

Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 135
Helsinki Studies in Education, number 135

Heidi Huilla

Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus

Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston Athena-talon salissa 302, Siltavuorenpenger 3A, perjantaina 1. huhtikuuta 2022 klo 12.

Helsinki 2022

Esitarkastajat

Dosentti Päivi Berg, Helsingin yliopisto

Dosentti, Tenure track -professori Antti Saari, Tampereen yliopisto

Kustos

Apulaisprofessori Sonja Kosunen, Helsingin yliopisto

Ohjaajat

Apulaisprofessori Sonja Kosunen, Helsingin yliopisto

Professori Piia Seppänen, Turun yliopisto

Yliopistonlehtori Helena Rajakaltio, Tampereen yliopisto

Vastaväittäjä

Dosentti Päivi Berg, Helsingin yliopisto

Kannen kuva

Sara Juvonen

Yliopistopaino Unigrafia, Helsinki

ISBN 978-951-51-7999-9 (nid.)

ISBN 978-951-51-8000-1 (pdf)

Heidi Huilla

Disadvantaged Urban Schools

Abstract

In this doctoral dissertation, urban segregation and disadvantaged schools were examined. The main aim was to analyse how academically successful urban schools deal with socioeconomic disadvantage and what creates challenges for these encounters. The study is positioned in the fields of sociology of education, urban geography and school development studies, and consists of a summary and four sub-studies.

The study continues the Bourdieusian research tradition, utilising the concept of institutional habitus. Schools are understood as parts of larger national and local contexts. Institutional habitus is defined as the school culture that has in its focus the interplay between the pupil base of the school, school practices and the collective meanings that are attached to these.

The ethnographic data were produced during fieldwork in the mid-2010s in three primary schools in the Helsinki metropolitan area. The data consist of field notes written during 79 observation days and 70 interviews with school staff, pupils and parents. In addition, 69 scholarly articles were analysed for the first sub-study. The aim was to produce a theoretically generalisable understanding of urban schools and socioeconomic disadvantage.

The main finding is that the institutional habitus of the three case schools and their pupils' habitus are in alignment. Schools have a tendency to favour white middle class background pupils but there was an attempt to tackle this tendency in the schools in this study.

It was also detected that disadvantaged schools encounter four challenging dilemmas. First, they need to encounter disadvantage and social problems while they also need to aim for respectful and fruitful co-operation with the families. In this, socioeconomic disadvantage and social class positions and life-styles were often unnecessarily mixed. Second, schools need to balance between support and demand. While they cannot give up on their pupils, if they demand too much, it might lead to severe consequences especially for the disadvantaged pupils.

Third, schools need to project a good image, even when they need to discuss and describe problems realistically. This is because of the reputation game that schools need to take part in. Fourth, the work communities are simultaneously strong and fragile. While they create a sense of belonging and support to their staff, they exclude some.

Disadvantaged schools need to solve these dilemmas in their everyday work, which creates a fifth dilemma: they need to deal with these challenges while they constantly need to develop and reflect on their practices and meaning making. In the conclusion, it is described what a well-functioning local school might look like.

Keywords: disadvantage, institutional habitus, urban segregation, school development, sociology of education

Heidi Huilla

Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus

Tiivistelmä

Tässä etnografisessa väitöstutkimuksessa tarkastellaan kaupunkisegregaatiota, huono-osaisuutta ja kouluja Suomessa. Tutkimuksessa analysoidaan, miten oppimistuloksin mitaten hyvin toimivat koulut kohtaavat huono-osaisuutta ja millaisia haasteita tähän liittyy. Työ koostuu neljästä osatutkimuksesta ja yhteenvedosta. Tutkimus asettuu koulutussosiologian, kasvatustieteellisen koulun kehittämisen ja kaupunkimaantieteen tutkimusperinteiden kentälle.

Väitöstutkimuksessa hyödynnetään erityisesti bourdieulaisten tutkimusperinteen käsitteistöä. Tutkimustehtävän kysymyksiin vastataan analysoimalla osatutkimuksista tutkimuskoulujen institutionaalista habitusta. Institutionaalinen habitus määritellään koulujen toimintakulttuuriksi, joka muodostuu kunkin koulun oppilaspohjan, koulun käytäntöjen ja näille annettujen merkitysten yhteispelinä. Toimintakulttuurin muodostamiseen vaikuttavat myös kansallisen (koulutus)politiikan ja tutkimuskaupungin toimintapolitiikkojen muodostama kehys.

Tutkimuksen etnografinen havainnointi- ja haastatteluaineisto tuotettiin kolmella pääkaupunkiseudulla sijaitsevalla alakoululla 2010-luvun puolivälissä. Aineisto koostuu havainnointimuistiinpanoista 79 päivän ajalta, sekä koulujen henkilökunnan, oppilaiden ja huoltajien haastatteluista, joita on yhteensä 70. Lisäksi ensimmäisessä osatutkimuksessa tehtiin 69 tutkimusartikkelin analyysi, jonka pohjalta valikoitiin väitöstutkimuksen teoreettinen näkökulma. Tutkimusotteen, asetelman ja aineiston pohjalta tuotetaan teoreettisesti yleistettävällä tasolla ymmärrystä siitä, miten segregoituneessa kaupungissa koulut kohtaavat oppilaspohjansa ja mitä se voi merkitä.

Tutkimuksessa havaittiin, että tutkimuskoulujen institutionaalinen habitus kohtaa oppilaansa näiden habituksia myötäillen. Tämä tarkoittaa, että koulujen kollektiivisissa merkityksenannoissa sosiaalisesti monimuotoinen oppilaspohja pyritään normalisoimaan. Kouluilla on yleisesti taipumus suosia ja normalisoida valkoinen keskiluokkainen oppilaspohja. Tämän tutkimuksen aineistossa näin ei pääsääntöisesti kuitenkaan ollut.

Tutkimuksessa havaittiin, että huono-osaisuutta kohtaavien koulujen arjessa ratkotaan neljänlaisia dilemmoja, jotka vetävät kouluja eri suuntiin. Huono-osaisuuden kohtaamisen dilemma muodostuu tilanteesta, jossa koulujen tulisi kohdata kaikkia oppilaita ja näiden perheitä kunnioittavasti ja hyvään yhteistyöhön pyrkien, mutta toisinaan erityisesti perheiden toiminta asettuu hankaukseen tämän ta-

voitteen kanssa. Koulujen henkilökunnan haasteeksi muodostuu huono-osaisuuden tuottamien sosiaalisten haasteiden kohtaaminen ja huoli lapsista. Tutkimuksessa havaittiin, että huono-osaisuuteen kiinnittyvät ongelmalliset ilmiöt ja yhteiskuntaluokittuneet elämäntavat rinnastuivat aineistossa. Tämä tarkoittaa, että alempien yhteiskuntaluokkien perheet patologisoitiin toisinaan tarpeettomasti.

Toinen dilemma muodostuu vaatimisen ja tuen tarpeen tasapainon löytämisestä. Aineistossa näkyy koulujen henkilökunnan tahto olla luovuttamatta oppilaiden suhteen näiden lähtökohdista ja ongelmista huolimatta. Samalla kuitenkin näkyy, että jos koulussa heikommin pääomin toimivilta oppilailta vaadittiin liikaa omatoimisuutta, tämä johti oppilaiden kannalta vaikeisiin tilanteisiin.

Kolmas dilemma muodostuu erityisesti alueisiin kiinnittyvien maineiden ja stigmojen kanssa toimimisesta. Koulut asettuvat paikallisessa ja koko kaupungin tilassa hierarkiaan maineidensa pohjalta. Tämän tiedostaen kouluissa jouduttiin vastaamaan siihen ristiriitaiseen haasteeseen, jossa oma koulu tulee esittää mahdollisimman hyvässä valossa silloinkin, kun kouluilla on tarve kuvata kohdattuja haasteita realistisesti. Tavat, joilla alueista ja kouluista puhutaan aiheuttavat kouluissa todellisia seurauksia: ne vaikuttavat henkilöstön saatavuuteen rekrytoinneissa, perheiden kouluvalintoihin ja oppilaiden uskomuksiin itsestään.

Neljäs dilemma muodostuu koulujen työyhteisöissä, jotka ovat samanaikaisesti vahvoja ja hauraita. Työyhteisö kiinnittää kouluun, kun siitä saadaan tukea ja apua. Vaikka työyhteisö kiinnittää ja kannattelee, se saattaa sulkea joitakin ulos. Kaikenlaisia opettajia ei pidetty sopivana toimimaan niiden haasteiden kanssa, joiden kanssa tutkimuskouluissa joudutaan toimimaan.

Huono-osaisuutta kohtaavat koulut joutuvat tiedostaen tai tiedostamattaan ratkomaan näitä eri suuntiin vetäviä ristiriitoja ja asemoitumaan suhteessa niihin, mikä rakentaa keskeisesti niiden institutionaalista habitusta. Viides dilemma syntyykin siitä, miten nämä koulut joutuvat jatkuvasti kehittämään ja refleктоimaan toimintaansa, vaikka niiden arki on eri suuntiin vetävien ristiriitojen vuoksi muutenkin täyttä. Tutkimuksen johtopäätelmissä pohditaan, miten hyvin toimivassa lähikoulussa pyritään normalisoimaan monenlaiset oppilaat ja lähtökohdat ja koulun käytännöt rakennetaan tämän ajatuksen pohjalta.

Avainsanat: huono-osaisuus, institutionaalinen habitus, kaupunkisegregaatio, koulun kehittäminen, koulutussosiologia

Kiitokset

Tässä väitöstutkimuksessa lukee kannessa ainoastaan nimeni. Todellisuudessa en olisi mitenkään voinut tehdä tätä työtä yksin. Olen pyöritelty näitä kiitoksia mielessäni siitä asti, kun hain jatko-opinto-oikeutta, eli melkein kymmenen vuoden ajan. Olin aidosti monta kertaa varma, että väitöstutkimukseni ei valmistu milloinkaan ja nyt loppusuoralla tuntuu hämmäntävältä alkaa oikeasti kirjoittaa näitä kiitoksia. Tuntuu mahdottomalta pukea kiitoksiksi kaikkia lämpimiä tunteita ja ajatuksia, joita olen näiden vuosien aikana läpikäynyt. Lisäksi maailman tilanne muuttui ratkaisevasti juuri, kun aloin kiitoksia kirjoittaa. Kollegoiden, ystävien, sukulaisten ja kaikkien rakkaiden kokoaminen yhteen tuntuu yhtäkkiä merkityksellisemmältä kuin itse väitös. Kirjoitan seuraavat kiitokset mielessäni ajatus, että erityisesti koronatilanteesta johtuen, on olemassa riski, että en koskaan pääse esittämään kiitoksia puheen muodossa.

Suurin kiitos tämän tutkimuksen mahdollistamisesta kuuluu tutkimuskoulujen, Hillan, Kirsikan ja Mesimarjan, henkilöstölle, oppilaille ja huoltajille. Tätä tutkimusta ei olisi syntynyt ilman pääsyä seuraamaan koulujen arkea ja tekemään haastatteluita. Erityisesti haluan kiittää kotiluokkieni opettajia, haastatteluihin rohkeasti osallistuneita oppilaita ja koulujen rehtoreita, jotka ottivat tutkijan vastaan lämpimästi ja kunnioittavasti.

Yksi suurimmista kiitoksista kuuluu viisaalle ja empaattiselle Sonja Kosuselle. Olet tukenut minua ensimmäisistä askeleista lähtien, kun tulin Helsingin yliopistoon työharjoitteluun vuoden 2013 alussa. Arvostan akateemisia teoreettisia ja empiirisiä keskusteluitamme. Olen määrättömän kiitollinen siitä, että olet uskonut minuun silloinkin, kun olisin halunnut vajota maakuoppaan häpeämään. Viime vuosina olet mahdollistanut työni yliopistolla ja tämän väitöskirjan syntymisen ottamalla minut mukaan hankkeisiin, joista olen saanut palkkani. Olet ollut ohjaaja, joka lukee ja kommentoi perusteellisesti, huolehtii hyvinvoinnista ja rahoituksesta ja kannustaa, kiitos siitä. Olen kiitollinen myös ystävydestäsi, keskinäisestä luottamuksesta ja kaikkinaisesta hyvästä meiningistä.

Loputtoman kärsivällisestä tukemisesta ja uskomisesta kiitän myös Piia Sepästä ja työtäni alusta asti ohjannutta Helena Rajakaltiota. Olen valtavan kiitollinen, että olen saanut pitkään työskennellä kanssanne ja ohjauksessanne. Olen oppinut teiltä molemmilta paljon tutkimuksen tekemisestä. Arvostan paljon sitä, että olette alusta asti kohdanneet minua kunnioittavasti ja uskoen tutkimukseeni. Eri-tyinen kiitos myös viime metrien tarkasta lukemisesta ja kommentoinnista.

Tarkkuudesta ja terävistä kommenteista kiitän myös esitarkastajiani Päivi Bergiä ja Antti Saarta. Suuri kiitos perusteellisista ja kannustavista lausunnoistanne! Lämmin kiitos Antti Saari, että kannustit vielä työstämään kontekstia kuvaavaa lukua ja ehdotit tutkimukseni näkökulmasta keskeistä luettavaa. Lämmin kiitos

Päivi Berg perusteellisista kommenteista, jotka saivat minut itsenikin ajattelemaan työtäni uudenaikaisista näkökulmista. Kiitän myös suostumisesta vastaväittäjäkseni. Odotan kovasti keskustelua kanssasi -ja lähiväitöstä sormet ristissä!

Hannu Simolalle kuuluu niin ikään kiitos, jonka määrää on mahdotonta mitata. Näit minussa potentiaalia silloin, kun en vielä tiennyt mikä on artikkeliväitöskirja. Palkkasit minut Toimiva lähikoulu -tutkimukseen ja olet opettanut minulle paljon. Viime metreillä luit vielä väitöstutkimukseni käsikirjoituksen, kiitos siitä. Kuten olen todennut, kun tapasin Hannun ensimmäisen kerran Koulutussosiologian ja -politiikan maisteriseminaarissa, tajusin löytäneeni paikan, johon haluan jäädä.

Polkuni alkuvaiheessa minua ohjasi ja kannatteli myös Fritjof Sahlström. Kiitos Fritjof lämpimästä suhtautumisesta epävarmaan tutkijanalkuun ja epäselviin suunnitelmiin. Olen kiitollinen ilosta ja hyvästä mielestä, jota tuotat ympärillesi.

Venla Berneliusta haluan myös kiittää monista asioista. Olet uskonut minuun ja tarjonnut mahdollisuuden tehdä asioita, jotka ovat alkuun hirvittäneet itseäni. Olet neuvonut minua viisaasti pitkin matkaa ja kärsivällisesti toistanut joitain teemoja. Ihailen sitä, miten pystyt sanoittamaan melkeinpä asian kuin asian terävästi ja selkeästi. Se on opettanut myös minua puhumaan tutkimuksestani. Olen iloinen ja kiitollinen siitä, miten olemme kietoneet osaamisemme ja tutkimuksemme yhteen. Keskustelumme, sekä akateemiset että kaikki muut, ovat minulle tärkeitä.

Kiitoksen muotoileminen Sara Juvoselle on vaikeaa, koska Sara, vaikutuksesi ulottuu niin moniin ulottuvuuksiin, että en osaa oikein edes tunnistaa niitä kaikkia. Olet viisas ja rakas ystäväni. Olen usein sanonut, että ajatuksemme kulkee liiankin hyvin yksiin, koska muiden, esimerkiksi referee-ihmisten, on toisinaan vaikea seurata ajatuspolkujamme, jotka näyttäytyvät meille varsin selkeinä. Tiedät kaikesta paljon ja olen kiitollinen, että jaat tietouttasi myös kanssani.

Antti Paakkari, olet vaikuttanut ajatteluuni luultavasti enemmän kuin tiedät. Jaettu huonetoveruus ja työskentely Toimiva lähikoulu -hankkeessa piirtyy mielekseni aurinkoisena ajanjaksona. Olen oppinut sinulta valtavasti tutkimuksen tekemisestä mutta myös empatiasta, yhteiskunnasta ja heikommassa asemassa olevista ihmisistä -ja omista etuoikeutettuun asemaan kuuluvista ajatusmalleistani. Olet valoilmiö ihmisten joukossa ja tärkeä ystävä.

I wish to thank my absolutely brilliant co-authors Isabel Ramos-Lobato and Marja Peltola. Isabel, I value our shared time in Urbaria and your support and encouragement in different phases of my PhD journey. I have learned a lot from you! Kiitos ihana Marja yhteistyöstä ja huonetoveruudesta sekä kaikesta hyvästä meiningistä näiden ympärillä. Olen oppinut sinulta valtavasti tutkimuksen tekemisestä. Suuri kiitos kärsivällisistä vastauksista milloin mihinkin kysymykseen.

Hannele Pitkäselle kuuluu kiitos niin ikään monesta asiasta. Olet uskonut minuun ja tutkimukseeni ja nähnyt niissä sellaista hyvyttä, joka saa minut ponnistelemaan olemaan parempi ihminen. Olet viisas, lämmin ja ihana ystävä. Tämän tutkimuksen ensimmäistä osatutkimusta ei ehkä olisi syntynyt ilman viimeistä tönnäisyä, jonka teit. Olen siitä ja monesta muusta asiasta ikuisesti kiitollinen!

Tuuli Fromia haluan kiittää yhteisistä tallatuista kilometreistä ja ennen kaikkea keskusteluista kävelyiden aikana. Olemme pohtineet yhdessä Akatemiaa ja häreän eri sävyjä sekä yleisesti elämän monimutkaisuutta. Olen voinut kertoa sinulle niistä asioista, jotka olisivat muuten saattaneet päätyä mieleni mustaan laatikkoon kannen alle. Se on tehnyt askeleistani ja tutkimuksen teosta kevyempää. Olet ihana ystävä ja taitava valitsemaan oikeat sanat.

Sirpa Lappalaista ja Anna-Maija Niemeä haluan kiittää monenlaisesta tuesta ja jaetuista hetkistä ja erityisesti etnografiaan liittyvistä opeista ja kärsivällisistä vastauksista kaikenlaisiin aiheeseen liittyviin kysymyksiin. Kiitos myös ystävydestä ja sujuvasta yhteistyöstä milloin missäkin! Etnografia-seminaarissa sain väitöksen viime metreillä tärkeitä kommentteja tutkimukseni menetelmälukuun. Lämmin kiitos Anna-Maija, Elina Lahelma ja kaikki muut seminaarilaiset.

Meri Norolaa haluan kiittää yhteisestä alusta matkallani Toimiva lähikoulu -hankkeessa. Kiitos erityisesti taitavasti ja rohkeasti tekemistäsi haastatteluista! Ilman niitä väitöstutkimuksestani olisi jäänyt puuttumaan merkityksellisiä osia.

Haluan lämpimästi kiittää koko *Social studies in Urban Education* SURE:n porukkaa akateemisista ja muista keskusteluista, kannustuksesta ja siitä, että iloissette kanssani, kun väitöstutkimus lähestyy maalia. Edellä jo mainittujen lisäksi, kiitos Riikka Oittinen ja Tiina Luoma mukavasta ja positiivisesta ilmapiiristä LEE-hankkeessa. Kanssanne on helppoa ja todella mukavaa tehdä töitä. Kiitos Alina Inkinen ja Sara Juvonen kuvien fiksaamisesta väitöskirjaani. Säästitte minulta monta harmaata hiusta! Kiitos myös Jasu da Silva Gonçalves, Linda Maria Laaksonen, Marika Pylkkö ja Suvi Jokila kannattelevasta työtoveruudesta ja kaikkineen hyvästä hengestä -joka välittyy jopa Zoomissa.

Edellä jo mainittujen lisäksi entisille ja nykyisille Koulutussosiologian ja -politiikan tutkimusyksikkö KUPOLI:n kollegoille kuuluu niin ikään valtavan suuri kiitos! Kiitos epävirallisista ja virallisemmista keskusteluista, kommentoinneista sekä kaikkinaisesta kannattelusta useiden vuosien aikana. Janne Varjolle, Virpi Pakkaselle ja Eeva Ronnulle lämmin kiitos erityisesti viime metrien kommentteista käsikirjoitukseeni. Terävät kommenttinne sanallistivat asioita, joita olin miettinyt mutta en onnistunut saamaan niistä kiinni. Virpin ja Eevan kanssa olemme kulke-neet yhdessä tätä pomppuista matkaa, olen kiitollinen kaikista jaetuista kokemuk-sista ja keskusteluista! Kiitos myös Mira Kalalahdelle, Saija Volmarille ja Tommi Walleniukselle terävistä kommentteista ja yhteisistä hetkistä siellä täällä Penke-reellä pitkin tätä pitkää matkaa. Jaakko Kaukoa haluan kiittää paitsi sujuvasta yh-teistyöstä myös hyvän hengen luomisesta ympärillesi. Arvostan paljon tapaasi madaltaa akateemisia hierarkioita kohtaamalla eri vaiheissa olevat tutkijat kun-nioittavasti. Thank you Helena Hinke Dobrochinski Candido and Susanna Hannus for our discussions, shared moments, friendship and support! Lämmin kiitos aka-teemisista keskusteluista ja muusta hyvästä meiningistä myös Liila Holmbergille, Petteri Hansenille, Satu Koivuhoville, Samira Harjulalle ja Jarmo Veikkamolle.

Surelaisten ja kupolilaisten lisäksi olen saanut tehdä yhteistyötä ja konferenssimatkoja monien muiden mahtavien kollegoiden kanssa. Sain olla osa yhteispohjoismaista huippuyksikköä *Justice through education in the Nordic Countries* (JustEd), jossa koulutuksellisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kysymyksiä pohdittiin eri näkökulmista kesäkouluissa, konferensseissa ja muissa tapaamisissa. Kiitos JustEdin lukuisille osallistujille tärkeistä ja mukavista kohtaamisista. Kiitos Jenni Helakorpi kaikista keskusteluista ja tarjoutumisesta interventioon blackout-tilanteissa. Ajatus ananaksesta on helpottanut lukuisia esiintymistilanteita. Ina Juvalle kiitos inspiroivasta tutkimuksestasi ja kaikista mukavista kohtaamisista ja keskusteluista. Raisa Ahtiaiselle kiitos mukavasta ja sujuvasta yhteistyöstä koulun kehittämisen eri teemoissa. Ida Hummelstedtille ja Aarno Kauppilalle erityisen lämmin kiitos tukiryhmästä väitöksen loppusuoralla. Vernerin Valasmolle kuuluu iso kiitos kaikista kohtaamisista eri puolilla Käpylää. Tutkimusahdistus on keventynyt aina hiukkasen lyhyissäkin törmäämisissä.

Haluan myös kiittää Pikkolan koulua ja entisiä kollegoitani ja oppilaitani siellä. Koulun arjen ymmärryksen pohjaa monelta osin niihin vuosiin, jotka työskentelin Kangasalla. Monet entisistä Pikkolan kollegoistani ovat yhä rakkaita ystäviäni, jotka kärsivällisesti keskustelevat vuosi toisensa jälkeen kanssani koulumaailmasta ja koulun arjesta. Suuren suuri kiitos ihan kaikista keskusteluista ja kaikesta muusta jaetusta Tuire Aakkula, Miia Rautiainen ja Leena Mäkelä. Leena, vaikutusesi elämääni alkoi jo vuonna 1994, kun juurrutit angstisen teinin sydämeen rakkauden historiaan. Olette kaikki kolme paitsi loistavia opettajia myös rakkaita ystäviä. Kiitos myös Raisa Foster, jonka kanssa olemme molemmat tehneet hypyn Pikkolasta tutkimusmaailmaan. Kiitos tuesta ja kannustuksesta tässä loikassa ja ihan kaikista keskusteluista sekä jaetuista hetkistä. Olemme kulkeneet pitkän tien syksystä 2006, jolloin tapasimme ensimmäisen kerran jaetussa työhuoneessa.

Lämmin kiitos myös muille rakkaille ystävilleni tuestanne tällä(kin) matkalla. Kiitos Kati Ruokola määrättömän monesta asiasta, joita on mahdotonta listata. Viime vuosilta kiitän erityisesti PT-hommista; on pitkälti ansiotasi, että pystyn fyysisesti tutkimustyöhön. Kiitos myös Antti, Mimma ja Elsa, Pelle, Joanna ja Aaron. Kiitos Susanna Saari ja Suvi Lahtinen pitkästä ja korvaamattomasta ystävydestä, kaikista niistä keskusteluista, joita on mahdotonta käydä muiden kuin teidän kanssanne. Kiitos Anna Ilveskoski niin monesta asiasta. Ajattelen meidät kahdeksi toisiinsa nojaavaksi puuksi Nuuksion metsässä. Katselemme kalliolta järven yli ja humisemme milloin mistäkin. Maria Kristensenille kiitos ystävydestä pikkulapsiarjessa. Tuki vanhemmuudessa, keskustelut kirjallisuudesta, yhteiskunnasta ja vähän kaikesta, ovat kannatelleet myös työntekoa. Erityinen kiitos eräästä ulkoilusta lähimetsään heittelemään kiviä lampeen lasten kanssa.

Tutkimuksen täysipainoinen tekeminen ei onnistuisi ilman rahoitusta. Kiitän Kaupunkitutkimus ja metropolipolitiikka yhteistyöohjelmaa (nyk. Kaupunkiakatemia) Toimiva lähikoulu -tutkimuksen rahoittamisesta. Antti ja Jenny Wihurin säätiötä kiitän ensimmäisestä apurahastani. Kiitos Helsingin yliopiston SEDUCE

tohtoriohjelma kolmen vuoden rahoituksesta väitöstutkimukselleni. Viimeiset vuodet tein työtäni osin Nordforskin rahoittamassa *Mixed classes and Pedagogical Solutions* (MAPS) -hankkeessa. Kiitos Sonja Kosunen, että palkkasit minut mukaan MAPS:iin ja että sain viimeistellä väitöstutkimukseni ohessa.

I wish to thank those brilliant scholars in the MAPS team I have not already thanked. Thank you Berglind Rós Magnúsdóttir, Yannis Tzaninis, Elizabeth Lay, Charlotte Wolff, Bowen Paulle and Willem Boterman. I have learned so much from you! Thank you Liz and Yannis for all the nice, supportive and fun moments we have shared in different countries and lately in Zoom.

Lopuksi kiitos rakkaalle perheelleni ja sukulaisilleni tuestanne väitöstutkimusmatkallani. Edesmenneelle äidilleni haluaisin sanoa, että olen ajatellut sinua useasti Bourdieun kirjoituksia lukiessani. Suuren suuri kiitos kaikista jaetuista hetkistä ja tuesta Henna, Tuure ja Armas Valo, Marko, Sakari ja Ella Marjamaa ja Suna Korkmaz, Ellen Vartiainen, Kari Vartiainen ja Pirkko Miikkulainen, Matti Ojala, Tarja ja Tapio Huilla, Aino Huilla ja Juha Saarinen, Ingunn Strömnes ja Johannes, Toivo ja Taito Huilla. Valtava kiitos Tarja, Tapsa ja Matti varsin konkreettisesta ja kannustavasta tuesta elämän ja tutkimuksen teon eri vaiheissa ja käänteissä. Ainolle kuuluu lämmin kiitos auliista tukemisesta ja tsemppaamisesta tutkimuksen teon ja elämän eri vaiheissa. Sunalle kiitos ystävydestä ja siitä, että en malta odottaa tamperelaistumista. Mummille kiitos tukemisesta opinnoissa kaikkineen yli kahdenkymmenen vuoden ajan. Markolle kuuluu kiitosta niin monista asioista elämän ja tämän tutkimuksen varrella, että niitä on mahdotonta tähän tyhjentää. Kiitos, että olet maailman paras veli. On myös mahdotonta kiittää riittävästi isääni kaikesta tuesta ja rakkaudesta kaikkina aikoina. Kiitos ihan kaikesta. En voisi kuvitella selviäväni mistään elämäni ylä- tai alamäistä ilman, että saan jakaa niitä siskoni Hennan kanssa. On mahdotonta muotoilla kiitokseksi kaikkea mitä olen sinulta saanut ja mitä olemme jakaneet. Olet siskoni, lapseni, paras ystäväni ja se, jonka puoleen käännyin, kun olen kerran toisensa jälkeen ajautunut epämukavuusalueelle työelämässä.

Tuomas, puolisoni, elämänkumppanini, kivijalkani. Ilman sinua tätä väitöskirjaa ei olisi koskaan syntynyt. Olen määrättömän kiitollinen siitä, että olet kannustanut ja tukenut minua matkalla kohti tätä unelmaa. Väitöstutkimukseni on osoitus yhteistyömme voimasta. Rakastan sinua ja Aatosta määrättömästi. Aatos, rakas pieni viisivuotiaamme. Viimeistelin tätä väitöskirjaa, kun pompit sāngyllā minun liian isossa pyjamassani räpäten samalla. Vaikka minun on vaikea uskoa, että onnistuin tekemään väitöskirjan valmiiksi, vielä paljon ihmeellisempää on, että meillä on täydellinen lapsi. Omistan tämän kirjan sinulle.

Helsingin Kāpylāssā 28.2.2022
Heidi Huilla

Luettelo väitöskirjaan kuuluvista artikkeleista

Osatutkimukset (OT) 1–4

- OT 1** Huilla, H. 2020. A Circle of Research on Disadvantaged Schools, Improvement and Test-Based Accountability. *Improving Schools*, 23(1), 68–84.
- OT 2** Bernelius, V., Huilla, H. & Ramos Lobato, I. 2021. ‘Notorious Schools’ in ‘Notorious Places’? Exploring the Connectedness of Urban and Educational Segregation. *Social inclusion*, 9(2), 154–165.
- OT 3** Huilla, H., Peltola, M. & Kosunen, S. 2021. Symbolinen väkivalta huono-osaisten alueiden kaupunkikouluissa. *Sosiologia*, 58(3), 253–268.
- OT 4** Huilla, H. & Juvonen, S. 2020. ”Kerroin kyllä kerran, mutta ei paljon muuttanu mitään” - Kiusaamisesta kertomisen vaikeus koulun arjessa. *Kasvatus*, 51(4), 455–466.

Taulukot

Taulukko 1. Aineisto, luku 4.2.1.

Taulukko 2. Väitöstutkimus: osatutkimukset ja yhteenveto, luku 5.

Kuvat

Kuvio 1. Institutionaalisen habituksen osa-alueiden keskinäiset suhteet, luku 3.2.5.

Kuvio 2. Huono-osaisuutta kohtaavan koulun institutionaaliseen habitukseen vaikuttavat tekijät, luku 5.2.4.

Sisältö

KIITOKSET	7
LUETTELO VÄITÖSKIRJAAN KUULUVISTA ARTIKKELEISTA.....	12
1 JOHDANTO.....	17
2 HUONO-OSAISUUS, KAUPUNKISEGREGAATIO JA KOULUT	24
2.1 Huono-osaisuuden ja yhteiskuntaluokan käsitteistö.....	24
2.2 Kaupunkisegregaatio ja koulut.....	28
2.2.1 Koulujen haasteet	30
2.3 Tutkimuksen kansallinen ja paikallinen konteksti	33
2.3.1 Tutkimuskaupunki	38
3 KOULUN TOIMINTAKULTTUURI	39
3.1 Hyvä huono-osainen koulu aiemmissa tutkimuksissa	39
3.2 Koulutus asemien uusintajana ja muutoksen mahdollistajana	44
3.2.1 Habitus ja pääomat	44
3.2.2 Symbolinen väkivalta	46
3.2.3 Kenttä.....	48
3.2.4 Institutionaalinen habitus	49
3.2.5 Institutionaalinen habitus tässä tutkimuksessa	53
4 ETNOGRAFIA KAUPUNKIKOULUISSA.....	57
4.1 Sisään pääsyneuvottelut.....	58
4.2 Kenttäjakso	60
4.2.1 Hilla	61
4.2.2 Kirsikka.....	64
4.2.3 Mesimarja	66
4.2.4 Oppilashaastattelut.....	67
4.3 Analyysi.....	71
5 TULOKSET.....	75
5.1 Institutionaalinen habitus osatutkimuksissa.....	78
5.1.1 Pahamaineisia kouluja pahamaineisissa kaupunginosissa? Kaupunginosien ja koulujen monitahoinen suhde	78

5.1.2 Symbolisen väkivallan haastaminen ja tuottaminen osana institutionaalista habitusta	84
5.1.3 ”Mä oon vaan hiljaa”: Keskiluokkaiset odotukset kiusaamistapausten käsittelyssä.....	89
5.2 Moninaisuuden normalisointi ja neljä dilemmaa	94
5.2.1 Dilemma 1: Miten ohjata keskiluokkaisuuteen pitämättä sitä ainoana oikeana tapana olla?	96
5.2.2 Dilemma 2: Miten vaatia ja tukea oikea-aikaisesti?	98
5.2.3 Dilemma 3: Miten puhua ongelmista ja esiintyä edukseen samanaikaisesti?.....	100
5.2.4 Dilemma 4: Vahvat, hauraat työyhteisöt	101
6 JOHTOPÄÄTELMÄT: TOIMIVA LÄHIKOULU.....	105
LÄHTEET.....	111

1 Johdanto

Suomessa on viime vuosikymmeninä tutkimuskirjallisuudessa havahduttu väestön alueelliseen eriytymiseen kaupungeissa ja sen kytkeytymiseen lapsiperheiden köyhyyteen. Kun tarkastellaan väestön jakautumista asuinalueille sosioekonomisten erojen, etnisten taustan ja iän suhteen, puhutaan sosiospatiaalisesta segregaatista, joka vaikuttaa myös kouluihin (Bernelius 2013; Bernelius & Huilla 2021; Bernelius & Vaattovaara 2016; Bernelius & Vilkkama 2019; Kortteinen, Vaattovaara, & Alasuutari 2005; Vilkkama 2011). Usein viitataan siihen, että hyvä- ja huono-osainen väestö keskittyy asumaan eri paikkoihin. Kaupunkisegregatio kytkeytyy Suomessa havaittuun lapsiperheiden pysyväytyneeseen köyhyyteen. Suhteellisen köyhyysrajan alapuolella elävien lasten osuus on lähes kolminkertaistunut Suomessa 1990-luvun jälkeen (Salmi 2020, 37) ja tilanne vaikuttaa muuttuneen pysyväksi (Kallio & Hakovirta 2020; Saari 2015, 12–13). Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu kaupunkisegregaation yhteys moniin kielteisiin pidettyihin ilmiöihin. Se vaarantaa esimerkiksi yhteenkuulumisen tunteen eli sosiaalisen koheesion rakentumista ja ihmisten mahdollisuuksia muuttaa yhteiskunnallisia asemiaan (Boterman, Musterd, Pacchi & Ranci 2019; van Ham, Tammaru, Ubarevičienė & Janssen 2021; Musterd, Marcińczak, van Ham & Tammaru 2017). Kaupunkisegregaation kielteiset vaikutukset koskevat enemmän huono-osaisia kuin hyväosaista väestöä (van Ham ym. 2021; Pinkster 2014).

Tässä tutkimuksessa keskityn erityisesti kaupunkisegregaation tuottaman eriytymisen vaikutuksiin kouluille. Tutkimuskoulut ovat alakouluja, joten käsittelen pääasiassa perusopetusta¹. Kaupunkisegregaatiotutkimuksessa Suomessa on kuvattu naapurustoja ja segregaatian vaikutusta kouluihin mutta tutkimustietoa siitä, mitä näissä eriytyneiden alueiden kouluissa tapahtuu, ei juuri ole (ks. kuitenkin Oittinen, Peltola & Bernelius 2022; Peltola 2021; Peltola, Huilla, Luoma & Oittinen, *ilmestyy*). Tämä tutkimus vastaa tähän tarpeeseen tuottamalla kuvauksen suomalaisen huono-osaisuutta kohtaavien alakoulujen toimintakulttuureista. Päättökäsittehtävänä on tarkastella, *miten kaupunkikouluissa kohdataan huono-osaisuutta ja millaisia haasteita tähän liittyy*. Vastaan tutkimuskahtävään analysoimalla kolmen kaupunkikoulun *institutionaalista habitusta* neljän osatutkimuksen (OT) avulla. Osatutkimukset on julkaistu artikkeleina aiemmin. Ensimmäinen osatutkimus (Huilla 2020: OT 1) luo pohjan institutionaalisen habituksen kehikon valinnalle. Muut osatutkimukset vastaavat seuraaviin kysymyksiin: 1. Millainen

¹ Kirjoitan tutkimuksessani toisinaan myös ”koulusta” tarkoittaessani koulun ideaa, eli sitä konkreettista fyysistä paikkaa, jonne tietyt ikäluokat pääsääntöisesti menevät oppimaan elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Muuten työ käsittelee perusopetusta erityisesti luokanopettajavetoisessa alakoulun kontekstissa.

on koulun oppilaspohja ja alue (paikallinen tila) (Bernelius, Huilla & Ramos Lobato 2021: OT 2)? 2. Millaisin ovat koulujen käytännöt suhteessa koulun oppilaspohjaan (Huilla, Peltola & Kosunen 2021: OT 3 ja Huilla & Juvonen 2020: OT 4)? Millaisia merkityksenantoja käytäntöjen takana on (OT 2–4)?

Kaupunkisegregaatiolla on useita kielteisiä vaikutuksia kouluihin. Alueellinen eriytyminen ja koulujen oppilaspohjien eriytyminen vahvistavat toisiaan. Oppilaspohjan käsitteellä viitataan tässä tutkimuksessa ennen kaikkea kunkin koulun oppilaiden sosioekonomisiin ja kielellisiin taustoihin (ks. myös Bernelius 2013, 68). Alueiden eriytyessä eriytyvät yleensä koulujen oppilaspohjat, mikä vaikuttaa (hyväosaisten) perheiden muuttopäätöksiin. Tämä eriyttää kouluja entisestään (Bernelius 2013; Boterman ym. 2019). Huono-osaisissa kouluissa (*disadvantaged schools*), joissa on paljon heikoista yhteiskunnallisista asemista tulevia lapsia, joudutaan kamppailemaan muun muassa henkilökunnan vaihtuvuuden ja jaksamisen, oppilaiden hyvinvointiin liittyvän tukemisen ja emotionaalisesti latautuneen kielteisen ilmapiirin haasteiden kanssa (Thrupp 1999; Lupton 2005; Paulle 2013). Tämä saattaa tuottaa haasteita pedagogisesti laadukkaaseen oppimiseen ja opettamiseen näkökulmasta. Matalan sosioekonomisen oppilaspohjan kouluja pyritään usein kehittämään siten, että keskitytään koulun sisäisiin toimiin mutta jätetään konteksti huomiotta (ks. OT 1). Tällöin tunnistetaan helposti väärin, mihin koulut voivat aidosti vaikuttaa ja mikä on niille oppilaiden huono-osaisuuden vuoksi vaikeaa tai mahdotonta. Koulujen kehittäminen edellyttää ylipäättään ymmärrystä koulun monisyydestä ja paradoksaalisesta luonteesta; kehittämistyö muuttuu mahdottomaksi, jos arjen monimutkaisuutta ja koulun ja muun yhteiskunnan yhteyttä ei huomioida (Salminen 2020).

Myös Suomessa on tunnistettu kaupunkien ja koulujen segregaation yhteys ja havaittu yhteyden vaikuttavan koulujen tuottamiin oppimistuloksiin (Bernelius 2013), perheiden muuttopäätöksiin (Bernelius & Vilkkama 2019) ja kouluvalintoihin (Kosunen 2016; Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015a). Suomalaista koulutusjärjestelmää voidaan pitää monilta osin kaikenlaisista lähtökohdista tulevia oppilaita ja näiden oppimista tukevana (esim. Huilla & Kosunen 2020). Tästä huolimatta koulutusjärjestelmässämme on useita sellaisia tekijöitä, jotka vaarantavat joidenkin oppilaiden ja oppilasryhmien tasavertaiset mahdollisuudet päästä osaksi laadukkaasta koulutuksesta. Esimerkiksi maahanmuuttotasaustaiset (Jahnuainen, Kalalahti & Kivirauma 2019), romanit (Helakorpi 2020) ja vammaiset henkilöt (Kauppila 2022) kohtaavat järjestelmän tuottamia esteitä. Näillä rakenteellisilla esteillä tarkoitetaan sitä, että ne eivät palaudu yksilön toimintaan vaan siihen, miten koulutusjärjestelmä on rakentunut. Tämän lisäksi viime aikoina on noussut huoli heikentyneistä oppimistuloksista. OECD:n ja Suomen Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tuottamien laajojen oppimista arvioivien tutkimusten pohjalta on havaittu sukupuoleen ja sosioekonomiseen asemaan kytkeytyviä osaamiseroja (Karvi 2020; OECD 2020). Vuoden 1998 perusopetuslain muu-

toksessa säädetty kouluvalintapolitiikka on eriyttänyt järjestelmää oppilaiden sosioekonomiseen asemaan ja maahanmuuttotaustaan kiinnittyvin perustein (Berisha & Seppänen 2017; Kosunen 2016; Seppänen ym. 2015a).

Vuonna 2010 säädettiin perusopetuksen kolmiportaisesta tuesta, jonka keskeisenä ideana oli inklusiivisemmän koulun tavoite (ks. Ahtiainen 2017; Lempinen 2018). Tukijärjestelmää toteutetaan eri kunnissa varsin eri tavoin (Lintuvuori 2019) ja julkisessa keskustelussa tuotetaan ja ylläpidetään kuvaa, jossa lakimuutos on aiheuttanut opettajissa suoranaisten ”hätähuudon” (Pitkänen, Huilla, Lappalainen, Juvonen & Kosunen 2021). Koulutus vaikuttaa edelleen periytyvän yli sukupolvien (Härkönen 2010; Kallio, Kauppinen & Erola 2016; Kallio, Hautala & Erola 2020; Karhula & Sirniö 2019; Naumanen & Silvennoinen 2010; Saari, Eskelinen & Björklund 2020; Vauhkonen, Kallio & Erola 2017). Toisella asteella ja korkeakoulutuksessa nähdään jakaantuminen opiskelijoiden sosioekonomisen taustan perusteella (Härkönen & Sirniö 2020; Kosunen, Haltia, Saari, Jokila & Halmkrona 2021; Nevala & Nori 2017).

Koulumaailmaan kohdistuu toisin sanoen monenlaisia eriyttäviä ja oppilaiden tasavertaisiin oppimismahdollisuuksiin vaikuttavia tekijöitä, joihin kaupunki- ja koulusegregaatio tuo oman osansa. Tämän tutkimuksen näkökulmasta keskeistä on, että Suomessa ja erityisesti sen suurissa kaupungeissa on kasaantunutta huono-osaisuutta ja näin ollen kouluja, joihin koulutusjärjestelmän olemassa olevat ongelmat vaikuttavat enemmän kuin joihinkin toisiin kouluihin. Koulujen eriytyessä joissain kouluissa on paljon oppilaita, joihin edellä kuvatut eri haasteet osuvat voimakkaammin ja kertaantuvat: kun esimerkiksi matala sosioekonominen asema, sukupuoli ja etninen tausta risteävät tavalla, johon useat koulutusjärjestelmään kiinnittyvät tekijät kietoutuvat epäedullisesti, on selvää, että sekä oppilas että koulu ovat erityisen haasteen edessä. Vaikka yksittäisellä koululla on tällöin rajallisesti mahdollisuuksia vaikuttaa laajempaan järjestelmään ja yhteiskunnalliseen eriytymiseen kiinnittyvien haasteiden yli ja ohi, nousee koulu toisaalta erityisen merkitykselliseksi mahdollistajaksi.

Olen lähtenyt tässä tutkimuksessa liikkeelle ajatuksesta, että *koulu on lähtökohtaisesti ristiriitainen instituutio*. Kouluihin ja opettajiin kohdistuu erilaisia usein keskenään ristiriidassa olevia odotuksia (Rajakaltio 2011, 60; Simola 1995; 2015) ja erilaisia ajan saatossa muodostuneita jännitteitä (Saari 2021; Salminen 2020). Esimerkiksi yksilöllisen kasvun ja vapauden sekä standardoidun oppimisen jännite oli näkyvissä jo vuosisatoja sitten aikana, jolloin lukutaidon opetus alkoi kansalaisille laajemmin (Saari 2021, 88). Jari Salminen (2020) kokoaa ja kuvaa ansiokkaasti keskenään vastakkaisia tavoitteita, dilemmaa ja paradokseja, joiden suhteen koulut joutuvat asemoitumaan. Tämän tutkimuksen näkökulmasta tärkein koulun paradokseista on yhteiskunnallisten asemien uusintamisen ja muuttamisen jännite tai dilemma (Saari 2021, 190; Salminen 2020). Koulu on toisaalta rakentunut historiallisesti keskiluokkaisuuden eetoskseen eli sen käytännöt suosi-

vat ja myötäilevät parempiosaisista lähtökohdista tulevia oppilaita ja näiden perheitä mutta toisaalta se on paikka, jonka avulla mahdollistuu osallistuminen yhteiskuntaan ja esimerkiksi sosiaalinen liikkuvuus. Koulu sekä uusintaa yhteiskunnallisia asemia että mahdollistaa muutoksen niihin. Laajemmat yhteiskunnalliset ilmiöt vaikuttavat osaltaan siihen, millaiseksi muodostuu tasapaino ristiin vetävien tavoitteiden suhteen.

Tämä tutkimus sijoittuu kasvatustieteellisen koulun kehittämisen, koulutus-sosiologisen ja kaupunkimaantieteellisen tutkimuksen kentille. Eri tutkimustraditioiden yhdistäminen on tarjonnut mahdollisuuden tuottaa tutkittavasta ilmiöstä monitahoinen kuva, mutta toisaalta vaatinut monenlaisiin episteemis-ontologisiin lähtökohtiin kiinnittyvien tekijöiden yhdistämistä, mikä ei ole aina ollut ongelmattonta. Nämä eri traditiot näkyvät tutkimuksessa paitsi konkreettisesti käytetyissä käsitteissä myös menetelmien yhteensovittamisessa (OT 2). Tutkimuksessani onkin näkyvissä polku, jonka alkupisteessä ovat kaupunkimaantieteelliset kvantitatiivisin menetelmin tuotetut havainnot (Bernelius 2013), ensimmäisen osatutkimuksen tuottama ymmärrys siitä, miten eri tavoin huono-osaisuutta ja kouluja on käsitelty ja käsitteellistetty tutkimuksessa (OT 1), ja lopulta kiinnittyminen koulun kehittämisen paradigmoista koulun ja sen kontekstin yhteen kietoutumista painottavaan sosiologiseen näkökulmaan (OT 1; Sahlberg 2004; Thrupp 1999; Wrigley 2003). Päädyin bourdieulaiseen tutkimustraditioon pohjaavaan käsitteelliseen viitekehykseen, jossa tarkastelen tutkimuskoulujeni institutionaalista habitusta osatutkimusten 2–4 avulla. Väitöstutkimuksen yhteenvedon tavoitteena on tuottaa synteesi osatutkimuksista siten, että se toimii itsenäisesti luettavana tekstinä ja tuottaa synteessin myötä uutta tietoa huono-osaisuutta kohtaavista kouluista.

Pierre Bourdieun yhteiskuntaluokkia ja yhteiskunnallisten asemien uusintamista tarkastelevien tutkimusten käsitteellisenä jatkumona institutionaalisella habituksella viitataan koulun toimintakulttuuriin, jonka keskiössä ovat heikommista lähtökohdista tulevan oppilaspohjan kohtaamisen käytännöt ja merkitykset käytäntöjen takana, sekä viime kädessä oppilaiden yhteiskunnallisten asemien uusintaminen tai tämän haastaminen koulussa (Reay 1998; Reay, David & Ball 2001; Tarabini, Curran & Fontdevila 2017; ks. myös Burke, Emmerich & Ingram 2013; Forbes & Lingard 2015; Mills 2008; Watkins 2018). Tässä tutkimuksessa institutionaalinen habitus määrittyy aiempia tutkimuksia mukaillen kunkin koulun kollektiiviseksi toimintakulttuuriksi, jonka myötä koulu kohtaa oppilaiden kodeista saataviin lähtökohtiin ja pääomiin kytkeytyvät habitukset. Koulun käytännöt riippuvat usein oppilaspohjan koostumuksesta ja niistä merkityksistä, joita oppilaiden taustoihin kohdistetaan, siten, että oppilaspohja, käytännöt ja merkitykset ikään kuin vaikuttavat toisiinsa kehällä. Yksinkertaistaen, jos oppilaat tulevat huono-osaisista kodeista eikä koulussa uskota oppilaiden oppimisen mahdollisuuksiin, koulun käytännöt rakentuvat tämän uskomuksen pohjalle tuottaen pahimmillaan ulossulkemista näille valmiiksi huonoissa asemassa oleville oppilaille (Tarabini ym. 2017; ks. myös Schwartz 2013; Thrupp 1999).

Tutkimuksen aineistona on etnografisesti tuotettu havainnointi- ja haastatteluaineisto kolmelta pääkaupunkiseudulla sijaitsevalta alakoululta. Aineisto tuotettiin Toimiva lähikoulu -tutkimuksessa vuosien 2014 ja 2015 aikana (ks. Simola, Bernelius, Vartiainen, Paakkari, Norola, Juvonen & Soisalo 2015). Havainnointia tehtiin yhteensä 79 päivää ja koulujen henkilökunnan, huoltajien ja oppilaiden haastatteluja on yhteensä 70. Koulut valikoitiin tutkimukseen kahdella kriteerillä: ne sijoittuvat matalan koulutus- ja tulotason alueille, joissa on paljon muuta kuin suomea² ensimmäisenä kielenään puhuvia ja saavat parempia oppimistuloksia kuin niille voidaan tilastollisesti ennustaa (Bernelius 2013). Oppilaat onnistuvat toisin sanoen saamaan hyviä oppimistuloksia tutkuskouluissa, vaikka monet heistä tulevat tilastollisesti tarkastellen heikoista sosioekonomisista lähtökohdista ja osa opiskelee muulla kuin ensimmäisellä kielellään. Toimiva lähikoulu -tutkimuksen koulujen lisäksi toisessa osatutkimuksessa (OT 2) käytimme yhden koulun etnografista haastatteluaineistoa, joka tuotettiin *Mixed classes and Pedagogical Solutions* -tutkimushankkeessa vuosina 2018–2019. Tämä väitöstutkimus koostuu neljästä osatutkimuksesta ja yhteenvedosta. Ensimmäinen osatutkimus (OT 1) on tutkimuskirjallisuuden analyysi, joka ohjasi väitöstutkimuksen näkökulman valintaan. Tässä ensimmäisessä osatutkimuksessa aineistona oli 69 tutkimusartikkelia. Muissa osatutkimuksissa (OT 2–4) käytin etnografista havainnointi- ja haastatteluaineistoa, joiden avulla vedän tässä yhteenvedossa yhteen koulujen institutionaalista habitusta: niissä on tutkittu käytäntöjä, joilla koulujen oppilaspohjan kanssa toimitaan ja merkityksiä, kollektiivisia ymmärryksiä, joita on käytäntöjen taustalla (ks. Tarabini ym. 2017).

Tämän tutkimuksen keskeisiä analyttisiä käsitteitä ovat (kollektiivinen) habitus, pääomat, kenttä ja symbolinen väkivalta, jotka kuvaan luvussa 3. Lisäksi tutkimuksessa käytetään käsitteitä kuvaamaan koulujen sijaintialueen asemaa tutkimuskaupungissa sekä oppilaiden ja perheiden yhteiskunnallista asemaa. Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa kouluja, joiden oppilaspohja on jollain tavalla huono-osaista, kutsutaan usein käsitteellä *disadvantaged schools*. Tässä tutkimuksessa kirjoitan *huono-osaisuutta kohtaavista kouluista*. Olen päättänyt kirjoittamaan altavastaajan asemassa olevien koulujen, näiden oppilaiden ja perheiden matalasta sosioekonomisesta asemasta, alemmista yhteiskuntaluokka-asemista ja huono-osaisuudesta tiedostaen mahdolliset stigmatisoivat ja itseään tuottavat ja ruokkivat vaikutukset, joita tällä voi olla (ks. OT 2), kun lisäksi etniset vähemmistöasemat liittyvät usein näiden ilmiöiden kanssa tilastollisesti yhteen (ks. Bernelius 2013; Boterman ym. 2019; vrt. Paulle 2013, 7, 12, 205–211). Kouluissa huono-osaisuuden tuottamat haasteet ovat todellisia ja niiden kuvaamiseen tarvitaan käsitteitä, jotka kuvaavat ilmiön moninaisuutta. Huono-osaisten perheiden lasten haasteet eivät rajoitu ainoastaan taloudelliseen osattomuuteen (Kallio

² Tämän tutkimuksen koulut, Hilla, Kirsikka ja Mesimarja ovat suomenkielisiä kouluja, joissa opetusta annettiin suomeksi.

& Hakovirta 2020). Toisaalta nämä haasteet eivät koske kaikkia koulun oppilaita tai perheitä, eivätkä välttämättä risteä etnisen vähemmistöaseman tai yhteiskuntaluokan kanssa. Olen joissain kohdissa käyttänyt sosiaalisesti monimuotoisen koulun käsitettä. Sosiaalinen monimuotoisuus ei kuitenkaan terminä nähdäkseni kerro riittävästi siitä, että tutkimuskoulujen tapauksessa koulun alueen asukkaiden koulutus- ja tulotaso olivat selvästi kaupungin keskiarvon alapuolella (OT 2). Toisaalta huono-osaisuuteen kytkeytyvät ongelmat eivät väistämättä tee alueistakaan erityisen ongelmallisia tai koske kaikkia alueen asukkaita (Junnilainen 2019; Pinkster 2014; myös Peltola ym. *ilmestyy*). Kuvaan luvussa 2.1 tarkemmin, miten käytän näitä eri käsitteitä tässä tutkimuksessa.

Väitän työssäni, että tutkimieni koulujen institutionaalinen habitus kohtaa oppilaansa näiden habituksia myötäillen. Koulut kohtaavat työssään kuitenkin dilemmoja, joita ei ole mahdollista täysin ratkaista. Koulut joutuvat tiedostaen tai tiedostamattaan ratkomaan näitä dilemmoja ja asemoitumaan suhteessa niihin, mikä keskeisesti rakentaa koulujen institutionaalista habitusta.

Väitöskirja etenee siten, että yhteenvedon luvussa 2 kuvaan tarkemmin yhteiskuntaluokan ja huono-osaisuuden käsitteitä tutkimuksessani (2.1) sekä kaupunkisegregaation vaikutuksia kouluihin (2.2). Kuvaan myös tutkimuksen kansallisen ja paikallisen kontekstin työn kannalta keskeisin osin (2.3). Luvussa 3 esittelen viitekehityksen, jonka avulla analysoin osatutkimuksia ja tuotan synteysin niistä. Luku koostuu aiheeseen liittyvien tutkimusparadigmojen kuvaamisesta (3.1) ja bourdieulaisten käsitteiden avaamisesta tämän tutkimuksen näkökulmasta (3.2). Luvussa 4 käsittelen tutkimuksen etnografisen aineiston tuottamisen ja kuvaan, miten ymmärrän etnografian ennemminkin metodologiana kuin yksittäisenä metodina tai aineiston tuottamisen tapana. Tulosluvussa 5 kuvaan ensin havaintoni osatutkimuksissa (5.1) ja yhdistän sitten havainnot synteiesiksi, jonka avulla vastaan päätutkimustehtävään (5.2). Luvussa 6 esittelen johtopäätelmäni. Pohdin erityisesti, miten huono-osaisuutta kohtaava koulu voi olla toimiva lähikoulu kaikille oppilaille ja millaisia reunaehdot huono-osaisuus tuottaa koulujen toimintaan ja niiden kehittämiseen. Kirjan lopussa ovat osatutkimukset (OT 1–4).

Etnografisia tutkimuksia on usein tehty marginaalissa olevien ihmisten ja ryhmien näkökulmasta (Skeggs 2001) ja siten ne ovat osallistuneet eriarvoisuutta koskevaan keskusteluun. Tämän etnografisen tutkimuksen tavoite on tuottaa tietoa yhteiskunnallisesta eriarvoisuudesta koulukontekstissa. Tarkastelemalla eri näkökulmista ja eri aineistoin huono-osaisuutta kohtaavien koulujen haasteita ja mahdollisuuksia, olen tavoitellut tiedon tuottamista ilmiöstä, jolla on todellisia yhteiskunnallisen ja yksilötason seurauksia. Tutkimuskoulujen valinnan lähtökohtana on ollut, että ne onnistuvat tuottamaan tilastollisia odotuksiaan parempia akateemisia oppimistuloksia. Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on, että koulun onnistuminen tapahtuu aina laajemman kontekstin, koulun käytäntöjen ja koulun henkilökunnan merkitystenantojen risteyksessä. Kouluja tarkastellaan osana laa-

jempaa yhteiskunnallista kokonaisuutta, jossa koulujen hyvyys ja huonous määrittyvät siitä näkökulmasta, kuinka ne onnistuvat tukemaan marginalisoiduissa asemissa olevia oppilaita.

2 Huono-osaisuus, kaupunkisegregaatio ja koulut

Tutkimuksessani on kahdentasoisia käsitteitä. Analyttiset käsitteet esittelen luvussa 3. Tässä luvussa esittelen tutkimuskoulujen alueita, oppilaita ja näiden perheitä kuvailevat, mahdollisesti stigmatisoivat (ks. Helne 2002; Junnilainen 2019; OT 2), käsitteet, joita ovat matala sosioekonominen asema, huono-osaisuus, köyhyys, yhteiskuntaluokka sekä keskiluokkaisuuden normi. Kuvaan ensin, miten ymmärrän ja käytän näitä käsitteitä ja niiden välisiä suhteita (Luku 2.1). Tämän jälkeen kuvaan kaupunkisegregaation ja huono-osaisuuden kasaantumisen vaikutuksia kouluihin ja oppilaisiin aiemmassa, erityisesti muussa kuin Suomen kontekstissa, tuotetussa tutkimuskirjallisuudessa (luku 2.2). Lopuksi esittelen tutkimukseni kannalta oleellisin osin kansallisen ja paikallisen kontekstin (luku 2.3). Viimeinen alaluku on tärkeä institutionaalisen habituksen ymmärtämiseksi. Institutionaalinen habitus muodostuu ja muovaantuu osaltaan koulua laajemman kontekstin vaikutuksesta.

2.1 Huono-osaisuuden ja yhteiskuntaluokan käsitteistö

Tutkimukseni koulujen valikoitumisen pohjalla ovat Venla Berneliuksen (2013) käyttämät tilastolliset indikaattorit, joilla koulujen alueita on tarkasteltu: valinnassa keskeisiä olivat alueen asukkaiden matala tulo- ja koulutustaso sekä muuta kuin suomea ensimmäisenä kielenään puhuvien asukkaiden määrä (ks. tarkemmin luku 4.1 sekä OT 2, 158). Nämä ovat yleisiä, useissa maissa kaupunkisegregaation tutkimuksessa käytettäviä indikaattoreita, joihin tiivistyy tietoa alueellisen huono-osaisuuden paikantumisesta naapurustoihin (ks. esim. van Ham ym. 2021). Bourdieulaisten luokkatutkimuksen perinteeseen nojaaminen puolestaan mahdollistaa yhteiskuntaluokan tarkastelun osana työtä.

Huono-osaisuuden, alempien yhteiskuntaluokkien ja matalan sosioekonomisen aseman määrittelyissä on paljon yhtäläisyyksiä ja erityisesti arkipuheessa niitä käytetään usein rinnakkain ja synonyyminomaisesti. Käsitteille yhteistä on, että yksilön taloudellisen aseman tuottamilla vaikutuksilla on keskeinen asema määritelmässä. Heikko taloudellinen asema vaikuttaa asumiseen ja kuluttamisen mahdollisuuksiin, jotka merkitsevät yksilöä sekä luokan että huono-osaisen aseman näkökulmasta (Launis, Bergroth & Anttila 2016; Purhonen ym. 2014; Saari 2015). Käsitteille yhteistä on myös, että ne laajenevat usein taloudellisen tilanteen tarkastelun ulkopuolelle arvoihin ja tapoihin (Bourdieu 1984; Launis ym. 2016; Purhonen ym. 2014; Saari 2015; Skeggs 2014). Lisäksi nämä käsitteet kiinnittyvät

yksilöitä laajemmin rakenteellisiin tekijöihin. Huono-osaisuuden, yhteiskuntaluokan ja sosioekonomisen aseman käsitteet määritellään toisin sanoen harvoin ainoastaan yksilön identiteetin kautta, vaan esimerkiksi koulutuksen ja työn saatavuuden nähdään vaikuttavan siihen, mihin positioon yksilö päättyy (Anttila ym. 2016b; Järvinen 2010; Saari 2015, 65). Näistä yhtäläisyyksistä huolimatta käsitteet eivät ole toistensa synonyymeja. Niillä ei ole myöskään yhtä yksiselitteistä määrittelyä, vaan oleellista on, millaista tietoa niitä operationalisoimalla voidaan tuottaa kunkin tutkimuksen kohdalla.

Tässä tutkimuksessa käytän huono-osaisuuden käsitettä, kun viittaaan tutkimuskoulujen oppilaaksiottoalueisiin ja kaupunginosien tilastollisesti määrittyviin suhteellisiin asemiin koko kaupungissa. Köyhyydellä viittaaan taloudelliseen niukkuuteen, joka voi olla suhteellista, eli suhteutua muiden ihmisten elämäntapojen mahdollisuuksiin. Huono-osaisuus voidaan ymmärtää köyhyyttä laajemmin elintasoja, elämänlaatua ja elämäntapaa kuvaavana käsitteenä (Saari 2015, 14) sekä hyvinvointivajeina ja niiden kasaantumisenä (Kallio & Hakovirta 2020). Tällöin yksilön tulot eivät riitä toimeentuloon ja hänellä voi olla vajeita terveydessä, sosiaalisissa suhteissa, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksissa ja tyytyväisyydessä elämään (Kallio & Hakovirta 2020, 9). Tutkimuskoulujen valintakriteereinä olleisiin alueiden matalaan koulutus- ja tulotasoon yhdistyvät tilastollisesti esimerkiksi yksinhuoltajuus ja vuokra-asuminen sekä monet sellaiset sosiaaliset ilmiöt, jotka voivat tuottaa yksilö- tai yhteiskunnallisella tasolla tarkastellen haasteita, kuten pitkäaikaistyöttömyys, koulupudokkuus, asunnottomuus, etuus- ja hyväntekeväisyysriippuvuus sekä tuloköyhyys (Härkönen 2010; Kallio & Hakovirta 2020; Saari 2015). Maahanmuuttotaukaiset henkilöt ovat ylliedustettuina taloudellisilla mittareilla huono-osaisiksi määrittyneiden ryhmissä (Saari 2015, 256).

Tutkimuksissa on tunnistettu huono-osaisuuden konkreettisia seurauksia yksilöille. Köyhyys voi tuottaa huoltajille vaikeuksia tukea lasten kehitystä (Härkönen 2010). Huono-osaisissa perheissä elävien lasten tulevaisuushorisontit kapenevat (Kallio & Hakovirta 2020; Kallio, Hautala & Erola 2020; Koivusilta 2020): huono-osaisuus vaikuttaa heidän kokemaansa hyvinvointiin (Toikka & Haanpää 2020) ja itsetuntoon (Koivusilta 2020). Voidaan puhua huono-osaisen identiteetistä, toimintakyvyn ja elämänhallinnan vaikeudesta (Kallio & Hakovirta 2020; Saari 2015, 15). Viime kädessä kyse on siitä, millaiset mahdollisuudet yksilöllä on kiinnittyä yhteiskuntaan ja saavuttaa tietty yleisesti arvostettu asema siinä (Kallio & Hakovirta 2020; Saari 2015, 15).

Vaikka erilaisilla kielteisillä ilmiöillä on yhteys matalaan tulo- ja koulutustasoon, on huono-osaiseksi nimeäminen mahdollisesti leimaava määre (ks. Bunar 2011; Reay 2004a; myös Helne 2002; Launis ym. 2016) erityisesti, jos se johtaa pyrkimykseen korjata yksilöitä olosuhteiden sijaan (ks. Brunila, Harni, Saari & Ylöstalo 2021; Gillies 2005; Kallio & Hakovirta 2020; Junnilainen 2019). Juho Saari (2015) käyttää huono-osaisuuden käsitettä kirjoittaessaan ihmisistä, jotka

ovat yhteiskunnan syvimmissä notkelmissa, kuten asunnottomat ja muut äärimmäisestä köyhyydestä kärsivät ihmiset. Siinä mielessä tämän tutkimuksen määritelmä poikkeaa Saaren määritelmästä. Huono-osaisuuteen liitettävät indikaattorit, kuten pitkäaikaistyöttömyys, matala tulotaso ja toimeentulotuen asiakkuus näkyvät sekä tutkimuksen pohjana olleessa tilastollisessa että etnografisessa aineistosani. Koulujen henkilökunnan haastatteluissa puhuttiin paljon pienituloisuuden perheiden arkeen vaikuttavista asioista, kuten rajallisemmista mahdollisuuksista ostaa lapsille kenkiä ja vaatteita tai harrastaa. Nämä näkyvät myös tilastollisissa tarkasteluissa pienituloisten arjesta (Kallio & Hakovirta 2020). Koulujen henkilökunnan subjektiivisilla havainnoilla oli toisin sanoen yhteys tilastollisiin mittareihin (vrt. Kallio & Hakovirta 2020, 13).

Päädyn huono-osaisuuden käsitteeseen myös sen vuoksi, että kaupunkisegregaation vaikutusta kouluihin on vasta alettu kunnolla ymmärtää Suomessa (ks. Bernelius & Huilla 2021; myös Kosunen, Bernelius, Seppänen & Porkka 2020). Koulujen tutkimusta ja koulutuspolitiikkaa on ylipäättään leimannut historiallisten ja yhteiskunnallisten reunaehtojen huomioimisen väheneminen, dekontekstualisointi. Tämä tarkoittaa sitä, että ympäristöön, taustaan ja olosuhteisiin kiinnitetään yhä vähemmän huomiota (ks. Heikkinen, Kaukko, Nikkola & Saari 2021, 377) ja koulua kehitetään kuin se ei olisi koulu, eli paikka, jonka toiminnalla on omat historialliset ja yhteiskunnalliset reunaehdonsa (Salminen 2020; Simola 1995; 2021). Ilman eriarvoisuutta tuottavien ilmiöiden nimeämistä, niiden vaikutuksia-kin on vaikea nimetä. Leimaamisen pelon vuoksi käytetyt kiertoilmaisut saattavat niin ikään haitata (OT 3; Thrupp & Lupton 2006, 319). Esimerkiksi ”matala sosioekonominen taso” ei riittävästi kuvaa ongelmia, joita tutkimuskoulujen lapset arjessaan kohtasivat, ja jotka vaikuttivat koulunpitoon merkityksellisesti. Toisaalta, huono-osaisuuden käsite saattaa määrittää ongelmalliseksi arkea myös perheissä, jotka eivät ole erityisen ongelmallisessa asemassa; puhumattakaan siitä, miten perheet ja lapset itse asemansa subjektiivisesti kokevat. Lasten ja nuorten on havaittu kokevan koulunsa ja kaupunginosansa huono-osaisissa paikoissa varsin tavalliseksi (Peltola ym. *ilmestyy*; Smyth & McInerney 2014; ks. myös Kintrea, St Clair & Houston 2015; Visser, Bolt & van Kempen 2015).

Haluan korostaa, että on tärkeää puhua yhteiskunnallisista, yksittäisen ihmisen ja koulun ratkaisukeinojen ulottumattomissa olevista ongelmista, koska ne ovat nimenomaan yhteiskunnallisia ongelmia, jotka rakentuvat eriarvoisuuden myötä ja epätasa-arvoisissa valtasuhteissa (ks. myös Kallio & Hakovirta 2020, 12). Samaa aikaan korostan, että tutkimuksessa olleet koulut onnistuivat haasteista huolimatta tuottamaan hyvää oppimista, niissä oli mukava ja rauhallinen ilmapiiri, sitoutunut henkilökunta ja oppilaiden mukaan hyvä olla. Tilanne ei kuitenkaan välttämättä jatku kuvatulnaisena, jos yhteiskunnallisia ongelmia ei tunnusteta ja tunnusteta.

Katson, että yhteiskuntaluokan käsite tuo tarkasteluun eriarvoiset yhteiskunnalliset valtasuhteet. Yhteiskuntaluokat muodostavat sen rakenteen, jonka mukaisesti hyvinvointi ja huono-osaisuus jakautuvat yhteiskunnassa (Erola 2010a, 22–23.). Tilastollisissa tarkasteluissa yhteiskuntaluokka määrittyy usein henkilön ammattiaseman myötä, minkä on havaittu indikoivan monia sellaisiakin eroja, joita on lähtökohtaisesti vaikea yhdistää ammattiin (Erola 2010b). Tässä tutkimuksessa yhteiskuntaluokka ymmärretään bourdieulaisittain erilaisilla yhteiskunnallisilla kentillä mobilisoitavien pääomien hallinnan kautta ja elämäntyylien eroina. Bourdieun (1986) määritelmän mukaan taloudellisen pääoman lisäksi kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman mobilisointi kentällä määrittää yksilön asemaa valtakamppailuissa. Yhteiskuntaluokka näkyy ihmisen habituksessa tulojen ja omaisuuden ohella elämäntyyliensä, tavoissa, arvoissa ja tavoitteissa. Tämä tapahtuu usein tiedostamatta ja siten, että ylemmät luokat tekevät eroa, distinktiota, alempien luokkien elämäntyyliin ja -tapoihin. (Bourdieu 1984; Järvinen & Kolbe 2007; Launis ym. 2016; Purhonen ym. 2014; myös Erola 2010a, 24; Kauranen & Lahikainen 2016.)

Käytän tässä tutkimuksessa keskiluokkaisuuden normin käsitettä kuvaamaan ilmiötä, jossa keskiluokkaisuuteen liitetyt ominaisuudet näyttäytyvät ideaalilta ja samalla luonnollisilta, normaaleilta. Ne muodostavat ikään kuin peilin, johon yksilöitä ja ryhmiä verrataan, ja johon myös normiin yltämättömät vertaavat itseään (Berg & Peltola 2005; Bergroth 2010; Peltola 2014, 60–63, 72–74). Heijastuspinnan keinotekoisuutta ja kiinnittymistä yhteiskunnallisiin valta-asemiin ja erityisesti kulutusmahdollisuuksiin ei usein tunnisteta, vaan yksilö, joka ei ole normin mukainen, määrittyy epäonnistuneeksi. Keskiluokkaisen ideaalin mukaiseen habitukseen liitetään kyky hallita itseään ja kehoaan, olla vastuussa itsestään, olla sosiaalisesti taitava, aktiivinen ja kunniallinen -sekä kuluttaa hyödykkeitä oikealla tavalla (Bergroth 2016; Kauranen & Lahikainen 2016; Launis ym. 2016; Skeggs 2014; myös Junnilainen 2019). Ideaalin käytännöissä näkyvät erityisesti legitiimi maku. Asumiseen, pukeutumiseen ja harrastamiseen liittyy tekijöitä, joissa toiset määrittyvät paremmiksi kuin toiset. Näillä makuun liitetyillä tekijöillä on yhteiskunnalliseen asemaan, ikään ja sukupuoleen kiinnittyvä pohja. Lisäksi ne ylläpitävät yhteiskunnallisia jakoja. (Kauranen & Lahikainen 2016; Purhonen ym. 2014.)

Beverly Skeggsiä (2014) mukaillen keskiluokkaisuuden normin näkökulmasta sukupuoli, seksuaalinen suuntautuneisuus, etnisyys, ikä tai alueelliset erot ja näiden keskinäiset risteymät eli intersektiot voivat olla yhteiskuntaluokan kanssa merkityksellisiä menestyksen avaimia historiallisesta ja kulttuurisesta tilanteesta (tai kentästä) riippuen. Keskiluokkaisuus näin ymmärrettynä muodostuu sosiaalisesti yhteiskunnassa tavoiteltavaksi habitukseksi, joka vetää rajaa arvokkaan ja arvostetun, moraalisesti oikean sekä vääränlaisen ja moraalittoman välillä (Skeggs 2014; Lawler 2005; myös Bergroth 2016; Junnilainen 2019; Järvinen & Kolbe 2007; Kauranen & Lahikainen 2016; Launis ym. 2016; Melin 2010; Power,

Edwards, Whitty & Wigfall 2003; Purhonen ym. 2014; Reay 2004a; Savage 2003; Tolonen 2008). Kun esimerkiksi ikä, sukupuoli ja ulkonäkö kietoutuvat yhteen epäedullisella tavalla tietyssä kulttuurisessa ja historiallisessa tilanteessa eli tietyllä kentällä, ne tuottavat alisteisen yhteiskunnallisen aseman, eivätkä toimi mobilisoitavissa olevana pääomana (ks. Launis ym. 2016; Mäkinen 2016).

