittivat huijari-ilmiön kokemuksiaan ensisijaisesti suhteessa heidän luokka-asemaansa, ja etenkin kokemus tietynlaisten akateemisten resurssien puutteesta korostui huijari-ilmiön taustatekijänä. Kokemuksissaan työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat kokivat ulkopuolisuutta ja kuulumattomuutta, mikä nähtiin heidän keskuudessaan syynä huijarikokemuksille. Työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat siis myös itse tunnistivat työläistaustansa vaikuttavan heidän huijarikokemuksiinsa. Selvästi huijari-ilmiö näyttäytyy myös yhteiskunnallisena ilmiönä, joka osaltaan muotoutuu vuorovaikutuksessa opiskelijoiden työläistaustaisen habituksen ja akateemisen kentän normien suhteen

Avainsanat: huijari-ilmiö, huijarisyndrooma, yhteiskuntaluokka, työväenluokka, luokkatutkimus, yliopistoinstituutio, monimenetelmätutkimus

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO 1

2 HUIJARI-ILMIÖ 3

2.1 Huijari-ilmiön määrittely 3

2.2 Huijari-ilmiön esiintyminen ja sen vaikutukset 5

2.3 Huijari-ilmiöön liitetyt piirteet 7

2.4 Huijari-ilmiö yhteiskunnallisena ilmiönä 11

3 TYÖLÄISTAUSTAISUUS 14

3.1 Luokkatutkimus 14

3.2 Yhteiskuntaluokat ja luokkarakenne 15

3.3 Työläistaustaisuuden määrittelyä 18

4 KOULUTUS JA YHTEISKUNTALUOKKA 21

4.1 Yhteiskuntaluokan merkitys koulutuksen kentällä 21

4.2 Yliopistoinstituutio ja työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat 23

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET 25

6 AINEISTO JA ANALYYSIMENETELMÄT 27

6.1 Monimenetelmätutkimus 27

6.2 Aineiston kuvaus ja mittarit 29

6.3 Aineiston analyysimenetelmät 35

7 TULOKSET 39

7.1 Eroavaisuudet huijari-ilmiön kokemuksissa eri yhteiskuntaluokkien välillä 39

7.2 Lapsuuden kasvuympäristön yhteydet huijari-ilmiöön työläistaustaisilla yliopisto-opiskelijoilla 43

7.3 Huijari-ilmiön piirteet työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden kokemuksissa 47

8 LOPUKSI 52

8.1 Yhteenveto ja johtopäätökset 52

8.2 Pohdinta 54

8.3 Tutkimuksen luotettavuus 57

Lähteet 59

Liitteet 69

Liite 1: Kyselylomake 69

Liite 2: Pääkomponenttianalyysin ratkaisu (Lapsuudenkodin resurssit) 80

Liite 3: Pääkomponenttianalyysin ratkaisu (Vanhempien odotukset koulutuksen suhteen) 82

1 JOHDANTO

Kuvittele tilanne, jossa olet tehnyt valmistautumistyötä tuntikausia tärkeää seminaaria varten, mutta silti tunnet olosi huonosti valmistautuneeksi – jopa typeräksi. Kun professori antaa positiivista palautetta seminaarityöstäsi, kuvittelet professorin kehuvan työtäsi silkasta säälistä. Ajattelet, että et ole yhtä älykäs kuin muut, ja ettet kuuluisi akateemiseen maailmaan. Vaikka muut ylistävät saavutuksiasi, ne tuntuvat sinusta sattumanvaraisilta onnenpotkuilta, jotka ennemmin tai myöhemmin paljastuisivat virheellisiksi. Vertailet itseäsi muihin ajatellen, että heillä on jokin salainen taito, joka sinulta puuttuu. Sinulle ei riitä se, että olet menestyksekkäästi päässyt tähän pisteeseen, sillä et ole itse vakuuttunut omasta pätevyydestäsi. Tämän tilanteen kuvaamia tuntemuksia kutsutaan huijari-ilmiöksi.

Huijari-ilmiöllä viitataan ilmiöön, jossa yksilö kokee kaikesta osaamisestaan ja onnistumisistaan huolimatta olevansa epäpätevä. Huijari-ilmiöstä kärsivä ei koe ansainneensa saavutuksiaan, ja korostetusti pelkää paljastuvansa muiden silmissä huijariksi. Omia saavutuksiaan huijariajatteluun taipuvainen saattaa uskotella itselleen silkkana hyvänä tuurina omiin taitoihin uskomisen sijaan. (Clance & Imes, 1978; Ekman, 2017). Huijaritunteet eivät rajoitu vain työpaikoille tai koulumaailmaan, vaan ne voivat liittyä myös muihin elämän osa-alueisiin, kuten sosiaaliseen elämään ja ihmissuhteisiin.

Vaikka huijari-ilmiön käsite on luotu jo 1970-luvulla, näkyy se yhä tasaiseen tahtiin osana nykypäivän valtamediaa. Mediassa näkyvä narratiivi huijari-ilmiöstä kärsivistä ja huijaritunteet selättävistä yksilöistä on kuitenkin hyvin homogeeninen. Tyypillinen mediassa näkyvä huijariajattelun kanssa esiin tuleva henkilö on keskiluokkainen valkoinen nainen. Heidän tarinansa kertovat toki tärkeää tarinaa huijari-ilmiön vaikutuksista, mutta iso osa ilmiöstä jää kuitenkin tämän narratiivin vallittaessa kokonaan saavuttamatta. (esim. Lehtinen, Pasanen & Uusikangas, 2021.) Usein huijari-ilmiö nähdään julkisessa keskustelussa itseaiheutettuna ja näin ollen siitä voisi itsenäisesti myös päästä eroon. Tässä tutkimuksessa otetaan kuitenkin kantaa huijari-ilmiön yhteiskunnallisiin juurisyihin, ja siihen kuinka yhteiskunnalliset rakenteet altistavat yksilöitä huijariajattelulle.

Yksilöt eivät ole puhtaasti vain yksilöitä, vaan heidän toimintaansa, ajatteluunsa ja elämän ehtoihinsa vaikuttavat laajemmat yhteiskunnassa vallitsevat säännönmukaisuudet. Näillä yhteiskunnallisilla jakoja tuottavilla eroilla on merkitystä sille, miten yksilöt toimivat ja millaisia merkityksiä he antavat kokemuksilleen. (Aaltonen, 2008, 36.) Pierre Bourdieu

(1990) on teoretisoinut näitä yhteiskunnassa vallitsevia rakenteita siten, että ihmisen yhteiskunnallinen asema vaikuttaa erilaisten käytäntöjen kautta tämän ymmärrykseen maailmasta. Yhteiskuntaluokka on täten yksilöiden yhteiskunnallista asemaa vahvasti määrittävä tekijä. Yksilöt asettuvat yhteiskuntaluokkien perusteella erilaisiin sosiaalisiin asemiin, jotka vaikuttavat muun muassa yksilöiden mahdollisuuksiin, käyttäytymismalleihin, arvoihin ja elinoloihin.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa huijari-ilmiöstä yhteiskunnallisessa kontekstissa. Tässä yhteydessä on tarkoituksena selvittää, millä tavoin huijari-ilmiö ilmenee työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin yhteiskuntaluokkiin liittyvien valtasuhteiden esiintymistä yliopistoinstituutiossa, jotta voidaan paremmin ymmärtää koulutuksellisen tasa-arvon tosiasiallista toteutumista. Huijari-ilmiön nähdään tässä tutkimuksessa rakentuvan suhteessa yhteiskuntaluokan tuottamiin sosiaalisiin asemiin pohjautuen Bourdieun teoretisointeihin yhteiskuntaluokan rakentumisesta. Tutkimuksessa tarkastellaan sitä, miten lapsuuden kasvuympäristöllä on luokan kautta vaikutusta yksilöiden identiteetin ja habituksen rakentumiselle, ja edelleen huijari-ilmiön syntymiselle.

Huijari-ilmiö nähdään tässä tutkimuksessa yksilöpsykologisen näkökulman sijasta yhteiskunnallisista rakenteista kumpuavana ongelmana, joka ilmenee osana yhteiskunnassa vallitsevia luokka-asemia ja niihin liittyviä valtasuhteita. Tällaisten usein tiedostamattomien yhteiskunnallisten rakenteiden vaikutuksia yksilöiden ajattelu- ja toimintatapoihin voi olla vaikeaa tai miltei mahdotonta yksiselitteisesti selvittää. On kuitenkin tiedostettava, että yhteiskunnalliset rakenteiden tuottamat sosiaaliset asemat läpäisevät ihmisten elämää ja kokemuksia väistämättä monin tavoin.

2 HUIJARI-ILMIÖ

2.1 Huijari-ilmiön määrittely

Huijari-ilmiön (*eng. impostor phenomenon, IP*) käsitettä ovat ensimmäisen kerran käyttäneet Clance ja Imes (1978) kuvaamaan ajatusvääristymää, jossa yksilö kokee olevansa epäpätevä kaikesta osaamisestaan ja pätevyydestään huolimatta. Tutkimuksessaan he havaitsivat, että joukko korkeasti koulutettuja ja menestyneitä naisia kokivat ”huijanneensa” kaikkia uskomaan, että he olisivat pätevämpiä ja kyvykkäämpiä kuin he itse uskoivat olevansa. Tähän lisäten Chrisman ja kumppanit (1995, 456) kuvaavat huijarisyndroomaa eräänlaisena ”illuusiona henkilökohtaisesta epäpätevyydestä”, vaikka kaikki ulkoiset standardit olisikin täytetty. Kyseessä on siis ilmiö, jossa yksilö kokee onnistumisistaan huolimatta epäonnistuneensa, ja että onnistumiset ovat vain sattumaa tai poikkeuksellisen suurten ponnistusten tulosta (Ekman, 2017). Tärkeää tässä yhteydessä on siis tiedostaa se, että huijarisyndroomasta kärsivä ei tahallisesti pyri huijaamaan tai valehtelemaan oman hyödyn tavoittelemiseksi, vaan huijaritunteita kokevalla on vahva sisäinen käsitys omasta osaamattomuudestaan, johon tämän huijaritunteet perustuvat (Ekman, 2017, 12).

Suomalaisessa tutkimuksessa ja valtamediassa huijari-ilmiötä vakiintuneempi termi on huijarisyndrooma (*eng. impostor syndrome*). Tärkeää huijarisyndrooman käsitteessä on kuitenkin tiedostaa siinä piilevä ongelmallisuus. Päinvastoin kuten termi ”huijarisyndrooma” antaa olettaa, kyseessä ei ole mikään lääketieteellisesti määriteltävissä oleva oireyhtymä. Huijari-ilmiössä ei ole kyse yksilön sairaudesta, diagnoosista tai psyykkisestä häiriöstä, vaan kyseessä on pikemminkin ajatusvääristymä, joka osin pohjautuu sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen (Lehtinen, Pasanen & Uusikangas, 2021). Tästä syystä tässä tutkimuksessa käytetään huijari-ilmiön käsitettä.

Vaikka huijarisyndrooman käsite on valtamediassa ja suomalaisessa tutkimuksessa yleistynyt käsite, haluan tässä tutkimuksessa ottaa huomioon huijarisyndrooman termiin liittyvän ongelmallisuuden. ”Syndrooma”-termi viittaa virheellisesti yksilön psyykkiseen häiriöön, kun kyseessä on todellisuudessa hyvin monitulkintainen ilmiö. Koska tämä tutkimus pyrkii luomaan ymmärrystä huijariajattelun yhteiskunnallisista juurista, koen huijari-ilmiön olevan osuvampi käsitteellinen valinta, sillä se ilmentää paremmin huijari-ilmiötä nimenomaan yhteiskunnasta kumpuavana ilmiönä. Huijari-ilmiön kanssa rinnakkain käytän myös

huijariuden, huijariajattelun, huijaritunteiden, sekä Huijarin (henkilö, joka kokee huijaritunteita) käsitteitä.

Clancen ja Imesin (1978) huijari-ilmiön käsitteellistämisen lisäksi useat muut tutkijat ovat pyrkineet jalostamaan huijari-ilmiön määritelmiä. Muun muassa Harvey ja Katz (1985) kuvaavat huijari-ilmiötä tarkaksi psykologiseksi kaavaksi, joka kumpuaa niin sanotuista kätketyistä ”petollisuuden” tunteista, kun yksilö kohtaa suorittamiseen liittyvän tehtävän. Lisäksi Kolligian ja Sternberg (1991) ovat mieltäneet huijari-ilmiötä paremmin kuvaavaksi termiksi niin sanotun ”koetun petollisuuden” (eng. perceived fraudulence). Tämä määritelmä käsittää huijari-ilmiön olevan itsekäsitys huijauksesta ja petoksesta, joka on yhdistelmä kognitiivisia vaikutteita aiheuttavia komponentteja eikä niinkään tunne-elämän häiriö. Kets de Vries (2005) on sen sijaan esittänyt määritelmän neuroottisesta huijariuudesta (eng. neurotic imposture), jossa tunnistetaan, että kuka vain voi silloin tällöin kokea itsensä huijariksi yrittäessään sopeutua sosiaalisiin odotuksiin, kun taas verraten aidot huijarit tarkoituksenmukaisesti pyrkivät petokseen. Tähän määritelmään liittyen niin sanotuille neuroottisille huijareille ongelmana näyttäytyy heidän oma subjektiivinen käsityksensä omasta petoksesta, eikä niinkään tarkoituksenmukaisena pyrkimyksenä huijata ketään; itse neuroottisesti huijariksi itsensä kokeva siis tuntee itsensä epäaidoksi riippumatta ulkoisten yksilöiden näkemyksistä.

Vaikka näillä huijari-ilmiötä määrittelevillä teorioilla on omat eronsa, pohjautuvat ne kaikki perustavanlaatuisesti siihen näkemykseen, että huijari-ilmiössä on kyse yksilön vahvasta huijariuden tunteesta, vaikkei tälle kokemukselle olisi mitään objektiivista näyttöä. Tässä tutkimuksessa nojaudutaan Clancen ja Imesin (1978) rakentamaan määritelmään huijari-ilmiöstä, sillä se on laajasti käytetyin määritelmä myös kansainvälisesti. Lisäksi tämän tutkimuksen aineiston keruussa on käytetty suomennettua versiota Clancen (1985, 20–22) kehittämästä huijari-ilmiökyselystä, joten tämänkin puolesta on perusteltua, että huijari-ilmiön teoreettinen pohja johdetaan saman tutkijan teoriasta.

Voidaan pohtia sitä, että miksi nämä menestyvät yksilöt eivät kykene itse sisäistämään omaa menestystään ja saavutuksiaan. Huijariajattelusta kärsivät todellisuudessa tiedostavat, että muut saattavat nähdä heidät kyvykkäinä, mutta eivät itse kykene sisäistämään tätä menestynyttä kuvaa itsestään, sillä he eivät koe aidosti ansainneensa menestystään (Clance & Imes, 1978). Sen sijaan nämä näennäiset huijarit liittävät menestyksensä muun muassa sattumaan, ajoitukseen, verkostoitumiseen tai tilanteen alhaisiin vaatimuksiin (esim. Cowman

& Ferrari, 2002; Kets De Vries, 2005; Sakulku & Alexander, 2011). Tällöin menestys liitetään ulkoisiin tekijöihin oman kyvykkyyden sijaan, jolloin huijarille syntyy vääristynyt kuva omista kyvyistään. Huijari voi olla myös hyvin tietoinen siitä, että kaikki kokevat epäonnistumisia silloin tällöin, muttei pysty itse soveltamaan tätä tietoa omaan toimintaansa. Epäonnistumisesta tulee tällöin vältettävä tekijä, ja valheellisen minäkuvan ylläpitämisestä tärkeä tavoite, joka itsessään lisää ahdistusta entisestään (Parkman, 2016, 56). Tällöin huijariajattelusta muodostuu huolestuneisuuden ja välttämiskäyttäytymisen myötä jatkuva itseään ruokkiva kehä. (Ekman, 2017, 19.)

Keskustelua on käyty myös siitä, että onko huijari-ilmiö alkuunkaan mielekäs tutkimuskohde. Huijari-ilmiö on saanut osakseen kritiikkiä muun muassa sen jokseenkin laveasta määrittelystä. Tämä lavea määrittely johtaa helposti siihen, että jokaisen on hyvin helppo löytää itsensä huijarisyndrooman kuvauksesta, ja samaistua huijaritunteisiin osana jotain elämänvaihetta. Näin ollen huijarisyndroomasta voi tulla niin sanottu ”horoskooppimainen” kuva, joka lopulta toteuttaa itse itseään. (Ekman, 2017, 14). Huijarisyndrooman käsitteen laveuden ei tulisi kuitenkaan näyttäytyä sellaisena ongelmana, joka poistaisi sen tutkimuksen tarpeellisuuden. Kyseessä on kuitenkin pohjimmiltaan ilmiö, johon liittyy todellisia yksilöiden elämään vaikuttavia kokemuksia, joille ei välttämättä edes pysty löytämään yhtä yhtenäistä määritelmää (Lehtinen ym., 2021). Tämän takia ilmiötä on ensiarvoisen tärkeää tarkastella erilaisista näkökulmista, sillä mitä enemmän ilmiöstä tiedetään, sitä paremmin voidaan tunnistaa huijariajatteluun liittyviä tekijöitä ja seurauksia.

2.2 Huijari-ilmiön esiintyminen ja sen vaikutukset

Muun muassa Kets de Vries (2005) on nostanut esille, että tiettyyn pisteeseen asti kaikki voivat samaistua huijaritunteisiin. Otamme erilaisia rooleja elämämme eri osa-alueilla ja saatamme toisinaan kokea ristiriitaa näiden roolien välillä. Erona huijari-ilmiössä on kuitenkin se, että siitä kärsivillä nämä tuntemukset eivät katoa. Huijari-ilmiöön liittyy monenlaisia piirteitä, vaikutuksia ja ilmenemismuotoja, joita käsittelen seuraavaksi tarkemmin.

Harvey (1981, viitattu lähteessä Sakulku & Alexander, 2011, 73) on nostanut esiin, että huijari-ilmiön tuntemukset eivät rajoitu objektiivisesti määriteltyyn menestyksen asteeseen, vaan jokainen, joka ei kykene sisäistämään omaa menestystään voi kokea itsensä huijariksi. Hawleyn (2019) mukaan huijariajattelu voi kohdistua niin menneisyyden tapahtumiin kuin

pelkoon tulevasta, tai esimerkiksi suorituksen laatuun. Kets de Vries (2005, 2) lisää, että huijari-ilmiössä on myös kyse kykenemättömyydestä sisäistää omaa osaamistaan. Näitä erilaisia huijariajattelun kohteita voi siis esiintyä yksilöillä eri laajuisina ja kohdistuen erilaisiin sisältöihin – huijariajattelun syyt ja ilmenemistavat ovat siis komplekseja kokonaisuuksia (Hawley, 2019, 205–206).

Huijari-ilmiön yhteyksiä erilaisiin demografisiin tekijöihin, kuten esimerkiksi sukupuoleen tai ikään on tutkittu runsaasti kansainvälisissä tutkimuksissa. Useissa tutkimuksissa on todettu naisten kokevan miehiä enemmän huijari-ilmiön kokemuksia (esim. Cusack ym., 2013; Kumar & Jagacinski, 2006; Li ym., 2014). Myös Clance (1985) on alkujaan todennut huijari-ilmiön olevan erityisesti naisia koskeva ilmiö. Kuitenkin muun muassa Fried-Buchalter (1997), Leary ja kumppanit (2000), Leonhardt ja kumppanit (2017), sekä Lige ja kumppanit (2017) ovat tutkimuksissaan todenneet, että sukupuolten välillä ei ole merkitsevää eroa huijari-ilmiön kokemuksissa, ja että huijari-ilmiötä esiintyy myös miesten keskuudessa. Iän suhteen muun muassa Thompson ja kumppanit (1998), sekä Brauer & Proyer (2017) ovat todenneet iän olevan negatiivisesti yhteydessä huijari-ilmiöön, kun sen sijaan esimerkiksi Lester ja Moderski (1995) eivät tutkimuksissaan todenneet iällä olevan yhteyttä huijari-ilmiöön. Tutkimustulokset huijari-ilmiöön yhteydessä olevista demografisista tekijöistä siis vaihtelevat suuresti.

Huijari-ilmiö on liitetty vahvasti myös kasvuympäristöön ja vanhempien kasvatustyyleihin. Clance (1985) on alkujaan esittänyt neljä kasvuympäristöön liittyvää piirrettä, jotka yhdistyvät huijari-ilmiön kokemuksiin: 1) perheen käsitys siitä, että Huijarin lahjakkuus on epätyypillistä perheenjäseniinsä verrattuna, 2) perheen sisäiset viestit yksilöllisten kykyjen tärkeydestä, sekä menestyksen matalista vaatimuksista, 3) perheeltä saatu ristiriitainen palaute yksilön taidoista ja lahjakkuudesta, sekä (4) positiivisen vahvistuksen puute. (Sakulku & Alexander, 2011, 80). Lisäksi huijariajattelu on aiemmissa tutkimuksissa korreloinut positiivisesti muun muassa parentifikaatioon (Castro ym., 2004), vanhempien hoidon puutteeseen (Sonnak & Towell, 2001), vanhempien kontrolloivaan kasvatustyyliin (Li ym., 2014), sekä perheessä vallitsevaan saavutusorientaatioon (King & Cooley, 1995). Sen sijaan muun muassa vanhempien kannustava kasvatustyyli on Lin ja kumppaneiden (2014) mukaan negatiivisesti yhteydessä huijari-ilmiön ilmenemiseen, näin ollen toimien huijari-ilmiöltä suojaavana tekijänä.

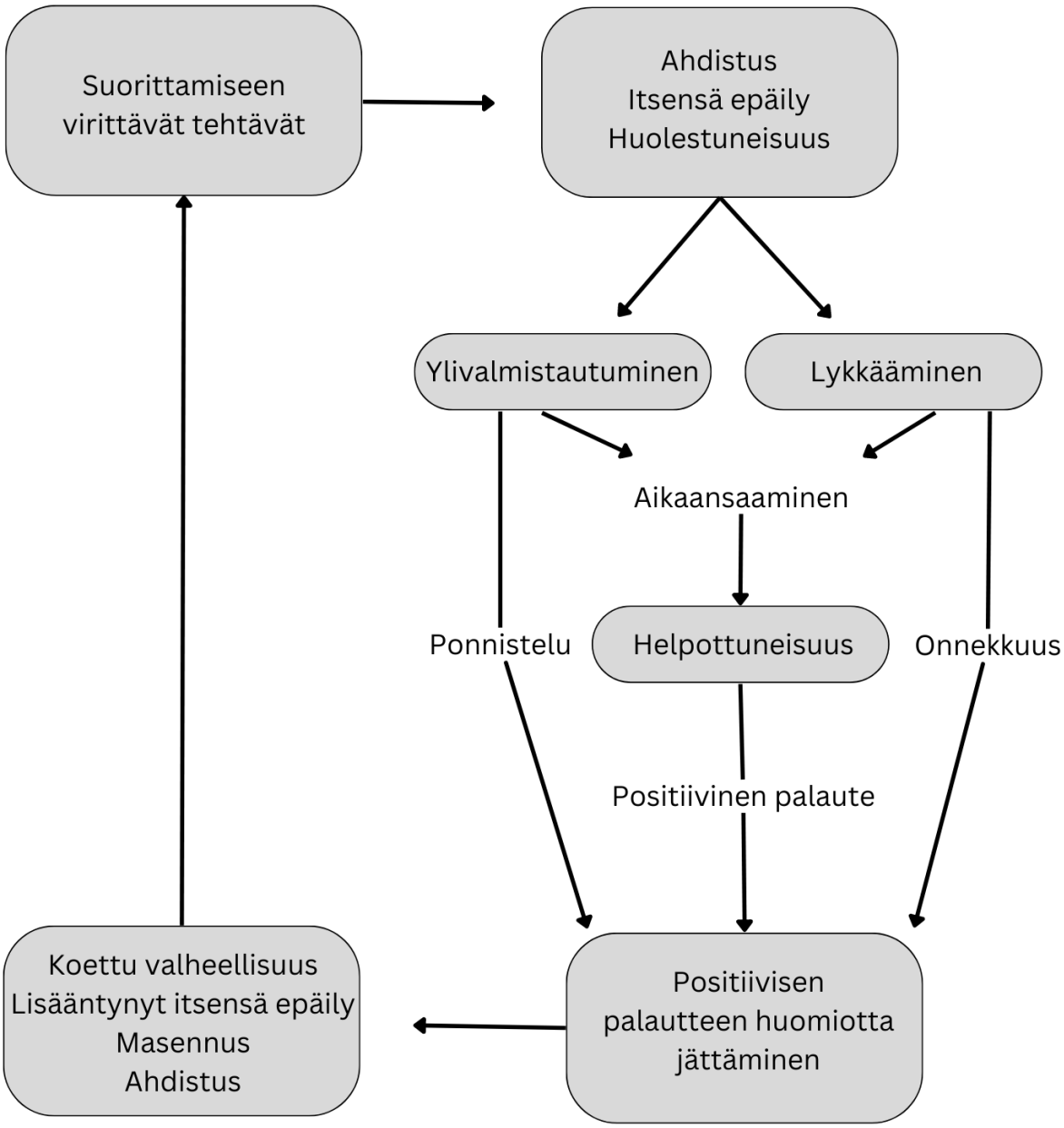
Huijari-ilmiöllä on tutkittu olevan myös yhteyksiä moniin erilaisiin mielenterveydenongelmiin sekä itseä sabotoiviin toimintatapoihin. Huijari-ilmiö vaikuttaa tutkitun tiedon valossa negatiivisesti moniin erilaisiin ihmisten toimintaa sääteleviin ja ohjaavin toimintamalleihin, tehden näistä toimintamalleista itseään sabotoivia. Huijari-ilmiöllä on havaittu olevan yhteyksiä muun muassa heikompaan itsetuntoon (esim. Lige ym., 2017; Schubert & Bowker, 2019), sekä neurotismiin ja perfektionismiin (esim. Chae ym., 1995; Cusack ym., 2013). Pahimmillaan nämä huijari-ilmiöön liitetyt itseä sabotoivat toimintatavat voivat johtaa vakavampiin mielenterveydenongelmiin. Lukuisissa huijari-ilmiön vaikutuksia havainnollistavissa tutkimuksissa on todettu huijari-ilmiön kokemusten olevan yhteydessä muun muassa masennukseen (esim. McGregor ym., 2008; Oriel ym., 2004), ahdistukseen (esim. Lige ym., 2017; McElwee & Yurak, 2010; Thompson ym., 2000), sekä loppuun palamiseen ja uupumukseen (esim. Villwock ym., 2016).

