

# KORONAKRIISI, LAPSUUDEN INSTITUUTIOT JA LUOKKA

---

KATARIINA MÄKINEN

Helsingin Sanomissa julkaistiin toukokuussa 2020 artikkeli, jonka otsikkona oli ”Kadonneet koululaiset” (Manner 2020). Artikkelin julkaisun aikaan koulut oli juuri avattu koronakevään sulun jälkeen. Kaikki lapset eivät kuitenkaan olleet palanneet kouluun, ja osaan ei oltu saatu yhteyttä koko keväänä. Tätä huolta koulupudokkaista, ”kadonneista lapsista”, kuten heitä artikkelissa kutsuttiin, tuotiin esiin julkisuudessa. Jo huhtikuussa Lääkärilehdessä kerrottiin yliopistosairaaloiden lastenlääkärien suositelleen koulujen avaamista mahdollisimman pian, sillä tilanteesta kärsivät nimenomaan koulupudokkaat (Toikkanen 2020). Muitakin lapsiin kohdistuvia huolia oli kevään aikana ilmoilla, mutta julkisessa keskustelussa lähes kaikki lapsiin ja nuoriin liittyvät kysymykset artikuloitiin suhteessa kouluun tai varhaiskasvatukseen. Puhuttiin esimerkiksi siitä, pysyvätkö oppilaat mukana etäopetuksessa ja oppivatko he tarpeeksi. Saavatko he lämmintä ruokaa, kun koulu ei sitä heille tarjoa? Mitä kotona tapahtuu, kun opettajilla ja varhaiskasvattajilla ei ole pääsyä lapsen elämään? Koulujen ja varhaiskasvatuksen sulkeminen ja etäopetukseen siirtyminen oli pandemian konkreettinen ilmentymä, ja huolet tiivistyivät siihen.

Ei ole sattumaa, että julkinen keskustelu lapsista ja nuorista kriisin keskellä koski juuri kouluja ja varhaiskasvatusta. Kyseessä ovat tärkeimmät lapsuuden kasvatusinstituutiot, ja pandemiakriisi osui näiden instituutioiden ytimeen ja horjautti hetkeksi niiden merkitystä perheiden elämässä. Väitän, että tämä horjahdus toi

uudella tavalla esiin lapsuuden instituutioihin liittyviä kysymyksiä ja ristiriitoja. Kriisi näyttää yhteiskunnan terävämmässä valossa, ja näin tapahtui myös lapsuuden instituutioiden kohdalla.

Tässä puheenvuorossa tarkastelen kouluun ja muihin lapsuuden kasvatusinstituutioihin liittyviä kysymyksiä ja ristiriitoja pandemian kontekstissa. Tarkasteluni lähtökohtana on lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä, jonka ”normaali” rakentuu erilaisten instituutioiden eli vakiintuneiden sosiaalisten käytäntöjen kautta (Alanen 2009, 22; Alasuutari 2009, 56). Kaikki eletyt ja koetut lapsuudet eivät mahdu instituutioiden tuottamaan normaalin muottiin (Alanen 2009, 23), mutta instituutiot, kuten koulu ja varhaiskasvatus, vaikuttavat kaikkien lasten elämään ja kokemuksiin.

Oma näkökulmani lapsuuden instituutioihin nousee kiinnostuksestani yhtäältä vanhemmuuden kulttuuriseen rakentumiseen ja toisaalta yhteiskuntaluokkaan sekä kulttuurisena erona että yhteiskunnallisena suhteena. Tästä näkökulmasta katsottuna pandemiakriisi nosti esiin lapsuuden instituutioiden merkityksen lisäksi myös sen, miten lapsuuteen ja vanhemmuuteen liittyvät käsitykset ovat sidoksissa erilaisiin luokkaan liittyviin arvostuksiin ja käytäntöihin. Näin myös erilaiset kouluun ja varhaiskasvatukseen liittyvät huolet eivät ole neutraaleja, vaan niitä sävyttää luokkaan sidottu ymmärrys hyvästä lapsuudesta ja vanhemmuudesta. Kiinnittämällä huomiota luokkaan saadaan näkyviin se, mitä jää normaaliuden ja hyväksyttävyyden ulkopuolelle. Tarkoitukseni

tässä puheenvuorossa on siis käyttää luokkaan liittyvää näkökulmaa eräänlaisena metodologisena välineenä sen tarkasteluun, mitä koronakriisi lapsuuden, vanhemmuuden ja lasten instituutioiden kannalta saattaa tarkoittaa.