Koulu ja keskiluokkaisuuden normi liittyvät oleellisella tavalla yhteen. Koulutus on ensinnäkin keskeinen väylä eri luokka-asemiin ja mahdolliseen huono-osaisuuden kierteen katkaisemiseen (Erola 2010a; Härkönen 2010; Purhonen ym. 2014, 207). Toisaalta koulu on perinteisesti rakentunut keskiluokkaisen kulttuurin pohjalle, jolloin keskiluokkaisten on ollut helpointa hyödyntää siitä saatavia etuja (Bernstein 1977, Bourdieu & Passeron 1977; Kosunen 2016; Käyhkö 2014; Naumanen & Silvennoinen 2010; Power ym. 2003; Reay 2004a; Rinne 2012; Silvennoinen, Rinne, Kosunen, Kalalahti & Seppänen 2015). Koulutus uusintaa herkästi yhteiskunnalliset asemat. Suomessakin oppimistulosten erot kiinnittyvät oppilaiden sosioekonomisiin taustoihin (OECD 2020). Vanhempien koulutustaso ja käytössä olevat resurssit ennustavat peruskoulun jälkeistä koulupolkua (Kallio, Kauppinen & Erola 2016; Karhula & Sirniö 2019). Erityisesti huono-osaisuus periytyy (Saari ym. 2020; Vauhkonen ym. 2017) mutta myös alempi luokkatausta saattaa tuottaa vaikeasti havaittavia haasteita koulupolulla (Käyhkö 2014). Toisin sanoen, Suomessakin yhteiskunnalliset asemat yhä usein periytyvät (myös Härkönen 2010; Kallio, Hautala & Erola 2020; Naumanen & Silvennoinen 2010), vaikka koulutusjärjestelmä periytymistä tasaakin. Keskeinen kysymys on, kykeneekö koulutusjärjestelmä kannattelemaan huono-osaisista taustoista tulevia oppilaita.

2.2 Kaupunkisegregaatio ja koulut

Kaupunkien sosiospatiaalinen segregaatio eli alueellinen eriytyminen sosioekonomisten erojen, väestön etnisten taustojen ja esimerkiksi ikärakenteen kriteereillä on lisääntynyt viime vuosikymmeninä useissa Euroopan maissa. Kun hyvä- ja huono-osaiset keskittyvät asumaan eri paikkoihin, on tämän kaupunkimaantieteen tutkimuksissa osoitettu vaarantavan yhteenkuuluvuudentunnetta, yhteiskunnallista vakautta sekä mahdollisuuksia sosiaaliseen liikkuvuuteen. (Boterman ym. 2019; van Ham ym. 2021; Musterd ym. 2017.) Hyväosaisilla on paremmat mahdollisuudet välttää alueellisen segregaation kielteisiltä vaikutuksilta kuin huono-osaisien (van Ham ym. 2021; Pinkster 2014). Segregaation ja eriytymisen käsitteitä käytetään usein rinnakkain ja synonyyminomaisesti. Tässä työssä segregaatio ymmärretään eriytyisen voimakkaaksi ja kielteiseksi alueellisen ja yhteiskunnallisten asemien eriytymisen muodoksi (ks. Bernelius 2013, 27).

Kaupunkisegregaation yhteydessä puhutaan naapurustovaikutuksista. Naapurustot muodostavat yhden sosiaalisista konteksteista, jotka vaikuttavat ihmisten elämäntapaan ja mahdollisuuksiin. Lasten ja nuorten kohdalla naapurustojen katsotaan vaikuttavan näiden kehitykseen. Huono-osaisessa kaupunginosassa asuminen saattaa tuottaa riskin moniin kielteisiin pidettyihin ilmiöihin, kuten heikompaan koulumenestykseen. (Bunar 2011; Kintrea ym. 2014; Oittinen ym. 2022; Pinkster & Drooglever Fortuijn 2009; OT 4.) Kaupunkisegregaatio tuottaa koulujen eriytymistä, sillä kaupunginosien sosioekonominen ja etninen rakenne vaikuttaa niiden oppilasporoihin. Samalla koulusegregaatio tuottaa ja ylläpitää alueellista segregatiota. (Boterman ym. 2019; Bernelius 2013; Bernelius & Vilkkama 2019.)

Koulujen oppilasporat ja naapurustojen asukkaiden yhteiskuntaluokat ja etniset taustat kiinnittyvät ymmärrykseen hyvästä ja huonosta koulusta. Näin ymmärrys hyvästä ja huonosta koulusta muodostuu sosiaalisten stereotyyppien pohjalta. Pahimmillaan tämä voi johtaa joidenkin alueiden ja koulujen stigmatisointiin (esim. Bunar 2011) tai demonisointiin (Reay 2004a). Ruotsalaistutkimuksessa havaittiin, että koulu voi toimia kaikin puolin hyvin, mutta sosiaalisten erojen kasvaessa sen asema symbolisessa hierarkiassa kärsii niin paljon, että oppilaat ja perheet menettävät uskon koulun mahdollisuuksiin. Stigmatisoitu asema näkyy siten, että koulu ja alue itsessään tuottavat heikomman aseman koulutus- ja työmarkkinoilla, riippumatta koulun laadusta tai huonoudesta. (Bunar 2011; myös OT 2.) Huono-osaisuuden vaikutuksia on käsitelty aiemmissa tutkimuksissa myös aspiraatioiden eli sen kautta, millaisia tavoitteita ja toiveita huono-osaisista perheistä tulevilla lapsilla ja nuorilla on. Kouluissa matalat tai olemattomat tulevaisuustoukukset näkyvät usein motivaation puutteena ja kouluun kiinnittymättömyytenä. Toisaalta ilmiö ei ole näin suoraviivainen, vaan oppilaan toimintaan koulussa vaikuttavat monet muutkin asiat. (Bourdieu & Passeron 1977; Kintrea ym. 2014; Smyth & McInerney 2013; Thrupp 1999; Visser ym. 2015.)

Sosiaaliset ilmiöt vaikuttavat perheiden asuinpaikan ja koulujen valintaan. Vallinnat puolestaan voivat tuottaa eriytymisen kierteitä ja lisätä sosiaalisia etäisyyksiä erilaisissa yhteiskunnallisissa asemassa olevien ihmisten kesken. Kaupunkimaantieteellisissä tutkimuksissa elämäntapojen, asuinpaikkojen, koulujen, palveluiden ja työpaikkojen eriytymistä tarkastellaankin usein segregaatiosidonnana, jossa eriytyminen yhdellä elämän osa-alueella ruokkii kiertäviä myös muilla (Bernelius 2013, 77; Bernelius & Vaattovaara 2016; van Ham, Tammaru & Janssen 2018; Tammaru ym. 2021). Poliittikatoimilla vaikutetaan toisiinsa syöttäviin kierteen osiin joko voimistaen tai heikentäen kehän yhteyksiä. Koulujen segregaatiosidonnaisen näkökulmasta merkityksellisiä ovat asumisen segregaatiosidonnaisen toimien ohella erilaiset kouluvalintoihin ja oppilasvalikointiin liittyvät politiikat sekä rahoitusmekanismit (Bernelius 2013; Bernelius & Huilla 2021; Boterman 2019; Boterman ym. 2019; Kosunen 2016; Seppänen ym. 2015a; Wilson & Bridge 2019).

Tämän kaltaisten rakenteellisia ratkaisuja edellyttävien haasteiden edessä yksittäiset koulut ovat varsin voimattomia. Koulujen eriytymisellä ja erityisesti koulusegregaatiolla onkin useita tutkimuksissa tunnistettuja vaikutuksia sekä yhteiskunnallisesta, alueellisesta että yksilöiden elämänkulkujen näkökulmasta. Koulujen segregaatio tuottaa itsessään sellaisia oppimiseen, tavoitteisiin ja sosiaalisiin kohtaamisiin liittyviä ilmiöitä, jotka eivät tyhjene koulun opettajien ja muiden aikuisten toimiin (Alegre & Ferrer 2010; Lupton 2005; Sykes & Kuyper 2013; ks. myös Kintrea ym. 2014). Yksi segregaatiokehityksen suurimpia haasteita onkin sen vaikutus koulunpidon arkeen. Huono-osaisuuden kasaantuminen tuottaa kouluihin ilmiöitä, jotka haastavat voimakkaasti koulujen mahdollisuudet tuottaa hyvää oppimista. Kouluista tulee näin herkemmin yhteiskunnallisia asemia uusintavia kuin liikkuvuuden mahdollistavia paikkoja.

2.2.1 Koulujen haasteet

Keskeisiä kaupunki- ja koulusegregaation tuottamia haasteita kouluille ovat esimerkiksi henkilökunnan vaihtuvuus ja rekrytoinnin vaikeus (Lupton 2005; Thrupp 1999, 123–124; OT 2), joka vaikuttaa pitkäjänteisyyteen, hiljaisen tiedon siirtymiseen ja oppilaiden tuntemiseen, sekä opettajien tahtoon ja mahdollisuuksiin tehdä työnsä hyvin. Yhteisen hyvän tahdon heikentyminen voikin johtaa toiseen huono-osaisten koulujen ongelmaan: henkilökunnan luovuttamiseen ja alisuoriutumiseen. Opettajat voivat kokea, että he joutuvat taipumaan rooleihin, jotka eivät ikään kuin kuulu opetustyöhän (Lupton 2005). Tämä voi johtaa siihen, että opetuksen laatuun ei panosteta eikä oppilaiden oppimiskykyyn uskota (*deficit thinking*). Koska huono-osaisuus vaikuttaa oppimiseen monimuotoisilla tavoilla, vaikuttaa se tuen tarpeisiin. Jos oppilailla on runsaasti hyvinvointiin liittyvän tuen tarpeita, voi se olla ajankäytöllisesti pois laadukkaasta opetuksesta, suunnitteluun käytetystä ajasta ja johdon mahdollisuuksista tukea opettajia. (Lupton 2005; Paulle 2013, 4–13; Thrupp 1999, 131–135, 142–144.) Pedagogisissa ratkaisuissa saatetaan turvautua tiukkoihin struktuureihin, joka yhtäältä voi olla koulunpidon kannalta tärkeää (Thrupp 1999, 123–124), mutta voi olla riittämätöntä, kun haasteet kiinnittyvät segregaatiokehitykseen ja huono-osaisuuteen (Schwartz 2013). Koulut ovat yhtä kaikki vaikeuksissa, jos niin sanotusti tavalliset opettajat eivät enää suoriudu työstä, vaan se edellyttää jatkuvaa itsensä ylittämistä (Paulle 2013, 178–197).

Varsin konkreettisia haasteita huono-osaisten alueiden kouluissa voivat aiempien kansainvälisten tutkimusten mukaan olla läksyjen tekemättömyys, oppilaiden heikko lähtötaso, työrauhaan liittyvät ongelmat, väkivaltaiset yhteenotot, rangaistusten vaikuttamattomuus ja poissaolot (Lupton 2005; Paulle 2013; Thrupp

1999). Monet näistä haasteista liittyvät perheiden sosiaalisiin vaikeuksiin ja köyhyyteen. Ongelmat näkyvät kouluissa myös oppilaiden ruokavaliassa, terveydentilassa ja vaatetuksessa (Lupton 2005). Yhteistyö perheiden kanssa on usein haastavaa erilaisista syistä johtuen: Koulut saattavat pohtia strategisesti yhteistyökumppaneitaan ja rakentaa yhteisöllisyyttä joitakin etnisiä vähemmistöryhmiä vältellen (Bunar 2011). Erityisesti huono-osainen väestö koetaan haasteelliseksi yhteistyön näkökulmasta (Lupton 2005; Thrupp 1999). Tätä voidaan hahmottaa siten, että koulun ja kodin yhteistyön odotukset rakentuvat siten, että yhteydenpito on helpompaa keskiluokkaisena vanhempana (Auðardóttir 2021; Berg & Peltola 2015; Metso 2004; OT 3). Ylipäättään, parempiosaisen tai keskiluokkaisten koulujen oppilaat toimivat paremmin synkronoituina keskiluokkaisuutta suosivan kouluinstituution ja keskiluokkaisen opettajakunnan kanssa, perheidensä tukena (Bourdieu & Passeron 1977; Thrupp 1999; Wishart 2009).

Keskiluokkaisen oppilaspohjan koulut eivät aiempien tutkimusten mukaan kärsikään samassa mittakaavassa samoista haasteista kuin huono-osaiset koulut (Thrupp 1999, 131–135; Thrupp & Lupton 2011). Koulujen toimivuutta voidaan tarkastella kriittisen massan käsitteen avulla: jos suurin osa oppilaista voi hyvin ja saa kodeistaan riittävästi tukea, on kouluilla hyvin mahdollisuuksia tukea yksittäisiä haastavissa tilanteissa eläviä oppilaita. Ongelmien keskittyessä koulujen mahdollisuudet auttaa vähenevät. Koulujen kohtaamien haasteiden kiinnittyminen niiden sijaintipaikkaan ja laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin onkin ilmeistä. Asuinalueiden, yhteiskuntaluokan ja identiteettien kiinnittyessä toisiinsa näkyvät nämä eletyt ilmiöt kouluissa (Paulle 2013; Reay 2004a; Skeggs 2014). Marginaalissa oleminen ja köyhyys voivat tuottaa tietynlaista käyttäytymistä ja toimintaa. Huono-osaisuuden keskittyminen tuottaa ääritapauksissa kouluja, joiden ilmapiiri itsessään tuottaa pahoinvointia, kun mikrotason sosiaalisesti normitettu käyttäytyminen juontaa juurensa oppilaspohjan demografisiin taustoihin. Toisin sanoen siihen, miten oppilaat käyttäytyvät koulussa, vaikuttaa naapuruston ja koulun oma sosiaalinen normisto, joka puolestaan muodostuu suhteessa yhteiskunnallisiin asemiin (Paulle 2013; myös Willis 1979).

Yhdessä kaikki edellä mainittu tuottaa monimutkaisen kuvion, jossa on lisäksi koulu- ja kontekstikohtaisia eroja (Lupton 2005). Kuvio tuottaa huono-osaisille oppilaille tuplaongelman (ks. myös Thomson 2002, 67): Kouluilla on ensinnäkin vaikeuksia ylittää niitä haasteita, joita huono-osainen tausta tuottaa oppilaille. Toisin sanoen, oppilaiden tausta vaikuttaa oppimiseen enemmän kuin koulun toimet (ks. Alegre & Ferrer 2010; Bernelius 2013; Coleman ym. 1966; Downey, von Hippel, & Hughes 2008; Downey & Condron 2016; Muijs ym. 2004; OECD 2012; 2020; Perry 2012; Sykes & Kuyper 2013; Thomson 2002). Tämän lisäksi (ja todennäköisesti tähän liittyen) koulut ovat rakentuneet tavalla, joka tuottaa mukanaan taipumuksen suosia parempiosaisia, keskiluokkaisia, oppilaita. Koulun käytännöt ja oppilaiden oppimiseen ja käytökseen kohdistuvat tavoitteet muodostuvat sellaisen sosiaalisen normiston pohjalta, mikä suosii keskiluokkaisia (Auðardóttir

2021; Bourdieu & Passeron 1977; Lareau 2003; Power ym. 2003; Thomson 2002; Wishart 2009).

Kuten edellä kuvaan, yhteiskuntaluokka-asema kiinnittyy useilla elämän osaluokilla oikeana ja vääränä pidettyyn tapaan olla ja toimia. Vaikka koulua on tavattu pitää yhteiskunnasta, kulttuurista ja vallankäytöstä irrallisena paikkana (Rinne 2012; ks. myös Heikkinen ym. 2021; Saari 2021), on koululla pitkä historia yhteiskunnallisten asemien uusintajana. Koulumaailman ja keskiluokkaisuuden luontevaa yhteyttä on tarkasteltu eri konteksteissa eri näkökulmista. Englannissa tutkimuskirjallisuudessa käytetään paljon keskiluokan etulyöntiaseman tai etuoikeuden (*middle-class privilege*) käsitteellistystä (esim. Crozier 2015; Power ym. 2003; Savage 2003; Skeggs 2014). Suomessa koulun käytännöistä ja yhteiskuntaluokan yhteydestä kirjoitetaan yllättävän vähän (ks. Berg & Peltola 2015; Härkönen 2010; Kosunen 2016; Rinne 2012; Silvennoinen ym. 2015). Mirka Räisäsen (2014) mukaan opettajaideaaliin on perinteisesti kuulunut poliittinen puolueettomuus ja passiivisuus. Lotta Junnilainen (2019) kirjoittaa, että Suomessa paikkoihin kiinnittyvät kuvaukset toimivat usein yhteiskuntaluokka-asemien eufemismeina. Yhteiskuntaluokka on läsnä erilaisissa yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen liittyvissä tilanteissa vaie(nne)ttuna (Käyhkö 2014; Launis ym. 2016; ks. myös Järvinen & Kolbe 2007).

Koulumaailman tarkasteluissa käsitellään paljon normaaliuden ja erityisyyden tai poikkeavuuden tuottamista eri näkökulmista. Normaaliuden ja poikkeavuuden ymmärryksellä on oma historiallinen kehityskulkunsa (Rinne 2012). Näiden kiinnittymistä koulussa oppilaan yhteiskuntaluokka-asemaan kuvataan tutkimuskirjallisuudessa kuitenkin verrattain harvoin (esim. Wolff ym. 2021). Tutkimuskirjallisuudessa oppilaan hyväosaisen taustan etu koulun kontekstissa näkyy esimerkiksi piilo-opetus suunnitelman käsitteistössä. Piilo-opetus suunnitelmalla viitataan tiivistäen taitoihin, joita oppilaan tulee osata ja oppia virallisten akateemisten taitojen ohella kouluinstituutiossa, vaikka näitä ei usein ole sanallistettu. Oppilaan tulee sopeutua koulun valtasuhteisiin, käytettyyn kieleen ja ajankäyttöön (Antikainen, Rinne & Koski 2006; Broady 1986; Jackson 1990; Kosunen ym. 2021). Mitä paremmin oppilas osaa toimia yhteneväisesti piilo-opetus suunnitelman tavoitteiden kanssa sitä parempana hän näyttäytyy koulun kontekstissa. Konkreettisimmin keskiluokkaisuuden suosiminen näkyy tarkastellessa tulevia koulupolkuja: Suomessakin sekä toinen aste että korkea aste ovat stratifioituneet yhteiskunnallisten asemien mukaan (Härkönen & Sirniö 2020; Kosunen, Haltia, Saari, Jokila & Halmkrona 2021; Nevala & Nori 2017; ks. myös Käyhkö 2014).

Bourdieu'n käsittein yhteen vetäen kouluilla on erityisiä vaikeuksia varustaa alemmista yhteiskuntaluokista tulevia oppilaita tarvittavin pääomin, ja sen lisäksi koulut ovat lähtökohtaisesti virittyneet erityisesti keskiluokkaisen habituksen oppilaiden ja perheiden taajuudelle. Koulun lähtökohtainen keskiluokkaisuus on piirre, joka jää usein tunnistamatta. Tällöin kansalliseen ja koulun tason tavoittei-

siin kirjattu huono-osaisemmista taustoista tulevien oppilaiden erityinen tukeminen asettuu aina jossain määrin ristiriitaan tämän taustalla piilossa olevan tekijän kanssa. Lisäksi tehtävän haasteellisuus lisääntyy, jos koulut huono-osaistuvat liikaa ja menettävät kykynsä toimia, mikä edelleen voimistaa koulutusta yhteiskunnallisten asemien uusintamisen mekanismina. Vaikka koulu lähtökohdiltaan suosisi keskiluokkaisuutta, on se myös paikka, joka voi tuottaa tarpeellisia pääomia tulevien kenttien kamppailuihin niille, jotka eivät välttämättä saa niitä kodeistaan. Asemien uusintamista voidaan näin ollen tarkastella kysymyksenä siitä, onko kouluilla mahdollisuuksia tuottaa hyvää oppimista kaikille ja onko kaikilla pääsy yhteiskunnallisesti merkityksellisen tiedon äärelle (Lupton 2005; Paulle 2013; Watkins 2018; myös Young 2008). Tästä syystä koulujen käytäntöjen tarkastelu eriarvoisuuden tuottamisen ja torjumisen näkökulmasta on keskeisesti sosiologinen kysymys ja yhdistyy (kaupunki)segregaatiokehitykseen.

Tutkimukseni yhtenä lähtökohtana on tämä ristiriita, jossa koulu on sekä asemaa uusintava että niiden muuttamisen mahdollistava paikka. Vaikka historiallisesti muotoutunutta keskiluokkaisuuden suosimisen piirrettä ei voi kouluista äkillisesti poistaa, se ei tarkoita, etteikö kouluilla olisi mahdollisuuksia toimia myös mahdollistajana (ks. Herr & Anderson 2003; Watkins 2018). Tällöin kysymys kuuluukin, miten eriytyneessä kaupungissa Suomessa koulut kohtaavat erilaisin habitusin kouluun tulevia oppilaita ja miten tietoisia kouluissa ollaan instituution rakentumisesta keskiluokkaisuuden pohjalta. Koulu on osa historiallista, demografista ja poliittista kontekstiaan ja niiden määrittämiä liikkumavaran rajoituksia. Pyrin kuvaamaan monimutkaista kudelmaa koulusta osana kontekstiaan paikkana, joka mahdollistaa alempienkin yhteiskuntaluokkien ja huono-osaisten oppilaiden pääomien kerryttämistä, jos se osaa toimia taitavasti suhteessa oppilaisiin ja näiden perheisiin sekä taitavasti kentällä, jossa koulujen institutionaaliset habitukset kamppailevat keskenään.

2.3 Tutkimuksen kansallinen ja paikallinen konteksti

...vaikka osa koulun laadun haasteista voi hyvinkin johtua henkilöstöstä, suuri osa laadun haasteista paikantuu kontekstiin. Haasteen ratkaisu kytkeytyy tällöin joko kontekstin muuttamiseen tai sen varmistamiseen, että koululla on riittävä kapasiteetti toimia kunnolla kyseisessä kontekstissa.

Henkilöstön painostaminen ja tukeminen parempaan johtamiseen ja käytäntöihin ei yksin riitä. (Lupton 2005, 592³, suomennos HH.)

Jos koulutuspolitiikan ohjaama koulujen kehittämistyö painottuu koulun henkilökuntaan kohdistuviin vaatimuksiin, sivuutetaan helposti koulun kontekstin merkitys, kuten Ruth Lupton ylläolevassa lainauksessa summaa. Tällöin opettajien ja rehtoreiden toimiin saattaa kohdistua kohtuuttomia ja epärealistisia vaatimuksia (ks. tarkemmin OT 1). Kehittämistyön tavoitteet eli koulutuksen tuottama laatu riippuu ensinnäkin laadun määritelmästä (esim. Ball 2018; Ozga ym. 2011; Popkewitz 2018) sekä kunkin yhteiskunnallisen tilan ja politiikkatoimien mahdollistamasta ja rajaamasta toimintasäteestä. Kaupunkien ja koulujen segregaatiokehitys on esimerkiksi ilmiö, johon koulujen vaikutusmahdollisuudet ovat rajalliset, vaikka ne vaikuttavat koulujen arkeen keskeisesti. Myös koulutuksen tavoitteet ja resurssit asetetaan koulujen ulkopuolelta ja ne ovat keskeisiä sen ymmärtämiseksi mitä kouluissa tehdään ja voidaan tehdä. On huomattava, että yhteiskunnallinen tila ja erilaiset ohjauskäytännöt muodostuvat kansallisissa konteksteissa erilaisten historiallisten polkuriippuvuuksien myötä. Tiettyjen aatehistoriallisten suuntien muuttaminen ei yleensä tapahdu hetkessä. (Saari 2021; Wallenius 2020.)

Koulun institutionaalisen habituksen ymmärtämiseksi on tärkeä tuntee koulua ympäröivä konteksti (ks. kuvio 1 luvussa 3.2.5). Kontekstilla viitataan koulun historialliseen, demografiseen ja (koulutus)poliittiseen ympäristöön ja olosuhteisiin⁴. Määrittelen institutionaalisen habituksen tarkemmin luvussa 3.2.5. Tässä luvussa kuvaan tiiviisti suomalaista koulutuspolitiikkaa niiltä osin, jotka ovat merkityksellisimpiä institutionaalisen habituksen näkökulmasta. Kuvaan myös tutkimuskoulujen sijaintikaupungin keskeiset ilmiöt ja toimet, kyseisen kaupungin toimissa opetuksenjärjestäjänä.

Yksi keskeinen suomalaista koulutuspolitiikkaa määrittänyt tavoite on ollut kaikkien lasten saaminen yhteiseen kouluun, joskin jotkin ryhmät ovat aina jääneet yhteisen koulun ulkopuolelle. Merkittävää tässä kehityksessä oli opetuksen

³ ...while part of the school quality problem may well reside in the staff, a large part resides in the context. The solution may need to come either from changing the context or changing the capacity of the school organisation to work effectively in that context, not just from urging and supporting the staff towards better management and practice.

⁴ Esim. Martin Thrupp (1999, 4) viittaa koulun kontekstiin käsitteellä ”social and political context” ja kirjoittaa samassa yhteydessä koulujen empiiristen tutkimusten ja laajemman kansallisen ja globaalin rakenteen yhdistämisestä. Koulujen dekontekstualisaatiota käsittelevässä kirjoituksessaan Heikkinen ym. (2021, 377) viittaavat konteksteilla ”ympäristöön, taustaan ja olosuhteisiin, joiden vaikutuspiirissä oppiminen ja kasvaminen tapahtuu”. He toteavat kontekstien tarkastelun ja huomioimisen tutkimuksissa vähentyneen kehityskuluissa, joissa muun muassa koulutuksen historialliset, yhteiskunnalliset ja filosofiset tarkastelut ovat menettäneet merkitystään oppimisen psykologisoinnin vallatessa alaa (ks. myös Simola 1995; 2021).

tarjoaminen myös naisille ja suomen kielellä 1800-luvulta alkaen. Vuoden 1866 kansakouluasetusta, joka oli keskeinen erityisesti maaseudulla asuvien opetuksen näkökulmasta, voidaan pitää vuoden 1921 oppivelvollisuuslain ohella niin ikään tärkeänä virstanpylväänä. Yhteiskunnallisia jakoja ylläpitävästä rinnakkaiskoulujärjestelmästä siirtyminen peruskouluun 1960- ja 1970-lukujen taitteessa on osoittautunut yhdenlaiseksi menestystarinaksi siihen liittyneestä vastustuksesta huolimatta. Tasoryhmittely käytännössä kiellettiin opetussuunnitelman perusteissa vuonna 1985 (ks. Kosunen, Inkinen, Krzywacki & Hienonen 2021, 3), mikä oli myös askel kohti kaikista taustoista tulevien lasten yhteisiä kouluja ja luokkia. (Ahonen 2003; Salminen 2020.)

Näissä uudistuksissa tavoitteena oli ennen kaikkea sosiaalinen inklusio eli heikoimmista yhteiskunnallisista asemista tulevien lasten koulutusmahdollisuuksien kasvattaminen. Tässä mielessä suomalaista koulua on historiallisesti tarkastellen kehitetty pohjoismaisen egalitaarisen periaatteen pohjalta sosiaalisia eroja tasaavaksi, inklusiivisemmaksi käsitteen laajassa merkityksessä (ks. Ahonen 2003; Ainscow, Booth & Dyson 2006; Huilla & Kosunen 2020; Pitkänen ym. 2021; Salminen 2020; Simola, Seppänen, Kosunen & Vartiainen 2015; Wolff ym. 2021). Vuoden 2010 lisäys perusopetuslakiin kolmiportaisesta tuesta siirsi keskustelua kaikkien koulusta osaksi laajempaa vammaispoliittista tarkastelua, jossa inklusio näyttäytyy erityisesti erityisopetuksen kysymyksenä (Pitkänen ym. 2021; Simola ym. 2015; Wolff ym. 2021). Lakimuutos on mahdollistanut erityiskoulujen ja -luokkien aseman ja tarkoituksen kriittisen tarkastelun (ks. Ahtiainen 2017; Lempinen 2018). Vaikka suomalaista perusopetusta voidaan pitää monella tavalla pohjoismaisen mallin mukaisesti egalitaarisena ja inklusiivisena erityisesti peruskoulu-uudistuksen jälkeen (Ahonen 2003), on jokaisessa uudistuksessa rajattu joitakin oppilasryhmiä, kuten vammaisia lapsia, yhteisen ja usein fyysisesti lähimmän koulun ulkopuolelle (ks. Huilla & Kosunen 2020; Kauppila 2022; Pitkänen ym. 2021). Kaikkien lasten mahdollisuus käydä yhteistä lähikoulua on herättänyt vastustusta sekä peruskoulu-uudistuksen yhteydessä (Ahonen 2003) että vuoden 2010 tukijärjestelmän uudistamisen jälkeen (Pitkänen ym. 2021). Antti Saaren (2021, 85) mukaan alemmista yhteiskunnallisista asemista tulevien lasten ja nuorten kielteisistä vaikutuksista koulunpitoon ja muiden oppilaiden opiskeluun keskusteltiin jo myöhäiskeskiajalla ja uuden ajan alussa, kun opetuksen idea alkoi nojata yhteiseen opetussuunnitelmaan, materiaaleihin ja tila-aika käsityksiin. Näin ollen voidaan ajatella, että käyttäytymistä ja oppimisen tahtia koskevilla normeilla koulutuksessa on yhtä pitkä historia kuin koululla ylipäätään. Jonkin ryhmän kuuluminen yhteiseen kouluun on aina asetunut neuvottelujen ja huolen kohteeksi.

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa on monelta osin menty vastavirtaan suhteessa tehokkuutta ja kilpailua painottaviin uusliberalistisiin kehityskulkuihin. Paikalliset koulutuksenjärjestäjät tai koulut eivät ole velvollisia raportoimaan toi-

minnastaan erityisesti tähän tarkoitukseen perustetulle tarkastusyksikölle. Monissa muissa maissa erilaiset valvonnan ja kontrolloinnin käytännöt ohjaavat ja rajaavat merkittävästi koulujen toimintaa (esim. Ozga ym. 2011; OT 1), kun taas Suomessa toiminta perustuu otospohjaiseen arviointiin, itsearviointiin ja luottamukseen (ks. Sahlberg 2011; Wallenius 2020; Varjo, Simola & Rinne 2016). Näin ollen esimerkiksi koulujen keskinäistä kilpailua tuottavat ”ranking-listat”, eli koulujen asettaminen keskinäiseen järjestykseen oppimistulosten mukaan, eivät ole Suomessa mahdollisia, eivätkä myöskään huoltajien toiveena (Seppänen, Kosunen, Vartiainen & Murto 2015b). Pasi Sahlberg (2011, 103) on listannut arvionsa myös muista suomalaista PISA-menestystä selittävistä uusliberalismin valtavirtaa vastustavista toimista (ks. myös Simola 2015, 168–169). Opettajan autonominen ja luottamukseen perustuva professio-asema korostuvat Sahlbergin arviossa. Samoin tärkeäksi nousee mahdollisuus tehdä opetussuunnitelmaan painotuksia paikallisella tasolla. Koska tehokkuutta ja kilpailua korostavien uusliberalististen toimien on katsottu heikentävän erityisesti huono-osaisista taustoista tulevien oppilaiden asemaa koulutuksessa (esim. Fullan 2011; Stahl 2017; Ravitch 2010; Wrigley 2003), voi osittaista vastavirtaan kulkemista pitää egalitaarista ja inklusiivista periaatetta myötäilevänä.

Viimeaikaiset tutkimukset osoittavat kuitenkin, että (koulutus)politiikassa on viime vuosikymmeninä tehty myös ratkaisuja, joiden seurauksena koulutusjärjestelmä on eriytynyt ja lohkoutunut. Kaupunkisegregaatio on vaikuttanut koulujen väliseen eriytymiseen, kuten luvussa 2.2. tarkemmin kuvaan. Tämän tutkimuksen lähtökohtana olleet koulujen erot oppimistuloksissa ovat esimerkki hyvä- ja huono-osaisuuden kasaantumisen seurauksista (Bernelius 2013). Koulun ja asuinpaikan valinta kulkevat käsi kädessä (Bernelius & Vaattovaara 2016; Bernelius & Vilkkama 2019). Keskeiseksi koulujen ja koulujen sisällä luokkien väliseksi eriytymisen mekanismiksi on tutkimuksissa tunnistettu luokkamuotoinen painotettu opetus (Bernelius & Huilla 2021, 82–86; Kosunen 2016; Peltola 2021; Seppänen ym. 2015a). Tällä tarkoitetaan useimmiten oppilaan valikoitumista soveltuvuuskokeella opetusryhmään, jossa painotusaineita, esimerkiksi musiikkia tai liikuntaa, opiskellaan enemmän kuin muilla koululuokilla. Painotetun opetuksen on osoitettu erottelevan oppilaita sosioekonomisen taustan mukaan siten, että hyväosaisemmat ovat useammin painotusluokalla (ks. Seppänen ym. 2015a). Harvinaisen A-kielen (muu kuin englanti) valinta alaluokilla erottelee painotetun opetuksen ohella oppilaita sosioekonomisin perustein (Kosunen, Bernelius, Seppänen & Porkka 2020; Kosunen, Seppänen & Bernelius 2016). (Ks. myös Kupiainen & Hotulainen 2019.) Painotettua opetusta ja kielivalintoja käytetään usein ryhmien muodostamisen perusteena, vaikka kunnilla opetuksenjärjestäjinä onkin toisistaan eroavia tapoja tässä suhteessa (Simola ym. 2015; Varjo & Kalalahti 2011).

Näiden lisäksi oppilaiden tuen tarpeet toimivat ryhmittelyiden perusteena. Kolmiportaisen tuen ryhmittelyratkaisut ovat kunnittain ja kouluittain vaihtelevia

(Jahnukainen, Kivinen & Kortelainen 2020; Lintuvuori 2019; Pulkkinen, Räikkönen, Jahnukainen & Pirttimaa 2020; Vainikainen ym. 2018). Tämä tarkoittaa sitä, että joissain kouluissa erityisen tuen oppilaat pyritään sijoittamaan yleisopetuksen luokille ja jossain toisessa koulussa myös tehostettua tukea saavat oppilaat saattavat olla omana ryhmänään. Erilaiset ryhmittelyperusteet tuottavat näin ollen erilaisia jakoja oppilaiden välille (Oittinen ym. 2022; Peltola 2021; Seppänen ym. 2015b). Nämä jaot eivät perustu ainoastaan lapsen tai nuoren mielenkiinnon kohteisiin tai tuen tarpeisiin, vaan jaoilla tehdään eroa myös oppilaiden sosiaalisen taustan perusteella. Kouluvalinnat mahdollistava kouluvalintapolitiikka lisää kaupunki- ja koulusegregaatiota silloin, kun tapahtuu myös sosiospatiaalista eriytymistä (Boterman 2019; Bernelius 2013). Suomen suurimmissa kaupungeissa on viime vuosina havahduttu tämän kaltaiseen eriytymiskehitykseen ja sen vaikutuksiin kaupunkikouluihin (Bernelius 2013; Bernelius & Huilla 2021; Kosunen, Bernelius, Seppänen & Porkka 2020).

Näin ollen, vaikka Suomessa on useimmissa isoissa kaupungeissa panostettu kaupunkisegregaation torjumiseen ja toimivan lähikoulun politiikkaan (ks. Bernelius & Huilla 2021), on nähtävissä monia järjestelmätason mekanismeja, jotka eriyttävät kouluja ja oppilaita niissä. Edellä mainittujen lisäksi oppimistulokset ovat eriytyneet sukupuoleen ja yhteiskunnalliseen asemaan kiinnittyen (Vettenranta ym. 2016) ja koulutussiirtymissä oppilaat saattavat olla taustojensa perusteella eri asemassa (Jahnukainen ym. 2020; Kurki 2019). Egalitaarisesta ja inklusiivisesta pohjastaan huolimatta suomalainen koulu myös uusintaa yhteiskunnallisia asemia (Härkönen 2010; Härkönen & Sirniö 2020; Kallio, Kauppinen & Erola 2016; Karhula & Sirniö 2019; Kallio, Hautala & Erola 2020; Nevala & Nori 2017; Naumanen & Silvennoinen 2010; Saari, Eskelinen & Björklund 2020; Vauhkonen, Kallio & Erola 2017). Suomen koulutusjärjestelmän kehitys noudattelee muita Pohjoismaita, joissa on lähtökohtaisesti tavoite kaikille yhtenäiseen perusopetukseen, mutta erilaiset eriytymisen ja markkinaistumisen tekijät haastavat tätä tavoitetta (Beach, From, Johansson & Öhrn 2018; Dovemark ym. 2018).

Edellä kuvatut eriytymisen mekanismit ja sitä torjuvat ja mahdollistavat politiikat ovat merkityksellisiä, kun tarkastellaan koulun institutionaaliseen habitukseen vaikuttavaa kontekstia (ks. kuvio 1 luvussa 3.2.5). Esimerkiksi erilaiset ryhmittelykäytännöt saattavat toimia yhteiskunnallisten asemien uusintajina eli bourdieulaistain symbolisen väkivallan mekanismeina (Archer ym. 2018; McGillicuddy & Devine 2018; tarkemmin luvussa 3.2). Institutionaalisen habituksen näkökulmasta onkin merkityksellistä, millaisten merkityksenantojen pohjalta oppilasryhmittelyjä tehdään. Kouluilla on Suomessa suuria vapauksia päättää ryhmittelykäytännöistään. Vaikka perusopetus Suomessa pohjautuu kaikille yhteiseen opetussuunnitelmaan (OPS 2014) ja kuntien itsemääräämisoikeuden perusteella siitä johdettuihin paikallisiin variaatioihin, on sekä yksittäisillä kouluilla että opettajilla toiminnan järjestämisessä laaja autonomia (esim. Sahlberg 2011). Paikallisuudella on Suomessa ylipäätään merkittävä vaikutus.

2.3.1 Tutkimuskaupunki

Vaikka kaupungistuminen on kehittynyt Suomessa muihin Pohjoismaihin verraten hitaammin ja suhteellisen myöhään, asuu valtaosa Suomessa asuvista lapsista nykyään kaupungeissa. Peruskouluikäisistä lapsista ja nuorista yli kolmannes asuu isoissa kaupungeissa ja kaikkineen suomalaisista yli 70 % asuu kaupunkialueilla (Helminen, Nurmio & Vesanen 2020; Tilastokeskus 2020). Suurimmat yhteiskunnalliset jaot muodostuvatkin kaupunkien sisällä, eivät kuntien välisinä eroina. Pääkaupunkiseudulla asuu esimerkiksi noin puolet Suomen muita kuin kansallisia kieliä puhuvista kouluikäisistä. (Bernelius & Huilla 2021.) Sosiospatiaalinen eriytyminen kaupunkien sisällä tuottaa koulujen välisiä ja sisäisiä eroja. Koulujen eriytyminen vaikuttaa puolestaan sosiospatiaaliseen eriytymiseen. Monia koulujen eriytymiskehitykseen liittyviä kysymyksiä ratkotaan kaupunkien sisällä.

Tämän tutkimuksen koulut sijaitsevat pääkaupunkiseudulla. Nämä Suomen asukasmääriltään suurimmat kaupungit ovat sosiospatiaaliseen eriytymiseen ja segregaatioon liittyvien kehityskulkujen ytimessä. Voimakas eriytymiskehitys koskee erityisesti kouluikäisiä lapsia, jotka ovat alueellisesti aikuisväestöä eriytyneempiä (Bernelius & Vilkkama 2019). Tämä tarkoittaa sitä, että hyvä- ja huono-osaisuuden kasaantuminen koskee erityisesti lapsiperheitä. Toisaalta tutkimuskaupungin asumiseen liittyvällä politiikalla eriytymiskehitystä on pyritty hidastamaan ja torjumaan (Bernelius & Huilla 2021, 47; Bernelius & Vaattovaara 2016; Vilkkama 2011).

Koulujen tukemiseksi tutkimuksen kaupungilla on ollut 1990-luvun lopulta asti käytössä rahoitusmalli, jonka pohjalta tuetaan taloudellisesti erityisesti matalan sosioekonomisen rakenteen alueilla sijaitsevia kouluja. Malli uudistettiin vuonna 2009. (Bernelius 2013.) Koulut, jotka sijaitsevat matalan koulutus- ja tulotason alueilla, joissa asuu paljon muuta kuin suomea tai ruotsia ensimmäisenä kielenään puhuvia, ja ovat torjuttuja perheiden kouluvalinnoissa, saavat kolmeksi vuodeksi kerrallaan rahoitusta, jolla voidaan esimerkiksi palkata lisähenkilöstöä (ks. Bernelius 2013, 174–195). Lisätuen on arvioitu lisänneen oppilaiden todennäköisyyttä siirtyä toiselle asteelle opinnoissaan (Silliman 2017).

3 Koulun toimintakulttuuri

Kun puhutaan jollain tavalla altavastajaan asemassa olevista kouluista, puhutaan samalla tavoitteista eli siitä millainen koulun tulisi olla. Kun kohdistetaan politiikkatoimia huono-osaisiin kouluihin (*disadvantaged schools*), tavoitellaan jotain, joka tekee opettamisen ja oppimisen niissä helpommaksi, esimerkiksi muutosta oppilas pohjaan (Thrupp 1999). Samoin huono-osaisiin kouluihin kohdistuva tutkimus sulkee sisäänsä ajatuksen muutoksesta, kehittämisestä (OT 1). Vaikka tavoitteita ei lausuttaisi julki, taustalla on jokin ajatus siitä, millainen on hyvä, tavoiteltava, koulu. Tämän luvun ensimmäisessä alaluvussa kuvaan huono-osaisten koulujen tutkimusparadigmoja (3.1).

Ensimmäinen alaluku luo pohjaa toiselle alaluvulle, jossa kuvaan valitsemani teoreettisen lähestymistavan (3.2): olen tarkastellut tutkimuskoulujani osatutkimuksissa näkökulmista, jotka yhdistyvät bourdieulaiseen traditioon pohjaavan institutionaalisen habituksen analyysiksi tässä yhteenvedossa. Tutkimus asettuu näin osaksi sellaista kriittisen koulun kehittämisen ja huono-osaisten koulujen tutkimuksen perinnettä, jossa tarkastellaan koulun kontekstin ja toimintakulttuurin yhteispeliä kriittisesti. Luku koostuu tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kanalta oleellisten analyttisten käsitteiden avaamisesta ja institutionaalisen habituksen kuvaamisesta.

3.1 Hyvä huono-osainen koulu aiemmissa tutkimuksissa

Kussakin yhteiskunnassa määritellään hyvä koulu sosiaalisesti rakentuneena konstruktiona (koulutus)politiikan ja opetussuunnitelmatyön myötä. Opetussuunnitelmassa määritellään koulutuksen tavoitteet ja keinot, joilla tavoitteisiin pyritään. Näitä keinoja toteutetaan viime kädessä mikrotasolla kouluissa. Kansallisissa konteksteissa sovelletaan erilaisia tapoja arvioida, miten tavoitteisiin on päästy (esim. Ozga ym. 2011; Wallenius 2020). Arvioinnin mekanismit rakentavat osaltaan ymmärrystä onnistumisesta ja epäonnistumisesta. Myös tutkimukset osallistuvat koulun hyvyyden ja huonouden rakentamiseen, koulun kehittämistyöhön, valikoitujen tutkimustehtävien, käsitteiden ja mahdollisten politiikkasuositusten myötä (OT 1).

Koulujen kehittämisen tutkimukseen onkin monissa maissa keskittynyt oma koulukuntansa (*school effectiveness, school improvement, school development, school change, school management, teacher effectiveness*, Thrupp 1999, 4), jolla

on omat paradigmaattiset lähtökohtansa, käsitteistönsä sekä teoreettiset ja menetelmälliset lähtökohtansa. Useimmiten puhutaan *school effectiveness and improvement* -koulukunnasta, joka suomeksi kääntyy koulun toimivuuden tai tehokkuuden ja kehittämisen traditioksi. Koulukunta on saanut alkunsa Yhdysvalloista ja levinnyt 1980-luvulta alkaen ympäri maailmaa. (Sahlberg 2004; Thrupp 1999, 13–22.) Vaikka kehittämisen tutkimus tai politiikkatoimet koskevat kaikenlaisia kouluja, koskevat ne erityisesti niin sanottuja huono-osaista kouluja (englanniksi *disadvantaged schools*). Tai pikemminkin niin, että huono-osaisuuteen sisältyy aina tavoite paremmasta eli vähintäänkin implisiittinen ajatus kehittämisestä tai parantamisesta (*improvement*). Huono-osaisten koulujen tutkimus osallistuu näin aina koulun kehittämisen keskusteluun (OT 1).

Huono-osaisten koulujen tutkimuksen jonkinlaisena alkupisteenä mainitaan usein Colemanin raportti, jolla viitataan James S. Colemanin ja kollegoiden Yhdysvalloissa vuonna 1966 kirjoittamaan raporttiin huono-osaisten koulujen mahdollisuudesta tuottaa hyviä oppimistuloksia. Raportissaan tutkijat tulivat siihen lopputulemaan, että riippumatta siitä, mitä koulut tekivät, oppilaiden perhetausta vaikutti oppimistuloksiin enemmän kuin koulun toimet. Raportin jälkeen julkaistiin muita koulun kehittämisen näkökulmasta keskeisiä teoksia, kuten Michael Rutterin ym. (1979) *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children* ja Seymore Sarasonin (1972) *The Culture of The School and The Problem of Change*. Rutterin ym. tutkimuksessa osoitettiin, että koulujen on mahdollista vaikuttaa oppilaiden perhetaustasta riippumatta näiden oppimiseen ja jäljitettiin keinoja vaikuttavuuteen. Kirjoittajat pohtivat, että koulun eetos vaikutti oppilaiden taustaa voimakkaammin näiden oppimiseen. He havaitsivat, että koulun piirteillä oli merkitystä oppimistuloksiin ja että yksittäisistä hyvin toimivista piirteistä, kuten onnistuneen arvopohjan muodostamisesta ja oppilasryhmien kohtaamisen tavoista, muodostui vaikuttava kokonaisuus, eetos (Rutter ym. 1979, 182–203). Varhaisten tutkimusten pohjalte syntyivät koulujen toimivuutta tai tehokkuutta ja kehittämistä tarkastelevat koulukunnat 1980-luvulta lähtien (Thrupp 1999, 13–25).

1990-luvun lopulla ja 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä tutkimuskirjallisuudessa käytiin kiistaa huono-osaisten koulujen, koulun kehittämisen tutkimuksen ja politiikkatoimien yhteydestä (ks. Cuban 2003; Gewirtz 1998; Slee & Weiner 2001; Teddlie & Reynolds 2001; Thrupp 1999, 2001; Townsend 2001; Wrigley 2003). Nämä keskustelut koskivat erityisesti niitä konteksteja, joissa oli voimakkaana 1900-luvun alkupuolella syntynyt positivistiseen maailmankuvaan nojaava matemaattisia ja luonnontieteellisiä aineita, mitattavuutta ja kontrollia painottava eetos, kuten Yhdysvalloissa ja Englannissa. Eetokseen yhdistyi uusliberalismin hengessä yritysmaailmasta kilpailua ja tehokkuutta korostavia politiikkoja. (ks. myös Autio 2016; Saari 2021, 142, 152–155.) Keskeisen kiistanaiheen muodosti kysymys siitä, kuinka paljon koulun oppilaspuhjan koostumus ja koulun poliittinen ja sosiaalinen konteksti vaikuttavat koulujen mahdollisuuksiin tuottaa

hyvää oppimista, eli kuinka paljon koulujen oli ikään kuin yksin mahdollista tuottaa hyviä oppimistuloksia, ja oliko epäonnistumisessa kyse opettajien ja koulun johdon epäonnistumisesta. Toinen kiistakysymys liittyi hyvän oppimisen määrittelmään ja erityisesti koulujen voimakkaan tilivelvollisuuden (*accountability*) ja standardien testien osaan näissä määrittelyissä. Huono-osaisten koulujen tutkimuksen ja mahdollisuuksiin liittyvien keskusteluiden liepeillä onkin käyty runsaasti keskustelua numeroiden, standardien testien ja laajojen ylikansallisten testien merkityksestä koulutukselle; kriittisten äänien mukaan nämä kaikki kaventavat koulutuksen merkitystä ja sisältöä (OT 1; ks. myös esim. Ball 2018; Kauko, Rinne & Takala 2018; Popkewitz 2018; Saari & Harni 2016). Lisäksi ne standardoidessaan onnistumisen ja epäonnistumisen kohtelevat epäreilusti erityisesti kouluja, joiden oppilas pohja tulee heikommista lähtökohdista (ks. OT 1).

Tutkimuskirjallisuudesta ei löydy yksiselitteistä kuvausta siitä, millainen on hyvä tai hyvin toimiva koulu; etenkin, kun kuvaus on lisäksi sidoksissa kansalliseen ja paikalliseen kontekstiin, jossa koulu toimii. Koulun tehokkuuden tai toimivuuden ja kehittämisen koulukunnan tutkimuksissa hyvin toimivan koulun ominaisuuksiksi on perinteisesti listattu muun muassa seuraavat piirteet: hyvä johtajuus, keskittyminen opettamiseen ja oppimiseen, oppimisen seuranta sekä hyvä ja turvallinen ilmapiiri (Sammons & Bakkum 2011, 18–19; myös Sammons, Hillman & Mortimore 1995). Näitä listauksia on kritisoitu niiden geneerisestä luonteesta (Wrigley 2011) ja on huomautettu, että ne eivät toimi sellaisenaan kaikissa kansallisissa konteksteissa (Sahlberg 2004). Hyvän koulun lista ei kuvaa, miten käytännöt toimivat vuorovaikutuksessa kunkin koulun oppilaiden kanssa, vaikka koulun arjessa käytännöt toimivat ja niitä kehitetään suhteessa oppilas pohjaan (Thrupp 1999, 125–126, 130; Wrigley 2003). Relationaalinen ajattelu puuttuu eli ilmiöiden dynamiikkojen selittäminen asioiden välisissä suhteissa muodostuneina (vrt. Bourdieu & Wacquant 1995). Niistä on myös riisuttu tavoite tai se viime kädessä pelkistyy mitattavien oppimistulosten maksimoinniksi. Sijainnistaan ja oppilas pohjastaan riippuen koulu voisi olla hyvä monin eri tavoin (Cuban 2003). Pasi Sahlberg (2004, 384) huomauttaakin koulun vaikuttavuuden ja hyvyyden tutkimusta kartoittavassa artikkelissaan, että koulun kehittämisen tutkimukset eivät kerro, millaisia piirteitä on kouluilla, jotka onnistuvat kasvattamaan ”hyviä ihmisiä”.

Tutkimuskirjallisuudessa, jossa oppilaiden varhaisia koulupolkuja määrittäviä standardeja testejä ja muita uusliberalistisiin koulutuspolitiikkoihin pohjaavia käytäntöjä tarkastellaan kriittisesti koulun hyvyyden määrittäjinä, hyvin toimivista kouluista maalataan monimuotoinen kuva (Ainscow ym. 2006; Fullan 2011; Lingard, Hayes, Mills & Christie 2003; Lupton 2005; Sahlberg 2011; Thrupp 1999; Wrigley 2003; myös Paulle 2013). Näissä tutkimuksissa koulun toimivuutta tarkastellaan muun muassa inklusiivisuuden (Ainscow ym. 2006) tai yhteiskunnallisten asemien uusintamisen näkökulmasta (Lingard ym. 2003; Paulle 2013). Johtamiskäytäntöihin liittyen Bob Lingard ym. (2003) esittävät, että johtajuutta

tulisi yleispätevien ohjeistusten sijaan tarkastella yhteiskunnallisten- ja valtasuhteiden näkökulmasta tiettyyn kontekstiin, paikkaan ja aikaan sidottuna (ks. myös Wrigley 2011). Lingard ym. (2003) tarkastelevat johtamista Bourdieun kentän ja habituksen käsitteiden avulla pyrkien luomaan taustafilosofian, jonka varassa hyvää johtamista voisi tuottaa. Keskiössä tulisi olla sekä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden fokus, jossa painotetaan erityisesti heikommista lähtökohdista tulevia oppilaita, koulutuksen akateemisten ja sosiaalisten tavoitteiden tasapaino, sekä kolmanneksi, johtajan tulisi olla tietoinen eri kentistä ja niiden välisistä suhteista globaalisti, kansallisesti ja paikallisesti (Lingard ym. 2003).

Martin Thrupp (1999) osoittaa koulun kehittämisen tutkimuksen näkökulmasta merkitykselliseksi muodostuneessa teoksessaan *Schools making a difference - Let's be realistic!* oppilaiden sosiaalisen sekoittuneisuuden etuja sekä sen, miten niitä ei voi tarkastella ilman koulun organisatorisia ja johtamiseen liittyviä tekijöitä. Thruppin mukaan oppilaspohjan mukanaan tuomat ja koulun toimintaan kietoutuvat edut ja haasteet kumuloituivat, joten olisi tärkeää, että oppilaspohjat olisivat mahdollisimman sekoittuneita. Näin taustansa puolesta heikommassa asemassa olevat oppilaat pääsisivät osaksi ilmapiiriä, jossa muiden oppilaiden, opettajien ja koulun käytänteiden yhteispeli mahdollistaa oppimisen ja tuottaa hyvinvointia. Segregoituneiden koulujen kumuloituvat haasteet johtavat pahimmillaan tilanteisiin, joissa oppiminen on lähes mahdotonta, mikä käytännössä tekee kouluista väistämättä yhteiskunnallisia asemia uusintavia paikkoja (Paulle 2013). Keskeistä on, että ongelmat ovat moninaisia ja yksittäisinä mahdollisesti voitettavissa mutta kertautuvat ja kasaantuvat herkästi. Lisäksi, haasteet ovat koulukohdaisia. Jossain paikoissa suurin haaste voivat olla oppilaiden poissaolot, toisessa opettajien vaihtuvuus ja kolmannessa mahdollisesti monien tekijöiden summana muodostuva toksinen ilmapiiri (Lupton 2005; Paulle 2013; Thomson 2002).

Yhteistä näille kontekstin ja käytänteiden huomioimista perään kuuluttaville tutkimuksille on, että niissä puhutaan huono-osaisemmista taustoista tulevien lasten tuen tarpeen monimuotoisuudesta. Testitulosten kasvattaminen ei näyttäydä riittävänä (ks. Stahl 2017). Toiminta koulutuksen kentällä nähdään yhtäältä relationaalisena, eli eri asioiden toisiinsa kiinnittyvinä suhteina, sekä herkästi yhteiskunnallisia asemia uusintavana. Koulun arki näyttäytyy tällöin moninaisena; siinä tapahtuu koko ajan keskenään ristiriidassa olevia asioita, joista toimijat eivät voi olla koko aikaa tietoisia (ks. van Manen 2008; Watkins 2018). Sinänsä tavoitteet eri koulukuntien kesken eivät ymmärryksen mukaan eroa kovin paljon toisistaan mutta tutkimuskohteet, käytetyt teoriat ja menetelmälliset ratkaisut eroavat, ja tällä voi olla tutkimuksen kohteille erilaisia käytännön seurauksia (Singh, Heimans & Glasswell 2014; OT 1).

Vaikka Suomessa koulun kehittämisen tutkimusta ei ole samankaltaisena koulukuntana kuin Yhdysvalloissa, Englannissa tai Ruotsissa (ks. Sahlberg 2004), näkyy tutkimusperinteestä kaikuja suomalaisissa koulutuksen laatukriteereissä (Pitkänen 2019) ja koulun muutosta tarkastelevissa tutkimuksissa (esim. Ahtiainen

2017; Rajakaltio 2011). Suomessa tutkimuksellista keskustelua on myös käyty koulun kehittämisestä ilman kontekstualisointia. Tällä tarkoitetaan sitä, että ei huomioida koulunpidon rakenteellisia reunaehtoja, jotka muodostavat mahdollisuuksien rajat koulun kehittämiselle. Koulu on pakollinen, joukkomuotoinen ja valikointivelvollinen, mikä asettaa ehtoja sille, kuinka paljon voidaan yksilöllistää opetusta tai välttää koulutukseen sisään kirjattua hierarkkisuuden muodostamista yksilöiden välille (Simola 1995; 2015, 116–120). Tutkijat ovat myös nostaneet esiin huolen koulun autonomiaan puuttumisesta. Jos koulu uudistuu liiaksi ja liian nopeasti kunkin vallitsevan ideologian tai trendin mukaan, saattaa se menettää mahdollisuuden keskittyä tehtäväänsä (Saari 2020; Saari & Jäntti 2017; ks. myös Tyack & Cuban 1995). Simola ym. (2021) peräänkuuluttavat syventymisen koulua, jossa olisi mahdollisuus tehdä työtä ja opiskella rauhassa, ilman jatkuvaa muutos- tai tulospainetta ja siten, että reunaehtoja ei yritetä koetella ylhäältä alas sanelluilla uudistuksilla (ks. myös Saari 2020).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan tilastollisesti määritellen huono-osaisilla alueilla sijaitsevia kouluja, jotka saavat tilastollisia odotuksiaan parempia oppimistuloksia, joten koulun kehittämisen ja vaikuttavuuden tutkimus olisi ollut mahdollinen lähtökohta tutkimukselle (ks. Sahlberg 2004, 390). Koulukunnan tutkimuskirjallisuutta käytettiin Toimiva lähikoulu hankkeen taustalla (ks. luku 4). Päädyin kuitenkin tarkastelemaan kouluja osatutkimuksissa näkökulmista, jotka yhdistyvät bourdieulaiseen traditioon pohjaavan institutionaalisen habituksen analyysiksi tässä yhteenvedossa. Tutkimukseni asettuu osaksi sellaista kriittisen koulun kehittämisen ja huono-osaisten koulujen tutkimuksen perinnettä, jossa tarkastellaan koulun kontekstin (kansallinen ja paikallinen koulutuspolitiikka, kaupunkisegregaatio) ja toimintakulttuurin (institutionaalinen habitus) yhteispeliä kriittisesti (Lingard ym. 2003; Lupton 2005, Lupton & Hempel-Jorgensen 2012; Paulle 2013; Sahlberg 2011; Thrupp 1999; Wrigley 2003; OT 1). Analysoin oppilaiden kohtaamista tutkimuskoulujen toimintakulttuureissa hyödyntäen erityisesti Aina Tarabinin, Marta Curranin ja Clara Fontdevilan (2017) tutkimusta institutionaalisesta habituksesta (myös Reay 1998; Reay, David & Ball 2001; Burke ym. 2013). Tarabinin ym. (2017, 1178) tutkimukseen on kirjoitettu näkyviin koulun kehittämisen ja vaikuttavuuden ja koulutussosiologien kiista vuosituhannen vaihteesta: siinä eksplikoiden pyritään ylittämään ensin mainitun tutkimusperinteen kontekstittomuus institutionaalisen habituksen tarkastelun avulla.

Bourdieu-lähtöisiä teorioita ja käsitteitä on hyödynnetty Suomessa useissa koulutukseen liittyvissä tutkimuksissa (esim. Anttila ym. 2016a; Berg 2010; Hannus 2018; Kosunen 2016; Seppänen ym. 2015a; Käyhkö 2014; Peltola 2014; Purhonen ym. 2014; ks. myös Simola 1995), mikä on osoittanut käsitteistön käyttökelpoisuuden alkuperäistä ranskalaista kontekstia matalampien hierarkioiden Suomessa. Siinä missä monissa muissa maissa kouluja, jotka ”ylittävät odotukset” (*beating the odds*) on tutkittu paljonkin, on tämä väitöstutkimus tietääkseni ensimmäinen Suomessa (ks. myös Luoma 2021; Oittinen ym. 2022; Peltola 2021).

Valikoimalla bourdielainen käsitteistö tutkimuksen teoreettiseksi kehikseksi tavoitteenani on tuottaa havaintoja, joissa näkyy oppilaiden ja perheiden yhteiskunnallisten asemien ja koulun toimintakulttuurin yhteys.

3.2 Koulutus asemien uusintajana ja muutoksen mahdollistajana

Bourdieulaisten luokkatutkimuksen jatkotulkintana syntynyt institutionaalinen habitus tarkoittaa tiivistäen sitä, että jokaiselle instituutiolle muodostuu sen yksilöiden, käytäntöjen ja laajemman kontekstin vuorovaikutuksessa ja yhteispelinä omanlainen kollektiivinen toimintakulttuuri (ks. Reay 1998; Reay ym. 2001; Tarabini ym. 2017). Tämän toimintakulttuurin katsotaan vaikuttavan oppilaiden koulutuksellisiin mahdollisuuksiin eli siihen, miten erilaisista lähtökohdista tulevien lasten yhteiskunnallisia asemia tuotetaan ja uusinnetaan (ks. Bourdieu & Passeron 1977; Reay 1998; Reay ym. 2001; Tarabini ym. 2017). Institutionaalinen habitus pohjaa Bourdieun muihin, habituksen, pääomien ja kentän, käsitteisiin, joiden avulla on mahdollista ymmärtää koulutuksen uusintavaa ja toisaalta yhteiskunnallisten asemien uusintamista haastavaa luonnetta. Jotta voin kuvata institutionaalisen habituksen käsitteen tämän tutkimuksen näkökulmasta, avaan ensin tiiviisti nämä muut käsitteet niiltä osin kuin se tämän tutkimuksen ymmärtämiseksi on tarpeellista.

3.2.1 Habitus ja pääomat

Nimensä mukaisesti, institutionaalisen habituksen taustalla on Bourdieun (esim. 1977; Bourdieu & Wacquant 1995) habituksen käsite ja siihen keskeisesti kiinnittyvät pääomat. Habituksen käsitettä on vaikea tiivistää lyhyesti (ks. Reay 2004b), mutta määrittelen sen kuvaavan yksilön sisäistä ja ulkoista olemusta, joka syntyy hänen elämänhistoriansa, sosiaalisen kanssakäymisen ja rakenteiden yhteisvaikutuksessa muovaantuen läpi elämän. Habitus kehittyy yksilön ja rakenteiden yhteispelinä, jossa molemmat osallistuvat muokkaamiseen. Käsitteessä yhdistyvät toisin sanoen mikro- ja makrotaso relationaalisen ajattelun mukaisesti. Habitus toimii suhteessa kenttään. Rakenteet tai bourdieulaisittain kentät, kuten koulutusjärjestelmä, muokkaavat yksilön habitusta mutta osallistuessaan koulutuksen kentälle, yksilö aina jossain määrin muokkaa kenttää (Bourdieu & Wacquant 1995,

105; Reay 2004b). Habitus ohjaa yksilön toimintaa kentällä kuitenkin täysin ennalta määrittämättä sitä (Harker 1984; Mills 2008). Se on niin sanotusti sosiالیsoitu subjektiivisuus (Bourdieu & Wacquant 1995, 157), joka muovaantuu jossain määrin koko ihmisen elämän ajan käytössä olevien pääomien ja niiden hyödyntämisen myötä.

Bourdieu (1986) mukaan pääomat jakaantuvat taloudelliseen, kulttuuriseen ja sosiaaliseen. Taloudellinen pääoma on keskeistä kaikkien muiden pääomien kartuttamiseksi. Se tarkoittaa konkreettisesti rahaa ja omaisuutta, joka on mobilisoitavissa esimerkiksi hyvään koulutukseen. Yhteiskunnissa, joissa koulutusjärjestelmä on hyvin segregoitunut, ja rahalla on mahdollista ostaa paikka hyvästä koulusta joko lukukausimaksujen tai asuinpaikan muodossa (esim. Reay 2004a), taloudellinen pääoma vaikuttaa keskeisesti yhteiskunnallisiin asemiin. Taloudellisella pääomalla on merkitystä myös egalitaarisemmissa yhteiskunnissa koulutuksen kentällä (ks. Dovemark ym. 2018).

Taloudellisen pääoman ohella kulttuurinen pääoma on nähty erityisesti koulutuksen kentällä keskeiseksi. Bourdieu (1986) jakaa kulttuuriseen pääoman kolmeen muotoon, kehollistuneeseen (*embodied*), objektivoituneeseen (*objectified*) sekä institutionalisoituun (*institutionalised*). Objektivoitunut muoto viittaa omaisuuteen, joka Bourdieu (1986) mukaan edustaa jonkinlaista korkeakulttuuria, kuten kirjat tai taide-esineet. Institutionalisoitunut kulttuurinen pääoma viittaa puolestaan virallista asemaa kantavaan koulutukseen, tutkintoihin, jotka asettavat yksilön tiettyyn asemaan yhteiskunnassa. Kehollistuneen kulttuurisen pääoman merkitys on vaikeimmin avattavissa. Bourdieu (1986) viittaa sillä yksilön mielen ja kehon olemukseen, johon on juurtunut ajan saatossa tietynlainen tapa olla suhteessa muihin. Kehollistunut pääoma mahdollistaa esimerkiksi luontevan olemisen koulussa, jossa toiminta ja tavoitteet rakentuvat keskiluokkaiselle pohjalle. Se kietoutuu objektivoituneeseen kulttuuriseen pääomaan mahdollistaessaan ”oikeanlaisen” tyylin ja maun suhteessa esimerkiksi taiteeseen (Purhonen ym. 2014) tai kieli- tai soittotaidon.

Kehollistuneen kulttuurisen pääoman merkitys koulutuksen kentällä on ymmärrettävissä siten, että kun tiettyä kulttuurista pääomaa kantava habitus kohtaa kentän, joka on yhdenmukainen habituksen kanssa, on yksilö kentällä kuin ”kuin kala vedessä” (Bourdieu & Wacquant 1995, 159). Kun perheen tuottama habitus on linjassa sen kanssa, mitä koulussa edellytetään (valmiudet, käytös, puhetapa), lapset, jotka tulevat kouluun sopivan kehollistuneen kulttuurisen pääoman perheistä, toimivat siinä ympäristössä vaivatta. Se, että joillekin sosiaalinen maailma koulussa näyttää luonnolliselta, käytännöt itsestään selviltä, tutuilta ja järkeenkäyviltä, selittyy kulttuurisen pääoman käsitteen avulla (Lingard ym. 2003, 62–68). Näennäisen vaivaton sopeutuminen ympäristöön tuottaa harhan (ainoastaan) yksilöpsykologisesta erinomaisuudestaan, vaikka jotta ihminen voisi kentällä kamppaillessaan tehdä strategisesti ”järkeviä” ratkaisuja ja tarttua vastaantuleviin mah-

dollisuuksiin, hän tarvitsee tietyn määrän sopivaa taloudellista ja kulttuurista pää-omaa (Bourdieu & Wacquant 1995, 155). Myös huono-osaisuus kytkeytyy näin aiempia määritelmiä seuraten (esim. Kallio & Hakovirta 2020) laajempaan altavastaajan rooliin kuin ainoastaan köyhyyteen, vaikka se onkin huono-osaisuudessa oleellista. Pääomien merkityksen tunnistaminen ja väärintunnistaminen koulussa liittyy keskeisesti yhteiskunnallisten asemien uusintamiseen ja symboliseen väkivaltaan.

3.2.2 Symbolinen väkivalta

Symbolinen väkivalta kuvaa lapsen kodeista saatavien pääomien ja habituksen huomaamatonta yhteenkuuluvuutta tai -kuulumattomuutta kouluinstituution tarpeiden ja odotusten kanssa. Tämä puolestaan vaikuttaa lähtökohtaisten yhteiskunnallisten asemien uusintamiseen. Symbolinen (väkivalta tai pääoma) tarkoittaa huomaamatonta, tunnistamatonta, luonnolliselta näyttäytyvää ilmiötä. Symbolinen väkivalta on rakenteellista toteutuessaan yhteiskunnallisessa instituutiassa, joka väkivallan toteuttaa ja oikeuttaa, vaikka sen toimintamekanismit ovatkin toimijoille useimmiten näkymättömissä ja uusintaminen näin ollen tahatonta (Bourdieu & Passeron 1977, 4–10; Bourdieu & Wacquant 1995, 203–208; Herr & Anderson 2003). Symbolisen väkivallan keskiössä onkin keskiluokkaisuuden normalisoiminen. Koulut ovat lähtökohtaisesti keskiluokkaisuutta ja siihen liitettyjä ominaisuuksia, tapoja ja mahdollisuuksia normalisoivia ja suosivia paikkoja, joissa on tunnistettu taipumus yksilöitä patologisoivaan ajatteluun (Berg & Peltola 2015; Bourdieu & Passeron 1977; Crozier 2015; Herr & Anderson 2003; James 2015; Lareau 2003; Metso 2004; Mills 2008; Thomson 2002) Bourdieun ja Passeronin (1977, 54–63) mukaan tätä lähtökohtaa ei kouluissa tai perheissä tunnisteta, jolloin oppilaan (epä)onnistuminen väärintunnistetaan (*misrecognition*). Konkreettisena esimerkkinä tästä ovat tilanteet, joissa oppilaan toiminta koulussa patologisoidaan (*deficit thinking*) eli oppilaan toiminnan ajatellaan johtuvan hänen sisäsyntyisistä taidoistaan tai esimerkiksi motivaatiosta tai sen puutteesta, sen sijaan, että tarkasteltaisiin yhtäältä oppilaan toiminnan taustalla olevia yhteiskunnallisia tekijöitä (kuten köyhyyttä tai rasismin kohtaamista) tai toisaalta koulun itsensä tuottamia yhteiskunnallisiin hierarkioihin kiinnittyviä (keskiluokkaisia) odotuksia.

Tunnistamista vaikeuttaa luonnollisuuden illuusio. Yhteiskunnan valtaapitävien ryhmien kulttuurinen pääoma näyttäytyy (kouluissa) luonnollisena tapana olla. Keskiluokkaiseen elämäntapaan kuuluvat ja sen taloudellisen aseman mahdollistamat elementit näyttäytyvät kaikille yhteisinä haluttuina tavoitteina (Junni-

lainen 2019; Launis ym. 2016; Lawler 2005). Tämän ohella koulussa pedagogisten tekojen ajatellaan olevan neutraaleja psykologisia toimia, joilla on ainoastaan kommunikatiivinen luonne (Bourdieu & Passeron 1977, 12–23). Opettaja voi ajatella, että jos jonkin asian esittää ja opettaa riittävän hyvin, kaikilla on mahdollisuus oppia kyseinen asia. Bourdieu ja Passeronin (1977, 12–23) mukaan pedagogiset teot pitävät sisällään paljon enemmän kuin päällisin puolin näyttää; niissä tulevat näkyviin historiaan, valtaan ja hierarkioihin kiinnittyvää painolastia.

Konkreettinen esimerkki on havainto umpiperiin johtavasta tasoryhmittelystä. Sekä Iso-Britanniassa että Irlannissa on havaittu, että ryhmittelyissä alemmilla tasolla olevat oppilaat tulevat yhteiskunnallisesti heikoimmista asemista. Toisin sanoen oppilaiden kyvykkyyteen liitetyillä ominaisuuksilla onkin todellisuudessa vahva yhteys heidän perheidensä yhteiskunnallisiin asemiin. Tasoryhmittely johtaa näiden asemien uusintamiseen, jos alemmista ryhmistä ei ole mahdollista jatkaa vaativammille koulupoluille. (Archer ym. 2018; McGillicaddy & Devine 2018.) Kouluissa onkin erilaisia mekanismeja, joiden avulla mahdollisesti uusintetaan yhteiskunnallisia asemia (Mills 2008; Suomesta esim. Juvonen, Oittinen, Huilla, Kosunen, Peltola, Luoma, *arvioitavana*; Juvonen & Toom *ilmestyy*; Kosunen 2016; Kosunen ym. 2021; Kulmalainen 2014; Peltola 2021; Seppänen ym. 2015a). Näin koulutusjärjestelmä osallistuu sosiaalisen epätasa-arvon muuntamiseksi akateemiseksi epätasa-arvoksi tai toisin päin, sosiaalinen hyvinvointi muuttuu yhteiskunnalliseksi hyväosaisuudeksi koulutusjärjestelmän myötävaikutuksella (Bourdieu & Passeron 1977, 158, 166).

Symbolisen väkivallan näkökulmasta keskeistä on, että heikoimmissa asemassa olevat yksilöt sisäistävät rakenteissa tuotettavat asemoinnit (ks. myös Willis 1979). Edellä kuvatun esimerkin mukaisesti tasoryhmissä alimpiin ryhmiin päätyvät alkavat uskoa olevansa huonompia oppijoita silloinkin, kun kyseessä on rakenteen eli koulun tuottama symbolisen väkivallan mekanismi (Archer ym. 2018; McGillicaddy & Devine 2018). Näin ollen he eivät tavoittele koulutuksen kentällä asemia, joiden ajattelevat olevan ulottumattomissaan. Vaikka huono-osaisuudesta ei suoraan seuraa huono-osaisuutta, vaan se on monimutkainen valintojen ja systeemien vyyhti, juontaa se usein juurensa alkuperäisestä yhteiskuntaluokka-asmasta -ja koulu on keskeinen kenttä, jossa alkuperäinen asema joko uusintetaan tai haastetaan.

Bourdieuilaisten käsitteiden ihmisten elämää ennalta määräävä luonne on useaan otteeseen kiistetty ja kumottu (esim. Harker 1984; Reay 2004b; vrt. Atkinson 2011). Symbolisen väkivallan osalta on esitetty, että koulu voisi toimia nimenomaisesti paikkana, joka mahdollistaa sellaisten pääomien kartuttamisen, joita kaikki eivät lähtökohtaisten asemiansa myötä voi saada. Koulu voi toimia paikkana, joka tuottaa pääomia, joita tarvitaan tulevilla muilla kentillä menestymiseen (Watkins 2018). On erilaisia tapoja, joilla symbolista väkivaltaa voidaan kouluissa haastaa. Tärkeää on ensinnäkin ilmiön tunnistaminen. Jos koulun henkilökunnalla on ymmärrystä pedagogisten tekojen yhteiskunnallisesta puolesta, eli siitä, miten

oppilaiden toiminta kiinnittyy heidän yhteiskunnallisiin asemiinsa, ja että kouluilla on taipumusta suosia parempiosaisia, on tämä merkittävä askel symbolisen väkivallan haastamiseen (Herr & Anderson 2003; Watkins 2018). Kaikkien oppilaiden habituksen arvostaminen on tällöin keskeistä ja antaa parhaimmillaan oppilaille mahdollisuuden ymmärtää yhteiskunnallista eriarvoisuutta ja omaa asemaansa siinä (Herr & Anderson 2003).