Leonhardt, Bechtoldt sekä Rohrmann (2017) esittävät tutkimuksessaan, että huijari-ilmiöstä kärsivät eivät ole homogeeninen joukko, joista kaikki kieltävät faktat omasta osaamisestaan, ja pelkäävät osaamattomiksi paljastumista. Leonhardtin ja kumppaneiden (2017) tutkimuksen mukaan huijari-ilmiöstä kärsiviä voidaan luonnehtia kahdella tavalla: joko todellisina huijareina, joille tyypillistä on suoriutumiseen liittyvä stressi, negatiivinen itsearviointi, sekä negatiiviset emotionaaliset kokemukset; tai strategisina huijareina, joilla ei ole perinteistä Huijarin itsekäsitystä, mutta jotka strategisesti pyrkivät näin madaltamaan muiden odotuksia itseä kohtaan.

2.3 Huijari-ilmiöön liitetyt piirteet

Konkretisoidakseen huijari-ilmiön määritelmiä ja vaikutuksia, Sakulku ja Alexander (2011) ovat artikkelissaan ilmiötä ensi kertaa havainnoineen Clancen mukaan esittäneet erilaisia piirteitä, joita tutkimusten mukaan voidaan liittää huijari-ilmiöön. Näitä piirteitä ovat Clancen (1985) määrittelyn mukaan 1) Huijariajattelun kehä, 2) Tarve olla paras, 3) Täydellisyyden tavoittelu (ns. Supersankariajattelu), 4) Epäonnistumisen pelko, 5) Osaamisen ja kehujen kieltäminen, sekä 6) Menestykseen liittyvä pelko ja syyllisyys. On huomattava, että näiden piirteiden esiintyvyys vaihtelee, ja kaikilla huijari-ilmiöstä kärsivillä ei samassa suhteessa esiinny kaikkia edellä mainituista piirteistä (Sakulku & Alexander, 2011). Seuraavaksi avaan näiden piirteiden merkityksiä tarkemmin:

Huijariajattelun kehä. Clancen (1985) mukaan huijariajattelun kehä on yksi olennaisimmista huijari-ilmiöön liittyvistä piirteistä (Sakulku & Alexander, 2011, 76). Huijariajattelun kehä saa alkunsa hetkestä, jolloin yksilö kohtaa suorittamiseen virittävän tehtävän, kuten esimerkiksi koulutehtävän. Tällaisen suorittamiseen virittävän tehtävän kohtaaminen laukaisee huijariajatteluun taipuvalla yksilöllä ahdistuneisuuteen liittyviä oireita, joihin yksilö vastaa joko ylivalmistautumalla tehtävään tai lykkäämällä tehtävän suorittamista. Saatuaan tehtävän suoritettua ja onnistuessaan Huijari ei kuitenkaan tunnista onnistumisen syytä itsestään, vaan selittää suoriutumistaan muun muassa silkkana onnekkuutena tai suuren ponnistelun tuloksena. Myös tehtävästä saadun positiivisen palautteen Huijarit tulkitsevat ristiriitaisiksi heidän käsityksestään omasta suoriutumisesta, jolloin saatu positiivinen palaute herkästi hylätään. (Clance 1985, viitattu lähteessä Sakulku & Alexander, 2011, 76). Huijarin omat yleiset uskomukset menestyksestä ja sen merkityksistä, sekä käsitykset onnekkuuden tai ponnistusten osuudesta heidän omaan onnistumiseensa, vahvistavat huijariajattelun kehää. Kohdatessaan uuden suorittamiseen virittävän tehtävän, itsensä epäily laukaisee jälleen ahdistuneisuutta, ja huijariajattelun kehä jatkaa toistumista tehtävästä toiseen. (Sakulku & Alexander, 2011, 76.)



Kuvio 1: **Huijariajattelun kehä**. Pauline Rose Clancen mukaan Sakulku & Alexander, 2011. Suom. Ekman, 2017

Tarve olla paras. Clance (1985) havaitsi, että huijareilla on usein tarve suoriutua parhaiten suhteessa muihin. Tarve olla paras voi yliopiston kontekstissa tulla esiin esimerkiksi siten, että vertaillessaan itseään muihin, Huijari saattaa hylätä oman osaamisensa ja päätellä olevansa osaamaton, kun hän ei välttämättä suoriudukaan parhaalla mahdollisella tavalla (Sakulku & Alexander, 2011, 77.)

Täydellisyyden tavoittelu (Supersankariajattelu). Clancen (1985) mukaan täydellisyydentavoittelu osaltaan mukailee tarvetta olla paras. Tämä huijari-ilmiön piirre viittaa perfektionistisiin taipumuksiin, jolloin Huijari odottaa suoriutuvansa täydellisesti joka elämän osa-alueellaan. He asettavat korkeita ja miltei mahdottomia tavoitteita itselleen, ja mieltävät itsensä epäonnistuneiksi, kun he eivät kykene vastaamaan korkealle asetettuihin tavoitteisiinsa. (Clance 1985, viitattu lähteessä Alexander & Sakulku 2011, 77.)

Epäonnistumisen pelko. Huijarit kokevat voimakasta ahdistuneisuutta kohdatessaan suorittamiseen liittyvän tehtävän, sillä he etukäteen pelkäävät mahdollista epäonnistumista. Huijarit saattavat tulkita omat virheensä merkiksi epäonnistumisesta, josta voi seurata häpeän ja nöyryytyksen tuntemuksia. Tästä syystä Huijareilla esiintyy usein ylisuorittamisen toimintamalli, sillä epäonnistumisen pelko on yksi yleisimmistä motiiveista huijariajattelulle. (Clance 1985; Clance & O'Toole 1988, viitattu lähteessä Alexander & Sakulku, 2011, 77.)

Osaamisen ja kehujen kieltäminen. Huijareilla on vaikeuksia sisäistää menestyksenä, ja useissa tutkimuksissa onkin havaittu Huijareiden usein liittävän menestyksensä ennemmin ulkoisiin tekijöihin kuin omaan pystyvyyteensä ja osaamiseensa (esim. Chae ym., 1995; Thompson ym., 1998). Clancen (1985) mukaan Huijarit eivät ainoastaan väheksy saamaan positiivista palautetta tai objektiivista näyttöä menestyksestään, vaan keskittyvät perusteluihin, joiden perusteella he eivät ansaitsisi kiitosta saavutuksistaan (Sakulku & Alexander, 2011, 77).

Menestykseen liittyvä pelko ja syyllisyys, on yhteydessä Huijareiden menestyksen negatiivisiin vaikutuksiin. Tähän viitaten Sakulku ja Alexander (2011, 78) ovat nostaneet esiin esimerkin siitä, kuinka Huijarit saattavat menestyessään tuntea etääntyvänsä esimerkiksi perheestään. Näissä tilanteissa Huijaria saattaa kokea häpeää erilaisuudestaan, ja pelätä hylkäämiseksi tulemista. Sen lisäksi, että Huijarit kokisivat menestyksen johtavan hylkäämiseen, usein pelko voi kohdistua myös menestyksen tuomien vaatimusten ja vastuiden lisääntymiseen. Huijari kokee epävarmuutta omista kyvyistään ylläpitää nykyinen suoritustasonsa, jolloin lisävastuiden ottaminen ei tunnu mahdolliselta. Huijari siis pohjimmiltaan pelkää korkeampien vaatimusten paljastavan tämän olevan huijari. (Clance 1985, viitattu lähteessä Sakulku & Alexander, 2011, 78.)

2.4 Huijari-ilmiö yhteiskunnallisena ilmiönä

Huijari-ilmiötä on perinteisesti tutkittu yksilön psykologisista ominaisuuksista käsin, jättäen huomiotta yhteiskunnallisten rakenteiden merkityksen huijari-ilmiön esiintyvyydessä. Feenstra ja kumppanit (2020) ovatkin nostaneet esille yhteiskunnallisen näkökulman tärkeyttä osana huijari-ilmiön tutkimusta. Heidän mukaansa huijari-ilmiöön liitetyt psykologiset piirteet kumpuavat myös yhteiskunnasta ja sosiaalisesta kanssakäymisestä sisäistetyistä negatiivisista käsityksistä itsestä, mikä osaltaan johtaa yksilöitä kyseenalaistamaan omaa pystyvyyttään. Tähän liittyen myös Lehtinen ja kumppanit (2021, 20) esittävät huijari-ilmiön olevan pohjimmiltaan ajatusvinouma, joka syntyy ensi kädessä sosiaalisessa ja yhteiskunnallisessa vuorovaikutuksessa.

Huijari-ilmiön tutkimuksen juuret ovat kliinisessä psykologiassa, minkä takia ilmiöstä tehty tutkimus on luonnollisesti keskittynyt huijari-ilmiöön konseptina, joka juontuu individualistisesti yksilöistä itsestään. Feenstra ja kumppanit (2020) kokevat tämän johtuvan siitä, että huijari-ilmiö pohjimmiltaan heijastaa negatiivista ja kriittistä käsitystä itsestä (esim. Clance & Imes, 1978), ja se vaikuttaa negatiivisesti yksilöihin, jotka kokevat huijaritunteita (esim. McGregor ym., 2008; Sonnak & Towell, 2001). Huijari-ilmiön vaikutukset siis näyttäytyvät ensi sijassa yksilötasolla, jolloin ilmiötä herkästi taustoitetaan juuri yksilöstä johtuvana ongelmana.

Myös huijari-ilmiötä koskevan tutkimuksen terminologiasta voi huomata individualistisen suhtautumisen ilmiöön. Valtamediassa vakiintunut termi huijari”syndroomasta” vahvistaa individualistista käsitystä huijari-ilmiöstä, ja samalla ongelmallisesti leimaa huijariajattelusta kärsivät ikään kuin ”potilaiksi” (esim. Bravata ym., 2020), joilla on jokin lääketieteellinen toimintahäiriö. Täten huijari-ilmiöön liittyvät kokemukset sekä vaikutukset näyttäytyvät yksilöllisinä ongelmina, tehden yksilöpsykologisesta näkökulmasta tutkimuksen painopisteen. (Feenstra ym., 2020.) Tällaisen individualistisen käsityksen vallitessa jää kokonaan huomioimatta sen yhteiskunnan vaikutus, jossa ihmiset elävät osana jokapäiväistä elämäänsä. Feenstra ja kumppanit (2020) ovatkin tähän vedoten esittänet, että voidaksemme ymmärtää huijari-ilmiötä kokonaisvaltaisesti, on meidän suunnattava tutkimusta koskemaan yksilöpsykologisen näkökulman lisäksi myös kontekstuaalista näkökulmaa. Huomattavaa on, että huijari-ilmiön vaikutukset tosiaan näyttäytyvät yksilöllisellä tasolla, mutta yksilöt navigoivat arjessaan osana lukuisia erilaisia sosiaalisia tiloja. Tästä syystä on tärkeää laajentaa

huijari-ilmiön tutkimusta yksilötasolta koskemaan myös sitä yhteiskunnallista kontekstia, jossa ihmiset toimivat vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Suomalaisessa tutkimusperinteessä huijari-ilmiön yhteiskunnallisia taustoja ei olla tutkittu juuri lainkaan. Uusin ja tähän aiheeseen kantaaottava Lehtisen, Pasasen ja Uusikankaan teos ”Huijareiden vallankumous – Huijarisyndrooman yhteiskunnallisilla juurilla” (2021) on tiedettävästi yksi harvoista suomalaisista teoksista, joissa pyritään avaamaan huijarisyndrooman yhteiskunnallisia merkityksiä. Tätä ennen aihetta on sivunnut Tiina Ekman teoksessaan ”Huijarisyndrooma: miksi en usko itseeni? (vaikka olen oikeasti hyvä)” (2017). Myös Nori ja Vanttaja (2022) ovat sivunneet huijari-ilmiön yhteiskunnallista näkökulmaa tutkimuksessaan huijari-ilmiöstä suomalaisten tohtorikoulutettavien keskuudessa. Aihetta on siis suomalaisella tutkimuskentällä käsitelty varsin vähän. Koenkin tärkeäksi laajentaa huijari-ilmiötä kohdistuvaa keskustelua psykologisten selitysten lisäksi suomalaisessa yhteiskunnassa vallitseviin rakenteisiin ja siihen, miten nämä rakenteet ovat osaltaan tuottamassa huijari-ilmiötä.

Kansainvälisesti tehty tutkimus tukee sitä väitettä, että yksilön yhteiskunnallisella asemalla on tärkeä vaikutus huijarikokemuksien syntymisessä. Tämä väite perustuu siihen, miten huijaritunteet voivat vahvistua tiettyjen alempaan yhteiskunnalliseen asemaan liitettyjen haasteiden ja stressitekijöiden vuoksi (esim. Chrousos & Mentis, 2020; Cokley ym., 2013; McClain ym., 2016). Nämä tutkimukset ovat kuitenkin keskittyneet yhteiskuntaluokan tuoman sosiaalisen aseman sijaan etnisyyden ja sukupuolen tuottamien sosiaalisten asemien vaikutuksiin huijari-ilmiön syntymisessä. Näihin tutkimuksiin vedoten on kuitenkin tärkeää tämän tutkimuksen kontekstissa nostaa esille ne vaikutukset, joita sosiaalisella asemalla voi olla huijari-ilmiön synnyssä. Vaikkei näitä tutkimuksia voikaan suoraan soveltaa koskemaan myös työläistaustaisia yliopisto-opiskelijoita, ne kuitenkin viittaavat vahvasti siihen, että yhteiskunnallisella asemalla on olennainen rooli huijaritunteiden syntymisessä.

Harvey ja Katz (1985) ovat ensimmäisinä pyrkineet tutkimaan huijari-ilmiön sosiaalista kontekstia. He osoittivat tutkimuksessaan, että huijari-ilmiötä esiintyy korostuneesti yksilöillä, jotka ovat suorittamassa tietynlaista luokkasiirtymää. Harvey ja Katz havaitsivat, että yksilöt, jotka ovat ensimmäisenä perheestään ylittäneet perheessä sisäistetyt normit menestymällä koulutuksellisesti, taloudellisesti tai urallisesti, kokivat suhteessa enemmän huijaritunteita. Tähän liittyen myös Kumar (2021) on tuonut esiin tuloksia siitä, että huijari-ilmiö merkitsevästi yhteydessä tietynlaiseen tunteeseen sopimattomuudesta uuteen

toimintaympäristöön. Myös huijari-ilmiöstä ensimmäiseksi puhunut Clance (1995) on myöhemmin nostanut esiin sosiokulttuuristen tekijöiden mahdollisesti vaikuttavat huijari-ilmiön kokemuksiin.

Yksi harvoista kansainvälisistä tutkimuksista, joka ottaa huomioon yksilöiden subjektiivisen käsityksen omasta yhteiskunnallisesta asemastaan huijari-ilmiön osatekijänä on MacInniksen ja kumppaneiden (2019) tutkimus huijariajattelun ja sosiaalisen aseman subjektiivisen kokemuksen yhteyksistä. Tämän tutkimuksen mukaan itsensä alempaan sosioekonomiseen asemaan luokittelevat opiskelijat kokivat suhteessa enemmän huijari-ilmiöön liitettyjä kokemuksia kuin muihin sosioekonomisiin asemiin identifioituvat opiskelijat.

Nori ja Vanttaja (2022) ovat nostaneet esiin myös sisäisen puheen merkityksen huijari-ilmiön esiintyvyydessä. Yksilöiden harjoittama sisäinen puhe linkittyy vahvasti niihin sosiaalisiin tiloihin, joissa yksilö on kasvanut, ja joissa tämä toimii osana sosiaalista kanssakäymistä. Sisäinen puhe merkitsee sitä, millaista elämänkerrallista puhetta käymme mielemme sisäisesti, ja kuinka sanallistamme kuvaa itsestämme. Huijari-ilmiöstä kärsivien yksilöiden sisäinen puhe on värittynyt vääristyneellä minäkuvalla ja itsekriittisyydellä. (Nori & Vanttaja, 2022.) Sisäinen puhe sitoutuu laajempaan käsitteeseen yksilön sosiaalisesta identiteetistä. Abramsin (1998) käsitteellistämän sosiaalisen identiteetin perusajatuksena on se, että sosiaalisella kontekstilla on paljon merkitystä sille, miten ihminen itsensä näkee ja kokee.

3 TYÖLÄISTAUSTAISUUS

3.1 Luokkatutkimus

Yhteiskuntaluokkaa voidaan pitää hyvin monitahoisena käsitteenä, jonka määritelmistä ja merkityksistä on kiistelty kasvatussosiologian piirissä jo useiden vuosikymmenten ajan. Yhteiskuntaluokkien oli jopa todettu niin ikään ”kuolleen”, kun 1990-luvulla myöhäismodernismin ja postmodernismin vaikutuksesta alettiin korostamaan yksilöllistyneitä valintoja ja kulttuurista moninaisuutta ylitse yhteiskuntaluokkien vaikutuksen. Tällä muuttuneella suhtautumisella yhteiskuntaluokkiin on ollut valtava merkitys luokkaan liittyvään yleiseen keskusteluilmapiiriin ja siihen kysymykseen, että onko luokkaa edes mielekästä tai tarpeellista tutkia. Tämä muuttunut suhtautuminen yhteiskuntaluokkien merkitykseen voidaan huomata esimerkiksi 2000-luvun taitteen kasvatussosiologisessa tutkimuksessa, jossa yhteiskuntaluokka nähtiin ennemmin taustamuuttujana kuin selittävänä tekijänä. Näin ollen luokan merkityksien syvällinen analysointi ja niiden vaikutusten selvittäminen jäi miltei kokonaan pimentoon. (Tolonen 2008, 8–10.)

Huolimatta tästä vuosituhannen vaihteen muuttuneesta suhtautumisesta yhteiskuntaluokkiin, 2010-luvulle tultaessa on ollut näkyvissä luokkatutkimuksen uusi tuleminen niin ulkomailla kuin Suomessakin (esim. Anttila ym. 2016; Järvinen, 2007; Skeggs, 2014). Tämän uuden luokkatutkimuksen tavoitteena ei ole luoda tarkkoja luokitteluja ja määritelmiä luokalle, vaan pikemminkin tuoda esiin luokan kulttuurisia käytäntöjä ja sen luomia identiteettejä. Luokkaa on alettu luonnehtia enemmän elettynä ja jokapäiväisenä kokemuksena, joka yhdistyy muihin rakenteellisiin tekijöihin kuten sukupuoleen tai etnisyyteen (Apple, 2013). Uudessa luokkatutkimuksessa luokka siis ymmärretään eräänlaisina yhteiskunnallisina positioina ja resursseina, jotka vaikuttavat yhteiskunnallisiin valtasuhteisiin (Tolonen, 2008, 10). Koulutussosiologian näkökulmasta koulutus voidaan nähdä merkittävänä osallisena näiden yhteiskunnallisten valta- ja luokkarakenteiden uusintavana tekijänä (Apple, 2013).

Suomalaisen luokkatutkimuksen ja koulutussosiologian kontekstissa koulutuksen periytyvyyttä ja siihen sitoutuvaa sosiaalista liikkuvuutta on tutkittu runsaasti. Nämä tutkimukset eivät ole kuitenkaan hyödyntäneet sosiologiseen luokkatutkimukseen liitettyjä perinteisiä luokkateorioita, vaan niiden tilalla on puhuttu laveammista käsitteistä kuten sosiaalisesta taustasta tai vanhempien koulutustason vaikutuksista. Suomen hyvinvointivaltiollinen tasa-arvopolitiikka kätkee sisäänsä ajatuksen jo saavutetusta

mahdollisuuksien tasa-arvosta. Tosiasiassa tasa-arvokehitys ei tapahdu lineaarisesti, vaan perinteisten yhteiskunnassa vallitsevien rakenteellisten jakojen oheen muodostuu uudenlaisia eriarvoisuuksia. (Silvennoinen ym., 2023, 11.) Tunnistaakseen näitä uusia eriarvoisuuden muotoja suomalainen koulutussosiologinen tutkimus kaipaa uudenlaisia näkökulmia, jotka nostavat esiin yhteiskuntaluokan vaikutukset yksilöiden elämäntarinoihin ja heidän koettuihin todellisuuksiinsa. Tämä tutkimus pyrkiikin noudattamaan uuden luokkatutkimuksen periaatteita, joissa luokka tiedostetaan osana yksilöiden sosiaalisia ulottuvuuksia – elämäntyyliä ja -mahdollisuuksia muovaavana rakenteena.

3.2 Yhteiskuntaluokat ja luokkarakenne

Tyhjentävästi voidaan todeta, että luokka on yhteiskunnassa sekä rakenteellisesti että yksilöiden tietoon, kokemuksiin ja toimintatapoihin vaikuttava asia (Kauranen & Lahikainen, 2016, 47). Luokkateorioista puhuttaessa nousee usein esiin ranskalaisen sosiologin Pierre Bourdieun kehittämä niin kutsuttu pääomateoria. Tässä tutkimuksessa nojaudutaan pitkälti Bourdieun jalostamaan teoretisointiin siitä mitä luokka on, ja millaisia merkityksiä sosiaalisesta kerrostuneisuudesta luokka kätkee sisälleen.

Bourdieun (1986) mukaan yhteiskunnan rakenteisiin vaikuttaa taloudellisen pääoman lisäksi kulttuurinen sekä sosiaalinen pääoma. Siinä missä taloudellinen pääoma voi jakautua epätasaisesti yksilöiden kesken, liittyy myös kulttuuriseen ja sosiaaliseen pääomaan epätasa-arvoa eri yhteiskuntaluokkien välillä esimerkiksi koulutuksen määrän tai sosiaalisten verkostojen merkittävyyden kautta. Näiden pääomien yhteiskunnallisesta jakautumisesta muodostuu hierakinen sosiaalinen rakenne. Erilaisten pääomien muodostama yhteiskunnallinen sosiaalinen rakenne kätkee sisäänsä myös tietynlaista symbolista pääomaa, joka määrittää sen mitä pääoman muotoja yhteiskunnassa pidetään arvokkaina ja haluttavina. (Bourdieu, 1989, 1995)

Pääomiin liittyvä epätasa-arvoisuus kiteytyy siinä, millaisia pääoman muotoja kukin ryhmä saa hyödynnettäväkseen, ja miten näitä pääomia arvotetaan yhteiskunnassa. Tämä näkyy muun muassa siinä, kuinka ylemmästä yhteiskuntaluokasta tulevilla yksilöillä on enemmän sellaisia pääoman muotoja, joita arvotetaan yhteiskunnassa, ja joita he pystyvät helposti mobilisoimaan (Haltia ym., 2023). Pääomien epätasainen yhteiskunnallinen jakautuminen voi ilmentyä erilaisten mahdollisuuksien kasautumisena, sillä eri pääomien muodot voivat

vahvistaa toisiaan; esimerkiksi taloudellinen pääoma mahdollistaa muiden pääoman muotojen kartuttamisen (Wright & Mulvey, 2021).

Pääoman käsitteeseen liittyy myös hyvin olennaisesti kentän käsite. Kentät ovat Bourdieun (1995) teoretisoinnin mukaan yhteiskunnassa ilmeneviä autonomisia toiminnan alueita, joissa kilpaillaan eri pääoman muodoista kentälle olennaisten sääntöjen puitteissa. Kentälle onkin ominaista se, että pääomia arvioidaan eri tavoin riippuen kentälle asetetusta kontekstista. Pääoma ja kenttä ovat pitkälti riippuvaisia toisistaan, sillä ilman kenttää ei ole pääomaa, ja ilman pääomaa, jonka ympärille kentän toiminnot kietoutuvat, ei ole kenttää. (Bourdieu, 1995, 129) Esimerkiksi yliopistoinstituutio voidaan nähdä eräänlaisena Bourdieun teoretisoinnin mukaisena kenttänä.

Kentällä käydään pääomien välisen kamppailun lisäksi myös kamppailua kentän rajoista. Kentän rakenteen voidaan kuitenkin nähdä olevan suhteellisen pysyvä siinä mielessä, että kentällä eri asemiin asettuvien toimijoiden vaihtuessa, pääomien hallintaan perustuvan kentän rakenteet säilyvät ennallaan niin kauan kuin kentän toimijat toiminnallaan ylläpitävät sitä. (Bourdieu, 1995). Yliopistoinstituutio voidaan nähdä tällaisen kenttänä, joka kentän toimijoiden kautta ylläpitää tietynlaisia pääomia arvottavia rakenteita (esim. Käyhkö, 2014) Tästä syystä on tärkeää nostaa esiin korkeakoulutuksessa ja yliopistoinstituution kentällä esiintyviä epätasa-arvoisuuden muotoja, jotta siellä vallitsevia epätasa-arvoisuutta ylläpitäviä rakenteita voidaan tunnistaa.

