

Symbolinen väkivalta huono-osaisten alueiden kaupunkikouluissa

Heidi Huilla, Marja Peltola & Sonja Kosunen



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Abstrakti

Tässä artikkelissa tarkastelemme 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 matalan sosioekonomisen rakenteen 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 sen ristiriidan, kun alueen lapset ja perheet eivät ole koulussa ”kuin kalat vedessä”.

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

Johdanto

Lapsiperheiden köyhyys ja huono-osaisuuden periytyminen ovat olleet tiiviisti esillä akateemisessa ja julkisessa keskustelussa 2000-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä (ks. Kallio & Hakovirta 2020; Saari, Eskelinen & Björklund 2020). Lasten köyhyys ja eriarvoisuus näkyvät koulujen arjessa. Eriarvoistumisen teemoja on

käsitelty kasvatussosiologisessa tutkimuskirjallisuudessa muun muassa kaupunkien ja koulujen segregaaation viitekehyksessä. Koulujen ja lasten koulupolkujen on havaittu myös Suomessa eriytyvän sosioekonomisesti koulujen välillä ja koulujen sisällä jo perusopetusvaiheessa sekä alueperustaisesti että kouluvalintojen myötä (esim. Kosunen 2016). Huono-osaisuuden on saman-

aikaisesti 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 & Juvonen 2020; Peltola 2021).

Tässä artikkelissa tarkastellaan kolmen alakoulun henkilökunnan puhetta huono-osaisuudesta symbolisen väkivallan (Bourdieu & Passeron 1977) näkökulmasta. Symbolisella väkivallalla tarkoitamme Pierre Bourdieuta mukailien sitä, miten oppilaiden onnistuminen tai epäonnistuminen koulukäynnissä pelkistetään ja väärintunnistetaan johtuvaksi näiden yksilöllisistä ominaisuuksista, jättäen näin huomiotta ne rakenteelliset reunaehdot ja oppilaiden taustaan kiinnittyvät tekijät, jotka heidän toimintaansa ja käytökseenensä 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 aluemuuttujien perusteella voidaan ennustaa vastaavien alueiden kouluille (Bernelius 2013).

Niin sanottujen huono-osaisten koulujen (*disadvantaged schools*) oppilaat ovat useimmiten tuplaongelman edessä: sen lisäksi, että kouluissa lähtökohtaisesti suositaan keskiluokkaisuutta, koulujen on myös vaikea haastaa huono-osaisuuden vaikutuksia, joten oppimistulokset ovat usein huonompia kuin parempiosaisien 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 ylipäättään tarkastellaan usein

näkökulmista, jotka sivuuttavat ympäröivän yhteiskunnallisen kontekstin merkityksen. Toimintaympäristön vaikutusta koulun toimintaan ei usein tunnisteta edes kouluissa itsessään, vaikka se vaikuttaa keskeisesti niiden arkeen (Lupton & Thrupp 2013).

Artikkeli etenee siten, että esittelemme aluksi teoreettisen viitekehiksemme, joka koostuu institutionaalisesta habituksesta koulun toimintakulttuurina sekä 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 haasteetaan huono-osaisten alueiden koulujen henkilökunnan haastattelupuheessa.

Institutionaalinen habitus ja keskiluokkainen koulu

Tämän artikkelin 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 artikkeli sitoutuu tähän perinteeseen. Näemme symbolisen väkivallan kytkeytyvän habituksesta (Bourdieu 1984) johdettuun institutionaalisen habituksen käsitteeseen (Reay 1998; Tarabini, Curran & Fontdevila 2017). Institutionaalinen habitus on ymmärretty koulun toimintakulttuuriksi, jota on analysoitu huomioiden sekä koulun toimintaympäristö että arvopohja, johon käytännöt nojaavat (Tarabini, Curran & Fontdevila 2017). Erityisenä kiinnostuksen kohteena institutionaalisen habituksen käsitettä hyödyntävissä tutkimuksissa on yhteiskuntaluokkien uusintamisen tarkastelu instituution erilaisten käytäntöjen välittämänä (Reay 1998; Reay, David & Ball 2001; Tarabini, Curran & Fontdevila 2017). Institutionaalisen habituksen avulla voidaan toisin

sanoen ymmärtää koulun kulttuuria sosioanalyttisesti (Bourdieu & Wacquant 1995).

