



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Väisänen Anne-Mari

Väärinymmärretty kiusaaminen?

Kasvatustieteen kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus

2017



		Tekijä/Author Anne-Mari Väisänen	
Työn nimi/Title of thesis Väärinymmärretty kiusaaminen?			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Kandidaatintutkielma	Aika/Year 2017	Sivumäärä/No. of pages 32
Tiivistelmä/Abstract <p>Tässä työssäni tutkin kiusaamista laajempaan kuin se ilmiö, johon nykyiset kiusaamisen vastaiset ohjelmat yrittävät tarttua. Tutkin kiusaamista ilmiönä, joka pakenee selkeitä määritelmiä, koskettaa tavallisia lapsia tavallisissa koululuokissa ja jonka poistaminen ei onnistu seuraamalla kaavamaisesti manuaalia tai rankaisemalla yksittäisiä lapsia.</p> <p>Tarkastelen kiusaamista ulkopuoliseksi joutumisen pelkona, joka juontaa juurensa ryhmän muodostumiseen perustavasti kuuluvista piirteistä ja on näin osa normaalia ryhmän rakennetta. Tutkin kiusaamista myös koulun vertaavia käytäntöjä ja normatiivisuuden vaatimusta heijastavana toimintana. Vertailu ja normaalia kohti pyrkiminen palkitsemalla ja rankaisemalla piiryy oppilaille toimintatapana, joka on käypä myös koulun virallisessa toimintakulttuurissa.</p> <p>Foucault'n dispositiivi toimii työkaluna kiusaamistilanteiden tarkastelussa. Dispositiivin avulla voidaan tutkia vallan muotoja, niiden tarkoitusperiä ja vaikutuksia eri tilanteissa. Dispositiivien tarkastelu paljastaa toimintatapojen ristiriitaisuuksia ja niiden avulla voidaan nähdä rakenteita, jotka ovat vastakkaisia ja mahdollisesti kumoavat toistensa vaikutuksia.</p> <p>Tämän tutkimuksen tarkoitus on herättää uusia ajatuksia kiusaamisilmiön tarkasteluun. Jos voisimme nähdä ilmiön laajemmasta näkökulmasta, voisimme ehkä löytää tehokkaampia keinoja kiusaamisen ja sen vaikutusten vähentämiseen.</p>			
Asiasanat/Keywords koulukiusaaminen, Foucault, dispositiivi, social exclusion anxiety, ulkopuoliseksi joutumisen pelko			

Sisältö

1	JOHDANTO.....	2
2	SOCIAL EXCLUSION ANXIETY ELI ULKOPUOLISEKSI JOUTUMISEN PELKO: KIUSAAMISEN SYNTYTARINA	5
3	DISPOSITIIVIT IKKUNANA KIUSAAMISONGELMAN RATKAISUUN	8
3.1	Dispositiivi käsitteenä	8
3.2	Dispositiivit koulukiusaamisilmiön tarkastelussa	11
3.3	Suvereniteetin dispositiivi: syyllisen etsintää.....	13
3.4	Kurin dispositiivi, itsehallinta ratkaisukeinona	16
3.5	Pelon dispositiivi, katse yksilöstä kohti kontekstia	18
4	KOULUN VERTAAVAT KÄYTÄNNÖT KIUSAAMISEN TAUSTALLA	22
5	YHTEENVETO: NÄKÖKULMA KIUSAAMISESTA YKSILÖN ONGELMANA MUUTTUU NÄKÖKULMAKSI KIUSAAMISESTA YHTEISKUNNAN ONGELMANA	28
6	LÄHTEITÄ:.....	32

1 JOHDANTO

Olipa kerran pieni tyttönen, joka oli lähdössä kouluun ensimmäiselle luokalle. Tyttö oli innoissaan, koska ajatteli pääsevänsä oppimaan uusia asioita ja tutustumaan uusiin kavereihin. Myös vanhemmat olivat innoissaan kouluun lähdöstä. He tiesivät tytön olevan reipas, rohkea, taitava ja osaavan jo paljon asioita ennestään.

Melko pian koulun alkamisen jälkeen koulusta alkoi kuulua asioita, joita vanhempien oli vaikea ymmärtää. Tyttö käyttäytyi huonosti, tönä ja muksi luokkakavereita. Myös työstä tuli surullinen koululainen. Kavereita ei tuntunut löytyvän, häntä ei otettu mukaan leikkeihin, jonoissa ohiteltiin ja tyttö kapinoi tätä vastaan ottamalla käyttöön sellaisia keinoja, joita ei olisi pitänyt käyttää ja tyttö myös tiesi toimivansa väärin. Vanhemmat olivat monta kertaa yhteydessä kouluun kaverei- ja käytösvaikeuksien vuoksi ja niistä keskusteltiin yhdessä ja erikseen mutta ratkaisuja ei tuntunut löytyvän. (Tutkijan oma päiväkirja)

Kiusaaminen on ollut kuuma peruna viimeaikaisessa keskustelussa eri medioissa. Otsikot etsivät syyllisiä, kertovat uhrien kärsimyksistä ja huutavat kiusaajien rangaistusten perään. Kiusaamiseen on myös kovasti yritetty puuttua viimeisten parin vuosikymmenen aikana, mutta edelleen kuulemme tarinoita oppilaista, joita on kiusattu, kunnes he ovat muuttaneet toiseen kouluun tai jopa tehneet itsemurhan. Tytön luokassakin löydettiin se henkilö johon rankaisevat ja parantavat toimet kohdistettiin. Tytön todettiin Kiva koulu -tiimin toimesta olevan kiusaaja ja toimenpiteet olivat sen mukaiset. Muihin lapsiin kohdistuvista toimenpiteistä ei tutkijalla ole tietoa, mutta ainakaan tytön kohdalla tilanne kaveriasioiden suhteen koulussa ei parantunut. Se, kuinka hyvin tai huonosti toimenpiteet lopulta toimivat herättää kysymyksen, olivatko toimet oikeanlaisia ja kohdistuivatko ne oikeaan paikkaan.

Huolimatta erilaisista kiusaamisenvastaisista toimenpiteistä ja jopa vientituotteeksi nousseesta Kiva koulu-ohjelmasta (Kiva koulu) kiusaaminen näyttää jatkuvan ilmiönä ja tanskalaisen tutkimuksen mukaan vuonna 2008 jopa yli kolmasosa 12-13 vuotiaista oppilaista ilmoittaa tulleensa kiusatuksi ja viidennes osallistuneensa kiusaamiseen edellisen vuoden aikana (Schott, 2011, s. 22). Missä siis on vika? Miksi kiusaamisenvastaiset toimenpiteet eivät näytä oikein tehoavan? Pitäisikö näkökulmaa kiusaamisen tarkastelussa muuttaa?

Tässä tutkimuksessani tavoitteenani on avata uusia näkökulmia kiusaamisilmiön tarkasteluun. Tutkin kiusaamista sellaisista näkökulmista, jotka monesti jäävät koulumaailmassa huomiotta. Keskityn ilmiöön, joka sijoittuu kontekstiin; aikaan ja paikkaan. Tarkastelen kiusaamistutkimuksia, jotka eivät etsi syyllistä viallisesta yksilöstä, vaan sijoittavat kiusaamisen ilmiönä normaaliin ryhmään, sen valtahierarkioihin ja dynamiikkaan. Tutkin ilmiötä, joka ilmenee tavallisten lasten toimintana tavallisessa koululuokassa ja jolla on historiansa, jota huomioon ottamatta näemme tästä sosiaalisesta ongelmasta vain jäävuoren huipun.

Tutkin tässä työssäni kiusaamisen taustatekijöitä ja etsin työkaluja, joilla näkökulmaa kiusaamisilmiöstä voidaan laajentaa yksittäisistä toimijoiden tekemisistä laajempaan perspektiiviin. En määrittele kiusaamista käsitteenä tarkemmin, koska se moninaisuudessaan pakenee yksittäisiä määritelmiä. Kiusaamisilmiön alta voidaan löytää hyvin erilaisia tilanteita, syitä ja ilmiöitä. Sen vuoksi kiusaaminen voidaan määritellä tiukasti vain, jos rajataan tilanteiden taustat, ryhmän historia ja sosiaaliset kontekstit väkivaltaisesti pois. Tavoitteenani olisi, että kiusaamisilmiötä voidaan katsoa uudesta, laajemmasta näkökulmasta. Pysin avaamaan kiusaamisilmiötä kontekstissa, ajassa ja paikassa muuttavana ja dynaamisena ilmiönä. Tutkin koulukiusaamista ilmiönä, jonka ratkaisemiseen sen monimuotoisuuden vuoksi ei voida kirjoittaa yksioikoista manuaalia, vaan tarvitaan laajempaa ymmärrystä erilaisista vaikuttavasti voimista, jotta ratkaisukeinot kohdistuisivat oikeisiin paikkoihin.

Aloitan kiusaamisilmiön tarkastelun toisessa luvussa tutkimalla kiusaamista ilmiönä, joka on seurausta ulkopuoliseksi joutumisen pelosta (Søndergaard 2014). Ulkopuoliseksi joutumisen pelko on pelkoa siitä, että joutuu ulkopuoliseksi sellaisesta ryhmästä, johon haluaa tai on pakko sen virallisen luonteen vuoksi kuulua. Kun kiusaamista tarkastellaan ulkopuoliseksi joutumisen pelkona, ei syyttävää sormea nosteta yksittäisiä oppilaita kohtaan, vaan ongelman nähdään juontavan juurensa ryhmän sosiaalisista rakenteista. Ulkopuoliseksi joutumisen pelko koskettaa ryhmän kaikkia jäseniä ja on jossain määrin normaali osa ryhmän rakennetta, mutta se voi kasvaessaan eskaloitua kiusaamiseksi. Ulkopuoliseksi joutumisen pelon voidaan nähdä vaikuttavan kiusaamisen taustailmiönä hyvin monissa kiusaamistilanteissa.

Kolmannessa luvussa otan käyttöön Michel Foucault'n dispositiivi-käsitteen. Se avaa uudenlaisia ikkunoita kiusaamisilmiön ympärillä olevien selitysmallien ja ratkaisukeinojen

tarkasteluun. Dispositiivi-käsitteen avulla voidaan tarkastella vallan mekanismeja, jotka vaikuttavat koulumaailmassa. Erilaisilla hallinnollisilla ja pedagogisilla toimenpiteillä pyritään ratkaisemaan ongelmiksi havaittuja ilmiöitä. Dispositiivikäsitteen avulla voidaan nähdä mahdollisia ristiriitaisuuksia, joita erilaiset toimenpiteet samaan kontekstiin kohdistuessaan tuottavat ja voivat näin vastakkaisiin suuntiin toimiessaan kumota toistensa vaikutuksia. Dispositiivi-käsitettä ei ole laajalti käytetty kiusaamistutkimuksessa, mutta se on mielenkiintoinen työkalu vallan rakenteiden tarkasteluun. Avaan käsitettä luvussa kolme tarkemmin ja käytän sitä tässä työssä erilaisten kiusaamistilanteiden analysointiin.

Neljännessä luvussa tutkin kiusaamista ongelmana, joka voi juontaa juurensa niistä vertaavista käytännöistä, jotka virallisen koulumaailman toiminnassa ovat legitiimejä. Koulumaailma ja yhteiskunta yleensä näyttäytyvät luonnollisesti vertailevina yhteisöinä. Vertailu on niin yleinen ja normaali ilmiö työelämässä ja koulussa, että vaihtoehtoista rakennetta voi olla vaikea edes kuvitella, mutta kiusaaminen ilmiönä voi toteuttaa niitä samoja käytänteitä, olla luonnollinen seuraus vertailevista käytännöistä. Neljäs luku pyrkii siirtämään katseen yksilöstä niihin rakenteisiin, joissa lapset kasvavat ja avaamaan näkökulmaa siihen, kuinka kiusaaminen voi olla seurausta asioista, joita yritämme lapsille opettaa.

Tässä tutkimuksessa kiusaamista tarkastellaan vallankäytön näkökulmasta. Michel Foucault (2005) on kirjoittanut teorioita vallasta ja ne avaavat mielenkiintoisia näkökulmia myös kiusaamistutkimukseen. Foucault ei anna valmiita malleja, joihin eri tilanteet voisi kaavamaisesti sulloa, vaan hän herättelee ajattelemaan asioita erilaisista näkökulmista, ottamaan huomioon sosiaalisen kontekstin, historian ja meitä huomaamattammekin ohjaavat erilaiset voimat. Foucault'n valtateoriat ovat tämän tutkimuksen monessa lähteessä taustalla. Lähteinä käytetyt tutkimukset pyrkivät etsimään ratkaisukeinoja, jotka pureutuvat paremmin niihin syihin, jotka ovat yksilöiden ympärillä, eivät välttämättä yksilöiden sisällä, keinoja, jotka toimivat koko yhteisöä rakentavasti.