## KASVATUKSEN INSTITUUTTIOT

### JA NORMAALIT

---

Lapsuuden tutkimuksessa puhutaan modernin lapsuuden institutionalisoitumisesta. Leena Alasen (2009, 14) sanoin ”lapsille on järjestetty pitkä matka läpi instituutioiden”, jota on perusteltu lasten yhdenmukaisiksi uskotuista tarpeista, toiveista ja eduista lähtien”. On siis olemassa jaettu varmuus lasten oikeudesta hyvään lapsuuteen ja toisaalta erilaisissa institutionaalisissa käytännöissä rakentuva käsitys siitä, millainen hyvä lapsuus on (Alanen 2009, 14). Koronakevään aikana hyvää lapsuutta käsiteltiin julkisessa keskustelussa nimenomaan osallisuutena kasvatusinstituutioiden, erityisesti koulun, toiminnasta: hyvään lapsuuteen kuuluu oikeus etäopetukseen ja samalla oikeus saada tarvitsemaansa tukea oppimiseen sekä koulusta että kotoa. Näin käsitys hyvästä lapsuudesta sulkee sisälleen myös tietynlaisen käsityksen vanhemmuudesta.

Luokka muiden eriarvoisuuden muotojen kanssa vaikuttaa niihin konkreettisiin toiminnan ehtoihin, joiden varassa lapset ja aikuiset rakentavat elämäänsä. Luokka yhteiskunnallisena suhteena kasaa resursseja toisille, ja vie niitä toisilta. Vähävaraisten perheiden lapsilla on usein vähemmän mahdollisuuksia esimerkiksi valita harrastuksiaan tai matkustaa. Vanhempien tiukka työtilanne tai työttömyys vaikuttaa myös lasten elämään ja syö koko perheen hyvinvointia. Materiaalisten elämisen ehtojen lisäksi luokkaan liittyy erilaisia arvottamisen ja arvioimisen prosesseja (esim. Skeggs 2014), jotka osaltaan tuottavat käsitystä hyvästä vanhemmuudesta ja hyvästä lapsuudesta.

2000-luvulla vanhemmuus on muuttunut yhä intensiivisemmäksi ja vaatii yhä enemmän aikaa ja resursseja vanhemmilta. Lasten tulevaisuuden nähdään olevan riippuvainen nimenomaan vanhempien toiminnasta: heidän päätöksistään ja valinnoistaan (Lee 2014). Samalla vanhemmuuden normit ovat enenevissä määrin keskiluokkaisia: vanhempien tulisi valmentaa lapsiaan menestymään aikuisten maailmassa ja tukea lasten kasvua ja kehitystä aikuisten järjestämien ja määrittämien käytäntöjen, kuten ohjattujen harrastusten, kautta (Laureau 2011; Gillies 2005). Tämänkaltaisen vanhemmuuden ihanteen taustalla on nähty olevan keskiluokan kasvava huoli epävarmasta tulevaisuudesta ja yhteiskunnallisen aseman hauraudesta, jolloin vanhemmat pyrkivät omalla toiminnallaan estämään lapsen luisumisen ”alaspäin” kilpailullista yksilöllisyyttä korostavassa yhteiskunnassa (Jensen 2018, 174). Nykyhetken vanhemmuus on voimakkaasti tulevaisuuteen suuntautunutta, epävarmuuden torjumiseen pyrkivää toimintaa (Villalobos 2014). Lapsuus nähdään aikana, jolloin aikuisten on käytettävä omia resurssejaan varmistaakseen lapsen oikeanlaisen kehityksen. Vaikka tämä käsitys lapsuudesta on laajalti jaettu, kaikilla ei kuitenkaan ole käytettävissään samanlaisia resursseja tulevaisuuden rakentamiseen. Tällöin ne, joilla resursseja on, tulevat helposti määritellyiksi paremmiksi vanhemmiksi kuin ne, joiden on keskityttävä perheen selviämiseen (esim. Gillies 2005).

