

Symbolinen väkivalta virallisen ja epävirallisen koulun rakenteissa

Etnografinen analyysi sosiaalisesta kiusaamisesta ja tyttöjen kaverisuosiosta yläkoulussa

Taru Kulmalainen

Abstrakti

Tarkastelen artikkelissa tyttöjen kaverisuosiota ja koulukiusaamista yläkoulussa. Kysyn ensin, miten kaverisuosio asettuu osaksi koulun rakenteita tarkastelemalla sitä suhteessa koulun virallisiin järjestyksiin, esimerkiksi opetussuunnitelmaan. Tämän jälkeen analysoin koulukiusaamista osana kaverisuosiojärjestelmää. Artikkelin aineisto muodostuu etnografisesta havainnointiaineistosta, seitsemäsluokkalaisten tyttöjen haastatteluista (n=32) ja kahdesta seitsemäsluokkalaistelle tehdystä kyselystä (n=67 ja 61). Lähestyn tyttöjen kaverisuosiota ja kiusaamista Gordonin ym. (2000) virallisen ja epävirallisen koulun sekä Bourdieun (Bourdieu & Passeron [1977] 1997) symbolisen väkivallan näkökulmista. Kaverisuosiioon kietoutuneena sosiaalinen koulukiusaaminen kiinnittyy epävirallisen koulun rakenteisiin ja erottelee oppilaita symbolisen väkivallan mekanismeilla suosittujen ja ei-suositujen kategorioihin. Aineistossani ei-suosituun ryhmään kuuluminen altisti kiusatuksi tulemiselle sekä epävirallisen että virallisen koulun tasolla, esimerkiksi kaverisuhteista ja ryhmätöistä ulossulkemisena. Koulukiusaamisen tarkastelu rakenteellisena ilmiönä auttaa ymmärtämään, miksi kiusaamista esiintyy lähes kaikissa kouluissa, vaikka siihen pyritään laajalti puuttumaan strategisissa linjauksissa sekä erilaisilla toimenpideohjelmilla.

ASIASANAT: Epävirallinen koulu, kaverisuosio, koulu, koulukiusaaminen, symbolinen väkivalta, tytöt, yläkoulu.

Johdanto

Koulukiusaamista ja -väkivaltaa esiintyy eri muodoissaan lähes kaikissa kouluissa ja kaikilla luokkasteilla. Kaverisuosio ja siihen liittyvät hierarkiset asemoinnit ovat puolestaan keskeinen osa koulun oppilaskulttuurin sosiaalista järjestystä. Suosituimmuuden kriteerit ovat yhteydessä tyttöjen vertais-suhteiden muodostumiseen: kaveriporukoihin mukaan ottamiseen ja niiden ulkopuolelle sulke-

miseen. Suosiohierarkiat myös pitävät yllä usein aikuisten näkökulmasta huomaamattomia koulukiusaamisen muotoja, kuten tyttöjen välisiä hienovaraisia erontekoja, nolaamista ja ulkopuolelle jättämistä. Tässä artikkelissa kysyn, miten kaverisuosio toimii osana koulun rakenteita tarkastelemalla sitä suhteessa koulun virallisiin järjestyksiin, esimerkiksi opetussuunnitelmaan. Tämän jälkeen analysoin kiusaamista osana kaverisuosiojärjestelmää ja epä-

virallisen ja virallisen koulun yhteenkietoutumista. Tutkimukseni etnografisen aineiston olen kerännyt havainnoimalla yläkoulussa sekä haastattelemalla seitsemäsluokkalaisia tyttöjä (n=32).

Tapoja, joilla koulut voivat tahtomattaan tuottaa, ylläpitää tai jopa edistää väkivaltaista käyttäytymistä, on huomioitu kouluväkivaltaa koskevassa tutkimuksessa melko vähän. Koulujärjestelmän itsensä väkivaltaisuus on siis jäänyt vähemmälle huomiolle, kun tutkimuksessa on keskitytty pääasiassa kouluväkivallan eri ilmenemismuotoihin, ja pyritty selvittämään yksilöiden väkivaltaisen käyttäytymisen syitä. (Sunnari, Heikkinen & Kangasvuo 2002, 13.) Juanita Ross Epp ja Ailsa M. Watkinson (1996, xi) käyttävät kuitenkin koulujärjestelmän väkivallan (*educational systemic violence*) käsitettä nostaakseen esiin koulujen tapoja keskittyä ongelmatapauksissa yksilöihin tapahtuneen rakenteellisten syiden sijasta. Myös Kathryn Herr ja Gary Anderson (2003, 415) väittävät, että teoriaa kouluväkivallan rakenteellisista syntymekanismeista on liian vähän. He tuovat keskusteluun bourdieulaisen näkökulman käyttämällä symbolisen väkivallan teoriaa selittämään, kuinka väkivaltaa tuotetaan symbolisesti koulussa, ja samalla uusinnetaan laajempia rakenteellisen väkivallan järjestelmiä (emt., 415).