2 SOCIAL EXCLUSION ANXIETY ELI ULKOPUOLISEKSI JOUTUMISEN PELKO: KIUSAAMISEN SYNTYTARINA

Tässä luvussa tutkin ulkopuoliseksi joutumisen pelkoa pitkälti Dorte Marie Søndergaardin artikkelin *Social exclusion anxiety* (2014) mukaan. Kun sosiaalinen ryhmä muodostuu, ryhmän olemassaolo itsessään edellyttää, että on ryhmän ulkopuoli ja sisäpuoli. Ryhmä muodostaa jonkinlaiset rajat ympärilleen. Tämä ei sinänsä ole vaarallista, vaan se kuuluu olennaisena osana ryhmän rakenteeseen. Ryhmän sisälle kuuluminen tuottaa jäsenilleen iloa, mutta koska ulkopuoli on myös olemassa, myös pelko ulosjoutumisesta on jossain määrin olennainen osa ryhmän olemusta. (Søndergaard 2014).

Kun ulkopuoliseksi joutumisen pelko on piilevänä ryhmässä, ryhmän jäsenet tuntevat empatiaa ja ymmärrystä ryhmän hierarkiassa alempana olevaa kohtaan. Ryhmän jäsenet ymmärtävät hänen kärsimyksiään tai ainakin tuntevat toiseutta häntä kohtaan ja sääliä hänen tilanteestaan (Søndergaard 2014, 58). Tässä vaiheessa tilanne ei eskaloitu kiusaamiseksi, koska ryhmän jäsenet tietävät oman paikkansa, eikä sitä tarvitse puolustaa väkivalloin.

Jos ryhmän sisällä joidenkin yksilöiden kuuluminen ryhmään tulee kyseenalaistetuksi, pelko alkaa kasvaa ja voi tapahtua siirtymä piilevästä pelosta sosiaaliseen paniikkiin. Empatiakyky ryhmässä laskee, kun turvattomuuden tunne ja pelko siitä, että joutuu itse marginalisoiduksi kasvaa. Ryhmän jäsenet etsivät keinoja rauhoittaa pelkoa ja eräs keino on alkaa hyljeksiä muita ja nostaa näin omaa varmuuttaan kuulua ryhmän sisälle. Hyljeksintä ryhmän sisällä etsii kohdettaan. Eräänä päivänä sitten joku ryhmän jäsen, joka voi olla vaikkapa jollain tavalla ”ärsyttävä” joutuu hyljeksinnän kohteeksi ja syntipukin asemaan. Ryhmän jäsenet pyrkivät helpottamaan omaa pelkoaan tuhoisalla tavalla ja tämä voi eskaloitua kiusaamiseksi. (Søndergaard 2014, 58).

Robin May Schott (2011) määrittelee kiusaamisen seuraavasti: Kiusaaminen ilmenee virallisissa ryhmissä, kuten koululuokassa, jossa yksilöt eivät voi helposti vaihtaa ryhmää. Ryhmän koossapitävät prosessit sisältävät sekä inklusiota (mukaan ottamista), että eksklusiota (ulos sulkemista). Molemmat kuuluvat sosiaalisen ryhmän rakenteisiin, sillä inklusiota ei voi olla ilman eksklusiota: jotta voisi kuulua ryhmän sisälle, täytyy olla ulkopuoli, joka ryhmän rajat määrittää. Eksklusio ei ole yksilölle haitallinen sinänsä,

mutta jos yksilö putoaa pois kaikista mahdollisista ryhmistään, se estää yksilön sisäisen tarpeen kuulua yhteisöön ja sosiaalinen tarkoitus elämästä ei toteudu. (Schott 2011, 38-39)

Nämä inklusion ja eksklusion piirteet määrittävät kontekstin kiusaamiselle. Sosiaalisten positioiden vaihdot ovat vaarallisia yhteisölle ja herättävät pelkoa ja ahdistusta, koska ne vaarantavat myös ryhmän muiden jäsenten positioiden pysyvyyden. Kiusaamista tapahtuu, kun ryhmän jäsenet heijastavat pelkonsa johonkin ryhmän jäseneseen. Nämä jäsenet joutuvat ryhmän ulkopuoliseksi. Vaikka eksklusio kuuluu luonnollisena osana sosiaalisen ryhmän toimintaan, se voi täyttää psyykkisen kidutuksen tunnusmerkit kohdistuessaan yksilöön, jonka ihmisarvo tulee tilanteessa kyseenalaistetuksi. (Schott, 2011, 39)

Sondergaard (2014) kertoo 12-vuotiaasta tytöstä nimeltään Sarah, joka näkee pahaä unta pelaamastaan Sims-pelistä. Luokan oppilaat juoksevat karkuun jotain mustaa, pelottavaa möykkyä, josta ei tiedä mitä se on. Möykky syö oppilaita yksi kerrallaan, mutta kukaan ei saa selville mikä se möykky on. Sarah kuvailee luokkansa ilmapiiriä samanlaiseksi, kuin näkemässään unessa: koskaan ei voi tietää mitä tapahtuu, mutta joka päivä täytyy varautua siihen, että jotain ikävää voi sattua. Luokassa vallitseva pelon ilmapiiri on vallannut kaikki luokan jäsenet ja kaikki varautuvat seuraavaan iskuun. Kukaan ei voi ennalta tietää sattuuko seuraava pilkka tai ilkeä someviesti omalle kohdalle.

Laustsen (2014, 118) erottaa käsitteet *fear* ja *anxiety* toisistaan filosofi Soren Kierkekaardin mukaan. *Fear* on jonkin tietyn asian pelkoa, *anxiety* on pelon tunne, jolla ei ole varsinaista kohdetta. *Anxiety* on *fear of existential nothing*. Suomeksi käsitteitä *fear* ja *anxiety* on hieman vaikea erottaa toisistaan. Molemmat ovat pelkoa, mutta *anxiety* viittaa enemmän ahdistukseen tai huoleen, mutta näistäkään määritelmistä ei oikein nouse esiin se, että käsitteen pitäisi viitata pelkoon, jonka kohde on jossain määrin tuntematon, ei konkreettinen kohde. *Anxiety* syntyy tunteesta, että ilmapiirissä on jotain viialla, jotain pahaä on aikeissa tapahtua, mutta kohde ei ole ennalta tiedossa. Tunne aiheuttaa kuitenkin pelkoa, ja tarvetta valmistautua tulevaan pahaan jollain lailla.

Se, mistä näkökulmasta kiusaamista katsotaan, vaikuttaa siihen minkälaista pelkoa ryhmän jäsenten ajatellaan tuntevan. Jos kiusaaminen sidotaan yksilöihin ja se nähdään toistuvana tapahtumana, pelon voidaan ajatella olevan jonkin konkreettisen pelkoa (*fear*), sitä että se joku, joka todennäköisemmin jo ennakkoon nähdään kiusaajana, kohdistaa kiusaamistoimensa pelkääjään. Sen sijaan jos kiusaamista katsotaan ryhmän dynaamisena, muuttuvana ilmiönä, sen ennustettavuus katoaa. Kiusaaminen tapahtumana, jonka tekijää

ja kohdetta ei voi ennalta tietää, herättää *anxiety*-pelkoa, tunnetta siitä, että ei koskaan voi olla varma, ei edes niiden henkilöiden suhteen, joiden katsoo kuuluvan omaan ”sisäpiiriin”. (Laustsen 2014, 118)

Social exclusion anxiety käsitteenä nousee esiin monista kouluun sijoittuvista uusista tutkimuksista. Käsitettä on suomennettu mm. yksinjäämisen peloksi, kuten Taru Kulmalainen omassa väitöksessään (2015). Mielestäni yksinjäämisen pelosta voi kuitenkin juontua mielikuva siitä, että pelkää olla yksin yleensä, ei vain yksin ryhmän sisällä. Suomennettuna social exclusion olisi joidenkin sanakirjojen mukaan syrjäytyminen ja silloin suomennos olisi syrjäytymisen pelkoa, mutta se tuntuu vähän erilaiselta käsitteeltä koskettaen enemmän yhteiskunnallista syrjäytymistä, kuin koululuokasta tai muusta pienemmästä ryhmästä ulkopuoliseksi joutumisen pelkoa.

Social exclusion anxiety käsitteenä auttaa tarkastelemaan kiusaamista ilmiönä, joka ei kosketa vain viallisia yksilöitä, vaan jonka tekijöiksi ja kohteiksi ihan tavalliset lapset koulussa voivat tilanteen siihen johtaessa joutua. Olen tässä työssäni päätenyt käyttämään termiä ulkopuoliseksi joutumisen pelko viittaamaan koululuokassa ilmenevään pelkoon joutua ryhmän ulkopuoliseksi. Vaikka se ei pelon ”olematonta” kohdetta oikein hyvin tuokaan esille, se kuitenkin siirtää pelon kohteen tietystä yksilöstä kontekstiin, siihen aikaan ja paikkaan, jossa ryhmän dynamiikka voi johtaa kiusaamiseen. Ulkopuoliseksi joutumisen pelkoa käsitellään lisää seuraavassa luvussa pelon dispositiivin yhteydessä.

3 DISPOSITIIVIT IKKUNANA KIUSAAMISONGELMAN RATKAISUUN

3.1 Dispositiivi käsitteenä

Dispositiivi käsitteenä on harvoin käytetty suomenkielisessä Foucault-kirjallisuudessa. Englanninkielisessä kirjallisuudessa siitä on käytetty esimerkiksi nimitystä apparatus, joka viittaa työkaluun tai laitteeseen. Se on siis aparaatti, joka tekee jotain tai jolla tehdään jotain. Se on apuväline, joka sisältää erilaisia elementtejä, kuten virallisia lausumia, asenteita ja arvoja ja myös konkreettisia materiaalisia tekijöitä, kuten tiloja ja teknologisia apuvälineitä. Dispositiivin kautta määrittyy oikea ja väärä ja sen kautta määrittyy myös keinot, joita käytetään väärän korjaamiseen tai ohjaamiseen oikeaan suuntaan. Dispositiivi on Markku Koivusalon (2015, 64) mukaan käännetty suomennoksissa koneistoksi, keinovalikoimaksi tai jossain yhteydessä ymmärrettävyyden ristikoksi. Koivusalo jättää käsitteen kääntämättä ja esittää sen historiallisille tiedon ja vallan suhteille annetuksi nimeksi, jonka merkitys täsmentyy vasta sisältöjensä kautta aina sen mukaan, minkälaisia strategisia tavoitteita sillä on (kuri, turvallisuus, rangaistus ja niin edelleen). Tässä työssäni käytän dispositiivin käsitettä Koivusalon esimerkin mukaan suomentamatta sitä.

Dispositiivi, määrittämällä oikeaa ja väärää, toimii normalisoivien operaatioiden kautta. Se määrittää mikä on normaalia ja mikä epänormaalia. Se myös määrittää sitä, minkälainen tieto on mahdollinen. Mikä tieto milläkin hetkellä ja missäkin kontekstissa kuvautuu tieteellisenä, oikeana tietona ja mikä ei. Se siis tuottaa tietoa siitä, mitkä asiat nähdään ongelmana ja myös siitä kuinka niihin täytyy puuttua.

Dispositiivi toimii, jotta jokin sen oikeaksi määrittämä seuraus olisi todennäköinen. Sillä on siis strateginen vaikutus. Dispositiivi toimii strategisesti vastaamalla johonkin aikaan ja paikkaan, sekä diskurssiin sidottuun ongelmaan asettamalla tendenssejä eli suuntia ja aikeita, jotka vaikuttavat tiettyyn suuntaan vahvistamalla, estämällä ja stabilisoimalla voimavaikutuksia. Se myös määrittää mitkä toimintatavat ovat oikeita tai väriä, mitä pitää tehdä tai ei pidä tehdä (Laustsen 2014, 101-106).

Esimerkkinä koulumaailmasta voisi olla vaikka opiskelurauhan ylläpitäminen ja sitä edistävät keinot, joita koulu suuntaa lapsiin. Oppilaiden itsehallinnan opettaminen,

itsekurin kehittäminen, valvonnan lisääminen, istumajärjestykset ja niin edelleen kuuluvat sellaiseen dispositiiviin, joka näkee opiskelurauhan rikkoutumisen ongelmana. Toisaalta suurten luokkakokojen muodostaminen nähdään ratkaisuna ongelmaan, jonka taloudellisten kulujen dispositiivin näkökulma määrittää. Inklusiivinen opetus taas on ratkaisukeino siihen ongelmaan, joka muodostuu kaikkien lasten yhteiskuntaan integroimisen dispositiivin kautta. Dispositiivi siis määrittää mihin ongelmiin täytyy puuttua ja miten. Erilaisia dispositiiveja voi samassa kontekstissa toimia yhtä aikaa ja ne voivat pyrkiä suuntaamaan toimintaa vastakkaisiin suuntiin. Dispositiivityökalun avulla voimme hahmottaa esimerkiksi koulun käytänteiden takaa löytyviä tavoitteita ja toisaalta niiden mahdollisesti eri suuntiin ohjaavia ristiriitaisuuksia.