Elina Tuomen (Koskela & Tuomi 2020) mukaan yhteiskunnallinen eriarvoisuus näkyy Suomessa yhtäältä siinä, miten lapset jaksavat koulussa, mutta myös siinä, miten vanhemmat motivoivat ja kannustavat lapsiaan. Osa vanhemmista käyttää Suomessakin resurssejaan ”koulushoppailuun” ja asuinpaikan valintaan sen perusteella, missä lapsi pääsee parhaaseen mahdolliseen kouluun (Koskela & Tuomi 2020). Tutkimusten mukaan aktiivisimmat valikoijat ovat hyvätuloisia ja korkeasti koulutettuja (Koskela & Tuomi 2020). Keskiluokkainen vanhemmuus on siis konkreettisesti yhä

enemmän lasten valmentamista ja kultivoimista sekä erilaisten resurssien varmistamista lapselle menestyksekkään tulevaisuuden toivossa.

Lapsuuden kasvatusinstituutiot ovat syntyneet tarpeesta tasoittaa yhteiskunnallisia eroja. Tästä huolimatta opiskelumenestys on monen kohdalla sidoksissa vanhempien yhteiskunnalliseen asemaan ja heidän käytössään oleviin taloudellisiin ja sosiaalisiin resursseihin. Taloudellinen niukkuus ja perheiden hankalat tilanteet verottavat lasten jaksamista: tyhjin vatsoin on vaikea opiskella (esim. Koskela & Tuomi 2020). Konkreettisten elämisen ehtojen lisäksi koulu instituutiona tuottaa toiseutta erilaisten hierarkkisten erojen ja kategorioiden kautta (Riitaoja 2013, 354). Koulussa rakentuva käsitys hyvästä oppilaasta liittyy sekä kansallisuuteen, luokkaan että sukupuoleen. Koulussa rakennettu normaali subjekti on keskiluokkainen ja valkoinen, nimettävissä tytöksi tai pojaksi, ja edistyy normaaleille oppilaille asetettujen tavoitteiden mukaan (Riitaoja 2013, 350, 354). Tämän normaaliuden kääntöpuolena on kouluun liittyvän yhteiskunnallisen huolipuheen kohdistuminen heihin, jotka määritellään ei-valkoisiksi ja ei-keskiluokkaisiksi (Riitaoja 2013, 361).

Tämä konkretisoitui hyvin esimerkiksi Helsingin Sanomissa hiljattain julkaistussa artikkelissa (Härkönen 2020), joka käsittelee ensimmäiselle luokalle menevien lasten välisiä osaamiseroja. Artikkelissa esitellään tutkimusta, jossa nämä osaamiserot on määriteltävä ongelmaiksi, ja niiden ”riskitekijöitä” on nimetty ja arvioitu. Ensinnäkin merkittävää on, että osaamiserot ylipäättään nähdään ongelmana – voisihan ajatella, että koulun tehtävä instituutiona on juuri lasten välisten osaamiserojen tasaaminen. Toiseksi merkittävää on, että osaamiserojen syyt ja toisaalta niiden ehkäiseminen yhdistyvät osittain vanhempiin ja heidän taustaansa ja toimintaansa. Yhtenä ”matalan osaamisen” riskitekijänä tuodaan esiin vanhempien koulutus: korkeakoulutettujen vanhempien lapsilla on tutkimuksen mukaan koulua aloittaessaan paremmat aka-

teemiset taidot kuin matalammin koulutettujen vanhempien lapsilla. Samoin riskitekijänä esitetään suomi toisena kielenä. Vanhempien matalan koulutustason tai lapsen äidinkielen nimeäminen *riskiksi* kertoo osaltaan niistä luokkaan ja kansallisuuteen liittyvistä arvostuksista ja arvioista, joita kasvatusinstituutiot tuottavat.