Hyödynnämme Aina Tarabinin, Marta Curranin ja Clara 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 koulua ja sen oppilaita koskeva jaettu ymmärrys, joka voi pitää sisällään eriäviä yksittäisiä ajatuksia. Koska ajatukset välittyvät käytäntöön instituution kautta, ne muodostavat kokonaisuuden, joka tulee näkyviin puheessa ja käytännössä (Tarabini, Curran & Fontdevila 2017). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme Tarabinin ja kollegoiden (2017) hahmottelemista institutionaalisen habituksen osa-alueista erityisesti kollektiivista käsitystä oppilaista ja heidän taustoistaan; joskin osa-alueet ovat aina limittyneet toisiinsa, ja siten oppilaiden taustoja käsittelevä puhe kertoo myös toimintaympäristön vaikutuksia sekä pedagogisia keinoja koskevista käsityksistä.

Analysoimme oppilaiden taustoihin liittyvää haastattelupuhetta sekä sitä, miten koulun roolista puhutaan suhteessa niihin. Erityisenä tarkastelun kohteena on puhe perheiden ja oppilaiden matalasta yhteiskunnallisesta asemasta ja sen tuottamista ilmiöistä, joista jatkossa käytämme huono-osaisuuden käsitettä. Huono-osaisuudelle ei ole yksiselitteistä määritelmää, mutta sen keskiössä ovat pienituloisuus, elinolojen sekä fyysisen ja psyykkisen hyvinvoinnin puutteet sekä näiden ylisukupolvisuus (esim. Saari, Eskelinen & Björklund 2020). Huono-osaisia ei voida pitää yhteiskuntaluokkana sinänsä, 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 hyvinvointiongelmiin ja siten tekemään niiden ratkaiseminen mahdolliseksi, huono-osaisuutta voidaan pitää myös stigmatisoivana ja normaalin ulkopuolelle sulkevana käsitteenä (ks. Helne 2002), joka osin rakentaa kuvaa alemmista yhteiskuntaluokista yhteiskunnan Toisina. Nämä ongelmat tiedostaen huono-osaisuus toimii artikkelissamme empiirisenä käsitteenä niille haasteille, joita tutkimuskoulujen henkilökunnan mukaan osalla oppilaita oli. Yhteiskuntaluokan käsite puolestaan toimii analyttisenä 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 mobilisoitavissa 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 kehollistuneessa muodossaan, jossa usein ”lahjakkuudeksi” ymmärretyt piirteet ovat perheen yhteiskuntaluokka-aseman tuotosta. Esimerkiksi lapsen laajaan sanavarastoon ja varhaiseen lukutaitoon vaikuttavat perheiden toimet ja ajankäyttö.

Kasvatussosiologiassa koulun on instituutiona todettu suosivan keskiluokkaisuuteen liitettyjä piirteitä ja keskiluokkaista habitusta (Bourdieu & Passeron 1977; Crozier 2015; Kosunen 2016; Seppänen ym. 2015) tuotettaessa ja uusinnettaessa koulutuksen kentällä hyödynnettäviä valttikortteja (Bourdieu & Wacquant 1995) eli sitä, mitkä pääomat toimivat valuuttana (koulutuksen) kentällä.

Keskiluokkaisuutta suosivassa koulukontekstissa on kyse siitä, mitä pidetään lähtökohtaisesti oikeana tapana olla tai mihin toimintaa 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 näyttävät epämiellyttävinä ja kartettavina (Reay 2004). Perheiden kohdalla keskiluokkaisuuden normalisoiminen ilmenee ideaalina, jossa painottuu vanhempien aktiivinen ja asiantuntijatietoon nojaava lasten jatkuva tukeminen sekä esimerkiksi tietynlaisen kodin ja koulun yhteistyön pitäminen normaalina (Berg & Peltola 2015; Gillies 2005; Lareau 2003; Metso 2004). Voidaksemme analysoida puhetta oppilaiden taustoista sekä puheen kiinnittymistä yhteiskunnallisiin asemiin ja koulun toimintakulttuuriin yhteiskunnallisten asemien mahdollisena uusintajana hyödynnämme artikkelissamme symbolisen väkivallan käsitettä.