Kullakin kentällä vallitsevat rakenteet ohjaavat niillä toimivien yksilöiden sosiaalista toimintaa, sekä heidän todellisuuttaan. Tästä syystä onkin olennaista tarkastella kenttien tuottamia objektiivisia asemia yhdessä kentän toimijoiden subjektiivisten näkökulmien kanssa. Näin ollen subjektiivisten näkökulmien ja objektiivisten asemien tarkastelu yhdessä auttaa ymmärtämään kentän tuottamia sosiaalisia tiloja ja samalla luokkaan liittyviä valtasuhteita. (Bourdieu, 1995, 32.) Käytännössä näiden rakenteiden ja toimijoiden välinen yhteys kiteytyy käsitteessä habitus. Habitus mielletään toimijan asemasta johtuvina toimintaa ohjaavina näkökulmina ja arvostuksina. Kyseessä ei ole siis pelkästään yksilön tiedostettu tieto, vaan habitusta ohjaa myös tiedostamaton tieto sosiaalisen aseman ja sosialisaatioprosessin vaikutuksista yksilön elämänkulkuun. (Kauranen & Lahikainen, 2016, 65.) Käytännönläheisesti määriteltynä habitus siis yhdistää ne sosiaaliset tilat, joissa yksilö on kasvanut, ja näin vaikuttaa yksilön tekoihin ja ajatuksiin eri tilanteissa. Bourdieu itse (1998, 136) luonnehtii habitusta ”sosiaalistetuksi ruumiiksi, joka on sisäistänyt maailman tai

sen sektorin – kentän, ominaisrakenteen ja rakenteistaa sitä koskevat havainnot ja toiminnan siinä.” Habitus siis luo yhteiskunnassa vallitsevien erilaisten sosiaalisten luokitteluiden kautta lähtökohdat sille, kuinka yksilö tekee tulkintoja yhteiskunnasta ja hänen olemisestaan.

Kauranen ja Lahikainen (2016, 66) nostavat habitukseen ja kenttään liittyen ajatuksen siitä, että yhteiskuntarakenteiden tuottamaa luokkaa pitkälti eletään ja koetaan tiedostamatta yhteiskunnallisten rakenteiden vaikutusta omiin toimintatapoihin. Luokkaan kietoutuu siis niin sanottu luokan hiljaisuus, jonka taustalla on juuri tämä Kaurasen ja Lahikaisen ajatus siitä, että luokan vaikutukset näkyvät toiminnassamme pääasiassa tiedostamattomina. Yhteiskuntaluokka on yhtäältä ilmaisu yksilön subjektiivisesta asemasta, eli millä tavoin eri ryhmät ja ryhmissä toimivat yksilöt sijoittuvat suhteessa yhteiskunnassa vallitseviin sosiaalisiin hierarkioihin (Wright, 2005).

Bourdieu (1984) on yhteiskuntaluokkiin liittyvässä keskustelussa nostanut esiin myös niin sanotun distinktioteorian, jossa luokkaa määrittää ennen kaikkea tietyn ryhmän kesken jaettu yhtenäinen elämäntyyli, joka luo ryhmän jäseniin yhdistävän siteen. Tähän liittyen muun muassa Purhonen ja kumppanit (Purhonen ym., 2014) ovat tutkimuksessaan osoittaneet, että Suomen kontekstissa yksilöiden elämäntyylit eivät jakaudu yhteiskunnallisesti tarkasteltuna tasaisesti tai edes satunnaisesti. Nämä ihmisten elämäntyylit kuvaavat niin ikään sosiaalista jakautuneisuutta, joka liittyy olennaisesti yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen sosiaalisesta statuksesta.

Abramsin (1998) teoretisointi sosiaalisesta identiteetistä korostaa sitä, kuinka yhteiskunta koostuu tietyistä sosiaalisista ryhmistä, jotka suhteutuvat toisiinsa valta- ja statuskamppailuissa. Tässä yhteydessä valta- ja statuskamppailulla Abrams tarkoittaa sitä, miten tietyillä yhteiskuntaluokilla on enemmän arvovaltaa ja statusta suhteessa muihin, näin ollen kategorisoiden ihmisiä tiettyihin yhteiskuntaluokkiin erilaisten sosiaalisten käytäntöjen perusteella. Nämä luokitukset eivät synny eristyksissä, vaan ne mielletään tietynlaiseksi vain suhteessa toisiin yhteiskuntaluokkiin. Koen Bourdieun teoretisointien luokasta tukevan Abramsin näkemyksiä sosiaalisen identiteetin rakentumisesta, ja siitä kuinka suhteessa yhteiskuntaluokkiin muotoutuva identiteetti vaikuttaa yksilöiden todellisuuksiin.

Yhteiskunnallisten kategorisointien luonne ja niiden keskinäiset suhteet täten muodostavat yhteiskunnassa vallitsevan sosiaalisen rakenteen. Täten sosiaalinen identiteetti ja se tapa, jolla yksilöt määrittelevät itseään, muotoutuu suhteessa siihen luokkaan, johon yksilö syntyy. Yhteiskuntaluokka on siis luomassa yksilöiden identiteettiä ja käyttäytymismalleja, jotka ovat

mallinnettavissa ominaisiksi tietyille sosiaalisille ryhmille. (Abrams 1998.) Yksilöt eivät siis ole vain yksilöitä, vaan laajemmat yhteiskunnan säännönmukaisuudet muun muassa sosiaalisesta hierarkiasta ja eri ryhmien omaamista pääoman muodoista vaikuttavat heidän identiteettiinsä, toimintaansa, sekä elämän ehtoihinsa. Näin ollen yhteiskunnallisia jakoja tuottavilla eroilla on merkitystä sille, miten toimimme, ja millaisia merkityksiä annamme kokemuksillemme (Aaltonen, 2008, 36).

3.3 Työläistaustaisuuden määrittelyä

Työläistaustaisuus on yksi tämän tutkimuksen tärkeimmistä määriteltävistä käsitteistä. Yhteiskuntaluokille ei ole kuitenkaan yhtä selkeää ja tyhjentävää luokittelua tai määritelmää. Päästäkseen käsiksi siihen mitä on työläistaustaisuus ja millaisia merkityksiä se kantaa, on ensin tarkasteltava sitä, miten yhteiskuntaluokkia ja niiden tuottamia sosiaalisia asemia määritellään. Näkemyksiä siitä, miten yhteiskuntaluokka tulisi määritellä on useita. Muun muassa Erola (2010) ja Stüber (2011) ovat luokkatutkimuksen perinteisemmän suunnan mukaan määritelleet yhteiskuntaluokkia objektiivisesti mitattavissa olevien muuttujien perusteella (kuten esim. vanhempien tulot, ammatti tai koulutus), kun sen sijaan esimerkiksi Käyhkö (2014; 2017; 2020), Soria ja Bultmann (2014), sekä Skeggs (1997; 2014) ovat korostaneet subjektiivisempaa yksilöllistä identifioitumista yhteiskuntaluokkaan. Tapoja yhteiskuntaluokan mieltämiseen on siis monia, ja seuraavaksi tarkastelen näitä erilaisia lähestymistapoja yhteiskuntaluokan määrittelyyn, minkä perusteella määrittelen työläistaustaisuuden merkityksiä tässä tutkimuksessa.

Erola (2010) on esittänyt, että yhteiskuntaluokkien merkitys ei välttämättä ole riippuvainen luokkaan samaistumisen kokemuksesta. Tähän vedoten Erolan teoksessa ”Luokaton Suomi?: yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa” (2010) yhteiskuntaluokat on määritelty ammatteihin perustuen, jättäen pois ne kulttuuriset tekijät, joita yhteiskuntaluokat ja niihin liittyvät luokkaerot tuottavat. Erola (2010) kuitenkin nostaa esiin, että erilaisiin luokka-asemiin samaistuminen ja kokemukset niihin liittyvistä rajoitteista ja mahdollisuuksista voivat merkittävästi vahvistaa niiden vaikutusta. Tällainen pelkästään objektiiviseksi mielletty luokka-asemien luokittelu voi olla tietyllä tapaa ongelmallista, sillä näin ollen ei päästä käsiksi niihin sosiaalisiin ja kulttuurisiin ulottuvuuksiin, joita luokka-asema tuottaa.

Pelkkä ammatteihin perustuva yhteiskuntaluokkien määrittely ei ole mielekästä myöskään siksi, että Suomessa havaittavissa oleva työelämän prekarisoituminen asettaa luokkakamppailulle ja työmarkkina-asemille täysin uudenlaisia muotoja. Suomen yhteiskunnallinen rakenne on viime vuosikymmeninä muuttunut merkittävästi, kun alemman keskiluokan ja työväenluokan välinen jako hämärtyy, mutta samalla ylempi keskiluokka erkanee selkeästi omaksi luokakseen. Tällainen yhteiskunnallinen rakennemuutos sekä haurastuneet työmarkkinat asettavat luokkarakenteet nopean muutoksen alaisiksi, kun luokkaerot ottavat uusia yhteiskunnallisia muotoja. Tästä syystä yhteiskunnallisen eriarvoisuuden ja luokka-asemien moniulotteinen tutkiminen on ajankohtaisempaa kuin koskaan. (Silvasti, Lempiäinen & Kankainen 2014, 7–10.)

Yhteiskuntaluokka on perinteisesti siis mielletty abstraktina rakenteena, joka esiintyy irrallisena yksilöiden eletystä arjesta. Tämä jähmeä tapa puhua ja ajatella yhteiskuntaluokista kuitenkin kätkee sisäänsä luokan moninaisia ulottuvuuksia. Helposti siis perinteisessä luokkatutkimuksessa unohtuu se, että luokka näyttäytyy niin sosiaalisena ja kulttuurisena kuin elettynä ulottuvuutena. (Käyhkö, 2017, 9.) Yksilön sosioekonominen asema viittaa yksilön nykyiseen sosiaaliseen ja taloudelliseen asemaan, ja se voi täten vaihdella yksilön elinkaaren aikana. Tähän verraten suhteellisen pysyvänä ominaisuutena sosiaalinen asema viittaa yksilön sosiokulttuuriseen taustaan, joka usein myös periytyy sukupolvelta toiselle (Rubin ym., 2014). Yhteiskuntaluokkia ja niiden välisiä suhteita ei siis tule mieltää vain taloudellisina suhteina, vaan myös eräänlaisina kulttuurisina ja sosiaalisina erontekoina ja arvottamisena ylemmyydestä ja paremmuudesta suhteessa alemmuuteen ja huonommuuteen (Lawler, 1999, 5).

Aiemmissa luokka-asemaa koskevissa tutkimuksissa on todettu, että subjektiivinen käsitys omasta luokka-asemasta on luotettava määritelmä luokalle, jos yhteiskuntaluokkia käsitteellistetään niin, että ne muodostavat tietyt sosiaalisesti määrätyt ryhmät (Rubin ym., 2014; K. M. Soria ym., 2013). Lisäksi Rubin ja kumppanit (2014) toteavat, että luokka-aseman subjektiiviset arvioinnit voivat korkeakoulutuksen kontekstissa tarjota luotettavia näkökulmia ja tuloksia. Toisaalta on huomattava, että suuri osa luokan vaikutuksista säilyy, vaikkei omaa yhteiskunnallista asemaa tiedostaisikaan (Kauranen & Lahikainen, 2016, 62).

Huijari-ilmiössä ollaan luokkatutkimuksen viitekehyksessä keskitytty pitkälti objektiivisen luokka-aseman ja huijari-ilmiön yhteyksiin (MacInnis ym., 2019). Ostrove ja Long (2007) ovat kuitenkin todenneet, etteivät objektiivinen ja subjektiivinen yhteiskunnallinen asema

vastaa toisiaan täydellisesti ($r = .44$, $p < .001$), eli niiden ei voida keskenään todeta suoraan ilmentävän samaa konseptia. Tämä voi konkreettisesti näkyä muun muassa niin, ettei yksilön subjektiivinen identifioituminen ja samaistuminen tiettyyn luokka-asemaan välttämättä vastaa sitä luokka-asemaa, johon tämä luokittuisi objektiivisia mittareita käyttäen. Nykymuotoisen luokkatutkimuksen valossa voidaankin pohtia, onko merkityksellisempää se mitä luokka on itsessään, vai mitä luokka on itselleen.

Yhteiskuntaluokkaa käsitteellistetään tässä tutkimuksessa pohjautuen Bourdieun teoretisointeihin luokasta. Bourdieun määritelmissä luokka muodostuu rakenteiden kautta, sitoutuen pääoman, habituksen ja kentän käsitteisiin, näin ollen luoden yhteiskunnallisia asemia sosiaalisten rakenteiden kautta. Tässäkin suhteessa luottaminen subjektiiviseen käsitykseen luokka-aseman määrittäjänä on siis perusteltua. Kaiken kattavasti tämä tutkimus luottaa objektiivisten tekijöiden kautta määritellyn luokka-aseman sijasta yksilöiden subjektiiviseen käsitykseen omasta luokka-asemastaan. Työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat ovat siis tässä tutkimuksessa määritelty työväenluokkaan kuuluviksi heidän oman subjektiivisen identifioitumisensa perusteella. Perinteisesti yhteiskuntaluokkaa on mitattu objektiivisten määreiden kuten tulojen, koulutuksen tai ammatin perusteella. Subjektiivisella luokka-asemalla sen sijaan tarkoitetaan yksilön omaa arviota omasta luokka-asemastaan ja siihen identifioitumisesta. Huijari-ilmiötä ei olla aiemmin tutkittu subjektiivisen luokka-aseman kontekstissa, lukuun ottamatta MacInnisin ja kumppaneiden (2019) tutkimusta itsensä matalaan sosioekonomiseen asemaan identifioituvien yliopisto-opiskelijoiden kokemasta huijari-ilmiöstä.

4 KOULUTUS JA YHTEISKUNTALUOKKA

4.1 Yhteiskuntaluokan merkitys koulutuksen kentällä

Yleisesti tarkasteltuna koulutus on yksi merkittävimmistä tekijöistä, joka selittää yhteiskunnan sosiaalista kerrostuneisuutta ja yksilöiden luokka-asemaa. Hankitulla koulutuksella ja koulutukseen valikoitumisella on tutkitusti yhteys muun muassa ylisukupolviseen sosiaaliseen liikkuvuuteen. (Silvennoinen, Varjo & Kalalahti, 2023, 10) Kansainvälisesti tehty tutkimus yhteiskuntaluokkien ja koulutuksen suhteesta on myös osoittanut, että yhteiskuntaluokkien väliset erot koulutuksen hankkimisessa ovat suhteellisen pysyviä (esim. Becker, 2003; Breen & Goldthorpe, 2001). Koulutuksen voidaan siis sanoa olevan yksi merkittävimmistä yksilöiden luokka-asemaa määrittävistä tekijöistä. Tästä syystä koulutuksen ja yhteiskuntaluokkien välisten yhteyksien ymmärtäminen on tärkeää, sillä koulutus on yksi olennaisimmista reiteistä erilaisiin luokka-asemiin (Naumanen & Silvennoinen, 2010, 67.)

Yhteiskuntaluokat määrittelevät ihmisten asemaa ja elämää monin eri tavoin (Erola, 2010, 35; Käyhkö, 2014). Yksilöt asettuvat yhteiskuntaluokkien perusteella erilaisiin sosiaalisiin asemiin jo syntymästä lähtien. Nämä sosiaaliset asemat tuovat mukanaan erilaisia mahdollisuuksia ja resursseja elämän rakentamiseen. Lisäksi kotona tapahtuva kasvatus tuottaa ja ylläpitää luokka-asemia osana jokapäiväistä elämää. Luokka siis osaltaan läpäisee yksilöiden elämää lapsuudesta saakka, mikä voidaan konkreettisesti nähdä muun muassa yksilöiden käyttäytymismalleissa, sosiaalisissa suhteissa, arvoissa, sekä elinoloissa. Yhteiskuntaluokka siis määrittelee vahvasti erilaisia elämänmahdollisuuksia. (Käyhkö, 2014.)

Sovellettaessa teoretisointia sosiaalisesta identiteetistä suhteessa koulutuksen kentällä toimimiseen, tarjoaa Abramsin ohella muun muassa Tajfelin ja Turnerin (2004) teoriat sosiaalisesta identiteetistä konkreettisia näkökulmia sosiaalisen identiteetin merkityksistä koulumaailmassa toimimiseen. Kuten Abramsin (1998) teorian perusteella voidaan todeta, tärkeät osat yksilön identiteetistä juontuvat siitä sosiaalisesta ryhmästä, johon yksilö kuuluu. Tajfelin ja Turnerin (2004) mukaan nämä sosiaaliset ryhmät voivat tarjota yksilölle joko niin sanottua positiivista tai negatiivista arvoa muiden sosiaaliryhmien silmissä. Se, tuoko yksilön yhteiskuntaluokka hänelle positiivista vai negatiivista arvoa riippuu siis sosiaalisesta vertailusta. Jos se sosiaalinen ryhmä, johon yksilö kuuluu, vertautuu positiivisessa valossa suhteessa toiseen ryhmään, yksilön sosiaalinen identiteetti ottaa positiivisempia muotoja. Jos

taas yksilön ryhmä vertautuu toiseen sosiaaliryhmään negatiivisemmin, yksilön identiteetti ottaa suhteessa negatiivisempia muotoja, mikä johtaa yksilön haluun muuttaa identiteettiään sopivammaksi halutun sosiaaliryhmän normeihin. (Tajfel & Turner 2004.)

Tajfelin ja Turnerin (2004) sosiaalisen identiteetin teoretisointien avulla voidaan paremmin ymmärtää yhteiskuntaluokkien ja kouluinstituution välisiä suhteita. Matalampaan yhteiskuntaluokkaan kuuluminen tuottaa suhteellisesti negatiivisempia sosiaalisen identiteetin muotoja, mikä johtaa haluun erottautua omasta ryhmästään (esim. työväenluokasta), jotta yksilö voisi mukautua toisen ryhmään (esim. ylempään yhteiskuntaluokkaan). Tämä voi yksilötasolla johtaa tietynlaiseen sisäiseen kamppailuun omasta identiteetistä ja kuulumisesta osaksi tiettyjä yhteisöjä. Tässä suhteessa yhtenä keskeisenä haasteena työläistaustaisille yliopisto-opiskelijoille näyttäytyy se, että he usein tuntevat taustansa ja identiteettinsä puolesta sopimattomuutta siihen sosiaaliseen ryhmään, johon he ovat osana yliopisto-opintoja liittyneet. (MacInnis ym., 2019.)

Tyypillisesti yliopisto nähdään koulutusinstituutiona melko neutraalina yhteiskunnallisena toimijana. Tätä neutraalin toimijan näkemystä puoltaa myös Suomen hyvinvointivaltiollinen koulutuspolitiikka, jonka lähtökohtana on tavoite koulutuksellisesta tasa-arvosta. Tästä koulutuksellisen tasa-arvon tavoitteesta huolimatta yliopistoinstituutio kuitenkin osaltaan tuottaa ja uusintaa kulttuurista ja sosiaalista eriarvoisuutta. (Käyhkö, 2014.) Muun muassa Bourdieu ja Passeron (1977) ovat esittäneet kouluinstituution edistävän yhteiskunnallista epätasa-arvoa uusintamalla ensisijaisesti hallitsevan luokan kulttuuria. Käytännössä Bourdieu ja Passeron tarkoittavat tällä sitä, että keski- ja yläluokille ominainen kotikulttuuri on lähempänä koulumaailmassa vallitsevaa kulttuuria kuin työväenluokalle ominainen kotikulttuuri (Silvennoinen ym., 2023, 10). Käyhkö (2014) esittääkin yliopistoinstituution olevan ”näennäisesti” neutraali yhteiskuntaluokkien suhteen, mikä hankaloittaa luokka-asemien vaikutusten tunnistamista kouluttautumisen arjessa.

4.2 Yliopistoinstituutio ja työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat

Ennen toisen maailmansodan jälkeistä koulutusekspansiota yliopistokoulutus oli ollut vain etuoikeutetussa asemassa olevien luokkien saavutettavissa. Tämän koulutusekspansion myötä yliopiston ovet avautuivat kuitenkin myös niukemman arvostuksen sosiaaliryhmille. Tästä koulutustason ja -tarjonnan noususta huolimatta luokkien välinen eriarvoisuus koulutuksen kentällä ei ole täysin poistunut. Vaikka suomalainen korkeakoulujärjestelmä pyrkii edistämään korkeakoulutuksen tasa-arvoa esimerkiksi korkeakoulutuksen maksuttomuudella ja yleisen korkeakoulukelpoisuuden keinoin, se samalla kuitenkin myös uudistaa yhteiskunnassa vallitsevia luokkarakenteita (Haltia, Isopahkala-Bouret & Mutanen, 2023, 50–51).

Mikkosen ja Korhosen (2018) työläistaustaisia yliopisto-opiskelijoita koskevan tutkimuksen mukaan työläistaustaiset opiskelijat erottuvat muista yliopisto-opiskelijoista omana ryhmänään. Tutkimuksessa havaittiin, että yliopisto ei ole työläistaustaisille opiskelijoille koulutusvaihtoehtona yhtä selkeä optio kuin keskiluokkaisille opiskelijoille. Työläistaustaiset opiskelijat myös epäröivät omaa soveltuvuuttaan yliopisto-opiskelua kohtaan enemmän kuin keskiluokkaiset opiskelijat. Näihin havaintoihin perustuen työläistaustaiset opiskelijat eivät koe kuuluvansa ja soveltuvansa yliopistomaailmaan yhtä vaivattomasti kuin ylemmästä yhteiskuntaluokasta tulevat opiskelijat. (Mikkonen & Korhonen, 2018, 29–30.)

Reay, Crozier & Clayton (2010) ovat esittäneet, että työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden opinnot voivat päälle päin sujua menestyksekkäästi, mutta samalla heidän kokemuksiansa akateemisessa maailmassa navigoimisesta saattaa painostaa kokemukset huonommuudesta, ulkopuolisuudesta, sekä oman paikan hakemisesta. Työläistaustaiset opiskelijat joutuvat yliopistoympäristössä kahden erilaisen kulttuurin – työläistaustaisen ja keskiluokkaisen kulttuurin väliin, toimien ikään kuin ristipaineessa kahden toisistaan eroavan kulttuurin välillä. Tutkimuksissa on huomattu, että yliopiston akateemisen kulttuurin kontekstissa työläistaustaiset opiskelijat voivat tuntea ulkopuolisuutta ja sopeutumattomuutta uuteen ympäristöön (Bathmaker, Ingram & Waller, 2013.)

Kuten tässä tutkimuksessa on aiemmin todettu, erilaiset pääomien muodot jakautuvat yhteiskunnallisesti epätasaisesti, ja näiden pääomien määrä ja laatu vaikuttavat olennaisesti yksilöiden mahdollisuuksiin toimia esimerkiksi koulutuksen kentällä. Tässä kontekstissa voidaan nähdä, että työläistaustainen yliopisto-opiskelija asettuu symbolisten pääomien

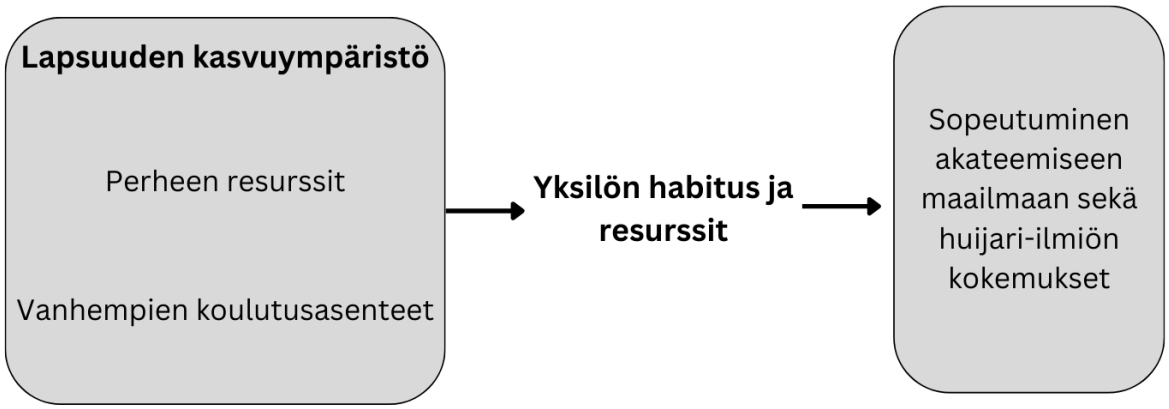
puitteissa muista luokista tulevia opiskelijoita lähtökohtaisesti heikompaan asemaan. Tähän viitaten työläistaustaiset opiskelijat voivat joutua koulutuksen kentällä kohtaamaan sellaisia rajapintoja, jotka hidastavat tai pahimmillaan estävät heitä saavuttamasta tavoittelemiaan yhteiskunnallisia asemia (Bathmaker ym., 2013.) Vaikka Suomessa on pyritty poistamaan kouluttautumiseen liittyviä taloudellisia esteitä (Haltia ym., 2023), on Suomen kontekstissa havaittu eri pääoman muotojen aiheuttavan eriarvoisuutta opiskelukokemuksissa (esim. Kuusela, 2016; Käyhkö, 2014).

O'Shea (2020) havaitsi tutkimuksessaan koskien työläistaustaisia yliopisto-opiskelijoita, että korkeakouluttautuminen merkitsi heille tietynlaista rajan ylittämistä ja omien elämänmahdollisuuksien uudelleen ajattelua. Nämä rajat olivat paitsi työläistaustaisten opiskelijoiden omassa mielessä olevia, myös ulkopuolelta, kuten esimerkiksi perheen odotuksista kumpuavia, luokkaan kiinnittyviä odotuksia siitä, mikä oli itselle mahdollista. On kuitenkin huomattava, että työläistaustaisille korkeakouluttautuminen ei ainoastaan merkitse perheestä perittyjen arvojen vastaista toimintaa, sillä myös työläistaustaisissa perheissä koulutus voidaan nähdä reittinä hyvään ammattiin (Lehmann, 2009). Osa työläistaustaisista perheistä on siis voinut suhtautua kouluttautumiseen hyvin keskiluokkaiseen malliin, mutta osalla perhe on saattanut suhtautua korkeakoulutukseen jopa epäluuloisesti. (Haltia ym., 2023, 53). Perheestä kumpuavat ristiriitaiset toiveet, resurssit ja arvostukset voivat siis luoda työläistaustaisille opiskelijoille erilaisia positioita siinä suhteessa, miten he pohtivat koulutusvalintojaan (Kuusela, 2016). Voidaan siis todeta, että työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden kohdalla korkeakoulutukseen hakeutuminen merkitsee tietynlaisien rajojen ylittämistä, johon liittyy kokemus kahden maailman välillä tasapainoilusta ja uudenlaiseen kulttuuriin sopeutumisesta (Haltia ym., 2023, 53).