Foucault (1980) itse määrittelee dispositiivin sisältävän lyhyesti sen mitä on puhuttu ja ei-puhuttu. Se muodostuu heterogeenisistä osatekijöistä, kuten diskurssit, instituutiot, arkkitehtoniset ratkaisut, säädökset, lait, hallinnolliset toiminnot, tieteelliset, filosofiset ja moraaliset lausumat. Dispositiivin voidaan sanoa olevan voimavaikutusten ja vallankäytön verkko, joka muodostuu näiden osatekijöiden välille. (Foucault & Gordon 1980, 194-198). Dispositiivi siis sisältää kaikki mahdolliset osatekijät, jotka tilanteisiin voivat tiettyinä hetkenä vaikuttaa. Dispositiivi sisältää myös käytännöt, joiden vaikutukset ovat riippuvaisia toisistaan ja joiden muodostama funktionaalinen kokonaisuus se on. (Alhanen 2007, 195). Dispositiivi siis sisältää paljon erilaisia osatekijöitä ja sitä, mitkä niistä ovat relevantteja eri tilanteissa voi olla vaikea etukäteen määrittää.

Materiaalisilla puitteilla on tärkeä osansa dispositiiveissa. Ne voivat olla osa vallan verkostoa, joka pyrkii ohjaamaan toimintaa tiettyyn suuntaan. (Koivusalo 2015, 64). Tilat ja teknologiat eivät ole vain merkitsemättömiä kulisseeja sosiaalisille tapahtumille, vaan niillä on oma vaikutuksensa erilaisissa tilanteissa. Voidaan ajatella esimerkiksi älypuhelin käyttöä. Ne ovat vaikuttaneet näkyvästi erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin ja myös määrittävät toimintaamme, tiedostamme tai hyväksymme sitä tai emme. Ne eivät ole vain työkaluja ihmisten käsissä, vaan niillä on oma osansa ohjaamassa ja määrittämässä toimintaamme.

Koulujen, sairaaloiden tai vankiloiden arkkitehtuuria voidaan tarkastella yhtenä dispositiivin osana. Nämä tilat on suunniteltu sitä silmällä pitäen, että ne ohjaisivat sosiaalista kanssakäymistä sisällään tiettyyn suuntaan. Sairaala-arkkitehtuuri on suunniteltu sitä silmällä pitäen, että terve lääkäri kiertää toisistaan erotettujen sairaiden potilaiden

luona ja potilaat pysyvät paikallaan. Näin vältetään esimerkiksi leviävien sairauksien tarttuminen potilaasta toiseen. Foucaul'n Panopticon on esimerkki vankilan arkkitehtuurista, joka on suunniteltu vankien valvontaa ja kurinpitoa ja lopulta vankien itsekurin kehittymistä edistämään. Panopticon on rakennelma, jossa on keskellä valvojien torni ja vankien tilat ympyrässä tornin ympärillä. Valvoja voi pitää jokaista vankia silmällä koko ajan, mutta vanki ei voi tietää milloin tai kuka häntä valvoo. Tärkeintä tässä mallissa on se, että yksilö vankilassa tietää olevansa silmälläpidon alaisena ja kurinpito on näin koko ajan läsnä, huolimatta siitä valvooko joku juuri tietyllä hetkellä vai ei. (Foucault & Nivanka 2005, 273-278). Vangit oppivat itse säätämään toimintaansa hetki hetkeltä tietäessään mahdollisuudesta, että joku juuri sillä hetkellä katsoo juuri häntä. Panopticon on vallanpidon väline, joka tekee yksilöstä objektin eli valvonnan kohteen ja toisaalta vallanpitäjistä epäyksilöllisen. Valtaa voi siis käyttää periaatteessa kuka vain vankilan ulkopuolella oleva. Satunnaisten tarkkailijoiden määrän kasvaessa pelko joutua havaituksi ja tietoisuus ja huoli tarkkailun alla olemisesta ohjaavat tehokkaasti vangin käyttäytymistä, näin saadaan vallan käyttö mahdollisimman taloudelliseksi. Vallankäytön välineiksi valjastetaan vankien oma käyttäytymisensä hallinta. (Foucault & Nivanka 2005, 273-278). Vankilan arkkitehtuuri on osa dispositiivisia. Se ohjaa osaltaan vankien käytöstä niin, että vankien itsekuri kasvaa ja ulkoista valvontaa tarvitaan vähemmän.

Koulun arkkitehtonisia tiloja tarkasteltaessa, dispositiivit avaavat meille uusia ikkunoita niihin tavoitteisiin, joihin ratkaisuilla on pyritty. Koulujen ja luokkien arkkitehtonisten ratkaisujen voidaan nähdä osin pohjautuvan vankiloiden panopticon malliin. Opettaja on luokan edessä ja oppilaat omilla paikoillaan niin, että opettaja heidät parhaiten näkee. Oppilaille on oma paikkansa, joskus määrätty vaikkapa siitä syystä, että opettaja pystyy parhaiten hallitsemaan oppilaiden toimintaa (vaikkapa puhelias oppilas heti opettajan edessä). Välitunneilla ja käytävillä on valvontaa ja tavoitteena on, että oppilaat oppivat itse säätämään käytöstään, niin että toiminta sujuu koulun sääntöjen mukaisesti. Koulun materiaalisissa rakenteissa voidaan nähdä paljon yhtäläisyyksiä monien muiden virallisten instituutioiden, kuten vankiloiden ja sairaaloiden kanssa. Koulun tilalliset ratkaisut ohjaavat oppilaiden ja opettajien toimintaa haluttuun suuntaan, ne ovat siis osa sitä vallan verkostoa, joka koulun toimintaan ohjaa.

Myös monet uudet koulun käytänteet, kuten itsearviointi, itseohjautuvuus jne. voidaan nähdä osana kurinpitoa ja kuuluvan näin ollen mukaan dispositiiviin. Oppilaiden halutaan ja odotetaan oppivan itse säätämään käytöstään niin, että se vastaa koulun käytänteitä.

Samoin kuin vankien itsekurin kasvattaminen, myös oppilaiden itsekurin ja oman toiminnan säätelytaitojen halutaan kasvavan tietyillä ratkaisulla, joita määritellään kulloisenkin opetussuunnitelman, virallisten säännösten, arvojen ja asenteiden avulla. Dispositiivikäsitteen avulla myös koulun käytänteitä voidaan tarkastella kriittisesti. Voimme nähdä suuntia, joihin ne pyrkivät toimintaa ohjaamaan ja ehkäpä myös hieman kyseenalaistaa käytäntöjen toimintaa ja suuntia.

Dawnene D. Hammerberg (2004) on tutkinut äidinkielen opetukseen suunniteltua oppimisympäristöä Foucault'n näkökulmien pohjalta. Oppimisympäristö on suunniteltu siten, että se kutsuu lapset itsenäiseen akateemiseen työskentelyyn ja antaa opettajalle mahdollisuuden paneutua muutaman oppilaan kanssa kerrallaan rauhassa opiskeluun, kun muut oppilaat suorittavat itsenäisesti erilaisia pedagogisesti mielekkäitä tehtäviä. Hammerbergin mukaan suoriutuminen hyvin tässä ympäristössä vaatii äidinkielen taitojen lisäksi lapsilta paljon itsesäätelyn taitoja ja määrittää tarkasti oppijan tapaa olla, toimia ja ajatella. Tarkastelemalla tiloja dispositiivityökalun avulla voidaan nähdä lapsille asetettuja muita tavoitteita äidinkielen tavoitteiden lisäksi. Tilat siis toimivat hyvin monitahoisesti ohjaamalla toimintaa myös piiloisesti erilaisia tavoitteita kohden.

Dispositiivi on siis moniulotteinen aparaatti, joka sisältää niin paljon erilaisia elementtejä, että sitä on tyhjentävästi vaikea, jollei mahdoton avata. Se toimii kuitenkin kätevänä työkaluna, kun pyritään katsomaan sosiaalisia ongelmia ja niihin suunnattuja ratkaisukeinoja kriittisesti. Dispositiivin kautta määrittyvät ne asiat, jotka nähdään ongelmana, eli tällä hetkellä kiusaaminen, joka on muodostunut suureksi ongelmaksi peruskoulun arjessa. Sen avulla voidaan myös tarkastella niitä ratkaisumalleja, joita kiusaamisongelmaan on käytetty. Kun tarkastellaan ongelmaa ja ratkaisuja erilaisten dispositiivien kautta, voidaan havaita mahdollisia ongelmia ja ristiriitaisuuksia, joita näissä ratkaisuissa voi tavoitteisiin nähden olla ja kun päästään käsiksi toimimattomiin ratkaisumalleihin, voidaan niitä ehkä myös korjata toimivampaan suuntaan.

3.2 Dispositiivit koulukiusaamisilmiön tarkastelussa

Dispositiivi on työkalu, jonka avulla sosiaalisten ongelmien, tässä tapauksessa kiusaamisilmiön, ympärillä olevia rakenteita voidaan avata eri näkökulmista. Diskurssit sisältävät ne tieteelliset tekstit, yhteiskunnan arvot ja arvostukset, jotka määrittävät sen, mitä mistäkin asiasta voidaan sanoa tai kirjoittaa. Dispositiivi auttaa seuraamaan niitä

diskurssien lonkeroita, joiden kautta kiusaamisilmiötä mediassa, ihmisten puheissa, virallisissa dokumenteissa ja vaikkapa kiusaamisenvastaisissa ohjelmissä käsitellään. Dispositiivi auttaa tutkimaan kriittisesti erilaisia suuntia, joista ilmiötä tarkastellaan ja kuinka siihen yritetään vaikuttaa. Dispositiivikäsitteen avulla voidaan myös saada kiinni ristiriitaisuuksista, joita kiusaamisenvastaisilla toimenpiteillä ja niiden tavoitteilla on. Dispositiivi on hieman vaikeasti yksinkertaistettava, mutta käyttökelpoinen työkalu sosiaalisten ongelmien tarkastelussa.

Koulukiusaaminen tunnustetaan nykyään suureksi ongelmaksi koulun arjessa ja siihen on pyritty puuttumaan erilaisilla kiusaamisen vastaisilla ohjelmilla eri puolilla maailmaa. Kiusaaminen on ollut myös Suomessa kovan mediamyllytyksen kohteena presidentin lausuntoja myöten. (Yle uutiset 22.11.2016). Nykyään vallassa olevat dispositiivit siis tunnustavat kiusaamisen sosiaalisesti ongelmaksi, johon täytyy löytää ratkaisukeinoja. Carsten Bagge Laustsen on tutkinut kiusaamisilmiöön vaikuttavia dispositiiveja artikkelissaan *Dispositifs of Bullying* (2014) ja avaan niitä tässä ja kolmessa seuraavassa luvussa. Muita tutkimuksia dispositiiveista kiusaamisilmiöön liittyen en ole löytänyt, mutta haluan ottaa Laustsenin artikkelin esille, koska sen avulla voi löytää uusia ajattelun työkaluja ja tarkastelukulmia kiusaamiseen ilmiönä, johon tartutaan erilaisista suunnista ja erilaisilla keinoilla dispositiivista riippuen. Dispositiivikäsitteen avulla voidaan myös saada ote ristiriitaisuuksista, joita toiminnan tavoitteilla ja keinoilla voi olla.

Tieteelliset lausumat kiusaamisesta ovat keskittyneet pääosin Dan Olweuksen tutkimuksiin koulukiusaamisesta. Dan Olweus aloitti kiusaamistutkimuksen 1970 luvulla ja hän keskittyi tutkimuksissaan tunnistamaan kiusaajan ja kiusatun ja määritteli näihin ”viallisiin” yksilöihin kuuluvia yleisiä piirteitä, kuten aggressiivisuutta, sosiaalisten kykyjen puutetta ja niin edelleen. Myös korjaavat toimenpiteet kohdistuivat kiusaajan tai kiusatun luonteenpiirteisiin tai heidän kotitaustaansa, joista ongelmien myös nähtiin olevan peräisin. Dan Olweuksen näkemykset ovat hallinneet tieteellistä diskurssia, ohjanneet kiusaamisen vastaisen työn muodostamista ja siten myös käytännön toimia kiusaamisen vastaisissa ohjelmissa (Schott 2011, 27-28). Kiusaamisenvastainen keskustelu sekä tieteessä, että oppilaiden, opettajien, vanhempien ja median keskuudessa on keskittynyt pääosin väärin toimineiden yksilöiden havaitsemiseen ja rankaisemiseen. Laustsen (2014) analysoi nykyisten kiusaamisenvastaisten toimien muodostuvan pääosin suvereniteetin dispositiivin kautta ja pyrkiikin artikkelissaan muodostamaan uudenlaisia näkökulmia muiden dispositiivien avulla.

