

Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Helsingin yliopiston  
Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 195

# Nuorten eriytyvät arkitodellisuudet

*Etnografinen tutkimus nuorten arjen eriytymisestä asumisessa,  
koulussa ja vapaa-ajan aktiviteeteissa*

Riikka Oittinen

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

*Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkistettavaksi Helsingin yliopiston Athena-talon salissa 302  
perjantaina 14. helmikuuta 2025 klo 12.*

Helsinki 2025

**Esitarkastajat**

Professori Tero Järvinen, Turun yliopisto

Professori Päivi Kymäläinen, Tampereen yliopisto

**Kustos**

Dosentti Sonja Kosunen, Helsingin yliopisto

**Ohjaaja**

Dosentti Sonja Kosunen, Helsingin yliopisto

Dosentti Venla Bernelius, Helsingin yliopisto

Dosentti Marja Peltola, Helsingin yliopisto

**Vastaväittäjä**

Tutkimusprofessori, dosentti Sofia Laine, Nuorisotutkimusseura

Kasvatustieteellisen tiedekunnan ohjeiden mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Ouriginal-järjestelmällä.

Helsingin yliopisto

Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 195/2025

ISBN 978-952-84-0756-0 (nid.)

ISBN 978-952-84-0757-7 (PDF)

ISSN 1798-8322 (nid.)

ISSN 2489-2297 (PDF)

PunaMusta

Joensuu 2025

# Abstract

This ethnographic doctoral dissertation examines segregation, stigmatization, and inequalities in the everyday lives of young people from different social classes, who went to school together. The study approaches segregation through the concept of domains of segregation used by segregation researchers Maarten van Ham and Tiit Tammaru (2016) (see also Tammaru et al. 2021; van Ham, Tammaru & Janssen 2018). In this study, housing, school, and leisure activities are seen as key segregation domains in young people's lives, defining their daily lives in space and time. These domains are places where important social networks are formed.

The theoretical background of the dissertation is based not only on the segregation domains approach, but also on the concept of stigmatization, which builds a theoretical understanding of the distinctions and hierarchies between young people. The study approaches stigma among young people through sociologist Erving Goffman's (1963) concept of stigma, which inspired sociologist Loïc Wacquant's (2007; 2008a; 2008b) theorization of territorial stigmatization. The study also draws on stigma researchers John Pryor and Glenn Reeder's (2011) taxonomy of four types of stigma: 1) public stigma, 2) self-stigma, 3) stigma by association and 4) structural stigma (see also Bos et al. 2013) to scrutinize territorial stigma in everyday lives of young people.

The primary data for the dissertation consists of ethnographic interviews with 46 young people (aged 13–15) studying in two lower secondary schools, as well as observational data (48 school days) and ethnographic interviews with 16 staff members from one lower secondary school in the academic year 2019–2020. The secondary data consists of observational data (40 school days) from another lower secondary school in the academic year 2019–2020. The two research schools are located in low socio-economic status neighborhoods compared to the city average in the Helsinki metropolitan area. However, the schools have a diverse student base in terms of social class.

This study examines the everyday lives of young people through three domains of segregation: housing, school, and leisure activities. The research task of this dissertation is to examine how segregation, stigmatization, and inequalities occur between young people from different social classes, who went to school together, and the interactions between these life domains. The study consists of a summary and three sub-studies.

Segregation occurred between young people simultaneously in several domains of segregation, creating social class-based distinctions between them in terms of housing, daily school life, and leisure activities. A key finding of the study is the way in which the distinctions were attached to spatial and social stigmatization and inequalities in different domains of segregation. Distinctions between young people were attached to the stigma of disadvantaged neighborhoods and their residents, the stigma of poverty and deprivation at school, and the stigma of hanging out in the neighborhood during leisure time. The

domains of segregation and the social networks formed in them were closely intertwined in the everyday lives of young people.

The distinctions and hierarchies between young people were socially significant, particularly because they established a place, a characteristic, or a group of people as the norm in society, and simultaneously labelling some as outside the norm. When linked to a social class, the distinctions between young people re-produced power relations and social positions between social classes and the valuation of groups of people from different backgrounds simultaneously in different domains of life.

The results of the study show that to prevent segregation, stigmatization, and inequalities between young people from different everyday realities, it is not enough to bring young people from different backgrounds into the same school. This prevents segregation between schools but does not address the segregation and stigmatization that occurs within schools in the everyday lives of young people. The results of the study suggest that there is a need for active measures in the school community to pay increasing attention to 1) challenging neighborhood stigma among young people, 2) to student grouping practices to prevent segregation within school, 3) to consider how to bring young people from different social classes together and increase understanding and interaction between them, and 4) to alleviate everyday inequalities in young people's school life. It could also be beneficial if young people were more widely involved in the development of these measures. To implement these measures, a school in a disadvantaged neighborhood, where staff work was very demanding in many ways, would need more time and support.

Keywords: domains of segregation, segregation, stigma, stigmatization, inequalities, school ethnography, social class, the youth perspective

# Tiivistelmä

Tässä etnografisessa väitöskirjatutkimuksessa tarkastellaan samaa yläkoulua käyvien, erilaisista yhteiskuntaluokista tulevien nuorten arjen eriytymistä, leimautumista ja eriarvoisuutta. Tutkimuksessa nuorten arkitodellisuuksien eriytymistä lähestytään segregaatiotutkijoiden Maarten van Hamin ja Tiit Tammarun (2016) käyttämän segregaatioulottuvuuksien (domains of segregation) käsitteen kautta (ks. myös Tammaru ym. 2021; van Ham, Tammaru & Janssen 2018). Tässä tutkimuksessa asuminen, koulu ja vapaa-ajan aktiviteetit hahmottuvat nuorten elämässä keskeisiksi segregaatioulottuvuuksiksi, jotka määrittävät heidän arkeaan tilallisesti ja ajallisesti ja joissa muodostuu tärkeitä sosiaalisia verkostoja.

Väitöskirjan teoreettinen tausta perustuu segregaatioulottuvuuksien lähestymistavan lisäksi stigmatisaation käsitteeseen, jonka kautta rakennetaan teoreettista ymmärrystä nuorten välisten erontekojen ja hierarkioiden taustalle. Tutkimuksessa nuorten välistä leimautumista lähestytään sosiologi Erving Goffmanin (1963) stigman käsitteen kautta. Kyseinen käsite on lähtökohtana sosiologi Loïc Wacquantin (2007; 2008a; 2008b) alueellisen stigman eli leimautumisen teoretisoinnissa. Tutkimuksessa hyödynnetään myös stigmatutkijoiden John Pryorin ja Glenn Reederin (2011) taksonomiaa neljästä stigman tyypistä: 1) julkinen stigma, 2) henkilökohtainen stigma, 3) tarttuva stigma ja 4) rakenteellinen stigma (ks. myös Bos ym. 2013) alueellisen leimautumisen tarkasteluun nuorten arjessa.

Väitöskirjan ensisijainen aineisto koostuu 46 nuoren (13–15-vuotiaat) etnografisista haastatteluista kahdesta yläkoulusta sekä havainnointiaineistosta (48 koulupäivää) ja 16 henkilökunnan jäsenen etnografisista haastatteluista yhdestä yläkoulusta lukuvuodelta 2019–2020. Väitöskirjan toissijaisena aineistona on havainnointiaineisto (40 koulupäivää) yhdestä yläkoulusta lukuvuodelta 2019–2020. Tutkimuskoulut sijaitsevat kaupungin keskiarvoon verrattuna matalan sosioekonomisen statuksen naapurustoissa pääkaupunkiseudulla. Koulujen oppilasohjat muodostuvat kuitenkin yhteiskuntaluokaltaan moninaisesta oppilasjoukosta.

Väitöskirjassa tarkastellaan nuorten arkea kolmen segregaatioulottuvuuden – asumisen, koulun ja vapaa-ajan aktiviteettien – kautta. Tutkimustehtävänä on selvittää, millaista eriytymistä, leimautumista ja eriarvoisuutta samaa yläkoulua käyvien erilaisista yhteiskuntaluokista tulevien nuorten välillä ilmenee näitä ulottuvuuksia ja niiden keskinäissuhteita tarkasteltaessa. Väitöskirja koostuu yhteenvedosta ja kolmesta osatutkimuksesta.

Eriytyminen ilmeni nuorten välillä useammalla segregaatioulottuvuudella samanaikaisesti ja tuotti nuorten välille keskeisiä yhteiskuntaluokkaan kiinnittyviä erontekoja asumisesta, kouluarjesta ja vapaa-ajan aktiviteeteista. Keskeinen väitöskirjan löydös on se, miten eronteot kiinnittyivät alueelliseen ja sosiaaliseen leimautumiseen sekä eriarvoisuuteen eri segregaatioulottuvuuksilla. Nuorten väliset eronteot kiinnittyivät

asumisessa sosioekonomisesti huono-osaisten lähiönaapurustojen ja niiden asukkaiden leimautumiseen, koulussa köyhyyden ja huono-osaisuuden leimautumiseen ja vapaa-ajalla naapurustossa hengailun leimautumiseen. Nuorten arjessa segregatiolottuvuudet ja niissä muodostuvat sosiaaliset verkostot olivat kiinteästi yhteydessä toisiinsa.

Nuorten välille syntyneet eronteot ja hierarkiat olivat yhteiskunnallisesti merkityksellisiä erityisesti sen takia, että niissä jokin paikka, ominaisuus, tai ihmisryhmä asettui yhteiskunnassa normaaliksi ja jokin leimattiin normaaliuden ulkopuolelle. Kytkeytyessään yhteiskuntaluokkaan nuorten väliset eronteot uusinsivat yhteiskuntaluokkien välisiä valtasuhteita ja sosiaalisia positioita sekä erilaisista taustoista tulevien ihmisryhmien arvottamista samanaikaisesti eri segregatiolottuvuuksilla.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että erilaisista arjen todellisuuksista tulevien nuorten välisen eriytymisen, leimautumisen ja eriarvoisuuden ehkäisemiseksi ei yksin riitä, että erilaisista taustoista tulevat nuoret tuodaan samaan yläkouluun. Näin ehkäistään koulujen välistä tilastollista eriytymistä, mutta ei puututa koulujen sisällä nuorten arjessa tapahtuvaan eriytymiseen ja leimautumiseen. Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että kouluyhteisössä tarvittaisiin aktiivisia toimia, joissa kiinnitettäisiin yhä enemmän huomiota 1) naapuruston leimautumisen haastamiseen nuorten keskuudessa, 2) oppilasryhmittelykäytäntöihin koulun sisäisen eriytymisen näkökulmasta, 3) siihen, miten erilaisista yhteiskuntaluokista tulevia nuoria tuodaan yhteen ja lisätään ymmärrystä ja vuorovaikutusta heidän välilleen sekä 4) eriarvoisuuden arkisten ilmenemismuotojen ehkäisemiseen nuorten kouluarjessa. Lisäksi voisi olla hyödyllistä, jos nuoret otettaisiin laajemmin mukaan näiden toimien suunnitteluun. Näiden toimien toteuttamiseksi huono-osaisessa naapurustossa sijaitseva koulu, jossa henkilökunta teki monipuolisesti vaativaa kasvatustyötä, tarvitsisi aikaa ja tukea.

Asiasanat: segregatiolottuvuudet, eriytyminen, stigma, leimautuminen, eriarvoisuus  
kouluetnografia, yhteiskuntaluokka, nuorten näkökulma

# Kiitokset

Väitöskirjaani viimeistellessä olen kuunnellut useana iltana artisti Lxandran laulamaa kappaletta ”Swimming Pools”. Tämän kappaleen sanojen kautta haluan kiittää lämpimästi Helmililjan ja Pellavaliljan koulujen henkilökuntaa ja niitä kaikkia nuoria, jotka jakoivat arkitodellisuuttaan tutkimukselliseen tarkoitukseen. Erityisen lämmin kiitos luottamuksesta köyhistä ja huono-osaisista taustoista tuleville nuorille, jotka kertoivat rohkeasti omia kokemuksiaan arjestaan:

“You're still a kid and I'm still a kid  
Oh, I feel rich as hell  
I've made up my mind  
I'll stick to my life  
I won't be listening when

I feel like this world can be a little bitch sometimes  
Who says you're not enough  
Stand in line, cash in your dreams and get a fancy, fancy lie

We're the kids who don't have swimming pools in their backyards  
Not the kids who got their futures hanging in crystal balls  
No, I don't need no money to be racing, ooh  
I'm happy with the memories of chasing you  
Still the kids who don't have swimming pools  
In their 40-million-square-foot mansions, ooh” (Lxandra, Swimming Pools)

Sanat eivät riitä kertomaan kuinka kiitollinen olen mielettömälle ohjauskolmikolleni; Sonja Kosuselle, Venla Berneliukselle ja Marja Peltolalle. Kiitos, kun päätitte yhdessä ottaa minut väitöskirjatutkijaksi LEE-hankkeeseen vuonna 2019. Monitieteinen ohjaus on ollut varmasti edellytys sille, että lähdin tekemään rohkeasti poikkitieteellistä väitöskirjaa. Suuri kiitos Sonja kaikista keskusteluista, tuesta ja kannustuksesta juuri silloin, kun olen niitä eniten kaivannut. Olet puskenut minua eteenpäin lämpimällä otteella koko väitöskirjaprosessin ajan ja kysynyt sopivissa kohdissa tärkeän kysymyksen: ”So what?” Huolehdi aina väitöskirjatutkijoidesi oikeuksista ja hyvinvoinnista ja olet

tarjonnut minulle lukuisia erilaisia mahdollisuuksia ja suositellut minua eteenpäin verkostoissasi. Olen kiitollinen siitä, että jatkamme yhteistyötä SURE-tutkimusyhteisössä ja olet aina rohkaissut minua olemaan osana tätä yhteisöä juuri sellaisena kuin olen.

Iso kiitos Venla kaikista mielettömistä tutkimuksellisista ja yhteiskunnallisista huomioista ja neuvoista akateemisessa maailmassa, joita olet näiden vuosien aikana jakanut. Olet ollut kaupunkimaantieteellinen esikuvani jo ennen kuin lähdin tekemään tätä väitöskirjaa ja viitoittamasi tie koulujen eriytymisen saralla rohkaisi minua lähtemään maantieteilijänä kohti kasvatustieteellistä tiedekuntaa ja LEE-hanketta. Lukuisat kanssasi käydyt keskustelut ovat tukeneet maantieteellistä tutkijan identiteettiäni näiden vuosien aikana.

Olen valtavan kiitollinen Marja kaikesta antamastasi tuesta ja jakamastasi asiantuntemuksesta koko väitöskirjaprosessin ajan. Etnografisen kenttäjakson aikana käymämme keskustelut ja antamasi neuvot olivat ensiarvoisen tärkeitä etnografian onnistumisen ja oman jaksamisen kannalta. Kiitos kaikista tärkeistä rakentavista huomioista ja kommenteista, joita olet aina antanut väitöskirjaani liittyvistä teksteistä. Olen oppinut sinulta valtavasti näiden vuosien aikana niin menetelmällisesti kuin tieteellisesti esimerkiksi kriittisen ajattelun osalta.

Kiitän lämpimästi Tero Järvistä ja Päivi Kymäläistä suostumisesta väitöskirjani esitarkastajiksi. Olen kiitollinen keskeisistä kriittisistä huomioistanne ja kommentistanne koskien työtäni. Kiitän Sofia Lainetta suostumisesta vastaväittäjäkseni. Odotan kovasti keskusteluamme väitöspäivänä.

Olen kiitollinen siitä, että olen saanut tehdä väitöskirjaani osana monitieteistä ja akateemisesti kunnianhimoista LEE-hanketta, jossa olen päässyt työskentelemään ohjaajien lisäksi mahtavien kollegoideni Tiina Luoman, Heidi Huillan ja Sara Juvosen kanssa.

Olen valtavan kiitollinen siitä, että olen saanut tehdä väitöskirjamatkaa LEE-hankkeessa rinnakkain Tiina Luoman kanssa. Olet Tiina ollut korvaamaton ystävä ja tutkimuskumppani koko väitöskirjamatkaani ajan. Olen kirjoittanut kanssasi kaksi väitöskirjani osatutkimuksista ja kollektiivinen etnografia ei olisi onnistunut ilman sinua. Voisin kiittää sinua lukemattomista isommista ja pienemmistä asioista. Kiitos siitä, että pidät minut aina ajan tasalla milloin mistäkin asiasta, jaat vinkejä ja osaamistasi, muistutat viimeisistä jättöpäivistä ja korjaat kielioppivirheeti teksteistä. Kiitos kaikista tärkeistä keskusteluista ja väitöstutkijatutkijan arjen jakamisesta kanssani.

Kiitos Heidi Huillalle mielettömän asiantuntemuksesi jakamisesta ja lämpimistä kohtaamisistamme. Kiitos, kun toit oman osaamisesi mukaan väitöskirjatutkimukseni kolmanteen osatutkimukseen. Kiitos kaikista empaattisista ja lämpimistä sanoista ja halauksista. Ne ovat olleet korvaamattomia tämän matkan aikana. Kiitos Sara Juvoselle merkityksellisistä yhteisistä

keskusteluista ja neuvoista väitöskirjamatkani aikana. Kiitän myös Sonja Ojalaa LEE-hankkeen tutkimusavustajana toimimisesta.

LEE-hankkeen tutkimusporukan ohella olen saanut kuulua osaksi SURE-tutkimusyhteisöä. Kiitos kaikille SURE-tutkimusyhteisön tutkijoille lämpimästä ilmapiiristä, jonka olette luoneet yhteisöömme. Teidän ansiostanne SURE on tuntunut merkittävältä akateemiselta kodilta, jossa tuetaan ja kannustetaan toisiamme. Erityinen kiitos kollegalle ja ystävälleni Linda Maria Laaksoselle, jonka kanssa olemme muodostaneet erilaisilla seminaarimatkoilla kaksikon, jota kutsumme nimellä ”älli & tälli”. Odotan innolla tulevia akateemisia seikkailujamme. Kiitos kuuntelemisesta, kaikista keskusteluista, viesteistä ja ääniviesteistä juuri sellaisilla hetkillä, kun olen niitä eniten kaivannut. Kiitos myös Pia Mikander, Anne-Mari Souto, Jasu Da Silva Gonçalves, Alina Inkinen, Marika Pylkkö, Suvi Jokila ja kaikki muut, joiden kanssa olen saanut olla yhdessä osa SURE-tutkimusyhteisöä. Warm thanks also to Isabel Ramos Lobato. I have learned so much from you, through our many discussions, about academic writing and critical thinking.

Väitöskirjaprosessin loppuvaiheilla siirryin LEE-hankkeen päättymisen jälkeen tutkijaksi ”Oppilasryhmittely ja valinnaisuus: seurantatutkimus Keravan painotuspoluista” -tutkimushankkeeseen ja osaksi HEA-tutkimusyksikköä. Kiitos Risto Hotulaiselle, että otit minut tutkijaksi hankkeeseen ja mutkattomasta yhteistyöstämme. Kiitos koko hankkeen porukalle Piia Seppäselle, Mari-Pauliina Vainikaiselle, Satu Koivuhoville, Faruk Nazerille ja Terhi Pasulle hyvin sujuneesta yhteistyöstä ja mukavista yhteisistä hetkistä. Kiitos myös koko HEA porukalle lämpimästä vastaanotostanne ja hyvästä yhteisestä meiningistä. Erityinen kiitos Meri Lintuvuorelle ja Raisa Ahtiaiselle siitä, että olen saanut jakaa hauskoja hetkiä ja seminaarireissuja kanssanne.

Kerava-hankkeen jälkeen siirryin Gunilla Holmin vetämään RILSE-hankkeeseen, jossa työskentelen tällä hetkellä. Tack Gunilla för att du inkluderade mig i RILSE-projektet, som har blivit min nya akademiska hem. Tack till hela RILSE-gruppen för det varma välkommandet och den goda starten på samarbetet: Saara Loukola, Ida Hummelstedt, Jenni Helakorpi och Mäimouna Matikainen-Soreau.

Väitöskirjamatkani aikana olen saanut tutustua mahtaviin tutkijakollegoihin erilaisissa yhteyksissä ja verkostoissa. Haluan kiittää etnografiaseminaarin vetäjää Anna-Maija Niemeä etnografisista keskusteluistamme ja hauskoista yhteisistä hetkistä näiden vuosien aikana. Kiitän myös etnografiaseminaariin osallistuneita muita tutkijoita, joiden kanssa sain käydä tärkeitä etnografisia pohdintoja väitöskirjatutkimukseni ensimmäisinä vuosina. Kiitän etnografista esikuvaani Elina Lahelmaa polusta, jota aloitteleva etnografi on voinut lähteä seuraamaan sekä lämpimistä kohtaamisista vuosien varrella. Kiitän myös seurantaryhmäni jäseniä Sirpa Lappalaista ja Outi Saloa yhteistyöstä väitöskirjani osalta.

Haluan myös kiittää lukusia muita tutkijoita, joihin olen saanut tutustua tehdessäni väitöskirjaani, ja joiden kanssa olen jakanut kiinnostavia keskusteluita ja hauskoja hetkiä. Kiitos Hannele Pitkänen, Tuuli From, Antti Paakkari, Tommi Wallenius ja monet muut. Kiitän myös Sirpa Tania, Rami Ratviota ja Elina Särkelää mukavasta yhteistyöstä ja tuesta akateemisen urani alkutaipaleella.

Lämmin kiitos myös väitöskirjaani rahoittaneille tahoille. Kiitän LEE-hanketta rahoittanutta Suomen Akatemiaa sekä Helsingin yliopiston kasvatustieteellistä tiedekuntaa ja Jenny ja Antti Wihurin rahastoa täysipainoisen väitöskirjatyöskentelyn mahdollistamisesta. Kiitän Helsingin tutkijakoulua saamistani matka-avustuksista.

Lopuksi kiitän ihania ystäviäni ja rakasta perhettäni. Mielettömän suuri kiitos ystäväilleni Tuijalle, Heidille ja Saralle, joiden kanssa olen saanut kasvaa teini-ikäisestä aikuiseksi ja jakanut monet ja ilot ja surut yhdessä. Olette korvaamaton tuki ja turvaverkko. Kiitos lapsuuden ystävälleni Tuulille, jonka kanssa olen saanut jakaa hauskoja hetkiä jo 4-vuotiaasta lähtien. Suuri kiitos ystävälleni Marielle, jonka kanssa muodostimme ”GIS-palikka”-tiimin maantieteen opintojen aikana. Lämmin kiitos yhteisistä kävelyistämme ja keskusteluistamme. Ne ovat olleet merkittävä osa arkeani jo usean vuoden ajan. Haluan kiittää mahtavaa ”Limoncello”-ystäväporukkaamme: Heliä, Anteroa, Ainoa ja Ramia. Kiitos kaikista hauskoista hetkistä ja lapsiperheen arjen jakamisesta kanssanne.

Kiitostani perheelleni on vaikea pukea sanoiksi. Kiitän mummiani Kirstiä ja edesmennyttä mummuani Kyllikkiä. Olen oppinut isoäideiltäni paljon sisukkuudesta vaikeidenkin olosuhteiden keskellä ja koulutuksen arvostamisesta. Kiitän äitiäni ja isääni, siskoani Maria perheineen ja veljenäni Anttia perheineen. Mari, minulla ei voisi olla huolehtivampaa ja empaattisempaa isosiskoa, jonka kanssa keskustella aivan kaikesta elämässä. Kiitos äidille ja isälle kaikesta tuesta, avusta ja eväistä, joita olen teiltä saanut. Kiitos isälleni, että kasvatit minut sosiaaliseksi ja äänekkääksi tytöksi ja otit minut mukaan remontoimaan, pilkille, ralliin, auton korjaukseen ja veneen maalaamiseen ja opetit minut mm. heittämään virvelillä sekä leipomaan korvapuusteja ja ”hannasetiä”. Sydämellinen kiitos äidilleni, joka on aina tukenut, kannustanut ja kuunnellut minua, tarjonnut usein apuaan ja antanut minun etsiä rauhassa omaa polkuani. Kiitän tyttärentäni isää Nikoa yhteisestä matkasta. En pysty kirjoittamaan näille sivuille kaikkea sitä, mistä olen sinulle kiitollinen. Kiteytän kiitokseni sanomalla, että tämä väitöskirja ei olisi syntynyt ilman sinua ja sinun tukeasi.

Omistan väitöskirjani meidän pienelle (mutta ei enää niin pienelle) rakkaalle pippurinutturalle; Liljalle, jonka mukaan olen nimennyt väitöskirjani tutkimuskoulut. Kun kävin LEE-hankkeen työhaastattelussa isi kärrytteli sinua vaunuissa pitkin siltavuorenpenkereen pihaa. Kun aloitin LEE-hankkeen kenttäjakson, olit noin vuoden ikäinen ja menit päiväkotiin. Nyt väitöksen

lähestyessä olet jo kovin iso eskarilainen ja tänä vuonna aloitat koulun. Toivon, että tulevalla koulupolullasi luot oman polkusi, seuraat haaveitasi, olet rohkeasti oma itsesi ja suhtaudut ymmärtäväisesti erilaisuuteen.

Helsingissä 16.1.2025

Riikka Oittinen

# Sisällys

<b>Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>Tiivistelmä</b> .....	<b>5</b>
<b>Kiitokset</b> .....	<b>7</b>
<b>Lista alkuperäisistä artikkeleista</b> .....	<b>14</b>
<b>1 Johdanto</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Segregaatioulottuvuuksien lähestymistapa</b> .....	<b>9</b>
<b>3 Teoretisointia stigmatisaatiosta</b> .....	<b>13</b>
3.1 Alueellinen leimautuminen .....	13
3.2 Alueelliseen leimautumisen haastaminen .....	16
3.3 Neljän stigman tyypin taksonomia .....	18
<b>4 Naapurustojen, koulujen ja nuorten vapaa-ajan eriytyminen ja leimautuminen Suomessa</b> .....	<b>22</b>
4.1 Kaupunkinaapurustojen eriytyminen ja leimautuminen .....	22
4.2 Nuorten kokemukset kaupunkinaapurustojen eriytymisestä ja leimautumisesta .....	24
4.3 Koulujen sosiaalinen eriytyminen ja mainehierarkiat .....	26
4.4 Nuorten vapaa-ajan eriytyminen.....	27
4.5 Nuorten yhteiskuntaluokittuneet eronteot koulussa ja vapaa-ajalla.....	29
4.5.1 Nuorten väliset eronteot ja koulun sisäinen eriytyminen .....	30
4.5.2 Nuorten väliset eronteot ja vapaa-ajan hengailu .....	31
<b>5 Etnografinen metodologia ja aineisto lähiökouluista</b> .....	<b>33</b>
5.1 Tutkimuseettinen pohdinta .....	34
5.2 Paikallinen koulutuseetos tutkimushanke ja kokonaisaineisto .....	36
5.3 Etnografinen kenttäjakso Helmiliijassa.....	38
5.4 Nuorten ja koulun aikuisten etnografiset haastattelut .....	44
5.5 Kenttäjakson päättymisen ja kentältä poistuminen .....	50
5.6 Etnografisen aineiston analyysi .....	51
<b>6 Tulokset: Nuorten välinen eriytyminen, leimautuminen ja eriarvoisuus</b>	<b>55</b>
6.1 Kolme osatutkimusta .....	56

6.2	Naapurustojen eriytymisen synnyttämät erot nuorten välillä .....	57
6.3	Nuorten eriytyneet tavat reagoida lähiönaapurustojen leimautumiseen....	60
6.4	Koulun sisäinen eriytyminen nuorten arjessa.....	68
6.5	Vapaa-ajan aktiviteettien eriytyminen nuorten välillä .....	71
6.6	Asumista, kouluarkea ja vapaa-ajan aktiviteetteja koskevat eronteot .....	76
6.7	Koulun arjen käytänteet nuorten välisten eriytymisen, eriarvoisuuden ja leimautumisen kannalta.....	82
6.7.1	Koulu osana lähiönaapurustoa .....	82
6.7.2	Koulun ryhmittelykäytänteet ja nuorten ryhmäyttäminen .....	86
6.7.3	Eriarvoisuus ja koulu yhteisön välittämisen eetos .....	89
<b>7</b>	<b>Johtopäätökset .....</b>	<b>94</b>
	<b>Lähteet .....</b>	<b>103</b>
	<b>Liitteet .....</b>	<b>115</b>
	Liite 1. Info- ja suostumuskirje huoltajille .....	115
	Liite 2. Haastattelusopimus koulun henkilökunnalle ja huoltajille .....	118
	Liite 3. Haastattelurunko nuorille .....	119
	Liite 4. Haastattelurunko koulun johdolle.....	122
	Liite 5. Haastattelurunko koulun henkilökunnalle .....	124

# Lista alkuperäisistä artikkeleista

Tämä väitöskirja perustuu seuraaviin osatutkimuksiin (OT):

I Oittinen, Riikka, Peltola, Marja, & Bernelius, Venla (2022). ”Mä tunnistan kaltaiseni, kun mä nään sen”: Etnografinen tutkimus kaupunkikoulun oppilaiden arkitodellisuuksien eriytymisestä. *Terra*, 134(1), 3–16.

II Oittinen, Riikka & Luoma, Tiina (2024). Nuorten arki eriytyvässä kaupungissa. Teoksessa Kosunen, Sonja, Juvonen, Sara, Huilla, Heidi & Peltola, Marja (toim.), *Koulu ja eriarvoisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 67–88.<sup>1</sup>

III Oittinen, Riikka, Luoma, Tiina, Huilla, Heidi & Kosunen, Sonja (2024). ‘If I tell them that I live near the neighborhood, they’re like, oh are you poor?’ Differences in young people’s reactions to territorial stigma in the Helsinki metropolitan area, Finland. *Children’s Geographies*, 1–16.

Osatutkimuksiin (OT) viitataan tekstissä niiden roomalaisen järjestysnumeron mukaan.

---

<sup>1</sup> Väitöskirjan ohjaajat Sonja Kosunen ja Marja Peltola ovat jääväneet itsensä tämän kirjan luvun toimitusprosessin referee-menettelystä ja sen ovat hoitaneet muut ”Koulu ja eriarvoisuus” -kirjan toimittajat.

# 1 Johdanto

Suomalaisten kaupunkinaapurustojen eriytyminen ja huono-osaisuuden alueellinen keskittyminen ovat olleet kiihkeän julkisen keskustelun kohteena jo useamman vuoden ajan. Viime aikoina erityistä huolta Suomessa on herättänyt lapsiperheköyhyyden ja ylisukupolvisen huono-osaisuuden syventyminen, joka alueellisen eriytyminen eli segregaatian myötä keskittyy yhä enenevässä määrin sosioekonomisesti huono-osaisiin lähiönaapurustoihin (Bernelius 2024; Kallio & Hakovirta 2020; Stjernberg 2019). Usein alueellisella eriytymisellä eli segregaatilla tarkoitetaan asukkaiden jakautumista sosioekonomisen aseman tai etnisen taustan perusteella eri asuinalueille (ks. esimerkiksi van Ham ym. 2021). Ilmiö on hyvin tyypillinen eurooppalaisilla metropolialueilla (Musterd 2005; 2023; Skifter Andersen ym. 2015; Tammaru ym. 2016; van Ham, Tammaru & Janssen 2018). Käytän tutkimuksessani segregaatian ja eriytyksen käsitteitä synonyymisesti.

Aikaisemmassa kansainvälisessä ja kotimaisessa tutkimuskirjallisuudessa on havaittu, että alueellinen eriytyminen kytkeytyy yhteen alueellisen leimautumisen kanssa (ks. esim. Junnilainen 2019; 2020; Keskinen 2018; Pinkster, Ferier & Hoekstra 2020; Tuominen 2020; Wacquant 2008a). Suomessa julkisessa keskustelussa huono-osaisia lähiönaapurustoja lähestytään usein ongelmakeskeisesti ja niissä asuviin ihmisiin liitetään negatiivisia mielikuvia, jotka liittyvät esimerkiksi köyhyyteen, päihteisiin ja rikollisuuteen (Junnilainen 2019; Kempainen 2017; Tuominen 2020). Naapurustojen leimautumisella ja ongelmakeskeisellä julkisella puheella on osoitettu olevan negatiivisia seurauksia suomalaisten lasten ja nuorten arjen kannalta. Naapurustoon kiinnittyvät negatiiviset mielikuvat voivat tuottaa nuorten keskuudessa ristiriitaista ja kielteistä suhtautumista omaa asuinpaikkaa kohtaan ja halukkuutta muuttaa muualle asumaan aikuisina (Junnilainen 2019; Ollila 2008; Peltola ym. 2023). Nuorten kielteinen suhde omaa asuinpaikkaa kohtaan voi heijastua epäedullisella tavalla nuorten identiteetin muodostumiseen ja omanarvontuntoon (Howarth 2002; Wacquant 2008a).

Huono-osaisiin lähiöihin kohdistuva ongelmakeskeinen puhe on yksi mekanismeista, joka ylläpitää segregatiota. Tästä tietoisena totean, että tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole ensinnäkään olettaa lähiöitä ongelmallisiksi paikoiksi elää tai lähestyä lähiöiden asukkaita kielteisestä näkökulmasta eikä toisaalta yleistää kaikkia suomalaisia lähiöitä huono-osaisiksi asuinalueiksi. Sen

sijaan pyrkimyksenäni on tarkastella nuorten arkea lähiöissä monipuolisesti. Tartun sekä ilonaiheisiin että haasteisiin nuorten elämässä ja kiinnitän samalla kriittisen katseen siihen, minkälaisia eroja, eriarvoisuuksia ja erontekoja lähiössä koulua käyvien nuorten välille syntyy.

Tarkastellessani nuorten arkitodellisuuksien eriytymistä käsittelen kuitenkin leimautumista, joka kytkeytyy perheiden köyhyyteen ja huono-osaisuuden kasautumiseen. Olen päätenyt tähän ratkaisuun, sillä katson, että jos näitä teemoja ei käsitellä ja tehdä näkyväksi tutkimuksessa, tullaan häivyttäneeksi eriarvoisuuden rakenteita nuorten arjessa. Tarkoitin köyhyydellä tässä tutkimuksessa perheen taloudellisten resurssien puutetta (Huilla 2022; Kallio & Hakovirta 2020; Kosunen ym. 2024). Ymmärrän huono-osaisuuden köyhyyttä laajempänä ilmiönä, jolla viitataan sellaisiin perheiden pitkittyneisiin ja kumuloituneisiin hyvinvoinnin haasteisiin, jotka kiinnittyvät taloudellisten resurssien niukkuuden lisäksi esimerkiksi sosiaalisiin ja terveydellisiin ongelmiin (Huilla 2022; Kallio & Hakovirta 2020; Kosunen ym. 2024).

Väitöskirjassani tarkastelen samaa yläkoulua käyvien nuorten arkitodellisuuksien välistä eriytymistä, leimautumista ja eriarvoisuutta. Tutkimus toteutettiin kahdessa yläkoulussa. Saadakseni kokonaisvaltaisen kuvan nuorten arkitodellisuuksista tarkastelen heidän päivittäistä elämäänsä samanaikaisesti asumisen, kouluarjen ja vapaa-ajan aktiviteettien näkökulmasta. Maantieteilijänä ja kasvatustieteilijänä lähestyin tutkimusaihetta ensin kaupunkimaantieteellisesti ammentaen kaupunki-, segregatio- ja lähiötutkimuksen perinteistä. Tutkimustehtäväni poikkitieteellinen luonne johti kuitenkin siihen, että hain vaikutteita kasvatussociologiasta, kaupunkisociologiasta, nuorisotutkimuksesta ja kouluetnografiasta. Väitöskirjani kulkee eri tieteenalojen raja-aitojen läpi ja hyödyntää teoreettista käsitteistöä ja menetelmällistä antia edellä mainituilta tieteenaloilta (ks. Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 66). Perinteisesti kasvatustieteessä eriytymiseen ja eriarvoisuuteen liittyviä ilmiöitä on tarkasteltu koulun seinien sisäpuolella ja maantieteessä taas on suunnattu katse koulun seinien ulkopuolelle naapurustoon. Eri tieteenalojen raja-aitoja läpäisevän tutkimusotteen kautta väitöskirjani tuo uuden avauksen nuorten arjen eriytymisen tutkimukseen. Poikkitieteellinen ote on edellytys sille, että nuorten arkitodellisuuksien eriytymistä voidaan tarkastella kokonaisvaltaisesti arjen eri tiloissa.

Tiedostan kuitenkin, että poikkitieteellisyyteen liittyy riski siitä, että tutkimus jää eri tieteenalojen keskusteluiden väliin. Tehdessäni väitöskirjaa olen lähtenyt tietoisesti vastaamaan tähän haasteeseen. Pyrin osoittamaan ensinnäkin, että nuorten arjessa tapahtuvasta eriytymisestä, leimautumisesta ja eriarvoisuudesta tulisi käydä keskustelua laajemmin eri tieteenalojen välillä ja toiseksi, että näitä ilmiöitä tutkiessa voidaan yhdistää ja hyödyntää käsitteistöä eri tutkimusperinteistä. Tarkoitukseni on, että tämä väitöskirja herättää yhteiskunnallista ja akateemista keskustelua yli tieteenalojen.

Lähestyn nuorten arkitodellisuuksien eriytymistä Maarten van Hamin ja Tiit Tammarun (2016) käyttämän segregatioulottuvuuksien (*domains of segregation*) käsitteen kautta (ks. myös Dixon ym. 2022; Musterd 2023; Tammaru ym. 2021; van Ham, Tammaru & Janssen 2018). Segregatioulottuvuuksien lähestymistapa perustuu ajatukseen siitä että, eriytymisen taustalla olevia tekijöitä voidaan ymmärtää paremmin, mikäli segregatiota tarkastellaan asuinalueiden eriytymistä laajempänä ilmiönä ja tarkastelu tehdään samanaikaisesti arjen eri tiloissa tai konteksteissa, joissa ihmiset vierailevat päivittäin (Tammaru ym. 2021; van Ham & Tammaru 2016; van Ham, Tammaru & Janssen 2018). Näitä päivittäisiä tiloja tai konteksteja, joista muodostuu segregatioulottuvuuksia, ovat esimerkiksi asuminen, työpaikka, koulu ja harrastukset. Segregatioulottuvuuksien lähestymistavan keskiössä ovat kysymykset siitä, miten ihmisten arki eriytyy eri segregatioulottuvuuksien välillä tilassa ja ajassa, sekä minkälaisia yhteyksiä ulottuvuuksien välille rakentuu.

Tässä tutkimuksessa hahmotan asumisen, koulun ja vapaa-ajan aktiviteetit nuorten elämässä keskeisiksi segregatioulottuvuuksiksi, jotka määrittävät heidän arkeaan tilallisesti ja ajallisesti ja joissa heille muodostuu tärkeitä sosiaalisia verkostoja. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että nämä kolme ulottuvuutta määrittelevät sitä, missä, milloin, miten ja keiden kanssa nuori viettää arjessaan eniten aikaa. Nuorten arjessa segregatioulottuvuudet ja niihin kytkeytyvät sosiaaliset suhteet ovat usein jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään.

Väitöskirjan teoreettinen tausta perustuu segregatioulottuvuuksien lähestymistavan lisäksi stigmatisaation käsitteeseen, jonka kautta rakennan teoreettista ymmärrystä nuorten välisten erontekojen ja hierarkioiden taustalle. Käytän väitöskirjassani rinnakkain sekä stigman käsitettä että sen suomenkielistä vastinetta, leimaa. Lähestyn nuorten välistä leimautumista sosiologi Erving Goffmanin (1963) stigman käsitteen kautta. Kyseinen käsite on lähtökohtana sosiologi Loïc Wacquantin (2007; 2008a; 2008b) alueellisen stigman eli leimautumisen (*territorial stigmatization*) teoretisoinnissa. Wacquantin (2007; 2008a; 2008b) mukaan stigma eli leima, joka usein liitetään yhteiskunnassa marginaalisessa asemassa ja joltain ominaisuuksiltaan "sopimattomiksi" koettuihin henkilöihin (ks. Goffman 1963), voidaan liittää myös paikkoihin, kuten lähiöostareihin, naapurustokortteleihin tai kokonaisesti asuinalueisiin kaupungeissa. Naapurustojen eriytyessä syntyy alueellisia ja sosiaalisia erontekoja ja hierarkioita, mikä tarkoittaa sitä, että sosioekonomisesti heikommassa asemassa olevat naapurustot asettuvat alueellisessa hierarkiassa usein keskiluokkaisesta näkökulmasta tarkasteltuna alemmaksi verrattuna hyväosaisempiin naapurustoihin (Pinkster, Ferier & Hoekstra 2020, 522; Tuominen 2020; Wacquant 2008b, 116). Alueellisessa järjestyksessä pohjimmaisina olevista naapurustoista voi tulla julkisessa keskustelussa ja yleisissä mielikuvissa kansallisia symboleita yhteiskunnan epäkohdille (Wacquant 2008b, 116).

Hyödynnän myös stigmatutkijoiden John Pryorin ja Glenn Reederin (2011) taksonomiaa neljästä stigman tyypistä: 1) julkinen stigma, 2) henkilökohtainen stigma, 3) tarttuva stigma ja 4) rakenteellinen stigma (ks. myös Bos ym. 2013). Taksonomian mukaan julkinen stigma tarkoittaa yleisiä ihmisten reaktioita stigmatisoitua kohtaan ja henkilökohtainen stigma vaikutuksia, joita leimautuminen aiheuttaa leimautumisen kohteelle. Tarttuva stigma puolestaan viittaa pelkoon stigman tartuttavuudesta ja se tulee esiin ihmisten reaktiona siihen, että heidät yhdistetään stigman kohteeseen. Rakenteellisella stigmalla taksonomiassa kuvataan sitä, miten instituutiot tai yhteiskunnan normit voivat ylläpitää, oikeuttaa tai edistää stigmatisaatiota. Sovellan taksonomiaa alueellisen leimautumisen tarkasteluun nuorten arjessa. Taksonomian kautta ymmärrän leimautumisen ilmiönä, jota voidaan tarkastella eri toimijoiden näkökulmasta sekä mikro- että makrotasolla. Tarkastelen leimautumisen prosesseja nuorten arjessa sekä stigmatisoidun että stigmatisoijan näkökulmista henkilökohtaisella ja yhteiskunnallisella tasolla.

Väitöskirjani yhteenvedossa tulkitseen nuorten arkitodellisuuksien eriytymistä naapurustojen sosioekonomisiin eroihin ja yhteiskuntaluokkien elämäntyylien eriytymiseen kytkettyvänä ilmiönä. Maantieteellisissä tilastollisissa segregaatiotutkimuksissa on usein käytetty sosioekonomisen aseman tai statuksen käsitteitä kuvaamaan henkilön yhteiskunnallista asemaa (ks esim. Bernelius 2013; Kemppainen 2017; Stjernberg 2019). Sosioekonomista statusta mitataan usein esimerkiksi koulutustaustan, tulotason ja työttömyysasteen kautta (ks. esim. Kemppainen 2017; Stjernberg 2019). Seuraten maantieteellistä tutkimusperinnettä olen määritellyt tutkimuskohteena olevat naapurustot sosioekonomisesti huono-osaisiksi lähiönaapurustoiksi verrattuna kaupungin keskiarvoon.

Väitöskirjani ensimmäisessä ja toisessa osatutkimuksessa (OT I ja II), joissa käsitellään nuorten arkitodellisuuksien eriytymistä ja eriarvoisuuden arkisia muotoja, olen luokitellut nuoria heidän perheidensä sosioekonomisen aseman perusteella. Tutkimusprosessin edetessä (OT III) olen kuitenkin todennut, että voidakseni tarkastella arkitodellisuuksien eriytymisen yhteydessä syntyviä erontekoja, leimautumista ja eriarvoisuuksia nuorten välillä tarvitsen taloudellista eriarvoisuutta (sosioekonomista asemaa) laajempaa ymmärrystä yhteiskuntaluokkien välisistä eroista. Tätä ymmärrystä olen etsinyt sosiologisesta bourdieulaisesta yhteiskuntaluokkien elämäntyylien eriytymistä koskevasta keskustelusta (Bourdieu 1984; 1986; Purhonen ym. 2014; Skeggs 2014).

Sosiologi Pierre Bourdieun (1984) mukaan yhteiskuntaluokkien väliset eronteot pohjautuvat elämäntyylien eriytymiseen, joiden taustalla on ylempien ja alemmien yhteiskuntaluokkien välinen hierarkkinen asetelma. Yhteiskuntaluokkien elämäntyylien eriytyminen tulee esiin taloudellisen pääoman (varallisuus ja omistukset) lisäksi eroina kulttuurisessa pääomassa (esimerkiksi asuinseudun, koulujärjestelmän ja harrastustarjonnan tuntemus, koulutuksella ja harrastuksilla hankitut tiedot ja osaaminen sekä kielitaito) ja sosiaalisessa pääomassa

(esimerkiksi sosiaaliset verkostot naapurustossa, koulussa ja vapaa-ajan aktiviteeteissa) sekä mahdollisuuksissa hyödyntää näitä pääomia arjessa (Bourdieu 1986). Tässä tutkimuksessa katson, että nuorten välinen eriarvoisuus kumpuaa perheiden käytössä olevien pääomien (taloudellinen, kulttuurinen ja sosiaalinen) ja pääomiin kytkeytyvien mahdollisuuksien epätasaisesta jakautumisesta nuorten välillä (ks. myös Kosunen & Bernelius 2024).

Bourdieun (1984) teoretisoinnin keskiössä on ajatus siitä, että ylemmillä yhteiskuntaluokilla (esimerkiksi yläluokalla ja keskiluokalla) on tarve erottautua alemmista yhteiskuntaluokista (esimerkiksi työväenluokasta). Yhteiskuntaluokkaan kiinnittyvissä eronteissa keskeisenä näkökulmana on yhteiskunnan hallitsevan luokan maku, joka luokittelee samanaikaisesti sekä luokittelun kohteena olevat ihmiset, että luokittelijana toimivan henkilön (Bourdieu 1986). Bourdieun (1984) mukaan keskiluokka pyrkii jäljittelemään yläluokan makua ja näin erottautumaan työväenluokasta. Keskiluokkainen maku ei kuitenkaan ole pelkkä luokittelun väline, vaan se asettaa eri yhteiskuntaluokkaa edustavat ihmiset ja heidän tekemänsä valinnat – koskien esimerkiksi asumista, koulua ja vapaa-ajan aktiviteetteja – hierarkkiseen järjestykseen. Maku on yhteiskuntaluokkien välisen kamppailun kohde ja ylläpitää hallitsevan luokan valta-asemaa yhteiskunnassa (Bourdieu 1984).

Bourdieun ajatuksia legitimoimista, yläluokkaisen kulttuurin mausta, jossa hyvä maku kuvastuu esimerkiksi korkeakulttuurin ihannointina ja kuluttamisena, on kritisoitu laajasti luokkatutkimuksissa (ks. esim. Peterson 2005; Peterson & Kern 1996; Warde ym. 2008). Näissä tutkimuksissa on ehdotettu, että nyky-yhteiskunnassa yhteiskuntaluokkia erotteleva hyvä maku kuvastuu rajatun korkeakulttuurin sijaan kaikkiruokaisuutena ja laajana valikoimana kulttuuria eli esimerkiksi yhdistelmänä korkeakulttuuria ja populaarikulttuuria. Myös Suomessa, jossa yläluokan koko on verrattain pieni, on alettu puhua ylempien yhteiskuntaluokkien kaikkiruokaisesta mausta (ks. esim. Kahma 2011; Purhonen ym. 2010). Käytännössä ajatus ylempien yhteiskuntaluokkien kaikkiruokaisuudesta tarkoittaa sitä, että mitä korkeammasta yhteiskuntaluokasta henkilö tulee, sitä laajempaa hänen kulttuurin arvostuksensa ja kuluttamisensa todennäköisesti on. Mikä puolestaan tarkoittaa sitä, että ero ylempien ja alempien yhteiskuntaluokkien välillä syntyy siitä, että työväenluokkainen kulttuurinen maku ja kulttuurin kulutus kuvastuu ylempiä luokkia suppeampana ja passiivisempänä. Tästä kriitikistä tietoisena katson, että alempien yhteiskuntaluokkien (esimerkiksi työväenluokkainen) maku voi näyttäytyä ylempien yhteiskuntaluokkien (esimerkiksi keskiluokkaisesta) näkökulmasta kapeampana ja sitä kautta huonompana kuin ylempien yhteiskuntaluokkien kaikkiruokaisuus.

Beverley Skeggsin (2014, 29–30, 172, 181) ajatuksia seuraten ymmärrän, että yhteiskuntaluokkaa tuotetaan jatkuvasti arvottamisen keinoin, joka voi ilmetä esimerkiksi niin, että alemmasta yhteiskuntaluokasta tulevat henkilöt leimataan joidenkin ominaispiirteiden mukaisesti huonommiksi, poikkeaviksi,

kunniattomiksi tai vähemmän arvokkaiksi. Negatiivisten mielikuvien yhdistäminen työväenluokkaisuuteen edistää keskiluokkaisuuden arvoa ja ylläpitää luokkien välisiä erotteluja (Skeggs 2014, 222–223). Yhteiskuntaluokka voidaan nähdä kamppailun paikkana, sillä siihen kytkeytyy aina valtaa, etuoikeuksia ja eriarvoisuuksia (Skeggs 2014, 97).

Väitöskirjani yhteenvedossa sitoudun edellä kuvattuun bourdieulaiseen keskusteluun yhteiskuntaluokasta. Määrittelen nuoria heidän yhteiskuntaluokkataustansa mukaan keskiluokkaisesta, työväenluokkaisesta ja huono-osaisesta taustasta tuleviksi nuoriksi (ks. luku 5.3). Tunnistan kuitenkin, että yhteiskuntaluokkaan pohjautuvassa kategorisoinnissa on haasteensa, sillä se perustuu siihen, mitä nuoret ovat halunneet kertoa tutkijalle sekä havaintoihin, joita tutkija on koulussa tehnyt, ja koska kategoriat yksinkertaistavat elettyä elämää ja nuorten välisiä eroja. Erityisesti nuorten kategorisoinnissa huono-osaiseksi on myös eettisiä riskejä (ks. luku 5.1), mutta se on silti tarpeellista, jotta nuorten arkitodellisuuksien välinen yhteiskuntaluokkaan kiinnittyvä eriarvoisuus tulee näkyväksi tutkimuksessa.

Olen kiinnostunut yhteiskuntaluokasta osana nuorten elettyä arkea sekä yhteiskuntaluokkaan kiinnittyvistä nuorten välisistä eronteista (ks. esim. Peltola 2024; Skeggs 2014; Tolonen 2010; 2017). Väitöskirjani lähtökohtana on ymmärrys siitä, että yhteiskuntaluokka on ensinnäkin yksi merkittävimmistä rakenteellisista tekijöistä, joka vaikuttaa segregaatioulottuvuuksien välisiin yhteyksiin ja eroihin (van Ham & Tammaru 2016). Toiseksi leimautuminen on yhteydessä yhteiskuntaluokkien välisiin eroihin, sillä yhteiskunnan normatiiviset odotukset asetetaan usein keskiluokkaisesta näkökulmasta (Goffman, 1963; Wacquant, Slater & Pereira 2014).

Asetan poikkitieteellisen väitöskirjani osaksi viimeaikaista suomalaista etnografista asuinalueiden ja koulujen eriytymisen ja eriarvoisuuden tutkimuksen jatkumoa, joissa on kiinnitetty huomiota yhteiskuntaluokkien välisiin eroihin koulujen arjessa. Aikaisemmat etnografiset tutkimukset ovat tarkastelleet esimerkiksi, miten huono-osaisen naapuruston ja koulun maineet kietoutuvat yhteen koulun opettajien näkökulmasta (Bernelius, Huilla & Ramos Lobato 2021), miten huono-osaisuutta kohdataan koulussa (Huilla 2022), miten demokraattinen koulu huomioi eri yhteiskuntaluokkien nuoret (Luoma 2024), miten opettajien tehtävänä on sekä ylläpitää että haastaa koulussa yhteiskunnallisia rakenteita (Juvonen 2024) ja minkälaisia yhteiskuntaluokittuneita rajanvetoja voi syntyä painotetun ja yleisopetuksen oppilasryhmien välille (Peltola 2021, 2024).

Edellä kuvatut etnografiset tutkimukset kiinnittyvät Paikallinen koulutuseetos (LEE) –hankkeeseen, jossa toteutin väitöskirjatutkimukseni. LEE-hankkeessa tutkittiin hyvin toimivia peruskouluja ja kaupunkien eriytymisen haasteita. Hankkeen tutkijoiden yhdessä kirjoittama kirja ”Koulu ja eriarvoisuus” (Kosunen ym. 2024) kokoaa yhteen hankkeen etnografisia tutkimustuloksia, joiden jatkumona tämä väitöskirja on syntynyt.

Väitöskirjan etnografinen aineisto tuotettiin LEE-hankkeessa mukana olleissa kahdessa yläkoulussa, joita kutsun Helmililjan ja Pellavaliljan kouluiksi (pseudonyymejä). Väitöskirjan ensisijainen aineisto koostuu 46 nuoren (13–15-vuotiaat) etnografisista haastatteluista Helmililjan ja Pellavaliljan yläkouluista sekä havainnointiaineistosta (48 koulupäivää) ja 16 henkilökunnan jäsenen etnografisista haastatteluista Helmililjan yläkoulusta lukuvuodelta 2019–2020. Lisäksi väitöskirjan toissijaisena aineistona on havainnointiaineisto (40 koulupäivää) Pellavaliljan yläkoulusta lukuvuodelta 2019–2020. Vastasin etnografisen aineiston tuotannosta Helmililjan koulussa, ja Tiina Luoma tuotti etnografisen aineiston Pellavaliljan koulussa. Väitöskirjani yhteenvedossa keskityn havainnointiaineiston osalta pääosin Helmililjassa tuottamaani aineistoon. Pellavaliljassa tuotettu havainnointiaineisto on osana väitöskirjaani toissijaisena aineistoa, sillä olen hyödyntänyt sitä osatutkimuksissa (OT II ja III) yhdessä Tiina Luoman kanssa.