Symbolinen väkivalta koulun kentällä

Keskeinen osa koulun institutionaalista habitusta ovat ne merkitykset, joita annetaan oppilaiden moninaisille lähtökohdille (Tarabini, Curran & Fontdevila 2017). Keskiluokkaisten piirteiden suosiminen puolestaan liittyy keskeisesti koulun näkemiseen dekontekstualisoituna paikkana, irrallisena ympäröivästä yhteiskunnasta ja toimintaympäristöstä (Lupton & Thrupp 2013; Thrupp & Lupton 2006). Selitykset oppilaiden käyttäytymiselle ja oppimiselle pelkistyvät kouluissa tällöin yksilöllisiin tekijöihin, eikä esimerkiksi yhteiskuntaluokan vaikutusta oppilaan toimintaan tunnusteta (Bourdieu & Passeron 1977; Gillies

2005; Lupton & Thrupp 2013). Bourdieun (1986) mukaan pääomien hyödyntäminen koulun kentällä tapahtuukin erilaisin ja usein piilossa olevin mekanismein, jotka hyödyttävät niitä toimijoita, joilla on keskiluokkaista pääomaa. Pedagogiset toimet ymmärretään usein kuitenkin neutraaleina ja riisuttuina symbolisesta vallasta, joka niihin väistämättä sisältyy. Tätä väärintunnistamista (*misrecognition*) Bourdieu ja Jean Claude Passeron (1977) kutsuvat symboliseksi väkivallaksi.

Keskeistä symboliselle väkivallalle on, että oppilaiden haasteiden ajatellaan johtuvan näiden sisäsyntyisistä taidoista sen sijaan, että tunnustettaisiin ne yhteiskunnalliset yhteydet, jotka vaikuttavat oppilaiden toimintaan koulussa. Oppilaat sisäistävät nämä oletukset ja muokkaavat käytöstään niiden mukaiseksi. Keskiluokkaisuuden pitäminen luonnollisena sosiaalisena normina siirtää vastuun onnistumisesta ja epäonnistumisesta oppilalle ja tämän perheelle sekä jättää tunnustamatta koulun roolin yhteiskunnallisten asemien uusintamisessa (Bourdieu & Passeron 1977). Keskiluokkaisesta normista poikkeavia yksilöitä patologisoiva ajattelu näkyekin kouluissa eri yhteyksissä (Mills 2008). Irlannissa esimerkiksi tasoryhmittely on tunnustettu symbolisen väkivallan mekanismiksi: alempien yhteiskuntaluokkien ja joidenkin vähemmistöjen yliedustus alemmissa, umpiperään johtavissa, ryhmissä on yhteiskuntaluokkaperusteista distinktiota ja jakaa oppilaita perhetaustan mukaan eteenpäin koulupoluille (McGillicuddy & Devine 2018).

Ajatusta siitä, että koulu väistämättä olisi symbolista väkivaltaa ja keskiluokan normia tuottava paikka, on myös haastettu tutkimuksissa. 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 & Anderson 2003; Watkins 2018). Koulun kenttää on kuvattu asemien uusintamisen ohella paikak-

si, 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; Paulle 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 & Anderson 2003), ensimmäinen askel sen haastamiseksi on koulun roolin tunnistaminen yhteiskunnallisten asemien mahdollisena uusintajana. Tunnistamista voi harjoittaa huomioimalla opetuksessa kaikkien oppilaiden kotoa omaksumaa kulttuurista pääomaa (koulussa perinteisesti ja implisiittisesti arvostetun keskiluokkaisen kulttuurisen pääoman ohella) ja pyrkimällä näkemään oppilaiden toiminnan yhteyden heidän sosio-historialliseen taustaansa (Herr & Anderson 2003; Mills 2008). Parhaimmillaan tämä voi johtaa tilanteisiin, joissa oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia ymmärtää yhteiskunnallista eriarvoisuutta ja sen vaikutuksia heidän omissa elämänkuluissaan (Herr & Anderson 2003).