Oleellista olisi, että kansallisesti ja paikallisesti ohjaavat tasot mahdollistavat kentän muotoutumisen sellaiseksi, että se pitää sisällään mahdollisimman vähän uusintavia mekanismeja. Mitä vähemmän hallinnon taso ohjaa uusintamisen mahdollistaviin käytäntöihin, sitä helpompaa on haastaa symbolista väkivaltaa. (Mills 2008.)

Symbolisen väkivallan vastinpariksi voidaan ymmärtää erilaisia periaatteita tai teoreettisia lähtökohtia, joille on yhteistä kaikenlaisten ja kaikenlaisista lähtökohdista tulevien oppilaiden kohtaaminen tasavertaisesti. Ymmärrän inklusiivisen koulun tavoitteessa mahdollisuuden haastaa symbolista väkivaltaa (vrt. Ainscow ym. 2006; Tomlinson 2017). Tässä tutkimuksessa tätä tavoitetta on hahmotettu neljännessä osatutkimuksessa (OT 4) tunnustuksen (*recognition*) teorian avulla. Tunnustusta on tutkimuksissa käytetty laajoina yhteiskunnallisina teorioina, joiden tavoitteena on ymmärtää, miten erilaiset ihmiset ja ihmisryhmät voivat tulla kohdatuiksi tasavertaisesti yhteiskunnissa (Fraser 2009; Honneth 2005; Taylor 1992; vrt. James 2015). Koulun tasolle tuotuna tunnustuksen teoriaa on käytetty marginalisoitujen oppilaiden aseman tarkasteluun (Rodriguez 2012) ja koulun kasvatustutkimuksen rakentamiseen erilaisuutta tasavertaisesti kohtaavaksi (Bingham 2001; 2006). Tavoitteena on tällöin ollut kaikkien oppilaiden kohtaaminen sensitiivisesti ja ”normaaleina” sekä heikommassa yhteiskunnallisessa asemassa olevien aseman näkyväksi tekeminen. Lyhyesti ilmaisten, tavoitteena tunnustuksen koulussa on tunnustuksen antaminen oppilaalle riippumatta tämän taustasta (ks. myös Foster 2012; Thomas, Graham, Powell & Fitzgerald 2016). Jos koulunpitoa järjestetään tunnustuksen teorian pohjalta oppilaan habituksen arvostamiseen pyrkien, on symbolisen väkivallan mekanismien syntymiselle vähemmän mahdollisuuksia.

3.2.3 Kenttä

Habituksen, pääomien ja symbolisen väkivallan käsitteet kytkeytyvät Bourdieun kentän käsitteeseen. Bourdieulaisessa tutkimuksessa kentiksi kutsutaan symbolisia paikkoja, joissa yhteiskunnalliset asemat määrittyvät toimijoiden ja instituutioiden kamppailuissa. Sekä habitus että pääomien volyyymi ja hyödynnettävyys määrytyvät ainoastaan suhteessa kulloinkin kyseessä olevaan kenttään. Kenttä

voidaan kuvata jonkinlaiseksi pelikentäksi, johon toimijat tuovat ”valttikorttinsa”, eli pääomansa, joiden arvo määräytyy eri tavoin kentästä riippuen (Bourdieu & Wacquant 1995, 126). Toisin sanoen pääoman mobilisoimisen mahdollisuuksista riippuu, pystyykö toimija hyödyntämään pääomaa kulloinkin kyseessä olevalla kentällä. Tätä voidaan havainnollistaa esimerkiksi siten, että hiljattain maahan muuttanut lapsi voi osata useita kieliä, mutta jos hän ei osaa paikallista kieltä, hän lähtee paikallisen koulutusjärjestelmän kentällä peliin usein heikoista asemista, vaikka perheen habitus saattaisi tuottaa kilpailuetuja jollain toisella kentällä (ks. myös Thomson 2002). Koulutusjärjestelmää voi tarkastella kenttänä (Bourdieu & Wacquant 1995; Kosunen 2016). Tällöin pääomien ”volyymi ja rakenne” määrittävät pelaajan ”suhteellisen vahvuuden, aseman ja strategian” (Bourdieu & Wacquant 1995, 126) eli sen, millaiset mahdollisuudet hänellä on menestyä koulumaa-ilmassa.

Koulutusjärjestelmä on hyvä esimerkki siitä, että kenttä muokkaa pelaajien habitusta (Bourdieu & Wacquant 1995). Koulutusjärjestelmään se on sisään kirjatuna lähtökohtana. Koulu onkin yksi keskeinen kenttä, johon yksilö astuu aieman elämänsä muovaaman habituksen kanssa ja josta hän poistuu kentän muokkaamana. Koulutuksen tehtävänä on kasvattaa yksilöiden erilaisia kulttuurisen pääoman muotoja (kehollistunutta ja institutionalisoitunutta) ja sosiaalinen pääoma voi juontaa juurensa kouluajoin (Bourdieu 1986; Mills 2008). Koulutuspolun päästä ulosastuva toimija habituksineen on esimerkki sosialisoidusta subjektiviteetista (Bourdieu & Wacquant 1995, 157) eli kokonaisuudesta, jossa yhdistyvät yksilön kasvatushistoria siihen, mitä kouluinstituutio laajempana yhteiskunnallisena toimijana on osaltaan yksilöön juurruttanut. Se, miten koulu tätä tehtäväänsä hoitaa oppilaiden erilaisten habitusten näkökulmasta, on puolestaan keskeinen osa institutionaalista habitusta.

3.2.4 Institutionaalinen habitus

Institutionaalisen habituksen tarkastelussa habituksen kanssa samansuuntaisesti tutkimuksen kohteena on, miten rakenteelliset olosuhteet tuottavat ajattelumalleja ja toimintaa, tässä tapauksessa instituutioissa. Institutionaalisella habituksella, kuten habituksellakin, on historia ja se voi muuntua ajan saatossa (Reay ym. 2001). Vaikka habitus (sekä yksilön että instituution) on monimutkainen kudelma menneisyyttä ja nykyisyyttä, yksilöä ja yhteisöä, instituution habitus ei ole yhtä joustava ja muuntuva kuin yksilön (Reay 1998).

Institutionaalisen habituksen käsitettä käytettiin ensimmäisen kerran 1990-luvulla organisationaalisenä habituksena (McDonough 1996 viitattu Reay 1998;

Reay ym. 2001). Tutkimuksen kohteena oli tällöin opiskelijoiden yhteiskuntaluokan ja oppilaitoksen organisatorisen kontekstin ja prosessien vuorovaikutus, joiden argumentoituin keskeisesti vaikuttavan siihen, mihin yliopistoon opiskelija päätyy. Jatkotutkimuksissa institutionaalisen habituksen käsitettä onkin käytetty yhteiskuntaluokittuneiden korkeakouluvalintojen tutkimiseen tarkastelemalla, mikä on yksittäisen instituution vaikutus opiskelijoiden valintoihin (Forbes & Lingard 2015; Haltia, Isopahka-Bouret & Jauhiainen 2021; Reay 1998; Reay ym. 2001). Lähtökohtana ovat olleet Bourdieun habituksen ja kulttuurisen pääoman käsitteet (Reay 1998). Ajatuksena on, että instituutiolla on väliä, toisin sanoen, instituutio vaikuttaa perhetaustan ohella ja toisinaan sen ohi siihen, mikä on kullekin opiskelijalle mahdollista. Instituution habituksen ohella perheen habitus (*familial habitus*) on kollektiivisen habituksen käsite, jota on käytetty ymmärtämään yksilöiden habituksen muotoutumista ja toimintaa eri kentillä (ks. Reay 1998). Tarkastelun kohteena on ollut, miten instituution habitus ja perheen habitus kohtaavat (Forbes & Lingard 2015). Yksilön mahdollisuudet muotoutuvat tämän ajattelun pohjalta perheen habituksen ja instituution habituksen yhteispuoleissa (Forbes & Lingard 2015; Reay ym. 2001). Institutionaalinen habitus voi tällöin näyttäytyä esimerkiksi ”eliittikouluna”, johon valikoidaan hyväosaisia ja akateemisesti onnistuneita nuoria ja jonka käytäntöjen tavoitteena on tuottaa näille ”menestymisen” mahdollistava habitus (Forbes & Lingard 2015).

Erityisen kiinnostuksen kohteena aiemmassa tutkimuksessa on siis ollut tarkastella instituutioiden habitusta siitä näkökulmasta, miten ne vaikuttavat yksilön habituksen muotoutumiseen ja tätä myötä korkeakouluvalintoihin, joissa tuotetaan yhteiskunnallisia asemia. Keskeisenä tarkastelun kohteena on ollut se, mitä instituutio mahdollistaa ja rajaa kunkin yksilön kohdalla ja miten instituution toiminta muokkaantuu oppilaiden habituksen mukaisesti. Tutkimukset ovat tuoneet näkyviin esimerkiksi sen, miten yksityisissä kouluissa keskiluokkaisia valtaväestöön kuuluvia opiskelijoita aletaan melko varhaisessa vaiheessa kannustaa ja työntää hyvin yliopistoihin, kun taas matalimmista sosiaalisista asemista tuleville nuorille pyritään löytämään taloudellisten ja maantieteellisten reunaehto- ja mahdollistama jatko-opintopaikka (Reay 1998).

Samaa logiikkaa noudattaen tässä tutkimuksessa tarkastellaan sitä, miten tutkimuskoulujen institutionaalinen habitus muodostuu ja miten se kohtaa huonosuorisuutta. Jatko-opintovalintojen sijaan tutkimuksen kohteena on koulun institutionaalinen habitus alakoulujen toimintakulttuureina, ja se, miten ne kohtaavat sosiaalisesti monimuotoisen oppilaspuoleensa. Instituution osa on keskeinen: kollektiivinen habitus ei muodostu vain yksilöiden habitusten kokoelmana. Institutionaalinen habitus ei toisin sanoen tarkoita koulun henkilökunnan habitusten kokoelmaa, vaan sitä miten koulun käytännöt ja toiminnan pohjalla oleva ymmärrys ja uskomukset muokkaantuvat suhteessa oppilaiden habituksiin ja näin muokkaavat oppilaiden habituksia. Yksittäisen opettajan habitus voi poiketa kollegoistaan merkittävästikin, samoin hänen toimintansa, mutta kollektiiviselle habitukselle

tämä ei ole keskeistä, koska toiminta välittyy käytäntöön instituution käytänteissä. Instituutio ikään kuin suodattaa yksilöiden toiminnan lävitseen (Burke ym. 2013; Reay ym. 2001; Tarabini ym. 2017) ja koulun henkilökunta kuuluu siihen pikemminkin jäsenenä kuin yksilöinä (Burke ym. 2013)⁵.

Konkreettinen tunnistettava esimerkki on, kuinka lähes jokaisessa koulussa on joitakin opettajia, jotka kyseenalaistavat yhteisiä sääntöjä. Kollektiivinen habitus ei näin ollen ole homogenisoiva, vaan sitä haastetaan ja ylläpidetään yhteisissä kokemuksissa ja käytännöissä myös vastustuksen ja kamppailun avulla (Burke ym. 2013). Oppilaiden habituksiin ja jatko-opintoihin vaikuttavat yksittäistä opettajaa enemmän koulun käytännöt (Archer ym. 2018; McGillicuddy & Devine 2018).

Tätä voidaan ymmärtää ja tarkastella siten, että yksittäinen opettaja on toiminnassaan aina instituution vanki, jolla toisaalta on käytössään sen koko paino eli historiallisesti muotoutunut ja jatkuvasti uusiutuva valta (Bourdieu & Passeron 1977, 12–23; Juvonen & Toom, ilmestyy). Yksittäinen opettaja ei voi toisin sanoen irtisanoutua koulun käytännöistä ja toimintaa rajaavista reunaehdoista kuin tiettyyn pisteeseen asti. Hän voi pyrkiä esimerkiksi näkemään kaikki oppilaat yhtä arvokkaina ja samanarvoisina mutta joutuu laittamaan nämä keskinäiseen hierarkiaan arvioinnissa. Opettaja voi pyrkiä vastustamaan oppilaiden nimeämistä normaaleiksi ja erityisiksi mutta massamuotoista luokkaa opettaessaan saattaa huomata, että voimakkaasti häiriköivä oppilas on koulun kontekstissa useimmiten väistämättä haaste opettajalle. (ks. Simola 1995.) Bourdieu ja Passeron (1977, 12–23) käyttävät pedagogisen teon (*pedagogical act*) käsitettä kuvatessaan, kuinka jokainen yksittäinen teko koulussa on sen historiallisen rakenteen ja yksilöiden hierarkkisissa suhteissa muodostunutta toimintaa, ja täten paljon enemmän kuin tullaan ajatelleeksi. Nimetessään oppiaan erityiseksi koulun aikuinen tekee siis paljon enemmän kuin vain toteaa oppilaan olevan tietynlainen: hän toteaa tämän poikkeavan jostain normaalista, joka tulee näin (uudelleen)määritellyksi, lisäksi hän vaikuttaa oppilaan opetusryhmään, mahdollisesti opetussuunnitelmaan ja jatko-opintomahdollisuuksiin sekä pystyvyysuskomuksiin eli siihen, mitä oppilas ja tämän perhe ajattelevat mahdolliseksi kyseiselle lapselle tai nuorelle.

Tämä ei toisaalta tarkoita, etteikö yksittäisellä opettajalla voisi olla mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaidensa habituksiin ja jatko-opintoihin ylipäättään ja myönteisesti (Herr & Anderson 2013; Watkins 2018). Institutionaalinen habitus ei ole yksilöitä ennalta määrittävä käsite (ks. Harker 1984) mutta sen analyttisenä tarkastelun kohteena eivät myöskään ole yksittäisten opettajien habitukset. Tarkas-

⁵ Tästä syystä olen käyttänyt tässä työssä paikoitellen koulua subjektina: koulu tekee ja koulu kohtaa. Vaikka käytännössä henkilöstö (ja oppilaat) koulussa toteuttaa arkea ja rakentaa käytäntöjä, ovat nämä käytännöt mahdollisia kuitenkin vain kouluinstituutiossa. Näin ollen ajattelen, että opettajien ja muiden koulun toimijoiden toiminta suodattuu kollektiiviseen instituutiossa tapahtuvaan toimintaan, jolloin koulu toimii subjektina.

telun kohteena ovat sen sijaan oppilaiden dispositioita välittävät instituution organisatoriset ja kollektiiviset yhteistyön käytännöt ja yksilöiden ja käytäntöjen toisiaan muokkaava yhteispeli (Burke ym. 2013). Kollektiiviset habitukset (sekä instituution että perheen) muokkaantuvat sekä aktiivisesti ja tietoisesti että tiedostamattomasti. Koska kollektiiviset habitukset muokkaantuvat useiden toimijoiden yhteistoimintana tietyllä kentällä, on niiden tietoinen hallinta ymmärrettävästi vaikeaa ja hankalasti ennakoitavaa.

Koulut kollektiivisine habituksineen toimivat kentillä ja osallistuvat yksilöiden ohella siellä käytävään peliin. Erityisesti oppilaille, jotka tulevat huono-osaisista taustoista, joilla toisin sanoen voi olla vain vähän pääomien muodostamia valttikortteja käytössään kentälle tullessaan, sillä, miten koulun toimintakulttuuri onnistuu pääomien kasvattamisessa, on erityisesti merkitystä. Koulun toimintakulttuuri voikin tuottaa oppilaille valttikortteja, joilla he pärjäävät tulevilla kentillä (Herr & Anderson 2003; Watkins 2018). Huonommistakin asemista peliin lähtevillä pelaajilla, on mahdollisuus muuttaa kenttää (Bourdieu & Wacquant 1995, 105, 127). Altavastaajan asemista lähtevät koulut eivät toisin sanoen ole ennalta määrättyjä epäonnistumaan. Sen sijaan huono-osaisia oppilaita opettavat koulut ovat merkityksellisiä toimijoita koulutuksen kentällä sen suhteen onnistuvatko ne pelaamaan siten, että oppilaat saavat valttikortteja, jotka ovat kilpailukykyisiä tulevilla kentillä olevien pelaajien kanssa. Tämän tutkimuksen näkökulmasta on kiinnostavaa, millaiset asiat vaikuttavat siihen, että näin on tai ei ole. Aiemmissa tutkimuksissa (esim. Lupton 2005; Paulle 2013) muissa konteksteissa yhteiskunnallisen ja kaupunkisegregaation vaikutukset ovat tehneet kouluille käytännössä mahdottomaksi tuottaa hyvää opetusta oppilailleen. Kun huono-osaisuuteen työntävät mekanismit toimivat yhteiskunnan, kaupungin/asuinalueen ja perheen tasolla, jää koulujen tehtäväksi pahimmillaan vahvistaa tämä kehitys (ks. tarkemmin luku 2.2.1).

Bourdieuolaisittain ajatellen koulut ovat lähtökohtaisesti paikkoja, joilla on herkästi yhteiskunnallisia asemia uusintava vaikutus (Bourdieu & Passeron 1977) mutta toisaalta, oikein toimiessaan, eli kentällä strategisesti viisaasti pelatessaan, ne pystyvät mahdollistamaan hyvää elämää ja sosiaalista liikkuvuutta (Herr & Anderson 2003; Watkins 2018), kunhan niiden toimintaedellytykset ovat yhteiskunnallisesti mahdollistettuja (ks. Paulle 2013). Tämä tarkoittaa sitä, että koulut voivat tukea huono-osaisia oppilaitaan saavuttamaan tavoitteitaan mutta tämä edellyttää oikeanlaisen toimintakulttuurin ohella kouluja tukevia (koulutus)poliittisia ratkaisuja. Tässä tutkimuksessa institutionaalisen habituksen taustalla kulkeekin mukana kansallinen ja paikallinen konteksti, joka mahdollistaa ja estää koulun toimintakulttuurin muotoutumista huono-osaisille lapsille suotuisaksi (ks. kuvio 1 seuraavassa alaluvussa 3.2.5).

3.2.5 Institutionaalinen habitus tässä tutkimuksessa

Tarabinin ym. (2017) tutkimusta mukaillen tässä väitöstutkimuksessa *institutionaalinen habitus tarkoittaa koulun toimintakulttuuria, joka muodostuu koulun oppilaspohjan, käytäntöjen ja näille annettujen merkitysten yhteispelinä*. Empiirinen tarkastelu painottuu koulun institutionaaliseen habitukseen eli toimintakulttuuriin tutkimustehtävän mukaisesti: Päättökäytännönä on tarkastella, miten kaupunkikouluissa kohdataan huono-osaisuutta ja millaisia haasteita tähän liittyy. Analyysin avulla voidaan pohtia seuraavia kysymyksiä: Ovatko oppilaat tutkimuskoulussa kuin kalat vedessä (Bourdieu & Wacquant 1995, 159)? Ja jos eivät, mihin paikantuu vastuu muutoksesta, oppilaisiin vai instituutioon?

Koulujen institutionaalisen habituksen analysoimiseksi ja kuvaamiseksi nojaan erityisesti Tarabinin ym. (2017) tutkimukseen, jossa kehitettiin konkreettinen analyttinen kehikko institutionaalisen habituksen tutkimiseksi. Kyseisessä tutkimuksessa institutionaalinen habitus määritellään koulun toimintakulttuuriksi siten, että tarkastelu keskittyy koulun toiminnan ja oppilaiden yhteiskunnallisten asemien suhteeseen.

Tarabinin ym. (2017) mukaan institutionaalinen habitus muodostuu kolmesta osa-alueesta. Ensiksi, institutionaalisen habituksen ymmärtämiseksi koulun oppilaspohja on keskeinen. Oppilaspohjalla viitataan erityisesti oppilaiden sosioekonomisiin taustoihin, jotka muun muassa kielellisten taustojen ja tuen tarpeiden ohella vaikuttavat koulun arkeen, sen organisatorisiin ja pedagogisiin ratkaisuihin. Toiseksi, institutionaalisen habituksen analyysissä lähdetään liikkeelle ajatuksesta, että koulun henkilökunnalle muodostuu kussakin instituutiossa kollektiivinen ymmärrys koulusta ja sen oppilaista. Tämä kollektiivinen ymmärrys voi pitää sisällään eriäviä yksittäisiä ajatuksia, mutta koska ajatukset välittyvät käytäntöön instituution kautta, niistä muodostuu kokonaisuus. Keskeistä on siis tarkastella henkilöstön toimintaa organisaation käytäntöjen kautta (ks. myös Forbes & Lingard 2015; Burke ym. 2013). Kolmannen osa-alueen muodostavat ne merkitykset, jotka organisatoristen ja käytännöllisten ratkaisujen takana ovat. Tarkastelun kohteeksi muodostuu näin, miten ja miksi erilaisiin käytäntöihin on päädytty. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin kutakin näistä osa-alueista. Osa-alueita on kolme ja vaikka selvyiden vuoksi numeroin ne, todellisuudessa osa-alueet kietoutuvat toisiinsa ja laajempaan kontekstiin (ks. kuvio 1).

Tarabinia ym. (2017) mukaillen ensiksi, yhtenä keskeisenä osana institutionaalista habitusta kuvataan koulun oppilaspohjaa ja aluetta. Osa-alueen kuvaus koostuu kaikesta saatavilla olevasta koulukohtaisesta kuvailevasta tiedosta, joka auttaa ymmärtämään koulun toimintakulttuuria kontekstissaan ja suhteessa siihen. Tarkemmin määriteltynä tässä institutionaalisen habituksen osa-alueessa kuvataan opetuksenjärjestäjä (useimmiten kunta), mikä vaikuttaa Suomessa muun muassa koulutuksen rahoituksen järjestämiseen (ks. Bernelius & Huilla 2021), oppilaak-

siottoon ja kouluvalintatilaan (Varjo & Kalalahti 2011). Opetuksenjärjestäjän lisäksi kuvataan opetuksen tyyppi ja aste eli koulun paikka kansallisessa koulutusjärjestelmässä.

Koulun oppilaiden sosioekonominen ja etninen tausta muodostaa keskeisen osan tätä ikään kuin ensimmäistä osa-aluetta. Tarabinin ym. (2017) tutkimuksessa koulujen oppilaspuhjan koostumuksesta on paljon yksityiskohtaista tietoa. Kirjoittajat kuvaavat muun muassa erityisen tuen oppilaiden prosentuaalisen määrän erottaen lisäksi oppimisen tukea ja taloudellista tukea saavat oppilaat. Lisäksi kerrotaan vasta maahan saapuneiden ja ulkomaalaisten (muu kansalaisuus kuin espanjan) prosentuaaliset osuudet sekä koulupudokkaiden ja valmistuneiden osuudet. Samoin oppilaiden arvosanoista kuvataan tarjolla ollut tieto. Näiden ohella kuvataan koulun koko ja annetaan tieto siitä, onko koulu suosittu vai torjuttu perheiden kouluvalinnoissa. Suomessa näin tarkkoja tietoja oppilaista koulukohtaisesti ei ole tarjolla ja kuvaamisessa ollaan pitkälti koulun alueen tietojen varassa (Bernelius 2013; Bernelius & Huilla 2021, 116). Olen luvussa 2 kuvannut tutkimuskoulujen kansallisen ja paikallisen kontekstin ja luvussa 4 kuvaan saatavilla olleiden tietojen pohjalta koulun oppilaspuhjaa ja asemaa tutkimuskaupungissa. Tämä yhdistettynä kaupunginosien, koulujen ja oppilaiden keskinäisiin suhteisiin toisessa osatutkimuksessa (OT 2) tuottavat kuvauksen paikallisesta tilasta.

Toiseksi, institutionaalisen habituksen toisen osa-alueen kuvaamiseksi tarkastelun kohteena ovat koulun käytännöt, joissa nimityksen mukaisesti välittyvät käytäntöön uskomukset ja ymmärrys siitä, miten koulunpito tulisi järjestää. Osa-alue koostuu sekä henkilökuntaan että oppilaisiin kohdistuvista käytännöistä. Nämä käsittävät johtamisen, toimimisen koulun ulkopuolisen mutta sen välittömään läheisyyteen kuuluvan yhteisön kanssa ja henkilökunnan yhteistyön käytäntöjä. Oppilaiden osalta tarkastelun kohteena on, miten erilaisia oppilaita kohdataan ja tuetaan. Käytännöt voivat vaikuttaa oppilaiden uskomuksiin itsestään ja näin vaikuttaa oppilaiden tulevaisuushorisontteihin eli siihen, millaisia koulutuspolkuja he arvioivat itselleen mahdollisiksi (Archer ym. 2018; McGillicuddy & Devine 2018; ks. myös Mietola 2014; Niemi & Mietola 2017; Niemi, Mietola & Helakorpi 2010).

Kolmanneksi, keskeinen osa koulun institutionaalista habitusta ovat merkitykset, joita annetaan oppilaiden moninaisille lähtökohdille (Tarabini ym. 2017). Ymmärrys siitä, millaiset asiat vaikuttavat oppilaiden toimintaan koulussa, tuottaa käytännön arjen ratkaisuja (Archer ym. 2018; McGillicuddy & Devine 2018). Institutionaalisen habituksen ymmärtämiseksi on tärkeää tarkastella koulun käytäntöjen ohella sitä miksi ja miten kyseisiin käytäntöihin on päädytty. Analyysin kolmas osa-alue muodostuukin käytäntöjen ja kohtaamisten taustalla olevasta ontologiasta; siitä miten koulu kollektiivisesti kohtaa oppilaspuhjansa ja miksi siihen on päädytty (Tarabini ym. 2017; Reay ym. 2001). Tarabinin ym. (2017) tutkimuksessa tämä muodostuu koulun identiteetin määrittelystä, yhteisistä tavoitteista ja

uskomuksista, ja opettajan roolin ymmärryksestä. Lisäksi kysytään, millaisia merkityksiä annetaan oppilaiden moninaisuudelle ja millainen on taustaontologia, jonka varassa moninaisuutta kohdataan; millaisia normatiivisia uskomuksia taustalla on ja millainen on teoreettisempi näkökulma koulunpitoon. Keskeistä on onnistumisen ja epäonnistumisen käsitteellistäminen ja ymmärrys siitä, mikä on opettajan rooli (epä)onnistumisessa. Osa-alueen hahmottamiseen kuuluu myös tarkastella oppilaisiin kohdistuvaa kunnioitusta ja luottamusta.

Tässä kolmannessa osa-alueessa tarkastelun kohteena on taustafilosofia, jonka pohjalle koulun käytänteet rakennetaan. Analyysin kohteeksi muodostuu viime kädessä se, miten koulun aikuiset näkevät koulun roolin erilaisista taustoista tulevien oppilaiden kohtaamisessa eli miten symbolista väkivaltaa tuotetaan ja haastetaan osana institutionaalista habitusta. Ajattelen, että symbolisen väkivallan analyysillä on mahdollista avata ja ymmärtää kolmannen osa-alueen eri kohtia, kuten Tarabini ym. (2017) ovat ne määritelleet. Bourdieun ja Passeronin (1977) teoriaan tukeutuen ajattelen symbolisen väkivallan, eli (huomaamattoman) yhteiskunnallisten asemien uusintamisen, haastamisen ja tuottamisen olevan keskeinen osa oppilaiden kohtaamista kouluissa (myös Herr & Anderson 2003; James 2015; Watkins 2018). Lisäksi se vaikuttaa keskeisesti siihen, miten käytännöt kouluissa järjestetään (Archer ym. 2018; McGillicaddy & Devine 2018).

Yhteen vetäen, analysoin tässä tutkimuksessa kolmen kaupunkikoulun institutionaalista habitusta sen ymmärtämiseksi, miten huono-osaisissa kaupunginosissa oppimistuloksin menestyvät koulut kohtaavat oppilaansa. Institutionaalisen habituksen kuvaamiseksi analyysi kohdistuu oppilaspohjan, koulun käytäntöjen, ja oppilaspohjalle ja koululle kollektiivisesti annettujen merkitysten vuorovaikutuksessa, jotka kuvaan tulosluvussa 5. Osa-alueet toimivat suhteessa toisiinsa ja taustalla niihin vaikuttavat sekä kansallinen että paikallinen yhteiskunnallinen konteksti (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Institutionaalisen habituksen osa-alueiden keskinäiset suhteet

Kuvion 1 mukaisesti koulun oppilaspohja vaikuttaa siihen, miten organisatoriset ja pedagogiset käytännöt koulussa järjestetään (ks. myös Thrupp 1999, 125–126, 130). Jos oppilaspohja on esimerkiksi hyvin huono-osaista, vaikuttaa se keskeisesti koulun arjen toimiin. Kontekstista riippuen huono-osaisuus voi näkyä eri kouluissa eri tavoin; jossain koulussa suurin haaste voivat olla oppilaiden poissaolot, kun taas toisaalla taloudellisesta puutteesta johtuva pahoinvointi voi vaikuttaa koulun ilmapiiriin merkittävästi (Lupton 2005; Paulle 2013). Oppilaspohjan ohella käytännön järjestelyihin vaikuttavat merkitykset, joita oppilaspohjalle annetaan (Archer ym. 2018; McGillicaddy & Devine 2018; myös Herr & Anderson 2003; Kulmalainen 2014). Tarabinin ym. (2017) tutkimuksessa oppilaita patologisoiva ajattelu johti eksklusiivisiin käytäntöihin ja ensi sijassa oppilaiden vasuttamiseen näiden (epä)onnistumisesta.

Käytännöt tuottavat merkityksiä, vaikuttaen sekä oppilaiden ymmärryksiin itsestään että koulun aikuisten ymmärryksiin oppilaista (Archer ym. 2018; Bourdieu & Passeron 1977; Herr & Anderson 2003; McGillicaddy & Devine 2018; Kulmalainen 2014; Tarabini ym. 2017). Käytännöt muokkaavat myös oppilaspohjaa kansallisissa ja paikallisissa rajoissa: perheiden kouluvalinnat pohjaavat Suomessa sekä koulujen ryhmittelykäytäntöihin että esimerkiksi siihen, miten kouluissa onnistutaan puuttumaan kiusaamiseen (Kosunen 2016). Käytännöt ja mielikuvat koulusta ovat Suomessa muutenkin keskeisiä koulun maineen muokkaajia, mikä osaltaan vaikuttaa siihen, tuleeko jostain koulusta torjuttu tai suosittu (OT 2). Näin ollen oppilaspohjaan kohdistuvat merkityksenannot vaikuttavat oppilaspohjan koostumukseen -ja päinvastoin: oppilaspohja vaikuttaa siihen, millaisia merkityksiä muodostetaan, tietoisesti tai tiedostamatta.

4 Etnografia kaupunkikouluissa

Etnografia ymmärretään usein metodologiana, mikä tarkoittaa, että se ei ole ainoastaan aineiston tuotannon ja analyysin menetelmä, vaan siihen kiinnittyy laajemmin tieteenteoreettisia ja eettisiä lähtökohtia (Skeggs 2001). Suomessa koulutusetnografisella tutkimuksella ja opetuksella on pitkä perinne, jonka pohjalta on tehty useita etnografisia menetelmiä hyödyntäneitä väitöstutkimuksia (esim. Syrjäläinen 1990; Salo 1999; Metso 2004; Lappalainen 2006; Berg 2010; Rajakaltio 2011; Niemi 2015; Hohti 2016; Hannus 2018; Kurki 2019; Juva 2019; Paakkari 2020; Helakorpi 2020; From 2020). Olen saanut opettaa ja tutkia yhdessä monien näiden etnografien kanssa, mikä on vaikuttanut ajatteluuni ja ymmärrykseeni etnografiasta suuresti. Tämä väitöstutkimus asettuu monella tavalla osaksi tätä feministisen etnografian tutkimusperinnettä. Tutkimuksen kohteena ovat yhteiskunnallisesti tarkastellen altavastaaajan asemassa olevat koulut ja oppilaat sekä eriarvoisuuden teema. Pysin reflektoimaan kriittisesti omaa asemaani ja toimintaani tutkijana tutkimuksen eri vaiheissa osana tutkimuksen episteemis-ontologisia lähtökohtia. (ks. Paju ym. 2014.) Viime vuosina olen työskennellyt *Social studies in Urban Education* (SURE)⁶ tutkimusyksikössä, jossa olen ollut mukana sekä *Mixed classes and Pedagogical Solutions* (MAPS)⁷ että *Local Educational Ethos* (LEE)⁸ hankkeissa, joissa molemmissa etnografisella aineistontuotannolla on keskeinen osa (ks. Huilla, Lay & Tzaninis, *arvioitava*; Juvonen ym. *arvioitavana*; Luoma 2021; Oittinen ym. 2022; Peltola 2021; Peltola ym., *ilmestyy*; OT 4).

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni episteemis-ontologisen lähtökohdan, aineiston tuottamisen prosessin ja analyysin sekä näihin keskeisesti liittyvät tutkimuseettiset pohdintani. Koska asioiden ymmärrys kiinnittyy itselläni vahvasti tapahtumien kronologiaan, olen jakanut luvut vaiheisiin, jossa pyritään pääsemään kentälle⁹, ollaan tällä niin kutsutulla kentällä ja viimeisessä vaiheessa istutaan työhuoneella (ja koronavuosien aikaan kotona) aineiston kanssa (ks. myös Lappalainen 2007). Kronologisesta kuvauksesta huolimatta etnografiselle tutkimukselle tyypillisesti eri vaiheet sekoittuvat toisiinsa eivätkä olleet selvärajaisia (Lappalainen 2007). Läpi lukujen kulkevat erityisesti feministisen etnografian perinteeseen palautuva eettinen reflektointi omasta positivistani, ymmärryksestäni ja hierarkkisista valtasuhteista tiedon tuotannon prosessissa (ks. Angrosino & Rosenberg

⁶ <https://www2.helsinki.fi/en/researchgroups/social-studies-in-urban-education>

⁷ <https://www2.helsinki.fi/en/researchgroups/mixed-classes-and-pedagogical-solutions>

⁸ <https://www2.helsinki.fi/en/researchgroups/local-educational-ethos>

⁹ Etnografian kenttää ei pidä sekoittaa Bourdieun kenttään, vaikka niissä käytännössä saattaa päällekkäisyyttä ollakin. Tässä luvussa viittaan erityisesti etnografiseen kenttäjaksoon tutkimuskouluilla, luvussa 3 kuvaan bourdieulaisten kentän.

2011; Niemi 2015; Paju ym. 2014; Skeggs 2001). Koska ymmärrän tässä tutkimuksessa tuotetun tieteellisen tiedon episteemis-ontologisesti sosiaalisena konstruktiona (ks. esim. Berger & Luckmann 1966), jossa tutkija tuottaa tietoa tiettyjen yhdessä sovittujen periaatteiden mukaisesti, ja osallistuu todellisuuden muokkaamiseen valintojensa myötä, avoin kuvaus tiedon tuottamisen prosessista on erityisen tärkeää (esim. Raunio 1999, 46–47; Heikkilä ym. 2005).

Tätä tutkimusta tehdessäni positioni on ollut pääasiassa keskiluokkaiseen valkoiseen suomenkieliseen valtaväestöön paikantuva. Olen työskennellyt useita vuosia aineenopettajana, mikä todennäköisesti vaikutti paitsi omaan katseeseeni myös siihen, miten tutkimuskouluissa minua kohdattiin. Tiedostan, että ei ole missään määrin yhdentekevää millä käsitteillä monella mittarilla tarkastellen etuoikeutetussa asemassa oleva tutkija nimeää ja käsittelee tutkittavia ihmisiä ja ilmiöitä. Tämän reflektointi on nähdäkseni erityisen tärkeää pyrkiessäni kuvaamaan alueita ja kouluja, joissa toimijat määritellään tilastollisin kriteerein heikommassa asemassa oleviksi ja joissa koulujen tutkimukseen sisältyy vähintäänkin implisiittisesti asioiden parantamisen tarve.

4.1 Sisäänpääsyneuvottelut

Tämän tutkimuksen aineisto tuotettiin Toimiva lähikoulu (TOLU) hankkeessa, joka pohjautui Venla Berneliuksen aiempaan tutkimukseen. Bernelius havaitsi, että kaupunkisegregaatio vaikuttaa koulujen mahdollisuuksiin tuottaa oppimistuloksia: koulujen oppilaaksiottoalueella ja koulujen oppimistuloksilla oli tutkimuksessa niin tiivis yhteys, että oppimistuloksia voitiin ennustaa koulun sijaintialueen perusteella. Samalla Bernelius löysi niiltä alueilta, joihin on kasaantunut paljon huono-osaisuutta, kouluja, jotka onnistuivat vuosi toisensa jälkeen tuottamaan parempia tuloksia kuin alueen sosiodemografisen profiilin pohjalta voitiin ennustaa. (ks. Bernelius 2013.) Tutkimuksessa oli toisin sanoen tunnistettu kouluja, jotka olivat ”odotettua parempia” (*beating the odds*, ks. luku 3.1). Näiden koulujen tutkiminen alkoi Kaupunkitutkimus- ja metropolipolitiikka yhteistyöohjelman rahoittamana tutkimuskaupungin opetushallinnon viranomaisten, Berneliuksen (matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta, geotieteiden ja maantieteen laitos, Helsingin yliopisto) ja professori Hannu Simolan (silloinen käyttäytymistieteiden tiedekunta ja laitos, Helsingin yliopisto) yhteistyönä. Hankkeeseen palkattiin tohtorikoulutettavan nimikkeellä lisäksi Antti Paakkari professori Simolan johtamasta koulutussosiologiaan ja -politiikkaan keskittyvästä KUPOLI-tutkimusyksiköstä. Alusta asti mukana oli pro gradunsa hankkeessa tehnyt Meri Norola kaupunkimaantieteen puolelta (Norola 2014). Hankkeen aineistoilla pro gradunsa teki myös Sara Juvonen (2017). Rahoitusta hankkeella oli vuodeksi 2014.

Koulujen valikointi tehtiin yhteistyössä näiden toimijoiden kanssa siten, että taustalla olivat Berneliuksen havainnot koulujen alueiden huono-osaisuudesta ja onnistumisesta oppimistuloksin mitaten. Bernelius valikoi neljä alakoulua ehdotuksen pohjaksi. Näistä neljästä koulusta valikoitiin kolme opetushallinnon viranomaisten koulujen tuntemuksen pohjalta. Valikoinnissa painottuivat 1.) koulujen sijainti alueella¹⁰, jossa asukkaiden tulo- ja koulutustaso on matalampi kuin kaupungissa keskimäärin, jossa asukkailla on kaupungin keskiarvoa useammin jokin muu kuin suomi ensimmäisenä kielenä, ja koulut olivat jossain määrin torjuttuja perheiden kouluvalinnoissa sekä 2.) koulujen tilastollisia odotuksia paremmat oppimistulokset. Opetushallinnosta hoidettiin ensimmäiset tiedustelut koulujen halukkuudesta tavata meidät ja keskustella tutkimuksesta ja sen toteutuksesta. Saimme tutkimukseen mukaan nämä kaikki kolme toivomaamme koulua, joita tässä tutkimuksessa kutsun Hillaksi, Kirsikaksi ja Mesimarjaksi. Laadimme tutkimuslupahakemuksen tämän jälkeen ja lupa uusittiin sittemmin oppilashaastattelujen varten. Koulut ovat kunnallisia alakouluja, joissa toimivat luokat 1–6. Kooltaan ne ovat keskikokoisia, yksi on vähän pienempi kuin muut. Osassa kouluista järjestettiin painotettua opetusta, osassa ei, samoin osassa oli pienryhmiä ja/tai valmistavan opetuksen luokkia ja osassa ei. Toimiva lähikoulu hankkeen fokuksessa oli koulun aikuisten toiminta, joten havainnointi ja haastattelut keskittyivät pääasiassa henkilökuntaan.

Järjestimme ensimmäisen tapaamisen kaikissa kouluissa alkuvuonna 2014. Näihin tapaamisiin TOLU:n tutkimusryhmän kanssa osallistuivat Hillassa koulun rehtori ja johtoryhmä, Kirsikassa ja Mesimarjassa rehtori ja apulaisrehtori. Kerroimme tilaisuudessa hankkeesta ja toiveestamme saada aineiston tuottavalle tutkijalle kotiluokka. Kotiluokka tarkoitti meille paikkaa, jonne tutkija voi aina mennä ja jonka opettaja on kiinnostunut ja sitoutunut tutkimukseen. Tällöin oppilaisiin mahdollistuu tutkijalle tiiviimmän suhteen muodostuminen, vaikka tarkoituksena ei ollut aina olla yhdessä luokassa. Koska TOLU ei kohdistunut mihinkään tiettyyn oppilas- tai ikäryhmään, annoimme kouluille vapaat kädet valikoida kotiluokat haluamallaan tavalla. Tutkimus kohdistui ylipäätään alkuvaiheessaan ennen kaikkea koulun aikuisiin ja koulun käytäntöihin. Kävimme varhaisessa vaiheessa esittelemässä tutkimusta tutkimusryhmän kanssa koko henkilöstölle. Kaikkiin koteihin lähti Wilmassa viesti, jossa kerrottiin, että koulussa pyörii lukukauden aikana tutkijoita, jotka tutkivat koulujen käytäntöjä hyviksi tunnistetuissa kouluissa. Muotoilimme viestejä tarkkaan siten, että ne antaisivat totuuden mukaisen kuvan tutkimuksen lähtökohdista mutta eivät nimeäisi vastaanottajia ongelmallisiksi (liite 1).

Käytimme hankkeen pohjan suunnitteluun alkuvuoden 2014 ja maaliskuussa aloitimme yhdessä Paakkarin kanssa aineiston tuotannon Hillassa. Havainnointien

¹⁰ Suomessa ei ole koulukohtaista tietoa saatavilla, joten koulujen valinnan kriteereinä olivat niiden oppilasalueen tilastotiedot (ks. Bernelius & Huilla 2021, 116).

ja haastattelurungon (liitteet 2–5), pohjalla olivat aiemmassa kansainvälisessä tutkimuksessa tunnistetut hyvän koulun piirteet, kuten johtajuuskäytäntöjen tarkastelu ja välittävä ilmapiiri. Koska näitä hyvän koulun listauksia on arvosteltu niiden geneerisen luonteen vuoksi (Wrigley 2011) Toimiva lähikoulu hankkeessa tarkasteltiin erityisesti eri toimijoiden keskinäisiä suhteita ja näihin liittyviä dynamiikkoja (dynamiikasta ks. Kauko, Simola, Varjo & Kalalahti 2012; Simola, Kauko, Varjo, Kalalahti & Sahlström 2017). Katse kiinnittyi tällöin erityisesti kaupungin osan ja koulun yhteyden lisäksi koulun johdon ja muun henkilöstön, koulun aikuisten ja oppilaiden sekä koulun ja perheiden keskinäiseen dynamiikkaan. Vaikka väitöstutkimukseni fokus on jossain määrin erilainen kuin Toimiva lähikoulu hankkeessa, kyse on enemmän siitä, että tutkimuksen fokus on ajan kuluessa tarkentunut kuin että olisin tehnyt uuden tutkimuksen valmiista aineistosta.

4.2 Kenttäjakso

Etnografisessa tutkimuksessa siihen, millaiseksi kenttäjakso muodostuu, liittyy useita eri tekijöitä, jotka muokkaavat aineistoa. Ensiksi, tutkimuslupa ei ole tae pääsystä tutkimuksen kannalta merkityksellisiin paikkoihin, vaan tutkija joutuu neuvottelemaan pääsyänsä haluamiinsa paikkoihin niin sanottujen portinvartijoiden kanssa periaatteessa joka kerta kentälle mennessään (ks. Lappalainen 2007). Toiseksi, kentän olosuhteisiin taipuminen, havainnointimuistiinpanojen kirjoittaminen ja puhtaaksi kirjoittaminen on mahdollista tehdä eri tavoin havainnointikohteesta, tutkimuksesta ja tutkijasta riippuen (Emerson, Fretz & Shaw 2007). Havainnointijaksoon liittyy tietynlainen sankarietnografin myytti, jossa tutkimuksen tekeminen näyttäytyy kaiken nielevältä ajanjaksolta, jonka olisi hyvä olla mahdollisimman pitkä (ks. Lappalainen 2007). Lisäksi tutkijan positio koulussa aikuisena mutta ei-opettajana saattaa tuottaa haasteellisia tilanteita (Lappalainen 2007; Paju 2013). Voidaan myös kysyä, mikä on kenttä, eli mihin rajautuu paikka, jossa ollaan tutkimassa. Koulujen tutkimuksessa se ymmärretään usein konkreettisesti koulurakennukseksi, mutta kenttä voi laajentua esimerkiksi koulutuspoliittisiin dokumentteihin (Niemi 2015; Delamont 2011). Käytän tässä työssä kenttäjakson käsitettä kirjoittaessani ajasta, jolloin olin kouluilla. Se ei kuitenkaan suoraan rajoitu havainnointiajanjaksoon, sillä kävin kouluilla vielä seuraavan vuoden 2015 puolella tekemässä oppilashaastatteluita ja saimme esimerkiksi kutsun yhden koulun henkilöstön glögitilaisuuteen useita kuukausia sen jälkeen, kun havainnointijakso oli päättynyt.

Kuvaan seuraavaksi aineiston tuotantoa tutkimuskouluilla. Kirjoitin muistiinpanoja vihkoon kynällä, koska vielä vuonna 2014 pelkäsin kannettavan tietokoneen käyttämisen häiritsevän alakoulun arjessa. Muistiinpanot kirjoitin puhtaaksi

joko saman päivän tai saman viikon aikana. Pysin kirjoittamaan mahdollisimman paljon ja välillä vaihdellen fokuksia. Huomio kiinnittyi helposti äänekkäisiin oppilaisiin (Gordon, Holland, Lahelma & Tolonen 2005). Tilanteissa, joissa ei ollut mahdollista kirjoittaa, kuten ruokalassa, pyrin kirjoittamaan asioita tai vähintään sanoja muistiin heti kun se oli mahdollista (ks. Emerson ym. 2007). Havaintojen kohdistaminen ja muistiinpanojen kirjoittaminen on aina valikoivaa ja osittaista (Delamont 2011). Tämä tuntui usein vaikealta ja sekavalta ja sai pohtimaan, onko muistiinpanoista hyötyä kenellekään lopulta. Toisaalta, osallistumatta koulujen arkeen olisin tehnyt ja tulkinnut haastatteluja todennäköisesti toisin. Asiat, jotka koulujen arkea eläessä ikään kuin kiinnittyivät minuun, näkyvät väistämättä analyysseissäni.

4.2.1 Hilla

Hillan havainnointi- ja haastatteluaineiston tuotimme yhdessä Antti Paakkarin kanssa maaliskokuussa 2014. Menimme kentälle ja poistuimme sieltä pääsääntöisesti yhdessä. Yhteistyö yhdistettynä koulun vastaanottavaiseen ilmapiiriin teki tästä yhden koko väitöstutkimusprosessin mukavimmista ajanjaksoista. Solahdimme koulun arkeen varsin vaivattomasti ja tutkimme yhdessä kaupungin osaa sekä kävimme päivittäisiä keskusteluita havainnoistamme. Teimme suurimman osan haastatteluista myös yhdessä. Olisi mahdollista, että tämä tuottaisi hankalan tilanteen haastatteltavalle, haastattelutilanteen ollessa muutenkin valtasuhteinen (Tolonen & Palmu 2007) mutta koin, että koulun aikuiset kokivat meidät helposti lähestyttäviksi ja heidän työtään kunnioittaviksi. Ajattelen tämän johtuvan kahdesta syystä: Tutkimuksen lähtökohta, jossa tutkittiin ikään kuin poikkeuksellisen hyviä kouluja, teki helpoksi lähestyä kouluja. Korostimme, että emme olleet arvioimassa sitä, miten yksittäinen opettaja opettaa tai huomioimassa yksittäisiä ongelmallisia tapahtumia, vaan havainnoimassa laajemmin yhteistä toimintaa koululla. Meillä oli molemmilla opettajatausta, mikä oletettavasti tuotti tietynlaista yhteenkuuluvuuden tunnetta henkilöstön kanssa. Tämän lisäksi näytimme molemmat suhteellisen nuorilta, uramme alussa olevilta ja siten ehkä koulutalouden helposti lähestyttäviltä. Valtaväestöön kuuluva etninen asema ja sujuva suomen kielen käyttäminen vaikuttivat todennäköisesti siihen, että samankaltaisista taustoista tulevan henkilökunnan oli helppo lähestyä meitä ja päinvastoin.

Rehtori oli valikoinut meille kotiluokiksi ensimmäisen ja viidennen luokan useiden vapaaehtoisten opettajien joukosta. Antti päätyi ensimmäiseen luokkaan ja minun kotiluokakseni tuli viides luokka, jota veti useampaa vuotta peräjälkeen

Henna¹¹. Henna sai minut tuntemaan itseni tervetulleeksi. Minun oli milloin tahansa mahdollista seurata kotiluokkani tunteja ja koin, että meistä tuli melko läheisiä niiden kuukausien aikana, jotka vietin kentällä. Samoin koin, että Hillan koulun rehtori ja apulaisrehtori sekä muutama muu opettaja kohtasivat meitä erityisen kollegiaalisesti ja luottavaisesti. Ainoastaan kerran koin, että opettaja ei olisi halunnut minua seuraamaan tuntiaan, joten peräännyin ehdotuksestani. Tällöinkään hän ei sanonut sitä suoraan, vaikka pyrimme sanomaan mahdollisimman avoimesti, että tutkimukseen osallistumisesta saa kieltäytyä. Seuraava ote havainnointimuistiinpanoistani kansainvälisten vieraiden kunniaksi järjestetystä aikuisien iltajuhlasta kuvaa, miten meidän otettiin osaksi kouluyhteisöä:

Rehtori kehotti meitä istumaan, arvoimme mihin menisimme, kun Henna nousi ja alkoi siirtää pöytiä yhteen, jotta pääsisimme istumaan samaan pöytään. Henna oli tosi mukava tänä iltana (on ollut muutenkin). Meille myös tarjoiltiin viiniä. -- Rehtori: We have the best teachers in this school. Hän mainitsi myös meidät ja kuinka teemme "best work", mutta se jäi vähän kesken tai vajaaksi, että mitä teemme täällä. (...) Ilta meni tosi nopeasti, alkuun ajatuksena oli, että meidän ei tarvitsisi olla loppuun (21.30) asti. Kysyin jossain vaiheessa kelloa ja se oli jo 20.50. (...) Rehtori tuli juuri siihen kun teimme lähtöä. Antti [Paakkari] meinasi häntä kätellä ja reksi koppasi Antin käden sellaiseen kättely-halaus -yhdistelmään. Kiittelimme kovasti illasta ja kerroin (...) kuinka onnekkaita olemme, että satuimme olemaan täällä juuri nyt ja pääsisimme osaksi iltaa. Tommi [opettaja] sanoi ainakin kaksi kertaa: Eikun tosi kiva, että pääsitte tulemaan. (...) . Oli tosi mukava ilta!

Tämän kaltaisten suhteiden syntymisessä on kääntöpuolensa: etäännyttävä ja analyttisiä tulkintoja tuottava ote edellyttää aineiston tarkastelua kriittisesti (Delamont 2011). Olen toisinaan kokenut vaikeaksi esimerkiksi käyttää koulujen aikuisten lainauksia osoittamaan, että kouluissa tehtiin jotain, mitä voisi tehdä toisinkin. Neljännessä osatutkimuksessa (OT 4) havaitsimme Sara Juvosen kanssa useita koulun käytäntöjä, jotka estivät oppilaita kertomasta heihin kohdistuvasta kiusaamisesta. Vaikeinta oli kirjoittaa kolmannessa osatutkimuksessa (OT 3) symbolisesta väkivallasta ja siitä, miten muun muassa koulun aikuisten huoli lap-

¹¹ Tutkijoita lukuun ottamatta kaikki nimet tutkimuksessa ovat pseudonyymeja.

sista voi patologisoida näiden perheitä. Olen tiedostanut tämän vaikeuden ja pyrkinyt puhumaan siitä tiedeyhteisössä avoimesti ja itseäni reflektoiden. Etnografisessa tutkimuksessa on ylipäättään nostettu tärkeäksi taistelu kentän tuttuutta vastaan (Delamont, Atkinson & Pugsley 2010), mikä tuntui itselleni erityisen vaikealta. Tätä helpotti jossain määrin, että työskentelin aiemmin aineenopettajana yläkoulussa ja alakoulussa tapahtui jatkuvasti asioita, jotka yllättivät yläkoulun opettajan minussa. Koin lisäksi huojentavana olla ulkopuolinen, tutkija, koulun kontekstissa. Mahdollisuus olla koulussa ja seurata tapahtumia teoreettisesti reflektoiden ilman opettajan tehtäviä teki positioistani selkeästi erilaisen kuin koskaan aiemmin.

Hillan kohdalla koulu hyödynsi tutkimustamme koulun eräänlaisena hengen nostattajana. Tutkimusta korostettiin tietyissä tilanteissa vanhemmille koulun hyvyyden osoituksena. Tutkimuksella, jonka lähtökohtana oli koulun hyvyys, olikin todennäköisesti vaikutusta koulun institutionaaliseen habitukseen itsessään. Samalla se saattoi Hillan asemaa nostaessaan laskea alueen muita kouluja paikallisessa mainehierarkiassa (ks. OT 4). Tämä on hyvä esimerkki siitä, mitä osallistuva havainnointi voi tuottaa: tutkija osallistuu ja ymmärtää osallistuvansa todellisuuden muokkaantumiseen, vaikka ei aina tekisikään toimia (kirjoittamista, laskeamista), joita muut kentällä tekevät (Delamont 2011).

Ymmärrän siis havainnointimme osallistuvaksi havainnoinniksi. Havainnointimuistiinpanoja Hillassa kertyi yhteensä 91 sivua 40 päivän¹² ajalta. Hillassa havainnoimme useiden aineiden oppitunteja, osallistuimme koulun tapahtumiin ja juhliin ja haastattelimme lukukauden aikana viisi opettajaa, molemmat rehtorit, koulukuraattorin ja avustaja-harjoittelijan (yhteensä 9). Tämän lisäksi haastattelimme neljä huoltajaa, jotka tavoitimme kotiluokkiemme vanhempainillassa ja vanhempainyhdistyksen kokouksessa. Haastatteluista huoltajista kaikki toimivat tavalla tai toisella aktiivisesti koulun toiminnassa. Yhdellä oli maahanmuuttotausta. Haastattelut olivat etnografisia, sillä yhteisiä kokemuksia kentältä oli kerätynyt, kun aloimme tehdä haastatteluja (Heyl 2007).

Kerroimme kaikkien haastatteluiden alkuun tilanteen vapaaehtoisuudesta ja mahdollisuudesta keskeyttää haastattelu missä vaiheessa vain. Lisäksi korostimme pyrkimystä käsitellä aineistoa siten, että tutkittavia ei voisi tunnistaa tutkimuksen loppuraporteista tai muista tuotoksista (ks. tutkimuseettisistä periaatteista myös TENK 2012). Puolistrukturoitu haastattelurunko (ks. liitteet 2–5) mahdollisti keskustelun kulkeutumisen suuntiin, joita ei ollut alun perin määritelty ja joita haastateltavat pitivät tärkeinä. Annoimme tarpeen mukaan tilaa tutkittaville puhua todellisuudestaan haluamistaan näkökulmista (ks. Mietola 2007). Haastattelut kestivät noin puolesta tunnista jopa kahteen tuntiin. Kuten edellä mainitsen, Hillan

¹² Antin ja Heidin havainnointipäivät on tässä laskettu yhteen eli Heidi oli kentällä noin 20 päivää ja Antti niin ikään noin 20.

henkilökunta otti meidän avoimesti vastaan ja tämä näkyi myös haastattelutilanteissa. Saimme haastattelut järjestymään vaivatta kaikkien haluamiemme henkilökunnan jäsenten kanssa. Haastattelimme kaikissa kouluissa kotiluokan opettajia, koulun johdon ja eri positioissa olevia muita koulujen aikuisia, kuten avustajia ja aineen- ja erityisopettajia. Useammat haastateltavista sanoivat haastattelun päätteeksi, että oli ollut mukava ajatella ääneen kysymiämme asioita. Huoltaja-haastattelut teimme pääasiassa kahviloissa. Haastatteluihin tulleet huoltajat suhtautuivat Hillaan lähtökohtaisesti myönteisesti mutta esittivät myös kritiikkiä. Ulkopuolinen litterointiyritys litteroi suurimman osan haastatteluista, osan litteroin itse. Hillassa tekemiemme haastatteluiden lisäksi olen käyttänyt tutkimuksessani Meri Norolan Hillassa tekemää ja litteroimaa neljää opettajahaastattelua, joiden luonne oli perinteisen haastattelun kaltainen ja joissa painottui vielä selkeämmin kaupunkimaantieteellinen näkökulma. Taulukossa 1 on koottu yhteen kaikkien koulujen aineistojen kuvaus.

Taulukko 1. Aineisto

	Hilla	Kirsikka	Mesimarja	Yhteensä
Havainnointi	40 päivää, 91 sivua	21 päivää, 57 sivua	18 päivää, 39 sivua	79 päivää, 187 sivua
Haastattelut	Henkilökunta 13, oppilaat 14, huoltajat 4	Henkilökunta 11, oppilaat 11, huoltajat 5	Henkilökunta 12	70

4.2.2 Kirsikka

Syksyllä 2014 Antti Paakkari tuotti havainnointi- ja haastatteluaineiston Mesimarjassa ja minä Kirsikassa. Jakaantumisesta huolimatta pyrimme tapaamaan usein keskustellaksemme havainnoistamme. Sain Kirsikasta kaksi kotiluokkaa, toisen luokan ja viidennen luokan. Vietin ensin aikaa Sunan vetämässä toisessa luokassa ja loppusyksystä pidemmän ajanjakson Markon viidennessä luokassa. Ymmärsin saaneeni luokat, jotka olivat suhteellisen rauhallisia. Suna oli mukana ensimmäisellä tapaamiskerralla käydessämme esittelemässä tutkimustamme. Kuten Hillas-

sakin, koin, että minut otettiin hyvin lämpimästi vastaan. Rehtori oli varannut aikaa minulle saapuessani ja sain esimerkiksi koulun avaimet käyttööni. Käytin avaimia toisinaan kouluun saapuessani, jos pihassa ei ollut ketään, koska koulun ovet olivat lukossa. Saatoin käyttää niitä henkilökuntahuoneen oveen, koska jätin ulkovaatteeni sinne. En kuitenkaan avannut niillä luokkien ovia. Jäin ensimmäisellä välitunnilla juttelemaan paikalla olleiden opettajien kanssa niin intensiivisesti, että unohdin valmistella Sunaa läsnäoloani varten luokassa. Lainaus muistiinpanoistani ensimmäisenä päivänä koululla kuvastaa tilannetta:

Välitunti: Enkunope kutsui minut luokkaansa. Hän kertoi, että suurin osa on puolikkaita hänen pitämistään tunneista, kun kysyin asiaa. Puhuin myös Susannan (opettaja) ja Martta-avustajan kanssa. Martan mukaan täällä ei erotella avustajia ja opettajia, joissain kouluissa ei kuulemma edes tervehditä avustajia, mutta täällä kaikkia kohdellaan samanarvoisina. Naureskeltiin jopa, kun kysyin, onko henkilöstöhuoneessa vakkaripaikat. Täällä ei ole. (...) Olen kirjoittanut muistikirjaan, että tänne on ollut superhelppo tulla tänään. Välitunnilla oli vähän ihmisiä [mutta] kaikki halusivat jutella kanssani. Harmillisesti jäin [erään opettajan] kanssa niin kiinni suustani, että en jutellut lainkaan Sunan kanssa, vaikka hän oli myös opehuoneessa! Kun kävelimme sitten yhtä matkaa hänen luokkaansa ja sanoin, että voin olla ihan niin kuin hän haluaa luokassa, hän sanoi ymmärtäneensä, että olen vain tällainen tarkkailija, että en osallistu. En tiedä mistä hänelle sellainen ajatus oli tullut, mutta tämä ei nyt alkanut [hyvin].

Unohdin siis puhua Sunan kanssa erikseen, koska niin monet halusivat puhua kanssani. Olin vaikuttunut siitä, miten Kirsikassa purettiin henkilökunnan keskinäisiä hierarkioita sekä käytäntöjen että puheen tasolla ja siitä, miten lämpimästi oppilaita kohdattiin. Pysähdyin esimerkiksi kerran keskustelemaan rehtorin kanssa käytävällä ja keskustelumme keskeytyi kolmesti, koska oppilaat tulivat haalamaan häntä.

Olen nostanut sekä Kirsikan että Hillan helpon lähestyttävyyden näin voimakkaasti ja avoimesti esiin, koska ne sävyttivät kenttätöitäni ja koska ajattelen, että ne kuvaavat osaltaan koulujen institutionaalista habitusta kuvatessaan ulkopuolisen kohtaamista koulun tiloissa. Työskentely kouluissa näyttäytyi minulle kenttäjaksolla ammattimaiselta ja toiminta sujuvalta. Vaikka kohtasin tilanteita, joissa oppilaat käyttäytyivät toisiaan ja henkilökuntaa kohtaan väkivaltaisesti, minulle

ei koskaan muodostunut tunnetta, että näissä ”huonomaineisissa ja huono-osaisissa” kaupunginosissa (ks. OT 2) sijaitsevat koulut olisivat olleet jotenkin kaotisia. Elämä näyttäytyi hyvin samankaltaiselta kuin arvioni mukaan varsin hyväosaisessa yläkoulussa Kangasalla aineenopettajana vuosina 2006–2012 työskennellessäni - paitsi linjaukset vaikuttivat reflektoiduimmilta ja koulut olivat muuntautumiskykyisempiä tilanteen sitä vaatiessa.

Hillan tapaan osallistuin Kirsikassa oppituntien lisäksi erilaisiin juhliin ja tapahtumiin havainnoiden niitä. Haastattelin 8 henkilökunnan jäsentä: molemmat rehtorit, avustajan ja opettajia. Johtokunnasta ja vanhempainyhdistyksestä sain haastatteluihin viisi huoltajaa. Yritin saada heitä muista kotiluokkieni vanhemmista mutta en onnistunut. Hillassa teimme huoltajien haastattelut pääasiassa kahvilassa mutta Kirsikassa minut kutsuttiin yhden perheen kotiin. Haastattelu avasi samalla Kirsikan kaupunginosasta minulle alueen, jossa en olisi muuten käynyt. Kuten Hillassa, haastatteleman huoltajat suhtautuivat kouluun lähtökohtaisesti myönteisesti. Kaikki haastattelutilanteet olivat haastattelijan näkökulmasta mukavia: koin, että haastateltavat puhuivat teemoista avoimesti. Erityisesti Kirsikassa kiinnitin huomiota siihen, että haastateltujen puheessa esiintyivät samankaltaiset muotoilut. Olen tulkinnut tätä siten, että koulussa oli vahva yhteinen ja jaettu tapa antaa merkityksiä asioille. Havainnointipäiviä Kirsikassa kertyi lopulta 21 ja muistiinpanoja 57 sivua. Lisäksi hyödynsin Meri Norolan kolmea haastattelua analyyseissani. Myös Meri oli onnistunut kaikissa haastatteluissaan saamaan paljon analyyttistä puhetta ilmiöistä. Haastateltavat eivät tyytyneet kuvaamaan asioita, vaan pohtivat niiden merkityksiä ja esimerkiksi tunteita, joita ne heissä herättivät.

4.2.3 Mesimarja

Antti Paakkari tuotti haastatteluaineiston ja suurimman osan havainnointiaineistosta käyttööni Mesimarjassa, minkä lisäksi Meri Norola teki kolme opettajahaastattelua. Antin aineistoja kertyi yhteensä yhdeksän henkilökunnan haastattelua (molemmat rehtorit, opettajia ja vahtimestari) ja yhteensä Antin ja minun 18 havainnointipäivän ajalta 39 sivua muistiinpanoja. Koska syksyllä 2014 oli selvää, että aineistoa käytettäisiin TOLU:n päätyttyä väitöstutkimuksessani, halusin omaehtoista kokemusta Mesimarjasta. Vietin siellä noin viikon keväällä 2015 sen lisäksi, että olin käynyt ensimmäisessä tapaamisessa ja henkilöstökokouksessa. Olin Mesimarjassa siis hyvin lyhyen aikaa verrattuna Hillaan ja Kirsikkaan. Tänä aikana minulle oltiin ystävällisiä mutta itse tutkimukseen ja läsnäolooni suhtauduttiin ennemminkin sietäen kuin syleillen. Tätä olin ennakkoon odottanut muiltakin kouluilta.

Mesimarjan aineiston keskiön tuottavat Antin tekemät henkilöstöhaastattelut. Olen kaikkineen painottanut haastatteluita osatutkimusten analyysissä. Tästä huolimatta kouluilla viettämäni aika, käymäni keskustelut ja muistiinpanot, joihin olen voinut vuosien varrella palata, ovat vaikuttaneet tulkintoihini (ks. myös Pelto 2014, 55–65).

4.2.4 Oppilashaastattelut

TOLU-hankkeeseen sisältyi ainoastaan koulun aikuisten haastatteluita ja fokus oli ylipäättään varsin keskittynyt henkilöstöön. Havainnointiaineistossani on keskusteluja oppilaiden kanssa ja he olivat tietoisia, että en jaa koulun aikuisten kanssa asioita, joista he puhuvat minulle. TOLU-hankkeen fokuksen vuoksi väitöstutkimustani varten halusin haastatella myös oppilaita. Palasin Hillaan ja Kirsikkaan vuoden 2015 aikana haastattelemaan aiempien kotiluokkieni oppilaita. Olin alun perin suunnitellut haastattelevani myös Mesimarjan oppilaita mutta perhevapaani tuli ajallisesti väliin enkä palannut kouluille enää sen jälkeen. Hillan ja Kirsikan oppilaat olivat haastatteluiden aikaan kuudennella luokalla ja heillä oli samat luokanopettajat, Henna ja Marko, kuin havainnointijakson aikana. Kouluille olikin varsin helppoa palata haastatteluita varten: minulle järjestettiin tila haastatteluita varten ja sain ennakoon käyttööni yhden oppitunnin, jonka aikana esittelin tutkimusta. Kuvasin oppilaille haastattelutilanteen ja annoin heille ennakoon haastattelukysymykset, joiden fokus oli monilta osin samankaltainen kuin vastaavissa aikuisten haastatteluissa (ks. liite 2). Oppilaat saivat jutella luokkakavereidensa kanssa kysymyksistä ja miettiä yhdessä, mitä vastaisivat niihin. Annoin kaikille mukaan haastattelulupalomakkeen huoltajille vietäväksi ja jätin ylimääräisiä Hennalle ja Markolle, jotka keräsivät palautuneita lomakkeita. Sain hyvin vapaasti sovia oppilaiden kanssa oppitunnista, jonka aikana tein haastattelun. Ainoastaan koheet menivät haastattelun edelle.

Sain haastatteluihin mukaan 14 oppilasta Hillassa ja 11 Kirsikassa. Suurin osa oli haastateltavana yhden tai kahden kaverinsa kanssa. Olin kannustanut osallistumaan kaverin kanssa madaltaakseni tilanteeseen liittyvää valtasuhdetta (Paju 2013; Tolonen & Palmu 2007). Hillassa kolme oppilasta ja Kirsikassa viisi tuli haastatteluun yksin. Olen pohtinut, olisinko saanut erityisesti Hillassa haastatteluun mukaan enemmän haavoittuvammassa asemassa olevia oppilaita, jos haastattelut olisi tehty havainnointijakson yhteydessä. Kirsikassa sain haastatteluun mukaan kuusi maahanmuuttotaiesta oppilasta, joista yhtä en ollut tavannut lainkaan havainnointijakson aikana ja joista yhden huoltaja soitti tulkintani mukaan hyvin epäilevästi kysyäkseni lisätietoja tutkimuksesta mutta myöntyi lopulta lupaamaan.

Haastattelut kestivät yleensä yhden oppitunnin. Välillä tuli kiire, kun oppilailla oli paljon kerrottavaa. Kerroin oppilaille samat tutkimuseettiset asiat kuin aikuis-ten haastatteluissa, kuten mahdollisuuden keskeyttää milloin vain tai jättää vas-taamatta johonkin kysymykseen. Sain koulujen rehtoreilta koulurakennusten poh-japiirrokset, jotka olin tulostanut mukaan haastattelutilanteeseen. Pyysin oppilaita merkitsemään pohjapiirrokseen mukavia ja ei-mukavia paikkoja ja ajattelemaan ääneen, miksi merkitsivät, kuten merkitsivät. Tavoitteenani oli, että tehtävän avulla syntyisi keskustelua; puhuminen on helpompaa, kun ei tarvitse katsoa ai-kuista haastattelijaa pöydän yli. En käyttänyt näitä pohjapiirroksia analysoidak-seni koulun fyysistä tilaa (Gordon ym. 1999), vaan ne helpottivat keskustelua. Huomasin nopeasti, että lähes kaikkien haastatteluiden aikana oppilailla oli paljon kerrottavaa. Tulkitsin useamman haastattelun kohdalla, että oppilaat halusivat kertoa minulle kohtaamistaan epäoikeudenmukaisuuksista, joista osa oli tulkin-tani mukaan melko tavallisia koulun arjen tapahtumia ja osa vakavampia, esimer-kiksi kiusaamiseen liittyviä kokemuksia.

Olen pohtinut mikä sai oppilaat puhumaan minulle haastattelutilanteessa luot-tamuksella vaikeistakin asioista. Onnistuin osaltani luomaan tilanteeseen luotta-muksellisen ja mukavan ilmapiirin mutta osansa oli todennäköisesti sillä, että op-pilaat erityisesti Kirsikassa vaikuttivat tottuneilta siihen, että heidän mielipidet-tään kuunnellaan. Erään oppilaan, Abdin, haastattelu jäi erityisesti mieleeni (ks. myös OT 2). Hän tuli haastatteluun yksin ja vastaili hyvin maltillisesti ”en tiedä” tai ”kaikki on hyvin” kaikkiin kysymyksiini. Muistan ajatelleeni, että en saa haas-tattelusta oikein mitään irti. Lopuksi kysyin Abdilta olisiko vielä jotain, mitä hän haluaisi kertoa, mitä en ollut huomannut kysyä. Hän ryhdistäytyi, katsoi minua silmiin ja sanoi hyvin painokkaasti ”joo, ulkomaalaisuus”. Keskustelu jatkui alla olevalla tavalla:

Abdi: (...) jos on ulkomaalainen ja suomalainen niin sit, jos-kus tulee vähän riitoi. No, tällä hetkellä ei oo, tänä vuonna en oo paljon nähny niitä, mut joo.

Heidi: Mut joskus aikasempina vuosinako on ollu?

Abdi: Joo.

Heidi: Minkä tyyppisiä riitoja ne on?

Abdi: No esimerkiksi rasismi, ja, sitten, jotkut selittää että, ei paljoa mitään, rasismi ja jos on kiinalainen tai japanilainen sit haukkuu silmiä koko ajan.

Heidi: Onks tässä koulussa sellasta?

Abdi: On, kyl joo vähän, joo.

Heidi: Ennen oli, aikasemmin oli enemmän niinkö?

Abdi: Joo.

Heidi: Nyt on ollu rauhallisempaa?

Abdi: Joo vähän.

Heidi: Onks ne saman luokan ihmisiä vai onks ne..

Abdi: Eri ja saman.

Heidi: Jos sä kohtaat sellasta niin kerroksä yleensä siitä kellekään?

Abdi: Mä vaan oon hiljaa, ei mua kiinnosta oikeestaan niin paljoo, mä oon tottunutkin, meillä on aika paljon semmosia naapureita jotka on silleen, itekin rasisteja. Mut ei mua haittaa mitään.

Heidi: Huuteleeks ne jotain?

Abdi: Joo.

Heidi: Se on kyllä murheellista. Tosi kurjaa. Niin sä et oo ker-tonu siitä esimerkiks tai kerroksä vaikka [opelle] jos sellasta tapahtuu?

Abdi: Kerroin kyllä kerran mutta, ei paljon muuttanu mitään.

Heidi: Puhutteks te kotona siitä?

Abdi: Kyllä me ollaan jo kaikki, tiedetään et tämmöstä käy kyl.

Heidi: Vaivaaks se sua?

Abdi: Ei.

Heidi: Onks sun mielestä kiva tulla kouluun?

Abdi: Joo. Ei se muutenkaan estä mua tulemast kouluun.

Heidi: Onks sulla turvallinen olo täällä koulupäivien aikana?

Abdi: No joo, ei oo mitään vakavaa.

Heidi: Okei. Hyvä, tosi hyvä että otit ton vielä esiin koska se on ihan totta et sitä mä en huomannu kysyä. Olisko vielä jotain muuta?

Abdi: Ei.