Yliopistoinstituutio on siis alkujaan muodostunut eliitin kulttuurista, ja on näin ollen keskiluokkainen instituutio, joka kantaa sisällään tietynlaista keskiluokkaista kulttuuria (Käyhkö, 2014, 6). Tämän takia toisenlaista kulttuuria edustavan opiskelijan on yliopistoon tullessaan hankalampi sopeutua ja menestyä sellaisessa ympäristössä, joka on sosiaalisesti ja kulttuurisesti poikkeava hänen tuntemaan kulttuuriin verrattuna (Nori, 2011, 37). Sen sijaan keski- ja yläluokkaisesta perheestä tulevilla opiskelijoilla on selkeä etu sen suhteen, kuinka luontevasti he pystyvät toimimaan koulutuksen kentällä kulttuurisen taustansa ansiosta. (Silvennoinen ym., 2023, 10) Käyhkö (2014) esittääkin, että kouluttautumisessa on pohjimmiltaan kyse kahden erilaisen kulttuurin – kodin edustaman kulttuurin ja koulusysteemin keskiluokkaisen kulttuurin yhteensovittamisesta.

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten huijari-ilmiö ilmenee suomalaisten työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa. Huijari-ilmiötä tarkastellaan yhteiskunnallisena ilmiönä, joka heijastaa yhteiskuntaluokkien ja niiden tuottamien sosiaalisten asemien merkitystä huijarikokemusten rakentumisessa. Tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä selvittämään, miten työläistaustaisuus ja lapsuuden kasvuympäristö yhdistyvät huijari-ilmiön kokemuksiin yliopisto-opinnoissa.



Kuvio 2. Tutkimusasetelma

Tutkimuksen tutkimusasetelma rakentuu kuvion 2 mukaisesti niin, että tutkimuksen tarkoituksena on tutkia millä tavoin yhteiskuntaluokkiin sidotun kulttuurin kautta muotoutuva habitus ja kasvuympäristöstä perityt resurssit ovat yhteydessä akateemiseen maailmaan sopeutumiseen ja tätä kautta myös huijari-ilmiön kokemuksiin. Teoreettiseen viitekehykseen pohjautuen lapsuuden kasvuympäristö nähdään tässä tutkimuksessa rakentuvan yhteiskuntaluokkiin liittyvistä resursseista ja pääoman muodoista, sekä vanhempien koulutukseen kohdistamista odotuksista. Tässä suhteessa lapsuuden kasvuympäristön nähdään osaltaan vaikuttavan yksilön resursseihin ja habitukseen, joiden varaan yksilö rakentaa toimijuuttaan akateemisessa maailmassa. Näihin teoreettisiin lähtökohtiin perustuen tässä tutkimuksessa halutaan selvittää, millä tavoin lapsuuden kasvuympäristön kautta muotoutuneet resurssit ja habitus ovat yhteydessä työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden mahdollisesti kokemiin huijaritunteisiin akateemisen maailman kontekstissa.

Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Kuinka yleistä huijari-ilmiö on työläistaustaisilla yliopisto-opiskelijoilla verrattuna yliopisto-opiskelijoihin muissa yhteiskuntaluokissa?
2. Millainen yhteys työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden lapsuuden kasvuympäristöllä on huijari-ilmiöön?
3. Millaisia kokemuksia huijariajattelusta kärsivät työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat liittävät huijari-ilmiöön?

6 AINEISTO JA ANALYYSIMENETELMÄT

6.1 Monimenetelmätutkimus

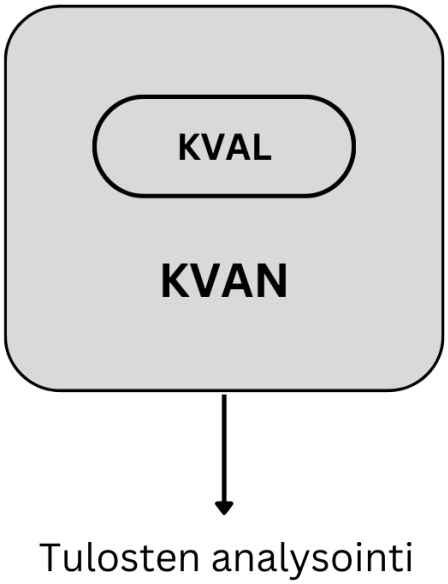
Tässä tutkimuksessa käytetään tutkimusotteena monimenetelmätutkimusta (*eng. mixed methods research*), jolla viitataan tutkimukseen, jossa yhdistetään kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmiä (Creswell, 2009, 203). Monimenetelmätutkimus pohjautuu siihen lähtökohtaan, että yhdistämällä kahden eri tutkimustradition menetelmiä, on monissa tilanteissa mahdollista saada syvempää ymmärrystä asetetuista tutkimusongelmista (esim. Hesse-Biber & Johnson, 2016; Krivokapic-Skoko & O'Neill, 2011, 290; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Erityisesti Krivokapic-Skoko ja O'Neill (2011) näkevät monimenetelmätutkimuksen vahvuutena sen, että siinä missä monimenetelmällisellä tutkimuksella on mahdollista saavuttaa syvällisempää tietoa aiheesta, niin myös samalla tutkimustulosten yleistettävyys paranee. Näin ollen kahden eri tutkimusmenetelmän yhdisteleminen lisää tutkimuksiin sellaista hyötyä, jota ei voisi saavuttaa käyttämällä pelkästään kvantitatiivista tai kvalitatiivista menetelmää.

Monimenetelmällisiä metodeja käytetään siis usein silloin, kun tutkittavasta aiheesta halutaan saada mahdollisimman kattavia tuloksia. Greene & Caracelli (1997, 7) ovat esittäneet, että sosiaalisten ilmiöiden ollessa hyvin moniulotteisia ja komplekseja kokonaisuuksia, on monimenetelmällinen lähestymistapa usein tarpeellinen, jotta voidaan kokonaisvaltaisemmin ymmärtää sosiaalisten ilmiöiden syitä ja piirteitä. Tähän lisäten Greene & Caracelli (1997) esittävät myös, että monimenetelmätutkimus mahdollistaa eettisemmän lähestymistavan tutkimuksen tekemiseen, kun tutkimuksessa pystytään ottamaan huomioon tutkittavan ilmiön erilaiset perspektiivit kaikessa niiden monimuotoisuudessa. Monimenetelmätutkimuksella voidaan siis parhaimmillaan parantaa tutkimuksen luotettavuutta, kun aihetta pystytään tarkastelemaan moniulotteisesti eri tutkimusmenetelmien näkökulmista. (esim. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006; Hurmerinta & Nummela, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018; Tashakkori & Teddlie, 2010).

Ottaen huomioon sen, että huijari-ilmiö on monisyinen sosiaalinen ilmiö, josta ei ole tehty tutkimusta suomalaisen yhteiskunnan kontekstissa, on monimenetelmätutkimuksen hyödyntäminen tässä tutkimuksessa perusteltua. Vedoten Greenen & Caracellin (1997) näkemyksiin, tällaisiin sosiaalisesti moniulotteisiin ilmiöihin – kuten esimerkiksi huijari-ilmiöön tai yhteiskuntaluokkaan – päästään syvällisemmin käsiksi, kun hyödynnetään

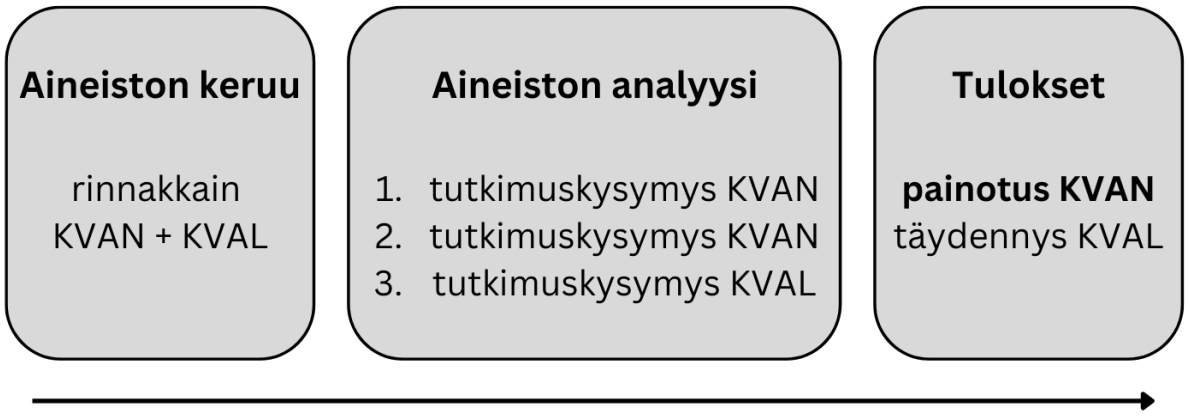
monimenetelmätutkimuksen tuomia mahdollisuuksia etenkin sosiaalisten ilmiöiden ymmärtämiseen. Monimenetelmätutkimuksen hyödyntämisen puolesta tässä tutkielmassa puhuu myös se, että huijari-ilmiön havainnointi luokkakontekstissa on suomalaisella tutkimuskentällä uusi ja tutkimaton aihealue. Muun muassa Hurmerinta-Peltomäki ja Nummela (2006, 440) ovat esittäneet monimenetelmätutkimuksen tarjoavan hyötyä etenkin uusille ja vaativille tutkimuskonteksteille. Näin ollen koen monimenetelmätutkimuksen olevan hyödyllisin metodivalinta tähän tutkielmaan, sillä tarkoituksenani on luoda ymmärrystä moniulotteisesta sosiaalisesta ilmiöstä sellaisessa tutkimuskontekstissa, jota ei olla suomalaisella tutkimuskentällä aiemmin käsitelty.

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään monimenetelmätutkimuksen lähestymistapana niin sanottua ”rinnakkain upotettua lähestymistapaa” (*eng. concurrent embedded strategy*). Tässä lähestymistavassa kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen menetelmän suhde rakentuu niin, että toista käytetään tutkimuksen ensisijaisena menetelmänä, kun toinen menetelmä tarjoaa täydentäviä näkökulmia. Tätä lähestymistapaa käytetään tyypillisesti silloin, kun tutkittavasta ilmiöstä halutaan saada laajempi ja kattavampi kuvaus. (Creswell, 2009, 214–215). Tässä tutkimuksessa käytetään ensisijaisena menetelmänä kvantitatiivista tutkimusotetta, jonka tukena hyödynnetään kvalitatiivista tutkimusotetta (ks. kuvio 3).



Kuvio 3. Monimenetelmätutkimuksen rinnakkain upotettu lähestymistapa kvantitatiivisella painotuksella

Tässä tutkimuksessa kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusotetta yhdistetään monissa eri vaiheissa seuraavasti: 1) aineiston keruussa hyödynnetään sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tutkimusotetta; 2) aineiston analyysissa hyödynnetään kuhunkin tutkimuskysymykseen pääasiallisesti joko kvalitatiivista tai kvantitatiivista tutkimusotetta; 3) tulokset tulkitaan lopuksi painottaen kvantitatiivisen analyysin tuloksia, mutta samalla integroiden tuloksia kvalitatiivisen analyysin tuloksiin. (ks. kuvio 4)



Kuvio 4. Havainnointi monimenetelmätutkimuksen hyödyntämisestä tutkimuksen eri vaiheissa

6.2 Aineiston kuvaus ja mittarit

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu Turun yliopiston tutkimushankkeessa ”Yliopisto-opiskelijoiden lapsuudenperhe, koulutustausta ja huijarisyndrooman ilmeneminen opinnoissa” kerätystä aineistosta (n=5003). Aineisto on kerätty Suomen yliopistojen perustutkinto-opiskelijoilta touko-kesäkuussa 2022 käyttäen sähköistä Webropol-kyselylomaketta. Kyselylomake koostui vastaajien taustatietoja selvittävistä kysymyksistä, perhetaustaan liittyvistä kysymyksistä, huijari-ilmiömittarista, sekä avoimesta vastauskentästä, johon vastaaja sai halutessaan kirjoittaa omia kokemuksiaan aiheisiin liittyen.

Tässä tutkimuksessa alkuperäistä aineistoa rajaamalla on lisäksi muodostettu osa-aineisto, jolla pyritään tuottamaan tietoa työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa ilmenevästä huijari-ilmiöstä. Osa-aineisto koostuu niin määrällisestä kuin laadullisestakin aineistosta. Vastaajina toimivat sellaiset yliopisto-opiskelijat, jotka aineistossa itse subjektiivisesti määrittelivät lapsuudenperheensä kuuluneen työväenluokkaan (n=1268). Osa-aineistossa on kartoitettu perhetaustaan liittyvinä muuttujina lapsuudenkodin erilaisia resursseja, sekä vanhempien suhtautumista koulutukseen ja opiskeluun. Huijari-ilmiön

ilmenemistä mitataan niin sanotulla ”huijarimittarilla”, joka perustuu Clancen (1985) kehittämään huijari-ilmiökyselyyn (*eng. Impostor Phenomenon Scale*). Lisäksi vastaajat ovat voineet vapaasti taustoittaa huijari-ilmiöön liittyviä ajatuksia avoimen palstan kautta.

Tässä tutkimuksessa käytetään taustamuuttujina vastaajien ikää, sukupuolta, sekä identifioitumista tiettyyn yhteiskuntaluokkaan. Ikä on luokiteltu aineistossa ikäryhmittäin (19 v ja alle, 20–24 v, 25–29 v, 30–34 v, 35–39 v ja 40 v tai yli). Sukupuoli-muuttujan vastausvaihtoehtoina olivat ”nainen”, ”mies”, ”muu”, ja ”en halua sanoa”. ”Muu”- ja ”En halua sanoa”-vastausvaihtoehtojen vastausprosentti koko aineistosta oli yhteensä vain noin kolme prosenttia, joten nämä vaihtoehdot jätettiin pois aineiston analyysista. Identifioitumista yhteiskuntaluokkaan mitattiin yhteiskuntaluokkien mukaisesti ryhmittäin, jossa vastausvaihtoehdot olivat ”Yläluokka”, ”Ylempi keskiluokka”, ”Alempi keskiluokka, ”Työväenluokka”, ”Jokin muu luokka”; ja ”En osaa sanoa”. Analyysista jätettiin pois vastausvaihtoehdot ”Jokin muu luokka” ja ”En osaa sanoa”, sillä tutkimuksessa keskityttiin niihin yliopisto-opiskelijoihin, jotka selvästi identifioivat itsensä tiettyyn yhteiskuntaluokkaan.

Aineiston käyttöaste vaihtelee analyysin eri vaiheissa seuraavasti: koko aineistoa (n=5003) hyödynnetään ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä, jossa pyritään vertailemaan työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden kokemaa huijari-ilmiötä suhteessa muista yhteiskuntaluokista tulevien yliopisto-opiskelijoiden kokemaan huijari-ilmiöön; koko aineistosta rajattua osa-aineistoa (n=1268) hyödynnetään sen sijaan toisessa ja kolmannessa tutkimuskysymyksessä, joissa selvitetään nimenomaan työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa esiintyvän huijari-ilmiön piirteitä. Nämä tutkimuksen kannalta olennaisimmat taustamuuttujat koko aineistosta, sekä eroteltuna työläistaustaisten opiskelijoiden keskuudessa ovat nähtävillä taulukossa 1.

Taulukko 1: Aineiston taustamuuttujien frekvenssijakaumat ja prosenttiosuudet

Kaikki vastaajat			**Työväenluokka**		
	n	**Prosenttiosuus**		**n**	**Prosenttiosuus**
Ikä			**Ikä**		
19 v tai alle	101	2,0 %	19 v tai alle	17	1,3 %
20–24 v	2341	46,8 %	20–24 v	435	34,3 %
25–29 v	1356	27,1 %	25–29 v	329	25,9 %
30–34 v	466	9,3 %	30–34 v	154	12,1 %
35–39 v	283	5,7 %	35–39 v	124	9,8 %
40 v tai yli	445	8,9 %	40 v tai yli	205	16,2 %
Sukupuoli			**Sukupuoli**		
Nainen	3795	75,9 %	Nainen	984	77,6 %
Mies	1016	20,3 %	Mies	233	18,4 %
Muu	118	2,4 %	Muu	26	2,1 %
En halua sanoa	53	1,1 %	En halua sanoa	20	1,6 %
Yhteiskuntaluokka					
Yläluokka	39	0,8 %			
Ylempi keskiluokka	1543	30,8 %			
Alempi keskiluokka	1802	36,0 %			
Työväenluokka	1268	25,3 %			
Jokin muu luokka	85	1,7 %			
En osaa sanoa	262	5,2 %			

Huijari-ilmiötä mitattiin kysymyspatteristolla, joka oli suomennettu versio Clancen (1985, 20–22) kehittämästä huijari-ilmiökyselystä (*Impostor Phenomenon Scale, IPS*). Kyseinen Clancen kehittämä IPS-kysely on eräs käytetyimmistä kyselyistä huijari-ilmiön mittaamiseen (Ekman 2017). Tässä kyselyssä huijari-ilmiön kokemuksia mitataan yhteensä 20 erilaisella väittämällä, joissa on Likert-asteikolliset vastausvaihtoehdot (1 = ei koskaan, 2 = harvoin, 3 = joskus, 4 = usein, 5 = hyvin usein). Vastaajat vastasivat väittämiin sen mukaan, kuinka he kokivat samaistuvansa annettuihin väittämiin. Vastaajan saamat pisteet yhteen laskemalla voidaan määrittää huijarikokemuksien astetta. Clance on huijari-ilmiökyselyn yhteyteen luonut luokittelun sille, missä määrin ja kuinka vakavasti vastaajalla on huijari-ilmiön kokemuksia. Mitä korkeampi kyselystä saatu kokonaispistemäärä on, sitä enemmän ja vakavammin huijari-ilmiö vaikuttaa vastaajan elämään. Jos kyselystä saatu kokonaispistemäärä on 40 tai alle, vastaajalla on vain vähän huijari-ilmiöön liitettyjä piirteitä;

mikäli kokonaispistemäärä on 41–60, vastaajalla on kohtalaisesti huijari-ilmiöön liittyviä piirteitä; jos kokonaispistemäärä on 61–80, vastaajalla on usein huijari-ilmiön kokemuksia; jos kokonaispistemäärä on yli 80, vastaajalla on usein vakavia huijari-ilmiön kokemuksia.

Aineiston kvalitatiivisena elementtinä toimi avoin kysymys ”Tuleeko sinulle mieleen vielä jotain muuta kerrottavaa?”, jossa vastaaja on voinut vapaasti kertoa omista ajatuksistaan aiheesta. Kaiken kaikkiaan työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa avoimen kentän vastauksia tuli 363 vastausta. Aineiston analyysissa vastaukset rajattiin kuitenkin niihin vastaajiin, joilla oli huijari-ilmiökyselyn perusteella Clancen (1985, 20–22) määrittämän luokittelun mukaisesti joko vain vähän huijari-ilmiön kokemuksia (IPS-kyselyn pisteet 40 tai alle), tai usein vahvoja huijari-ilmiön kokemuksia (IPS-kyselyn kokonaispisteet enemmän kuin 80). Tämän rajauksen jälkeen analyysissa hyödynnettiin yhteensä 122 vastausta, joista pienet kokonaispisteet saaneiden vastauksia oli 14, ja korkeat kokonaispisteet saaneiden vastauksia oli 108. Laadullista aineistoa oli yhteensä 27 sivua (fontti: Times New Roman, fonttikoko, 12, riviväli 1,0).

Lapsuuden kasvuympäristöä mitattiin kahdella erilaisella kysymyspatteristolla, joista toinen painottuu mittaamaan perheen sosiaalisia, kulttuurisia sekä symbolisia resursseja, ja toinen vanhempien suhtautumista koulutukseen ja opiskeluun. Lapsuudenkodin resursseja on mitattu neliportaisella Likert-asteikolla (1 = ei koskaan / ei lainkaan, 2 = harvoin / vähän, 3 = joskus / jonkin verran, 4 = usein / paljon), esittämällä erilaisia lapsuudenkodin kulttuuria ilmentäviä väittämiä. Vanhempien suhtautumista koulutukseen ja opiskeluun on mitattu neliportaisella Likert-asteikolla (en osaa sanoa / ei koske minua; 1 = täysin eri mieltä; 2 = jossain määrin eri mieltä; 3 = jossain määrin samaa mieltä; 4 = täysin samaa mieltä), esittämällä erilaisia vanhempien suhtautumista koulutukseen ja opiskeluun ilmentäviä väittämiä. Vastaajat vastasivat väittämiin sen perusteella, missä määrin väittämän koettiin pitävän paikkaansa omassa perheessään. Aineiston analyysin helpottamiseksi näiden kahden kysymyspatteriston muuttujien määrää tiivistettiin mielekkäämmiksi kokonaisuuksiksi pääkomponenttianalyysin avulla (Tähtinen, Laakkonen & Broberg, 2020, 213).

Osa-aineistossa (N = 1268) opiskelijoiden perheen sosiaalisia, kulttuurisia ja symbolisia resursseja on mitattu kysymyspatteristolla, jossa on yhteensä 14 muuttujaa. Havaituista muuttujista kaikki paitsi yksi (”Asuin tai asuimme perheenä ulkomailla”) olivat jakautuneet riittävän normaalisti (vinouksien ja huipukkuuksien itseisarvot alle kaksi). Näin ollen tämä kyseinen muuttuja poistettiin analyysista jo tässä vaiheessa. Lisäksi muuttujien välisiä

korrelaatioita tarkasteltaessa muuttuja ”Teimme ulkomaan matkoja” ei korreloinut riittävän vahvasti ($r > 0.3$) yhdenkään muun muuttujan kanssa, joten myös tämä muuttuja poistettiin analyysista. Jäljelle jääneet 12 muuttujaa kaikki korreloivat riittävän vahvasti vähintään yhden toisen analyysissa mukana olleen muuttujan kanssa. Aineiston soveltuvuuden pääkomponenttianalyysiin osoittivat myös tilastollisesti merkitsevä Bartlettin testin tulos ($p < 0.001$), sekä korkea KMO-arvo (0.881).

Lapsuudenkodin resurssit -pääkomponenttianalyysin tulokset ehdottavat kahden komponentin pääkomponenttiratkaisua, jonka ominaisarvot ovat vähintään yksi, selitysasteet vähintään 5 %, ja kokonaisselitysosuus 51 %. Kuitenkin havaittiin, että muuttuja ”Minulle luettiin”, latautui melkein yhtä vahvasti molempien komponenttien kesken (lataukset 0.431 ja 0.381), joten pääkomponenttianalyysi suoritettiin uudestaan 11 muuttujalla, jättäen pois kyseinen muuttuja. Toisen pääkomponenttianalyysin soveltuvuuden todistivat jälleen tilastollisesti merkitsevä Bartlettin testin tulos ($p < 0.001$), sekä aiemmasta hieman laskenut, mutta edelleen korkea KMO-arvo (0.873). Tämän toisella kerralla suoritetun pääkomponenttianalyysin perusteella päädyttiin muodostamaan kaksi pääkomponenttia, joiden rakenne ja oleelliset tunnusluvut on nähtävillä taulukoituna liitteenä (ks. liite 2). Kuten taulukossa esitetyistä kommunaliteettiarvoista nähdään, tämä pääkomponenttiratkaisu selittää yli 50 % kaikkien muuttujien vaihtelusta. Jokaisen pääkomponentin ominaisarvo on vähintään yksi, ja ratkaisu selittää 53,9 % muuttujien kokonaisvaihtelusta, mikä on parannus ensimmäisen pääkomponenttianalyysin selitysosuuteen. Komponentteja muotoutui siis pääkomponenttianalyysin perusteella kaksi: Vanhempien kannustus -komponentti, joka mittaa opiskelijoiden vanhemmilta saamaa kannustusta, sekä Perheen kulttuurikäytänteet -komponentti, joka mittaa ja ilmentää perheessä vallitsevaa kulttuurista ilmapiiriä.

Sen sijaan vanhempien odotuksia koulutuksen suhteen on mitattu 15 muuttujan kysymyspatteristolla. Ennen pääkomponenttianalyysia muuttujista poistettiin kuitenkin jo muuttuja ”Hakeuduin opiskelemaan samaa alaa kuin vanhempani/huoltajani tai muut lähisukulaiseni”, sillä oli aiheellista olettaa, että lähtökohtaisesti työväentaustaisen opiskelijan vanhemmat/lähisukulaiset eivät ole suorittaneet korkeakoulututkintoa, joten täten työväenluokkainen yliopisto-opiskelija ei myöskään ole todennäköisesti hakeutunut opiskelemaan samaa alaa vanhempiensa/lähisukulaistensa kanssa. Analyysiin jäljelle jääneistä 14 muuttujasta kaikki paitsi ”Vanhempieni/huoltajieni, sukulaisteni ja/tai perhetuttaviemme neuvot olivat minulle suureksi avuksi hakeutuessani yliopistoon” korreloivat riittävän vahvasti ($r > 0.30$) vähintään yhden toisen muuttujan kanssa. Täten myös tämä muuttuja

poistettiin analyysista, ja jäljelle jäi yhteensä 13 vähintään yhteen toiseen muuttujaan riittävän vahvasti korreloivaa muuttujaa. Aineiston soveltuvuuden pääkomponenttianalyysiin osoittivat myös tilastollisesti merkitsevä Bartlettin testin tulos ($p < 0.001$), sekä korkea KMO-arvo (0.787).