Seurasimme Luoman kanssa yhteensä neljän koululuokan (7.–8. luokkia) arkea Helmililjan ja Pellavaliljan yläkouluissa yhden lukuvuoden ajan noin kahdesti viikossa. Kaksi havainnointiin osallistuneista koululuokista oli painotusluokkia ja kaksi yleisopetuksen luokkia. Tarkoitan painotusluokalla opetusryhmää, jossa opiskellaan painotetussa opetuksessa (esimerkiksi liikunta, taide tai musiikkipainotus) luokkamuotoisesti ja luokalle pääsyyn vaaditaan soveltuvuuskoee (ks. Kosunen ym. 2024, 16). Yleisluokalla tarkoitan koululuokkaa, jossa opiskellaan yleisopetuksen piirissä (ks. Kosunen ym. 2024, 16).

Helmililja ja Pellavalilja, joissa tutkimuskoulut sijaitsevat, ovat kaupungin keskiarvoon verrattuna matalan sosioekonomisen statuksen naapurustoja pääkaupunkiseudulla. Koulujen oppilasalueet käsittävät pääosin matalan sosioekonomisen statuksen kerrostalovaltaisia lähiönaapurustoja, mutta niiden sisään mahtuu myös suhteellisesti korkeamman sosioekonomisen statuksen, keskiluokkaisia rivi- ja pientalonaapurustoja. Koulujen oppilasalueet muodostuvat pääosin lähikouluperiaatteen mukaan, mutta kouluihin voi hakeutua myös painotetun opetuksen luokille varsinaisen oppilasalueen ulkopuolelta. Koulujen oppilasohjat muodostuvat näin ollen yhteiskuntaluokaltaan moninaisesta oppilasjoukosta.

Väitöskirjassani tarkastelen nuorten arkea kolmen segregaatioulottuvuuden – asumisen, koulun ja vapaa-ajan aktiviteettien – kautta. Tutkimustehtävänäni on selvittää, millaista eriytymistä, leimautumista ja eriarvoisuutta samaa yläkoulua käyvien erilaisista yhteiskuntaluokista tulevien nuorten välillä ilmenee näitä ulottuvuuksia ja niiden keskinäissuhteita tarkasteltaessa. Vastaan tutkimustehtävään seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

- 1) Miten eri taustoista tulevien nuorten arkitodellisuudet eroavat tai yhtenevät asumisen, kouluarjen ja vapaa-ajan aktiviteettien segregaatioulottuvuuksilla ja millaista eriarvoisuutta heidän välilleen rakentuu?

- 2) Miten sosioekonomisesti huono-osaisten lähiöiden julkinen leimautuminen ilmenee lähiöissä ja keskiluokkaisissa naapurustoissa asuvien nuorten arjessa henkilökohtaisen ja tarttuvan stigman näkökulmista ja miten he reagoivat leimautumiseen?
- 3) Minkälaisia yhteiskuntaluokkaan kiinnittyviä erontekoja ja leimautumista nuorten välille rakentuu asumisesta, kouluarjesta ja vapaa-ajan aktiviteeteista?
- 4) Miten nuorten näkökulmasta koulun arjen käytänteillä voidaan lieventää tai ylläpitää nuorten välistä eriytymistä, leimautumista ja eriarvoisuutta?

Tämä väitöskirjatutkimus tuo uusia näkökulmia segregatiokeskusteluun ensinnäkin tarkastelemalla eriytymistä samanaikaisesti eri sergegaatioulottuvuuksilla erilaisista yhteiskuntaluokista tulevien nuorten arjessa ja toiseksi nostamalla keskusteluun mukaan nuorten arjessa ja heidän välillään tapahtuvan alueellisen ja sosiaalisen leimautumisen. Eri ulottuvuuksien samanaikainen tarkastelu voi paljastaa oleellisia vuorovaikutussuhteita segregatian eri ulottuvuuksien välillä. Tämä puolestaan voi auttaa kehittämään uusia tapoja tukea lapsia ja nuoria sekä vähentää eriytymisen potentiaalisia haittoja. Nuorten arjessa koulu on yksi keskeinen tila, jossa he kohtaavat eri taustoista tulevia toisia nuoria. Katson, että eriytymisen lisäksi keskeistä on tarkastella sitä, miten erilaisista yhteiskuntaluokista tulevat nuoret, jotka jakavat saman kouluarjen, kohtaavat toisiaan ja vuorovaikuttavat toisensa kanssa. Pelkästään pyrkimys siihen, että erilaisista taustoista tulevat ihmiset jakavat saman tilan samanaikaisesti, ei vielä takaa sitä, että he kohtaavat toisensa ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään (van Ham ja Tammaru 2016; van Ham, Tammaru & Janssen 2018).

Väitöskirjani rakentuu siten, että luvuissa 2–4 kuvaan tutkimukseni teoreettista taustaa segregatioulottuvuuksien lähestymistavan ja stigmatisaation käsitteen kautta sekä kartoitan aikaisempaa tutkimusta naapurustojen, koulujen ja nuorten vapaa-ajan eriytymisestä ja leimautumisesta. Luvussa 5 käsittelen etnografiaa metodologiana ja kuvaan, miten tuotin ja analysoin väitöskirjani etnografisen kokonaisuuden. Luvussa 5 pohdin myös tutkimuksen eettisiä lähtökohtia. Tulosluvussa 6 kuvaan ensin lyhyesti osatutkimusten (OT I-III) tavoitteet, teoriakehyksen ja aineiston ja alaluvuissa 6.2–6.7 esittelen kootusti väitöskirjani keskeiset tulokset. Tulosluvut käsittävät reflektointia aiempaan tutkimuskirjallisuuteen ja tulosten perusteella tehtyjä pohdintoja. Luvussa 7 esittelen johtopäätökset väitöskirjani tulosten pohjalta.

## 2 Segregaatioulottuvuuksien lähestymistapa

Kaupunkisegregaatiota käsittelevässä maantieteellisessä tutkimuksessa on viime vuosina kiinnostuttu segregaatiosta asuinalueiden sosioekonomista ja etnistä eriytymistä laajempänä ilmiönä (ks. esim. Dixon ym. 2022; Musterd 2023; Puur ym. 2022; van Ham ym. 2021; van Ham & Tammaru 2016). Tämän muutoksen taustalla on näkemys siitä, että eriytymisen taustalla olevia tekijöitä voidaan ymmärtää paremmin, mikäli segregaatiota tarkastellaan samanaikaisesti eri tiloissa tai konteksteissa, joissa ihmiset viettävät arjessaan eniten aikaa. Tutkijat ovat kiinnostuneet yhä enemmän siitä, miten ihmisten arki eriytyy ajallisesti ja tilallisesti heidän arjen reiteillään ja sen mukaan, missä he vierailevat päivänsä aikana (Dixon ym. 2022; Silm ym. 2021).

Tarkastellessani samaa koulua käyvien mutta erilaisista taustoista tulevien nuorten arkitodellisuuksien eroja ja yhtäläisyyksiä hyödynnän Maarten van Hamin ja Tiit Tammarun (2016) käyttämää segregaatioulottuvuuksien (*domains of segregation*) käsitettä (ks. myös esimerkiksi Dixon ym. 2022; Puur ym. 2022; Musterd 2023; Tammaru ym. 2021; van Ham, Tammaru & Janssen 2018). Segregaatioulottuvuudet ovat fyysisiä ja sosiaalisia tiloja tai konteksteja, jotka muodostavat tärkeitä arjen kiinnekohtia ihmisten toimintaan. Näitä ulottuvuuksia ovat esimerkiksi asuminen, työpaikka, koulu, päiväkotit ja harrastukset.

Segregaatioulottuvuuksien lähestymistavassa tarkoituksena on tarkastella, miten ihmisten arki eriytyy tilallisesti ja ajallisesti eri ulottuvuuksien välillä, minkälaisia sosiaalisia verkostoja niissä syntyy ja minkälaisia yhteyksiä ulottuvuuksien välille muodostuu. Van Hamin ja Tammarun (2016) mukaan yhteiskuntaluokka muodostaa yhden keskeisimmistä rakenteellisista tekijöistä, joka määrittelee segregaatioulottuvuuksien välisiä yhteyksiä ja eroja. Muita keskeisiä rakenteellisia tekijöitä ovat esimerkiksi koulutustaso, perhetilanne (puoliso, lapset) ja vertaisryhmän sosiaalinen ja etninen tausta eri segregaatioulottuvuuksilla. Tämän lisäksi halukkuus ja kyky muodostaa yhteyksiä erilaisista taustoista tulevien ihmisten kanssa vaikuttaa siihen, miten sosiaaliset verkostot muodostuvat eri segregaatioulottuvuuksilla (van Ham & Tammaru 2016).

Segregaatioulottuvuuksien lähestymistavan (Tammaru ym. 2021; van Ham & Tammaru 2016) mukaisesti ymmärrän, että ihmisten arjen eriytyminen ei ole vain tilallinen ilmiö, vaan siihen kytkeytyy myös ajallinen ja sosiaalinen ulottuvuus (ks. myös Dixon ym. 2022; Puur ym. 2022; Musterd 2023). Ihmisten arki ja sosiaaliset verkostot eriytyvät tilallisesti eri segregaatioulottuvuuksien välillä perustuen

siihen, missä paikoissa ja keiden kanssa he viettävät arjessaan pääosin aikaa viikkojen, kuukausien ja vuosien mittaan. Eriytyminen rakentuu tilallisesti esimerkiksi sen varaan, missä henkilö asuu, missä hän käy töissä, missä hänen lapsensa ovat päiväkodissa ja koulussa, missä hän ja hänen lapsensa käyvät harrastuksissa. Näissä paikoissa hänelle ja hänen perheenjäsenilleen syntyy sosiaalisia verkostoja, jotka voivat olla joko sosiaalisesti hyvin vaihtelevia tai yksipuolisia riippuen siitä, kuinka eriytyneitä heidän arkiset tilansa ovat.

Arjessa segregatioulottuvuudet ja niissä muodostuvat sosiaaliset verkostot voivat olla tiiviisti yhteydessä toisiinsa, jolloin eriytyminen tapahtuu useilla ulottuvuuksilla yhtä aikaa tai sitten jotkin ulottuvuudet voivat olla eriytyneempiä kuin toiset (van Ham & Tammaru 2016). Mitä pidemmällä eriytymiskehitys on yhteiskunnassa, sitä todennäköisemmin ihmisten arki eriytyy samanaikaisesti eri ulottuvuuksilla. Tällöin on mahdollista, että yhden ulottuvuuden eriytyminen alkaa ruokkia toisen ulottuvuuden eriytymistä ja lisäksi eriytymisestä tulee ylisukupolvista. Tämän kaltaista segregatiion syventymistä ja yhteen kietoutumista eri segregatioulottuvuuksien välillä voidaan kutsua segregatiion noidankehäksi (Tammaru ym. 2021; van Ham, Tammaru & Janssen 2018).

Segregatiota voidaan tarkastella joko segregatioulottuvuuksien tai yksilöiden tasolla. Ulottuvuuksien tasolla voidaan tarkastella esimerkiksi, miten sosioekonomiset ryhmät ovat jakautuneet eri naapurustoihin, työpaikkoihin, kouluihin ja harrastuksiin. Yksilötasolla voidaan tutkia esimerkiksi, miten sosioekonomisesti eriytyneitä tai sekoittuneita henkilön muodostamat sosiaaliset suhteet ovat eri ulottuvuuksilla. (van Ham & Tammaru 2016). Väitöskirjassani analysoin yksilötasolla, miten eri segregatioulottuvuuksien eriytyminen ilmenee nuoren arjessa. Hahmotan asumisen, koulun ja vapaa-ajan aktiviteetit nuorten elämässä keskeisiksi segregatioulottuvuuksiksi, jotka määrittävät heidän arkeaan tilallisesti ja ajallisesti ja joissa muodostuu heille tärkeitä sosiaalisia verkostoja. Toisin sanoen nämä kolme ulottuvuutta määrittelevät sitä, missä, milloin, miten ja keiden kanssa nuori viettää arjessaan eniten aikaa. Nuorten arjessa segregatioulottuvuudet ja niihin kiinnittyvät sosiaaliset suhteet ovat usein jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Väitöskirjassani näen, että arjen eri tilojen tai kontekstien välillä tapahtuvan eriytymisen lisäksi keskeistä on tarkastella sitä, miten nuoret, jotka jakavat saman kouluarjen, vuorovaikuttavat toisensa kanssa. Van Hamin ja Tammarun (2016) mukaan se, että ihmiset jakavat saman tilan saman aikaisesti ei vielä takaa sitä, että he kohtaavat toisensa tai ovat vuorovaikutuksessa keskenään.

Segregatioulottuvuuksien lähestymistapaan on hyödynnetty Suomessa aiemmin esimerkiksi tarkastelemalla asuinalueiden ja naapurustojen välistä eriytymistä mainehierarkioiden kautta (Bernelius, Huilla & Ramos Lobato 2021) sekä työpaikkojen eriytymistä suurimpien maahanmuuttajaryhmien keskuudessa (Sinitsyna ym. 2021). Bernelius, Huilla ja Ramos Lobato (2021) osoittivat, miten asuinalueiden ja koulujen maineet kietoutuvat pääkaupunkiseudulla tiiviisti yhteen

ja vaikuttavat huono-osaisissa kaupunkinaapurustoissa sijaitsevien koulujen henkilökunnan arkeen (Bernelius, Huilla & Ramos Lobato 2021). Sinitsynan ym. (2021) tutkimustuloksista selvisi, miten Suomen suurimmista maahanmuuttajaryhmistä tulevat – virolais- venäläis- ja ruotsalaistaustaiset – työntekijät keskittyivät tiettyihin työpaikkoihin ja tietyille aloille Helsingin työmarkkinoilla. Lähestymistapaa on hyödynnetty myös Virossa esimerkiksi etnisten vähemmistöryhmien eriytymisen tarkasteluun mobiilidatan avulla (Silm ym. 2021) ja vapaa-ajan eriytymisen tutkimiseen eri etnisen ryhmien välillä (Kukk, van Ham & Tammaru 2018). Silmin ym. (2021) tutkimuksessa tarkasteltiin kahden segregaatioulottuvuuden – asuinpaikan ja työpaikan – tasolla vironkielisten ja venäjänkielisten väestöryhmien välisiä sosiaalisia verkostoja. Kukk, van Ham & Tammaru (2018) osoittivat, miten vapaa-ajan aktiviteettien eriytyminen valtaväestön ja etnisten vähemmistöjen välillä on yhteydessä asuinalueiden eriytymiseen.

Edellä mainitut tutkimukset osoittavat, kuinka keskeistä segregaation eri ilmenemismuotojen ymmärtämiseksi on, että eriytymistä tarkastellaan ilmiönä, joka koskettaa laajasti arjen eri tiloja. Lisäksi oleellista on tarkastella, sitä, miten nämä tilat ovat nivoutuneet monilla tavoin yhteen ihmisten arjessa. Nuoren arjen kannalta tarkasteltuna asuinalueiden eriytymisen ohella koulut voivat eriytyä sosioekonomisesti ja nuorten vapaa-ajan aktiviteetit voivat eriytyä siten, että nuoret kohtaavat arjessaan lähinnä itsensä kaltaisia ihmisiä (Kukk, van Ham & Tammaru 2018; Tammaru ym. 2021; Bernelius, Huilla & Ramos Lobato 2021). Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että Suomessa perheen käytössä olevat pääomat vaikuttavat merkittävästi siihen, missä ja miten nuori asuu (Bernelius & Vaattovaara 2016; Bernelius & Vilkkama 2019; Dhalmann, Vaattovaara & Vilkkama 2014; Kortteinen & Vaattovaara 2015; Vaattovaara ym. 2018), missä koulussa tai koululuokassa hän käy kouluaan (Bernelius 2013; Kosunen ym. 2020; Kosunen 2016; Kosunen & Seppänen 2015; Seppänen, Rinne & Riipinen 2012) sekä mitä vapaa-ajan aktiviteetteja hänen on mahdollista harrastaa (Hakanen, Myllyniemi & Salasuo 2019; Puronaho 2014; Salasuo 2021).

Väitöskirjatutkimukseni tuo uuden avauksen segregaatioulottuvuuksien tutkimiseen soveltamalla lähestymistapaa etnografisesti nuorten arkitodellisuuksien eriytymisen tarkastelussa. Kuten edellä todetaan, aikaisemmissa tutkimuksissa lähestymistapaa on sovellettu useimmiten kvantitatiivisissa tarkasteluissa, joissa on hyödynnetty esimerkiksi mobiilidataa (ks. esimerkiksi Dixon ym. 2022; Puur ym. 2022; Silm ym. 2021). Etnografinen tarkastelu nuorten arjesta tuo esiin merkityksellistä tietoa nuorten kokemuksista ja näkökulmista sekä siitä, miten eri segregaatioulottuvuudet ovat vuorovaikutuksessa keskenään nuorten päivittäisessä elämässä. Lisäksi tarkastelen segregaatioulottuvuuksia uudesta näkökulmasta yhdistämällä lähestymistapaan bourdieulaisten käsityksen yhteiskuntaluokkien elämäntyylien eriytymisestä (Bourdieu 1984; 1986; Purhonen ym. 2014; Skeggs 2014). Toisin sanoen

tarkastelen väitöskirjassani eroja ja erontekoja, jotka kytkeytyvät yhteiskuntaluokkaan eri segregaatioulottuvuuksilla nuorten elämässä. Yhdistän segregaatiokeskusteluun myös nuorten arjen leimautumisen analysoimalla alueellista ja sosiaalista leimautumista heidän päivittäisissä tiloissaan. Yhteiskuntaluokkien elämän tyylien eriytymisen ja leimautumisen liittäminen mukaan segregaatioulottuvuuksien tarkasteluun voi tarjota uudenlaista ymmärrystä eriarvoisuuksista, joita nuorten arkitodellisuuksin eriytymiseen kytkeytyy.

## 3 Teoretisointia stigmatisaatiosta

Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että alueellinen eriytyminen kytkeytyy yhteen alueellisen leimautumisen kanssa (ks. esim. Junnilainen 2019; 2020; Keskinen 2018; Ojalampi & Keskinen-Koivisto 2023; Pinkster, Ferier & Hoekstra 2020; Tuominen 2020; Wacquant 2008a). Tässä väitöskirjassa olen huomionut eriytymisen ja leimautumisen kietoutumisen yhteen tarkastelemalla samaa yläkoulua käyvien, mutta erilaisista yhteiskuntaluokista tulevien nuorten arkea sekä eriytymisen että nuorten välillä rakentuvan alueellisen ja sosiaalisen leimautumisen kautta. Väitöskirjan teoreettinen tausta perustuu segregaatioulottuvuuksien lähestymistavan lisäksi stigmatisaation käsitteeseen, jonka kautta rakennan teoreettista ymmärrystä nuorten välisten erontekojen ja hierarkioiden taustalle. Lähestyn nuorten välistä leimautumista Erving Goffmanin (1963) *stigman* käsitteen kautta. Kyseinen käsite on lähtökohtana Loïc Wacquantin (2007; 2008a; 2008b) *alueellisen stigmatisaation* eli leimautumisen teoretisoinnissa. Lisäksi hyödynnän John Pryorin ja Glenn Reederin (2011) luomaa taksonomiaa neljästä stigman tyypistä (ks. myös Bos ym. 2013). Sovellan taksonomiaa alueellisen leimautumisen tarkasteluun nuorten arjessa.

Alaluvussa 3.1 käsittelen teoretisointia alueellisesta leimautumisesta, jota pohjustan aluksi Goffmanin stigman käsitteellä. Luvussa 3.2 esittelen aikaisemman tutkimuskirjallisuuden kautta tyypillisiä strategioita, joilla voidaan haastaa alueellista leimautumista. Luvussa 3.3 tarkastelen neljän stigman tyypin taksonomiaa ja sen soveltamista alueellisen leimautumisen tarkasteluun nuorten arjessa.

### 3.1 Alueellinen leimautuminen

Lähestyn *stigman* käsitettä Erving Goffmanin (1963) teorian pohjalta. Goffmanin (1963) mukaan yhteiskunta määrittelee ja vakiinnuttaa henkilöt ja ominaisuudet, joita pidetään ”normaaleina”. Yhteiskunnan vakiinnuttamat normatiiviset odotukset ovat ihmisille osittain tiedostamattomia. Yhteiskunnan asettamista normatiivisista odotuksista poikkeavilla on jokin tahraava ominaisuus eli stigma, jonka vuoksi heitä voidaan pitää ”huonompina”, ”vääränlaisina”, ”heikkoina” tai ”epäilyttävinä”. Stigmatisoituminen tapahtuu aina suhteessa johonkin

ominaisuuteen, joka on vakiinnutettu yhteiskunnassa ”normaaliksi”. Ilman jaettua käsitystä ”normaalista” ei olisi vakiintuneita käsityksiä ”epänormaalista”. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on ymmärrys siitä, että leimautuminen on yhteydessä yhteiskuntaluokkien välisiin eroihin ja yhteiskunnan normatiiviset odotukset asetetaan usein keskiluokkaisesta näkökulmasta, kuten myös Goffman (1963, 5) on todennut.

Goffman (1963, 5) kutsuu ”normaaleiksi” niitä ihmisiä, jotka eivät poikkea vakiintuneista normatiivista odotuksista yhteiskunnan kannalta ongelmallisesti tai negatiivisesti. Stigmatisaatiolla hän tarkoittaa yhteiskunnassa ”normaaleina” pidettyjen ihmisten lukuisia negatiivisia reaktioita, asenteita, puhetta ja syrjivää toimintaa, joita he kohdistavat stigmatisoituun henkilöön. Stigmatisoivilla reaktioilla ja toiminnoilla voi olla negatiivisia vaikutuksia stigman kohteena tai kantajana olevan henkilön arkeen ja hän voi tuntea esimerkiksi häpeää tai itseinhoa. Stigmatisaatiota voidaan kohdistaa yhteiskunnan normatiivisista odotuksista poikkeavaan 1) vartaloon tai fyysiseen olemukseen, 2) ominaisuuksiin, jotka yhdistetään usein luonteen heikkouteen tai vajavuuteen, kuten esimerkiksi köyhyys, työttömyys, huumeriippuvuus, alkoholismi ja mielenterveyshaasteet tai 3) valtaväestöstä poikkeavaan kansalaisuuteen, etnisyyteen tai uskontoon (Goffman 1963). Tässä tutkimuksessa nuorten arjessa leimautumien kytkeytyy erityisesti ominaisuuksiin, joita yhdistetään usein julkisessa keskustelussa huono-osaisessa lähiössä asuviin ja vapaa-aikaa viettäviin ihmisiin.

Tarkastellessani huono-osaisten lähiöiden leimautumista nuorten arjen näkökulmasta sovellan Loïc Wacquantin (2007; 2008a; 2008b) *alueellisen stigmatisaation* eli leimautumisen (*territorial stigmatization*) käsitettä. Tämä käsite pohjautuu ajatukseen siitä, että stigma, joka usein liitetään yhteiskunnassa marginaalisessa asemassa ja joltain ominaisuuksiltaan ”sopimattomiksi” koettuihin henkilöihin (Goffman 1963), voidaan liittää myös paikkoihin. Usein kaupungeissa on paikkoja, kuten julkisen liikenteen aseman seutuja, naapurustokortteleita tai kokonaisia asuinalueita, joista on tullut kansallisia symboleita yhteiskunnan epäkohdille ja joihin näin ollen kohdistuu alueellista leimautumista (Wacquant 2008b, 116).

Alueellinen leimautuminen koskettaa alueen asukkaita, sillä heihin kohdistetaan tyypillisesti sosioekonomiseen huono-osaisuuteen ja etnisyyteen liittyvää syrjintää, ennakkoluuloja, stereotyyppioita, erontekoa ja erotteluja (Wacquant 2008a; Wacquant, Slater & Pereira 2014). Käytännössä syrjintä voi tapahtua esimerkiksi niin, että leimautuneessa naapurustossa asuvia hakijakandidaatteja syrjitään työpaikkahaussa osoitteen perusteella (Bunar 2011; Wacquant 2008a). Naapuruston leimautumisen myötä marginaaliseen asemaan asetetut ihmiset voivat sisäistää alueellisen leiman (Wacquant 2008a, 239). Sisäistyminen voi ilmetä esimerkiksi negatiivisena vaikutuksena henkilön identiteettiin ja itsetuntoon sekä tarpeena peitellä omaa asuinpaikkaansa ulkopuolisille. Alueellisen leimautumisen kannalta ei ole niinkään merkitystä, onko

naapurusto todellisuudessa esimerkiksi epäviihtyisä, turvaton tai väkivaltainen, sillä ennakkoluuloiset mielikuvat riittäviä aiheuttamaan asukkaille haitallisia taloudellisia ja sosiaalisia seurauksia (Wacquant 2007, 68).

Wacquantin (2007; 2008a; 2008b) teoretisointi perustuu hänen tekemäänsä tutkimukseen marginalisoiduissa naapurustoissa, joista käytetään Yhdysvalloissa nimitystä ”ghetto” ja Ranskassa ”banlieue”. Tutkimuskohteena olleissa naapurustoissa oli nähtävissä hyvin pitkälle kehittyneitä marginaalisuutta (*advanced marginality*), jota ruokkii syvä yhteiskunnallinen taloudellinen ja sosiaalinen eriarvoisuus, kuten massatyöttömyys, palkkatyön pirstaloituminen ja ongelmakeskeinen julkinen keskustelu (Wacquant 2008b, 115). Urbaani marginaalisuus ja alueellinen leimautuminen voivat saada kuitenkin erilaisia ilmenemismuotoja riippuen kontekstista (Wacquant 2008a, 1). Tätä tutkimusta tehdessä olen tiedostanut sen, että pääkaupunkiseudulla sijaitsevien sosioekonomisesti huono-osaisten lähiöiden leimautumisessa on omat erityispiirteensä, eivätkä havainnot esimerkiksi yhdysvaltalaisista tai ranskalaista marginalisoituneista naapurustojen ole sellaisenaan sovellettavissa suomalaiseseen kontekstiin. Käsittelen suomalaisten sosioekonomisesti huono-osaisten naapurustojen leimautumista tarkemmin luvussa 4.1.

Alueellinen leimautuminen ja siihen kiinnittyvä yhteiskunnallinen eriarvoisuus ovat yhteydessä alueellisiin hierarkioihin ja erontekoihin, joita ei muodostu ainoastaan asuinalueiden välillä vaan myös naapurustojen sisällä (Jensen & Christensen 2012; Palmer ym. 2004; Peltola ym. 2023; Tuominen 2020; Wacquant 2007). Alueelliset hierarkiat syntyvät usein keskiluokkaisesta näkökulmasta, jolloin leimautuneet korttelit tai naapurustot asettuvat moraalisisessä alueellisessä järjestyksessä alimmaisiksi (Pinkster, Ferier & Hoekstra 2020, 522) ja ne nähdään yleisesti kaupungin ”pohjimmaisina” asuinpaikkoina (Wacquant 2008b, 116). Alueelliset hierarkiat synnyttävät usein sosiaalisia erontekoja naapuruston sisällä, joilla henkilö erottaa itsensä ihmisryhmistä, joita hän yhdistää naapurustonsa leimautumiseen (ks. esimerkiksi Contreras 2017; Palmer ym. 2004; Wacquant 2007). Usein paikkaan kytkeytyvät sosiaaliset eroteot ovat yhteydessä taloudellisiin, sosiaalisiin ja etnisiin eroihin (Pinkster ym. 2020, 525).

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on Wacquantin, Slaterin ja Pereiran (2014) näkemys siitä, että bourdieulaiseen keskusteluun yhteiskuntaluokkien elämäntyylien eriytymisestä tulisi liittää paikan merkitys ihmisryhmien välisten erontekojen syntymisessä. Toisin sanoen ymmärrän, että naapurusto voi toimia keskeisenä materiaalisena ja sosiaalisena jakolinjana, kamppailun paikkana ja symbolista arvoa ylläpitävänä mentaalisenä mielikuvana erilaisista taustoista tulevien ihmisten välillä (ks. Wacquant, Slater & Pereira 2014, 1272). Väitöskirjallani osallistun edellä kuvattuun keskusteluun tarkastelemalla sitä, miten nuorten keskeiset päivittäiset paikat – kodin naapurusto, koululuokat ja harrastuspaikat – voivat tuottaa rajanvetoja ja hierakkisen asetelman erilaisista yhteiskuntaluokista tulevien nuorten välille.

## 3.2 Alueelliseen leimautumisen haastaminen

Alueellisen leiman sisäistymisen (Howarth 2002; Wacquant 2007; 2008a; 2008b) sijaan useissa tutkimuksissa on todettu, että asukkaat voivat haastaa, lieventää, väistää, kritisoida ja vastustaa alueellista leimautumista monin tavoin (ks. esim. Allen ym. 2007; Cairns 2018; Hastings 2004; Jensen & Christensen 2012; Keskinen 2018; Kusenbach 2009; Tuominen 2020; Wacquant, Slater & Pereira 2014). Usein tutkimukset ovat keskittyneet joko siihen, miten marginaaliseen asemaan asetetut asukkaat haastavat naapuruston stigmaa (ks. esimerkiksi Junnilainen 2020; Kirkness 2014; McKenzie 2012; Palmer ym. 2004; Tuominen 2020) tai miten keskiluokkaisista taustoista tulevat asukkaat pyrkivät irrottautumaan symbolisesti ja arjen käytännöissään stigmatisoiduista, sosioekonomisesti huono-osaisista naapurustoista (ks. esimerkiksi Benson 2014; Butler & Robson 2003; Pinkster 2014; 2016; Watt 2009). Seuraavaksi käsittelen näiden tutkimusten antia tarkemmin.

Tyypillisiä strategioita, joilla stigmatisoiduilla asuinalueilla asuvat ihmiset haastavat ja lieventävät alueellista leimautumista, ovat esimerkiksi naapuruston normalisointi, kiinnittyminen näkyvästi naapurustoon ja sen yhteisöön, suhtautuminen stigmatisoivaan narratiiviin leikitellen ja huumorilla sekä irrottautuminen naapurustosta ja siellä olevista ihmisryhmistä. Stigmatisoidun naapuruston normalisointi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että puhuessaan naapurustostaan asukkaat haluavat osoittaa, että asuinpaikka on hyvin samankaltainen kuin muutkin vastaavat naapurustot (ks. esimerkiksi Allen ym. 2007; Cairns 2018; Hastings 2004; Peltola ym. 2023). Normalisoidessaan naapurustoaan aikuiset ja nuoret usein korostavat alueen hyviä puolia, kuten toimivaa palveluverkkoa ja vähättelevät sen huonoja puolia, kuten katukuvassa esiintyviä sosiaalisia ongelmia. Tyypillisesti normalisoidessaan stigmatisoitua naapurustoa asukkaat käyttävät argumenttina sitä, että on olemassa paljon ”ongelmallisempia” naapurustoja kuin heidän asuinpaikkansa. (Allen ym. 2007; Cairns 2018; Hastings 2004; Peltola ym. 2023.)

Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että ihmiset pyrkivät haastamaan naapurustonsa leimautumista korostamalla kuuluvuuttaan ja kiinnittymistään asuinpaikkaansa esimerkiksi puhumalla siitä ylpeästi ja osoittamalla positiivista tunnesidettä naapurustoaan ja sen yhteisöä kohtaan (ks. esimerkiksi Kirkness 2014; McKenzie 2012; Ojalampi & Keskinen-Koivisto 2023). Tutkimuskirjallisuudessa paikkaan kiinnittyminen on määritelty monin eri tavoin; useimmiten sillä viitataan tunnesiteeseen tiettyä paikkaa kohtaan, joka voi merkitä esimerkiksi kuuluvuuden tunnetta ja kodin tuntua (Blokland 2003; Lewicka 2008; Pinkster 2014).

Huono-osaisilla ja leimautuneilla alueilla asuvien nuorten on osoitettu viihtyvän asuinympäristössään hyvin ja omaavan tulevaisuuden uskoa huolimatta ongelmakeskeisestä näkökulmasta, joilla leimautuneita naapurustoja ja siellä asuvia ihmisiä usein lähestytään (Peltola ym. 2023; Smyth & McInerney 2014;

Visser, Bolt & Kempen 2015). Naapurustot liittyvät usein nuorten identiteetin muodostumiseen, ja erityisesti leimautuneilla alueilla kuuluvuuden, lojaalisuuden ja omistajuuden osoittaminen naapurustoon ja siellä olevia paikkoja kohtaan voi entisestään vahvistua nuorten keskuudessa (Kirkness 2014; McKenzie 2012; Visser, Bolt ja Kempen 2015). Naapurustoon kiinnittyvä lojaalius ja omistajuus voi ilmetä esimerkiksi nuorten kerääntymisenä näkyvälle julkiselle paikalle, jossa he puolustavat omaksi ottamaansa paikkaa verbaalisesti ja fyysisesti (Kirkness 2014; McKenzie 2012). Nuorilla on tapana kääntää stigmatisoiva narratiivi omakseen leikittelemällä stigmatisoivalla puheella ja suhtautumalla ulkopuolisten negatiivisiin mielikuviin naapurustostaan sisäpiiriin huumorin keinoin (Kirkness 2014; Kusenbach 2009).

Huolimatta siitä, että leimautuneilla alueilla asuvat asukkaat - nuoret mukaan lukien – tuntevat usein kuuluvuutta naapurustoon kohtaan ja viihtyvät siellä, he ovat usein myös tietoisia yleisistä negatiivisista mielikuvista ja sosiaalisia ongelmista, kuten päihteiden käytöstä, häiriökäytöksestä ja rikollisuudesta, joita he saattavat kohdata naapurustossaan (Cairns 2018; Jensen & Christensen 2012; Junnilainen 2019; Ojalampi & Keskinen-Koivisto 2023; Peltola ym. 2023; Tuominen 2020, Visser, Bolt & Kempen 2015). Väistääkseen ja lieventääkseen naapurustonsa stigmatisoivaa vaikutusta ihmisten voivat pyrkiä erottamaan ja irrottamaan itsensä ja kotinsa puheissaan tai välttelyn keinoin naapurustonsa paikoista ja ihmisryhmistä, jotka he mieltävät ”ongelmallisiksi” ja joiden uskovat olevan naapuruston leimautumisen takana (Hastings, 2004; Jensen & Christensen 2012; Keskinen, 2018; Kusenbach 2009; Palmer ym. 2004).

Irrottautuminen mielletystä stigmatisaation lähteistä naapurustossa voi tarkoittaa, että asukkaat tekevät erontekoa ”meidän” ja ”heidän” välillä, ja samalla erottelevat parempina pitämänsä naapuruston osat huonompina pitämistään osista (Hastings 2004; Palmer ym. 2004). Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että erityisesti keskiluokkaiset asukkaat tuntevat tarvetta irrottautua huono-osaisista ja leimautuneista osista naapurustoa (Benson 2014; Butler & Robson 2003 Pinkster 2014; 2016; Watt 2009). Wacquant (2007, 68) kutsuu naapuruston sisällä tapahtuvaa leimautumisesta johtuvaa asukkaiden välistä irrottautumista keskinäiseksi etäännyntymiseksi/etäännyttämisiksi (*mutual distancing*).

Edellä kuvatuissa tutkimuksissa, joissa tarkastellaan erilaisia tapoja haastaa ja lieventää alueellista leimautumista, on kiinnitetty vähemmän huomiota siihen, miten ihmiset erilaisista yhteiskuntaluokista ja etnisistä taustoista reagoivat ja kykenevät haastamaan alueellista leimautumista (ks. kuitenkin esimerkiksi Contreras 2017; Pinkster, Ferier & Hoekstra 2020). Pinkster, Ferier ja Hoekstra (2020) osoittivat, miten Hollannissa erilaisista taustoista tulevat asukkaat eivät kohdanneet naapurustonsa leimautumista tasapuolisesti vaan stigma tarttui herkemmin joihinkin ihmisryhmiin kuin toisiin. Tutkimuksen mukaan valkoiset keskiluokkaiset asukkaat pystyivät helpommin väistämään stigmaa kuin etniset vähemmistöt tai alemmista yhteiskuntaluokista tulevat sosiaalisen

asuntotuotannon piirissä asuvat asukkaat. Tämä johtui siitä, että ulkopuolisten mielikuvissa kaksi jälkimmäistä ihmisryhmää ”sopivat” helpommin negatiivisiin stereotyyppioihin, joita naapuruston leimautumiseen yhdistettiin (Pinkster, Ferier & Hoekstra 2020, 524).

Osallistun tutkimuksellani alueellista leimautumista koskevaan keskusteluun erityisesti siitä näkökulmasta, miten erilaisista yhteiskuntaluokista ja naapurustoista tulevat yläkouluikäiset nuoret reagoivat alueelliseen leimautumiseen ja kykenevät haastamaan sitä. Seuraten Wacquantin, Slaterin ja Pereiran (2014) ajatuksia ymmärrän, että henkilön mahdollisuus vastustaa alueellista leimautumista riippuu hänen alueellisesta ja sosiaalisesta asemastaan. Toisin sanoen tapa reagoida stigmaan riippuu esimerkiksi henkilön yhteiskuntaluokasta, etnisyydestä, iästä, elämänvaiheesta, asuinpaikasta ja asuinmuodosta sekä siitä, kuinka pitkään hän on asunut alueella (Wacquant, Slater & Pereira 2014, 1276).

Tutkimukseni lähtökohtana on tieto siitä, että vaikka ihmisillä voi olla keinoja vastustaa tai lieventää alueellista leimautumista, keinot eivät useinkaan poista kaikkia leimautumisen kielteisiä vaikutuksia heidän arjestaan, eivätkä ne vähennä leimautumiseen liittyvää yhteiskunnallista eriarvoisuutta (ks. esimerkiksi Howarth 2002; Peltola ym. 2023; Tuominen 2020; Visser, Bolt & Kempen 2015; Wacquant 2007). Ylipäättään sillä, että asukkaat joutuvat käyttämään energiaa ja mielikuvitustaan naapurustonsa leimautumisen lieventämiseksi ulkopuolisten silmissä, on vaikutuksia heidän elämäänsä. Tämä alueellisen leimautumisen seurausten moninaisuus nuorten hyvinvointiin ja naapurustoon kiinnittymiseen on väitöskirjani ytimessä.

### 3.3 Neljän stigman tyyppin taksonomia

Voidakseni analysoida nuorten reaktioita naapuruston leimautumiseen monipuolisesti erilaisista näkökulmista hyödynnän John Pryorin ja Glenn Reederin (2011) luomaa taksonomiaa neljästä stigman tyypestä: 1) julkinen stigma (*public stigma*), 2) henkilökohtainen stigma (*self-stigma*), 3) tarttuva stigma (*stigma by association*) ja 4) rakenteellinen stigma (*structural stigma*) (ks. myös Bos ym. 2013). Taksonomia luotiin alun perin ihmisen ominaisuuksien leimautumisen tarkasteluun (Bos ym. 2013; Pryorin & Reeder 2011). Sovellan tulosten analyysissä taksonomiaa alueellisen leimautumisen tarkasteluun (Wacquant 2008a) nuorten arjessa.

Taksonomiassa neljä stigman tyyppiä ovat tiivistä yhteydessä toisiinsa (Bos ym. 2013; Pryorin & Reeder 2011). Mallissa julkinen stigma toimii leimautumisen ytimenä, ja sillä tarkoitetaan ihmisten sosiaalisia ja psykologisia reaktioita stigmasoitua kohtaan (Bos ym. 2013, 2). Reaktiot voivat ilmetä kielteisinä tunteina, kuten pelkona, inhona ja ärsyntyneisyytenä. Näiden negatiivisten tunteiden taustalla

on usein uskomus siitä, että stigmatisoitu asema on itseaiheutettua. Reaktiot voivat tulla esiin myös käyttäytymisessä esimerkiksi stigmatisaation kohteen välttelynä ja sosiaalisena ulossulkemisena. (Bos ym. 2013, 2–3.) Medialla on usein keskeinen rooli julkisen stigman rakentumisessa. Tyypillisesti leimautuneet kaupunkinaapurustot saavat runsaasti negatiivista näkyvyyttä mediassa, sillä ongelmakeskeinen kirjoittelu ja otsikointi saavat usein laajaa huomiota median kuluttajissa (Hastings 2004; Howarth 2002; Kearns, Kearns and Lawson 2013). Kielteisen mediakirjoittelun kautta rakentuva julkinen leimautuminen voi heijastua suhteeseen, jonka asukkaat muodostavat naapurustoonsa ja heikentää heidän kiinnittymistään asuinseudulleen (Ojalampi & Keskinen-Koivisto 2023). Väitöskirjani tulosten analyysissä kohdistan katseeni siihen, minkälaisia kokemuksia nuorilla on ulkopuolisten ja muiden nuorten reaktioista koulujen huono-osaisista lähiöistä.

Toinen stigman tyyppi taksonomiassa on henkilökohtainen stigma, jolla tarkoitetaan leimautumisen kohteelle aiheutuvia sosiaalisia ja psyykkisiä vaikutuksia (Bos ym. 2013, 2). Henkilökohtaiseen stigmaan voi sisältyä sekä pelkoa altistua leimautumiselle että leimautumiseen liittyvien kielteisten uskomusten ja tunteiden sisäistymistä (Bos ym. 2013, 2). Leimautumisen vaikutukset voivat näkyä henkilön elämässä käyttäytymisen tasolla kielteisenä kohteluna, tunnetasolla kielteisinä ajatuksina henkilöä kohtaan tai sisäistettynä, jolloin ne vaikuttavat henkilön itseluottamukseen ja omanarvontuntoon (Bos ym. 2013, 3).

Tässä tutkimuksessa yhdistän Bos ym. (2013) henkilökohtaisen stigman käsitteen Wacquantin (2007, 2008) teoretisointiin alueellisen leimautumisen sisäistymisestä (ks. luku 3.1) Olen kiinnostunut siitä, miten huono-osaisien lähiönaapurustojen leimautuminen näkyy niissä asuvien nuorten arjessa asumisen, koulun ja vapaa-ajan aktiviteettien tasolla, miten he reagoivat stigmaan ja pyrkivät välttämään stigman sisäistymistä henkilökohtaiseksi stigmaksi.

Kolmanneksi stigman tyyppi taksonomiassa on nimetty tarttuva stigma, joka liittyy siihen, että stigma ei kosketa ainoastaan stigmasaation kohdetta vaan myös ympärillä olevia ihmisiä ja siihen yhdistyy usein pelkoa sen tartuttavuudesta (Bos ym. 2013, 2). Tarttuva stigma tarkoittaa ihmisten sosiaalisia ja psyykkisiä reaktioita stigman kohteeseen yhdistettäviä henkilöitä (esimerkiksi perheenjäsenet ja ystävät) kohtaan tai ihmisten reaktioita siihen, että heidät yhdistetään stigman kohteeseen (Bos ym. 2013, 2).

Väitöskirjani tulosten analyysissä keskityn jälkimmäiseen tarttuvan stigman muotoon. Kiinnitän Bos ym. (2013) tarttuvan stigman käsitteen alueellisen leimautumisen yhteydessä käytyyn keskusteluun keskiluokkaisten asukkaiden irrottautumisesta huono-osaisista ja leimautuneista naapurustoista (Benson 2014; Butler & Robson 2003 Pinkster 2014; 2016; Watt 2009). Tarkastellessani lähiönaapuruston leimautumista nuorten arjessa tarttuvan stigman näkökulmasta hyödynnän Wacquantin (2007, 68) ajatuksia asukkaiden keskinäisestä etäännyttämisestä (ks. luku 3.2). Analyysissä tarkastelen sitä, miten nuoret, jotka

asuvat huono-osaisten lähiöiden ulkopuolella keskiluokkaisissa naapurustoissa, reagoivat koulujensa lähiöiden leimautumiseen, miten he pyrkivät välttämään tартtuvaa stigmaa ja minkälaisia alueellisia ja sosiaalisia erontekoa he tekevät.

Viimeinen eli neljäs stigman tyyppi taksonomiassa on rakenteellinen stigma, jolla viitataan siihen, miten instituutiot tai yhteiskunnan normit voivat ylläpitää, oikeuttaa tai edistää stigmatisaatiota (Bos ym. 2013, 4). Taustalla on ajatus siitä, että stigmatisaatiolla uudelleen tuotetaan tietoisesti tai tiedostamatta sosiaalista eriarvoisuutta yhteiskunnassa ja sen avulla ylläpidetään sosiaalisia, taloudellisia ja poliittisia valta-asemia. Rakenteellisen stigmatisaation tutkimiseksi tarvitaan ymmärrystä sosiaalisen kontekstista, jossa se ilmenee. (Bos ym. 2013, 4.)

Howarth (2002, 251) totesi tutkimuksessaan Lontoon Brixtonista, että lasten ja nuorten elämässä olevilla aikuisilla ja koulun institutionaalisella kulttuurilla voi olla keskeinen rooli siinä, miten nuoret pystyvät haastamaan ja lieventämään naapuruston leimautumiseen ja sisäistävätkö nuoret leiman osaksi itsetuntoaan. Tämän tutkimuksen tulosten analyysissä sovelan rakenteellisen stigman käsitettä tarkastellessani, miten koulun – joka nähdään usein keskiluokkaisena instituutiona (ks. esimerkiksi Huilla 2022; Kosunen ym. 2024) – käytännöllä voidaan edistää, mahdollistaa tai pyrkiä vähentämään alueellista ja sosiaalista leimautumista nuorten arjessa.

Taksonomiaa on aiemminkin hyödynnetty alueellisen leimautumisen (Marten & Boano 2022; Smets & Kusenbach 2020) tai naapurustossa tapahtuvan sosiaalisen leimautumisen (ks. kuitenkin Mutiso, Matese & Masinde 2020) tutkimuksissa. Smets & Kusenbach (2020) viittaavat taksonomiaan asumista ja alueellista leimautumista käsittelevässä teemanumerossa ja katsovat sen hyödylliseksi malliksi ymmärtää laajasti stigman eri toimijoita, osatekijöitä ja vaikutuksia. Marten & Boano (2022) mainitsevat taksonomian tarkastellessaan Ciudad Juáreziin – Mexican rajakaupunkiin – liittyvää rakenteellista stigmaa. Mutiso, Matese & Masinde (2020) hyödyntävät taksonomiaa tarkastellessaan seksityöläisten naapurustossa kohtaamaa leimautumista Kenian Nairobissa.

Edellä kuvatuista tutkimuksista poiketen käytän taksonomiaa analyysiä ohjaavana kehikkona ja yhdistän sen Wacquantin (2008a) teoretisointiin alueellisesta leimautumisesta. Väitöskirjani tulosten analyysissä hyödynnän siis kaikkia neljää stigman tyyppiä. Kiinnostuksen kohdistuu siihen, miten huono-osaisten lähiöiden *julkinen leimautuminen* ilmenee lähiöissä ja keskiluokkaisissa naapurustoissa asuvien nuorten arjessa *henkilökohtaisen ja tarttuvan stigman* näkökulmista. Lisäksi tarkastelen sitä, miten sosioekonomisesti erilaisista naapurustoista tulevat nuoret reagoivat huono-osaisten lähiön leimautumiseen. Kiinnitä katseeni myös siihen, minkälainen rooli kouluilla ja kouluyhteisöillä on *rakenteellisen stigman* uusintajana tai lieventäjänä nuorten arjen näkökulmasta.

Analyysiä tehdessä olen tiedostanut, että taksonomia on yksinkertaistava malli, sillä nuorten arjessa erilaiset stigman tyytit kiinnittyvät toisiinsa ja menevät osittain limittäin. Taksonomian soveltaminen tarjoaa kuitenkin tutkimukseni

kannalta keskeisen välineen tarkastella leimautumista monipuolisesti eri toimijoiden näkökulmasta sekä mikro- että makrotasolla. Lähestyn alueellista leimautumista nuorten arjessa sekä stigmatisoitujen, että stigmatisoitujen näkökulmista henkilökohtaisella ja yhteiskunnallisella tasolla.

Stigman eri tyyppien tarkastelu voi auttaa ymmärtämään huono-osaisten lähiöiden leimautumisen erilaisia ilmenemismuotoja ja seurauksia yhteiskuntaluokaltaan erilaisten nuorten arjessa. Lisäksi taksonomian soveltaminen voi tarjota uusia näkökulmia siihen, miten eri toimijat (media ja julkinen keskustelu, lähiön ulkopuolella asuvat ihmiset, lähiössä asuvat nuoret, lähiön lähetyillä asuvat nuoret ja koulun aikuiset) voivat edistää tai purkaa reaktioillaan lähiöiden leimautumista ja miten heidän reaktionsa ovat vuorovaikutuksessa keskenään.

## **4 Naapurustojen, koulujen ja nuorten vapaa-ajan eriytyminen ja leimautuminen Suomessa**

Tässä luvussa taustoitan kaupunkinaapurustojen ja -koulujen sekä nuorten vapaa-ajan eriytymistä Suomessa. Kokoan yhteen aikaisempaa tutkimustietoa näiden segregaatioulottuvuuksien eriytymisestä ja leimautumisesta Suomessa ja peilaan tutkimustuloksia myös kansainväliseen tutkimuskirjallisuuteen. Tässä luvussa yhdistän maantieteellisen ja kasvatussosiologisen segregaatiokeskustelun naapurustojen ja koulujen eriytymisestä nuorisotutkimuksen saralla tehtyihin tutkimuksiin, joissa on käsitelty nuorten vapaa-ajan eriytymistä ja nuorten tekemiä yhteiskuntaluokittuneita erontekoja koulussa ja vapaa-ajalla.

Luvussa 4.1 käsittelen aikaisempaa tutkimustietoa kaupunkinaapurustojen eriytymisestä ja leimautumisen Suomessa sekä näiden ilmiöiden kietoutumista yhteen. Luvussa 4.2 esittelen nuorten kokemuksia kaupunkinaapurustojen eriytymisestä ja leimautumisesta. Luvussa 4.3 taustoitan koulujen eriytymisen ja mainehierarkioiden kiinnittymistä toisiinsa ja luvussa 4.4 kartoitan aikaisempia tutkimustuloksia nuorten vapaa-ajan eriytymisestä Suomessa. Viimeisessä luvussa 4.5 kokoan yhteen aikaisempaa nuorisotutkimuksellista antia nuorten yhteiskuntaluokittuneista eronteosta koulussa ja vapaa-ajalla, jotka usein pohjustavat nuorten välistä alueellista ja sosiaalista leimautumista.

### **4.1 Kaupunkinaapurustojen eriytyminen ja leimautuminen**

Kaupunkien sosioekonominen eriytyminen – jossa sosioekonominen hyvä- ja huono-osaisuus kasautuvat eri naapurustoihin – on ollut hyvin tyypillinen kehityskulku eurooppalaisittain tarkasteltuna (Musterd 2005; 2023; Skifter Andersen ym. 2015; van Ham ym. 2018). Sosiospatiaalinen eriytyminen on viime vuosikymmeninä ollut Suomessa vähäisempää kuin monissa Länsi-Euroopan vertailukaupungeissa, mutta eriytyminen on meilläkin lisääntynyt varsinkin suuremmilla kaupunkiseuduilla (Kortteinen & Vaattovaara 2015). Suomessa

kaupunkien eriytymiskehitys on johtanut siihen, että useista lähiöistä, jotka on rakennettu 1960–1970-luvuilla laajan maalta muuton aikana, on kehittynyt 1990-luvun laman jälkeen sosioekonomisesti huono-osaisia naapurustoja, joihin on usein keskittynyt asukkaita etnisistä vähemmistöistä (Stjernberg 2019; 2022; Kortteinen & Vaattovaara 2015; Vaattovaara ym. 2018). Lähiönaapurustot sijaitsevat tyypillisesti kaupunkien keskustojen ulkopuolella, ovat usein kerrostalovaltaisia ja niihin keskittynyt sosiaalisesti tuettua vuokra-asumista (Stjernberg 2019; 2022; Vaattovaara ym. 2018).

Kaupunkien eriytymisen myötä Suomessa on herännyt huoli siitä, että lapsiperheköyhyys ja ylisukupolvinen huono-osaisuus näyttävät syventyvät ja keskittävän yhä enemmän huono-osaisiin lähiönaapurustoihin (Bernelius 2024; Kallio & Hakovirta 2020; Stjernberg 2019; 2022). Eriytymisen syventyessä, muuttuessa ylisukupolviseksi ja koskettaessa ihmisten arkea eri segregaatiulottuvuuksilla samanaikaisesti, voidaan puhua segregaation noidankehästä (Bernelius 2013; Tammaru ym. 2021).

Segregaation negatiivisen kierteen pysäyttäminen voi osoittautua hyvin hankalaksi (Bernelius 2013; van Ham, Tammaru & Janssen 2018). Alueellista eriytymistä on pyritty ehkäisemään pääkaupunkiseudulla kaupunkirakenteen sosiaalisella sekoittamisella (ks. esim. Vilkama & Hirvonen 2018). Tällä kaupunkipoliittisella toimella luodaan asuinalueelle rinnakkain erilaista asuntokantaa ja asuntojen hallintamuotoja, jonka tavoitteena on luoda naapurustosta asuinpaikka sosioekonomisesti vaihtelevalle väestöpohjalle (Rasinkangas, Rosengren, & Ruonavaara 2023).

Suomessa huono-osaisia lähiöitä lähestytään usein julkisessa keskustelussa ongelmien kautta ja niihin suunnataan erilaisia kehitys- ja lähiöprojekteja (Kempainen 2017; Ojalampi & Koskinen-Koivisto 2023; van Aerschot & Salminen 2018). Vaikka kaikki suomalaiset lähiöt eivät ole huono-osaisia ja asukkaiden on osoitettu viihtyvän lähiöissä hyvin, niihin liitetään usein negatiivisia mielikuvia. Nämä kielteiset käsitykset yhdistyvät esimerkiksi naapuruston köyhyyteen, turvattomuuteen ja levottomuuteen. (Junnilainen 2019; 2020; Kempainen 2017; Tuominen 2020.)