Koulukiusaamisen yhteydessä dispositiiveihin voidaan nähdä kuuluvan mm. uutisoinnit kiusaamistilanteista ja niiden näkökannat, tieteelliset diskurssit, joita kiusaamisteeman ympärillä käydään, koulukirjat ja muut oppimateriaalit, koulujen ja opettajien arvoperustat, koulujen arkkitehtuurit, luokkatilojen rakenteet, pulpettien järjestyksen, jopa luokkatilan melutason ja lämpötilan. Myös koulun viralliset kiusaamisen vastaiset toimenpiteet kuuluvat dispositiiveihin. Ne määrittävät sitä kuinka toimitaan kiusaamistilanteissa, kuinka kiusaaja havaitaan, miten kiusattua autetaan, kuinka opettajan tulee toimia, miten tilanteeseen ja vuorovaikutussuhteisiin tulee puuttua, mihin kiinnittää huomiota jne. (Laustsen 2014)

Dispositiivien avulla voidaan myös tarkastella toimintamallien vastaavuutta niihin lopputuloksiin joihin pyritään. Esimerkiksi jos pyrkimyksenä on kasvattaa luokassa erilaisuuden hyväksymistä ja toisen huomioon ottamista, miten rankaiseminen toimintatapana toimii joko samaan tai eri suuntaan tavoitteen kanssa. Dispositiivit siis määrittävät ilmiöt, jotka näyttäytyvät ongelmana, tekijät, jotka nähdään ongelmien aiheuttajana ja keinot joilla niihin pitäisi puuttua. Mutta kun tarkastellaan itse dispositiiveja, se avaa erilaisia näkökulmia siihen, kuinka toimivia erilaiset ongelmanratkaisutavat voivat olla. Ovatko ne tavoitteiden kanssa samaan suuntaan toimivia vai toimivatko ne vastakkaiseen suuntaan. Jos ne toimivat vastakkaiseen suuntaan, voidaan olettaa, että vaikutus ei ole toivottu. (Laustsen 2014)

Seuraavissa luvuissa olen analysoinut, miten eri dispositiivien puitteissa näkökulma kiusaamisongelmaan muodostuu. Millaisia toimijoita tilanteista voidaan löytää, mihin katse kiinnittyy ja mihin ratkaisukeinot kohdistuvat. Laustsen (2014) jakaa Foucoult'n *Tarkkailla ja Rangaista* (2005) teoksen innoittamana kiusaamisilmiön ympärille kietoutuvat dispositiivit kolmeen, suvereniteetin, kurin ja pelon dispositiiveihin. Dispositiivi määrittää katsantokannan sosiaaliseen ongelmaan ja sen kuinka tilanne pitäisi hoitaa oikeaan suuntaan. Se missä ongelman syy nähdään, määrittää myös sitä mihin ja miten ratkaisevat toimet suunnataan ja tämän vuoksi on mielenkiintoista katsoa kiusaamistilannetta eri näkökulmista.

3.3 Suvereniteetin dispositiivi: syyllisen etsintää

Suvereniteetin dispositiivi kohdistaa näkökulman yksittäisiin toimijoihin. Kiusaamistilanne nähdään yksittäisten oppilaiden toiminnan rikkeinä ja ratkaisu- ja rankaisutoimet

kohdistuvat näin ollen yksittäisiin toimijoihin. Tämä dispositiivi näyttäytyy meille luonnollisena, syy-seuraus-, rikos-rangaistus-suhteena ja on myös toiminnassa oleva dispositiivi tämän ajan kiusaamiskeskustelussa. Tässä luvussa analysoin *Carsten Bagge Laustsenin* (2014) artikkelin mukaan suvereniteetin dispositiivin rakenteita koulukiusaamisilmiön ympärillä.

Suvereniteetin dispositiivi jo nimenä viittaa suvereeniin toimijoihin. Ryhmän jäsenet ovat täysivaltaisia toimijoita ryhmässä. Foucault (2005) ottaa tässä esiin historiallisen esimerkin lepra-sairaudesta. Kylän asukkaat olivat ryhmän täysivaltaisia jäseniä, kunnes joku sairastui lepraan. Tämä henkilö suljettiin ryhmästä ulos esimerkiksi metsään tai kylän laitamille ja hän ei saanut palata kylään takaisin. Kun henkilö oli karkotettu, tilanne palasi normaaliksi ja kaikki jäljelle jääneet asukkaat olivat edelleen ryhmän täysivaltaisia jäseniä, joilla oli myös suvereeni valta karkottaa sairastuneet kylästä. Kurinpito kohdistui siis yksittäisiin, suvereeniin henkilöihin, jotka poikkesivat normista, muut yhteisön jäsenet eivät olleet valvonnan alla. (Foucault 2005, 266-272)

Koululuokkaan ja kiusaamistilanteisiin siirrettynä suvereniteetin dispositiivissa katse kohdistuu yksilöihin, jotka liikkuvat normaalin ja epänormaalin rajan yli. Muut ovat massaa, joihin mielenkiinto ei kohdistu. Kiusaaja ja kiusattu liikkuvat tämän rajan yli ja saavat roolin, joka on jokin muu kuin normaali. Kiusaamistilanne on kahden yksilön välinen sosiaalinen tilanne, jossa sivustaseuraajilla ei ole juuri merkitystä. Tilanne on siis binäärinen, jossa on toisaalta kiusattu ja kiusaaja, sekä kiusattu ja kiusaaja normin ulkopuolella, muut normin sisällä. Suvereniteetin dispositiivin näkökulmasta kiusaamistapahtuma nähdään siis kahden suvereenin toimijan välisenä konfliktina, johon esimerkiksi ympäristöllä tai teknologioilla, kuten kännyköillä ei ole vaikutusta esimerkiksi kiusaamisen mahdollistavana välineenä. (Laustsen 2014, 106-111)

Kun kiusaamistilanteita katsotaan kurin dispositiivin näkökulmasta, nähdään vian olevan joko väärin toimivissa ryhmän jäsenissä tai väärin toimivassa ryhmässä. Kiusaajassa ja kiusatussa voidaan myös nähdä merkkejä tälle toiminnalle altistavista luonteenpiirteistä ja perimmäiset syyt löytyvät näiden lisäksi kasvatuksesta. Robin May Schott (2011) viittaa artikkelissaan Dan Olweuksen teorioihin aggressiivisen käytöksen taustoista. Kiusaaja on voimakas, sadistinen, häiriintynyt ja antisosiaalinen ja tämä on seurausta ensisijaisen huoltajan eli yleensä äidin osoittaman lämmön puutteesta tai liian sallivasta kasvatuksesta. Kiusattu taas on passiivinen, alistuva, epävarma ja heikko ja tämä on seurausta äidin

ylisuojelevasta kasvatuksesta. (Schott 2011, 28). Syyt ovat peräisin kiusaajan tai kiusatun luonteesta ja kasvatuksesta ja siksi myös ehkäisevät ja korjaavat toimenpiteet kohdistuvat näihin ominaisuuksiin, (Laustsen 2014, 106-111)

Koska suvereniteetin dispositiivin kautta tilannetta katsottaessa kiusaajasta ja kiusatusta löydetään altistavia piirteitä, roolit nähdään melko pysyvinä. Kiusaaja on aina kiusaaja ja kiusattu aina kiusattu, yleensä ajatellaan siis, että yhdellä henkilöllä ei voi olla molempia rooleja ainakaan yhtä aikaa. Kiusaamistilanne myös nähdään tästä syystä ennustettavana ja toistuvana tapahtumana, johon tiettyjä ominaisuuksia omaavat yksilöt voivat sortua. (Laustsen 2014, 106-111)

Suvereniteetin dispositiivin mukaan katse kohdistuu yksittäisiin väärintekijöihin ja opettajan tehtävänä on puuttua kiusaajan ja kiusatun toimintaan. Opettaja keskustelee kiusatun kanssa ja pyrkii suojelemaan häntä. Toisaalta opettaja puhuttelee ja rankaisee kiusaajaa, lähettää hänet rehtorin puheille ja antaa jälki-istuntoa, pahimmassa tapauksessa erottaa määräaikaaisesti koulusta. Suomalaisessa koulutuskeskustelussa on noussut esille myös kiusaajan koulun vaihto, jota myös OAJ eli Opettajien Ammattijärjestö on puoltanut lausunnossaan (OAJ 28.10.2016). Tämä rangaistustoimi sitoisi tapahtumat yhteen tekijään ja olisi näin suvereniteetin dispositiivin mukainen.

Laustsenin (2014, 106-111) näkökulma on, että suuri osa tällä hetkellä toiminnassa olevista kiusaamisen vastaisista ohjelmista pohjautuu pitkälti suvereniteetin dispositiiviin. Näistä esimerkkeinä Laustsen viittaa mm. Farstametodiin, joka on Suomessakin tunnettu varsinkin suomenruotsalaisten opettajien keskuudessa. Siinä erityinen kiusaamistiimi keskustelee ensin kiusatun kanssa ja sitten yllätyksellisesti kiusaajien kanssa ja jatkossa toteutetaan seurantakeskusteluja joiden avulla nähdään onko tilanne muuttunut. Farstametodista ja Kiva koulusta löytyy lisää tietoa Christina Salmivallin kirjasta *Koulukiusaamiseen puuttuminen, kohti tehokkaita toimintamalleja* (2010). Myös Salmivalli löytää kirjassaan kiusaajasta ja kiusatusta tiettyjä piirteitä, jotka altistavat kiusaajan tai kiusatun rooliin joutumiselle, esimerkiksi kiusaajan huomiohakuisuus ja itsekorostuksen tarve. Näin ollen myös Kiva- koulu menetelmän voidaan nähdä ammentavan toimintatapojaan osin suvereniteetin dispositiivin mukaisista käytännöistä.

Suvereniteetin dispositiivin määrittämä tapa puuttua kiusaamisilmiöön on samanlainen, kuin jolla laki puuttuu rikoksiin ja rikoksentehtäviin. Se on siis yhteiskunnassa vallalla oleva dispositiivi ja myös sen takia järkeväksi katsantokannaksi piirtyvä.

Mutta entäpä jos kiusaaminen ei johdukaan siitä, että kiusaaja on alkujaan aggressiivinen ja kiusattu heikko ja puolustuskyvytön? Mitä jos kiusaaminen tapahtumana luo heikkoutta kiusattuun nöyryyttämällä, pöyhkeyttä ja häikäilemättömyyttä kiusaajaan ja välinpitämättömyyttä niihin, jotka seuraavat tapahtumia sivusta? (Haavind 2014, 158). Kiusaaminen itsessään siis voi luoda näitä rooleja, joita yksilössä ei sitä ennen ole. Jos mietimme omia roolejamme arkielämässämme, erilaiset tilanteet luovat erilaisia rooleja. Olemme vanhempiemme seurassa lapsia, lastemme seurassa vanhempia, työpaikalla kollegoita ja niin edelleen.

Seuraavassa luvussa käännetään katse kurin dispositiiviin ja siihen, millaisia toimenpiteitä sen avulla koulukiusaamisongelmaan on rakennettu.

3.4 Kurin dispositiivi, itsehallinta ratkaisukeinona

Kurin dispositiivin näkökulmasta kiusaamista katsottaessa katse kohdistuu edelleen yksittäisiin oppilaisiin, mutta tällä kertaa potentiaalisina kiusaajina ja kiusattuina. Kurin dispositiivin nimi juontuu kurista ja varsinkin itsekurista. Foucault (2005) antaa esimerkin ruton muodossa. Kun rutto tuli kaupunkiin, suljettiin kaikki asukkaat koteihinsa. Niistä ei saanut liikkua ja valvojat kävivät päivittäin tarkistamassa, olivatko talon asukkaan paikalla ja hengissä, vai olivatko he sairastuneet. Ajateltiin siis, että kaikki asukkaat olivat yhtäläillä riskiryhmässä ja kaikkia täytyy valvoa, että tauti saadaan kuriin. Asukkaat myös valvoivat naapureitaan taudin pelossa ja näin valvova silmä saatiin tehokkaasti toimintaan, vaikka virallinen valvoja ei ollut paikalla. (Foucault & Nivanka 2005, 266-272). Tässä luvussa käsittelen kurin dispositiivia Laustsenin (2014) mukaan.

