

<https://helda.helsinki.fi>

Symbolinen väkivalta huono-osaisten alueiden kaupunkikouluissa

Huilla, Heidi

2021

Huilla , H , Peltola , M & Kosunen , S 2021 , ' Symbolinen väkivalta huono-osaisten alueiden kaupunkikouluissa ' , Sosiologia , Vuosikerta. 58 , Nro 3 , Sivut 253-268 .

<http://hdl.handle.net/10138/338381>

unspecified
acceptedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

Symbolinen väkivalta ja huono-osaisten alueiden kaupunkikoulut/Symbolic violence and urban schools in disadvantaged neighbourhoods

Abstrakti

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan symbolisen väkivallan tuottamista ja haastamista haastattelupuheessa osana koulun institutionaalista habitusta, eli toimintakulttuuria. Bourdieulaiseen luokkatutkimukseen sitoutuen määrittelemme symboliselle väkivallalle keskeiseksi keskiluokkaisuuden suosimisen ja koulun roolin tunnistamatta jättämisen yhteiskunnallisten asemien uusintamisessa. Analyysin kohteena on kolmen alakoulun henkilökunnan haastattelupuhe (N=36) huono-osaisuudesta ja sen vaikutuksista koulussa. Tutkimuskoulut sijoittuvat tilastollisesti tarkastellen matalille sosioekonomisille alueille. Aineisto analysoitiin temaattisen sisällönanalyysin menetelmin. Keskeinen havainto tutkimuksessa on henkilökunnan haastattelupuheessa rakentuva ristiriita, kun asemien uusintamisen haastamiseksi kouluissa oppilaita kasvatetaan käytännössä keskiluokkaisuuteen, mutta erityisesti alempien yhteiskuntaluokkien perheiden toiminta asettuu hankaukseen tavoitteen kanssa. Perheiden pääomat eivät toisin sanoen vastaa keskiluokkaista normia. Koulun rooli keskiluokkaisuuden tuottamisessa normina jää kouluissa usein tunnistamatta. Institutionaaliseen habitukseen vaikuttaa keskeisesti, miten koulut pyrkivät ratkaisemaan ristiriidan, kun alueen lapset ja perheet eivät ole koulussa ”kuin kalat vedessä”.

Avainsanat: huono-osaisuus, institutionaalinen habitus, keskiluokka, normaalius, symbolinen väkivalta, yhteiskuntaluokka

Abstract

In this study, we analyse, how symbolic violence manifests and is challenged in three schools in disadvantaged neighbourhoods. Symbolic violence is understood as an important part of schools' institutional habitus and defined as pathologizing thinking about disadvantaged pupils and their families. Middle-classness becomes thus normalized. Interviews with schools' staff (N=36) were analysed with thematic content analysis to understand discussions on disadvantage from a symbolic violence viewpoint. The staff members are sensitive in their discourse about pupils, but families are often pathologized. The role of the schools in maintaining the middle-class norm is often misrecognized. A crucial finding is the conflict between schools' need to guide pupils toward middle-classness and the inconsistency with families' capitals with this aim. An important part of institutional habitus is how schools aim at resolving this conflict, as the children and families of the disadvantaged neighbourhoods are not like 'fish in the water' in the school.

Keywords: disadvantage, institutional habitus, middle-class, normality, social class, symbolic violence

Johdanto

Lapsiperheiden köyhyys ja huono-osaisuuden periytyminen ovat olleet tiiviisti esillä akateemisessa ja julkisessa keskustelussa 2000-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä (ks. Kallio ja Hakovirta 2020; Saari, Eskelinen ja Björklund 2020). Lasten köyhyys ja eriarvoisuus näkyvät koulujen arjessa. Eriarvoistumisen teemoja on käsitelty kasvatussociologisessa tutkimuskirjallisuudessa muun muassa kaupunkien ja koulujen segregaatoin viitekehyyksessä. Koulujen ja lasten koulupolkujen on havaittu myös Suomessa eriytyvän sosioekonomisesti sekä alueperustaisesti että kouluvalintojen myötä koulujen välillä ja koulujen sisällä jo perusopetusvaiheessa (esim. Kosunen 2016). Huono-osaisuuden on samanaikaisesti todettu kasaantuvan tietyille alueille ja täten tiettyihin kouluihin, ja tämän tiedetään vaikuttavan koulujen oppimistuloksiin (Bernelius 2013). Tutkimuksellisesti Suomessa tiedetään kuitenkin toistaiseksi vain vähän siitä, mitä tapahtuu huono-osaisten asuinalueiden kouluissa (ks. kuitenkin Huilla ja Juvonen 2020; Peltola 2021).

Tässä artikkelissa tarkastellaan kolmen alakoulun henkilökunnan puhetta huono-osaisuudesta symbolisen väkivallan (Bourdieu ja Passeron 1977) näkökulmasta. Symbolisella väkivallalla tarkoitamme Bourdieuta mukailien sitä, miten oppilaiden onnistuminen tai epäonnistuminen koulukäynnissä pelkistetään ja väärintunnistetaan johtuvan näiden yksilöllisistä ominaisuuksista, jättäen näin huomiotta ne rakenteelliset reunaehdot ja oppilaiden taustaan kiinnittyvät tekijät, jotka heidän toimintaansa ja käytökseensä vaikuttavat. Tutkimukseen valikoidut koulut sijaitsevat pääkaupunkiseudulla kaupunginosissa, joihin on tilastollisesti tarkastellen kasaantunut sosioekonomista huono-osaisuutta. Koulut onnistuvat haasteistaan huolimatta tuottamaan keskimääräisesti hyviä oppimistuloksia poiketen näin siitä, millaista koulumenestystä alumuuttujien perusteella voidaan ennustaa vastaavien alueiden kouluille.

Niin sanottujen huono-osaisten koulujen (*disadvantaged schools*) oppilaat ovat useimmiten tuplaongelman edessä: paitsi että kouluissa lähtökohtaisesti suositaan keskiluokkaisuutta, on koulujen myös vaikea haastaa huono-osaisuuden vaikutuksia, joten oppimistulokset ovat usein huonompia kuin parempiossaisten lasten kouluissa (Thompson 2002). Tiedämme aiemmista suomalaistutkimuksista, että kouluissa normalisoidaan valkoista suomalaisuutta ja keskiluokkaista sosiaalista käyttäytymistä (Juva 2019; Riitaoja 2013). Siitä, miten huono-osaisuudesta puhutaan kouluissa, tiedetään vielä vähän. Koulujen toimintaa tarkastellaan ylipäätään usein näkökulmista, jotka sivuuttavat ympäröivän yhteiskunnallisen kontekstin merkityksen. Toimintaympäristön vaikutusta koulun toimintaan ei usein tunnusteta edes kouluissa itsessään, vaikka se vaikuttaa keskeisesti niiden arkeen (Lupton ja Thrupp 2013).

Artikkeli etenee siten, että esittelemme aluksi teoreettisen viitekehiksemme, joka koostuu institutionaalisesta habituksesta koulun toimintakulttuurina ja yhteiskuntaluokan ja symbolisen väkivallan käsitteiden ymmärtämisestä osana sitä. Sitten kuvaamme tutkimuskohteen ja aineiston, esittelemme analyysin tulokset ja lopuksi arvioimme havaintojamme, eli sitä, miten symbolinen väkivalta näkyy ja miten sitä haastetaan huono-osaisten alueiden koulujen henkilökunnan haastattelupuheessa.

Institutionaalinen habitus ja keskiluokkainen koulu

Tämän tutkimuksen keskeiset käsitteet ovat institutionaalinen habitus, huono-osaisuus, yhteiskuntaluokka ja symbolinen väkivalta. Bourdieun luokkateorialla ja sen jatkotulkinnoilla on ollut merkittävä sija koulutuksen eriarvoisuuden tutkimuksessa, ja myös tämä tutkimus sitoutuu tähän perinteeseen. Näemme symbolisen väkivallan kytkeytyvän habituksesta (Bourdieu 1984) johdettuun institutionaalisen habituksen (Reay 1998; Tarabini, Curran ja Fontdevila 2017) käsitteeseen. Institutionaalinen habitus on ymmärretty koulun toimintakulttuuriksi, jota on analysoitu siten, että sekä koulun toimintaympäristö että arvopohja, johon käytännöt nojaavat, huomioidaan (Tarabini, Curran ja Fontdevila 2017). Erityisenä kiinnostuksen kohteena institutionaalisen habituksen käsitettä hyödyntävissä tutkimuksissa on tarkastella yhteiskuntaluokkien uusintamista instituution erilaisten käytäntöjen välittämänä (Reay 1998; Reay, David ja Ball 2001; Tarabini, Curran ja Fontdevila 2017). Institutionaalisen habituksen avulla voidaan toisin sanoen ymmärtää koulun kulttuuria sosioanalyttisesti (Bourdieu ja Wacquant 1995).