Lähiöiden stigmatisoitumista eli leimautumista on kuitenkin tutkittu verrattain vähän Suomessa (ks. kuitenkin Junnilainen 2019; 2020; Keskinen 2018; Kelekay 2022; Ojalampi & Koskinen-Koivisto 2023; Tuominen 2020). Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että sosioekonomisesti huono-osaisten lähiöiden leimautuminen on olemassa oleva ilmiö suomalaisilla kaupunkiseuduilla ja se vaikuttaa leimautuneiden lähiöiden asukkaiden jokapäiväiseen arkeen. Junnilaisen (2020) etnografinen tutkimus Helsingissä ja Turussa sijaitsevista sosioekonomisesti huono-osaisista lähiöistä osoitti, että naapuruston leimautuminen voi herättää asukkaissa tarvetta haastaa ulkopuolelta asetettua stigmaa tuottamalla jaettua yhteisöllistä narratiivia lähiönaapurustoista. Toisessa Junnilaisen (2020) tutkimista naapurustoista paikallista yhteisöllisyyttä

rakennettiin narratiivilla, joka pohjautui työväenluokkaisuuteen ja yhteiskuntaluokkien väliseen kamppailuun. Toisessa tutkituista naapurustoista puolestaan ilmeni narratiivi, jossa lähiö ja sen yhteisö irrotettiin perinteisestä työväenluokkaisuudesta ja pyrittiin kohti keskiluokkaisuutta. Junnilaisen (2020) tutkimus antaa esimerkin, siitä miten yhteiskuntaluokkien välinen hierarkkinen asetelma voi näyttäytyä eri tavalla eri lähiökonteksteissa, kun asukkaat pyrkivät vastustamaan alueellista leimautumista.

Aikaisemmat suomalaistutkimukset ovat paljastaneet, että asukkaat voivat vastustaa naapuruston leimautumista kritisoimalla kielteisiä yleisiä näkemyksiä ja osoittamalla kuuluvuutta naapurustoaan kohtaan (Keskinen 2018; Ojalampi & Koskinen-Koivisto 2023; Tuominen 2020). Ojalampi ja Koskinen-Koivisto (2023) toteavat etnografisessa tutkimuksessaan Jyväskylän sosioekonomisesti huono-osaisista lähiöistä, että lähiön leimautumisesta huolimatta asukkaat kiinnittyivät vahvasti asuinpaikkansa fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön. Etnografinen tutkimus Helsingin Kontulasta puolestaan osoitti, että vaikka asukkaat haastoivat lähiönaapurustonsa leimautumista ja korostivat paikallista ylpeyttä ja kiinnittymistään alueelle, heidän keskuudessaan oli nähtävissä myös ristiriitaista suhtautumista asuinpaikkaa kohtaan leimautumisen myötä (Tuominen 2020).

Tutkimuksellani osallistun edellä kuvattuun keskusteluun tarkastelemalla sosioekonomisesti huono-osaisten lähiöiden leimautumista yhteiskuntaluokiltaan erilaisista taustoista tulevien nuorten arjen näkökulmasta. Tutkimukseni tuo uusia näkökulmia tähän keskusteluun tarkastelemalla, miten lähiöiden leimautuminen kiinnittyy muihin keskeisiin nuorten arjen segregaatioulottuvuuksiin; kouluarkeen ja vapaa-ajan aktiviteetteihin sekä minkälaisia eriarvoisuuden arkisia muotoja näiden ulottuvuuksien välille rakentuu.

## **4.2 Nuorten kokemukset kaupunkinaapurustojen eriytymisestä ja leimautumisesta**

Alueellista eriytymistä on tutkittu Suomessa usein tilastollisesti tarkastellen asuinalueiden välisiä eroja ja perheiden tekemiä valintoja (ks. esim. Bernelius & Vilkama 2019; Kortteinen & Vaattovaara 2015; Stjernberg 2019; Vaattovaara ym. 2018). Viime aikoina laadullisissa tutkimuksissa on kuitenkin alettu kiinnittää huomiota asuinalueiden eriytymiseen nuorten arjen tasolla (Hakovirta & Rantalaiho 2012; Huilla 2024; Junnilainen 2019; Keskinen 2018; Ollila 2008; Peltola ym. 2023; van Aershot & Salminen 2018). Tämä tutkimus kiinnittyy näiden nuorten arkea huono-osaisissa naapurustoissa käsittelevien tutkimusten jatkumoon.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on osoitettu, että sosioekonomisesti huono-osaisissa suomalaisissa lähiöissä asuvat nuoret kiinnittyvät myönteisellä tavalla

naapurustoonsa ja pitävät elämänsä siellä hyvin tavanomaisena (Peltola ym. 2023; Junnilainen 2019; van Aerschot & Salminen 2018). Samanaikaisesti he kohtaavat naapurustossaan sosiaalisia ongelmia ja pelottavia ilmiöitä, kuten päihteidenkäyttöä ja häiriökäyttäytymistä, ja ovat tietoisia negatiivisista mielikuvista, joita heidän asuinseutuunsa usein liitetään ulkopuolelta käsin (Junnilainen 2019; Keskinen 2018; Peltola ym. 2023; Ollila 2008; van Aerschot & Salminen 2018). Nuorten on osoitettu käyttävän hyödyksi paikallistuntemustaan pyrkiessään välttämään epämiellyttäviltä tai pelottavilta tuntuvia paikkoja lähionapurustossaan (Peltola ym. 2023; Visser, Bolt & Kempen 2015). Tutkimus Tampereen Tesomasta osoitti, että vaikka nuorilla oli kokemuksia naapurustossa esiintyvistä ongelmista ja ulkopuolisten kielteisistä näkemyksistä lähiötä kohtaan, he kiinnittyivät tunnetasolla Tesoman lähiöön ja muodostivat merkityksellisiä paikallisia sosiaalisia suhteita (van Aerschot & Salminen 2018).

Niin Suomessa kuin muissa maissa on havaittu, nuorten kokemukset naapuruston ongelmista ja leimautumisesta voivat kuitenkin johtaa siihen, että nuorille muodostuu ristiriitainen suhde naapurustoonsa (Junnilainen 2019; Peltola ym. 2023; Visser, Bolt & Kempen 2015). Junnilaisen (2019) etnografinen tutkimus Helsingin ja Turun sosioekonomisesti huono-osaisista lähiöistä paljasti, että nuorten ristiriitainen suhde kumpusi vastakkaisista tarpeista kiinnittyä paikalliseen elämään arjessaan ja toisaalta irrottautua siitä leimautumisesta ja sosiaalisista ongelmista johtuen. Kielteisen tai ristiriitaisen suhteen myötä leimautunut naapurusto voi näyttäytyä nuorille paikkana, jossa he eivät haluaisi asua aikuisina tai perustaa perhettä (Keskinen 2018; Meyer, Miggelbrink & Schwarzenberg 2016; Ollila 2008; Visser, Bolt & Kempen 2015). Itä-Helsingin lähiöissä asuvien nuorten arkea tarkastelevasta tutkimuksesta ilmeni, että nuoret näkivät asuinympäristönsä tulevaisuuden kannalta huonossa valossa, mutta heillä oli silti tulevaisuuden uskoa henkilökohtaisella tasolla (Ollila 2008). Tutkimus pääkaupunkiseudun huono-osaisesta lähiöstä osoitti, että samaa koulua käyvien nuorten tulevaisuuden haaveet ja toiveet voivat eriytyä siten, että työväenluokkaisten ja huono-osaisien nuorten ajatukset omasta tulevaisuudestaan näyttävät epävarmimmilta verrattuna keskiluokkaisten nuorten näkemyksiin tulevaisuudestaan (Huilla 2024).

Tutkimuksessani kiinnitän sosioekonomisesti huono-osaisien naapurustojen leimautumisen nuorten arjessa köyhyyden sosiaaliseen leimautumiseen. Aikaisemmat kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että sosiaalietuuksia saavat ja köyhyydessä elävät ihmiset kohtaavat usein leimautumista, kielteistä suhtautumista, syyllistämistä ja syrjintää muiden taholta ja tuntevat itsensä väheksytyiksi ja halveksutuiksi (Hirschl ym. 2011; McIntyre ym. 2003; Simons ym. 2018). Perheen köyhyyden on osoitettu leimaavan lapsia ja nuoria Suomessa aiheuttaen heissä häpeän tunnetta (Hakovirta & Kallio 2016). Suomessa köyhillä lapsilla on muita lapsia suurempi riski tuntea itsensä leimautuneiksi. He

esimerkiksi kokevat muita useammin häpeää ja syyllisyyttä tai väheksyvät itseään. (Vuorenlinna ym. 2023, 2646.)

Aikaisemman tutkimustiedon pohjalta katson, että nuorten arjen eriarvoisuuden tutkimisen kannalta olisi syytä kiinnittää entistä enemmän huomiota nuorten suhteeseen asuinalueeseensa, joka saattaa olla kriittinen, ristiriitainen tai myönteinen. Nuorten kielteinen suhtautuminen asuinpaikkaansa, aiheet poismuutosta ja lähiössä sisäistynyt tulevaisuushorisonttien näköalattomuus voivat vaikuttaa kielteisesti pitkällä tähtäimellä sekä nuorten elämään, että jo valmiiksi haavoittuvassa asemassa olevan leimautuneen asuinalueen kehitykseen. Väitöskirjassani pyrin vastaamaan tähän tutkimustarpeeseen tarkastelemalla kriittisesti erilaisista yhteiskuntaluokista ja sosioekonomisesti erilaisista naapurustoista tulevien nuorten välistä eriytymistä ja leimautumista sekä erontekoja, joita heidän välilleen muodostuu naapurustoista.

### **4.3 Koulujen sosiaalinen eriytyminen ja mainehierarkiat**

Niin Suomessa kuin kansainvälisesti on havaittu, että kaupunkinaapurustojen eriytyminen ja leimautuminen kietoutuvat yhteen koulujen eriytymisen ja mainehierarkioiden kanssa (Bernelius, Huilla & Ramos Lobato 2021; Bernelius & Vaattovaara 2016; Bernelius & Vilkama 2019; Boterman 2019; Bunar 2011; Gamsu 2016; Frankenberg 2013). Määrittelen väitöskirjassani koulujen eriytymisen koulujen välillä ja sisällä tapahtuvaksi oppilaspohjan sosioekonomiseksi ja etniseksi eriytymiseksi, joka on usein yhteydessä oppimistulosten eroihin (Bernelius 2013; Bernelius & Huilla 2021; Kosunen ym. 2024). Tarkoitin koulun sisäisellä eriytymisellä eroja koulun opetusryhmien eli koululuokkien välillä (Kosunen ym. 2024). Lähikouluperiaatteen mukaisesti naapuruston väestöpohja heijastuu koulun oppilaspohjaan (Bernelius & Huilla 2021; Bernelius & Vaattovaara 2016; Bernelius & Vilkama 2019), millä on eriyttävä vaikutus koulujen oppimistuloksiin (Bernelius 2013).

Naapurustojen ja koulujen maineet ruokkivat toinen toisiaan ja perheiden tekemien kouluvalintojen kautta vaikuttavat osaltaan koulujen välillä ja sisällä tapahtuvaan eriytymiseen (Bernelius, Huilla & Ramos Lobato 2021; Kosunen ym. 2020). Kouluvalinnat Suomessa tarkoittavat sitä, että perheillä on mahdollisuus hakea lapselleen paikkaa lähikoulun sijaan toisesta koulusta painotetun opetuksen (esim. liikunta-, musiikki- tai taidepainotusluokat) tai pitkän kielen opetuksen perusteella (Berisha & Seppänen 2017; Kosunen 2016; Kosunen ym. 2020; Seppänen, Rinne & Riipinen 2012). Perheiden tekemät kouluvalinnat edistävät erityisesti koulun sisäistä eriytymistä eli eroja koulun opetusryhmien välillä, sillä hakeutuminen painotusluokille tai kieliperustaisiin koululuokkiin on yleisintä keskiluokkaisten ja valtaväestöä edustavien perheiden keskuudessa (Berisha & Seppänen 2017; Kosunen ym. 2020; Seppänen, Rinne & Riipinen 2012). Koulujen

välisten mainehierarkioiden ja perheiden tekemien kouluvalintojen vuoksi huono-osaisissa lähiöissä sijaitsevilla kouluilla henkilökunta voi joutua kamppailemaan naapuruston leimautumisen kanssa ja tuntee tarvetta tehdä aktiivista mainetyötä koulun arjessa (Bernelius, Huilla & Ramos Lobato 2021; Kosunen 2014).

Edellä kuvatut tutkimukset osoittavat monin eri tavoin, miten koulujen ja niitä ympäröivien naapurustojen kehityskulut ovat usein yhteydessä toisiinsa. Sitouden tutkimuksessani näkemykseen, jonka mukaan suomalaisten kaupunkien peruskouluilla on koulutus- ja kasvatustehtävän ohella merkittävä rooli naapurustojensa kehityksen kannalta (ks. Rönning ym. 2024). Koulun viralliset toimet, kuten onko koulussa tarjolla painotusluokkia, ohjaavat perheiden tekemiä kouluvalintoja eli sitä suuntautuvatko valinnat lähikouluun vai oman naapuruston ulkopuolelle (Berisha & Seppänen 2017; Kosunen 2016; Kosunen ym. 2020). Lisäksi kouluilla on oma roolinsa perheiden muuttoliikkeessä ja asuinpaikkapäätöksissä (Bernelius & Vilkkama 2019), Koulut toimivat myös keskeisinä paikallisina palveluina, joiden kautta on mahdollista edistää asukkaiden sosiaalista hyvinvointia ja yhteisöllisyyttä (Rönning ym. 2024). Koulujen käytännöllillä ja institutionaalisella kulttuurilla on myös todettu olevan keskeinen merkitys naapuruston leimautumisen haastamisessa (Bernelius, Huilla & Ramos Lobato 2021; Howarth 2002, 251).

## 4.4 Nuorten vapaa-ajan eriytyminen

Kaupunkinaapurustojen ja -koulujen eriytyksen ohella myös nuorten vapaa-aikaa voi eriytyä. Vapaa-ajan eriytyksen yhteydessä on aiemmin käytetty segmentaation ja segregaaation käsitteitä (Kukk, van Ham & Tammaru 2018, 290–291). Vapaa-ajan segmentaatiolla tarkoitetaan sitä, miten tarkastelun kohteena olevien – esimerkiksi yhteiskuntaluokaltaan erilaisten – ihmisryhmien vapaa-ajan aktiviteetit eroavat lähinnä taloudellisten resurssien ja kiinnostuksen kohteiden perusteella. Vapaa-ajan segregaaatiota tutkittaessa tarkastellaan, miten ihmisryhmien vapaa-ajan aktiviteetit eroavat tilallisesti ja ajallisesti toisistaan.

Väitöskirjani tulosten analyysissä sovellan sekä segmentaation että segregaaation käsitteitä, sillä tarkastelen, minkälaisia yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia erilaisista taustoista tulevien nuoren vapaa-ajan aktiviteeteissa esiintyy sekä, miten tilallisesti ja ajallisesti yhtenäisiä tai eriytyneitä heidän vapaa-aikansa ovat. Vapaa-ajan aktiviteettien osalta tarkastelen erityisesti sellaista eriytymistä, joka liittyy nuorten perheiden yhteiskuntaluokittuneisiin eroihin. Kiinnitän katseeni maksullisiin ja ohjattuihin harrastuksiin sekä ilmaisiin ja ei ohjattuihin nuorten vapaa-ajan aktiviteetteihin sekä siihen, minkälaisia yhteiskuntaluokkaan kiinnittyviä erontekoa nuoret tekevät vapaa-ajanviettopojen perusteella. Olen myös kiinnostunut sosiaalisista suhteista, joita nuorten vapaa-ajalla muodostuu.

Useat tilastolliset selvitykset ovat osoittaneet, että Suomessa sosioekonomisesti hyvä- ja huono-osaisimpien perheiden lapsilla ja nuorilla on erilaiset taloudelliset mahdollisuudet harrastaa esimerkiksi liikuntaa ja kulttuuria (ks. esimerkiksi Ahtiainen & Määttä 2024; Hakanen, Myllyniemi & Salasuo 2019; Puronaho 2014; Salasuo 2021). Kouluterveyskyselyistä Helsingin peruskouluista (8.- ja 9.-luokkalaiset) vuosilta 2019, 2021 ja 2023 selviää, että Helsingissä nuorten ohjatut vapaa-ajan aktiviteetit eriytyvät, mihin vaikuttavat yksilöllisten tekijöiden ohella perhetaustojen ja asuinalueiden sosioekonomiset erot (Ahtiainen & Määttä 2024). Selvityksen mukaan 70 prosenttia nuorista osallistuu ohjattuihin harrastuksiin (taide, liikunta tai kulttuuri) viikoittain ja 18 prosenttia ei käy ohjatuissa harrastuksissa lainkaan. Nuoret, jotka osallistuvat muita useammin ohjattuihin harrastuksiin asuvat kahden huoltajan perheissä, joissa on korkea sosioekonominen asema tai asuinalueilla, joissa on korkea sosioekonominen status tai hyvät harrastusmahdollisuudet. Säännöllinen ohjattuun liikuntaharrastukseen osallistuminen on muita todennäköisempää sellaisia nuorilla, jotka asuvat korkean sosioekonomisen statuksen asuinalueilla (Ahtiainen & Määttä 2024).

Lasten ja nuorten epätasa-arvoista mahdollisuutta osallistua ohjattuihin liikuntaharrastuksiin on selitetty aikaisemmin sillä, että monissa liikuntalajeissa perheille aiheutuvat kokonaiskustannukset ovat kasvaneet merkittävästi (Purunaho 2014). Myös vuonna 2018 tehty selvitys osoitti, että hyvin toimeentulevien ja taloudellisesti heikossa asemassa olevien perheiden lasten ja nuorten liikuntaharrastusaktiivisuuden välillä on nähtävissä selkeä ero, sillä ensiksi mainituista 46 prosenttia osallistui aktiivisesti urheilu- tai liikuntaseuran järjestämään harrastukseen, kun taas jälkimmäisen ryhmän kohdalla vastaava osuus oli 23 prosenttia (Hakanen, Myllyniemi & Salasuo 2019, 26). Nuorten vapaa-aikaa koskeva selvitys vuodelta 2020 paljasti, että eriytyminen koskee keskeisesti myös kulttuurin harrastamista, sillä 40 prosenttia kulttuuria yksipuolisesti harrastavista nuorista kertoi syyksi taloudelliset resurssit (Salasuo 2021, 47). Selvityksessä nuorilta pyydettiin arviomaan, onko heidän kulttuurinsa harrastaminen ”monipuolista”, ”yksipuolista” vai ”siltä väliltä” (Salasuo 2021, 44).

Edellä kuvatut tilastolliset selvitykset taustoittavat ja antavat yleiskuvan nuorten vapaa-ajan eriytymisestä Suomessa. Tutkimukseni tuo uusia näkökulmia keskusteluun nuorten vapaa-ajan aktiviteettien eriytymisestä tarkastelemalla ilmiötä etnografisesti ja muihin segregaatioulottuvuuksiin kytkeytyneenä. Kiinnitän tutkimukseni aikaisempiin laadullisiin tutkimuksiin, joissa on havaittu, että maksulliset harrastukset ja aktiviteetit eivät ole taloudellisesti kaikkien lasten ja nuorten ulottuvilla, mikä aiheuttaa eriarvoisuutta heidän välilleen arjessa (Berg & Peltola 2015; Peltola 2024; Lemetyinen 2014; Tolonen 2010). Erilaiset mahdollisuudet sitoutua tavoitteelliseen ja taloudellisia resursseja edellyttävään harrastukseen antavat eriarvoiset mahdollisuudet hakeutua painotettuun opetukseen (esimerkiksi liikunta-, musiikki- tai taidepainotus) peruskoulussa sekä erilaiset eväät jatkokoulutukseen ja työuralle (Kosunen & Seppänen 2015; OT II).

Köyhän perheen lapselle tai nuorelle taloudellinen niukkuus ei rajoita pelkästään maksullisiin harrastuksiin osallistumista vaan myös muita maksullisia vapaa-ajan aktiviteetteja, kuten esimerkiksi kahvilassa, elokuvissa tai musiikkikeikalla käymistä. Vapaa-ajan taloudellinen eriytyminen ja epätasa-arvoisuus voivat aiheuttaa nuorissa pahaa mieltä ja epäreiluuden tunnetta erityisesti silloin, kun he tekevät vertailuja kavereihin, joille maksulliset harrastukset ja aktiviteetit ovat mahdollisia. (Lemetyinen 2014.) Väitöskirjassani tuon uusia näkökulmia eri yhteiskuntaluokista tulevien nuorten vapaa-ajan eriytymisen ja eriarvoisuuden tutkimiseen yhdistämällä tarkasteluun nuorten välisen leimautumisen sekä tarkastelemalla, miten vapaa-ajan eriytyminen kiinnittyy nuorten arjessa asumisen ja kouluarjen eriytymiseen.

## **4.5 Nuorten yhteiskuntaluokittuneet eronteot koulussa ja vapaa-ajalla**

Kiinnitän väitöskirjassani nuorten välisen eriytymisen ja leimautumisen nuorten ryhmien muodostumiseen ja heidän tekemiinsä yhteiskuntaluokittuneisiin erontekoihin. Koulussa ja vapaa-ajalla nuorten sosiaalisten suhteiden ja ryhmien muodostumiseen liittyy usein rakenteellisia tekijöitä, joita ovat esimerkiksi yhteiskuntaluokka, etnisyys ja sukupuoli (Aaltonen ym. 2011; Hollingworth & Williams 2009, 2010; Hyvärinen, Riitaoja & Särkelä 2014; Iqbal, Neal & Vincent 2017; Paju 2011; Peltola 2024; Tolonen 2010, 2013; Vincent, Neal & Iqbal 2017). Nämä rakenteelliset tekijät voivat ohjata tai rajoittaa nuorten välisiä vertaissuhteita eri tavoin ja saada erilaisia merkityksiä eri paikoissa ja konteksteissa (Aaltonen ym. 2011; Iqbal, Neal & Vincent 2017; Tolonen 2010, 2013). Koulussa nuorten vertaissuhteisiin heijastuvat myös koulun viralliset toimet, kuten oppilasryhmittely ja koulupäivien aikataulutus (Iqbal, Neal & Vincent 2017; Paju 2011; Peltola 2024). Tässä tutkimuksessa olen rajannut tarkastelun erityisesti yhteiskuntaluokkaan kiinnittyviin erotteluihin ja erontekoihin, joita nuoret tekevät asumisesta, kouluarjesta ja vapaa-ajan aktiviteeteista, mutta tiedostan myös etnisyyden, sukupuolen ja koulun virallisten toimien merkitykset nuorten sosiaalisissa suhteissa.

Lapset ja nuoret puhuvat harvoin yhteiskuntaluokan käsitteestä vertaillen erilaisista taustoista tulevia ikätovereitaan tai perheitä. Sen sijaan he erottavat yhteiskuntaluokaltaan erilaisista perheistä tulevia lapsia ja nuoria toisistaan materiaalistien tekijöiden perusteella (Iqbal, Neal & Vincent 2017; Peltola 2021; 2024). Suomessa – kuten myös muissa maissa – lasten ja nuorten on havaittu tunnistavan herkästi koulussa ja muissa sosiaalisissa ympäristöissään perheiden taloudellisten resurssien erot esimerkiksi vaatetuksen, harrastusten, käytössä olevan rahan, kulutushyödykkeiden (esim. kännykkä, perheen auto, tietokone) sekä

kodin koon, asumismuodon ja naapuruston perusteella (Jensen 2023; Hakovirta & Kallio 2016; Hakovirta & Rantalaiho 2012, 58; Iqbal, Neal & Vincent 2017; Peltola 2021; 2024). Sosiaalisissa ympäristöissään suomalaiset lapset ja nuoret tekevät erotteluja köyhistä lapsista materiaalisten tekijöiden ohella myös olemuksen ja luonteen kautta (Hakovirta & Rantalaiho 2012; 115; Lemetyinen 2014). Lasten ja nuorten keskuudessa köyhästä perheestä tulevaan lapseen yhdistyy mielikuvia esimerkiksi ujoudesta, nöyryydestä ja passiivisuudesta ja hyvin toimeen tulevan perheen lapsiin puolestaan näkemyksiä vahvasta itsetunnosta, itsekkyydestä ja ulospäin suuntautuvuudesta (Hakovirta & Rantalaiho 2012; 115; Lemetyinen 2014, 110).

Tämän tutkimuksen keskiössä on ymmärrys siitä, että materiaalisuuteen ja taloudellisiin resursseihin liittyvät eroavaisuudet voivat muodostaa merkityksellisiä, yhteiskuntaluokkaan kiinnittyviä erontekoja ja rajanvetoja nuorten välille ja heijastua heidän sosiaalisten suhteidensa muodostumiseen (Peltola 2021; 2024; Reay 2004; Tolonen 2010, 2013). Väitöskirjani tuo uuden avauksen tähän keskusteluun tarkastelemalla nuoren välisiä erontekoja samanaikaisesti eri segregaatioulottuvuuksilla sekä sosiaalisen ja alueellisen leimautumisen näkökulmista. Kuten Jensenin (2023, 1124–1125) tutkimus Tanskasta osoittaa, erot perheiden taloudellisissa resursseissa voivat tulla näkyviksi alakoulua ja yläkoulua käyville nuorille saman aikaisesti eri arjen osa-alueilla. Tanskalaiskoululaiset tekivät erotteluita sen perusteella, miten ja missä perhe asuu, mihin aktiviteetteihin lapsi tai nuori osallistuu koulun jälkeen ja mihin kouluun (paikallinen vai yksityinen) hän on hakemassa seuraavalle koulutusasteelle (Jensen 2023, 1124–1125).

#### **4.5.1 Nuorten väliset eronteot ja koulun sisäinen eriytyminen**

Väitöskirjassani olen kiinnostunut yhteiskuntaluokkaan kiinnittyvistä eronteista samaa yläkoulua käyvien nuorten välillä sekä siitä, miten eronteot ilmentävät koulun sisäistä eriytymistä. Kiinnitän tutkimukseni osaksi tutkimuskenttää, jossa on tarkasteltu painotus- ja yleisluokkien välistä eriytymistä koulun arjessa. Tutkimuksissa on havaittu, että koulussa nuorten ryhmittely yleisopetuksen ja painotetun opetuksen (esimerkiksi liikunta-, musiikki- tai ilmaisutaitopainotus) koululuokkiin voi edistää yhteiskuntaluokittuneita erontekoja eri koululuokilla olevien nuorten välillä, mikä ilmenee esimerkiksi pukeutumista ja maksullisia harrastuksia koskevissa erotteluissa (Peltola 2021; 2024). Tämä juontaa juurensa siitä, että painotusluokilla opiskelee yleisluokkia tavanomaisemmin lapsia keskiluokkaisista perheistä (Berisha & Seppänen 2017; Kosunen ym. 2020; Seppänen, Rinne & Riipinen 2012), joilla on taloudellisia resursseja ostaa esimerkiksi merkkivaatteita ja panostaa maksullisiin harrastuksiin.

Painotus- ja yleisluokkien välistä erottelua koulussa voi lisätä se, jos koulun aikuiset puhuvat eri tavalla yleisluokilla ja painotusluokilla olevista nuorista sekä kontrolloivat heidän käytöstään eri tavoin (Luoma 2024). Luoma (2024) toteaa väitöskirjassaan, että opettajat mielsivät painotusluokkien oppilaat yleisluokkien oppilaita tavoitteellisemmiksi ja motivoituneemmiksi koulussa ja oppilaiden äänekkyyys ja levoton käytös oli sallitumpaa ensiksi mainitulle oppilasryhmälle koulun arjessa. Opettajien erilaiset näkemykset painotus- ja yleisluokilla olevista nuorista voivat heijastua siihen, miten myönteisessä tai kielteisessä valossa he näkevät oman koululuokkansa ja minkälaisen oppilaan identiteetin he liittävät itseensä koulussa (Luoma 2024).

#### **4.5.2 Nuorten väliset eronteet ja vapaa-ajan hengailu**

Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, minkälainen vapaa-ajan vietto voi tuottaa erontekoja ja jakolinjoja erilaisista yhteiskuntaluokista tulevien nuorten välille koulussa. Usein vapaa-ajan harrastuksissa ja muissa aktiviteeteissa solmitut kaverisuhteet ja nuorten tekemät erottelut vapaa-ajan vietosta ovat läsnä myös koulun arjessa (Hyvärinen, Riitaoja & Särkelä 2014; Peltola 2024; Tolonen 2010). Nuorten vapaa-aikaa tarkastelevissa tutkimuksissa on havaittu, että hengailusta voi syntyä erottava ja erontekoja muodostava tekijä nuorten välille, mikä kiinnittyy yhteiskuntaluokkien välisiin eroihin (Aaltonen ym. 2011; Tolonen 2010, 2017). Tarkoitan tässä tutkimuksessa nuorten hengailulla heidän oleskeluaan ja ajanviettoaan julkisissa tiloissa (esimerkiksi puistossa), puolijulkisissa tiloissa (esimerkiksi ostoskeskuksen edustalla) ja yksityisissä tiloissa (esimerkiksi kotona) (ks. myös Aaltonen ym. 2011; Tani 2011). Vapaa-ajalla julkisissa ja puolijulkisissa tiloissa aikaa viettäville nuorille hengailu on usein merkityksellistä ja maksutonta vapaa-ajanviettoa. Hengailun kautta he voivat muodostaa tärkeitä sosiaalisia suhteita, toteuttaa itseään ja olla ilman aikuisten kontrollia. (Aaltonen ym. 2011; Laine ym. 2023; Pyyry 2015, 2017; Tolonen 2017; Tani 2011.)

Usein aikuisten keskuudessa ja julkisessa puheessa nousee kuitenkin tarve puuttua nuorten hengailuun varsinkin julkisissa tiloissa. Tämä johtuu siitä, että hengailu julkisissa tiloissa nähdään usein epätoivottuna tapana viettää vapaa-aikaa ja siihen yhdistetään oletuksia sosiaalisista ongelmista, kuten nuorten päihteenkäytöstä ja häiriökäyttäytymisestä. (Aaltonen ym. 2011; Laine ym. 2023; Tani 2011; Tolonen 2017; van Aershot & Salminen 2018.) Nuorten hengailua kauppakeskuksissa saatetaan pyrkiä estämään ja kontrolloimaan näkymättömin keinoin esimerkiksi poistamalla kauppakeskuksesta nuorten keskuudessa suosittuja penkkejä tai näkyvämmiin kieltotauluilla ja poistumiskehotuksilla (Tani 2011).

Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että myös aktiivisesti maksullisissa harrastuksissa käyvät keskiluokkaiset nuoret saattavat mieltää esimerkiksi ostarilla

hengailevien nuorten toiminnan 'epätoivottuna' tai 'halveksittavana'. Tämä johtuu siitä, että he liittyvät hengailuun usein kielteisiä oletuksia esimerkiksi roskaamisesta, päihteiden käytöstä ja koviksen esittämisestä. (Aaltonen ym. 2011; Tolonen 2017; 2010.)

Sitoudun väitöskirjassani ajatukseen siitä, että keskiluokkaisten nuorten erottautuminen hengailusta ilmentää sekä yhteiskuntaluokkien eroja – toisille maksullisten harrastusten valitseminen on mahdollisempaa kuin toisille – että moraalista paheksuntaa eli irrottautumista keskiluokkaisesta näkökulmasta ”vääränlaisesta” vapaa-ajanviettotavasta (Aaltonen ym. 2011; Peltola 2024; Tolonen 2010; Hollingwoth & Williams 2009). Kuten Tolonen (2010, 12) on todennut, hengailu on vastoin keskiluokkaisten nuorten ”kunnianhimoista elämäntapaa”, jolla he suhtautuivat vapaa-ajan lisäksi myös koulunkäyntiin. Tutkimuksessani ymmärrän keskiluokkaisen elämäntyylin (Bourdieu 1984; 1986) normalisoinnin ja sen pohjalta rakentuvat eronteot, leimautumisen ja eriarvoisuuden eri segregaatioulottuvuuksilla läpileikkaavana teemana nuorten arjessa.

## 5 Etnografinen metodologia ja aineisto lähiökouluista

Paikannan väitöskirjani osaksi kouluetnografista perinnettä, jossa ollaan kiinnostuneita koulun arjesta tutkimuskenttänä (ks. esimerkiksi Delamont & Atkinson 1995; Jackson 1990). Tyypillisesti kouluetnografiassa tarkastellaan tutkittavaa ilmiötä havainnoiden sitä, mitä koulussa tapahtuu ja millaisena ilmiö näyttää tutkimuskentän päivittäisessä arjessa. Kouluetnografia soveltuukin hyvin nuorten arkitodellisuuksien eriytymisen tutkimiseen.

Ymmärrän etnografian aineiston tuotantoa ja analyysia laajempänä metodologiana, jonka oleellisena osana ovat eettiset kysymykset, teoreettinen käsitteistö ja tieteenfilosofinen lähestymistapa (Lappalainen ym. 2007; Skeggs 2001). Liitän väitöskirjani osaksi suomalaista feminististä kouluetnografista jatkumoa (ks. esimerkiksi Huilla 2022; From 2020; Kosunen, Niemi & Laaksonen 2022; Kurki 2019; Lahelma & Gordon 2007; Lahelma, Tolonen & Lappalainen 2022; Mietola ym. 2016; Niemi 2015). Kuten etnografisessa tutkimuksessa on usein tapana, tuotin tutkimuksen aineiston monimenetelmäisesti hyödyntäen sekä haastatteluja että havainnointia, tutkimuksessa sosiaalinen konteksti oli merkittävässä asemassa, tutkijana loin suhteellisen pitkän, vuoden mittaisen vuorovaikutussuhteen tutkittaviin ja toteutin tutkimuksen ennalta määritellyllä kentällä (Atkinson ym. 2001; Paju 2011; Pole & Morrison 2003; Lappalainen ym. 2007).

Tyypillisesti feministissä etnografiassa tarkastellaan valtasuhteita, eroja ja erontekoja, jotka kietoutuvat yhteen esimerkiksi sukupuolen, yhteiskuntaluokan tai etnisyyden kanssa (Lappalainen ym., 2023; Mietola ym. 2016). Seuraten feministisen kouluetnografisen tutkimuksen jalanjälkiä olen rajannut tarkastelun nuorten välisiin yhteiskuntaluokkaan kiinnittyviin erontekoihin eri segregaatioulottuvuuksilla. Väitöskirjani epistemologinen ja ontologinen lähtökohta kiinnittyy ymmärrykseen siitä, että tieto muodostuu vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa (Hakala & Hynninen 2007, 211; Mietola ym. 2016). Tutkimukseni tieteenfilosofinen pohja perustuu sosiaaliseen konstruktivistiseen ymmärrykseen, jonka mukaan ihmiset rakentavat todellisuutta vuorovaikutuksessa, tutkija on osa tutkimaansa todellisuutta ja todellisuus rakentuu eri tavoin riippuen tilanteesta ja kontekstista (Berger & Luckmann 1994; Heikkinen ym. 2005). Feministiselle etnografialle onkin ominaista yhden totuuden

etsimisen, objektiivisuuden ja toistettavuuden ihanteiden hylkääminen. Feministisessä etnografiassa kertojan ääni ja tutkijan positio ovat keskeisesti läsnä koko ajan. (Hakala & Hynninen 2007; Mietola ym. 2016.) Koko tutkimusprosessin ajan olen ollut tietoinen siitä, että tutkijana en ole ulkopuolinen, objektiivinen havainnoija tai haastattelija vaan vaikutan osaltani siihen, millaiseksi tutkimustilanteet kentällä rakentuvat.

## 5.1 Tutkimuseettinen pohdinta

Seuratessani feministisen etnografisen tutkimuksen perinteitä kiinnitin huomiota siihen, että reflektiivisyys, käsitykset omasta positioista ja vallasta tutkimuskentällä sekä eettiset kysymykset olivat jatkuvan kriittisen tarkastelun kohteena koko tutkimusprosessini ajan (ks. esim. Lappalainen ym., 2023; Mietola 2007; Skeggs 2001; Tolonen & Palmu 2007). Tuottaessani aineistoa tiedostin tutkijan positioni ja valta-asemani suhteessa alaikäisiin nuoriin ja koulussa työskenteleviin opettajiin. Ymmärsin, että taustallani korkeakoulutettuna, työväenluokkaisesta lapsuuden perheestä tulevana, valkoisena ja eriarvoisuutta koulussa tutkivana naisena sekä asumisellani koulun naapuruston ulkopuolella ja omilla ennakkokäsityksilläni ja koulumuistoillani oli merkitystä siihen, miten näin todellisuuden tutkimuskentällä ja, mihin kiinnitin huomiota sekä, miten minut nähtiin ja otettiin vastaan. Pohdin tarkemmin asemaani nuoriin ja koulun aikuisiin etnografisten kenttäjakson yhteydessä (ks. luku 5.2).

Koko tutkimusprosessin ajan olen noudattanut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisistä periaatteista (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019). Tutkimushankkeen puitteissa hankimme tutkimuksen toteuttamista varten tarvittavat tutkimusluvut kaupungin opetustoimesta ja suostumuksen koulujen rehtoreilta. Alaikäisten nuorten kohdalla pyysimme kirjallisen suostumuksen havainnointiin ja haastatteluihin huoltajilta (ks. liite 1), mutta nuoret saivat itse päättää koulussa, halusivatko he osallistua tutkimukseen. Käännätimme huoltajien info- ja suostumuslomakkeen englanniksi, somaliksi, arabiaksi, viroksi ja venäjäksi koululuokkien luokanvalvojen toiveiden mukaisesti. Koulun aikuisten ja huoltajien kohdalla osallistujat allekirjoittivat haastattelusopimuksen, jossa he antoivat suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen (ks. liite 2). Annoimme kaikille tutkimukseen osallistuneille kirjallisesti tiedoksi, miten heistä kerättyjä henkilötietoja tullaan käsittelemään GDPR-asetusten mukaisesti. Koulun arjessa kysyimme opettajilta suostumusta heidän oppituntinsa havainnointiin viimeistään ennen oppitunnin alkua.

Etnografinen tutkimus on luonteeltaan sellaista, että tutkimuksen kohteena oleviin henkilöihin luodaan luottamukselliset, joskus hyvinkin tuttavalliset ja pitkäkestoiset suhteet (ks. esim. Lappalainen ym. 2007). Tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt kohtaamaan tutkimuskohteena olevat nuoret ja heidän opettajansa

kunnioittavasti ja seuraan eettisiä periaatteita seurattessani heidän arkeaan sekä kirjoittaessani siitä muistiinpanoja ja tutkimustuotoksia (ks. esim. Beach & Eriksson 2011; Paju 2013). Kenttäjakson aikana pidin eettisesti tärkeänä, että tein kentällä näkyvästi tutkimusta kirjoittaessani muistiinpanoja ja erotuin näin nuorten silmissä koulun aikuisista (ks. myös Paju 2013).

Koulun arjessa tuli joskus vastaan tilanteita, joissa jouduin käymään eettistä pohdintaa siitä, mistä asioista minun tulisi kertoa koulun aikuisille nuorten hyvinvoinnin takaamiseksi. Nämä eettistä harkintaa vaativat tilanteet liittyivät esimerkiksi nuorten psyykkiseen pahoinvointiin, väkivaltaisiin välikohtauksiin ja kiusaamistilanteisiin. En avaa näitä tilanteita ja niiden ratkaisuja tarkemmin väitöskirjassani, sillä ne eivät liittyneet tämän tutkimuksen kysymyksenasetteluun ja koen ne tutkimukseen osallistuneiden nuorten kannalta liian yksityisiksi tilanteiksi. Haluan kuitenkin tuoda esiin sen, että kouluetnografiaa tehdessäni kohtasin myös yllättäviä, eettistä harkintaa vaativia tilanteita, joista keskustelin usein jälkepäin hankkeen muiden tutkijoiden kanssa.

Tutkimusta tehdessäni olen tunnistanut sen, että väitöskirjani tutkimustehtävä edellyttää eettisten kysymysten tarkkaa pohdintaa, sillä tutkimuksella voi olla mahdollisuus uusintaa tutkimuskohteena olevia ilmiöitä (ks. esim. Phillips 2007). Pohdin jatkuvasti sitä, miten hierarkkinen asema on saattanut vaikuttaa nuorten kanssa muodostamaani vuorovaikutussuhteeseen, miten suhtautua nuorten näkemyksiin kunnioittavasti mutta kriittisesti ja miten kuvata nuoria, jotka asuvat tai käyvät koulua huono-osaisella, leimautuneella alueella ja erontekoja, joita he tekevät toisistaan (Smyth ja McInerney 2013). Kirjoittaessani nuorista ja heidän arjestaan pyrin siihen, etten itse käytä leimaavaa kieltä, mutta koen, että nuorten välisten erojen ja erontekojen ottaminen mukaan tutkimukseen oli tärkeää, sillä se oli merkittävä osa heidän arkeaan ja tuotti eriarvoisuutta heidän välilleen. Kuten ensimmäisessä osatutkimuksessani (OT I, 8) totean yhdessä Marja Peltolan ja Venla Berneliuksen kanssa: ”Sensitiivisten tutkimusaiheiden ja haavoittuvassa asemassa olevien henkilöiden mukana olo tutkimuksessa ei voi estää tutkijaa käsittelemästä vaikeita asioita, mutta se vaatii eettisten kysymysten perusteellista pohtimista, tutkimukseen osallistujien oikeuksien kunnioittamista ja hienotunteisuutta” (ks. myös. Laitinen & Uusitalo 2007; Hämäläinen, Pirskanen & Rautio 2014).

Tutkijana olen pyrkinyt kaikkiin tavoin varmistamaan, ettei tutkimuksessa mukana olleille koululuille, asuinalueille tai henkilöille koidu harmia tutkimukseen osallistumisesta. Tarkoitukseni on ollut esimerkiksi varmistaa, ettei tutkimuksella vaikuteta naapurustojen ja koulujen välisiin hierarkkisiin suhteisiin. Tästä syystä olen käyttänyt väitöskirjani yhteenvedossa ja osatutkimuksissa kouluista, naapurustoista ja osallistujista pseudonyymejä, enkä esimerkiksi kuvaile asuinalueita tai koulujen oppilaspohjaa tilastollisten väestömuuttujien kautta. Olen myös miettinyt tarkasti, etten mainitse liian yksityiskohtaisia tai henkilökohtaisia asioita nuorten arjesta. Olen kokenut, että näiden eettisten kysymyksiä

pohtiminen on ollut erittäin tärkeää tutkimukseni teon kannalta. Vaikka eettiset kysymykset olivat joskus haastavia ja kuluttaviakin koen, että niiden pohtiminen vei ajatteluani ja tutkimustani eteenpäin.

## 5.2 Paikallinen koulutuseetos tutkimushanke ja kokonaisaineisto

Tein väitöskirjani osana Suomen Akatemian 2018–2022 rahoittamaa Paikallinen koulutuseetos (*Local Educational Ethos, LEE*) hanketta. LEE-hankkeessa tutkittiin hyvin toimivia peruskouluja ja sitä, miten ne vastasivat alueellisen eriytymisen haasteisiin. Hankkeessa ”tarkasteltiin sellaisia peruskoulun yläkouluja, jotka sijaitsevat kaupungin keskiarvoon nähden huono-osaisilla asuinalueilla, mutta tuottavat alueen sosioekonomiseen rakenteeseen nähden tilastollisia odotuksia parempia oppimistuloksia ja kouluhyvinvointia oppilailleen” (Kosunen ym. 2024, 11). LEE-hankkeessa tutkimuskohteena oli kolme yläkoulua pääkaupunkiseudulla. Sopivien koulujen löytämiseksi hyödynnettiin paikkatieto- ja rekisteriaineistoja (Bernelius 2013) ja valinnasta käytiin keskusteluita kaupunkien opetustoimen ja koulujen johdon kanssa. Hankkeen johtajana toimi Sonja Kosunen ja hankkeen muita tutkijoita olivat itseni lisäksi Venla Bernelius, Marja Peltola, Tiina Luoma, Heidi Huilla ja Sara Juvonen.

Kolmessa yläkoulussa toteutettiin noin yhden lukuvuoden (2019–2020) mittaiset etnografiset kenttäjaksot. Aineiston tuotannosta kouluissa vastasivat itseni lisäksi Tiina Luoma ja Marja Peltola. Kolmessa yläkoulussa tutkimukseen osallistui yhteensä seitsemän tutkimusluokkaa (7.–8.-luokkia), joiden viikoittaisten rutiinien kautta havainnoimme koulujen arkea. LEE-hankkeen kokonaisaineisto koostui yhteensä 140 havainnointipäivästä ja tutkimushaastatteluihin osallistui 92 yläkouluikäistä nuorta, 41 koulun henkilökunnan jäsentä ja 19 huoltajaa.

Väitöskirjassani hyödynnän aineistoja kahdesta LEE-hankkeen koulusta. Kutsun naapurustoja, joissa nämä kaksi koulua sijaitsevat, pseudonyymeillä Helmililja ja Pellavalilja. Kaupunginosat, joissa tutkimuskoulut sijaitsevat, ovat kaupungin keskiarvoon verrattuna matalan sosioekonomisesti statuksen naapurustoja pääkaupunkiseudulla. Koulujen oppilasalueet käsittävät pääosin matalan sosioekonomisen statuksen kerrostalovaltaisia lähionapurustoja, mutta niiden sisään mahtuu myös suhteellisesti korkeamman sosioekonomisen statuksen, keskiluokkaisia rivi- ja pientalonaapurustoja. Kouluihin hakeudutaan pääasiallisesti lähikouluperiaatteen mukaisesti, mutta kouluihin voi hakeutua myös painotetun opetuksen luokille varsinaisen oppilasalueen ulkopuolelta.

Koulujen oppilasohjat muodostuivat yhteiskuntaluokaltaan moninaisesta oppilasjoukosta. Näin ollen tutkimuskoulut soveltuvat hyvin eri

yhteiskuntaluokista tulevien nuorten arkitodellisuuksien eriytymisen tarkasteluun. Kenttäjaksen alussa tarkoitukseni oli tarkastelemaan laajasti sitä, miten eriytyminen ilmenee sosioekonomisesti huono-osaisessa naapurustossa sijaitsevassa koulussa kouluyhteisön arjessa. Väitöskirjani tarkempi tavoite ja tutkimuskysymykset hahmottuivat pikkuhiljaa kenttäjaksen aikana tekemiäni tutkimushavaintojen ja teoreettisen käsitteistön vuoropuheluna (ks. luku 5.3)

Vastasin itse etnografisen aineiston tuotannosta Helmililjan yläkoulussa, ja Tiina Luoma tuotti etnografisen aineiston Pellavaliljan yläkoulussa lukuvuonna 2019–2020. Väitöskirjani ensisijainen etnografinen aineisto koostuu 46 nuoren (13–15-vuotiaat) kanssa tehdyistä etnografisista haastatteluista Helmililjan ja Pellavaliljan kouluissa sekä kouluarjen havainnoista (48 havainnointipäivää) ja 16 henkilökunnan jäsenen etnografisista haastatteluista Helmililjan koulusta (ks. taulukko 1). Tämä lisäksi väitöskirjan toisessa osatutkimuksessa (OT II) olen yhdessä Tiina Luoman ja kolmannessa osatutkimuksessa (OT III) yhdessä Tiina Luoman, Heidi Huillan ja Sonja Kosusen kanssa hyödyntäneet havainnointiaineistoa (40 havainnointipäivää) myös Pellavaliljan koulusta.

Määrittelen Pellavaliljan koulusta tuotetun havainnointiaineiston väitöskirjani toissijaiseksi aineistoksi, koska en ole itse ollut koululla etnografina tuottamassa havainnointiaineistoa. Etnografisen kenttäjaksen ja osatutkimusten (OT II ja III) kirjoitusprosessien aikana olemme analysoineet Helmililjan ja Pellavaliljan aineistoja yhdessä ja käyneet keskusteluita molempien koulujen arjesta. Katson, että tämä kollektiivinen etnografinen ajattelu (ks. esim. Lahelma ym. 2014) oli ensiarvoisen tärkeää tutkimuksen analyysin monipuolisuuden ja luotettavuuden kannalta.

Havainnoimme Luoman kanssa yhteensä neljän koululuokan (7.–8. luokkia) arkea yhden lukuvuoden ajan noin kahdesti viikossa. Helmililjan koulussa tutkimusluokilla oli yhteensä 39 oppilasta, joista 29:lta oli huoltajan myöntämä havainnointilupa ja Pellavaliljan koulussa tutkimusluokilla oli 40 oppilasta, joista 29:lta oli huoltajan myöntämä havainnointilupa. Kaksi havainnointiin osallistuneista koululuokista oli painotusluokkia ja kaksi yleisluokkia. Painotusluokkaan haettiin molemmissa kouluissa soveltuvuuskokeen kautta.

**Table 1** Väitöskirjan etnografinen aineisto

<i>Menetelmä:</i>	<i>Ensisijainen aineisto:</i>	<i>Toissijainen aineisto:</i>
Kouluarjen havainnointi	48 koulupäivää Helmililjan koulusta 1 yleisluokka 1 painotusluokka 39 oppilasta	40 koulupäivää Pellavaliljan koulusta 1 yleisluokka 1 painotusluokka 40 oppilasta
Etnografiset haastattelut	22 nuorta Helmililjan koulusta  24 nuorta Pellavaliljan koulusta  16 henkilökunnan jäsentä Helmililjan koulusta	

### 5.3 Etnografinen kenttäjakso Helmililjassa

Ennen kenttäjakson aloittamista Helmililjan koulussa kävin keväällä 2019 tapaamisessa koululla, johon osallistui itseni lisäksi muita LEE-hankkeen tutkijoita, koulun rehtori ja kahden tutkimusluokan luokanvalvoja. Keskustelimme tapaamisessa hankkeen tavoitteista, kenttäjakson aloituksesta ja tutkimuksen toteutuksesta lukuvuoden aikana. Pääsin samalla tutustumaan koulun tiloihin ja luokanvalvojiin, joiden kanssa vaihdoin yhteystietoja. Tutkimuksessa mukana oleva yleisluokka ja painotusluokka olivat valikoituneet hankkeeseen mukaan ennen tapaamista LEE-hankkeen tutkijoiden ja koulun johdon käymien sähköpostikeskusteluiden myötä. Rehtori kertoi, että hän oli tiedustellut LEE-hankkeen tutkijoiden toiveiden mukaisesti opettajien keskuudesta kahta vapaaehtoista luokanvalvojaa (7.–8. -luokilta), jotka voisivat osallistua luokkansa kanssa LEE-hankkeen tutkimukseen.

Ennen kuin aloitin havainnoinnin Helmililjan koulussa, keskustelin LEE-hankkeen tutkijoiden kanssa etnografisen aineiston tuotannon tavoitteista ja päälainjoista. Pyrimme Tiina Luoman ja Marja Peltolan kanssa toteuttamaan havainnointia kolmella LEE-hankkeen koululla pääpiirteissään samalla tavalla.

Meillä kaikilla kolmella oli kuitenkin varmasti oma persoonallinen ote aineiston tuotannossa ja omat kiinnostuksenkohteemme. Yhdessä LEE-hankkeen kouluista kenttäjakso aloitettiin Helmililjasta ja Pellavaliljasta poiketen jo vuoden 2019 alussa. Kävin yhdessä Tiina Luoman kanssa tutustumassa havaintojen tekemiseen tässä LEE-hankkeen koulussa toukokuussa 2019 ennen kuin aloitin kenttäjaksoni Helmililjassa. Seurasimme Luoman kanssa yhdessä muutamaa koulun oppituntia ja teimme omat kenttämuistiinpanot. Tämän jälkeen vertailimme tekemiämme kenttämuistiinpanoja ja keskustelimme niistä.

Kolmesta LEE-hankkeen koulusta tehdyt kenttämuistiinpanot olivat hankkeen tutkijoiden käytettävissä hankkeen sähköisessä kansiossa. Ennen kenttäjaksoni aloitusta Helmililjassa, tutustuin kenttämuistiinpanoihin, joita oli kirjoitettu LEE-hankkeen kolmannelta tutkimuskoulusta keväältä 2019. LEE-hankkeen yhteiset tavoitteet ja muiden hankkeen etnografien tuki oli erityisen tärkeää koko kenttäjakson ajan aineiston tuotannon ja oman jaksamiseni kannalta.

Tein havainnointia Helmililjan koulussa kahden koululuokan (painotusluokka ja yleisluokka, yhteensä 39 nuorta) viikoittaisia rutiineja seuraten noin yhden lukuvuoden ajan (2019–2020). Kävin koululla elokuusta 2019 lähtien noin kahdesti viikossa ja pyrin jakamaan kenttäjakson (yhteensä 48 koulupäivää) tasaisesti molempien tutkimusluokkien kesken. Havainnoin kouluarkea Helmililjassa oppituntien lisäksi esimerkiksi koulun välitunneilla, retkillä, tapahtumissa, henkilökunnan kokouksissa ja henkilöstöhuoneessa. Yleensä aloitin havainnoinnin koululla koulupäivän alussa kello 8–9 aikoihin ja lopetin viimeisten oppituntien jälkeen kello 14–16 välillä. Keskimäärin havainnointipäiväni olivat noin kuuden tunnin mittaisia. Pysin havainnoimaan nuorten arkea tasaisesti sekä koulun päivän ensimmäisillä että viimeisillä oppitunneilla.

Lukuvuoden aikana pyrin kirjoittamaan kenttämuistiinpanoihini mahdollisimman tarkasti, mitä tutkimusluokan koulupäivän aikana tapahtui oppitunneilla, oppituntien välissä esimerkiksi välitunneilla, ruokailussa sekä henkilökunnan huoneessa. Kirjasin ylös ensin havainnointikontekstin eli esimerkiksi tilan, jossa tein havaintoja, kellonajan, oppituntin tai tilaisuuden (kokoukset, juhlat, retket) aiheen sekä keitä havainnointiin osallistui (nuoret ja koulun henkilökunnan jäsenet). Kirjoitin ylös, mitä tilanteissa tapahtui, dialogeja ja ihmisten välistä vuorovaikutusta. Kenttäjakson aikana tein havaintoja tutkimusluokkien oppilaista, joiden huoltajat olivat myöntäneet havainnointiluvan ja käytin heistä pseudonyymejä kenttäpäiväkirjoissa. En kirjoittanut muistiinpanoja sellaisista nuorista, joista minulla ei ollut havainnointilupaa. Tein myös yleistä havainnointia koulussa liikkuessani koulussa koulupäivien aikana.