Alakoulun henkilöstön haastattelupuhe aineistona

Tutkimustehtävänäme 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 väestörakenteeseen liittyviä tilastollisia ennusteita parempia oppimistuloksia. (Bernelius 2013.) Aineisto tuotettiin kolmella pääkaupunkiseudun alakoululla, jotka valikoituivat tutkimushankkeeseen kahden kriteerin perusteella: 1) ne sijaitsevat alueella, jossa on matala koulutus- ja tulotaso sekä suhteellisen paljon äidinkielenään muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea puhuvia, ja kyseiset koulut 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 instituutioon voi vastata sijaintialueensa huono-osaisuuden haasteisiin ja miten tätä voitaisiin suomalaisessa koulukontekstissa selittää. ”Huono-osaisia kouluja” on kansainvälisesti tutkittu paljon (ks. esim. Lupton & Thrupp 2013), mutta Suomessa ilmiön tunnistaminen ja tutkiminen on uutta.

Haastateltavat olivat koulujen rehtoreita, opettajia, avustajia ja muuta henkilökuntaa siten, että 29 haastateltavista toimi opettajana erilaisissa positioissa (esimerkiksi luokanopettajana tai erityisopettajana). Joukossa oli sekä vasta-alkaneita että tutkimuskouluilla vuosia työskennelleitä henkilökunnan jäseniä. Haastattelut, jotka kesti-

vät keskimäärin tunnin, tehtiin havainnointijaksojen yhteydessä etnografisina haastatteluina. Tällä tarkoitamme, että haastateltavien ja haastattelijoiden suhde perustui pidemmälle aikajaksolle ja he jakoivat yhteisiä kokemuksia kouluista (ks. Heyl 2007). Haastatteluja tekivät Heidi Huillan lisäksi *Toimiva lähikoulu* -hankkeessa työskennellyt väitöskirjatutkija Antti Paakkari ja pro gradunsa hankkeessa tehnyt Meri Norola. Haastattelut tehtiin yksilöhaastatteluina, nauhoitettiin ja litteroitiin. Tutkimukseen suhtauduttiin tutkimuskouluilla myönteisesti, mitä todennäköisesti edesauttoivat lähtökohtana olleet hyvät oppimistulokset. Haastattelijan tuttuus, tutkimuksen lähtökohta ja tutkijoiden oma opetustausta 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 kehitymisessä he ovat keskeisiä, vaikka eivät ainoita, toimijoita.

Haastattelupuhe on laadultaan erityistä. Ymmärrämme haastattelutilanteessa tuotetun puheen puhujan tuottamana representaationa itsestään ja työstään. Jaetut ymmärrykset vaikuttavat kuiten-

kin koulun arjen käytäntöihin, joten symbolisen väkivallan analysoimisen näkökulmasta oppilasta tuotettu puhe on merkityksellistä. Analysoimme haastattelut teemoittelevan sisällönanalyysin menetelmällä, 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 sekä koulun tehtävästä. Samoin koodasimme mahdollisen puheen yhteiskuntaluokista. Nämä puheenaiheet löytyivät pääasiassa niiden haastattelukysymysten alta, joissa keskusteltiin koulun sijainnin tilastollisesti määrittävästä huono-osaisuudesta, yhteistyöstä kotien kanssa ja suhteista oppilaisiin. Teemoitelimme aineistoa koodaamalla rajattuja kohtia sen mukaan, millaiset tekijät puheessa määrittivät koulun tehtäväksi ja millaisista asioista puhuttiin, kun puhuttiin oppilaista ja heidän perheistään. Nämä laajemmat teemat olimme rakentaneet teoreettisen kirjallisuuden pohjalta tutkimuskysymyksiksi. Syvensimme analyysiamme pyrkimällä ymmärtämään teemoja ja niihin sisältyviä lausumia symbolisen väkivallan käsitteistön avulla. Aineiston analyysivaiheessa teimme useita edestakaisia kierroksia aineiston ja kirjallisuuden kanssa abstraktiotason nostoon pyrkien. Seuraavissa kahdessa luvussa esittelemme havaintomme ja tulkintamme. Aineistolainauksen perään on merkitty haastatellun asema koulussa ja juokseva numerointi erottelemaan vastaajia.