Artikkelissa haastateltu projektipäällikkö Annette Ukkola ehdottaa toimia, joilla aikuiset voisivat tukea niiden lasten oppimista, ”joiden koulutielle on sattunut riskitekijöitä”. Aikuisten tulisi herätellä lapsen kiinnostusta matematiikkaan ja äidinkieleen, ja ”esimerkiksi ostoksia kassahihnalle latoessa voidaan pohtia, montako ostosta hihnalle ladottiin ja mikä tuote on ostoksista suurin”. Tällä tavoin artikkelissa rakentuu vaivihkainen käsitys siitä, että lasten kouluvalmiuksien ja akateemisten taitojen tukeminen on vanhempien tehtävä ja velvollisuus – etenkin jos on niin, että vanhemmilla itsellään ei ole korkeakoulutusta tai lapsen elämään sisältyy muita ”riskitekijöitä”. Näin vanhempia valmennetaan valmentamaan lapsiaan koulua varten.

Koronakriisin aiheuttama koulujen sulkeminen ja etäopetukseen siirtyminen keväällä 2020 nosti poikkeuksellisella tavalla esiin juuri yllä kuvattuja lasten valmentamisen ja kultivoinnin normeja. Samalla läsnäkoulun keskeytyminen syvensi huomattavasti jo valmiiksi eriarvoisissa asemissa olevien perheiden välisiä kuiluja. Erityisen merkityksellistä oli huomion keskittyminen oppimiseen ja vanhempien rooliin lastensa oppimisen tuki-joina. Vaikka monissa näkemyksissä toisteltiin koulun olevan vastuussa lasten oppimisesta, käytännössä lapset eivät selviytyneet etäopiskelusta ilman kotona olevien aikuisten tukea. Jo pelkkä erilaisten tietojärjestelmien ja etäyhteyksien käyttö ja hallinta edellytti monien kohdalla aikuisen apua. Vanhempien olisi siis pitänyt kyetä paitsi käyttämään aikaansa lasten oppimisen tukemiseen, myös solahtamaan itse suorittamaan vanhemmuutta etäopetuksen asettamissa raameissa. Tässä tehtävässään van-

hemmat olivat jo lähtökohtaisesti hyvin eriarvoisissa asemissa. Osa oli etätöissä kotona, osa päivät pois kotoa. Osalle tietojärjestelmät ovat tuttuja, osalle yhtä vieraita kuin lapsillekin. Osa pinnisteli oman jaksamisensa rajoilla tai taloudellisessa ahdingossa. Osa ei puhu lapsen opiskelukieltä äidinkielenään. Lisäksi osa vanhemmista on jo valmiiksi tottunut ja suuntautunut valmentamaan ja kultivoimaan lastaan koulussa menestymiseen, kun taas toisille koulumaailma on vieraampi ja koulun arvostukset eivät välttämättä ole yhteneväisiä omien käsitysten kanssa. Kaikki nämä ovat sekä elämisen käytäntöihin liittyviä kysymyksiä että yhteydessä yhteiskunnan luokkarakenteisiin ja muihin eriarvoisuuden muotoihin.