Hyödynnämme Tarabinin, Curranin ja Fontdevilan (2017) kehittämää institutionaalisen habituksen analyttistä kehikkoa. Kehikko muodostuu tiivistäen siitä, miten kouluissa kollektiivisesti suhtaudutaan erilaisiin oppilaisiin, miten niissä ymmärretään toimintaympäristö ja sen vaikutus sekä millaisia organisatorisia ja pedagogisia keinoja tämä kollektiivinen ymmärrys tuottaa. Henkilökunnalle muodostuu kussakin koulussa jaettu ymmärrys itse koulusta ja sen oppilaista, joka voi pitää sisällään eriäviä yksittäisiä ajatuksia. Koska ajatukset välittyvät käytäntöön instituution kautta, ne muodostavat kokonaisuuden, joka tulee näkyviin puheessa ja käytännöissä (Tarabini, Curran ja Fontdevila 2017). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme osa-alueista erityisesti kollektiivista käsitystä oppilaista ja heidän taustoistaan; joskin osa-alueet ovat aina limittyneet toisiinsa, ja siten oppilaiden taustoja koskeva puhe kertoo myös käsityksistä toimintaympäristön vaikutuksista sekä pedagogisista keinoista.

Analysoimme oppilaiden taustoihin liittyvää haastattelupuhetta sekä sitä, miten koulun roolista puhutaan suhteessa siihen. Erityisenä tarkastelun kohteena on perheiden ja oppilaiden matalaan

yhteiskunnalliseen asemaan ja sen tuottamiin ilmiöihin kohdistuva puhe, joista jatkossa käytämme huono-osaisuuden käsitettä. Huono-osaisuudelle ei ole yksiselitteistä määritelmää, mutta sen keskiössä on pienituloisuus, elinolojen ja fyysisen ja psyykkisen hyvinvoinnin puutteet sekä näiden ylisukupolvisuus (esim. Saari, Eskelinen ja Björklund 2020). Huono-osaisia ei voida pitää ”yhteiskuntaluokkana”, mutta huono-osaisuuden riski on kiistatta suurempi alemmissa yhteiskuntaluokissa, joissa esimerkiksi tulotaso on vaihtelevampi ja matalampi kuin ylemmissä luokissa. Vaikka huono-osaisuuden käsitteellä pyritään tarttumaan arjessa todella koettuihin moninlaisiin hyvinvointiongelmien ja siten tekemään niiden ratkaiseminen mahdolliseksi, huono-osaisuutta voidaan pitää myös stigmatisoivana ja normaalin ulkopuolelle sulkevana käsitteenä (vrt. Helne 2002), joka osin rakentaa kuvaa alemmista yhteiskuntaluokista yhteiskunnan Toisina. Nämä ongelmat tiedostaen huono-osaisuus toimii artikkelissamme empiirisenä käsitteenä niille haasteille, joita tutkimuskoulujen henkilökunta kiinnitti osaan oppilaistaan. Yhteiskuntaluokan käsite puolestaan toimii analyyttisenä apuvälineenä, jolla ymmärrämme rakenteellisesti tuotettua eriarvoisuutta.

Määrittelemme yhteiskuntaluokat Bourdieun (1984) teoriaan nojaten relationaalisina, elämäntapaan sitoutuvina distinktioina. Näin ollen käsitteellistämme yhteiskuntaluokat ryhminä, joita yhdistävät piirteet liittyvät erilaisiin mobilisoidavissa oleviin (tai olemattomiin) pääoman muotoihin. Bourdieu (1986) erottelee taloudellisen, kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman, joista viimeisin viittaa verkostoihin. Taloudellisen pääoman ajatellaan olevan keskeinen muiden pääomien muodostamiselle. Koulun kontekstissa merkitykselliseksi on toisaalta nähty kulttuurinen pääoma erityisesti ruumiillistuneessa muodossaan, jossa usein ”lahjakkuudeksi” ymmärretyt piirteet ovat perheen yhteiskuntaluokka-aseman tuotosta. Esimerkiksi lapsen laajaan sanavarastoon ja varhaiseen lukutaitoon vaikuttavat perheiden toimet ja ajankäyttö.

Kasvatustieteologiassa koulun on instituutiona todettu suosivan keskiluokkaisuuteen liitettyjä piirteitä ja keskiluokkaista habitusta (Bourdieu 1986; Crozier 2015; Kosunen 2016; Seppänen ym. 2015) tuottaessa ja uusinnettaessa koulutuksen kentällä hyödynnettäviä valttikortteja (Bourdieu ja Wacquant 1995), eli sitä, mitkä pääomat toimivat valuuttana (koulutuksen) kentällä. Keskiluokkaisuutta suosivassa koulukontekstissa on kyse siitä, mitä pidetään lähtökohtaisesti oikeana tapana olla tai mihin peilataan. Tällöin normi laajenee käsittämään yhteiskuntaluokan lisäksi myös muita sosiaalisia kategorioita, jotka mahdollisesti vaikuttavat käytössä oleviin pääomiin koulutuksen kentällä. Keskiluokkaisuuteen liitettyjen piirteiden, kuten hyvän toimeentulon, valkoisuuden, vammattomuuden ja hyvien akateemisten valmiuksien näkeminen normaalina saattaa tuottaa alempien yhteiskuntaluokkien lapsista ja heidän kouluistaan representaatioita, joissa nämä

näyttäytyvät epämiellyttävinä ja kartettavina (Reay 2004). Perheiden kohdalla keskiluokkaisuuden normalisoiminen ilmenee ideaalina, jossa painottuu vanhempien aktiivinen ja asiantuntijatietoon nojaava lasten jatkuva tukeminen ja esimerkiksi tietynlaisen kodin ja koulun yhteistyön pitäminen normaalina (Berg ja Peltola 2015; Gillies 2005; Lareau 2003; Metso 2004).

Voidaksemme analysoida puhetta oppilaiden taustoista, ja puheen kiinnittymistä yhteiskunnallisiin asemiin sekä koulun toimintakulttuuriin yhteiskunnallisten asemien mahdollisena uusintajana, hyödynnämme symbolisen väkivallan käsitettä.

Symbolinen väkivalta koulun kentällä

Keskeinen osa koulun institutionaalista habitusta ovat ne merkitykset, joita annetaan oppilaiden moninaisille lähtökohdille (Tarabini, Curran ja Fontdevila 2017). Keskiluokkaisten piirteiden suosiminen puolestaan liittyy keskeisesti koulun näkemiseen dekontekstualisoituna paikkana, irrallisena ympäröivästä yhteiskunnasta ja toimintaympäristöstä (Lupton ja Thrupp 2013; Thrupp ja Lupton 2006). Selitykset oppilaiden käyttäytymiselle ja oppimiselle redusoituvat kouluissa tällöin yksilöllisiin tekijöihin, eikä esimerkiksi yhteiskuntaluokan vaikutusta oppilaan toimintaan tunnisteta (Bourdieu ja Passeron 1977; Gillies 2005; Lupton ja Thrupp 2013). Bourdieun (1986) mukaan pääomien hyödyntäminen koulun kentällä tapahtuukin erilaisin, usein piilossa olevin mekanismein, jotka hyödyttävät keskiluokkaisin pääomin varustautuneita toimijoita. Pedagogiset toimet ymmärretään usein kuitenkin neutraaleina ja riisuttuina symbolisesta vallasta, joka niihin väistämättä sisältyy. Tätä väärintunnistamista (*misrecognition*) Bourdieu ja Passeron (1977) kutsuvat symboliseksi väkivallaksi.

Keskeistä symboliselle väkivallalle on, että oppilaiden haasteiden ajatellaan johtuvan näiden sisäsyntyisistä taidoista sen sijaan, että tunnistettaisiin ne yhteiskunnalliset yhteydet, jotka vaikuttavat oppilaiden toimintaan koulussa. Oppilaat sisäistävät nämä oletukset ja muokkaavat käytöstään niiden mukaisiksi. Keskiluokkaisuuden pitäminen luonnollisena sosiaalisena normina siirtää vastuun onnistumisesta ja epäonnistumisesta oppilaalle ja tämän perheelle ja jättää tunnistamatta koulun roolin yhteiskunnallisten asemien uusintamisessa (Bourdieu ja Passeron 1977). Keskiluokkaisesta normista poikkeavia yksilöitä patologisoiva ajattelu näkyykin kouluissa eri yhteyksissä (Mills 2008). Irlannissa esimerkiksi tasoryhmittely on tunnistettu symbolisen väkivallan mekanismiksi; alempien yhteiskuntaluokkien ja joidenkin vähemmistöjen yliedustus alemmissa, usein umpiperiin johtavissa, ryhmissä on yhteiskuntaluokkaperusteista distinktiota ja jakaa oppilaita perhetaustan mukaan eteenpäin koulupoluille (McGillicuddy ja Devine 2017).

Ajatusta siitä, että koulu väistämättä olisi symbolista väkivaltaa ja keskiluokan normia tuottava paikka, on tutkimuksissa myös haastettu. Koulujen on nähty toimivan myös ja ennen kaikkea paikkoina, jotka haastavat symbolista väkivaltaa tarjoamalla pääsyn sellaisen tiedon äärelle, jota kaikilla kodeilla ei ole mahdollista tarjota (Herr ja Anderson 2003; Watkins 2018). Koulun kenttää on kuvattu asemien uusintamisen ohella paikaksi, joka mahdollistaa sosiaalisen liikkuvuuden auttamalla kartuttamaan sellaisia pääomia, joilla on merkitystä koulutuksen kentän ulkopuolisilla kentillä (Watkins 2018). Näin ollen, jos koulut eriytyvät liikaa ja huono-osaisuus kasaantuu, haavoittuvimmilla alueilla olevilla kouluilla ei välttämättä ole enää mahdollisuuksia keskittyä hyvään opettamiseen eli tarjota yhteiskunnallisesti merkittävää tietoa kaikille (Lupton 2005; Paule 2013).