Kiusaamistilanteita ajatellen kurin dispositiivin fokuksessa ovat kaikki yksilöt ryhmän sisällä. Kuka vain voi ottaa kiusaajan tai kiusatun roolin, jos heidän itsehallinnan taitonsa on heikko. Jokainen lapsi on siis potentiaalinen kiusaaja tai kiusattu. Kuri toimii pelotteena ja näin ehkäisevänä toimenpiteenä ryhmän kaikkia jäseniä kohtaan ja kun se muuttuu kunkin ryhmän jäsenen itsekuriksi, se toimii myös siellä minne muut toimenpiteet eivät yllä. (Laustsen 2014, 112-116)

Se jäsen, joka epäonnistuu toimimaan normien mukaisesti, saa rangaistuksen, mutta toiminta kohdistuu ennaltaehkäisevästi kaikkiin yksilöihin. Kiusaaminen on siis kuin virus,

joka voi iskeä kehen vain, mutta ei kuitenkaan ihan sattumanvaraisesti, vaan voidaan kartoittaa riskejä, jotka altistavat näihin rooleihin joutumiselle. (Laustsen 2014, 112-116)

Kun kiusaamistilanteessa kurin dispositiivi ohjaa toimintaa, rangaistuskeinot ovat parantavia ja kasvattavia. Riskit, rikkomukset ja rangaistukset mitataan skaalalla ja niitä voidaan säädellä tapahtumien mukaan. Riskien mukaan ohjataan ennaltaehkäiseviä toimia, rikkomuksia mitataan hännäämisestä väkivaltaan ja rangaistukset vaihtelevat tekojen vakavuuden mukaan. Sivustakatsojalla on myös rooli esimerkiksi hiljaisena hyväksyjänä tai vaikkapa kannustajana. (Laustsen 2014, 112-116)

Kuten panopticonin tapauksessa myös koulussa jatkuvan, tehokkaan valvonnan katsotaan auttavan oppilasta sisäistämään ulkoisen valvonnan sisäiseksi itsekontrolliksi, itsen hallinnaksi ja itsekuriksi. Yksittäisten oppilaiden sijaan valvonnan kohteena ovat kaikki oppilaat. Ympäristö ajatellaan kehyksenä, jossa sosiaalinen kanssakäyminen muotoutuu ja sitä muokkaamalla voidaan vaikuttaa sosiaalisen kanssakäymisen muotoutumiseen. (Foucault 2005, 273)

Kurin dispositiivin mukaiset kiusaamisen vastaiset menetelmät pyrkivät kääntämään toimintaa positiivisempaan suuntaan niin, että riskit negatiiviselle toiminnalle pienenisivät. Opettaja kohdistaa jälleen toimintansa kiusaajaan, mutta nyt pyrkimyksenä on paremminkin parantaa ja muuttaa kiusaajan käytöstä ja luonnetta, ei niinkään rangaista. Roolien ei siis nähdä olevan pysyviä, vaan niitä on mahdollista muuttaa korjaavilla toimenpiteillä ja kiusaamisen vastaisista toimista tulee projekti, joka jatkuu monesti alakoulusta yläkouluun. (Laustsen 2014, 112-116)

Kurin dispositiivin mukaan rangaistusten sijaan oppilaat täytyy saada ennakoivasti ymmärtämään, että kiusaaminen on väärin ja riskejä voidaan yrittää pienentää esimerkiksi istumajärjestystä ja ryhmätyöryhmiä vaihtelemalla niin, että oppilaat oppisivat työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa. Tilanteita ennakoidaan myös seuraamalla kuka leikkii kenenkin kanssa, kuka on paljon yksin ja niin edelleen (Laustsen 2014, 112-116)

Kiusaamisen vastaiset toimenpiteet kurin dispositiivin mukaisesti pyrkivät puuttumaan myös ryhmän dynamiikkaan, koska ryhmädynamiikassa nähdään olevan vikaa. Kiusaamistilanteita muodostuu, jos ryhmä toimii huonosti tai väärin ja jokaisella oppilaalla ryhmän sisällä on tällöin vaara joutua kiusaajan tai kiusatun rooliin. Jokaisella oppilaalla on tarve tulla kuulluksi ja kuulua ryhmään ja ulkopuoliseksi joutumisen pelko on näin

potentiaalisenä kaikilla ryhmän jäsenillä ja se voi johtaa negatiiviseen kierteeseen, jos ryhmän dynamiikka toimii huonosti. Kiusaamiseen voidaan puuttua esimerkiksi erilaisilla ryhmätöillä, järjestämällä luentoja jne. Opettajan tehtävänä on ehkäistä negatiivinen kierre tai kääntää se positiiviseksi varmistamalla, että oppilaille on riittävästi sosiaalista kompetenssia toimia ryhmässä rakentavasti. Opettajat tukevat sosiaalisen kompetenssin muodostumista ja opettajan ja aikuisen merkitys tulee kiusaamisen vastustamisessa välttämättömäksi. (Laustsen 2014, 112-116)

Kurin dispositiivin mukaisia piirteitä voidaan löytää yhdessä suvereniteetin dispositiivin mukaisten toimintatapojen kanssa monissa kiusaamisenvastaisissa ohjelmissa. Myös Kiva-kouluun kuuluu erilaiset ryhmäytymistapaamiset ja pyrkimys kiusaamisen ennaltaehkäisyyn tekemällä kaikille oppilaille selväksi, mitä kiusaaminen on, kuinka väärin kiusaaja, hiljaiset hyväksyjät ja muut osalliset tekevät, harjoittelemalla kiusaamistilanteisiin reagoimista draaman ja pelien avulla ja niin edelleen. (Kiva koulu verkkomateriaali)

Kurin dispositiivi toimii samoin kuin suvereniteetin dispositiivi kiinnittämällä katseen yksittäisiin henkilöihin kiusaajana ja kiusattuna, mutta oppilaille itselleen on annettu tehtävä huolehtia kiusaamisen vastustamisesta omalta osaltaan kasvattamalla itsesäätelyn taitoja kannustimena pelko joutua leimatuksi kiusaajaksi tai kiusatuksi. Edelleenkin voidaan pohtia nykyisen kaltaisten kiusaamisenvastaisten toimien riittävyttä ja sitä pitäisikö horisonttia vielä laajentaa, jotta toimenpiteet osuisivat oikeaan kohteeseen ja toimisivat tehokkaammin. Seuraavassa luvussa siirretään näkökulma kokonaan pois yksilöstä ja yksilön korjaamisesta tavallisten lasten tavalliseen arkeen, jossa kiusaamisilmiöt osuvat viattomiin lapsiin ennalta arvaamattomalla tavalla.

3.5 Pelon dispositiivi, katse yksilöstä kohti kontekstia

Pelon dispositiivi on uusi näkökulma kiusaamiskeskusteluun. Kun kiusaamista tarkastellaan pelon dispositiivin näkökulmasta, ei enää etsitä syyllistä tai uhria ja tarkoitus ei ole rankaisemalla saada ongelmaa poistumaan. Pelon dispositiivin kannalta kiusaaminen on ongelma, jota ei kokonaan koskaan voida ratkaista. Se on ongelma, joka syntyy ryhmän rakenteesta, ryhmän ulkopuolesta ja sisäpuolesta, jotka molemmat täytyy olla, jotta ryhmä ylipäänsä olisi mahdollinen, sisäpuolta ei voi olla ilman ulkopuolta. Pelon dispositiivin kannalta ratkaisumallit pyrkivät positiiviseen toimintaan, avarakatseisuuden

lisääntymiseen, ryhmien sosiaalisten tilanteiden parempaan ymmärtämiseen, empatian lisääntymiseen, kiusaamistilanteiden esiintymistiheyden pienentämiseen ja niiden vaikutusten minimoimiseen. Tässä luvussa avaan Carsten Bagge Laustsenin (2014) näkemyksiä pelon dispositiivista.

Pelon dispositiivin näkökannalta fokuksessa on pelko, ei yksilö tai ryhmä. Pelko muodostuu ulkopuoliseksi joutumisen uhkasta. Pelko kiusaamistapahtumana voi iskeä kuin salama kirkkaalta taivaalta. Pelko voi tarttua henkilöstä toiseen ja tapahtuma iskee aina kahdesti, ensin ensisijaiseen uhriin ja sitten pelkona, jännitteinä ja turvattomuuden tunteina ryhmän muihin jäseniin. Kuten terroriteossa, kolmas osapuoli eli ympäristö on aina sidottu tapahtumiin ja pelko leviää tekijän ja uhrien lisäksi ympärillä oleviin ihmisiin. Pelon dispositiivin kannalta katsottuna kiusaamisesta puuttuu sen ennakoitavuus, koskaan ei voi tietää milloin se tapahtuu tai miltä taholta. (Laustsen 2014, 117-123)

Søndergaard (2014) kertoo tutkimastaan luokasta, jossa oli ollut erityisen paljon kiusaamistapauksia ja useita oppilaita oli joutunut vaihtamaan koulua kiusaamisen takia. Luokkaan oli tullut pelon ilmapiiri, jossa jokaisella ryhmän jäsenellä piti päivittäin olla huolissaan omasta asemastaan ryhmässä. Koskaan ei voinut olla varma, mitä seuraavaksi tapahtuisi. Tänään ystävät saattoivat olla huomispäivänä viholliset. Opettajat huomasivat satunnaisia kiusaamistapauksia ja niitä yritettiin selvittää, mutta luokan sosiaaliset suhteet ja ongelmat olivat niin monimutkaisia, että sieltä oli mahdotonta löytää ongelmien alkulähteitä tai syyllisiä. Oppilaat eivät itsekään tienneet, mistä kaikki oli saanut alkunsa. Muisteltiin, että olikohan se joskus silloin muutama vuosi sitten, kun jotain tapahtui ensi kerran, mutta kukaan ei enää ollut varma, mistä pelon ilmapiiri lähti leviämään.

Pelon dispositiivin näkökulmasta kiusaamisen kohteeksi voi joutua kuka vain, ja kuka vain voi olla myös kiusaaja: ystävät tänään, viholliset huomenna. Koskaan ei voi tietää mihin ulkopuoliseksi joutumisen pelko johtaa. Kiusaamisesta voi tulla tapa pyrkiä pääsemään tiettyyn asemaan luokassa tai siitä voi tulla tapa suojautua kiusaamiselta varmistamalla omaa, parempaa asemaa ryhmässä. (Laustsen 2014, 117-123)

Tanskalaisessa koulukiusaamistutkimuksessa haastateltiin oppilaita ja tutkijoille kävi selväksi, kuinka nopeasti roolit voivat muuttua, koska oppilaat ovat koko ajan tietoisia oman roolinsa uhanalaisuudesta ja pyrkivät varmistamaan asemiaan ryhmässä. Osa ystävyysuhteista katkesi ja uusia syntyi. Osa oppilaista tyytyi kohtaloonsa ystävän jättäessä hänet yksin, osa kääntyi toisen henkilön puoleen, osa vaihtoi rooliaan totaalisesti

ja lopetti pyrkimästä johonkin suosittujen ryhmään ja löysi muualta uuden ryhmän johon kuulua jne. Oppilaat lähettivät toisilleen viestejä erilaisissa internetin yhteisöissä ja roolit saattoivat muuttua päivästä toiseen riippuen siitä, mitä joku oli toiselle sanonut ja ystävyyssuhteet tämän takia muuttuneet. (Schott 2011, 28).