Olen pohtinut, olisiko Abdi toivonut, että olisin jatkanut keskustelua jotenkin toisin. Ainakin minun olisi pitänyt esittää enemmän avoimia kysymyksiä. Minusta tuntui vahvasti, että hän oli tullut haastatteluun puhuakseen nimenomaan rasisista ja oli odottanut sopivaa kysymystä ottaakseen asian esille (olin kysynyt kiusaamisesta aiemmin haastattelun aikana mutta hän ei tarttunut juuri silloin aiheeseen). Abdin kokemus oli jaettu useampien oppilaiden joukossa. Nämä ja muut kiusaamiskokemukset eivät olleet keskeisenä fokuksena haastatteluihin ryhtyessäni mutta teema tuli niin voimakkaasti esiin oppilaiden arjessa, että päädyimme Sara Juvosen kanssa kirjoittamaan siitä (OT 4). Etnografiselle tutkimukselle onkin melko tavallista, että fokus saattaa muuttua suuntaansa kentällä tapahtuneiden kokemusten ja havaintojen seurauksena (Delamont 2011).

Vaikka onnistuin luomaan luottamuksellisen ilmapiirin haastatteluihin ja Abdin ohella monet muutkin kertoivat vaikeista asioista, tein myös asioita, jotka jälkikäteen ajatellen tekisin toisin. Minun olisi pitänyt kysyä oppilailta suoremmin samoja kysymyksiä kuin kysyin aikuisilta. Nyt jälkikäteen koen aliarvioineeni oppilaita sen suhteen, miten muotoilin haastattelun teemat heille. Olin miettinyt tarkkaan, miten voisin esittää samat teemat kuin aikuisille mutta oppilaiden tasoisesti. Joistain teemoista olisin voinut kysyä suoremmin, kuten haasteista, koska oppilaat halusivat puhua niistä muutenkin.

Hillan, Kirsikan ja Mesimarjan aineistojen lisäksi käytän toisessa osatutkimuksessa (OT 2) Pihlajaksi nimeämäni koulun aineistoa. Tutkimuksessa yhdistämmekin monia aineistoja. Tutkimuskoulujen, Hillan, Kirsikan ja Mesimarjan aineistojen lisäksi analysoimme *Mixed classes and Pedagogical Solutions* (MAPS) tutkimushankkeessa vuoden 2018 aikana tuotettua etnografista haastatteluaineistoa. MAPS oli Islannin, Hollannin ja Suomen inklusion politiikkaa ja käytäntöjä vertaileva tutkimushanke, jossa tutkittiin etnografisesti kouluja pääkaupunkiseuduilla. Suomessa havainnointi ja haastattelut keskittyivät yhteen alakouluun ja sen läheisyydessä sijaitsevaan esiopetukseen. Koulun valintakriteereinä olivat sen sijainti sosioekonomisesti ja kielikriteerillä tarkastellen mahdollisimman heterogeenisellä alueella. Näin ollen Pihlajassa ei kohdattu huono-osaisuutta kuten Hillassa, Kirsikassa ja Mesimarjassa, vaan oppilasalueen kriteerit olivat hyvin lähellä koko

kaupungin keskiarvoa (ks. OT 2, 158). Myös Pihlajan etnografinen aineisto tuotettiin usean tutkijan voimin. Havainnoinnista päävastuussa olivat Sara Juvonen ja Milka Hirvaskero. Itse tein havainnointia Pihlajassa yksittäisiä päiviä ja tuotin Sonja Kosusen ja Sirpa Lappalaisen kanssa haastatteluaineiston, josta koulun/esi-koulun henkilökunnan haastatteluja oli 11, oppilaiden 26 ja huoltajien 18. Toisessa osatutkimuksessa väitöstutkimukseni aineisto kontrastoituu Pihlajassa tuotettuun haastatteluaineistoon, mikä tuotti kiinnostavia havaintoja huono-osaisuuden kohtaamisesta ja sen suhteellisuudesta.

4.3 Analyysi

Kuten aiemmin totean, ymmärrän etnografian metodologiana, en metodina, jossa aineisto tuotetaan ja analysoidaan tietyllä tavalla. Etnografiseen aineistoon onkin mahdollista yhdistää erilaisia analyysimenetelmiä. Analyysi ja kirjoittaminen alkavat jo kentällä ja kietoutuvat muihin tutkimuksen vaiheisiin (Lappalainen 2007). Usein aineistoa ryhmitellään jollain tavalla esimerkiksi perinteisesti värikoodaamalla (esim. Niemi 2015) tai hyödyntäen laadulliseen tutkimukseen tarkoitettuja sovelluksia, kuten ATLAS.ti-ohjelmaa (esim. Lappalainen 2006). Tämän jälkeen ryhmiteltyjä tai teemoiteltuja kohtia luetaan tutkimustehtävän ja teorian näkökulmasta käyttäen etnografiseen aineistoon kuuluvia useampia aineistoja rinnakkain ilmiöiden ymmärtämiseksi (ks. Mietola 2014).

Tämän tutkimuksen aineiston tuotannon päätyttyä luimme ja jäsentelimme Antti Paakkarin kanssa aineistoa ensin Toimiva lähikoulu tutkimuksen tavoitteen mukaisesti aineistossa toistuviin teemoihin. Tavoitteenamme oli siis kuvata, millaisia ihmisten välisiin suhteisiin (rehtorit ja muu henkilöstö, opettajat ja oppilaat, koulu ja perheet) ja kaupunginosan ja koulun suhteisiin liittyviä käytäntöjä ja tapoja kouluilla oli. Esittelimme näitä havaintojamme sekä kouluilla, Opetushallinnolle, tieteellisissä konferensseissa että muissa tapahtumissa kutsuttuina puhujina. Tällä ensimmäisellä aineiston luennalla oli väitöstutkimuksen näkökulmasta merkitystä erityisesti aineistoon tutustumisen näkökulmasta. Siitä julkaistiin rahoittajan julkaisuun artikkeli (Simola, Bernelius, Vartiainen, Paakkari, Norola, Juvonen & Soisalo 2015). Tämä kaikki toimi osana etnografiselle tutkimukselle tyypillistä prosessia, jossa analyysi alkaa jo kentällä ja kulkee edestakaisin aineiston tuotannon ja ”varsinaisen” analyysin välillä (Lappalainen 2007).

Päästyäni kentältä työpöytäni ääreen tuotin havainnointi- ja haastatteluaineiston lisäksi ensimmäisessä osatutkimuksessa (OT 1) käyttämäni tutkimuskirjallisuusaineiston. En lue sitä osaksi etnografista aineistoani, vaikka sen ehkä voisi ymmärtää osaksi monipaikkaista etnografiaa, koska pyrin sen avulla ymmärtä-

mään muuta aineistoani (ks. Niemi 2015). Kirjallisuuden pohjalta tuotetun tutkimuksen tekeminen osoittautui varsin haasteelliseksi ensimmäiseksi ja yksin kirjoitetuksi artikkeliksi mutta tutkimusartikkeleiden analyysi valmisti minua varsinaisen etnografisen aineiston analyysiin. Koska väliin tuli myös perhevapaani, sain tarvittavaa etäisyyttä kouluihin, mikä oli hyvä, sillä kenttätöön jälkeen analyysiin ryhtyessäni sain ratkaistavakseni uudenlaisia eettisiä kysymyksiä.

Jouduin kysymään, miten voin kirjoittaa toisten huono-osaisuudesta ja määrittellä sen ja miten kirjoittaa kouluista ja kaupunginosista anonymiteetti säilyttäen. Aineiston tuottamisen aikana olimme olleet tarkkoja koulujen tunnistamattomuuden suhteen. Kun esittelin TOLU:ssa tuottamiamme havaintoja erilaisissa tilaisuuksissa, olin sopinut etukäteen tutkimuskoulujen kanssa, että jos heistä on henkilöstöä paikalla, teeskentelemme, että tapaamme ensimmäisen kerran. En myöskään mennyt juttelemaan heidän kanssaan, jos kohtasimme sattumalta tilanteissa, joissa oli muita ihmisiä, vaikka tämä tuntuikin sosiaalisten normien vastaiselta. Aineistosta kirjoittaessa olen pyrkinyt niin ikään koulujen tunnistamattomuuteen pitäen ohjenuorana sitä, että ideaalitilanteessa tutkimuskoulujen henkilöt eivät itsekään tunnista itseään loppuraporteista. Tutkimuksen tuottaminen pitkän ajan kuluessa on todennäköisesti helpottanut tätä tavoitetta. Tiedostan, että on mahdollista, että esimerkiksi haastateltavat tunnistavat itsensä aineistolainauksista, mikä voi tuottaa kielteisiä tunteita silloinkin, kun valikoituja kohtia ei ole käsitelty erityisen kriittisesti. Joidenkin muiden tutkijoiden ohella (ks. Watkins 2018) koen jossain määrin vaikeaksi Bourdieun ”symbolisen väkivallan” käsitteen yhdistämisen kouluihin. On myös mahdollista, että joku lukee tätä tutkimusta ja osatutkimuksia tavoilla, joita en ole tarkoittanut ja jotka eivät tee oikeutta kouluille. Työni lopputuotoksista ja esitetyistä tulkinnoista vastaan tietenkkin itse (ks. myös Niemi 2015). Koulujen tunnistamattomuuden näkökulmasta olen käyttänyt ja vaihdellut henkilöiden, koulujen ja alueiden pseudonyymeja sekä häivyttänyt merkityksettömiä mutta tunnistamisen kannalta hankalia kohtia ja tuntomerkkejä. Kanssakirjoittajilleni olen kertonut koulujen oikean nimen silloin, kun se on ollut merkityksellistä tutkimustehtävän näkökulmasta. Toisessa osatutkimuksessa (OT 2) koulujen sijaintialueen tunteminen oli keskeistä tulkintojen tekemiseksi. Sen sijaan kolmannessa osatutkimuksessa (OT 3) muut kirjoittajat eivät tiedä, mistä kouluista on kyse.

Osatutkimuksissa olen analysoinut aineistoa teoriaohjaavalla sisällönanalyysin menetelmällä. Sisällönanalyysin merkitys ja toteutus eivät ole yksiselitteisiä. Joissain menetelmäoppaissa todetaan, että sen avulla voi ainoastaan katsoa mitä aineistossa on, ilman tulkintaa (Schreier 2012). Toisissa todetaan, että jos ainoastaan katsoo mitä aineistossa on, ei ole tehnyt analyysia alkuunkaan (Salo 2015; Tuomi & Sarajärvi 2018). Kolmansissa tiedon episteemisestä luonteesta todetaan, että sisällönanalyysin avulla voi vastata kysymykseen ”mitä” ja diskurssianalyysin avulla vastataan kysymykseen ”miten” (Tuomi & Sarajärvi 2018). Etnografiseen tutkimukseen yhdistetään usein jälkistrukturalistia ja feministisiä teorioita,

joihin diskursiiviset menetelmät sopivat luontevasti (esim. From 2020; Helakorpi 2020).

Näistä lähtökohdista ammentaen olen rakentanut omaa ymmärrystäni sisälönanalyysistä. Schreierin (2012) ja Salon (2015) välimaastossa ajattelen, että aineiston järjestely ja koodaus, jota Schreierin teos käsittelee ja jota olen paljon tehnyt, on jo itsessään hyvin tulkinnallista. Koodilistan muodostamiseksi olen lue-
nut teoriaa ja aineistoa ristiin ja rinnakkain. Koodaamisella on ehkä sanana varsin mekaaninen kaiku mutta itse ymmärrän sen paitsi aineiston järjestelyksi myös sen tulkitsemiseksi (ks. myös Koski 2011). Koodin yhdistäminen eri mittaisiin aineistokatkelmiin ATLAS.ti:n avulla ja näiden katkelmien kokoaminen yhteen käsitteellisemmän tai ylätasoon koodien alle, on toiminut varsinaisen teemoittelun pohjana kaikissa osatutkimuksissa. Esimerkiksi neljännessä osatutkimuksessa (OT 4), jossa Sara Juvosen kanssa analysoimme koulukiusaamisesta kertomisen vaikeutta, järjestimme aineistosta erilleen sekä eri toimijoiden puheen kiusaamisesta (aikuisten puhe, lasten puhe) että laajemmat teemat, kuten kertomista helpottavat tekijät ja kertomisen estävät tekijät. Näiden laajempien teemojen alle kokosimme aineistolainauksin kuvaten osat, joista laajemmat teemat koostuivat, kuten kiusaamisen vastaisten toimenpideohjelmien rooli kiusaamisesta kertomisessa. Teemojen muodostamisessa ja ymmärtämisessä aiempi tutkimuskirjallisuus on ollut merkityksellistä. Kaiken takana ja yllä mukana on kulkenut käyttämäni teoreettinen kirjallisuus ja sen mukanaan tuoma sosiologinen katse, jossa huomio ei kiinnity yksilöön ja hänen toimintaansa, jossa koulu on lähtökohtaisesti herkästi normatiivisuutta luova ja normaaliutta määrittävä paikka, ja jossa yhteiskunnallisia asemia usein uusinnetaan, vaikka tavoite olisi toinen. Lisäksi analyysissa kulki mukana kehollistunut ja havainnointimuistiinpanoissa konkreettisesti näkyvä tuntemus kouluilta, silloinkin kun fokus oli erityisesti haastatteluissa (OT 2 ja OT 3).

Institutionaalisen habituksen kuvaaminen osatutkimusten pohjalta on niin ikään tulkinnallinen ja analyttinen teko. Osatutkimukset muotoutuivat ja foku-
soituivat tietynlaisiksi osittain journalistista, sanamäärärajoituksista ja vertaisarviointien lausunnoistakin riippuen. Institutionaalisen habituksen analyysiin hyödyn-
nän ja mukailen Aina Tarabinin ym. (2017, 1880) analyysikehikkoa. Kehikon avulla kokoon osatutkimuksista kokonaisuuden, joka vastaa kysymyksiin, miten tutkimuskouluissa kohdataan huono-osaisuutta ja millaisia haasteita tähän liittyy. Kehikon ja siihen liittyvät käsitteet olen kuvannut tarkemmin luvussa 3.

Tapasin sattumalta erään tutkimuskouluni rehtorin useampi vuosi sen jälkeen, kun aineiston tuottaminen oli päättynyt. Hän avasi keskustelun kysymällä, olinko vuo-
sia aiemmin heidän koulullaan tekemässä tutkimusta. Kerroin hänelle sen, mitä olen pohtinut useaan otteeseen aineistoa lukiessani: Minulle ja tälle tutkimukselle Hilla, Kirsikka ja Mesimarja tarjoavat ajallisen pysäytyskuvan kustakin koulusta sellaisena kuin ne olivat vuosina 2014–2015 -ja sekin vain niiltä osin kuin minun,

Antti Paakkarin ja Meri Norolan valikoiva katse on eri hetkiin ja teemoihin tarttunut (Emerson ym. 2007; Palmu 2007). Minä olen ajatellut tuota ajallista pysäytyskuvaa käytännössä joka päivä vuosien ajan siinä missä rehtori ja koulu olivat jatkaneet matkaansa ja muuttuneet ehkä joksikin, jota en enää tunnista. Hillaa, Kirsikkaa ja Mesimarjaa sellaisena konstruktiona kuin ne tässä tutkimuksessa esittävät, ei ole olemassa (ks. Guttorm 2014). Tämän tutkimuksen havainnot kertovat kuitenkin nähdäkseni merkityksellisiä asioita *ilmiöistä*, joita pyrin kuvaamaan. Teoreettisesti yleistettävällä tasolla ne tuottavat ymmärrystä siitä, miten segregoituneessa kaupungissa koulut kohtaavat oppilaspohjansa ja mitä se voi merkitä.

5 Tulokset

Päätutkimustehtävänä tarkastelen, miten kaupunkikouluissa kohdataan huono-osaisuutta ja millaisia haasteita tähän liittyy. Vastaan tutkimustehtävään analysoimalla kolmen kaupunkikoulun institutionaalista habitusta neljän osatutkimuksen avulla. Ensimmäinen osatutkimus (OT 1) luo pohjan institutionaalisen habituksen kehikon valinnalle. Muut osatutkimukset vastaavat seuraaviin kysymyksiin: 1. Millainen on koulun oppilaspohja ja alue (paikallinen tila)? 2. Millaisin ovat koulujen käytännöt suhteessa koulun oppilaspohjaan? 3. Millaisia merkityksenantoja käytäntöjen takana on? Osatutkimusten avulla analysoin, millainen on tutkimuskoulujen institutionaalinen habitus, eli se toimintakulttuuri, jonka keskiössä on erityisesti huono-osaisista lähtökohdista tulevan oppilaspohjan kohtaamisen käytännöt ja merkitykset niiden takana. Luvussa 5.1 kuvaan osatutkimuksissa tehdyt havainnot oppilaspohjan, koulun käytäntöjen ja niihin vaikuttavien merkitysten yhteiselistä. Luvussa 5.2 kokoan yhteen päätutkimustehtävän mukaisesti tutkimuskoulujen kohtaamia haasteita ja pohdin, miten ne ja niiden ratkaisut vaikuttavat institutionaalisen habituksen muodostumiseen tutkimuskouluilla. Kuvaan haasteet dilemmoina, joita on mahdotonta tyhjentävästi ratkaista (ks. esim. Salmi-nen 2020). Koulut joutuvat kuitenkin asemoitumaan suhteessa niihin ja tämä asemoituminen rakentaa niiden institutionaalista habitusta. Kuten kuvaan kuviossa 1 (luku 3.2.5), koulun käytännöt ja niille annetut merkitykset kietoutuvat toisiinsa suhteessa kunkin koulun oppilaspohjaan. Koska nämä kolme osa-aluetta -oppilaspohja, käytännöt ja merkitykset- vaikuttavat toisiinsa, niiden kuvaus tuloksissa on limittäin. Tarkoituksena on tuottaa analyttinen kuva näistä toisiinsa suhteessa olevista osa-alueista. Tuloslukujen pohjalta johtopäätelmissä pohditaan, millainen on hyvin toimiva lähikoulu segregoituneessa kaupungissa Suomessa. Taulukossa 2 on koottu yhteen osatutkimukset, niiden sisältö ja suhde yhteenvedossa analysoitavaan tutkimuskoulujen institutionaaliseen habitukseen.

Taulukko 2: Väitöstutkimus: osatutkimukset ja yhteenveto

Tutkimuksen osa	Sisältö	Mihin kysymyksiin vastaa?
OT 1: Huilla, H. 2020. A Circle of Research on Disadvantaged Schools, Improvement and Test-Based Accountability. Improving Schools. 23(1), 68–84.	Tutkimuksessa analysoidaan huono-osaisten koulujen tutkimuksia pyrkimyksenä ymmärtää niiden suhdetta arviointipoliittikkoihin ja sitä kautta määrittävään koulun laatuun, eli ymmärrykseen koulun hyvyydestä.	Luo pohjan väitöstutkimuksen teoreettiselle viitekehykselle: tutkimus asettuu osaksi kriittisen koulun kehittämisen ja huono-osaisten koulujen tutkimuksen perinnettä, jossa tarkastellaan koulun kontekstin ja toimintakulttuurin yhteispeliä kriittisesti.
OT 2: Bernelius, V., Huilla, H. & Ramos Lobato, I. 2021. 'Notorious Schools' in 'Notorious Places'? Exploring the Connectedness of Urban and Educational Segregation. Social inclusion. 9(2), 154–165.	Tutkimuksessa tarkastellaan koulujen ja alueiden yhteen kietoutuvia maineita asuinalueiden segregaatien ja koulusegregaatien yhteyttä osaltaan selittävänä tekijänä.	Kuvaa koulujen kollektiivista ymmärrystä identiteetistään ja oppilaista. Tutkimus kuvaa myös tutkimuskoulujen oppilaaksiottoaluetta ja oppilas pohjaa sekä tutkimuskaupungin paikallista tilaa ja koulujen kontekstia.
OT 3: Huilla, H., Peltola, M. & Kosunen, S. Symbolinen väkivalta huono-osaisten alueiden kaupunkikouluissa. Sosiologia, 58(3), 253–268.	Tutkimuksessa tarkastellaan tutkimuskoulujen henkilökunnan haastatteluista symbolisen väkivallan tuottamista ja haastamista.	Tutkimuksessa tarkastellaan oppilaiden ja näiden perheiden toimintaan liitettyjä merkityksiä. Tutkimus kohdistuu toisin sanoen niihin kollektiivisiin ymmärryksiin, joita tutkimuskoulujen henkilökunnalla oli sosiaalisesti monimuotoisesta oppilas pohjastaan. Nämä merkityksenannot rakentavat koulun käytäntöjä.
OT 4: Huilla, H. & Juvonen, S. 2020. "Kerroin kyllä kerran, mutta ei paljon muuttanu mitään" - Kiusaamisesta kertomisen vaikeus koulun arjessa. Kasvatus, 51(4), 455–466.	Tutkimuksessa analysoidaan kiusaamisesta kertomista erityisesti oppilaiden näkökulmasta. Kiusaamisesta kertomisen vaikeus kiinnittyy oppilaiden taustoihin: mitä vähemmän oppilaalla on koulussa käyttökelpoisia resursseja (pääomia) sitä vaikeampi hänen on saada ääntään kuuluviin.	Tutkimus valottaa koulun käytäntöjen ja niiden takana olevien merkitysten suhdetta. Samalla se tuottaa kuvaa huono-osaisuuden kohtaamisesta tutkimuskouluilla.
Yhteenveto: Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus	Tutkimuskoulujen institutionaalisen habituksen analyysi, joka koostuu osatutkimuksissa tehdyistä havainnoista oppilas pohjan, koulun käytäntöjen ja merkitystenantojen yhteispeleistä laajempaan kontekstiin kietoutuen (luku 5.1).	Analyysi vastaa kysymyksiin, miten kaupunkikouluissa kohdetaan huono-osaisuutta ja millaisia haasteita tähän liittyy. Yhteenveto kuvaa tutkimuskoulujen oppilaitaan myötäilevän institutionaalisen habituksen ja neljä huono-osaisuuden kohtaamiseen liittyvää dilemmaa (luku 5.2).

Osatutkimuksista ensimmäinen (OT 1) *A circle of research on disadvantaged schools, improvement and test-based accountability* on tutkimuskirjallisuuden analyysi, jonka tavoitteena oli selvittää, millaisista paradigmoista käsin huono-osaisia kouluja on arvostetuissa tieteellisissä jounaaleissa tutkittu. Tutkimuksessa analysoitiin typologioita huono-osaisia kouluja tutkivasta tutkimuskirjallisuudesta suhteessa testeihin keskittyviin tilivelvollisuuden (*accountability*) käytäntöihin ja implisiittiseen tai eksplisiittiseen koulun kehittämiseen. Aineistosta analysoitiin täten merkityksiä, joita annettiin koulujen hyvyydelle ja huonoudelle tutkimuskirjallisuudessa. Tutkimuksessa havaittiin, että suurimmassa osassa analyysin kohteena olleista 69 artikkelista standardoiduin testein mitatut oppimistulokset olivat keskeinen koulun hyvyyden ja huonouden määrittäjä. Tähän kiinnittyi yleensä ajatus onnistumisesta tai epäonnistumisesta yksilöiden tuottamana. Toisin sanoen opettajat, rehtorit ja oppilaat olivat yksin vastuussa oppimistulosten hyvyydestä ja huonoudesta. Merkille pantavaa on, että tällöin tasa-arvon kysymykset pelkistyivät oppilaiden koemenestyksen kysymyksiksi. Tutkimuksessa oli mukana myös artikkeleita, joissa oppimistulosten tasoa ei tarkasteltu yksilöiden toimien tuloksena, vaan niissä huomioitiin oppilaspohjan sekä koulun laajemman poliittisen ja sosiaalisen kontekstin vaikutus tuloksiin. Kuudessatoista tutkimuksessa tarkasteltiin hyvin kriittisesti vallitsevia politiikkoja, koulun kehittämisen vallitsevaa paradigmaa ja koulun tavoitetta ja tarkoitusta. Tutkimuksissa osoitettiin vallitsevien politiikkojen haitallisuus ja pohdittiin vaihtoehtoisia tapoja ymmärtää tutkimusta ja koulun tavoitetta, kuten alla oleva standardeja testejä kriittisesti tarkastelevan tutkimuksen aineistolainaus kuvastaa:

Kapea, ulkopuolelta käsin määritelty ymmärrys siitä, mikä tieto on tietämisen arvoista, mitä on asiantuntijuus ja miltä hyvä koulu näyttää, tulee ensisijaiseksi voimakkaan tilivelvollisuuden ja tulosvastuun kontekstissa; oppilaiden taustoihin ja kulttuureihin kytkeytyvä oppimisen tavoite tulee vasta toissijaisena, jos edes sitä. (Trujillo & Woulfin, 2014¹³, 288, OT 1, suomennos HH)

Ensimmäinen osatutkimus auttoi määrittämään tutkimusperinnettä, johon tämä väitöstutkimus osatutkimuksineen kiinnittyy. Tutkimukseni asettuu osaksi sel-

¹³ A single, externally imposed definition of which knowledge is worth knowing, where expertise lies, and what a good school looks like becomes foregrounded in [hard accountability] settings; learning rooted in students' background and culture becomes secondary, at best.

laista kriittisen koulun kehittämisen ja huono-osaisten koulujen tutkimuksen perinnettä, jossa tarkastellaan koulun kontekstin (kaupunkisegregatio, koulutuspolitiikka) ja toimintakulttuurin (institutionaalinen habitus) yhteispeliä kriittisesti (OT 1; ks. Lingard ym. 2003; Lupton 2005, Lupton & Hempel-Jorgensen 2012; Paulle 2013; Thrupp 1999; Sahlberg 2011; Wrigley 2003). Ensimmäisen osatutkimuksen pohjalta päädyin siis analysoimaan aineistoa näkökulmista, joissa koulun sosiaalinen ja poliittinen konteksti on ikään kuin ontologinen lähtökohta tutkituille ilmiöille ja jossa pyritään yhdistämään makro- ja mikrotaso (institutionaalisen) habituksen käsitteen avulla (Bourdieu & Wacquant 1995, 152–157; Reay 2004b).

5.1 Institutionaalinen habitus osatutkimuksissa

5.1.1 Pahamaineisia kouluja pahamaineisissa kaupunginosissa? Kaupunginosien ja koulujen monitahoinen suhde

Toisessa osatutkimuksessa (OT 2) *‘Notorious Schools’ in ‘Notorious Places’? Exploring the Connectedness of Urban and Educational Segregation* tarkastelimme yhdessä Venla Berneliuksen ja Isabel Ramos Lobaton kanssa koulujen ja alueiden maineiden yhteen kietoutumista ja sen vaikutuksia. Käytimme tarkastelussa maineen, imagon ja stigman käsitteitä ymmärtääksemme, miten kaupunginosa vaikuttaa kouluun ja päinvastoin. Määrittelimme tiivistäen haastateltujen oman näkemys koulustaan ja alueesta imagoksi; maineeksi määrittelimme puolestaan metaymmärryksen koulusta ja alueesta eli ymmärrykseksi siitä, mitä uskottiin ulkopuolisten ajattelevan. Siinä missä imago ja maine voivat olla myönteisiä tai kielteisiä, stigma puolestaan on aina ainoastaan kielteinen ilmiö, joka kuvastaa tilannetta, jossa huono maine muuttuu demonisoiduksi, kartettavaksi (Kearns, Kearns & Lawson 2013; Reay 2004a; 2007; Wacquant, Slater & Pereira 2014).

Toisessa osatutkimuksessa (OT 2) Hilla, Kirsikka ja Mesimarja kontrastoivat Pihlajan kouluun, jota tutkimme inklusiioon ja kaupunkisegregatioon keskittyvässä *Mixed classes and Pedagogical Solutions* (MAPS) hankkeessa. Pihlajan aineisto tuotettiin niin ikään etnografisin menetelmin. Käytimmekin toisessa osatutkimuksessa useita aineistoja. Etnografista aineistoa kontrastoitiin laajaan kvantitatiiviseen analyysiin, jossa koulujen alueiden tilastollinen koostumus suhteutettiin koko kaupungin alueiden keskiarvoon. Etnografisesta aineistosta käytimme haastatteluita (N=125), johon sisältyivät Hillan, Kirsikan, Mesimarjan ja Pihlajan

koulun henkilökunnan, oppilaiden ja huoltajien haastattelut. Pihlajassa tutkimus kohdistui sekä esi- että alakouluun. Kontrastointi tuotti havaintoja yhtäältä huono-osaisuuden suhteellisuudesta ja tämän suhteellisuuden konkreettisista vaikutuksista ja toisaalta stigmatisoidun aseman pitkistä juurista ja koulujen vaikeudesta yksin haastaa vaikutuksia, joita sillä on. Institutionaalisen habituksen osalta tutkimus tarkasteli osaltaan merkitysten osa-aluetta kuvatessaan kollektiivisia käsityksiä siitä, miten toimijat tarkastelivat omaa kouluaan suhteessa tilastollisesti huono-osaisiin kaupunginosiin. Samalla se kuvasi oppilaiden, perheiden ja yhteisöjen kohtaamisen käytäntöjä ja erityisesti koulun ja kaupunginosan suhdetta.

Institutionaalisen habituksen näkökulmasta keskeinen havainto oli Hillan muista kouluista poikkeava suhde ympäröivään yhteisöön. Vaikka kaikkien koulujen imago eli haastateltujen näkemys koulusta oli hyvin myönteinen, Hilla oli ainoa, jossa kaupunginosa määrittyi myönteiseksi ja koulun ja kaupunginosan suhde kiinteäksi ja tietoisesti ylläpidetyksi. Hillassa oppilaiden ja koulun identiteettiä rakennettiin kaupunginosaa hyödyntäen, mitä alla oleva aineistolainaus kuvaa:

Haastattelija: No miten aattelet näkykö se oppilaissa tai onko oppilaat jotenki tietynlaisia kun ne tulee tältä alueelta?

Opettaja: no kyl se tietyllä tavalla tää hillalaisuus näissä lapsissa näkyy, no kyllähän semmonen tietty ylpeys tästä monilla on että ne on Hillan kaupunginosasta, että sitä ei ainaakaan tarvitse peitellä millään, tietty semmonen (...)ylpeys tästä näkyy kyllä. (Opettaja, OT 2)

Haastatteluissa toistuva teema oli Hillan henki, joka liittyi sekä alueeseen että kouluun; koulun historia alueella näyttäytyi selkeänä voimavarana. Tätä voidaan pitää erityisen kiinnostavana sikäli, että tilastollisesti alue näyttäytyi samankaltaisena kuin Kirsikan tai Mesimarjan alueet (OT 2, 158) ja myös Hilla joutui kamppailemaan koko kaupungin mittakaavassa laajempaan alueeseen kiinnitetyn stigman kanssa. Tästä huolimatta kaupunginosan ja koulun suhde näyttäytyi käytännössä yksinomaan myönteisenä niin aikuisten kuin lasten haastatteluissa. Kontrasti Kirsikkaan ja Mesimarjaan oli suuri: vaikka niissä molemmissa oli yksittäisiä haastateltuja, jotka kuvasivat alueen myönteisenä, koulujen tavoitteena oli rakentaa myönteistä eetosta pikemminkin alueista *huolimatta* kuin niiden *avulla*. Tämä saattaa ainakin osaltaan selittää Hillan kolmannessa osatutkimuksessa (OT 3) havaittua perheiden vähäisempää patologisointia verrattuna esimerkiksi Kirsikkaan. Perheet oli onnistuttu integroimaan paremmin osaksi koulua, aihe, jonka kanssa Kirsikassa selkeästi kamppailtiin.

Hillan kaupunginosan myönteiseen imagoon vaikutti erityisesti kaksi asiaa: ensiksi, Hillan koulun henkilökunnasta moni asui Hillan kaupunginosassa. Tämä teki kaupunginosan heille tutuksi ja saattoi tuottaa habituksen sopeutumista ympäröivään todellisuuteen (Bourdieu 1984). Toiseksi, analysoimme mahdollisuuden Hillassa välttää niin sanottuja *hot-spotteja* (Visser ym. 2015) eli kohtia alueen sisällä, joissa todennäköisesti törmää sosiaalisiin ongelmiin, kuten päihteiden käyttöön. Oppilaat kuvasivat haastatteluissa, miten päihtyneiden kohtaaminen aiheutti stressiä ja ahdistustakin (ks. myös Pinkster 2014; Visser ym. 2015). Kirsikan ja Mesimarjan kaupunginosissa hot-spotteja oli vaikeampi välttää kuin Hillassa, jossa niitä oli myös, mutta ei samaan tapaan koulumatkan, terveysaseman tai liikenteen solmukohtien välittömässä läheisyydessä. Näillä tekijöillä tulkitimme olevan merkitystä Hillan myönteiselle imagolle sekä kaupunginosan että koulun suhteen ja täten vaikutusta koulun institutionaaliselle habitukselle: kaupunginosa ja perheet näyttäytyivät vähemmän ongelmallisina Hillassa ja Hilla joutui vähemmän kamppailemaan negatiivisen maineen kanssa.

Havaitsimme, että kaupunginosien huono maine Kirsikassa ja Mesimarjassa oli herättänyt huolta niissä sijaitsevien koulujen laadusta. Päättelimme, että koulun laadusta riippumatta, koulut joutuivat vastaamaan kaupunginosaan kiinnitettyjen stigmojen vuoksi (epäreilusti) epäilyksiin laadustaan. Tätä kuvastaa alla oleva lainaus Mesimarjan opettajan haastattelusta:

Miten mä kuvailisin? ... kivaa porukkaa ja hyvin menee ettei oo mikään semmonen kauheen, niinku mullakin oli ensivaikutelma tietenki täällä kun aina puhutaan et mä tuun tänne [Mesimarjan kaupunginosan] kouluun että minkälainen on, mutta kyl se on paljon positiivisempi se kuva nyt. (Opettaja, OT 2)

Lainaus kuvaa, miten haastattelussa pidettiin itsestään selvänä, että haastateltava ymmärtää, että koulu, joka sijaitsee Mesimarjan kaupunginosassa, herätti epäilyksiä ulkopuolisissa. Lainaus osoitti imagon ja maineen eron (Kearns ym. 2013): ulkopuolelta katsottuna Mesimarjassa oleva koulu oli oletusarvoisesti epäilyttävä mutta sisäpuolelta tarkastellen hyvin toimiva ja mukava paikka. Kaikissa tutkimuskouluissa koulun arki ja henkilöstön yhteistyön käytänteet toimivat hyvin ja kiinnittivät henkilöstöä kouluihin. Päättelimme artikkelissa, että sen lisäksi, että koulussa jouduttiin kamppailemaan alueeseen kiinnittyvien stigmojen kanssa, koulut joutuivat kamppailemaan alueen muiden koulujen kanssa paikallisesti muodostuvissa mainehierarkioissa. Koska koko kaupungin tasolla alueisiin kiinnitettiin niin vahva sosiaalisten ongelmien stigma, oli nämä ongelmat ikään kuin kiinnitettävä johonkin alueen kouluista. Tämä näkyi puheena, jossa ongelmia lueltiin mutta todettiin niiden sijoittuvan muualle joko alueen sisällä tai lähialueilla.

Aineistossa tästä kärsivät erityisesti Kirsikan oppilaat, jotka olivat siirtymässä huonomaineiseen yläkouluun. Oppilashaastatteluissa pohdittiin mahdollisuuksia mennä painotusopetuksen kautta johonkin toiseen kouluun tai pyrittiin tuottamaan vastapuhetta koulun huonoa mainetta kuvaaville narratiiveille. Oppilaat kuvasivat epäilyksiä siitä, että huonomaineisen koulun käyneet oppilaat päätyivät käyttämään päihteitä eivätkä saaneet kunnon koulutusta tai työtä tulevaisuudessa. Tämän kaltaisia maineiden tuottamia heikentyneitä koulutusmahdollisuuksia Nihad Bunar (2011) havaitsi Ruotsissa, jossa ”maahanmuuttajakouluiksi” nimettyihin kouluihin liittyvä stigma oli niin voimakas, että koulun oppilaiden oli vaikea saada esimerkiksi kesätöitä. Merkkejä koulujen stigmasta oli nähtävissä myös tämän tutkimuksen aineistossa.

Määrittelimme stigmasoidun aseman toisessa osatutkimuksessa (OT 2) sisäistyneeksi huonoksi maineeksi. Se kuvasi täten samaa ilmiötä kuin kolmannessa osatutkimuksessa (OT 3) kuvattu oppilaiden alueen perusteella sisäistämä huono-osaisuus. Toisen ja kolmannen osatutkimuksen pohjalta voidaankin nostaa havainto siitä, että tavat puhua kaupunginosista ja alueiden käyttäminen huono-osaisuuden ja etnisen segregaaation synonyyminä, vaikuttivat konkreettisesti koulujen ja oppilaiden elämään. Ne näkyivät henkilöstön rekrytoinneissa, perheiden kouluvaihinnoissa ja oppilaiden sisäistetyssä huonommuudessa (ks. myös Bernelius & Vilkkama 2019; Bunar 2011; Hollinworth & Archer 2010; Kosunen 2014).

Koulujen institutionaalisen habituksen näkökulmasta toteen, että Hillan tapa avautua yhteisöön ja rakentaa koulun ja oppilaiden identiteettiä sen avulla, haastoi symbolista väkivaltaa haastaessaan huonommuuden sisäistymistä ja onnistuessaan integroimaan perheitä osaksi kouluyhteisöä. Merkitykset, joita koululle ja kaupunginosalle annettiin, joita ei voi tarkastella toisistaan irrallisina toisen osatutkimuksen (OT 2) havaintojen perusteella, näyttäytyivät Hillassa moninaisuutta tukevana ja heterogeenistä asuinalueita myönteisesti myötäilevänä. Nämä ymmärrykset näkyivät käytännöissä, joissa esimerkiksi Hillan koulun traditiot ja juhlat rakennettiin kaupunginosaan kiinnittyneiksi. Samalla ne mahdollistivat luontevasti perheiden osallistumisen näihin tapahtumiin, mikä ylläpiti myönteistä kierrettä. Kirsikassakin oli tietoisesti lopetettu puhuminen vanhempien osallistumattomuudesta vanhempainiltoihin ja kehitetty erilaisia tapoja tavoittaa perheitä, mutta ne olivat ainakin tutkimuksen teon hetkellä vielä kohtalaisen toimimattomia. Sen sijaan Hilla oli paikallisessa ja samankaltaisten alueiden kesken tapahtuvassa mainehierarkiakilpailussa onnistunut tuottamaan aseman, joka määritteli sen institutionaalista habitusta myönteisesti suhteessa erilaisiin perheisiin.

Havaitsimme toisessa osatutkimuksessa, että koulujen ja kaupunginosien paikalliset asemat muodostuivat suhteellisina suhteessa lähiympäristöön. Tämä vaikutti merkityksiin, joita annettiin oppilaiden moninaisuudelle. Tutkimuksessa havaittiin, että Pihlaja kärsi huonosta maineesta, jopa stigmatisoidusta asemasta, koska ympäröivien kaupunginosien varsin keskiluokkaiset perheet halusivat vält-

tää koulua. Pihlajan koulun kaupunginosa sijoittuu tilastollisesti tarkastellen hyvin lähelle tutkimuskaupungin keskiarvoa sosioekonomisesti ja muuta kuin suomea ensimmäisenä kielenään puhuvien asukkaiden määrän kriteerillä tarkastellen (OT 2, 158). Hilla, Kirsikka ja Mesimarja sijoittuvat selkeästi kaupungin keskiarvon alapuolelle sosioekonomisesti ja niissä on enemmän muita kuin suomea ensimmäisenä kielenään puhuvia kuin Pihlajassa. Tästä huolimatta Pihlajan koulun sekä imago että maine rakentuivat kielteiseksi ”maahanmuuttajien” ”suuren määrän” vuoksi, kuten haastatteluissa todettiin. Siinä missä Hillassa, Kirsikassa ja Mesimarjassa kaupunginosien maine vaikutti kouluihin kielteisesti, Pihlajan koulussa vaikutus toimi toisin päin eli koulun maine vaikutti kaupunginosan maineeseen: kun Pihlajaa ympäröivien kaupunginosien perheet olivat ”vaarassa” joutua Pihlajaan, vaikutti kielteinen asenne koulua kohtaan koko kaupunginosan maineeseen. Pihlajan koulu muodosti esimerkin suhteellisten asemien sosiaalisesta rakentumisesta (Bunar 2011; Kosunen 2014) ja symbolisten representaatioiden merkityksestä (Wacquant ym. 2014).

Tällä oli konkreettisia vaikutuksia kyseisessä koulussa oppilaisiin kohdistuviin odotuksiin, kuten alla oleva lainaus kuvastaa:

...jos miettii (...) opettajanhuonekeskustelua, niin eilen viimeksi oli joku semmonen keskustelu, että joku oli kohdannut jonkun toisen opettajan jossain, joka oli kertonu sit, et me tehtiin sillä tavalla ja tällä tavalla ja tolla tavalla ja ilmeisesti oli joku koulu, missä vaikka oli paljon kantasuomalaisia missä puhuttiin hyvin suomen kieltä, niin sitte sitä tavallaan puhutaan semmosen huumorin varjolla, että minä kuuntelin, että mitä, että voiko tommostakin tehdä, että no, ei nyt meillä kyllä. Että jotenkin niin kun ajatellaan, et ei voi heittää semmosia haasteita, koska se meidän oppilasaines on semmosta, tämmöstä ja tuommosta. ... sieltä jotenkin paistaa se, että kun meillä on niin haasteellinen tää meidän porukka... (Opettaja, Pihlaja, OT 2)

Tämä näkyi muussakin aineistossa, jossa osa opettajista piti vaikeana tehdä Pihlajassa asioita, joita etnisesti suomalaisen ja sosioekonomisesti korkeamman profiilin kouluissa voisi tehdä. Ylipäättään aineistossa näkyi, että erityisesti etnisiin vähemmistöihin kuuluneet oppilaat muodostivat haasteen opetuksen mahdollisuuksille, kouluvalinnoille ja vaikuttivat muuttopäätöksiin (ks. myös Huilla ym., *arvioitavana*; Juvonen ym. *arvioitavana*).

Vaikka paikalliset kouluhierarkiat olivat merkityksellisiä tämän tutkimuksen tutkimuskouluille Hillalle, Kirsikalle ja Mesimarjalle, niiden aineistosta pääsään-

toisesti puuttui edellä kuvatun kaltainen epäily oppilaiden mahdollisuuksista oppia ja opettajien opettaa. Mesimarjan aineistossa oppilaiden mahdollisuuksien epäilyä näkyi jonkin verran (OT 3). Symboliset hierarkiat vaikuttivatkin koulujen institutionaalsiin habituksiin mutta erityisesti toinen osatutkimus osoittaa, että ilmiötä ei voi yhtäältä tarkastella irrallaan kaupunginosasta ja toisaalta kaupungin osan tilastolliset kriteerit eivät riitä osoittamaan haasteeksi muodostuvia tekijöitä, vaan olennaista on tuntee myös koulun symbolinen asema sekä paikallisesti että suhteessa laajempaan välittömään kontekstiin. Toisesta osatutkimuksesta voi päätellä, että tämän tutkimuksen tutkimuskoulut, joissa ja joiden alueilla sosioekonominen ja etninen monimuotoisuus oli normi, toive valkoisesta keskiluokkaisemmasta oppilas pohjasta oli harvinaisempaa kuin tilastollisesti parempiosaisessa Pihlajassa. Pihlaja kuitenkin määrittyi suhteellisesti huono-osaiseksi keskiluokkaisten perheiden torjuessa sen. Hillassa, Kirsikassa ja Mesimarjassa haastattelussa näkyi puhetta eteenpäin menemisestä ja koulun käytäntöjen muokkaamisesta moninaiseen oppilas pohjaan sopivaksi. Tätä havaintoa kuvastavat seuraavat lainaukset Kirsikasta, jossa havaitsimme erityisesti siirtymän kohti ajattelua, jossa koulun tuli mukautua vallitsevaan oppilas pohjaan eikä päinvastoin (OT 3):

Se varmaan tuntuu täs koulus se että, ei jäädä tuleen maakaamaan eikä ruveta masentumaan tai heittämään kirvestä kaivoon. Uudestaan, enemmän. Sen takia varmasti ehkä niit tuloksiiki joskus tulee, ettei leipiinnytä, eikä petytä liikaa.
(Opettaja, OT 3)

Haastateltava: Minusta tää koulu on, jotenki kauheen hyvin oivaltanut sen merkityksen näille lapsille jotka tässä asuvat. Et se että täällä on lapsia joillei välttämättä ole ihan niin hirveen paljon harrastuksia tai, ei oo sitä, se sosiaalinen verkko on toisenlainen kun perus suomalaisilla perheillä ja, tai semmosilla asuinalueille missä ei ole ihan niin paljon maahanmuuttajataustaisia lapsia ja perheitä. Et koulun merkitys on itse asiassa jotenkin suurempi vielä, niitten lasten elämässä.

Haastattelija: Miten se näkyy että koulu on sen oivaltanu?

Haastateltava: ... sanotaanko että, tämmöset maahanmuuttajalapset ja heidän perheittensä tuomat asiat ja haasteet, niitä ei koeta rasitteena vaan ne on osa tän koulun elämää,

johon vaan sitten haetaan sopivia toimintamalleja. (Opettaja, OT 3)

...mut just se sellainen ajatus, että me vaaditaan asioita, mut me ei voida ajatella niin, että jos oppilas ei saavuta niitä niin ei sitten. Se ei sit vaan saavuttanut. Sit vaan lähetään miettimään et millä konstilla hän saavuttais niitä asioita. (Opettaja, OT 3)

Jos koulun aikuisten puheessa annettiin oppilaspohjan moninaisuudelle merkityksiä, joissa sosiaalinen moninaisuus näyttäytyi koulun mahdollisuuksiensa rajoissa ratkaistavana haasteena, päättelen, että se rakensi institutionaalista habitusta oppilaiden erilaisia habituksia tukevaksi, mikä vaikutti myös käytäntöihin (Tarabini ym. 2017). Samalla ne vaikuttivat osaltaan oppilaiden koulutuksellisiin mahdollisuuksiin. Oppilaat ovat tietoisia odotuksista, joita heihin kohdistuu ja nämä odotukset sisäistyvät herkästi (Hollingworth & Archer 2010; Kearns ym. 2013).

5.1.2 Symbolisen väkivallan haastaminen ja tuottaminen osana institutionaalista habitusta

Kolmannen osatutkimuksen kirjoitin yhdessä Marja Peltolan ja Sonja Kosusen kanssa. *Symbolinen väkivalta ja huono-osaisten alueiden kaupunkikoulut* artikkelissamme analysoimme erityisesti institutionaalisen habituksen kolmatta osa-aluetta, oppilaisiin ja toimintaan kohdistuvia merkityksiä, symbolisen väkivallan käsitteistöllä. Tutkimuksen kohteena oli, miten huono-osaisuudesta, oppilaista ja näiden perheistä puhutaan ja millaisena nähdään koulun rooli huono-osaisuuden haastajana. Näillä kysymyksillä pyrittiin ymmärtämään symbolisen väkivallan tuottamista ja haastamista tutkimuskouluilla. Aineistona tutkimuksessa olivat Hillan (N=13), Kirsikan (N=11) ja Mesimarjan (N=12) henkilökuntahaastattelut, joista analysoimme teemoja liittyen puheeseen huono-osaisuudesta ja yhteiskuntaluokasta sekä koulusta, oppilaista ja näiden perheistä. Symbolinen väkivalta koulussa määriteltiin niiksi mekanismeiksi, joissa yhteiskunnalliset asemat uusinnetaan. Siihen kuuluu keskeisesti oppilaiden ja perheiden käytössä olevien pääomien, valttikorttien, väärintunnistaminen. Toisin sanoen, jos ei ymmärretä oppilaiden käytöksen ja mahdollisuuksien yhteyttä heidän yhteiskunnallisiin asemiinsa, ominaisuudet patologisoituvat, eli kiinnittyvät yksilöiden usein pysyviksi ymmärrettyihin kykyihin, kuten lahjakkuuteen. (Bourdieu & Passeron 1977, 12–

23; Bourdieu & Wacquant 1995, 203–208; Herr & Anderson 2003; Watkins 2018) Vaikka koulun arjen toiminta ei koskaan tyhjene tämänkaltaisiin tiivistyksiin, institutionaalisen habituksen kannalta on merkityksellistä, miten koulun aikuiset kollektiivisesti uskovat oppilaiden mahdollisuuksiin esimerkiksi katkaista ylisukupolvista huono-osaisuutta, ja miten he näkevät koulun roolin prosessissa. Kouluilla on mahdollisuuksia toiminnassaan haastaa symbolista väkivaltaa tuottamalla oppilaille pääomia, joita nämä tarvitsevat tulevilla kentillä ja auttamalla heitä ymmärtämään symbolisen väkivallan mekanismeja laajemmin yhteiskunnassa (Herr & Anderson 2003; Watkins 2018); tämä edellyttää symbolisen väkivallan tunnistamista ja erityisesti koulun roolin tarkastelua kriittisesti siinä suhteessa. Kolmannen osatutkimuksen (OT 3) tavoitteena oli tuottaa tietoa koulujen toiminnasta tästä näkökulmasta.

Tutkimuksessa havaittiin, että koulut ottivat vakavasti huono-osaisista taustoista tulevien oppilaiden tukemisen. Oppilaiden taustat ja haasteet, joita huono-osaisuus tuottaa, olivat näkyvästi esillä henkilökuntahaastatteluisissa. Tämä symbolisen väkivallan haastamiseksi tulkitsemamme puhe ilmeni haastatteluisissa kahdella tavalla: ensiksi, alueelliseen ja yhteiskunnalliseen huono-osaisuuteen kiinnittyvän sisäistetyin huonommuuden haastamisena sekä toiseksi, opettajan roolin kriittisenä tarkasteluna. Näistä kahdesta erityisesti ensimmäinen oli laajasti esillä. Opettajan roolin kriittistä tarkastelua oli haastattelupuheessa vähemmän ja se kiinnittyi erityisesti opettajiin, jotka ennemminkin poikkesivat kollektiivisesta habituksesta kuin olivat sen valtavirtaa.

Alla oleva opettajan haastattelukatkkelma kuvaa symbolisen väkivallan haastamista ja erityisesti Kirsikan osalta sitä, miten monella tasolla koulun institutionaalinen habitus toimi koulun oppilaiden habituksia myötäillen. Ensiksi, se osoitti kyseisen opettajan herkkyyden oppilaiden sisäistämälle huono-osaisuudelle, joka haastattelussa kietoutui alueeseen. Toiseksi, se painotti opettajan ja koulun tehtävää tuon sisäistetyin huonommuuden haastamisena. Kun oppilaiden itsetuntoa pyrittiin vahvistamaan, se voitiin ymmärtää bourdieulaisittain näkökulmasta, jossa oppilaille pyrittiin rakentamaan keskiluokkaisempaa habitusta (Bourdieu 1984). Artikkelissa argumentoimme, että sisäistyneen ”huonommuuden” haastaminen oli keskeinen osa yhteiskuntaluokka-asemien uusintamiseen puuttumista (Bourdieu ja Passeron 1977; Herr ja Anderson 2003; Watkins 2018). Kolmanneksi, lainaus osoitti opettajan roolin kriittistä tarkastelua: opettaja ei saisi ennakoon päättää, että oppilaasta ei ”mitään tuu”:

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, OT3)

Seuraavassa lainauksessa todettiin opettajan roolin kriittinen tarkastelu hieman toisin sanoin: opettaja ei saisi vahingossakaan ilmaista, että ei usko oppilaan pystyvän tavoittelevaan haluamiaan asioita. Hillassa alla olevan kaltaista pohdintaa esiintyi pääasiassa muutaman opettajan haastattelussa. Nämä opettajat erottuivat muusta henkilökunnasta siten, että muut kutsuivat heitä erityisen oppilasmyönteisiksi.

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 uskomään 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, OT3)

Hillassa symbolisen väkivallan haastaminen ei ollutkaan yhtä voimakkaasti esillä haastatteluissa kuin Kirsikassa. Symbolista väkivaltaa olisi mahdollista haastaa, jos se tunnistetaan ja halutaan haastaa (Herr ja Anderson 2003). Aina se ei tapahtunut yhtä suoraviivaisesti kuin näissä kahdessa aineistolainauksessa.

Koulujen kesken oli jonkin verran eroja sen suhteen, miten koulun rooli kollektiivisesti nähtiin huono-osaisuuden haastajana. Kirsikan haastatteluissa toistui teema, jonka mukaan koulun tuli muuttua ja se oli muuttunut oppilaiden tarpeita vastaavaksi. Säröäänä tätä tavoitetta kohtaan tuli aineiston tuotannon aikana esiin vain vähän. Tällöin ne näyttäytyivät sosiaalisesti normaalisti ymmärretystä käytöksestä poikkeavan oppilaan eksklusoivana kohtaamisena (ks. myös Juva, Holm & Dovemark 2020). Esimerkiksi liian hiljaiseksi koettu oppilas saatettiin sivuuttaa tunnilla. Kirsikassa ei aina myöskään tunnistettu rasistista kiusaamista (OT 4). Tästä huolimatta, kun tarkasteltiin erityisesti institutionaalisen habituksen koltamatta osa-aluetta eli oppilaille ja koulun käytännöille annettuja merkityksiä, Kirsikka erottui tämän tutkimuksen muista kouluista eksplikoidulla inklusiivisen

koulun tavoitteella, joka oli näkyvissä kaikissa haastatteluissa ja näkyi myös havainnointimuistiinpanoissa.

Symbolisen väkivallan haastaminen ei aina ollut näin suoraviivaista mutta se ei tarkoita, etteikö sitä olisi tapahtunut muilla tavoilla. Hillassa ”erityisen oppilasmyönteisiksi” kuvatut opettajat olivat vähemmistöä ja haastatteluissa kuultaa kaippuu keskiluokkaisempien pääomien oppilas pohjaan. Koulussa oli kuitenkin otettu vakavasti haaste muuttua oppilas pohjaa vastaavasti ja toteutettu se arjen käytäntöjä sujuvoittamalla. Yhteistä Kirsikalle ja Hillalle olivatkin havainnointimuistiinpanoissa ja haastatteluissa toistuva teema koulun sisäisten rakenteiden toimivuudesta. Arki käytäntöineen toimi sekä henkilökunnan, huoltajien että oppilaiden näkökulmasta tarkasteltuna. Henkilökunnan yhteistyö toimi hyvin, mitä kiiteltiin käytännössä kaikissa haastatteluissa. Kolmannessa osatutkimuksessa kuvasimme Hillan suhdetta oppilas pohjan ”haasteellisuuteen” siten, että muutosta siedetään ja sen kohtaamiseksi tehdään töitä, vaikka samalla haastatteluissa kuultaa haave oppilaiden keskiluokkaisempiin pääomiin. Argumentoin kuitenkin, että sekä Kirsikassa että Hillassa yhteistä oli ajattelu, että kouluissa ei tulisi luovuttaa oppilaiden suhteen, vaikka nämä olisivat jonkin määritelmän mukaan haastavia, eli näiltä puuttuisi koulunkäynnin näkökulmasta tarkastellen koulun pääsääntöisesti arvotamaa keskiluokkaista kulttuurista pääomaa.

Mesimarjan haastatteluissa oli tutkimuksen kahta muuta koulua enemmän toiveita keskiluokkaisempien kulttuuristen pääomien oppilaista. Haastatteluista yhdisti voimakas välittäminen oppilaista, mikä oli selvästi eksplikoitu osa koulun kollektiivista ymmärrystä. Mahdollisesti Kirsikan ja Hillan koulujen kaltaisten struktuurien puute näkyi esimerkiksi uransa alussa olevien opettajien haasteina, kuten väsymisenä ja jonkinlaisena neuvottomuutena. Haastatteluissa näkyi jonkin verran oppilaiden kritisointia ja suoranaisia rasistisia kommentteja.

Kolmannessa osatutkimuksessa havaitsimme myös, että vaikka oppilaiden huono-osaisuus oli läsnä puheessa, siitä oli samaan aikaan vaikea puhua. Tulkitseen tätä jatkumoksi suomalaisessa yhteiskunnassa vallinneelle tavalle olla puhumatta yhteiskuntaluokista (Anttila ym. 2016a; Erola 2010a; Järvinen & Kolbe 2007). Kun yhtäältä tulee puhua perheiden erilaisista asemista ja niiden vaikutuksista koulutytölle, toisaalta välttää stigman lyömistä entisestään heikossa asemassa oleviin perheisiin, asuinalueisiin ja kouluihin (OT 2) ja kolmanneksi vältellä puhetta rahasta, köyhyydestä ja yhteiskuntaluokista, seurauksena on, että vuokra-asumisesta, yksinhuoltajuudesta ja lastensuojelun asiakkuudesta muodostuu huono-osaisuuden ja haasteiden synonyymeja. Etninen vähemmistöasema kietoutuu tähän herkästi. Vaikka sosioekonominen huono-osaisuus kytkeytyy usein yhteen etnisen segregaation kanssa kaupunginosien tilastollisissa tarkasteluissa (Bernelius 2013; Bernelius & Huilla 2021; Boterman ym. 2019), on riski, että niin alueiden, maahanmuuttotaustaisten henkilöiden kuin matalasti koulutettujen ja pienituloisten perheiden ja oppilaiden moninaisuus jää tunnistamatta (ks. esim. Peltola 2014; Peltola ym. *ilmestyy*; OT 2). Tutkimuksen haastatteluaineistossa oli

huomattavan vähän puhetta ”kunniallisista köyhistä” (ks. Saari 2015, 20), joskin havainnointimuistiinpanoissa sitä jonkin verran esiintyy. Mesimarjan rehtori arveli, että tilastollisten tarkasteluiden osoittamat potentiaaliset haasteet eivät näy koulussa, koska perheet voivat olla matalasti koulutettuja ja pienituloisia mutta sosiaalisia ongelmia koulun välittömässä ympäristössä on vähemmän.

Suhde taloudelliseen pääomaan, rahaan ja omaisuuteen, näyttäytyikin kolmannessa osatutkimuksessa haastavana ja tämä tuotti haasteita suhtautumisessa perheisiin. Havaitsimme, että taloudellisen pääoman ja vanhempien toiminnan ajateltiin olevan yhteydessä toisiinsa siten, että taloudellisesti hyväosaisten sanottiin tukevan lastensa koulunkäyntiä, kuten läksyjen tekoa, ja vastaavan koulun viesteihin. Oppilaiden tukemisen puutetta ei kuitenkaan tarkasteltu köyhyyden seurauksena sellaisenaan, vaan puhe kiinnittyi tulkintamme mukaan kulttuurisen pääoman väärintunnistamiseen: perheiden kyvyttömyyttä tukea lapsiaan kutsuttiin ”piittaamattomuudeksi” tai ”välinpitämättömyydeksi”. Eräs opettaja kuvasi, kuinka hän ensimmäisen luokan vanhempainillassa kertoi perheille perusasioita, kuten miten lapsen olisi hyvä syödä ja nukkua. Hänen mukaansa alueen perheillä ei ollut valmiuksia huolehtia näistä asioista. Valmiudet eivät kuitenkaan puheen tasolla kiinnittyneet köyhyyteen, vaikka implisiittinen ymmärrys tästä haastatte- luissa olikin läsnä. Havaintomme noudattavat Val Gilliesin (2005) argumentointia väärin tunnistamisesta sen suhteen, millaista apua perheet tarvitsisivat: Gilliesin mukaan perheiden olisi helpompi tukea lapsiaan, jos ne eivät olisi niin köyhiä. Kyse ei toisin sanoen välttämättä ole yksilötasolla toteutuvien vanhemmuuden tai- tojen tai edes kulttuurisen pääoman puutteesta, vaan nimenomaan taloudellisen pääoman puutteesta eli köyhyydestä.

Tämä vaikutti kolmannessa osatutkimuksessa erityisesti suhtautumisessa perheisiin. Oppilaiden patologisointia tapahtui huomattavan vähän mutta yhteiskun- taluokkien rakenteellinen ulottuvuus jäi perheiden osalta tunnistamatta (Bourdieu ja Passeron 1977; Gillies 2005). Aiheen haastavuutta kuvasi erityisen hyvin erään opettajan haastattelu. Seuraava katkelma on hänen haastattelustaan:

*Mä tulin tänne ja tuli semmonen olo, et ihan oikeesti (...) ku-
kaan ei katso [lasten] perään, et millä tavalla ne lähtee ko-
dista ulos (...), et niille on aivan yks lysti onko lapsel pillifar-
kut 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, OT 3)*

Sama opettaja kuvasi toisaalla oppilaiden rikkinäisiä kenkiä ja vaikeutta kertoa perheille, että lapsi tarvitsisi uudet kengät. Samoin hän kertoi, kuinka vanhemmat

saattoivat kokea, että perheneuvolassa heihin asetetaan huonon vanhemman ja huonojen lasten leima, mikä voi nostaa kynnystä hakea apua. Samassa haastattelussa oli toisin sanoen samaan aikaan läsnä huolta ja huolenpitoa lapsesta, perheiden kritisointia välinpitämättömyydestä ja ymmärrystä tunteista, joita viranomais-
tahojen keskiluokkaiset odotukset voivat perheille tuottaa.

Tämä kuvasi olennaisesti yhtä huono-osaisen koulun haastetta, jossa symboli-
sen väkivallan haastamiseksi tulisi voida arvostaa perheiden kulttuurisen pääoman
muotoja (Herr & Anderson 2003; Thomson 2002) ja jossa toisaalta ajateltiin ei-
keskiluokkaisen kulttuurisen pääoman kulkevan käsi kädessä lasten laiminlyön-
nin kanssa. Toinen kahteen suuntaan vetävä haaste, jota kuvaamme kolmannessa
osatutkimuksessa (OT 3) on oppilaiden kasvattaminen keskiluokkaisuuteen ja ris-
tiriita, johon erityisesti perheiden habitus asettuu tämän tavoitteen kanssa. Vaade
arvostaa muitakin kuin keskiluokkaisen pääoman muotoja muodostuu haasteeksi,
kun oppilaita kasvatetaan keskiluokkaisuuteen (esim. Wishart 2009, 4–5, 11–12).
Vaikka koulut eivät voi tätä ristiriitaa ratkaista, sen sanallistaminen ja käsitteellis-
täminen voisi lisätä ymmärrystä perheiden kanssa toimimiseen. Kolmannessa osa-
tutkimuksessa (OT 3) argumentoimme, että perusteellisempi ymmärrys myös per-
heiden haasteiden kiinnittymisestä yhteiskunnalliseen stratifikaatioon eli kerros-
tuneisuuteen ja eriarvoisuuteen, voisi tukea työhyvinvointia ja työn merkityksel-
lisyyden tuntua.

Miten koulut ratkoivat koulun ristiriitaista roolia yhtä aikaa yhteiskunnallisen
eriarvoisuuden ratkojana ja sen uusintajana, muodosti keskeisen osan institutio-
naalista habitusta. Kolmannesta osatutkimuksesta yhteen vetäen argumentoinkin,
että Kirsikan, Hillan ja Mesimarjan institutionaalinen habitus erosi jonkin verran.
Kaikissa kouluissa suhtauduttiin vakavasti koulun tehtävään huono-osaisista läh-
tökohdista tulevien lasten erityisenä tukemisena. Koulut erosivat jonkin verran
toisistaan siinä, kumman ensisijaisesti odotettiin tai toivottiin muuttuvan, koulun
vai lasten. Erityisesti Kirsikassa oli laajasti jaettu puhetapa, jossa koulun roolia
tarkasteltiin kriittisesti ja käytäntöjä suhteutettiin tähän ajatteluun. Toisin kuin
suhteessa oppilaisiin, suhteessa perheisiin Kirsikan ja Mesimarjan henkilökunnan
haastatteluissa perheiden toimintaa kritisoitiin ja patologisoitiin eli syy toimintaan
nähtiin yksilöissä, ei taloudellisen pääoman puutteessa. Hillassa puhe poikkesi si-
käli, että perheitä ei pidetty yhtä haastavina (ks. myös OT 2). Toisaalta oppilaisiin
kohdistui varsin keskiluokkaisia odotuksia, mikä näkyi neljännessä osatutkimuk-
sessa (OT 4).

5.1.3 ”Mä oon vaan hiljaa”: Keskiluokkaiset odotukset kiusaamista- pausten käsittelyssä

Kirjoitin neljännen osatutkimuksen (OT 4) yhdessä Sara Juvosen kanssa. Kasvatustiedon lehdessä vuonna 2020 julkaistussa artikkelissamme ”*Kerroin kyllä kerran, mutta ei paljon muuttanu mitään*” – Kiusaamisesta kertomisen vaikeus koulun arjessa analysoimme oppilaiden kohtaamista siitä näkökulmasta, miten erilaisten oppilaiden ääntä kuullaan kiusaamisesta kertomisessa. Institutionaalisen habituksen näkökulmasta keskeistä tarkastelussa oli, mikä sai oppilaat kertomaan kiusaamisesta tai vaikenemaan siitä. Tutkimuksessa kävi ilmi, miten keskiluokkaisin pääomien varustetut oppilaat saivat äänensä helpommin kuuluviin. Kiusaamisen loppumisella ja jatkumisella on oppilaiden hyvinvoinnille ja oppimiselle keskeisesti merkitystä.

Käytimme aineistona Hillan ja Kirsikan koulun havainnointimuistiinpanoja (61 päivää) ja oppilaiden (25), huoltajien (9) ja koulun henkilökunnan (24) haastatteluita. Oppilashaastatteluiden puuttuessa Mesimarjan koulu ei ollut mukana tässä osatutkimuksessa. Tutkimuksessa kiusaamisesta kertomista tarkasteltiin tunnutuksen (*recognition*) näkökulmasta, jossa keskeistä on sekä oppilaiden ja koulun aikuisten luottamuksellisten, välittävien ja kunnioittavien suhteiden analyysi että ilmiön laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin kiinnittyminen (Bingham 2001; 2006; Rodriguez 2012; Thomas ym. 2016). Kiusaaminen vaikuttaa kouluhyvinvointiin ja sillä on mahdollisesti kauaskantoisia kielteisiä seurauksia yksilölle ja yhteisölle (esim. Haataja, Sainio, Turtonen & Salmivalli 2016). Aikuiset ovat keskeisiä toimijoita kiusaamiseen puuttumiseksi mutta kiusaaminen jää huomattavan usein tulematta aikuisten tietoon (Blomqvist, Saarento - Zaprudin & Salmivalli 2020; Haataja ym. 2016). Kiusatuksi tulevat useimmiten jo valmiiksi altavastaajan asemassa olevat oppilaat, kuten etnisiin vähemmistöihin kuuluvat lapset (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018). He myös kertovat aikuisille kiusaamisesta harvemmin kuin oppilaat, joihin kiusaaminen harvemmin kohdistuu (Blomqvist ym. 2020; Eliot, Cornell, Gregory & Fan 2010). Ilmiö on toisin sanoen vahvasti yhteydessä yhteiskunnalliseen stratifikaatioon mutta tutkimuksissa sitä on useimmiten käsitelty yksilöpsykologisesta näkökulmasta (Juva 2019; Thornberg 2018). Toisessa osatutkimuksessa käsitelimme kiusaamisesta kertomisen vaikeutta osana oppilaiden laajempiin yhteiskunnallisiin hierarkioihin kiinnittyviä asemia ja ilmiönä, jossa koulu käytäntöineen ja uskomuksineen määrittänyt mahdollisena marginaaliin työntävänä toimijana. Näin osatutkimus osaltaan valotti Hillan ja Kirsikan institutionaalista habitusta sekä käytäntöjen että näiden taustalla vaikuttavien merkityksenantojen osalta.

Havaitsimme, että kouluissa käytettiin kiusaamistapausten selvittämiseen sekä käytäntöjä, jotka tukivat kiusaamisesta kertomista, että käytäntöjä, jotka estivät oppilaita kertomasta siitä. Myönteisinä käytäntöinä nopea puuttuminen konflikteihin välituntivalvontoihin panostamalla ja haastatteluissa molemmissa kouluissa toistuva ”kaikki oppilaat ovat kaikkien oppilaita” tuntuivat toimivilta sekä haastatteluiden että havainnointimuistiinpanojen perusteella. Koulut fasilitoivat vapaa-ajalla tapahtuvien kiusaamistapausten selvittelyä ja huoltajahaastatteluissa

koulujen ja erityisesti rehtoreiden toimintaa kiiteltiin. Luottamuksellisia suhteita koulun aikuisten ja oppilaiden kesken korostettiin ja se näkyi myös havainnointimuistiinpanoissa. Oppilaille annettiin mahdollisuus tulla kuulluksi konfliktitilanteissa, mikä osoittaa kunnioittavaa ja luottavaa suhdetta henkilökunnan ja oppilaiden kesken. Kouluilla olikin useita kiusaamisen ja konfliktien selvittämiseen liittyviä käytäntöjä, jotka tukivat kaikkien oppilaiden äänen kuulumista.

Kertomisen haasteet liittyivät oppilaiden ja aikuisten erilaiseen tapaan hahmottaa ja puhua kiusaamisesta (ks. Jeffey & Stuart 2020; Varjas ym. 2008) sekä suoranaiseen oppilaiden ohittamiseen. Aikuisilla oli myönteisempi käsitys kiusaamisen määrästä ja yleisyydestä, mikä liittyi sekä kiusaamistapausten tarkkarajaiseen määrittelyyn että kiusaamisen vastaisten toimenpideohjelmien, kuten KiVa Koulun, toimien pitämiseen riittävinä.

Mun mielestä, et meil on riitoja. Mut semmosta koulukiusaamista. Niin sitä on yllättävän vähän. Mä en tiedä montako KiVa-casea nyt on ollu ja sit [toinen konfliktia hoitanut henkilö] mietti et tää ei oo oikeestaan ollukaan koulukiusaamista, tää oli riita. (Rehtori, OT 4)

Tulkitsen, että vähättelevä puhe liittyi erityisesti Toimiva lähikoulu - tutkimushankkeen teemaan, jossa kouluilla oli hyvä syy ja mahdollisuus esittää itsensä myönteisessä valossa ja toisaalta toisessa osatutkimuksessa havaittuun huono-osaisilla alueilla sijaitsevien koulujen erityiseen tarpeeseen ylläpitää koulun myönteistä mainetta ja imagoa (OT 2). Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että koulukiusaaminen ja siihen puuttuminen vaikuttaa perheiden kouluvalintoihin (Kosunen 2014) ja maineista hyvin tietoiset koulut (OT 2) ottivat tulkintani mukaan kiusaamiseen puuttumisen huomioon paitsi oppilaan hyvinvointiin myös koulun maineeseen liittyen. Kenttäjakson aikana useampi oppilas kertoi tullessaan Hillan kouluun kesken alakoulun edellisessä koulussa tapahtuneen kiusaamisen vuoksi. Huoltajat puhuivat myönteisesti siitä, miten Hillassa puututtiin kiusaamiseen. Vakava suhtautuminen kiusaamiseen käytännössä ja sen tuomitseva ilmapiiri osana oppilasmyönteistä ilmapiiriä tuottivat osaltaan Hillalle sen myönteisen kuvan, jota oppilaat ja huoltajat kuvasivat (ks. Blomqvist ym. 2020; Eliot ym. 2010; Oliver & Candappa 2007; Wilson & Deane 2001). Aikuiset suhtautuivat vakavasti ja selvittivät tapauksia, jotka määrittelivät kiusaamiseksi mutta saattoivat ohittaa epäselvempiä ja monimutkaisemmin määriteltävissä olevia oppilaiden keskinäisiä kahnauksia. Esimerkiksi internetissä tapahtuva kiusaaminen kuului tähän kategoriaan.

Institutionaalisen habituksen näkökulmasta merkittävin havainto toisessa osatutkimuksessa oli oppilaisiin kohdistuvien odotusten ja käytössä olevien käytäntöjen suhde. Odotukset suosivat oppilaita, joilla oli valmiuksia toimia kiusaamistilanteissa tietyllä tavalla. Kiusaamisesta tuli voida kertoa aikuisille useampaan

otteeseen ja oikealla tavalla. Oppilaiden toimintaan kohdistuvat odotukset kietoutuivat oikea-aikaisuuteen, käytettyyn kieleen ja valmiuteen puhua asiasta useampaan kertaan. Aikuisten puheessa näkyi vaikeus ymmärtää oppilaiden haastavien yhteiskunnallisten asemien yhteyttä heidän toimintaansa koulussa ja tavat, joilla kiusaamisenvastaisia toimenpideohjeita toteutettiin, myötävaikuttivat tähän. Toimenpideohjelmien, KiVa Koulun ja Verson, käyttäminen kiusaamisen ja konfliktien selvittelyyn, tuotti haasteen oppilaille, joiden tapaukset eivät olleet selvärajaisia kiusaamistapauksia ja joiden olisi pitänyt kertoa kiusaamisen jatkumisesta.