Kouluissa on mahdollista toimia myös aktiivisesti symbolisen väkivallan mekanismeja haastaen. Koska symbolinen väkivalta on väkivaltaa, jota ei tunnisteta väkivallaksi, vaan se jää näkymättömäksi koulun toimijoille (Herr ja Anderson 2003), ensimmäinen askel sen haastamiseksi on koulun roolin tunnistaminen yhteiskunnallisten asemien mahdollisena uusintajana. Tämä voi tapahtua huomioimalla opetuksessa kaikkien oppilaiden kotoa omaksumaa kulttuurista pääomaa (koulussa perinteisesti ja implisiittisesti arvostetun keskiluokkaisen kulttuurisen pääoman ohella) ja pyrkimällä näkemään kouluissa oppilaiden toiminnan yhteys heidän sosio-historialliseen taustaansa (Herr ja Anderson 2003; Mills 2008). Parhaimmillaan tämä voi johtaa tilanteisiin, joissa oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia ymmärtää yhteiskunnallista eriarvoisuutta ja sen vaikutuksia heidän omissa elämänsä elämänkuluissaan (Herr ja Anderson 2003).

[Alakoulun henkilöstön haastattelupuhe aineistona](#)

Tutkimustehtävänä on tarkastella, miten symbolista väkivaltaa tuotetaan ja miten sitä haastetaan kolmen alakoulun henkilökunnan haastattelupuheessa. Koska symbolisen väkivallan tuottamiselle keskeistä on keskiluokkaisuuden huomaamaton suosiminen ja näin koulun roolin tunnistamatta jättäminen asemien uusintamisessa, vastaamme tutkimustehtävään seuraavien alakysymysten avulla: 1) Miten symbolista väkivaltaa tuotetaan ja miten sitä haastetaan koulua koskevassa haastattelupuheessa, 2) Miten symbolista väkivaltaa tuotetaan ja miten sitä haastetaan oppilaita ja perheitä koskevassa haastattelupuheessa?

Artikkelin haastatteluaineisto (N=36) tuotettiin etnografisessa Toimiva lähikoulu tutkimushankkeessa, joka toteutettiin vuonna 2014. Hankkeen taustalla oli havainto alueellisen huono-osaisuuden kasaantumisen vaikutuksesta koulujen oppimistuloksiin. Tutkimuksen kohteeksi valikoitiin kaupunkikouluja, jotka onnistuivat tuottamaan alueen koostumukseen liittyviä tilastollisia

ennusteita parempia oppimistuloksia. (Bernelius 2013.) Aineisto tuotettiin kolmella pääkaupunkiseudun alakoululla, jotka valikoituivat tutkimushankkeeseen kahdella kriteerillä: 1) ne sijaitsevat alueella, jossa on matala koulutus- ja tulotaso sekä suhteellisen paljon äidinkielenään muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea puhuvia, ja olivat perheiden kouluvalinnoissa jossain määrin torjuttuja, ja 2) koulut tuottivat oppimistuloksia, jotka olivat alueen sijaintiin nähden tilastollisia odotuksia korkeampia. Nämä koulut valittiin tarkasteltaviksi, jotta voitaisiin saada tutkimuksellista ymmärrystä siitä, miten koulu instituutiona voi vastata sijantialueensa huono-osaisuuden haasteisiin ja miten tätä voitaisiin suomalaisessa koulukontekstissa selittää. ”Huono-osaisia kouluja” on kansainvälisesti tutkittu paljon mutta Suomessa ilmiön tunnistaminen ja tutkiminen on uutta (vrt. Lupton ja Thrupp 2013).

Haastateltavat ovat koulujen rehtoreita, opettajia, avustajia ja muuta henkilökuntaa siten, että 29 haastateltavista toimivat opettajina erilaisissa positioissa (esimerkiksi luokanopettajina tai erityisopettajina). Joukossa oli vasta-alkaneita ja tutkimuskouluilla vuosia työskennelleitä henkilökunnan jäseniä. Haastattelut, jotka kestivät keskimäärin tunnin, tehtiin havainnointijaksojen yhteydessä etnografisina haastatteluina. Tällä tarkoitamme, että haastateltavien ja haastattelijoiden suhde perustui pidemmälle aikajaksolle ja he jakoivat yhteisiä kokemuksia kouluista (Heyl 2007). Haastattelut tehtiin yksilöhaastatteluina, nauhoitettiin ja litteroitiin. Tutkimukseen suhtauduttiin myönteisesti, mitä edesauttoivat todennäköisesti lähtökohtana olleet hyvät oppimistulokset. Haastattelijan tuttuus, tutkimuksen lähtökohta ja tutkijoiden omat taustat opettajina vaikuttivat mahdollisesti haastatteluiden kulkuun. Haastatteluissa puhuttiin kaikenikäisistä alakoululaisista. Artikkelin näkökulmasta tärkeimpiä käsiteltyjä teemoja olivat keskustelut koulun sijaintialueesta, koulun oppilaista ja koulun tehtävästä. Oleellista on myös huomioida, että kysyimme haastatteluissa erikseen, miten alueen tilastollisesti määrittävä matala sosioekonominen rakenne näkyy kouluissa, mikä oli osaltaan tuottamassa huolipuhetta.

Haastateltavat olivat pääsääntöisesti korkea-asteen koulutuksen saaneita valtaväestön edustajia, ja siten heidän yhteiskunnallinen asemansa poikkesi puheen kohteena olevien lasten ja heidän perheidensä asemasta. Analyysissa kiinnityimme erityisesti opettajien puheen tarkasteluun, osin koska heitä oli lukumääräisesti eniten, mutta myös siksi, että koulun arjessa heidän suhteensa oppilaisiin muodostui usein tiiviimmäksi kuin muiden. Kollektiivisen ymmärryksen kehittämisessä he ovat keskeisiä, vaikka eivät ainoita toimijoita.

Haastattelupuhe on laadultaan erityistä. Ymmärrämme haastattelutilanteessa tuotetun puheen puhujan tuottamana representaationa itsestään ja työstään. Jaetut ymmärrykset vaikuttavat kuitenkin koulun arjen käytäntöihin, joten symbolisen väkivallan analysoimisen näkökulmasta oppilaista

tuotettu puhe on merkityksellistä. Haastattelut analysoitiin teemoittelevan sisällönanalyysin menetelmin, jossa aineisto järjestetään ensin teoriasta johdetuilla koodeilla (esim. Schreier 2012) varsinaista analyysia varten (Salo 2015). Aineiston järjestelyä ja rajaamista varten syötimme haastatteluaineiston Atlas.ti-ohjelmaan ja koodasimme puheen huono-osaisuudesta, oppilaiden ongelmista ja haasteista ja koulun tehtävästä. Samoin koodattiin mahdollinen puhe yhteiskuntaluokista. Nämä puheenaiheet löytyivät pääasiassa niiden haastattelukysymysten alta, joissa keskusteltiin koulun alueen tilastollisesti määrittyvästä huono-osaisuudesta, yhteistyöstä kotien kanssa ja suhteista oppilaisiin. Otimme koodaamalla rajatut kohdat ja teemoittelimme niitä sen mukaan, millaiset tekijät puheessa määrittyivät koulun tehtäväksi ja millaisista asioista puhuttiin, kun puhuttiin oppilaista ja heidän perheistään. Nämä laajemmat teemat olimme rakentaneet teoreettisen kirjallisuuden pohjalta tutkimuskysymyksiksi. Syvensimme analysoimiamme teemoja pyrkimällä ymmärtämään teemoja ja lausumia symbolisen väkivallan käsitteistön avulla. Aineiston luvussa tehtiin useita edestakaisia kierroksia aineiston ja kirjallisuuden kanssa abstraktiotason nostoon pyrkien. Seuraavissa kahdessa analyysiluvussa esittelemme havaintomme ja tulkintamme. Aineistolainausten perään on merkitty haastattelun asema koulussa ja juokseva numerointi erottelemaan vastaajia.