Vanhempien odotuksien koulutuksen suhteen pääkomponenttianalyysin tulokset ehdottavat neljän komponentin tulosta. Tuloksissa on kuitenkin havaittavissa, että useat muuttujat latautuvat melkein yhtä vahvasti eri komponentteihin, eikä tämän tuloksen perusteella pystytä muodostamaan tarkkarajaisia komponentteja. Asian ratkaisemiseksi pääkomponenttianalyysi toteutetaan uudestaan, mutta pakottaen muuttujat neljän komponentin sijasta kolmeen komponenttiin. Tätä ratkaisua tukee myös tilastollisesti merkitsevä Bartlettin testin tulos ($p < 0.001$), sekä korkea KMO-arvo (0.747). Uuden pääkomponenttianalyysin tuloksista huomataan selkeästi, että isän koulutusasenteet muodostavat oman komponenttinsa, mutta äidin koulutusasenteita mittaavat muuttujat ovat latautuneet samaan komponenttiin akateemisen koulutuksen arvostusta mittaavien muuttujien kanssa. Lisäksi muuttujat ”Isäni uskoo/uskoi, että menestyn elämässäni” ja ”Äitini uskoo/uskoi, että menestyn elämässäni” muodostavat yhdessä vain kahden muuttujan komponentin, joka ei aineiston analyysin kannalta ole kovin mielekäs. Pääkomponenttianalyysi suoritettiin siis vielä kerran uudelleen, mutta analyysista poistettiin muuttujat ”Isäni uskoo/uskoi, että menestyn elämässäni” ja ”Äitini uskoo/uskoi, että menestyn elämässäni”, yhä pakottaen tulokset kolmeen komponenttiin. Jälleen tätä ratkaisua tukee tilastollisesti merkitsevä Bartlettin testin tulos ($p < 0.001$), sekä korkea KMO-arvo (0.743).

Jäljelle jääneiden 11 muuttujan pääkomponenttianalyysin tuloksen perusteella päädyttiin muodostamaan kolme pääkomponenttia, joiden rakenne ja oleelliset tunnusluvut on nähtävillä taulukoituna liitteenä (ks. liite 3). Kuten taulukossa esitetyistä kommunaliteettiarvoista nähdään, tämä pääkomponenttiratkaisu selittää yli 50 % kaikkien muuttujien vaihtelusta. Jokaisen pääkomponentin ominaisarvo on vähintään yksi, ja ratkaisu selittää 62 % muuttujien kokonaisvaihtelusta. Tuloksissa huomattiin kuitenkin, että muuttujat ”Isäni halusi, että hankin korkeakoulututkinnon” ja ”Äitini halusi, että hankin korkeakoulutukinnon” latautuivat kahden komponentin kesken. Tämän epäsuhdan ratkaisemiseksi suoritettiin pääkomponenttianalyysin muodostamien komponenttien eri variaatioiden kesken reliabiliteettitestaus (Cronbachin alfa), jonka tunnusluvut löytyvät taulukoituna samasta liitteestä pääkomponenttianalyysin tuloksien kanssa. Reliabiliteettitestauksella voidaan arvioida sitä, onko muodostetun komponentin muuttujat sisäisesti yhteneväisiä (Tähtinen, ym. 2020, 84). Cronbachin alfan arvo, joka on

yhtä suuri tai suurempi kuin 0.60, osoittaa mittarin reliabiliteetin (Nunnally, 1978). Reliabiliteettitestauksen jälkeen komponentteja muotoutui pääkomponenttianalyysin perusteella kolme: Isän koulutusasenteet -komponentti, Äidin koulutusasenteet -komponentti, sekä Akateemisuuden arvostus -komponentti, joka ilmentää perheessä vallinnutta arvostusta akateemista koulutusta ja akateemisuutta kohtaan.

6.3 Aineiston analyysimenetelmät

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä oltiin kiinnostuneita siitä, kuinka yleisiä huijari-ilmiön kokemukset ovat työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa suhteessa muista yhteiskuntaluokista tuleviin yliopisto-opiskelijoihin. Tähän tutkimuskysymykseen vastaamiseksi verrattiin vastaajien huijari-ilmiökyselystä saamia kokonaispistemäärien keskiarvoja eri yhteiskuntaluokkien kesken, ja tarkasteltiin, onko näiden ryhmien välillä tilastollista merkitsevyyttä. Yhteiskuntaluokkien välisiä eroja huijari-ilmiökyselyn kokonaispistemäärissä tarkasteltiin yksisuuntaisella varianssianalyysilla.

Yksisuuntaiseen varianssianalyysiin liittyy seuraavia käyttöehtoja: jatkuva selitettävä muuttuja, selitettävän muuttujan riittävä normaalijakautuneisuus kaikissa vertailtavissa ryhmissä, ryhmien koko vähintään 20 havaintoyksikköä, sekä ryhmien varianssien yhtäsuuruus (Nummenmaa, 2021, 312). Näiden käyttöehtojen täyttymisen tarkistuksen yhteydessä havaittiin, että tutkimusmuuttuja on riittävän jatkuva ja normaalisti jakautunut kaikissa vertailtavissa ryhmissä, sekä että kaikkien ryhmien koko oli yli 20 havaintoyksikköä. Kuitenkin Levenen testin tuloksen ($p < .001$) perusteella ryhmien väliset varianssit eivät olleet riittävän samanlaiset (Tähtinen ym., 2020, 123). Parametrisen yksisuuntaisen varianssianalyysin käyttöehdot täyttyvät siis muuten, paitsi varianssien yhtäsuuruusoletuksen osalta. Tästä huolimatta analyysia voidaan jatkaa, sillä mikäli varianssien yhtäsuuruusoletus ei Levenen testin mukaan täyty, voidaan yksisuuntainen varianssianalyysi toteuttaa vaihtoehtoisella tavalla käyttämällä niin sanottua Welchin t-testiä (Welchin ANOVA) (Tähtinen ym., 2020, 123). Näin ollen todetaan yksisuuntaisen varianssianalyysin käyttöehtojen täyttyvän siinä mielessä tarpeeksi, että analyysi voidaan toteuttaa parametrisella yksisuuntaisella varianssianalyysilla.

Toisessa tutkimuskysymyksessä tavoitteena oli selvittää, millainen yhteys työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden lapsuuden kasvuympäristöllä on huijari-ilmiöön. Työläistaustaisten

yliopisto-opiskelijoiden lapsuuden kasvuympäristön ja huijari-ilmiön välisiä yhteyksiä tarkasteltiin lineaarisen regressioanalyysin keinoin. Lineaarisen regressioanalyysin avulla voidaan tarkastella miten vastaajien huijari-ilmiökyselystä saamat kokonaispistemäärät ovat yhteydessä lapsuuden kasvuympäristöä ilmentäviin muuttujiin, eli miten selitettävän muuttujan vaihtelu on yhteydessä selittävien muuttujien vaihteluun (Tähtinen ym., 2020, 194). Tässä analyysissa selitettävänä muuttujana oli työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden huijari-ilmiökyselystä saadut kokonaispistemäärät, kun selittävinä muuttujina olivat lapsuuden kasvuympäristöä ilmentävät muuttujat (Äidin koulutusasenteet, Isän koulutusasenteet, Akateemisuuden arvostus, Vanhempien kannustus, sekä Perheen kulttuurikäytänteet), jotka muodostettiin pääkomponenttianalyysien perusteella (ks. alaluku 5.2.1). Lisäksi selittävinä muuttujina hyödynnettiin niin sanottuina kontrollimuuttujina vastaajien ikää ja sukupuolta, joiden avulla pyrittiin vakioimaan sellaisia olennaisia tekijöitä, joilla voi muiden selittävien muuttujien lisäksi olla yhteys selitettävän muuttujan vaihteluun. Kontrollimuuttujien käyttö regressioanalyyseissa parantaa tulosten luotettavuutta, kun analyysissa on pyritty ottamaan huomioon myös muiden olennaisten tekijöiden vaikutus selitettävään muuttujaan. (Kaakkinen & Ellonen.)

Ennen analyysin toteuttamista tarkasteltiin aineiston sopivuutta lineaariseen regressioanalyysiin. Lineaarisen regressioanalyysin käyttöön liittyy seuraavia käyttöehtoja: selitettävän ja selittävien muuttujien tulee olla riittävän jatkuvia, aineiston tulee olla tarpeeksi suuri suhteessa selittävien muuttujien määrään, selittävien muuttujien välillä ei ole voimakasta kolineaarisuutta, aineiston residuaalien normaalijakatuneisuus, sekä aineiston homoskedastisuus (Tähtinen ym., 2020, 195). Tarkastelun perusteella todettiin, että selitettävä muuttuja (huijari-ilmiökyselyn kokonaispisteet) on jatkuva, ja selittävät muuttujat ovat riittävän jatkuvia, lukuun ottamatta sukupuolimuuttujaa, joka koodattiin regressioanalyysiin sopivaksi dummy-muuttujaksi. Selittävien muuttujien välillä ei myöskään ole kolineaarisuutta, eli selittävät muuttujat eivät korreloi keskenään (VIF-luvut alle 10). Analyysin yhteydessä muodostuneista sirontakuvioista ja residuaalien normaalijakaumakuviosta todettiin myös aineiston homoskedastisuus sekä residuaalien normaalijakautuminen. Lineaarisen regressioanalyysin käyttöehdot siis täyttyvät tässä aineistossa. Lineaarisen regressioanalyysin mallin sopivuuden todisti myös tilastollisesti merkitsevä F-suhde, $F(7, 1206)=10.575$; $p<.001$. Huomionarvoista kuitenkin on, että muodostetun mallin korjattu selitysaste on suhteellisen pieni (5,2 %), eli malli selittää vain n. 5 % selitettävän muuttujan vaihtelusta.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä ollaan kiinnostuneita siitä, millaisia kokemuksia huijariajattelusta kärsivät työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat liittävät huijari-ilmiöön. Tämän tutkimuskysymyksen tarkoituksena on laajentaa muutoin kvantitatiivisin menetelmin toteutettua analyysia, tuomalla analyysiin mukaan myös kvalitatiivisesti analysoitua tietoa. Työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia huijari-ilmiöstä analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmillä. Teoriaohjaava sisällönanalyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan, vaan teoreettisia kytkentöjä tehdään pikemminkin niin, että teoria voi toimia apuna analyysia tehtäessä. Käytännössä teorian rooli teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa on siis ohjata ja auttaa analyysissa. Tässä suhteessa teorian merkitys ei ole testata aikaisemman tiedon paikkaansa pitävyyttä, vaan teorian merkitys analyysissa rakentuu uusia ajatuksia ja kokemuksia avaavaksi. Tästä syystä teoriaohjaava sisällönanalyysi sopii erityisen hyvin esimerkiksi ihmisten kokemuksien tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Tässä tutkimuksessa teoria ohjasi laadullisen aineiston analyysia siten, että teoriaohjaavan sisällönanalyysin tapaan analyysin teemat muodostettiin aineistosta niin, että teoreettinen viitekehys ohjasi laadullisesta aineistosta johdettavia teemoja. Kvalitatiivisen aineiston funktiona tässä tutkimuksessa on täydentää ja monipuolistaa kvantitatiivisesti saatuja tuloksia, mutta myös tuoda esiin työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden yksilöllisiä kokemuksia liittyen huijari-ilmiöön liitettyihin piirteisiin. Käytännössä kvalitatiivisen aineiston sisällönanalyysia ohjasivat siis kvantitatiivisin analyysimenetelmin saadut tulokset, sekä tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat.

Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee tyypillisesti niin, että ensin aineisto redusoidaan eli pelkistetään, jonka jälkeen aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään, ja viimeiseksi abstrahoidaan eli luodaan ryhmittelyn perusteella teoreettiset käsitteet (Miles & Hubermann, 1994). Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa nämä teoreettiset käsitteet johdetaan valmiiksi teoreettiseen viitekehykseen tukeutuen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kvalitatiivisen aineiston analyysissa lähdettiin Milesin ja Hubermannin (1994) sisällönanalyysin vaiheiden mukaisesti liikkeelle aineiston redusoinnista, karsimalla tutkimuksen kannalta epäolennainen tieto pois. Käytännössä aineistoista poimittiin tutkimuskysymyksiä, kvantitatiivisen analyysin tuloksia, sekä teoreettista viitekehystä kuvaavia ilmauksia alleviivaamalla niitä eri värein. Aineiston pelkistämisen jälkeen jäljelle jäänyt tutkimuksen kannalta oleellisin aineisto klusteroitiin. Tämä tapahtui käytännössä etsimällä ilmauksista samankaltaisuuksia, ja yhdistämällä niitä yhteistä asiaa ilmentäviksi kokonaisuuksiksi. Viimeiseksi aineisto käsitteellistettiin, mikä tapahtui käytännössä luomalla teoriaan pohjautuen kutakin ryhmiteltyä kokonaisuutta

kuvaava teoreettinen käsite eli ns. alaluokka. Tämän jälkeen käsitteellistetyt alaluokat liitettiin vielä osaksi laajempia teoreettisia käsitteitä eli ns. yläluokkiin.

7 TULOKSET

7.1 Eroavaisuudet huijari-ilmiön kokemuksissa eri yhteiskuntaluokkien välillä

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää, onko työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden huijari-ilmiön esiintymisessä eroavaisuuksia suhteessa muista yhteiskuntaluokista tuleviin yliopisto-opiskelijoihin. Yksisuuntaisen varianssianalyysin tulokset (ks. taulukot 2 ja 3) osoittavat, että yhteiskuntaluokka on tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä huijari-ilmiön ilmenemiseen; $F(3, 4647) = 5.400$; $p < 0.001$. Tulosten mukaan työläistaustaisilla yliopisto-opiskelijoilla huijari-ilmiötä ilmenee tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin ylemmän keskiluokan yliopisto-opiskelijoilla (p=.002). Muiden yhteiskuntaluokkien välillä ei kuitenkaan esiinny tilastollisesti merkitseviä eroavaisuuksia.

Taulukko 2: Huijaripisteiden keskiarvojakaumat eri yhteiskuntaluokissa

	N	Huijaripisteiden keskiarvo	Keskihajonta
Yläluokka	39	62,8	20,8
Ylempi keskiluokka	**1543**	**68,5**	**15,2**
Alempi keskiluokka	1801	69,3	15,3
Työväenluokka	**1268**	**70,5**	**14,9**
Yhteensä	4651	69,3	15,3

Taulukko 3: Yksisuuntaisen varianssianalyysin post hoc -testin tulokset

		Keskipoikkeama	**Keskihajonta**	**p**
Yläluokka	Ylempi keskiluokka	-5.66130	3.36223	.346
	Alempi keskiluokka	-6.46367	3.35927	.235
	Työväenluokka	-7.67356	3.36607	.120
Ylempi keskiluokka	Yläluokka	5.66130	3.36223	.346
	Alempi keskiluokka	-.80237	.52929	.428
	Työväenluokka	**-2.01226**	**.57086**	**.002**
Alempi keskiluokka	Yläluokka	6.46367	3.35927	.235
	Ylempi keskiluokka	.80237	.52929	.428
	Työväenluokka	-1.20989	.55313	.127
Työväenluokka	Yläluokka	7.67356	3.36607	.120
	Ylempi keskiluokka	**2.01226**	**.57086**	**.002**
	Alempi keskiluokka	1.20989	.55313	.127

Tutkimuksen kvalitatiiviset tulokset myös pitkälti mukailevat kvantitatiivisia tuloksia siitä, että työväenluokan ja ylemmän keskiluokan opiskelijoiden välillä on eroavaisuuksia huijari-ilmiön kokemuksissa. Avoimissa vastauksissaan korkeat huijaripisteet saaneet työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat taustoittavat kokemuksiaan akateemisessa ympäristössä toimimisesta sekä huijari-ilmiöstä suhteessa muista yhteiskuntaluokista tuleviin opiskelijoihin (ks. taulukko 4). Työläistaustaiset opiskelijat liittävät huijari-ilmiön kokemuksiaan erityisesti erilaisuuden ja ulkopuolisuuden tunteisiin, sekä lapsuudenkodista perittyjen resurssien välisiin eroihin eri yhteiskuntaluokkien välillä.

Taulukko 4. Kuvaus teoriaohjaavan sisällönanalyysin tuloksista

Alkuperäinen ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
”Lisäksi koen yliopistolla, että olen ihan väärässä seurassa, en kuulu siihen porukkaan koska olen lähtökohdiltani alempiarvoinen, eri yhteiskuntaluokasta.”	Erilaisuuden ja ulkopuolisuuden tunne	**Kokemukset suhteessa muihin yhteiskuntaluokkiin**
”Olenko pukeutunut oikein, osaanko käyttäytyä, osaanko puhua mistään? Sen kyllä huomaa kuka on työläisperheestä ja kuka ei.”	Erot lapsuudenkodista perityissä resursseissa	

Työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat myös kuvailevat akateemiseen maailmaan siirtymisen työläisperheestä olevan haastavaa, mikä on useilla vastaajilla johtanut vaikeisiin ulkopuolisuuden tunteisiin, itsensä epäilyyn, sekä irtautumiseen yliopistomaailmasta. Muutamat opiskelijat myös kokivat yliopistoinstituution itsessään olevan sellainen ympäristö, jossa ei arvosteta erilaisista taustoista tulevia opiskelijoita. Useat korkeat huijaripisteet saaneet vastaajat myös suoraan toteavat kokevansa nimenomaan työläistaustaisuuden olevan huijari-ilmiötä pahentava tekijä, sillä he eivät koe kuuluvansa osaksi yliopistoyhteisöä, mikä on johtanut heitä epäilemään omaa paikkaansa akateemisessa yhteisössä. Tällaiset kokemukset sopeutumattomuudesta ja ulkopuolisuuden tunteista lisäävät opiskelijoiden mukaan huijari-ilmiön kokemuksia.

> ”-- Lisäksi koen yliopistolla, että olen ihan väärässä seurassa, en kuulu siihen porukkaan koska olen lähtökohdiltani alempiarvoinen, eri yhteiskuntaluokasta.” - Vastaaja 106, huijaripisteet 100

> ”Huomaan usein, että akateemisissa piireissä ei ole oikeastaan ymmärrystä ihmisistä, jotka tulevat yliopistoon erilaisista taustoista. Ihmiset olettavat akateemisuutta kaikkien perheestä, ja usein hämmästellään, miten voin olla ensimmäinen koko suvusta, joka on päässyt yliopistoon ja sitä, ettei muuta sukua hirveästi tämä saavutus kiinnosta. Odotetaan sitä, että tietää yliopistoperinteistä tai vaikkapa vaan akateemisen esseen kirjoittamisesta. Veikkaan, että tällainen saattaa syventää omaa kokemaa huijaritunnetta, kun tulee olo, että on jossain, missä on vähän erilainen kuin muut, mutta ulkopäin ei välttämättä näytä siltä” - Vastaaja 41, huijaripisteet 86

Nämä ulkopuolisuuden ja erilaisuuden tunteiden aiheuttamat huijari-ilmiön kokemukset rinnastettiin työläistaustaisten opiskelijoiden vastauksissa hyvin vahvasti koettuihin eroihin lapsuudenkodista perityissä resursseissa verrattuna ylemmistä yhteiskuntaluokista tuleviin

opiskelijoihin. Työläistaustaiset opiskelijat kuvaavat etenkin lapsuudenkodista perityn kulttuurisen pääoman puutteen aiheuttavan heissä erilaisuuden tunteita ja epäilyjä omaa osaamistaan kohtaan yliopisto-opinnoissa. Lapsuudenperheen kulttuurisen pääoman puute johtaa myös useiden opiskelijoiden kokemuksissa siihen, että he navigoivat opinnoissaan ilman perheeltä saatua tukea, sillä työväenluokkainen perhe ei välttämättä ymmärrä akateemisen maailman ja yliopisto-opintojen erityispiirteitä. Tähän liittyen työläistaustaiset opiskelijat kertovat myös, että huijari-ilmiön kokemuksia lisää heidän tietynlainen työläistaustainen habituksensa, jonka myötä he eivät ole yhtä tottuneita toimimaan akateemisessa ympäristössä, kuin ylemmistä yhteiskuntaluokista tulevat opiskelijat. Tällaiset kuulumattomuuden ja epätietoisuuden tunteet työläistaustaisten opiskelijoiden mukaan johtavat heitä epäilemään omaa kuuluvuuttaan osaksi yliopistomaailmaa, minkä vuoksi he myös kokevat vakavia huijari-ilmiön kokemuksia.

> ”Olenko pukeutunut oikein, osaanko käyttäytyä, osaanko puhua mistään? Sen kyllä huomaa kuka on työläisperheestä ja kuka ei.” – Vastaaja 11, Huijaripisteet 82

> ” -- ennen yliopiston aloittamista en ollut oikeastaan tavannut ketään, joka olisi käynyt yhteiskunnallisen koulutuksen. Kasvoin pienellä paikkakunnalla, jossa harvalla oli minkäänlaista yliopistokoulutusta - ennen kuin aloitin yliopiston, en oikeastaan edes tiennyt mitä se on tai miten siitä hyödyn.” – Vastaaja 1, Huijaripisteet 81

> ”Koen, että monien muiden perheissä on keskusteltu akateemisista asioista jo heidän lapsuudessaan, joten heidän on helppoa kertoa asioista mielipiteensä ja heillä myös on niitä. En myöskään ole saanut lähipiiristäni käytännön apua opintoihin, sillä siellä ei ymmärretä, kuinka yliopistomaailma toimii. On välillä vaikeaa, kun välttämättä omat vanhemmat eivät edes ymmärrä millaista yliopistossa opiskelu on ja mitä edes opiskelen.” – Vastaaja 17 Huijaripisteet 82

> ”Vanhempani eivät osanneet tarjota minulle ollenkaan tukea jatko-opintomahdollisuuksista. Heidän sosiaalinen ja kulttuurinen pääomansa ei tarjonnut siihen mahdollisuutta. Olin tuolloin kuin kala, joka ui vanavedessä.” - Vastaaja 28, Huijaripisteet 84

Huijari-ilmiön ilmeneminen osana yliopisto-opintoja liitetään muutaman opiskelijan kokemuksissa yliopistoinstituutiossa vallitsevan kulttuurin lisäksi myös tietynlaisen luokkanousun tuomiin paineisiin. Eräs opiskelija kuvailee yliopisto-opinnoissa kokemiensa paineiden liittyvän tietynlaiseen statusasemaan, jonka hän on saavuttanut työläistaustaisen sukunsa ensimmäisenä akateemiseen koulutukseen hakeutuneena. Nämä luokkanousuun liittyvät paineet lisäävät huijari-ilmiön kokemuksia vastaajien kokemuksissa.

> ”Koen, että perheen ainoana ja ensimmäisenä lukion käyneenä ja korkeakouluun päässeenä koen suorituspaineita. Tavallaan koska olen päässyt tähän pisteeseen niin minun on pakko suoriutua hyvin. Vertaan paljon itseäni muihin ja vähättelen menestystäni. Tuntuu etten ole oikeastaan ansainnut nykyistä menestystäni, vaikka minulla meneekin opinnoissa todella hyvin. Tiedostan kärsiväni vakavasta huijarisyndroomasta sekä perfektionismi on myös ongelma minulle.” – Vastaaja 56, Huijaripisteet 88

Toisaalta osa opiskelijoista kokee työläistaustaisuutensa voimaannuttavana, ja eteenpäin ajavana voimana korkeista huijaripisteistä huolimatta. Nämä opiskelijat kuvailivat kokevansa heihin kohdistuvan epäilyjä niin yliopistoympäristön kuin oman perheenkin suunnalta työläistaustansa vuoksi, mutta he kokivat tämän ajavan heitä eteenpäin yliopisto-opinnoissaan.

> ”-- Haluan toisinaan näyttää kaikille epäilijöille, että kyllä minä pieni rasavilli työläistaustainen lapsi osaan ja pystyn mihin vain haluan.” - Vastaaja 28, Huijaripisteet 84

> ”-- Myös jonkinlainen näyttämisen halu on ohjannut minut jatko-opintoihin.” – Vastaaja 32, Huijaripisteet 84

7.2 Lapsuuden kasvuympäristön yhteydet huijari-ilmiöön työläistaustaisilla yliopisto-opiskelijoilla

Toisessa tutkimuskysymyksessä oltiin kiinnostuneita siitä, millainen yhteys työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden lapsuuden kasvuympäristöllä on huijari-ilmiön ilmenemiseen. Lineaarisen regressioanalyysin avulla analysoitiin sitä, selittävätkö opiskelijoiden isän tai äidin koulutusasenteet, akateemisen koulutuksen arvostus perheessä, vanhemmilta saatu kannustus, sekä perheen omaamat sosiaaliset, kulttuuriset ja symboliset resurssit työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden kokemaa huijari-ilmiötä. Regressiomallissa on otettu huomioon kontrolloitavina muuttujina myös vastaajien ikä ja sukupuoli.

Taulukko 5 Huijari-ilmiötä selittävän lineaarisen regressioanalyysin tulokset

	B	**SE**	**β**	**t**	**p**
Vakio	*81.386*	*2.570*		*35.046*	*<.001*
Isän koulutusasenteet	-.704	.486	-.047	-1.449	.148
Äidin koulutusasenteet	.833	.626	.048	1.330	0.184
Akateemisuuden arvostus	**1.690**	**0.605**	**.097**	**2.792**	**0.005**
Vanhempien kannustus	**-2.682**	**.700**	**-.135**	**-3.829**	**<.001**
Perheen resurssit	**-1.719**	**.854**	**-.063**	**-2.014**	**0.044**
Ikä	**-1.410**	**.297**	**-.140**	**-4.743**	**<.001**
Sukupuoli (1=nainen, 2=mies)	**-4.705**	**1.068**	**-.124**	**-4.407**	**<.001**
R2	0.058				
Korjattu R2	0.052				
F-testi	(7, 1206) = 10.575; p<.001				

B = regressiokerroin; SE = keskivirhe; β = standardoitu regressiokerroin

Muodostettu regressiomalli selitti tilastollisesti merkitsevästi huijari-ilmiön ilmenemistä työläistaustaisilla yliopisto-opiskelijoilla, $F(7, 1206) = 10.575$; $p < 0.001$, korjattu selitysaste 0,052. Selittävistä muuttujista kaikki paitsi isän ja äidin koulutusasenteet olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä huijari-ilmiön ilmenemiseen työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa. Lineaarisen regressioanalyysin regressiokertoimet ja keskivirheet ovat esitetty taulukossa 5. Tulosten tulkinnassa tulee ottaa huomioon regressiomallin suhteellisen pieni korjattu selitysaste, joka selittää vain 5,2 % huijari-ilmiön kokonaisvaihtelusta. Tähän liittyen Tähtisen ja kumppaneiden (2020, 199) mukaan erityisesti yhteyksiä tarkastelevissa yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisisä tutkimuksissa selitysaste jää usein suhteellisen pieneksi. Lineaarisen regressioanalyysin tarkemmat tunnusluvut ovat nähtävillä taulukossa 5, ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin tulokset suhteessa lapsuuden kasvuympäristöön on nähtävillä taulukosta 6.