Ennen havainnointipäivää lähetin sähköpostin (minulla ei ollut Wilma-tunnuksia) opettajille, joiden oppitunteja nuorilla oli kyseisenä päivänä lukujärjestyksen mukaan. Sähköpostissa kerroin tulevani havainnoimaan opettajan oppituntia, kerroin tutkimushankkeen tavoitteet ja pyysin häntä lähettämään viestiä, jos havainnointi ei sopisi kyseisenä ajankohtana. Joskus kävi niin, etteivät

opettajat olleet ehtineet vastata sähköpostiini, joten varmistin tulemiseni tunnille ja opettajan hyväksynnän tähän viimeistään luokkahuoneen ovella tai mahdollisesti jo tätä ennen henkilökunnan huoneessa tai koulun käytävällä.

Kouluetnografinen tutkimus kohdistuu sosiaaliseen todellisuuteen, joka rakentuu juuri sillä hetkellä, mutta jota ei pystytä toistamaan samanlaisena uudestaan myöhemmin (ks. esim. Lappalainen ym. 2007). Havaitsin kenttäjaksollani Helmililjassa sekä Tiina Luoman ja Marja Peltolan kanssa käymistä keskusteluista, että eri päivinä ja eri tutkimuskouluissa arkiset tilanteet, sosiaalinen todellisuus ja tapahtumat rakentuivat ainutlaatuisella tavalla. Jokainen päivä kentällä oli erilainen, enkä pystynyt ennalta arvioimaan, minkälainen seuraava havainnointipäivä tulisi olemaan. Kenttäjakson ennalta-arvaamattomuus, jolla tarkoitan esimerkiksi hyvin nopeasti eteen tulleita erilaisia tilanteita ja uusia ihmisiä, joihin kentällä tutustuin ja, joiden kanssa kävin sisäänpääsyneuvotteluita, tekivät kenttätöistä palkitsevaa ja kiinnostavaa, mutta samalla ne tekivät siitä erittäin rankkaa ja kuluttavaa (ks. myös Gordon ym. 2007). Kenttä tuntui aluksi vaikeasti haltuun otettavalta, vaikka pääsin helposti sisään koulun työyhteisöön ja juttusille henkilökunnan kanssa. Hyvin pian aloin myös muodostaa lämpimiä ja luottamuksellisia suhteita joidenkin tutkimusluokilla olleiden nuorten kanssa.

Etnografista kenttätöitä ja havainnointia tehdessä vastaan tulee usein runsauden pula ja kenttämuistiinpanojen tekeminen on hyvin selektiivistä (Emerson, Fretz & Shaw 2001). Itselleni heräsi kenttätöiden alussa kysymys siitä, mihin kaikkeen suuntaan katseeni, koska ympärillä tapahtui koko ajan kiinnostavia asioita. Kenttäjakson alussa koin haastavaksi sen, että en ollut vielä lyönyt lukkoon väitöskirjani lopullisia tutkimuskysymyksiä ja ne kehittyivät pikkuhiljaa kenttäjakson aikana. Etnografisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteet ja tavoitteet saattava hyvinkin muokkaantua kenttäjakson aikana (ks. Aarnikoivu & Saarinen, 2021; Scott Jones & Watt 2010). Toisaalta tämä tarkoitti sitä, että annoin tilaa sille, että huomioni kiinnittyi kiinnostaviin asioihin aineistolähtöisesti.

Kentän haltuunottoa helpottivat kuitenkin tutkimushankkeemme yhteiset kiinnostuksen kohteet ja teoreettiset teemat, joiden ympärille koko hankkeemme rakentui. Tutkimushankkeemme tavoitteet ja niihin liittyvä aikaisempi teoriatausta antoivat suunnan sille, mitä havainnoin koulun arjesta ja mihin erityisesti kohdistin katsettani. Kenttätöiden edetessä omat tutkimuskysymykseni alkoivat hahmottua ja katseeni suunta tarkentui entisestään, mikä helpotti etnografista kenttätöskentelyä. Havainnoin edelleen laajasti koulun arkea, mutta olin erityisen kiinnostunut nuorten välisistä vuorovaikutustilanteista, vertaissuhteista, eroista ja eronteista. Koen, että LEE-tutkimushankkeen muut tutkijat toimivat tukenani kenttäjakson ajan ja pystyimme yhdessä Tiina Luoman ja Marja Peltolan kanssa refleктоimaan kentällä tehtyjä havaintoja kenttätöiden eri vaiheissa.

Etnografiassa kirjoittaminen on prosessi, jossa havainnoija muokkaa osan eletystä todellisuudesta ja kokemuksista kenttämuistiinpanoiksi (Emerson, Fretz &

Shaw 2001; Hammersley 2018). Tutkijana siis tulkitsin ja yritin ymmärtää esimerkiksi tapahtumia, dialogeja, kokemuksia ja reaktioita. Muistiinpanoja tehdessäni koin välillä vaikeaksi saada tutkimussubjektien omaa ääntä kuuluviin, sillä kuvailin koulun todellisuutta omien silmälasieni takaa. Yritin tuoda kenttämuistiinpanoissani esiin nuorten ja koulun henkilökunnan puhetta kirjoittamalla suoria lainauksia heidän keskusteluistaan. Välillä tämä tuntui hankalalta, sillä ihmisten puheet olivat usein epäjohdonmukaisia, poukkoilevia ja epäselviäkin, enkä käyttänyt kenttämuistiinpanoja tehtäessä tallenninta.

Yksi tapa tehdä etnografisia muistiinpanoja on kirjata ylös vain kiinnostavat ja merkitykselliset tapahtumat, jolloin ei pyritä kuvamaan tiiviisti todellisuutta ja tapahtumia (Emerson, Fretz & Shaw 2001). Itse en kuitenkaan pystynyt tähän, sillä itseäni askarrutti: Miten nämä merkitykselliset tilanteet määritellään ennalta-arvaamattomassa koulun arjessa? Jääkö jotain oleellista pois tällä menetelmällä, jota en tapahtumahetkellä osaa ajatella? Jääkö tylsä arki, joka kuvastaa todellisuutta, tällä menetelmällä kuvaamatta? Sen sijaan pyrin kuvaamaan tiiviisti todellisuutta, jota havainnoin koulun arjessa.

Tein omat kenttämuistiinpanoni Word-dokumenteiksi kannettavalla tietokoneella ja koostin ne sellaiseen muotoon, että ne olivat koko hankkeen tutkijoiden käytettävissä. Olin etukäteen katsonut mallia muiden hankkeen tutkijoiden kenttämuistiinpanoista ja käytin saman tyyppistä rakennetta (päivämäärä ja kellonaika, oppitunnin perustiedot, oppilaiden määrä oppitunnilla). Kenttäpäiväkirjani koostuvat enemmän episodeista (oppitunnit, välitunnit, ruokailu, luokan edessä odottelu, pitkä välitunti opettajanhuoneessa jne.) kuin jatkuvasta tarinasta (Emerson, Fretz & Shaw 2001). Koin tämän episodimaisen kirjoittamisen ja tietyn valmiin rakenteen hyödylliseksi muuten hyvin vaihtelevassa ja ennalta-arvaamattomassa kouluetnografiassa.

Kirjoitin muistiinpanot pääosin kannettavalla tietokoneella ja välillä liikkuvammissa tilanteissa esimerkiksi retkillä, tapahtumissa tai välitunneilla saatoin kirjoittaa muistiinpanoja kännykkään, vihkoon tai ulkomuistista myöhemmin. Koin kannettavalle tietokoneelle kirjoittamisen hyvänä ja helpottavana vaihtoehtona, sillä sen avulla sain kirjoitettua nopeasti muistiinpanoja, eikä se rasittanut käsiä yhtä paljon kuin perinteinen kynällä kirjoittaminen. Koulupäivän aikana kirjoitin tietokoneella nopeasti havaintojani esimerkiksi oppitunneista, välitunneista, siellä olleista tapahtumista ja dialogeista. Kenttäpäivän jälkeen kirjoitin lauseet ja kokonaisuudet ymmärrettävämpään muotoon ja lisäsin tekstiin omia tuntemuksiani. Otin kenttämuistiinpanoihin mukaan omat tuntemukset, sillä koin, että niiden läpinäkyvä käsittely hyödynsi omaa ajatteluani. Yleensä seuraavana päivänä kirjoitin vielä muistiinpanoni niin sanotusti puhtaaksi, korjasin virheitä ja tarkistin henkilöistä käyttämiäni pseudonyymejä. Tämä kirjoitusprosessi oli mielestäni tarpeellinen, sillä ilman monivaiheista kirjoittamista kenttäpäivien jälkeen, muistiinpanoni olisivat varmasti jääneet hyvin suppeiksi. Koin monivaiheisen kirjoitusprosessin

kenttäjakson aikana kuitenkin hyvin kuluttuvaksi ja olin usein hyvin väsynyt kenttäpäivien ja kirjoittamisrupeaman jälkeen (ks. myös Gordon ym. 2007).

Tehdessäni muistiinpanoja istuin luokan takana tai sivussa ja pyrin olemaan mahdollisimman vähän opettajan opetuksen tiellä. Välillä, jos luokassa oli ylimääräistä tilaa, jotkut nuorista pysivät minua istumaan heidän viereensä. Tehdessäni aktiivisesti muistiinpanojani tietokoneella, olin näkyvä tutkija, joka tarkkaili ja kirjasi asioita ylös. Välillä varsinkin kenttäjakson alussa, havainnointini tuntui häiritsevän koulun henkilökuntaa ja nuoria, minkä koin itse epämukavaksi. Toimin kentällä tutkijan roolissa, jota koulu yhteisön jäsenet, kuten nuoret ja opettajat jännittivät aluksi. Olin tarkkailijana, jonka motiiveja pohdittiin ja sain kysymyksiä nuorilta ja opettajilta muun muassa, siitä, mitä oikeastaan olinkaan tutkimassa ja, mitä kirjoitan yleensä ylös. En lähtenyt lukemaan ääneen muistiinpanojani opettajille tai nuorille, kuten esimerkiksi Paju (2013) teki tutkimuksessaan, sillä koin muistiinpanoni liian henkilökohtaisiksi. Vastasin näihin kysymyksiin parhaani mukaan kuvailemalla hankkeemme tavoitteita ja tutkimuskohteita. Koin näihin kysymyksiin vastaamisen hankalaksi, sillä etnografisen kenttäjakson aikana on usein vaikeaa tietää, mihin suuntaan tutkimus alkaa kehittyä ja, mitkä asia osoittautuvat kaikista kiinnostavimmiksi (ks. esimerkiksi Beach & Eriksson 2011; Hammersley 2018). Tunsin näissä tilanteissa oloni tukalaksi ja tunkeilijaksi toisten arjessa. Varsinkin kenttäjakson alussa tunsin monesti olevani nuorten ja koulun henkilökunnan tiellä, heidän välissään ja tilanteissa ylimääräisenä. Kenttäjakson edetessä aloin löytää paremmin paikkaani ja itsetuntoni työtään tekemänä kouluetnografina parani.

Luottamuksen rakentaminen etnografisella tutkimuskentällä oleviin henkilöihin voi kestää pidemmän aikaa (ks. esimerkiksi Russell & Barley 2020; Walford 2008). Hyvin nopeasti kenttäjakson edetessä sain kuitenkin luotua luottamukselliset suhteet suurimpaan osaan opettajista, joiden oppitunneilla vierailin (tutkimusluokkien lukujärjestyksen puitteissa) ja isoon osaan tutkimusluokilla olevista nuorista. Tutkimusluokilla oli myös nuoria, joiden kanssa yhteys jäi etäisemmäksi ja he eivät olleet halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Luottamuksellinen ilmapiiri nuorten ja koulun aikuisten kanssa alkoi syntyä lukuisten juttutuokioiden myötä, yhteisen huumorin sekä jaetun arjen kautta, ja pikkuhiljaa minuun alettiin tottua osana koulun arkea. Luottamuksen kasvun ja tottumisen myötä epämukavat kirjoittamistilanteen harvinaistuiivat kentällä. En yleensä tehnyt muistiinpanoja, kun juttelin nuorten kanssa esimerkiksi välitunneilla tai siirtyessäni heidän kanssaan paikasta toiseen tai, kun vietin aikaa henkilökunnan huoneessa. Näissä tilanteissa yritin usein olla osa porukkaa ja osallistua keskusteluihin. Kirjoitin näistä tilanteista yleensä muistiinpanoja jälkepäin ulkomuistista niin nopeasti havainnointitilanteen jälkeen kuin mahdollista.

Koin, että henkilökunta vastaanotti minut lämpimästi osaksi koulun arkea. Välillä koulun henkilökunta koki minut ikään kuin lisäresurssina, jolloin olin yksi

aikuinen lisää koulun arjessa. Minua saatettiin pyytää esimerkiksi katsomaan koululuokan perään, kun opettaja poistui hetkeksi luokasta tai johdattamaan opetusryhmä koulun ovelta bussille, kun luokka oli lähdössä retkelle ja opettaja joutui vielä palaamaan koulun tiloihin ennen lähtöä. Nämä tilanteet herättivät minussa ristiriitaisia ajatuksia. Toisaalta halusin helpottaa henkilökunnan arkea näissä hetkellisissä tilanteissa ja samalla antaa heille ikään kuin takaisin sen, että he ottivat minut lämpimästi mukaan arkeensa, olivat kiinnostuneita tutkimuksesta ja juttelivat minun kanssani työstään mielellään. Toisaalta mietin tutkijan roolini rajoja ja sitä, minkälaisessa tilanteessa minun tulisi kieltäytyä tällaisesta vastuusta koulun arjessa. Nämä tilanteet olivat kuitenkin usein tilapäisiä ja nopeasti ohi, joten en kokenut niitä kovin ongelmallisiksi. Pohdin myös näissä tilanteissa rooliani nuorten näkökulmasta, sillä en halunnut asettua opettajamaiseen auktoriteettiasemaan heidän silmissään. Retkelle lähdön yhteydessä ratkaisin tilanteen pyytämällä yhtä nuorta johdattamaan meidät bussille toteamalla, että hän varmasti tiesi paremmin sen sijainnin opettajan kuvauksen perusteella. Nuori johdatti luokkakaverinsa bussille ja minä seurasin ryhmän perässä.

Kenttäjakson aikana tavoitteenani oli olla asettumatta kouluyhteisön jäsenten silmissä asiantuntijan tai arvioijan rooliin. Otin kentällä strategiaksi olla tutkija, joka oli aina vähän eksyksissä koulun käytävillä ja, joka oli ”pihalla” koulun päivittäisestä arjesta, mutta hyvin kiinnostunut siitä. Toisaalta tämä oli osittain täysin tottakin, mutta korostin tietoisesti näitä piirteitä itsessäni. Olin usein eksyksissä käytävillä, mikä oli hyvä keino saada kontakteja varsinkin nuoriin. Kyselin monesti henkilökunnalta koulun toiminnoista ja itsestäänselvyyksistäkin. Juttelin heidän kanssaan kevyistä keskustelunaiheista, kuten esimerkiksi lapsiperheen arjesta, jalkapallon EM-karsinnoista ja perhejouluun rasittavuudesta. Näiden keskusteluiden kautta sain luotua tuttavallisia suhteita koulun aikuisiin. Näiden kohtaamisten jälkeen keskustelut henkilökunnan kanssa alkoivat siirtyä syvällisempiin keskustelunaiheisiin. Jätin osan edellä mainituista keskusteluista pois kenttämuistutinpanostani, sillä koin ne kertojan kannalta liian henkilökohtaisiksi.

Viettäessäni aikaa nuorten kanssa koulussa pyrin sulautumaan heidän arkeensa ja joukkoonsa esimerkiksi istumalla heidän kanssaan rappusten alla, ruokalan pöydässä ja kävellessäni heidän kanssaan urheilukentälle myöhässä oppitunnilta. Osoitin monesti olevani yhtä nälissäni, väsynyt tai kylmissäni (ulkovälkällä) kuin nuoret. Pyrin ottamaan nuorten kanssa enemmän kaverillisen kuin aikuisen roolin, sillä halusin erottautua opettajien auktoriteettiasemasta (ks. esimerkiksi Paju 2013). Tasapainolin tässä roolissani jonkun verran, sillä ajattelin, että nuorten silmissä olin joka tapauksessa aikuinen. Otin lopulta ohjenuoraksi sen, että yritin olla vain oma itseni. Loin osaan nuorista erittäin lämpimät välit ja olin ehkä enemmän isosisko kuin opettajiin verrattavissa oleva aikuinen. Yksi nuori kutsui minua leikillään ”henkilökohtaiseksi avustajaksi”. Koin sulautumisen nuorten

joukkoon itselleni luontaisena ja tunsin näissä tilanteissa oloni monesti tervetulleeksi.

Joskus kenttäjakson aikana tunsin hankalaksi tasapainoilla nuorten ja opettajien välillä, sillä en halunnut osoittaa olevani niin sanotusti ”kummankaan puolella”. En ehkä reflektoinut tätä väliinputoajan roolia tarpeeksi kenttämuistiinpanoissani. Katson, että kenttäjakson puolivälissä tehdessäni nuorten haastatteluja, vietin enemmän aikaa heidän kanssaan, elin heidän arkeaan ja keskityin erityisesti heidän näkökulmiinsa. Koulun aikuisiin luomani vuorovaikutussuhteet nousivat keskiöön, kun siirryin tekemään koulun henkilökunnan haastatteluja kenttäjakson lopussa.

## 5.4 Nuorten ja koulun aikuisten etnografiset haastattelut

Etnografiset haastattelut ovat usein keskeinen osa etnografista kenttäjaksoa (ks. esimerkiksi Gordon 2005; Tolonen & Palmu 2007; Walford 2008). Kenttäjakson aikana pitkään yhdessä jaettu arki ja sosiaalisen kontekstin merkityksellisyys ovat etnografisten haastatteluiden erityispiirteitä (Atkinson ym. 2001; Heyl 2001; Tolonen & Palmu 2007). Aloitin tekemään haastatteluita kenttäjakson puolivälissä, jolloin olin ehtinyt luomaan tuttavalliset välit nuoriin ja koulun aikuisiin ja viettämään heidän kanssaan yhteistä kouluarkea. Yhdessä jaetun arjen kautta pystyin keskustelemaan haastatteluissa nuorten ja aikuisten kanssa yhteisistä arkisista kokemuksista ja tilanteista sekä tarkentamaan havainnoimalla muodostamiani käsityksiä (ks. myös Tolonen & Palmu 2007). Toteutin ensin nuorten haastattelut ja sen jälkeen siirryin tekemään koulun aikuisten haastatteluja.

Haastatteluihin osallistui Helmililjan koulussa 22 nuorta ja Pellavaliljan koulussa 24 nuorta. Toteutin nuorten haastattelut Helmililjan koulussa ja Tiina Luoma toteutti haastattelut Pellavaliljan koulussa. Kerroimme Tiina Luoman kanssa tutkimusluokille haastatteluiden alkamisesta lukuvuoden puolivälissä, ja tämän jälkeen nuoret saivat itse ilmoittautua mukaan haastatteluihin. Painotimme, että haastatteluihin osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Osa nuorista ilmoittautui itse aktiivisesti haastatteluihin, osa tuli haastatteluun, kun heiltä kävi erikseen tiedustelemassa halukkuutta koulupäivien aikana ja osa kieltäytyi pyynnöstä osallistua haastatteluun. Nuorten haastattelut vaihtelivat kestoltaan noin 45–100 minuutin välillä ja ne äänitettiin.

Puolistrukturoidut nuorten haastattelut toteutettiin molemmissa kouluissa koulupäivän aikana lukuun ottamatta yhtä haastattelua, johon nuori halusi tulla koulupäivän jälkeen, jottei joutuisi olemaan oppitunneilta pois. Nuoret saivat valita, tulivatko he haastatteluihin yksin vain 1–2 kaverin kanssa. Haastatteluista kuusi oli yksilöhaastatteluja ja loput 2–3 hengen pari- tai pienryhmähaastatteluja. Haastatteluissa keskustelimme nuorten taustasta, kouluarjesta, kavereista ja

vapaa-ajasta, naapurustosta, sosiaalisista suhteista koulussa ja vapaa-ajalla, suhteista koulun aikuisiin, monietnisyydestä koulussa, perheestä ja tulevaisuuden suunnitelmista (ks. liite 3). Lisäksi pyysin haastattelussa nuoria sijoittamaan tulostetulle kartalle oman kotinsa ja itselleen merkityksellisiä paikkoja.

Ennen sovittua haastatteluajakohtaa tiedustelin oppitunnin opettajalta, oliko ajankohta sopiva haastattelulle. Pari kertaa jouduimme vaihtamaan ajankohtaa esimerkiksi kokeen takia, mutta Helmilijassa kaikki halukkaat nuoret pääsivät hyvin helposti oppitunneilta haastatteluihin ja saivat olla haastatteluissa niin kauan kuin se kesti. Pellavalijassa opettajat rajoittivat tarkemmin sitä, pääsivätkö eri tavalla koulussa pärjäävät nuoret haastatteluihin heidän oppitunneiltaan ja haastattelut oli rajoitettu yhden oppitunnin eli 45 minuutin pituisiksi (Luoma 2024).

Väitöskirjani yhteenvedossa olen luokitellut Helmililjan ja Pellavaliljan kouluissa haastatellut nuoret (n=46) yhteiskuntaluokan, etnisen taustan, sukupuolen ja asuinpaikan mukaan (ks. taulukko 2). Tein nämä luokittelut yhdessä Tiina Luoman kanssa, sillä hän tuotti aineiston Pellavaliljan koulussa. Määrittelyn luotettavuuden kannalta oli keskeistä, että keskustelimme luokitteluista ja niihin liittyvistä ratkaisuista yhdessä. Hyödynsimme nuorten perheiden yhteiskuntaluokkataustan määrittelyssä bourdieulaista ajattelua elämäntyylien eriytymisestä, joka pohjautuu ajatukseen siitä, että eri yhteiskuntaluokkia edustavat ihmisryhmät voidaan erottaa toisistaan heidän käytössään olevan taloudellisen, kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman perusteella (Bourdieu 1986; ks. myös Purhonen ym. 2014).

Perheen yhteiskuntaluokkataustan määrittelyn lähtökohtana oli nuorilta saatu tieto vanhempien ammateista, joiden perusteella arvioimme ammattiin vaadittavaa koulutustaustaa. Hyödynsimme määrittelyssä ammattitaustan ohella myös nuorten kanssa käytyjä keskusteluja heidän arjestaan. Nämä keskustelut koskivat vanhempien ammatin ja työtehtävän lisäksi esimerkiksi kodin sijaintia, kokoa ja asumismuotoa (rakennuskanta ja omistus pohja), perheen kokoa, harrastuksia sekä perheen taloudellisesta tilannetta ja sen ilmenemisestä nuorten arjessa. Nuorten yhteiskuntaluokkataustojen kategorisoiminen perustui siten nuorilta saatuun, subjektiiviseen tietoon heidän arjestaan ja poikkeaa siten esimerkiksi varmistettujen tulotietojen perusteella tehdyistä luokituksista. Ymmärrän kuitenkin nuoret oman elämänsä asiantuntijoiksi, ja nämä keskustelut tätä asiantuntemusta heijastavina. Nuorten taustojen kategorisointeja voi tehdä monella tavalla ja ne väistämättä yksinkertaistavat kokemusten moninaisuutta. Siitä huolimatta tämä analyttinen kategorisointi mahdollisti eri arkitodellisuuksista tulevien nuorten välisen eriytymisen, leimautumisen ja eriarvoisuuden monipuolisen tarkastelun.

Määrittelimme nuorten perheet ensin työväenluokkaisiksi (n=17) ja keskiluokkaisiksi (n=29). Työväenluokkaisiksi määritellyistä perheissä molemmat vanhemmat (tai yksinhuoltaja) olivat matalan tulo- ja koulutustason ammattiteissa. Keskiluokkaisiksi määritellyissä perheissä vähintään toinen vanhemmista oli työväenluokkaisia vanhempia korkeamman tulo- ja koulutustason ammatissa. Tämän luokittelun jälkeen erottelin työväenluokkaisten nuorten joukosta neljä nuorta, joiden perheisiin oli kasautunut huono-osaisuutta. Tämä luokittelu perustui siihen, että nuorten mukaan heidän perheissään oli köyhyydestä johtuvia haasteita ja osalla nuorista perheen arkeen kytkeytyi myös sosiaalisia ongelmia. Katson, että nuorten arkitodellisuuksien eriytymistä koskevan analyysin kannalta on keskeistä, että näiden huono-osaisista taustoista tulevien nuorten arki ja kokemukset tulevat esiin tutkimuksessa.

En luokitellut keskiluokkaisia perheitä alempaan ja ylempään keskiluokkaan. Vaikka tämä valinta voi yksinkertaistaa ja typistää keskiluokkaisten nuorten taustojen tarkastelua tein tämän rajauksen tulosten tarkastelun selkeyden vuoksi. Nuorten joukossa ei ollut yläluokkaa edustavia perheitä, mikä saattoi johtua siitä, että koulut sijaitsivat sosioekonomisesti huono-osaisissa naapurustoissa. Koulun läheisyydessä oli myös keskiluokkaisia naapurustoja, mutta ne eivät näyttäneet erityisesti yläluokan suosimina asuinseutuina.

Koin, että perheiden yhteiskuntaluokan määrittely ei ollut kovin yksinkertaista. Joidenkin nuorten kanssa jouduin käymään laajempaa keskustelua esimerkiksi siitä, mitä heidän vanhempansa tekivät työkseen. Kaikki nuoret eivät suoraan osanneet nimetä vanhempansa ammattia tai koulutustaustaa. Esittämäni apukysymyksiä siitä, missä vanhemmat olivat töissä, minkälaista työtä he tekivät ja mitä he olivat kertoneet työstään, helpottivat vanhempien ammattitaustan hahmottumista. Emme kuitenkaan kysyneet nuorilta itseltään, mihin yhteiskuntaluokkaan heidän perheensä kuului. Nuorten arjen käsittely laajasti haastatteluissa, vuoden mittainen kenttäjakso ja arkiset keskustelut auttoivat kuitenkin määrittelemään haastateltujen nuorten perheiden yhteiskuntaluokkia.

Nuorten etnisyyden luokittelu perustui heidän kanssaan käytyihin haastattelukeskusteluihin siitä, mitä kieltä tai kieliä kotona puhuttiin ja, mistä heidän vanhempansa olivat kotoisin. Maahanmuuttotaustaisten nuorten kotona puhuttiin jotakin muuta kuin Suomen virallisia kieliä ja molemmat vanhemmat olivat syntyneet Suomen ulkopuolella (ks. Tilastokeskus 2022). Kaksikulttuuristen nuorten perheissä toinen vanhempi oli valtaväestöön kuuluva ja toinen maahanmuuttotaustainen. Nuorten sukupuolen luokittelu pohjautui havainnointijaksolla tekemiimme oletuksiin, sillä emme pyytäneet nuoria määrittelemään sukupuoltaan.

**Taulukko 1** Taulukko 2. Haastatellut nuoret

<b>Haastatellut nuoret</b>	<b>Helmililja</b>	<b>Pellavalilja</b>	<b>Yhteensä</b>
<b>Yhteiskuntaluokkatausta</b>			
keskiluokkainen	13	16	29
työväenluokkainen	5	8	13
huono-osainen	4	0	4
<b>Etninen tausta</b>			
Valtaväestöön kuuluva	15	15	30
Maahanmuuttotaustainen	3	6	9
Kaksikulttuurinen	4	3	7
<b>Sukupuoli</b>			
Tyttö	17	17	34
Poika	5	7	12
<b>Asuinpaikka</b>			
lähiönaapurusto	12	14	26
keskiluokkainen pientaloalue	10	10	20

Haastatelluista nuorista suurin osa kuului valtaväestöön (n=30) ja huomattavasti vähemmän oli sellaisia nuoria, jotka olivat joko maahanmuuttotaustaisia tai kaksikulttuurisia (n=16). Maahanmuuttotaustaisten ja kaksikulttuuristen nuorten perheiden juuret olivat Etelä-Euroopassa, Itä-Euroopassa, muissa Euroopan maissa, Lähi-idässä, Etelä-, Pohjois- ja Lounais-Aasiassa sekä Länsi-Afrikassa. Haastattelujakaumaan vaikutti keskeisesti se, että meillä oli Tiina Luoman kanssa huomattavasti enemmän allekirjoitettuja tutkimuslupia keskiluokkaisilta ja valtaväestöön kuuluvien nuorten huoltajilta. Tämä epätasainen jakauma saattoi johtua esimerkiksi kielellisistä haasteista (vaikka käännetimme tutkimusluvut useammalle kielelle ks. luku 5.1), perheiden arjen haasteista tai epäluottamuksesta tutkimusta ja instituutioita kohtaan (ks. Peltola 2021).

Haastateltujen nuorten joukossa oli huomattavasti enemmän tyttöjä (n=34) kuin poikia (n=12), mikä voi osittain selittyä sillä, että kolmessa neljästä tutkimusluokasta enemmistö oli tyttöjä. Toisaalta haastattelijoiden sukupuoli saattoi myös vaikuttaa siihen, että haastatteluihin osallistui enemmän tyttöjä kuin poikia. Haastatteluihin osallistui nuoria suhteellisen tasaisesti sekä huono-osaisista lähiönaapurustoista (n=26) että keskiluokkaisilta pientalovaltaisilta alueilta (n=20). Keskiluokkaisilla pientalovaltaisilla alueilla asuvat nuoret olivat yhtä työväenluokkaista nuorta lukuun ottamatta keskiluokkaisia. Helmililjan ja Pellavaliljan lähiöseuduilla asuvista nuorista suurin osa oli työväenluokkaisia tai

huono-osaisia (16 nuorta), mutta lähiössä asui myös keskiluokkaisia nuoria (10 nuorta).

Haastattelin Helmililjan koulussa 16 koulun henkilökunnan jäsentä. Aloitin henkilökunnan haastattelut nuorten haastatteluiden jälkeen keväällä 2020. Toteutin yhdeksän henkilökunnan haastatteluista koululla ja seitsemän videopuhelulla Zoomin kautta koronarajoitusten takia. Äänitin kaikki haastattelut. Koin, ettei koulussa ja videopuhelun kautta järjestetyissä haastatteluissa ollut suurta eroa, sillä pystyimme videon välityksellä vuorovaikuttamaan toistemme kanssa helposti haastattelun aikana ja kaikki haastatteluun tulleet henkilökunnan jäsenet olivat minulle koulun arjesta entuudestaan tuttuja. Puolistrukturoidut henkilökunnan haastattelut olivat yksilöhaastatteluita ja kestivät noin 45–100 minuuttia. Haastateltujen koulun aikuisten joukossa oli koulun johtoa edustavia henkilöitä, opettajia, opoja ja koulukuraattori. Keskustelin haastatteluissa johdon ja koulun muun henkilökunnan kanssa siitä, minkälaista heidän työnsä oli tässä koulussa ja tällä alueella (ks. liitteet 4 ja 5).

Pyysin haastatteluun enimmäkseen opettajia, joihin olin tutustunut kenttäjakson aikana ja, joiden oppitunneilla olin käynyt havainnoimassa. Tiedustelin halukkuutta tulla haastatteluun koulun arjessa sekä sähköpostilla. Koronasulun aikana keväällä 2020 osa opettajista, joita olin tiedustellut haastatteluihin, ei vastannut sähköpostitiedusteluihin. Kuulin henkilökunnalta, joka osallistui haastatteluihin koronarajoitusten aikana keväällä 2020, että etäopetus oli ollut hyvin kuormittavaa (ks. Luoma 2024). Työn kuormittavuus etäopetuksen aikana saattoi vaikuttaa siihen, ettei osa opettajista vastannut enää haastattelupyyntöihini.

Haastattelukokemusten perusteella havaitsin, että nuorten yksilö- ja ryhmähaastattelut erosivat monin tavoin toisistaan. Yksilö- ja ryhmähaastattelut tuottavat luonteensa vuoksi erilaista tietoa ja niissä haastattelijan rooli on usein myös erilainen (Peltola 2014). Omat kokemukseni kentältä viittasivat siihen, että yksilöhaastatteluissa nuoret saattoivat kertoa henkilökohtaisempia ja arkaluonteisempia asioita kuin ryhmähaastatteluissa. Kuitenkin yksilöhaastatteluissa keskustelu muodostui enemmän haastattelupuhemaiseksi ja tutkimusta varten rakennetuksi tilanteeksi, jossa vuorovaikutus perustui kysymys-vastaus-vuorottelulle (Mietola 2007; Walford 2018). Tällöin haastattelijan rooli keskustelun rakentajana ja eteenpäin viejänä oli suurempi kuin ryhmähaastatteluiden kohdalla. Nuorten ryhmähaastatteluissa keskustelu saattoi olla hyvinkin poukkoilevaa ryhmän jäsenten välillä, nuoret veivät ryhmänä keskustelua eteenpäin, jolloin haastattelija jäi taustalle. Ryhmähaastatteluissa nuoret tuottivat ajoittain luonnolliseksi vuorovaikutustilanteeksi verrattavissa olevaa keskustelupuhetta, jossa nuoret esimerkiksi pallottelivat jotain teemaa toisensa kanssa. He saattoivat olla samaa mieltä asiasta tai alkaa kinastella tai kiusoitella toisiaan. Myös koulun aikuisten yksilöhaastatteluissa haastateltavat saattoivat pitää pitkiäkin monologeja ja siirtyä itse aiheesta toiseen vieden

haastattelua haluamaansa suuntaan, eikä haastattelu edennyt perinteisesti kysymys-vastaus-vuorottelun kautta.

Ryhmähaastattelujen kohdalla on kuitenkin keskeistä pohtia haastatteluun osallistuneiden välisiä valtasuhteita ja sitä, onko kaikilla mahdollisuus kertoa vapaasti omia näkemyksiään (Peltola 2014). Havaitsin tehdessäni haastatteluja, että nuorten ryhmähaastatteluissa haasteellista oli, jos joku haastateltavista dominoi haastattelutilannetta esimerkiksi aloittamalla keskustelut ja puhumalla eniten keskustelussa. Toisaalta nuori, joka uskalsi kertoa omia mielipiteitään ja aloitti herkästi keskustelut, saattoi myös rohkaista ja innostaa muita nuoria kertomaan omista kokemuksistaan. Erityisesti nuorten kohdalla voi olla tilanteita, joissa heitä jännittää ja he kertovat hyvin lyhytsanaisesti omia ajatuksiaan haastattelussa (ks. myös Luoma 2024; Mietola 2007). Tällaisessa tilanteessa koin, että haastattelua eteenpäin vievä dominoivampi nuori saattoi niin sanotusti pelastaa haastattelun ja saada myös muut haastatteluun osallistuvat nuoret vapautumaan. Joskus nuorten haastatteluissa kävi niin, että yksi nuorista kertoi oman mielipiteensä ja muut vahvistivat sen, mutta eivät oikeastaan perustelleet omia ajatuksiaan. Tällöin saattoi jäädä epäselväksi, olisiko muilla haastatteluun osallistuneilla ollut muitakin ajatuksia temasta ja, olisinko saanut heiltä erilaista tietoa yksilöhaastattelussa.

Toisinaan nuorten ryhmähaastatteluissa oli myös vitsailua ja kiusoittelua nuorten välillä. Toisaalta tämä voi kertoa siitä, että nuoret kokivat haastattelutilanteen rennoksi, mutta toisaalta se saattoi heijastua siihen, miten kiusoittelun kohteena oleva nuori halusi jakaa omia kokemuksiaan haastattelun edetessä. Toteuttaessani nuorten haastatteluja yhteen ryhmähaastatteluun tuli mukaan samalta luokalta nuoria, jotka eivät olleet oikeastaan kavereita keskenään. Kun he lähtivät kaikki luokasta mukaani, mietin kävellessämme haastattelutilaan, oliko tämä hyvä idea rennon ja tuttavallisen haastattelutilanteen syntymisen kannalta. Haastattelun aluksi sosiaalinen asetelma tuntui häiritsevän, sillä nuoret vitsailivat keskenään ja kiusoittelivat toisiaan jonkin verran, eivätkä oikein lähteneet kertomaan kokemuksiaan. Haastattelun edetessä he alkoivat kuitenkin kertoa omia näkemyksiään hyvin avoimestikin. Haastattelussa nuorten välille syntyi erittäin kiinnostavaa vertailevaa keskustelua, mikä johtui varmasti siitä, että he kuuluivat erilaisiin kaveripiireihin, joissa kiinnostuksenkohteet, kouluorientaatiot, vapaa-ajan aktiviteetit ja perhetaustat olivat hyvin erilaisia.

Jäin kuitenkin miettimään haastattelun jälkeen, olisiko nuorten kannalta ollut parempi, että he eivät olisi tulleet samaan haastatteluun, jolloin heidän ei olisi tarvinnut avata omia näkemyksiään kyseisessä ryhmässä. Lukiessani haastattelulitteraatin huomasin kuitenkin, että nuorten välille syntyi haastattelun edetessä luonnollista keskustelua ja koin, että nuorten erilaiset taustat tuntuivat rikastuttavan syntynyttä dialogia. Muistan myös, että heidän välinen keskustelunsa jatkui myös sen jälkeen, kun tallennin oli sammunut. Tämän lisäksi haastattelun jälkeen minulla oli entistä tuttavallisemmat välit näihin kolmeen nuoreen.

## 5.5 Kenttäjakson päättyminen ja kentältä poistuminen

Kenttäjakso päättyi koululla maaliskuussa 2020 hieman suunniteltua aiemmin, kun koulut suljettiin koronapandemian vuoksi. Ilman koulujen sulkemista kenttäjakso olisi jatkunut toukokuun loppuun saakka. Koen kuitenkin, että olin nähnyt monipuolisesti koulun arkea lähes koko lukuvuoden ajan. Kentältä poistuminen on yksi tärkeä vaihe etnografiassa ja on eettisesti tärkeää, että etnografi pyrkii refleктоimaan tekemiään havaintoja ja analyysejä tutkimukseen osallistuneiden kanssa (Crozier 2005; Iversen 2009; Walford 2008).

Kentältä poistuminen ei kuitenkaan tapahtunut suunnitelmieni mukaisesti koronapandemiasta johtuen. Halusin käydä koululla kiittämässä tutkimukseen osallistuneita opettajia ja nuoria ennen lukuvuoden päättymistä. Tämä oli kuitenkin hankalaa, sillä vaikka koulu avattiin uudelleen ennen lukuvuoden päättymistä ei ollut kuitenkaan suositeltavaa, että kouluun meni ylimääräisiä aikuisia. Sovin koulun johdon kanssa, että kävin toukokuussa palauttamassa avaimet koululle ja, että tulisimme myöhemmin keskustelemaan hankkeessa tekemistämme havainnoista koulun henkilökunnan kanssa. Kävimme yhdessä Tiina Luoman ja Heidi Huillan kanssa esittelemässä hankkeen tuloksia koululla syksyllä 2022. Saimme lämpimän vastaanoton ja useat koulun henkilökunnasta tulivat tervehtimään minua. Valitettavasti syksyllä 2022 tutkimuksessa mukana olleet nuoret olivat jo siirtyneet seuraavalle opintoasteelle, joten en päässyt refleктоimaan tekemiäni havaintoja heidän kanssaan.

Toukokuussa 2020, kun kävin palauttamassa avaimet kouluun, jätin samalla kortin ja suklaarasian molempien tutkimusluokkien luokanvalvojien lokeroihin kiitokseksi luokanvalvojille ja nuorille. Lähetin lisäksi kiitosviestit sähköpostilla luokanvalvojille ja sain lämpimät vastausviestit takaisin. Opettajat kertoivat, että suklaat olivat maistuneet nuorille. Avainten palautuksen yhteydessä näin koulun käytävillä tuttuja opettajia, joita kiitin yhteistyöstä ja toivottelimme toisillemme mukavaa kesää koronasta huolimatta. Kuulin yhdeltä opettajalta, että toinen tutkimusluokista oli ulkona retkellä. Lähetin viestiä tutkimusluokan luokanvalvojalle ja onnistuin tervehtimään nuoria ja opettajaa ulkona pitäen tarvittavaa etäisyyttä. Valitettavasti en onnistunut hyvästelemään koronarajoituksista johtuen samalla tavalla toista tutkimusluokkaa.

Tavatessamme toisen tutkimusluokan kanssa koulun ulkopuolella viimeistä kertaa, useat nuorista tervehtivät minua iloisesti ja kertoivat korona-arjestaan koulussa ja kotona. Yksi nuorten ryhmä ei halunnut lähteä sisään kouluun vaan jäi juttelemaan kanssani. Muut nuoret lähtivät kouluun sisään opettajan kanssa ja opettaja totesi, että ryhmä voi vielä jäädä juttelemaan kanssani. Yksi nuorista pyysi, että korvaisin kahden kuukauden poissaoloni heidän arjestaan tulemalla havainnoimaan koulun arkea ensi lukuvuoden puolella. Jouduin toteamaan, että se

on hyvin epätodennäköistä. Juttutuokiomme päättyi, kun nuorten oli lähdettävä koulun sisälle syömään. Seuraavaa katkelma on viimeinen kenttämuistiinpanoni, jossa kuvaan viimeistä kohtaamistani nuorten kanssa:

Nuoret kertovat, että oli hauskaa, kun olin heidän mukanaan oppitunneilla. Yksi nuorista sanoo: ”Sä olit vähän sellainen henkilökohtainen avustaja.” Pari nuorista toteaa, että he voisivat lähteä syömään ja laittavat luokanvalvojalle viestiä, jotta hän tulisi avaamaan heille koulun pääoven. Pari nuorta jää vielä istumaan kanssani ja minulla on sellainen tunne, etteivät he millään haluaisi nousta. Kysyn heiltä, eikö heillä ala ruokailu. Kun luokanvalvoja tulee avaamaan koulun oven, sanon nuorille, että heidän kannattaisi varmaan kaikkien lähteä samalla oven avauksella syömään. Luokanvalvoja kysyy heiltä huutaen ovelta, tulevatko he samalla sisään. Yksi nuorista vaikuttaa surulliselta ja minun tekisi mieli halata häntä. Koronan takia en tee sitä, mutta minullekin jää haikea olo. Kiitän nuoria yhteisistä hetkistä, toivotan hyvää kesää ja he kävelevät sisään. Luokanvalvoja huikkaa ovelta vielä kerran hyvät kesät ja lähdän haikealla mielellä kävelemään pois koululta.

Edellinen kenttämuistiinpano antaa kuvan siitä, kuinka läheisen suhteen muodostin osaan nuorista kenttäjakson aikana. Koin viimeisen kohtaamisen tutkimusluokan kanssa hyvin merkitykselliseksi sekä itseni että nuorten kannalta.

## 5.6 Etnografisen aineiston analyysi

Kenttäjakson jälkeen minulla oli valtava määrä kenttämuistiinpanoja ja runsas määrä etnografista haastatteluaineistoa. Käytimme LEE-hankkeessa ulkopuolista litterointipalvelua, jonka toimesta kaikki hankkeen haastatteluaineistot litteroitiin. Litteroinnin jälkeen kuuntelin haastatteluäänitteet, tarkistin litteraatit ja samalla pseudonymisoin henkilöt, paikannimet ja koulujen nimet aineistosta. Olin pseudonymisoinut kenttämuistiinpanot kirjoittaessani niitä. Usein etnografisessa tutkimuksessa analyysi alkaa kehittyä tutkijan mielessä jo kenttäjakson aikana (Kwame Harrison 2018). Kiinnostukseni nuorten väliseen eriytymiseen vahvistui koulun aikuisten kanssa käymieni keskusteluiden kautta, jotka tukivat käsitystäni siitä, että koulussa nuoret tulivat hyvin erilaisista arjen todellisuuksista. Koulun johtoa edustava henkilö kutsui nuorten taustojen välisiä eroja ”ääripäiksi”, joita hän kuvaili sanomalla: ”On niitä joilla on kaikki mahdollisuudet ja tuki takana ja sitte niitä joilla ei oikeen oo mitään”. Kentällä katseeni alkoi kiinnittyä hyvin erilaisista arjen todellisuuksista tulevien nuorten arkeen ja nuorten erilaisiin ryhmittymiin koulussa.

Kun aloin tutustua ja lukea tuottamaani etnografista materiaalia, sen laajuus ja haltuun ottaminen tuntuivat haastavilta. Käytin hyödyksi kenttämuistiinpano- ja haastatteluaineiston analyysissä ja koodaamisessa Atlas.ti-ohjelmistoa, joka auttoi jäsentämään laajaa aineistoa. En ollut aikaisemmin käyttänyt kyseistä ohjelmistoa, jota käytetään monesti laadullisen aineiston koodaamiseen ja teemoitteluun. Sain kuitenkin opastusta järjestelmän käyttöön Tiina Luomalta, joka näytti myös esimerkkejä, siitä, miten hän oli koodannut tuottamaansa aineistoa.

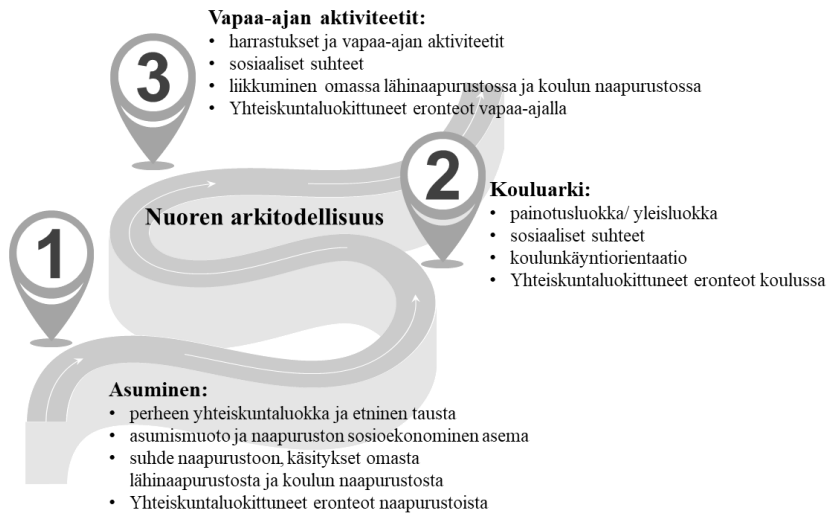
Analysoidessani etnografista aineistoani hyödynsin teorialähtöisesti temaattisen sisällönanalyysin periaatteita (Braun & Clarke 2019; Schreier 2012; Scott Jones & Watt 2010). Lähdin tekemään aineistolle koodausta ja teemoittelu Atlas.ti-ohjelmiston avulla teoreettisen viitekehykseni ja aineistolähtöisesti materiaalissa minua erityisesti kutkuttavien aiheiden perusteella. Etnografiassa analyysi rakentuukin monesti aineiston ja teorian jatkuvan vuoropuhelun varaan, sillä teoreettinen viitekehys ohjaa tutkijan käyttämiä käsitteitä ja analyysiä sekä kentällä ollessa että kenttäjakson jälkeen (Rastas 2010).

Aloin hahmottaa ja teemoitella yhteiskuntaluokaltaan erilaisista taustoista tulevien nuorten arjen eriytymistä ja leimautumista eri elämän ulottuvuuksilla tilallisesti ja ajallisesti soveltamalla segregaatioulottuvuuksien lähestymistapaa (van Ham & Tammaru 2016; Tammaru ym. 2021) ja stigmatisaation teorioita (Bos ym. 2013; Goffman 1963; Wacquant 2008a). Aineistosta nostamani laajoja teemoja olivat muun muassa nuorten arjen eriytyminen naapurustossa, kouluarjessa ja vapaa-ajan aktiviteeteissa, eriarvoisuuden arkiset muodot, naapuruston leimautuminen ja alueelliset vertailut, leimautuminen kouluarjessa, vapaa-ajan leimautuminen sekä nuorten arkitodellisuuksien eriytymisen huomioiminen koulun käytännöissä.

Ymmärrykseni nuorten arjesta rakentui pikkuhiljaa etnografisen kenttäjakson aikana yhdistelmänä erilaisia keskusteluita, tilanteita, havaintoja ja haastatteluita (Kwame Harrison 2018) sekä teoreettisen viitekehyksen ohjaamana (Rastas 2010; Scott Jones ja Watt 2010). Omaa ajatteluaani ja ymmärrystäni veivät eteenpäin myös lukuisat keskustelut, joita kävin väitöskirjani osatutkimuksista (OT I-III) kanssakirjoittajien, SURE-tutkimusyksikön tutkijoiden sekä ohjaajieni Sonja Kosusen, Venla Berneliuksen ja Marja Peltolan kanssa.

Aloittaessani analysoimaan nuorten arjen eriytymistä kirjoitin jokaisen Helmilijassa haastatellun nuoren segregaatioulottuvuuksista tiivistelmän, jossa käsitelin lyhyesti nuoren perhetaustaa, asumista ja naapurustoa, naapurustosuhteita, kouluarkea, kouluorientaatiota, vapaa-ajan aktiviteetteja ja liikkumista naapurustossa vapaa-ajalla. Tämän jälkeen koostin tiivistelmän kuvion muotoon (ks. kuva 1), jota olen kutsunut ensimmäisessä ja toisessa osatutkimuksessa (OT I ja II) segregaatioulottuvuusprofiiliksi. Muodostin profiilit sekä kouluarjen havaintojen että nuorten haastatteluiden pohjalta. Käytin profiileja analyyttisenä välineenä vertailemaan nuorten välistä eriytymistä ja eriarvoisuutta

eri segregaatiolottuvuuksilla. Profilit toimivat lähtökohtana ja tukirankana, kun aloin kirjoittaa väitöskirjani osatutkimuksia.



**Kuva 1** Segregaatiolottuvuusprofiili, joka koostaa yhteen keskeistä tietoa nuoren arkitodellisuuksista; yhteiskuntaluokasta, asumisesta, kouluarjesta ja vapaa-ajan aktiviteeteista.

Luodessani nuorten segregaatiolottuvuusprofiilit olin tietoinen siitä, että profiili koosti yhteen paljon tietoa tutkimukseen osallistuneesta nuoresta. Hyödyntäessäni profiilia nuorten arjen vertailuun toisessa osatutkimuksessa (OT II) pohdin tarkkaan nuorten anonymiteetin suojelemista. Toisessa osatutkimuksessa vertailin neljän Helmililjan ja Pellavaliljan koulua käyvän nuoren arkea ja esittelin profiilit täytettynä nuorten tiedoilla. Suojellakseni nuorten anonymiteettiä käytin nuorista sukupuolineutraaleja nimiä, poistin profiilista liian yksilöiviä tietoja, en maininnut yksittäistä harrastusta nimeltä tai kertonut etnistä vähemmistöä, johon nuori kuului.

Kirjoittaessani väitöskirjani tutkimusartikkeleita ja yhteenvetoa olen pysähtynyt usein pohtimaan, että haastattelu- ja kenttäpäiväkirjakatkelmat, joiden kautta pyrin kuvaamaan tutkittavana olevaa todellisuutta, olivat kuitenkin vain pieni otos nuorten arjesta (ks. myös Rastas 2010). Etnografina olen joutunut hyväksymään sen, etten ole pystynyt ottamaan kaikkea mielenkiintoista mukaan kenttäpäiväkirjojen moninaisesta ja vivahteikkaasta todellisuudesta yhteen

tutkimukseen tai artikkeliin vaan olen joutunut tekemään valintoja ja yksinkertaistuksia (Kwame Harrison 2018).

## 6 Tulokset: Nuorten välinen eriytyminen, leimautuminen ja eriarvoisuus

Väitöskirjassani tarkastelen nuorten arkea kolmen segregaatioulottuvuuden – asumisen, koulun ja vapaa-ajan aktiviteettien – kautta. Tutkimustehtävänäni on selvittää, millaista eriytymistä, leimautumista ja eriarvoisuutta samaa yläkouluikäisten erilaisista yhteiskuntaluokista tulevien nuorten välillä ilmenee näitä ulottuvuuksia ja niiden keskinäissuhteita tarkasteltaessa. Alaluvussa 6.1 esittelen lyhyesti kolme osatutkimustani (OT I-III) kuvaten tutkimusartikkelien tavoitteet, teoriakehyksen ja aineiston. Alaluvuissa 6.2–6.7 esittelen kootusti väitöskirjani keskeiset tulokset ja vastaan tutkimuskysymyksiin:

- 1) Miten eri taustoista tulevien nuorten arkitodellisuudet eroavat tai yhtenevät asumisen, kouluarjen ja vapaa-ajan aktiviteettien segregaatioulottuvuuksilla ja millaista eriarvoisuutta heidän välilleen rakentuu?
- 2) Miten sosioekonomisesti huono-osaisten lähiöiden julkinen leimautuminen ilmenee lähiöissä ja keskiluokkaisissa naapurustoissa asuvien nuorten arjessa henkilökohtaisen ja tarttuvan stigman näkökulmista ja miten he reagoivat leimautumiseen?
- 3) Minkälaisia yhteiskuntaluokkaan kiinnittyviä erontekoja ja leimautumista nuorten välille rakentuu asumisesta, kouluarjesta ja vapaa-ajan aktiviteeteista?
- 4) Miten nuorten näkökulmasta koulun arjen käytänteillä voidaan lieventää tai ylläpitää nuorten välistä eriytymistä, leimautumista ja eriarvoisuutta?

Osatutkimusten mukaisesti alaluvuissa 6.2 ja 6.3 tarkastelen naapurustojen eriytymistä ja leimautumista nuorten näkökulmasta sekä Helmilijassa että Pellavalijassa ja alaluvuissa 6.4–6.6 tarkastelen nuorten kouluarjen ja vapaa-ajan aktiviteettien eriytymistä sekä nuorten välisiä yhteiskuntaluokkaan kiinnittyviä erontekoja Helmilijassa. Viimeisen alaluvun 6.7 tulokset pohjautuvat nuorten ja henkilökunnan haastatteluihin ja kouluarjen havaintoihin Helmilijan koulusta.