Symbolisen väkivallan tuottaminen ja haastaminen puheessa koulusta

Kaikissa kolmessa tutkimuskoulussa tunnistetaan koulun erityinen merkitys huono-osaisista taustoista tulevien lasten tukemisessa. Koulun tehtäväksi nähdään sen takaaminen, että kaikilla olisi mahdollisimman yhdenvertaiset mahdollisuudet saavuttaa opetukselle asetettuja tavoitteita ja näin viime kädessä mahdollistaa poispääsy huono-osaisuudesta. Haastatteluissa toistuva teema on opettajien tunnistama tarve tukea korostetusti niitä oppilaita, jotka eivät saa kotoa tukea:

(...) me vaaditaan asioita, mut me ei voida ajatella niin, että jos oppilas ei saavuta niitä niin ei sitten. (...) Sit vaan lähetään miettimään et millä konstilla hän saavuttais niitä asioita (...) Musta meidän täytyy työskennellä täällä aika lujasti ja aika kekseliäästi, että me pystytään saavuttamaan opetussuunnitelmien tavoitteita, sen takia et kotoa ei välttämättä tuu sitä tukea. (Opettaja 20)

Huono-osaisuuden kuvataan näkyvän tarpeena tukea oppilaiden ”itseluottamuksen” kasvua, eli jonkin sellaisen pohjan luomista, joka mahdollistaa varsinaisen oppimisen. Bourdieulaisin käsittein ymmärrämme tämän toiveen tietynlaisten, oppimista edesauttavien pääomien kasvattamisen

tarpeena. Alueen ja koulun yhteen kietoutuminen näkyy haastatteluissa, joissa opettajat kuvaavat oppilaiden sisäistyneen alueellisen huono-osaisuuden osaksi oppijaidentiteettiään ja tarvitsevan opettajia erityisesti rakentamaan uskoa itseensä. Koulun tehtäväksi haastattelupuheessa muodostuu näin sisäistetyyn huono-osaisuuden haastaminen:

Meiän duuni on ylittää se taso, mikä näille asetetaan, tai minkä ne itse asettaa. (...) meidän pitää vetää odotuksista huolimatta nää lapset sille tasolle et ne pääsee itse päättää miten ne jatkaa sit jossain vaiheessa, et ei me päätetä niiden puolest et sä oot tosi paska, ei sust mitään tuu, vaan (...) yritetään saada siit revitty se, mitä se vois osata. Et se ite näkis mä voin osata tän asian. Se on välillä tosi haasteellista. Usko siihen et mä voisin osata jotain, puuttuu välil kokonaan. (...) Itsetunnon kasvattaminen on tärkeä täällä. (Opettaja 14)

Nämä kaksi haastattelulainausa kuvaavat tulkintamme mukaan symbolisen väkivallan mekanismien haastamista. Ensiksi, kun kouluissa pyritään ”lujasti” ja ”kekseliäästi” siihen, että kaikenlaisista taustoista tulevat lapset pääsevät käsiksi yhteiskunnallisesti merkittävään tietoon, muokkaa se koulua paikkana, joka voi mahdollistaa sosiaalisen liikkumisen. Koulu voi näin auttaa kartuttamaan pääomia, joilla on merkitystä myös koulutuksen kentän ulkopuolisilla kentillä. (Watkins 2018.)

Toiseksi, samasta näkökulmasta se, mitä opettajat kuvaavat haastattelupuheessaan tukemakseen ”itseluottamukseksi” tai ”itsetunnoksi”, voidaan ymmärtää pyrkimyksenä haastaa ylisukupolvisten sosiaalisten asemien uusintamista (vrt. Herr ja Anderson 2003). Haastattelukatkelmassa opettaja puhuu alueen huono-osaisuuden sisäistymisestä, minkä hän sanoo vaikuttavan oppilaiden uskoon omiin kykyihinsä. Huono-osaisuuteen (Saari, Eskelinen ja Björklund 2020) ja huono-osaiseksi miellettyihin paikkoihin (Bernelius, Huilla ja Ramos Lobato 2021) liittyy voimakas stigma, joka kouluissa näkyy opettajien mukaan siten, että oppilaat sisäistävät taustan ja alueen mukanaan tuomat oletukset ja muokkaavat käytöstään niiden mukaisiksi. Kun opettajat ovat sensitiivisiä tälle ilmiölle, tulkitsemme sen symbolisen väkivallan haastamiseksi haastattelupuheessa: sisäistyneen ”huonommuuden” haastaminen on keskeinen osa yhteiskuntaluokka-asemien uusintamiseen puuttumista (Bourdieu ja Passeron 1977; Herr ja Anderson 2003; Watkins 2018).

Lainaukset kuvastavatkin sitä, miten koulujen henkilökunta puheen tasolla on tietoinen koulun toimintaympäristön vaikutuksista sille, mitä koulussa tapahtuu ja haastaa näin symbolista väkivaltaa. Puhetta oppilaiden taustojen vaikutuksesta oppimiseen esiintyykin aineistossa paljon. Haastattelupuheessa koulu näyttäytyy tällöin paikkana, jonka tulee mukautua oppilaiden

elämäntilanteisiin ja tarpeisiin, eli toisin sanoen pyrkiä tuottamaan kaikille lapsille niitä pääomia, jotka edistävät pärjäämistä koulussa ja tulevilla kentillä. Tällöin koulussa kohdattuja vaikeuksia ei ajatella oppilaiden ”vikoina”, vaan haastateltavat kertovat suhtautuvansa niihin ikään kuin osana annettua ympäristöä, johon koulun ja henkilökunnan tulee suhteuttaa omia käytäntöjään. Joissain puheenvuoroissa koulun tehtävänä onkin olla paikka, joka pyrkii katkaisemaan ylisukupolvista huono-osaisuutta ja haastamaan esimerkiksi työttömyyttä oppilaiden tulevaisuudenkuvana, eli koulun tehtävänä olisi puuttua yhteiskuntaluokka-asemien periytymiseen yhteiskunnassa. Keskeistä näille puheenvuoroille on, että kouluissa ei tulisi luovuttaa oppilaiden suhteen, vaikka nämä olisivat ulkoa määritellysti ”haastavia”, eli näiltä puuttuisi koulunkäynnin näkökulmasta tarkastellen koulun pääsääntöisesti arvottamaa keskiluokkaista kulttuurista pääomaa.

Vaikka koulun rooli eräänlaisena sosiaalisen nousun mahdollistajana tunnustetaan, rooli yhteiskunnallisten asemien uusintamisessa jää usein tunnistamatta haastattelupuheessa. Tästä poikkeuksen muodostaa alla oleva haastattelulainaus, jonka mukaan opettaja saattaa itse olla se taho, joka tuottaa oppilaalle sisäistettyä huonoutta.

Ei edes sais mielessään ajatella et heh heh, et varmaan, et sust ei ikinä kyllä tuu (...) . Siinä on se opettajan tärkein tehtävä jos oppilas ilmottaa et hän, niin sit pitäis pystyy uskomaan siihen. Koska ehkä hänestä tulee hammaslääkäri, tai lähihoitaja, mutta se usko mikä siinä hetkessä sun pitäs löytää ittestäs, niin on hirveen arvokas ja se on sen opettajan vastuulla (...). Se usko tarkoittaa myös sitä et sä näät sen oppilaan kyvyt ja sen persoonallisuuden ja sä uskot että hänestä tulee jotain. (Opettaja 8)

Lainaus on haastattelun kohdasta, jossa opettaja pohtii aiemmin urallaan syyllistyneensä oppilaan mahdollisuuksien vähättelyyn tämän taustan vuoksi. Symboliselle väkivallalle keskeistä on, että kouluissa uusinnetaan yhteiskunnallisia asemia siten, että koulun rooli jää tunnistamatta (Bourdieu ja Passeron 1977; Herr ja Anderson 2003). Symbolista väkivaltaa voidaan kuitenkin haastaa, jos se tunnustetaan (Herr ja Anderson 2003) ja halutaan haastaa, kuten yllä olevassa lainauksessa.

Lainauksen mukaista tunnustamista on aineistossa kuitenkin vähän. Symbolisen väkivallan haastaminen tapahtuikin yhtäältä koulun merkityksen korostamisena sosiaalisen liikkuvuuden mahdollistajana sekä toisaalta taustojen vaikutusten ymmärtämisenä, eli yksilöitä patologisoivan puheen haastamisena oppilaiden kohdalla (vrt. Mills 2008). Oppilaiden perheitä koskeva puhe säilyy tällöinkin patologisoivana, mitä kuvaamme seuraavassa luvussa tarkemmin.

Kolmen tutkimuskoulun välillä on havaittavissa jonkin verran eroja siinä, miten koulun korostuneeseen rooliin huono-osaisista taustoista tulevien lasten tukemisessa suhtaudutaan. Yhdessä kouluista koulun tarve rakentaa toimintansa oppilaiden tarpeiden mukaan on analyysimme mukaan sanallistettu lähtökohta, jonka pohjalle käytänteitä rakennetaan. Vanhempien toimintaa ja tilanteita kritisoidaan, mutta oppilaita kohtaan ollaan ymmärtäväisiä ja ongelmien syitä haetaan usein heidän taustoistaan. Toisessa kouluista kouluun vaikuttava ”haastavaksi” kuvattu toimintaympäristö otetaan myös annettuna ja sanallistettuna lähtökohtana, johon koulun käytänteitä sopeutetaan. Tätä lähtökohtaa kuitenkin tulkintamme mukaan pikemminkin siedetään kuin pidetään ”normaalina”. Toisin sanoen koulun käytäntöjä muutetaan vastaamaan oppilaiden taustojen tuottamiin ”haasteisiin”, mutta puheen tasolla toivotaan myös, että tilanne ei olisi niin ”haastava”. Tulkitsemme tätä kaipuuna keskiluokkaisempaan oppilaspuoleen, vaikka koulu onkin saatu toimimaan myös koettujen haasteiden keskellä. Kolmannessa koulussa on vahvasta välittämisen eetoksesta huolimatta paljon vähemmän puhetta koulun tarpeesta muuttua oppilaiden tarpeita vastaavaksi. Tässä koulussa opettajat ovat haastatteluiden perusteella väsyneempiä ja suhtautuvat oppilaisiin kriittisemmin kuin kahdessa muussa koulussa.