Ja se on sit tavallaan ikävää koska siinä KiVa-jutussahan on idea et siinä on seuranta ja sit monesti sille kiusatulle sanotaan että sä tuut heti sanomaan jos tää jatkuu. Et sit tavallaan sitä tietoa ei oo tullut. Koska eihän ne nyt meidän aikuisten nähden hyvänen aika kiusaa, sehän tapahtuu tuolla jos-sakin sitten, kulissien takana. (Rehtori, OT 4)

Kiusaamistapauksissa kuulluksi tulemisella oli aineistossa yhteys oppilaiden kehollistuneeseen kulttuuriseen pääomaan (Bourdieu 1986), joka ilmeni käytetyn kielen, käytettävissä olevien käsitteiden ja oikean ajankohdan valikoimisen muodossa. Oppilaiden luokkahabitus näkyikin heidän kielellisissä valmiuksissaan (Bourdieu & Wacquant 1995, 183) ja oppilaat, joiden oli vaikea puhua kiusaamisesta oikealla tavalla, saattoivat jäädä kuulematta. Erityisesti aineiston etnisiin vähemmistöihin kuuluvat oppilaat, joilla saattoi olla oppimisen vaikeuksia ja muita sosiaalisia haasteita koulussa, kertoivat kiusaamisesta haastattelussa mutta kertoivat myös päätyneensä olemaan puhumatta asiasta koulun aikuisille. Tämä johtui joko pelosta, että heitä ei uskottaisi, koska he olivat haastatteluiden ja havainnointien mukaan usein kahnauksissa opettajan kanssa, tai siitä, että he olivat kertoneet kiusaamisesta aiemmin mutta eivät olleet tulleet kuulluiksi. Poikien oli analyysin perusteella todennäköisesti vaikeampi ottaa kiusaamista puheeksi kuin tyttöjen. Sukupuoliin kohdistuvat odotukset ja puhettavat olivat kouluissa melko perinteisen sukupuolittuneita (ks. esim. Berg 2010; Gordon ym. 2005). Seuraavassa lainauksessa Abdi puhuu rasistisesta kiusaamisesta:

Abdi: Mä vaan oon hiljaa, ei mua kiinnosta oikeestaan niin paljoo, mä oon tottunutkin, meillä on aika paljon naapureita jotka on, itekin rasisteja. Mut ei mua haittaa mitään. (Oppilas 6.lk., OT 4)

Abdin haastattelua tulkitsein siten, että hän osallistui siihen päästäkseen puhumaan rasismista (ks. myös luku 4.2.4). Haastattelun jatkuessa Abdi kertoi kertoneensa

kiusaamisesta kerran mutta koska siitä ei seurannut mitään, hän oli päättänyt vaieta. Tässä tapauksessa oppilas käytti itse rasismin sanaa, jonka merkityksen hän tuntui tietävän. Haastatteluissa kävi kuitenkin ilmi, että oli myös (suomea ensimmäisenä kielenään puhuvia) oppilaita, jotka eivät osanneet käyttää rasismin käsitettä tai tunteneet sen merkitystä. Oletan, että heidän olisi Abdiakin vaikeampaa kertoa rasistisesta kiusaamisesta. Seuraava haastattelukatkkelma tarjoaa hyvän esimerkin siitä, miten vaikeaselkoisesti oppilas saattoi kuvata kokemaansa kiusaamista:

Heidi: Okei, et se on välillä semmosta ärsyttämistä, ooksä kertonu siitä kellekään?

Sami: Mä en oo kertonut, mä oon vaan hiljaa. Jos joku kiusaa niin mä oon vaan hiljaa.

Heidi: Oliko sellasta siellä edellisessä koulussa?

Sami: Oli. Mä aina kerroin kun joku kiusas mua. Nyt mä opin ei tarvii ketään, jos sua kiusataan älä kerro vaan kenellekään vaan, oo hiljaa.

Heidi: Miten sä päädyit semmoseen ratkaisuun?

Sami: No että mä ratkaisin ite, no jos sua kiusataan, sanoo opettajille ja sitten, kerro kuka sua kiusas, sitten hän pyytää anteeks, sitten se toinen, saat anteeksi ja sitten sä vaan, lähet pois. Tai voi olla että jos sua kiusataan lähe leikistä suoraan pois. Mä ratkaisin helposti sen. (Oppilas 6 lk., OT 4)

Edellä puhuneen Samin ensimmäinen kieli oli jokin muu kuin suomi, hän oli hiljattain vaihtanut uuteen kouluun, eikä oma opettaja tuntenut häntä erityisen hyvin. Aiemmassa koulussa Sami oli ollut pienryhmässä. Hän puhui haastattelussa hyvin hiljaa. Samilta puuttui useita niistä tekijöistä, jotka neljännen osatutkimuksen mukaan tekivät kuulluksi tulemisesta helpompaa: mitä enemmän oppilas itse (tai huoltaja) pystyi ottamaan vastuuta kiusaamisen selvittelyistä sitä todennäköisemmin hän tuli kuulluksi. Vastuun ottaminen näyttäytyi normaalina eli oletusarvoisesti oppilaan tuli pystyä kertomaan esimerkiksi kiusaamisen jatkumisesta. Kouluinstituution itsensä tuottamat hierarkiat, kuten kieleen tai sosiaalisiin taitoihin liittyvät odotukset, jäivät tunnistamatta. Kun oppilailta odotettiin kiusaamista-pausten selvittämisessä oikea-aikaisuutta, oikeanlaista puhetapaa, vastuunottoa,

aikuisten rohkeaa kohtaamista asiassa, joka voi hävettää (Hamarus 2006) tai perheen osallistumista asian selvittämiseen, odotettiin itse asiassa hyvin samankaltaisia asioita, kuin perheiltä kolmannessa osatutkimuksessa (OT 3). Toisen osatutkimuksen (OT 2) havaintoja voidaankin ymmärtää institutionaalisen habituksen näkökulmasta siten, että oppilailta odotettiin kiusaamistapauksista kertomisessa varsin keskiluokkaista olemisen tapaa (ks. Launis ym. 2016), joka näkyi siinä, miten kiusaamistapauksia käytännössä selvitettiin. Oppilas, jolla oli koulun toiminnan kanssa yhteensopivat pääomat (muun muassa kielelliset valmiudet ja sosiaalista tarkkanäköisyyttä) sai kentällä etua, sillä kiusaamisen uhriksi joutumisella on usein oppilaalle vakavia ja mahdollisesti pitkäaikaisia seurauksia (Haataja ym. 2016).

Lopuksi haluan todeta, että Hillassa ja Kirsikassa oli onnistuttu kiusaamistapausten hoitamisessa monin tavoin sekä oppilaiden että heidän huoltajiensa mukaan. Kouluilla oltiin monella tavalla tiedostavia ja esimerkiksi oppilaiden taustoista ja niiden vaikutuksista puhuttiin haastatteluissa paljon (OT 3). Herääkin kysymys, miten (voimakkaana) ilmiö näkyy muissa kouluissa, joissa mahdollisesti oppilaat ja huoltajat ovat tyytymättömämpiä myös selvärajaisten kiusaamistapausten hoitoon.

5.2 Moninaisuuden normalisointi ja neljä dilemmaa

Sekä Hillan, Kirsikan että Mesimarjan institutionaalinen habitus myötäili koulujen oppilaspohjaa. Tutkimuskoulujen toimintakulttuureille oli yhteistä hyväksyvä ymmärrys oppilaiden moninaisuudesta ja pyrkimys sopeuttaa käytäntöjä siihen. Koulujen institutionaalinen habitus ei toisin sanoen yrittänyt toimia oppilaiden habituksia vastaan, vaan koulujen ja oppilaiden habitukset myötäilivät ja rakensivat toisiaan (ks. Forbes & Lingard 2015; Lingard ym. 2003). Tästä muodostuu tämän tutkimuksen keskeisin havainto ja työssä esitettävä väite: *hyvin toimivien huono-osaisuutta kohtaavien kaupunkikoulujen institutionaalinen habitus pyrkii kohtaamaan oppilaidensa habitukset sen sijaan, että valkoinen keskiluokkaisuus määrittäisi toivottavaksi oppilaspohjaksi, johon koulun omaa oppilaspohjaa verrataan*. Havaintoa tukee se, että niissä tilanteissa, joissa oppilaiden toivottiin olevan toisenlaisia, tulivat erityisesti näkyviin hankaukset työssä ja väsymys tai jonkinlainen neuvottomuus. Tätä tapahtui Mesimarjassa ja Hillassa erityisesti joidenkin oppilasryhmien osalta.

Kouluilla on taipumusta normalisoida valkoinen keskiluokkainen oppilas ja muodostaa käytännöt siten, että ne suosivat niitä, joilla on käytössä keskiluokkaisia pääomia (ks. Archer ym. 2018; Bourdieu & Passeron 1977; Crozier 2015; Herr & Anderson 2003; Kosunen 2016; Mills 2008; Rinne 2012; Seppänen ym. 2015a;

Thrupp & Lupton 2011; myös Juva 2019; Riitaoja 2013) täyttääkseen keskiluokkaisuuden pohjalle rakentuneen yhteiskunnan standardit (Launis ym. 2016; Wishart 2009). Silloin, kun oppilaspohja on voimakkaasti ristiriidassa tämän ”normaalin” kanssa, koulu ja oppilaiden habitus joutuvat hankaukseen (Forbes & Lingard 2015; Reay 1998; ks. myös Reay 2004b). Kun taas institutionaalinen habitus rakentuu tai tietoisesti rakennetaan moninaisuutta normalisoivaksi (kuten Kirsi-kassa) tai käsitys omasta koulusta ja alueesta myönteiseksi (Hillassa) tai voimakkaan välittämisen eetokselle pohjalle (Mesimarjassa), onnistutaan estämään ainakin joitain niistä symbolisen väkivallan elementeistä, joita kouluissa herkästi muodostuu: oppilaita ei tällöin työnnetä marginaaliin käytäntein, joiden pohjalla on uskomus oppilaiden sisäsyntyisestä hyvyydestä tai huonoudesta (ks. esim. Archer ym. 2018; Herr & Anderson 2003; McGillicaddy & Devine 2018). Tämä saattaa selittää tutkimuksen lähtökohtana olleita hyviä oppimistuloksia, vaikka kausaalista suhdetta ei tämän tutkimuksen pohjalta voidakaan osoittaa. Oppilaiden hyvinvointi koulussa vaikuttaa kuitenkin oppimiseen (ks. esim. Salmela-Aro ym. 2021; OECD 2021).

Argumentoin myös, että koulun institutionaalisen habituksen kohtaaminen yhteneväisesti huono-osaisen oppilaspohjan kanssa on sitä helpompaa, mitä selkeämmin kansallinen ja paikallinen (koulutus)politiikka tukevat tätä tavoitetta. Esi-merkiksi voimakas varhaisen vaiheen umpiperäinen ryhmittely tai koulupolkujen määrittäminen muilla tavoilla (Archer ym. 2018; McGillicaddy & Devine 2018; Huilla ym., *arvioitavana*; Hamre, Morin & Ydesen 2018) ja siihen usein kuuluva testikäytäntö (Stahl 2017; OT 1), voimakas kaupunkisegregaatio (Paulle 2013) ja/tai kouluvalinnat mahdollistava kouluvalintapolitiikka (Bernelius 2013; Boterman 2019; Kosunen 2016) tuottavat kouluille lisähaasteita vastata huono-osaisuuden vaikutuksiin (ks. myös Sahlberg 2011). Suomen koulutuspoliittiset ratkaisut tukevat monilta osin myös huono-osaisuutta kohtaavien koulujen mahdollisuuksia kohdata oppilaitaan myönteisesti. Samoin paikallisella tasolla tehtävät toimet segregaation torjumiseksi ja resurssien turvaamiseksi näyttäytyivät aineistossa koulujen toimintaa tukevana. Toisaalta, Suomessakin on merkkejä niin voimakkaasta eriytymisestä kaupungin sisällä, että se vaikeuttaa koulun mahdollisuuksia tuottaa hyvää oppimista, vaikka resurssointikin olisi kohdallaan (ks. Bernelius & Huilla 2021, 51–54). Järjestelmään kuuluu muitakin ulossulkevia politiikkoja (ks. luku 2.3). Institutionaalinen habitus ei rakennu ainoastaan koulun sisällä eikä sitä ole mahdollista muuttaa koulun sisäisin keinoin kuin tiettyyn pisteeseen asti.

Huono-osaisuus tuottaa sitä kohtaaville kouluille erityisiä haasteita. Koulujen institutionaalinen habitus muodostuuakin asemoitumisena suhteessa eri suuntiin vetäviin dilemmoihin. Ymmärrän dilemman ongelmaksi, jota ei voi täysin ratkaista (ks. Salminen 2020). Sen sijaan eri ratkaisuvaihtoehdot sijoittuvat ikään kuin janan vastakkaisiin pätyihin ja koulut asettuvat johonkin kohtaan janalla suhteessa niihin. Vastatakseni päätutkimustehtävän toiseen kysymykseen, millaisia haasteita liittyy huono-osaisuuden kohtaamiseen, kokoon seuraavaksi yhteen

havainnot siitä, millaisia ristiriitoja huono-osaisuutta kohtaavissa kaupunkikouluissa joudutaan ratkomaan. Vaikka monet kouluja eri suuntiin vetävistä ilmiöistä kiinnittyvät koulutuspolitiikkaan ja kouluinstituutioon, saavat haasteet erilaisia painotuksia oppilaspohjasta ja koulun sijaintialueesta riippuen. Kuvaamani dilemmat kuvastavat täten niitä haasteita, joiden kanssa suomalaiset huono-osaisuutta kohtaavat kaupunkikoulut joutuvat kamppailemaan. Se, miten koulut asemoituvat suhteessa näihin dilemmoihin ja onnistuvat ratkomaan niitä, muodostaa keskeisesti niiden institutionaalista habitusta (ks. kuvio 2 tämän luvun lopussa). Ratkaisut kuvaavat myös sitä, miten koulut voivat toimia toimivina lähikouluina kaikille oppilaille.

5.2.1 Dilemma 1: Miten ohjata keskiluokkaisuuteen pitämättä sitä ainoana oikeana tapana olla?

Keskiluokkaaiset resurssit, tavat ja elämäntyyli näyttävät tavallisena ja hyvänä monilla elämänalueilla. Tällöin jää piiloon, miten ne kytkeytyvät taloudelliseen hyväosaaisuuteen ja kuluttamiseen enemmän kuin yksilön ominaisuuksiin, makuun tai kykyihin. (Launis ym. 2016; Purhonen ym. 2014.) Kouluissa arvostetaan lähtökohtaisesti monia sellaisia asioita, jotka kiinnittyvät keskiluokkaisuuteen, kuten sujuvaa yhteistyötä kodin ja koulun välillä (Auðardóttir 2021; Berg & Peltola 2015; Metso 2004; OT 3), lasten joustavaa sopeutumista piilo-opetussuunnitelmaan (Broady 1986) tai koulutususkoa ja tavoitteellisuutta opinnoissa (Kosunen 2016; Power ym. 2003; Seppänen ym. 2015a). Koulun institutionaalista habitusta rakentaakin keskeisesti, miten koulu ratkaisee ristiriidan, joka syntyy, kun oppilaita täytyy kasvattaa keskiluokkaisia tavoitteita kohti keskiluokkaisuutta suosivassa instituutiossa ja toisinaan oppilaiden ja perheiden habitus asettuu ristiriitaan tämän tavoitteen kanssa (OT 3; myös Wishart 2009). Toisin sanoen, koulut joutuvat ratkomaan ristiriitaa, jossa symbolisen väkivallan haastamiseksi tulisi arvostaa perheiden erilaisia kulttuurisen pääoman muotoja (Herr & Anderson 2003; Thomson 2002) ja toisaalta kasvattaa paitsi institutionalisoitunutta, myös kehoitunutta kulttuurista pääomaa tavalla, joka voi olla voimakkaassa ristiriidassa kaikkien kulttuurisen pääoman muotojen arvostamisen kanssa. Oppilas voi esimerkiksi osata useita kieliä, joita ei voi hyödyntää suomalaisessa koulussa ja osata suomea näitä kieliä heikommin. Tällöin kielitaito näyttää koulun näkökulmasta puutteellisenä, vaikka sopivassa kontekstissa se voisi olla oppilaalle eduksi. Jos koulussa ei kuitenkaan pyritäisi opettamaan oppilaille kieltä, jota tarvitaan jatko-opinnoissa ja työelämässä, tekisi koulu oppilaalle karhunpalveluksen. Koulut, joissa lasten ja perheiden habitus on samansuuntainen keskiluokkaisen kouluinstituution kanssa, tämän kiilun ylittäminen on helpompi tehtävä (ks. Forbes & Lingard 2015).

Asiaa vaikeuttaa, jos taloudellista ja kulttuurista pääomaa ei tunnisteta oikein. Argumentoinakin, että jos koulussa tunnistetaan ja tunnustetaan koulun oma rooli keskiluokkaisuutta suosivana instituutiona ja tunnistetaan, että perheiden toiminta ja suhde kouluun kiinnittyy sekä näiden yhteiskuntaluokka-asemaan että taloudelliseen asemaan, voisi olla helpompaa löytää pohjaa yhteistyölle monenlaisten perheiden kanssa (ks. Gillies 2005; OT 3). Se helpottaisi myös vakavien lapsen hyvinvointia ja terveyttä vaarantavien toimien erottamista tilanteista, joissa kyse on ennemminkin yhteiskuntaluokkapohjaisiin arvostuksiin kiinnittyvistä asioista. Tämä ei kuitenkaan ymmärrettävästi ole helppo tehtävä. Se vaatii tietoa perheiden haasteista, teoreettisesti jäsentynyttä pohdintaa erilaisten haasteiden luonteesta ja tuntuu todennäköisesti vaativalta tilanteissa, joissa lapsen hyvinvoinnista on voimakas huoli ja käytettävissä olevat tuen keinot ovat rajallisia (OT 3).

Tutkimuksen kouluilla oli käytössään erilaisia tapoja käsitellä ristiriitaa lasten habitusten ja koulun habituksen kesken (OT 2 ja OT 3). Kirsikassa oppilaiden erilaiset habitukset asettuivat linjaan koulun tietoisesti rakennettujen käytäntöjen ja oppilaisiin kohdistuvien merkityksenantojen kanssa: oppilaat pyrittiin ottamaan haasteineen kaikkineen vastaan sellaisina kuin ovat. Sen sijaan perheitä kohtaan kohdistettiin voimakastakin kritiikkiä eli perheiden habitus törmäsi koulun habituksen kanssa erityisesti tilanteissa, joissa lapsen hyvä hoiva ja hyvinvointi vaarantuivat. Mesimarjassa ristiriita suhteessa perheiden habituksiin näkyi siten, että hyväksi hoivaksi määriteltiin varsin keskiluokkaisia toimia, kuten koulun viesteihin vastaaminen ja läksyissä auttaminen (ks. myös Auðardóttir 2021; Berg & Peltola 2015; Metso 2004; OT 3). Haastatteluissa vakavia sosiaalisia ongelmia (kuten päihteiden väärinkäyttöä) liitettiin herkästi yhteen koulun suhteen ”välinpitämättömyyden” ja tuen puutteen kanssa. Tällöin jäi tunnistamatta pääomien merkitys perheiden toiminnassa; erityisesti keskiluokkaisuuteen liitetty kulttuurinen pääoma vaikuttaa siihen, millaisia resursseja perheellä on toimia suhteessa kouluun (ks. Auðardóttir 2021; Bourdieu & Passeron 1977). Keskiluokkaisen kouluinstituution kanssa asioiminen ei ole kaikille yhtä helppoa, etenkin jos kouluissa joudataan puuttumaan vanhemmuuteen esimerkiksi lastensuojelun mukaan ottamisen muodossa. Ristiriita hyvän yhteistyön pyrkimyksen ja edellä kuvatun koulun ja perheiden habitusten ristiriidan kanssa tuotti koulujen henkilökunnalle haasteita erityisesti Kirsikassa ja Mesimarjassa.

Argumentoimme kolmannessa osatutkimuksessa (OT 3), että jos perheiden toimintaa käsiteltäisiin erilaisten yhteiskunnallisten asemien, yhteiskuntaluokkien ja köyhyyden kysymyksinä, se saattaisi vähentää patologisointia, jota haastatteluissa näkyi suhteessa perheisiin. Saattaisi helpottaa koulun toimijoiden asemaa, jos lähtökohtaisesti perheiden ei oletettaisi käyttäytyvän keskiluokkaisen vanhemmuuden ideaalien mukaisesti. Tällöin olisi helpompi pitää puheenkin tasolla vakavat sosiaaliset ongelmat erillään ja mahdollisesti välttää erityisesti valtaväestöön kuuluvien heikossa yhteiskunnallisessa asemassa olevien perheiden stigmati-

sointia, joka todennäköisesti vain ylläpitää koulun ja perheiden habitusten kohtamattomuutta. Tämä liittyi kolmannessa osatutkimuksessa tehtyyn havaintoon köyhyydestä ja rahasta puhumisen vaikeudesta, joka aiheutti sen, että vuokra-asumisesta ja yksinhuoltajuudesta muodostui huono-osaisuuden ja haasteiden synonyymeja.

Toisin kuin julkisesta keskustelusta ehkä voi ajatella, maahanmuuttotautistaisten perheiden habitus näyttäytyi haastatteluissa joitain poikkeuksia lukuun ottamatta yhteneväisempänä koulujen institutionaalisen habituksen kanssa kuin valtaväestön huono-osaisten perheiden. Henkilökunnan puheessa oli uskomus, että hiljattain Suomeen tulleilla perheillä oli koulutususkoa, joka liittyi koulun kanssa yhteneväiseen elämäntapaan ja teki heistä siinä suhteessa vähemmän huono-osaisia (Saari 2015, 14) kuin valtaväestön huono-osaiset perheet. Jälkimmäisiin liitettiin puheessa ylisukupolvinen työttömyys sekä muita vakavia sosiaalisia ongelmia, mikä teki heistä suhteessa huono-osaisempia elämälaadun ja elämäntavan näkökulmasta. Tässä suhteessa maahanmuuttotautistaisten perheiden ja oppilaiden kohtaaminen muodostui kouluille helpommaksi (ks. myös Juvonen ym. *arvioitava*). Tämä saattoi johtua myös maahanmuuttotautistaisten perheiden (aiemmasta) yhteiskuntaluokka-asemasta, mutta tästä ei aineistossa juurikaan puhuttu.

5.2.2 Dilemma 2: Miten vaatia ja tukea oikea-aikaisesti?

Yksi keskeisiä haasteita oppilaille huono-osaisissa kouluissa on, että opettajat eivät usko oppilaisiinsa eivätkä vaadi näiltä samoja asioita kuin parempiosaisissa kouluissa tehdään. Opetus on tällöin pedagogisesti vähemmän haastavaa ja pahimmillaan työn ääressä ollaan pahimmillaan vain murto-osa siitä ajasta, joka opiskeluun on tarkoitettu (Paulle 2013, 13; Lupton 2005; Lupton & Hempel-Jorgensen 2012; Thrupp 1999, 142–144). Hillassa, Kirsikassa ja Mesimarjassa näin ei ollut. Opettamiseen ja sen pohjan rakentamiseen, joka mahdollistaa oppimisen, panostettiin selkeästi ja tietoisesti. Paradoksaalisesti tutkimuksessa tuli näkyviin tilanteita, joissa oppilailta vaadittiin liikaa heidän resursseihinsa nähden. Tämä tuli näkyviin neljännessä osatutkimuksessa, jossa näkyi oppilaiden taustojen vaikutus heidän mahdollisuuksiinsa kertoa kiusaamisesta koulussa (OT 4; myös Herr & Anderson 2003; Schwartz 2013). Neljännessä osatutkimuksessa, jossa tätä tarkasteltiin koulukiusaamisen näkökulmasta, kävi ilmi, että koulu itsessään tuotti heikompia asemia joillekin oppilaille käytäntöjensä myötä. Tällöin kiusaamisen vastaisten toimenpideohjelmien soveltaminen saattoi toimia symbolisen väkivallan mekanismina myötävaikuttaessaan siihen, että oppilaat eivät kertoneet heihin kohdistuneesta kiusaamisesta. Institutionaalisen habituksen näkökulmasta onkin

keskeistä, vastuutetaanko oppilaita ikään kuin nämä tulisivat kouluun habituksella, joka on yhteneväinen koulun kanssa vai lähdetäänkö olettamuksesta, että kaikilla ei ole mahdollisuutta koulun kontekstissa saada ääntään kuuluviin silloinkaan, kun se olisi erityisen merkityksellistä oppilaan hyvinvoinnille ja oppimiselle. Erityisesti Hillassa käytännöt tässä suhteessa rakennettiin sen olettamuksen varaan, että oppilaat toimivat itseään koskevissa asioissa rationaalisesti (ks. Bourdieu & Wacquant 1995, 161). Jos oppilaisiin kohdistuvat odotukset olivat lähtökohdiltaan keskiluokkaista toimijuutta ja sujuvaa suomen kielen taitoa edellyttäviä, työnsi se helposti heikommista lähtökohdista tulevia oppilaita marginaaliin ja tuotti symbolista väkivaltaa.

Tutkimuskouluissa jouduttiin toisin sanoen tekemään rajanvetoa sen suhteen, mitä oppilailta voidaan edellyttää luovuttamatta kuitenkaan vaatimasta asioita. Tämä rajanveto voi olla helpompaa tai sen seuraukset vähemmän voimakkaita niissä kouluissa, joissa oppilaat osaavat kertoa kiusaamisesta oikea-aikaisesti ja riittävän useasti, tai he saavat voimakkaammin tukea asian käsittelyyn kodeistaan. Neljännen osatutkimuksen pohjalta herää kysymys, voidaanko kiusaamisen vastaisia toimenpideohjelmia soveltaa samalla tavalla jokaisessa koulussa. Lisäksi on huomioitava, että kiusaaminen ja siitä kertominen on vain yksi tässä tutkimuksessa käsitelty esimerkki. Huono-osaisten alueiden kouluissa joudutaan todennäköisesti tekemään rajanvetoa vaatimisen ja tukemisen suhteen lukuisissa muissakin koulun arkeen kuuluvissa asioissa.

Tutkimuskoulut joutuivatkin toimimaan jatkuvan kehittämisen, muutoksen ja reflektoinnin keskellä. Keskeinen kysymys ratkaistavaksi institutionaalisen habituksen näkökulmasta on, kumman tulisi muuttua, koulun vai oppilaiden. Toisin sanoen, miten koulussa ymmärretään koulun rooli kaikkien oppilaiden tukijana versus oppilaan rooli koulun toimiin mukautuvana. Tutkimuskoulussa pyrittiin koulun mukautumiseen vallitsevaan tilanteeseen. Koulujen kesken oli eroja keinoista, joilla tähän tehtävään oli tartuttu mutta erityisesti Hillassa ja Kirsikassa sanallistettiin, kuinka koulujen oli tullut muuttua oppilas pohjiaan vastaaviksi. Tämä tavoite tuli erityisesti näkyväksi toisessa osatutkimuksessa (OT 2), jossa sosioekonomisesti parempiosainen ja etnisesti vähemmän segregoitunut Pihlajan koulu koki kielivähemmistöihin kuuluneet oppilaansa suuremmaksi haasteeksi ja jossa kamppailtiin luovuttamisen eetoksen kanssa eri tavoin kuin Hillassa, Kirsikassa tai Mesimarjassa. Tämä kuitenkin tarkoitti sitä, että tutkimuskouluissa tehtiin jatkuvasti paljon töitä toiminnan kehittämisen eteen ja usein ilman perheiden tukea. Verrattaessa siis kouluihin, joissa oppilas pohja on parempiosaista, tutkimuskoulut joutuivat sekä hoitamaan niitä ilmiöitä, joita huono-osaisuus toi kouluihin, että kehittämään ja reflektoimaan toimintaansa varsin voimakkaasti (ks. myös Lupton 2005). Toisin sanoen, kouluissa, joissa emotionaalinen kuormitus voi olla varsin voimakasta (Lupton 2005; Paulle 2013), tehdään myös paljon työtä, joka ei liity varsinaiseen didaktiseen suunnitteluun tai toteutukseen. Tutkimuskoulun myönteisen erityiskohtelun resursointi auttoi tässä ainakin jossain määrin.

5.2.3 Dilemma 3: Miten puhua ongelmista ja esiintyä edukseen samanaikaisesti?

Havaitsimme kolmannessa osatutkimuksessa (OT 3), miten henkilökunta puhui haasteista usein kiertoilmauksin. Köyhyydestä ja rahasta puhuttiin vähemmän kuin vuokra-asumisesta tai yksinhuoltajuudesta. Jälkimmäisiä, vuokra-asumista ja yksinhuoltajuutta, käytettiin köyhyydestä ja rahasta puhumisen kiertoilmauksina. Vaikka taloudellinen niukkuus, vuokra-asuminen ja yksinhuoltajuus kiinnittyvät tilastollisesti toisiinsa (Kallio & Hakovirta 2020), saattaa puhetapa stigmatisoida. Toisessa osatutkimuksessa puolestaan havaitsimme, että koulujen maineet muodostuvat paikallisina koulujen keskinäisinä hierarkioina ja tutkimuskoulut joutuivat hyvästä imagostaan huolimatta kamppailemaan kaupunginosien ja koko kaupungin tasolla laajempaan alueeseen kiinnitetyn stigman kanssa.

Aineistossa tuleekin näkyviin kaupunkisegregaatioon ja huono-osaisuuteen kiinnittyvä ilmiö, jossa koulujen tulisi samaan aikaan voida tuoda näkyviin haasteita, joiden kanssa ne kamppailevat, ja toisaalta tuottaa itsestään mahdollisimman hyvä kuva menestyäkseen mainehierarkiakamppailussa. Ilmiö tuli näkyviin neljännessä osatutkimuksessa (OT 4), jossa rehtori ja useat haastatellut opettajat kertoivat, että koulukiusaamista esiintyi kouluilla varsin vähän. Tulkitsen, että kouluilla oli tarve esittää oma koulunsa mahdollisimman hyvässä valossa, etenkin, kun tiedetään, että koulun sijaintialueen perusteella ulkopuoliset lähtökohtaisesti odottavat koulujen olevan epäilyttäviä (OT 2).

Tutkimuskoulut joutuvat siis huolehtimaan paitsi imagostaan (omakuvasta) myös maineestaan (muiden näkemyksistä) ja kamppailemaan lisäksi alueisiinsa liitetyn stigman kanssa (imagon, maineen ja stigman käsitteistä ks. Kearns ym. 2013). Kun kouluilla tämän lisäksi on haasteita, joista puhuminen on niiden korjaamiseksi välttämätöntä, tuottaa se mahdottoman tilanteen, jossa ongelmista pitää puhua mutta niiden olemassaoloa myös vähätellä. Tämä tuotti osatutkimuksessa neljä (OT 4) haasteen niille oppilaille, joiden oli vaikea kertoa kiusaamisesta. Osatutkimuksessa kolme (OT 3) se näkyi huono-osaisuuden stigmatisoivina puhetapoina. Toisessa osatutkimuksessa (OT 2) puolestaan näkyi, miten ongelmien ilmenemistä korostettiin muilla alueen kouluilla. Puhe, jossa ongelmien ilmeneminen nähdään muilla alueen kouluilla voimakkaampana, laskee paikallisessa mainehierarkiassa aina jotakin mahdollisesti jo valmiiksi huono-osaisuuden kanssa kamppailevaa koulua. Kirsikan oppilashaastatteluihin näkyi melko karulla tavalla oppilaiden huoli ”joutumisesta” paikalliseen huonomaineiseen yläkouluun. Pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa tutkimuskaupungissa joidenkin koulujen

maineella alkaa olla suurempi koulun hyvyttä ja huonoutta itsessään tuottava vaikutus kuin koulun opetuksellisella laadulla (ks. OT 2). Ne perheet, joilla on riittävästi resursseja, päätyvät tällöin käyttämään käytössä olevia keinoja valita jokin muu koulu. Tämä puolestaan voimistaa kierrettä kerätessään joihinkin kouluihin kaikkein huono-osaisimmat lapset (ks. myös Bernelius 2013, 77).

5.2.4 Dilemma 4: Vahvat, hauraat työyhteisöt

Huono-osaisuutta kohtaavat koulut ovat monella tavalla hauraita. Koulutuspoliittiset linjaukset, kaupunkisegregaation voimistuminen tai henkilökunnan luovuttaminen ja vaihtuvuus voivat vaikuttaa näihin kouluihin voimakkaammin kuin kouluihin, joissa koetut haasteet ovat toisenlaisia (Lupton 2005; Paulle 2013; Thrupp & Lupton 2011; OT 1). Esimerkiksi henkilökunnan vaihtuvuus on suurempi haaste vakautta tarvitsevilla alueidensa huono-osaisuutta kohtaavissa kouluissa, ja paradoksaalisesti henkilöstön vaihtuvuus on niissä usein suurempaa työn kuormittavuuden vuoksi (esim. Lupton 2005; Paulle 2013; Scafidi, Sjoquist & Stinebrickner 2007; Yonezawa, Jones & Robb Singer 2011). Hillassa, Kirsikassa ja Mesimarjassa oli pitkäaikaista ja varsin sitoutunutta henkilökuntaa, jolla oli myönteinen näkemys omasta koulustaan ja sen toimivuudesta (OT 2). Huomiota herättäviä olivat myös tutkimuskoulujen henkilöstön matalat keskinäiset hierarkiat. Opettajat, avustajat ja esimerkiksi koulun keittiön henkilökunta määriteltiin ”koulun aikuisiksi”, jotka asettuivat suhteessa oppilaisiin täten samanarvoisiksi. Tämä näkyi konkreettisesti puhetavoissa, käytännöissä ja henkilöstön yhteisissä tilaisuuksissa. Alla oleva lainaus on kenttämuistiinpanoistani henkilöstöhuoneesta:

[Avustajan] mukaan täällä ei erotella avustajia ja opettajia, joissain kouluissa ei kuulemma edes tervehditä avustajia, mutta täällä kaikkia kohdellaan samanarvoisina. [Heidille] naureskeltiin jopa, kun kysyin, onko henkilöstöhuoneessa vakkaripaikat.

Työyhteisö kiinnitti henkilökuntaa kouluun. Kaikkia kolmea koulua yhdistävä teema, joka kietoutui alueeseen ja oppilaspohjaan, oli hyvin toimivaksi koettu työyhteisö ja tietynlainen kutsumusajattelu. Erään Kirsikan opettajan haastattelulainaus kuvaa erityisesti jälkimmäistä:

(...) mä oon viihtynyt tääl tosi hyvin, mä tykkään olla just tän tyyppisessä koulussa, missä jos on ongelmia niin ne on sellaisia oikeita ongelmia eikä, että jollakulla on vääränväristä kynsilakkaa, [oikeisiin ongelmiin] paneudutaan ja niille tehään jotain, ei oo semmost turhaa hömpsötystä. (Opettaja, OT 3)

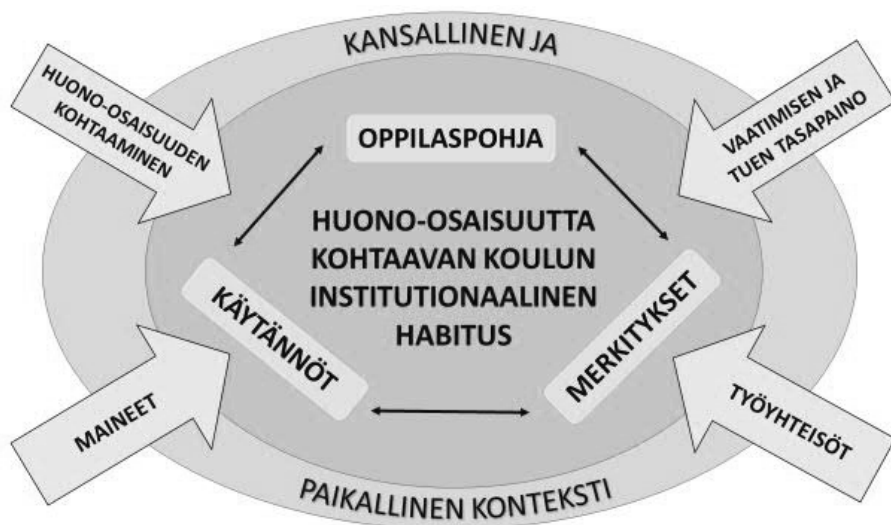
Tietynlaisen hengen ja tietynlaisten opettajien välttämättömyys ”haastavien” alueiden kouluihin oli haastatteluissa toistunut teema. Tätä saatettiin kuvata siten, että kouluissa kävi toisinaan opettajia, joilla oli ”liian ruusunpunaiset lasit päässä”, eikä toisin sanoen ymmärrystä työn realiteeteista. Tällaiset opettajat eivät yleensä jääneet tämänkaltaisiin kouluihin kovin pitkäksi aikaa. Koska toimivan ja auttavan työyhteisön merkitys oli käytännössä haastatteluissa poikkeuksetta merkityksellinen, on mahdollista, että kutsumusajattelu tuotti itseään toteuttavan kehän. Erityisesti Hillassa ja Mesimarjassa onnistuttiinkin tulkintani mukaan integroimaan työyhteisöön nekin opettajat, jotka lähtökohtaisesti olivat vaikeuksissa oppilaiden kanssa. Tällöin syyksi olla vaihtamatta koulua mainittiin yleensä työyhteisö. Kirsikassa henkilökunta oli keskenään hyvin samanhenkistä ja työyhteisö toimiva ja merkityksellinen mutta on mahdollista, että erihenkisen opettajan olisi ollut hankala integroitua kouluun.

Kutsumusajattelua ja samanhenkisyyden vaadetta voidaan hahmottaa kahdella tavalla. Yhtäältä työyhteisön yhteen hitsautuminen ja kollektiivisen linjan löytäminen todennäköisesti lisää työn mielekkyyttä ja kiinnittää työpaikkaan. Toisaalta, ajatus, että Suomessa on kouluja, joihin kuka tahansa pätevä opettaja ei voisi mennä töihin, voi pitkällä aikavälillä olla kestävä ja johtaa opettajasegregaatioon eli siihen, että huono-osaisimpien alueiden kouluihin alkaa olla vaikea saada pysyvää ja pätevää henkilökuntaa (ks. Paulle 2013, 178–197). Työyhteisöt, jotka pohjaavat yhteiseen viholliseen eli oppilaiden sisäistetyn huonommuuden haastamiseen, voivat olla myös hauraita.

Vaihtuvat taloudelliset resurssit vaikuttivat henkilökunnan koostumukseen. Tutkimuksen teon hetkellä koulujen budjettiin oli tulossa isohkoja leikkauksia, jotka peruttiin. Mahdolliset leikkaukset aiheuttivat huolta ja ennakoivia toimia kouluilla, mikä näkyi sekä havainnointimuistiinpanoissa että haastatteluissa. Erityisesti avustavan henkilökunnan työn jatkuminen oli epäselvää. Vaihtuvuutta oli jonkun verran perhevapaiden seurauksena ja henkilökunnan liikkuvuutta muihin kouluhin pidettiin jossain määrin suotavana. Institutionaalisen habituksen ollessa kollektiivinen habitus, yksittäisen toimijan erottuminen tai poistuminen joukosta ei sinänsä muokkaa sitä, vaikka habitus muodostuukin myös kamppailun ja vastustuksen myötä (Burke ym. 2013). Esimerkiksi Kirsikassa oli opettaja, joka kohdasi oppilaita näiden mukaan kielteisemmin kuin muut koulun aikuiset. Hänen toimintansa ei kuitenkaan vaikuttanut myönteiseen kokonaiskuvaan, joka oppilailla

oli koulustaan. Jos vaihtuvuus kuitenkin on suurta, muuttuu myös kollektiivinen habitus.

Koulun johto vaikuttaa keskeisesti institutionaaliseen habitukseen. Kun ajatellaan, että koulut toimivat paitsi kenttänä itsessään, myös pelaajina laajemmalla koulutuksen kentällä (Bourdieu & Wacquant 1995; Lingard ym. 2003), on merkityksellistä millainen ”*feel for the game*” (Kosunen 2016, 66; Bourdieu & Wacquant 1995, 127–129) koulun johdolla on. Jokainen koulu toimii pelaajana kentällä, jossa menestykseen, eli oppilaiden oppimiseen ja jatko-opintomahdollisuuksiin tai koulun maineeseen, vaikuttavat muun muassa kaupungeissa muodostuvien paikallisten kouluhierarkioiden, (toisinaan niukkojen) resurssien ja oppilaspuhjen risteymä. Se, millainen ymmärrys koulun johdolla on tästä pelistä (mikä on mahdollista, miten kannattaa toimia) ja miten johto onnistuu toimimaan erilaisilla risteävillä kentillä (esimerkiksi paikallisessa tilassa, kuten kaupungissa ja kaupunginosassa tai laajemmalla taloudellisella ja poliittisella kentällä) vaikuttaa oleellisesti koulun institutionaaliseen habitukseen (ks. Lingard ym. 2003). Jos koulussa johtaminen keskittyy voimakkaasti yhdelle ihmiselle, kuten oli Kirsikassa ja Mesimarjassa, on mahdollista, että tämän vaihtaessa syystä tai toisesta työpaikkaa, koulun institutionaalinen habitus muuttuu voimakkaastikin. Tilanne voi tehdä hyvin toimivastakin koulusta hauraan (Hargreaves, Halasz & Pont 2007; Leitwood, Harris & Hopkins 2008). Jos toisaalta johtamista on jaettu ja koulun käytänteitä muutettu selkeästi jaetun johtajuuden suuntaan, kuten Hillassa, vakauttaa se mahdollisesti institutionaalista habitusta myös johdon vaihtuessa (Rajakaltio 2011, 237–239). Institutionaalisen habituksen kannalta on joka tapauksessa merkityksellistä, miten (huono-osaisissa) koulussa osataan pelata peliä, jossa koulut erilaisin lähtökohtaisin oppilaspuhjin joutuvat kamppailemaan laajemmalla kentällä muiden koulujen kanssa. Koulujen johtajat lähtevät tähän peliin varsin erilaisista lähtökohdista oppilaspuhjasta riippuen.



Kuvio 2. Huono-osaisuutta kohtaavan koulun institutionaaliseen habitukseen vaikuttavat tekijät

6 Johtopäätelmät: Toimiva lähikoulu

Lähdin tutkimuksessani liikkeelle koulun ristiriitaisuudesta. Kouluun ja sen henkilökunnan työhön kohdistuu odotuksia, jotka ovat usein keskenään ristiriidassa. Koulussa pitäisi esimerkiksi tukea kunkin oppilaan yksilöllistä kasvua, vaikka siellä opetetaan joukkoja (Rajakaltio 2011; Simola 1995) ja tuotetaan joitakin oppilaita ulossulkevaa ymmärrystä (epä)normaaliudesta (Juva 2019; Riitaoja 2013). Koulujen tulisi sekä säilyttää paikallista kulttuurista perintöä että huomioida oppilaiden ja perheiden monimuotoisuus, taustat ja identiteetit. Koulut ja niiden henkilökunta joutuvat asemoimaan itsensä suhteessa ristiriitaisiin arvoihin, odotuksiin ja kouluinstituutioon itseensä sisältyviin paradokseihin, etsimään ”riittävän hyviä ratkaisuja”, joiden vaikutukset ovat usein ennalta-arvaamattomia ja mahdolluttomia mitata. (Salminen 2020.) Tässä tutkimuksessa otin lähtökohdaksi erityisesti sen, millaisia haasteita alueiden, oppilaiden ja perheiden huono-osaisuus tuottaa kouluille. Koulut ovat keskiluokkaisuutta myötäileviä instituutioita. Keskiluokkainen elämäntyyli tavoitteiden, ajankäytön ja kulutusmahdollisuuksien näkökulmasta asettuu koulun kanssa sujuvasti yhteen. Samanaikaisesti koulu tarjoittaa mahdollisuutta kiinnittyä yhteiskuntaan ja parantaa elinoloja kaikkien oppilaiden kohdalla, ja erityisesti niiden, jotka eivät saa tähän tukea kodeistaan, syystä tai toisesta. Se, miten koulu asemoituu suhteessa ristiriitaan, jossa koulu sekä uusintaa että mahdollistaa muutoksen lähtökohtaisiin yhteiskunnallisiin asemiin, on erityisen merkityksellistä juuri huono-osaisemmille oppilaille.

Tuotin tutkimuksessani uutta akateemista ja yhteiskunnallista tietoa huono-osaisuutta kohtaavista kouluista Suomessa. Teoreettisesti yleistettävällä tasolla tuloksia voidaan pohtia myös suhteessa muihin kouluihin. On kuitenkin huomattava, että etnografin katse on aina osittainen. Lukuun ottamatta toista (OT 2) ja neljättä osatutkimusta (OT 4) oppilaiden ääni ja toimijuus pääsivät tässä(kin) tutkimuksessa esiin vain vähän. Jatkotutkimuksissa olisikin tärkeää tarkastella huono-osaisuuden, kaupunkisegregaation ja koulujen ilmiöitä perusteellisemmin lasten ja nuorten näkökulmasta.

Vastauksena tutkimustehtävän ensimmäiseen kysymykseen, miten kaupunkikoulut kohtaavat huono-osaisuutta, väitän että tutkimuskoulujen institutionaalinen habitus pyrkii kohtaamaan oppilaidensa habitukset sen sijaan, että valkoinen keskiluokkaisuus määrittäisi toivottavaksi oppilas pohjaksi, johon koulun omaa oppilas pohjaa verrataan. Tutkimuskouluista Kirsikassa kollektiivinen ymmärrys rakennettiin moninaisuutta normalisoivaksi, Hillassa moninaisuutta normalisoitiin ymmärtämällä oma koulu ja sen alue myönteiseksi ja Mesimarjassa kollektiivinen ymmärrys perustui oppilaista välittämislle. Samaan aikaan näiden rinnalla

eli ristiriitaista puhetta ja käytäntöjä, mikä alleviivaa sitä, että eri suuntiin vetävät tavoitteet ja ideaalit elävät koulussa rinnakkain.

Koulujen institutionaalista habitusta rakentaa keskeisesti se, miten ne asemoituvat suhteessa ristiriitaisiin tavoitteisiin. Huono-osaisuus tuottaa tähän tehtävään oman lisänsä. Vastauksena tutkimustehtävän toiseen kysymykseen, millaisia haasteita huono-osaisuuden kohtaamiseen liittyy, havaitsin neljä eri suuntiin vetävää dilemmaa, jotka koskevat huono-osaisuuden kanssa tekemisissä olevia kouluja. Koulut joutuvat kohtaamaan huono-osaisuuden vaikutuksia ja niiden oman toiminnan kanssa hankaukseen asettuvia perheitä. Yhteistyölle tuottaa haasteita sekä yhteiskuntaluokittuneet odotukset perheiden tavoista ja toiminnasta että huoli lasten hyvinvoinnista ja tulevaisuudesta. Haaste kietoutuu näin sekä yhteiskuntaluokittuneisiin odotuksiin normaalista kanssakäymisestä kouluinstituution kanssa että taloudellisen huono-osaisuuden ja siihen kiinnittyvien sosiaalisten ongelmien kanssa toimimiseen. Perheiden toiminnan juurisyiden ymmärtäminen voisi helpottaa yhteistyötä: jotkin ilmiöt kiinnittyvät yhteiskuntaluokittuneisiin tapoihin ja arvostuksiin, jotka eivät välttämättä ole erityisen ongelmallisia, toiset esimerkiksi rakenteelliseen köyhyyteen ja kaupunkisegregaation vaikutuksiin, joihin perheillä on vain niukasti vaikutusmahdollisuuksia. Kaikki sosiaalisiksi ongelmiksi määritellyt haasteet eivät ole perheiden vaan koulun haasteita. Koulun viesteihin vastaamattomuuden ja vakavien sosiaalisten ongelmien, kuten päihteiden väärinkäytön, rinnastaminen, tuottaa perheistä homogeenisen ja näin mahdollisesti ryhmiä ja alueita stigmatisoivan kuvan. Tämä vaikuttaa todennäköisesti myös siihen, miten oppilaat uskovat koulun näkevän itsensä, vaikka tutkimuskouluilla patologinen puhe ei kiinnittynytäkään oppilaisiin vaan perheisiin. Se, että oppilaita patologisoivaa puhetta oli aineistossa vain vähän, kuvastaa tutkimuskoulujen tiedostavaa otetta ja tietoisesti rakennettuja puhetapoja, jotka siirtyivät myös käytäntöihin.

Huono-osaisuutta kohtaavat koulut joutuvat arjessaan myös jatkuvasti pohtimaan vaatimisen ja tukemisen tasapainoa. Ne eivät voi luovuttaa ja lakata vaatimasta ”sitä mitä muutkin koulut vaativat”, kuten eräs opettaja haastattelussa sanoi. Toisaalta, jos sellaiselta oppilaalta, jolla on vain vähän koulun kontekstissa relevanttia pääomaa, vaaditaan samoja asioita kuin oppilaalta, jolla on näitä pääomia käytössään, tullaan (tahtomatta) tuottaneeksi ulossulkemista. Tässä tutkimuksessa tämä näyttäytyi siten, että keskenään samanlaiset odotukset tuottivat tilanteen, jossa erityisesti heikommista asemista tulevat oppilaat päätyivät vaikenemaan heihin kohdistuvasta kiusaamisesta. Huono-osaisuus, muu kuin suomi ensimmäisenä kielenä ja esimerkiksi erityisen tuen tarve voivat tuottaa oppilaalle haasteita toimia koulun odotusten mukaan. Tämä näkyy sekä suhteessa oppimiseen (ks. Juonen ym. *arvioitavana*) että vertaisryhmän ja koulun aikuisten kanssa toimimiseen (OT 4; myös Juva 2019). Näin sosiaalisesti moninaisen oppilaspohjan kanssa toi-

mivat koulut kohtaavatkin vaateen jatkuvasti reflektoida ja kehittää omaa toimintaansa, jotta pystyisivät välttymään niiden oppilaiden tilanteen heikentämiseltä, jotka ovat muutenkin altavastajan asemassa.

Se, miten puhumme kaupunkien alueista ja kouluista, aiheuttaa todellisia seurauksia kouluille. Alueiden ja kaupunginosien huonot maineet tuottavat haasteita henkilöstön rekrytointiin, lisäävät kouluja eriyttäviä perheiden kouluvalintoja ja heikentävät oppilaiden uskoa itseensä. Tutkimuskouluilla oltiin hyvin tietoisia alueisiin ja kouluihin kiinnittyvistä maineista ja näiden maineiden seurauksista. Koulut osallistuivatkin eri tavoin koulutuksen kentällä käytävään peliin, jossa koulun asema määrittyi suhteessa muihin alueen kouluihin, painaen ja nostaen alueen huono-osaisuuden ja huonon maineen kanssa kamppailevia kouluja sen mukaan, miten taitavasti ne osasivat peliä pelata. Paikallisen kilpailun ohella kouluihin vaikutti niiden sijainti koko kaupungissa. Tämä kamppailu, johon koulut tahtomattaankin joutuivat osallistumaan, näkyi tilanteena, jossa tuli samaan aikaan esittää koulu mahdollisimman hyvässä valossa, silloinkin, kun kuvattiin kohdattuja haasteita. Huoltajien haastattelussa alueisiin kohdistetut epäilykset näkyivät puolustusreaktioina ja oppilaiden kohdalla melko karuina kuvaksina sosiaalisten ongelmien kohtaamisesta alueilla. (ks. myös Junnilainen 2019; Peltola ym. *ilmestyv.*) Poikkeuksen tähän muodosti Hilla, jossa kaikki haastatellut tuntuivat aidosti pitävän aluetta hyvänä ja ammentavan siitä myönteisiä rakennuspalikoita omaan identiteettiinsä. Hillan tapaus herättää pohtimaan keinoja, joilla koulujen ja alueiden yhteistyötä olisi mahdollista tukea. Kaupunkisegregaation voimistamisessa tai torjumisessa maineet ovat merkityksellisiä (OT 4; Bernelius 2013, 77) ja ne vaikuttavat kouluihin. Tarvitaan lisää tutkimustietoa siitä, miten laajempia kouluyhteisöjä voitaisiin aidosti tukea kaupunginosissa Suomessa. Alueiden kehittämistoimet tehdään usein sellaisen maailmankuvan ehdoilla, joka ei kiinnity alueiden todellisiin vahvuuksiin ja heikkouksiin (Gewirtz, Dickson, Power, Halpin & Whitty 2005; Junnilainen 2019; ks. myös Gillies 2005). Tämän lisäksi tarvitaan lisää tutkimustietoa siitä, miten koulujen ja alueiden maineet vaikuttavat oppilaiden mahdollisuuksiin. Aineistossani näkyy merkkejä joidenkin koulujen niin voimakkaasta stigmatisoinnista, että se mahdollisesti tuottaa itsessään heikkomman aseman koulun oppilaille, jos nämä sisäistävät negatiivisen leiman ja jos myös koulun henkilökunta on sen sisäistänyt (Bunar 2011; Hollingworth & Archer 2010).

Kaupunkisegregaatio ja huono-osaisuuden kohtaaminen vaikuttavat koulujen työyhteisöihin. Työyhteisö kiinnitti kouluun tutkimuskouluissa. Työyhteisöjen hyvään toimintaan olikin panostettu: henkilöstö tiesi missä olla ja mitä tehdä yllättävissäkin tilanteissa, eri ammattiryhmien hierarkioita (esimerkiksi opettajat-avustajat) oli tietoisesti purettu, toisia tuettiin ja autettiin ja kuvailtiin yleisesti monella tasolla toimivaa ”hyvää meininkiä” työyhteisössä. Tämä välittyi myös tutkijalle, joka niin ikään integroitiin yllättävänkin helposti ja sujuvasti osaksi koulujen arkea. Huono-osaisuus tuottaa kuitenkin työyhteisöihin myös haurautta.

Aiemmista tutkimuksista tiedetään, että huono-osaisuus voi aiheuttaa henkilölle tarpeen venyä äärimmilleen (Paulle 2013, 178–197; Riley 2013; Ylimäki, Jacobson & Drysdale 2007). Työpäiviin sisältyvä emotionaalinen lataus, arvaamattomuus ja oppilaiden hyvinvoinnin tukemisen tarve vaikuttavat pedagogisiin ratkaisuihin ja opetustilanteisiin (Lupton 2005; Paulle 2013; Thrupp 1999). Sen lisäksi, että tutkimuskouluilla työyhteisöt sulkivat sisäänsä, ne sulkivat ulos. Puhe siitä, että haluttiin tehdä töitä ”oikeiden ongelmien” kanssa ja kuvaukset siitä, miten ”liian ruusunpunaisin linssein” kouluihin tulleet opettajat pian vaihtoivat työpaikkaa, vahvistivat olemassa olevaa yhteisöä mutta tekivät siitä toisaalta mahdollisesti ulossulkevan ja ikään kuin kutsumukseen perustuvan. Puhetta voi tulkita myös turhautumisena vaihtuvuuteen. Isot muutokset kuormittivat työyhteisöjä, jotka joutuivat taiteilemaan tässä tutkimuksessa kuvattujen ristiriitojen kanssa arjessaan. Pohdin, että työyhteisöjen rinnakkain elävä vahvuus ja hauraus tuottaa Suomessakin opettajasegregaation riskin, joka koskettanee muitakin ammattiryhmiä koulujen sisällä. Vaade saada tietynlaisia ihmisiä tiettyihin kouluihin voi tuoda mukanaan sen, että joihinkin kouluihin alkaa olla vaikeaa saada pätevää henkilöstöä, kun rekrytointiin vaikuttavat myös alueiden ja koulujen maineet (OT 2). Lisäksi on tietysti huomattava, että niissä huono-osaisuutta kohtaavissa kouluissa, joissa työyhteisö ei tue yksittäisen työntekijän toimintaa, tilanne on lähtökohtaisesti erityisen vaikea. Henkilökunnan jakaantumisesta erilaisten alueiden ja oppilaspohjien kouluihin tarvittaisiin lisää tutkimustietoa Suomesta.

Kuvasin tässä tutkimuksessa erityisesti bourdieulaiseen tutkimusperinteeseen kiinnittyvästä näkökulmasta niitä erityisiä haasteita ja mahdollisuuksia, joita huono-osaisuutta kohtaavat kaupunkikoulut arjessaan ratkovat. Oppimistuloksin tarkastellen tutkimuskoulut onnistuivat toiminnassaan ja olen kuvannut, miten arki havainnointijaksoilla näyttäytyi toimivalta. Oppilaat ja huoltajat kuvasivat koulujaan lähes poikkeuksetta myönteisesti. Koulujen tilanne näyttäytyi tutkimuksen teon hetkellä toisin sanoen monella tavalla positiivisena. Asemoin yhteenvedon alussa tutkimukseni osaksi kriittisen koulun kehittämisen ja huono-osaisten koulujen tutkimuksen perinnettä, jossa tarkastellaan koulun kontekstin ja toimintakulttuurin yhteispeliä kriittisesti (ks. Lingard ym. 2003; Lupton 2005, Lupton & Hempel-Jorgensen 2012; Paulle 2013; Sahlberg 2011; Thrupp 1999; Wrigley 2003; OT 1). Kuvaamani haasteet edellyttävätkin huono-osaisuutta kohtaavilta kouluilta jatkuvaa reflektointia, käytäntöjen kehittämistä ja valmiutta muutokseen - kaiken muun ohessa. Lisäksi ne edellyttävät ymmärrystä laajemmasta kontekstista eli siitä pelistä, jossa koulut keskenään kamppailevat laajemmalla kentällä, jossa koulujen välille muodostuu erilaisia hierarkioita (ks. myös Lingard ym. 2003).

Neljän kuvaamani dilemman vuoksi koulut kohtaavat vielä viidennenkin dilemman: ne joutuvat jatkuvasti kehittämään ja reflektoimaan toimintaansa tilanteessa, jossa niiden arki on eri suuntiin vetävien ristiriitojen vuoksi muutenkin

täyttä. Konkreettisen pedagogisen työn lisäksi, aikaresurssia vaativa tiedostaminen ja metatyön merkitys nousevat tärkeäksi. Koulumaailmaan ajoittain kuuluvat muutokset, kuten opetussuunnitelman uudistukset, koulurakennusten remontit tai resursoinnin muuttuminen, vaikuttavat huono-osaisuuden kanssa toimiviin kouluihin lisäten niiden ennestään suurta työmäärää. Jossain kulkee sen kantokyvyn raja, jonka jälkeen nämä koulut eivät enää pysty toimimaan hyvin. Henkilökunnan jaksamisen näkökulmasta pohdin, että jos koulussa pyritään asemoitumaan suhteessa dilemmoihin siten, että normalisoidaan moninaisuutta, voi se lisätä työssä jaksamista ja työn mielekkyyden tuntua. Tällöin ei tarvitse ikään kuin uida vastavirtaan. Toisin aseteltuna, jos koulun arkea pyritään järjestämään koulun oppilas-pohjan erityisistä piirteistä välittämättä, tekee se työstä entistä haastavampaa. Kansallinen ja paikallinen konteksti määrittää mahdollisuuksien rajoja sille, miten kouluissa toimitaan suhteessa oppilaisiin ja alueisiin. Yhteiskunnallisen eriytymisen, resursoinnin ja erilaiset koulutuspoliittiset ratkaisut vaikuttavat joidenkin koulujen mahdollisuuksiin tuottaa hyvää oppimista enemmän kuin joidenkin toisten koulujen.

Päädynkin tutkimuksessani jatkamaan keskustelua kontekstia tarkastelevasta kriittisen koulun kehittämisen paradigmasta käsin ja korostamaan näiden koulujen erityistä asemaa ja tehtävää sekä laajemman kokonaiskuvan vaikutusta siihen. Huono-osaisia oppilaita opettavat koulut ovat merkityksellisiä toimijoita koulutuksen kentällä sen suhteen onnistuvatko ne pelaamaan siten, että oppilaat saavat pääomia, valttikortteja, jotka ovat kilpailukykyisiä tulevilla kentillä olevien pelaajien kanssa. Kun koulussa käytännöt ja merkityksenanto toiminnan takana myötäilevät oppilaiden habituksia, koulu voi tuottaa mahdollisuuksia kaikille oppilaille. Aiemmissa tutkimuksissa nostetaan havaintoja siitä, että politiikkatoimissa ja resursoinnissa tulee huomioida huono-osaisuuden kanssa toimivien koulujen erityisyys. Tutkimukseni pohjalta näkyykin, että vaatii erityistä taitoa muokata koulun käytäntöjä kaikkia oppilaita tukeviksi. Tällöin merkitykselliseksi muotoutuu se, miten laajempi konteksti tukee kouluja tässä työssä. Huomioidaanko tämä ylhäältä tulevassa kehittämistyössä ja resursoinnissa?

On syytä myös pohtia, missä määrin kouluja voidaan kohdella samoin kehittämistyössä. Sijaintialueeseen ja oppilas-pohjaan liittyvät tekijät vaikuttavat eri kouluissa eri tavoin. Koulut ovatkin jossain määrin uniikkeja haasteineen ja vahvuuksineen (ks. myös Lupton 2005). Tämä on syytä huomioida kouluja kehitettäessä ja vaatii hallinnolta ja johdolta laadullista tuntemusta eri kouluista.

Päätän tutkimukseni pohtimalla alkupisteenä ollutta toimivan lähikoulun ajatusta. Aineistoni, valitsemani katseen ja tuottamieni havaintojen pohjalta ajattelen, että vaikka koulut joutuvat navigoimaan eri suuntiin vetävien laajempien haasteidensa kanssa ja instituutioon itseensä sisältyy paradokseja, onnistuessaan, koulut voivat tukea huono-osaisista taustoista tulevia lapsia (ks. myös Herr & Anderson 2003; Watson 2018). Jos koululla on ensinnäkin jaettu tavoite nähdä mahdol-

lisimman monenlaiset oppilaat ja lähtökohdat normaaleina se voi helpommin toimia kaikkien kouluna, vaikka tavoitetta ei kouluinstituutiossa täydellisesti koskaan saavutettaisikaan (Juva 2019). Toiseksi, jos tämän merkityksenannon pohjalta rakennetaan huolellisesti ja ajan kanssa henkilöstöä ja oppilaita tukevia ja tutkimustietoa hyödyntäviä käytäntöjä, saadaan koulun arjesta toimivaa. Kolmanneksi, oikean resursoinnin merkitystä ei voi vähätellä. Tutkimuskouluissa näkyi esimerkiksi riittävän aikuisten määrän yhdistyminen hyviin käytäntöihin ja oppilaita myönteisesti kohtaaviin periaatteisiin. Tämä rakensi osaltaan sujuvaa arkea. Aiempaan tutkimukseen pohjautuen päättelen, että mikään edellä mainituista ei riitä, jos ne eivät kytkeydy laajemmin yhteiskunnallisen eriytymisen torjumiseen. Erityisesti kaupunkisegregaation ja lapsiperheköyhyyden torjumisen kysymykset koskevat kouluja oleellisella tavalla mutta ovat ilmiöinä pitkälti koulujen toimien tavoittamattomissa.

Lähteet

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Ahtiainen, R. 2017. Shades of change in Fullan's and Hargreaves's models: Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform. University of Helsinki: Helsinki.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. Improving schools, developing inclusion. London: Routledge.
- Alegre, M.À. & Ferrer, G. 2010. School regimes and education equity: some insights based on PISA 2006. *British Educational Research Journal*, 36(3), 433–461.
- Angrosino, M. & Rosenberg, J. 2011. Observations on observation, continuities and challenges. Teoksessa: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Anttila, A-H., Kauranen, R., Launis, K. & Ojajärvi, J. 2016a. Luokan ääni ja hiljaisuus, yhteiskunnallinen luokkajärjestys 2000-luvun alun Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, H-A., Bergroth, H., Kauranen, R., Lahikainen, L., Lamberg, E., Launis, K., Mäkinen, K. & Ojajärvi, J. 2016b. Johdanto teokseen ja luokkajärjestyksen käsitteeseen. Teoksessa Anttila, A-H., Kauranen, R., Launis, K. & Ojajärvi, J. *Luokan ääni ja hiljaisuus, yhteiskunnallinen luokkajärjestys 2000-luvun alun Suomessa*. Tampere: Vastapaino. 10–27.
- Archer, L., Francis, B., Miller, S., Taylor, B., Tereshchenko, A., Mazonod, A., Pepper D. & Travers, M.-C. 2018. The symbolic violence of setting: A Bourdieusian analysis of mixed methods data on secondary students' views about setting, *British Educational Research Journal*, 44(1), 119–140. DOI: 10.1002/berj.3321
- Atkinson, W. 2011. From sociological fictions to social fictions: Some Bourdieusian reflections on the concepts of 'institutional habitus' and 'family habitus'. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 331–347.
- Auðardóttir A. M. 2021. 'I am the black duck' affective aspects of working-class mothers' involvement in parental communities. *British Journal of Sociology of Education*. Published online.
- Autio, T. 2016. A brief intellectual and political history of the present transnational education and curriculum policy leadership crisis. *Journal of the the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 11(2).

- Ball, S. J. 2018. The banality of numbers. Teoksessa B. Hamre, A. Morin, & C. Ydesen (Eds.), *Testing and inclusive schooling: International challenges and opportunities*. New York, NY: Routledge. 79–86.
- Beach, D., From, T., Johansson, M. & Öhrn, E. 2018. Educational and spatial justice in rural and urban areas in three Nordic countries: a meta-ethnographic analysis. *Education Inquiry*, 9(1), 4–21.
- Berg, P. 2010. Ryhmärajoja ja hierarkioita: etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta. Helsingin yliopisto: Helsinki.
- Berg, P. & Peltola, M. 2015. “Raising Decent Citizens. On Respectability, Parenthood and Drawing Boundaries.” *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 23(1), 36–51.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1966. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Bergroth, H. 2016. Luokan ruumiillisuus arjen kokemuksissa köyhyydestä. Teoksessa Anttila, A.-H., Kauranen, R., Launis, K. & Ojajarvi, J. *Luokan ääni ja hiljaisuus, yhteiskunnallinen luokkajärjestys 2000-luvun alun Suomessa*. Tampere: Vastapaino. 166–204.
- Berisha, A.-K. & Seppänen, P. 2017. Pupil Selection Segments Urban Comprehensive Schooling in Finland: Composition of School Classes in Pupils' School Performance, Gender, and Ethnicity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 240–254.
- Bernelius, V. 2013. Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. *Tutkimuksia 1/2013*. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Bernelius, V. & Huilla, H. 2021. Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. *Valtioneuvoston julkaisuja 2021:7*. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162857/VN_2021_7.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Bernelius, V. & Vaattovaara, M. 2016. “Choice and Segregation in the ‘Most Egalitarian’ Schools: Cumulative Decline in Urban Schools and Neighbourhoods of Helsinki, Finland.” *Urban studies*, 53(15), 3155–3171.
- Bernelius, V. & Vilkkama, K. 2019. Pupils on the move: School catchment area segregation and residential mobility of urban families. *Urban Studies*. DOI: 10.1177/0042098019848999
- Bernstein, B. 1977. *Class, Codes and Control, Volume 3*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bingham, C. 2001. *Schools of Recognition, Identity Politics and Classroom Practices*. Lanham: Rowman and Littlefield publishers, INC.
- Bingham, C. 2006. Before recognition, and after: The Educational critique. *Educational theory*, 56(3), 325–344.

- Blomqvist, K., Saarento - Zaprudin, S. & Salmivalli, C. 2020. Telling adults about one's plight as a victim of bullying: Student - and context - related factors predicting disclosure. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 151–159.
- Boterman, W. R. 2019. The role of geography in school segregation in the free parental choice context of Dutch cities. *Urban Studies*, 56(15), 3074–3094.
- Boterman, W. R., Musterd, S., Pacchi, C. & Ranci, C. 2019. School segregation in contemporary cities: Socio-spatial dynamics, institutional context and urban outcomes. *Urban Studies*, 56(15), 3055–3073.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. 1986. "The Forms of Capital". Teoksessa *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*, toim. Stephen. J. Ball. 2004. London: Taylor & Francis, 15–29.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. 1995. *Refleksiiviseen sosiologiaan: Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Broady, D. 1986. *Piilo-opetussuunnitelma*. Tampere: Vastapaino.
- Brunila, K., Harni, E., Saari, A. & Ylöstalo, H. (toim.). 2021. *Terapeuttinen valta: Onnellisuuden ja hyvinvoinnin jännitteitä 2000-luvun Suomessa*. Tampere: Vastapaino
- Bunar, N. 2011. Multicultural urban schools in Sweden and their communities: Social predicaments, the power of stigma, and relational dilemmas. *Urban Education*, 46(2), 141–164.
- Burke, C. T., Emmerich, N. & Ingram, N. 2013. Well-founded social fictions: a defence of the concepts of institutional and familial habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 34(2), 165–182.
- Coleman, J. S., Cambell, E. A., Hobson, C. J., McPortland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. 1966. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Crozier, G. 2015. Middle-class privilege and education, *British Journal of Sociology of Education*, 36(7), 1115–1123. DOI: 10.1080/01425692.2015.1076249
- Cuban, L. 2003. *Why is it so hard to get good schools?* New York, NY: Teachers College Press.
- Delamont, S. 2011. *Ethnography and participant observation*. Teoksessa Seale, Clive; Gobo, Giampietro; Gubrium, Jaber F. & Silverman, David (toim.) *Qualitative Research Practice*. London: Sage.

- Delamont, S., Atkinson, P. & Pugsley, L. 2010. The concept smacks of magic: Fighting familiarity today. *Teaching and Teacher Education*, 26, 3–10.
- Dovemark, M., Kosunen, S., Kauko, J., Magnúsdóttir, B., Hansen, P., Rasmussen, P. 2018. Deregulation, privatisation and marketisation of nordic comprehensive education: Social changes reflected in schooling. *Education Inquiry*, 9(1), 122–141.
<https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1429768>
- Downey, D. B., & Condrón, D. J. 2016. Fifty years since the Coleman report: Rethinking the relationship between schools and inequality. *Sociology of Education*, 89, 207–220. doi:10.1177/0038040716651676
- Downey, D. B., von Hippel, P. T., & Hughes, M. 2008. Are ‘failing’ schools really failing? Using seasonal comparison to evaluate school effectiveness. *Sociology of Education*, 81, 242–270. doi:10.1177/003804070808100302
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A. & Fan, X. 2010. Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48(6), 533–553.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., Shaw, L. L. 2007. Participant Observation and Fieldnotes. Teoksessa Atkinson, P., ym. (toim.) *Handbook of Ethnography*. SAGE: London, 352–368.
- Erola, J. 2010a. Johdanto. Teoksessa, Erola, J. (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus. 19–26.
- Erola, J. 2010b. Luokkarakenne ja luokkiin samaistuminen Suomessa. Teoksessa, Erola, J. (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus. 27–50.
- Forbes, J. & Lingard, B. 2015. Assured optimism in a Scottish girls’ school: habitus and the (re)production of global privilege. *British Journal of Sociology of Education*, 36(1), 116–136. DOI: 10.1080/01425692.2014.967839
- Foster, R. 2012. *The Pedagogy of Recognition: Dancing Identity and Mutuality*. Acta Universitatis Tamperensis 1779. University of Tampere, School of Education. Tampere: Tampere University Press.
- Fraser, N. 2009. *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. New York, NY: Columbia University Press.
- From, T. 2020. *Speaking of space: An ethnographic study of language policy, spatiality and power in bilingual educational settings*. University of Helsinki: Helsinki.
- Fullan, M. 2011. Choosing the wrong drivers for whole system reform. Seminar Series 204. Melbourne, Victoria, Australia: Centre for Strategic Education. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396088160.pdf>
- Gewirtz, S. 1998. Can all schools be successful? An exploration of the determinants of school ‘success’. *Oxford Review of Education*, 24, 439–457. doi:10.1080/0305498980240402

- Gewirtz, S., Dickson, M., Power, S., Halpin, D., & Whitty, G. 2005. The deployment of social capital theory in educational policy and provision: The case of education action zones in England. *British Educational Research Journal*, 31, 651–673. doi:10.1080/01411920500314620
- Gillborn, D., Rollock, N., Vincent, C. & Ball, S. J. 2012. 'You got a pass, so what more do you want?': race, class and gender intersections in the educational experiences of the Black middle class. *Race, Ethnicity and Education*, 15(1), 121–139. DOI: 10.1080/13613324.2012.638869.
- Gillies, Val. 2005. "Raising the 'Meritocracy': Parenting and the Individualization of Social Class". *Sociology*, 39(5), 835–853.
- Gordon, T., Holland, J., Lahelma, E. & Tolonen, T. 2005. Hidden from Gaze: Problematising Action in the Classroom. *Qualitative Research* 5(1), 113–131.
- Gordon, T., Lahelma, E., Hynninen, P., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 1999. Learning the routines: professionalisation of newcomers in secondary school. *International Journal of Qualitative Studies of Education*, 12(6), 689–706.
- Guttorm, H. 2014. Sommitelmia ja kiepsahduksia: Nomadisia kirjoituksia tutkimuksen tulemisesta (ja käsityön sukupuolisopimuksesta). Helsingin yliopisto: Helsinki.
- Haataja, A., Sainio, M., Turtonen, M. & Salmivalli, C. 2016. Implementing the KiVa antibullying program: Recognition of stable victims. *Educational Psychology*, 36(3), 595–611.
- Haltia, N., Isopahkala-Bouret, U. & Jauhiainen, A. 2021. The vocational route to higher education in Finland: Students' backgrounds, choices and study experiences. *European Educational Research Journal*, 1–18.
<https://doi.org/10.1177/1474904121996265>
- van Ham, M., Tammaru, T. & Janssen, H.J. 2018. A Multi-Level Model of Vicious Circles of Socio-Economic Segregation. *Divided Cities*. OECD Publishing. <https://www.narcis.nl/publication/RecordID/oai:tudelft.nl:uuid:f9598f6a-af28-4f78-887e-8bd89219e53e>.
- van Ham, M., Tammaru, T., Ubarevičienė, R. & Janssen, H. 2021. *Urban Socio-Economic Segregation and Income Inequality: A Global Perspective*. Cham: Springer International Publishing AG.
- Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä: Yläkoulun oppilaiden kokemuk- sia kiusaamisesta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research* 288.
- Hamnett, C. & Butler, T. 2011. 'Geography matters': the role distance plays in re- producing educational inequality in East London. *Transactions – Institute of British Geographers*, 36(4), 479–500.