## LAPSET VÄÄRÄSSÄ PAIKASSA

Koronakevät liikautti käsitystä lapsuudesta ja hyvästä vanhemmuudesta keskiluokkaisen kultivoinnin suuntaan. Ajatus siitä, että aikuisten tehtävä on huolehtia lasten ravinnosta, unesta, turvallisesta elämästä ja hoivata heitä rakkautella sai rinnalleen voimakkaan vaatimuksen lasten oppimisen päivittäisestä tukemisesta koulun asettamissa ja määrittämässä kehyksissä. Tätä taustaa vasten tarkasteltuna julkisuudessa keväällä 2020 esitetty huoli koulupudokkaista näyttöytyy huolena siitä, että instituutio menettää yhteytensä lapseen. Samalla huoli pitää sisällään ajatuksen vanhempien epäonnistumisesta tärkeässä tehtävässään eli lapsen koulunkäynnin tukemisessa. Koulupudokkaiden nimeäminen kadonneiksi lapsiksi nousee nimenomaan instituution näkökulmasta, ja Helsingin Sanomien artikkelissa ääneen pääsevätkin opettajat ja tutkijat. Artikkelin perusteella emme tiedä, ovatko kadonneet lapset omasta mielestään kadoksissa tai kuinka he tai heidän perheensä tilanteen kokevat.

Kadonneita koululaisia käsittelevässä artikkelissa kerrotaan, että koulupoissaoloja on kaikenlaisilla alueilla ja kaikenlaisissa perheis-

sä. Samassa artikkelissa kuitenkin kaupunki- maantieteen apulaisprofessori Venla Bernelius toteaa koronakriisin vaikutusten liittyvän alueiden hyvä- ja huono-osaisuuteen. Bernelius muistuttaa koulupoissaolojen olevan yleensä yhteydessä muihin ongelmiin (Manner 2020). Näin artikkelissa artikuloitu huoli lapsista paikantuu ongelmallisille alueille ja ongelmallisiin perheisiin.

Koronakevät toi siis esille toisaalta terävöityneen vaatimuksen keskiluokkaisesta vanhemmuudesta, ja toisaalta korostuneen huolen niiden (oletetusti ei-keskiluokkaisten ja ei-valkoisten) lasten ja vanhempien osalta, jotka ”katoavat” instituution yhteydestä. Jos ajatellaan keskiluokkaisen vanhemmuuden normeja yhteiskunnallisena reaktiona epävarmuuteen ja tulevaisuuteen liittyviin huoliin, ei ole yllättävää, että maailmanlaajuinen pandemia voimisti epävarmuuden hallintaan liittyviä pyrkimyksiä. Pandemian kontekstissa alkoi vaikuttaa vielä aiempaakin tärkeämmältä, että vanhemmat huolehtivat lastensa oppimisesta ja kehityksestä. Samalla myös koulupudokkaihin liittyvät huolet syvenivät. Vähemmälle huomiolle jäi kysymys siitä, mitä hyvä lapsuus poikkeustilassa oikeastaan tarkoittaa.

17.4.2020 julkaistiin Helsingin Sanomissa lapsiasiavaltuutettu Elina Pekkarisen (2020) mielipidekirjoitus. Pekkarinen huomaa lapsiin kevään aikana kohdistuneen huolen, ja tiivistää sen huoleksi lapsista, jotka ovat ”vääärässä paikassa”. Pekkarinen huomauttaa, että koululaisen perään soitellaan, mutta nuorempien lasten ”katoamista” varhaiskasvatuksesta ei huomata tai ihmetellä. Tämän voi edellä kirjoittamani valossa ajatella kertovan nimenomaan lasten kultivoinnille ja oppimiselle kriisin hetkellä annetusta painoarvosta suhteessa esimerkiksi hoivaan, jota kaikki lapset tarvitsevat.

Pekkarinen lainaa kirjoituksessaan Leena Alasta ja Marjatta Bardya (1990), joiden mukaan lasten ei ajatella olevan oikea osa yhteiskuntaa. Lapset liikkuvat yhteiskunnan odotus- huoneissa, kodissa, koulussa ja päivähoitossa. Pekkarisen mukaan kevään poikkeustila on

mullistanut tämän järjestyksen. Koronakeväänä lapset olivat väärässä paikassa, sillä heille ei yhteiskunnassa ole muuta paikkaa kuin kasvatusinstituutiot ja perhe.