## 6.1 Kolme osatutkimusta

Ensimmäisessä osatutkimuksessa (OT I) tarkastelimme yhdessä Marja Peltolan ja Venla Berneliuksen kanssa kolmea nuorten arjen keskeistä segregatioulottuvuutta: 1) asumista, 2) kouluarkea ja 3) vapaa-ajan aktiviteetteja sekä edellä mainittuihin yhdistyviä sosiaalisia suhteita. Segregatioulottuvuuksien käsitteellä tarkoitimme nuorten arjen keskeisiä paikkoja, jotka määrittelevät heidän arkeaan tilallisesti ja ajallisesti ja joissa muodostuu heille tärkeitä sosiaalisia verkostoja (ks. Tammaru ym. 2021; van Ham & Tammaru 2016). Kysyimme, miten erilaisista taustoista tulevien nuorten arkitodellisuudet eroavat tai yhtenevät asumisen, kouluarjen ja vapaa-ajan aktiviteettien tasolla, miten nämä kolme segregatioulottuvuutta ovat vuorovaikutuksessa keskenään nuorten arjessa ja minkälaisia alueellisia ja sosiaalisia erontekoja niistä muodostuu nuorten välille koulussa. Ensimmäisen osatutkimuksen tulokset perustuvat 22 nuoren etnografiseen haastatteluun sekä kouluarjen havaintoihin (48 päivää) Helmililjan koulusta.

Toisessa osatutkimuksessa (OT II) sovelsimme Tiina Luoman kanssa segregatioulottuvuuksien lähestymistapaa (Tammaru ym. 2021; van Ham & Tammaru 2016) tarkastelemalla eriarvoisuuden arkisia muotoja nuorten arjessa. Kysyimme, millaisia eriarvoisuuden arkisia muotoja erilaisista taustoista tulevien nuorten elämässä syntyy asumisessa, koulussa ja vapaa-ajan aktiviteeteissa. Osatutkimuksen pohjana oli 46 nuoren etnografiset haastattelut ja kouluarjen havainnot (88 päivää) Helmililjan ja Pellavaliljan kouluista. Valitsimme kokonaisuineistosta tarkasteluun neljä erilaisia sosioekonomisia ja etnisiä taustoja edustavaa nuorta. Vertailimme nuorten arkea segregatioulottuvuusprofiilien kautta. Tapaustutkimuksessa oli mukana nuoria, jotka asuivat sosioekonomisesti erilaisissa naapurustoissa lähiöseudulla ja pientalovaltaisissa naapurustoissa sekä opiskelivat painotusluokalla ja yleisluokalla.

Kolmannessa osatutkimuksessa (OT III) tarkastelimme yhdessä Tiina Luoman, Heidi Huillan ja Sonja Kosusen kanssa, miten nuoret, joiden arki on kiinnittynyt huono-osaiseen lähiöön eri segregatioulottuvuuksien tasolla, reagoivat naapuruston leimautumiseen. Jaoinme nuoret kahteen eri ryhmään, joista ensimmäinen asui, kävi koulua ja vietti suurimman osan vapaa-ajastaan sosioekonomisesti huono-osaisessa lähiössä. Toinen ryhmä kävi koulua lähiössä, mutta asui ja vietti vapaa-aikaa pääosin sen ulkopuolella keskiluokkaisissa naapurustoissa. Sovelsimme osatutkimuksessa Wacquantin (2007; 2008a; 2008b) alueellisen stigmatisaation eli leimautumisen käsitettä sekä Pryorin ja Reederin (2011) taksonomiaa stigman eri tyypeistä: julkinen stigma, henkilökohtainen

stigma ja tarttuva stigma (ks. myös Bos ym. 2013). Kysyimme, millaisia kokemuksia ja käsityksiä nuorilla on Helmililjan ja Pellavaliljan lähiönaapurustojen julkisesta leimautumisesta, miten kaksi nuorten ryhmää reagoivat leimautumiseen, välttelivät henkilökohtaista stigmaa tai tarttuvaa stigmaa, minkälaisia seurauksia leimautumisella oli heidän arkeensa ja minkälaisia alueellisia ja sosiaalisia hierarkioita nuorten keskuudessa syntyi. Osatutkimuksen aineisto koostui 46 nuoren etnografisista haastatteluista ja kouluarjen havainnoista (88 päivää) Helmililjan ja Pellavaliljan kouluista.

## 6.2 Naapurustojen eriytymisen synnyttämät erot nuorten välillä

Etnografisen kenttäjakson aikana ja analysoidessani aineistoa havaitsin, että naapurustojen eriytymisestä johtuvat hyväosaisuuden ja huono-osaisuuden alueelliset erot olivat konkreettisesti läsnä sekä nuorten puheissa että heidän jokapäiväisessä elämässään. Kuten aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, nuoret erottelevat naapurustoja ja naapuruston osia toisistaan asukkaiden oletetun varallisuuden perusteella (ks. esimerkiksi Jensen 2023; Peltola ym. 2023). Niin sosioekonomisesti huono-osaisissa lähiöissä kuin keskiluokkaisissa pien- ja rivitalovaltaisissa naapurustoissa asuvat nuoret olivat tietoisia kouluja ympäröivien naapurustojen sosioekonomisesti erilaisesta väestöpohjasta. Tästä esimerkkinä on haastattelulainaus, jossa Helmililjassa asuva keskiluokkainen Erika tekee alueellisia vertailuja:

Erika: Et kuitenkin suht vähän suomalaisia tällä alueella, sit loppujen lopuksi. Kuulemma on suht halpaa asua. (...) Aika lailla kerrostalovaltanen, mut sit tääl on muutamia semmosia pieniä just semmosia rivialueita. (...) Pari omakotitaloaluet semmosta pienempää mut Helmililja on kuitenkin selkeesti, kerrostalovaltanen. (...)

Haastattelija: Onks niitten välillä jotain eroja vai onks siinä sama..?

Erika: No onhan se nyt ihan selkeetä et just siitä, et jos sä vaikka muutat jostain muusta maasta Suomeen niin, eihän siitä nyt heti tai kuitenkaan mitään, omakotitaloasuntoo (...), kuitenkin korkee tulosemmat asuu niis pienissä, niis alueissa siellä ja ihan loogista kun nehän maksaa enemmän.

Erikan tekemä vertailu Helmililjan erilaisten osien välillä osoittaa, miten naapuruston sisäinen eriytyminen, joka tarkoitti esimerkiksi erilaisten rakennuskantojen epätasaista jakautumista naapurustossa, tuli näkyväksi nuorelle. Naapuruston sisäinen eriytyminen tuotti alueellisia vertailuja, jotka heijastuivat

Erikan tapaan erottaa naapuruston osia toisistaan ja hahmottaa niissä asuvien asukkaiden taustoja ja asemaa.

Huono-osaisuuden alueellisen kasautumisen myötä joihinkin osiin naapurustoa voi kertyä sosiaalisia ongelmia, millä voi olla kielteisiä vaikutuksia erityisesti paikallista arkea viettävien lasten ja nuorten päivittäiseen elämään (Smyth & McInerney 2014; Visser ym. 2015; Peltola ym. 2023). Nuorten kokemusten mukaan Helmilijassa ja Pellavalijassa esiintyi jonkun verran sosiaalisia ongelmia, kuten päihteidenkäyttöä, järjestyshäiriötä ja rikollista toimintaa. Naapuruston sosiaaliset ongelmat koskettivat eri tavalla sosioekonomisesti erilaisista naapurustoista tulevia nuoria tuottaen eriarvoisuutta heidän välilleen. Nämä epämieluisana pidetyt ilmiöt olivat konkreettisemmin läsnä Helmililjan ja Pellavaliljan lähiöissä asuvien nuorten arjessa.

Tämä eroavaisuus lähiössä ja sen ulkopuolella asuvien nuorten välillä havainnollistuu seuraavassa keskustelussa, johon osallistuivat keskiluokkaiset ja Pellavaliljan ulkopuolella asuvat Vuokko ja Henna sekä työväenluokkainen ja Pellavaliljassa asuva Aava. Keskustelusta ilmenee, kuinka Vuokko ja Henna ovat kuulleet lähiössä tapahtuneista väkivaltaisista tapahtumista, mutta Aavan kohdalla samat tapahtumat sijoittuvat hänen kerrostalonsa pihalle:

Vuokko: Pellavalilja on muuten ihan kiva mut oon kuullu, paljon et on yritetty puukottaa ja tääl on aika paljon semmosii, tappeluja ja semmosii, vähän pelottaviakin asioita. Ettei uskalla kauheesti yksin pimeellä kävellä jossain, Pellavaliljassa varsinkaan.

Haastattelija: Niin et Pellavalilja on sellanen, joo. Mites muiden mielestä?

Aava: No siis kun oli se joku puukotus niin se oli siin meiän pihal mut mä en nähny sitä mut sit mä kuulin joltain et se oli siinä meiän pihalla.

Henna: No joo ehkä Pellavalilja on se, tai mis mä oon kuullu ainakin et siel on tapahtunu.

Haastattelija: Mitä jos te vertaatte, omaan asuinalueeseen niin onks siinä eroja?

Henna: No on siin vähän, tai ei ainakaan mun mielestä siel mis mä asun tai siel lähel oo ollu kauheesti mitään.

Useat lähiössä asuvat nuoret kokivat, että naapurusto-ongelmia pystyi välttelemään, sillä ne rajautuivat tiettyihin paikkoihin, kuten esimerkiksi ostoskeskukselle, julkisenliikenteen keskukselle, tiettyihin kerrostaloihin, lähimetsään ja puistoihin. He käyttivät hyödyksi paikallistuntemustaan pyrkiessään välttämään epämiellyttäviltä tai pelottavilta tuntuvia paikkoja lähiönaapurustossaan (ks. myös Peltola ym. 2023; Visser, Bolt & Kempen 2015). Näiden paikkojen lähellä asuvien nuorten oli kuitenkin usein vaikeaa välttää

arjessaan sosiaalisia ongelmia, kuten Helmilijassa asuva työväenluokkainen Jere kuvailee:

Haastattelija: Minkälaisii ihmisii tääl asuu teiän mielestä?

Jere: No ihan silleen periaattees kivaa mut esim, viereisessä rapussa asuu yks saakelin huumetyyppi se tulee joka, toinen päivä uudella pyörällä ja uudel takilla saakeli. (...) Meiän pihassa niin sieltähän löytyy kaikenlaista, siellä on vaikka mitä niitä huumetyyppejä ja kanniläisiä.

Naapuruston sosiaaliset ongelmat aiheuttivat joissakin lähiössä asuvissa nuorissa turvattomuuden tunnetta. Naapuruston koettu turvattomuus oli yksi eriarvoisuuden arkinen muoto lähiössä ja keskiluokkaisissa naapurustoissa asuvien nuorten välillä. Seuraavassa haastattelulainauksessa työväenluokkainen Helmilijassa asuva Lyra kuvailee pelkoa, jota hän tuntee liikkueensa kodin naapurustossa:

Lyra: Aika usein mua pelottaa pimeällä olla täällä. Mua vähän ärsyttää se, kun niitä humalaisii on aina tuolla [julkisen liikenteen keskuksella]. (...) Tai täähän lähinnä johtuu siitä, kun mä en siedä pimeää, niin sitten silleen oma mielikuvitus, haahuilee pimeällä että, se on epämukavaa olla yksin pimeällä ja kulkee ulkona ja, en mä tiä. (...) Meiän lähellä on semmonen metsä, niin siel on joskus ollu humalaisii. (...) Mä en vaan suosittelen olla siellä, siellä on vähän pelottavaa.

Haastattelija: Uskallat sä liikkua täällä muuten päivisin, ennen kun sitä pimeää tulee (...) vai, välttelet sä niitä paikkoja myös sit päivisin?

Lyra: Siis kyllä mä metsää välttelen ihan ympäri vuorokauden. Sanottaisko niin et ei välttämättä, mä oon aina sellanen vähän pelokas henkilö. Siis kyl mä vissiin uskallan, ihan. Ja sit aamupimeällä on niin epämukavaa liikkua ja..

Haastattelija: Miten sä ratkaset sen, että kouluun pitää tulla tosta sit aamupimeällä?

Lyra: Pitää vaan tulla. (...) Mä tuun yhen, pihan kautta, kun se on nopee reitti. Mutta en sano, että mul on erittäin turvallinen olo.

Edellä olevassa esimerkistä voidaan havaita, että päihtyneiden henkilöiden läsnäolo naapurustossa pelotti Lyraa. Turvattomuuden tunne ulottui useammalla kuin yhdelle segregatiivisuudelle, mikä heijastui hänen liikkumiseensa naapurustossa ja koulumatkan reitin valintaan. Naapuruston sosiaalisista ongelmista aiheuttamasta turvattomuuden tunteesta huolimatta Lyra otti vastuun pelon hallinnasta omalle kontolleen. Lyran ajatukset omasta vajavuudesta pimeää ja päihtyneitä henkilöitä pelkäävänä nuorena antavat esimerkin siitä, miten naapuruston huono-osaisuus voi sisäistyä heijastuen nuorten oman

arvontunteeseen ja itsetuntoon (ks. myös Howarth 2002; Wacquant 2008a; Wacquant, Slater & Pereira 2014).

Eriytymisen taustalla olevien tekijöiden ymmärtämiseksi on tärkeää, että tarkastellaan, minkälaisia yhteyksiä eri segregaatioulottuvuuksien välille rakentuu (van Ham & Tammaru 2016). Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että koulu ei toimi erillään ympäröivästä naapurustosta vaan alueellinen eriytyminen vaikuttaa monin tavoin koulujen arkeen (Bernelius, Huilla & Ramos Lobato 2021; Huilla 2022; Kosunen ym. 2020; Kosunen 2014; Luoma 2024). Seuraava katkelma kenttäpäiväkirjasta osoittaa sen, miten naapuruston sosiaaliset ongelmat saattoivat tulla osaksi koulupäivää koulumatkan lisäksi myös siirryttäessä koulusta liikuntatunnille paikalliseen urheilupuistoon:

Ennen kuin saavumme urheilupuistolle, kadulla vastaan tulee nainen ja mies. Mies on selvästi humalassa. Mies kulkee huterasti ja jää seisomaan Pilvin pyörän eteen ja Pilvi pysähtyy. Mies huutaa: ”Älä helvetti aja päälle”. Nainen huutaa miehelle: ”Älä huuda lapsille”. Sitten mies lähtee kävelemään. Nainen sanoo meille: ”Älkää välittäkö”. Pilvi kohottaa kulmiaan ja tyttöjä naurattaa. Kysyn heiltä, mitä he tästä tilanteesta ajattelevat ja, miten he yleensä toimivat tällaisessa tilanteessa. Lyra kertoo, että hän välttelee päihteidenkäyttäjiä. Iina sanoo, että hän yrittää kiertää epäilyttävät tyypit.

Edellinen esimerkistä voidaan havaita, että vaikka naapuruston sosiaaliset ongelmat ja keinot vältellä niitä olivat laajemmin osa työväenluokkaisen, lähiössä asuvan ja siellä aikaa viettävän Lyran arkea, koskettivat ne myös keskiluokkasilta asuinalueilta tulevien Pilvin ja Iinan arkea käydessään koulua Helmililjassa. Tutkimustulosten valossa näyttäisi siltä, että nuoren arjen kiinnittyminen sosioekonomisesti huono-osaiseen lähiöön useammalla segregaatioulottuvuudella samanaikaisesti heijastui siihen, missä laajuudessa sosiaaliset ongelmat koskettivat hänen arkeaan.

### **6.3 Nuorten eriytyneet tavat reagoida lähiönaapurustojen leimautumiseen**

Tarkastellessani naapurustojen leimautumista (Wacquant 2008a) rakennan analyysin stigman eri tyyppien kautta: *julkinen stigma*, *henkilökohtainen stigma*, *tarttuva stigma* ja *rakenteellinen stigma* (Bos ym. 2013). Lisäksi analysoin sosioekonomisesti huono-osaisissa lähiöissä asuvien ja keskiluokkaisissa naapurustoissa asuvien nuorten välille syntyviä eroja ja eriarvoisuutta, kun he reagoivat Helmililjan ja Pellavaliljan leimautumiseen. Tarkastelen naapurustojen

*julkista stigmaa* eli nuoren kokemuksia siitä, miten ulkopuolisten reagoivat Helmililjaan ja Pellavaliljaan, *henkilökohtaista stigmaa* eli miten leimautuminen näkyy lähiössä asuvien nuorten arjessa, miten he reagoivat siihen ja pyrkivät välttämään stigman sisäistymistä ja *tarttuvaa stigmaa* eli keskiluokkaisissa naapurustoissa asuvien nuorten reaktioita koulun lähiöiden leimautumiseen ja alueellisiin ja sosiaalisiin erontekoihin, joita he tekevät. Viimeisessä tulosluvussa tarkastelen naapurustojen leimautumista *rakenteellisen stigman* näkökulmasta eli sitä, miten koulun käytännöillä voidaan lieventää tai uusintaa leimautumista nuorten arjessa.

Helmililjassa ja Pellavaliljassa *julkinen leimautuminen* kiinnittyi lähiönaapurustojen ja keskiluokkaisten naapurustojen hierarkkiseen suhteeseen, lähiönaapurustoissa esiintyviin sosiaalisiin ongelmiin, huono-osaisuuteen ja häiriökäyttöön. Helmililjassa nuoret kertoivat, että ulkopuolisten stereotyyppiset näkemykset ja kielteiset mielikuvat koskivat pääosin oletuksia päihtyneistä ihmisistä julkisessa tilassa, turvattomuudesta ja köyhyydestä. Pellavaliljassa nuoret liittivät julkisen stigman lähinnä vastikään ilmestyneisiin naapurustongelmiin, kuten useisiin väkivaltaisiin ja rikollisiin tapahtumiin, jotka olivat tapahtuneet lyhyellä aikavälillä naapurustossa. Kenttäjakson aikana näistä tapahtumista uutisoitiin laajasti mediassa. Kuten aiemmat tutkimukset ovat todenneet, medialla voi olla keskeinen rooli naapurustojen leimautumisessa (Hastings 2004; Howarth 2002; Kearns, Kearns, and Lawson 2013).

Lähiön leimautuminen kiinnittyi tiukemmin nuoriin, jotka asuivat lähiössä. Näin ollen nämä nuoret tunsivat tarvetta haastaa naapurustonsa stigmaa ja pyrkivät lieventämään ja välttämään *henkilökohtaista stigmaa* erilaisten strategioiden avulla. Lähiössä asuvat nuoret – linjassa aikaisempien tutkimushavaintojen kanssa – normalisoivat asuinseutuaan, osoittivat kuuluvuutta naapurustoaan ja sen paikkoja kohtaan sekä ottivat omistajuuden leimaavasta puheesta leikittelemällä sillä (ks. esimerkiksi Allen ym. 2007; Cairns 2018; Hastings 2004; Jensen & Christensen 2012; Kirkness 2014; McKenzie 2012).

Seuraavassa kahdessa haastattelulainauksessa Helmililjassa asuvat nuoret normalisoivat naapurustoaan eri tavoin ja osoittavat viihtyvänsä hyvin naapurustossaan (ks. myös Allen ym. 2007; Cairns 2018; Hastings 2004; Peltola ym. 2023). Huono-osaisesta taustasta tuleva Arvo normalisoi naapurustoaan esittelemällä sen hyviä puolia ja korostamalla, että sosiaaliset ongelmat eivät ole hänen arjessaan haitaksi, sillä ne rajautuvat tiettyyn paikkaan naapurustossa:

Arvo: Mun mielest tää on rauhallinen ja sit, mä tykkään miten kaupunkiin on laitettu puita ja kaikkee semmosta et se on luonto, läsnä.  
(...)

Haastattelija: Ootteks te ikinä törmänny täällä alueella esimerkiks päihteiden käyttäjiin tai vaikka alkoholisteihin tai..?

Arvo: Kyllähän niihin joka puolella törmää. (...) Julkisen liikenteen keskuksen vieres on yks penkki missä, ne hengaa mut ei ne mitenkään vaaraks oo tai mitään. (...) Siin on ne vaan, juo tyytyväisenä alkoholia. (...) Ei ne oikeestaan häiritse millään tavalla.

Keskiluokkainen Helmilijassa asuva Erika puolestaan pyrkii osoittamaan naapurustonsa tavanomaisuutta vertailemalla sitä muihin alueisiin:

Erika: Niin mitenkäs sen nyt sanois? Et ei silleen tääl ei olis yhtään mitään vaik koskaan tapahtunu tai semmost et, kylhän täälläkin just niitä erilaisii tämmösii känniläisii just mut joka paikas on et, ei tääl mitenkään silleen turvaton tai, mitenkään semmonen. (...) Että, aika lail semmonen perus, mut ei se kuitenkaan mitenkään, huono tai, mitenkään rauhaton. (...) Et kyl oon silleen ihan kuitenkin tykänny asua tääl tai ei mul oo ikinä tullu semmost et, nyt lähetään täältä mä en jaksa asuu tääl. (...) Hyvin kaikki silleen viihtyy täällä. (...)

Vaikka huono-osaisissa naapurustoissa asuvilla nuorilla voi olla keinoja haastaa ja lieventää naapurustojensa leimautumista ja välttää paikallisia sosiaalisia ongelmia, omakohtaiset kokemukset naapurusto-ongelmista saattavat kietoutua yhteen leimautumisen kanssa ja heijastua ristiriitaisena suhteena omaa asuinseutua kohtaan (Jensen and Christensen 2012; Junnilainen 2019; Peltola et al. 2023; Tuominen 2020). Seuraavassa haastattelulainauksessa työväenluokkainen Igor kamppailee naapurustoaan koskevien ristiriitaisen ajatusten välillä. Hän suhtautui kriittisesti sosiaalsiin ongelmiin naapurustossa, mutta tästä huolimatta piti Pellavaliljaa hyvänä paikkana asua.

Haastattelija: Minkälainen paikka teiän mielest Pellavalilja on? Miten kuvailisitte tätä paikkaa?

Igor: Aika vilkas. Tapahtuu.. aika paljo asioita. (...) Hyviä ja huonoja. (...) Puukotuksii, varastuksii ja kaikkea tämmösii. Mut sit tääl tapahtuu hyviiki.

Haastattelija: Mikä on hyviä asioita?

Igor: En mä tiä.. En mä osaa sanoa mut.. En mä haluu.. Tää Pellavalilja on hyvä paikka mut, tääl tapahtuu aik paljon tämmösii puukotuksii ja sit ryöstöi. (...)

Haastattelija: Millasii ihmisii täällä asuu?

Igor: Aika paljon ihmisii, jotka on päästä sekaisin. Känniläisii ja tämmösii. (...) Tääl on hyvii ihmisii, myös.

Osalle lähiöissä asuvista nuorista omakohtaiset kokemukset sosiaalisista ongelmista naapurustossa, nuorten keskuudessa kiertävät huhupuheet ja tarinat sekä kielteinen medianäkyvyys kietoutuivat yhteen ja tuottivat ymmärrystä siitä, että Helmilijan ja Pellavaliljan julkinen stigma piti ainakin joltain osin paikkansa. Tämä viittaa *henkilökohtaisen stigman* sisäistymiseen nuorten keskuudessa (Howarth 2002; Wacquant 2008a; Wacquant, Slater & Pereira 2014). Seuraavasta haastattelulainauksesta selviää, kuinka työnväenluokkainen Hakim, joka asui lähiössä Pellavaliljan vieressä, jakoi ulkopuolisten näkemyksen Pellavaliljan turvattomuudesta viimeaikaisten väkivaltaisten ja rikollisten tapahtumien vuoksi:

Haastattelija: Onks sun mielestä jonkunlainen maine? Ooks koskaan kavereiden kaa jotka asuis vaikka muualla nii, puhutteks te koskaan siitä että, mitä muut ajattelee Pellavaliljasta?

Hakim: En mä tiää. Kyllähän moni sanoo et se ei oo mikään maailman turvallisin paikka ja se ei kyl ookaan, ainakaan lähiaikoina ei oo ollu kyl. Ollu paljon outoi tapahtumii nytte.

Helmilijassa nuoret syyttivät naapuruston leimautumisesta päihteidenkäyttäjiä, jotka viettivät aikaa julkisilla paikoilla. Helmililjan lähiöseudulla asuvat huono-osaisesta taustasta tuleva Hugo, työnväenluokkainen Jere ja keskiluokkainen Väinö kokivat, että heidän omakohtaiset kokemuksensa päihteidenkäyttäjistä osoittivat, että lähiöseudun ”slummi”-leima ja mielikuvat sen väkivaltaisuudesta ja päihdeongelmista olivat osittain todenmukaisia:

Hugo: Mun mielestä [viereinen lähiö] ja Helmililja on siinä tavalla erilainen koska, Helmililja on semmonen huume kylä. Sit taas [viereinen lähiö] on kuulemma semmonen.. [nauraa] (...) Mä oon kuullu et, välillä vähän jotain tyyppejä on tullu tappelu ja sit, on tullu muutama puukotuskin [viereisessä lähiössä]. [nauraa] Et [viereinen lähiö] on väkivaltanen ja, Helmililja on sit taas semmonen, huume kylä.

Jere: Niin se on..

Haastattelija: Onks se, onks tää käsitys huume kylä silleen et ihmiset puhuu siitä vai se mikä teidän oma käsitys on siitä?

Jere: No vähän molempia kai.

Haastattelija: Eli on myös näkyvissä, katukuvassa huumetta ja muuta?

Hugo: Siis joo on kun, menee kierteleen joskus metsässä, niin siel näkyy huumeita. (...)

Väinö: No mä tunnen (toiselta puolelta kaupunkia) porukkaa ja, sit jotkut sanoo Helmililjaa Slummi-Kaupungiksi.

Haastattelija: Onks se teidän mielestä ikään kuin, vain ennakkoluulo vai, mitä mieltä te ootte siitä?

Väinö: On siinä ehkä perääkin.

Jere: Pikkasen.

Haastattelija: Mitkä tästä tekee Slummi-Kaupungin?

Jere: Just ne kaikki känniläiset ja ne tyypit jotka, yöllä heiluu siellä ja ne kaikki huumetyypit, jotka on siellä metsässä niin ehkä se vähän tekee täst semmosta.

Hugo: Samaa mieltä kun Jere.

Toisaalta edellinen keskustelu antaa esimerkin siitä, miten nuoret leikittelivät stigmatisoivalla puheella käyttäessään termejä, kuten ”slummi-kaupunki”, ”huumekylä” ja ottivat näin omistajuuden stigmatisoivasta narratiivista. Tämän tyyppinen leikittely ja kehuskelu sillä, kuinka karulta naapurusto vaikuttaa, on tyyppinen keino lieventää leimautumista nuorten keskuudessa (Kirness 2014; Kusenbach 2009).

Leikittelevästä sävystä huolimatta Jere toteaa haastattelussa: ”Mä oon koittanu saada mun vanhemmat siihen, et me muutettais, kun en mä enää halua tuolla asua.” Syyksi tähän hän kertoi päihteidenkäyttäjien aiheuttamat järjestyshäiriöt kodin lähellä, joiden hän uskoi myös olevan Helmililjan leimautumisen takana. Useat Helmililjan koulussa haastatellut nuoret kertoivat, etteivät he haluaisi asua Helmililjassa lasten kanssa, kun ovat aikuisia. Asuinalueella esiintyvät sosiaaliset ongelmat ja naapuruston leiman sisäistyminen voivat tuottaa nuorissa tunteen siitä, että naapurusto ei ole suotuisa paikka perustaa perhettä ja halukkuutta muuttaa muualle asumaan aikuisina (Meyer, Miggelbrink & Schwarzenberg 2016; Ollila 2008; Visser, Bolt & Kempen 2015). Nuorten ristiriitainen suhde leimautuneeseen lähiöseutuun ja haluttomuus jäädä sinne asumaan aikuisina voivat heikentää entisestään leimautuneen naapuruston kehityskulkua.

Naapuruston leimautuminen voi olla yhteydessä myös nuorten identiteetin ja itsetunnon muodostumiseen, mikä nousi yhdeksi eriarvoisuustekijäksi huono-osaisten lähiössä asuvien ja keskiluokkaisten lähiön ulkopuolella asuvien nuorten välille (Howarth 2002; Wacquant 2008a). Nuoret kertoivat haastatteluissa erilaisista tulevaisuuden haaveistaan koskien esimerkiksi asumista, opiskelua, työelämää ja perheen perustamista. Useilla nuorilla, taustasta riippumatta oli positiivista tulevaisuuden uskoa ja he haaveilivat hyvästä elämästä.

Tulevaisuuden suunnitelmia koskevista keskusteluista jäi mieleeni alla oleva Hugon kanssa käyty keskustelu, joka poikkesi monista muista nuorista. Keskustelussa Hugo kertoo, että hänellä on asumiseen liittyviä tulevaisuuden haaveita, mutta ajattelee, että todellisuudessa hän uskoo päätyvänsä asumaan samalla tavalla kuin tälläkin hetkellä. Tulkitsen, että huono-osaista taustasta

tulevan lähiössä asuvan Hugon pohdinnat siitä, mihin hän päätyy asumaan aikuisena, kiinnittyvät alueelliseen huono-osaisuuteen ja sen sisäistymiseen *henkilökohtaiseksi stigmaksi*.

K: Missä te haluisitte asua tulevaisuudessa? (...)

Hugo: Jos mä saisin puhua ihan unelmasta niin, se ois semmosen American Dream -kartanossa. (...) Mutta realistisesti, mitä mä luulen mihin mä joudun niin, ihan johonkin kerrostaloon mä varmaankin, joudun. [naurahtaa]

Leimautuminen ei koskettanut yhtä tiiviisti keskiluokkaisissa naapurustoissa asuvien (pääosin keskiluokkaisista taustoista tulevien) nuorten arkea, sillä vaikka he kävivät Helmilijassa ja Pellavalijassa koulua, he asuivat ja viettivät usein suurimman osan vapaa-ajastaan lähiönaapurustojen ulkopuolella. Keskiluokkaisissa naapurustoissa asuvien nuorten joukossa oli kuitenkin havaittavissa tarvetta erottaa oma naapurustonsa ja itsensä lähiönaapurustoista, kuten aikaisemmissa tutkimuksissa keskiluokkaisten asukkaiden on usein havaittu tekevän (ks. esimerkiksi Benson 2014; Butler & Robson 2003 Pinkster 2014; 2016; Watt 2009). Osa näistä keskiluokkaisista naapurustoista sijaitsi hyvin lähellä stigmatisoituja lähiönaapurustoja ja osa selvästi kauempana. Nuorten erottautuminen tapahtui siis sekä asuinalueen sisällä että niiden välillä, mikä kytkeytyi sekä naapurustojen sisäiseen mikrotasolla ilmenevään eriytymiseen että asuinalueiden väliseen eriytymiseen.

Nuoren erottautuminen oli keino välttää *tarttuvaa stigmaa*, millä tarkoitan sitä, että nuoret pelkäsivät, että asuminen lähellä huono-osaista lähiöseutua leimaisi heidän oman keskiluokkainen naapurustonsa ja sitä kautta myös heidät itsensä. Seuraavassa haastattelulainauksessa kolme keskiluokkaista pien- ja rivitalonaapurustoissa asuvaa nuorta kertovat, että he eivät halunneet mainita asuvansa Helmililjan lähellä, sillä kerrostalojen ulkonäkö antoi ulkopuolisille vaikutelman köyhyydestä. Heidän reaktioitaan voidaan pitää osoituksena siitä, että he pelkäsivät aineelliseen köyhyyteen liittyvän leimautumisen tartuttavaa vaikutusta.

Saaga: Ne (kerrostalot Helmilijassa) näyttää semmosilt bokseilta mihin on vaan tungettu joku väri nopeesti päälle.

Nora: Et se näyttää siltä et kaikki tyylit täällä asukkaat nii et, et kaikki olis tosi köyhii tai sillee.

Saaga: Nii.

Eevi: Niin. Tai sillee niin et jos mä sanon et mä asun Helmililjan lähel nii se on sillee aah oot sä köyhä..(...) asut sä hirvees slummis tai jotai? (...)

Saaga: No siis ne talot on tyyliin.. (...) homeessa siellä ja.

Eevi: ..kertoo tosi paljon, et ne on tosi epäsiistejä.

Nora: Niin ja se on muutenkin semmonen tosi pimee ja semmonen. (...)  
Semmonen paikka, jos[sa] on helppo diilata.

Saaga: Niin. Siis vaikka siel olis päivä niin siel on aina pimeetä.

Ero lähiössä asuviin nuoriin syntyi siitä, että Eevi, Nora ja Saaga eivät erottautuneet puheissaan pelkästään tietyistä paikoista ja siellä aikaa viettävistä ihmisryhmistä – joiden he uskoivat olevan stigmatisaation taustalla – vaan koko lähiöseudusta ja siellä asuvista ihmisistä. Tulkitsen, että tämä ero voi johtua siitä, että heidän arkensa oli segregatioulottuvuuksilla tarkasteltuna koulua lukuun ottamatta maantieteellisesti kauempana lähiöseuduista. Havaitsin, että etäisyys lähiönaapurustoihin ei ollut pelkästään maantieteellinen vaan myös normatiivinen, ja se loi näille nuorille puitteet tehdä alueellisia ja sosiaalisia erontekoja laajemmassa mittakaavassa.

Seuraavassa haastattelulainauksessa Eevi, Nora ja Saaga mielsivät Helmililjan "slummiksi", jossa asui köyhää ja maahanmuuttotaustaista väestöä ja jossa oli halpoja asuntoja, minkä vuoksi se ei ollut heidän keskiluokkaisesta näkökulmastaan "siisti" eikä "kiva" paikka asua:

Eevi: Se [pientaloalue] on tosi kivan näkönen et siel tykkää asuu ja tälle.

Nora: Se on oikeesti tosi kiva ku siel on pelto ja kaikkee sellasta niin.. (...)  
se näyttää kivalta.

Saaga: Ja siel vaik onks siin joku yks tyylii kerrostalo ja siinäki on vaan joku kolme kerrosta. (...)

Nora: Helmililja on täällä ja se on just vähän semmonen slummi tai semmonen, ja sitte [alue lähiön ja pientaloalueen välissä] on vähän niin ku siistimpi Helmililja. Ja no sit [pientaloalue] on tuol semmonen oma siistimpi tai viel siistimpi alue. (...)

Saaga: No siis varmaan just siihen et millaset on olotilat (...) kotona ja tälleen näin niin niihin riippuu et missä sä oikeestaan asut.

Haastattelija: Ketäs täällä niin sanotussa slummissa asuu teidän mielestänne?

Nora: No kaikki niin kun maahanmuuttajat ja.. (...)

Eevi: Ne jotka käy vähempipalkkases työssä.. (...) kun ne on tosi halpoi asuntoja täs lähiöalueella. (...) Ku se ei oo hirveen kiva paikka. (...)

Edellä kuvattu keskiluokkaisten nuorten tapa irrottautua lähiöstä piti sisällään epäkunnioittavaa ja leimaavaa puhetta, mikä ylläpitää erilaisista yhteiskuntaluokista tulevien nuorten välistä hierarkkista asetelmaa ja arvottamista (Skeggs 2014). Edellisen esimerkin tapaan osa lähiön ulkopuolella asuvista keskiluokkaisista nuorista erottautui lähiöseudusta normalisoimalla keskiluokkaisia naapurustojaan ja marginalisoimalla lähiönaapurustoja. Tämä poikkesi merkittävästi lähiöissä asuvien nuorten puhetavoista. Lähiössä asuvat nuoret käyttivät normalisointia osoittaakseen, että heidän lähiönsä oli hyvin tavanomainen naapurusto elää ja sosiaaliset ongelmat, joita siellä esiintyi, olivat hyvin yleisiä muuallakin. Erottautuessaan lähiöseudusta keskiluokkaisissa naapurustoissa asuvat nuoret marginalisoivat lähiöitä ja siellä asuvia ihmisiä, jotka eivät sopineet siihen keskiluokkaisen elämäntyylin normiin, jota heidän elämänsä voi katsoa edustavan (ks. Bourdieu 1986; Goffman, 1963, 5; Wacquant, Slater & Pereira 2014, 1272).

Erottautuminen tapahtui alueellisten ja sosiaalisten erontekojen kautta, joissa Helmililja ja Pellavalilja asettuivat keskiluokkaisia naapurustoja hierarkkisesti alemmas lähiöiden fyysisten ominaisuuksien (esim. kerrostalojen rapistunut ulkomuoto, roskaisuus, tiivis kaupunkirakenne), väestöprofiilin (sosioekonominen ja etninen) ja huono-osaisuuteen liittyvien sosiaalisten ongelmien (esim. päihteen väärinkäyttö, rikollisuus, väkivalta, turvattomuus) perusteella. Seuraavassa haastattelulainauksessa keskiluokkaisesta taustasta tuleva Eero, joka asui keskiluokkaisessa naapurustossa, kuvailee Pellavaliljan ja oman naapurustonsa eroavaisuuksia:

Eero: Mun mielest Pellavalilja, vaikuttaa tosi mukavalta alueelta. Mut kun mä oon tottunu, koetan nyt sanoo nätisti mutta elämään vähän sellasessa, vielä paremmassa asuinalueessa (...). Niin en oo ehkä tottunu vielä tähän alueeseen, kun meil ei oo kauheesti kerrostaloaluetta kotona päin niin.. Mun mielest vaikuttaa mukavalta mutta todella, erilaiselta verrattuna kotiin. (...) Sanoisin ehkä, että vaikuttaa, astetta köyhemmältä, kun siellä (muutaman) kilometrin päässä.

Tulkitsen Eeron kertomuksesta, että hän oli tietoinen siitä, että hänen puheensa saattoi leimata Pellavaliljaa, ja tästä syystä hän yritti ilmaista alueellisen eronteon hienovaraisesti. Tästä huolimatta hänen tavassaan erottaa naapurustot toisistaan heijastuu yleinen hierarkkinen suhde sosioekonomisesti huono-osaisten lähiöiden ja keskiluokkaisten naapurustojen välillä Suomessa (ks. esimerkiksi Junnilainen 2019; van Aerscht & Salminen 2018). Hierarkkisuus ilmenee Eeron näkemyksessä siitä, että hänen oma naapurustonsa oli ”parempi” ja ”erilainen” sosioekonomisen aseman ja kaupunkirakenteen perusteella.

## 6.4 Koulun sisäinen eriytyminen nuorten arjessa

Kaupunkinaapurustojen ja -koulujen eriytyminen ovat ilmiöitä, jotka kietoutuvat monin tavoin yhteen (Bernelius, Huilla & Ramos Lobato 2021; Bernelius & Vaattovaara 2016; Bernelius & Vilkama 2019; Boterman 2019; Bunar 2011; Frankenberg 2013). Näiden kahden segregatiivisuuden kiinnittyminen toisiinsa tarkoittaa esimerkiksi sitä, että Suomessa lähikouluperiaatteen mukaisesti naapuruston väestöpohja vaikuttaa koulun oppilaskehitykseen (Bernelius & Huilla 2021; Bernelius & Vaattovaara 2016; Bernelius & Vilkama 2019). Helmililjan kenttäjaksolla olin erityisesti kiinnostunut koulun sisällä tapahtuvasta eriytymisestä, jolloin kiinnitin katseeni koulun opetusryhmien eli koululuokkien välisiin eroihin nuorten arjessa (Kosunen ym. 2024). Kenttäjaksolla havaitsin, että eriytyminen myötä syntyneet naapurustojen sosioekonomiset erot seurasivat nuoria Helmililjan yläkoulun käytävillä alakoulujen oppilasaluerajojen ja painotusluokkavalintojen kautta.

Helmililjan yläkouluun tultiin pääosin kahdesta alakoulusta, jotka keräsivät oppilaansa sosioekonomisesti erilaisista naapurustoista. Ensimmäiseen alakouluun tultiin pääosin sosioekonomisesti huono-osaisesta lähiöstä ja toinen alakoulu keräsi oppilaita ensimmäistä alakoulua laajemmin keskiluokkaisista pien- ja rivitalonaapurustoista. Havainnoidessani koulun arkea huomasin, että monessa tapauksessa alakoulun puolella solmitut sosiaaliset verkostot seurasivat yläkoulun puolelle, sillä usein nuorten tärkeimmät kaverisuhteet olivat muodostuneet jo alakoulussa.

Havaitsin, että huolimatta siitä, että yläkoululuokalla oli nuoria molemmista sosioekonomiselta profiililtaan erilaisissa naapurustoissa sijainneista alakoulusta, eri alakouluista tulleiden nuorten keskuudessa ei ollut nähtävissä laajaa sosiaalista sekoittumista kaverisuhteiden osalta yläkoulussa. Kenttäjaksolla oli silmiin pistävää, kuinka erillään kahdesta alakoulusta tulleet nuoret olivat tutkimuksessa mukana olleessa koululuokassa, mikä kuvastui myös keskiluokkaisten Essin ja Illan haastattelussa:

Haastattelija: Minkälainen teidän luokka teidän mielest on?

Essi: Aika rauhallinen.

Ilta: Nii, ei sillee olla hirveesti tekemisissä muiden kanssa.

Haastattelija: Nii teillä on aika selkeet semmoset ehkä ryhmittymät. (...) Mistä te luulette et se johtuu?

Essi: En tiää.

Ilta: Niin paljon erilaisii ihmisiä. Ei oikeen välttämät tuu ihan toimeen keskenään.

Haastattelija: Kenen kans te tuutte sit paremmin toimeen?

Ilona: Toistemme. [narahtaa] (...) Esimerkiks [luettelee nuoria luokaltaan].

Haastattelija: Onks ne saman tyyppisiä ku te vai miten, ootteks te tuntenu ne pitkään?

Ilona: No siis, kaikki ollaan tunnettu ala-asteelta.

Essi: Jostain ala-asteelta.

Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että nuorten sosiaalisten suhteiden ja ryhmien muodostumiseen liittyy usein rakenteellisia tekijöitä, joista yksi keskeisimmistä on yhteiskuntaluokka (Aaltonen ym. 2011; Hollingworth & Williams 2009, 2010; Hyvärinen, Riitaoja & Särkelä 2014; Iqbal, Neal & Vincent 2017; Peltola 2024; Tolonen 2010, 2013; Vincent, Neal & Iqbal 2017). Helmililjan yläkoulussa kahdesta eri alakoulusta tulleiden nuorten jakautuminen eri ryhmiin kiinnittyi yhteiskuntaluokkien välisiin eroihin. Seuraavassa haastattelulainauksessa keskiluokkaiset Eevi ja Nora kokevat, että yksi syy siihen, että heidän koululuokallaan nuoret olivat jakautuneet eri ryhmiin, johtui perheiden erilaisista taustoista:

Haastattelija: Mistä te luulette et se (nuorten jakautuminen luokassa eri ryhmiin) johtuu?

Eevi: Perhetaustoista sillee.

Nora: Must tuntuu et se ne omat mielenkiinnon kohteet kaikilla on niin eri. (...)

Eevi: Itse asias (...) lähes meidän koko luokka tuli [alakovulusta].

Nora: Niin paitsi [mainitsee luokkalaisia]. (...)

Haastattelija: Sä sanoit perhetausta.

Eevi: No niin (...), jos perheet on ollu kavereita, niin sit ehkä neki on sillai. Eikä me olla nyt silleen sekaannuttu.

Helmililjassa tutkimuksessa mukana olleella painotusluokalla enemmistö luokalla olleista nuorista oli keskiluokkaisia ja valtaväestön edustajia. Tämä on linjassa aiemman tutkimusnäytön kanssa, joka osoittaa, että painotusluokille hakeutuminen on yleisintä keskiluokkaisten ja valtaväestöä edustavien perheiden

keskuudessa, mikä on muodostunut eriarvoisuutta edistäväksi tekijäksi suomalaisessa koulujärjestelmässä (Berisha & Seppänen 2017; Kosunen ym. 2020; Seppänen, Rinne & Riipinen 2012). Helmilijassa painotusluokalla oli myös useampia työväenluokkaisesta taustasta tulevia nuoria. Tästä huolimatta koulussa, joka sijaitsi sosioekonomisesti huono-osaisella ja etnisesti moninaisella alueella, painotusluokat erottuivat yleisluokista.

Helmilijän painotusluokat ja yleisluokat erosivat toisistaan myös siinä, muodostuivatko nuorten kaverisuhteet pääosin oman koululuokan sisältä vai oliko nuorilla kavereita myös muilta koululuokilta. Yksi selittävä tekijä tähän saattoi olla se, oliko koululuokka pysynyt samana alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Helmilijassa painotusluokalla nuorten kaverisuhteet muodostuivat pääosin oman koululuokan sisällä, sillä suurin osa heistä oli aloittanut painotusluokalla jo alakoulun puolella. Suurin osa painotusluokan nuorista oli hyvin vähän tekemisissä muiden rinnakkaisluokkien oppilaiden kanssa, viettivät välituntisin aikaa omien luokkakavereiden kanssa ja istuivat yleensä heidän vieressään myös esimerkiksi kielten oppitunneilla, joissa oli muita rinnakkaisluokkia mukana. He olivat huomattavasti kiinnittyneimpiä oman luokan kaverisuhteisiin verrattuna yleisluokalla opiskeleviin nuoriin. Monilla yleisluokalla opiskelevilla nuorilla oli kavereita myös oman koululuokkansa ulkopuolelta esimerkiksi alakoulussa solmittujen sosiaalisten suhteiden kautta, ja he viettävät aikaa myös muilta koululuokilta tulevien nuorten kanssa esimerkiksi välitunneilla ja koulun retkillä. Yleisluokalla opiskelevat nuoret saattoivat mennä jaetuilla oppitunneilla istumaan muilla rinnakkaisluokilla olevien kavereiden viereen.

Painotusluokalle hakeutuminen voi olla keskiluokkaisille perheille keino välttää huonomaineisia kouluja tai niiden yleisopetuksen luokkia (ks. esimerkiksi Kosunen 2016). Joidenkin nuorten kohdalla tämä vaikutti olevan keskeinen syy hakeutua painotusluokalle. Haastattelussa keskiluokkainen Väinö kertoi, kuinka perhe oli hakenut hänelle paikkaa painotusluokalta, jotta hänen ei tarvitsisi mennä huonomaineiseen lähikouluun:

Haastattelija: Muistatteks te miten te päädyitte sinne luokalle tai miksi tai kiinnostiks teitä sitten..?

Väinö: No mä oisin joutunu (oman lähionaapuruston) kouluun muuten niin.. Niin sitten. En mä halunnu sinne.

Haastattelija: Olitsä kuullu siit oliko sun vanhemmat kuullu siitä koulusta jotain vai miks te?

Väinö: Joo se on kuulemma vähän villi.

Kyseisen koulun kielteinen maine oli hyvin yleinen käsitys nuorten ja koulun aikuisten keskuudessa. Väinön keskiluokkaisen perheen käyttämä strategia välttää ”villii” lähikoulua antaa esimerkin siitä, miten perheiden tekemät kouluvalinnat

voivat edistää koulujen välistä eriytymistä paikallistasolla. Kun Helmilijassa nuorten tärkeimmät kaverisuhteet rajautuivat pääosin oman painotusluokan sisälle, on ilmeistä, että esimerkin kaltaisilla keskiluokkaisten perheiden aktiivisilla kouluvalinnoilla oli merkitystä myös koulun sisäisen eriytymisen kannalta. Koulun toteuttama oppilasryhmittely voi ohjata muiden rakenteellisten tekijöiden ohella nuorten sosiaalisten suhteiden muodostusta ja syventää koulun sisäistä eriytymistä (Peltola 2021; 2024).

## 6.5 Vapaa-ajan aktiviteettien eriytyminen nuorten välillä

Nuorten arjessa vapaa-ajan aktiviteetit ovat usein yhteydessä muihin segregaatioulottuvuuksiin, sillä vapaa-aika kiinnittyy monesti siihen, missä nuori asuu sekä siihen, missä ja keiden kanssa hän käy kouluaan. Toisin sanoen se, kuinka eriytyneitä hänen naapurustonsa ja koulunsa ovat, heijastuu myös hänen vapaa-aikaansa. Nuorten arjessa vapaa-ajalla ja koulussa syntyneet sosiaaliset suhteet ovat usein yhteydessä toisiinsa (Jensen 2023; Peltola ym. 2023). Aikaisemmat tilastolliset tarkastelut ovat osoittaneet, että Suomessa nuorten vapaa-ajan aktiviteetteja rajoittavat tai mahdollistavat usein perheiden taloudelliset resurssit (Ahtiainen & Määttä 2024; Hakanen, Myllyniemi & Salasuo 2019; Puronaho 2014; Salosuo 2021).

Aikaisemman tutkimusnäytön mukaisesti myös Helmilijassa varallisuustaustoiltaan ääripäistä tulevien nuorten vapaa-ajan aktiviteetit erottuivat selkeimmin toisistaan jakaen heitä erilaisiin arkitodellisuuksiin ja sosiaalisiin verkostoihin vapaa-ajalla. Havaitsin heidän välillään sekä vapaa-ajan segmentoitumista eli vapaa-ajan aktiviteettien eroja taloudellisten resurssien ja kiinnostuksen kohteiden perusteella sekä segregoitumista eli vapaa-ajan aktiviteettien ajallista ja tilallista eriytymistä (ks. Kukk, van Ham & Tammaru 2018, 290–291). Köyhistä perheistä tulevilla nuorilla oli heikommat mahdollisuudet osallistua runsaasti taloudellisia resursseja vaativiin ohjattuihin harrastuksiin ja heidän vapaa-aikansa oli paikallisempaa verrattuna tavoitteellisesti harrastaviin, keskiluokkaisten perheiden nuoriin. Viimeksi mainittujen nuorten vapaa-aika sijoittui usein eri harrastustoimijoiden kautta oman naapuruston ulkopuolelle. Tämän lisäksi kalliisiin, tavoitteellisiin harrastuksiin osallistuvat keskiluokkaiset nuoret tapasivat harrastuksissaan oletettavasti muita samankaltaisista varallisuustaustoista tulevia nuoria (ks. myös Smyth & McInerney 2014; Visser ym. 2015; Peltola ym. 2023). Perheen varallisuus vaikutti näin ollen siihen, kuinka tiiviisti nuorten arki oli sitoutunut huono-osaiseen naapurustoon vapaa-ajalla sekä keiden kanssa hän vietti aikaa.

Hyvin tavoitteelliset ja runsaasti aikaa sitovat harrastukset, jotka vaativat perheeltä huomattavasti taloudellista panostamista, olivat osa lähinnä keskiluokkaisten nuorten arkea. Useat tavoitteellisesti harrastavista nuorista

viettivät suurimman osan vapaa-ajastaan harrastuksensa parissa, joissa he olivat muodostaneet tärkeitä sosiaalisia verkostoja. Osalla heistä harrastamiseen kytkeytyi myös tulevaisuuden suunnitelmia seuraavan asteen opintojen tai haaveammatin suhteen. Tavoitteellinen maksullinen harrastaminen saattoi näin tarjota etulyöntiaseman tulevaisuuden näkymien kannalta tuottaen eriarvoisuutta keskiluokkaisten ja huono-osaisten nuorten välille (OT II).

Tavoitteellisesti harrastavasta keskiluokkaisesta nuoresta esimerkkinä on Eevi, jonka vapaa-aika kului pääosin harrastuksessa, johon hän suhtautui hyvin tavoitteellisesti. Haastattelussa Eevi kertoi, kuinka hän oli muodostanut tärkeimmät kaverisuhteensa harrastuksessaan ja se mahdollisti ja ohjasi myös hänen tulevaisuuden suunnitelmiaan:

Eevi: No [useita kertoja] viikos [harrastuksessa] ja sitte viikonloppun [harrastuksen aktiviteetteja] päälle nii, ei siin nyt hirveesti vapaa-aikaa ehdi tulla.

Haastattelija: No ei [nauraa]. Aika hyvin sä vedät kyllä. (...) Miltä se tuntuu käydä noin monta kertaa viikos? Onks se uuvuttavaa tai?

Eevi: No totta kai se on raskast mut no mul on tavoitteet korkeella ja mä silleen tykkään siitä niin se ei mua silleen häiritse tai haittaa ollenkaan. Ja sit mul on siel tosi paljon justiin parhait kavereit niin ei, niin mä mielelläni käyn siellä.

Haastattelija: Mikä sun haave tai tavote on harrastuksen saralla?

Eevi: No jos mahdollisimman korkeelle sais päästä niin mä haluisin mennä [ulkomaille harrastamaan] (...) Mut jos nyt lähitavoitteit ottais nii jos mä pääsisin [harrastusta painottavaan] lukioon (...).

Usein harrastusaktiviteetit veivät tavoitteellisesti harrastavia keskiluokkaisia nuoria oman asuinalueen ulkopuolelle. He viettivät hyvin vähän aikaa naapurustossa kavereiden kanssa, kuten keskiluokkainen Iina kuvailee haastattelussa:

Haastattelija: Onks Inalla sama homma et enemmän kavereil sisällä, ei hengata siel omassa naapurustossa missään?

Iina: No ei me oikein, en mä koskaan oikein nää ketään kavereita ku mul on niin paljon [harrastusaktiviteetteja]. Sit mä nään niit siellä.

Aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa on todettu, että keskiluokkaiset vanhemmat saattavat käyttää Inan kuvailemaa vapaa-ajan orientaatiota, joka suuntautuu harrastusten kautta useita kertoja viikossa huono-osaisen ja/tai leimautuneen naapuruston ulkopuolelle, myös strategiana irrottaa lapsi tai nuori naapuruston ja sen sosiaalisten verkostojen vaikutuspiiristä (Pinkster & Fortuijn 2009). Tällä vapaa-ajan orientaatiolla vanhemmat pyrkivät väistämään

stigmatisoitumista ja suojelemaan lastaan kaupunkien eriytymiseen liittyviltä kielteisiltä seurauksilta, kuten sosiaalisten ongelmien kohtaamiselta (Pinkster & Fortuijn 2009). Tämän tyyppisellä keskiluokkaisella välttämistästrategialla voi kuitenkin olla kielteisiä seurauksia huono-osaisen naapuruston kehityksen kannalta.