- Hamre, B., Morin, A., & Ydesen, C. (Toim.) 2018. Testing and inclusive schooling: International challenges and opportunities. New York, NY: Routledge.
- Hannus, S. 2018. Pienten askelten tanssi: Performatiivinen etnografia hierarkioiden rakentumisista ja purkamisen mahdollisuuksista kahdella yläkoullulla, Helsinki: University of Helsinki.
- Hargreaves, A., Halasz, G. & Pont, B. 2007. School leadership for systematic improvement in Finland. A case study report for the OECD activity improving school leadership. <http://www.oecd.org/data-oecd/43/17/39928629.pdf>
- Harker, R. 1984. On reproduction, Habitus and Education. *British Journal of Sociology of Education*, 5(2), 117–127.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K., Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus*, 36(5), 340–354.
- Heikkinen, H. L. T., Kaukko, M., Nikkola, T. & Saari, A. 2021. Kasvatusta ilman kehyksiä. *Kasvatus*, 52(4), 377–379.
- Helakorpi, J. 2020. Innocence, Privilege and Responsibility: Power Relations in Policies and Practices on Roma, Travellers and Basic Education in Three Nordic Countries. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Helminen, V, Nurmio, K. & Vesanen, S. 2020. Kaupunki-maaseutu-alueuokitus 2018. Suomen ympäristökeskuksen raportteja 21/2020. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/315440/SY-KEra_21_2020_Kaupunki_maaseutu_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Helne, T. 2002. Syrjäytymisen yhteiskunta. University of Helsinki, Faculty of Social Sciences, Department of Social Policy.
- Herr, K. H. & Anderson, G. 2003. Violent youth or violent schools? A critical incident analysis of symbolic violence, *Int. J. Leadership in Education*, 6(4), 415–433. DOI:10.1080/1360312032000150779
- Heyl, B.S. 2007. Ethnographic interviewing. Teoksessa: Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (eds.) *Handbook of ethnography*. London: Sage Publications. 369–383.
- Hohti, R. 2016. Classroom matters: Research with children as entanglement. University of Helsinki: Helsinki.
- Hollingworth, S., & Archer, L. 2010. Urban schools as urban places: School reputation, children's identities and engagement with education in London. *Urban Studies*, 47(3), 584–603.
- Honneth, A. 2005. *The Struggle for Recognition. The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- Huilla, H. & Kosunen, S. 2020. Inclusion and marginalization of learners in primary education (Finland). *Bloomsbury education and childhood studies*:

- Articles. Kauko, J., Tatto, M. T. & Menter, I. (Toim.). London: Bloomsbury Publishing.
- Huilla, H., Lay, E. & Tzaninis, Y. Tensions between diverse classrooms and inclusive educational practices: Pedagogues' perspectives in Iceland, Finland and the Netherlands. *Arvioitavana*.
- Härkönen, J. 2010. Sosiaalinen periytyvyys ja sosiaalinen liikkuvuus. Teoksessa, Erola, J. (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus. 51–66.
- Härkönen J. & Sirniö O. 2020. Educational transitions and educational inequality: A multiple pathways sequential logit model analysis of Finnish birth cohorts 1960–85. *European Sociological Review*, 36(5), 700–719. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa019>
- Jackson, Philip W. *Life in Classrooms*. Reissued with a new introd. New York: Teachers College Press.
- Jahnukainen, M., Kalalahti, M. & Kivirauma, J. 2019. (Toim.) *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotäistäiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Jahnukainen, M., Kivinen, A. & Kortelainen, M. 2020. Yksilöllistä opetusta ennustavat tekijät ja suhteellisen iän vaikutus erityisopetuksessa. *Kansantaloudellinen aikakauskirja*, 116(1), 73–89.
- James, D. 2015. How Bourdieu bites back: recognising misrecognition in education and educational research. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 97–112. DOI:10.1080/0305764X.2014.987644
- Jeffrey, J. & Stuart, J. 2020. Do research definitions of bullying capture the experiences and understandings of young people? A qualitative investigation into the characteristics of bullying behaviour. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(3), 180–189.
- Junnilainen, Lotta. 2019. *Lähiökylä. Tutkimus yhteisöllisyydestä ja eriarvoisuudesta*. Tampere: Vastapaino.
- Juva, I. 2019. Who can be 'normal'? Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools. *Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 58.
- Juva, I., Holm, G. & Dovemark, M. 2020. 'He failed to find his place in this school' – Re-examining the role of teachers in bullying in a Finnish comprehensive school. *Ethnography and Education*, 15(1), 79–93.
- Juvonen, S. 2017. *Sosiaalinen pääoma opettajayhteisössä: kokemuksia kaupunkilaisesta kyläkoulusta*. Pro gradu tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Juvonen, S. & Toom, A. Teachers' expectations and expectations of teachers: understanding teachers' societal role. *Ilmestyy*. Teoksessa Thrupp, M., Sepänen, P., Kauko, J. & Kosunen, S. (Toim.) *Finland's Famous Education System. Unvarnished insights into Finnish schooling*. New York: Springer.

- Juvonen, S., Oittinen, R., Huilla, H., Kosunen, S., Peltola, M. & Luoma, T. Kieli kulttuurisena pääomana perusopetuksen kentällä: yhteiskuntaluokan tekeminen koulun arjessa. Arvioitavana.
- Järvinen, K. 2010. Keskiluokan pinnan alta. Teoksessa Erola, J. (toim.) Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Gaudeamus. 231–236.
- Järvinen, K. & Kolbe, L. 2007. Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa: nyky-sukupolven kokemuksia tasa-arvosta. Helsinki: Kirjapaja.
- Kallio, J. & Hakovirta, M. 2020. Johdanto: Huono-osaisuus ja köyhyys lapsiperheissä. Teoksessa, Kallio, J. & Hakovirta, M. (Toim.) Lapsiperheiden köyhyys ja huono-osaisuus. Tampere: Vastapaino. 7–33.
- Kallio, J., Hautala, H. & Erola, J. 2020. Vanhempien huono-osaisuuden yhteys lasten koulupudokkuuteen. Teoksessa, Kallio, J. & Hakovirta, M. (Toim.) Lapsiperheiden köyhyys ja huono-osaisuus. Tampere: Vastapaino. 175–198.
- Kallio, J. M., Kauppinen, T. M. & Erola, J. 2016. Cumulative Socio-economic Disadvantage and Secondary Education in Finland. *European Sociological Review*, 32(5), 649–661.
- Karhula, A. & Sirniö, O. 2019. Ylisukupolvinen eriarvoisuus Suomessa. Poikkiteellinen katsaus yhteiskuntatieteellisiin tutkimuksiin. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84(5-6), 572–582.
- Karvi, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 2020. Kansallisen arviointitoiminnan tuloksia koulutusjärjestelmän tilasta 2020. TIIVISTELMÄT 19:2020. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/11/KARVI_1920.pdf
- Kauko, J., Simola H., Varjo J., & Kalalahti M. 2012. What could a dynamics perspective contribute to comparative research? Teoksessa Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys. *Social Perspectives on Education*, toim. J. Kivirauma, A. Jauhianen, P. Seppänen, and T. Kaunisto. *Research in Educational Sciences* 59. Turku: FERA. 219–233.
- Kauppila, A. 2022. Kehitys- ja vaikeavammaisten henkilöiden hallinta ja kansalaisuus vammais- ja koulutuspolitiikassa sekä ammatillisen erityisoppilaitoksen arjessa. Väitöskirjan käsikirjoitus.
- Kauranen, R. & Lahikainen, L. 2016. Luokan äänen ja hiljaisuuden muodostuminen rakenteellisesti ja kokemuksellisesti. Teoksessa Anttila, A-H., Kauranen, R., Launis, K. & Ojajärvi, J. Luokan ääni ja hiljaisuus, yhteiskunnallinen luokkajärjestys 2000-luvun alun Suomessa. Tampere: Vastapaino. 46–87.
- Kearns, A., Kearns, O., & Lawson, L. 2013. Notorious places: Image, reputation, stigma. The role of newspapers in area reputations for social housing estates. *Housing Studies*, 28(4), 579–598.

- Kintrea, K., St Clair, R., & Houston, M. 2015. Shaped by place? Young people's aspirations in disadvantaged neighbourhoods. *Journal of Youth Studies*, 18(5), 666–684. DOI: 10.1080/13676261.2014.992315.
- Kortteinen, M., Vaattovaara, M., & Alasuutari, P. 2005. Eliitin eriytymisestä pääkaupunkiseudulla. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/101632/055kortteinen.pdf?sequence=1>
- Koivusilta, L. 2020. Vanhempien huono-osaisuuden yhteydet lapsen ja nuorten tulevaisuuden voimavaroihin ja ajatuksiin tulevaisuudesta. Teoksessa, Kallio, J. & Hakovirta, M. (Toim.) *Lapsiperheiden köyhyys ja huono-osaisuus*. Vastapaino: Tampere. 143–172.
- Koski, L. 2011. Teksteistä teemoiksi - dialoginen tematisointi. Teoksessa Puusa, Anu & Juuti, Pauli (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat*. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. *JTO*. 126–152.
- Kosunen, S. 2014. Reputation and parental logics of action in local school choice space in Finland. *Journal of Education Policy*, 29(4), 443–466.
- Kosunen, S. 2016. Families and the social space of school choice in urban Finland. Helsinki: University of Helsinki.
- Kosunen, S., Bernelius, V., Seppänen, P., & Porkka, M. 2020. School choice to lower secondary schools and mechanisms of segregation in urban Finland. *Urban education*, 55(10), 1461–1488.
- Kosunen, S., Haltia, N., Saari, J., Jokila, S., & Halmkrona, E. 2021. Private Supplementary Tutoring and Socio-economic Differences in Access to Higher Education. *Higher Education Policy*.
<https://doi.org/10.1057/s41307-020-00177-y>
- Kosunen, S., Inkinen, A., Krzywacki, H. & Hienonen, N. 2021. Vaihtuvatko luokat? Joustava ryhmittely matematiikan opetuksessa, *FMSERA Journal*, 4(2), 4–18.
- Kosunen, S., Seppänen, P. & Bernelius, V. 2016. Naapurustojen segregatio ja kaupunkilaisperheiden eriytyvät kouluvalintastrategiat. *Kasvatus*, 47(3), 230–244.
- Kulmalainen, T. 2014. Symbolinen väkivalta virallisen ja epävirallisen koulun rakenteissa: etnografinen analyysi sosiaalisesta kiusaamisesta ja tyttöjen kaverisuosiosta yläkoulussa. *Sosiologia*, 51(3), 225–241.
- Kupiainen, S. & Hotulainen, R. 2019. Erilaisia luokkia, erilaisia oppilaita, Teoksessa: Hautamäki, J., Rämä, I. & Vainikainen, M-P. (Toim.). *Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen: Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 139–165. (Kasvatustieteellisiä tutkimuksia/Helsinki Studies in Education; nro 52).
- Kurki, T. 2019. Immigrant-ness as (mis)fortune? Immigrantisation through integration policies and practices in education. Helsingin yliopisto: Helsinki.

- Käyhkö, M. 2014. Kelpaanko? Riitänkö? Kuulunko?: Työläistaustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. *Sosiologia*, 51(1), 4–20.
- Lappalainen, S. 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lappalainen, S. 2007. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa, Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (Toim.) *Etnografia metodologiana, lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino. 113–134.
- Lareau, A. 2003. *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Launis, K., Bergroth, H. & Anttila, A-H. 2016. “Luokattomuus” ja eriarvoisuuden kokeminen köyhyyskirjoituskilpailun teksteissä. Teoksessa Anttila, A-H., Kauranen, R., Launis, K. & Ojajärvi, J. *Luokan ääni ja hiljaisuus, yhteiskunnallinen luokkajärjestys 2000-luvun alun Suomessa*. Tampere: Vastapaino. 134–165.
- Lawler, S. 2005. Disgusted subjects: the making of middle-class identities. *The Sociological Review*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2005.00560.x>
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. 2008. Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42. DOI:10.1080/13632430701800060
- Lempinen, S. 2018. Parental and municipal school choice in the case of children receiving support. Turku: University of Turku.
- Lingard, B., Hayes, D., Mills, M. & Christie, P. 2003. *Leading Learning: Making Hope Practical in Schools*. Maidenhead, Berkshire, England: Open University Press.
- Lintuvuori, M. 2019. Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lupton, R. 2005. Social justice and school improvement: Improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods. *British Educational Research Journal*, 31, 589–604. doi:10.1080/0141192050024075
- Lupton, R., & Hempel-Jorgensen, A. J. 2012. The importance of teaching: Pedagogical constraints and possibilities in working-class schools. *Journal of Education Policy*, 27, 601–620. doi:10.1080/02680939.2012.710016
- Van Manen, M. 2008. Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action. *Peking University Education Review*. <https://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/2008-Pedagogical-Sensitivity-Teachers-Practical-Knowing-in-Action.pdf>
- McGillicuddy, D. & Devine, D. 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.

- Melin, H. 2010. Tarvitaanko vielä luokkatutkimusta? Teoksessa, Erola, J. (Toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus. 211–229.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus: kohtaamisia ja rajankäyntejä. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa, Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (Toim.) *Etnografia metodologiana, lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino. 151–175.
- Mietola, R. 2014. Hankala erityisyys: Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun. Helsinki: University of Helsinki.
- Mills, C. 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. DOI: 10.1080/01425690701737481
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. 2004. Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas - A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 149–175. doi:10.1076/sesi.15.2.149.30433
- Musterd, S., Marcińczak, S., van Ham, M. & Tammaru, T. 2017. Socioeconomic segregation in European capital cities. Increasing separation between poor and rich. *Urban Geography*, 38(7), 1062–1083.
- Mäkinen, K. 2016. Maahanmuuttovastainen internet-aktivismi, uusliberaali ideaaliksi kansalaisuus ja ylijäämäihmiset. Teoksessa Anttila, A.-H., Kauranen, R., Launis, K. & Ojajärvi, J. *Luokan ääni ja hiljaisuus, yhteiskunnallinen luokkajärjestys 2000-luvun alun Suomessa*. Tampere: Vastapaino. 247–276.
- Naumanen, P. & Silvennoinen, H. 2010. Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus. Teoksessa, Erola, J. (Toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus. 67–88.
- Nevala, A., & Nori, H. 2017. Osallisuuden vanhat ja uudet jakolinjat. Yliopisto-opiskelijoiden sosioekonomisen taustan muutokset ja koulutuksellinen tasa-arvo. Teoksessa Toom, A., Rautiainen, M. & Tähtinen, J. *Toiveet ja todellisuus - kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Niemi, A.-M. 2015. Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Niemi, A.-M. & Mietola, R. 2017. Between hopes and possibilities. (Special) educational paths, agency and subjectivities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 218–229.

- Niemi, A.-M., Mietola, R. & Helakorpi, J. 2010. Erityisluokka elämänculussa. Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelleiden vammaisten, romani-ävästään kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista. Publications of Finnish Ministry of Internal Affairs 1/2010. <http://www.intermin.fi/julkaisu/012010?docID=24878>
- Norola, M. 2014. ”...niitten pihon ongelmat tulee sit väkisinki tänne kouluun.” Tapaustudkumus luokanopettajien arjesta Helsingin eriytyvissä kouluissa. Helsinki: Helsingin yliopisto. Pro gradu tutkielma.
- OECD. 2012. Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-e>
- OECD. 2020. Students’ socio-economic status and performance, in PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f7986824-en>.
- OECD. 2021. Survey on social and emotional skills (SSES): Helsinki (Finland). <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/sses-helsinki-report.pdf>
- Oittinen, R., Peltola, M. & Bernelius, V. 2022. ”Mä tunnistan kaltaiseni, kun mä nään sen ” – Etnografinen tutkimus kaupunkikoulun oppilaiden arkito-dellisuuksien eriytmisestä segregaatioulottuvuuksien tasolla. Terra, hyväksytty/painossa.
- Oliver, C. & Candappa, M. 2007. Bullying and the politics of ‘telling’. Oxford Review of Education, 33(1), 71–86.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisella asteella. Loppuraportti. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2018:16.
- Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C., & Simola, H. (Toim.) 2011. Fabricating quality in education: Data and governance in Europe. New York, NY: Routledge.
- Paakkari, A. 2020. Entangled Devices: An ethnographic study of students, mobile phones and capitalism. Helsinki: University of Helsinki.
- Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Monimuotoistuva yhteiskunta ja luokanopettajakoulutuksen haasteet. Teoksessa A. Kallioniemi, H. Linnansaari, A. Toom & M. Ubani. 2010. Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Suomen kasvatustieteellinen seura FERA.
- Paju, E. 2013. Etnografinen orientaatio ja valinnat kenttätössä. Teoksessa Paju, E.: Lasten arjen ainekset. Helsinki: Tutkijaliitto, 37–53.

- Paju, E. Salo, U.-M., Guttorm, H., Hohti, R., Lappalainen, S., Mietola, R. & Niemi, A.-M. 2014. Feministinen etnografia: Tietämistä ja tutkimista kasvatuksen kentillä. *Sukupuolentutkimus*, 27(4), 30–41.
- Paulle, B. 2013. *Toxic schools, high-poverty education in New York and Amsterdam*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Peltola, M. 2014. Kunnollisia perheitä, maahanmuutto, sukupolvet ja yhteiskunnallinen asema. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 124.
- Peltola, M. 2021. Everyday consequences of selectiveness: Borderwork in the informal sphere of a lower secondary school in the metropolitan area of Helsinki, Finland. *British Journal of Sociology of Education*, 42(1), 97–112.
- Peltola, M., Huilla, H., Luoma, T. & Oittinen, R. Everyday life in schools in disadvantaged areas. *Ilmestyy. Teoksessa Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J. & Kosunen, S. (Toim.) Finland's Famous Education System. Unvarnished insights into Finnish schooling*. New York: Springer.
- Perry, L. B. 2012. Causes and effects of school socio-economic composition? A review of the literature. *Education and Society*, 30(1), 19–35.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pinkster, F. 2014. 'I Just Live Here': Everyday Practices of Disaffiliation of Middle-class Households in Disadvantaged Neighbourhoods. *Urban studies*, 51(4), 810–826.
- Pinkster, F. M. & Droogleever Fortuijn, J. 2009. Watch out for the neighborhood trap! A case study on parental perceptions of and strategies to counter risks for children in a disadvantaged neighborhood, *Children's Geographies*, 7(3), 323–337. DOI: 10.1080/14733280903024498
- Pitkänen, H. 2019. Arviointi, tieto ja hallinta: Peruskoulun paikallisen arvioinnin genealogia. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pitkänen, H., Huilla, H., Juvonen, S., Lappalainen, S. & Kosunen, S. 2021. In: *kluusiokeskustelu Helsingin Sanomissa 2009–2019 – diskursiivista kamppailua kaikkien koulusta*. Kasvatus, hyväksytty/painossa.
- Popkewitz, T. S. 2018. Anticipating the future society, the cultural inscription of numbers and international large-scale assessment. *Teoksessa S. Lindblad, D. Pettersson, & T. S. Popkewitz (Toim.), Education by the numbers and the making of society: The expertise of international assessments*. New York, NY: Routledge. 222–238.
- Pulkkinen, J., Räikkönen, E., Jahnukainen, M. & Pirttimaa, R. 2020. How do educational reforms change the share of students in special education? Trends in special education in Finland. *European Educational Research Journal*, 19(4), 364–384.

- Purhonen, S., Gronow, J., Heikkilä, R., Kahma, N., Rahkonen, K. & Toikka, A. 2014. *Suomalainen maku - kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Power, S., Edwards, T., Whitty, G. & Wigfall, V. 2003. *Education and the middle class*. Open University Press: Buckingham.
- Rajakaltio, H. 2011. *Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineessa*. Tampereen yliopisto: Acta Universitatis Tamperensis 1686.
- Ravitch, D. 2010. *The death and life of the Great American school system: How testing and choice are undermining education*. New York, NY: Basic Books.
- Raunio, K. 1999. *Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt*. Helsinki: Gaudeamus.
- Reay, D. 1998. 'Always Knowing' and 'Never Being Sure': Familial and Institutional Habituses and Higher Education Choice. *Journal of Education Policy*, 13(4), 519–529.
- Reay, D. 2004a. "Mostly Roughs and Toughs": Social Class, Race and Representation in Inner City Schooling. *Sociology*, 38(5), 1005–1023.
- Reay, D. 2004b. 'It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431–444. DOI:10.1080/0142569042000236934
- Reay, D. 2007. 'A darker shade of pale?' Whiteness, the middle classes and multi-ethnic inner city schooling. *Sociology*, 41(6), 1041–1060.
- Reay, D., David, M., & Ball, S. 2001. Making a Difference? Institutional Habituses and Higher Education Choice. *Sociological Research Online*, 5(4), 14–25.
- Rinne, R. 2012. *Koulutus normaaliuden ja poikkeavuuden historiallisena tuottajana*. Teoksessa Silvennoinen, H. & Pihlaja, P. (Toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turku: Kasvatustieteiden laitos, 27–56.
- Riitaola, A.-L. 2013. *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. University of Helsinki, Faculty of Behavioral Sciences, Department of Teacher Education: Research report 346.
- Riley, K. A. 2013. Walking the leadership tightrope: Building community cohesiveness and social capital in schools in highly disadvantaged urban communities. *British Educational Research Journal*, 39, 266–286. doi:10.1080/01411926.2012.658021
- Rodriguez, L. F. 2012. "Everybody Grieves, but Still Nobody Sees": Toward a Praxis of Recognition for Latina/o Students in U.S. Schools. *Teachers College Record*, 114(1), 1–31.

- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. 1979. Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children. London: Open Books.
- Räsänen, M. 2014. Opettajat ja koulutuspolitiikka, Opetusalan ammattijärjestö ja Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistys peruskoulukauden koulutuspolitiikassa. Tampereen yliopisto: Acta Universitatis Tamperensis.
- Saari, A. 2021. Kasvatusteoria antiikista nykypäivään. Helsinki: Gaudeamus.
- Saari, A. & Harni, E. 2016. Mikä tieto on kaikkein tärkeintä? Herbert Spencer ja elämää myötäilevä opetussuunnitelma. Ennen ja nyt. <https://journal.fi/ennenjanyt/article/view/108735/63732>
- Saari A. & Sääntti J. 2017. The rhetoric of the ‘digital leap’ in Finnish educational policy documents. *European Educational Research Journal*, 17(3), 442–457. <http://dx.doi.org/10.1177/1474904117721373>
- Saari, J. 2015. Huono-osaiset - elämän edellytykset yhteiskunnan pohjalla. Helsinki: Gaudeamus.
- Saari, J., Eskelinen, N. & Björklund, L. 2020. Raskas perintö. Ylisukupolvinen huono-osaisuus Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Sahlberg, P. 2004. Koulun vaikuttavuus ja hyvyys. *Kasvatus*, 35(5), 516–529.
- Sahlberg, P. 2011. Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland? New York, NY: Teachers College Press.
- Salmela-Aro, K., Upadaya, K., Vinni-Laakso, J. & Hietajärvi, L. 2021. Adolescents’ Longitudinal School Engagement and Burnout Before and During COVID-19-The Role of Socio-Emotional Skills. *Journal of research on adolescence*, 31(3), 796–807.
- Salmi, M. 2020. Lapsiperheiden köyhyys pitää yllä köyhyyden kierrettä. Teoksessa, Kallio, J. & Hakovirta, M. (Toim.) Lapsiperheiden köyhyys ja huono-osaisuus. Vastapaino: Tampere. 37–72.
- Salminen, J. 2020. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Teos. E-kirja.
- Salo, U.-M. 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä: tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Salo, U.-M. 2015. ”Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet.” Teoksessa Aaltonen, S. & Högbäck, R. (toim.) Umpikujasta oivallukseen, Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164. 166–190.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. 1995. Key characteristics of effective schools. A review of school effectiveness research. A report by the Institute of Education for the Office for Standards in Education.
- Sammons, P. & Bakkum, L. 2011. Effective schools, equity and teacher effectiveness: A review to the literature. *Profesorado*, 15(3), 9–26.
- Sarason, S. B. 1972. The Culture of the School and the Problem of Change. 3rd pr. Boston: Allyn and Bacon.

- Savage, M. 2003. Review essay: A new class paradigm? *British Journal of Sociology of Education*, 24(4), 535–541.
- Scafidi, B., Sjoquist, D. L. & Stinebrickner, T. R. 2007. Race, poverty, and teacher mobility. *Economics of Education Review*, 26(2), 145–159.
- Schreier, M. 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: SAGE Publications.
- Schwartz, A. 2013. Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten. *Gothenburg studies in educational sciences* 340. Göteborgs universitet.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. 2015a. (Toim.) Lohkoutuva peruskoulu, Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. *Kasvatusalan tutkimuksia* 68. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Seppänen, P., Kosunen, S., Vartiainen, H. & Murto, V. 2015b. Oppilaiden kouluihin sijoittamisen politiikan oikeutus, eronteot ja vaihtoehdot vanhempien puheessa. Teoksessa: Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (Toim.) Lohkoutuva peruskoulu, Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. *Kasvatusalan tutkimuksia* 68. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. 153–200.
- Silliman, M. 2017. Targeted Funding, Immigrant Background, and Educational Outcomes: Evidence from Helsinki's "Positive Discrimination" Policy. VATT Working Papers 91. <http://vatt.fi/targeted-fundingimmigrant-background-and-educational-outcomes-evidence-from-helsinki-positive-discrimination-policy>
- Silvennoinen, H., Rinne, R., Kosunen, S., Kalalahti, M. & Seppänen, P. 2015. Yhteiskuntaluokat ja kouluvalinta. Teoksessa Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (Toim.) Lohkoutuva peruskoulu, Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. *Kasvatusalan tutkimuksia* 68. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. 325–370.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat: suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Simola, H. 2015. PISA, Koulutusihmeen paradoksit, Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H. 2021. Dekontekstualisaation lyhyt historia. *Kasvatus*, 52(4), 380–387.
- Simola, H., Bernelius, V., Vartiainen, H., Paakkari, A., Norola, M., Juvonen, S. & Soisalo, L. 2015. Hyvin toimivan lähikoulun salaisuus. Teoksessa Kulonpalo J. (Toim.) *Työkaluja metropolialueen kehittämiseen: kaupunkitutkimus ja metropolipolitiikka -ohjelma 2010–2015*. 2nd ed. Helsinki: Helsingin kaupunki. 115–123.

- Simola, H., Hansen, P., Lanas, M., Niemelä, M., Nikkola, T., Saari A. & Sääntti, J. 2021. Koulua pitää kehittää kouluna eikä muotivirtausten mukaan. *Kanava*, 49(5), 17–23.
- Simola, H., Kauko, J., Varjo, J. Kalalahti, M. & Sahlström, F. 2017. Dynamics in Education Politics and the Finnish PISA Miracle. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. E-kirja. <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-16>
- Simola, H., Seppänen, P., Kosunen, S. & Vartiainen, H. 2015. Oppilasvalikoinnin paluu? Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne and H. Simola (Toim.) *Lohkoutuva peruskoulu Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. 87–122.
- Singh, P., Heimans, S., & Glasswell, K. 2014. Policy enactment, context and performativity: Ontological politics and researching Australian national partnership policies. *Journal of Education Policy*, 29, 826–844. doi:10.1080/02680939.2014.891763
- Skeggs, B. 2001. Feminist Ethnography. Teoksessa *Handbook of Ethnography*, toim. Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland, & Linda Lofland. London: Sage. 426–442.
- Skeggs, B. 2014. *Elävä luokka*. Tampere: Vastapaino.
- Slee, R., & Weiner, G. 2001. Education reform and reconstruction as a challenge to research genres: Reconsidering school effectiveness research and inclusive schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, 12, 83–98. doi:10.1076/sesi.12.1.83.3463
- Smyth, J., & McInerney, P. 2014. ‘Ordinary kids’ navigating geographies of educational opportunity in the context of an Australian ‘place-based intervention’. *Journal of Education Policy*, 29(3), 285–301. DOI: 10.1080/02680939.2013.794304.
- Stahl, G. 2017. *Ethnography of a neoliberal school: Building cultures of success*. (1st ed.). New York, NY: Routledge.
- Sykes, B., & Kuyper, H. 2013. School Segregation and the Secondary-School Achievements of Youth in the Netherlands. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(10), 1699–1716.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä: Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- TENK, Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

- Tammaru, T., Knapp, D., Silm, S., van Ham, M. & Witlox, F. 2021. Spatial Underpinnings of Social Inequalities: A Vicious Circles of Segregation Approach. *Social inclusion*, 9(2), 65–76.
- Tarabini, A., Curran, M. & Fontdevila, C. 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. DOI:10.1080/01425692.2016.1251306
- Taylor, C. 1992. *Multiculturalism and "The politics of Recognition"*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. 2001. Countering the critics: Responses to recent criticisms of school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12, 41–82. doi:10.1076/sesi.12.1.41.3458
- Thomas, N., Graham, A., Powell, M.A. & Fitzgerald, R. 2016. Conceptualisations of children's wellbeing at school: The contribution of recognition theory. *Childhood*, 23(4), 506–520.
- Thomson, P. 2002. *Schooling the Rustbelt Kids: Making the Difference in Changing Times*. Crows Nest, Australia: Allen & Unwin, Print.
- Thornberg, R. 2018. School bullying and fitting into the peer landscape: A grounded theory field study. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 144–158.
- Thrupp, M. 1999. *Schools making a difference: Let's be realistic!* Buckingham, UK: Open University Press.
- Thrupp, M. 2001. Sociological and political concerns about school effectiveness research: Time for a new research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 12, 7–40.
- Thrupp, M. & Lupton, R. 2006. Taking School Contexts More Seriously: The Social Justice Challenge. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 308–328.
- Thrupp, M., & Lupton, R. 2011. Variations on a middle class theme: English primary schools in socially advantaged contexts. *Journal of Education Policy*, 26(2), 289–312. doi:10.1080/02680939.2010.508178
- Tilastokeskus. 2020. Peruskoulujen määrä jatkoi laskuaan, oppilaitokset aiempaa suurempia. https://www.stat.fi/til/kjarj/2019/kjarj_2019_2020-02-12_tie_001_fi.html [Luettu 21.1.2021].
- Toikka, E. & Haanpää, L. 2020. Vanhempien huono-osaisuuden yhteys lasten subjektiiviseen hyvinvointiin. Teoksessa, Kallio, J. & Hakovirta, M. (Toim.) *Lapsiperheiden köyhyys ja huono-osaisuus*. Tampere: Vastapaino. 119–142.
- Tolonen, T. (toim.) 2008. *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino.

- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelut ja (valta)positiot. Teoksessa, Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (Toim.) Etnografia metodologiana, lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 89–112.
- Tomlinson, S. 2017. A sociology of special and inclusive education: Exploring the manufacture of inability. London: Routledge.
- Townsend, T. 2001. Satan or Saviour? An analysis of two decades of school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12, 115–129. doi:10.1076/sesi.12.1.115.3461
- Trujillo, T. M., & Woulfin, S. L. 2014. Equity-oriented reform amid Standards-based accountability: A qualitative comparative analysis of an intermediary's instructional practices. *American Educational Research Journal*, 51, 253–293. doi:10.3102/0002831214527335
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tyack D. & Cuban L. 1995. Tinkering toward utopia. A century of public school reform. London: Harvard University Press.
- Vainikainen, M.-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen H-L. & Hotulainen, R. 2018. Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittä-mistarpeet. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018.
- Varjas, K., Meyers, J., Bellmoff, L., Lopp, E., Birckbichler, L. & Marshall, M. 2008. Missing voices: Fourth through eighth grade urban students' perceptions of bullying. *Journal of School Violence*, 7(4), 97–118.
- Varjo, J. & Kalalahti, M. 2011. Koulumarkkinoiden institutionaalisen tilan rakentuminen. *Yhdyskuntasuunnittelu*, 49(4), 8–25.
- Varjo, J., Simola, H. & Rinne, R. 2016. Arvioida ja hallita. Perään katsomisesta informaatio-ohjaukseen suomalaisessa koulutuspolitiikassa. Jyväskylä: FERA.
- Vauhkonen, T., Kallio, J. & Erola, J. 2017. Sosiaalisen huono-osaisuuden ylisukupolvisuus Suomessa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 82(5), 501–512.
- Vettenranta, J., Hiltunen, J., Nissinen, K., Puhakka, E., & Rautopuro, J. 2016. Lapsuudesta eväät oppimiseen, Neljännen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen, Kansainvälinen TIMSS-tutkimus Suomessa, Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Vilkama, K. 2011. Yhteinen kaupunki, eriytyvät kaupunginosat? Kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten asukkaiden alueellinen eriytyminen ja muuttoliike pääkaupunkiseudulla. Helsingin kaupungin tietokeskus, tutkimuksia 2011:2.

- Visser, K., Bolt, G. & van Kempen, R. 2015. 'Come and live here and you'll experience it': youths talk about their deprived neighbourhood. *Journal of Youth Studies*, 18(1), 36–52. DOI: 10.1080/13676261.2014.933196.
- Wacquant, L., Slater, T., & Pereira, V. B. 2014. Territorial stigmatization in action. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 46(6), 1270–1280.
- Wallenius, T. 2020. Schools, Performance and Publicity: Contrasting the policy on publicising school performance indicators in Finland with the other Nordic countries. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Watkins, M. 2018. Little room for capacitation: rethinking Bourdieu on pedagogy as symbolic violence. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 47–60, DOI:10.1080/01425692.2017.1304202
- Willis, P. 1979. *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Westmead, Farnborough, Hants., England: Saxon House.
- Wilson, D. & Bridge, G. 2019. School choice and the city: Geographies of allocation and segregation. *Urban Studies*, 56(15), 3198–3215.
- Wilson, C. J. & Deane, F. P. 2001. Adolescent opinions about reducing help-seeking barriers and increasing appropriate help engagement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(4), 345–364.
- Wishart, D. 2009. *The Rose that Grew from Concrete. Teaching and Learning with Disenfranchised Youth*. The University of Alberta Press.
- Wolff, C. E., Huilla, H., Tzaninis, Y., Magnúsdóttir, B. R., Lappalainen, S., Paille, B., Seppänen, P. & Kosunen, S. 2021. Inclusive Education in the diversifying environments of Finland, Iceland, and the Netherlands: A multilingual systematic review. *Research in Comparative and International Education*, 16(1), 3–21.
- Wrigley, T. 2003. *Schools of hope: A new agenda for school improvement*. Trentham, UK: Stoke-on-Trent.
- Wrigley, T. 2011. Paradigms of school change. *Management in Education*, 25, 62–66. doi:10.1177/0892020611398929
- Ylimaki, R. M., Jacobson, S. L., & Drysdale, L. 2007. Making difference in challenging, high-poverty schools: Successful principals in the USA, England, and Australia. *School Effectiveness and School Improvement*, 18, 361–381. doi:10.1080/09243450701712486
- Yonezawa, S., Jones, M. & Robb Singer, N. 2011. Teacher Resilience in Urban Schools: The Importance of Technical Knowledge, Professional Community, and Leadership Opportunities. *Urban Education*, 46(5), 913–931. DOI: 10.1177/0042085911400341
- Young M. 2008. *Bringing the Knowledge Back In. From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London and New York: Routledge.

Liitteet

LIITE 1: TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

Toimiva lähikoulu (TOLU) –tutkimus

[Tutkimuskaupungissa] on viime vuosina huomattu, että kaupunkirakenteen ja koulujen oppimistulosten välillä on tilastollinen yhteys. Kerättyjen aineistojen perusteella on kuitenkin pystytty tunnistamaan kouluja, jotka vuodesta toiseen saavuttavat tilastollisia ennakoiteja parempia oppimistuloksia. Tutkimuksessamme pyrimme selvittämään mikä näiden koulujen toimintakulttuurissa vaikuttaa suotuisasti oppimistuloksiin.

Tutkimus etenee siten, että olemme 2-3 tutkijan voimin kevään 2014 aikana yhdessä koulussa 2-3 kuukauden ajan seuraamassa koulun arkea, opittunteja, sekä haastattelemassa opettajia, rehtoreita, joitakin vanhempia ja mahdollisesti oppilaita. Syksyllä 2014 jakaudumme kahteen muuhun kouluun vastaavasti. Teemme tutkimusta koulun toimijoiden työtä kunnioittaen ja huomioiden. Tutkimuksen tarkoituksena on löytää hyviä käytänteitä, joita voi olla mahdollista siirtää myös muihin kouluihin.

Olemme kiitollisia kouluille, jotka osallistuvat tähän tutkimukseen, joka on kansainvälisestikin erittäin kiinnostava. Yksittäisiä kouluja tai henkilöitä ei voi tunnistaa tutkimuksen loppuraporteista.

Tutkijoiden yhteystiedot:

LIITE 2. HAASTATTELURUNKO OPPILAILLE

- Miten on päätynyt kouluun?

Ihmiset

- Kerro luokasta ja sen oppilaista. Millaisia ovat kaverisi? Millaisia oppilaita on koko koulussa? Oletko paljon tekemisissä muiden kanssa? Tehdäänkö paljon yhteistyötä?
- Puhutaan koulun aikuisista. Ketkä kaikki sinua opettavat? Millaisia he ovat? Oletko tekemisissä rehtoreiden kanssa? Millainen omat rehtorit ovat? Missä tilanteissa heidän kanssaan on tekemisissä? Oletko tekemisissä keittäjien, kouluisännän ja siistijöiden kanssa? Entä terveydenhoitaja, kuraattori? Ovatko aikuiset reiluja? Kuuntelevatko he teitä?

Tilat

- Ohessa on koulun pohjapiirros. Merkitse siihen K merkkaamaan kivoja paikkoja ja E paikkoja, joista et tykkää. Voit laittaa niin monta merkkiä kuin haluat. Ajattele ääneen! Mieti omaa luokahuonetta, mikä siinä on hyvää, mikä huonoa? Miten muuttaisit koulun ruokalaa? Miten muuttaisit koulun pihaa?

Koulu ja oppitunnit

- Kerro esimerkki jostain kivasta ja tylsästä asiasta, joka tunnillanne usein tapahtuu. Millaisista oppitunneista pidät eniten, miksi? Millaiset oppitunnit ovat vähiten mukavia, miksi? Saatteko tehdä ja osallistua tarpeeksi tunneilla? Eroavatko eri opettajien tunnit toisistaan? Onko opetus perinteistä, uutta kokeilevaa vai molempia? Onko luokallasi liikaa/sopivasti oppilaita?
- Onko teillä kokeita paljon? Mitä mieltä olet arvosanoista? Oletko saanut mielestäsi arvosanoja oikeudenmukaisesti ja selitettiinkö niiden perusteet? Vaaditaanko oppilailta riittävän paljon?
- Mitä mieltä olet koulun säännöistä: Mitkä säännöt ovat mielestäsi hyviä? Onko mielestäsi turhia sääntöjä?
- Oletko pelännyt koulussa? Onko sinua kiusattu? Oletko nähnyt kiusaamista? Toimiiko valvonta?
- Mikä on koulun tärkein tehtävä? Onko koulu tärkeää? Mitä tulevaisuuden haaveita sinulla on?
- Kun siirryt seuraavaan opiskelupaikkaan, mitä jätät kaipaamaan tästä koulusta? Mitä et jätä kaipaamaan? Kuvittele olevasi vanhus: mitä asioita muistelet kouluajaltasi?
- Jos saisit muuttaa kaksi asiaa koulustasi, mitä muuttaisit? Entä mitkä kaksi asiaa säilyttäisit? Jos olet ollut muissa kouluissa (esim. muuttanut tänne kesken alakoulun), ja vertaat entistä ja nykyistä kouluasi: mikä täällä on paremmin? Entä huonommin?

Kaupunginosa

- Kuvittele, että saat vieraan toisesta kaupungista. Hän haluaa, että esittelet hänelle kaupunginosaa. Mihin voisit vieraan? Mitkä kolme mukavinta paikkaa näyttäisit hänelle?

- Mikä tässä kaupunginosassa on huonoa?
- Voisitko kuvitella asuvasi kaupunginosassa koko elämäsi? Oletko asunut muualla kuin täällä?
- Törmäätkö tuttuihin kouluajan ulkopuolella?

Vapaa-aika ja koulu

- Miten sinulta onnistuu koulun ja vapaa-ajan yhteen sovittaminen? Tukeeko koulu harrastuksiasi?
- Mitä mieltä perheesi on tästä koulusta? Ovatko sisaruksesi käyneet samaa koulua?
- Millaista yhteistyötä koulu tekee ympäröivän kaupunginosan kanssa?

Kerro seuraavista: KiVa, VerSo, oppilaskunnan hallituksen toiminta, koulun juhlat, erityisopetus, tukiopetus, retket.

Jos saisit täysin vapaasti päättää, millainen olisi maailman paras koulu?

LIITE 3: HAASTATTELURUNKO HUOLTAJILLE

1. Taustakysymykset

Kerro itsestäsi: Nimi, syntymävuotesi, asuinalue, ammatti/koulutus

Millainen suhde sinulla on kouluun → minkä ikäisiä lapsia, montako, millaisella luokalla?

2. Kysymyksiä koulusta:

Miten kuvailisit koulua? Miten kuvailisit koulun henkeä lyhyesti?

Miten lapsesi ovat päätyneet tähän kouluun? Valitsitko tämän koulun? Miksi?

Mikä koulussa on hyvää? Entä huonoa? Millaisia oppimistuloksia ajattelisit tässä koulussa olevan?

Miten kuvailisit suhdettasi kouluun? Onko teillä paljon yhteistyötä? Millaista se on? Miten se toimii?

Koetko, että koulu on sinun/lastesi/perheesi puolella? Hyväksyykö koulu linjasi kasvattajana? Tukeeko koulu sinua vanhempana?

Miten kuvaisit koulun suhdetta oppilaisiin? Miten kuvaisit koulun yleistä linjaa? Mitä mieltä olet koulun linjasta?

3. Suhde koulun henkilökuntaan

Millainen on suhteesi opettajiin? Keihin olet eniten yhteydessä? Millä tavoilla?

Mitä kaipaisit lisää?

Kuuaile suhdettasi koulun johtoon? Kuinka usein tapaatte/keskustellette rehtorin kanssa? Miten koulua mielestäsi johdetaan?

Kerro esimerkki jostain haastavasta tilanteesta, jonka olet koulussa kohdannut? Miten tilannetta ratkottiin?

4. Erityisopetus ja painotettu opetus

Heidi Huilla

Minkälaisia luokkia täällä yleisesti on? Harkitsitteko painotetun opetuksen luokkia? Miksi? Miksi ei?

Mikä on koulun tärkein tehtävä? Mitä oppilaan kunnioittaminen sinulle tarkoittaa? Mitä opettajan tulisi vaatia oppilailtaan? Mitä työrauha tunneilla tarkoittaa? Onko se tärkeä asia sinulle?

Onko (erityisopetus)resursseja tarpeeksi?

5. Vanhempainilloista ja yhteistyö vanhempien kanssa

Millaisia vanhempainiltoja koulussa on? Oletko käynyt niissä? Kerro vanhempainilloista?

Entä yhteistyö vanhempien kanssa muuten? Vanhempainyhdistys? Kuvailu suhdettasi muiden oppilaiden huoltajiin? Kuinka usein tapaatte? Puhutteko koulusta?

6. Kysymyksiä alueesta:

Tilastollisesti koulu on haastavalla alueella / Miten alue näkyy koulussa? Näkyykö se mielestäsi koulussa? Miten? Mitä ikäviä/vaikeita juttuja täällä tyypillisesti tapahtuu? Mitä kivoja juttuja tapahtuu?

Millainen maine tällä koululla on?

Olet taustaltasi ei-kantasuomalainen. Onko sinulla kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä muista maista?

Jos vertaat sitä Suomeen ja tähän kouluun, huomaatko eroja?

Miten ei-suomalainen tausta on(ko) vaikuttanut? Onko tällä koululla mielestäsi valmiuksia käsitellä siihen liittyviä kysymyksiä? Esimerkiksi s2 opetus, ovatko lapset saaneet sitä, ja jos, miten se on toiminut?

7. Fyysinen koulu

Miten kuvailisit koulua fyysisenä tilana? Jos sinua pyydetäisiin kertomaan koulusta rakennuksena, mitä sanoisit? Mitkä paikat ovat erityisen mukavia? Missä viihdyt? Entä mitkä epä mukavia? Missä et viihdy?

Mitkä asiat tekevät tilasta viihtyisän?

Mitä turvallisuus sinulle tarkoittaa? Koetko olosi turvalliseksi koulupäivän aikana kun lapsesi on koulussa?

Mitkä asiat lisäävät turvallisuutta?

LIITE 4: HAASTATTELURUNKO OPETTAJAT/AVUSTAJAT

1. Taustakysymykset

Kauanko olet ollut opettajana/avustajana? Kauanko olet ollut tässä koulussa?

Miten päädyit tähän kouluun?

Kuvailu tätä koulua jotenkin? Miten kuvailisit koulun henkeä lyhyesti?

Mikä tästä koulusta tekee mielestäsi hyvän? Miten suhtaudut siihen, että tämä koulu on menestynyt oppimistulosten kannalta niin hyvin? Onko se mielestäsi odotettavissa tai yllättävää?

Tilastollisesti koulu on haastavalla alueella. Näkyykö se mielestäsi koulussa? Miten?

Mitä ikäviä/vaikeita juttuja täällä tyypillisesti tapahtuu? Mitä kivoja juttuja tapahtuu?

2. Suhteet työyhteisössä

Keiden kanssa keskustele työhösi liittyvistä asioista yleisesti? Onko joku jonka kanssa voit keskustella työhösi liittyvistä asioista? Millaisissa tilanteissa keskustelite? Puhuttko työpäivän aikana?

Kerro esimerkki jostain haastavasta tilanteesta, jonka olet koulussa kohdannut? Miten tilannetta ratkottiin?

3. Rehtori/johto

Kuvaile suhdettasi rehtoriin? Kuinka usein tapaatte/keskustelite rehtorin kanssa? Miten koulua mielestäsi johdetaan?

4. Huoltajat

Kuvaile suhdettasi oppilaiden huoltajiin? Kuinka usein tapaatte huoltajien kanssa? Miten pidätte yhteyttä?

Kuinka usein? Oletko tyytyväinen määrään, että yhteistyön laatuun huoltajien kanssa? Mitä kaipaisit lisää?

Kuinka hyvin tunnette toisenne huoltajien kanssa? Millainen maine koululla on huoltajien keskuudessa?

Mistä hyvä maine muodostuu?

5. Oppilaat

Miten kuvaisit suhdettasi oppilaisiin? Entä koulun suhdetta oppilaisiin yleisemmin? Miten kuvaisit koulun yleistä linjaa? Mitä mieltä olet koulun linjasta?

Onko erityisopetusresursseja tarpeeksi koulussasi?

Minkälaiset oppilaat hyötyisivät eniten erityisopetuksesta? Kohtaatko paljon erityisoppilaita työssäsi?

Teillähän ei ole/on painotetun opetuksen luokkia. Mitä mieltä olet siitä? Minkälaisia luokkia täällä yleisesti on? Mikä on koulun tärkein tehtävä? Mitä oppilaan kunnioittaminen sinulle tarkoittaa? Mitä vaadit oppilailtasi? Mitä työrauha tunneilla tarkoittaa? Onko se tärkeä asia sinulle?

6. Fyysinen koulu

Miten kuvaisit koulua fyysisenä tilana? Jos sinua pyydetäisiin kertomaan koulusta rakennuksena, mitä sanoisit? Mitkä paikat ovat erityisen mukavia? Missä viihdyt? Entä mitkä epä mukavia? Missä et viihdy?

Mitkä asiat tekevät tilasta viihtyisän? Mikä saa sinut hyvälle tuulelle koulussa tai koulupäivän aikana?

Entä huonolle tuulelle? Jos sinua pyydetäisiin esittelemään koulua vieraalle, minne veisit hänet?

Mikä on koulun mukavin paikka?

Heidi Huilla

Mitä turvallisuus sinulle tarkoittaa?

Koetko olosi turvalliseksi koulupäivän aikana?

Mitkä asiat lisäävät turvallisuutta?

7. Suhde kaupunkiin

Minkälaisten kehysten sisällä tunnet toimivasi? Minkälaisia reunaehtoja kaupunki asettaa toiminnallesi?

Mitä haluaisit lisää työhösi? Onko jotain mitä haluaisit tehdä mutta et koe vovasi nyt?

Minkälaisia terveisiä lähettäisit kaupungille? Entä huoltajille? Entä rehtorille?

LIITE 5: HAASTATTELURUNKO REHTORILLE

1. Taustakysymykset

Kauanko olet ollut opettajana? Entä rehtorina? Kauanko olet ollut tässä koulussa? Miten päädyit tähän kouluun opettajaksi ja rehtoriksi?

Kuvaile tätä koulua jotenkin? Miten kuvailisit koulun henkeä lyhyesti?

Mikä tästä koulusta tekee mielestäsi hyvän? Miten suhtaudut siihen, että tämä koulu on menestynyt oppimistulosten kannalta niin hyvin? Onko se mielestäsi odotettavissa tai yllättävää?

Tilastollisesti koulu on haastavalla alueella. Näkyykö se mielestäsi koulussa?

Miten? Mitä ikäviä/vaikeita juttuja täällä tyypillisesti tapahtuu? Mitä kivoja juttuja tapahtuu? Oletko huomannut muutoksia työvuosiesi aikana?

2. Suhteet työyhteisössä

Miten kuvailisit asemaasi rehtorina tässä koulussa? Keiden kanssa keskustelet työhösi liittyvistä asioista yleisesti? Onko joku jonka kanssa voit keskustella työhösi liittyvistä asioista? Millaisissa tilanteissa keskustelette? Puhutteko työpäivän aikana? Kuvaile suhdettasi koulun henkilökuntaan? Mikä toimii, mikä on haastavaa? Miten koulua mielestäsi johdetaan? Ja miten asemoit itsesi suhteessa johtajuuteen?

Kerro esimerkki jostain haastavasta tilanteesta, jonka olet koulussa kohdannut?

Miten tilannetta ratkottiin?

4. Huoltajat

Kuvaile suhdettasi oppilaiden huoltajiin? Kuinka usein tapaatte vanhempien kanssa? Miten pidätte yhteyttä? Kuinka usein? Oletko tyytyväinen määrään, että yhteistyön laatuun vanhempien kanssa? Mitä kaipaisit lisää? Kuinka hyvin tunnette toisenne vanhempien kanssa? Millainen maine koululla on vanhempien keskuudessa? Mistä hyvä maine muodostuu?

5. Oppilaat

Miten kuvaisit suhdettasi oppilaisiin? Entä koulun suhdetta oppilaisiin yleisemmin? Miten kuvaisit koulun yleistä linjaa? Miten se on muodostunut? Mitä mieltä olet koulun linjasta?

Onko erityisopetusresursseja tarpeeksi koulussasi? Minkälaiset oppilaat hyötyisivät eniten erityisopetuksesta? Kohtaatko paljon erityisoppilaita työssäsi? Teillähän ei ole/on painotetun opetuksen luokkia. Miten siihen on päädytty tai onko asiasta keskusteltu? Minkälaisia luokkia täällä yleisesti on?

Mikä on koulun tärkein tehtävä? Mitä oppilaan kunnioittaminen sinulle tarkoittaa? Mitä oppilailta pitäisi vaatia? Mitä työrauha tunneilla tarkoittaa? Onko se tärkeä asia sinulle?

6. Fyysinen koulu

Miten kuvailisit koulua fyysisenä tilana? Jos sinua pyydetäisiin kertomaan koulusta rakennuksena, mitä sanoisit? Mitkä paikat ovat erityisen mukavia? Missä viihdyt? Entä mitkä epämukavia? Missä et viihdy?

Mitkä asiat tekevät tilasta viihtyisän? Mikä saa sinut hyvälle tuulelle koulussa tai koulupäivän aikana?

Entä huonolle tuulelle? Jos sinua pyydetäisiin esittelemään koulua vieraalle, minne veisit hänet?

Mikä on koulun mukavin paikka? Mitä turvallisuus sinulle tarkoittaa? Koetko olosi turvalliseksi koulupäivän aikana? Mitkä asiat lisäävät turvallisuutta?

7. Suhde kaupunkiin

Minkälaisten kehysten sisällä tunnet toimivasi? Minkälaisia reunaehtoja kaupunki asettaa toiminnallesi?

Mitä haluaisit lisää työhösi? Onko jotain mitä haluaisit tehdä mutta et koe vovasi nyt?

Minkälaisia terveisiä lähettäisit kaupungille? Entä huoltajille? Henkilökunnalle?

Tämä on hyväksytty käsikirjoitus artikkelista, joka on julkaistu SAGE:n *Improving Schools* lehdessä: Huilla, H. 2020. A Circle of Research on Disadvantaged Schools, Improvement and Test-Based Accountability. *Improving Schools*, 23(1), 68–84. Saatavilla: <https://doi.org/10.1177/1365480219884474>

Article manuscript

Heidi Huilla

Department of Education, University of Helsinki, Finland

P.O. Box 9, 00014 University of Helsinki

heidi.huilla@helsinki.fi, ORCID iD: 0000-0002-2845-3496

A Circle of Research on Disadvantaged Schools, Improvement and Test-Based Accountability

Abstract

This study analyses how studies on disadvantaged schools, improvement and test-based accountability relate to each other. The analysis covers 69 studies on disadvantaged schools reported in prestigious educational journals and conducted in 1995–2015. Educational policies related to evaluation and accountability define the official goals of schooling, and the aim in this article is to analyse how the chosen studies discuss these educational policies and understand school success and failure. The following questions were asked: What typologies related to test-based accountability can be constructed in research on disadvantaged schools? What understandings of good schools are embedded in the identified typologies? Disadvantaged schools are at the centre of improvement and therefore also the target of evaluative policy practices. The results show that research supports test-based accountability practices, and that critical studies on school improvement are in the minority.

Keywords:

Disadvantaged schools, school improvement, failing schools, accountability

Introduction

This study analyses the relations among studies on disadvantaged schools, school improvement and test-based accountability practices. The focus is on how a good school is constructed in the interrelations between studies and hard accountability practices. The

data consists of 69 English-language articles reporting research on disadvantaged schools and published in 1995–2015 in six prestigious educational journals. The data was identified following a systematic literature review and subjected to qualitative content analysis.

Educational policies define the aim and targets of schooling. Many education systems have adopted accountability practices utilising hard techniques such as the standardised testing of student outcomes to control the achievement of these policy aims. Various studies have raised critical discussions on how test-based accountability, along with large-scale assessments such as the Programme for International Student Assessment (PISA), narrow educational goals. Evaluation based on standardised high-stakes testing outcomes in particular has caused concern. Schools have a lot at stake in achieving acceptable outcome levels, and this has had profound consequences on everyday life and understanding related to schooling (Ball, 2003; Fullan, 2011; Hamre, Morin & Ydesen, 2018; Kauko, Rinne & Takala, 2018; Kelly, 2018; Lindblad, Pettersson & Popkewitz, 2018; Lingard et al., 2016; Mons 2009; Ozga, Dahler-Larsen, Segerholm & Simola, 2011; Ranson, 2003; Ravitch, 2010; Sahlberg, 2011; Thrupp, 1999; Wrigley, 2003, 2011; Whitty, 2002).

Previous research has shown that schools with a somewhat marginalised student body have difficulty in achieving success measured in terms of learning outcomes (Coleman et al., 1966; Muijs et al., 2004). Consequently, so-called ‘disadvantaged schools’ tend to be taken as targets of improvement practices to produce better outcomes. As a concept, disadvantage(d schools) is context related and it cannot be universally defined. It commonly refers to a school with a student body that is predominantly low in terms of socio-economic status. Disadvantaged schools in the current study are understood through the lenses of the studies that were chosen for the analysis, which could be classified as studies on disadvantaged schools based on database indexes.

The research objective of this study is to explore how academic studies on disadvantaged schools are constructing and possibly maintaining an understanding of the perceived necessity for test-based accountability and related improvement practices in the process of achieving the politically determined aims of schooling. A further aim is to analyse how a good school is fabricated in the process, in other words the role of educational policies in the definition of successful and failing schools in educational research. This matter has previously raised intense discussions among scholars (Cuban, 2003; Gewirtz, 1998; Reay, 2004; Slee & Weiner, 2001; Teddlie & Reynolds, 2001; Thrupp, 2001; Thrupp, Lauder & Robinson, 2002; Townsend, 2001; Wrigley, 2003, 2011). The research questions addressed are: What typologies related to test-based accountability can be constructed in research on disadvantaged schools? What understandings of good schools are embedded in the identified typologies?

The argumentation in this paper proceeds as follows. Previous research on evaluation politics, and especially on test-based accountability, is reviewed next, and after that the history, political connections and formation of quality assurance and evaluation policies are discussed, as are various critical comments on the problems involved and the alternatives to test-based accountability. Then the current study is presented in terms of aims, data, methods and analysis. The results are presented through the two main

typologies identified. The concluding discussion assesses the critical implications of the findings for future research.

An Intensified Testing Culture as a Means of School Improvement: Background

The national testing of pupil achievement became more widespread in Europe during the 1990s. Since then, and especially in England, tests have been established more fundamentally to monitor and improve the quality of education, and to make educational systems more effective. (Eurydice, 2009.) This follows the trend in the United States and Australia, for example, as well as New Zealand, which nevertheless changed course and discontinued using standardised assessments rather recently (see Thrupp, 2018). The political, societal and theoretical background behind the spreading of testing regimes can be traced to and understood from different but related perspectives. One consequence of globalisation is the accelerating convergence in educational policies worldwide. Included in this convergence of educational systems is the ‘governance turn’: the concept of governance or steering from a distance is used to conceptualise the increased potential for monitoring and self-control arising from the explosion in the production of numerical data. (Lindblad et al., 2018; Ozga et al., 2011; Simola, Ozga, Segerholm, Varjo & Normann Andersen, 2011; see also Kauko, Takala & Rinne, 2018.) Tests influence actions on the grass-roots level and then provide information to the top level, thereby creating a circle of quantified data and social control. International large-scale assessments (LSAs) such as the Programme for International Student Assessment (PISA) tend to affect practices in national contexts, thereby enhancing test-based accountability (Thrupp, 2018).

The neoliberal ethos of competition and the global turn towards new public management have served to mediate the new knowledge-governance relationship, and perhaps also vice versa (Gunter, Grimaldi, Hall & Serpieri, 2016; Simola et al., 2011; Thrupp, 2018). According to Natalie Mons (2009), the theoretical background of standardised assessment comprises New Public Management (NPM) and political evaluation on the macro-level, and the economics of education as well as research on school effectiveness on the micro-level. NPM, political evaluation and the economics of education highlight the cost-benefit ratio of education, pupil achievement being understood as the quantified output of resources invested in public-sector education. The research on school effectiveness connects rather easily with this theoretical background, given the focus on the organisational and strategic structures within schools and the outcomes they produce (see also Thrupp, 1999; Wrigley, 2003).

Standardised assessment practices appear to be rational and objective, but their connection to these specific schools of thought makes them political (Ball, 2018; Lindblad et al., 2018). National assessment practices should be perceived as political and as parts of larger shifts in educational politics related to processes of globalisation and convergence, and to advanced technologies in quality assurance and evaluation (QAE) (Ozga et al., 2011; see also Ozga, Seddon & Popkewitz, 2006). These larger shifts have been referred to as

'policy or education by the numbers' (Lingard et al., 2016, p.1), *'the infrastructure of accountability'* (p.3) and *'a comparativistic paradigm'* (Lindblad et al., 2018, p. 5).

Pasi Sahlberg (2011a, 2011b), building on the work of Andy Hargreaves, gives a theoretical and critical summary of recent developments in educational improvement in terms of the Global Educational Reform Movement (GERM) (or GERMS, if one considers the path-dependent vernacular versions - see Lingard et al., 2016, p. 6), which is spreading like a virus, whereas Michael Fullan (2001) writes about wrong drivers in educational reforms. Decision makers in many countries have resorted to hard QAE techniques, meaning national testing, ranking lists, inspection for evaluation, benchmarking and national goal setting, in order to improve education (Gray et al., 2011). According to GERM, six globally common features are perceptible in attempts to improve school quality, and student achievement in particular: standardisation, an increased focus on core subjects such as literacy and numeracy as well as predetermined results in the curriculum, the transfer of models from the corporate world, increased control, and high-stakes accountability policies (Sahlberg, 2011a, 2011b).

Problems with and alternatives to test-based accountability

Improvement through hard QAE, and more specifically test-based accountability, provoke severe criticism and arouse concerns among scholars. First, there seems to be no empirical consensus with regard to testing, not even for the alleviation of educational inequalities (Mons, 2009). Second, the relationship between testing and what is considered to be education's core purpose appears to be contested: testing conflicts with inclusive education, social justice, democracy, equal opportunities and recognition, and may even be counterproductive to these aims (Bingham, 2001; Hamre et al., 2018). Thus the question arises about the goals of education. *'Should education be a production factor in the achievement of economic prosperity or should education serve personal development values, Bildung, and making students capable of leading rich and fulfilling lives?'* (Hamre et al., 2018, p. 254; see also Ball, 2018; Kauko, Takala et al., 2018; Lingard et al., 2016).

The accountability system, which is based on high-stakes testing, seems to be a double-edged sword for disadvantaged schools. On the one hand, given that schools with a disadvantaged student body are most likely to 'fail' (e.g. Muijs et al., 2004), the idea behind demanding better results from these schools is to prevent the staff from using the socio-economic background of pupils as an excuse, and to make sure that disadvantaged pupils have equal chances to undertake further studies. On the other hand, the assumption that the success of a school equates with good outcomes in standardised high-stakes tests requires the staff of disadvantaged schools to excel personally on a daily basis, and overshadows other aims that schooling might have. (Stahl, 2017; Whitty, 2002.)

Apart from narrowing educational aims, hard accountability measures have had other consequences. As the concept implies, pupils, teachers and schools have a lot at stake. For pupils such measures determine their school career. Permanently excluding pupils from schools also seems to be connected with hard accountability (Daniels, 2018). As for

teachers, pupil success and failure are tied to rewards and punishments related to salary, for example, whereas schools failing tests mean special measures for improvement or closing down. High-stakes tests seem to evoke the ‘teaching to the test’ phenomenon, and the offering of support to those who are close to achieving an acceptable result. Tests emphasise individualism and encourage individuals to aim at ‘*self-optimization*’ (Hamre et al., 2018, p. 257), which also leaves the responsibility for success or failure to the individual. All in all, the chosen models shape the identities and thinking of teachers and students, which in turn shape practices in schools and the overall ethos of education (Ball, 2003; Ranson, 2003).

Alternatives to GERM have also been explored extensively in the research literature. What is common to them all is that they require a larger shift in the converging neoliberal ethos of (educational) politics. More effort could be put into redistributing wealth and funding more justly. Schools could focus on values such as democratic education and teach more complex skills such as problem-solving and social skills instead of a couple of core subjects. (Lupton, 2005; Mons, 2009; Olssen, Codd & O’Neill, 2004; Paille, 2013; Thrupp, 1999; Whitty, 2002; Wrigley, 2003.) The staff should be allowed to take risks: the emphasis should be on high professionalism and intrinsic motivation, and therefore responsibility would occur as a consequence (Fielding, 2001; Sahlberg, 2011a; Fullan, 2011). Hard QAE practices seem to be at odds with these proposals (see also Gray et al., 2011). Alternatively, accountability could be context-related, used for developmental purposes, and it should benefit grass-roots-level work instead of acting as a control device (Kauko, Rinne et al., 2018; Lingard et al., 2016).

The study

The debate, especially on test-based accountability, is not only between critical researchers and policy practitioners, but also between research disciplines. Critics claim that studies emphasising standardised school efficiency have managed to create a discourse that dominates current educational practices (Cuban, 2003; Gewirtz, 1998; Reay, 2004; Thrupp, Lauder & Robinson, 2002; Wrigley, 2003, 2011). The testing culture has indeed changed the nature of educational research, and even of what counts as educational research (Lingard et al., 2016). Recent studies in the European context have identified the governing mechanisms through which actors on different levels influence educational research: evaluation systems, competition and economic competitiveness have an effect not only on the grass-roots level, but also on research (Powell, Zapp, Marques & Biesta, 2018; Zapp et al., 2018).

This study is an analysis of literature reporting research on disadvantaged schools in 1995–2015. The focus of the analysis is on how academic research literature discusses the relationship between test-based accountability policies and disadvantaged schools, and on the role of hard accountability practices in the definition of what constitutes a good school: policies define the goals that schooling has, but what is the role of research in this? The concept of a good school is understood as politically articulated and entangled in

historical and discursive formations, which makes “success” a social phenomenon. As a consequence, studies on disadvantaged schools are understood as being involved in creating and maintaining the ethos behind school improvement (see Thrupp, 1999; Wrigley, 2003, 2011). Disadvantaged schools are often targeted for improvement. It is therefore necessary to take a critical view on how the desired quality is understood: if it is understood in terms of outcomes in standardised tests it might not, in reality, improve the lives of marginalised students (Whitty, 2002; Ravitch, 2010).

To capture the relationship between research and test-based accountability practices the following questions are addressed. What typologies related to test-based accountability can be constructed in the research on disadvantaged schools? What understandings of good schools are embedded in the identified typologies?

The data consist of 69 English-language articles published in six prestigious educational journals, identified following a systematic literature review (Petticrew & Robert, 2006) and analysed by means of qualitative content analysis (Schreier, 2012). The articles: 1) relate to research on disadvantaged schools; 2) focus on primary or lower-secondary schools; 3) are peer-reviewed; and 4) were published between 1995 and 2015. These twenty years were chosen because it is a controllable time span and still manages to describe the near history of research on disadvantaged schools. It also covers the rise of the test-based accountability period. The focus was on primary and lower-secondary levels because practically all children go through these educational stages. The data collection proceeded as follows. First, the search was targeted on databases containing educational studies. Within ProQuest and EBSCOHOST the search was targeted at Academic Search Complete, Education Research Complete, SocINDEX with Full Text, ERIC, PsycINFO and Sociological Abstracts databases, as well as SCOPUS. The following Boolean algorithm was applied:

(disadvantaged OR deprived OR "low socioeconomic" OR "low socio economic" OR poor OR failing OR marginali* OR low-performing OR underachieving OR “under achieving”) NEAR/3 schools

OR

challenging NEAR/1 schools.

The search was further targeted on abstracts or ‘all but full texts’¹. The first extraction limited the number of articles. All the abstracts were read through, and the articles that did not meet the selection criteria were discarded. After this, two criteria drove the choice of journals: they contained several of the studies that were chosen based on the abstracts, and had a high impact factor (IF, Journal Citation Reports, year 2015). Journals that engaged in discussions about how disadvantaged schools should be studied were also emphasised in the selection (see e.g. Downey & Gondron, 2016; Slee & Weiner, 2001;

¹ If choosing ‘abstract’ as the target of the search was not possible, ‘all but full texts’ targeted the search to abstracts. I did not want to target the search to the full texts, because disadvantage might obviously be mentioned somewhere in the paper even if it is not in the focus of the study. I wanted to find articles that actually studied ‘disadvantaged’ schools.

Teddlie & Reynolds, 2001; Thrupp, 2001; Townsend, 2001). The six journals chosen were the American Educational Research Journal (IF 2.924), the British Educational Research Journal (IF 1.124), Educational Evaluation and Policy Analysis (IF 2.02), the Journal of Educational Policy (IF 2.174), School Effectiveness and School Improvement (IF 1.333), and Sociology of Education (IF 2,000). They contained all in all 69 studies on disadvantaged schools. It is worth taking a critical look at the journals and articles this enquiry reaches. The ranking of journals and their being considered prestigious based on a numerical value assigned to them could be perceived as a circle maintaining itself: publishing in restricted journals is desirable, and this consequently strengthens the position of these prestigious journals. However, the fact that the journals chosen for this study are likely to have a major impact on further research justifies the analysis of articles contained in them.

The theory-related qualitative content analysis (Schreier, 2012) proceeded as follows. It was targeted at the introduction and conclusion of the articles in question. If there was a discussion, it was also included. First, all the articles were read through. Next, the introduction, conclusion and possible discussion were extracted and fed into ATLAS.ti, scientific software for qualitative analysis. All references to neoliberalism, (social)justice, (in)equality, community, outcomes (all related expressions), purpose/aim, success, quality, fail(ure), improvement, effective(ness), and learning were coded, and the excerpts were extracted from each article. The excerpts were re-read, and the most relevant ones were gathered and collated into a table. The perspectives in each article were then summarised critically in line with the theoretical focus of this study. This enabled the construction of typologies from each article, and of two main typologies. The main typologies could be understood as analytical constructions: although not all the articles are clearly one or the other, they all have traits of either one of the extremes. The process was hardly straightforward, which is typical for qualitative analysis. The reading and understanding proceeded as a dialogue, not only with the theoretical part but also with the data itself: there were 69 studies on disadvantaged schools and it was natural to use them to so as to understand what matters when studying disadvantaged schools. The sharpening of the research and the analytical focus was a backwards-and-forwards process. The data was perused several times, and a final round was executed to increase the reliability of the analysis.

Results

In answer to the first research question of what typologies related to test-based accountability can be constructed in the research on disadvantaged schools, two main typologies were identified in the data: the aim in the first one is to improve disadvantaged schools to achieve better high-stakes outcomes, and the second one severely criticises current policies.

According to the effectiveness or quality-as-numbers typology, success and failure are based on national educational policies. Limits of goodness and badness are determined by the respective national accountability system, in other words the standardised high-stakes testing carried out on the school level². Twenty-four articles fall clearly to this typology, and a further 11 consider contextual factors, but do not question high-stakes testing outcomes as the goal of improvement³. The research settings of these studies reflect hard accountability practices, and the aim of many is to inform policymakers: school success is straightforwardly attributed as success in measurable outcomes.

At the other extreme, 16 of the 69 studies openly refer to schools as institutions for developing more than academic learning outcomes and cognitive skills⁴. Most of them are critical of test-based accountability structures and their tendency to narrow down the purpose of schooling⁵. Instead, they demand quality that is beyond measurable test outcomes⁶, a focus on motivation, engagement⁷ and intersectional troubles in learning⁸, practices and structures that promote social justice and social inclusion⁹, the social formation of pupils as citizens¹⁰ and the development of a democratic character¹¹. School quality relates to an internalised understanding of democratic societies. These 16 studies also depict schools as part of a bigger entity trying to affect disadvantage. Consequently ‘succeeding schools’ are part of larger themes of social justice.

The following paragraphs describe the two main typologies and how they relate to accountability policy and practices, improvement goals and perceived goodness, in other words quality that becomes constructed through different understandings of the goals. The results are presented through examples given the extensive data and space restrictions. This description also addresses the second research question concerning the various understandings of good schools embedded in the identified typologies. A ‘good school’ means different things depending on the improvement goal: it may mean good individuals in schools managing to achieve good test outcomes, for example, or it could imply a

² Elliot, Arthurs and Williams 2000; Langer 2000; 2001; Riley, Burrell, and McCallum 2004; Nye, Konstantopoulos, and Hedges 2004; van de Grift and Houtveen 2006; Lauen 2007; Ylimaki, Jacobson, and Drysdale 2007; Lleras 2008; Gross, Booker, and Goldhaber 2009; Donaldson and Moore Johanson 2010; Loeb, Kalogrides, and Lai Horng 2010; Ronfeldt 2012; Corcoran Schwartz and Weinstein 2012; Lee Lauen and Gaddis 2012; Zimmer and Guarino 2013; Carlson, Cowen and Fleming 2013; Cohen-Vogel, Feng and Osborne-Lampkin 2013; Hart 2014; Anzia and Moe 2014; Gershenson and Langbein 2015; Heers et al. 2015; McEwan et al. 2015; Xu, Özek, and Hansen 2015.

³ Mussoline and Shouse 2001; Woods and Levačić 2002; Nicolaidou and Ainscow 2005; Dworkin 2005; Harris et al. 2006; Borman and Dowling 2006; van den Berg and van Reekum 2011; Ingersoll and May 2012; McNaughton, Lai, and Hsiao 2012; Ronfeldt, Loeb, and Wyckoff 2013; Jennings and Sohn 2014.

⁴ Richie 2004; Milbourne 2004; Gewirtz et al. 2005; Mintrop and Trujillo 2007; Luyten, Peschar, and Coe 2008; Araújo 2009; Power and Frandji 2010; Lupton and Hempel-Jorgensen 2012; Crossouard 2012; Angus 2012; Riley 2013; Hernandez-Martinez and Williams 2013; Thomas 2013; Smyth and McInerney 2014; Singh, Heimans, and Glasswell 2014; Trujillo and Woulfin 2014.

⁵ Mintrop and Trujillo 2007; Luyten, Peschar, and Coe 2008; Araújo 2009; Power and Franji 2010; Lupton and Hempel-Jorgensen 2012; Crossouard 2012; Angus 2012; Hernandez-Martinez and Williams 2013; Thomas 2013; Trujillo and Woulfin 2014.

⁶ Mintrop and Trujillo 2007; Power and Frandji 2010; Hernandez-Martinez and Williams 2013.

⁷ Luyten, Peschar, and Coe 2008.

⁸ Crossouard 2012.

⁹ Lupton and Hempel-Jorgensen 2012; Angus 2012; Thomas 2013.

¹⁰ Araújo 2009.

¹¹ Trujillo and Woulfin 2014.

complex interplay among structural-level solutions, families, students and schools. This is illustrated through examples.