Symbolisen väkivallan tuottaminen ja haastaminen puheessa koulusta

Kaikissa kolmessa tutkimuskoulussa tunnustetaan 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 pääsy pois huono-osaisuudesta. Haastatteluisa toistuva teema on opettajien tunnistama tarve tukea korostetusti niitä oppilaita, jotka eivät saa kotoa tukea:

[M]e vaaditaan asioita, mut me ei voida ajatella niin, että jos oppilas ei saavuta niitä, niin ei siten. (...) 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-osaisuutta kuvataan tarpeena tukea oppilaiden ”itseluottamuksen” kasvua eli luoda sellaista perustaa, joka mahdollistaa varsinaisen oppimisen. Bourdieulaisin käsittein ymmärtämme tämän toiveen tietynlaisten oppimista edesauttavien pääomien kasvattamisen tarpeena. Alueen ja koulun yhteen kietoutuminen näkyy haastatteluisa, joissa opettajat kuvaavat oppilaiden sisäistäneen alueellisen huono-osaisuuden osaksi oppijaidentiteettiään ja tarvitsevan opettajia erityisesti rakentamaan uskoa itseensä. Näin koulun tehtäväksi haastattelupuheessa muodostuu sisäistetyn 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 vois in osata jotain, puuttuu välil kokonaan. (...) Itsetunnon kasvattaminen on tärkeä täällä. (Opettaja 14.)

Nämä kaksi haastattelulainausta kuvaavat tulkintamme mukaan symbolisen väkivallan me-

kanismien haastamista. Kun kouluissa pyritään ”lujasti” ja ”kekseliäästi” siihen, että kaikenlaisista taustoista tulevat lapset pääsevät käsiksi yhteiskunnallisesti merkittävään tietoon, se muokkaa koulua paikkana, joka voi mahdollistaa esimerkiksi sosiaalisen liikkumisen. Koulu voi näin auttaa kartuttamaan pääomia, joilla on merkitystä myös koulutuksen kentän ulkopuolisilla kentillä. (Watkins 2018.)

Samasta näkökulmasta se, mitä opettajat kuvaavat haastattelupuheessaan tukemakseen ”itseluottamukseksi” tai ”itsetunnoksi”, voidaan ymmärtää opettajien pyrkimyksenä haastaa ylisukupolvisen sosiaalisten asemien uusintamista (ks. Herr & Anderson 2003). Haastattelukatkelmassa opettaja puhuu alueen huono-osaisuuden sisäistymisestä, minkä hän sanoo vaikuttavan oppilaiden uskoon omiin kykyihinsä. Huono-osaisuuteen (Saari, Eskelinen & Björklund 2020) ja huono-osaiseksi miellettyihin paikkoihin (Bernelius, Huilla & 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 ”huonomuuden” haastaminen on keskeinen osa yhteiskuntaluokka-asemien uusintamiseen puuttumista (Bourdieu & Passeron 1977; Herr & Anderson 2003; Watkins 2018).

Lainaukset kuvastavatkin sitä, miten koulujen henkilökunta puheen tasolla on tietoinen koulun toimintaympäristön vaikutuksista siihen, 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 muilla elämän 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 tulevaisuuden kuvana, eli koulun tehtävänä olisi puuttua yhteiskuntaluokkasemien 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 pääoma.

Siitä huolimatta, että koulun rooli eräänlaisena sosiaalisen nousun mahdollistajana tunnustetaan, rooli yhteiskunnallisten asemien uusintamisessa jää usein tunnustamatta 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 pitäis 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 vähentelyyn tämän taustan

vuoksi. Symboliselle väkivallalle keskeistä on, että kouluissa uusinnetaan yhteiskunnallisia asemia siten, että koulun rooli jää tunnistamatta (Bourdieu & Passeron 1977; Herr & Anderson 2003). Symbolista väkivaltaa voidaan kuitenkin haastaa, jos se tunnustetaan (Herr & Anderson 2003) ja halutaan haastaa, kuten edellä olevassa lainauksessa.