Viime vuosina tapahtuneiden kouluampumisten myötä fyysiseen väkivaltaan on myös kotimaassa havahduttu ja alettu suhtautua vakavana, koulujärjestelmän rakenteellisena ilmiönä (Kiilakoski 2009). Samalla on noussut pohdittavaksi myös se, tulisiko kaikkiin koulukiusaamisen ulottuvuuksiin suhtautua kouluväkivallan muotoina (Garcia-Villanueva ym. 2012). Esimerkiksi Sari Manninen (2010, 55) toteaa kouluväkivallan voivan olla hyvin hienovaraista ja normalisoituneiden käytäntöjen taakse piiloutunutta. Kiilakoski (2009) mainitsee kouluampumiset – jotka ovat lähes aina poikien tekemiä – äärimmäisenä ja harvinaisena esimerkkinä sukupuolittuneesta, fyysisestä väkivallasta koulussa.

Epävirallisen koulukulttuurin sisäinen, symbolinen väkivalta on hyvin erilaista, arkipäiväistä, ja sitä esiintyy myös tyttöjen kesken. Sosiaalinen aseointi, johon kaverisuosio perustuu, on erityinen ulottuvuus koulujen sukupuolittuneessa väkivallassa (Sunnari, Heikkinen & Kangasvuo 2002,13). Tuija Huukin (2002, 56) mukaan väkivalta on yksi poikien suosion tavoittelun tai suositun aseman ylläpitämisen tavoista. Kouluväkivaltaa on tutkittu poikien näkökulmasta tyttöjä enemmän sekä kotimaassa että kansainvälisesti (ks. esim. Huuki 2010; Kenway & Fitzclarence 1997; Manninen 2010). Tässä artikkelissa käsittelem yläkouluikäisten tyttöjen kaverisuosiota kouluväkivallan arkipäiväisenä muotona sekä rakenteellisena osana koulujärjestelmää.

Tutkimukseni asettuu kriittisen kouluetnografian perinteeseen, jonka suunnannäyttäjinä ovat toimineet viime vuosikymmeninä Tuula Gordon ja hänen tutkimusryhmänsä ¹ (esim. Gordon ym. 2000). Kriittisen kouluetnografian kentällä työskennelleet tutkijat ovat tehneet näkyviksi erilaisia eroja tuottavia ja poissulkevia muun muassa sukupuoleen, yhteiskuntaluokkaan, ryhmäsuhteisiin sekä etnisyyteen liittyviä käytäntöjä. Artikkelissa koulukiusaamisen ja -väkivallan tematiikka täydentää näitä kysymyksiä. Gordonin ja hänen ryhmänsä (emt.) kehittämää teoriaa koulun eri tasoista on hyödynnetty monissa etnografisissa analyyseissa, ja se on keskeinen lähtökohta myös tässä artikkelissa.

Symbolinen väkivalta sekä virallisen ja epävirallisen koulun rakenteet

Sosiaaliset rakenteet rajoittavat tai edistävät ihmisten toimintaa erilaisissa instituutioissa. Epävirallisen koulun sosiaalista rakennetta kuvaava

1 Pirkko Hynninen, Elina Lahelma, Tuija Metso, Tarja Palmu ja Tarja Tolonen.

kaverisuosio on nostettu esiin useissa koulututkimuksissa (Francis 2005; Huuki 2010; Manninen 2010, ks. myös Aaltonen 2006; Gordon, Holland & Lahelma 2000; Lehtonen 2003; Swain 2002; Tolonen 2001; Paju 2011). Kaverisuosio muodostaa kehysten, jossa epävirallisen koulun oppilasihannetta määritellään ja jossa oppilaita arvioidaan ja asetetaan hierarkkisiin aseisiin tai kategorioihin suosituimmuuden perusteella. Tarkastelen kaverisuosiota ja kiusaamista koulun rakenteellisen väkivallan kysymyksinä. Lähestyn kouluun kiinnittyneitä väkivaltarakenteita kahdesta suunnasta. Sovellan kouluetnografi Tuula Gordonin ja hänen tutkimusryhmänsä (2000) analyttistä jaottelua koulun kolmesta erillisestä tasosta sekä Pierre Bourdieun (Bourdieu & Passeron [1977] 1997) symbolisen väkivallan teoriaa.