Pelon dispositiivin näkökulmasta kiusaaminen ei siis johdu yksilöstä, vaan ryhmän ilmapiiristä ja sosiaalisista käytännöistä ja tiettyjen ryhmien käytänteet luovat kiusaamista enemmän kuin toisten. Vaikka ryhmästä siirretään kiusaamiseen osalliset oppilaat, negatiivinen dynamiikka luokassa jatkuu, kun muut oppilaat ottavat siirrettyjen rooleja (Schott 2011, 22). Roolit eivät siis ole stabiileja, vaan yksilöillä voi olla monia rooleja jopa yhtä aikaa. Yhtenä päivänä kiusaaja voi olla toisena päivänä kiusattu ja päinvastoin. Ulkopuoliseksi joutumisen pelko kiinnittyy ryhmän jokaiseen jäseneseen ja sen taustalla on perustavaa laatua oleva halu kuulua joukkoon. Tämän vuoksi syyllisten etsiminen ja tuomitseminen voi olla turhaa, eikä välttämättä muuta tilannetta paremmaksi. (Laustsen 2014, 117-123)

Kun kiusaamista katsotaan pelon dispositiivin kannalta, kiusaamiseen pyritään puuttumaan vahvistamalla ryhmää niin, että se voi taistella kiusaamista vastaan. Kun kiusaamista tapahtuu, ryhmän sidoksia pyritään vahvistamaan niin, että seuraukset olisivat mahdollisimman pienet ja pelko ei saisi ryhmässä valtaa. Opettajan tehtävänä ei ole enää rangaista syyllisiä, vaan mahdollistaa ja tukea oppilaiden omia kykyjä hoitaa sosiaalisia suhteita ja vahvistaa ryhmän toimintakykyä. (Laustsen 2014, 117-123)

Joissakin kiusaamisen vastaisissa toimissa voidaan löytää piirteitä myös pelon dispositiiviin viittaavalta näkökannalta. Sellaisten toimien, jotka vahvistavat lasten omia sosiaalisia ja konfliktien ratkaisukykyjä, voidaan nähdä vaikuttavan positiivisesti kiusaamiseen myös pelon dispositiivin kannalta. Kiusaamistapahtumia ei siis voi täysin estää mutta voidaan pyrkiä pienentämään niiden tapahtumistiheyttä ja valmistautua niihin, jotta niistä saadaan terävin kärki pois. (Laustsen 2014, 117-123)

Pelon dispositiivi on kiusaamiseen puuttumisen kannalta ongelmallinen. Kiusaamista ei voida kokonaan ehkäistä, koska se on sattumanvarainen teko peruslaadultaan, korkeintaan sen ilmenemismuotoja voidaan muuttaa ehkäisevillä toimilla. Pelon dispositiivi on myös tieteelliseltä kannalta ongelmallinen ajattelutapa. Kuinka voidaan rakentaa teoriaa, jos tapahtumilta puuttuu toistuvuus? Kiusaaminen pelkona jää monesti tunnistamatta kiusaamiseksi ollenkaan, koska tapahtumilta puuttuu toistuvuus ja ennakoitavuus.

Kiusaamisella voidaan kuitenkin nähdä yhteisinä piirteinä yllättävyys ja sosiaalisen ulkopuoliseksi joutumisen pelko ja näiden varaan teoriaa ja kiusaamisen vastaisia toimintamuotoja voidaan rakentaa. (Laustsen 2014, 117-123).

Kiusaamisen vastaiseen kamppailuun ei pelon dispositiivin näkökulmasta oikein voida kirjoittaa manuaalia tai valmista sabluunaa toimintaa varten, koska kaikki ihmiset ja tilanteet ovat erilaisia. Opettajat voivat kuitenkin yrittää kasvattaa lasten sosiaalisia taitoja ja pyrkiä tekemään lasten erilaisuudesta hyvän, jopa tavoiteltavan asian.

Pelon dispositiivin mukaisilla kiusaamisenvastaisilla toimilla vältyttäisiin leimaamasta yksittäisiä oppilaita syyllisiksi. Syylistämällä ja rankaisemalla oppilaita luokassa, jossa on ennestään ryhmästä ulkopuoliseksi joutumisen pelko vahvana läsnä, voidaan tulla vahvistaneeksi ryhmän pelkoa entisestään ja kiinnittäneeksi syntipukin leima tiettyjen lasten osaksi. Pelon dispositiivi kiinnittää kiusaamisen ryhmän toimintaan ja irrottaa sen yksilöstä, jolloin kukaan yksittäinen lapsi ei joudu kantamaan vastuuta koko ryhmän toiminnasta.

Pelon dispositiivin kannalta ratkaisukeinot eivät siis ole helppoja, mutta sen kautta voitaisiin löytää uusia näkökulmia ja toimintamalleja, jotka voisivat osoittautua tehokkaiksi silloin, kun perinteiset kiusaamisenvastaiset toimet eivät toimi niin kuin toivottaisiin.

4 KOULUN VERTAAVAT KÄYTÄNNÖT KIUSAAMISEN TAUSTALLA

Tässä luvussa tutkin koulun vertaavia käytäntöjä ja niiden yhteyttä kiusaamiseen. Kuten ryhmän ulkopuoliseksi joutumisen pelkoa, tai pelon dispositiivia tarkastellessa, myös tästä näkökulmasta kiusaamista tarkastellessa katse nousee pois yksilöstä. Tästä näkökulmasta kiusaaminen ilmiönä kiinnittyy koulun virallisiin rakenteisiin ja tavoitteisiin. Virallinen koulu asettaa lapsia paremmuusjärjestykseen akateemisen menestyksen perusteella. Myös lapset vertailevat toisiaan erilaisilla resursseilla, kuten vaikka vaatteilla tai uusimmilla kännyköillä. Tässä luvussa nähdään kuinka koulun vertaavat käytänteet voivat *valua* (Kulmalainen 2015) epävirallisen koulun tasolle ja näyttäytyä oppilaiden välisissä sosiaalisissa tilanteissa kiusaamisena.

Yhteiskunnassa ja koulussa määritellään normeja. Asioita katsotaan erilaisten dispositiivien kannalta ja määritellään sitä, minkälaiset asiat ovat normaaleja ja minkälaiset eivät. Erilaiset katsantokannat määrittävät niitä asioita, joihin katse kiinnittyy, mitä nähdään normaaliin kuuluvina asioina ja mitä sellaisina, joihin täytyy erilaisilla toimenpiteillä puuttua. Esimerkiksi kouluhallinnon viranomaiset, lasten psykiatrian asiantuntijat tai erityisopettajat katsovat asioita erilaisten dispositiivien kautta. Kun oppilaita tarkkaillaan oppimisen, psyykkisten sairauksien tai oppimisvaikeuksien dispositiivista, kiinnittyy katse erilaisiin asioihin ja katsojat määrittävät omassa sektorissaan, mikä on normaalia ja mikä ei. Myös oppilaat luokassa, kuten muutkin yksityiset ihmiset yhteiskunnassa piirtävät itselleen ja toisilleen normaalien rajoja. Normatiivisuus määrittää ne rajat, joiden sisällä koulussa toimitaan. Normatiivisuus myös synnyttää vertailua. Omia ja muiden ominaisuuksia verrataan siihen, mihin täytyy pyrkiä. Oma ja muiden välimatkaa siihen mihin pyritään, mitataan ja vertaillaan.

Oppilaiden kesken ilmenevää vertailua ovat Suomessa tutkineet esimerkiksi Sari Manninen (2010), Tuija Huuki (2010) ja Taru Kulmalainen (2015). Oppilaat vertailevat toisiaan kaverisuosion resurssien perusteella. Kaverisuosio on käsite, jonka avulla on tutkittu erilaisia vallan mekanismeja, suosion kasautumista ja vertailua oppilaiden itsensä kesken. Kaverisuosion resurssit ovat materiaalisia, sosiaalisia tai immateriaalisia resursseja, joita omaamalla ja lisäämällä voi suosiota ryhmän sisällä kasvattaa. Positiivisia resursseja voivat olla esimerkiksi oikeanlaiset vaatteet, oikeanlaiset kaverit, rohkeus tai vaikka

uusimmat kännykät. Negatiivisiksi resursseiksi ovat tutkimuksissa paljastuneet esimerkiksi ujous, hiljaisuus ja uskonnollisuus. (Duncan 2011). Kaverisuosion resurssi on siis sellainen käsite, joka kertoo lasten itsensä määrittämistä hyvistä ja huonoista piirteistä toisissaan. Se ei välttämättä kerro siitä, kenen kanssa mieluiten oltaisiin ystävä, vaan siitä kenet nähdään suosittuna, luokan valtahierarkian huipulla.

Kaverisuosion resurssit myös vaihtelevat ryhmien välillä. Jossain luokassa hyvä koulumenestys voi olla positiivinen resurssi, toisessa se voi olla negatiivinen. Samoin alkoholinkäyttö, erilaiset vaatteet ja niin edelleen resurssina voivat vaihdella positiivisesta negatiiviseen erilaisten ryhmien välillä. Jos oppilas joutuu vaihtamaan ryhmää, eivät samat resurssit välttämättä olekaan merkityksellisiä uudessa ryhmässä. (Swain 2005, 218).

Jos kaverisuosion resurssit vastaavat opettajan ”hyvälle/normaalille” oppilaalle antamia piirteitä, voi tämä vahvistaa valtahierarkioita luokassa. Jos opettaja huomaamattaan nostaa niitä resursseja positiivisiksi, jotka ryhmän sisällä ovat positiivisia ja päinvastoin, jos ne resurssit, jotka kaverisuosion näkökulmasta ovat negatiivisia, ovat myös opettajan mielessä sellaisia piirteitä, jotka täytyisi muuttaa, voi opettaja tulla huomaamattaan painaneeksi jotakuta ryhmän valtahierarkiassa alaspäin.

Esimerkkeinä koulun ja oppilaiden yhdessä muodostamista negatiivisista resursseista voidaan ajatella vaikkapa ujoutta ja hiljaisuutta. Ne kaverisuosion piirteinä ovat tutkimusten mukaan negatiivisia resursseja (Duncan 2011, Huuki 2010, Manninen 2010) ja myös meillä yhteiskunnassa ja koulumaailmassa sellaisia piirteitä, joista pitäisi pystyä pääsemään pois. Vahvistaako koulu sitä ajatusta, että tämä persoona ujona ja hiljaisena on lähtökohtaisesti huonompi kuin tuo toinen rohkea ja ulospäin suuntautunut? Usein kuulee lapselle sanottavan ”reippaasti vain, älä ujostele.” Opetussuunnitelmassakin korostetaan lasten aktiivisuutta, vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja ja nämä koulun virallisina ihanteina suosivat sosiaalisia ja ulospäin suuntautuneita oppilaita. Koulun viralliset tavoitteet valuvat koulun informaalille tasolle ja voivat olla osaltaan vahvistamassa kiusaamisen kulttuuria. (Kulmalainen 2015)

Myös lapsen habitus voi vaikuttaa koulumenestykseen. Joidenkin lasten ulkoinen habitus vastaa paremmin niitä arvoja, joita koulu pyrkii tietoisesti ja tiedostamatta siirtämään. Tämä näkyy tutkimusten mukaan siinä, että vaikka kaikilla lapsilla on samat vaatimukset ja kriteerit, taustaltaan keskiluokkaiset lapset pärjäävät koulussa paremmin. (Kulmalainen 2015, 157). Tämä voi osaltaan tehdä eroa oppilaiden välillä koulun virallisen tahon

näkökannalta. Opettaja ei varmasti tiedostaen arvostele lapsia ulkoisen habituksen perusteella, mutta tietty mielikuva hyvästä oppilaasta voi tiedostamatta ohjata arvostelua pois akateemisista saavutuksista muihin seikkoihin. Jos tällaisen mahdollisuuden olemassaolo tiedostetaan, voidaan tietoisesti pyrkiä siihen, että ei sorru arvostelemaan oppilaita ulkomuodon tai muiden kuin akateemisten meriittien perusteella.

Ronald. B. Jacobson (2010) kertoo *artikkelissaan Narrating Characters: The Making of a School Bully* Jake-pojasta, joka kuudennella luokalla alkoi kiusata luokkatoveriaan Matthewta, joka oli ollut samassa luokassa leikkikoulusta lähtien. Jake oli hyvä oppilas, hänellä oli paljon kavereita ja hyvät sosiaaliset taidot, joten hän ei välttämättä perinteisesti ajateltuna ollut kiusaajan perikuva. Hän oli virallisen koulun näkökulmasta hyvä oppilas. Jake ja Matthew olivat olleet viisi vuotta samassa luokassa ilman ongelmia, kunnes kuudennella luokalla Jake ja ensin muutama hänen värväämänsä kaveri ottivat Matthewn kiusaamisen kohteeksi. Pikkuhiljaa Matthew joutui koko luokan kiusaamisen kohteeksi. Koulu teki kaikkensa, puhutti kiusaajia, rankaisi heitä, lisäsi valvontaa jne, mutta kiusaaminen jatkui siihen asti, kunnes Matthew vaihtoi koulua. Seuraavana vuonna Jake ja muut ottivat uuden kohteen Trentin kiusattavakseen.

Laustsen (2014) käyttää Rene Girardin käsitettä syntipukki tässä yhteydessä. Joku joka on joutunut kiusatuksi, voi joutua syntipukin asemaan. Syntipukista voi tulla ”helppo” uhri. Syntipukiksi voi joutua kuka vain, eikä kukaan voi olla täysin varma, kuuluuko hän ryhmän sisälle, vai onko hän vaarassa joutua ulkopuolelle. Syntipukkiin heijastetaan ryhmän sisällä oleva jännitys ja pelko ja uhriksi joutuu viaton. *Mob* (vrt, ruotsin sana *mobbning* eli kiusaaminen) on joukkio, joka hullaantuu yhteisen vihollisen metsästyksestä (Laustsen 2014, 118). Matthew näytti joutuneen syntipukin asemaan. Syntipukin asema on varmasti todella tukala ja hänen kurjaa asemaansa aliarvioimatta, tällaisessa tilanteesta kiusaajaa voi kuitenkin olla mahdoton lähteä etsimään ja rankaisemaan, kun kiusaajina näyttää olevan lähes kaikki muut luokan oppilaat.