Lainauksen mukaista tunnustamista on aineistossa kuitenkin vähän. Symbolisen väkivallan haastaminen tapahtuukin 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 pohjalta 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 oppilaspohjaan, vaikka koulu onkin saatu toimimaan myös koettujen haasteiden kes-

kellä. 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 eroavaisuuksissa on ajatus siitä, millaiset asiat kuuluvat kouluun ja opettajan työnkuvaan. Joissain haastatteluisia pohditaan oppilaiden huoliin ja kotioloihin liittyvien asioiden hoitamisen vaikeutta ja esitetään toive, että varsinaisen opetustyön ulkopuoliset 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 sillan 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 näyttäytyy tietojen opettaminen niille oppilaille, joiden kohdalla se on ”helppoa”, mutta opettajat eivät välttämättä huomaa, että tähän kategoriaan kasautuvat keskiluokkaisin pääomin varustetut oppilaat. Erityisesti käyttäytymisen, tunnetaitojen ja sosiaalisten ongelmien kohtaaminen nähdään haasteena, jonka kuuluisi jäädä koulun ulkopuolelle. Opettämisen helppouden pitämi-

nen normaalina johtaa herkästi taustojen vaikutusten väärintunnistamiseen eli symboliseen väkivaltaan (Bourdieu & Passeron 1977). Aineistossa näkyikin esimerkkejä siitä, että koulun kanssa ristiriidassa olevaan käyttäytymiseen liittyvät ongelmat ratkaistaisiin mielellään ”haastavien” oppilaiden pois sulkemisella (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.

Haastatteluisia 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.)

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

[M]ä oon viihtyny 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 tehdään jotain, ei oo semmost turhaa hömpöstyä (Opettaja 24).

Yhteenvetona voidaan todeta, että kaikissa tutkimuskouluissamme pyritään haastamaan symbolista väkivaltaa varmistamalla kaikille oppilaille pääsy 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 elämämaailman 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 & 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 tunnustetaan ja nimetään, mutta vanhempien toimintaa ar-

vioidaan pitkälle yksilötasolla toteutuvien vanhemmuuden taitojen ja resurssien kautta, jolloin yhteiskuntaluokkien rakenteellinen vaikutus jää tunnistamatta (Bourdieu & Passeron 1977; Gillies 2005).

Haastatteluisissa huono-osaisuuden kuvataan ilmeväen perheissä ”pahimmillaan” lastensuojelun tarpeena, päihteiden käytön ongelmina, vanhempien tekeminä rikoksina ja vankilatuumioina. Myös työttömyydestä, syrjäytymisestä, yksinhuoltajuudesta ja 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. Kaupungin vuokra-asuntoja käytetään puheessa yleisesti mittarina kuvaamaan huono-osaisuuden kasaantumista. Sosiaalisesti sekoittuneita alueita kuvataan haastatteluisissa onnistuneina ja alueita, joissa on paljon vuokrataloja, kuvataan suunnitellun ”pieleen”, koska ne kokoavat yhteen sekä huono-osaista val-

täväestöä että lukumääräisesti ”paljon” etnisiin vähemmistöihin kuuluvaa väestöä, mikä osaltaan vaikuttaa koulujen oppilas pohjaan 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 toisaalta 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 suoranaisena laiminlyömisinä, 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 keskittyy 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 kuullaan huoli ja turhautuneisuus sellaisia ongelmia kohtaan, joihin koulun henkilökunnalla on vain rajalliset vaikuttamisen mahdollisuudet. Toisaalta puhuttaessa vanhempien kiinnostuksen puutteesta lasten koulunkäyntiä kohtaan tai sen puutteellisesta tukemisesta puheesta kuuluu myös yhteiskuntaluokittunut arvio siitä, että taloudelli-

sesti huono-osaisemmat vanhemmat eivät toteuta sitä keskiluokkaista vanhemmuuden ideaalia, jossa painottuu vanhempien aktiivinen ja asiantuntijatietoon nojaava lasten jatkuva tukeminen (Berg & 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.