Gordonin ja kumppanien (2000) mukaan koulun virallinen taso sisältää opetuksen ja oppimisen, opetussuunnitelman ja muodolliset hierarkiat. Epävirallisella tasolla tarkoitetaan oppilaiden ja opettajan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta, ja siihen kuuluvat myös epäviralliset hierarkiat. Koulun fyysinen taso muodostuu tilallisuudesta ja ruumiillisuudesta ja sisältää tilan, ajan, liikkeen ja äänen säätelyn. (Gordon ym. 2000, 53; Lahelma 2002, 368.) Koulun eri tasot kietoutuvat käytännössä yhteen. Esimerkiksi fyysinen taso muodostaa tilan virallisen ja epävirallisen koulun käytännölle (Gordon ym. 2000, 53). Kaverisuosiossa on kyse koulun epävirallisista hierarkioista, jotka ”valuvat” myös koulun virallisen ja fyysisen tason toimintaan ja vuorovaikutukseen. Olen aiemmin paikantanut kaverisuosion koulun epävirallisella tasolla toimivaksi järjestelmäksi ja peilannut sitä koulun virallisiin käytäntöihin (Ollikainen 2011; 2012). Tässä artikkelissa syvennän tätä näkökulmaa yhdistäen sen symbolisen väkivallan teoriaan.

Pierre Bourdieun ajattelua on hyödynnetty viime vuosikymmeninä laajasti niin kansainvälisessä

kuin kotimaisessakin kasvatuksen tutkimuksessa (Bourdieu & Wacquant [1992] 1995, 20). Kouluetnografisen ja bourdieulaisen näkökulman yhdistäminen on osoittautunut toimivaksi. Päivi Berg (2010, 64) on analysoinut liikuntatunteja sosiaalisen kentän käsitteen avulla. Itse olen Bourdieun kentän ja pääoman käsitteiden avulla teoretisoinut kaverisuosion paikantamista koulun epäviralliselle tasolle ja kuvannut tyttöjen suosion muodostumista ja sen ehtoja (Ollikainen 2011). Tämän vuoksi valitsin bourdieulaisen käsitteistön myös analysoidakseni kaverisuosioon liittyvää koulukiusaamista.

Bourdieu toteaa, että symboliset järjestelmät ovat paitsi tiedon, myös vallan välineitä. Yhteiskuntaa konstruoidaan sosiaalisesti muodostuneiden luokituskeemojen avulla. Niiden kautta luokitukset ilmenevät luonnollisina ja välttämättöminä, eivät luokkien, ryhmien tai sukupuolten välisen vallan epätasapainon tuloksena. (Bourdieu & Wacquant [1992] 1995, 33–34.) Bourdieun hypoteesi kuvaa myös epävirallisen koulun rakennetta, joka muodostuu esimerkiksi kaverisuosion mukaiseen hierarkiaan asettuvista ryhmistä sekä koulun sosiaalista toimintaa ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta, johon kiusaaminenkin sisältyy.

Koulujärjestelmä perustuu lähtökohtaisesti siihen, että oppilaita arvioidaan ja laitetaan järjestyksiin. Näin ollen se tarjoaa otollisen kentän symbolisen vallan käyttämiselle (Bourdieu & Passeron [1977] 1997). Virallinen koulu arvioi oppilaita kokonaisvaltaisesti tiedollisten ja taidollisten näyttöjen perusteella. Vaikka muodollisen arvioinnin (kokeet ja arvosanat) tulisi kohdella kaikkia oppilaita tasa-arvoisesti, Bourdieu ja Passeron ([1977] 1997) esittävät, että menestys on yhteydessä oppilaiden sosiaaliseen taustaan. Symbolisen väkivallan mekanismit luokittelevat oppilaita sosiaalisen taustan mukaan, ja pedagogiset toimenpiteet syrjivät helpommin oppilaita, joilla ei ole keski- luokkaista habitusta (Bourdieu & Passeron [1977] 1997; Kivinen & Rinne 1995; Käyhkö 2006).