Most of the studies that use standardised test outcomes as empirical data or in descriptions of the features of case schools build their research setting so as to improve the results. In other words, school success is straightforwardly attributed in these studies¹²: schools and the people within them succeed by producing good-enough learning outcomes, and what is under scrutiny is whether they succeed in this, and if so, how. Such an approach assigns specific meanings to some expressions: ‘making a difference’ equals producing maximised test-based learning outcomes; ‘effective’ equals high-performing, while the low-performing are less effective; and ‘performing’ refers to test-based outcomes, for example. As Anzia and Moe (2014, p.84) write, *‘these are the schools in greatest need of improvement, and thus in greatest need of high quality teachers’*: improvement and quality here refer to *performance*, which refers to test outcomes. Carlson et al. (2013, p.179) ‘[--] show that low-performing voucher students tend to move from the voucher sector into lower performing and less effective public schools than the typical public school student attends, whereas high-performing students transfer to better public schools’. This quotation illustrates how “better” refers to schools performing well in test outcomes.

The performance of individuals becomes a major importance and is in focus when the goal is to produce good test outcomes. This creates ‘kinds of people’ (see Popkewitz, 2018) in schools: teachers, principals and students. Good teachers are created through an internalised appreciation of the importance of children’s succeeding in tests. Nye, Konstantopoulos and Hedges (2004) and Xu, Özek and Hansen (2015), for example, suggest tackling inequality by allocating ‘effective’ teachers to disadvantaged schools. Teacher turnover is understood as a means of improving ineffective schools. Ylimaki, Jacobson and Drysdale (2007, p.378) describe the aspired principal of disadvantaged schools as ‘[having traits of] *persistence, empathy, passion, and flexible, creative thinking*’ -- [and having] *empathy for the barriers to learning that poverty can produce*, [but not allowing] *these conditions to be used as excuses for poor performance*’. A picture of a good pupil or rather a bad one is also constructed: disadvantaged pupils are at-risk because they do not perform as well as their more advantaged peers, but disadvantage associates only with poor outcomes from the school’s perspective. If schools were to emphasise good behaviour, emotional control and better learning outcomes they might make these children into better learners in terms of test-based accountability. Inequality is understood as unfairness in school outcomes.

There are also studies that fall in between the two main typologies. Teacher turnover as a means of school improvement is considered problematic given its consequences beyond numbers to remaining teachers, for example (Ronfeldt, Loeb & Wyckoff, 2013; see also Ingersoll & May, 2012). These “in-between” studies aim at good

¹² Elliot, Arthurs and Williams 2000; Langer 2000; 2001; Riley, Burrell, and McCallum 2004; Nye, Konstantopoulos, and Hedges 2004; Borman and Dowling 2006; van de Grift and Houtveen 2006; Lauen 2007; Ylimaki, Jacobson, and Drysdale 2007; Lleras 2008; Gross, Booker, and Goldhaber 2009; Donaldson and Moore Johanson 2010; Loeb, Kalogrides, and Lai Horng 2010; Ronfeldt 2012; Corcoran Schwartz and Weinstein 2012; Lee Lauen and Gaddis 2012; Zimmer and Guarino 2013; Carlson, Cowen and Fleming 2013; Cohen-Vogel, Feng and Osborne-Lampkin 2013; Hart 2014; Anzia and Moe 2014; Gershenson and Langbein 2015; Heers et al. 2015; McEwan et al. 2015; Xu, Özek, and Hansen 2015.

outcomes but not regardless of context,¹³ and therefore have similar traits as those promoting the view that the wider social and political context is inseparable from school functioning, and that the focus should be on system-level, long-term and deeper-rooted problems of social inequality instead of only on individual actors in schools¹⁴. Merry (2013; see also Chudgar & Luschei, 2009) investigated inequality using Large Scale Assessments (LSAs) and test outcomes as data. According to the results of the tests and the LSAs, the differences in achievement between the US and Canada were attributable to social conditions rather than the ineffectiveness of the US school system. The author calls for contextualisation in research, and also shows how LSAs and tests can be used to make contextualised mechanisms of inequality visible (see also Butler et al., 2007). Downey et al. (2008) measured school effectiveness by analysing the effects on learning based on times when children are not at school. They claim that a good school cannot be judged on test achievements, and that schools should be evaluated based on their added value (see also Borman & Dowling, 2006). Value-added league tables are also criticised in the data, however: *'[--] the need to distinguish 'external' and 'internal' variables [is] a distinction which is ontologically confused and empirically elusive'* (Power and Frandji, 2010, p.391).

Many of the articles representing the typology that takes a critical stand on testing argue against the notion of school improvement based solely on test outcomes. Hard quality-assurance and evaluation practices in particular are fiercely criticised¹⁵.

‘A single, externally imposed definition of which knowledge is worth knowing, where expertise lies, and what a good school looks like becomes foregrounded in these settings; learning rooted in students’ background and culture becomes secondary, at best.’

(Trujillo & Woulfin, 2014, p.288.)

These researchers openly consider, and call for politicians to consider, the aim and purpose of schooling, and juxtapose (measurable) cognitive, academic achievements and other aims in education¹⁶. Understanding schools as feeders for economic competition is also subjected to criticism (Lupton and Hempel-Jorgensen, 2012; Trujillo & Woulfin, 2014). As Angus (2012) states, for example, neoliberal policies and policy as numbers conflict with social justice, economic opportunity and democratic outcomes. Araújo (2009) calls for *‘becoming a person’* for democratic societies as the outcome of schooling instead of measurable test-based outcomes. The aim of Gewirtz, Dickson, Power, Halpin and Whitty (2005), Lupton and Hempel-Jorgensen (2012), and Power and Frandji (2010) is to shed

¹³ Mussoline and Shouse 2001; Woods and Levačić 2002; Nicolaidou and Ainscow 2005; Dworkin 2005; Harris et al. 2006; Borman and Dowling 2006; van den Berg and van Reekum 2011; Ingersoll and May 2012; McNaughton, Lai, and Hsiao 2012; Ronfeldt, Loeb, and Wyckoff 2013; Jennings and Sohn 2014.

¹⁴ Warren 1996; Milbourne 2004; Gorard 2005; Downey, von Hippel, and Hughes 2008; Gordon 2008; Araújo 2009; Chudgar and Luschei 2009; Power and Frandji 2010; Thrupp and Lupton 2011; Gorard 2012; Lupton and Thrupp 2013; Merry 2013.

¹⁵ Milbourne 2004; Ritchie 2004; Mintrop and Trujillo 2007; Luyten, Peschar, and Coe 2008; Araújo 2009; Power and Frandji 2010; Lupton and Hempel-Jorgensen 2012; Angus 2012; Crossouard 2012; Thomas 2013; Lupton and Thrupp 2013; Hernandez-Martinez and Williams 2013; Riley 2013; Singh, Heimans, and Glasswell 2014; Trujillo and Woulfin 2014.

¹⁶ Mintrop and Trujillo 2007; Luyten, Peschar, and Coe 2008; Araújo 2009; Angus 2012; Lupton and Hempel-Jorgensen 2012; Riley 2013; Thomas 2013; Trujillo and Woulfin 2014.

light on structural, system-level problems through analyses of recognition and recognitive justice (see also Thomas 2013). They suggest that politics and research should focus both on pedagogies that make a difference and on practices that tackle inequality on the system level.

Some of these studies shed critical light on policies aimed at helping disadvantaged pupils and show that the policies face (unexpected) problems: the practices seem to be controversial in the sense that they may inflict damage on and exclude disadvantaged children, even though the aim is the opposite¹⁷. As Smith and Stovall (2008) state: *'strategies to redevelop poorly performing 'inner city' schools and the poor neighborhoods where they are usually located has real potential to do more harm than good for the families the policy is supposed to benefit'*. According to Stevens and van Houtte (2011), evaluation systems have an effect on the teacher-pupil relationship, and hard accountability systems do not function for the benefit of the worst performers. Other ways of improving disadvantaged schools and lives are suggested, such as fostering an understanding of local contextual conditions to support families and communities,¹⁸ as well as reshaping structures to create more equal societies. Success becomes constructed as the complex interplay between relationships within schools and policies that work on the level of families.

The concepts of quality and success are also under critical scrutiny in the "critical typology". Hard QAE narrows the possibilities for innovative work in schools (Milbourne, 2004). It is claimed, for example, that it restricts not only other taught subjects but also subjects that are measured in terms of tests, such as mathematics (Hernandez-Martinez & Williams, 2013). This resonates with Luyten, Peschar and Coe (2008), who express concern that engaged and motivated reading might, in fact, conflict with performance requirements. Hard QAE narrows the understanding of quality: Mintrop and Trujillo (2007) write about their research schools, which were surprisingly similar even though some of them were succeeding in terms of measured outcomes and others were not. The writers conclude that the 'succeeding' schools took the accountability system more seriously and aimed to succeed in that manner, whereas the others also emphasised other initiatives and aspects of schooling (see also Riley, 2013). These examples reveal how policies affect the way quality and success become understood and internalised within schools, and how these internalisations differ: it is not necessarily the case that one school is good and another one bad, it is more a question of colliding understandings of quality (Mintrop & Trujillo, 2014). Singh, Heimans and Glasswell (2014, p. 838) describe these colliding understandings as *'collateral realities'* and claim that researchers cannot separate themselves from them: when they are doing their work they are creating reality, an understanding of what good teaching, effective schooling and quality learning are.

¹⁷ Richie 2004; Gewirtz et al. 2005; Mintrop and Trujillo 2007; Luyten, Peschar, and Coe 2008; Smith and Stovall 2008; Stevens and van Houtte 2011; Smyth and McInerney 2014; Trujillo and Woulfin 2014.

¹⁸ Gewirtz et al. 2005; Gordon 2008; Angus 2012; Riley 2013; Trujillo & Woulfin 2014.

Conclusion

This study addressed two questions: what typologies related to test-based accountability can be constructed in research on disadvantaged schools, and what understandings of good schools are embedded in them. It became evident that the outcomes of standardised, high-stakes tests play a major role in defining what schools and people within them should be aiming for. They also construct a picture of a good school and a good human being within a school through success or failure in test outcomes. Current policies affect the themes and execution of research, often avoiding open or embedded criticism. To consider this connection critically: what kind of research is left undone or is not accepted for publication in journals that are considered the most prestigious? Educational politics and research resemble a circle in which good and bad schooling are defined in terms of how well pupils do in standardised high-stakes tests, after which the focus turns to how bad schools and the people in them could succeed better, and this is then monitored on the same scale. It is impossible to improve schools in other directions within this circle. Practices that emphasise hard quality assurance and evaluation remain the dominant practice of educational policy, fuelled and maintained by educational research. Kauko, Rinne et al. (2018, 183) describe the phenomenon as follows: [The results of this project --] '*indicate that standardised testing feeds a need for more testing (Piattoeva & Saari 2018) and that quality becomes simultaneously a means of problematizing education and providing a solution for it (Minina et al. 2018).*'

Does this really improve disadvantaged lives? Concentrating on outcomes highlights a rather mechanistic view of people, their relationships and the work they are doing. When people are evaluated only through the lens of outcomes, little room is left for human error, caring beyond effective results and stability. An American researcher and former advocate of standardised high-stakes testing, Diane Ravitch, claims (2010) that schools cannot improve unless poverty is tackled and unless the goal of schooling, what education is for, is (re)defined. This follows the conclusion in many of the articles analysed for this study. Thomas S. Popkewitz (2018, p. 231) claims that '*the paradox of the international comparisons is its inscription of difference that 'makes' differences so that some can never be at the "top"*'. If testing and comparisons indeed maintain the division between 'good and bad', and the bad are usually the disadvantaged, and if performativity pressures therefore do create exclusion and do more harm than good, as some of the data articles argue¹⁹, this is the phenomenon on which research could shed more light.

Disadvantaged people might benefit from a more critical perspective in the research on school improvement, including studies on mechanisms of socioeconomic inequality (e.g. Chudgar & Luschei, 2009; Merry, 2013), recognition (e.g. Gewirtz et al., 2005; see also Bingham, 2001; Fraser, 2009) and socially just pedagogies (e.g. Lupton & Hempel-Jorgensen, 2012). Both pedagogies that make a difference and practices that tackle inequality on the system level could be examined (Lupton & Hempel-Jorgensen, 2012), but such studies are clearly in the minority. Sixteen of the 69 studies comprising the data openly demand wider discussion on the purposes of schooling, and radical change

¹⁹ See Gewirtz et al. 2005; Luyten, et al. 2008; Mintrop and Trujillo, 2007; Richie, 2004; Smith and Stovall, 2008; Smyth and McInerney, 2014; Stevens and van Houtte, 2011; Trujillo and Woulfin, 2014

especially in how school success is understood nowadays. They also consider the wider social and political context of disadvantaged schools. If the aimed-at success were understood as forging a connection between a human, society and moral, it would also place more comprehensive demands on accountability systems (Autio, 2014; Fullan, 2011; Sahlberg, 2011), but it might put quality back on the agenda instead of emphasising the measuring in itself (see Kauko, Rinne et al., 2018). As Lingard et al. (2016) conclude: '*We also argue that we cannot reject the need for accountability in education; rather, what we need to do is reconceptualize it, so that systems and schools are held accountable for their educative and social justice purposes, but in ways that are productive, democratic, and socially just.*' (p. 15) '*Importantly, accountability systems must operate differently in different contexts*' (p. 154). The results of this study emphasise the need to put complexity back on the agenda. In all probability there is not one simple measurable solution to problems concerning disadvantaged schools and the people within and around them.

Acknowledgements

I am grateful to the anonymous referees and the journal editor for their valuable comments, which were perceptive and improved this article considerably. I also thank Assistant Professor Sonja Kosunen, Doctor Helena Rajakaltio and Professor Piia Seppänen for their comments. Doctor Hannele Pitkänen gave me invaluable help in the final phases.

Funding

This work was supported by the Jenny and Antti Wihuri foundation; and the University of Helsinki.

References

- Autio, T. (2014) The Internationalization of Curriculum Studies. Introductory Chapter One. In W. Pinar, (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research. 2.nd edition*. New York, Routledge.
- Ball, S. J. (2003) The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215–228. DOI: 10.1080/0268093022000043065

- Ball, S. J. (2018) The banality of numbers. In Hamre, B., Morin, A. & Ydesen, C. (Eds.). *Testing and inclusive schooling: International challenges and opportunities* (pp. 79–86). Milton Park, Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Bingham, C. (2001). *Schools of Recognition, Identity Politics and Classroom Practices*. Lanham: Rowman & Littlefield publishers, INC.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In Ball, S. J. (2004). *The RoutledgeFalmer reader in sociology of education* (pp. 15–29). London: Taylor & Francis.
- Coleman, J. S., Cambell, E. A., Hobson, C. J., McPortland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: US Government Printing Office.
- Crozier, G. (2015). Middle-Class Privilege and Education. *British Journal of Sociology of Education* 36 (7), 1115–1123. DOI: 10.1080/01425692.2015.1076249
- Cuban, L. (2003). *Why is it so hard to get good schools?* New York: Teachers College Press.
- Downey, D. B. & Condron, D. J. (2016). Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality. *Sociology of Education*, 89 (3), 207–220. DOI: 10.1177/0038040716651676
- Eurydice, (2009). National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results. Brussels: Eurydice.
- Fielding, M. (2001). OFSTED, Inspection and the Betrayal of Democracy. *Journal of Philosophy of Education*, 35 (4), 695–709. DOI: 10.1111/1467-9752.00254
- Fraser, N. (2009). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. New York: Columbia University Press.
- Fullan, M. (2011). Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform. *Seminar Series 204, Melbourne: Centre for Strategic Education*. Retrieved from: <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396088160.pdf>
- Gewirtz, S. (1998). Can All Schools be Successful? An exploration of the Determinants of School ‘Success’. *Oxford Review of Education* 24 (4), 439–457. DOI: 10.1080/0305498980240402
- Gray, J., Croxford, L., Strømbæk Pedersen, C., Rinne, R., Silmäri-Salo, S., Simola, H., and Mäkinen-Streng, M. (2011). Teachers’ perceptions of quality assurance and evaluation. In Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C. & Simola, H. (Eds.) *Fabricating Quality in Education, Data and Governance in Europe*. New York, Routledge.
- Gunter, H., Grimaldi, E., Hall, D. & Serpieri, R. (2016). *New public management and the reform of education*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Hamre, B., Morin, A. & Ydesen, C. (2018). Optimizing the educational subject between testing and inclusion in an era of neoliberalism, musings on a research agenda and its future perspectives. In Hamre, B., Morin, A. & Ydesen, C. (Eds.). *Testing and inclusive schooling: International challenges and opportunities* (pp. 254–261). Milton Park, Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Journal Citation Reports, (2015). Retrieved from: <https://jcr.incites.thomsonreuters.com/JCRJournalHomeAction.action>
- Kauko, J., Rinne, R. & Takala, T. (2018). Conclusion. In Kauko, J., Rinne, R. & Takala, T. (Eds.) *Politics of Quality in Education, A Comparative Study of Brazil, China,*

- and Russia* (pp.180–190). Milton Park, Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Kauko, J., Takala, T. & Rinne, R. (2018). Comparing politics of quality in education. In Kauko, J., Rinne, R. & Takala, T. (Eds.) *Politics of Quality in Education, A Comparative Study of Brazil, China, and Russia* (pp.1–17). Milton Park, Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Kelly, P. (2018). Standardized assessment and the shaping of neoliberal student subjectivities. In Hamre, B., Morin, A. & Ydesen, C. (Eds.). *Testing and inclusive schooling: International challenges and opportunities* (pp.64–78). Milton Park, Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Lindblad, S., Pettersson, D. & Popkewitz, T. S. (2018). Getting the numbers right, an introduction. In Lindblad, S., Pettersson, D. & Popkewitz, T. S. (Eds.). *Education by the numbers and the making of society: The expertise of international assessments* (pp. 1–20). New York, NY: Routledge.
- Lingard, B., Martino, W., Rezai-Rashti, G. & Sellar, S. (2016). *Globalizing educational accountabilities*. New York; London: Routledge.
- Lupton, R. (2005). Social Justice and School Improvement: Improving the Quality of Schooling in the Poorest Neighbourhoods. *British Educational Research Journal* 31 (5), 589–604. DOI: 10.1080/0141192050024075
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004) Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas - A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 149–175. <http://dx.doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433>
- Mons, N. (2009) Theoretical and Real Effects of Standardised Assessment. Eurydice network. Retrieved from: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/111EN.pdf
- Olssen, M., Codd, J. & O'Neill, A-M. (2004). *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy*. London: Sage publications.
- Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C. & Simola, H. (2011). *Fabricating Quality in Education, Data and Governance in Europe*. New York: Routledge.
- Ozga, J., Seddon, T., & Popkewitz, T. S. (2006). *Education research and policy: steering the knowledge-based economy*. New York: Routledge.
- Paulle, B. (2013). *Toxic Schools, High-Poverty Education in New York and Amsterdam*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Powell, J. J. W., Zapp, M., Marques, M. & Biesta, G. (2018). Introduction, (Re)Constructing institutional change in European educational research. In Zapp, M., Marques, M. & Powell, J. J. W. with contributions by Biesta, G. & Helgetun, J. B. (Eds.), *European educational research (re)constructed: Institutional change in Germany, the United Kingdom, Norway, and the European Union* (pp. 7–22). Didcot, Oxford: Symposium Books.
- Petticrew, M. & Robert, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Oxford: Blackwell.
- Popkewitz, T. S. (2018). Anticipating the future society, The cultural inscription of numbers and international large-scale assessment. In Lindblad, S., Pettersson, D. &

- Popkewitz, T. S. (Eds.), *Education by the Numbers and the Making of Society, the Expertise of International Assessments* (pp. 222–238). New York, NY: Routledge.
- Ranson S. (2003). Public accountability and the age of neo-liberal governance. In Lingard, B. & Ozga, J. (Eds.) *The RoutledgeFalmer reader in education policy and politics* (pp. 198–219). London: Routledge.
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System, How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Reay, D. (2004). “Mostly Roughts and Toughs”: Social Class, Race and Representation in Inner City Schooling. *Sociology* 38 (5), 1005–1023. DOI: 10.1177/0038038504047183
- Sahlberg, P. (2011a). *Finnish Lessons, What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Sahlberg, P. (2011b). The Fourth Way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12(2), 173–185. DOI 10.1007/s10833-011-9157-y
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: SAGE Publications.
- Simola, H., Ozga, J., Segerholm, C., Varjo, J. & Normann Andersen, V. (2011). Governing by numbers. In Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C. & Simola, H. (Eds.). *Fabricating Quality in Education, Data and Governance in Europe* (96–106). New York: Routledge.
- Slee, R. & Weiner, G. (2001). Education Reform and Reconstruction as a Challenge to Research Genres: Reconsidering School Effectiveness Research and Inclusive Schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (1), 83–98. <http://dx.doi.org/10.1076/sesi.12.1.83.3463>
- Stahl, G. (2017). *Ethnography of a neoliberal school: Building cultures of success* (1st edition.). New York: Routledge.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2001). Countering the Critics: Responses to Recent Criticisms of School Effectiveness Research, *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (1), 41–82. <http://dx.doi.org/10.1076/sesi.12.1.41.3458>
- Thrupp, M. (1999). *Schools Making a Difference. Let's Be Realistic!* Buckingham: Open University Press.
- Thrupp, M. (2018). *The search for better educational standards: A cautionary tale*. Cham: Springer.
- Thrupp, M., Lauder, H. & Robinson, T. (2002). School Composition and Peer Effects. *International Journal of Educational Research*, 37 (5), 483–504. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00016-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00016-8)
- Townsend, T. (2001). Satan or Saviour? An Analysis of Two Decades of School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (1), 115–129. <http://dx.doi.org/10.1076/sesi.12.1.115.3461>
- Whitty, G. (2002). *Making Sense of Education Policy: Studies in the Sociology and Politics of Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Wrigley, T. (2003). *Schools of Hope. A New Agenda for School Improvement*. Trentham: Stoke-on-Trent.
- Wrigley, T. (2011). Paradigms of School Change. *Management in education*, 25 (2), 62–66. DOI: 10.1177/0892020611398929

Zapp, M., Marques, M. & Powell, J. J. W. (2018). On the future of educational research (governance). In Zapp, M., Marques, M. & Powell, J. J. W. with contributions by Biesta, G. & Helgetun, J. B. (Eds.). *European educational research (re)constructed: Institutional change in Germany, the United Kingdom, Norway, and the European Union* (pp. 189–200). Didcot, Oxford: Symposium Books.

Data articles:

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Olson, L. S. (2001). Schools, Achievement, and Inequality: A Seasonal Perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23 (2), 171–191. <https://doi.org/10.3102/01623737023002171>
- Angus, L. (2012). Teaching within and against the Circle of Privilege: Reforming Teachers, Reforming Schools. *Journal of Education Policy*, 27 (2), 231–251. DOI:10.1080/02680939.2011.598240
- Anzia, S. F. & Moe, T. M. (2014). Collective Bargaining, Transfer Rights, and Disadvantaged Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36 (1), 83–111. <https://doi.org/10.3102/0162373713500524>
- Araújo, M. (2009). A Fresh Start for a ‘Failing School’? A Qualitative Study. *British Educational Research Journal*, 35 (4), 599–617. DOI: 10.1080/01411920802642439
- Borman, G. D. & Dowling, N. M. (2006). Longitudinal Achievement Effects of Multiyear Summer School: Evidence from the Teach Baltimore Randomized Field Trial. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28 (1), 25–48. <https://doi.org/10.3102/01623737028001025>
- Butler, T., Hamnett, C., Ramsden, M. & Webber, R. (2007). The Best, the Worst and the Average: Secondary School Choice and Education Performance in East London. *Journal of Education Policy*, 22 (1), 7–29. DOI: 10.1080/02680930601065718
- Carlson, D., Cowen, J. M. & Fleming, D. J. (2013). Life After Vouchers: What Happens to Students Who Leave Private Schools for the Traditional Public Sector? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35 (2), 179–199. <https://doi.org/10.3102/0162373712461852>
- Charlton, E., Mills, A., Martino, W. & Beckett, L. (2005). Sacrificial Girls: A Case Study of the Impact of Streaming and Setting on Gender Reform. *British Educational Research Journal*, 33 (4), 459–478. DOI: 10.1080/01411920701434011
- Chingos, M. M. & West, M. R. (2015). The Uneven Performance of Arizona’s Charter Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37 (1), 120–134. <https://doi.org/10.3102/0162373715576077>
- Chudgar, A. & Luschei, T. L. (2009). National Income, Income Inequality, and the Importance of Schools: A Hierarchical Cross-National Comparison. *American Educational Research Journal*, 46 (3), 626–658. <https://doi.org/10.3102/0002831209340043>
- Cohen-Vogel, L. (2011). “Staffing to the Test”: Are Today’s School Personnel Practices Evidence Based? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33 (4), 483–505. <https://doi.org/10.3102/0162373711419845>

- Cohen-Vogel, L., Feng, L. & Osborne-Lampkin, L. (2013). Seniority Provisions in Collective Bargaining Agreements and the “Teacher Quality Gap”. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35 (3), 324–343. <https://doi.org/10.3102/0162373713482765>
- Corcoran, S. P., Schwartz, A. E. & Weinstein, M. (2012). Training Your Own: The Impact of New York City’s Aspiring Principals Program on Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34 (2), 232–253. <https://doi.org/10.3102/0162373712437206>
- Crossouard, B. (2012). Absent Presences: The Recognition of Social Class and Gender Dimensions within Peer Assessment Interactions. *British Educational Research Journal*, 38 (5), 731–748. DOI: 10.1080/01411926.2011.580047
- Elliot, J., Arthurs, J. & Williams, R. (2000). Volunteer Support in the Primary Classroom: The Long-Term Impact of One Initiative upon Children’s Reading Performance. *British Educational Research Journal*, 26 (2), 227–244. <http://dx.doi.org/10.1080/01411920050000962>
- Donaldson, M. L. & Moore Johanson, S. (2010). The Price of Missassignment: The Role of Teaching Assignments in Teach for America Teachers’ Exit from Low-Income Schools and the Teaching Profession. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32 (2), 299–323. <https://doi.org/10.3102/0162373710367680>
- Downey, D. B., von Hippel, P. T. & Hughes, M. (2008). Are “Failing” Schools Really Failing? Using Seasonal Comparison to Evaluate School Effectiveness. *Sociology of Education*, 81 (3), 242–270. <https://doi.org/10.1177/003804070808100302>
- Dworkin, G. (2005). The No Child Left Behind Act: Accountability, High-Stakes Testing, and Roles for Sociologists. *Sociology of Education*, 78 (2), 170–174. <http://dx.doi.org/10.1177/003804070507800205>
- Gershenson, S. & Langbein, L. (2015). The Effect of Primary School Size on Academic Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37 (1S), 135S–155S. <https://doi.org/10.3102/0162373715576075>
- Gewirtz, S., Dickson, M., Power, S., Halpin, D. & Whitty, G. (2005). The Deployment of Social Capital Theory in Educational Policy and Provision: The Case of Education Action Zones in England. *British Educational Research Journal*, 31 (6), 651–673. DOI: 10.1080/01411920500314620
- Gorard, S. (2005). Academies as the “Future of Schooling”: Is This an Evidence-Based Policy? *Journal of Education Policy*, 20 (3), 369–377. <http://dx.doi.org/10.1080/02680930500117321>
- Gorard, S. (2012) Who Is Eligible for Free School Meals? Characterising Free School Meals as a Measure of Disadvantage in England. *British Educational Research Journal*, 38 (6), 1003–1017. DOI: 10.1080/01411926.2011.608118
- Gorard, S., Taylor, C. & Fitz, J. (2002). Does School Choice Lead to “Spirals of Decline”? *Journal of Education Policy*, 17 (2), 367–384. DOI: 10.1080/02680930210127612
- Gordon, J. (2008). Community Responsive Schools, Mixed Housing, and Community Regeneration. *Journal of Education Policy*, 23 (2), 181–192. DOI: 10.1080/02680930701853237
- Gross, B., Booker, T. K. & Goldhaber, D. (2009). Boosting Student Achievement: The Effect of Comprehensive School Reform on Student Achievement. *Educational*

- Evaluation and Policy Analysis*, 31 (2), 111–126. <https://doi.org/10.3102/0162373709333886>
- Harris, A., Chapman, C., Mujis, D., Russ, J. & Stoll, L. (2006). Improving Schools in Challenging Contexts: Exploring the Possible. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (4), 409–424. DOI: 10.1080/09243450600743483
- Harris, D. & Williams, J. (2012). The Association of Classroom Interactions, Year Group and Social Class. *British Educational Research Journal*, 38 (3), 373–397. DOI: 10.1080/01411926.2010.548547
- Hart, C. M. D. (2014). Contexts Matter: Selection in Means-Tested School Voucher Programs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36 (2), 186–206. <https://doi.org/10.3102/0162373713506039>
- Heers, M., Ghysels, J., Groot, W. & van der Brink, H. M. (2015). Differentiated Effects of Community Schooling on Cognitive and Socio-Emotional Learning Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 26 (3), 354–381. DOI: 10.1080/09243453.2014.975138
- Hernandez-Martinez, P. & Williams, J. (2013). Against the Odds: Resilience in Mathematics Students in Transition. *British Educational Research Journal*, 39 (1), 44–59. DOI: 10.1080/01411926.2011.623153
- Ingersoll, R. M. & May, H. (2012). The Magnitude, Destinations, and Determinants of Mathematics and Science Teacher Turnover. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34 (4), 435–464. <https://doi.org/10.3102/0162373712454326>
- Jennings, J. & Sohn, H. (2014). Measure for Measure: How Proficiency-Based Accountability Systems Affect Inequality in Academic Achievement. *Sociology of Education*, 87 (2), 125–141. doi: 10.1177/0038040714525787
- Langer, J. A. (2000). Excellence in English in Middle and High School: How Teachers' Professional Lives Support Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (2), 397–439. <https://doi.org/10.3102/00028312037002397>
- Langer, J.A. (2001). Beating the Odds: Teaching Middle and High School Students to Read and Write Well. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 837–880. <https://doi.org/10.3102/00028312038004837>
- Lauen, D. L. (2007). Contextual Explanations of School Choice. *Sociology of Education*, 80 (3), 179–209. <https://doi.org/10.1177/003804070708000301>
- Lauen, D. L. & Gaddis, S. M. (2012). Shining a Light or Fumbling in the Dark? The Effects of NCLB's Subgroup-Specific Accountability on Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34 (2), 185–208. <https://doi.org/10.3102/0162373711429989>
- Lleras, C. (2008). Race, Racial Concentration, and the Dynamics of Educational Inequality across Urban and Suburban Schools. *American Educational Research Journal*, 45 (4), 886–912. <https://doi.org/10.3102/0002831208316323>
- Loeb, S., Kalogrides, D. & Lai Horng, E. (2010). Principal Preferences and the Uneven Distribution of Principals across Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32 (2), 205–229. <https://doi.org/10.3102/0162373710369833>
- Lupton, R. & Hempel-Jorgensen, A-J. (2012). The Importance of Teaching: Pedagogical Constraints and Possibilities in Working-Class Schools. *Journal of Education Policy*, 27 (5), 601–620. DOI: 10.1080/02680939.2012.710016

- Lupton, R. & Thrupp, M. (2013). Headteachers' Readings of and Responses to Disadvantaged Contexts: Evidence from English Primary Schools. *British Educational Research Journal*, 39 (4), 769–788. DOI: 10.1080/01411926.2012.683771
- Luyten H., Peschar J. & Coe R. (2008). Effects of Schooling on Reading Performance, Reading Engagement, and Reading Activities of 15-Year-Olds in England. *American Educational Research Journal*, 45 (2), 319–342. <https://doi.org/10.3102/0002831207313345>
- McEwan, P. J., Murphy-Graham, E., Torres Irribarra, D. Aguilar, C. & Rápalo, R. (2015). Improving Middle School Quality in Poor Countries: Evidence from the Honduran Sistema de Aprendizaje Tutorial. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37 (1), 113–137. <https://doi.org/10.3102/0162373714527786>
- McNaughton, S., Lai, M. K. & Hsiao, S. (2012). Testing the Effectiveness of an Intervention Model Based on Data Use: A Replication Series across Clusters of Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 23 (2), 203–228. DOI: 10.1080/09243453.2011.652126
- Merry, J. J. (2013). Tracing the U.S. Deficit in PISA Reading Skills to Early Childhood: Evidence from the United States and Canada. *Sociology of Education*, 86 (3), 234–252. <https://doi.org/10.1177/0038040712472913>
- Milbourne, L. (2004). Children, Families and Inter-Agency Work: Experiences of Partnership Work in Primary Education Settings. *British Educational Research Journal*, 31 (6), 675–695. DOI: 10.1080/01411920500314653
- Mintrop, H. & Trujillo, T. (2007). The Practical Relevance of Accountability Systems for School Improvement: A Descriptive Analysis of California Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29 (4), 319–352. <https://doi.org/10.3102/0162373707309219>
- Mussoline, L. J. & Shouse, R. C. (2001). School Restructuring as a Policy Agenda: Why One Size May Not Fit All. *Sociology of Education*, 74 (1), 44–58. URL: <http://www.jstor.org/stable/2673144>
- Nicolaidou, M. & Ainscow, M. (2005). Understanding Failing Schools: Perspectives from the Inside. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (3), 229–248. DOI: 10.1080/09243450500113647
- Nordstrum, L. E. (2012). Incentives to Exclude: The Political Economy Constraining School Fee Abolition in South Africa. *Journal of Education Policy*, 27 (1), 67–88. DOI: 10.1080/02680939.2011.604138
- Nye, B., Konstantopoulos, S. & Hedges, L. V. (2004). How Large Are Teacher Effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26 (3), 237–257. <https://doi.org/10.3102/01623737026003237>
- Power, S. & Frandji, D. (2010). Education Markets, the New Politics of Recognition and the Increasing Fatalism towards Inequality. *Journal of Education Policy*, 25 (3), 385–396. <http://dx.doi.org/10.1080/02680930903576404>
- Riley, J., Burrell, A. & McCallum, B. (2004). Developing the Spoken Language Skills of Reception Class Children in Two Multicultural, Inner-City Primary Schools. *British Educational Research Journal*, 30 (5), 657–672. DOI: 10.1080/0141192042000234638

- Riley, K. A. (2013). Walking the Leadership Tightrope: Building Community Cohesiveness and Social Capital in Schools in Highly Disadvantaged Urban Communities. *British Educational Research Journal*, 39 (2), 266–286. DOI: 10.1080/01411926.2012.658021
- Ritchie, G. (2004). Quantifying the Effects of Teacher Movements Between Schools in New Zealand: To Schools that Hath, Shall Be Given. *Journal of Education Policy*, 19 (1), 57–79. DOI: 10.1080/0268093042000182636
- Ronfeldt, M. (2012). Where Should Teachers Learn to Teach? Effects of Field Placement School Characteristics on Teacher Retention and Effectiveness. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34 (1), 2–26. <https://doi.org/10.3102/0162373711420865>
- Ronfeldt, M., Loeb S. & Wyckoff J. (2013). How Teacher Turnover Harms Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 50 (1), 4–36. <https://doi.org/10.3102/0002831212463813>
- Singh, P., Heimans, S. & Glasswell, K. (2014). Policy Enactment, Context and Performativity: Ontological Politics and Researching Australian National Partnership Policies. *Journal of Education Policy*, 29 (6), 826–844. DOI: 10.1080/02680939.2014.891763
- Smith, J. & Stovall, D. (2008). 'Coming Home' to New Homes and New Schools: Critical Race Theory and the New Politics of Containment. *Journal of Education Policy*, 23 (2), 135–152. DOI: 10.1080/02680930701853062
- Smyth, J. & McInerney, P. (2014). 'Ordinary Kids' Navigating Geographies of Educational Opportunity in the Context of an Australian 'Place-Based Intervention'. *Journal of Education Policy*, 29 (3), 285–301. DOI: 10.1080/02680939.2013.794304
- Stevens, P. A. J. & van Houtte, M. (2011). Adapting to the System or the Student? Exploring Teacher Adaptations to Disadvantaged Students in an English and a Belgian Secondary School. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33 (1), 59–75. <https://doi.org/10.3102/0162373710377112>
- Thomas, G. (2013). A Review of Thinking and Research about Inclusive Education Policy, with Suggestions for a New Kind of Inclusive Thinking. *British Educational Research Journal*, 39 (3), 473–490. DOI: 10.1080/01411926.2011.652070
- Thrupp, M. & Lupton, R. (2011). Variations on a Middle Class Theme: English Primary Schools in Socially Advantaged Contexts. *Journal of Education Policy*, 26 (2), 289–312. DOI: 10.1080/02680939.2010.508178
- Trujillo, T.M. & Woulfin S.L. (2014). Equity-Oriented Reform Amid Standards-Based Accountability: A Qualitative Comparative Analysis of an Intermediary's Instructional Practices. *American Educational Research Journal*, 51 (2), 253–293. <https://doi.org/10.3102/0002831214527335>
- van de Grift, W. J. C. M., & Houtveen, A. A. M. (2006). Underperformance in Primary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (3), 255–273. DOI: 10.1080/09243450600697317
- van der Berg, M. & van Reekum, R. (2011). Parent Involvement as Professionalization: Professionals' Struggle for Power in Dutch Urban Deprived Areas. *Journal of Education Policy*, 26 (3), 415–430. DOI: 10.1080/02680939.2010.543155

- Warren, J. R. (1996). Educational Inequality among White and Mexican-Origin Adolescents in the American Southwest: 1990. *Sociology of Education*, 69 (2), 142–158. DOI: 10.2307/2112803
- Woods, P. A. & Levačić, R. (2002). Raising School Performance in the League Tables (Part 2): Barriers to Responsiveness in Three Disadvantaged Schools. *British Educational Research Journal*, 28 (2), 227–247. DOI: 10.1080/01411920120122167
- Ylimaki, R. M., Jacobson, S. L. & Drysdale, L. (2007). Making Difference in Challenging, High-Poverty Schools: Successful Principals in the USA, England, and Australia. *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (4), 361–381. DOI: 10.1080/09243450701712486
- Xu, Z., Özek, U. & Hansen, M. (2015). Teacher Performance Trajectories in High- and Low-Poverty Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37 (4), 458–477. DOI: 10.3102/0162373714561513
- Zimmer, R. W. & Guarino, C. M. (2013). Is there Empirical Evidence that Charter Schools "Push Out" Low-Performing Students? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35 (4), 461–480. <https://doi.org/10.3102/0162373713498465>

Tämä artikkeli on julkaistu alunperin Cogitation *Social Inclusion* jornaalissa: Bernelius, V., Huilla, H. & Ramos Lobato, I. 2021. ‘Notorious Schools’ in ‘Notorious Places’? Exploring the Connectedness of Urban and Educational Segregation. *Social Inclusion*, 9(2), 154–165. Avoimesti saatavilla: DOI: 10.17645/si.v9i2.3838

Article

‘Notorious Schools’ in ‘Notorious Places’? Exploring the Connectedness of Urban and Educational Segregation

Venla Bernelius ^{1,*}, Heidi Huilla ² and Isabel Ramos Lobato ¹

¹ Helsinki Institute of Urban and Regional Studies, Department of Geosciences and Geography, University of Helsinki, 00014 Helsinki, Finland; E-Mails: venla.bernelius@helsinki.fi (V.B.), isabel.ramoslobato@helsinki.fi (I.R.L.)

² Department of Educational Sciences, University of Helsinki, 00014 Helsinki, Finland; E-Mail: heidi.huilla@helsinki.fi

* Corresponding author

Submitted: 12 November 2020 | Accepted: 12 January 2021 | Published: 13 May 2021

Abstract

While the statistical link between residential and school segregation is well-demonstrated, in-depth knowledge of the processes or mediating mechanisms which affect the interconnectedness of the two phenomena is still limited. By focusing on well-functioning schools in disadvantaged neighbourhoods, our article seeks to scrutinise whether reputation can be one of the key mediators of the connection between residential and school segregation. Our study combines qualitative ethnographic interviews from four (pre-)primary schools with quantitative segregation measures in four urban neighbourhoods in the Finnish capital city of Helsinki to understand the connections between lived experiences and socio-spatial segregation. The results show that there appears to be a clear link between neighbourhood and school reputation, as schools in disadvantaged neighbourhoods are strongly viewed through the perceptions attached to the place. Despite the case schools’ excellent institutional quality and high overall performance in educational outcomes, there is a consistent pattern of the schools struggling with negative views about the neighbourhoods, which seep into the schools’ reputation. Since school reputation is one of the central drivers of school choices and is also linked to residential choices, the close connection between neighbourhood and school reputation may feed into vicious circles of segregation operating through schools. The results highlight the need for integrated urban policies that are sensitive to issues concerning school reputation and support the confidence and identity of pupils, reaching beyond simply ensuring the institutional quality of schools.

Keywords

educational inequality; Helsinki; image; reputation; residential segregation; school segregation; stigmatisation

Issue

This article is part of the issue “Vicious Circle of Segregation: Understanding the Connectedness of Spatial Inequality across Generations and Life Domains” edited by Tiit Tammaru (University of Tartu, Estonia), Siiri Silm (University of Tartu, Estonia), Frank Witlox (Ghent University, Belgium), Maarten van Ham (Delft University of Technology, The Netherlands) and Madli-Johanna Maidla (University of Tartu, Estonia).

© 2021 by the authors; licensee Cogitatio (Lisbon, Portugal). This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY).

1. Introduction

In many European cities, residential segregation is on the rise (Andersen, 2019; Tammaru, Marcińczak, van Ham, & Musterd, 2016). At the same time, educational equality is facing a challenge as school segregation and widening gaps in educational outcomes have become marked in many contexts (Boterman, Musterd, Pacchi, & Ranci, 2019). Segregation in the residential and edu-

cational life contexts, or domains, is tightly interlinked. While increasing segregation on the neighbourhood level feeds into the growing differentiation of student composition between schools (Bernelius, 2013; Bernelius & Vaattovaara, 2016; Boterman, 2019), the residential mobility behaviour of young family households is increasingly informed by school choice considerations (Bernelius & Vilkkama, 2019; Hamnett & Butler, 2013). Neighbourhoods with more popular schools attract more

middle-class residents, while some neighbourhoods are rejected partly because of concerns related to schools. However, while the statistical link between residential and school segregation is well demonstrated (Boterman et al., 2019; Frankenberg, 2013), in-depth knowledge of the underlying processes or mediating mechanisms which affect the interconnectedness of the two phenomena is still limited.

By focusing on well-functioning schools in disadvantaged neighbourhoods, our article seeks to scrutinise whether reputation can be a crucial mediator of the connection between residential and school segregation, feeding into a multi-domain vicious circle of segregation (van Ham, Tammam, & Janssen, 2018). The main aim of our study is to explore the interconnections between urban segregation and the reputations of schools and neighbourhoods. We ask how perceptions of local schools are linked to urban segregation and problems of neighbourhood stigmatisation. To what extent do these perceptions relate to objective characteristics of schools and neighbourhoods and how are they experienced by students, parents and teachers? In short, if disadvantaged places are labelled 'notorious' (Kearns, Kearns, & Lawson, 2013), will schools also be seen as such?

The study combines qualitative ethnographic interviews from four (pre-)primary schools with quantitative segregation measures in four urban neighbourhoods in the Finnish capital Helsinki. In contrast to previous research on school reputation, the combination of quantitative and qualitative data allows us to contrast pupils', parents', and school staffs' subjective perceptions of school and neighbourhood reputations with objective, quantitative segregation measures. Through the constant dialogue between the two datasets, the everyday experiences in schools and neighbourhoods can thus be contextualised in place.

Our conceptual framework mainly draws on the concepts of reputation, image, and stigma elaborated by Kearns et al. (2013) in their study on 'notorious' places in the UK. We use these concepts to interpret how pupils, families, and school staff express their views and experiences of their neighbourhoods and schools and position themselves concerning their own communities and outsiders. Particularly, the differentiation between personal beliefs and meta-beliefs, referred to as reputation, allows for a better understanding of how values are attached to both neighbourhoods and schools and how these values are socially reproduced.

Helsinki is an ideal location to study the relationship between neighbourhood and school characteristics. As the local educational system consists mainly of local public schools with individual catchment areas, the interconnections between neighbourhood and school allocation are very strong. Public funding and a shared curriculum make institutional variation between schools low in international comparison. Based on egalitarian ideals, the municipal educational authority seeks to ensure equal academic institutional quality in all schools and

ranking lists are not published. It can therefore be argued that school reputation is less dependent on institutional variation than in more differentiated education systems which, for instance, rely more on private schools with strong school competition and varying institutional qualities. This local context thus allows revealing effects that are almost exclusively tied to the social (re)production of reputation through the composition of both schools and neighbourhoods. Since rumours and reputations play a significant role for parents' school choices even in education systems with official league tables and in which the variation between the institutional quality of schools is higher (Butler & Hamnett, 2007; Vincent, Braun, & Ball, 2010), this study provides an understanding that can likely be transferred to systems with more institutional variation.

So far, several studies have demonstrated that school segregation is to a large extent the effect of residential patterns (Boterman, 2019; Frankenberg, 2013). However, the former is not just a simple reflection of the latter; their connection is rather exacerbated by several different processes (Candipan, 2019; Oberti & Savina, 2019). Since the relationship between residential and school segregation is crucial to understand intergenerational social mobility and inequality (Boterman et al., 2019), the topic is of high educational and socio-political relevance. Based on a conceptual design combining both quantitative and qualitative empirical data, our study allows us to gain a better theoretical understanding of the mechanisms by which urban segregation affects the widening gaps in educational attainment between urban communities. Identifying these mechanisms is central to finding novel ways to support schools and communities in urban neighbourhoods throughout Europe.

2. Local Geographies of Education: The Close Relationship between Residential and School Segregation

Research across many countries illustrates that residential segregation and school segregation are tightly interlinked in a 'geography of education' (Butler & Hamnett, 2007). However, while high levels of residential segregation are usually accompanied by segregated schools, low levels of residential segregation do not necessarily result in mixed schools. In contrast, school segregation is usually higher than residential segregation, which is mainly due to parents' socially selective ways of choosing schools (Boterman et al., 2019; Ramos Lobato & Groos, 2019; Wilson & Bridge, 2019).

Access to high-quality education has become a sensitive topic for many parents (Butler & Hamnett, 2007). Especially middle-class parents, equipped with the social and cultural capital needed to take full advantage of the educational market, actively navigate the system to find the 'right' schools (Boterman et al., 2019; Kosunen, 2014). Concerned about their children's exposure to lower standards of education, to children with

inadequate language skills or the ‘wrong’ types of socialisation, many parents tend to define the ‘right’ school based on its social, racial or ethnic composition—which feeds into growing school polarisation (Boterman, 2013; Ramos Lobato & Groos, 2019; Vowden, 2012; Wilson & Bridge, 2019).

Parents’ school choices are strongly influenced by their local social networks (Ramos Lobato, 2019; van Zanten, 2013; Vincent et al., 2010; Vowden, 2012). Personal impressions and the experiences of friends or relatives—so-called ‘grapevine-knowledge’ (Ball & Vincent, 1998)—are often used to compensate for missing or untrustworthy official information. Since parents’ networks spread (middle-class) parents’ personal opinions about ‘good’ or ‘bad’ schools rather than provide objective information, they do not only transfer but actively construct reputations of ‘good’ schools (Holme, 2002; Kosunen, 2014). As grapevine knowledge also provides a medium for social comparison (Ball & Vincent, 1998), schools’ reputations play a significant role in shaping parents’ choice strategies.

3. Vicious Circles of Segregation: The Relationship between Neighbourhood and School Reputation

3.1. Conceptualisation of Image, Reputation, and Stigma

Based on the conceptualisations of image, reputation, and stigma by Kearns et al. (2013), we define image as a personal belief or evaluation about schools and neighbourhoods. Reputation, in contrast, is a meta-belief; a belief about what is commonly believed about a particular object, which does not necessarily reflect the speaker’s own view (Kearns et al., 2013). The way in which personal opinions are transformed into socially accepted perception or reputation is based on two mechanisms: First, through institutional actors, who can spread their views publicly—such as local newspapers (Butler, Schafran, & Carpenter, 2008; Kearns et al., 2013; Permentier, van Ham, & Bolt, 2008) and second, unintentionally, through the residents themselves (Butler et al., 2018; Pinkster & Hoekstra, 2020).

While both image and reputation can be positive or negative, stigma carries solely negative connotations. According to Goffman (1963), stigma is the classification—and the subsequent discrimination, exclusion, rejection and devaluation—of individuals as ‘discredited’ based on the possession of symbolic and/or physical attributes. The symbolic dimension of stigma is especially crucial since it emphasises the stigma’s “structural roots in broader patterns of power and its role in legitimising social inequality in society” (Kearns et al., 2013, p. 582). As stigma is understood as an intrinsic part of the stigmatised individual—even though it is just attached to a person by others—those who have been stigmatised have less power to change the stigma but rather tend to make it a part of their own identity (Bunar, 2011; Kearns et al., 2013).

With his concept of territorial stigmatisation, Wacquant (2007) adds place as an additional and partially autonomised dimension of social discredit. Territorial stigmatisation affects not only the residents but also the level and quality of service delivery, the area’s symbolic representation by journalists, and scholars, and the beliefs and decisions of state officials and their public policies (Wacquant, Slater, & Pereira, 2014).

3.2. Notorious Schools in Notorious Neighbourhoods?

In the case of a bad reputation, most residents or pupils are aware of their neighbourhood’s or school’s negative reputation, the stereotypes associated with it, and the position of such schools and neighbourhoods in the local hierarchy (Hollingworth & Archer, 2010; Kearns et al., 2013; Kosunen & Carrasco, 2016). A noticeable body of research shows that objective characteristics seem to be good predictors for both neighbourhood and school reputation (Boterman et al., 2019; Kearns et al., 2013; Kosunen, 2014; Permentier et al., 2008)—with schools’ educational quality as one important exception to the rule. As parents tend to associate a school’s educational quality with its social, racial or ethnic composition rather than its institutional quality (Boterman, 2013; Vowden, 2012), there are schools with bad reputations despite parents’ positive experiences, and their good performance (Bernelius, 2013; Kosunen, 2014). To understand the source of this bad reputation, it is thus not sufficient to pay attention to objective or institutional characteristics, but rather to the schools’ interrelations with the neighbourhood and their position in the social and symbolic local hierarchy (Bunar, 2011).

So far, there is only limited information about the social processes by which school and neighbourhood reputations are discursively constructed. Certain schools seem to become stigmatised via a complex interconnection of material conditions, educational outcomes (e.g., league tables) and neighbourhood reputation (Bunar, 2011), although the impact of the latter does not seem to be so straightforward (Hollingworth & Archer, 2010). Schools’ reputations seem to be connected to their relative position in the local educational hierarchy (Bunar, 2011; Kosunen, 2014); however, how this hierarchy is connected to socio-spatial characteristics has not yet been studied.

In numerous cities, residential and school segregation are two strongly interrelated phenomena (Bonal, Zancajo, & Scandurra, 2019; Boterman, 2019; Frankenberg, 2013; Oberti & Savina, 2019). Regarding the underlying mechanisms of this relationship, we ask whether reputation might be one of the key elements to understanding this strong connection. So far, there are no previous studies in the Finnish and international context where school and neighbourhood reputations have been studied together, or directly connected to quantitative measures of neighbourhood segregation in a single research setting. In this article, we

thus seek to explore reputation and stigma as a potential link between urban and school segregation, feeding into vicious circles of segregation. We ask to what extent neighbourhoods' and schools' reputations are related to objective characteristics and how they are experienced by students, parents, and teachers. Our mixed-methods approach allows us to analyse both how subjective values are attached to neighbourhoods and schools and how these are connected to quantitative measures of neighbourhood segregation and thus fill the knowledge gap in research.

4. Methodology

To capture the interrelationship between neighbourhood and school segregation and reputations, we combine two sets of data in a common analytical framework: quantitative GIS-data to analyse the socio-spatial structure of the school catchment areas, and qualitative ethnographic interview data from two related research projects: "Well-Functioning Local Schools" (2014–2015) and the "Mixed Classes and Pedagogical Solutions MAPS" (2018–2021).

The quantitative data consist of Statistics Finland Grid Database (250 m grid-cell data) on block-level socio-economic indicators for the years 1999–2019 with additional information on registered languages of residents for 2012. In the quantitative analysis, we modelled socio-spatial segregation in school catchment areas by aggregating block-level urban statistical data into the catchment area level, producing a segregation analysis of all primary school catchment areas in Helsinki. Our analysis extended over several years to check for consistency in the spatial development trajectories. The analysis software was MapInfo and QGIS, combined with SPSS for statistical analysis.

The case schools were selected based on the catchment area segregation analysis, school characteristics, and educational outcomes from 2012. The educational outcomes assessments have been carried out by the National Board of Education, and the institutional academic quality of the schools by the Helsinki City Education Council with the criteria of well-functioning school leadership, high teacher satisfaction, and low staff turnover. We selected schools, which are located in mixed or disadvantaged neighbourhoods but have been assessed to achieve good educational outcomes and to be of excellent academic quality. As previous research has demonstrated (Bernelius, 2013), the schools' educational outcomes are usually highly correlated with the socio-economic status of the catchment area in Helsinki. We searched for schools, which perform exceptionally well and exceed the outcomes which would have been statistically expected based on the catchment area's socio-economic composition. The final selection criteria were (1) a high level of local and relational socio-economic disadvantage in the school catchment area and, simultaneously, (2) educational outcomes that

exceeded the level statistically associated with the quantitative measures of local disadvantage.

The qualitative data consist of ethnographic interviews that were conducted in four selected neighbourhoods and pre-/primary schools. Ethnographic interviews mean that they were conducted in projects in which the relationships between the researcher and the interviewees were established during longer observation periods within the schools. Thus, the duration and frequency of contacts with the interviewees distinguish them from interviews that are set up only for that purpose (Heyl, 2007). The overall qualitative ethnographic data were collected in the two research projects and include both field notes from observations in schools and ethnographic interviews ($n = 125$) with pupils, their parents, and schools' staff. For this study, we limited the analysis to the latter, in which the topic of reputation was explicitly dealt with.

In all schools, we interviewed the staff volunteering to participate ($n = 47$) during the observation periods. This included teachers, school leaders, and other professional personnel. The interviewed pupils ($n = 51$) were fifth- and sixth-graders (11–13 years of age). In Finland, children start their obligatory educational paths when they enter pre-primary school at age five or six. Pre-primary education in this study was organised on the same premises and in close co-operation with primary school. Since the interviewed pupils were about to enter lower-secondary education, which starts at age twelve or thirteen, we discussed their experiences of both primary school and the transition phase. In Helsinki, pupils are mainly allocated to their nearest lower-secondary school; however, they can apply to other lower-secondary schools. The group of parents ($n = 27$) included the parents of the interviewed pupils and several pre-primary school pupils, whom we contacted at parents' evenings. All interviews lasted between 30 and 90 minutes and were recorded and transcribed. All Finnish quotes in this article were translated into English.

In the interviews, we talked about the interviewees' perception and experiences of the schools and neighbourhoods. In the analysis, we first utilised coding in Atlas.ti software as a means to organise the extensive dataset and then moved on to inductive thematic content analysis (Schreier, 2012). At first, we coded talk about school(s) and neighbourhood(s) concentrating particularly on how they were described in the interviews and in relation to other schools and neighbourhoods. Next, we coded the data excerpts by using 'reputation', 'image' and 'stigma' as codes generated deductively from our conceptual framework. Afterwards, we moved on to the inductive thematic content analysis to capture the formulations used by the interviewees themselves. To differentiate between reputation and stigma, we understand stigma as a negative reputation that has already been internalised by an individual, which points to the underlying unequal power relations and their structural roots (Bunar, 2011; Kearns et al., 2013).

The quantitative analysis was combined with the qualitative analysis in two ways: First, we used the quantitative data to analyse socio-spatial patterns in the school catchment areas to find suitable areas and schools for case studies. Secondly, we contrasted and contextualised the qualitative findings with the segregation patterns to understand the relationship between socio-spatially structured segregation and the individual interpretations of places and their images and reputations. The research findings are thus based on a mutually complementary dialogue between the structural quantitative analysis and ethnographic interview data to examine, for example, the importance of a school's or neighbourhood's relative position in the city to produce a certain reputation.

5. Geography of the Case Study Schools

Our four case schools are called here by their pseudonyms Thyme, Caraway, Pimento, and Rosemary. They have all been assessed by the education authorities to have excellent school leadership, low teacher turnover, high parental satisfaction, and good educational outcomes. Based on these institutional factors and educational performance, school reputation should not be negatively biased by any characteristics related to the institutional quality of the schools.

Caraway, Pimento, and Rosemary are all located in the larger district of East Helsinki. East Helsinki has a strong, rather stigmatised reputation as the 'notorious' part of the city, where most neighbourhoods are clearly more disadvantaged than the city average. In the national media, East Helsinki has become almost synonymous to urban disadvantage and segregation, although there is internal variance in the socio-economic status

of the different neighbourhoods in the eastern parts of the city.

According to their catchment area characteristics, Caraway, Pimento, and Rosemary share a distinct disadvantage concerning the city averages in income, unemployment, and share of residents with Master's-level education (Figure 1). The catchment areas are also among the ones with the highest local share of residents with a foreign mother tongue. Other available socio-economic indicators demonstrate the same disadvantaged status: The share of adults with only basic education is distinctly higher in the selected areas than in the city in general, and cramped housing conditions are more common. According to the longitudinal observations of all catchment areas, the neighbourhoods' relative disadvantage has deep roots. While segregation has increased between the catchment areas from 1999 to 2019, the relative position of these catchment areas has remained in the lowest quartile of the city. Previous studies in Helsinki have highlighted the risk of vicious circles of segregation in these types of catchment areas, as many of them are avoided in residential decisions or they experience a migration loss of middle-class families (Bernelius, 2013; Bernelius & Vilkkama, 2019).

In contrast, Thyme's catchment area is close to the city average by all its socio-economic indicators (see Figure 1). However, while the other schools are all surrounded by catchment areas that are relatively similar to each other, the Thyme catchment area is located relatively close to the city centre, between well-off areas in Helsinki. Through Thyme, it is thus possible to explore the meaning of relative local disadvantage and the effect of local hierarchies on school and neighbourhood reputation.

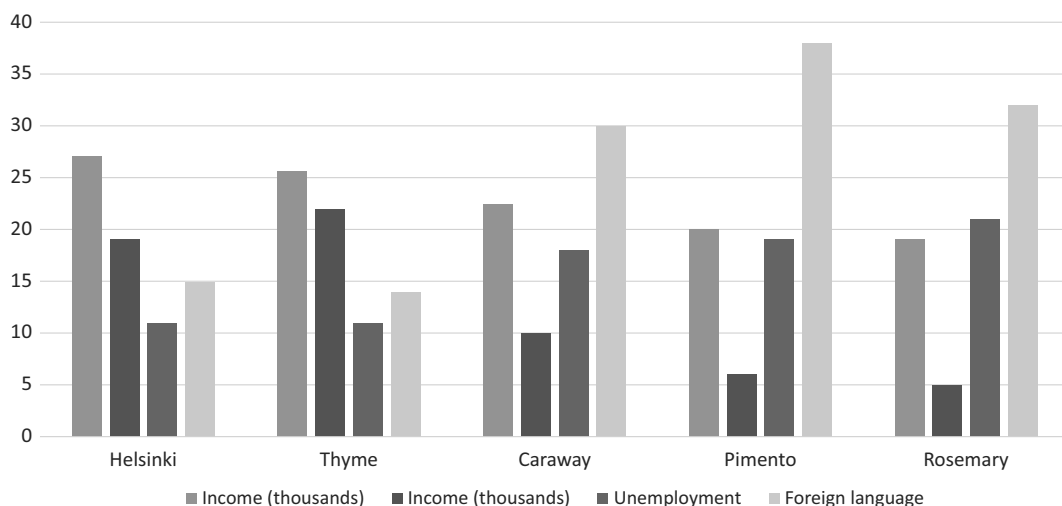


Figure 1. Socio-economic characteristics of all school catchment areas (Helsinki, average) and the case study school catchment areas: Average yearly income (thousands) and share of residents with master's-level tertiary education, share of unemployed residents and residents with a foreign mother tongue (other than Finnish, Swedish or Sami) in 2016–2018.

6. Image, Reputation, and Stigma: The Complex Relationship between Schools and Neighbourhoods

6.1. Place-Based Stigma and Real-Life Consequences

Caraway, Pimento, and Rosemary are all located in East Helsinki. While the socio-spatial characteristics of their catchment areas show quite similar patterns of socio-economic deprivation and higher-than-average shares of ethnic minorities, the interviews, in contrast, illustrate multidimensional aspects affecting images, reputations, and stigmas (Kearns et al., 2013).

Among them, Caraway differs regarding its shared positive self-image that covers both the neighbourhood and the school. School and neighbourhood images are connected strongly, and this connection is intentionally maintained. The school staff describes the school in a consistently positive way. Both staff and parents are proud of the school's place-related roots and traditions, which are used in the identity building of pupils as the following teacher's quote illustrates: "You can see Caraway in these children. It is a certain pride for many that they are from Caraway; you certainly don't have to hide it." One aspect that is important to mention is that many of the staff members live in the neighbourhood as well. Along with the parents, they applaud the diversity and social mix of the neighbourhood and the school. Pupils in Caraway describe their neighbourhood similarly positively; most of them can even imagine staying there as adults.

The other two East Helsinki schools, Rosemary and Pimento, have good images as well; however, they need to maintain them despite the neighbourhoods, which are mostly talked about in a negative way. Even though Caraway's school catchment area characteristics are like those of Rosemary's or Pimento's, the relationship between the school and the neighbourhood differs significantly. In Rosemary and Pimento, the interviewed staff, none of whom live in the neighbourhoods, describes them through social problems. This talk relates to the existence of "problematic" places in the neighbourhoods, including local public transport stations, which generally tend to gather problematic phenomena in Helsinki, such as substance abuse. Similar patterns can be found in pupils' interviews, which mention difficulties in finding positive comments about their neighbourhoods and rather describe incidents with intoxicated adults, even harassment, as one of the sixth graders illustrates:

I'll tell you a story. When my sister was in Pimento...there was this woman she didn't know...she said to [my sister] that she will burn her hair and kill her when she sees her the next time....The woman chased her, and our dad called the police....I'm afraid to go to Pimento nowadays.

Even though these problems are not related at all to the quality of the schools, they seem to directly seep

into them and consequently, to impact the schools' reputation. How strongly doubts about the quality of schools are shaped by the neighbourhoods' overall bad reputation is illustrated by the following quote. When asked about the school's reputation, one parent explicitly states: "Mostly that it is located [in Rosemary's neighbourhood], and then people already start thinking whether it's a good school." Hence, a reputation as a bad place is powerful enough to socially construct schools as notorious regardless of their actual quality (see also Bunar, 2011). In order to prove themselves to be better than outsiders' expectations, school reputations are often deliberately constructed and maintained against other schools within the area. Because of these local comparisons, it may be difficult for all schools in these neighbourhoods to be perceived as 'good', because the problems that are attached to the neighbourhoods' stigma need to be located somewhere in the local discourse. Consequently, the socially constructed relative positions of schools in the local educational hierarchies become important, which we will refer to in more detail.

While staff members talk a lot about problems, they also made clear that they believe they are doing a good job, that the schools' everyday life functions well and the atmosphere is said to be better than in some schools with an "easier" pupil composition. The staff's perception or image of the schools is an overall positive one—despite the difficulties they may experience due to the neighbourhoods, as the next quote illustrates:

Interviewer: How would you describe this place to someone who doesn't know it?

Teacher: Nice people, everything works well, not at all like, like I had the impression, of course...when I came here to Pimento school what it must be like, but the image is much more positive now.

The quote illustrates how image and reputation differ. This teacher heard about the Pimento neighbourhood's reputation before s/he first entered the school and therefore had doubts about the school's quality. Nevertheless, s/he ended up working there and now perceives the school from a different viewpoint.

The 'notoriousness' of East Helsinki creates another layer in the place-based problems of the schools. Not even Caraway, which manages to positively connect the school and the neighbourhood, can ignore the stigma attached to East Helsinki. 'East Helsinki' as a term is referred to several times in the interviews. However, 'East Helsinki' does not only or mainly refer to a certain area or place; rather, it is used as an attribute describing something challenging either in the schools or in the schools' reputations.

The stigmatised position of East Helsinki and thus the schools located in it becomes obvious in the interviews when the interviewees themselves use this stigmatisation as a self-explanatory concept when they describe

(potential) problems. This is visible in the following teacher's quote where s/he describes teaching: "And it's probably more challenging and more difficult and takes more time in an East Helsinki school than somewhere else." In the quote, East Helsinki is used as a synonym for a challenging school and potential failures. The interviewee even treats this as common sense so that the interviewer is expected to understand why something is "more difficult" in an "East Helsinki school." This self-explanatory concept is internalised as the teachers believe themselves to be in challenging circumstances due to the school's location. This stigmatised position also becomes visible in parents' frustrated comments about being tired of the talk related to East Helsinki:

Interviewer: Were [things that outsiders find suspicious] suspicious to you?

Parent: No. I think, East Helsinki is pretty peaceful, even if many say otherwise, but it's [fine].

Since all schools in this sample are doing well in terms of their educational outcomes, it might be argued that the neighbourhoods' bad reputation and stigmatised position remain on a symbolic level. However, the interviews illustrate that these symbolic meanings have real-life consequences for the schools. First, even if the principals say that their schools are popular among job applicants who are familiar with East Helsinki schools, there are, nevertheless, place-related problems concerning recruitment, as this principal puts it:

This school has had a reputation as a good school, but geography plays a role here, because even though this school has much better social networks than many schools in the [city] centre, we have to try to sell the school when we recruit.

A second consequence becomes apparent in talks about school choice. An example shows how Rosemary pupils fear that they may end up in their nearest lower-secondary school, Dandelion. Teachers and parents recommend pupils to apply to "higher-level" schools and talk proudly about pupils who have "succeeded in getting into better schools." In the following discussion, sixth-graders talk about their choices:

Pupil 1: [Dandelion has a] really bad [reputation].

Interviewer: Do adults also talk about it somehow?

Pupil 2: Some parents do, our friend said that...she won't come to Dandelion because her mother won't let her. You know that schools are given scores or something. Dandelion got six, like a really bad score, that's why she's not coming to that school. It's only because there are some foreign pupils...everyone says that Dandelion is a very bad school.

Pupil 1: Everyone who goes to Dandelion will end up smoking and stuff.

Pupil 2: And my sister's friend...said that...you can't get a proper education or [a proper] job afterwards.

The discussion shows how reputations enhance the self-perpetuating circle of neighbourhood and school segregation (Bernelius & Vilkkama, 2019; Kosunen, 2014). Pupils and parents stress about the transition phase, and the reasoning for their choices appears quite random since there are no public rankings, for instance. Stigmas become visible in everyday discussions and are manifest in the choices of those who can choose. The example also shows signs of inferior educational opportunities in Helsinki. If people think that some schools are unable to offer "proper education and work," this might label pupils in those schools regardless of the actual quality of the school (Bunar, 2011).

A third example follows Hollingworth and Archer's (2010) findings showing that the pupils' location within 'pathologised' places decreases some pupils' confidence in their own abilities. We found similar patterns in our data. Since pupils seem to have internalised the stigma attached to certain places, teachers in East Helsinki schools need to build up confidence in their pupils for them to learn, as the following teacher's quote illustrates:

Despite [others'] expectations, we need to drag these children to the level in which they themselves get to decide how they want to continue....So that they would themselves see 'I can do this.' Sometimes it's very challenging. The trust that 'I can do something' is missing completely....Raising one's self-esteem is important here.

Despite their similar socio-economic position, these consequences are more apparent in Rosemary and Pimento than in Caraway, which highlights the importance of further studying the nuances of how image and reputation affect schools and places. In Caraway, the positive connection between the neighbourhood and the school with its long roots and intentionally maintained traditions appears to soften some of the negative consequences attached to its location in the 'notorious' East Helsinki, of which Rosemary and Pimento suffer from. Also, the fact that several Caraway staff members live in the same neighbourhood, while none of the interviewed members in the case of Rosemary and Pimento do, might facilitate to identify with the neighbourhood for the former and to distance themselves for the latter.

6.2. Local Hierarchies and the Relativity of Reputation

Unlike the other schools in this study, Thyme school is mostly affected by its relative position in the local hierarchies. The school and the neighbourhood suffer

from a bad reputation or even stigma, as the socially mixed neighbourhood stands out in comparison to the prestigious, middle-class neighbourhoods that surround Thyme. The stigma appears to relate especially to racialised ethnic minorities, while the neighbouring areas are described as “white.” The quantitative analysis shows that regarding its social structure, Thyme neighbourhood, in fact, follows the city average closely. Socioeconomic indicators are neither particularly low, nor does its ethnic composition differ. Thereby, Thyme provides an example of how the relative position is socially constructed (Bunar, 2011; Kosunen, 2014; Kosunen & Carrasco, 2016) and how the symbolic representation matters (Wacquant et al., 2014).

The interviews demonstrate a positive self-image in the Thyme neighbourhood. Nevertheless, the school is rejected in school choices and stigmatised in public discourse. People living in the neighbourhood and working in the school are aware of this, and comment on it in the interviews, as this parent does:

Good connections and all, I don’t see any reason why this should...have a bad reputation, but evidently, if you follow [public discourse], the reputation is very bad. Because there are so many people with immigrant backgrounds, but I don’t know, I think this is a nice area.

Racialised ethnic minorities are a crucial element of both the Thyme school and the neighbourhood reputations. According to the interviewees, “immigrants” are the reason why outsiders have doubts about it. This seems to force people to comment on the subject even if they do not see it as a problem, in other words, even if it does not relate to their image of the neighbourhood. The sometimes even striking opinions that outsiders have about the Thyme neighbourhood seem to be related to their perceptions of the school, as the next quote by a teacher shows:

I was at a [celebration] at [a nearby neighbourhood school] and behind me sat someone...who started talking...about the possibility of her child being forced to go to Thyme [instead of the other neighbourhood’s school], and [she said] that Thyme [school] is “terribly bad”...and the principal horrible and [she used] extremely vulgar [language].

We interpret this as another example of how strongly school and neighbourhood reputations are connected. While Thyme neighbourhood has a good image among the people living there, those people living in the surrounding neighbourhoods rather demonise it. Interviewees give several examples of this. However, when referring to Thyme as a “bad” neighbourhood, they mainly do that in discussions that relate to the schools in Thyme. We thus argue that the ‘need’ for outsiders to have an opinion about Thyme emerges, or at least

increases, as soon as their children start their school paths. Thus, while we previously showed how the neighbourhoods’ bad reputation seeps into schools, it seems that this relationship might also work the other way around. Schools can thus also be a crucial element in the production of a neighbourhood’s reputation.

The neighbourhood’s low relative position and its connection to the school seem to affect how staff encounters pupils. Some of the interviewees refer to the deficit perceptions and limited expectations some of their colleagues have about the pupils at Thyme school. These teachers believe that they cannot expect similar performances from their pupils as they could in schools in more well off areas, even though Thyme neighbourhood is not particularly low in socioeconomic terms. We interpret this as an additional sign of the school’s stigmatised position since it illustrates that the staff has already internalised external beliefs about the ‘problematic’ school (see Kearns et al., 2013).

This internalisation has at least two types of real-life consequences. First, as the school staff has (partially) internalised that the pupil composition is too difficult to succeed with, it might play a part in maintaining the bad reputation of the school. Second, the school’s stigmatised position creates anxiety in the interviewed preschool parents, whose children’s school paths lead to Thyme unless they make other intentional choices. In the quote below, a parent who described herself to be highly active in the neighbourhood and said she was fighting back against the bad talk about the area, discusses the difficulties in deciding what stand to take on the negative reputation of the school:

Parent: And since we have had the possibility to think about another school. And because of all the contradicting [opinions], some are like, ‘this is a horrible school.’

Interviewer: What is it related to?

Parent: Bullying and, well, immigrants....I can’t really tell, people’s prejudices affect these things so much that they interpret things that have happened in their own way...of course, I’ve been thinking about whether they are right [in that the school is bad].

Among all interviewees, some actively wish to challenge the negative perceptions of the neighbourhoods or schools. Changing a bad reputation, especially a stigmatised position, is, however, difficult as it tends to become internalised and relates to larger social issues. Underlying structural issues, such as racism, are difficult to challenge by schools or neighbourhood communities.

7. Conclusion

Previous research has shown how closely the domains of neighbourhood and school segregation are connected.

Our school interviews—interpreted in dialogue with socio-spatial segregation analysis—offer additional insights into reputation as a mechanism mediating the connection between these two domains. There appears to be a strong link between neighbourhood and school reputation, as schools in disadvantaged neighbourhoods are viewed through the perceptions attached to the place. The same processes feeding into places becoming ‘notorious,’ as conceptualised by Kearns et al. (2013), also brand the schools as the ‘notorious schools’ of the ‘notorious places’ (Bunar, 2011). Despite the case schools’ excellent institutional quality and high overall performance in educational outcomes, there is a consistent pattern of the schools struggling with negative neighbourhood reputations and prejudices. This directly seeps into the school’s own negative reputation—a relationship that can be interpreted through the lens of ‘territorial stigmatisation’ (Wacquant, 2007). How closely school and neighbourhood reputations are interlinked becomes evident for example in an interview with a local parent, who feels that outsiders immediately assess the school as bad simply because it is located within that neighbourhood. At the same time, schools might be the trigger creating a need for families to evaluate the neighbourhood, as it appears to be in Thyme. By highlighting this territorial link, our research confirms previous studies and assumptions defending that the doubts about school quality are most often not related to the school’s supposedly inadequate quality of education, but rather to social aspects of school segregation (Bunar, 2011; Kosunen, 2014).