Mitä siis tapahtui? Miksi Jake ja muut alkoivat kiusata Matthewta? Oliko Jake luonteeltaan paha ja aggressiivinen ja nautti toisten kärsimyksistä? Ansaitseeko vain hän rangaistuksen? Vai olivatko hänen käytöksensä syyt kotikasvatuksessa, vääränlaisten kaverien seurassa tai vääränlaisessa luokan ilmapiirissä? Rangaistaanko koko luokkaa? Tällaisia syitä ja puuttumiskeinoja tilanteessa voitaisiin löytää, jos katsottaisiin tilannetta perinteisistä kiusaamista koskevista näkökulmista, esimerkiksi suvereniteetin tai kurin dispositiivista.

Foucault'n avulla voidaan kuitenkin katsoa tilannetta uudenaikaisista näkökulmista. Jake oli ollut kuusi vuotta koulussa. Hän oli menestynyt ja oppinut koulun käytänteet ja sen, kuinka niiden sisällä toimitaan. Hänen toimintansa voidaan ajatella olevan luonnollinen seuraus koulussa vallinneiden käytänteiden toimimisesta. Jake oli sisäistänyt koulun vertaavat diskurssit, joissa jokaisen oppilaan paikka löytyy vertaamalla häntä muihin oppilaisiin ja hän toiminnallaan sai nostettua omaa asemaansa kaverien silmissä. Kiusaaminen toimi siis Jakella ja myös muilla ryhmän oppilaille työkaluna vallan hierarkioiden rakentamisessa ja vahvistamisessa. Kiusaamisen motiivina ei siis välttämättä ollut toisen satuttaminen, vaan motiivina voidaan nähdä oman aseman kohottaminen tai sen säilyttäminen hierarkiassa. (Jacobson 2010, 273-274).

Voidaan myös ajatella tilannetta ulkopuoliseksi joutumisen pelon näkökulmasta pelon dispositiivin mukaan. Ensimmäinen kiusaamistapahtuma nostatti luokassa pelon ilmapiirin. Ryhmän jäsenet yksi kerrallaan ottivat Matthewn kohteekseen lievittääkseen omaa ulkopuoliseksi joutumisen pelkoaan. Pelko levisi luokassa ja koska Matthew oli jo joutunut alistetuksi hierarkiassa Jaken toimesta, hän oli muille helppo kohde, johon suunnata oma tarpeensa pönkittää asemaansa ryhmän hierarkiassa. Tässä tilanteessa voidaan siis näkökulmasta riippuen nähdä erilaisia vaikuttavia tekijöitä joista osansa oli koulun vertailevilla käytännöillä, jotka mahdollistavat yksilöiden välisten hierarkioiden kasvun ja sen myötä tarpeen varmistella asemiaan ryhmässä. Koulun vertailevien käytäntöjen voidaan siis nähdä olevan yhteydessä ulkopuoliseksi joutumisen pelkoon.

Miksi sitten koulussa vertaillaan? Jacobson (2010) viittaa Foucault'n, jonka mukaan kuri toimii normaalistavalla ja yksilöivällä tavalla. Normaalistaminen pakottaa yksilöt homogeenisuuteen, mutta se myös yksilöi mahdollistamalla yksilöiden välisten erojen mittaamisen. Normaalistamisen tavoitteena on homogeeninen joukko, johon pyrittäessä mitataan heterogeenisen joukon eroja normaaliin. Normaalistaminen tapahtuu sekä harjoituksen, että koulutuksen kautta, mutta myös vertailun ja hierarkisoinnin kautta. (Jacobson, 265). Kuri muodostaa tottelevaisia ruumiita, joita voidaan käyttää, siirtää ja parannella ja se tulee käytäntöön harjoittamalla yksilöitä osina pienintä yksityiskohtaa myöten, mutta myös erottamalla yksilöt toisistaan ja vertailemalla toisiinsa. (Foucault & Nivanka 2005, 251). Koulun vallankäyttö ja kurinpito muodostuvat sitä varten, että oppilaat pyrkisivät itse kohti koulun virallisesti määrittämiä tavoitteita.

Oppilaat oppivat tavoitteet ja ottavat ne omikseen. He oppivat, kuinka menestystä mitataan vertaamalla eroa tavoitteisiin ja toisiin oppilaisiin. Oppilaiden toimintaa ohjataan kohti tavoiteltavaa normaalia harjoittamalla pieniä yksityiskohtia, vaikkapa kirjoitusasentoa, ja vertaamalla yksilöllisiä eroja toisiinsa ja normaaliin nähden. Oppilaita ohjataan kohti ”täydellistä opiskelijaa”. Jo ensimmäisestä luokasta asti oppilaat muodostavat oman mielikuvansa siitä, minkälaista ”täydellistä oppilasta” kohti pyritään. Opiskelija tietää oman tasonsa, oman edistymisensä verrattuna muihin, jotka pyrkivät kohti samaa päämäärää. Normalisoiva valta toimii muodollisen tasa-arvoisessa systeemissä, jossa homogeenisuus on sääntö, paljastamalla mittaamisen tuloksena yksilöllisiä eroja. (Jacobson 2010, 267). Oppilaiden eroa normaaliin mitataan ja myös oppilaiden välisiä eroja mitataan ja oppilas saa tyydytystä päästessään lähemmäs täydellistä opiskelijaa. Nouseminen toisen yläpuolelle palkitsee ja motivoi menestyvää oppilasta. Vertaavat käytänteet siis myös palkitsevat ja siksi ne hyväksytään osaksi omaa toimintaa, eikä lähdetä taistelemaan niitä vastaan. (Jacobson 2010, 267). Pyrkimys normien mukaiseksi jäseneksi siinä yhteisössä jossa ollaan, on kaikille yhteinen. Vertailu ryhmän ulkopuolen ja sisäpuolen välillä mahdollistaa ryhmän rajojen määrittämisen ja näyttäytyy oleellisena osana koulun käytänteitä.

Koulu on paikka, jossa vertaillaan oppilaita määritettyyn normiin nähden. Se on niin itsestään selvä tosiasia, että vaihtoehtoista koululaitosta voi olla vaikea edes kuvitella. Kuinka muuten voitaisiin motivoida opiskelijaa opiskelemaan asiaa, jos eroa opiskelun määrässä ei näkisi arvosanoissa tai koetuloksissa? Kuinka valittaisiin ne, jotka pääsevät hyvään jatkokoulutuspaikkaan ja ketkä eivät, jos koulussa ei vertailtaisi oppilaita? Koulun vertailevat käytännöt ovat niin itsestään selviä, että jos otettaisiin koulumenestyksen mittariksi se, kuinka oppilas tulee toimeen luokkatovereidensa kanssa, oppilaat alkaisivat kilpailla siinä ja opettaja mittaisi jälleen paremmuutta oppilaiden välillä. (Jacobson 2010, 268).

Koulun virallisena tavoitteena on kasvattaa lapsista yhteiskunnan aktiivisia jäseniä, ihmisiä jotka tiedostavat omat vahvuutensa ja osaavat toimia niitä hyväksikäyttäen aktiivisena maailmassa jne. Mutta jokainen oppilas myös määrittelee itse oman mielikuvansa ihanteellisesta oppilaasta ja niistä säännöistä, joiden mukaan ”täydellinen oppilas” muodostuu. Oppilaan täytyy oppia käyttäytymään kauniisti luokassa, odottamaan omaa puheenvuoroaan, oppia opiskelemaan tehokkaasti, toimimaan ryhmässä jne. Oppilaat siis oppivat mihin pyritään ja oppilaiden eroa tästä ”täydellisestä ihanneoppilaasta” mitataan ja

verrataan muihin oppilaisiin, jotka ovat matkalla kohti samaa päämäärää. Se kuinka hyvin oppilas koulussa erilaisista tehtävistä selviää, palkitaan opettajan kehuilla, koenumeroilla, kehuilla kotona ja niin edelleen.

Koulun käytänteenä oleva vertaileminen voi synnyttää kiusaamista, koska statusta voi kohottaa nousemalla ylemmäs kuin toinen oppilas, joka on matkalla kohti samaa normia eli akateemista menestystä. Kiusaaja pyrkii tulemaan aktiiviseksi toimijaksi niiden diskurssien sisällä, joiden sisällä koulun käytänteet toimivat. Kiusaaminen muotoutuu sen saman käytänteen mukaan, kuin koko koulun toiminta ylipäänsä. Yksilön arvoa mitataan vertailemalla eroja muihin oppilaisiin (Jacobson 2010, 268). Oppilas saa tyydytystä päästessään lähemmäs normia, kuin toinen. Kiusaamistilanteissa hierarkiassa ylemmäs nouseminen voi tuottaa tyydytystä, kun näyttäytyy vaikkapa luokkakaverin silmissä ”kovana” tyyppinä, joka on ylempänä kuin se kaveri, joka joutuu alistetuksi.

Minkä vuoksi sitten koulun rooli normatiivisena ja korjaavana instituutiona hyväksytään? Miksi koulun ja koulutuksen tavoitteena ei voisi olla kasvattaa ja opettaa lapset nauttimaan elämästä? Tai kuten Lynn Fendler kehottaa ei nauttimaan ahneella, irستاalla tai rappiollisella tavalla, vaan arvostamalla taiteita, keskustelua, puutarhoja, ruokaa tai arkkitehtuuria ja huomaamaan myös tieteiden, matematiikan ja tekniikan taidonnäytteiden hienot ja nautittavat piirteet. (Fendler 2010, 131).

Koulun käytänteitä voitaisiin muuttaa vähemmän vertailevaksi, mutta se vaatisi suunnanmuutosta koulutuksen tavoitteille vähemmän yhteiskunnan ja työelämän tarpeista enemmän eettisen, yksilöllisen maailmankansalaisen suuntaan. Jos käsitystä oppilaista muovaamisen kohteesta voitaisiin muuttaa käsitykseksi henkilöksi, jolla on oikeus tulla kuulluksi ja nähdyksi omana itsenään, muuttaisi se koulun dynamiikkaa. Jos oppilaiden arvoa ei mitattaisikaan vertaamalla standardeihin vaan annettaisiin oppilaiden rakentaa omaa minuuttaan ja itseilmaisuaan heidän erilaisuuttaan kyvyissä, oivalluksessa, näkemyksissä ja perspektiiveissä arvostaen, kiusaaminen ei olisi enää sosiaalisen normin mukaista toimintaa ja sitä vastaan voitaisiin kamppailla. (Jacobson 2010). Tavoitteena olisi silloin kunkin lapsen omaksi itsekseen kasvaminen, omia kykyjään käyttäen, omaansa ja muiden erilaisuutta arvostaen.

5 YHTEENVETO: NÄKÖKULMA KIUSAAMISESTA YKSILÖN ONGELMANA MUUTTUU NÄKÖKULMAKSI KIUSAAMISESTA YHTEISKUNNAN ONGELMANA

Olen tässä tutkimuksessani tarkastellut kiusaamisilmiötä kolmelta eri näkökannalta. Kiusaaminen ulkopuoliseksi joutumisen pelkona tarkastelee kiusaamisen syntyä ihmisen perusolemuksesta juontuvana ilmiönä, dispositiivien analysointi avaa teoreettisia näkökulmia kiusaamisen vastaisten toimien tarkasteluun ja vertaavien käytäntöjen tutkiminen avaa yhden mahdollisen mallin kiusaamisilmiön selittämiseen. Aiheen käsittelytavat näyttäytyvät irrallisina näkökulmina, osina suuremmissa palapelissä, jonka kokoamiseen tarvitaan vielä paljon työtä. Olen kuitenkin havainnut niiden toimivan hyvinä perspektiivin avaajina tarkasteltaessa ilmiötä, jota on vaikea yksinkertaistaa. Yhteisenä piirteinä näille näkökannoille on se, että ne siirtävät kiusaamisen ilmiönä yksilön ongelmasta laajempaan kontekstiin.

Ulkopuoliseksi joutumisen pelko on piirre, joka on lähtökohtaisesti olemassa kaikissa ihmisissä, jotka erilaisiin ryhmiin joutuvat kuulumaan ja haluavat kuulua. Ulkopuoliseksi joutumisen pelko kuitenkin kasvaessaan ryhmän sisällä voimakkaasti voi ilmentyä kiusaamisena ja siihen puuttumisen täytyy tapahtua pelkoa lieventämällä, ei yksilöitä rankaisemalla ja siten pelkoa lisäämällä. Kiusaamistilanteiden taustoja selvitetessä jo ymmärrys ulkopuoliseksi jäämisen pelon olemassaolosta, voi auttaa siirtämään katseen yksittäisistä toimijoista laajempaan perspektiiviin.