Symbolisen väkivallan teoriaa on sovellettu kansainvälisessä koulututkimuksessa analysoitaessa koulun virallisia tavoitteita ja tehtäviä. Paul Connolly ja Julie Healy (2004) käyttävät sitä tutkiessaan alakouluikäisten, keski- ja työväenluokkaisten poikien koulutus- ja uratavoitteita Pohjois-Irlannissa. Kyseisessä tutkimuksessa työväenluokkaiset pojat olivat muun muassa tehneet systemaattisesti matalampaan koulutukseen tähtääviä kouluvalintoja (emt., 24–25). Connolly ja Healy tulkitsevat tämän symboliseksi väkivallaksi, koska lasten (tässä tapauksessa koulutusta ja ammatinvalintaa koskevat) asenteet heijastelevat heidän sosiaalista asemaansa. Valta ja eriarvoisuus eivät siten ole vain ulkoisia ilmiöitä, vaan ulottuvat yksilöiden psyykeen. (Emt., 29–30; Connolly & Healy 2004b.) Bourdieu katsookin, että:

[O]n olemassa vastaavuus sosiaalisten ja henkisten rakenteiden välillä, sosiaalisen maailman objektiivisten jakojen välillä (erityisesti siinä, miten jakaudutaan hallitseviin ja hallittuihin eri kentillä) ja toimijoiden näihin jakoihin soveltamien tarkastelu- ja jakoperiaatteiden välillä (Bourdieu & Wacquant [1992] 1995, 33.)

Keskiluokkainen habitus henkisenä rakenteena on siirtynyt arvioinnin muodossa osaksi virallisen koulun toimintaa. Näin se asettaa oppilaita eriarvoisiin asemiin ilman että siihen kiinnittyy huomiota, koska arvioinnin perusteet esitetään luonnollisina kriteereinä hyvälle oppilaalle. Epävirallinen, kaverisuosioon kytkeytyneet kouluväki-valta puolestaan voi olla hankalasti tunnistettavaa ja siihen on vaikeaa puuttua. Tämä johtuu siitä, että epävirallisen koulun rakennetta ja siinä toimivia, oppilaiden keskinäisiä valtasuhteita ei tunnisteta niiden ”luonnollisuuden” vuoksi. Samalla tavoin kuin virallisen koulun itsestäänselvinä pidetyt rakenteet, myös epävirallisen koulun rakenteet (suosiokategoriat) kuitenkin siirtyvät toimintaan (kiusaaminen) ja vahvistavat edelleen epävirallisen koulun erontekoihin perustuvaa järjestystä.

Virallisen koulun tasolla oppilaiden väliset erotelut syntyvät symbolisen väkivallan ”virallisten” mekanismien, kuten tietynlaisia oppilaita suosivien arviointijärjestelmien myötä. Opettajat voivat myös tahtomattaan käyttää symbolista väkivaltaa ollessaan kyvyttömiä huomioimaan joidenkin oppilaiden kotoa omaksumaa kulttuurista pääomaa (Herr & Anderson 2003, 418). Toisaalta myös opettajat voivat altistua symboliselle väkivallalle. Brigitte Scottin (2012) tulkinnan mukaan opettajan sitoutuneisuus ja huolehtivaisuus voivat altistaa tämän symbolisen väkivallan kohteeksi, koska koulu instituutiona ei aseta näitä taipumuksia etusijalle. Tässä artikkelissa tuon bourdieulaiseen keskusteluun uuden näkökulman käyttämällä symbolisen väkivallan teoriaa selittämään oppilaiden keskinäisiä erotteluja koulun epävirallisella tasolla.

Kaverisuosio rakenteena on jo itsessään erontekojärjestelmä. Epäviralliset erontekojen mekanismit oppilaiden arvioidessa toisiaan vaikuttavat samankaltaisilta tai vähintään yhtä pakottavilta kuin symbolisen väkivallan mekanismit, joita esiintyy koulun virallisella tasolla. Epävirallisen koulun hierarkiat muodostuvat oppilaskulttuurin sisällä, arkipäiväisessä vuorovaikutuksessa ja koulupäivän aikana tapahtuvissa pienissä episodeissa. Suosiota käytetään perusteena määritettäessä statusta ja hierarkioita, jotka puolestaan ovat osa koulun symbolisen väkivallan järjestelmää.