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

Kuvattaessa huono-osaisuuden näyttäytyvän perheiden osalta ”lievimmillään” 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 näky 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 puheessa 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 esiin havainnon siitä, että puheessa ongelmallisiksi määrittyvät ensi sijassa 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 ennemmin kuin lasten yksilöllisistä ominaisuuksista. Puhe, jossa oppilaita ei patologisoida, haastaa yhtäältä 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, jotka kohtasivat paljon tilanteita, joissa lasten henkinen tai fyysinen turvallisuus oli vaarantunut, puheessa kuului ymmärrys lasten käyttäytymistä kohtaan koulussa ja yhteiskuntaluokittava kritiikki perheitä kohtaan. Keskiluokkaisuuden (yllä)pitäminen normaalina näkykin aineistossa keskeisesti puheessa kodeista sekä 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:

[T]ulee 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-normaalisti. Keskiluokan normalisoimisen myötä huonompiosaisen 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 vastaamattomuus koulun viesteihin, kuten ylemmässä lainauksessa. Havainto yhteiskuntaluokan merkityksestä opettajien tulkinnoille kodin ja koulun yhteistyöstä saa tukea aiemmista tutkimuksista (Berg & 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 sekä 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 pitämällä koulun kanssa toimivia keskiluokkaisia perheitä 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 keskiluokkaisen viranomaistahojen kohtaamisessa. Eräässä haastattelussa pohditaan matalan kynnyksen avun paikkoja ja perheneuvolaan hakeutumisen korkeaa kynnystä:

[S]it 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 tärkeetä, 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 ymmärtämisen ohi. Samalla puhe perheistä muuttuu herkästi patologisoivaksi, mikä pahimmillaan voi johtaa alempien yhteiskuntaluokkien demonisointiin tai osaltaan ylläpitää sitä (Reay 2004).

Nostamme myös esiin 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 sanoa, et kyl semmost, puhutaan vaikeuksista, et ne on erilaisia ne lähtökohdat lapsilla. Ja onhan se varmasti totta, et tiettyihin osiin kaupun-

gista ihan kaikis kaupungeissa, ehkä ei nyt kasaanu, mut sieltä voi helpommin löytää tiettyntyyppisiä vaikka perhetaustoja tai muita lähtökohtia. (Opettaja 1.)

Haastattelusitaatissa on havaittavissa vaikeutta nimetä, millaisia ovat ”vaikeudet”, ”erilaiset lähtökohdat” ja ”tiettyntyyppiset perhetaustat”: kontekstista on kuitenkin pääteltävissä, että haastateltava puhuu alempien yhteiskuntaluokkien perheistä. Perheiden ongelmat eivät silti näyttäyty haastatteluissa yhteiskunnallisina tai rakenteellisina ongelmina. Kaupunkisuunnittelun mahdollisuuksiin vaikuttaa koulujen oppilaspohjaan 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 neljännen 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, minkä tulkitsemme kertovan siitä, että perheiden vaihtelevat mahdollisuudet taloudellisen ja kulttuurisen pääoman mobilisointiin koulun kentällä jäävät tunnistamatta. Näin keskiluokkaiset pääomat määrittyvät herkästi normaaleiksi.

Lopuksi

Koulut ovat lähtökohtaisesti keskiluokkaisuutta suosivia instituutioita (Bourdieu & Passeron

1977; Crozier 2015), myös Suomessa (Kosunen 2016; Seppänen ym. 2015; ks. myös Riitaaja 2013; Juva 2019). Tämä implisiittinen piirre johtaa herkästi symboliseen väkivaltaan eli sen väärintuntemiseen, mistä oppilaiden onnistuminen ja epäonnistuminen koulussa johtuu (Bourdieu & Passeron 1977). Toisaalta, kouluissa on myös mahdollista haastaa symbolista väkivaltaa ja tuottaa alempien yhteiskunnallisten asemien perheistä tuleville lapsille valttikortteja elämän tuleville kentille (Bourdieu & Wacquant 1995; Herr & 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 oppilaiden akateemisia taitoja ja käytöstä ohjattiin kouluissa opetus suunnitelman 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 haastattujen mukaan itseään suhteuttamaan, mikä puolestaan tuotti symbolista väkivaltaa (Bourdieu & Passeron 1977). Lisäksi koulun henkilökunnan oli sopeuduttava keskiluokkaisuuteen kasvattamisen tavoitteeseen ja omaan osin ristiriitaiseen rooliinsa, jossa tuli yhtäältä tukea kaikenlaisista taustoista tulevia oppilaita ja toisaalta ohjata heitä muuttamaan toisenlaisiksi (ks. Watkins 2018).