Koronapandemia siis näyttää meille lapsuuden, jossa lapset tulevat osaksi yhteiskuntaa kasvatusinstituutioiden kautta, ja jossa keskiluokkaisuuden ja kultivoinnin normit määrittävät lapsiin ja vanhempiin kohdistuvia huolia ja odotuksia. Näiden instituutioiden hetkellisesti horjuessa lasten pelätään jääneen tuuliajolle, sillä heillä ei ole yhteiskunnassa muutakaan paikkaa. Lapset ovat kadonneet, sillä yhteys heihin on katkennut.

Vaikka lapsiin ja nuoriin kohdistuvat huolet artikuloituivat julkisuudessa osittain luokkasi-donnaisella tavalla, ne eivät olleet perusteettomia. Lastensuojeluilmoitusten määrä väheni, ja moni lapsi jäi yksin vaikeaan tilanteeseen. Nämä lapset olivat kadoksissa, vaikka he olisivatkin tunnollisesti suorittaneet etäkoulua. Ilman kasvatusinstituutioiden kautta tapahtuvia konkreettisia kohtaamisia lapsiin ei saatu yhteyttä, *eivätkä he saaneet yhteyttä perheen ulkopuolisiin aikuisiin*. Tässä mielessä kasvatusinstituutioiden varaan rakentunut lapsuus osoittautui pandemiakriisissä turvallisuusriskiksi.

Lapsia koskevan huolen artikuloituminen suhteessa kasvatusinstituutioihin ja huolen paikantuminen huono-osaisille alueille peitti näkyvistä sitä monimuotoista todellisuutta, jossa keskiluokkainen vanhemmuus tai etäkouluun osallistuminen ei välttämättä suojellut lasta laiminlyönneiltä, turvattomuudelta tai yksinäisyydeltä. Samoin huomaamatta pääsääntöisesti jäi, kuinka kapeaksi lasten elintila kriisin aikana muodostui: heidän oli oltava perheensä kanssa kotona, muutoin he olivat väärässä paikassa, kuten Pekkarinen kirjoittaa. Juuri siksi moni lapsi jäi yksin. Toimintatilan kapeudesta kertoo myös se, miten lapset saivat julkisuudessa puhetilaa. Heiltä oltiin kiinnostuneita kysymään lähinnä kouluun liittyvistä asioista: Millaista on ollut etäopetuksessa? Millaista on palata kouluun? Lasten omia ajatuksia kriisistä, yksinäisyydestä, eristäyty-

neisyydestä, ikävästä, peloista ja kriisin aikana muotoutuneista uusista elämisen tavoista kuulimme paljon vähemmän.

Koronakriisi syvensi yhteiskunnallista eriarvoisuutta monin tavoin. Lasten kohdalla eriarvoisuuden syveneminen liittyi yhtäältä etäkouluun ja sen vaatimukseen ja toisaalta yhteiskunnalliseen eristyneisyyteen ja yhteyksien katkeamiseen. Kasvatusinstituutio osoittautui siis yhtäaikaisesti ulossulkeväksi ja elintärkeäksi. Kriisi pakottaa miettimään, miten tätä ristiriitaa tulisi purkaa. Miten varmistetaan, että lapsuuden instituutioihin rakentuneet eriarvoistavat käytännöt ja arvostukset eivät kriisin hetkellä syvene? Miten luodaan lapsille tilaa yhteiskunnassa myös instituutioiden ulkopuolella?