Keskeisenä tekijänä suhtautumistapojen eroissa on ajatus siitä, millaiset asiat kuuluvat kouluun ja opettajan työnkuvaan. Joissain haastatteluissa pohditaan oppilaiden huoliin ja kotioloihin liittyvien asioiden hoitamisen vaikeutta ja esitetään toive, että varsinaiseen opetustyöhön liittymättömäksi kuvatut ongelmat voisivat jäädä ikään kuin koulun oven ulkopuolelle:

Sit jos kiireen sais vielä pois ja ulkoistettua noi lasten muut ongelmat, jotka ei liity kouluun, niin silloin tää työ olis tosi tosi kivaa (...) (Opettaja 11)

Symbolisen väkivallan näkökulmasta kyseisen opettajan haastattelussa oppilaiden ongelmat kiinnittyvät heidän huono-osaisiin taustoihinsa ja taustojen vaikutus oppilaiden käyttäytymiseen asettuu kritiikin kohteeksi. Tähän liittyen aineistossa on paljon puhetta, jossa opettajat pohtivat kasvattamisen ja opettamisen suhdetta. Monet sanovat olevansa koko ajan vähemmän opettajia ja enemmän kasvattajia. Tätä voidaan tulkita siten, että työn painopisteen toivotaan olevan akateemisten taitojen opettamisessa, ja oppilaiden muut ongelmat hahmotetaan tästä erotettavissa olevina ja edelläkin kuvatulla tavalla ylimääräisinä ja työhön kuulumattomina. Tällöin ihanteellisimpana työnkuvana näyttää tietojen opettaminen niille oppilaille, joiden kohdalla se on ”helppoa” mutta ei välttämättä huomata, että tähän kategoriaan kasautuvat keskiluokkaisin pääomin varustetut oppilaat. Erityisesti käyttäytymisen, tunnetaitojen ja sosiaalisten ongelmien kohtaaminen nähdään

haasteeksi, jonka kuuluisi jäädä koulun ulkopuolelle. Helpon opetettavuuden pitäminen normaalina johtaa herkästi taustojen vaikutusten väärintunnistamiseen, eli symboliseen väkivaltaan (Bourdieu & Passeron 1977). Aineistossa näkyikin esimerkkejä siitä, että koulun kanssa ristiriitaan asettuvaan käyttäytymiseen liittyvät ongelmat ratkaistaisiin mielellään ”haastavien” oppilaiden eksklusiolla (ks. myös Juva 2019). Koulun arjen toimivuuden kannalta ratkaisuksi tarjotaan tällöin siirtoa erityisluokkaan, sairauslomaa tai sairaalakoulua. Syyt psykologisoituvat erityisesti väkivalta- ja muissa vakavissa tapauksissa, jotka ovat haastattelupuheen perusteella henkilökuntaa erityisesti kuormittavia.

Haastatteluissa näkyikin paljon implisiittistä normaalin ja tavallisen yhdistymistä keskiluokkaiseen helppoon oppijaan oppilaista puhuttaessa. Seuraavassa lainauksessa tämä yhdistyy myös rodullistettuun ulottuvuuteen:

Olin [naapurimaassa kouluvierailulla] ne kaikki 19 oppilasta jotka oli paikalla (...) ei siellä ollut oppilasaines, näin monimuotoinen kun meillä on. Ne oli kaikki, [kyseisen maan kansalaisia], vaaleita. Ja yhdellä oli vaan matikassa hankaluus (...) (Rehtori)

Eksklusiota ratkaisuna pitävä puhe toimii herkästi symbolista väkivaltaa tuottavana. Sen sijaan puhe, jossa oppilaiden sosiaaliset haasteet koetaan yhdeksi työn ydinosaksi, johon koulussa on mahdollista vaikuttaa, voidaan tulkita symbolista väkivaltaa haastavaksi. Osa opettajista kertookin valinneensa työpaikkansa sillä perusteella, että saa tehdä enemmän kasvatusta ja toimia ”oikeiden” ongelmien kanssa:

(...) mä oon viihtynyt tääl tosi hyvin, mä tykkään olla just tän tyyppisessä koulussa, missä jos on ongelmia niin ne on sellasia oikeita ongelmia eikä, että jollakulla on vääränväristä kynsilakkaa, [oikeisiin ongelmiin] paneudutaan ja niille tehään jotain, ei oo semmost turhaa hömpötyä. (Opettaja 24)

Yhteenvedona voidaan todeta, että kaikissa tutkimuskouluissamme pyritään haastamaan symbolista väkivaltaa varmistamalla kaikille oppilaille pääsy kiinni sellaisiin pääomiin, jotka voivat auttaa heitä eteenpäin elämässä. Oppilaiden taustojen vaikutuksesta puhutaan paljon ja puheen perusteella tavoitellaan esimerkiksi ylisukupolvisen huono-osaisuuden katkaisemista. Tutkimuskoulujen institutionaalinen habitus symbolisen väkivallan osalta kuitenkin myös vaihtelee jonkin verran. Kun lasten elämismaailman ja koulun lähtökohtaisesti keskiluokkaisuutta suosivan toimintakulttuurin

välillä on huomattava ero, osassa kouluja toivotaan lasten ja työnkuvan olevan toisenlaista. Tällöin koulu suosii keskiluokkaisuutta, mikä toimii symbolista väkivaltaa tuottavana mekanismina.

Puhe huono-osaisen alueen lapsista ja näiden perheistä

Oppilaiden ja erityisesti näiden perheiden keskiluokkaisen elämäntavan ja resurssien pitäminen toivottavana ja normaalina näkyy haastattelupuheessa monella tavalla. Tekijät, jotka puheessa liitetään huono-osaisuuteen, ovat tulkintamme mukaan usein kiinnittyneitä perheiden käytettävissä oleviin pääomiin ja täten yhteiskuntaluokka-asemiin (Bourdieu 1984). Huono-osaisuuteen liitetään sekä selkeitä materiaaliseen puutteeseen, eli taloudelliseen pääomaan, liittyviä tekijöitä että niin sanotusti lievempiä, oppilaan oppimisen tukemiseen liittyviä asioita, joita voidaan käsitteellistää kulttuuriseen pääomaan liittyviksi kysymyksiksi. Tässä puheessa kuultaa keskiluokkaisen vanhemmuuden ideaali (Berg ja Peltola 2015; Gillies 2005), jossa taloudellisen pääoman puutteen ja vanhemmuuden käytäntöjen ja resurssien ajatellaan olevan yhteydessä toisiinsa. Taloudellisen köyhyyden sijaan puheessa korostuvat kuitenkin sosiaaliset ongelmat ja huoli vanhempien kyvystä huolehtia lapsensa hyvinvoinnista. Huono-osaisuuden vaikutuksia *oppilaisiin* siis tunnistetaan ja nimetään, mutta vanhempien toimintaa arvioidaan pitkälle yksilötasolla toteutuvien vanhemmuuden taitojen ja resurssien kautta, jolloin yhteiskuntaluokkien rakenteellinen vaikutus jää tunnistamatta (Bourdieu ja Passeron 1977; Gillies 2005).

Haastatteluissa huono-osaisuuden kuvataan ilmenevän perheissä ”pahimmillaan” lastensuojelun tarpeena, päihteiden käytön ongelmina, vanhempien tekeminä rikoksina ja vankilatuomioina. Myös työttömyydestä, syrjäytymisestä, yksinhuoltajuudesta ja/tai vaihtuvista perhejärjestelyistä, köyhyydestä sekä jaksamisen ja (mielen)terveyden ongelmista puhutaan huono-osaisuuteen liittyvinä kysymyksinä. Lastensuojelusta ja sen kanssa tehtävästä yhteistyöstä puhutaan paljon. Lastensuojelun tarvetta, yksinhuoltajuutta ja vuokra-asumista käytetään huomattavan usein synonyymeina huono-osaisuudelle. Huono-osaisuutta käsiteltiin siten tilastollisesti verraten yleisten elämänolosuhteiden, kuten yksinhuoltajuuden tai vuokra-asumisen kautta, mutta myös varsin vakavien sosiaalisten ongelmien kautta. Nämä lievemmät ja vakavammat haasteet myös rinnastuvat puheessa huono-osaisuudesta. Tämä yhtäältä heijastaa koulussa kohdattuja haasteita; toisaalta hyvinvoinnin puutteisiin kytkeytyvä puhe jättää ulkopuolelleen muut vähemmän ongelmakeskeiset lähestymistavat keskiluokkaista alempiin luokkataustoihin ja niistä kumpuaviin kokemuksiin.

Erityisesti vuokra-asumisen ja yksinhuoltajuuden käyttäminen toistuvasti huono-osaisuuden synonyymina kuvastaa omistusasumisen ja ydinperheideaalin läsnäoloa puheessa peilinä, johon

perheiden tilanteita verrataan. Erityisesti kaupungin vuokra-asuntoja käytetään puheessa yleisesti mittarina kuvaamaan huono-osaisuuden kasaantumista. Sosiaalisesti sekoittuneita alueita kuvataan haastatteluissa onnistuneina ja alueita, joissa oli paljon vuokrataloja, kuvataan suunnitellun ”pieleen”, koska ne kokoavat yhteen sekä huono-osaista valtaväestöä että lukumääräisesti ”paljon” etnisiin vähemmistöihin kuuluvaa väestöä, mikä osaltaan vaikuttaa koulujen oppilaspohtaan muokaten sitä ”epätoivottuun” suuntaan. Koska yhtäältä on niin, että kaupungin vuokra-asunnoissa asuu paljon pienituloisia, joihin myös yksinhuoltajat usein kuuluvat, puhutaan itseasiassa köyhyydestä kouluille ongelmia tuottavana asiana. Köyhyydestä ja rahasta puhuttaessa käytetään kuitenkin huomattavan paljon kiertoilmaisuja, joiden myötä tietyt keskiluokkaiset piirteet, kuten hyvä toimeentulo omistusasumisen muodossa, asettuvat toivottaviksi ja normaaleiksi, mutta vaietuiksi.