Tutkimukseen osallistuneiden huono-osaisista taustoista tulleiden nuorten vapaa-ajan orientaatiot erosivat kaikista selkeimmin edellä kuvatuista keskiluokkaisista tavoitteellisesti harrastavista nuorista. Huono-osaisista taustoista tuleville nuorille ei ollut mahdollista osallistua kalliisiin harrastuksiin, joten heidän vapaa-aikansa kului lähinnä aktiviteeteissa, jotka eivät vaatineet perheeltä taloudellista panostusta. Perheen köyhyydestä huolimatta nämä nuoret olivat keksineet runsaasti mielekästä ilmaista tekemistä. He viettivät vapaa-aikaa kotonaan tai naapurustossa esimerkiksi kerrostaloyhtiöiden piholla, virkistysalueilla, paikallisella ostoskeskuksella, läheisissä kauppakeskuksissa, nuorisotalolla sekä koulujen ja päiväkotien piholla. Seuraavassa haastattelulainauksessa huono-osaisista taustoista tulevat Arvo ja Saif kuvailevat maksuttomia ja paikallisia vapaa-ajan aktiviteettejaan:

Saif: (...) Meidän pihassa on joku maali, niin me tullaan sinne, sitten pelataan, ja puhutaan, tälleen kesällä. (...)

Haastattelija: Onks siel paljon nuorii aina niil piholla?

Saif: On lapsia nuoria, isoja ihmisiä. Vanhempia. (...)

Haastattelija: Käyttöks te ikinä nuorisotalolla tai?

Saif: Joo mä käyn.

Arvo: Mä meen vaan suoraan kotiin mun, vanhojen kavereiden kaa ja mä pelaan niiden kaa netissä, se on mitä mä teen.

Saif: Mä käyn pelaamassa (nuorisotalon) jalkapallosalissa tai pingpongi tai, siel on kaverit ja hengataan.

Verrattuna keskiluokkaisiin tavoitteellisesti harrastaviin nuoriin huono-osaisten nuorten vapaa-aika oli huomattavasti paikallisempaa ja rajoittui oman kodin naapuruston lähiseudulle. Heillä ei ollut samanlaista mahdollisuutta laajentaa arkeaan myös oman naapuruston ulkopuolella kuin tavoitteellisesti harrastavilla keskiluokkasilla nuorilla.

Vapaa-ajalla naapurustossa aikaa viettäville nuorille hengailu voi olla hyvin merkityksellistä ja maksutonta vapaa-ajanviettoa, joissa he luovat tärkeitä sosiaalisia suhteita (Aaltonen ym. 2011; Laine ym. 2023; Pyyry 2015, 2017; Tolonen 2017; Tani 2011). Helmililjassa asuva huono-osaisesta taustasta tuleva Leyla vietti vapaa-aikaansa suurimmaksi osin hengailen Helmililjan naapurustossa laajan

kaveripiirin kanssa. Hän kertoi haastattelussa, kuinka heitä saattoi kerääntyä enimmillään noin 40 nuorta yhteen hengaillemaan. Viettäessään aikaa naapurustossa Leyla muodosti tärkeitä kaverisuhteita, ja hengailusta syntyi merkityksellinen tapa toteuttaa itseään vapaa-ajalla. Seuraavassa haastattelulainauksessa Leyla kuvailee hengailua Helmilijassa, johon liittyi myös alkoholin käyttöä ja päihtyneiden aikuisten läsnäoloa:

Leyla: Yleensä me ollaan [naapurustossa] ja ihan vaan hengailaan. Mut sitten jos me mennään käymään siel puistois niin sit saatetaan ehkä, juoda hieman alkoholia. Ite en oo vielä ainakaan alkanu ryyppämään mutta, kaverit. (...) Mä hengaan, tai ainakin joka päivä käyn tuol [naapurustossa] niin siellä on nyt ainakin [päihtheidenkäyttäjiä]. Mut ei tuu muuten oikein vastaan ketään. (...)

Haastattelija: Tuleeks niitten kaa mitään yhteentörmäyksii tai onks ne häiriöks?

Leyla: Siis me ollaan itse asias silleen et, jos nähään ne kadulla niin saatetaan just moikkaa, silleen. Ei ne ystäviä oo mut silleen et, niin ku ne on just tullu juttelee meille silloin tällöin et miten päivä on menny ja tälleen. Et yrittää just silleen olla mukavii meille ja, haluaa et meillä menee kaikki hyvin.

Leylan kertomuksesta käy ilmi, kuinka hän jakoi kaveriporukkansa kanssa hengailupaikan päihtyneiden aikuisten kanssa, ja heidän välilleen oli syntynyt tuttavallinen suhde. Esimerkki osoittaa sen, kuinka päihtheidenkäyttäjät olivat konkreettisemmin läsnä lähiössä hengaillevien nuorten arjessa verrattuna keskiluokkaisiin tavoitteellisesti harrastaviin nuoriin. Näin ollen huono-osaisella Leylalla oli erilaiset mahdollisuudet välttää naapuruston sosiaalisia ongelmia verrattuna esimerkiksi keskiluokkaisiin Iinaan ja Eeviin (ks. myös luku 6.2).

Toisaalta päihtheidenkäyttäjien tottuminen arjessa saattoi vaikuttaa siihen, että Leylalla oli ymmärtäväisempi suhtautuminen heitä kohtaan verrattuna keskiluokkaisiin lähiön ulkopuolella vapaa-aikaa viettäviin keskiluokkaisiin nuoriin, joiden keskuudessa oli havaittavissa leimaavaa puhetta lähiöseudusta ja siellä aikaa viettävistä päihtheidenkäyttäjistä (ks. myös luku 6.3). Tämä esimerkki kiinnittyy keskusteluun siitä, kenellä on oikeus käyttää julkista ja puolijulkista kaupunkitilaa, minkälaista käyttöä pidetään yleisesti hyväksyttävänä tai paheksuttavana sekä siihen, minkälaisia merkityksiä ajanvietto paikallisessa naapurustossa voi saada huono-osaisista taustoista tulevien asukkaiden keskuudessa (ks. Jaatsi & Kymäläinen 2023; Tani 2011).

Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että erityisesti leimautuneissa naapurustoissa lojaaliuden ja omistajuuden osoittaminen omaa naapurustoa kohtaan voi vahvistua nuorten keskuudessa, sillä naapurusto on usein yhteydessä heidän identiteettinsä muodostumiseen (Kirkness 2014; McKenzie 2012; Visser,

Bolt ja Kempen 2015). Myös Leyla ja hänen kaveriporukkinsa osoittivat kuuluvuutta ja omistajuutta Helmililjaa kohtaan kerääntymällä yhteen naapurustoon näkyvälle paikalle hengaillemaan, erottelemalla eri naapurustoissa aikaa viettäviä nuorisoporukoita toisistaan ja puolustamalla hengailupaikkaansa fyysisesti:

Haastattelija: Onks täs ihan selkeet rajat silleen porukoille et [viereisen lähiön] porukka ja sit on [toisen viereisen lähiön] porukka ja Helmililjan?

Leyla: Siin on silleen periaattees. Sen huomaa et ketkä hengaa Helmililjassa niin hengaa Helmililjassa, ja ketkä hengaa viereisessä lähiössä niin hengaa oikeesti (siellä).

Haastattelija: Mites sit jos te meette hengaa sinne [viereiseen lähiöön], niin mites sitten?

Leyla: Emmä tiiä. Sit siin tulee yleensä just sitä et ei me yleensä puhuta kellekään [viereisestä lähiöstä]. (...) Saatetaan kattoo just et, mitä noi tekee tääl ja tälle. Mut ei siin oikein mitään muuta. Kerran [toiselta puolelta kaupunkia] tuli jotain nuorii Helmililjaan. Sit ne alko haukkuu meit ihan yhtäkkii. (...) Ne huus meille et ”vitun pannukakut, mitä te tääl vaan istuskelette joka päivä”. Ja (...) sit mul yhel frendil meni vähän tunteisiin se. (...) Niin ne sit alko jotain biiffaa (...).

Haastattelija: Eli siis tappelee?

Leyla: Joo. Siel lenteli kaljat ja Megikset ja nyrkit heilu ja kaikkee.

Naapurustossa hengailun myötä Leyla ja hänen kaverinsa kiinnittyivät Helmililjan naapurustoon tiiviimmin kuin edellä kuvatut keskiluokkaiset tavoitteellisesti harrastavat nuoret, joiden vapaa-aika kului harrastuspaikoilla ja ulottui harrastusten myötä Helmililjan lähiöseudun ulkopuolelle. Tämä voi tarkoittaa sitä, että huono-osaisen lähiön ulkopuolelle suuntautuvien harrastusten myötä näille keskiluokkaisille nuorille lähiönaapurusto jäi etäisemmäksi ja näin ollen heille oli tyypillisempää erottautua lähiöseudusta ja puhua siitä leimaavalla tavalla (ks. myös luku 6.3). Näin ollen näyttäisi siltä, että tutkimuksessa mukana olleilla nuorilla vapaa-ajan aktiviteettien suuntautuminen joko lähiönaapurustoon tai sen ulkopuolelle harrastuspaikoille oli vuorovaikutuksessa suhteeseen, jonka nuoret muodostivat lähiöseutuun. Tämä antaa jälleen yhden konkreettisen esimerkin siitä, miten asumisen ja vapaa-ajan aktiviteettien segregaatioulottuvuudet olivat kietoutuneet yhteen nuorten arjessa ja miten eriytymisen seurausten ehkäisemiseksi tarvitaan ymmärrystä eri ulottuvuuksien välisestä vuorovaikutuksesta lasten ja nuorten elämässä.

## 6.6 Asumista, kouluarkea ja vapaa-ajan aktiviteetteja koskevat eronteot

Kenttäjakson aikana havaitsin, että nuorten arkitodellisuuksien eriytymisen myötä nuorten välille syntyi alueellisia ja sosiaalisia erontekoja asumisesta, kouluarjesta ja vapaa-ajan aktiviteeteista, jotka kietoutuivat yhteen perheiden yhteiskuntaluokkataustojen kanssa. Nuorten välisiä yhteiskuntaluokittuneita erontekoja on tutkittu aiemminkin Suomessa (ks. esimerkiksi Hakovirta & Kallio 2016; Hakovirta & Rantalaiho 2012; Tolonen 2010). Väitöskirjani tuo uusia näkökulmia tähän keskusteluun osoittamalla, miten nuorten tekemät eronteot ilmensivät nuorten välistä eriytymistä samanaikaisesti eri segregaatioulottuvuuksilla. Nuorten tekemät eronteot eri ulottuvuuksista olivat tiiviisti vuorovaikutuksessa toisiinsa, joten tästä syystä käsittelen niitä yhdessä enkä tarkastele erontekoja ulottuvuus kerrallaan. Havaitsin, että sosioekonomisesti huono-osaisten lähiöiden ja keskiluokkaisten naapurustojen välinen hierarkkinen suhde ja eriytyminen sekä lähiöseudun leimaautuminen toimivat usein lähtökohtana nuorten välisissä eronteoissa koskien asumista, kouluarkea ja vapaa-ajan aktiviteetteja.

Keskiluokkaisten, lähiön ulkopuolella asuvien nuorten keskuudessa oli nähtävissä tarvetta erottautua puheissaan ja arjen tomissaan nuorista, jotka asuivat lähiössä ja viettivät siellä vapaa-aikaansa. Osa keskiluokkaisista naapurustoista tulevista nuorista yhdisti lähiössä asuviin nuoriin stereotyyppioita, jotka liittyivät esimerkiksi nuorten perheiden köyhyyteen, ongelmalliseen käytökseen koulussa ja huonosti koulussa pärjäämiseen, naapurustossa hengailuun ja päihteiden käyttöön. Usein nämä keskiluokkaiset nuoret yhdistivät epätoivottavana pitämänsä käytöksen koulussa ja vapaa-ajalla toisiinsa ja liittivät ne laajoihin nuorten ryhmittymiin koulussa. Heidän mukaansa näiden nuorten ryhmittymien käytös oppitunneilla vaikeutti opiskelua, ja he riehuivat välitunneilla pitäen häiritsevää meteliä. Nämä keskiluokkaiset nuoret kuuluivat usein eri kaveripiireihin kuin kyseiset ryhmittymät ja he käyttivät näistä ryhmittymistä ja niihin liittämistään nuorista leimaavia nimityksiä kuten, ”ongelmaporukka”, ”gangsterityyppinen” ja ”jengimäinen porukka”<sup>2</sup>.

Tulkitsen, että edellä kuvattujen stereotyyppisten ja leimaavien näkemysten ja eri kaveripiireihin kuulumisen taustalla vaikutti stigma, jotka yhdistettiin sekä huono-osaisiin lähiöihin (mielikuvat siitä, minkälaisia nuoria lähiössä asui ja mitä he tekivät vapaa-ajalla) että nuorten vapaa-ajan hengailuun (mielikuvat siitä, mitä

---

<sup>2</sup> Puhuessaan ”jengimäisestä porukasta” keskiluokkaiset nuoret eivät viitanneet laajaan nuorisojengeistä käytyyn julkiseen keskusteluun Suomessa. Havainnointijakso Helmililjan koulussa ajoittui ennen tätä julkista keskustelua. Sen sijaan osa keskiluokkaisista nuorista liitti nimityksen nuorten ryhmittymien, jotka heidän näkemyksensä mukaan hengailivat Helmililjan naapurustossa ja aiheuttivat käytöshäiriöitä koulussa.

hengaillessa tehtiin ja millaiset nuoret hengailivat). Lisäksi voidaan ajatella aikaisempaan tutkimusnäyttöön nojaten, että eronteot syntyivät stereotyyppisten mielikuvien lisäksi siitä, minkälaista käytöstä pidettiin ”kunnollisena” koulussa ja vapaa-ajalla keskiluokkaisten nuorten näkökulmasta (ks. myös Aaltonen ym. 2011; Peltola 2014; Tolonen 2010; Hollingworth & Williams 2009). Tarja Tolonen (2010, 12) on kutsunut tätä keskiluokkaisten nuorten orientaatiota koulunkäyntiä ja vapaa-aikaa kohtaan ”keskiluokkaiseksi kunnianhimoiseksi elämäntavaksi”.

Seuraava esimerkki kuvastaa sitä, miten keskiluokkaisten, lähiön ulkopuolella asuvien nuorten keskuudessa leimaava näkemys lähiöseudusta ulottui asumisesta ja naapurustosta muille segregaatioulottuvuuksille; kouluun ja vapaa-ajan aktiviteetteihin saakka. Keskiluokkaiset Iina ja Pilvi asuivat keskiluokkaisissa pientalonaapurustoissa, olivat akateemisesti orientoituneita koulussa ja kävivät aktiivisesti tavoitteellisissa harrastuksissa vapaa-ajalla. He eivät hengailleet vapaa-ajalla Helmilijassa. Haastattelussa Iina ja Pilvi paheksuivat lähiössä hengailevia nuoria, joiden he eivät uskoneet olevan kiinnostuneita koulunkäynnistä:

Pilvi: En mä oikein tiää ku Helmilijassa on (...) vähän niin ku sellanen on se perusihmiset ne sellaset normaalit [nauraa], en mä voin noin sanoo mut siis sillee. En mä tiää mut sit on se tietty sellanen et täs on lähistöllä ainakin, jos miettii tän koulun perusteella ja, jos sen ostarin perusteella niin on tosi paljon niitä sellasii, hengailevia ihmisiä. (...)

Haastattelija: Mitä te luulette et miks ne hengailee siellä? (...)

Pilvi: Se on coolia polttaa tupakkaa ja juoda energiajuomaa ja hommata porttikieltoja..

Iina: ..ostariin [nauraa]. (...)

Pilvi: Se on ne mitä ne tekee vapaa-ajalla

Iina: Eikä niit huvita koulu niin sit ne vaan kuluttaa aikaansa siellä.

Naapuruston tai ihmisryhmän arvottaminen normaaliksi tai epänormaaliksi toimii usein leimautumisen lähtökohtana (Goffman 1963; Wacquant 2008a). Iina ja Pilvin käsitykset lähiössä hengailevista nuorista saattoivat heijastaa heidän keskiluokkaista käsitystään siitä, millainen käyttäytyminen vapaa-ajalla tai koulussa oli normatiivisesti sopivaa tai leimaavaa nuorille (ks. Tolonen 2010). Pilvin stigmatisoiva käsitys Helmilijasta kuvastui siinä, miten hän näki sen naapurustona, jossa hengaili paljon ihmisiä, jotka hän erotti ”normaaleista” ihmisistä. Pilvi todensi normatiivista erottelua hänen oman keskiluokkaisen naapurustonsa asukkaiden ja Helmilijan väestöpohjan välillä haastattelussa toteamalla, ettei hengailevia ihmisiä ollut hänen oman kotinsa lähellä:

Pilvi: Tossa tiellä jossa [naurahtaa], mä asun niin ei siin oo yhtään sellasii. (...) Mut sit kaikki noi kerrostaloalueet niin niis on jotenki sillee tosi paljon sitä porukkaa.

Pyrkimys erottautua lähiössä hengailevista nuorista ei koskettanut pelkästään lähiön ulkopuolella asuvia nuoria. Kuten aikaisemmat tutkimukset ovat todenneet kielteinen suhtautuminen nuorten hengailuun on tavanomaista keskiluokkaisten nuorten keskuudessa (Aaltonen ym. 2011; Tolonen 2017; 2010). Helmililjassa asuva, keskiluokkainen ja harrastuksissa aktiivisesti käyvä Erika ja hänen perheensä suhtautuivat kielteisesti Helmililjan ostarilla hengaileviin nuoriin ja heidän tapaansa viettää vapaa-aikaa:

Erika: Et aika lail meiän, entisiä kavereita, (hengailee) just siellä mut ne on ihan syystäkin, entisiä kavereita [naurua] oikeesti, et jos ovat muuttuneet niin eikä siinä oikeest hirveesti, enää jos ei mitään muuta voi heiän kanssa, tehä kun mennä (...) ostaril, kun en mä halua. Mä mieluummin kotona justiinsa, teen jotain katon leffaa vaikka kavereiden kans kun sitten hengailen.. huonovaikutteisten ihmisten kans vaik jossain ostaril. (...) Kyl must tuntuu et heillä on justiinsa jotain, just vaikka vanhemmat eronneet tai tämmöstä ja sit ne, en mä tiä. Mut suurimmal osal on just vähän semmosta. (...)

Haastattelija: Onks jotain tullu vielä ohjeita vanhemmilta ikään kuin sellasesta käyttäytymisestä tai, vai tuleeks se teiltä iteltä että..?

Erika: No joo no silleen just semmosta jos mennään äidin kaa ostarille, (...) niin kylhän sit jotain sivukomenttia et voi harmi kun, nää täällä on tälleen ja, et onhan se nyt surullista oikeesti.

Erikan ja hänen vanhempansa suhtautuminen hengaileviin nuoriin ilmentää keskiluokkaisten perheiden pyrkimystä irrottautua ”huonovaikutteisista” huono-osaisessa lähiössä aikaa viettävissä nuorista (ks. Pinkster & Fortuijn 2009), joihin Erika liitti mielikuvia perhetilanteen haasteista. Tulkitsen tämän esimerkin pohjalta, että nuorten hengailu lähiössä ei leimautunut ainoastaan sen takia, että sitä pidettiin paheksuttavana tapana viettää vapaa-aikaa vaan myös sen takia, että hengailevien nuoria pidettiin paheksuttavana seurana. Erikan kertomuksesta selviää, että lähiössä hengailu oli yksi tekijä, joka jakoi nuoria eri kaveriporukoihin. Tämä jakautuminen oli näkyvässä myös koulun arjessa, sillä usein nuorten arjessa koulun ja vapaa-ajan sosiaaliset suhteet kietoutuivat yhteen.

Erityisesti köyhistä perheistä tuleville nuorille, joiden perheillä ei ollut varaa kustantaa maksullisia harrastuksia, ajanvietto naapurustossa oli merkityksellistä ilmaista toimintaa, jossa he saattoivat nähdä useampia kavereita samanaikaisesti (ks. myös luku 6.5). Havaitsin, että koulun arjessa huono-osaisista taustoista tulevia nuoria, jotka kertoivat hengailevansa naapurustossa, oli hakeutunut toistensa seuraan. Haastattelussa Helmililjassa asuva, huono-osaisesta taustasta

tuleva Leyla erotti naapurustossa hengailevan kaveripiirinsä keskiluokkaisten nuorten kaveriporukasta vapaa-ajan vieton lisäksi perhetaustan ja koulunkäyntiorientaation kautta:

Leyla: Ne on paljon rauhallisempii ja ne ei ehkä tee niin paljon tyhmyyksiä kuin me. (...) Emmä oikein tiää (...) minkä takii just me tehhään niit tyhmyyksiä. (...) Mut mul on ainakin ehkä huomattavasti rankempi taustakin (...) Et ei pysty, olla yhtä avoin (...) niitten kaa. (...) Mut sit kavereiden kaa pystyy oleee jotenkin avoimempi, kun ne tietää kaikist mun jutuist. (...) Toisii kiinnostaa koulu tosi paljon ja mua ei voisi vähempääkään esim kiinnostaa. (...) Et kyl siin on sellasii käyttäytymiseroi (...) et miten viettää esim vapaa-aikansa (...)

Haastattelija: Puhutteks te ikinä tai huomaaks, jos jollain on oikein esimerkiks köyhä tilanne (...)?

Leyla: Ei varmaan. Emmä siihen silleen kiinnitä huomioo. Ja sit ku ittellensä ei oo perheen kaa mikään paras rahatilanne (...)

Haastattelija: Miten se vaikuttaa teiän elämään et on vähän haastavaa?

Leyla: (...) Ei tiää miten paljon jaksaa käydä ulkona. Ja sit kaveriporukas (...) ei tiää jaksaa aina olla se ilosin henkilö, tai (...) saattaa olla tosi ärtyny.

Leyla yhdisti perhetaustan siihen, että heidän kaveripiirissään tehtiin hänen näkemyksensä mukaan enemmän ”tyhmyyksiä” vapaa-ajalla ja koulussa kuin keskiluokkaisten nuorten kaveriporukassa. Näen, että huono-osaisten nuorten hakeutuminen yhteen koulussa ja vapaa-ajalla toimi ikään kuin tukiverkkona, jossa he pystyivät jakamaan henkilökohtaisia haastaviin perhetilanteisiin liittyviä murheita eikä perheen köyhyyteen kiinnitetty huomiota. Tästä esimerkkinä on seuraava lainaus kenttäpäiväkirjasta, jossa Leyla jakaa kokemuksiaan sosiaalityöntekijästä kavereilleen oppitunnin aikana:

Oppilaat ovat saaneet päättää tekevätkö he oppitunnin ryhmätehtävää luokassa vai sen ulkopuolella. Leylan menee kavereidensa kanssa istumaan luokan ulkopuolella oleville sohville. Menen istumaan heidän viereensä. He eivät jaksaa tehdä tehtävää kauan ja alkavat puhua siitä, mistä he saivat rahaa viikonlopun viettoon. Leyla sanoo kavereilleen, että hän vihaa sosiaalityöntekijäänsä, mutta äidin mielestä työntekijä on oikein pätevä. Leylan kaveri nyökkää hänelle. Kaveri tuntuu tietävän, kenestä puhutaan. Kysyn, miksi Leyla ei pidä sosiaalityöntekijästä. Leyla sanoo, että se ei anna tehdä mitään.

Vapaa-ajan hengailu ja perheen köyhyys on todettu olevan tekijöitä, jotka leimaavat herkästi lapsia ja nuoria (Aaltonen ym. 2011; Hakovirta & Kallio 2016; Tolonen

2010, 2017; Vuorenlinna ym. 2023). Huono-osaisten nuoren ryhmäytyminen toimi vertaistuen lisäksi ikään kuin puskurina lähiössä hengailuun ja perheen köyhyyteen liittyvää leimautumista vastaan. Toisaalta edellä oleva lainaus Leylan haastattelusta ja kenttäpäiväkirjakatkelma kuvastavat konkreettisesti, miten perheen köyhyys näkyi huono-osaisten nuoren arjessa ja heijastui toisinaan hänen mielialaansa koulussa ja vapaa-ajalla.

Työväenluokkaisen Jeren ja huono-osaista taustasta tulevan Hugon haastattelu antaa toisen esimerkin siitä, miten perheen huono-osaisuus ilmeni nuorten välisissä sosiaalisissa hierarkioissa:

Haastattelija: Onks sil muuten välii onks jollain rahaa tai ei tai näkyyks se mitenkään? (...)

Jere: No se [nuori] koittaa fleksata joka päivä sil on kännykän kuorissa kymmenen euroo, kun se menee [ruokakauppaan].

Hugo: Niin ja sitten yrittää fleksata sillä että, se on rikas, mä oon köyhä, jee jee jee. Bum bum.

Haastattelija: Niin näkyyks se koulussa et jollain ei oo rahaa tai jollain on rahaa? (...)

Hugo: Niin en mä osaa sanoo. Mä tunnistan kaltaiseni, kun mä nään sen (...)

Haastattelija: Ja kaltaisella sä (...) tarkoitat?

Hugo: Itseäni. [nauraa] (...) Mul ei oo mikään rikas perhe. (...)

Haastattelija: Miten sä tunnistat sen kaltaisen?

Hugo: Vaatteista. Luonteesta

Jeren ja Hugon kertomus osoittaa, miten varallisuuserot tuottivat nuorten välille vertailuja ja erontekoja koulussa. Linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa Hugo ei erotellut varallisuustaustoiltaan erilaisia nuoria toisistaan pelkästään käytössä olevan rahan tai vaatetuksen kautta vaan hän uskoi tunnistavansa samankaltaisesta huono-osaista taustasta tulevan nuoren myös luonteen perusteella (ks. Hakovirta & Rantalaiho 2012; Lemetyinen 2014).

Köyhästä perheestä tulevan Hugon arki oli hyvin tiiviisti kiinnittynyt sosioekonomisesti huono-osaiseen lähiöseutuun eri segregatiivuuksilla, sillä hän asui, kävi yläkoulua ja vietti suurimman osan vapaa-ajastaan siellä ja teki maksuttomia aktiviteetteja naapurustossa kavereiden kanssa. Hugon vertailussa itsensä ja keskiluokkaisten nuorten arjen välillä havaitsen merkkejä siitä, että Hugo oli sisäistänyt huono-osaisuuden leiman koskien arkeaan eri ulottuvuuksilla.

Haastattelussa Hugo vertaili erilaisia nuorten ryhmittymiä koulussa ja kertoi kuuluvansa ”nobodien” joukkoon, joita hän kuvasi seuraavalla tavalla: ”Semmoset, niinku minä, jolla ei ole mitään merkitystä tähän maailmaan”. Hugon näkemys itsestään viittaa siihen, että huono-osaisuuden sisäistymisellä saattoi olla vaikutusta hänen omanarvontuntoonsa (ks. Howarth 2002; Wacquant 2008a).

Helmililjan koulussa nuorten ryhmittely painotusluokille ja yleisluokille vaikutti syventävän joidenkin nuorten kohdalla entisestään alueellisia ja sosiaalisia erotteluja ja erontekoja (ks. myös Peltola 2024; 2021). Tämän tutkimuksen keskeinen tulos on se, miten eronteot ulottuivat eri segregaatiouloottuvuuksille. Seuraavassa haastattelulainauksessa keskiluokkaiset Saaga, Eevi ja Nora erottelevat painotusluokalla ja yleisluokalla olevia nuoria toisistaan perustuen nuorten pukeutumiseen, siistiin ulkomuotoon, harrastuneisuuteen ja naapuruston sosioekonomiseen asemaan:

Saaga: Painotusluokka on vähän sillee, et ne näyttää kaikki on vähän sillee no ekanaki ne harrastaa [painotusaineeseen liittyvää harrastusta].

Eevi: Ne on sillee [tietyn] näköisiä ja ne pukeutuu silleen siististi. (...) Mut sit jos vertaa yleisluokkaa niin ne on vähän sillee et on just kymmenen minuuttii sit heränny ja käyny ehkä neljä päivää sit suihkussa. (...)

Nora: Pääosin samat vaatteet on pääl puol vuotta ja sit ehkä jouluna saadaan uus villapaita ja laitetaan se sit kevääks.

Saaga: Niin [naurahtaa].

Haastattelija: Mistä te luulette et se johtuu?

Nora: Must tuntuu et se on tää alue.

Saaga: Niin alue ja se ehkä rahasuhte. (...)

Nora: Nii et jos olis sillee, et kaikki luokat on laitettu tälle seisomaan tohon käytävälle niin sen kyl huomaa silleen sen eron.. (...)

Saaga: Niin, mitkä oikeestaan sopii minneki luokalle.

Saagan, Eevin ja Noran tekemät eronteot kiinnittyvät yhteiskuntaluokkien välisiin eroihin ilmentäen nuorten välistä eriytymistä samanaikaisesti eri segregaatiouloottuvuuksilla (ks. myös Jensen 2023; van Ham & Tammaru 2016). Keskustelu tuo esiin konkreettisesti sen, miten naapurustojen, koulun sisäinen ja vapaa-ajan aktiviteettien eriytyminen tulee näkyväksi nuorille, minkälaisia erotteluja se voi muodostaa heidän välilleen ja miten eriarvoiseen asemaan se voi heidät asettaa kouluarjessa. Viimeksi mainitulla viittaa siihen, että erilaisista taustoista tulevilla nuorilla on todettu olevan epätasa-arvoiset mahdollisuudet

hakeutua painotusluokalle sekä panostaa harrastamiseen ja pukeutumiseen (Kosunen ym. 2020; Peltola 2021).

## **6.7 Koulun arjen käytänteet nuorten välisten eriytymisen, eriarvoisuuden ja leimautumisen kannalta**

Viimeisessä tulosluvussa lähestyn koulun arjen käytänteitä Pryorin ja Reederin (2011) rakenteellisen stigman käsitteen avulla (ks. myös Bos ym. 2013). Tarkastelen, miten koulussa voidaan purkaa tai uusintaa alueellista leimautumista. Laajennan tarkastelun leimautumisesta siihen, miten Helmililjan kouluyhteisön arjen käytänteillä pyrittiin lieventämään nuorten välistä eriytymistä, eriarvoisuutta ja leimautumista eri segregatiolottuvuuksien näkökulmista. Tarkoitukseni ei ole antaa kattavaa selvitystä Helmililjan koulun käytännöistä vaan kuvata kouluyhteisön toimia muutamien esimerkkien avulla. Olen jättänyt kuvauksesta pois tarkoituksella jotain koulun toimintoja ja liian yksityiskohtaisia kuvauksia tunnistettavuuden takia.

Peilaan koulun arjen käytäntöjä edellä esittämiini kolmen osatutkimuksen (OT III) tuloksiin nuorten arjesta. Luvussa 6.7.1 tarkastelen sitä, miten koulu pyrki haastamaan alueellista leimautumista nuorten näkökulmasta ja luvussa 6.7.2 käsittelen koulun ryhmittelykäytänteitä ja nuorten ryhmäyttämistä koulun sisäisen eriytymisen ja nuorten kokemusten kannalta. Viimeisessä alaluvussa 6.7.3 tarkastelen kouluyhteisön pyrkimystä huomioida nuorten perheiden välistä eriarvoisuutta välittämisen eetoksen kautta.

### **6.7.1 Koulu osana lähiönaapurustoa**

Naapuruston leimautumisen vaikutukset ulottuvat asukkaiden ohella instituutioihin, kuten kouluihin, jotka ovat naapuruston vaikutuspiirissä (Wacquant, Slater & Pereira 2014). Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet esimerkiksi, että leimautuneissa naapurustoissa kouluilla on haasteita rekrytoida pätevää henkilökuntaa (Allen, Burgess & Mayo 2018; Bernelius, Huilla & Ramos Lobato 2021; Engel, Jacob & Curran 2014; Hanushek, Kain & Rivkin 2004; Jacob, 2007; Lankford, Loeb & Wyckoff 2002). Kouluissa henkilökunta voi kuitenkin pyrkiä purkamaan ja haastamaan naapuruston stigmatisoitua asemaa. Leimautuneissa naapurustoissa kouluilla voi olla erityinen tarve rakentaa myönteistä kuvaa koulusta ja sitä ympäröivästä naapurustosta (Bernelius, Huilla & Ramos Lobato 2021).

Naapuruston leimautumista voidaan pyrkiä haastamaan osoittamalla kuuluvuutta ja kiinnittymistä naapurustoa ja sen yhteisöä kohtaan. Tämä tarkoittaa

esimerkiksi sitä, että naapurustosta puhutaan ylpeydellä tai rakennetaan yhteisöllistä narratiivia tai ajatusta paikallishengestä. (Junnilainen 2020; Kirkness 2014; McKenzie 2012.) Koulun institutionaalisella kulttuurilla on todettu olevan keskeinen vaikutus siihen, miten lapset ja nuoret kykenevät vastustamaan alueellista leimautumista ja väistämään sen sisäistymistä osaksi identiteettiään (Howarth 2002, 251). On kuitenkin myös mahdollista, että koulussa, jota voidaan Suomessa pitää keskiluokkaisen instituutiona (Huilla 2022), henkilökunta voi tiedostamattaan tai tietoisesti uusintaa naapuruston ja asukkaiden stigmatisoitua asemaa ja ylläpitää näin sosiaalista eriarvoisuutta (Bos ym. 2013, 4).

Kenttäjakson aikana havaitsin, että Helmililjan koulu yhteisön tarkoituksena ei ollut irrottautua huono-osaisesta lähiönaapurustosta sen leimautuneen aseman vuoksi, vaan kiinnittyä paikalliseen naapurustoon ja sen yhteisöön. Kuten Huillan (2022, 79) väitöskirjan tulokset alakouluista osoittavat, koulu yhteisö voi muodostaa myönteisen suhteen ympäröivään leimautuneeseen kaupunkinaapurustoon ja rakentaa tietoisesti ajatusta paikallisuudesta voimavarana. Helmililjassa koulun johto ja henkilökunta pyrkivät yhdessä rakentamaan kouluun paikallista yhteishenkeä, jolla tavoiteltiin sitä, että koulu nähtäisiin tärkeänä osana paikallista elämää. Koulu yhteisö pyrki mahdollisuuksien mukaan tekemään yhteistyötä paikallisten toimijoiden kanssa ja edistämään nuorten myönteistä paikallisidentiteettiä. Haastattelussa kaksi opettajaa kuvasi Helmililjan paikallista yhteishenkeä ja sen tietoista rakentamista koulussa seuraavalla tavalla:

Meeri: Koulun merkitys alueen rakentumisessa on tosi tärkeä, ja koulun johto rupees tietoisesti puhumaan paikallisesta yhteishengestä Helmililjassa. Kaikis juhlissa aina puhuttiin siitä.

Taika: Tää on Helmililjassa aika keskeisellä paikalla ja ehkä se on sitä että, niin moni helmililjalainen on käynyt tai käy tätä koulua, ja tää kerää yhteen tän koko lähiseudun tänne. Täällähän käydään äänestämässäkin. En mä tiedä. Joku sellanen kuitenkin vahvemmin, mulla on sellanen kuva, että myönteinen yhteishenki.

Koulun henkilökunnan paikallista yhteishenkeä koskevista puheista huolimatta en kuitenkaan havainnut kenttäjaksolla, että nuoret olisivat arjessa maininneet paikallista yhteishenkeä tai helmililjalaisuutta tai keskustelleet niistä koulun henkilökunnan kanssa. Koulun henkilökunnan rakentama ideologia paikallisesta yhteishengestä ja helmililjalaisuudesta jäi nuorille melko kaukaiseksi ja merkityksettömäksi asiaksi. Seuraava haastattelulainauksessa pitkään Helmililjassa asuneet keskiluokkalainen Erika ja työväenluokkainen Säde pohtivat paikallishengen olennaisuutta heidän kannaltaan:

Haastattelija: Miten opettajat (...) puhuu täst alueesta? Puhuuko ne tästä alueesta yleisesti? Kuuletteks te ikinä et ne mainitsee?

Erika: Ei hirveesti. (...) Must tuntuu et moni opettaja ei asu täs ihan lähellä.. (...)

Haastattelija: Puhuuks ne hyvää täst alueesta tai tuoko ne tätä paikallis..?

Erika: Ei kumpaankaan suuntaan. (...)

Haastattelija: Tunnetteks te olevanne (...) helmililjalaisia tai, onks jotain sellast käsitettä kun helmililjalainen?

Erika: No joo. No en mä nyt..

Haastattelija: Mitä se tarkoittaa, tai tarkoittaaks helmililjalaisuus jotain?

Erika: No ei se oo kovin mitenkään..

Säde: Ehkä enemmän sit jos joku oululainen. En mä tiää.. (...) En mä puhu silleen et mä oon helmililjalainen ehkä enemmän silleen että.. Jos mä asuisin Oulus ehkä mä, oon enemmän sit oululainen. [naurua] En mä tiää.

Erika: Niin en mä tiedä. Ainahan mä oon tääl asunu mut en mä sit.. Ei mul semmost kuitenkaan, niin semmosta vahvaa sidettä et silleen henkisesti nyt sit kuitenkaan. Hankala selittää ei silleen.. En mä kuitenkaan ajattele silleen et, hei nyt mä oon jotenkin tosi helmililjalainen tai tälleen. Et ehkä se ei oo kovin niin semmonen vahva, käsite ees ihmisten mielessä silleen kuitenkaan täällä, hirveesti.

Erikan ja Säteen kertomus viittaa siihen, että kouluuyhteisön aikuisten rakentama käsitys paikallisesta yhteishengestä jäi heille etäiseksi. Tämä voi johtua siitä, että nuoret kokivat, että monet koulun henkilökunnasta eivät itse olleet paikallisia asukkaita ja käsitykset helmililjalaisuudesta eivät olleet nuorten itsensä vaan koulun aikuisten luomia. Useiden muiden nuorten tapaan Erika ja Säde kertoivat haastattelussa, että he olivat asuneet jo lapsuudesta Helmililjassa ja heillä oli merkityksellisiä muistoja, paikkoja ja sosiaalisia verkostoja naapurustossa. Tulkitsen, että vaikka nuoret eivät kokeneet helmililjalaisuutta tai henkistä yhteyttä naapurustoonsa merkityksellisinä he kiinnittyivät Helmililjaan lapsuuden muistojen ja tärkeiden sosiaalisten verkostojen kautta (ks. Blokland 2003; Lewicka 2008).

Lukuvuoden aikana koulun henkilökunta pyrki tuomaan koulua osaksi ympäröivää naapurustoa hektisessä arjessaan mahdollisuuksien mukaan. Koulussa järjestettiin esimerkiksi retkiä, toimintaa ja tapahtumia koulussa ja sen naapurustossa yhteistyössä paikallisten toimijoiden, kuten nuorisotoimen, kirjaston, seurakunnan, harrastustoimijoiden ja lähellä sijaitsevan toisen asteen koulutusyksilön kanssa. Yksi tällaisista lukuvuoden aikana järjestetyistä

tapahtumista oli paikallinen naapurustotapahtuma, joka pidettiin koulun läheisyydessä osittain koulupäivän aikana. Seuraava lainaus kenttäpäiväkirjasta on tapahtuman aloituspuheesta, jota kuuntelemaan opettajat olivat tuoneet nuoret:

Naapurustotapahtuman aluksi järjestäjiä edustava taho pitää puheen. Hän korostaa puheessaan, että alueen kehityksen kannalta alueidentiteetti on tärkeä. Hän mainitsee alueen yhteisöllisyyden ja asukasyhdistyksen ja kiittää kaikkia vapaaehtoisia. (...) Tutkimusluokilla olevat nuoret juttelevat keskenään, eivätkä he tunnu kuuntelevan puhetta. Muutama opettaja yrittää, pitää omia oppilaitaan rauhallisina. Lopuksi puhuja toivottaa kaikki tervetulleiksi viettämään naapurustotapahtumaa ja kertoo, mitä aktiviteetteja tapahtumassa järjestetään. (...) Opettajat päästävät oppilaansa lähtemään kotiin ja suurin osa nuorista lähtee tapahtumapaikalta. Tapahtumaan jää muita asukkaita, huoltajia ja lapsiperheitä. Opettajat suuntaavat kohti koulun sisätiloja.

Aloituspuheen jälkeen jäin vielä joksikin aikaa seuraamaan tapahtumaa. Ilmaissessa tapahtumassa oli runsaasti erilaista hauskaa tekemistä useampien toimijoiden järjestäminä. Silmiinpistävää oli kuitenkin, että puheen jälkeen tapahtuman alussa niin nuoret kuin heidän opettajansa kaikkosivat paikalta ja jäljelle jäi pienten lasten perheitä ja ikäihmisiä sekä järjestelyissä mukana olevia henkilöitä. Nuoret lähtivät tapahtumapaikalta päästessään aikaisemmin koulusta ja opettajat siirtyivät todennäköisesti jatkamaan töitään. Vaikutti siltä, että vaikka tapahtumassa oli aktiviteetteja nimenomaan lapsille ja nuorille se ei tavoittanut nuorten kiinnostusta. Tämä saattoi johtua siitä, että tapahtuma oli aikuisvetoinen ja nuoret osallistuivat siihen pakotetusti osana koulupäiväänsä.

Osatutkimusten (OT I-III) tulokset osoittivat kuitenkin, että Helmilijassa asuvien nuorten keskuudessa oli havaittavissa alueellisen leiman ja huono-osaisuuden sisäistymistä (ks. Howarth 2002; Wacquant 2008a). Ajattelenkin, että nuorten välinpitämätön suhtautuminen koulu yhteisön rakentamaa paikallista yhteishenkeä tai naapurustotapahtumaa kohtaan ei tarkoita sitä, että koulu yhteisön tulisi luopua taustalla tekemästään työstä koulun tuomiseksi osaksi lähiöyhteisöä. Koululla voi olla tärkeä rooli sosiaalista hyvinvointia ja yhteisöllisyyttä tarjoavana paikallisena palveluna (Rönneberg ym. 2024). Katson pikemminkin, että tällainen toiminta on tärkeää koulussa, mutta toiminnassa voisi ottaa paremmin huomioon nuoret ja heidän ajatuksensa. Kuten Howarth (2002, 251) on todennut tutkimuksessaan Lontoon Brixtonista, nuorten arjessa olevilla aikuisilla ja koulun institutionaalisella kulttuurilla voi olla keskeinen merkitys siihen, miten nuorten kykenevät vastustamaan naapuruston leimautumista.

On kuitenkin syytä huomioida, että leimautuneissa kaupunginosissa koulujen henkilökuntaan saattaa kohdistua koulun sisältä ja/tai ulkopuolelta erityistä painetta sitoutua työssään aktiivisesti ympäröivään naapurustoon ja sen yhteisöön (Nast 2020). Tämä vaade voi kuormittaa entisestään monipuolisesti hyvin vaativaa kasvatustyötä tekevää henkilökuntaa kouluissa.

Helmililjassa, kuten monissa muissakin sosioekonomisesti huono-osaisissa ja etnisesti moninaisissa naapurustoissa, koulujen henkilökunnan työ oli usein vaativaa, kuluttavaa ja henkisesti raskasta (Huilla 2022; Lupton 2005; McIntyre 2010; Patterson, Collins & Abbott 2004; Paulle 2013; Thompson-Gray 2019; Yonezawa, Jones & Robb Singer 2011). Työn vaativuus syntyi esimerkiksi omistautumisesta sellaisten sosiaalisesti ja etnisesti erilaisista taustoista tulevien oppilaiden tarpeisiin, joilla oli vaihtelevat kouluvalmiudet ja opetuskielen taidot (ks. Juvonen ym. 2023; Lupton 2005; Paulle 2013). Helmililjan henkilökunnalta vaadittiin myös kykyä ratkaista köyhyyteen sekä oppilaiden ja perheiden sosiaaliseen hyvinvointiin liittyviä haasteita (ks. Huilla 2022; Lupton 2005).

## 6.7.2 Koulun ryhmittelykäytänteet ja nuorten ryhmäyttäminen

Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että koulun eriytymistä ei tapahdu ainoastaan koulujen välillä vaan se ilmenee myös koulujen sisällä, jolla tarkoitetaan koulujen opetusryhmien välistä eriytymistä (Berisha & Seppänen 2017; Kosunen 2016; Kosunen ym. 2020; Kosunen ym. 2024, 16; Peltola 2021; Seppänen ym. 2015). Koulun opetusryhmien välisellä eriytymisellä on Suomessa viitattu siihen, että painotusluokille ja kieliperustaisesti muodostettuihin koululuokkiin hakeutuu pääosin keskiluokkaisia ja valtaväestön perheiden lapsia (Berisha & Seppänen 2017; Kosunen ym. 2020; Seppänen, Rinne & Riipinen 2012). Koulun arjessa yleisluokilla ja painotusluokilla opiskelevien nuorten välille voi muodostua erontekoja ja opetusryhmät ohjaavat usein nuorten välisiä sosiaalisia suhteita (OT II; Peltola 2021; 2024).

Helmililjan koulussa painotusluokat ja A2-kielen opiskelu vaikuttivat keskeisesti koululuokkien muodostamiseen. Seuraavassa haastattelukatkelmassa koulun johto kertoo, miten Helmililjan koulussa opetusryhmät muodostettiin yläkoulun alkaessa:

Koulun johto: Painotusluokat ovat toki omansa. (...) Sitten on eri A2-kieliet. Ne ovat muiden luokkien pohjana. (...) Nämä (A2 kielten lukijat) kukin omille luokillensa jotta pystytään niitä tunteja tarjoamaan mahdollisimman joustavasti, mutta halvaannuttamatta lukujärjestystä koko ikäluokalle. Ne eivät koskaan onneksi täyty pelkästään näistä A2-kielen lukijoista, eli A2-ryhmät eivät ole koko ryhmän kokoisia ja niinpä pystytään ottamaan huomioon kaveritoiveet. Se on oppilaille ihan hirveän tärkeä asia. (...) Sitten mietitään että (kahdesta alakolusta tulleet) olisivat, ehkeivät aivan tasan mutta ei niinkään että jossakin luokassa olisi pelkästään toisesta tulleet. Sitten saamme alaluokkien opettajilta joskus tietoon että jotkut oppilaat on syytä erottaa toisistaan. Saattaa olla jotain klikkejä tai sellasta, koulutyötä häiritsevää asiaa jonka johdosta on vaan ihan järkevää erottaa se porukka tai se, joskus se voi olla vaan kahdenkin klikki. Sitten me yritetään tasata S2-oppilaiden määrää. Me yritetään tasata erityisiä tehostetun tuen, niiden oppilaiden

määrää, jotka ovat yleisopetuksessa. Sittehan meillä on pienryhmät myös. Sitte me yritetään tietysti lukumääräisesti saada luokat about samankokoisiksi. Näillä periaatteilla sitä aika pitkälle mennään.

Kuten johdon kuvailusta ilmenee, painotettu opetus ja A-kielten opiskelu pohjustivat merkittäväällä tavalla opetusryhmien muodostusta. Näitä ryhmittelykäytäntöjä perusteltiin lukujärjestysteknisillä seikoilla. Väitöskirjan osatutkimusten tulokset osoittivat kuitenkin, että oppilaiden ryhmittely painotusluokille ja yleisluokille tuotti erilaisista yhteiskuntaluokista tulevien nuorten välille erontekoja ja syvensi nuorten välistä eriytymistä koulun arjessa. Eriytymisen lisäksi painotusluokkavalinta muodosti eriarvoisuutta eri taustaisten nuorten välille. Erilaisista yhteiskuntaluokista tulevien perheiden lapsilla ja nuorilla on todettu olevan erilaiset mahdollisuudet hakeutua painotusluokalle liittyen esimerkiksi painotuksessa vaadittavaan harrastuneisuuteen sekä kouluvalintakäytäntöjen tuntemukseen (Kosunen 2016; Kosunen & Bernelius 2024, 40; Peltola 2024).

Helmilijassa koululuokat eivät kuitenkaan muodostuneet pelkästään A2-kielten lukijoista, mikä puolestaan saattoi lieventää koulun sisäistä eriytymistä. Johdon haastattelukatkelmasta voidaan havaita, miten Helmilijassa yleisluokkien muodostamisessa huomioitiin lukuisia eri tekijöitä ja yleisluokista pyrittiin muodostamaan mahdollisimman moninaisia. Tämä tarkoitti sitä, että Helmilijan johto pyrki siihen, että yläkoululuokissa oli tasaisesti nuoria kahdesta sosioekonomisesti erilaisesta naapurustossa sijaitsevasta alakoulusta (ks. luku 6.4), suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) –oppimäärää opiskelevia nuoria sekä tehostetun tuen piirissä olevia nuoria.

Yleisluokkien moninaisuudesta huolimatta tutkimustulokset (OT I-III) osoittavat, että nuorten välille syntyi yhteiskuntaluokittuneita alueellisia ja sosiaalisia erontekoja eri segregaatioulottuvuuksista. Osa eronteista kiinnittyi joko eri alakouluista tulleiden nuorten tai painotus- ja yleisluokilla opiskelleiden nuorten arkitodellisuuksien välisiin eroihin. Helmilijan koulu yhteisö pyrkiin vastaamaan nuorten väliseen jakautumiseen koulun arjessa järjestämällä luokille tuokioita, joiden tavoitteena oli ylläpitää nuorten laaja-alaista hyvinvointia sekä kehittää heidän kaveri-, ryhmäytymis- ja vuorovaikutustaitojaan. Seuraavassa haastattelulainauksessa yksi opettajista kuvaili tuokioiden tarkoitusta:

Moona: Niitten, avulla on tarkoitus pitää huoli oppilaan, laaja-alaisesta hyvinvoinnista, kuulostipa hienolta. [naurahtaa] Mutta, sillä tavalla et aiheena on, sosiaaliset taidot, kaveritaidot, oma minä itse..tutkiskelu no ei nyt väärä sana mutta mikä se on, puhutaan omista vahvuuksista ja heikkouksista ja, kaikista tällaisista aiheista.

Seuraava katkelma kenttäpäiväkirjasta antaa esimerkin yhdestä oppiden laaja-alaista hyvinvointia ylläpitävästä tukiosta koulun arjessa:

Moona sanoo tuokion aluksi: ”Ota sellainen kaveri, jonka kanssa et ole vaihtanut kuulumisia tänä vuonna. Josta tiedät vähiten.” (...) Sitten Moona ohjeistaa: ”Kerropa oma viime kerralla asettamasi tavoite tälle parille.” Hän kertoo minulle, että oppilaat ovat asettaneet edellisessä tuokiossa tavoitteen viikoksi itselleen, jota heidän piti seurata. Ensimmäiset oppilaat pysyvät paikoillaan. Hugo yrittää mennä yhden pojan luokse. Moona sanoo, ettei se käy. Oppilaat alkavat siirtyä Moonan ohjeiden mukaisen parin luokse, jonka tuntevat vähiten. (...) Oppilaat alkavat kertoa toisilleen tavoitteitaan. (...) Moona kysyy luokalta: ”Kuka on onnistunut tavoitteessaan?” Muutama oppilas viittaa. Moona kysyy: ”Kuka epäonnistui tavoitteen saavuttamisessa?” Moni oppilas viittaa. Moona kysyy: ”Oliko joku unohtanut?” Kaksi oppilasta oli unohtanut. Moona kysyy: ”Kenelle tuli sellainen fiilis, että tällaisia tavoitteita voisi itselle, vaikka laittaa uudestaankin?” Lähes kaikki oppilaat viittaavat.

Suurin osa nuorista kertoi haastattelussa, että nämä koulun järjestämät tuokiot tuntuivat heistä ”turhilta” ja ”tylsiltä”. Keskiluokkaiset Eevi, Saaga ja Nora tunnistivat, että tuokioita järjestettiin nuorten ryhmäytymisen vuoksi, mutta kokivat, ettei tämä ollut toimiva tapa siihen:

Eevi: Siis ne on niin turhia.

Saaga: Ei kiitos. (...) Ainakaan meidän luokan kanssa.

Haastattelija: Miks niitä järjestetään?

Eevi: No en mä tiää mut siis-

Nora: Se on just varmaan se että..

Saaga: Ryhmäydytään.

Eevi: Niin. Ne yrittää ryhmäyttää meitä mut se ei toimi noin.

Saaga: Mä en ymmärrä mikä se idea on kun me piirretään jotain taikka tulee jotain kortteja.

Eevi: Piirräpäs oma unelmakoulusi ja sit vähän..

Saaga: Silleen miten se liittyy mihinkään?

Nora: Tai ota tästä kortti ja kerro mitä iloista näät siinä. (...) Siin on joku auringonkukka.

Saaga: Siis se on sama kun menis jonneki terapiatunnille [nauraa].

Ajattelen, että nuorten nuiva suhtautuminen koulun järjestämiin tuokioihin ei tarkoittanut sitä, ettei niistä olisi voinut olla hyötyä nuorten laaja-alaisen hyvinvoinnin kannalta. Nuorten välisten erontekojen ja jakautumisen ehkäisemiseksi tarvitaan vastaavaa aktiivista toimintaa koulussa. Toiminnassa olisi kuitenkin hyvä huomioida nuorten näkökulma esimerkiksi ottamalla nuoria

aktiivisesti mukaan toiminnan suunnitteluun jatkossa. Olisi kuitenkin tärkeää, että erilaisista taustoista tulevien nuorten välisen kunnioittavan vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tukeminen ei jäisi pelkästään erillisten tuokioiden varaan vaan se integroitaisiin aktiivisesti osaksi koulun kasvatustyötä.

Erilaisista taustoista tulevien nuorten ryhmäyttäminen ei kuitenkaan yksinään riitä ehkäisemään koulujen sisäistä eriytymistä. Mikäli koulutuspoliittisena tavoitteena on sellainen peruskoulu, jossa erilaisista taustoista tulevat lapset ja nuoret todella kohtaavat toisiaan, olisi syytä tarkastella kriittisesti painotus- ja yleisluokkien välisen eriytymisen ehkäisemistä. Tulisi pohtia esimerkiksi sitä, millä eri tavoin painotettua opetusta voidaan järjestää kouluissa ja miten sen piirin saataisiin laajemmin erilaisista taustoista tulevia lapsia ja nuoria. Koulupoliittisessa päätöksenteossa tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota siihen, että oppilaiden ryhmittely koululuokille on yksi keskeisistä hallinnollisista toimista, jolla voidaan lieventää tai ylläpitää koulun sisäistä eriytymistä.