The study also demonstrates how neighbourhood and school reputations are constructed in relation to complex local and regional hierarchies (see also Kosunen, 2014). Three of our case schools are located in a relatively homogenous part of the city, where most of the neighbouring areas face similar socio-economic challenges. Their shared negative reputation is consistent with the general stigmatisation of Eastern Helsinki and its disadvantage in terms of poverty and perceived social problems. The national and local discourse, in which East Helsinki has nearly become a synonym for disadvantage and failure, seems difficult to overcome in education. In this sense, the schools’ negative reputation is constructed through the neighbourhood reputation, and in relation a city-wide hierarchy of neighbourhoods. Nevertheless, even in this rather homogenous area, relative positions of schools can be identified. The parents’ and staff members’ positive perspective on the neighbourhood and the Caraway school’s long tradition in the neighbourhood might enable to withdraw from negative reputations and to draw counter-narratives and a more positive self-image and reputation about the school. These fine-grained and rather complex differences also highlight the need for further studies on the underlying mechanisms of local social hierarchies.

The significance of the relative position of schools and neighbourhoods becomes particularly visible in the

case of our fourth case school, Thyme. In contrast to the three other schools, Thyme has a catchment area with a social status close to the city average. At the same time, it is wedged between areas with high status and a long history of social prestige. Despite the school’s excellent educational outcomes and its close-to-average socio-economic composition, the subjective perception of disadvantage is constructed in relation to the neighbouring catchment areas and schools, which became evident in the way school staff and parents talked about the interlinked poor reputation of the neighbourhood and school. Thus, while the East Helsinki schools and catchment areas seem to be mostly evaluated and contrasted against the rest of the city, Thyme’s reputation appears to be constructed on a smaller scale in relation to its immediate surroundings.

Like previous research showing that residents evaluate their neighbourhood significantly more positively than non-residents (Permentier et al., 2008), our interviews highlight the differences between the personal experiences with these schools and the perceived perspectives from outside. The conceptual framework of image and reputation helps to distinguish between the insider and outsider perspective and to understand why reputations easily become internalised as ‘beliefs about beliefs.’ In all case schools, most pupils, parents, and staff are satisfied with their school; however, at the same time, they are very strongly aware of, and sensitive to, the perceived negative views from outside, and how this reputation affects the outsiders’ prejudices against the local school. Consequently, these socially constructed symbolic distinctions have real-life effects for the school communities and pupils. The stigmatisation of schools and neighbourhoods is felt by the teachers, who raise concerns about the load and fatigue caused by negative assumptions about the school and impairs the pupils’ self-image and confidence. In some schools, pupils are worried about the effect that the school reputation may have on their future. In these discourses, places and schools are even used as self-explanatory phrases—“It’s difficult to do that in an East Helsinki school”—creating self-fulfilling prophecies.

The results highlight, for their part, the interconnectiveness of multiple domains of segregation, and the fruitfulness of studying these in a common setting to unearth some of the mediating mechanisms. The observed connection between neighbourhood and school reputation and their link to segregation provides both challenges and possibilities for educational and urban policies. On the one hand, this connection demonstrates how and why even an egalitarian, high-quality educational system is not automatically protected against vicious circles of educational segregation in disadvantaged neighbourhoods. As reputation is one of the central drivers of school choices, negative perceptions of schools and neighbourhoods likely affect their rejection as middle-class parents are especially sensitive to fears of choosing the ‘wrong’ kind of school for their children (Boterman,

2013; Ramos Lobato, Bernelius, & Kosunen, 2018; Ramos Lobato & Groos, 2019; Vowden, 2012). In this process, even institutionally well-functioning schools also appear to be vulnerable to the self-perpetuating growth of school segregation if they are located in a stigmatised neighbourhood. School reputation is also closely linked to residential choices. The interlinked process of stigmatisation of neighbourhoods and schools may thus feed into a multi-domain circle of segregation, where segregation in one domain feeds into the other. The risk of circles of deprivation may be even more profound in contexts where the institutional quality of schools varies more and school choice policies are more liberal. In less egalitarian and more differentiated educational systems, where inequalities between different social and ethnic or racial groups are bigger, such as the UK or US, or where schools partly rely on additional financial support by parents, or are characterised with a special pedagogical approach and gifted programmes, such as The Netherlands or Germany, schools operating in disadvantaged neighbourhoods may be even more vulnerable to rejection in school choices made by educationally motivated families.

On the other hand, as the basic dynamics appear relatively constant over diverse urban settings, the findings offer opportunities to support both schools and struggling neighbourhoods through active policies focused on improving schools and specifically targeting the way they are perceived by the general public. As cities are looking for ways to combat urban deprivation, investing in schools and strategically supporting positive school reputations has significant potential in policies aimed at breaking circles of deprivation in urban neighbourhoods across different types of cities.

Acknowledgments

We would like to sincerely thank the editors of the thematic issue, Tiit Tammaru, Siiri Silm, Frank Witlox, Maarten van Ham, and Madli-Johanna Maidla, as well as the four anonymous reviewers for their valuable and helpful comments on earlier drafts of this article. We are also grateful to our colleagues Sonja Kosunen, Antti Paakkari, Sara Juvonen, and Sirpa Lappalainen who have contributed to the projects and interviews this article is based on. We also disclose receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: This research was supported by NordForsk, project number 86103, University of Helsinki.

Conflict of Interests

The authors declare no conflict of interests.

References

Andersen, H. S. (2019). *Ethnic spatial segregation in European cities*. New York, NY: Routledge.

- Ball, S. J., & Vincent, C. (1998). 'I heard it on the grapevine': Hot' knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377–400.
- Bernelius, V. (2013). *Eriytyvät kaupunkikoulut. Helsingin peruskoulujen oppilaspuhjan erot, perheiden koulunvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä* [Urban school segregation. Student composition, school choices and neighbourhood effects in education in a segregating city]. Helsinki: City of Helsinki Urban Facts.
- Bernelius, V., & Vaattovaara, M. (2016). Choice and segregation in the 'most egalitarian' schools: Cumulative decline in urban schools and neighbourhoods of Helsinki, Finland. *Urban Studies*, 53(15), 3155–3171.
- Bernelius, V., & Vilkkama, K. (2019). Pupils on the move: School catchment area segregation and residential mobility of urban families. *Urban Studies*, 56(15), 3095–3116.
- Bonal, X., Zancajo, A., & Scandurra, R. (2019). Residential segregation and school segregation of foreign students in Barcelona. *Urban Studies*, 56(15), 3251–3273.
- Boterman, R. W. (2013). Dealing with diversity: Middle-class family households and the issue of 'black' and 'white' schools in Amsterdam. *Urban Studies*, 50(6), 1130–1147.
- Boterman, R. W. (2019). The role of geography in school segregation in the free parental choice context of Dutch cities. *Urban Studies*, 56(15), 3074–3094.
- Boterman, W., Musterd, S., Pacchi, C., & Ranci, C. (2019). School segregation in contemporary cities: Socio-spatial dynamics, institutional context and urban outcomes. *Urban Studies*, 56(15), 3055–3073.
- Bunar, N. (2011). Multicultural urban schools in Sweden and their communities: Social predicaments, the power of stigma, and relational dilemmas. *Urban Education*, 46(2), 141–164.
- Butler, T., & Hamnett, C. (2007). The geography of education: Introduction. *Urban Studies*, 44(7), 1161–1174.
- Butler, A., Schafran, A., & Carpenter, G. (2018). What does it mean when people call a place a shithole? Understanding a discourse of denigration in the United Kingdom and the Republic of Ireland. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 43(3), 496–510.
- Candipan, J. (2019). Neighbourhood change and the neighbourhood-school gap. *Urban Studies*, 56(15), 3308–3333.
- Frankenberg, E. (2013). The role of residential segregation in contemporary school segregation. *Education and Urban Society*, 45(5), 548–570.
- Goffman, E. (1963). *Stigma*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Hamnett, C., & Butler, T. (2013). Distance, education and inequality. *Comparative Education*, 49(3), 317–330.
- Heyl, B. S. (2007). Ethnographic interviewing. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland

- (Eds.), *Handbook of ethnography* (pp. 369–383). London: Sage.
- Hollingworth, S., & Archer, L. (2010). Urban schools as urban places: School reputation, children's identities and engagement with education in London. *Urban Studies*, 47(3), 584–603.
- Holme, J. J. (2002). Buying homes, buying schools: School choice and the social construction of school quality. *Harvard Educational Review*, 72(2), 177–206.
- Kearns, A., Kearns, O., & Lawson, L. (2013). Notorious places: Image, reputation, stigma. The role of newspapers in area reputations for social housing estates. *Housing Studies*, 28(4), 579–598.
- Kosunen, S. (2014). Reputation and parental logics of action in local school choice space in Finland. *Journal of Education Policy*, 29(4), 443–466.
- Kosunen, S., & Carrasco, A. (2016). Parental preferences in school choice: Comparing reputational hierarchies of schools in Chile and Finland. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(2), 172–193.
- Oberti, M., & Savina, Y. (2019). Urban and school segregation in Paris: The complexity of contextual effects on school achievement: The case of middle schools in the Paris metropolitan area. *Urban Studies*, 56(15), 3117–3142.
- Permentier, M., van Ham, M., & Bolt, G. (2008). Same neighbourhood....different views? A confrontation of internal and external neighbourhood reputations. *Housing Studies*, 23(6), 833–855.
- Pinkster, F., & Hoekstra, M. (2020). On the stickiness of territorial stigma: Diverging experiences in Amsterdam's most notorious neighbourhood. *Antipode*, 52(2), 522–541.
- Ramos Lobato, I. (2019). *Free primary school choice, parental networks, and their impact on educational strategies and segregation* (Unpublished Doctoral dissertation). Faculty of Geosciences, Ruhr-University Bochum, Bochum, Germany.
- Ramos Lobato, I., & Groos, T. (2019). Choice as a duty? The abolition of primary school catchment areas in North Rhine-Westphalia/Germany and its impact on parent choice strategies. *Urban Studies*, 56(15), 3274–3291.
- Ramos Lobato, I., Bernelius, V., & Kosunen, S. (2018). Looking for the ordinary? Parental choice and elite school avoidance in Finland and Germany. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 4(3), 156–167.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles, CA: Sage.
- Tammaru, T., Marcińczak, S., van Ham, M., & Musterd, S. (Eds.). (2016). *Socio-economic segregation in European capital cities: East meets West*. Oxford: Routledge.
- van Ham, M., Tammaru, T., & Janssen, H. (2018). A multi-level model of vicious circles of socio-economic segregation. In OECD (Eds.), *Divided cities* (pp. 135–153). Paris: OECD Publishing.
- van Zanten, A. (2013). A good match: Appraising worth and estimating quality in school choice. In J. Beckert & C. Musselin (Eds.), *Constructing quality: The classification of goods in markets* (pp. 77–99). Oxford: Oxford University Press.
- Vincent, C., Braun, A., & Ball, S. J. (2010). Local links, local knowledge: Choosing care settings and schools. *British Educational Research Journal*, 36(2), 279–298.
- Vowden, K. J. (2012). Safety in numbers? Middleclass parents and social mix in London primary schools. *Journal of Education Policy*, 27(6), 731–745.
- Wacquant, L. (2007). Territorial stigmatization in the age of advanced marginality. *Thesis Eleven*, 91(1), 66–77.
- Wacquant, L., Slater, T., & Pereira, V. B. (2014). Territorial stigmatization in action. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 46(6), 1270–1280.
- Wilson, D., & Bridge, G. (2019). School choice and the city: Geographies of allocation and segregation. *Urban Studies*, 56(15), 3198–215.

About the Authors



Venla Bernelius is a tenure track Assistant Professor and Docent of Urban Geography at the Helsinki Institute of Urban and Regional Studies, University of Helsinki, and heads the Geographies of Education and Divided Cities (GED) research group. She focuses on themes of urban segregation, immigration and housing, as well as social and spatial dynamics of education. She is also the vice-chair of the Finnish Geographical Society.



Heidi Huilla works as a PhD and Project Researcher at the Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki. She is affiliated with the research units of Social Studies in Urban Education (SURE) and Geographies of Education and Divided Cities (GED). Her research interests include themes of disadvantaged schools, urban education and inclusion in education. Her educational background is in sociology and politics of education and history.



Isabel Ramos Lobato works as a Post-Doctoral Researcher at the Helsinki Institute of Urban and Regional Studies, University of Helsinki, and is part of the Geographies of Education and Divided Cities (GED) research group. Her research interests are broadly rooted in urban and social geography with a focus on social inclusion and exclusion in the fields of education and housing. In her PhD, she examined parents' choice of primary schools and its impact on school segregation in Germany.

Tämä on hyväksytty käsikirjoitus artikkelista, joka on julkaistu Sosiologia-lehdessä: Huilla, H., Peltola, M. & Kosunen, S. 2021. Symbolinen väkivalta huono-osaisten alueiden kaupunkikouluissa. Sosiologia, 58(3), 253–268. Saatavilla: <http://hdl.handle.net/10138/338381>

Symbolinen väkivalta huono-osaisten alueiden kaupunkikouluissa/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 kasvatussosiologisessa tutkimuskirjallisuudessa muun muassa kaupunkien ja koulujen segregaation viitekehyksessä. 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 mukaillen 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 aluemuuttajien 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 parempiosaisten 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 tunnisteta edes kouluissa itsessään, vaikka se vaikuttaa keskeisesti niiden arkeen (Lupton ja Thrupp 2013).

Artikkeli etenee siten, että esittelemme aluksi teoreettisen viitekehyksemme, 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 moninaisiin 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 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 mobilisotavissa 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.

Kasvatussosiologiassa 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 näkyikin 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; 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 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 keskiluokkaisien 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 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 sijantialueesta, koulun oppilaista ja koulun tehtävästä. Oleellista on myös huomioida, että kysyimme haastatteluissa erikseen, miten alueen tilastollisesti määrittyvä 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 määrittävästä huono-osaisuudesta, yhteistyöstä kotien kanssa ja suhteista oppilaisiin. Otimme koodaamalla rajatut kohdat ja teemoittelimme niitä 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 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 erottelamaan 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 saavuttaisi 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 tukee. (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 sisäistäneen alueellisen huono-osaisuuden osaksi oppijaidentiteettiään ja tarvitsevan opettajia erityisesti rakentamaan uskoa itseensä. Koulun tehtäväksi haastattelupuheessa muodostuu näin 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 siitä 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 haastattelulainausta 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 koulu 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 ”huonommeuden” 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 tunnistetaan, 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 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 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 tunnistetaan (Herr ja Anderson 2003) ja halutaan haastaa, kuten yllä olevassa lainauksessa.

Lainauksen mukaista tunnistamista 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 pohjalte 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”. Tulkitsimme tätä kaipuuna keskiluokkaisempaan oppilaspoijaan, 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 olisi 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 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 tehdään jotain, ei oo semmost turhaa hömpsötystä. (Opettaja 24)

Yhteenvetona 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 elämismailman 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 materiaalliseen 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 lievemmat 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 oppilaspohjaan 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 suoranaisten 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 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 asiantuntijatietoon 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 soittaan 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 määrittävät 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 kotioiloista enemmän kuin lasten yksilöllisistä ominaisuuksista. Puhe, jossa oppilaita ei patologisoida, haastaa toisaalta symbolista väkivaltaa, mutta toisaalta ylläpitää ongelmiin keskittynyttä puhetta oppilaiden perheistä. Esimerkiksi seuraavassa haastattelukätkelmässä 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 kotioiloista 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 huonompiaisaisia tai muuta. (Opettaja 28)

Yllä olevassa jälkimmäisessä lausumassa normaalius määrittyy eksplikoidusti keskiluokkaiseksi ja ”huonompiaisaiset” ei-normaaliksi. Keskiluokan normalisoimisen myötä huonompiaisasten 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 tulkintoille 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 aineistossamme 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 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 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 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 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 määrittävät 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 määrittäneeksi 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 puhetapojen ei voida ajatella olevan opettajayksilöiden ”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 analyysissamme näkyvä koulujen institutionaalisen habituksen vaihtelu oppilaiden taustoihin liittyvien kollektiivisten käsitysten osalta vaikutti kiinnittävän 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; Paulle 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 Habituses and Higher Education Choice.” *Journal of Education Policy* 13:4, 519-529.
- Reay, Diane. 2004. “‘Mostly Roughs 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*. 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 Högbäck. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisu 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.

Tämä artikkeli on julkaistu alunperin Kasvatus-lehdessä: Huilla, H. & Juvonen, S. 2020. ”Kerroin kyllä kerran, mutta ei paljon muuttanu mitään” - Kiusaamisesta kertomisen vaikeus koulun arjessa. Kasvatus, 51(4), 455–466. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/334801>



HEIDI HUILLA – SARA JUVONEN

”Kerroin kyllä kerran, mutta ei paljon muuttanu mitään” – Kiusaamisesta kertomisen vaikeus koulun arjessa

Huilla, Heidi – Juvonen, Sara. 2020. ”KERROIN KYLLÄ KERRAN, MUTTA EI PALJON MUUTTANU MITÄÄN” – KIUSAAMISESTA KERTOMISEN VAIKEUS KOULUN ARJESSA. *Kasvatus* 51 (4), 455–466.

Koulukiusaaminen jää usein tulematta aikuisten tietoon. Tässä tutkimuksessa käytettiin kahdella helsinkiläisellä alakoululla tuotettua etnografista aineistoa ja kysyttiin, millaiset myönteiset asiat vaikuttivat kiusaamisesta kertomiseen ja millaiset puolestaan estivät oppilaita kertomasta kiusaamisesta. Sosiologisessa tutkimuksessa hyödynnettiin tunnustuksen (*recognition*) näkökulmaa, joka mahdollisti oppilaiden ja aikuisten luottamuksellisten, välittävien ja kunnioittavien suhteiden analyysin ja kiinnitti kiusaamisesta kertomisen laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin. Tutkimuksessa havaittiin, että kertomisen kannalta ongelmallisiksi muodostuivat selvärajaisten kiusaamistapausten ulkopuolelle jäävät ilmiöt ja että kertominen oli sitä ongelmallisempaa, mitä enemmän se oli oppilaan omalla vastuulla. Oppilaat, joiden toiminnan resurssit olivat muita heikommat, tulivat huonommin kuulluiksi, mikä kiinnitti koulukiusaamisen laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin. Tutkimuksessa havaittiin myös, että kiusaamiseen ja konflikteihin liittyvät toimenpideohjelmat toimivat toisinaan itseään vastaan.

Asiasanat: etnografia, koulukiusaaminen, koulutussosiologia, normaalius, tunnustus

Johdanto

Oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön on määritelty laissa (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2013, 29. §). Kiusaamisen ehkäisy ja siihen puuttuminen liittyvät useisiin muihinkin lainkohtiin (Opetus- ja kulttuuriministeriö

2018), ja niihin liittyvät velvoitteet on kirjattu myös opetussuunnitelmaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Koulu-terveyskyselyssä 7,2 prosenttia perusopetuksen neljäs- ja viidesluokkalaisista kertoi joutuvansa kiusatuksi vähintään kerran viikossa

(THL 2019). Määrien on raportoitu laskeneen jo pidempään, mahdollisesti kiusaamiseen puuttuvien toimenpideohjelmien¹ ansiosta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018; Salmivalli, Poskiparta, Ahtola & Haataja 2013).

Jotta kiusaamiseen voidaan erilaisin toimenpitein puuttua, sen täytyy tulla (aikuisten) tietoon. Keskeistä on oppilaan halu ja kyky kertoa kiusaamisesta ja sen mahdollisesta jatkumisesta (Haataja, Sainio, Turtonen & Salmivalli 2016). Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että aikuiset ovat usein tietämättömiä kiusaamisesta (esim. Blomqvist, Saarento-Zaprudin & Salmivalli 2020; Haataja ym. 2016). Aikuisille kertomista voivat vaikeuttaa aiemmat huonot kokemukset kertomisesta ja uskomus, ettei kertominen auta tai että puhuminen pahentaa tilannetta entisestään (Oliver & Candappa 2007; Rigby & Barnes 2002). Esimerkiksi kiusaamiseen puuttuminen suhteettoman kovin keinoin voi näyttäytyä lapselle tilanteen pahentamisena (Oliver & Candappa 2007; Varjas ym. 2008). Avun pyytäminen on sukupuolittunutta siten, että tytöt kertovat kiusaamisesta herkemmin kuin pojat (Blomqvist ym. 2020; Eliot, Cornell, Gregory & Fan 2010). Marginalisoituihin etnisiin ryhmiin kuuluvat lapset puolestaan hakevat apua harvemmin kuin valtaväestöön kuuluvat (Eliot ym. 2010), vaikka joutuvat myös Suomessa kiusaamisen kohteiksi useammin kuin valtaväestö (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018). Kiusaamisen jatkumisen kesto ja ikätovereiden tuki ovat yhteydessä kiusaamisesta kertomiseen (Blomqvist ym. 2020; Unnever & Cornell 2004). Myös kiusatun tuntema häpeä voi estää häntä kertomasta tilanteestaan: kiusaaminen synnyttää häpeää ja häpeä puolestaan vaientaa (Hamarus 2006).

Kertominen onkin oppilaille vaikeaa, ja usein kiusatut mieluummin antavat ymmärtää, etteivät välittäisi kiusaamisesta ja kiusaajasta (Varjas ym. 2008). Suomalais tutkimuksen mukaan lapset ovat myös jättäneet kertomatta kokemastaan väkivallasta tai vahingonteosta, koska eivät pitäneet sitä vakavana (Fagerlund, Peltola, Kääriäinen, Ellonen

& Sariola 2013). Oman haasteensa muodostaa se, että kiusaaminen ei usein lopu ensimmäiseen puuttumiskertaan, jolloin siitä olisi kyettävä kertomaan useampaan otteeseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018). Lisäksi aikuisilla ja lapsilla on usein keskenään ristiriitainen ymmärrys kiusaamisen ilmiöstä: he esimerkiksi määrittelevät kiusaamisen eri tavoin ja ymmärtävät tilanteita kiusaamiseksi ja muiksi konflikteiksi eri tavoilla (Jeffrey & Stuart 2020; Varjas ym. 2008).

Koulun ja luokkahuoneen ilmapiiri sekä opettajien ja oppilaiden väliset luottamukselliset, välittävät ja kunnioittavat suhteet nostetaan useissa tutkimuksissa esiin merkityksellisinä kiusaamiseen puuttumisen mahdollistajina. Ilmapiirillä ja opettajien toimintatavoilla on suuri merkitys sille, kuinka paljon kiusaamista esiintyy (Saarento, Boulton & Salmivalli 2015; Unnever & Cornell 2004) ja miten lapset uskaltavat kertoa siitä. Myönteinen ja rohkaiseva ilmapiiri saa oppilaat herkemmin kertomaan kiusaamisesta aikuisille (Blomqvist ym. 2020; Eliot ym. 2010; Saarento ym. 2015). Luottamuksellisten suhteiden kehittämiseen panostaminen saattaa kuitenkin jäädä koulun arjen ajankäytössä esimerkiksi liian suurten luokkakokojen tai vaativien opetussellisten tavoitteiden jalkoihin (Horton 2011). Oliverin ja Candappan (2007) mukaan kiusaamiseen puuttuvat ohjelmat voivat onnistuessaan auttaa luomaan kiusaamisen tuomitsevan ilmapiirin, mikä rohkaisee oppilaita kertomaan kiusaamisesta. Toimenpideohjelmien ohella yhtä tärkeää on luottamuksellisten ja kunnioittavien suhteiden luominen aikuisten ja lasten välille (ks. myös Eliot ym. 2010; Wilson & Deane 2001).

Viimeaikaisissa laajoissa suomalaistutkimuksissa on havaittu, että iso osa kiusaamistapauksista jää yhä tunnistamatta, joten on todettu tarve tarkastella kertomisen ja kertomatta jättämisen tilanteita ja mekanismeja koulun arjessa (Blomqvist ym. 2020; Haataja ym. 2016). Kiusaamista suomalaisen koulun arjessa on tutkittu erityisesti oppilaiden näkökulmasta tai kvalitatiivisin menetelmin varsin

vähän (ks. kuitenkin Hamarus 2006; Herkama 2012; Juva 2019). Kiusaamistutkimuksessa on havaittu kvalitatiivisen tutkimuksen tarpeen ohella myös tarve sosiologiselle näkökulmalle (Bansel, Davies, Laws & Linnell 2009; Thornberg 2018), johon tutkimuksemme kiinnittyy. Koulun erityinen institutionaalinen luonne tuottaa ilmiöitä, joilla on yhteys yhteiskunnallisiin valtasuhteisiin. Tämä voi ilmetä esimerkiksi rasistisena kiusaamisena. (Horton 2011.) Tässä artikkelissa käytämme kahdessa helsinkiläisessä alakoulussa tuotettua etnografista havainnointi- ja haastatteluaineistoa tutkiaksemme kiusaamisesta kertomisen vaikeutta. Hyödynnämme tutkimukssamme tunnistuksen (*recognition*) näkökulmaa, joka mahdollistaa oppilaiden ja aikuisten luottamuksellisten, välittävien ja kunnioittavien suhteiden analyysin ja toisaalta kiinnittää kiusaamisesta kertomisen vaikeuden laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin, kuten sosiaalisiin hierarkioihin ja oppilaiden risteäviin sosiaalisiin kategorioihin.

Tunnustuksen teoria koulussa

Koulut ovat kulttuurisilta ja historiallisilta lähtökohdiltaan paikkoja, joissa lapsen on helppointa täyttää odotukset ja onnistua, jos hänellä on niin sanottuja keskiluokkaisen normaalin piirteitä: hän edustaa etnistä valtavirtaa, hänellä on hyvät akateemiset ja sosiaaliset taidot ja hän on hyvin toimeentulevasta perheestä (Bourdieu 1986; Crozier 2015; Juva 2019; Riitaoja 2013). Normaalia poikkeaviksi määritetyillä lapsilla voi olla huonommat mahdollisuudet esimerkiksi siihen, että heitä kuullaan koulussa (Juva, Holm & Dovemark 2020).

Tunnustus viittaa aiemmissa tutkimuksissa erilaisiin teorioihin, joiden avulla hahmotetaan ihmisten kohtaamisia ja yhteiskuntajärjestyksiä (esim. Fraser 2009). Koulun tutkimiseen sovellettuna se on saanut erilaisia merkityksiä. Tunnustuksella voidaan tarkoittaa pedagogiikkaa, jossa identiteetti rakentuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Foster 2012), tai lähestymistapaa, jolla

pyritään lisäämään lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia kouluissa ja sosiaali- ja terveyspalveluissa (Häkli, Korkiamäki & Kallio 2018; Thomas, Graham, Powell & Fitzgerald 2016). Tunnustus voi olla puuttumista huono-osaisuuteen siten, että myös koulun ulkopuolinen konteksti huomioidaan (Rodriguez 2012), tai koulunpidon järjestämisen filosofia, jonka perustana on hyväksyvä kohtaaminen (Bingham 2001). Yhteistä näille erilaisille lähestymistavoille on pyrkimys huomioida, tehdä näkyväksi ja auttaa marginaalissa eri tavoin olevia ihmisiä, jotta näillä olisi samanlaiset mahdollisuudet toimia yhteiskunnassa ja esimerkiksi koulussa kuin parempiosaisilla.

Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on ymmärrys siitä, että kouluinstituution kontekstissa kaikkien lasten toiminnan resurssit kiusaamistilanteissa eivät ole samat. Nämä resurssit kiinnittyvät laajemmin yhteiskunnallisiin sosiaalisiin hierarkioihin, kuten sukupuolinormeihin, rasismiin ja yhteiskuntaluokkiin. (Bansel ym. 2009; Rodriguez 2012; Thornberg 2018.) Ymmärrämme tunnustuksen koulussa arvopohjaksi, jossa keskeistä on kaikkien ihmisten kohtaaminen ja hyväksyminen tasavertaisina heidän taustoistaan riippumatta (Bingham 2001). Konkreettisesti tämä näkyy aikuisten ja lasten kohtaamisissa, kun aikuiset suhtautuvat lapsiin kunnioittavasti ja arvostaen, kuuntelevat heitä ja ymmärtävät haastavissa tilanteissa elävien lasten tilanteita (Häkli ym. 2018; Rodriguez 2012; Thomas ym. 2016) sekä haastavat sitä, mitä koulussa pidetään ”normaalina”. Tarkastelemme tutkimukssamme mekanismeja, jotka estävät oppilaita kertomasta kiusaamisesta. Pohdimme, voisiko oppilaiden kuulemista ja kiusaamisesta kertomista helpottaa, jos koulussa kaikki oppilaat kohdattaisiin ja hyväksyttäisiin tasavertaisina ja oppilaiden toiminnan ymmärrettäisiin kiinnittyvän paitsi yksilön psykologiaan myös yhteiskunnan rakenteisiin. Analyysia ohjanneet tutkimuskysymykset ovat seuraavat: Mitkä asiat koulun toimijoiden haastattelupuheessa näyttäytyvät myönteisinä ja toimivina kiusaamistapausten selvittämisessä? Millaisia eroja

aikuisten ja lasten kiusaamispuheessa ilmenee? Millaisten syiden vuoksi oppilaat kertovat vaikenevansa kiusaamisesta?

Tutkimuksen aineisto ja analyysin kuvaus

Etnografinen aineisto tuotettiin noin vuoden mittaisessa Helsingin yliopiston Toimiva lähikoulu -tutkimushankkeessa 2014–2015. Kaupunkitutkimus- ja metropolipolitiikka -ohjelman rahoittamassa hankkeessa tutkittiin alakouluja, jotka valittiin tutkimukseen alun perin kahdella perusteella: 1) koulut sijaitsevat alueella, jossa on matala koulutus- ja tulotaso sekä suhteellisen paljon äidinkielenään muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea puhuvia, lisäksi perheet ainakin jossain määrin torjuvat niitä kouluvalinnoissaan, ja 2) koulujen oppimistulokset ovat alueen sijaintiin nähden tilastollisia odotuksia parempia (Bernelius 2013). Tutkimuskoulut onnistuvat toisin sanoen tuottamaan hyviä oppimistuloksia kaupunkisegregaation aiheuttamista haasteista huolimatta.

Hankkeessa tutkittiin koulujen toimivia käytäntöjä ja toimijoiden välisiä suhteita, ja yksi haastattelujen keskusteluteemoista oli kiusaaminen. Kiusaamisen ja oppilaiden välisten erilaisten konfliktien teemoista puhuttiin erityisesti oppilashaastatteluisa. Usein koulukiusaaminen määritellään tutkimuskirjallisuudessa toistuviksi negatiivisiksi teoiksi heikommassa asemassa olevaa kohtaan (Hamarus & Kaikkonen 2011). Lapset ja aikuiset määrittelevät kiusaamisen usein eri tavoin (Jeffrey & Stuart 2020). Otimme analyysiin mukaan kaiken puheen, jossa koulun toimijat puhuivat joko haastattelussa tai havainnointijakson aikana kiusaamisesta erikseen kysyttäessä tai oma-aloitteisesti. Kiusaaminen määrittyy näin sen mukaan, miten tutkimukseen osallistuneet ymmärtävät sen.

Aineisto koostuu kenttämuistiinpanoista ja haastatteluista. Muistiinpanoja on yhteensä 148 sivua, ja ne perustuvat 61 päivän mittaiseen havainnointiin yhden lukukauden aika-

na. Havainnoimme koulun arkea monin tavoin: oppitunneilla, välitunneilla, juhlissa ja retkillä. Haastattelut on pääasiassa tehnyt ensimmäinen kirjoittaja, osan yhdessä havainnointiin osallistuneen kollegansa Antti Paakaran kanssa. Lisäksi maisteriopiskelija Meri Norola teki osana pro gradu -tutkielmaansa seitsemän haastattelua.

Haastatteluja tehtiin yhteensä 48. Näistä 24 oli henkilökunnan, pitkäaikaisten rehtoreiden, eri positioissa ja eri mittaisilla työurilla olevien opettajien ja muiden koulun aikuisten haastatteluja. Huoltajia haastatteluihin osallistui yhdeksän. Viides- ja kuudesluokkalaisia oppilaita, joista seitsemän oli poikia, haastatteluihin osallistui 25. Yhteensä oppilashaastatteluja tehtiin 15, sillä oppilaille tarjosimme mahdollisuuden osallistua pienissä ryhmissä.

Aineiston analyysissa käytimme laadullista sisällönanalyysin menetelmää, jossa havainnointimuistiinpanot ja litteroidut haastatteluteemoiteltiin tutkimustehtävän mukaisesti. Syötimme valmiin aineiston ATLAS.ti-ohjelmaan ja erotimme aineistosta kaiken puheen, joka liittyi koulukiusaamiseen tai muihin oppilaiden keskinäisiin konflikteihin. Tämän jälkeen siirsimme lausumat erilliseen tekstitiedostoon. Näin saimme kaikkien, aikuisten ja lasten, puheen koulukiusaamisesta yhteen tiedostoon. Järjestettyämme aineiston analyysia varten syvennymme tarkastelemaan, millaisia positiivisiksi määrittyviä asioita konfliktien selvittämiseen liittyi, millaisissa asioissa oppilaiden ja aikuisten näkemykset erosivat toisistaan ja millaisten syiden vuoksi oppilaat kertoivat vaikenevansa kiusaamisesta. Samassa yhteydessä analysoimme puhetta yhteiskuntaluokista, maahanmuuttotilasta ja etnisyydestä, erityisoppilaan statuksesta sekä sukupuolesta, ja tarkastelimme niitä myös erilaisten kouluissa tapahtuneiden kohtaamisten yhteydessä. Näin voitiin tunnustuksen näkökulman mukaisesti analysoida kiusaamispuheen kiinnittymistä sosiaalisiin hierarkioihin sekä tarkastella, miten koulun aikuiset aineistossa kohtasivat erilaisia oppilaita. Vaikka tutkimuskoulujen välillä esiintyi jonkin verran

vaihtelua, emme tulososassa erittele havaintoja tai tuloksia koulukohtaisesti. Näin pyrimme varmistamaan koulujen ja haastateltujen tunnistamattomuuden. Kaikki artikkelissa mainitut haastateltujen nimet ovat pseudonyymejä.

Kiusaamisesta kertomisen vaikeus koulun arjessa

Tulosten kuvaamisessa painotamme oppilaiden haastattelupuhetta. Oppilaat kuvasivat haastatteluissa kiusaamisen ja siihen liittyvien ilmiöiden, kuten rasismien, kokemukseensa monipuolisesti. Haastattelijalle välittyi paikoitellen vaikutelma, että oppilaat halusivat tulla haastatteluun päästäkseen kertomaan jostain aiheeseen liittyvästä kokemuksestaan ja että oppilaat kaipasivat koulun aikuisia selvittämään haastavia tilanteitaan. Toisaalta oppilaiden oli toisinaan vaikea löytää sanoja ja käsitteitä asioista puhumiseen – silloinkin, kun he saivat käyttää haastattelussa omaa äidinkieltään.

Myönteiset kokemukset

Kouluissa kohdataan ja kuullaan perheitä ja oppilaita monilla myönteisiksi tulkittavilla tavoilla tapauksissa, jotka ymmärretään kiusaamiseksi. Kiusaamiseen suhtaudutaan vakavasti, ja oppilaille pyritään takaamaan turvallinen olo koulupäivien aikana. Erilaisia tapoja ratkaista kiusaamiseen liittyviä ja mahdollisesti konflikteihin johtavia tilanteita on kehitetty kouluissa tietoisesti. Havainnointimuistiinpanoista käy ilmi, että koulun arjessa on jatkuvasti tilanteita, joihin puututaan ja joita selvitetään. Konflikteihin pyritään puuttumaan nopeasti, jotta riidat eivät pääse paisumaan. Kouluissa on myös linjattu, että kaikki oppilaat ovat kaikkien aikuisten yhteisiä. Tutkimukseen osallistuneet koulun aikuiset kertoivatkin puuttuvansa aktiivisesti muidenkin kuin omien oppilaidensa kiistoihin. Myös oppilaat huomaavat tämän:

Haastattelija: Onks täällä kiusaamista?

Salla: On.

Nelli: On näkyny. (...)

Haastattelija: Ootteks te ilmottanu siitä?

Salla: Se on yleensä ite huomattu kyllä opetuskus.

Nelli: Nii ne on huomannu.

Haastattelija: Puuttuuks ne siihen?

Salla: Kyl ne kiusaamiseen puuttuu.

Nelli: Joo. Ne ottaa sen ns. tosi vakavasti.

Molemmissa kouluissa käytössä olevat toimenpideohjelmat, KiVa Koulu ja Verso, saavat monilta haastateltavilta kiitosta. KiVa Koulun konsepti on tuttu huoltajille, ja se toimii aikuisten puheen mukaan hyvin. Verso on oppilaille tutumpi, ja monet oppilaat puhuvat siitä myönteisesti.

Myös haastattelemamme vanhemmat ovat huomanneet koulujen vakavan suhtautumisen koulukiusaamiseen. Ymmärrys ilmiön ja koulun arjen moniulotteisuudesta näkyy vastauksissa, joissa tunnutaan arvostavan matkailan kynnyksen reagoinnin painottamista sen sijaan, että uskottaisiin, että kiusaaminen saadaan täysin kitkettyä pois. Huoltajien mukaan on kuitenkin tärkeää, että koulu puuttuu jämäkästi kiusaamistapauksiin ja tiedottaa matalalla kynnyksellä pienistäkin konflikteista. Jotkut huoltajat toivovat vieläkin jämäkämpää puuttumista, vaikka näissäkkin tapauksissa samat huoltajat ovat tyytyväisiä siihen, että tilanteet ovat lopulta hoituneet, vaikka aloite on tullut huoltajalta. Rehtori näyttäytyy huoltajille tärkeänä keulakuvana, joka määrittää, miten kiusaamiseen koulussa suhtaudutaan.

Koulut myös fasilitoivat vapaa-ajalla ilmenevän kiusaamisen selvittelyä ja tarttuvat siihen rohkeasti, mistä huoltajat ovat kiitollisia. Kouluilla kuitenkin tiedostetaan ja myönnetään, että on tapauksia, joihin on vaikea koulun keinoin puuttua. Pitkäkestoista vakavaa kiusaamista ei aikuisten kertoman mukaan ole paljon, mutta näiden tapausten selvittely vaatii paljon resursseja ja koettelee myös aikuisten jaksamista. Vakavampiin kiusaamistapauksiin kietoutuu muita oppilaiden käyttäytymiseen ja oppimiseen liittyviä ongelmia, joita pyritään ratkomaan eri tavoin, esimerkiksi erityisluokkasiirroilla, varoituksilla ja jopa poliisilla:

Haastattelija: Voiko siihen puuttua?

Rehtori: Voi, muttei aina. Siis koulun keinoin ei (...). Tää on jotenkin järkyttävää että kun

meillä on ollut näitä hankalia tapauksia, jotka on joutunut poliisien kanssa tekemisiin, ne poliisit sanoo että hekään ei oo enää auktoriteetti näille nuorille. (...) Et jotenkin sillon ollaan jo tosi suurten kysymysten edessä kun se tilanne on niin paha. (...) Et jotenkin se et monesti ihmisillä on odotus että kiusaaminen on asia, jonka voi lopettaa näin, tästä vaan. Ja suurimmassa osassa tapauksiahan sen voi.

Välittävät ja kunnioittavat suhteet oppilaiden ja koulun aikuisten kesken kiinnittivät huomion jo etnografisen havainnoinnin aikana ja näkyvät havainnointimuistiinpanoissa. Oppilaita pyritään tietoisesti kuuntelemaan, ja heidän näkemyksiinsä suhtaudutaan myös konfliktitilanteissa vakavasti. Oppilaiden puheessa suurin osa aikuisista onkin ”ystävällisiä”, ja lapset esimerkiksi kertovat uskovansa, että ikävoivat opettajia yläkouluun siirtymään. Oppilaat voittopuolisesti kertovat, että uskaltavat tai ainakin uskovat uskaltavansa kertoa kiusaamisesta omalle opettajalleen tai muulle koulun aikuiselle. Haastateltujen oppilaiden mukaan koulussa on turvallista ja sinne on pääsääntöisesti mukava tulla:

Haastattelija: Jos sä näät kiusaamista tai sua kiusataan, niin tiedäksä kelle sä kertoisit?
Hodan: Joo, opettajille. Jos ne ei auta, ni mä kerroin ainaki mun luokanopettajalle. (...)
Haastattelija: Eli [oma ope] puuttuu asioihin?
Hodan: [Oma ope] puuttuu aktiivisesti asioihin aina.
Haastattelija: (...) Mutta muutenko sun mielestä tässä koulussa saa olla rauhassa?
Hodan: Joo. Tää on turvallinen koulu.

Kiusaamisesta kysyttäessä oppilaat sanovat usein, että koulussa ei kiusata. Pidemmässä haastattelussa ja havainnointimuistiinpanojen mukaan monet kuitenkin kohtaavat ja kuvaavat puheessaan koulukiusaamista. Usein jatkokysymyksissä käykin ilmi, että kiusaamista esiintyy, vaikka sitä ei heti tunnisteta tai nimitetä sellaiseksi:

Haastattelija: [I]tse asiassa täällä yks kysymys onkin että, onks täällä koulussa kiusaamista?
Jessika: No ei ainakaan mun tietääkseni kauheasti oo.
Haastattelija: Sua ei oo kiusattu?
Jessika: No mua ittee on kiusattu seittemän vuotta mutta...

Ristiriitaiset käsitykset ja ohipuhuminen

Aiemmissa tutkimuksissa havaittu kohtaamattomuus aikuisten ja lasten käsityksissä kiusaamisesta (esim. Jeffrey & Stuart 2020; Varjas ym. 2008) näkyy myös aineistossamme. Kohtaamattomuuden seurauksena lasten ongelmia ei välttämättä huomata tai kuulla, mikä on yksi kiusaamisesta kertomisen haasteiden ulottuvuus. Aikuisilla on myönteisempi käsitys kiusaamisen määrästä ja yleisyydestä kuin lapsilla:

Huoltaja: Mä kysyin [lapselta] kiusataanko teillä. Hän sano ”no joo, kiusataan”. Mut hän sanoi se on ihan normaalia. (...)
Haastattelija: Eli kiusataan mutta se on normaalia.
Huoltaja: Joo.

Haastattelija: Mistäköhän se hyvä maine muodostuu?
Opettaja: Meil on varmaan aika vähän, mun mielestä kuitenkin semmosta kiusaamista.

Erilainen tapa puhua kiusaamisen laajuudesta yhdistyy aikuisten tarpeeseen hahmottaa kiusaamistapauksia selvärajaisina. Kiusaamisen tarkkarajainen määrittely rajaa monia oppilaiden arkea keskeisesti värittäviä kielteisiä kohtaamisia pois niiden tapausten joukosta, joihin aikuiset puuttuvat edellä kuvatulla tavalla ”vakavasti”. Myös selkeästi hahmotettavat numeeriset kiusaamistapausten määrät saattavat tuottaa tunteen, että asioita hoidetaan hyvin, mutta samalla osa oppilaiden ongelmista rajataan ulos ja ohitetaan:

Rehtori: [M]un mielestä, et meil on riitoja. Mut semmosta koulukiusaamista. Niin sitä on yllättävän vähän. Mä en tiedä montako KiVa-casea nyt on ollu ja sit [toinen konfliktia hoitanut henkilö] mietti et tää ei oo oikeestaan ollukaan koulukiusaamista, tää oli riita.

Aikuiset ovat tietoisia, että oppilaiden keskinäisissä suhteissa on erilaisia aikuisten näkökulmasta epämääräisiä kahnauksia. Tulkinamme mukaan aikuiset pyrkivätkin rajamaan tilanteita selvemmin, jotta niihin olisi helpompi puuttua. Toimenpideohjelmat saatavat kannustaa tähän määrittellessään kiusaamisen selkeästi ja tarjotessaan nimenomaan

kiusaamistapauksiin selkeän ja toimivan konseptin. Vaikka selkeisiin kiusaamistapauksiin puututaan ja lapset myös kokevat, että niihin useimmiten puututaan, jää osa tapauksista selvittämättä liian sotkuisina. Aikuiset saattavat havainnointimuistiinpanojen mukaan jopa kääntää selkensä tilanteissa, joissa heidän olisi puututtava tapahtumiin. Toisaalta he saattavat puuttua oppilaiden näkökulmasta tilanteisiin liian kovin keinoin. Esimerkiksi toimenpideohjelmien prosesseja pidetään toisinaan ylimitoitettuina, mitä eräs oppilas kuvaa näin: "Niinkun se riita tullu ihan pienest, ni sit siitä tulee iso juttu, ku kertoo aikuiselle. Ku joskus aikuiset ei ymmärrä sillee kunnolla."

Toisinaan aikuisten on vaikeaa rajata kiusaamis- ja konfliktitilanteita selkeästi koulussa tai koulun ulkopuolella tapahtuneiksi. Kiusaaminen ja konfliktit sosiaalisessa mediassa kuuluvat tähän kategoriaan. Tällöin eri opettajat saattavat tehdä erilaisia tulkintoja ja toimia eri tavoin, mitä oppilaat kuvaavat aineistossa epäreilukuksi ja haastavaksi:

Haastattelija: Mut [oma ope] ei sit niinku puuttunu siihen?

Aava: Se sano, että pitää ottaa yhteys nettipoliisiin, että vanhempien pitää hoitaa se, mut sit ku yks meidän luokkalainen haukku yhtä toista meidän luokkalaista [sosiaalisessa mediassa] niin siten siihen puututtiin, niin se oli kyl mun mielestä aika epäreilua. (...)

Haastattelija: Puuttuuko opettajat täällä noin yleisesti kiusaamiseen, jos sitä on?

Sofi: Ei kauheesti.

Aava: [S]e riippuu opettajasta, että jotkut puuttuu mutta jotkut ei aina puutu kaikkeen.

Aikuiset saattavat myös, todennäköisesti tahtomattaan, vähätellä kiusatun vaikeuksia, mikä voidaan nähdä osoituksena siitä, että kiusaamisen yhteyttä oppilaan kohtaamiin muihin haasteisiin ei aina ymmärretä: "Eihän se ikinä oo yksipuolinen juttu tämmönen koulukiusaaminen. Monta kertaa, miks tapahtuu niin pitäts kattoo vähän peiliin" (rehtori). Vähättely saattaa myös johtua tarpeesta ylläpitää tai luoda koululle tiettyä mainetta. Aiemmista tutkimuksista tiedetään, että koulun maineeseen vaikuttaa kiusaaminen ja siihen puuttu-

minen (Kosunen 2014), mikä näkyy myös tämän tutkimuksen huoltajien puheessa.

Aikuisten ja lasten maailmojen kohtaamattomuus näkyy aineistossa isoimmin kiusaamisesta kertomisessa. Kiusaamisesta kertomisen vaikeus on ainakin jossain määrin tiedossa sekä opettajilla että erityisesti huoltajilla. Molempien intresseissä on saada kiusaamistapaukset aikuisten tietoon, mutta siihen käytetyt keinot saattavat ohittaa oppilaiden tarpeen tulla kuulluksi. Huoltajat esittävät haastatteluissa paljon toiveita opettajille siitä, että he kertoisivat koteihin kiusaamisesta ja muista oppilaiden ongelmista. Kouluissa asetetaan paljon odotuksia esimerkiksi kiusaamista koskevia kyselyitä kohtaan. Tulkintamme mukaan kyselyt saattavat kuitenkin osaltaan tukea tilannetta, jossa aikuisten on mahdollista turvautua valmiiseen toimintamalliin ja siten ajatella, että asiat ovat hoidossa, vaikka oppilaiden näkökulmasta asiat ovat usein moniulotteisempia:

Rehtori: Meillä on hirveen hyviä tuloksia nyt kun on tää KiVa-koulu -järjestelmä Suomessa ja meillä hirveen ahkerasti opettajat laittaa luokkaansa vastaamaan. Joka kevät on tällainen KiVa-kysely, johon on tarkoitus et kaikki koulun oppilaat vastaa, niin meillä on tosi korkea vastausprosentti ja sieltä tulee sit nää tilastot ja käppyrät. (...) et jos me ollaan KiVa-tiimi selvitetty seitsemän kiusaamistapausta, niin kyllä niissä ainakin viidessä sekä kiusattu että kiusaaja sit toteaa että tää loppu kokonaan.

Silja: Ja sit on aina joka vuosi sellanen kysely kiusaamisesta.

Haastattelija: Mitä siitä kyselystä sit seuraa, ku te vastaatte siihen?

Silja: No se lähetetään jonnekin, emmä tiedä minne mutta.

Haastattelija: Saattekte siitä palautetta, käsitellääns teidän luokan vastauksia jotenkin?

Essi: Ei.

Vaikenemisen syyt lasten puheessa

Kiusaamiseen ja oppilaiden keskinäisiin konflikteihin liittyvistä KiVa Koulu- ja Verso-ohjelmista puhutaan haastatteluissa paljon. Kuten edellä on kuvattu, monet puhuvat ohjelmista positiiviseen sävyyn. Toisaalta ohjelmat vaikuttavat osaltaan tuottavan kahtiajaon sel-

keisiin kiusaamistapauksiin ja oppilaiden muihin kahinoihin, joihin aikuisten on vaikeampi puuttua. Havaitsimme myös, että toisinaan toimenpideohjelmat tuntuvat toimivan tavoitteitaan vastaan. Ainakin tavat, joilla niitä tutkimuskouluissa sovelletaan, saattavat oppilaiden mukaan jopa estää heitä kertomasta kiusaamisesta:

Muistiinpanot: Koulun aikuisista suurin osa on hyviä ihmisiä, ei kiusata. Riitoja kuitenkin tulee, mutta niistä ei uskalleta kertoa, koska ei haluta Versoon tai KiVaan. Saara itse on Versossa ja lisäksi Anni ja Eino. Kysyessäni tytöt tai erityisesti Saara sanoivat, että voisi kertoa riidoista aikuisille, jos näitä [ohjelmia] ei olisi. Se nostaa kynnystä ilmoittaa, kun siitä tulee aina ”juttu”.

Haastattelija: Miten te selvittelette niitä riitoja tai selviääks ne?

Meri: Kyl ne aina selviytyy, mut ei me ikin (...) pyydetä opettajaa selvittämään niitä, vaan me yleensä itse yritetään selvittää.

Annika: Koska ne on paljon helpompi selvittää ite (...). [E]t ku mäki oon Versossa, enkä mä haluis pois. [J]os mä joudun kolme kertaa Verso-ovitteluun itte, ni sit mä en oo enää Verso. Niin sitten me yritetään pysyy poissa riidoista, mutku sit tulee välillä sellasii, mistä pitää kertoa jonkun opettajalle.

Oppilaat eivät toisin sanoen aina tuo konfliktitilanteitaan aikuisten tietoon, jotta niitä ei käsiteltäisi KiVa- tai Verso-menettelyllä, vaan mieluummin vaikenevat. Haasteellisenä voi näyttäytyä niin ikään toimenpideohjelmien seuranta, joka edellyttää, että kiusatun oppilaan olisi voitava kertoa kiusaamisen jatkumisesta aikuisille:

Rehtori: Ja se on sit tavallaan ikävää koska siinä KiVa-jutussahan on idea et siinä on seuranta ja sit monesti sille kiusatulle sanotaan että sä tuut heti sanomaan jos tää jatkuu. Et sit tavallaan sitä tietoa ei oo tullut. Koska eihän ne nyt meidän aikuisten nähden hyvänen aika kiusaa, sehän tapahtuu tuolla jossakin sitten, kulissien takana.

Aineistosta käy ilmi, että monille oppilaille kertominen yhdenkin kerran on iso haaste. Haastatteluissa erityisesti etnisesti marginalisoidut ja tuen tarpeen oppilaat kertovat tapauksista, joissa heidän on syytä tai toisesta vaikeaa puhua tai saada äänensä kuuluviin.

Jotkut oppilaat ovat myös tietoisesti päätyneet vaikenemaan kiusaamisesta ja muista mieltään vaivaavista tilanteista. Seuraava lainaus on marginalisoituihin etnisiin ryhmiin kuululta tyttöoppilaalta, joka havainnointien perusteella tuntui usein joutuvan vaikeuksiin opettajien kanssa oppitunneilla. Hän epäilee, ettei häntä uskottaisi, jos hän kertoisi kiusaamisesta:

Haastattelija: Jos sua kiusataan, niin kerroks sä jollekin aikuiselle?

Aisha: En mä taida. Koska ne ei auta ikinä.

Haastattelija: Eikö? Ooksä joskus kertonu?

Aisha: No jos mä kerron, ne on sillain, mitä sit sä teit? Jos mä en oo tehny mitään, sit kuitenkin se toinen tyyppi valehtelee, joo se teki kaikkee (...).

Haastattelija: Onks tällain tapahtunu, et sä oot yrittäny kertoa jolleki?

Aisha: En mä haluu ees kertoa.

Toisessa kohdassa Aisha kuitenkin kertoo puhuneensa opettajille kohtaamastaan väkivaltatilanteesta ja vähättelee kertomista sanomalla ottaneensa asian puheeksi ”läpällä”. Hän kertoo päätyneensä kertomisen seurauksena Verso-ovitteluun, mitä kuvaa ”katastrofiksi”, koska ei kokenut sen auttavan häntä. Aisha ei ole ainoa oppilas, joka kuvaa epäilevänsä, että häntä ei kuunnella ja kohdella reilusti. Vaikka kiusaamisesta kertominen oli vaikeaa haastatteluissa sekä tyttö- että poikaoppilaille, aiemmissa tutkimuksissa poikien on havaittu kertovan kiusaamisesta harvemmin kuin tyttöjen (Blomqvist ym. 2020; Eliot ym. 2010). Todennäköisesti emme saaneet haastatteluihin oppilaita, joiden olisi ollut erityisen vaikeaa puhua heihin kohdistuvasta kiusaamisesta. Katkelma erään tyttöoppilaan haastattelusta, jossa hän kuvaa poikien vaikenemista omasta näkökulmastaan, tukee tätä tulkintaa. Tutkimuskouluissamme poikien ja tyttöjen käytöseen kohdistetut odotukset ja puhettavat olivat havaintojemme mukaan melko tyypillisiä ja perinteisiä. Tulkitsemme, että jos lapsilta odotetaan tietyn sukupuolen normiston mukaisista käytöstä, saattaa se esimerkiksi poikien tapauksessa johtaa siihen, että heidän on vaikeampi myöntää olevansa kiusattuja:

Annika: (...) pojat ei yleensä kerro niitten ongelmista kenellekkään. Ne on yleensä vaan ihan sika hiljaa ja sit ne ei oikeesti kerro jos niillä on joku hätä, ne on ihan hiljaa opettajille ja niitten vanhemmille. [Se] välillä vähän häiritsee mua, koska ne on välil aika alakulosii ne meidänki luokan jotkut pojat. Jos niille on tapahtunu jotain ja sit ne ei kerro siit kenellekkään.

Oppilailla on myös kokemuksia, joiden mukaan aikuiset eivät puutu kiusaamiseen tai konfliktitilanteisiin, tai oppilaat ainakin uskovat, että opettajat eivät puutu, mikä saattaa estää heitä puhumasta kiusaamisesta:

Hodan: Mut ulkona, ni tossa välitunnilla opettajat on erilaisii. Esimerkiks ku siellä kiusataa jotain tai hakataan, niin ei ne tule edes apuun. (...) Aika monta kertaa mä oon nähny, välitunnilla tapellaan tai haukutaan muita, ei ne tee asialle mitään. Haastattelija: Ooks sä käyny sanomassa opettajalle?

Hodan: Oon.

Haastattelija: Koskeeks tää kaikkia opettajia?

Hodan: Ei. Jotkut opet.

Aiemmissakin tutkimuksissa havaittu kiusaamisen kokemusten vähättely (Varjas ym. 2008), joka voi johtaa kiusaamisesta kertomattomuuteen, näkyy aineistossamme selvästi. Vähättelyn lisäksi oppilaat myös päättävät herkästi olla kertomatta kiusaamisesta, jos aikuinen ei syystä tai toisesta heti reagoi hetkeen, jolloin oppilas kokee ottaneensa asian puheeksi:

Haastattelija: Onks muuta mistä me ei olla puhuttu vielä, mikä liittyis tähän kouluun?

Abdi: Joo ulkomaalaisuus, jos on ulkomaalainen ja suomalainen niin sit, joskus tulee vähän riitoi. (...)

Haastattelija: Minkä tyyppisiä riitoja ne on?

Abdi: No esimerkiks rasismi, ja, sitten, jotkut selittää että, rasismi ja jos on kiinalainen tai japanilainen sit haukkuu silmiä koko ajan.

Haastattelija: Onks tässä koulussa sellasta?

Abdi: On, kyl joo vähän, joo. (...)

Haastattelija: Jos sä kohtaats sellasta niin kerroksa yleensä siitä kellekkään?

Abdi: Mä vaan oon hiljaa, ei mua kiinnosta oikeestaan niin paljoo, mä oon tottunutkin, meillä on aika paljon naapureita jotka on, itekin rasisteja. Mut ei mua haittaa mitään.

Haastattelija: (...) [K]erroksa vaikka [ope]lle jos sellasta tapahtuu?

Abdi: Kerroin kyllä kerran mutta, ei paljon muutatu mitään.

Haastattelija: Okei, et se on välillä semmosta ärsyttämistä, ooksä kertonu siitä kellekkään?

Sami: Mä en oo kertonut, mä oon vaan hiljaa. Jos joku kiusaa niin mä oon vaan hiljaa.

Haastattelija: Oliko sellasta siellä edellisessä koulussa?

Sami: Oli. Mä aina kerroin kun joku kiusas mua. Nyt mä opin ei tarvii ketään, jos sua kiusataan älä kerro vaan kenellekkään vaan, oo hiljaa.

Haastattelija: Miten sä päädyit semmoseen ratkaisuun?

Sami: No että mä ratkaisin ite, no jos sua kiusataan, sanoo opettajille ja sitten, kerro kuka sua kiusas, sitten hän pyytää anteeks, sitten se toinen, saat anteeksi ja sitten sä vaan, lähet pois. Tai voi olla että jos sua kiusataan lähe leikistä suoraan pois. Mä ratkaisin helposti sen.

Haastattelija: Onks tässä koulussa rasismia?

Hodan: No se poika, mistä mä kerroin, (...) se haukkuu meitä esimerkiks neekeriks.

Haastattelija: Ootteks te kertonu siitä aikuisille?

Hodan: Emmä jaksa, koska mä kerroin jo siitä, et se haukkuu ja uhkaa, ni ei siinä oo mitää järkeä kertoa [uudelleen], koska se haukkuminen on just sitä.

Yllä olevista lainauksista käy ilmi, miten kiusaamisesta kertomisen vaikeus kytkeytyy myös rasismiin, jota oppilaat kohtaavat koulun ulkopuolella. Vastauksissa näkyy kiusaamisesta kertomisen konkreettinen vaikeus: sanoja ilmiön kuvaamiseen on toisinaan vaikea löytää. Vastauksissa näkyy lisäksi turhautuneisuus koettuun aikuisten toimimattomuuteen. Realistisesti koulun arkea ajatellen luokanopettajan on mahdotonta kuulla ja kuunnella kaikkia niin paljon kuin olisi tarpeen. Lisäksinä ja -korvina sekä opettajien että oppilaiden puheessa mainitaan kuraattori ja terveydenhoitaja, joiden helppo tavoitettavuus on tärkeää:

Annika: Mä oon ollu yhen kerran kuraattoril, (...). [S]e autto tosi paljon. Ja (...) terveydenhoitaja on mukava ja semmonen, et sille voi puhua (...) omista asioista, ja perheasioista ja kaikkee, et se osaa auttaa niis.

Pohdinta

Kiusaamiseen puuttumista kuvataan haastatte- luissa monin positiivisin tavoin. Moni oppilas sanoo, että voisi kertoa kiusaamisesta koulun aikuiselle ja että uskoo aikuisten puuttuvan kiusaamiseen. Huoltajat puhuvat myönteisesti koulujen tavoista puuttua kiusaamiseen. Kou- luissa on onnistuttu luomaan ilmapiiriä, jossa kiusaamiseen suhtaudutaan vakavasti: se tuo- mitaan ja siihen puututaan, mikä todennäköi- sesti saa oppilaat kertomaan siitä herkemmin.

Kiusaamista ja muita oppilaiden huolia jää kuitenkin piiloon. Kouluissa on tarve turvautua selkeisiin kiusaamisen määritelmiin, vakiin- tuneisiin ratkaisutoimenpiteisiin ja numeeriseen tietoon kiusaamistapausten ratkaisemi- sesta. Tämä voi johtaa oppilaiden konfliktitilanteiden kahtiajakoon: aikuisille selkeältä näyttäviin tapauksiin on selkeitä ja toimi- via ratkaisuja, kun taas määritelmien ulko- puolelle rajautuvat tapaukset hoituvat epä- määräisemmin tai eivät selviä lainkaan. (Ks. myös Bansel ym. 2009; Hamarus & Kaikkonen 2011.) Keskeinen havainto on, että oppilaille konfliktitilanteet eivät ole näin selvärajaisia. Päätelemme, että aiemmissa tutkimuksissa havaittu kiusaamistapausten piiloon jääminen toimivista toimenpideohjelmista huolimatta (Blomqvist ym. 2020; Haataja ym. 2016) liit- tyä tapauksiin, jotka rajautuvat "selkeyden" ulkopuolelle. Tarve selvempään rajaamiseen saattaa tuottaa myös vaikenemista, sillä oppi- laat kertoivat jättävänsä kertomatta riidoistaan ja ongelmistaan, jos niistä seuraavat prosessit näyttäytyivät oppilaille liian massiivisina tai varsinaisen ongelman ohittamisena. Lisäksi se, että oppilaita vaaditaan kertomaan kiusaami- sen jatkumisesta, on aineistomme perusteel- la heille hyvin vaikeaa ja vastuuttaa yksilöitä liikaa kiusaamisen loppumisesta. Kertomatta jättämistä tarkasteltaessa tulee ilmi, että oppi- laat ovat saattaneet kertoa kiusaamisesta ker- ran (ks. myös Rigby & Barnes 2002), mutta jos aikuinen ei ole juuri sillä hetkellä syystä tai toi- sesta tarttunut tilanteeseen, uutta tilaisuutta ei välttämättä enää tule.

Erityisen ongelmallista on konfliktien ka- saantuminen valmiiksi haavoittuvassa ase- massa oleville oppilaille, joiden on muuten- kin vaikea saada huolensa esiin. Päätelemme, että oppilaiden tasapuolinen kuuleminen on sitä vaikeampaa, mitä enemmän lasten edel- lytetään itse kertovan aktiivisesti huolistaan (ks. myös Eliot ym. 2010). Tunnustuksen nä- kökulmasta päädyimme samaan kuin Oliver ja Candappa (2007): toimenpideohjelmat ja kiusaamistapausten selkeä käsittely voivat auttaa luomaan kiusaamisen vastaista ja konflikteja ratkovaa ilmapiiriä, mikä on tärkeää oppilaiden rohkaisemiseksi kiusaamisesta ker- tomiseen ja ylipäättään ilmiön vähentämisek- si. Yhtä tärkeää on kuitenkin epämääräisempi aikuisten ja lasten välisten luottamuksellisten suhteiden luominen, joka voisi ehkäistä kiu- saamista välillisesti, mutta jonka muotoilemi- nen konkreettisiksi toimiksi on vaikeaa (ks. myös Eliot ym. 2010; Wilson & Deane 2001).

Tunnustuksen teorian mukaisesti aikuiset voisivat oppilaiden huolia kohdatessaan pyr- kiä ymmärtämään oppilaiden toiminnan taus- talla vaikuttavia yhteiskunnallisiin tekijöihin liittyviä ja kouluinstituution itsensä tuottamia hierarkioita yksilön ongelmien ja yksittäisten tapausten sijaan (ks. myös Juva 2019; Thorn- berg 2018). Tiedetään, että esimerkiksi etnises- ti marginalisoidut lapset eivät saa yhtä usein apua kiusaamistilanteissa kuin valtaväestöön kuuluvat (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018; ks. myös Eliot ym. 2010; Unnever & Cornell 2004). Oleellinen kysymys on, hakevatko he harvemmin apua vai ohitetaanko heidät apua hakiessaan muita herkemmin. Kiusaamises- ta puhuminen on vaikeaa, mutta vielä vai- keampaa se on, jos puhuja poikkeaa siitä, mitä pidetään koulun kontekstissa "normaalina": lapsi, jolla on muita heikommat toiminnan resurssit, jää todennäköisemmin yksin myös kiusaamisen kanssa. Aiemmat havainnot sii- tä, että kiusaaminen jää useammin piiloon, kun se kohdistuu etnisesti marginalisoituihin oppilaisiin tai poikiin (Eliot ym. 2010; Unne- ver & Cornell 2004), saavat vahvistusta tut- kimuksessamme. Sitoutumalla tunnustuksen

arvopohjaan kouluissa on mahdollista haastaa kouluinstituution uusintamaa ”normaalia” ja sen suosimista sekä korostaa kunnioittavaa ja välittävää kohtaamista (Bingham 2001; Rodriguez 2012). Ilmiön tarkasteleminen rakenteisiin kiinnittyvänä tarkoittaa myös huomion kiinnittämistä koulua ympäröiviin tekijöihin: yhteiskunnallinen rasismi ja eriytyminen näkyy kouluissa ja koulujen eriytyminen voi uuvuttaa koulun aikuisia. Rauhalliset kohtaamiset arjessa ovat usein myös resurssikysymys. Rakenteellisesti tarkasteltuna kiusaamiseen olisi pyrittävä vaikuttamaan muutenkin kuin vaikuttamalla yksilöihin koulujen sisällä.

Tutkimuksemme keskittyy kahteen kaupunkikouluun. Vaikka etnografinen tutkimuksemme paljastaakin asioita, joita esimerkiksi kyselyillä on vaikeaa tai mahdotonta saada näkyviin, on otoksemme rajallinen. Tärkeitä ja kiinnostavia jatkotutkimuksen aiheita olisivatkin erilaisissa konteksteissa tehdyt vastaavat tutkimukset. Jokaisella koululla on oma paikallinen toimintaympäristönsä, ja kouluissa, joissa haavoittuvassa asemassa olevat lapset kohtaavat toisenlaisia haasteita kuin tämän artikkelin tutkimuskouluissa, myös kiusaamisesta kertomisen haasteet saattavat olla toisenlaiset. Kouluilla voi myös olla erilaisia käytäntöjä kiusaamiseen puuttumiseksi ja toimenpiteohjelmien toteuttamiseksi. Tämän vuoksi olisi tärkeää kuvata erilaisia kiusaamisen piiloon jäämisen syiden mekanismeja ja toisaalta käytäntöjä, jotka helpottavat kiusaamisesta kertomista. Jatkotutkimuksella olisi tärkeää syventää tietoa kaikkien, mutta erityisesti haavoittuvimmassa asemassa olevien oppilaiden kiusaamiseen liittyvistä kokemuksista.

Viitteet

¹ Tämän tutkimuksen aineistossa esillä ovat KiVa Koulu ja Verso. KiVa Koulu on kiusaamisen vastainen toimenpiteohjelma, joka on käytössä 90 prosentissa peruskouluista (Salmivalli ym. 2013). Vertaissovitteilu Verso oli vuonna 2018 käynnistetty 733 koulussa tai oppilaitoksessa (VERSO-ohjelma 2019).

Lähteet

- Bansel, P., Davies, B., Laws, C. & Linnell, S. 2009. Bullies, bullying and power in the contexts of schooling. *British Journal of Sociology of Education* 30 (1), 59–69.
- Bernelius, V. 2013. Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspuoleiset erot, perheiden koulunvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. Tutkimuksia 2013:1. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Bingham, C. 2001. *Schools of recognition: Identity politics and classroom practices*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield publishers.
- Blomqvist, K., Saarento-Zaprudin, S. & Salmivalli, C. 2020. Telling adults about one's plight as a victim of bullying: Student- and context-related factors predicting disclosure. *Scandinavian Journal of Psychology* 61 (1), 151–159.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. Teoksessa S. J. Ball (toim.) 2004. *The RoutledgeFalmer reader in sociology of education*. Readers in Education. London: RoutledgeFalmer, 15–29.
- Crozier, G. 2015. Middle-class privilege and education. *British Journal of Sociology of Education* 36 (7), 1115–1123.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A. & Fan, X. 2010. Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology* 48 (6), 533–553.
- Fagerlund, M., Peltola, M., Kääriäinen, J., Ellonen, N. & Sariola, H. 2013. Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset 2013: Lapsiuhritutkimuksen tuloksia. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 110.
- Foster, R. 2012. The pedagogy of recognition: Dancing identity and mutuality. *Acta Universitatis Tamperensis* 1779.
- Fraser, N. 2009. Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world. *New Directions in Critical Theory* 31. New York, NY: Columbia University Press.
- Haataja, A., Sainio, M., Turtonen, M. & Salmivalli, C. 2016. Implementing the KiVa antibullying program: Recognition of stable victims. *Educational Psychology* 36 (3), 595–611.
- Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä: Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research* 288.
- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. 2011. Kiusaamisen määritelmät ja määrittely. *Kasvatus* 42 (1), 58–68.
- Herkama, S. 2012. Koulukiusaaminen: Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities* 190.
- Horton, P. 2011. School bullying and social and moral orders. *Children & Society* 25 (4), 268–277.
- Häkli, J., Korkiamäki, R. & Kallio, K. P. 2018. 'Positive recognition' as a preventive approach in child and youth

- welfare services. *International Journal of Social Pedagogy* 7 (1), 5. <https://www.scienceopen.com/document/read?vid=fe8d06c6-3177-4f0f-b2ed-f7fedcbe-4fe1>. (Luettu 27.5.2020.)
- Jeffrey, J. & Stuart, J. 2020. Do research definitions of bullying capture the experiences and understandings of young people? A qualitative investigation into the characteristics of bullying behaviour. *International Journal of Bullying Prevention* 2 (3), 180–189.
- Juva, I. 2019. Who can be ‘normal’? Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools. *Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 58.
- Juva, I., Holm, G. & Dovemark, M. 2020. ‘He failed to find his place in this school’ – Re-examining the role of teachers in bullying in a Finnish comprehensive school. *Ethnography and Education* 15 (1), 79–93.
- Kosunen, S. 2014. Reputation and parental logics of action in local school choice space in Finland. *Journal of Education Policy* 29 (4), 443–466.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 2013. 1267/30.12.2013.
- Oliver, C. & Candappa, M. 2007. Bullying and the politics of ‘telling’. *Oxford Review of Education* 33 (1), 71–86.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisella asteella. Loppuraportti. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:16.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Rigby, K. & Barnes, A. 2002. To tell or not to tell: The victimized student’s dilemma. *Youth Studies Australia* 21 (3), 33–36.
- Riitaoja, A.-L. 2013. Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. *Helsingin yliopisto, opettajan-koulutuslaitos. Tutkimuksia* 346.
- Rodriguez, L. F. 2012. “Everybody grieves, but still nobody sees”: Toward a praxis of recognition for Latina/o students in U.S. schools. *Teachers College Record* 114 (1), 1–31.
- Saarento, S., Boulton, A. J. & Salmivalli, C. 2015. Reducing bullying and victimization: Student- and classroom-level mechanisms of change. *Journal of Abnormal Child Psychology* 43 (1), 61–76.
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A. & Haataja, A. 2013. The implementation and effectiveness of the KiVa anti-bullying program in Finland. *European Psychologist* 18 (2), 79–88.
- THL. 2019. Kasvuypäristön turvallisuus. Lapset, nuoret ja perheet: Kasvun kumppanit. Tutkimustuloksia. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. <https://thl.fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia/kasvuypäristön-turvallisuus>. (Luettu 27.5.2020.)
- Thomas, N., Graham, A., Powell, M. A. & Fitzgerald, R. 2016. Conceptualisations of children’s wellbeing at school: The contribution of recognition theory. *Childhood* 23 (4), 506–520.
- Thornberg, R. 2018. School bullying and fitting into the peer landscape: A grounded theory field study. *British Journal of Sociology of Education* 39 (1), 144–158.
- Unnever, J. D. & Cornell, D. G. 2004. Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior* 30 (5), 373–388.
- Varjas, K., Meyers, J., Bellmoff, L., Lopp, E., Birckbichler, L. & Marshall, M. 2008. Missing voices: Fourth through eighth grade urban students’ perceptions of bullying. *Journal of School Violence* 7 (4), 97–118.
- VERSO-ohjelma. 2019. Verso-ohjelman tilastoraportti 2018: Suomen sovittelufoorumi ry:n tilasto VERSO-ohjelman tuottamasta varhaiskasvatussyksiköiden, koulujen ja oppilaitosten sovittelutoiminnasta. Helsinki: Suomen sovittelufoorumi ry.
- Wilson, C. J. & Deane, F. P. 2001. Adolescent opinions about reducing help-seeking barriers and increasing appropriate help engagement. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 12 (4), 345–364.

Saapunut toimitukseen 8.10.2019

Hyväksytty julkaistavaksi 12.6.2020