Pahimmillaan huono-osaisuuden kuvataan ilmenevän lasten suoranaista laiminlyömisena, mikä kuormittaa koulujen henkilökuntaa, jolla on rajallisesti mahdollisuuksia vaikuttaa siihen. Lievimmillään huono-osaisuuden kuvataan näyttäytyvän vanhempien piittaamattomuutena koulusta esimerkiksi kotitehtävien, koulutehtävissä auttamisen tai ajoissa kouluun saapumisen suhteen. Vanhempien kiinnostuksen puute lapsen koulunkäyntiä kohtaan sekä kyvyttömyys tukea koulunkäyntiä mainitaan usein. Huono-osaisuudesta keskusteltaessa haastattelupuheesta huomattava osuus keskittyi vanhemmuuteen ja siihen liittyviin puutteisiin. Tämä painotus saattaa osaltaan liittyä siihen, että tutkimus on toteutettu alakouluissa, joissa oppilailta ikänsä puolesta odotetaan vähemmän autonomiaa esimerkiksi varusteista huolehtimisessa ja kotitehtävissä, ja he tarvitsevat vielä runsaasti hyvin konkreettista huolenpitoa.

Vanhemmuutta koskevaa huolipuhetta voidaan hahmottaa kahtalaisesti: yhtäältä puheessa kuultaa huoli ja turhautuneisuus sellaisia ongelmia kohtaan, joihin koulun henkilökunnalla on vain rajalliset vaikuttamisen mahdollisuudet. Toisaalta puhuttaessa kiinnostuksen puutteesta lasten koulunkäyntiä kohtaan tai sen puutteellisesta tukemisesta, puheesta kuuluu myös yhteiskuntaluokittunut arvio siitä, että taloudellisesti huono-osaisemmat vanhemmat eivät toteuta sitä keskiluokkaista vanhemmuuden ideaalia, jossa painottuu vanhempien aktiivinen ja asiantuntijatietaan nojaava lasten jatkuva tukeminen (Berg ja Peltola 2015; Gillies 2005; Lareau 2003). Seuraavassa aineistolainauksessa vanhempien kyvyttömyys tukea lapsiaan koulutöissä kietoutuu taloudelliseen hyvinvointiin lauseessa esiintyvän tilastollisesti hyväosaisen kaupunginosan muodossa. Hyväosaisuus liitetään siis kykyyn auttaa lapsia läksyjen teossa.

”(...) vanhemmilla ei oo, kykyä, voimia eikä osaamista välttämättä auttaa lapsia koulutöissä kotona. Joka saattaa [hyväosaisessa kaupunginosassa] tuntua että totta kai, jokainen vanhempi osaa opettaa kuudesluokkalaista matikantehtävissä niin tääl on

oikeesti vanhempia jotka ei tajua sitä. En puhu nyt pelkästään maahanmuuttajista vaan ihan kantasuomalaisii vanhempii [ei vaan] taidot riitä.” (Opettaja 30)

Kuvattaessa ”lievimmillään” huono-osaisuuden näyttäytyvän perheiden osalta piittaamattomuutena koulunkäyntiä kohtaan ja kyvyttömyytenä tukea sitä tuotetaan kaksinainen arvostelma: puhe voi viitata ymmärrykseen esimerkiksi jaksamisen rajoista vaikkapa rahahuolten keskellä, mutta siihen liittyy myös moraalinen ja moralisoiva oletus siitä, että vanhemmat eivät ”piittaa”. Tämä näkyy esimerkiksi puheessa oppilaiden vaatetuksesta ja liikuntavälineistä. Talvivaatteiden puuttuminen on monille haastateltaville huolta ja stressiäkin herättävä aihe, joka konkreettisesti kuvaa alueen lasten huono-osaisuutta mutta kiinnittyy perheiden välinpitämättömyyteen:

Mä tulin tänne ja tuli semmonen olo, et ihan oikeesti (...) kukaan ei katso [lasten] perään, et millä tavalla ne lähtee kodista ulos (...), et niille on aivan yks lysti onko lapsel pillifarkut tai pikkutakki tai korkokengät 20 asteen pakkases päällä. Et onneks tänä vuonna ei hirveen kauan ollu kylmää, mutta melkeen joka päivä joutu soittaa jonnekin kotiin, et mä en voi laittaa lastanne pihalle, ku siel on liian kylmä. (Opettaja 22)

Huono-osaisuuteen liittyvän huolipuheen teemoista nostamme kaksi keskeistä havaintoa. Ensinnäkin, puheessa ongelmallisiksi määrittyvät ensisijassa oppilaiden perheet, eivätkä lapset. Oppilaiden ”motivaation puutetta”, ”huonoa käytöstä” tai ”auktoriteettien pelkäämättömyyttä” kuvataan ongelmiksi huomattavan harvoin verrattuna perheiden ongelmien kuvaamiseen. Oppilaiden levottomuuden ja vuorovaikutustaitojen puutteen kuvataan johtuvan haastavista kotioloista enemmän kuin lasten yksilöllisistä ominaisuuksista. Puhe, jossa oppilaita ei patologisoida, haastaa toisaalta symbolista väkivaltaa, mutta toisaalta ylläpitää ongelmiin keskittynyttä puhetta oppilaiden perheistä. Esimerkiksi seuraavassa haastattelukatkelmassa opettaja arvelee, että oppilaiden levoton käyttäytyminen johtuu siitä, että he joutuvat huolehtimaan kotona olevista ongelmista, eikä kodeissa kyetä tukemaan oppimista.

[O]ppilaathan on aivan mahtavia ja mä tiedän, et osalla on todella suuria haasteita kotona, silti täällä koulussa tehään hommia tosi hyvin ja suurin osa on todella motivoituneita oppimaan, (...) on siellä tietynlaista levottomuutta (...) varmasti osa oppimisvaikeuksista johtuu esimerkiks siitä, et ollaan huolissaan kotioloista tai kotona ei auteta läksyissä ja muuta, mut oppilaat on tosi mahtavia. (Opettaja 24)

Erityisesti niiden opettajien puheessa, jotka kohtasivat paljon tilanteita, joissa lasten henkinen tai fyysinen turvallisuus oli vaarantunut, kuului ymmärrys lasten käyttäytymistä kohtaan koulussa ja yhteiskuntaluokittava kritiikki perheitä kohtaan. Keskiluokkaisuuden (yllä)pitäminen normaalina näkyikin aineistossa keskeisesti puheessa kodeista ja erityisesti kodin ja koulun yhteistyöstä. Kotien puuttumattomuus antaa työhön tietynlaista vapautta, kun ”lääkärit” ja ”tuomarit”, joita oman koulun oppilaiden vanhemmissa ei ole, määrittyvät koulusta kiinnostuneiksi ja toisinaan hankaliksi huoltajiksi. Vaikka vapautta kiitellään, ei tilannetta pidetä optimaalisena:

(...) tulee lapsia erilaisista sosiaaliluokista, et nään että osasta lapsista pidetään tosi hyvää huolta ja osassa sitten taas vaikka mitä kirjottais kotiin ni ei sit oikeen vastakaikua tuu (...). (Opettaja 13)

[Välillä on] raskasta että, joutuu samaa asiaa moneen kertaan ennen ku asiat menee eteenpäin ja, ehkä se on siinä, että kodit on sellaisia kuin on, mut eihän, siis onhan täällä ihan normaaleja koteja [naurahtaa]. Ei kaikki ole suinkaan, mitenkään huonompiosaisia tai muuta. (Opettaja 28)

Yllä olevassa jälkimmäisessä lausumassa normaalius määrittyy eksplikoidusti keskiluokkaiseksi ja ”huonompiosaiset” ei-normaaliksi. Keskiluokan normalisoimisen myötä huonompiosaisten toiminta tulee patologisoiduksi, kun kotien aktiivinen yhteydenpito koulun kanssa on ”normaali”, johon normaalin ulkopuolelle rajautuva huono-osaisuus vaikuttaa kielteisesti. Vastakkain asettuvat lasten hyvä huolenpito ja koulun viesteihin vastaamattomuus, kuten ylemmässä lainauksessa. Havainto yhteiskuntaluokan merkityksestä opettajien tulkinnoille kodin ja koulun yhteistyöstä saa tukea aiemmista tutkimuksista (Berg ja Peltola 2015; Lareau 2003; Metso 2004), joissa on havaittu, että yhteistyöhön vaikuttaa keskeisesti kodin kulttuurinen pääoma, joka mahdollistaa tai estää huoltajan ja koulun luontevan kohtaamisen, ja esimerkiksi läksyissä auttamisen. Keskiluokkaiset vanhemmat hallitsevat tarvittavan sanaston ja tuntevat itsensä itsevarmoiksi ollessaan yhteydessä kouluun - alemmista luokista tullessa tilanne ei ole välttämättä tämä, mikä koulun suuntaan näyttäytyy yhteistyökyvyttömyytenä. Koulut ylläpitävät tulkintamme mukaan aineistossammekin tilannetta ymmärtämällä luontevasti koulun kanssa toimivat keskiluokkaiset perheet normaaleina. Sopivien

pääomien mobilisoinnin merkitys yhteistyössä jää tunnistamatta ja samalla yhteydenpito yhdistyy lasten hyvään hoivaan.