### **6.7.3 Eriarvoisuus ja koulu yhteisön välittämisen eetos**

Helmililjan koulussa henkilökunta oli hyvin tietoinen oppilasalueen sosioekonomisesta eriytymisestä ja koulua käyvien nuorten perheiden erilaisista lähtökohdista. Verrattuna Pellavaliljan kouluun (Luoma 2024) Helmililjassa koulun aikuiset puhuivat kiertelemättä naapurustojen sosioekonomisista eroista ja perheiden köyhydestä. Linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa pohtiessaan perheiden välisiä eroja, he eivät kuitenkaan käyttäneet yhteiskuntaluokan käsitettä (ks. Huilla 2022; Kosunen ym. 2024). Koulun johtoa edustava henkilö kuvaili perheiden välisiä varallisuuteen liittyviä mahdollisuuksien eroja termillä ”ääripäät” ja näki polarisaation yhdeksi vakavaksi tulevaisuuden uhaksi kouluarjen kannalta:

Haastattelija: Minkälaisia tulevaisuuden mahdollisuuksia ja haasteita näät? Tää on vähän vaikeaa ennustaa mutta joku kymmenen vuoden aikana koulun arjessa.

Koulun johto: Polarisoitumisen nään varmaan nyt yhdeksi suurimmaksi. Mua kauhistuttaa ajatus siitä että meillä ei olisi peruskoulua. Se on kertakaikkiaan niin mielettömän tärkeä, mahdollisuuksien tasapuolistaja että, huh huh. Se meillä korostuu ku meillä tosiaan on niin ääripäitä meidän oppilaisissa. On niitä joilla on kaikki mahdollisuudet ja tuki takana ja sitte niitä, joilla ei oikeen oo mitään.

Kouluarjen havaintojen ja henkilökunnan kanssa käymieni lukuisten keskusteluiden pohjalta tulkiten, että useat henkilökunnan jäsenistä kokivat tehtäväkseen tukea huono-osaisista taustoista tulevia nuoria (ks. Huilla 2022, 85; Thompson-Gray 2019) ja purkaa huono-osaisuuden sisäistymistä heidän

keskuudessaan (ks. Howarth 2002; Wacquant 2008a). Linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa, myös Helmililjan koulussa henkilökunnalla oli laajasti jaettu ymmärrys siitä, mitä perheiden köyhyys ja huono-osaisuus saattoivat merkitä nuorten arjen ja heidän koulussa jaksamisensa kannalta, mikä huomioitiin monin tavoin koulun käytännöissä ja arjessa (ks. Huilla 2022, 85; Lupton 2005; Thompson-Gray 2019). Henkilökunta kertoi esimerkiksi, että hyvin harvoilla nuorilla oli mahdollista tuoda liikuntatunnille sisäpelikenkiä tai luistimia, koska perheillä ei ollut niihin varaa. Koulun keittiössä oli varauduttu siihen, että viikonlopun jäljiltä osa nuorista ei ollut saanut tarpeeksi ruokaa, joten heillä oli kova nälkä. Seuraavassa haastattelulainauksessa opettaja kuvailee, mitä perheiden erilaiset lähtökohdat voivat tarkoittaa kouluviikon alkaessa:

Riina: Tää on hirveen, monimuotonen. Siis meillä on perheitä, joitten lapset tulee maanantaiaamuna hirveän nälkäsinä, kouluun koska ne ei oo saanu lämmintä ruokaa viikonloppuna. Meil on perheitä, joissa lapset saa, kaiken mitä ne haluaa. Ja kaikkea siltä väliltä.

Koulun oppilashuolto toimi aktiivisesti ja pyrki olemaan näkyvä osa koulun arkea. He järjestivät toimintaa koulussa ja kiertelivät luokissa esittäytymässä nuorille. Useat opettajat osallistuivat työnsä ohessa oppilashuollollisiin toimenpiteisiin. Havaitsin usean kerran kouluvuoden aikana, että saadessaan kollegalta viestin, opettajat ottivat oppitunnilleen rauhoittumaan nuoria, jotka olivat käyttäytyneet häiritsevästi omalla oppitunnillaan. He myös etsivät aktiivisesti usein oppitunneilta poissa olevia nuoria koulusta ja palauttivat heitä lukujärjestyksen mukaisille oppitunneille.

Aikaisemmat tutkimushavainnot viittaavat siihen, että sosioekonomisesti huono-osaisten naapurustojen kouluissa oppilaiden poissaolot ovat keskeisiä ongelmia (ks. esim. Lupton 2005). Helmililjan koulussa kiinnitettiin erityistä huomiota oppilaiden poissaoloihin ja koulupudokkuuteen. Tämä tarkoitti esimerkiksi, sitä, että oppilaiden poissaoloja seurattiin systemaattisesti, niistä keskusteltiin henkilöstökokouksissa ja niiden ehkäisemiseksi käytettiin henkilöstöresursseja. Sosioekonomisesti huono-osaisessa kontekstissa oppilaiden poissaoloja ja koulupudokkuutta ehkäisevät toimet ovat erityisen tärkeitä, sillä tutkimusnäyttö Suomesta osoittaa, että nuorten koulumyönteisyys ja -kielteisyys ovat yhteydessä vanhempien koulutustaustaan ja sosioekonomiseen asemaan (Vanttaja, af Ursin & Järvinen 2019). Tämä tarkoittaa sitä, että nuorten suhtautuminen kouluun on sitä myönteisempää, mitä korkeampi vanhempien sosioekonominen asema ja koulutustausta ovat. Koulumyönteisyyden ja -kielteisyyden taustalle kytkeytyvät esimerkiksi vanhempien erilaiset mahdollisuudet tukea nuoria koulunkäynnissä esimerkiksi taloudellisten vaikeuksien takia. (Vanttaja, af Ursin & Järvinen 2019, 497.)

Väitöskirjan osatutkimusten tulokset osoittivat linjassa aiempien tilastollisten selvitysten kanssa (Ahtiainen & Määttä 2024; Salasuo 2021), että Helmililjan

koulua käyvien keskiluokkaisten ja köyhistä perheistä tulevien nuorten vapaa-ajan aktiviteetit eriytyivät (ks. luku 6.5) Helmililjan koulussa henkilökunta tiedosti erilaisista varallisuustaustoista tulevien nuoren eriarvoisen mahdollisuuden osallistua maksullisiin vapaa-ajan aktiviteetteihin. Kouluyhteisö pyrki mahdollisuuksien mukaan tukemaan köyhien perheiden lasten harrastuksia ja vapaa-ajan aktiviteetteja. Koulussa järjestettiin koulupäivän jälkeen ilmaista vapaa-ajan toimintaa kerhojen muodossa ja nuorille sekä heidän perheilleen mainostettiin paikallisia maksuttomia vapaa-ajan aktiviteettivaihtoehtoja.

Seuraavasta kenttämuistiinpanokatkelmasta ilmenee, miten vanhempien infotilaisuuden yhteydessä koulussa esiteltiin vanhemmille ja nuorille koulun ilmaista kerhotoimintaa sekä paikallisia maksuttomia ja maksullisia harrastusvaihtoehtoja:

Yksi huoltaja (nainen) esittää kysymyksen ilman mikkiä, joten sitä on vaikea kuulla. Janna sanoo mikin kanssa: ”Täällä tuli erittäin hyvä kysymys eli ollaan huolissaan lasten liikkumisesta eli siitä, että lapset ovat liikaa kännykällä ja mitä kerhoja koululla olisi tähän tarjota. Meillä on erittäin paljon kerhotoimintaa ja niitä esitellään käytävillä tällä hetkellä. Mutta kerron niistä kohta hieman lisää.” Hän kaivaa kännykästään tietoja ja alkaa luetella eri kerhoja. Janna jatkaa: ”Kaikki ovat ilmaisia ja laitan näistä tietoa eteenpäin teille. Nyt on harrastusten esittelyä koulussa. Osa on ilmaisia ja osa maksaa vähän. Niitä kannattaa siellä katsoa.”

Aikaisemmat tutkimushavainnot Isosta-Britanniasta paljastavat, että huono-osaisissa konteksteissa työskennellessään opettajat loivat erityisen huolehtivan suhteen oppilaisiinsa ja puhuvat usein huolenpidosta työnsä keskeisenä osa-alueena (Lupton 2005, 594). Helmililjan koulussa henkilökunta oli myös arkisten kokemusten perusteella sitä mieltä, että haastavien perheolosuhteiden vuoksi usealla nuorella oli erityinen tarve välittävälle ja luotettavalle aikuiselle (ks. myös Thompson-Gray 2019). Kutsun Helmililjan henkilökunnan kattavaa pyrkimystä vastata tähän tarpeeseen välittämisen eetokseksi. Seuraava katkelma kenttämuistiinpanoista on esimerkki siitä, miten opettaja toteutti välittämisen eetosta olemalla välituntisin usein nuorten keskuudessa ilman välituntivalvontavastuuta:

Menen aulaan seisomaan ja käyn moikkaamassa Villeä. Hän seisoo aulan keskellä ja nojailee pöytään. Oppilaita käy antamassa hänelle ”ylävitosia” ja moikkailee häntä, kun he menevät ohitse. Ville huutaa kahdelle pojalle, jotka ovat kiinni toisissaan ja pojat erkaantuvat toisistaan. Ville toteaa minulle, moni nuori tuntuu kaipaavan paljon kontaktia ja läheisyyttä. Hän sanoo: ”Monilla täällä on kova aikuisen tarve.”

Koulun henkilökunnan välittämisen eetos kuvastuu myös seuraavasta haastattelukatkelmasta, jossa opettaja kuvailee, miten huono-osaisella alueella

koulu tarjosi perusturvaa nuorille, joilta sitä puuttui kotoa ja, minkälaisen suhteen opettajat muodostivat nuoriin:

Janna: Mä mietin oikeesti sitä et (...) aika hyvin koulu pitää tiettyjä alueit pinnalla. (...) Yks oppilas sano et koulussa on täyspäisiä aikuisia, jotka pitävät hänestä huolta, hän on siellä turvassa, siellä on lämmintä, hän saa ruokaa ja hänestä välitetään. Meidän alueella on jonkun verran näitä perheitä. Kyllä tääl esimerkiks keittola sanoo, et maanantaina ja perjantaina näkyy. Maanantaina ei voida syödä pinaattikeittoa. Makaronilaatikkoo täytyy olla. Mut kyl meil on semmonen olo et meil opettajat välittää oppilaista aika paljon, ja meillä oppilaat on myös tavallaan aika luottavaisia opettajien suhteen.

On kuitenkin syytä huomioida, että koulussa, jota voidaan Suomessa pitää keskiluokkaisena instituutiona, henkilökunta voi tiedostamattaan uusintaa keskiluokkaisen normin mukaisia käsityksiä perheistä (Huilla, Peltola & Kosunen 2021). Kun koulun henkilökunta puhuu vanhemmista, jotka eivät pysty erinäisistä syistä tarjoamaan perusturvaa lapsilleen, on riski, että puhe toiseuttaa ja leimaa huono-osaisia perheitä. Puhe voi tuottaa rakenteellista stigmaa, jolla uusinnetaan leimautunutta asemaa ja ylläpidetään näin sosiaalista eriarvoisuutta yhteiskunnassa (Bos ym. 2013, 4). Tulkitsen koulun henkilökunnan ja nuorten haastatteluiden sekä kouluarjen havaintojen pohjalta, että Helmililjan koulu yhteisön välittämisen eetoksella ei ylläpidetty tai uusinnettu huono-osaisten perheidensä leimautumista. Aikaisemman tutkimusnäytön valossa koulu yhteisössä on kuitenkin syytä olla tietosia siitä, että puhuttaessa nuorista, jotka tarvitsevat välittävää aikuista, on olemassa riski toiseuttaa ja leimata heidän vanhempiaan ja perheitään (Huilla, Peltola & Kosunen 2021).

Kenttäjakson aikana tulkitsin, että myös nuorten keskuudessa tunnistettiin koulun henkilökunnasta kumpuava välittämisen eetos. Suurin osa nuorista suhtautui opettajiinsa positiivisesti ja koki, että opettajat olivat kiinnostuneita heidän asioistaan. Haastattelussa huono-osainen Arvi koki, että Helmililjan koulussa opettajat välittivät enemmän oppilaistaan kuin hänen aikaisemmassa koulussaan, joka näkyi hyvänä keskusteluyhteytenä opettajien ja nuorten välillä:

Haastattelija: Onks tää koulu muuten erilainen kun se sun aikaisempi koulu?

Arvi: (Tässä) koulussa opettajat vähän niin kun välittää oppilaista enemmän tai silleen. (...)

Haastattelija: Miten se näkyy et ne välittää enemmän?

Arvi: En mä tiedä niiden kaa voi vaan puhuu väliajal. Esim välitunneil.

Arvin tapaan myös useat opettajat kokivat, että verrattuna heidän aikaisempiin työpaikkoihinsa, tässä kouluyhteisössä välittävä ja luottamuksellinen suhde nuoriin oli saatu rakennettua jollakin tavalla erityiseksi ja kouluun oli kehitetty toimintoja tukemaan tätä (ks. Lupton 2005). Katson, että tämän tyyppisellä kouluyhteisön eetoksella on mahdollista pyrkiä lieventämään nuorten välistä eriarvoisuutta, joka kytkeytyy heidän arkitodellisuksiensa eriytymiseen. Sosioekonomisesti huono-osaisessa naapurustossa sijaitseva koulu, jossa henkilökunta teki monipuolisesti vaativaa kasvatustyötä, tarvitsisi kuitenkin tuntuvasti enemmän aikaa ja tukea sekä pitkäkestoista lisärahoitusta, jotta henkilökunta voisi myös tulevaisuudessa ylläpitää välittämien eetosta (ks. Ramos Lobato, Kosunen & Bernelius 2024).

## 7 Johtopäätökset

Tämä poikkitieteellinen maantieteen, kasvatussosiologian ja nuorisotutkimuksen tutkimusperinteitä yhdistävä väitöskirja tuo uuden avauksen segregaatiokeskusteluun Suomessa. Tutkimus tuo uusia näkökulmia tähän keskusteluun, sillä ensinnäkin tarkastelen eriytymistä samanaikaisesti eri segregaatioulottuvuuksilla erilaisista yhteiskuntaluokista tulevien nuorten arjessa ja toiseksi kiinnitän keskusteluun mukaan nuorten välillä tapahtuvan alueellisen ja sosiaalisen leimautumisen sekä eriarvoisuuden.

Tutkimuksessani olen tarkastellut nuorten arkea kolmen segregaatioulottuvuuden – asumisen, koulun ja vapaa-ajan aktiviteettien – kautta. Tutkimustehtävänani on selvittää, millaista eriytymistä, leimautumista ja eriarvoisuutta samaa yläkoulua käyvien, erilaisista yhteiskuntaluokista tulevien nuorten välillä ilmenee näitä ulottuvuuksia ja niiden keskinäissuhteita tarkasteltaessa. Vertailllessani nuorten arkitodellisuuksien eroja ja yhtäläisyyksiä hyödynnän segregaatioulottuvuuksien lähestymistapaa (Tammaru ym. 2021; van Ham & Tammaru 2016; van Ham, Tammaru & Janssen 2018). Tämän teoreettisen lähestymistavan avulla hahmotan nuoren arjen eriytymisen laajuutta, erilaisia tasoja sen tarkasteluun sekä yhteyksiä, joita eri segregaatioulottuvuuksien välille rakentuu nuorten arjessa. Väitöskirjan teoreettinen tausta perustuu myös stigmatisaation käsitteeseen, jonka kautta rakennan teoreettista ymmärrystä nuorten välisten erontekojen ja hierarkioiden taustalle (Bos ym. 2013; Goffman 1963; Wacquant 2007; 2008a; 2008b).

Tutkimuksessani yhdistän segregaatiosta ja leimautumisesta käydyn keskustelun bourdieulaiseen käsitykseen yhteiskuntaluokkien elämäntyylien eriytymisestä, jossa hallitsevan luokan elämäntyyli ja maku asettuvat yhteiskunnassa normiksi (Bourdieu 1984; 1986; Purhonen ym. 2014; Skeggs 2014). Väitöskirjassani olen tarkastellut sitä, minkälaista eriytymistä, leimautumista ja eriarvoisuutta tämän normin täyttävä tai siitä poikkeava elämäntyyli voivat luoda erilaisista yhteiskuntaluokista tulevien nuorten välille eri segregaatioulottuvuuksilla. Seuraavaksi käsittelen kokoavasti väitöskirjani tuloksia nuorten arkitodellisuuksien eriytymisestä kolmen eriarvoisuutta tuottavan tekijän kautta. Nämä kolme eriarvoisuutta tuottavaa tekijää kiinnittyivät nuorten arjessa 1) naapurustojen eriytymiseen ja leimautumiseen, 2) koulun sisäiseen eriytymiseen ja yhteiskuntaluokittuneisiin erontekoihin koulussa ja 3) vapaa-ajan aktiviteettien eriytymiseen ja leimautumiseen.

Ensimmäinen eriarvoisuutta tuottava tekijä nuorten välillä oli se, miten eri yhteiskuntaluokista tulevat ja sosioekonomisesti erilaisissa naapurustoissa asuvat nuoret kykenivät vastustamaan ja välttämään naapurustojen sosiaalisesta eriytymisestä ja leimautumisesta aiheutuvia haittoja päivittäisessä elämässään. Nuorten arjessa segregatiiviset muodostumat ja niissä muodostuvat sosiaaliset verkostot olivat kiinteästi yhteydessä toisiinsa (ks. van Ham & Tammaru 2016). Perheen yhteiskuntaluokka vaikutti siihen, missä ja miten nuori asui. Asuinpaikka puolestaan oli yhteydessä siihen, miten nuori kykeni väistämään arjessaan naapurustossa esiintyviä sosiaalisia ongelmia ja sosioekonomisesti huono-osaisen lähiön leimautumista. Nuoren kodin naapurusto – joko lähellä tai etäällä paikoista, joihin oli kerääntynyt sosiaalisia ongelmia – vaikutti siihen, keitä hän kohtasi lähiympäristössään arkireiteillään matkalla kouluun ja harrastuksiin sekä viettäessään naapurustossa aikaa kavereiden kanssa. Sosiaaliset ongelmat koulumatkan varrella vaikuttivat siihen, minkälaisen koulureitin nuori valitsi. Osa nuorista, jotka asuivat lähiössä lähellä paikkoja, joissa esiintyi runsaimmin sosiaalisia ongelmia, tunsivat turvattomuutta liikkueessaan naapurustossaan.

Stigman eri tyypit (ks. Bos ym. 2013) koskettivat eri tavalla eri yhteiskuntaluokista ja naapurustoista tulevia nuoria. Lähiön *julkinen leimautuminen* kiinnittyi tiukemmin työväenluokkaisiin ja huono-osaisista taustoista tuleviin nuoriin, jotka asuivat, kävivät koulua ja viettivät vapaa-aikaa leimautuneessa lähiössä. Heille vaikutti olevan tyypillisempää sisäistä ulkopuolisten stigmatsoivia käsityksiä heidän naapurustostaan (ks. Howarth 2002; Wacquant 2008a). Osalla huono-osaisen taustan omaavista nuorista lähiön leimautuminen sisäistyi *henkilökohtaiseksi stigmaksi*, jolloin se heijastui kielteisellä tavalla osaksi heidän identiteettiään ja omanarvontuntoaan.

Henkilökohtainen stigma ei koskettanut yhtä lailla keskiluokkaisissa naapurustoissa asuvien (pääosin keskiluokkaisista taustoista tulevien) nuorten arkea, sillä vaikka he kävivät leimautuneessa lähiössä koulua, he asuivat ja viettivät usein suurimman osan vapaa-ajastaan sen ulkopuolella. Kansainvälisesti on aikaisemmin tehty samankaltaisia löydöksiä, siitä että alueellinen leima tarttuu tiukemmin toisiin ihmisryhmiin kuin toisiin, mikä on riippuvaista heidän taustastaan ja siitä, missä ja miten he asuvat leimautuneella asuinseudulla (Pinkster, Ferier & Hoekstra 2020, 524; Wacquant, Slater & Pereira 2014, 1276).

Lähiössä ja keskiluokkaisissa naapurustoissa asuvat nuoret erottautuivat eri tavalla stigman lähteiksi mieltämistään paikoista ja ihmisryhmistä *tarttuvan stigman* näkökulmasta (Bos ym. 2013). Wacquant (2008, 68) on kutsunut tämän kaltaista asuinalueen sisällä tapahtuvaa asukkaiden välistä irrottautumista keskinäiseksi etäännyntymiseksi/etäännyttämiseksi (*mutual distancing*). Lähiössä asuvat nuoret korostivat, että stigman taustalla olevat ilmiöt olivat rajautuneet tiettyihin paikkoihin naapurustossa ja tekivät erontekoja näihin paikkoihin ja niissä hengailleisiin ihmisiin. Leimautumisesta huolimatta he kertoivat viihtyvänsä hyvin asuinalueellaan. Keskiluokkaisissa naapurustoissa asuvien nuorten keskuudessa

puolestaan oli havaittavissa irrottautumista koko leimautuneesta lähiöseuduista, ja he puhuivat siitä osin stigmatisoivalla tavalla. Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että erilaisten irrottautumisstrategioiden käyttö on tyypillistä huono-osaisissa naapurustoissa tai niiden lähellä asuville keskiluokkaisille ihmisille (ks. esim. Benson 2014; Pinkster 2016; Watt 2009). Tämä tutkimus tarjoaa uusia näkökulmia siihen, minkälainen merkitys suomalaisessa kontekstissa asumisella leimautuneessa naapurustossa tai sen ulkopuolella oli siihen, miten nuoret suhtautuivat stigman tartuttavuuteen, kuinka laajalle he ulottivat tartuttavuuden lähiössä ja miten stigmatisoivasti he puhuivat lähiöstä.

Lähiössä ja sen ulkopuolella asuvat nuoret käyttivät eri tavalla normalisointia keinona vastata naapuruston leimautumiseen. Lähiössä asuvat nuoret hyödynsivät naapuruston normalisointia osoittaakseen, että heidän asuinpaikkansa oli tavanomainen lähiönaapurusto verrattuna muihin vastaaviin asuinalueisiin ja totesivat, että leimautumisen taustalla olleet sosiaaliset ongelmat olivat kaupunkiseuduilla hyvin yleinen ilmiö. Normalisointi on hyvin tavanomainen tapa haastaa naapuruston leimautumista (ks. esim. Allen ym. 2007; Cairns 2018). Nuorten välisen eriarvoisuuden kannalta merkityksellistä oli kuitenkin se, että osa keskiluokkaisissa naapurustoissa asuvista nuorista erottautui lähiönaapurustoista normalisoimalla keskiluokkaisia naapurustoja ja marginalisoimalla huono-osaisia lähiönaapurustoja. Huomionarvoista on se, miten keskiluokkaisten nuorten erottautuminen kiinnittyi laajempaan alueelliseen ja sosiaaliseen eriarvoisuuteen ja asuinalueiden yhteiskuntaluokittuneisuuteen. Tällä tarkoitan sitä, että erilaisista yhteiskuntaluokista tulevien nuorten erontekojen taustalla oli nähtävissä laajempi hierarkkinen asetelma sosioekonomisesti erilaisten naapurustojen välillä (Pinkster, Ferier & Hoekstra 2020, 522), mutta samalla nämä naapurustot edustivat myös yhteiskuntaluokkien erilaisia elämäntyyliä (Bourdieu 1984; 1986).

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että vaikka Suomesta ei löydy ulkopuolisten mielikuvissa samassa mittakaavassa ”ghettoutuneita” naapurustoja kuin esimerkiksi Yhdysvalloista (ks. Wacquant 2008a), huono-osaisen lähiöiden leimautuminen on todellinen ilmiö nuorten arjessa Suomessa. Helmililjan ja Pellavaliljan lähiöissä leimautuminen kiinnittyi erityisesti huono-osaisuuteen, sosiaalisiin ongelmiin ja rikollisuuteen. Tämä poikkeaa Wacquantin (2008a) löydöksistä Yhdysvaltojen ”ghettoista” ja Ranskan ”banlieue” naapurustoista, joissa etnisyyteen liittyvä leimautuminen oli keskeinen osa urbaania marginaalisuutta. Tutkituissa suomalaislähiöissä oli toki myös merkkejä leimautumisesta, joka kiinnittyi etnisiin vähemmistöihin, mutta nuorten kokemusten perusteella huono-osaisuus ja siihen kytkeytyvät sosiaaliset ongelmat olivat selkeästi keskeisempiä tekijöitä leimautumisessa. Kuten Wacquant (2008a, 1) on todennut, urbaani marginaalisuus voi saada erilaisia ilmenemismuotoja riippuen kontekstista.

Tulokset havainnollistavat sitä, miten Suomessa sosiaalisen segregaation ja leimautumisen tuottamat haitat kohdistuivat selkeästi enemmän huono-osaisissa lähiöissä asuvien nuorten arkeen verrattuna keskiluokkaisissa naapurustoissa

asuviin nuoriin, mikä tuotti eriarvoisuutta heidän välilleen. Huono-osaisista taustoista tulevien lasten ja nuorten on todettu olevan erityisen alttiita eriytymisen tuottamille haitoille, jotka voivat kohdistua heihin ylisukupolvisesti ja joista voi kehittyä segregaation noidankehiä (Tammaru ym. 2021; van Ham, Tammaru & Janssen 2018). Tulosten yhteiskuntapoliittinen johtopäätös on se, että osana segregaatiokeskustelua tulisi tunnistaa tarkemmin se, kenelle alueellisesta eriytymisestä ja leimautumisesta on varsinaisesti haittaa, ja mihin tulisi keskittyä näiden haittojen minimoimiseksi.

Toinen eriarvoisuutta tuottava tekijä nuorten välillä kiinnittyi koulun sisäiseen eriytymiseen. Helmilijassa nuoret tulivat yläkouluun ensinnäkin kahdesta sosioekonomiselta profiililtaan erilaisesta alakoulusta. Helmilijassa nuoren asuinpaikka määritteli sitä, menikö hän paikalliseen alakouluun, joka keräsi oppilaansa pääosin sosioekonomisesti huono-osaisista tai keskiluokkaisista naapurustoista. Alakoulussa muodostetut sosiaaliset suhteet ohjasivat tehokkaasti yläkoulun puolella solmittuja kaverisuhteita, mikä näkyi siinä, että kahdesta alakoulusta tulleet nuoret eivät sekoittuneet laajasti keskenään Helmilijan koulussa.

Toiseksi nuoret opiskelivat Helmilijassa painotus- ja yleisluokilla. Linjassa aikaisempien kouluvalintoja Suomessa tarkastelleiden tutkimusten kanssa myös Helmilijassa painotusluokilla opiskeleista nuorista suurin osa oli keskiluokkaisia ja valtaväestöä edustavia (Berisha & Seppänen 2017; Kosunen ym. 2020; Seppänen, Rinne & Riipinen 2012). Painotusluokalla, jossa opiskelu oli aloitettu jo alakoulussa, nuoret muodostivat kaverisuhteita pääosin oman koululuokkansa sisältä. Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että erilaisista yhteiskuntaluokista tulevilla nuorilla on eriarvoiset mahdollisuudet hakeutua painotettuun opetukseen liittyen esimerkiksi painotuksessa vaadittavaan harrastuneisuuteen sekä kouluvalintakäytäntöjen tuntemukseen (ks. Kosunen 2016; Kosunen & Bernelius 2024, 40; Peltola 2024).

Tulosten pohjalta katson, että nämä molemmat koulun sisäistä eriytymistä tuottavat tekijät pohjustivat ja syvensivät erotteluita ja erontekoja nuorten välillä. Tämän tutkimuksen keskeinen löydös on se, että eri alakouluista tulevien ja painotus- ja yleisluokilla opiskelevien nuorten välille syntyi yhteiskuntaluokkaan kiinnittyviä erontekoja, jotka koskivat oppilaiden perheiden varallisuutta, pukeutumista, asumista ja vapaa-ajan aktiviteetteja. Nuorten välisiä yhteiskuntaluokittuneita erontekoja on tutkittu aiemminkin (ks. esimerkiksi Hakovirta & Kallio 2016; Hollingworth & Williams 2009; Iqbal, Neal & Vincent 2017; Reay 2004; Tolonen 2010). Väitöskirjani tuo uusia näkökulmia tähän keskusteluun osoittamalla sen, miten eronteot ilmensivät nuorten välistä eriytymistä samanaikaisesti eri segregaatioulottuvuuksilla sekä kuvaamalla, miten erontekojen taustalle hahmottui alueellista ja sosiaalista leimautumista. Nuorten välillä tapahtuva leimautuminen kiinnittyi asumisessa sosioekonomisesti huono-osaisien naapurustojen ja niiden asukkaiden leimautumiseen, koulussa

perhetaustan köyhyden ja huono-osaisuuden leimautumiseen ja vapaa-ajalla hengailun leimautumiseen. Bourdieulaiseen viitekehykseen nojaten katson, että nuorten välisen leimautumisen taustalle hahmottui elämäntyyli, valinnat ja käytös, joita pidettiin keskiluokkaisesta näkökulmasta normaalina tai poikkeavana tai sopivana tai epäsovinnaisena eri segregaatioulottuvuuksilla.

Sellaisten nuorten kohdalla, joiden elämässä oli usealle segregaatioulottuvuudelle kiinnittyvää kumuloituvaa huono-osaisuutta, oli nähtävissä huono-osaisuuteen liittyvän leiman sisäistymistä, mikä heijastui kielteisesti nuoren käsitykseen itsestä ja tulevaisuuden haaveisiin. Koulun arjessa oli nähtävissä, että nuoret, jotka asuivat lähiössä, tulivat huono-osaisesta taustasta ja viettivät suurimman osan vapaa-ajastaan hengailen kavereiden kanssa naapurustossa, hakeutuivat toistensa seuraan. Katson, että huono-osaisten nuoren ryhmäytyminen toimi ensinnäkin tukiverkkona, jossa jaettiin haastavista perhetilanteista johtuvia huolia, sekä toiseksi puskurina köyhyden ja hengailun aiheittaman leimautumisen kielteisiä vaikutuksia vastaan.

Tulokset osoittavat, että jos halutaan ehkäistä nuorten eriytymistä yläkoulun sisällä, kunnan koulutuspoliittisessa päätöksenteossa tulisi kiinnittää huomiota jo alakoulujen oppilaaksiottoon ja pohtia erilaisia ratkaisuja alakoulujen välisen eriytymisen ehkäisemiseksi. Lisäksi, mikäli koulutuspoliittisena tavoitteena on sellainen peruskoulu, jossa erilaisista taustoista tulevat lapset ja nuoret todella kohtaavat toisiaan, olisi syytä tarkastella kriittisesti painotus- ja yleisluokkien välistä eriytymistä. Olisi pohdittava keinoja siihen, miten painotusluokat saavuttaisivat paremmin erilaisista taustoista tulevien perheiden lapset ja, miten painotus- ja yleisluokilla olevia nuoria voitaisiin tuoda yhteen koulun arjessa sekä tarkastella erilaisia tapoja toteuttaa painotettua opetusta. Toisaalta on syytä muistaa, että painotusluokat voivat tuoda huono-osaisella alueella sijaitsevaan kouluun keskiluokkaisten perheiden lapsia ja tasoittaa näin koulujen välisiä sosioekonomisia eroja.

Kolmas ja viimeinen eriarvoisuutta tuottava tekijä nuorten välillä syntyi vapaa-ajan aktiviteettien eriytymisestä. Linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa Helmilijassa varallisuustaustoiltaan ääripäistä tulevien nuorten vapaa-aika erottui selkeimmin toisistaan (ks. Ahtiainen & Määttä 2024; Salosuo 2021). Näiden nuorten vapaa-aika oli eriytynyt tilallisesti ja ajallisesti sekä sosiaalisten verkostojen osalta. Tavoitteelliset sekä runsaasti aikaa ja taloudellisia resursseja vaativat harrastukset kuuluivat keskiluokkaisten nuorten arkeen. Köyhistä ja huono-osaisista taustoista tulevat, lähiössä asuvat nuoret puolestaan keksivät runsaasti ilmaisia paikallisia aktiviteetteja, joissa heidän vapaa-aikansa lähinnä kului. He viettävät esimerkiksi aikaa yksin tai kavereiden kanssa kotona, paikallisessa naapurustossa tai nuorisotalolla. Havaitsin kouluarjessa, että nämä eri tavalla vapaa-aikaa viettävät nuoret kuuluivat usein vapaa-ajan lisäksi myös koulussa eri kaveripiireihin.

Vapaa-ajan eriytyminen tuotti eri yhteiskuntaluokista tulevien nuorten välille eriarvoisuutta, sillä aktiivinen harrastaminen vei keskiluokkaisten nuorten elämänpiiriin oman naapuruston ulkopuolelle, harrastusten parissa muodostui tärkeitä sosiaalisia verkostoja ja opittiin tulevaisuuden kannalta tärkeitä taitoja. Harrastukset olivat tarjonneet painotusluokan oppilaille mahdollisuuden hakeutua painotettuun opetukseen, ja ne liittyivät tiivisti joidenkin nuorten tulevaisuuden suunnitelmiin ja toisen asteen koulutusvalintoihin.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että nuorten välille syntyi merkittävää eriarvoisuutta myös siitä, että keskiluokkaiset, tavoitteellisesti harrastavat nuoret usein paheksuivat ja puhuivat leimaavalla tavalla nuorten hengailusta lähiössä. Tämä tutkimus tuo uusia näkökulmia nuorten hengailun leimautumisesta osoittamalla, miten ilmiö yhdistyi nuorten keskuudessa usealle segregaatioulottuvuudelle; lähiönaapuruston leimautumiseen ja sosiaaliseen eriytymiseen koulussa. Tulkitsemme, että hengailu nähtiin toimintana, joka poikkesi keskiluokan arvostamasta elämäntyylistä ja mausta, ja siten ”vääränlaisena” ja ”paheksuttavana” vapaa-ajanviettona (Bourdieu 1984; 1986, ks. myös Tolonen 2010). On myös syytä tiedostaa se, että vanhempien kielteisellä suhtautumisella voi olla merkitystä hengailun leimautumisessa (Aaltonen ym. 2011; Laine ym. 2023; Tani 2011). Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että huono-osaisilla asuinseuduilla keskiluokkaiset vanhemmat saattavat käyttää harrastusverkostoja strategiana irrottaa lapsi tai nuori naapuruston ja sen sosiaalisten verkostojen vaikutuspiiristä (Pinkster & Fortuijn 2009).

Erityisesti köyhistä ja huono-osaisista taustoista tuleville nuorille hengailu oli kuitenkin merkityksellinen vapaa-ajanviettotapa ja hengaillessaan he muodostivat tärkeitä kaverisuhteita. Lähiössä hengailevat nuoret kiinnittyivät keskiluokkaisia, tavoitteellisesti harrastavia nuoria tiiviimmin naapurustoonsa. Vapaa-ajalla hengailevien nuorten kertomuksista kuvastui, että kohdatessaan huono-osaisista taustoista tulevia asukkaita lähiössä, heillä oli ymmärrystä ihmisten erilaisia, haastaviakin elämäntilanteita kohtaan. Tulosten pohjalta tulkitsemme, että tällaista ymmärrystä puuttui keskiluokkaisilta nuorilta, joilla oli vaikeuksia asettua erilaisista arjen todellisuuksista tulevien asukkaiden ja ikätoverien asemaan.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että nuorten vapaa-ajan aktiviteettien eriytymiseen ja leimautumiseen tulisi kiinnittää yhä enemmän yhteiskunnallista huomiota. Nuorten harrastaminen on ensinnäkin merkittävä tapa saada nuoret mukaan yhteiskuntaan ja se tuottaa tärkeitä taitoja ja sosiaalista ja fyysistä hyvinvointia. Toiseksi nuorten harrastamiseen liittyy potentiaalisia kasvavien erojen ja syvenevien erontekojen riskejä. Väitöskirjani tutkimustulokset osoittavat, että mikäli yhteiskuntapoliittisena tavoitteena on erilaisten ihmisryhmien välisten positiivisten kontaktien lisääminen ja koheesion tukeminen, sosiaalista sekoittamista täytyisi tukea strategisesti kohdentaen siten, että näitä kohtaamisia ja verkostojen sekoittumista fasilitoitaisiin hyvin tietoisesti eri segregaatioulottuvuuksilla. Vapaa-ajan osalta tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi,

että tukea kohdistettaisiin aktiivisesti koulun ja nuorisotilojen tiiviiseen yhteistyöhön, kouluilla tarjottavaan kaikille avoimeen harrastustoimintaan ja köyhien perheiden lasten ja nuorten maksullisen harrastamisen mahdollistamiseen. Jatkossa olisikin syytä tutkia, miten edellä mainittuja toimia on toteutettu eri konteksteissa, kaupungeissa ja eri maissa, ja miten niitä voitaisiin lähteä kehittämään erilaisista yhteiskuntaluokista tulevien nuorten näkökulmasta.

Väitöskirjan tulosten perusteella väitän ensinnäkin, että nuorten välille syntyneet eronteot ja hierarkiat olivat yhteiskunnallisesti merkityksellisiä erityisesti sen takia, että niissä jokin paikka, ominaisuus, tai ihmisryhmä asettui yhteiskunnassa normaaliksi ja jokin leimattiin normaaliuden ulkopuolelle (ks. myös Goffman 1963; Wacquant 2008a). Huomionarvoista on myös se, että kytkeytyessään yhteiskuntaluokkaan nämä nuorten väliset eronteot uusinsivat yhteiskuntaluokkien välisiä valtasuhteita ja sosiaalisia positioita sekä erilaisista taustoista tulevien ihmisryhmien arvottamista (ks. myös Skeggs 2014) samanaikaisesti eri segregaatioulottuvuuksilla. Tulosten pohjalta katson, että keskiluokkaisesta elämäntyylistä (Bourdieu 1984; 1986) poikkeaminen antoi raamit nuorten välisille eronteolle ja leimautumiselle eri segregaatioulottuvuuksilla. Erilaisista yhteiskuntaluokista tulevien nuorten arkitodellisuuksien välinen eriytyminen, leimautuminen ja eriarvoisuus olisikin syytä ottaa yhä laajemmin akateemiseen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun Suomessa. Ajattelen, että yhteiskunnallinen polarisaatio, jolla tarkoitan syvenevää kuilua huono-osaisten ja hyväosaisten ihmisten välillä (ks. Määttä, Kestilä & Peltola 2011, 131–132), on yksi keskeisistä eriytyminen seurauksista ja todellinen uhka nuorten hyvinvoinnin kannalta.

Toiseksi väitän, että erilaisista arjen todellisuuksista tulevien nuorten välisen eriytyminen, leimautuminen ja eriarvoisuuden ehkäisemiseksi ei yksin riitä, että erilaisista taustoista tulevat nuoret tuodaan samaan yläkouluun. Näin ehkäistään koulujen välistä tilastollista eriytymistä, mutta ei puututa koulujen sisällä nuorten arjessa tapahtuvaan eriytymiseen ja leimautumiseen. Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että koulu yhteisössä tarvittaisiin aktiivisia toimia, joissa kiinnitettäisiin yhä enemmän huomiota 1) naapuruston leimautumisen haastamiseen nuorten keskuudessa, 2) oppilasryhmittelykäytäntöihin koulun sisäisen eriytyminen näkökulmasta, 3) siihen, miten erilaisista yhteiskuntaluokista tulevia nuoria tuodaan yhteen ja lisätään ymmärrystä ja vuorovaikutusta heidän välilleen sekä 4) eriarvoisuuden arkisten ilmenemismuotojen ehkäisemiseen nuorten kouluarjessa. Koulussa nuoret tarvitsisivat lisää kasvatusta siihen, miten kohdataan kunnioittavasti erilaisuutta, asetutaan erilaisista yhteiskuntaluokista tulevien ikätoverien asemaan ja miten perheiden erilasten lähtökohdat voivat tuottaa eriarvoisuutta nuorten välille. Tämän tutkimuksen havainnot osoittavat, että nämä toimet voisivat saavuttaa paremmin nuoret ja sitä kautta myös koulun tavoitteet, mikäli niissä kuunneltaisiin laajemmin nuorten ajatuksia ja otettaisiin heidät mukaan suunnitteluun.

Kouluyhteisön on kuitenkin yksin vaikeaa puuttua eriytymiseen, leimaantumiseen ja eriarvoisuuteen yhteiskunnassa. Tarveperusteinen rahoitus on yksi tapa tukea huono-osaisissa konteksteissa sijaitsevia kouluja (Ramos Lobato, Kosunen & Bernelius 2024). Edellä mainittujen toimien toteuttamiseksi ja kehittämiseksi huono-osaisessa naapurustossa sijaitseva koulu, jossa henkilökunta teki monipuolisesti vaativaa kasvatustyötä, tarvitsisi kuitenkin lisää tukea ja aikaa. Tukea voitaisiin kohdistaa esimerkiksi samanlaisissa konteksteissa toimivien koulujen välisessä yhteistyössä tehtävään kehitystyöhön sekä henkilöstön koulutukseen, jaksamiseen ja hyvinvointiin.

Sosiaalisen sekoittamisen toimet ovat yksi keskeisistä välineistä ehkäistä eriytymisen haittavaikutuksia ja segregaatian noidankehien syntymistä yhteiskunnassa (Tammaru ym. 2021; van Ham, Tammaru & Janssen 2018). Tämän tutkimuksen tulokset paljastavat, että kaupunkirakenteen sosiaalisessa sekoittamisessa tulisi kuitenkin kiinnittää huomiota sekoittamisen raekokoon. Nuorten väliset alueelliset ja sosiaaliset eronteot rakentuivat myös naapurustojen sisällä, sillä he erottelivat erilaisia naapuruston osia ja niiden asukkaita toisistaan. Nämä eronteot havainnollistivat naapurustojen sisäistä mikrotasolla tapahtuvaa segregaatiota. Asuntorakentamisessa olisi keskeistä ymmärtää, että sekoittamalla typpologialtaan hyvin erilaisia rakennuksia ja käyttämällä sekoittamisessa suurta raekokoa, saatetaan päätyä tuottamaan maantieteelliseen tilaan symbolinen eronteon kehikko asukkaille esimerkiksi erottelussa omistusasuntovaltaiseen pientaloalueeseen ja vuokratulovaltaiseen kerrostaloalueeseen. Naapuruston sisällä rakentuvat eronteot saattavat leimata herkästi osaa asukkaista. Olisi tärkeää, että uusien asuinalueiden lisäksi sosiaalisen sekoittamisen raekoko ja rakennusten tyyppi ja visuaalinen laatu pyrittäisiin huomiomaan myös olemassa olevia asuinalueita uudistettaessa.

Tässä väitöskirjassa olen kiinnittänyt katseeni nuorten arkitodellisuuksien eriytymiseen, ja tutkimus rajautuu kahteen yläkouluun pääkaupunkiseudulla. Nuorten väliset erottautumiset ja ryhmäytymiset voivat kuitenkin saada erilaisia merkityksiä ja painottua eri tavoin eri konteksteissa (ks. esimerkiksi Jensen 2023; Luoma 2024; Peltola 2021; Reay 2004). Tehdessäni tätä tutkimusta olen ollut tietoinen siitä, että nuorille on tavanomaista tehdä erontekoja muista nuorista ja jakautua omiin alaryhmiin. Olen myös pohtinut sitä, miten nuorten erontekojen käsittely tutkimuksessa voi syventää erilaisista taustoista tulevien nuorten välistä kuilua. Tämän väitöskirjan tulosten valossa ajattelen, että jos alamme vältellä nuorten välisten erontekojen ja polarisoitumisen tarkastelua tutkimuksissa, meiltä jää puuttumaan oleellista tutkimustietoa, jonka pohjalta voitaisiin lähteä hakemaan ratkaisuja nuorten välisen eriarvoisuuden ehkäisemiseksi suomalaisessa yhteiskunnassa. Tarvittaisiin kuitenkin lisää tutkimustietoa siitä, miten nuoria saataisiin tuotua yhteen arjen eri tiloissa ja mitkä asiat voisivat yhdistää eri perhetaustoista tulevia nuoria.

Lopuksi kiinnitän huomioni segregatiolottuvuuksien lähestymistapaan (Tammaru ym. 2021; van Ham & Tammaru 2016) ja sen laajempaan hyödyntämiseen jatkotutkimuksissa. Tämän väitöskirjan tulokset havainnollistavat, että lähestymistapaa voisi hyödyntää laajemmin määrällisiä ja laadullisia tutkimuksia yhdistäen, jotta voitaisiin ymmärtää segregatiion mekanismeja, ulottuvuuksien välisiä yhteyksiä sekä ihmisten arjen eriytymistä. Jatkotutkimukset voisivat kohdistua esimerkiksi siihen, miten lapsiperheiden tai eri maahanmuuttajaryhmien arki eriytyy Suomessa tai soveltaa lähestymistapaa eri koulutusasteille varhaiskasvatuksesta korkeakouluasteelle saakka.

# Lähteet

- Aaltonen, Sanna, Kivijärvi, Antti, Peltola, Marja & Tolonen, Tarja (2011). Ystävyydet. Teoksessa Määttä, Mirja & Tolonen, Tarja (toim.), *Annettu, otettu, itse tehty - Nuorten vapaa-aika tänään*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, Helsinki, 29–56.
- Aarnikoivu, M., & Saarinen, T. (2021). Epäfokus laadullisessa tutkimuksessa. *Tiedepolitiikka*, 46(1), 27–39.
- Ahtiainen, Hanna & Määttä, Suvi (2024). *Väestöryhmittäiset ja alueelliset erot ohjattuun harrastustoimintaan osallistumisessa ja siinä tapahtuneet muutokset helsinkiläisillä 8.- ja 9.-luokkalaisilla*. Tutkimuksia 2024:3. Helsingin kaupunki, kaupunginkanslia, kaupunkitietopalvelut.
- Allen, Chris, Powell, Ryan, Casey, Rionach, & Coward, Sarah (2007). 'Ordinary, the Same as Anywhere Else': Notes on the Management of Spoiled Identity in 'Marginal' Middle-Class Neighbourhoods. *Sociology* 41(2), 239–258.
- Allen, Rebecca, Burgess Simon & Mayo, Jennifer (2018). The teacher labourmarket, teacher turnover and disadvantaged schools: new evidence for England. *Education Economics* 26(1), 4-23.
- Atkinson, Paul, Coffey, Amanda, Delamont, Sara, Lofland, John. & Lofland, Lyn (2001). *Handbook of ethnography*. Lontoo: Sage.
- Beach, Dennis & Eriksson, Anita (2011). The relationship between ethical positions and methodological approaches: A Scandinavian perspective. *Ethnography and Education* 5(2), 129–142.
- Benson, Michaela (2014). Trajectories of middle-class belonging: The dynamics of place attachment and classed identities. *Urban Studies* 51(14), 3097–3112.
- Berg, Päivi & Peltola, Marja (2015). Raising Decent Citizens – On Respectability, Parenthood and Drawing Boundaries. *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research* 23(1), 36–51.
- Berger, Peter. L. & Thomas Luckmann (1994). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: Tiedonsosiologinen tutkielma*. Suomentanut ja toimittanut Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Berisha, Anna-Kaisa & Seppänen, Piia (2017). Pupil selection segments urban comprehensive schooling in Finland: Composition of school classes in pupils' school performance, gender, and ethnicity. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61(2), 240–254.
- Bernelius, Venla (2013). *Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä*. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Bernelius, Venla (2024). Koulutuksen maantiede: Oppimistulokset ja kaupunkikehitys. Teoksessa Kosunen, Sonja, Juvonen, Sara, Huilla, Heidi & Peltola, Marja (toim.), *Koulu ja eriarvoisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 46–63.

- Bernelius, Venla & Huilla, Heidi (2021). *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Valtioneuvoston julkaisu 2021:7.
- Bernelius, Venla, Huilla, Heidi & Ramos Lobato, Isabel (2021). 'Notorious schools' in 'notorious places'? Exploring the connectedness of urban and educational segregation. *Social Inclusion* 9(2), 154–165.
- Bernelius, Venla & Vaattovaara, Mari (2016). Choice and segregation in the 'most egalitarian' schools: Cumulative decline in urban schools and neighbourhoods of Helsinki, Finland. *Urban Studies* 53(15), 3155–3171.
- Bernelius, Venla & Vilkkama, Katja (2019). Pupils on the move: School catchment area segregation and residential mobility of urban families. *Urban Studies* 56(15), 3095–3116.
- Blokland, Talja (2003). *Urban bonds. Social relationships in an inner city neighbourhood*. Polity Press.
- Bos, Arjan E. R., Pryor, John B., Reeder, Glenn D. & Stutterheim, Sarah E. (2013). Stigma: Advances in Theory and Research. *Basic and Applied Social Psychology* 35(1), 1–9.
- Boterman, Willem R. (2019). The role of geography in school segregation in the free parental choice context of Dutch cities. *Urban Studies* 56(15), 3074–3094.
- Bourdieu, Pierre. (1984). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre. (1986). The Forms of Capital. Teoksessa John G. Richardson (toim.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health* 11(4), 589–597.
- Bunar, Nihad (2011). Multicultural Urban Schools in Sweden and Their Communities: Social Predicaments, the Power of Stigma, and Relational Dilemmas. *Urban Education* 46(2), 141–164.
- Butler, Tim & Robson, Garry (2003). Negotiating their way in: The Middle classes, gentrification and the deployment of capital in a globalising metropolis. *Urban Studies* 40(9), 1791–1809.
- Cairns, Kate (2018). Youth, Temporality, and Territorial Stigma: Finding Good in Camden, New Jersey. *Antipode* 50(5), 1224–1243.
- Contreras, Randol (2017). There's No Sunshine: Spatial Anguish, Deflections, and Intersectionality in Compton and South Central. *Environment and Planning D: Society and Space* 35(4), 656–673.
- Crozier, Gill (2005). Is ethnography just another form of surveillance? Teoksessa Troman, Geoff, Jeffrey, Bob & Walford, Geoffrey (toim.), *Methodological Issues and Practices in Ethnography. Studies in Educational Ethnography, Volume 11*. Oxford: Elsevier, 95–109.
- Delamont, Sara, & Atkinson, Paul (1995). *Fighting familiarity: Essays on education and ethnography*. Hampton press.
- Dhalmann, Hanna, Vaattovaara Mari, Vilkkama, Katja (2014). Hyvää kasvuympäristöä etsimässä: Asuinalueen ja koulun merkitys lapsiperheiden muuttopäätöksille pääkaupunkiseudulla. *Yhdyskuntasuunnittelu* 51(4): 11–29.

- Dixon, John, Sturgeon, Brendan, Huck, Jonny, Hocking, Bree, Jarman, Neil, Bryan, Dominic, Whyatt, Duncan, Davies, Gemma & Tredoux, Colin (2022). Navigating the divided city: Place identity and the time-geography of segregation. *Journal of Environmental Psychology* 84.
- Emerson, Robert M., Fretz, Rachel I. & Shaw, Linda L. (2001). Participant observation and fieldnotes. Teoksessa Atkinson, Paul, Coffey, Amanda, Delamont, Sara, Lofland, John & Lofland, Lyn (toim.), *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 352–368.
- Engel, Mimi, Jacob, Brian & Curran, Chris (2014). New Evidence on Teacher Labor Supply. *American Educational Research Journal* 51(1), 36–72.
- Frankenberg, Erica (2013). The Role of Residential Segregation in Contemporary School Segregation. *Education and Urban Society* 45(5), 548–570.
- From, Tuuli (2020). *Speaking of space: An ethnographic study of language policy, spatiality and power in bilingual educational settings*. Helsinki: University of Helsinki.
- Gamsu, Sol (2016). Moving up and moving out: The re-location of elite and middle-class schools from central London to the suburbs. *Urban Studies* 53(14), 2921–2938.
- Goffman, Erving. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Gordon, Tuula (2005). The notion of 'display' in ethnographic research. Teoksessa Troman, Geoff, Jeffrey, Bob & Walford, Geoffrey (toim.), *Methodological Issues and Practices in Ethnography. Studies in Educational Ethnography, Volume 11*. Oxford: Elsevier, 111–130.
- Gordon, Tuula, Hynninen, Pirkko, Lahelma, Elina, Metso, Tuija, Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja (2007). Koulun arkea tutkimassa: Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 41–64.
- Hakala, Katariina & Hynninen, Pirkko (2007). Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 209–225.
- Hakanen, Tiina & Myllyniemi, Sami & Salasuo, Mikko (2019). Oikeus liikkua. Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:2. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura.
- Hakovirta, Mia & Rantalaiho, Minna (2012). Taloudellinen eriarvoisuus lasten arjessa. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 124. Helsinki: Kelan tutkimusosasto.
- Hammersley, Martyn (2018). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education* 13(1), 1–17.
- Hakovirta, Mia & Kallio, Johanna (2016). Children's perceptions of poverty. *Child Indicators Research* 9(2), 317–334.
- Hanushek, Eric. A., Kain, John. F, Rivkin, Steven G. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources* 39(2), 326–354.
- Hastings, Annette (2004). Stigma and Social Housing Estates: Beyond Pathological Explanations. *Journal of Housing and the Built Environment* 19(3), 233–254.