Dispositiivin käsite tuo uuden työkalun kiusaamistilanteiden ja niiden ratkaisujen tutkimiseen. Kun tiedostetaan erilaisten dispositiivien läsnäolo ja niistä johtuvat hallinnolliset toimet, voidaan myös nähdä niistä joskus syntyvät ristiriitaisuudet ja se, kuinka ne voivat tehdä tyhjiksi hyvätkin ratkaisumallit. Kun ristiriitaisuudet havaitaan, voidaan niihin ehkä myös puuttua. Pelon dispositiivista kiusaamisongelmaa tarkasteltaessa, voidaan löytää yhteys sekä ulkopuoliseksi joutumisen pelkoon, että koulun vertaaviin käytäntöihin. Pelon dispositiivin näkökulma kiusaamisilmiön tarkastelussa voisi myös antaa uusia työkaluja parempia ratkaisuja etsittäessä.

Vertailevien käytäntöjen tutkiminen auttaa havaitsemaan sen, kuinka eriarvoisuus ja vallankäyttö virallisen koulun taholta voi heijastua oppilaiden toiminnassa. Se voi

vahvistaa kiusaamista normaalina, hyväksyttynä toimintana myös oppilaiden välisessä sosiaalisessa kanssakäymisessä. Vertailevat käytännöt näyttävät itsestäänselvyytenä tämän päivän koulumaailmassa ja yhteiskunnassa yleensä, mutta ne tiedostamalla voidaan pohtia, onko asian pakko olla näin ja voitaisiinko toimia myös jotenkin toisin.

Kiusaaminen on ilmiö, joka näyttyy monimuotoisena, tilanteessa ja ajassa muuttuvana ilmiönä. Se on ilmiö, jota ei voi yksinkertaistaen käsitellä, vaan tilanteissa on aina mukana paljon muuttuvia tekijöitä. Siinä on mukana erilaisia ihmisiä joilla on historiansa, sosiaalisia tilanteita aikuisten silmien edessä ja silmiltä piilossa, motiiveja ja toimintamalleja, jotka heijastuvat muualta yhteiskunnasta. Se on ilmiö, joka koskettaa tavallisia lapsia tavallisissa kouluissa ja luokissa.

Kiusaaminen ei näytä laantuvan yksittäisiä syyllisiä etsimällä, rankaisemalla ja tavallisia lapsia patologiseksi leimaamalla. Kiusaaminen tapahtumana juontaa yleensä juurensa jostain muualta kuin yksittäisen lapsen aggressiivisuudesta tai heikkoudesta, ja se ei sen vuoksi korjaannu yksittäisiä lapsia korjaamalla ja parantamalla. Jos kiinnitämme katsemme kiusaajaan ja kiusattuun, vaarana on, että leimaamme kiusaajaksi lapsen, joka ei ole toiminut vahingoittaakseen toista, vaan motiivina on ollut vaikkapa kiusaamisen vastustaminen omalta kohdalta, koulun sääntöjen noudattaminen tai pelko ryhmän ulkopuoliseksi joutumisesta. (Schott 2011, 37). Perehtymällä tilanteiden sosiaaliseen kontekstiin, voisi löytyä keinoja puuttua laajemmin kiusaamisen syihin ilman, että yksikään lapsi joutuu menettämään kasvojaan leimautuessaan epänormaaliksi tai vialliseksi. Kun lapsi kerran saa kiusaajan leiman osakseen, siitä on hyvin vaikea päästä irti, vaikka tilanne myöhemmin osoittautuisi toisenlaiseksi kuin alun perin luultiin. Siksi alun alkaenkin täytyisi asenteen olla sellainen, että kiusaamistilanteessa ei haeta syyllisiä, vaan tapahtumat ovat normaaleja sosiaalisten yhteisöjen piirteitä, joita silloin tällöin ilmenee, ja joita meidän täytyy oppia käsittelemään, ilman että yksi oppilas joutuu kantamaan koko ryhmän osalta vastuun.

Ehkäpä kiusaamisen vastaisessa työssä täytyisi siirtyä moraalisuudesta eettisyyteen. Ellwood ja Davies viittaavat artikkelissaan Judith Butleriin, Gilles Deleuziin ja Katerina Zabrodskaan: itsemme luominen eettiseksi toimijaksi vaatii, että suhteessa muihin rakennamme olemisen olosuhteet, jotka mahdollistavat sekä oman itsen, että toisen huomatuksi tulemisen ja selviytymisen. Huomatuksi tuleminen ei vaadi toisen samanlaiseksi tulemistä, samojen sääntöjen ja tulkintojen sisällä, vaan se alkaa oman itsen

huomaamisesta ja oman itsen haavoittuvuuden huomaamisesta. Meidän täytyy kulkea kohti eettisyyttä ja pois moraalisuudesta. Moraalisuus sisältää arvostelua ja tuomitsemista, eettisyys sen sijaan nojaa avoimuuteen toiselle ja oman itsen muutokselle, oman itsen toisenlaiseksi tulemiselle ja tässä muutoksessa muuttumiselle. Eettinen suhtautuminen kiusaamiseen vaatii meitä kaikkia yksin ja yhdessä huomioimaan ne moninaiset tavat, joilla olemme kiinnittyneet kiusaamiskeskusteluun. Meidän täytyy kriittisesti tarkastella niitä käytänteitä ja diskursseja, jotka voivat olla haitallisia, jotta voimme välttää kiusaamisen normalisoimisen. (Ellwood & Davies 2014, 94).

Robin May Schott lainaa artikkelissaan Karl Marxia, joka toteaa, että olosuhteita voidaan muuttaa opettamalla opettajia. Tutkijoiden, opettajien ja vanhempien täytyy ymmärtää sosiaalisten suhteiden monimutkaisuutta, jotta kiusaamiskeskustelun moralisoiva sävy, joka kiinnittää lapset erilaisiin pysyviin rooleihin ja patologisoi näin heidät, voitaisiin muuttaa diskurssiksi, joka arvostaa ryhmän toimijoita leimaamatta heitä. Näin toimien voitaisiin yhdessä työskennellä kohti parempaa tulevaisuutta. (Schott 2011, 46).

Jos lasten roolit kiusaamistilanteissa nähdään pysyvinä ja joko kotioloista tai henkilökohtaisista luonteenpiirteistä johtuvina, vaarana on, että kiusaamisen vastaiset toimenpiteet kohdistetaan väärään paikkaan. Niiden kokemusten perusteella, joita tällä hetkellä toimivista kiusaamisenvastaisista ohjelmista on saatu, voisi olla paikallaan muuttaa näkökulmaa suvereniteetin dispositiivista ja kiusaamisesta yksilöiden ongelmana laajempaan näkökulmaan ja muihin dispositiiveihin.

Miten sitten esimerkiksi opettaja voisi omia asenteitaan, arvojaan ja niillä vallan kenttään antamia painotuksia kriittisesti tutkia? Jos kysytään opettajalta millainen on normaali lapsi, vastauksena on luultavasti jotain sen suuntaista kuin, että kaikki lapset ovat normaaleja, kaikki lapset ovat hyviä sellaisenaan. Opettajalle asetetut ”hyvän opettajan” määritelmät rajaavat hyväksytyt vastaukset johonkin tällaiseen sabluunaan. Kun ne rajat, jotka määrittävät sanomisia ja tekemisiä tiedostetaan, voidaan ehkä astua niiden rajojen yli ja sanoa ja tehdä sellaisia asioita, joita ei ennen ole voinut tehdä, äänen sanoa tai edes ajatella. Uskalletaan nähdä sellaisia rajoituksia joita ei ole edes tiedostettu olevan ja sitä myötä kyetään niitä myös vastustamaan.

Kuinka sitten käsityksiä voidaan muuttaa? Voidaan ottaa askel taaksepäin ja tarkastella ongelmaa kauempaa, jotta saadaan vapaus irrottautua omista tekemisistä ja kokemuksista. Näin päästään lähemmäs ajattelun kohdetta, jolla ei ole ennakkokäsitysten, -oletusten tai

teorioiden painolastia. Yritetään siis unohtaa kiusaamisilmiön tuttuus ja katsoa sitä uudesta näkökulmasta. (Marshall 2007, 20).

Kuudes luokka jatkuu kohti kevättä. Välillä mennään pohjamudissa ja tarvitaan ammattiapua, välillä on hyviä päiviä. Helppoja ratkaisuja ei luokan tilanteen korjaamiseksi löytynyt opettajan ja vanhempien tiiviistä yhteistyöstä huolimatta.

Tyttö odottaa seitsemättä luokkaa ja koulun vaihtoa innokkaana, mutta samalla peloissaan. Ajatus puhtaalta pöydältä aloittamisesta ja syllisen leiman jättämisestä taakse tuntuu ihanalta, mutta toisaalta pelko siitä, että sielläkin kaikki jatkuu samoin kuin nyt, vaanii taustalla. Tytön vanhemmatkin odottavat koulun vaihtoa ristiriitaisin tuntein. Toivottavasti kaikki menee hyvin! (Tutkijan oma päiväkirja)

6 LÄHTEITÄ:

Alhanen, K. (2007). *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa*. Helsinki: Gaudeamus.

Davies, B. (2011). Bullies as Guardians of the Moral Order or an Ethic of Truths?(Report). *Children & Society*, 25, p. 278.

Davies, B., & Lewis, C. (2011). *Poststructuralism at Work with Marginalised Children*. Sharjah: Bentham Science Publishers.

Duncan, N. (2011). Bullying, Social Power and Heteronormativity: Girls' Constructions of Popularity.(Report). *Children & Society*, 25, p. 306.

Ellwood, C., Davies B. (2014). *Violence and the Moral Order in Contemporary Schooling: A Discursive Analysis*. Teoksessa Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. *School bullying: New theories in context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fendler, L. (2010). *Michel Foucault*. London: Continuum.

Foucault, M., & Gordon, C. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. New York [N.Y.]: Pantheon Books.

Foucault, M., & Nivanka, E. (2005). *Tarkkailla ja rangaista*. Helsingissä: Otava.

Haavind, H. (2014). *Who does he think he is?: Making new friends and leaving others behind-on the path from childhood to youth*. Teoksessa Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. *School bullying: New theories in context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hammerberg, D.D (2004), Technologies of the self in classroom designed as “learning environments”: (Im)possible ways of being in early literacy instruction teoksessa Baker, B. M., & .

Huuki, T. (2010). *Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiilassa*. Oulu: Oulun yliopisto.

Jacobson, R. (2010). Narrating Characters: The Making of a School Bully. *Interchange*, 41(3), pp. 255-283.

Kiva koulu verkkosivut noudettu 10.5.2017 <http://www.kivakoulu.fi/>

Koivusalo, M. (2012). *Kokemuksen politiikka: Michael Foucault'n ajattelujärjestelmä*. Helsinki: Tutkijaliitto.

Koivusalo, M. (2015) Dispositiivi. Teoksessa Eriksson, K. Verkostot yhteiskuntatutkimuksessa. [Helsinki]: Gaudeamus. .

Kulmalainen, T. (2015). *Tyttöjen kaverisuosio: Etnografinen tutkimus yläkoulun epävirallisista järjestyksistä*. Joensuu: University of Eastern Finland.

Laustsen, C. B. (2014). Dispositifs of Bullying. Teoksessa Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. School bullying: New theories in context. Cambridge: Cambridge University Press.

Manninen, S. (2010). *”Iso, vahva, rohkee – kaikenlaista”*: Maskuliinisuudet, poikien valtahierarkiat ja väkivalta koulussa. Oulu: Oulun yliopiston kirjasto.

Marshall, J.D. (2007) Michale Foucault: Educational research as problematization, teoksessa Peters, M.A., Besley, T. *Why Foucault?: New directions in educational research*. New York: Lang.

OAJ lausunto noudettu 28.10.2016
<http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OAJWrapper&childpagename=OAJ%2FPage%2Fsisalto&cid=1363787850492&browseContent=true&contentID=1408917913543>

Salmivalli, C. (2010). *Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja* (2. uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Schott, R. M. (2014). *The social concept of bullying: Philosophical reflections on definitions* teoksessa Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. School bullying: New theories in context. Cambridge: Cambridge University Press.

Søndergaard, D. M. (2014). Social exclusion anxiety. Teoksessa Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. School bullying: New theories in context. Cambridge: Cambridge University Press.

Yle uutiset noudettu 22.11.2016 <http://yle.fi/uutiset/3-9309703>