Koulun suhde symboliseen väkivaltaan muodostaa merkittävän osan koulun institutionaalista habituksesta eli toimintakulttuurista (ks. Tarabini, Curran & Fontdevila 2017). Näin ollen koulujen institutionaaliseen habitukseen vaikutti keskeisesti se, miten ne pyrkivät ratkaisemaan ristiriidan siitä, etteivät huono-osaisten alueiden lapset ja

perheet olleet koulussa ”kuin kalat vedessä” (ks. Bourdieu & Wacquant 1995, 159). 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 & Fontdevila 2017). Myöskään havaitsemiemme ongelmallisten puhetapojen ei voida ajatella olevan yksittäisten opettajien ”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), sekä 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 tukemisesta oli kuitenkin läsnä lähes kaikissa haastatteluissa, ja henkilökunta oli siten tietoinen siitä erityisyydestä, joka liittyy huono-osaisilla alueilla sijaitsevien koulujen oppilaiden opettamistehtävään.

Symbolisen väkivallan tuottamista tapahtui erityisesti suhteessa perheisiin, joiden kohdalla puhe huono-osaisuudesta oli tulkintamme mukaan usein puhetta alemmista 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 merkille pantavaa, että analyysissämme näkyvä koulujen institutionaalisen habituksen vaihtelu oppilaiden taustoihin liittyvien kollektiivisten käsitysten osalta näytti kiinnittyvän siihen, miten tyytyväiseltä henkilökunta vaikutti työhönsä. Mikäli koulun institutionaalisisessa 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 pitää myös työn merkityksellisyyden kokemusta ja sitä kautta työhyvinvointia tukevana tekijänä.

Tutkimuskouluissa oli toimittu pitkään moninaisista yhteiskunnallisista asemista tulevien oppilaiden ja perheiden kanssa sekä kehitetty toimintaa tältä pohjalta. Koulujen alueen väestörakenteeseen 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 koulu yhteisöissä, 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 ylempien 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; Paulle 2013), olisi tärkeää myös pohtia, miten kaupunkisegregaatio toimii laajemmalla yhteiskunnallisella tasolla yhteiskunnallisia asemia uusintavana 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 oppilaspuolelta erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä*. Tutkimuksia 1/2013. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- BERNELIUS, VENLA, HEIDI HUILLA & ISABEL RAMOS LOBATO. 2021. "Notorious Schools" in 'Notorious Places'? Exploring the Connectedness of Urban and Educational Segregation." *Social Inclusion* 9:2, 154–165.
- BOURDIEU, PIERRE. 1984. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BOURDIEU, PIERRE. 2004 [1986]. "The Forms of Capital." Teoksessa *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*, toim. Stephen. J. Ball. 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." *International Journal of 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 & DYPNA 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 Habituses 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 Habituses 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*. Tutkimuksia 346. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- 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 empirisessä tutkimuksessa*, toim. Sanna Aaltonen & Riitta Högbäck. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164. Tampere: Tampere University Press, 166–190.
- SCHREIER, MARGRIT. 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: SAGE Publications.
- SEPPÄNEN, PIIA, MIRA KALALAHTI, RISTO RINNE JA HANNU SIMOLA (TOIM.). 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: Allen & Unwin, Print.
- THRUPP, MARTIN, & RUTH LUPTON. 2006. "Taking School Contexts More Seriously: The Social Justice Challenge." *British Journal of Educational Studies* 54:3, 308–328.
- WATKINS, MEGAN. 2018. "Little Room for Capacitation: Rethinking Bourdieu on Pedagogy as Symbolic Violence." *British Journal of Sociology of Education* 39:1, 47–60.