- Heikkinen, Hannu L. T., Huttunen, Rauno, Niglas, Katrin & Tynjälä, Päivi (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36(5), 340–354.
- Heyl, Barbara Sherman (2001). Ethnographic interviewing. Teoksessa Atkinson, Paul, Coffey, Amanda, Delamont, Sara, Lofland, John & Lofland, Lyn (toim.), *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 369–383.
- Hirschl, Thomas, Rank, Mark, & Kusi-Appouh, Dela (2011). Ideology and the Experience of Poverty Risk: Views About Poverty Within a Focus Group Design. *Journal of Poverty* 15(3), 350–370.
- Hollingworth, Sumi & Williams, Katya (2009). Constructions of the working-class ‘Other’ among urban, white, middle-class youth: ‘chavs’, subculture and the valuing of education. *Journal of Youth Studies* 12(5), 467–482.
- Hollingworth, Sumi & Williams, Katya (2010). Multicultural Mixing or Middle-class Reproduction? The White Middle Classes in London Comprehensive Schools. *Space and Polity* 14(1), 47–64.
- Howarth, Caroline (2002). ‘So, You’re from Brixton?’: The Struggle for Recognition and Esteem in a Stigmatized Community. *Ethnicities* 2(2), 237–260.
- Huilla, Heidi (2022). *Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 135. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Huilla, Heidi (2024). Nuorten tulevaisuuden toiveet ja koulu. Teoksessa Kosunen, Sonja, Juvonen, Sara, Huilla, Heidi & Peltola, Marja (toim.), *Koulu ja eriarvoisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 132–150.
- Huilla, Heidi, Peltola, Marja & Kosunen, Sonja (2021). Symbolinen väkivalta huono-osaisten alueiden kaupunkikouluissa. *Sosiologia* 58(3), 253–268.
- Hyvärinen, Reetta, Riitaoja, Anna-Leena & Särkelä, Elina (2014). Peruskoulu samuuden, erilaisuuden ja toiseuden kokemuksen tilana. Teoksessa Gissler, Mika, Kekkonen, Marjatta, Känkänen, Päivi, Muranen, Päivi & Wrede-Jäntti, Matilda (toim.), *Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolot vuosikirja*. Helsinki: THL, Nuorisotutkimuksen verkosto, Nuorisoasiain neuvottelukunta.
- Hämäläinen, Kati, Pirskanen, Henna & Rautio, Susanna (2014). Sensitiiviset perheaiheet haastattelututkimuksessa: Eettiset haasteet, perhesalaisuudet ja intervention mahdollisuudet. *Janus* 22(1), 53–68.
- Iqbal, Humera, Neal, Sarah & Vincent, Carol (2017). Children’s friendships in super-diverse localities: Encounters with social and ethnic difference. *Childhood* 24(1), 128–142.
- Iversen, Roberta R. (2009). ‘Getting out’ in ethnography: A seldom-told story. *Qualitative Social Work* 8(1), 9–26.
- Jaatsi, Mia & Kymäläinen, Päivi (2023). Everyday improvising in public space: The forest pub as a site for suburban being. *Journal of Urban Affairs*, 1–16.
- Jacob, Bryan (2007). The Challenges of Staffing Urban Schools with Effective Teachers. *The Future of Children* 17(1), 129–153.
- Jackson, Philip W. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jensen, Sarah. (2023). ‘The Danes are rich and live in the villas; the others live in the blocks of flats’: on the social and material character of diversity in children’s school life in Denmark. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 36(6), 1123–1138.
- Jensen, Sune Qvotrup & Christensen, Ann-Dorte (2012). Territorial Stigmatization and Local Belonging. *City* 16(1–2), 74–92.

- Junnilainen, Lotta (2019). *Lähiökylä – Tutkimus yhteisöllisyydestä ja eriarvoisuudesta*. Tampere: Vastapaino.
- Junnilainen, Lotta (2020). Place Narratives and the Experience of Class: Comparing Collective Destigmatization Strategies in Two Social Housing Neighborhoods. *Social Inclusion* 8(1), 44–54.
- Juvonen, Sara (2024). *School in society: Teachers enacting the purposes of education*. Dissertations Universitatis Helsingiensis 140/2024.
- Juvonen, Sara, Oittinen, Riikka, Huilla, Heidi, Kosunen, Sonja, Peltola, Marja & Luoma, Tiina (2023). Kieli kulttuurisena pääomana: Yhteiskuntaluokan tekeminen koulun arjessa. Teoksessa Kalalahti, Mira, Silvennoinen, Heikki, Varjo, Janne & Vilkmann, Minna (toim.), *Koulutus ja yhteiskuntaluokka. Kasvatustieteiden vuosikirja 4*. Tampere: Tampere University Press, 187–209.
- Kahma, Nina (2011). *Yhteiskuntaluokka ja maku*. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 8. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kallio, Johanna & Hakovirta, Mia (2020). *Lapsiperheet, köyhyys ja huono-osaisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Kearns, Ade, Kearns, Oliver & Lawson, Louise (2013). Notorious places: Image, reputation, stigma. The role of newspapers in area reputations for social housing estates. *Housing Studies* 28(4), 579–598.
- Kelekay, Jasmine (2022). "We're Not All Thugs in the East". The Racial Politics of Place in Afro-Finnish Hip Hop. Teoksessa Hoegaerts, Josephine, Liimatainen, Tuire, Hekanaho, Laura & Peterson, Elizabeth (toim.) *Finnishness, Whiteness and Coloniality*. Helsinki: Helsinki University Press, 207–237.
- Kemppainen, Teemu (2017). *Disorder and Insecurity in a Residential Context: A Study Focusing on Finnish Suburban Housing Estates Built in the 1960s and 1970s*. Tutkimuksia 2017:2. Helsingin kaupunki, kaupunginkanslia, kaupunkitutkimus ja -tilastot.
- Keskinen, Suvi (2018). Territorial Stigmatization, Gendered Racism and Young People's Agency in a Multi-Ethnic School. Teoksessa Shefer, Tamara, Hearn, Jeff, Ratele, Kopano & Boonzaier, Floretta (toim.), *Engaging Youth in Activism, Research, and Pedagogical Praxis: Transnational and Intersectional Perspectives on Gender, Sex, and Race*. New York: Routledge, 235–248.
- Kirkness, Paul (2014). The Cités Strike Back: Restive Responses to Territorial Taint in the French Banlieues. *Environment and Planning A: Economy and Space* 46(6), 1281–1296.
- Kortteinen Matti & Vaattovaara, Mari (2015). Segregaation aika. *Yhteiskuntapolitiikka* 80(6), 562–574.
- Kosunen, Sonja (2014). Reputation and parental logics of action in local school choice space in Finland. *Journal of Education Policy* 29(4), 443–466.
- Kosunen, Sonja (2016). *Families and Social Space of School Choice in Urban Finland*. Studies in Educational Sciences 267. Helsinki: University of Helsinki.
- Kosunen, Sonja & Bernelius Venla (2024). Segregaation kehillä. Teoksessa Kosunen, Sonja, Juvonen, Sara, Huilla, Heidi & Peltola, Marja (toim.), *Koulu ja eriarvoisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 27–45.

- Kosunen, Sonja, Bernelius, Venla, Seppänen, Piia & Porkka, Miina (2020). School choice to lower secondary schools and mechanisms of segregation in urban Finland. *Urban Education* 55(10), 1461–1488.
- Kosunen, Sonja, Niemi, Anna-Maija, & Laaksonen, Linda Maria (2022). Class, migrant background and misrecognition of capital in the university admission. *Ethnography and Education* 17(4), 368–388.
- Kosunen, Sonja, Peltola, Marja, Juvonen, Sara & Huilla, Heidi (2024). Johdanto: Eriytyminen ja eriarvoisuus koulussa. Teoksessa Kosunen, Sonja, Juvonen, Sara, Huilla, Heidi & Peltola, Marja (toim.), *Koulu ja eriarvoisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 7–24.
- Kosunen, Sonja & Seppänen, Piia (2015). The transmission of capital and a feel for the game: Upper-class school choice in Finland. *Acta Sociologica* 58(4), 329–342.
- Kukk, Kristiina, van Ham, Maarten & Tammaru, Tiit (2018). EthniCity of leisure: A domains approach to ethnic integration during free time activities. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie* 110(3), 289–302.
- Kurki, Tuuli (2019). *Immigrant-ness as (mis)fortune? Immigrantisation through integration policies and practices in education*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kusenbach, Margarethe (2009). Salvaging Decency: Mobile Home Residents' Strategies of Managing the Stigma of "Trailer" Living. *Qual Sociol* 32, 399–428.
- Kwame Harrison, Anthony (2018). *Ethnography*. New York: Oxford University Press.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula (2007). Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 17–38.
- Lahelma, Elina, Lappalainen, Sirpa, Mietola, Reetta & Palmu, Tarja (2014). Discussions that 'tickle our brains': constructing interpretations through multiple ethnographic datasets. *Ethnography and Education* 9(1), 51–65.
- Lahelma, Elina, Tolonen, Tarja & Lappalainen, Sirpa (2022). Analyzing everyday life at school through lenses of feminist ethnography. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Laine, Sofia, Tani, Sirpa, Kauppinen, Eila & Ahlstedt Eliisa. (2023). Hengailu korona-ajan kaupungeissa. Teoksessa Laine Sofia, Kauppinen Elina, Malm Karla & Hoikkala, Tommi (toim.), *Nuoruus korona-ajan kaupungeissa. Tutkimus nuorten vapaa-ajasta, jalkautuvasta nuorisotyöstä ja huolikasaumista*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Verkkojulkaisuja 176, 123–145
- Laitinen, Merja & Uusitalo, Tuula (2007). Sensitiivisen haastattelututkimuksen eettiset haasteet. *Janus* 15(4) 316–332.
- Lankford, Hamilton, Loeb, Susanna & Wyckoff, James (2002). Teacher Sorting and the Plight of Urban Schools: A Descriptive Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 24(1), 37–62.
- Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (2007). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.

- Lappalainen, Sirpa, Hakala, Katariina, Lahelma, Elina, Mietola, Reetta, Niemi, Anna-Maija, Salo, Ulla-Maija, & Tolonen, Tarja (2023). Feminist ethnography as 'Troublemaker' in educational research: analysing barriers of social justice. *Ethnography and Education* 18(1), 38–56.
- Lemetyinen, Lea (2014). Katsaus perheen köyhydestä aiheutuviin lasten toiseuden kokemuksiin. Teoksessa Gissler, Mika, Kekkonen, Marjatta, Känkänen, Päivi, Muranen, Päivi & Wrede-Jäntti, Matilda (toim.), *Nuoruus toisin sanoen – Nuorten elinolot -vuosikirja 2014*. Tampere: Juvenes Print-Suomen Yliopistopaino Oy, 105-112.
- Lewicka, Maria (2008). Place attachment, place identity, and place memory: Restoring the forgotten city past. *Journal of Environmental Psychology* 28, 209–231.
- Luoma, Tiina (2024). *Eriytyvät pedagogiset oikeudet Etnografinen tutkimus kaupunkikoulussa*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 186. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lupton, Ruth (2005). Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods. *British Educational Research Journal* 31(5), 589–604.
- Martén, Ricardo & Boano, Camillo (2022). Checkpoint urbanism: Violent infrastructures and border stigmas in the Juárez border region. *Urban Studies* 59(3), 526-547.
- McIntyre, Joanna (2010). Why they sat still: the ideas and values of long-serving teachers in challenging inner-city schools in England. *Teachers and Teaching: theory and practice* 16(59), 595–614.
- McIntyre, Lynn, Officer, Suzanne, & Robinson, Lynne M. (2003). Feeling Poor: The Felt Experience Low-Income Lone Mothers. *Affilia* 18(3), 316–331.
- McKenzie, Lisa (2012). A Narrative from the Inside, Studying St Anns in Nottingham: Belonging, Continuity and Change. *The Sociological Review* 60(3), 457–475.
- Meyer, Frank, Miggelbrink, Judith & Schwarzenberg, Tom (2017). Reflecting on the Margins: Socio-spatial Stigmatisation Among Adolescents in a Peripheralised Region. *Comparative Population Studies* 41(3-4), 285–320.
- Mietola, Reetta, Berg, Päivi, Hakala, Katariina, Lahelma, Elina, Lappalainen, Sirpa, Salo, Ulla-Maija & Tolonen, Tarja (2016). Feministinen etnografia kasvatuksen kulttuureita jäljittämässä. *Nuorisotutkimus* 34(1), 4–17.
- Mietola, Reetta (2007). Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.), *Etnografia metodologiana, lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino. 151–175.
- Mikkeli, Heikki & Pakkasvirta, Jussi (2007). *Tieteiden välissä? Johdatus monitieteisyyteen, tieteidenvälisyyteen ja poikkitieteellisyteen*. Helsinki: WSOY.
- Musterd, Sako (2005). Social & ethnic segregation in Europe: Levels, causes & effects. *Journal of Urban Affairs* 27(3), 331–348.
- Musterd, Sako (2023). *Advanced introduction to urban segregation*. Edward Elgar Publishing.
- Mutiso, Moses Mutua, Masese, Eric Rosana, & Masinde, Jasmin Rays Masasabi (2020). Sex Workers Lived Experiences Of Stigma In Nairobi, Kenya. *Advances in Social Sciences Research Journal* 7(7), 319–337.

- Määttä, Mirja, Kestilä, Laura, & Peltola, Marja (2011). Rakenteet: Kohti nuorten tasa-arvoisempaa vapaa-aikaa? Teoksessa Määttä, Mirja & Tolonen, Tarja (toim.), *Annettu, otettu, itse tehty: Nuorten vapaa-aika tänään*. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 112. Nuorisotutkimusverkosto.
- Nast, Julia (2020). *Unequal Neighbourhoods, Unequal Schools*. Wiesbaden: Springer.
- Niemi, Anna-Maija (2015). *Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 264. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Ojalampi, Sanna & Koskinen-Koivisto, Eerika (2023). Attachment to place and community ties in two suburbs of Jyväskylä, Central Finland. *Geographical Review* 114(1), 51–69.
- Ollila, Anne (2008). *Kerrottu tulevaisuus. Alueet ja nuoret, menestys ja marginaalit*. Acta Universitatis Lapponiensis 141. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus ja Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 85.
- Paju, Elina (2013). Etnografinen orientaatio ja valinnat kenttätöissä. Teoksessa Elina Paju: *Lasten arjen ainekset*. Helsinki: Tutkijaliitto, 37–53.
- Paju, Petri (2011). *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Julkaisuja 115.
- Palmer, Catherine, Ziersch, Anna, Arthurson, Kathy & Baum, Fran (2004). Challenging the Stigma of Public Housing: Preliminary Findings from a Qualitative Study in South Australia. *Urban Policy and Research* 22(4), 411–426.
- Patterson, Janice H., Collins, Loucrecia & Abbott, Gypsy (2004). A Study of Teacher Resilience in Urban Schools. *Journal of Instructional Psychology* 31(1), 3–11.
- Paule, Bowen (2013). *Toxic schools, high-poverty education in New York and Amsterdam*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Peltola, Marja (2014). *Kunnollisia perheitä, maahanmuutto, sukupolvet ja yhteiskunnallinen asema*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 124.
- Peltola, Marja (2021). Everyday consequences of selectiveness: Borderwork in the informal sphere of a lower secondary school in the metropolitan area of Helsinki, Finland. *British Journal of Sociology of Education* 42(1), 127–142.
- Peltola, Marja (2024). Vertaissuhteet koulun arjessa: Ryhmärajoja, erottautumista ja hierarkioita. Teoksessa Kosunen, Sonja, Juvonen, Sara, Huilla, Heidi & Peltola, Marja (toim.), *Koulu ja eriarvoisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 111–131.
- Peltola, Marja, Huilla, Heidi, Luoma, Tiina & Oittinen, Riikka (2023). Everyday life in schools in disadvantaged areas. Teoksessa Thrupp, Martin, Seppänen, Piia, Kauko, Jaakko & Kosunen, Sonja (toim.), *Finland's Famous Education System: Unvarnished Insights into Finnish Schooling*. Singapore: Springer, 211–225.
- Peterson, Richard A. (2005). Problems in comparative research: The example of omnivorousness. *Poetics* 33(5–6), 257–282.
- Peterson, Richard A. & Kern, Roger M. (1996). Changing highbrow taste: From snob to omnivore. *American Sociological Review* 61 (2), 900–907.

- Phillips, Deborah (2007). Ethnic and racial segregation: A critical perspective. *Geography Compass* 1(5), 1138–1159.
- Pinkster, Fenne. M. (2014). ‘I Just Live Here’: Everyday Practices of Disaffiliation of Middle-class Households in Disadvantaged Neighbourhoods. *Urban Studies* 51(4), 810–826.
- Pinkster, Fenne. M. (2016). Narratives of neighbourhood change and loss of belonging in an urban garden village. *Social & Cultural Geography* 17(7), 871–891.
- Pinkster, Fenne M., Ferier, Marijn S. & Hoekstra, Myrte S. (2020). On the Stickiness of Territorial Stigma: Diverging Experiences in Amsterdam’s Most Notorious Neighbourhood. *Antipode* 52(2), 522–541.
- Pinkster, Fenne. M. & Fortuijn, Joos Droogleever (2009). Watch out for the neighborhood trap! A case study on parental perceptions of and strategies to counter risks for children in a disadvantaged neighborhood. *Children’s Geographies* 7(3), 323–337.
- Pole, Christopher & Morrison, Marlene (2003). *Ethnography for education*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Pryor, John, and Glenn Reeder (2011). HIV-related Stigma. Teoksessa Hall, Brian, Hall, John & Cockerell, Clay (toim.), *HIV/AIDS in the Post-HAART Era: Manifestations, Treatment and Epidemiology*. Shelton, Connecticut: PMPH-USA, Ltd, 790–806.
- Purhonen, Semi, Gronow, Jukka, Heikkilä, Riie, Kahma, Nina, Rahkonen, Keijo & Toikka, Arno (2014). *Suomalainen maku. Kulttuuriopäätöksiä, kultutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Purhonen, Semi, Gronow, Jukka & Rahkonen, Keijo (2010). Nordic democracy of taste? Cultural omnivorousness in musical and literary taste preferences in Finland. *Poetics* 38(3), 266–298.
- Puronaho, Kari (2014). *Drop-out vai throw-out? Tutkimus lasten ja nuorten liikuntaharrastusten kustannuksista*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:5.
- Puur, Allan, Rahnu, Leen, & Tammaru, Tiit (2022). What is the association between the ethnic composition of neighbourhoods, workplaces and schools and the formation of mixed-ethnic unions? *Population, Space and Place* 28, e2504.
- Pyry, Noora (2015). *Hanging out with youngpeople, urban spaces and ideas Openings to dwelling, participation and thinking*. Department of Teacher Education University of Helsinki.
- Pyry, Noora (2017). Geographies of Hanging Out: Playing, Dwelling and Thinking with the City. Teoksessa Sacré, Hari & De Visscher, Sven (toim.), *Learning the City. SpringerBriefs in Education*. Cham: Springer.
- Ramos Lobato, Isabel, Kosunen, Sonja & Bernelius, Venla (2024). Koulutuksellinen eriarvoisuus ja tarveperusteinen resursointi. Teoksessa Kosunen, Sonja, Juvonen, Sara, Huilla, Heidi & Peltola, Marja (toim.), *Koulu ja eriarvoisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 175–191.
- Rasinkangas, Jarkko, Rosengren, Katriina & Ruonavaara, Hannu (2023). Asuntokannan seikoittaminen alueellisen eriytymisen ehkäisykeinona: Analyysi Suomen 20 suurimmasta kaupungista. *Yhteiskuntapolitiikka* 88(4), 357–370.

- Rastas, Anna (2010). Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa Ruusu vuori, Johanna; Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.), *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Reay, Diane. (2004). 'Mostly roughs and toughs': Social class, race and representation in inner city schooling. *Sociology* 35(4): 1005–1023.
- Russell, Lisa & Barley, Ruth (2020). Ethnography, ethics and ownership of data. *Ethnography* 21(1), 5–25.
- Rönnberg, Oskar, Bernelius, Venla, & Ramos Lobato, Isabel (2024). How schools affect neighbourhoods: a conceptual framework for the multiple roles of public schools. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1–16.
- Salasuo, Mikko (2021). *Harrastamisen äärellä. Lasten ja nuorten vapaa aikatu tutkimus 2020*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 233.
- Schreier, Margrit (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. SAGE Publications, Los Angeles.
- Scott Jones, Julie, and Watt, Sal (2010). Making Sense of It All: Analysing Ethnographic Data. Teoksessa Scott Jones, Julie & Watt, Sal (toim.), *Ethnography in Social Science Practice*. Abingdon: Routledge, 157–172.
- Seppänen Piia, Rinne, Risto, Riipinen, Pauliina (2012). Oppilaiden kouluvalinnat, koulujen suosio ja perheiden sosiaalinen asema: Lohkoutuuko perusopetus kaupungeissa? *Kasvatus* 43: 226–243.
- Sernhede, Ove (2011). School, Youth Culture and Territorial Stigmatization in Swedish Metropolitan Districts. *Young* 19(2), 159–180.
- Silm, Siiri, Mooses, Veronika, Puura, Anniki, Masso, Anu, Tominga, Ago, & Saluveer, Erki (2021). The Relationship between Ethno-Linguistic Composition of Social Networks & Activity Space: A Study Using Mobile Phone Data. *Social Inclusion* 9(2), 192–207.
- Simons, Andrey M.W., Houkes, Inge, Koster, Annemarie, Groffen, Daniëlle A. I. & Bosma, Hans (2018). The silent burden of stigmatisation: a qualitative study among Dutch people with a low socioeconomic position. *BMC Public Health* 18(443).
- Sinitsyna, Anastasia, Torpan, Karin, Eamets, Raul & Tammaru, Tiit (2021). Overlap Between Industrial Niching & Workplace Segregation: Role of Immigration Policy, Culture & Country of Origin. *Social Inclusion* 9(2), 179–191.
- Skeggs, Beverley (2001). Feminist ethnography. Teoksessa Atkinson, Paul, Coffey, Amanda, Delamont, Sara, Lofland, John & Lofland, Lyn (toim.), *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 426–442.
- Skeggs, Beverley (2014). *Elävä luokka*. Suom. Lauri Lahikainen ja Mikko Jakonen. Tampere: Vastapaino.
- Skifter Andersen, Hans, Andersson, Roger, Wessel, Terje & Vilks, Katja (2015). The impact of housing policies and housing markets on ethnic spatial segregation: comparing the capital cities of four Nordic welfare states. *International Journal of Housing Policy* 16(1), 1–30.
- Smets, Peer, & Kusenbach, Margarethe (2020). New Research on Housing and Territorial Stigma: Introduction to the Thematic Issue. *Social Inclusion* 8(1), 1–7.
- Smyth, John & McInerney, Peter (2013). Whose Side Are You On? Advocacy Ethnography: Some Methodological Aspects of Narrative Portraits of Disadvantaged Young People, in Socially Critical Research. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 26(1), 1–20.

- Stjernberg, Mats (2019). *Concrete Suburbia: Suburban Housing Estates and Socio-spatial Differentiation in Finland*. Department of Geosciences and Geography A 77.
- Stjernberg, Mats (2022). Suburban housing estates in Finland: Historic development and contemporary challenges. Teoksessa Maginn, Paul & Anacker, Katrin B. (toim.), *Suburbia in the 21st century*. Routledge, 156–176.
- Tammaru, Tiit, Knapp, David, Silm, Siiri, van Ham, Maarten & Witlox, Frank (2021). Spatial underpinnings of social inequalities: A vicious circles of segregation approach. *Social Inclusion* 9(2), 65–76.
- Tammaru, Tiit, van Ham, Maarten, Marciniak, Szymon & Musterd, Sako (2016). *Socio-economic segregation in European capital cities: East meets West*. London: Routledge.
- Tani, Sirpa (2011). Oikeus oleskella? Hengailua kauppakeskuksen näkyvillä ja näkymättömillä rajoilla. *Alue ja Ympäristö* 40(2), 3–16.
- Thompson-Gray, T. (2019). *Staying by Choice: A Phenomenological Study Exploring Lived Experiences of Urban Teachers*. St Paul: Concordia University.
- Tolonen, Tarja (2010). Yhteiskuntaluokan ja paikallisuuden merkitys nuorten ryhmien ja tyylien muotoutumisessa. *Nuorisotutkimus* 28(2), 3–22.
- Tolonen, Tarja (2013). Youth Cultures, Lifestyles and Social Class in Finnish Contexts. *YOUNG* 21(1), 55–75.
- Tolonen, Tarja (2017). Young people and local power geometries. The intertwining of social class, gender and ethnicity in public spaces. Teoksessa Pink, William T. & Noblit, George W. (toim.), *Second International Handbook of Urban Education. Scandinavian part*. Springer, 755–774.
- Tolonen, Tarja & Palmu, Tarja (2007). Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 89–112.
- Tuominen, Pekka (2020). Historical and Spatial Layers of Cultural Intimacy: Urban Transformation of a Stigmatised Suburban Estate on the Periphery of Helsinki. *Social Inclusion* 8(1), 34–43.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Vaattovaara, Mari, Joutsiniemi, Anssi, Kortteinen, Matti, Stjernberg, Mats & Kempainen, Teemu (2018). Experience of a Preventive Experiment: Spatial Social Mixing in Post-World War II Housing Estates in Helsinki, Finland. Teoksessa Baldwin Hess, Daniel, Tammaru, Tiit & van Ham, Maarten (toim.), *Housing Estates in Europe: Poverty, Ethnic Segregation and Policy Challenges*. Cham: Springer, 215–240.
- Van Aerschot, Lina, & Salminen, Jarkko (2018). Hyvä, paha lähiö: nuoret ja asuinalueella syntyvä sosiaalinen pääoma. *Sosiologia* 55(3), 248–262.
- van Ham, Maarten & Tammaru, Tiit (2016). New Perspectives on Ethnic Segregation Over Time & Space. A Domains Approach. *Urban Geography* 37(7): 953–962.
- van Ham, Maarten, Tammaru, Tiit & Janssen, Heleen J. (2018). A multi-level model of vicious circles of socio-economic segregation. Teoksessa *OECD*:

- Divided cities: Understanding intra-urban disparities*. Paris: OECD, 135–154.
- Vanttaja, Markku, af Ursin, Piia & Järvinen, Tero (2019). Kouluun sitoutumattomien nuorten tausta ja tulevaisuusodotukset. *Yhteiskuntapolitiikka* 84(5-6), 491–503.
- Vilkama, Katja & Hirvonen, Jukka (2018). Helsingin alueellinen eriytyminen: kaksi lähestymistapaa segregaation seurantaan. *Kvartti* 1/2018.
- Vincent, Carol, Neal, Sarah & Iqbal, Humera (2017). Encounters with diversity: Children's friendships and parental responses. *Urban Studies* 54(8), 1974–1989.
- Visser, Kirsten, Bolt, Gideon & van Kempen, Ronald (2015). 'Come and Live Here and You'll Experience It': Youths Talk About Their Deprived Neighbourhood. *Journal of Youth Studies* 18(1), 36–52.
- Vuorenlinna, Emily, Välimäki, Sanni, Lindberg, Marja, Sarkia, Aino, Hakovirta, Mia, & Nygård, Mikael (2023). Poverty as a Driver of Stigma among Finnish Children during the Covid-19 Pandemic: Evidence from the 2021 Children's Voice Survey. *Child Indicators Research* 16(6), 2631-2652.
- Wacquant, Loïc (2007). Territorial stigmatization in the age of advantaged marginality. *Thesis Eleven* 91(1), 66–77.
- Wacquant, Loïc (2008a). *Urban outcasts: A comparative sociology of advanced marginality*. Cambridge: Polity.
- Wacquant, Loïc (2008b). Ghettos and Anti-ghettos: An Anatomy of the New Urban Poverty. *Thesis Eleven* 94(1), 113–118.
- Wacquant, Loïc, Tom Slater, and Virgílio Borges Pereira (2014). Territorial Stigmatization in Action. *Environment and Planning A: Economy and Space* 46(6), 1270–1280.
- Walford, Geoffrey (2008). Selecting sites, and gaining ethical and practical access. Teoksessa Walford, Geoffrey (toim.), *How to Do Educational Ethnography*. London: the Tufnell Press, 16–38.
- Warde, Alan, Wright, David & Gayo-Cal, Modesto (2008). The omnivorous orientation in the UK. *Poetics* 36(2), 148–165.
- Watt, Paul (2009). Living in an oasis: middle-class disaffiliation and selective belonging in an English suburb. *Environment and Planning A* 41(12), 2874–2892.
- Yonezawa, Susan, Jones, Makeba & Robb Singer, Nancy (2011). Teacher Resilience in Urban Schools: The Importance of Technical Knowledge, Professional Community, and Leadership Opportunities. *Urban Education* 46(5), 913–931.

# Liitteet

## Liite 1. Info- ja suostumuskirje huoltajille

### Tutkimus paikallisesta koulutuseetoksesta (2018–2022)

Hyvä oppilas ja huoltaja,

Pyydämme teitä osallistumaan Helsingin yliopiston tutkimukseen ”Paikallinen koulutuseetos (LEE)”. Tässä kirjeessä on tietoa tutkimuksesta, kerätyn tiedon käsittelemisestä, sekä vastuullisten tutkijoiden yhteystiedot. Tutustu kirjeen tietoihin. Mikäli tutkimukseen osallistuminen sopii huoltajalle, pyydämme täyttämään oheisen suostumuslomakkeen. Huoltajan luvalla oppilas päättää osallistumisestaan itsenäisesti.

*Tutkimukseen osallistuminen mahdollistaa tutkimuksen ja antaa arvokasta tietoa tutkijalle! Oppilaalle osallistuminen tarjoaa mahdollisuuden kertoa omista kokemuksistaan ja mielipiteistään.*

### Tutkimuksen tarkoitus ja toteuttamistapa

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaista on koulun arki ja miten se tukee oppilaiden hyvinvointia, oppimista ja tasa-arvoa. Tutkimuksessa tarkastellaan koulun kokonaisuutta, joka muodostuu suhteista oppilaiden kesken, oppilaiden ja opettajien välillä sekä koulun, vanhempien ja koko naapuruston välillä. Tutkimuksen taustalla on kiinnostus kaupunkialueiden eriytymistä kohtaan.

Tutkimus toteutetaan kolmessa yläkoulussa pääkaupunkiseudulla havainnoimalla koulun arkea ja haastattelemalla koulun oppilaita, opettajia ja muuta henkilökuntaa. Käytännössä 1–2 tutkijaa seuraa luokan koulunkäyntiä koko syys- ja kevätlukukauden 2019-2020 ajan osallistumalla opetukseen ja muuhun koulun toimintaan. Lisäksi haastattelemme luokan oppilaita yksin, pareittain tai pienissä ryhmissä, sekä mielellään myös oppilaiden vanhempia. Näin saadaan monipuolisesti tietoa koulun arjesta oppilaiden ja vanhempien näkökulmista. Haastatteluteemoja ovat muun muassa koulunkäynti, asuinalue, ystävyysuhteet ja tulevaisuudensuunnitelmat. Haastattelut nauhoitetaan.

Tutkimuksen tulokset raportoidaan artikkeleina kansainvälisissä tiedejulkaisuissa. Tutkimusta rahoittaa Suomen Akatemia (2018–2022).

### **Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista**

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Oppilaalla ja huoltajalla on tutkimuksen aikana oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa ilman, että siitä aiheutuu mitään seuraamuksia.

Tutkimukseen osallistuminen tai osallistumatta jättäminen ei vaikuta mitenkään oppilaan koulumenestykseen tai arvosanoihin.

### **Aineiston luottamuksellisuus, käsittely ja arkistointi**

Aineistoa kerätään ainoastaan tutkimuskäyttöön ja sen käsittely tapahtuu luottamuksellisesti. Haastattelujen sisällöt tulevat vain tutkijaryhmän käyttöön, eivätkä opettajat, huoltajat tai muut oppilaat saa tietää yksittäisten haastatteluiden sisältöjä. Tutkimuksen tulokset julkaistaan niin, ettei yksittäistä oppilasta, huoltajaa, opettajaa, luokkaa tai koulua voi tunnistaa.

Haastattelunauhoitteet tuhoetaan sen jälkeen, kun aineisto on kokonaisuudessaan litteroitu ja tarkistettu, hankkeen loppumiseen mennessä. Haastatteluaineisto, josta on poistettu nimet ja muut yksilöivät tiedot arkistoidaan tutkimuskäyttöä varten Yhteiskuntatieteelliseen tietoarkistoon (FSD).

Euroopan Unionin tietosuoja-asetuksen mukainen tarkempi *seloste henkilötietojen käsittelytoimista* on liitteenä.

### **Annamme mielellämme lisätietoa tutkimuksesta missä tutkimuksen vaiheessa tahansa!**

Tutkijan yhteystiedot

Palauta tämä osa kouluun!

-----  
HUOLTAJAN SUOSTUMUS

Tutkimus: Paikallinen koulutuseetos (LEE)

Kyllä Ei

Annan luvan siihen, että lastani havainnoidaan kouluympäristössä.

Annan luvan siihen, että lastani haastatellaan hänen suostumuksellaan osana tutkimusta.

Osallistun itse tutkimushaastatteluun, yhteystieto haastattelun sopimiseksi

Tutkijat saattavat ottaa valokuvia koulun arjesta aineiston tueksi. Mikäli kuvia julkaistaan tutkimusraporteissa, ne käsitellään niin, ettei kuvan henkilöitä pystytä tunnistamaan.

Kyllä Ei

Annan luvan valokuvaamiseen.

Päivämäärä \_\_\_\_\_

Oppilaan nimi

\_\_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus

\_\_\_\_\_

## Liite 2. Haastattelusopimus koulun henkilökunnalle ja huoltajille

### Haastattelusopimus

Helsingin yliopiston tutkimushanke *Paikallinen koulutuseetos: Tutkimus hyvin toimivista peruskouluista ja kaupunkien eriytymisen haasteista* tarkastelee koulujen arkea ja tapoja tukea oppilaiden hyvinvointia, oppimista ja tasa-arvoa kolmella pääkaupunkiseudun asuinalueella. Tutkimushanketta rahoittaa vuosina 2018–2022 Suomen Akatemia.

Allekirjoittanut haastateltava osallistuu tutkimushankkeen haastatteluun ja suostuu haastattelunsa käyttöön osana tutkimusaineistoa seuraavilla ehdoilla, joihin myös hankkeen tutkijat sitoutuvat:

- Tutkimushaastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista.
- Haastateltava voi keskeyttää tutkimukseen osallistumisen missä vaiheensa tahansa ilman seuraamuksia, ja olla halutessaan vastaamatta joihinkin kysymyksiin.
- Haastatteluaineistoa käytetään vain tutkimus- ja opetustarkoituksiin.
- Haastatteluaineisto anonymisoidaan eli siitä poistetaan nimet ja muut haastateltavan tai muiden henkilöiden tai tietyn koulun tunnistamisen mahdollistavat tiedot. Tunnistettavia tietoja ei käytetä missään tutkimuksesta julkaistavissa kirjoituksissa, esitelmissä tai luennoissa.
- Haastatteluaineisto tallennetaan suojatun yhteyden takana olevaan ryhmäkansioon, johon vain hankkeen tutkijoilla on pääsy.
- Hankkeen päätyttyä (vuonna 2022) haastatteluaineisto, josta tunnistetiedot on poistettu, tallennetaan tutkimuskäyttöön Yhteiskuntatieteelliseen tietoaarkistoon (FSD).

Tämän sopimuksen liitteenä haastateltava saa myös Euroopan Unionin tietosuojasetuksen mukaisen tarkemman selosteen henkilötietojen käsittelytoimista.

Päiväys ja paikka

---

Haastateltava

Haastattelija

---

---

Lisätietoja hankkeesta antavat mielellään:

Tutkijan yhteystiedot

## Liite 3. Haastattelurunko nuorille

### Tausta

- kerro jotain itsestäsi, mikä tärkeää itselle (esim. harrastukset)
- oma koulupolku (missä koulussa ollut ennen, onko tämä lähikoulu, miksi tämä koulu – oliko muita vaihtoehtoja, keskusteltiin niistä kotona)

### Koulu (yleistä)

- Miten viihdyt koulussa? Miksi hyvin/huonosti? Millaiset jutut ovat kivoja/tylsä koulussa? Mitä asioita haluaisit muuttaa koulussa/ koulun arjessa?
- Mitä ajattelet tästä koulusta? Onko se erilainen/samanlainen kuin muut koulut samalla alueella/muualla tässä kaupungissa? (maine, käytännöt jne.) Mikä tässä koulussa on hyvää/huonoa? Olisitko mieluummin jossain muussa koulussa?
- Mitä kieliä luet, mitä valinnaisia olet valinnut? Käytkö uskonnotunneilla/ET:ssä? Entä S2:ssa?

### Kaverit, vapaa-aika ja asuinalue

- Missä asut? Asutko koulun alueella? Asuuko täällä tuttuja, ystäviä, sukulaisia? Millä tulet kouluun?
- Kenen kanssa asut? Minkälaisessa talossa/asunnossa asutte (asumismuoto ja koko)? Onko useimpia koteja?
- Kuinka kauan olette asuneet alueella? Tiedätkö, miten perheesi on päätenyt alueelle? Missä olette asuneet aikaisemmin? Mitä eroja ja yhtäläisyyksiä näet eri asuinpaikkojen välillä? Miten alue on mielestäsi muuttunut sinä aikana, kun olet asunut täällä?
- Miten kuvailisit koulun aluetta/ omaa asuinalueitasi? Mitkä asiat täällä ovat hyvin? Mistä pidät asuinalueella. Mitkä asioista et pidä asuinalueellasi? Mitä asioita asuinalueella voisi parantaa/ muuttaa? Jos nostaa esiin ongelmia: Miten ongelmia voisi ratkaista?
- Miten tämä alue eroaa muista alueista (oma asuinalue, tämän kaupungin muut alueet, yleisesti pääkaupunkiseutu)?
- Millaisia ihmisiä alueella asuu? Näetkö eroja alueen eri osien välillä? Minkälaisia naapureita teillä on? Oletteko naapureiden kanssa tekemisissä?
- Miten nuoret mielestäsi yleisesti puhuvat alueesta? Onko joitain aiheita, jotka nousevat esiin? Entä vanhempasi, aikuiset ja opettajat: Miten he puhuvat alueesta?
- Tunnetko olevasi xxxlainen? Mitä xxxlaisuus tarkoittavat mielestäsi?
- Minkälaisena ihmiset, jotka eivät asu täällä mieltävät alueen? Vastaako heidän käsityksensä alueesta mielestäsi todellisuutta?
- Mitä teet yleensä vapaa-aikana (harrastukset)? Entä se aika, kun et ole harrastuksissa? Missä / kenen kanssa vietät aikaa? Missä he asuvat? Vietättekö aikaa kavereiden/ toistenne kotona?

- Oletko kiinnostunut siitä, mitä alueella tapahtuu? Seuraatko alueen tapahtumia sosiaalisessa mediassa tai jossain muualla (Facebook ryhmä)? Tarjoaako alue mielekästä tekemistä nuorille?
- Missä tai minkälaisella alueella haluaisit asua tulevaisuudessa? Haluaisitko asua täällä myös tulevaisuudessa?

### **Karttatehtävä:**

- Merkitse karttaan sinulle tärkeitä paikkoja. Missä paikoissa liikut ja missä viihdyt? Keiden kanssa? Miksi viihdyt ja vietät aikaa näissä paikoissa? Missä paikoissa et viihdy tai vietä aikaa ja miksi?
- Tuntuuko alue sinusta turvalliselta? Onko alueella jotain paikkoja, jotka tuntuvat turvattomilta (merkitseminen karttaan)? Mitkä asiat tekevät näistä paikoista turvattomia tai turvallisia?
- Oletko kohdannut alueella tilanteita, joissa olet kokenut uhkaaviksi/ turvattomiksi? Jos kohtaat alueella tilanteita, joissa koet turvattomuutta, miten toimit? Oletko saanut vanhemmilta/ muilta aikuisilta joitain ohjeita, kuinka toimia näissä tilanteissa.

### **Sosiaaliset (vertais)suhteet koulussa**

- Millainen luokkasi on? Luuletko, että luokkasi on samanlainen/erilainen kuin muut luokat koulussa? Onko painotus-/painottamattomien luokkien välillä eroja, millaisia? Millainen yhteishenki luokassanne on?
- Millainen tunnelma koulussa yleensä on? Millaisia oppilaita koulussa on? Tunsitko paljon oppilaita tästä koulusta tänne tullessasi? Tältä vai muilta luokilta? Miten tutustuminen kävi?
- Mitä mieltä olet ryhmäytystuokioista koulussa? Miksi niitä mielestäsi järjestetään? Mitä hyötyä näet niihin osallistumisesta?
- Ketkä ovat parhaita kavereitasi luokallasi? Onko jotain oppilaita, joiden kanssa tulet heikommin toimeen? Onko sinulla kavereita muilta luokilta? Ovatko kaverisi ylipäänsä enimmäkseen koulusta vai muualta?
- Onko luokallasi joku/joitain ns. suosittuja oppilaita? Jääkö joku yksin?
- Onko koulussa kiusaamista? Millaisista syistä ihmisiä kiusataan? Puututaanko kiusaamiseen jotenkin?
- Onko sillä väliä koulussa, onko jollain rahaa tai ei? Onko rahalla vaikutusta kaverisuhteisiin, suosioon? Näkyykö se ulospäin, jos jollain nuorella on tai ei ole rahaa? Mihin sinun ikäisesi nuoret käyttävät rahaa?

### **Suhteet koulun aikuisiin**

- Millaisia koulun opettajat mielestäsi yleensä ovat? Keiden kanssa tulet hyvin toimeen, keiden kanssa heikommin? Millainen on hyvä opettaja?
- Kannustavatko opettajat sinua koulun käynnissä? Jos kannustavat: Miten he kannustavat? Millainen opetus on/olisi motivoivaa / saa/saisi sinut viihtymään koulussa? Millainen opetus on epämotivoivaa ja saa sinut viihtymään huonosti koulussa?
- Millainen on hyvä tai huono oppilas? Millaisista oppilaista opettajat pitävät? Millainen oppilas itse olet?

- Voiko opettaja vaikuttaa jotenkin oppilaiden välisiin suhteisiin (esim. kiusaamiseen)? Miten?
- Suhteet muihin koulun aikuisiin: tapaako koskaan rehtoria, terveydenhoitajaa, kuraattoria, opinto-ohjaajia, erityisopettajia? Kerro jotain näistä. Entä käykö koulussa koulun ulkopuolisia aikuisia?
- Kerhot ja muu ”lisätoiminta”, käytkö niissä? Miksi? Miksi ei?

### **Monietnisyyden ja sukupuoli koulussa**

- Onko koulu mielestäsi ns. monikulttuurinen? Näkyykö se jotenkin koulun arjessa? Vaikuttavatko oppilaiden taustat siihen kenen kanssa vietetään aikaa?
- Onko oma kaveripiirisi ns. monikulttuurinen? Vaikuttaako tausta jotenkin siihen, millainen ihminen on? Onko ystäväsi taustoilla sinulle jotakin merkitystä?
- Oletko koskaan huomannut, että oppilaita kohdeltaisiin koulussa eri tavoin taustan mukaan? Entä oletko nähnyt sellaista muualla asuinalueella / tässä kaupungissa laajemmin?
- Viettävätkö pojat ja tytöt mielestäsi aikaa keskenään koulussa? Entä vapaa-ajalla? Miksi viettävät tai eivät vietä? Miten poikien ja tyttöjen väliset sosiaaliset suhteet koulussa toimivat?
- Suhtautuvatko tytöt ja pojat koulunkäyntiin samalla tavalla? Kohtelevatko opettajat poikia ja tyttöjä tasa-arvoisesti?

### **Perhe**

- Kerro jotain perheestäsi. Keitä perheeseesi kuuluu? Kenen kanssa asut? Mitä vanhempasi tekevät työkseen? Mikä on kotikielesi? Ovatko vanhempasi syntyneet Suomessa vai jossain muualla?
- Millaiset välit teillä yleensä on? Vietättekö yhdessä aikaa, mitä teette? Millaisista asioista juttelet vanhempiesi kanssa? Onko jotain asioita, joista et kerro heille? Jutteletko vanhempiesi kanssa koulusta? Kuinka paljon koulumenestys kiinnostaa heitä? Millaisia neuvoja tai sääntöjä heillä on koulunkäynnille? Kannustavatko vanhempasi sinua koulunkäynnin suhteen? Miten he kannustavat?
- Onko perheessäsi jonkinlaista viikkorahasysteemiä? Onko sinulla yhtä paljon / enemmän / vähemmän rahaa käytettävissäsi kuin ystäväilläsi?

### **Tulevaisuus**

- Mitä ajattelet tulevaisuudestasi? Miten luulet yläkoulun jatkon sujuvan? Oletko ajatellut aikaa yläkoulun jälkeen – suunnitelmia? Keiden kanssa juttelet tulevaisuudesta? Tiedätkö mitä kaverisi haluavat tehdä?
- Onko sinulla tulevaisuuden suunnitelmia tai haaveita? Jos sinulla on suunnitelmia, miten uskot niiden toteutuvan? Millä tavalla saavutat tavoitteesi? Mitä haluaisit tehdä aikuisena? Millaista elämää/missä haluaisit elää, kun olet vanhempiesi ikäinen?
- Mitä ajattelit tästä haastattelusta?

## Liite 4. Haastattelurunko koulun johdolle

### Tausta

- Kuinka pitkään olet toiminut rehtorina täällä? Onko aikaisempaa rehtorikokemusta? Miten olet päätenyt tähän asemaan (tähän kouluun)?
- Miten urasi on muodostunut? Minkälainen opettajatausta (kuinka pitkä)? Miksi olet valinnut rehtorin uran?
- Näetkö urasi aikana tapahtuneen suurempia muutoksia esim. koulujen roolissa tai niiden kohtaamisissa haasteissa? Minkälaisia?
- Miten vertailisit eri kouluja, joissa olet toiminut?
- Mitkä ovat omat periaatteesi rehtorina? Miten haluat johtaa koulua ja millaisia asioita painostat tai pidät tärkeänä?

### Alueen erityispiirteet/ käsitykset alueesta:

- Millainen alue on kokemuksesi perusteella? Minkälaisia ihmisiä/perheitä alueella asuu? Minkälainen oppilas pohja koulussa on?
- Mistä kaikkialta kouluun tulee oppilaita? Onko alueen eri osien välillä eroja? Minkälaisia eroja on nähtävissä?
- Millaista on työskennellä koulussa nimenomaan tällä alueella? Millaisia vahvuuksia tai haasteita alueen kautta syntyy työhön? Jos on työskennellyt jollain toisella alueella: Mitä eroja ja yhtäläisyyksiä näkee?
- Miten opettajat, oppilaat ja vanhemmat puhuvat alueesta? Millainen maine alueella on mielestäsi? Vastaako todellisuutta?
- Minkälainen maine koululla on mielestäsi?
- Miten paikallisuus ja paikallisyhteisö ovat mukana koulun toiminnassa? Minkälaista yhteistyötä tehdään paikallisten toimijoiden kanssa ja miten näkyy arjessa? Miten oppiminen koulun ulkopuolella (retket ym.) on mahdollistettu?

### Koulu ja oppilaat (koulun ominais- ja erityispiirteitä):

- Joidenkin tilastollisten mittareiden perusteella koulun aluetta voi pitää ”haavoittuvana” mutta koulu tuottaa silti hyviä tuloksia. Mistä luulet, että tämä johtuu?
- Millaiseksi kuvailisit koulua ja oppilaita? Millainen on kouluyhteisön ilmapiiri tai ”kulttuuri”?
- Olen kuullut puhuttavan paikallisesti yhteishengestä? Mitä sillä tarkoitetaan?
- Olen ymmärtänyt, että koulussa on tänä vuonna ollut hyvin suuri määrä 7. luokkalaista. Mitä haasteita tähän on liittynyt koulun arjessa? Miten niitä on ratkottu?
- Monikulttuurisuus: kielet, kulttuurit ja uskonnot – miten näkyvät koulun arjessa vai näkyvätkö (S2-opetus)?
- Mitä käytäntöjä koulussa on kehitetty turvaamaan yhdenvertaisia mahdollisuuksia ja hyvinvointia? Miten ne näkyvät koulun arjessa?
- Mitä tukitoimia ja tukirakenteita, toimintamalleja koulussa on? Kiusaaminen, yksinäisyys?

- Luokkien muodostamisen periaatteet ennen syksyn lukuvuoden alkua?  
Painotusluokat: mikä niiden historia ja merkitys tässä koulussa? Miten eroavat perusopetuksen luokista?

### **Koulu työyhteisönä (ilmapiiri, työtavat):**

- Millainen on työyhteisön ilmapiiri tai ”kulttuuri”?
- Miten sisäinen yhteistyö ja kommunikointi on järjestetty? Kokouskäytännöt, johtoryhmä, tiimit? Miten nämä toimivat?
- Millaista kehittämistyötä koulussa tehdään? Miten koulun kehittäminen on järjestetty?
- Minkä verran opettajat tekevät yhteistyötä (esim. saman oppiaineen sisällä, oppiaineiden välillä), mikä on tämän yhteistyön merkitys?
- Miten ongelmia ratkotaan? Oppilaiden häiriökäyttäytymiseen liittyviä ongelmia, entä opettajien välisiä ongelmia?

### **Yhteistyö vanhempien ja muiden toimijoiden kanssa:**

- Minkä toimijoiden kanssa koulu tekee yhteistyötä, millaista ja minkä verran?
- Minkälaiset yhteistyöverkostot rehtoreilla on esim. tässä kaupungissa? Miten tehdään yhteistyötä kaupungin kanssa?
- Yhteistyö vanhempien/perheiden kanssa, miten sitä toteutetaan, miten sujuu?

### **Tulevaisuus**

- Miten haluaisit kehittää koulun toimintaa tulevaisuudessa? Minkälaiset suuntalinjat?
- Minkälaisia tulevaisuuden mahdollisuuksia ja haasteita näet tulevien 10 vuoden aikana koulun arjessa?

### **Tutkimus koululla:**

- Millaisia ajatuksia tämä tutkimus on herättänyt koulussa?
- Onko jotain mitä en ole tajunnut/ ymmärtänyt kysyä?
- Mitä ajattelet haastattelusta?

## Liite 5. Haastattelurunko koulun henkilökunnalle

### Tausta:

- Kuinka pitkään olet opettanut? Miten opettajan urasi on muodostunut? Miksi olet valinnut opettajan ammatin? Mitä on opiskellut?
- Kuinka pitkään olet ollut tässä koulussa. Miten olet päätynyt tänne? Miten vertailisit eri kouluja, joissa olet opettanut?
- Mistä tulet töihin (oma asuinpaikka)? Voisitko asua täällä?
- Näetkö urasi aikana tapahtuneen suurempia muutoksia esim. koulujen roolissa tai opettajien haasteissa?
- Mitkä ovat omat periaatteesi, millainen opettaja haluat olla? Millaisia asioita painotat (pidät tärkeänä) opetuksessasi?

### Alueen erityispiirteet/ käsitykset alueesta:

- Millainen alue on mielestäsi? Miten hyvin tunnet alueen? Minkälaisia ihmisiä/perheitä alueella asuu? Minkälainen kasvuympäristö alue on lapsille ja nuorille? Minkälainen oppilasohjaus koulussa on? Mistä kaikkialta kouluun tulee oppilaita? Onko alueen eri osien välillä eroja?
- Millaista on työskennellä koulussa nimenomaan tällä alueella? Millaisia vahvuuksia tai haasteita alueen kautta syntyy työhön? Jos on työskennellyt jollain toisella alueella: Mitä eroja ja yhtäläisyyksiä näkee?
- Miten opettajat, oppilaat ja vanhemmat puhuvat alueesta? Millainen maine alueella ja koululla on mielestäsi? Vastaako todellisuutta?
- Miten paikallisuus ja paikallisyhteisö ovat mukana koulun toiminnassa? Minkälaista yhteistyötä tehdään paikallisten toimijoiden kanssa ja miten näkyy arjessa? Miten oppiminen koulun ulkopuolella (retket ym.) on mahdollistettu?

### Koulu ja oppilaat (koulun ominais- ja erityispiirteitä):

- Millaiseksi kuvailisit koulua ja oppilaita?
- Kerro jotain luokastasi. Millainen se on esim. verrattuna muihin koulun luokkiin? (luokanvalvojat)
- Kerro omasta työstäsi: keitä opetat/ohjaat/tapaat, miten työ on suunniteltu, mitä käytäntöjä siihen liittyy? (erityisopettaja, aineenopettajat, opo, terkkari, kuraattori)
- Onko jotain tekijöitä, jotka tuottavat eriarvoisuutta oppilaiden välille koulussa? Mitä ne ovat?
- Monikulttuurisuus: kielet, kulttuurit ja uskonnot – miten näkyvät koulun arjessa vai näkyvätkö (S2-opetus)?
- Mitä käytäntöjä koulussa on kehitetty turvaamaan yhdenvertaisia mahdollisuuksia ja hyvinvointia? Miten ne näkyvät koulun arjessa?
- Mitä tukitoimia koulussa on? Kiusaaminen, yksinäisyys?
- Millaisin tavoin oppilaita osallistetaan koulussa / heille annetaan mahdollisuuksia vaikuttaa itseään koskeviin asioihin? Oppitunneilla tai muussa koulun toiminnassa?
- Painotusluokat: mikä niiden historia ja merkitys tässä koulussa? Tuottavatko koulun sisäisiä jakoja?

- Joidenkin tilastollisten mittareiden perusteella koulun aluetta voi pitää ”haavoittavana” mutta koulu tuottaa silti hyviä tuloksia. Mistä luulet, että tämä johtuu?

### **Näkemykset oppilaiden tulevaisuudesta:**

- Miten pyrit opettajana kannustamaan ja motivoimaan oppilaita?
- Keskusteletko/ Miten keskustele oppilaiden kanssa heidän tulevaisuuden tavoitteistaan/haaveistaan? Miten voit tukea opettajan tavoitteisiin pääsyä?
- Minkälaiseksi näet oman luokkasi oppilaiden (luokanvalvojat) tulevaisuuden näkymät?
- Millaista tulevaisuutta ja elämää toivoisit oppilaillesi? Minkälaista tulevaisuutta et toivoisi oppilaillesi? Mitä toivoisit heidän välttävän arjessaan ja elämässään?

### **Koulu työyhteisönä (ilmapiiri, työtavat):**

- Millainen on työyhteisön ilmapiiri tai ”kulttuuri”?
- Miten sisäinen yhteistyö, kommunikointi ja koulun kehittäminen on järjestetty?
- Minkä verran opettajat tekevät yhteistyötä (esim. saman oppiaineen sisällä, oppiaineiden välillä), mikä on tämän yhteistyön merkitys? Kenen kanssa itse teet yhteistyötä?
- Miten ongelmia ratkotaan? Oppilaiden häiriökäyttäytymiseen liittyviä ongelmia, entä opettajien välisiä ongelmia?
- Miten viihdyt työssäsi? Mikä on haastavaa työssäsi? Mikä puolestaan tuottaa iloa? Kenen kanssa keskustele omasta työstäsi?
- Millaista kehittämistyötä koulussa tehdään, minkä verran mahdollisuuksia esim. täydennyskouluttautumiseen?

### **Yhteistyö vanhempien ja muiden toimijoiden kanssa:**

- Yhteistyö vanhempien/perheiden kanssa, miten sitä toteutetaan, miten sujuu?

### **Tutkimus koululla:**

- Millaisia ajatuksia tämä tutkimus on herättänyt koulussa?
- Onko jotain mitä en ole tajunnut/ ymmärtänyt kysyä?
- Mitä ajattelet haastattelusta?