Taulukko 6. Kuvaus teoriaohjaavan sisällönanalyysin tuloksista

Alkuperäinen ilmaus	**Alaluokka**	**Yläluokka**
”Isäni on aina painottanut akateemista menestymistä ja sitä että en saa tehdä samoja virheitä kuin hän on aikanaan tehnyt.”	Akateemisuuden arvostus	**Lapsuuden kasvuympäristö**
”Vanhempien läsnäolo lapsuudenkodissa on tehnyt oloni turvalliseksi ja tämä turvallisuuden tunne sallii myös epäonnistumiset ja lisää uskallusta yrittää.”	Kannustavat vanhemmat	
”Olen kokenut nuorena vaatimuksia siitä, että jokin asia pitäisi osata tehdä heti noin vain -...- sitten kun en ole suoriutunut tehtävästä on siitä suututtu.”	Vaativat vanhemmat	

Regressioanalyysin tuloksista huomataan, että akateemisuuden arvostus on positiivisesti yhteydessä huijari-ilmiön esiintyvyyteen (B = 1.690; p = 0.005). Tämä tarkoittaa sitä, että mitä enemmän työläistaustaisten opiskelijoiden perheessä on arvostettu akateemista koulutusta, niin sitä todennäköisemmin nämä opiskelijat kokevat enemmän huijari-ilmiöön liittyviä kokemuksia. Muutamat korkeat huijaripisteet saaneet työläistaustaiset opiskelijat kuvaavat avoimissa vastauksissaan juuri tämän suuntaisia kokemuksia siitä, kuinka vanhempien asettamat odotukset korkeamman koulutuksen hankkimiselle ovat lisänneet heillä paineita omasta suoriutumisestaan. Sen sijaan matalat huijaripisteet saaneet työläistaustaiset opiskelijat kuvailevat vanhempiensa toivoneen lapsilleen korkeampaa koulutustasoa kuin itsellään, mutta he eivät kuitenkaan kokeneet tulleensa painostetuiksi kouluttautumisen suhteen. On kuitenkin huomattava, että suurin osa korkeat huijaripisteet saaneista opiskelijoista ei kuvaile kokeneensa painostusta korkeakoulutuksesta perheensä suunnalta.

> ”Isäni on aina painottanut akateemista menestymistä ja sitä että en saa tehdä samoja virheitä kuin hän on aikanaan tehnyt. Koin kovaa painetta hakea opiskelemaan jonnekin yleisesti korkea-arvoisemmalle alalle kuin mitä nyt opiskelen.” – Vastaaja 50, Huijaripisteet 87

> ”Vanhempani ovat kannustaneet minua opiskelemaan itselleni paremman ammatin, kuin mihin heillä on ollut mahdollisuus. Koskaan ei ole kuitenkaan pakotettu mihinkään. - -” – Vastaaja 108, Huijaripisteet 33

> ”Vanhempani eivät painostaneet akateemiseen koulutukseen, mutta painottivat koulutuksen tärkeyttä uravalinnasta riippumatta.” – Vastaaja 104 Huijaripisteet 97

Tähän liittyen regressioanalyysin tuloksista havaitaan, että vanhemmilta saatu kannustus on negatiivisesti yhteydessä ($B = -2.682$; $p < .001$) huijari-ilmiön ilmenemiseen työläistaustaisilla yliopisto-opiskelijoilla. Tämä kuvaa sitä, että mitä enemmän vastaajien lapsuudenkodissa vanhemmat ovat kokonaisvaltaisesti kannustaneet heitä, niin sitä todennäköisemmin huijari-ilmiön kokemukset ovat näillä vastaajilla vähäisempiä. Matalat huijaripisteet saaneet työläistaustaiset opiskelijat kuvailevat myös avoimissa vastauksissaan vanhempiensa olleen monessa suhteessa hyvin kannustavia ja rohkaisevia, mikä on osan vastaajien mielestä suoraan vaikuttanut heidän luottamukseensa omasta osaamisestaan ja pärjäämisestään. Sen sijaan useat korkeat huijaripisteet saaneet opiskelijat kuvailivat päinvastaisesti vanhempiensa olleen kontrolloivia ja vaativia kasvatustyyleiltään, mikä on heidän kokemuksissaan johtanut oman itsen ja osaamisen epäilyyn. Vanhempien ankara kasvatustyyli näyttäytyi muun muassa kontrolloimisena koulutuksessa, sekä kannustuksen ja ymmärryksen puutteena. Tässä yhteydessä on kuitenkin myös huomattava, että korkeiden huijaripisteiden saaneiden opiskelijoiden vastauksissa esiintyi merkittävissä määrin myös kokemuksia kannustavista ja rohkaisevista vanhemmista.

> ”Mielestäni vanhempien läsnäolo lapsuudenkodissa on tehnyt oloni turvalliseksi ja tämä turvallisuuden tunne sallii myös epäonnistumiset ja lisää uskallusta yrittää. --” -Vastaaja 122, Huijaripisteet 40

> ”Lapsena kerroin äidilleni haluavani arkeologiksi "isona". Äitini vastasi, että siihen vaaditaan yliopistokoulutusta, johon minulla "ei riitä rahkeet, koska silloin pitäisi olla hyvä koulussa" Koen tämän olleen erittäin iso tekijä, miksi en ole aiemmin hakenut yliopistoon.” – Vastaaja 21, Huijaripisteet 83

> ”Lapsuuden perheessäni olen saanut vapaasti olla sitä mitä haluan, minua on kannustettu asioihin, jotka minua kiinnostavat.” – Vastaaja 95, Huijaripisteet 95

Regressioanalyysin tulosten mukaan lapsuudenkodin sosiaaliset, kulttuuriset ja symboliset resurssit ovat negatiivisesti yhteydessä ($B = -1.719$; $p = 0.044$) huijari-ilmiön esiintyvyyteen työläistaustaisisilla yliopisto-opiskelijoilla. Käytännössä tulokset siis merkitsevät sitä, että mitä enemmän opiskelijoiden lapsuudenkodissa on ollut käytettävissä erilaisia sosiaalisten, kulttuuristen, ja symbolisten resurssien muotoja, niin sitä todennäköisemmin näillä opiskelijoilla on vähemmän huijari-ilmiön kokemuksia. Avoimissa vastauksissaan matalat

huijaripisteet saaneet opiskelijat eivät kuvaile kokemuksiaan liittyen lapsuudenperheen erilaisten resurssien muotoon tai niiden tuomiin asemiin, mutta sen sijaan korkeat huijaripisteet saaneet opiskelijat kuvailevat etenkin näiden pääomien puutteen vaikuttavan heidän kokemuksiinsa yliopistomaailmaan sopeutumisesta, kuten on tarkemmin esitetty myös kappaleessa 6.1. Pääasiallisesti korkeat huijaripisteet saaneet työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat kokevat heidän perheissään vallitsevan työläistaustaisen kulttuurin ja perheen omaamien resurssien eroavan suuresti yliopiston arvottamasta kulttuurista ja pääoman muodoista. Nämä opiskelijat kokevat sopeutumisen yliopistomaailmaan usein haastavana muun muassa siksi, että kukaan suvussa ei pysty konkreettisesti tukemaan heitä opinnoissaan, tai koska heidän perimänsä työläistaustaiset resurssit eivät vastaa yliopiston akateemisia odotuksia. (ks. luku 6.1.)

Lisäksi regressiomallissa käytetyt kontrolloivat tekijät – ikä ja sukupuoli – olivat negatiivisesti yhteydessä huijari-ilmiön ilmenemisessä. Käytännössä nämä negatiiviset yhteydet näyttäytyvät niin, että huijari-ilmiön kokemukset ovat todennäköisesti vähäisempiä vanhemmilla opiskelijoilla kuin nuoremmilla, kuin myös todennäköisemmin miehillä kuin naisilla. Näihin tekijöihin liittyvät kokemukset eivät olleet tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteina, eikä työläistaustaisten opiskelijoiden kokemuksissa esiintynyt mainintoja näistä tekijöistä kuin yksittäisissä vastauksissa. On kuitenkin huomionarvoista nostaa esille, että nämä yksittäiset kokemukset olivat samansuuntaisia lineaarisen regressioanalyysin tuloksissa ilmenneiden negatiivisten yhteyksien kanssa.

7.3 Huijari-ilmiön piirteet työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden kokemuksissa

Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat liittävät huijari-ilmiöön. Näitä kokemuksia on jo esitetty monimenetelmätutkimuksen rinnakkain upotetun lähestymistavan mukaisesti myös ensimmäistä ja toista tutkimuskysymystä käsittelevien kappaleiden tuloksien yhteydessä. Tässä kappaleessa käsitellään kuitenkin itsenäisesti nimenomaan huijari-ilmiön piirteisiin liittyviä kokemuksia työläistaustaisilla yliopisto-opiskelijoilla, joiden havainnollistava kuvaus on nähtävillä taulukosta 7. Työläistaustaisten opiskelijoiden kokemuksissa huijari-ilmiöstä korostuivat etenkin Clancen (1985, viitattu lähteessä Sakulku & Alexander 2011) määrittelemät huijari-ilmiölle olennaisimmat piirteet, joita ovat huijariajattelun kehä, tarve

olla paras, täydellisyydentavoittelu (supersankariajattelu), epäonnistumisen pelko, osaamisen ja kehujen kieltäminen, sekä menestykseen liittyvä pelko ja syyllisyys (ks. kappale 2.2.1).

Taulukko 7. Kuvaus teoriaohjaavan sisällönanalyysin tuloksista

Alkuperäinen ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
”Minun on vaikea aloittaa uusia tehtäviä, ja usein viivyttelen aloittamisen kanssa. Toisinaan tehtävän aloittaminen pelottaa niin paljon, että aloittaminen tuntuu jopa mahdottomalta.”	Huijariajattelun kehä	**Huijari-ilmiön piirteet**
”Koen pakonomaista tarvetta pärjätä hyvin opinnoissa, jotta saisin "parhaat eväät" työelämää varten ja jollain tavalla selviäisin menettämättä kasvojani.”	Tarve olla paras / Täydellisyydentavoittelu	
”Pelkään, että julkisesti häpäisen itseni ja kaikille paljastuu se, etten todellisuudessa tiedä asiasta mitään.”	Epäonnistumisen pelko	
”Lisäksi jatkuvasti vaivaa ajatus siitä, että saamani kehut ja kannustus ovat hyväntahtoista valehtelua.”	Osaamisen ja kehujen kieltäminen	
”Jos on kerran onnistunut jossain, siinä pitää onnistua aina jatkossakin, tai muuten aiheuttaa pettymyksen muille. Ja pettymyksiä ei saa aiheuttaa.”	Menestykseen liittyvä pelko ja syyllisyys	

Opiskelijoiden vastauksissa korostui etenkin huijariajattelun kehään liittyvä tyypillinen ajatusmalli. Useat opiskelijat kuvailevat esimerkiksi uusien tehtävien aloittamisen hankalaksi tehtävien suorittamiseen liittyvän ahdistuksen vuoksi. Osalla vastaajista opinnoissa suoriutumiseen liittyvä ahdistus oli kasvanut niin valtavaksi, että tehtävien aloittaminen tuntui jopa lähes mahdottomalta. Kuitenkin suoriutuessaan näistä tehtävistä menestyksekkäästi useat opiskelijat kuvailevat näiden onnistumisten johtuneen tuurista tai opettajien löyhästä arvostelusta, näin ollen jättäen positiivisen palautteen huomioimatta.

> ”Olen usein pelännyt tentteihin/kokeisiin osallistumista, sillä olen ollut aika varma, että en menesty siinä. Kuitenkin olen usein saanut parhaat arvosanat, jonka jälkeen ajattelen, että tentin/kokeen taso oli nyt vain sattumoisin helppo, ja opettaja ei ole osannut tehdä tarpeeksi vaativaa tenttiä.” – Vastaaja 67, Huijaripisteet 90

> ”Itselläni paineet suoriutumisesta ovat yleisesti niin suuret, että ne vaikuttavat tehtävien aloittamista.” – Vastaaja 74, Huijaripisteet 91

Tarve olla paras ja täydellisyydentavoittelun piirteet pitkälti mukailevat toisiaan työläistaustaisten opiskelijoiden kokemuksissa. Kokemustensa mukaan työläistaustaiset opiskelijat vertailevat itseään ja osaamistaan usein muihin opiskelijoihin, mikä pahimmillaan saa heidät epäilemään omaa osaamistaan ja saavutuksiaan, sekä asettamaan itselleen mahdottomia tavoitteita. Muutamat opiskelijat myös kuvailevat opinnoissa pärjäämisen paineen olevan merkittävän suuri siksi, koska he kokevat jo entuudestaan olevansa huonompia ja osaamattomampia kuin muut yliopisto-opiskelijat. Erityisesti täydellisyydentavoitteluun opinnoissa liittyy pelko osaamattomuudesta työelämään siirtyessä. Useat opiskelijat kuvailevat pelkäävänsä paljastuvansa Huijareiksi viimeistään työelämään siirtyessä, sillä he eivät kokeneet pärjäävänsä yliopisto-opinnoissa riittävän hyvin, jotta he voisivat olla valmiita työelämään. Yleisestikin työläistaustaisten opiskelijoiden vastauksissa korostuu tulevan työelämän uhkakuvat siitä, kuinka he eivät ole riittävän hyviä ja osaavia pärjätäkseen asiantuntijatyössä.

> ”-- Koen pakonomaista tarvetta pärjätä hyvin opinnoissa, jotta saisin "parhaat evät" työelämää varten ja jollain tavalla selviäisin menettämättä kasvojani.” – Vastaaja 42, Huijaripisteet 86

> ”Huijarisyndrooma-fiilikset tuntuu pahenevan, mitä osaavampaan seuraan menee ja mitä enemmän aikaa viettää vertaisten ja osaavien ihmisten kanssa.” – Vastaaja 44, Huijaripisteet 86

> ”-- En usko mahdollisuuksiini, koska pelkään, että en ikinä riittäisi missään "hienossa" työpaikassa.” – Vastaaja 107, Huijaripisteet 100

Myös epäonnistumisen pelkoon liittyvät kokemukset esiintyivät useissa työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden vastauksissa. Epäonnistumisen pelko liitetään opiskelijoiden vastauksissa jälleen vahvasti työelämään siirtymiseen liittyvään pelkoon, sekä oman osaamisen kieltämiseen. Epäonnistumisen pelkoon liittyy työläistaustaisten opiskelijoiden kokemuksissa vahvasti myös niin sanottu pelko Huijariksi paljastumisesta, joka näyttäytyy häpeänä omaa itseä ja omaa osaamista kohtaan.

> ”Koen tilanteeni oudoksi, sillä vaikka olisin kuinka tietoinen siitä, että pärjään ja osaan, pelkään silti jatkuvasti, että yhtäkkiä en enää osaakaan mitään.” – Vastaaja 30, Huijaripisteet 84

> ”Pelkään työelämään astumista siksi, että epäonnistumisen ja osaamattomuuden pelko on suuri hyvin suoritetuista opinnoista huolimatta. Koen pakonomaista tarvetta pärjätä hyvin opinnoissa, jotta saisin "parhaat evät" työelämää varten ja jollain tavalla selviäisin menettämättä kasvojani.” – Vastaaja 42, Huijaripisteet 86

> ”Pelkään, että julkisesti häpäisen itseni ja kaikille paljastuu se, etten todellisuudessa tiedä asiasta mitään.” – Vastaaja 56, Huijaripisteet 88

Merkittävimpänä huijari-ilmiön piirteenä työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa näyttäytyy oman osaamisen ja kehujen kieltäminen. Merkittävästi suurin osa opiskelijoiden kokemuksista liittyi siihen, kuinka he ovat tottuneet osana yliopisto-opintojaan vähättelemään omia onnistumisiaan ja osaamistaan. Useissa vastauksissa korostuu erityisesti epäily omasta soveltuvuudesta yliopisto-opintoihin. Tähän liittyen monet opiskelijat kuvailevat kokevansa päässeensä opiskelemaan virheellisin perustein tai tuurilla, ja he kyseenalaistavat sitä, miten he ovat ”voineet” päätyä yliopistoon. Tässä näyttäytyy siis opiskelijoiden vaikeus sisäistää omaa osaamistaan ja pystyvyyttään yliopisto-opinnoissa. Vastauksissa esiintyy myös selkeästi kokemus siitä, että työläistaustaisten opiskelijoiden on vaikeaa vastaanottaa kehuja omasta suoriutumisestaan, ja tunnistaa omaa osaamistaan.

> ”Kun sain opiskelupaikan, odotin puhelua, jossa kerrottaisiin valintani olleen virhe, koska en uskonut saaneeni opiskelupaikkaa oikeasti.” – Vastaaja 6, Huijaripisteet 81

> ”Olen TÄYSIN VARMA, että pääsyni yliopistoon johtui hyvästä tuurista, vaikka pärjäänkin siellä. --” – Vastaaja 64, Huijaripisteet 90

> ”Kehujen vastaanottaminen tuntuu usein siltä, että toinen ei vain kehtaa kertoa totuutta (että olin huono) ja yrittää kehumalla ikään kuin kiertäen tsempata minua jatkossa suoriutumaan paremmin.” – Vastaaja 38, Huijaripisteet 85

Lisäksi työläistaustaisten opiskelijoiden vastauksissa esiintyy kokemus syyllisyydestä ja pelosta, joka liittyi omaan menestykseen. Menestykseen liittyvä syyllisyys ilmenee työläistaustaisten opiskelijoiden kokemuksissa etenkin suhteessa heidän tekemään luokkanousuun, jossa yliopistokoulutuksen kautta he ovat nousemassa työväenluokasta keskiluokkaan. Näissä tilanteissa työläistaustaiset opiskelijat kokevat tietynlaista syyllisyyttä siitä, että heidän muu perheensä ei voi samaistua luokkanousuun liittyviin aspekteihin. Menestykseen liittyy myös opiskelijoiden mukaan pelkoa, joka liittyy muun muassa

kokemukseen siitä, että menestys tuo mukanaan tietyn tasovaatimuksen, jonka mukaan pitäisi pystyä suoriutumaan kaikissa suorittamiseen virittävissä tehtävissä.

> ”Huomaan olevani kuin kahden kuilun välissä. Koen vahvaa yhteyttä kouluttautumattomiin vanhempiini, mutta en voi jakaa heidän kanssaan asioita, joita voin jakaa esimerkiksi akateemisesti kouluttautuneen siskoni kanssa.” – Vastaaja 28, Huijaripisteet 84

> ” -- Jos on kerran onnistunut jossain, siinä pitää onnistua aina jatkossakin, tai muuten aiheuttaa pettymyksen muille. Ja pettymyksiä ei saa aiheuttaa. --” – Vastaaja 38, Huijaripisteet 85

8 LOPUKSI

8.1 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella sitä, millainen ilmiö huijari-ilmiö on työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa. Tavoitteena oli selvittää, millä tavoin työläistaustaisuus ja lapsuuden kasvuympäristö yhdistyvät huijari-ilmiön kokemuksiin akateemisessa maailmassa. Tutkimuksen pyrkimyksenä oli myös tarkastella huijari-ilmiötä nimenomaan yhteiskunnasta kumpuavana ilmiönä, joka yhteiskuntaluokan kautta muovaa huijariajatuksia akateemisessa maailmassa toimiville työläistaustaisille opiskelijoille.

Työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat erottuivat huijari-ilmiön esiintyvyyden suhteen selkeästi omana ryhmänään. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan työläistaustaisilla yliopisto-opiskelijoilla esiintyi merkitsevästi enemmän huijari-ilmiön kokemuksia kuin ylemmän keskiluokan yliopisto-opiskelijoilla. Huijari-ilmiöön liittyvissä kokemuksissaan työläistaustaiset opiskelijat kuvailivat erityisesti ulkopuolisuuden tunteita, sekä tietynlaisten akateemisessa maailmassa ”hyväksyttyjen” resurssien puutteita. Nämä tulokset johtavat pohtimaan yliopiston asemaa keskiluokkaisesta kulttuurista kumpuavana instituutiona, joka osaltaan on tuottamassa tällaisia kokemuksia ulkopuolisuudesta ja erilaisuudesta työläistaustaisten opiskelijoiden keskuudessa. Työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat kuvailivat selvästi sellaisia huijari-ilmiön kokemuksia, jotka osaltaan kumpuavat heidän työläistaustaisesta kasvuympäristöstään, ja sen tuottamista eriarvoisista asemista osana yliopistoinstituutiota.

Tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen tulos oli myös se, missä määrin yksilöiden kasvuympäristöllä on merkitystä huijari-ilmiön kokemusten laajuudessa. Kuten ennakko-oletuksena oli, työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden kasvuympäristöllä oli vaikutusta siihen, missä määrin yksilöillä ilmenee huijarikokemuksia. Merkittävimpänä kasvuympäristön teemoista oli lapsuudenkodin resurssien määrä ja laatu, sekä vanhempien kannustava kasvatustyyli. Kun yliopistoinstituutiota taustoitetaan keskiluokkaisesta kulttuurista muodostuneena instituutiona, on olennaista huomata, että työläistaustaisilla opiskelijoilla keskiluokkaisten resurssien puute merkitsi enemmän huijari-ilmiön esiintymistä. Merkitsevästi myös vanhempien kasvatustyylit olivat osallisia huijari-ilmiön kokemusten muotoutumisessa, mikä osaltaan kietoutuu myös huijari-ilmiön yksilöpsykologisiin tasoihin. Yllättäen vanhempien koulutusasenteet eivät olleet merkitsevästi yhteydessä huijari-ilmiön esiintyvyyteen työläistaustaisilla yliopisto-opiskelijoilla, vaikka tämä oli teema, joka esiintyi

opiskelijoiden itsensä kertomissa kokemuksissa. Mielenkiintoinen tulos oli myös se, kuinka perheessä vallinnut akateemisuuden arvostus oli yhteydessä korkeampiin huijaripisteisiin. Tämän voi ajatella johtuvan muun muassa niistä paineista, joita perheen ”vaatimukset” korkeasti kouluttautumisesta eivät vastaa sitä todellisuutta, jossa työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat joutuvat navigoimaan saavuttaakseen korkeasti kouluttautuneen aseman. On siis mahdollista, että ristikkäiset paineet sekä perheeltä että yliopistoinstituutiolta itseltään akateemiseen maailmaan sopeutumisesta aiheuttavat huijariuden kokemuksia.

Työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden huijari-ilmiön kokemuksissa näyttäytyi hyvin laajasti samoja piirteitä, joita Clance on tutkimuksissaan liittänyt huijari-ilmiöön. Clancen tunnistamia huijari-ilmiön piirteitä esiintyi hyvin tasapuolisesti, eikä yksikään niistä ilmennyt erityisen korostuneessa roolissa suhteessa muihin piirteisiin. Huijari-ilmiö siis ilmenee työläistaustaisilla opiskelijoilla hyvin moninaisissa muodoissa. Huomionarvoista huijari-ilmiön esiintyvyydessä työläistaustaisilla yliopisto-opiskelijoilla on kuitenkin se, kuinka he taustoittavat huijari-ilmiötä suhteessa omaan työläistaustaansa. Useissa kokemuksissa huijari-ilmiö liitettiin johtuvaksi työläistaustan tuomaan alempaan asemaan suhteessa muutoin keskiluokkaiseen yliopistoinstituutioon. Selkeästi työläistausta on siis opiskelijoiden omien kokemuksien mukaan ollut vaikuttava tekijä huijari-ilmiön kehittymiseen, niin tiedostetusti kuin tiedostamattakin.

Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen tulosten perusteella työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden kokemukset huijari-ilmiöstä mukailivat melko suoraviivaisesti aiempien tutkimusten mukaisia tuloksia muun muassa huijari-ilmiön piirteistä, ilmenemismuodoista, sekä taustatekijöistä. Työläistaustaisten opiskelijoiden kohdalla on kuitenkin tärkeää pohtia millaisessa kontekstissa nämä huijari-ilmiön kokemukset ilmenevät, ja näin pyrkiä taustoittamaan yhteiskuntaluokan ja huijari-ilmiön välisiä yhteyksiä. Koen, että tämän tutkimuksen tulokset puhuvat sen puolesta, että yhteiskuntaluokka on yhteydessä huijari-ilmiön esiintyvyyteen ja ilmenemismuotoihin. Selvästi osa työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden kokemuksen huijari-ilmiöstä kumpusivat siitä, miten heidän työläistaustaisesta kasvuympäristöstä perimänsä resurssit eivät yhtä vaivattomasti mukaudu yliopistomaailmassa vallitseviin keskiluokkaisiin normeihin.

Tuloksia tulkitessa on kuitenkin otettava huomioon lineaarisen regressioanalyysin huomattavan pieni selitysaste, mikä tarkoittaa sitä, että työläistaustaisuus ja kasvuympäristö selittivät vain noin 5,2 % koko huijari-ilmiön vaihtelusta. Tämä kuitenkin puhuu huijari-

ilmiön monisyisen luonteen puolesta. Ei siis voida olettaa, että huijari-ilmiön ilmenemiseen vaikuttaisi vain yhteiskuntaluokka, vaan ilmiön taustalla piilee myös muita monimuotoisia tekijöitä, kuten esimerkiksi yksilöpsykologisia piirteitä, tai muita yhteiskunnallisia tekijöitä. Pieni selitysaste ei kuitenkaan tässä yhteydessä poista yhteiskuntaluokan vaikutuksia huijari-ilmiöön, ja tämän tutkimuksen perusteella yhteiskuntaluokalla on vähintäänkin osallistuva rooli huijari-ilmiön esiintyvyydessä ja syntymisessä.