Aineistossa näkyy myös huono-osaisten vanhempien tilanteisiin asettumista ja ymmärtämistä esimerkiksi muiden kuin koulun keskiluokkaisten viranomaistahojen kohtaamisessa. Eräässä haastattelussa pohditaan matalan kynnyksen avun paikkoja ja perheneuvolaan hakeutumisen korkeaa kynnystä:

(...) sit ajatellaan et sä et oo osannu hoitaa lapsias, etkä sä oo osannu sitä ja tätä, ja sul on huonot lapset ja on huonot vanhemmat. Mut kuraattori on matalan kynnyksen, ois hirveen tärkeitä että olis enemmän sitä. (Opettaja 22)

Tämän kaltaista ei-keskiluokkaisiksi määrittyvien perheiden toiminnan ymmärrystä aineistossa on erityisesti yhdessä koulussa, jossa siinäkin, usein samoissa haastatteluissa, perheitä toisaalta myös kritisoitiin kovasanaisesti lasten laiminlyömisestä. Vaikka perheiden tilanteille löytyy ymmärrystä tiettyyn pisteeseen asti, lasten vaikeiden tilanteiden käsitteleminen koulussa menee vanhempien vaikeiden tilanteiden ymmärryksen ohi. Samalla puhe perheistä muuttuu herkästi patologisoivaksi, mikä pahimmillaan voi johtaa alempien yhteiskuntaluokkien demonisointiin tai osaltaan ylläpitää sitä (Reay 2004).

Toiseksi nostamme havainnon, jonka mukaan perheistä ja heidän ongelmistaan puhuttaessa puhutaan kuitenkin vähemmän konkreettisesta taloudellisen pääoman puutteesta, ja esimerkiksi kiertoilmausten käyttö on huomattavan yleistä siihen viitattaessa, kuten seuraavassa lainauksessa.

Siis kyl, se mitä puhutaan, kyl mä voin sen rehellisesti sanoo et kyl semmost, puhutaan vaikeuksista, et ne on erilaisia ne lähtökohdat lapsilla. Ja onhan se varmasti totta, et tiettyihin osiin kaupungista ihan kaikis kaupungeissa, ehkä ei nyt kasaannu, mut sieltä voi helpommin löytää tiettyntyyppisiä vaikka perhetaustoja tai muita lähtökohtia. (Opettaja 1)

Haastattelusitaatissa on havaittavissa vaikeus nimetä, millaisia ovat ”vaikeudet”, ”erilaiset lähtökohdat” ja ”tiettyntyyppiset perhetaustat”: kontekstista on pääteltävissä, että haastateltava puhuu alempien yhteiskuntaluokkien perheistä. Perheiden ongelmat eivät haastatteluissa kuitenkaan näyttäydy yhteiskunnallisina tai rakenteellisina ongelmina. Kaupunkisuunnittelun mahdollisuuksiin vaikuttaa koulujen oppilas pohjaan ja huono-osaisuuden kasaantumiseen kiinnitetään vastauksissa

huomiota, mutta muutoin perheiden osalta haastateltavien huomio on yksilöpsykologisissa tekijöissä laajempien rakenteellisten kysymysten sijaan, kuten seuraava aineistolainaus kuvaa:

[N]e joitten kanssa on niitä haasteita ollu on niitä 4. sukupolven työttömiä suomalaisia, (...) joiden luottamus yhteiskuntaan ja heidän omat koulukokemuksensa ovat huonoja, eikä oo vieny heitä pidemmälle, (...) jotenki sitä yrittää, et ne vanhemmat olis kuitenkin siinä kasvatusvastuussa, vaikka joskus tuntuu, et ne vanhemmat tekee mitä tahansa, et ne ei olis kasvatusvastuussa. (Opettaja 23)

Vaikka haastatteluissa kuvataan ja nimetään perheiden ongelmia, yllättävän vähän puhutaan rahasta ja sen puutteesta, mitä tulkitsemme siten, että perheiden vaihtelevat mahdollisuudet taloudellisen ja kulttuurisen pääoman mobilisointiin koulun kentällä jää tunnistamatta. Näin keskiluokkaiset pääomat määrittyvät herkästi normaaleiksi.

Lopuksi

Koulut ovat lähtökohtaisesti keskiluokkaisuutta suosivia instituutioita (Bourdieu ja Passeron 1977; Crozier 2015), myös Suomessa (Kosunen 2016; Seppänen ym. 2015; ks. myös Riitaoja 2013; Juva 2019). Tämä implisiittinen piirre johtaa herkästi symboliseen väkivaltaan, eli sen väärintunnistamiseen, mistä oppilaiden onnistuminen ja epäonnistuminen koulussa johtuu (Bourdieu ja Passeron 1977). Toisaalta, kouluissa on myös mahdollista haastaa symbolista väkivaltaa ja tuottaa alempien yhteiskunnallisten asemien perheistä tuleville lapsille valttikortteja tuleville kentille (Bourdieu ja Wacquant 1995; Herr ja Anderson 2003; Watkins 2018).

Koulun keskiluokkaisuudesta ja tavoitteesta mahdollistaa sosiaalinen liikkuvuus syntyi tutkimuksessamme havaittu ristiriita, kun erityisesti perheiden toimintatavat asettuivat puheessa ongelmallisiksi suhteessa koulun toimintatapoihin. Symbolisen väkivallan haastamiseksi kouluissa oppilaiden akateemisia taitoja ja käytöstä ohjattiin opetussuunnitelman tavoitteiden suuntaisesti käytännössä keskiluokkaisuuteen, joka tuli herkästi määrittyneeksi tätä myötä normaaliksi. Kouluinstituutio oli näin osaltaan tuottamassa keskiluokkaisuudesta normaalia, johon muiden yhteiskuntaluokkien edustajia suhteutettiin ja johon nämä myös itse oppivat herkästi haastateltujen mukaan itseään suhteuttamaan, mikä puolestaan tuotti symbolista väkivaltaa (Bourdieu ja Passeron 1977). Lisäksi koulun henkilökunnan oli sopeuduttava keskiluokkaisuuteen kasvattamisen tavoitteeseen ja omaan osin ristiriitaiseen rooliinsa, jossa tuli toisaalta tukea kaikenlaisista taustoista tulevia oppilaita ja toisaalta ohjata heitä muuttumaan toisenlaisiksi (vrt. Watkins 2018).

Koulun suhde symboliseen väkivaltaan muodostaa merkittävän osan koulun institutionaalisesta habituksesta, eli toimintakulttuurista (ks. Tarabini, Curran ja Fontdevila 2017). Näin ollen koulun institutionaaliseen habitukseen vaikutti keskeisesti se, miten ne pyrkivät ratkaisemaan ristiriidan siitä, että huono-osaisen alueen lapset ja perheet eivät olleet koulussa ”kuin kalat vedessä” (ks. Bourdieu ja Wacquant 1995). Symbolisen väkivallan ilmiön ymmärtäminen osana institutionaalista habitusta korostaa myös sitä, että kyseessä on instituution tuottama yhteiskunnallisten asemien uusintaminen ja sen haastaminen. Tarkastelun kohteena ei näin ollen ollut yksittäisten henkilökunnan jäsenten puhe, vaan kouluun, oppilaisiin ja heidän perheisiinsä liittyvät kollektiiviset käsitykset (Tarabini, Curran ja Fontdevila 2017). Myöskään havaitsemiemme ongelmallisten puhetaiposten ei voida ajatella olevan opettajajaksiloiden ”syytä”, vaan tulosta kouluinstituutiosta osana hierarkkisia yhteiskunnallisia rakenteita ja sen pitkäaikaisesta roolista näiden uusintamisessa.

Aineistossamme symbolisen väkivallan haastamista tapahtui silloin, kun tavoitteena oli heikommista yhteiskunnallisista asemista tulevien lasten tukeminen, eli sen varmistaminen, että heilläkin olisi pääsy yhteiskunnallisesti merkittävän tiedon äärelle (Watkins 2018), ja yksittäisiä oppilaita patologisoivan puheen välttäminen (vrt. Mills 2008). Tutkimuskoulujen kesken institutionaalinen habitus erosi jonkin verran sen suhteen kumman tulisi ikään kuin mukaantua vallitsevaan tilanteeseen, oppilaan vai koulun. Tavoite kaikkien oppilaiden tukemisessa oli kuitenkin läsnä lähes kaikissa haastatteluissa ja henkilökunta oli siten tietoinen erityisyydestä, joka liittyy huono-osaisilla alueilla sijaitsevien koulujen oppilaiden opettamistehtävään.