Etnografinen aineisto ja menetelmä

Etnografisen tutkimuksen tavoitteena on analysoida kulttuurisia prosesseja ja toimijoiden niille antamia merkityksiä (Atkinson ym. 2001). Sirpa Lappalaisen (2007, 14) mukaan ”[e]tnografisen lähestymistavan voima on sen mahdollisuuksissa tuottaa yhteiskunnallisesti merkityksellistä tutkimusta tekemällä näkyväksi erilaisia eroja tuottavia, poissulkevia ja ihmisten toimijuutta rajoittavia käytäntöjä”. Tästä näkökulmasta kaverisuosion

tutkiminen etnografisesti tuottaa uudenlaista tietoa nimenomaan niistä koulussa esiintyvistä arkipäiväisistä käytännöistä, jotka tukevat tai ylläpitävät suosioon liittyviä hierarkioita ja erotteluja.

Tässä artikkelissa analysoimani koulun epävirallista tasoa koskeva aineisto muodostuu seitsemäsluokkalaisten tyttöjen haastatteluista (n=32), kolmen seitsemännen luokan havainnoinnista sekä seitsemäsluokkalaisille kohdistetusta, luokkien sosiaalista järjestystä kartoittavasta kyselystä (n=67, josta tyttöjä 31). Virallisen koulun analyysissä käyttämäni aineisto koostuu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2004) sekä oppilaiden terveystiedon tunnilla täyttämästä kiusaamiskyselystä (n=61).

Aineistot ovat osa laajempaa aineistokokonaisuutta. Keräsin havainnointiaineistoa lukuvuoden ajan keskikokoisessa kaupungissa sijaitsevassa yläkoulussa, jossa seurasin seitsemänsien luokkien oppilaita oppi- ja välitunneilla. Jokaisen luokassa pidetyn tunnin alussa piirsin muistiin istumajärjestyksen, jonka perusteella voi päätellä paljon luokan sosiaalisesta järjestyksestä (Kasanen ym. 2001; Tolonen 2001, 88). Toiseksi havainnoin oppitunneilla pari- ja ryhmätyöskentelyä, joka oli istumajärjestyksen ohella toistuva sosiaalista järjestystä ilmentävä mukaan ottamisen ja ulkopuolelle jättämisen kuvio. Kolmanneksi havainnoin tunneilla myös vapaamuotoisempia tapahtumia ja vuorovaikutusta, mikä onnistui hyvin taito- ja taideaineiden tunneilla. Välitunneilla tarkkailin tyttöjen liikkumista yksin, porukoissa ja porukasta toiseen, sekä kirjoitin muistiin kuulemiani keskustelunpätkiä.

Kenttäjakson päätteeksi haastattelin koulun kaikki seitsemäsluokkalaiset tytöt (n=32) lukuvuoden loppupuolella. Etnografisen haastattelun erityispiirteenä on se, että haastattelu-teemat ja -kysymykset käsittelevät tai sivuavat havainnoinnin aikana kentällä tapahtuneita asioita, ja tutkijan

esiymmärrys aiheesta on syntynyt suhteessa tutkimuskenttään (Tolonen & Palmu 2007, 92). Hahmottelin haastattelujen teemat havainnointijaksolla keskeisiksi nousseiden episodien ja toimintatapojen perusteella. Näissä episodeissa tytöt, jotka yleensä kuuluivat suosittuihin ryhmiin, osoittivat, keiden kanssa eivät halunneet olla tekemisissä. Tämä tapahtui joko näkyvästi, esimerkiksi poistumalla paikalta tai kääntämällä selän, tai hienovaraisemmin katseilla, eleillä tai vaikenemisella. Haastatteluissa käytiin läpi muun muassa tämänkaltaiseen oppi- ja välitunneilla tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja kanssakäymiseen sekä kiusaamiseen linkittyviä kysymyksiä. Tutkimusprosessin aikana pyrin olemaan avoin kaikelle tyttöjen kaverisuosioon liittyvälle, ja tässä artikkelissa käsittelemäni kiusaaminen nousi esille kenttäjakson aikana. Kiusaamiseen liittyvät kysymykset esiintyivät aineistossani usein, joko implisiittisesti tai eksplisiittisesti, suosioon kieltoutuneina.