8.2 Pohdinta

Se, missä määrin huijari-ilmiö vaikuttaa yksilöiden elämään, riippuu pitkälti niistä yhteiskunnallisista rakenteista, joissa yksilöt toimivat ja joiden puitteissa he ovat kasvaneet. Keskiluokkaisessa kodissa kasvaneelle huijari-ilmiön vaikutukset voivat olla hyvin perustavanlaatuisesti erilaisia kuin työläistaustaiselle tai muuten luokkasiirtymää tekevälle. On tärkeää huomioida, että tietysti myös keskiluokkaisista taustoista tulevilla opiskelijoilla voi olla huijari-ilmiön kokemuksia, mutta nämä kokemukset eivät välttämättä johdu samoista taustatekijöistä kuin työläistaustaisilla opiskelijoilla. Siinä missä tämän tutkimuksen perusteella huijarikokemukset liittyivät työläistaustaisilla opiskelijoilla olennaisesti luokasta johtuviin tuntemuksiin erilaisuudesta ja riittämättömistä resursseista, vastaavasti keskiluokkaisessa ympäristössä kasvaneella huijari-ilmiön kokemukset voivat liittyä täysin toisenlaisiin kulttuurisiin rakenteisiin. Tästä syystä huijari-ilmiön taustoja onkin syytä pyrkiä taustoittamaan hyvin moniulotteisesti, sillä kuten tämänkin tutkimuksen perusteella voidaan todeta, huijari-ilmiö on hyvin monisyinen ja kompleksi ilmiö. Mitä enemmän huijari-ilmiöstä tiedetään, niin sitä moninaisempana sen seuraukset myös näyttäytyvät.

Bourdieun teorioihin pohjautuvan lähestymistavan avulla on mahdollista tarkastella yhteiskunnassa vallitsevia luokkarakenteita osana sellaisia vallan muotoja, jotka osana arkielämää ja jokapäiväisiä käytäntöjä ovat uusintamassa näitä epätasa-arvoistavia rakenteita. Kuten tämän tutkimuksen viitekehyksessä on todettu, yksilön habitus viittaa siihen sosialisaatioprosessiin, jossa yksilö omaksuu kasvuympäristönsä ja sosiaalisen tilansa normit, arvostukset, ja jopa ymmärtämisen tavat. Näin ollen habitus muovaa sitä, millaisista lähtökohdista kukin yksilö ymmärtää ja tulkitsee ympäröivää yhteiskuntaa, sekä millaisia taipumuksia heillä on ajattelulle, toiminnalle, ja tuntemiselle. Nämä olemisen muodot rakentuvat juuri sellaisissa arkipäivän käytännöissä, jotka ovat hyvin olennaisella tavalla valtasidonnaisia. Bourdieun ajatteluun perustuen juuri osana näitä arkipäiväisiä käytäntöjä

yksilöt tiedostamattaan myös tuottavat näitä valtarakenteita. Konkreettisesti tämän voi nähdä muun muassa siinä, kuinka työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat niin ikään joutuvat tiedostamattomien käytäntöjen kautta omaksumaan heille epäedullisia tapoja ajatella ja toimia, jotta he voisivat sopeutua paremmin keskiluokkaiseen yliopistomaailmaan. Näin ollen tappiollisessa asemassa oleva ryhmä joutuu myös itse tiedostamattomalla tavalla osallistumaan itseään alistavien valtarakenteiden ylläpitämiseen.

Voisi siis sanoa, että yksilön sosiaalinen asema kantaa mukanaan sitä kulttuuriperimää, johon yksilö on kasvanut ja sosiaalistunut. Näin ollen sosiaalinen asema on suhteellisen pysyvää, vaikka Suomessa onkin hyvät koulutuspoliittiset mahdollisuudet sosiaaliseen liikkuvuuteen. Luokkasiirtymää tekevä työläistaustainen yliopisto-opiskelija siis lähtökohtaisesti kantaa mukanaan sitä työläistaustasta kulttuuriperimää, jonka piirissä hän on kasvanut. Tämä saattaa yliopistomaailman kontekstissa ilmetä tietynlaisena ”poikkeavuutena”. Kuten tässä tutkimuksessa on käynyt ilmi, yksi merkittävimmistä tekijöistä työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden huijarikokemusten taustalla on tietynlainen sopimattomuuden ja erilaisuuden tunne suhteessa akateemiseen maailmaan. Tässä korostuu erityisen selvästi Bourdieun kenttäteorian periaatteet siitä, kuinka työläistaustaisilta opiskelijoilta ikään kuin puuttuisi sellaisia pääoman muotoja, jotka auttaisivat heitä sopeutumaan keskiluokkaiseen yliopistoinstituutioon vaivattomammin. Näistä niin sanotuista puutteista johtuen työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat ovat riskiasemassa erilaisille huijari-ilmiön kaltaisille itseä sabotoiville ajattelumalleille. Keskiluokkaista kulttuuria uusintavan yliopistoinstituution tulisi pyrkiä venyttämään oman kenttänsä rajoja, jotta moninaisista taustoista tulevilla opiskelijoilla voisi olla tasa-arvoisemmat mahdollisuudet sopeutua akateemisessa maailmassa toimimiseen.

Lisäksi koen nyky-yhteiskunnan altistavan yksilöitä huijariajattelulle täysin erityisellä tavalla, vaikka tämä käsite on ensi kerran nostettu tietoisuuteen jo 1970-luvulla. Sen lisäksi, että yhteiskunta itsessään pitää yllä huijari-ilmiötä mahdollistavia tekijöitä, niin samalla huijari-ilmiölle altistaa erityisesti myös muun muassa sosiaalinen media, joka antaa yksilöille jatkuvan vertailun mahdollisuuden. Olennaisesti uskon myös yhteiskunnassa vallitsevien tehokkuuden vaatimusten ja yksilöiden roolin korostumisen altistavan yksilöitä huijari-ilmiölle. Näin ollen voidaankin pohtia sitä, kumpuaako huijari-ilmiö pohjimmiltaan siitä, millaisia odotuksia yhteiskunta antaa yksilöille siitä, millaisia heidän kuuluisi ja tulisi olla, jotta he voisivat täyttää ”ideaali kansalaisen” mallin.

Se poliittinen suunta, jonka havaitsen huijari-ilmiön taustalla erityisesti tarkasteltaessa sitä yhteiskuntaluokkien näkökulmasta, on se, kuinka nykyinen uusliberalistinen identiteettipolitiikka jättää pimentoon yhteiskuntaluokkaan linkittyvät jakopoliittiset kysymykset taloudellisesta ja materiaalisesta eriarvoisuudesta. Erinäiset yhteiskunnassa ilmenevät ongelmat siirretään hyvin herkästi yksilöiden harteille, kun uusliberalistiset näkemykset korostavat yksilöiden omaa roolia ja mahdollisuuksia esimerkiksi koulutusmarkkinoilla menestymisessä. Jos yksilöt tai ryhmät eivät pysty täyttämään näitä heihin kohdistuvia odotuksia, he näyttäytyvät yhteiskunnan silmissä kyvyttöminä täyttämään tällaisia odotusten mukaisia kansalaisuuden ehtoja. Tämä saattaa uusliberalististen linssien läpi näyttäytyä juuri yksilöiden omana kyvyttömyytenä toimia muutoin vapailla koulutusmarkkinoilla, vaikka tosiasiassa taustalla vaikuttaa laajemmat yhteiskuntaluokkien väliset valtasuhteet. Näin ollen rakenteelliset tekijät jätetään täysin huomiotta, kun koulutuspoliittisessa keskustelussa pyritään korostamaan jokaisen yksilön mahdollisuuksia ja vastuuta omasta oppimisestaan. Tätä ilmiötä muun muassa Käyhkö (2014) on kuvannut, nimittäessään yliopistoinstituutiota ”näennäisen neutraaliksi” koulutuspoliittiseksi toimijaksi. Tämän jaottelun myötä yhteiskunnassa muotoutuu yhä uudenlaisia luokkaperusteisia jakoja eri ryhmien välille, samalla leimaten tiettyjä ihmisryhmiä ongelmallisiksi.

Siinä missä yliopistoinstituution tulisi pyrkiä tarjoamaan yksilöllisiä tukimuotoja huijari-ilmiöstä kärsiville opiskelijoille, tulisi katse kääntää myös yliopistoinstituution rooliin erinäisten yhteiskunnallisten jakolinjojen uusintajana. Kun tässä suhteessa pohditaan Bourdieun kenttäteorian merkityksiä, ei tulisi pohtia sitä, mitä pääoman muotoja yksilöiltä puuttuu pärjätäkseen kyseisellä kentällä, vaan minkälaisia vaatimuksia kenttä asettaa toimijoille, ja miksi. Koulutuspoliittisessa keskustelussa huomio kääntyy herkästi siihen, miten yksilöiden tulisi pyrkiä parantamaan toimintaansa menestyäkseen paremmin koulutusmarkkinoilla, sen sijaan, että pohdittaisiin sitä, miten koulutusinstituutiot voisivat rakenteiden ja prosessien muutoksen kautta tarjota tilaa moninaisista taustoista tuleville opiskelijoille. Ilman keskustelua siitä, millaisia vaatimuksia yliopistoinstituutio asettaa työläistaustaisille opiskelijoille, siirtyy kentän vastuu tiettyjen ryhmien ulossulkemisesta ulossuljetuille toimijoille itselleen. Tässä yhteydessä haluan nostaa esille sen, kuinka huijari-ilmiö ei selvästikään ole pelkästään yksilöpsykologisista tekijöistä johtuva ilmiö, vaan sen taustalla vaikuttavat laajemmat yhteiskunnalliset rakenteet, valtasuhteet, sekä poliittiset linjat. Täten huijari-ilmiö on myös näennäisen tasa-arvoisuuden taakse verhoutuvan, ja pohjimmiltaan keskiluokkaista kulttuuria ylläpitävän koulutusinstituution aiheuttama tuotos.

8.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida sekä validiteetti- sekä reliabiliteettitarkastelulla. Validiteetti voidaan jakaa ulkoiseen sekä sisäiseen validiteettiin. Ulkoisella validiteetilla tarkastellaan, kuinka yleistettävä tutkimus on. Sisäinen validiteetti viittaa sisällön validiuteen, eli ovatko tutkimuksessa käytetyt käsitteet teorian mukaiset ja kattavatko ne riittävän laajasti kyseisen ilmiön. Reliabiliteetilla sen sijaan tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta. Tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida kokonaisuutena, kiinnittäen huomiota sen sisäiseen johdonmukaisuuteen Lisäksi tutkimuksen kohde, tavoitteet, aineistonkeruumenetelmät, aineiston analyysimetodit sekä tulosten raportointi on syytä ottaa huomioon tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kuvaamaan tutkittavaa aihetta mahdollisimman laaja-alaisesti, ottaen kuitenkin huomioon sen, että kyseessä on hyvin monisyinen ja monitulkintainen ilmiö. Haasteena kasvatussosiologisten tutkimusten luotettavuudessa voikin näyttäytyä se, että kasvatussosiologiset teemat ovat usein niin komplekseja, että niitä on miltei mahdoton ilmentää kattavasti, sillä tutkimusten aiheet koskevat laajoja yhteiskunnallisia linjoja. Tältä kantilta onkin tärkeää pyrkiä taustoittamaan tutkimuksen viitekehystä tutkimuksen tavoitteiden kannalta olennaisista lähtökohdista, kuten olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt tekemään. Tutkimuksen luotettavuutta lisätäkseni olen myös kuvannut kaikki käytetyt mittarit ja analyysin vaiheet mahdollisimman tarkasti tukeutuen sekä sanalliseen että numeeriseen kuvailuun, jotta tutkimuksen toteuttamisen vaiheista välittyisi mahdollisimman selkeä kuva.

Tässä tutkimuksessa aineistona käytettiin valmista aineistoa, mikä on asettanut tiettyjä rajoitteita sille, missä laajuudessa aihetta on voitu tutkia. Koska tutkimus toteutettiin jo entuudestaan kerätyn aineiston pohjalta, on tärkeää huomioida, millä tavoin tämä on vaikuttanut tutkimuksen toteuttamiseen. Ensiksikin tähän tutkimukseen on alkuperäisestä aineistosta poimittu niitä kyselyn osia, jotka parhaiten vastaavat tämän tutkimuksen teemoja. Aineistonkeruuseen käytetyn kyselyn rakenteeseen ei ole ollut mahdollista vaikuttaa, minkä myötä tutkimuskysymykset ovat muovautuneet vuorovaikutuksessa aineiston tuomiin mahdollisuuksiin. Alkuperäisen aineiston kysely oli kuitenkin hyvin laaja-alainen, jolloin aineistosta oli helppo valikoida tämän tutkimuksen tavoitteiden kannalta olennaisimmat tiedot.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa monimenetelmällinen tutkimusote, jonka avulla ilmiötä oli mahdollista tutkia laaja-alaisemmin monenlaiseen tutkimustietoon perustuen, valmiin aineiston tuomista rajoituksista huolimatta. Yhtenä haasteena monimenetelmätutkimuksen kannalta näyttäytyi kuitenkin se, että aineiston laadullisessa osuudessa vastaajat olivat saaneet kertoa hyvin vapaasti ilman apukysymyksiä omista kokemuksistaan huijari-ilmiöstä. Näin ollen läheskään kaikki avoimet vastaukset eivät vastanneet spesifisti siihen, mistä tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita, vaan aiheet olivat hyvin moninaisia. Tästä johtuen kaikilta vastaajilta ei ollut mahdollista saada laadullisia tuloksia huijari-ilmiön kokemuksista. Huomattavaa kuitenkin on, että siitä huolimatta, ettei vastaajia oltu kyselyssä ohjeistettu kertomaan huijari-ilmiön kokemuksistaan suhteessa työläistaustaisuuteen, tätä kokemuspohjaa esiintyi kuitenkin merkittävässä osassa vastauksista.

Lähteet

Aaltonen, S. (2008). *Itseluottamusta, varovaisuutta ja vaaraa. Yhteiskuntaluokka ja tyttöjen tulkinnat sukupuolisesta häirinnästä.* Teoksessa T. Tolonen (Toim.), Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli (36–57). Vastapaino.

Abrams, A., Dominic. (1998). *Social Identifications A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes* (M. A. Hogg, Toim.) Taylor and Francis.

Anttila, A.-H., Kauranen, R., Launis, K., Ojajärvi, J., Bergroth, H., Lahikainen, L., Lamberg, E., & Mäkinen, K. (2016). *Luokan ääni ja hiljaisuus : yhteiskunnallinen luokkajärjestys 2000-luvun alun Suomessa* (A.-H. Anttila, R. Kauranen, K. Launis, J. Ojajärvi, H. Bergroth, L. Lahikainen, E. Lamberg, & K. Mäkinen, Toim.) Vastapaino.

Apple, M. W. (2013). *Between traditions: Stephen Ball and the critical sociology of education*. London Review of Education, 11(3), (206–217). https://doi.org/10.1080/14748460.2013.840981

Bathmaker, A.-M., Ingram, N., & Waller, R. (2013). *Higher education, social class, and the mobilization of capitals: recognising and playing the game*. British Journal of Sociology of Education, 34(5–6), (723–743). https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816041

Becker, R. (2003). *Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education: Utilizing Subjective Expected Utility Theory to Explain Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic of Germany*. European Sociological Review, 19(1), (1–24). https://doi.org/10.1093/esr/19.1.1

Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital.* Teoksessa J. G. Richardson (Toim.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1989). *Social Space and Symbolic Power*. Sociological Theory, 7(1), (14–25). https://doi.org/10.2307/202060

Bourdieu, P. (1995). *Refleksiiviseen sosiologiaan : tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta* (A. Antikainen, M. Sabour, M. A. Salo, & L. J. D. Wacquant, Toim.) Joensuu University Press.

Bourdieu, Pierre. (1977). *Reproduction in education, society, and culture* (J.-Claude. Passeron, Toim.)

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

Bourdieu, Pierre. (1990). *The logic of practice* (Richard. Nice, Toim.) Polity.

Bourdieu, Pierre. (1998). *Järjen käytännöllisyys : toiminnan teorian lähtökohtia* (M. Siimes, Toim.) Vastapaino.

Brauer, K., & Proyer, R. T. (2017). *Are Impostors playful? Testing the association of adult playfulness with the Impostor Phenomenon*. Personality and Individual Differences, 116, (57–62). https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.029

Bravata, D. M., Watts, S. A., Keefer, A. L., Madhusudhan, D. K., Taylor, K. T., Clark, D. M., Nelson, R. S., Cokley, K. O., & Hagg, H. K. (2020). *Prevalence, Predictors, and Treatment of Impostor Syndrome: a Systematic Review*. Journal of General Internal Medicine: JGIM, 35(4), (1252–1275). https://doi.org/10.1007/s11606-019-05364-1

Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (2001). *Class, Mobility and Merit. The Experience of Two British Birth Cohorts*. European Sociological Review, 17(2), 81–101. https://doi.org/10.1093/esr/17.2.81

Castro, D. M., Jones, R. A., & Mirsalimi H. (2004). *Parentification and the Impostor Phenomenon: An Empirical Investigation*. The American Journal of Family Therapy, 32(3), (205–216). https://doi.org/10.1080/01926180490425676

Chae, J.-H., Piedmont, R. L., Estadt, B. K., & Wicks, R. J. (1995). *Personological Evaluation of Clance's Impostor Phenomenon Scale in a Korean Sample*. *Journal of Personality Assessment*, *65*(3), 468–485. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6503_7

Chrisman, S. M., Pieper, W. A., Clance, P. R., Holland, C. L., & Glickauf-Hughes, C. (1995). *Validation of the Clance Imposter Phenomenon Scale*. Journal of Personality Assessment, 65(3), 456–467. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6503_6

Chrousos, G. P., & Mentis, A.-F. (2020). *Imposter syndrome threatens diversity*. Science (American Association for the Advancement of Science), 367(6479), 749–750. https://doi.org/10.1126/science.aba8039

Clance, P. (1985). *Clance IP Scale*. Teoksessa P. Clance (Toim.), The Impostor Phenomenon: When Success Makes You Feel Like A Fake (ss. 20–22). Bantam Books.

Clance, P. R., Dingman, D., Reviere, S. L., & Stober, D. R. (1995*). Impostor Phenomenon in an Interpersonal/Social Context*. Women & Therapy, 16(4), 79–96. https://doi.org/10.1300/J015v16n04_07

Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). *The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention*. Psychotherapy (Chicago, Ill.), 15(3), 241–247. https://doi.org/10.1037/h0086006

Cokley, K., McClain, S., Enciso, A., & Martinez, M. (2013). *An Examination of the Impact of Minority Status Stress and Impostor Feelings on the Mental Health of Diverse Ethnic Minority College Students*. JOURNAL OF MULTICULTURAL COUNSELING AND DEVELOPMENT, 41(2), 82–95. https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2013.00029.x

Cowman, S. E., & Ferrari, J. R. (2002). *"AM I FOR REAL?" PREDICTING IMPOSTOR TENDENCIES FROM SELF-HANDICAPPING AND AFFECTIVE COMPONENTS.* Social Behavior and Personality, 30(2), 119–125. https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.2.119

Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.) Sage.

Cusack, C. E., Hughes, J. L., & Nuhu, N. (2013). *Connecting Gender and Mental Health to Imposter Phenomenon Feelings.* Psi Chi Journal of Psychological Research, 18(2), 74–81. https://doi.org/10.24839/2164-8204.JN18.2.74

Ekman, T. (2017). *Huijarisyndrooma : miksi en usko itseeni? (vaikka olen oikeasti hyvä)*. Minerva Kustannus Oy.

Erola, Jani. (2010). *Luokaton Suomi?: yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa* (Jani. Erola, Toim). Gaudeamus.

Feenstra, S., Begeny, C. T., Ryan, M. K., Rink, F. A., Stoker, J. I., & Jordan, J. (2020). *Contextualizing the Impostor "Syndrome".* Frontiers in Psychology, 11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.575024

Fried-Buchalter, S. (1997). *Fear of success, fear of failure, and the imposter phenomenon among male and female marketing managers*. Sex Roles, 37(11–12), 847–859. https://doi.org/10.1007/BF02936343

Greene, J. C., & Caracelli, V. J. (1997). *Defining and describing the paradigm issue in mixed-method evaluation*. New Directions for Evaluation, 1997(74), 5–17. https://doi.org/10.1002/ev.1068

Haltia, N., Isopahkala-Bouret, U., & Mutanen, H. (2023). *Työväenluokkaisesta taustasta ekonomiksi – tasapainoilua kahden maailman välillä*. Teoksessa M. Kalalahti, H. Silvennoinen, J. Varjo, & M. Vilkman (Toim.), Koulutus ja yhteiskuntaluokka, 50–71. Tampere University Press.

Harvey, J. C., & Katz, C. (1985). *If I'm So Successful, Why Do I Feel Like a Fake: The Impostor Phenomenon*. NY: St Martin's.

Hawley, K. (2019). *What Is Impostor Syndrome?* Aristotelian Society Supplementary Volume, 93(1), 203–226. https://doi.org/10.1093/arisup/akz003

Hesse-Biber, S. N., & Johnson, B. (2016). *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (S. N. Hesse-Biber & B. Johnson, Toim.) Oxford University Press.

Hurmerinta, L., & Nummela, N. (2020). *Monimenetelmätutkimus.* Teoksessa A. Puusa, P. Juuti, & I. Aaltio (Toim.), Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus.

Hurmerinta-Peltomäki, L., & Nummela, N. (2006). *Mixed Methods in International Business Research: A Value-added Perspective*. Management International Review, 46(4), 439–459. https://doi.org/10.1007/s11575-006-0100-z

Järvinen, K. (2007). *Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa : nykysukupolven kokemuksia tasa-arvosta* (L. Kolbe, Toim.). Kirjapaja.

Kauranen, R., & Lahikainen, L. (2016). *Luokan äänen ja hiljaisuuden muodostuminen rakenteellisesti ja kokemuksellisesti.* Teoksessa A.-H. Anttila, R. Kauranen, K. Launis, & J. Ojajärvi (Toim.), Luokan ääni ja hiljaisuus : yhteiskunnallinen luokkajärjestys 2000-luvun alun Suomessa, 46–87. Vastapaino.

Kets De Vries, M. F. R. (2005). *The dangers of feeling like a fake*. Harvard Business Review, 83(9), 108–159.

King, J. E., & Cooley, E. L. (1995). *Achievement Orientation and the Impostor Phenomenon among College Students*. Contemporary Educational Psychology, 20(3), 304–312. https://doi.org/10.1006/ceps.1995.1019

Kolligian Jr, J., & Sternberg, R. J. (1991). *Perceived Fraudulence in Young Adults: Is There an "Imposter Syndrome"?* Journal of Personality Assessment, 56(2), 308–326. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5602_10

Krivokapic-Skoko, B., & O'neill, G. (2011). *Beyond the qualitative-quantitative distinction: Some innovative methods for business and management research*. International Journal of Multiple Research Approaches, 5(3), 290–300. https://doi.org/10.5172/mra.2011.5.3.290

Kumar, S., & Jagacinski, C. M. (2006). *Imposters have goals too: The imposter phenomenon and its relationship to achievement goal theory.* Personality and Individual Differences, 40(1), 147–157. https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.05.014

Kumar, S., Kailasapathy, P., & Sedari Mudiyanselage, A. (2021*). It's my luck: impostor fears, the context, gender and achievement-related traits*. Personnel Review. https://doi.org/10.1108/PR-03-2021-0149

Kuusela, S. (2016). *Työläisperheistä yliopistoon*. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti, & J. Varjo (Toim*.), Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset,* 155–193. Suomen kasvatustieteellinen seura ry.

Käyhkö, M. (2014). *Kelpaanko? Riitänkö? Kuulunko? Työläistaustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset.* Sosiologia, 51(1*)*, 4–20.

Käyhkö, M. (2017). *Keinumista kahden maailman välissä. Työläistaustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja muuttuva suhde kotimaailmaan*. Sosiologia, 54(1), 6.

Käyhkö, M. (2020). *"Osaanko mä nyt olla tarpeeks yliopistollinen?" Työläistaustaiset yliopisto-opettajanaiset ja luokan kokemukset.* Sosiologia, 57(1).

Lawler, S. (1999). *"Getting out and Getting Away": Women's Narratives of Class Mobility*. Feminist Review, 63, 3–24.

Leary, M. R., Patton, K. M., Orlando, A. E., & Wagoner Funk, W. (2000). *The Impostor Phenomenon: Self-Perceptions, Reflected Appraisals, and Interpersonal Strategies.* Journal of Personality, 68(4), 725–756. https://doi.org/10.1111/1467-6494.00114

Lehmann, W. (2009). *Becoming Middle Class: How Working-class University Students Draw and Transgress Moral Class Boundaries*. Sociology (Oxford), 43(4), 631–647. https://doi.org/10.1177/0038038509105412

Lehtinen, S., Pasanen, A., & Uusikangas, S. (2021). *Huijareiden vallankumous : huijarisyndrooman yhteiskunnallisilla juurilla* (A. Pasanen & S. Uusikangas, Toim.). Vastapaino.

Leonhardt, M., Bechtoldt, M. N., & Rohrmann, S. (2017). *All impostors Aren't Alike – Differentiating the impostor phenomenon*. Frontiers in Psychology, 8, 1505–1505. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01505

Lester, D., & Moderski, T. (1995). *The Impostor Phenomenon in Adolescents*. Psychological Reports, *76*(2), 466–466. https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.466

Li, S., Hughes, J. L., & Thu, S. M. (2014). *The links between parenting styles and imposter phenomenon*. Psi Chi Journal of Psychological Research, 19(2), 50–57.