Puheessa symbolisen väkivallan tuottamista tapahtui erityisesti suhteessa perheisiin, joiden kohdalla puhe huono-osaisuudesta oli tulkintamme mukaan usein puhetta yhteiskuntaluokista. Huono-osaisuutta heijastettiin hyvään toimeentuloon, omistusasumiseen, ydinperheideaaliin ja lasten koulunkäyntiä tukevaan vanhemmuuteen, jotka kaikki ovat hyvin keskiluokkaisia piirteitä (Lareau 2003). Kun tästä ei kuitenkaan puhuttu yhteiskuntaluokkaan kiinnittyvin käsittein, jäi esimerkiksi köyhyyden, taloudellisen pääoman, merkitys perheiden toimintaan tunnistamatta haastatteluissa. Perheiden haasteiden näkeminen yhteiskunnallisina ongelmina yksilöllisten tai perhekohtaisten ongelmien sijaan voisi sekä helpottaa koulun henkilökunnan turhautuneisuutta perheiden suhteen että tukea symbolisen väkivallan haastamista koulun tavoitteena. Perheiden patologisoiminen suhteessa kouluun ja lapseen vaikuttaa lasten näkemyksiin itsestään, ja tätä kautta siihen, millainen kuva heille muodostuu omista mahdollisuuksistaan kouluttautua ja osallistua yhteiskuntaan.

Työyhteisön näkökulmasta on merkillepantavaa, että analyysissämme näkyvä koulujen institutionaalisen habituksen vaihtelu oppilaiden taustoihin liittyvien kollektiivisten käsitysten osalta vaikutti kiinnittyvän siihen, miten tyytyväiseltä henkilökunta vaikutti työhönsä. Mikäli koulun

institutionaalisessa habituksessa oli enemmän oppilaan tehtävä sopeutua koulun keskiluokkaiseen normaaliin kuin opettajan tehtävä tunnistaa oppilaiden taustaan liittyvät pääomat ja niiden yhteensopivuus tai -sopimattomuus koulun toimintakulttuurin kanssa, opettajat jaksoivat tämän analyysin perusteella työssään huonommin. Näin ollen symbolista väkivaltaa haastavaa työtettä voidaan kenties ajatella myös työn merkityksellisyyden kokemusta ja sitä kautta työhyvinvointia tukevana tekijänä.

Tutkimuskouluissa oli toimittu pitkään moninaisista yhteiskunnallisista asemista tulevien oppilaiden ja perheiden kanssa ja kehitetty toimintaa tältä pohjalta. Koulujen alueen demografiaan nähden korkeat oppimistulokset puhuvat sen puolesta, että koulut onnistuivat ainakin jossain määrin tasaamaan kasautuvan huono-osaisuuden aiheuttamaa eriarvoisuutta. Siitä huolimatta myös symbolinen väkivalta oli läsnä kouluyhteisöissä, mikä korostaa koulun ristiriitaista roolia yhtä aikaa yhteiskunnallisen eriarvoisuuden ratkojana ja sen uusintajana. Jatkotutkimusten selvitettäväksi jää, miten toisen tyyppisissä kouluissa Suomessa symbolinen väkivalta ilmenee ja keihin se erityisesti kohdistuu, eli ketkä poikkeavat keskiluokkaisesta normista vai asemoituuko normi toisin. Samoin seuraavien koulutusasteiden tutkiminen olisi tärkeää: lisääntykö symbolinen väkivalta, kun opetus muuttuu yhä tavoitteellisemmaksi? Koska kaupunkisegregaation ja kouluvalintojen myötä tiettyihin kouluihin kasaantuu sosioekonomisesti hyväosaisia ja toisiin huono-osaisia, mikä eriyttää eri taustoista tulevien oppilaiden mahdollisuuksia (ks. Lupton 2005; Paule 2013), olisi tärkeää myös pohtia, miten kaupunkisegregatio toimii laajemmalla yhteiskunnallisella tasolla symbolisen väkivallan mekanismina.

Kirjallisuus

- Berg, Päivi & Marja Peltola. 2015. "Raising Decent Citizens. On Respectability, Parenthood and Drawing Boundaries." *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research* 23:1, 36–51.
- Bernelius, Venla. 2013. *Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä*. Tutkimuksia 1/2013. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Bernelius, Venla, Heidi Huilla & Isabel Ramos Lobato. Tulossa 2021. "‘Notorious Schools’ in ‘Notorious Places’? Exploring the Connectedness of Urban and Educational Segregation." *Social Inclusion* 9:2.

- Bourdieu, Pierre. 1984. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1986. "The Forms of Capital". Teoksessa *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*, toim. Stephen. J. Ball. 2004. London: Taylor & Francis, 15–29.
- Bourdieu, Pierre & Jean Claude Passeron. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu, Pierre. & Loïc J.D. Wacquant. 1995. *Refleksiiviseen sosiologiaan: Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Crozier, Gill. 2015. "Middle-Class Privilege and Education". *British Journal of Sociology of Education* 36:7, 1115–1123.
- Gillies, Val. 2005. "Raising the 'Meritocracy': Parenting and the Individualization of Social Class". *Sociology* 39:5, 835-853.
- Helne, Tuula. 2002. *Syrjäytymisen yhteiskunta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Herr, Kathryn & Gary Anderson. 2003. "Violent Youth or Violent Schools? A Critical Incident Analysis of Symbolic Violence." *Int. J. Leadership in Education* 6:4, 415-433.
- Heyl, Barbara. 2007. "Ethnographic Interviewing". Teoksessa *Handbook of Ethnography*, toim. Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland, & Linda Lofland. London: Sage, 369-383.
- Huilla, Heidi & Sara Juvonen. 2020. "'Kerroin kyllä kerran, mutta ei paljon muuttanu mitään' – Kiusaamisesta kertomisen vaikeus koulun arjessa." *Kasvatus* 51:4, 455-466.
- Juva, Ina. 2019. *Who can be 'normal'?: Constructions of Normality and Processes of Exclusion in Two Finnish Comprehensive Schools*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kallio, Johanna & Hakovirta, Mia. (toim.) 2020. *Lapsiperheiden köyhyys & huono-osaisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Kosunen, Sonja. 2016. *Families and the Social Space of School Choice in Urban Finland*. Helsinki: University of Helsinki.
- Lareau, Anette. 2003. *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- 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.
- Lupton, Ruth & Martin Thrupp. 2013. "Headteachers' Readings of and Responses to Disadvantaged Contexts: Evidence from English Primary Schools." *British Educational Research Journal* 39:4, 769–788.

- McGillicuddy, Deirdre & Dymphna Devine. 2018. “‘Turned Off’ or ‘Ready to Fly’ -Ability Grouping as an Act of Symbolic Violence in Primary School.” *Teaching and teacher education* 70, 88–99.
- Metso, Tuija. 2004. *Koti, koulu ja kasvatus: kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Mills, Carmen. 2008. ”Reproduction and Transformation of Inequalities in Schooling: The Transformative Potential of the Theoretical Constructs of Bourdieu.” *British Journal of Sociology of Education* 29:1, 79-89.
- Paulle, Bowen. 2013. *Toxic Schools, High-Poverty Education in New York and Amsterdam*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Peltola, Marja. 2021. “Everyday Consequences of Selectiveness. Borderwork in the Informal Sphere of a Lower Secondary School in the Metropolitan Area of Helsinki.” *British Journal of Sociology of Education* 42:1, 97–112.
- Reay, Diane. 1998. “‘Always Knowing’ and ‘Never Being Sure’: Familial and Institutional Habitus and Higher Education Choice.” *Journal of Education Policy* 13:4, 519-529.
- Reay, Diane. 2004. “‘Mostly Roughts and Toughs’: Social Class, Race and Representation in Inner City Schooling”. *Sociology* 38:5, 1005–1023.
- Reay, Diane, Miriam David, & Stephen Ball. 2001. “Making a Difference?: Institutional Habitus and Higher Education Choice.” *Sociological research online* 5:4, 14–25.
- Riitaoja, Anna-Leena. 2013. *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. University of Helsinki: Research report 346.
- Saari, Juho, Eskelinen, Niko, & Björklund, Liisa. 2020. *Raskas perintö. Ylisukupolvinen huono-osaisuus Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Salo, Ulla-Maija. 2015. ”Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet.” Teoksessa *Umpikujasta oivallukseen, Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*, toim. Sanna Aaltonen & Riitta Högbacka. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164, 166–190.
- Schreier, M. 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: SAGE Publications.
- Seppänen, Piia, Mira Kalalahti, Risto Rinne ja Hannu Simola. 2015. *Lohkoutuva peruskoulu Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Research in Education Sciences 68. Jyväskylä: Finnish Educational Research Association.
- Tarabini, Aina, Marta Curran, & Clara Fontdevila. 2017. “Institutional Habitus in Context: Implementation, Development and Impacts in Two Compulsory Secondary Schools in Barcelona.” *British journal of sociology of education* 38:8, 1177–1189.

- Thompson, Pat. 2002. *Schooling the Rustbelt Kids: Making the Difference in Changing Times*. Crows Nest, Australia: Allen & Unwin, Print.
- Watkins, Megan. 2018. "Little Room for Capacitation: Rethinking Bourdieu on Pedagogy as Symbolic Violence." *British Journal of Sociology of Education* 39:1, 47-60.