Koronakriisi toi myös mukanaan akuutteja tulevaisuuteen liittyviä kysymyksiä. Lasten määrätietoinen kultivoiminen kilpailuyhteiskunnan normien ja odotusten mukaisiksi ei pandemiakriisissä ratkaise mitään eikä se tee tulevaisuudesta turvallisempaa. Vanhemmuuden kohdistuvien odotusten sijaan tulisikin kohdistaa huomio lapsiin itseensä ja heidän paikkaansa yhteiskunnassa. Lapset eivät ole olemassa vain suhteessa kasvatusinstituutioiden määrittelemään normaaliin tai aikuisten arvojärjestyksiin ja elämisen normeihin. He jakavat aikuisten maailman mutta toimivat siinä omista lähtökohdistaan. Lapsuutta luonnehtiikin nimenomaan avoimuus ja toisin tekemisen mahdollisuus suhteessa aikuisten maailman suljettuihin käytäntöihin. Lapset käyvät jatkuvaa käytännöllistä neuvottelua oman ympäristönsä ja sen vaatimusten kanssa. Tässä neuvottelussa nykyinen yhteiskuntamuoto ja sen vaatimukset kyseenalaistuvat yhä uudelleen (Ferguson 2017).

Koronapandemia ei jää elinaikamme ainoaksi vakavaksi kriisiksi. Ilmastonmuutoksen edetessä luvassa on monenlaisia yhteiskunnallisia horjahduksia. Tulevissa kriiseissä olisikin tärkeää luoda lapsille tilaa ja arvostusta sellaisina yhteiskunnallisina toimijoina ja totutun kyseenalaistajina, jollaisia he jo ovat.

## KIRJALLISUUS

- Alanen, Leena (2009) ”Johdatus lapsuudentutkimukseen”. Teoksessa Leena Alanen ja Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alanen, Leena ja Bardy, Marjatta (1990) Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 12/1990.
- Alasuutari, Maarit (2009) ”Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina”. Teoksessa Leena Alanen ja Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 54–69.
- Ferguson, Susan (2017) ”Children, Childhood and Capitalism: A Social Reproduction Perspective”. Teoksessa Tithi Bhattacharya (toim.) *Social Reproduction Theory. Remapping Class, Recentering Oppression*. London: Pluto Press, 112–130.
- Gillies, Val (2005) ”Raising the ‘Meritocracy’: Parenting and the Individualization of Social Class”. *Sociology* 39(5): 835–853.
- Härkönen, Anni (2020) ”Ekaluokan aloittavien koululaisten välillä on valtavia osaamiseroja, ja koululaisten matalaa lähtötasoa selittää ainakin viisi asiaa”. HS.fi 6.8.2020, noudettu 20.8.2020. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006592759.html>
- Jensen, Tracy (2018) *Parenting the crisis. The cultural politics of parent-blame*. Bristol: Policy Press.
- Koskela, Minja ja Tuomi, Elina (2020) *Toisin tehty. Keskusteluja koulusta*. Helsinki: Kustantamo S&S.
- Lareau, Annette (2011) *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*. Second edition, with an update a decade later. Berkeley: University of California Press.
- Lee, Ellie (2014) ”Introduction”. Teoksessa Ellie Lee, Jennie Bristow, Charlotte Faircloth ja Jan Macvarish *Parenting Culture Studies*. Palgrave Macmillan.
- Manner, Maria (2020) ”Kadonneet koululaiset” HS.fi 31.5.2020, noudettu 20.8.2020. <https://www.hs.fi/sunnuntai/art-2000006523682.html>
- Pekkarinen, Elina (2020) ”Lasten oikeuksia pitää vaalia poikkeusoloissakin”. HS.fi 17.4.2020, noudettu 20.8.2020. <https://www.hs.fi/paivanlehti/17042020/art-2000006476806.html>
- Riitaoja, Anna-Leena (2013) *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Skeggs, Beverley (2014) *Elävä luokka*. Tampere: Vastapaino.
- Toikkanen, Ulla (2020) ”Yliopistosairaaloiden lastenlääkit-puoltavat koulujen avaamista”. [laakarilehti.fi](http://laakarilehti.fi) 29.4.2020, noudettu 20.8.2020. <https://www.laakarilehti.fi/ajassa/ajankohtaista/yliopistosairaaloiden-lastenlaakarit-puoltavat-koulujen-avaamista/>
- Villalobos, Ana (2014) *Motherload. Making It All Better in Insecure Times*. Oakland: University of California Press.