Lige, Q. M., Peteet, B. J., & Brown, C. M. (2017). *Racial Identity, Self-Esteem, and the Impostor Phenomenon Among African American College Students*. Journal of Black Psychology, 43(4), 345–357. https://doi.org/10.1177/0095798416648787

MacInnis, C. C., Nguyen, P., Buliga, E., & Boyce, M. A. (2019). *Cross-Socioeconomic Class Friendships Can Exacerbate Imposturous Feelings Among Lower-SES Students*. Journal of College Student Development, 60(5), 595–611. https://doi.org/10.1353/csd.2019.0056

McClain, S., Beasley, S. T., Jones, B., Awosogba, O., Jackson, S., & Cokley, K. (2016). *An Examination of the Impact of Racial and Ethnic Identity, Impostor Feelings, and Minority Status Stress on the Mental Health of Black College Students*. JOURNAL OF

MULTICULTURAL COUNSELING AND DEVELOPMENT, 44(2), 101–117. https://doi.org/10.1002/jmcd.12040

McElwee, R., & Yurak, T. (2010). *The phenomenology of the impostor phenomenon*. Individual Differences Research, *8*, 184–197.

McGregor, L. N., Gee, D. E., & Posey, K. E. (2008). *I FEEL LIKE A FRAUD AND IT DEPRESSES ME: THE RELATION BETWEEN THE IMPOSTER PHENOMENON AND DEPRESSION. Social Behavior and Personality, 36*(1), 43–48. https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.1.43

Mikkonen, S., & Korhonen, V. (2018). *Työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:4

Miles, M. B. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (A. M. Huberman, Toim.; 2. ed.) [Book]. Sage.

Naumanen, P., & Silvennoinen, H. (2010). *Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus.* Teoksessa J. Erola (Toim.), Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa. 67–88. Gaudeamus.

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

Nori, H., & Vanttaja, M. (2022). *Too stupid for PhD? Doctoral impostor syndrome among Finnish PhD students*. Higher Education. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00921-w

Nummenmaa, L. (2021). *Tilastotieteen käsikirja.* Tammi.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Oriel, K., Plane, M., & Mundt, M. (2004*). Family Medicine Residents and the Impostor Phenomenon*. Family medicine, *36*, 248–252.

O'Shea, S. (2020). *Crossing boundaries: rethinking the ways that first-in-family students navigate "barriers" to higher education* [Article]. British Journal of Sociology of Education, 41(1), 95–110. https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1668746

Ostrove, J. M., & Long, S. M. (2007). *Social Class and Belonging: Implications for College Adjustment*. Review of Higher Education, 30(4), 363–389. https://doi.org/10.1353/rhe.2007.0028

Parkman, A. (2016). *The Imposter Phenomenon in Higher Education: Incidence and Impact*. Journal of Higher Education Theory and Practice, 16(1), 51.

Purhonen, S., Gronow, J., Heikkilä, R., Kahma, N., Rahkonen, K., & Toikka, A. (2014). *Suomalainen maku: kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen* (S. Purhonen, J. Gronow, R. Heikkilä, N. Kahma, K. Rahkonen, & A. Toikka, Toim.) Gaudeamus.

Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2010). *"Fitting in" or "standing out": Working-class students in UK higher education*. British Educational Research Journal, 36(1), 107–124. https://doi.org/10.1080/01411920902878925

Rubin, M., Denson, N., Kilpatrick, S., Matthews, K. E., Stehlik, T., & Zyngier, D. (2014*). "I Am Working-Class": Subjective Self-Definition as a Missing Measure of Social Class and Socioeconomic Status in Higher Education Research*. Educational Researcher, 43(4), 196–200. https://doi.org/10.3102/0013189X14528373

Sakulku, J., & Alexander, J. (2011). *The imposter phenomenon.* International Journal of Behavioral Science, *6*(1), 73–92.

Schubert, N., & Bowker, A. (2019). *Examining the Impostor Phenomenon in Relation to Self-Esteem Level and Self-Esteem Instability*. Current Psychology (New Brunswick, N.J.), 38(3), 749–755. https://doi.org/10.1007/s12144-017-9650-4

Silvasti, T., Lempiäinen, K., & Kankainen, T. (2014). *Eriarvoisuuden uudet paikat.* Teoksessa K. Lempiäinen, T. Silvasti, T. Kankainen, R. Blom, H. Melin, M. Siisiäinen, E. Luhtakallio, & S. Hänninen (Toim.), Eriarvoisuuden rakenteet. Haurastuvat työmarkkinat Suomessa. Vastapaino.

Silvennoinen, H., Varjo, J., & Kalalahti, M. (2023). *Koulutus suomalaisessa luokkatutkimuksessa: johdanto.* Teoksessa M. Kalalahti, H. Silvennoinen, J. Varjo, & M. Vilkman (Toim.), Koulutus ja yhteiskuntaluokka, 9–26. Tampere University Press.

Skeggs, B. (1997). *Formations of Class and Gender*. Teoksessa Formations of Class and Gender: Becoming Respectable. SAGE Publications, Limited. https://doi.org/10.4135/9781446217597

Skeggs, B. (2014). *Elävä luokka* (L. Lahikainen, M. Jakonen, & A.-H. Anttila, Toim.) Vastapaino.

Sonnak, C., & Towell, T. (2001). *The impostor phenomenon in British university students: Relationships between self-esteem, mental health, parental rearing style and socioeconomic status.* Personality and Individual Differences, 31(6), 863–874. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00184-7

Soria, K., & Bultmann, M. (2014). *Supporting Working-Class Students in Higher Education*. NACADA Journal, 34(2), 51–62. https://doi.org/10.12930/NACADA-13-017

Soria, K. M., Stebleton, M. J., & Huesman, R. L. (2013). *Class Counts: Exploring Differences in Academic and Social Integration between Working-Class and Middle/Upper-Class Students at Large, Public Research Universities*. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 15(2), 215–242. https://doi.org/10.2190/CS.15.2.e

Stuber, J. M. (2011). *Integrated, marginal, and resilient: race, class, and the diverse experiences of white first-generation college students*. International Journal of Qualitative Studies in Education, 24(1), 117–136. https://doi.org/10.1080/09518391003641916

Tajfel, H., & Turver, J. C. (2004). *The Social Identity Theory of Intergroup Behavior.* Teoksessa J. T. Jost & J. Sidanius (Toim.), Key Readings in Social Psychology. Political psychology: Key readings. 276–293. Psychology Press.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* Teoksessa *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2. p.). SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781506335193

Thompson, T., Davis, H., & Davidson, J. (1998). *Attributional and affective responses of impostors to academic success and failure outcomes*. Personality and Individual Differences, 25(2), 381–396. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00065-8

Thompson, T., Foreman, P., & Martin, F. (2000). *Impostor fears and perfectionistic concern over mistakes*. Personality and Individual Differences, 29(4), 629–647. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00218-4

Tolonen, Tarja. (2008). *Yhteiskuntaluokka: menneisyyden dinosauruksen luiden kolinaa?* Teoksessa Tarja. Tolonen (Toim.), Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli. 8–17. Vastapaino.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Villwock, J. A., Sobin, L. B., Koester, L. A., & Harris, T. M. (2016). *Impostor syndrome and burnout among American medical students: a pilot study*. International Journal of Medical Education, 7, 364–369. https://doi.org/10.5116/ijme.5801.eac4

Wright, E., & Mulvey, B. (2021). *Internships and the graduate labour market: how upper-middle-class students "get ahead"*. British Journal of Sociology of Education, 42(3), 339–356. https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1886051

Wright, E. O. (2005). *Approaches to class analysis* (E. O. Wright, Toim.) Cambridge University Press.

Liitteet

Liite 1: Kyselylomake

TURUN YLIOPISTO

Yliopisto-opiskelijoiden lapsuudenperhe, koulutustausta ja huijarisyndrooman ilmeneminen opinnoissa

Taustakysymykset

1. Ikä:

- ◯ 19 v. tai alle
- ◯ 20-24 v.
- ◯ 25-29 v.
- ◯ 30-34 v.
- ◯ 35-39 v.
- ◯ 40 v. tai yli

2. Sukupuoli

- ◯ Nainen
- ◯ Mies
- ◯ Muu
- ◯ En halua sanoa

3. Mikä on ensisijainen opiskelualasi?

- ◯ 1 Eläinlääketieteellinen
- ◯ 2 Farmasia
- ◯ 3 Hammaslääketieteellinen
- ◯ 4 Humanistinen
- ◯ 5 Kasvatustieteellinen
- ◯ 8 Liikuntatieteellinen
- ◯ 9 Luonnontieteellinen
- ◯ 10 Lääketieteellinen
- ◯ 11 Maatalous-metsätieteellinen
- ◯ 12 Musiikki
- ◯ 15 Taideteollinen
- ◯ 16 Tanssi
- ◯ 17 Teatteri
- ◯ 18 Teknistieteellinen
- ◯ 19 Teologia

- ◯ 6 Kauppatieteellinen
- ◯ 7 Kuvataide
- ◯ 13 Oikeustieteellinen
- ◯ 14 Psykologia
- ◯ 20 Terveystieteellinen
- ◯ 21 Yhteiskuntatieteellinen

4. Minä vuonna aloitit nykyisessä (pääasiallisessa) koulutusohjelmassasi?

- ◯ 2022
- ◯ 2021
- ◯ 2020
- ◯ 2019
- ◯ 2018
- ◯ 2017
- ◯ 2016
- ◯ 2015
- ◯ 2014
- ◯ 2013
- ◯ 2012
- ◯ 2011
- ◯ 2010
- ◯ 2009
- ◯ 2008
- ◯ 2007
- ◯ 2006
- ◯ 2005
- ◯ 2004
- ◯ 2003
- ◯ 2002
- ◯ 2001
- ◯ 2000

5. Minkä vuosikurssin opintoja pääasiassa suoritat tällä hetkellä? Valitse yksi tai useampi tilanteeseesi sopiva vaihtoehto.

- [ ] 1. vuosikurssi
- [ ] 2. vuosikurssi
- [ ] 3. vuosikurssi
- [ ] 4. vuosikurssi
- [ ] 5. vuosikurssi
- [ ] 6. vuosikurssi
- [ ] Jokin muu, mikä: _____

6. Kuinka monta opintopistettä olet tähän mennessä suorittanut?

_____

7. Arvioi, mikä on tähän mennessä suorittamiesi opintojaksojen arvosanojen keskiarvo:

- ◯ 1
- ◯ 2
- ◯ 3
- ◯ 4
- ◯ 5
- ◯ En ole vielä suorittanut yhtään opintojaksoa
- ◯ En osaa sanoa

Edeltävät opinnot

8. Minkä toisen asteen tutkinnon olet suorittanut?

- ◯ Ylioppilastutkinto
- ◯ Ammatillinen tutkinto
- ◯ Kaksoistutkinto
- ◯ Muu, mikä: _____

◯ En ole suorittanut toisen asteen tutkintoa

Kysymyksen säännöt

Minkä toisen asteen tutkinnon olet suorittanut?

Ylioppilastutkinto
Sääntö: Näytä kysymyksiä
Jos vaihtoehto on valittu Näytä kysymyksiä Arvioi, mikä oli käymäsi lukion keskiarvoraja eli alin keskiarvo, jolla pääsi opiskelemaan lukioosi?

Sääntö: Näytä kysymyksiä
Jos vaihtoehto on valittu Näytä kysymyksiä Kuinka monta kappaletta kirjoitit kutakin arvosanaa ylioppilaskirjoituksissa? Valitse kunkin arvosanan kohdalla sopiva vaihtoehto:

Ammatillinen tutkinto
Ei vaihtoehdon sääntöjä

Kaksoistutkinto
Ei vaihtoehdon sääntöjä

Muu, mikä:
Ei vaihtoehdon sääntöjä

En ole suorittanut toisen asteen tutkintoa
Ei vaihtoehdon sääntöjä

9. Arvioi, mikä oli käymäsi lukion keskiarvoraja eli alin keskiarvo, jolla pääsi opiskelemaan lukioosi?

◯ 9.0 tai korkeampi

◯ 8.0-8.9

◯ 7.0-7.9

◯ 6.0-6.9

◯ alle 6.0

◯ En osaa sanoa

Kysymyksen säännöt

Arvioi, mikä oli käymäsi lukion keskiarvoraja eli alin keskiarvo, jolla pääsi opiskelemaan lukioosi?

Ei vielä kysymyssääntöjä

Kysymys **Minkä toisen asteen tutkinnon olet suorittanut?** on *Näytä kysymyksiä* sääntö tälle kysymykselle

10. Kuinka monta kappaletta kirjoitit kutakin arvosanaa ylioppilaskirjoituksissa? Valitse kunkin arvosanan kohdalla sopiva vaihtoehto:

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
L	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
E	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
M	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
C	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
B	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
A	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
I	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

Kysymyksen säännöt

Kuinka monta kappaletta kirjoitit kutakin arvosanaa ylioppilaskirjoituksissa? Valitse kunkin arvosanan kohdalla sopiva vaihtoehto:

Ei vielä kysymyssääntöjä

Kysymys **Minkä toisen asteen tutkinnon olet suorittanut?** on *Näytä kysymyksiä* sääntö tälle kysymykselle

Perhetausta

11. Mikä on äitisi/huoltajasi korkein koulutustaso?

◯ Peruskoulu tai kansakoulu

◯ Lukio

◯ Ammatillinen tutkinto

◯ Opistotutkinto

◯ Alempi korkeakoulututkinto yliopistossa

◯ Ylempi korkeakoulututkinto yliopistossa

◯ AMK-tutkinto

◯ Ylempi AMK-tutkinto

◯ Lisensiaatin tai tohtorin tutkinto

◯ En osaa sanoa/ Ei koske minua

12. Mikä on isäsi/huoltajasi korkein koulutustaso?

◯ Peruskoulu tai kansakoulu

◯ Lukio

◯ Ammatillinen tutkinto

◯ Opistotutkinto

◯ Alempi korkeakoulututkinto yliopistossa

◯ Ylempi korkeakoulututkinto yliopistossa

◯ AMK-tutkinto

◯ Ylempi AMK-tutkinto

◯ Lisensiaatin tai tohtorin tutkinto

◯ En osaa sanoa/ Ei koske minua

13. Kuinka hyvin toimeentulevia vanhempasi/huoltajasi olivat taloudellisesti verrattuna muihin perheisiin?

◯ Erittäin hyvin toimeentulevia

◯ Melko hyvin toimeentulevia

◯ Keskitasoisesti toimeentulevia

◯ Melko huonosti toimeentulevia

◯ Erittäin huonosti toimeentulevia

◯ En osaa sanoa / Ei koske minua

14. Arvioi, mihin yhteiskuntaluokkaan lapsuudenperheesi kuului:

◯ Yläluokkaan

◯ Ylempään keskiluokkaan

◯ Alempaan keskiluokkaan

◯ Työväenluokkaan

◯ Johonkin muuhun luokkaan, mihin: _____

◯ En osaa sanoa

15. Kuinka yleisiä seuraavat asiat olivat lapsuudenkodissasi?

	1 Ei koskaan/ Ei lainkaan	2 Harvoin/ Vähän	3 Joskus/ Jonkin verran	4 Usein/ Paljon
a) Kodissani harrastettiin ns. korkeakulttuuria (esim. käytiin teatterissa, taidenäyttelyissä tai klassisen musiikin konserteissa)	◯	◯	◯	◯
b) Kotiimme tilattiin sanomalehteä/ -lehtiä.	◯	◯	◯	◯
c) Keskustelimme ajankohtaisista yhteiskunnallisista asioista.	◯	◯	◯	◯
d) Vietimme aikaa akateemisesti koulutettujen ihmisten parissa.	◯	◯	◯	◯
e) Perheemme lähipiiriin kuului vaikutusvaltaisia ihmisiä.	◯	◯	◯	◯
f) Minulle luettiin.	◯	◯	◯	◯
g) Minua kannustettiin vieraiden kielten opiskeluun.	◯	◯	◯	◯
h) Minua kannustettiin kehittämään itseäni.	◯	◯	◯	◯
i) Minua kannustettiin asettamaan itselleni korkeita päämääriä.	◯	◯	◯	◯
j) Minua kannustettiin uteliaisuuteen.	◯	◯	◯	◯
k) Minua kannustettiin omatoimisuuteen.	◯	◯	◯	◯

	1 Ei koskaan/ Ei lainkaan	2 Harvoin/ Vähän	3 Joskus/ Jonkin verran	4 Usein/ Paljon
l) Minua kannustettiin luottamaan itseeni.	○	○	○	○
m) Teimme ulkomaan matkoja.	○	○	○	○
n) Asuin tai asuimme perheenä ulkomailla.	○	○	○	○

16. Seuraavat väittämät kuvaavat vanhempiesi/huoltajiesi suhtautumista koulutukseen ja opiskeluun. Valitse kunkin väittämän kohdalla vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa kokemustasi.

	En osaa sanoa/ Ei koske minua	1 Täysin eri mieltä	2 Jossain määrin eri mieltä	3 Jossain määrin samaa mieltä	4 Täysin samaa mieltä
a) Äidilleni oli tärkeää, että menestyn koulussa.	○	○	○	○	○
b) Isälleni oli tärkeää, että menestyn koulussa	○	○	○	○	○
c) Äitini kannusti minua asettamaan korkeita tavoitteita opiskelulle.	○	○	○	○	○
d) Isäni kannusti minua asettamaan korkeita tavoitteita opiskelulle.	○	○	○	○	○
e) Äitini näkemyksillä on ollut suuri merkitys siihen, millaisia koulutusvalintoja olen tehnyt.	○	○	○	○	○
f) Isäni näkemyksillä on ollut suuri merkitys siihen, millaisia koulutusvalintoja olen tehnyt.	○	○	○	○	○
g) Lapsuudenperheessäni arvostettiin yliopistokoulutusta.	○	○	○	○	○
h) Lasten yliopistokoulutuksen hankkimista pidettiin lapsuudenperheessäni itsestäänselvänä asiana.	○	○	○	○	○
i) Akateemisen koulutuksen hankkiminen on ollut minulle nuoruudesta lähtien itsestäänselvä asia.	○	○	○	○	○
j) Äitini halusi, että hankin korkeakoulututkinnon.	○	○	○	○	○
k) Isäni halusi, että hankin korkeakoulututkinnon.	○	○	○	○	○

	En osaa sanoa/ Ei koske minua	1 Täysin eri mieltä	2 Jossain määrin eri mieltä	3 Jossain määrin samaa mieltä	4 Täysin samaa mieltä
l) Vanhempieni/huoltajieni, sukulaisteni ja/tai perhetuttaviemme neuvot olivat minulle suureksi avuksi hakeutuessani yliopistoon.	◯	◯	◯	◯	◯
m) Hakeuduin opiskelemaan samaa alaa kuin vanhempani/huoltajani tai muut lähisukulaiseni.	◯	◯	◯	◯	◯
n) Äitini uskoo/uskoi, että menestyn elämässäni.	◯	◯	◯	◯	◯
o) Isäni uskoo/uskoi, että menestyn elämässäni	◯	◯	◯	◯	◯

Kokemus omasta osaamisesta

17. Valitse kunkin väittämän kohdalla vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa kokemuksiasi:

	1 En koskaan	2 Harvoin	3 Joskus	4 Usein	5 Hyvin usein
a) Olen usein onnistunut testissä tai tehtävässä, vaikka etukäteen pelkäsin, etten onnistuisi.	◯	◯	◯	◯	◯
b) Saatan antaa vaikutelman, että olen pätevämpi kuin todellisuudessa olen.	◯	◯	◯	◯	◯
c) Välttelen arviointeja parhaani mukaan ja pelkään tilanteita, joissa muut arvioivat minua.	◯	◯	◯	◯	◯
d) Kun minua kehutaan aikaansaannoksestani tai saavutuksestani, pelkään, etten pysty täyttämään odotuksia tulevaisuudessa.	◯	◯	◯	◯	◯
e) Ajattelen joskus, että olen saavuttanut nykyisen asemani tai menestykseni vain, koska satuin olemaan oikeassa paikassa oikealla hetkellä tai koska satuin tuntemaan oikeat henkilöt.	◯	◯	◯	◯	◯
f) Pelkään, että ihmiset huomaavat, että en ole niin pätevä kuin he luulevat minun olevan.	◯	◯	◯	◯	◯

	1 En koskaan	2 Harvoin	3 Joskus	4 Usein	5 Hyvin usein
g) Muistan paremmin ne tilanteet, joissa en ole suoriutunut parhaalla mahdollisella tavalla kuin ne, joissa suoriuduin hyvin.	○	○	○	○	○
h) Suoriudun harvoin tehtävistäni niin hyvin kuin haluaisin.	○	○	○	○	○
i) Joskus ajattelen, että menestykseni opinnoissani johtuu jonkinlaisesta erehdyksestä.	○	○	○	○	○
j) Minun vaikea vastaanottaa kehuja tai kiitosta saavutuksistani.	○	○	○	○	○
k) Ajoittain ajattelen, että menestykseni on pelkästään hyvää tuuria.	○	○	○	○	○
l) Olen ajoittain pettynyt suoriutumiseeni ja ajattelen, että minun tulisi suoriutua paremmin tai osata enemmän.	○	○	○	○	○
m) Pelkään välillä muiden saavan selville, kuinka vähän oikeastaan tiedän tai osaan.	○	○	○	○	○
n) Pelkään usein epäonnistuvani uudessa tai haastavassa tehtävässä, vaikka yleisesti ottaen suoriudun hyvin opinnoissani.	○	○	○	○	○
o) Kun olen onnistunut tehtävässäni tai saanut tunnustusta suoriutumisestani, epäilen, etten pysty samaan enää uudelleen.	○	○	○	○	○
p) Jos saan paljon kiitosta tai tunnustusta aikaansaannoksistani, vähättelen herkästi sitä, mitä olen tehnyt.	○	○	○	○	○
q) Vertaan omaa osaamistani muihin ja ajattelen heidän olevan parempia kuin minä.	○	○	○	○	○
r) Epäilen ja murehdin, etten saa projektia tai tehtävää onnistumaan, vaikka muut ympärilläni ovat vakuuttuneita onnistumisestani.	○	○	○	○	○
s) Jos olen saamassa jonkin tunnustuksen, epäröin kertoa siitä muille ennen kuin se on varmistunut virallisesti.	○	○	○	○	○

	1 En koskaan	2 Harvoin	3 Joskus	4 Usein	5 Hyvin usein
t) Minulla on kurja ja lannistunut olo, jos en ole "paras" tai "erityinen" tilanteissa, joissa suoriutumistani arvioidaan.	◯	◯	◯	◯	◯

18. Tuleeko sinulle mieleen vielä jotain muuta aiheeseen liittyvää, josta haluaisit kertoa? Voit kirjoittaa mietteesi tähän:

19. Palautetta kyselystä:

Kiitos vastauksistasi! Tämän kyselyn lisäksi saatamme tehdä aiheesta myös tutkimushaastatteluja. Jos haluaisit osallistua haastatteluun, jätä sähköpostiosoitteesi alla olevan lomakkeen kautta. Sähköpostiosoitettasi ei voida yhdistää tämän kyselyn vastauksiin eikä sähköpostiosoitteen jättäminen sido sinua vielä mihinkään.

Linkki lomakkeeseen: https://link.webropolsurveys.com/S/085B82C45C66F570

Liite 2: Pääkomponenttianalyysin ratkaisu (Lapsuudenkodin resurssit)

	Pääkomponentti 1	Pääkomponentti 2	Kommunaliteetit
	Vanhempien kannustus	**Perheen kulttuurikäytänteet**	
Minua kannustettiin kehittämään itseäni	0.84		0.74
Minua kannustettiin uteliaisuuteen	0.82		0.69
Minua kannustettiin luottamaan itseeni	0.78		0.62
Minua kannustettiin asettamaan itselleni korkeita päämääriä	0.76		0.58
Minua kannustettiin vieraiden kielten opiskeluun	0.69		0.53
Minua kannustettiin omatoimisuuteen	0.63		0.40
Vietimme aikaa akateemisesti koulutettujen ihmisten parissa		0.72	0.56
Perheemme lähipiiriin kuului vaikutusvaltaisia ihmisiä		0.67	0.45
Keskustelimme ajankohtaisista yhteiskunnallisista asioista		0.65	0.53

Kodissani harrastettiin ns. korkeakulttuuria (esim. käytiin teatterissa, taidenäyttelyissä tai klassisen musiikin konserteissa)		0.64	0.44
Kotiimme tilattiin sanomalehteä/-lehtiä		0.64	0.41
Ominaisarvo	4,23	1,7	
Selitysaste %	38,49	15,48	
Kokonaisselitysosuus %		53,97	
Cronbachin alpha (α)	0,85	0,76	

Liite 3: Pääkomponenttianalyysin ratkaisu (Vanhempien odotukset koulutuksen suhteen)

	Pääkomponentti 1	Pääkomponentti 2	Pääkomponentti 3	Kommunaliteetit
	Isän koulutusasenteet	**Äidin koulutusasenteet**	**Akateemisuuden arvostus**	
Isälleni oli tärkeää, että menestyin koulussa	0.86			0,78
Isäni kannusti minua asettamaan korkeita tavoitteita opiskelulle	0.83			0,78
Isäni näkemyksillä on ollut suuri merkitys siihen, millaisia koulutusvalintoja olen tehnyt	0.72			0,57
Isäni halusi, että hankin korkeakoulutukinnon	0.64			0,69
Äidilleni oli tärkeää, että menestyin koulussa		0,85		0,76
Äitini kannusti minua asettamaan korkeita tavoitteita opiskelulle		0,83		0,77
Äitini näkemyksillä on ollut suuri merkitys siihen, millaisia koulutusvalintoja olen tehnyt		0,49		0,39
Äitini halusi, että hankin korkeakoulutukinnon		0,42		0,63
Lasten yliopistokoulutuksen hankkimista pidettiin lapsuudenperheessäni itsestäänselvyytenä			0,74	0,58

Lapsuudenperheessäni arvostettiin yliopistokoulutusta			0,64	0,49
Akateemisen koulutuksen hankkiminen on ollut minulle nuoruudesta asti itsestään selvää			0,62	0,4
Ominaisarvo	4,27	1,47	1,08	
Selitysaste %	38,85	13,41	9,82	
Kokonaisselitysosuus %			62,09	
Cronbachin alpha (α)	0,82	0,75	0,6	