Analysoin havainnointi- ja haastatteluaineistoja temaattisella sisällönanalyysillä. Ensimmäisessä vaiheessa puhtaaksikirjoitin kenttämuistiinpanot ja litteroin haastattelut sanatarkasti. Sen jälkeen lähi- ja ristiinluin tekstejä ja aloin luokitella niitä empiiristen ja käsitteellisten teemojen mukaisesti. Tätä artikkelia varten analysoin tekemistäni haastatteluista teemoja, jotka liittyvät kiusaamiseen, kaverisuhteista ulossulkemiseen sekä yksinäisyyden syihin. Havainnointiaineistosta analysoin tutkimuskoulussa tapahtuneita, näitä aiheita sivuavia tilanteita ja episodeja.

Tutkittavien ja tutkijan välisen valtaeron vuoksi lapsia ja nuoria tutkittaessa tutkimusetiikka on erityisen tärkeää. Olen pyrkinyt ottamaan eettiset seikat huomioon tutkimukseni kaikissa vaiheissa. Tutkittavien nimet on muutettu. En ole halunnut kuvailla tutkimuskoulua, sen sijaintia tai aineistonkeruun ajankohtaa tarkemmin tutkittavien anonymiteetin suojelemiseksi. Koska tutkittavat

olivat alle 15-vuotiaita, pyysin heidän huoltajiltaan kirjallisen luvan osallistua havainnointiin ja haastatteluihin.

Seuraavissa kappaleissa kuvaan aluksi, kuinka sosiaalisuus muodostuu ihanteeksi koulun virallisella ja epävirallisella tasolla. Tämän jälkeen käsittelen ensin kiusaamisen näkymistä koulun virallisella tasolla ja sen jälkeen kiusaamisen ulottuvuuksia koulun epävirallisella tasolla. Lopuksi vedän yhteen keskeisimmät tutkimustulokseni.

Sosiaalisuus virallisen ja epävirallisen koulun ihanteena

Peruskoululaisten viralliseen arviointiin sisältyy tiedollisten ja taidollisten näyttöjen lisäksi myös muita osa-alueita. Tämän artikkelin kannalta merkittäviä ovat sosiaalisuuteen ja vuorovaikutukseen liittyvät arvioinnin perusteet, koska ne kuuluvat olennaisesti myös epävirallisen koulun tasolla tapahtuvaan vertaisarviointiin. Kaverisuosio sosiaalisena järjestyksenä sisältää oletuksen ihanteellisesta tai arvostetusta oppilaasta, jonka piirteitä tavoitellaan, ja jollaisiksi määritettyjen hyväksyntää koulun epävirallisella kentällä haetaan. Kuvaan seuraavaksi, millaiseksi sosiaalisilta ja vuorovaikutustaidoiltaan ihanteellinen oppilas määritellään virallisen ja epävirallisen koulun tasoilla selvittääkseni yhtäläisyyksiä virallisen ja epävirallisen koulun rakenteiden välillä.

Virallisen koulun oppilasihannetta sosiaalisuuden ja vuorovaikutustaitojen osalta on määritelty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POP 2004) opetuksen toteuttamista, oppilaiden käyttäytymis- ja oppimistavoitteita sekä oppilaiden arviointia käsittelevissä yhteyksissä. Näissä lähtökohtana on, että puitteet vuorovaikutukselle ja ihmissuhteille muodostaa sosiaalinen oppimisympäristö, jonka tulisi tukea oppilaiden keski-

näistä vuorovaikutusta ja edistää vuoropuhelua sekä ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä (emt., 18–19). Erilaisten työtapojen tehtävänä on kehittää oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitojen lisäksi työskentelytaitoja ja ”sosiaalisia taitoja” sekä ”aktiivista osallistumista”. Työtapojen tulisi tukea oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista ja edistää sosiaalista joustavuutta, kykyä toimia rakentavassa yhteistyössä sekä kantaa vastuuta toisista (emt., 19).

Opetussuunnitelman perusteiden kuvaamat oppimistavoitteet koskevat kasvatusta ja opetusta sekä yleisellä tasolla että oppiainekohtaisesti. Sosiaalisia suhteita ja vuorovaikutustaitoja kuvataan oppimistavoitteiden suhteen muun muassa koko opetuksen kattavan ”Ihmisenä kasvaminen” -aihekokonaisuuden kohdalla. Sen päämääränä on tukea yhtäältä oppilaan yksilöllisyyden ja terveen itsetunnon ja toisaalta tämän tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen pohjautuvan yhteisöllisyyden kehitystä. Keskeisinä sisältöinä mainitaan oikeudenmukaisuus, tasa-arvo, toisten huomioon ottaminen, oikeudet, velvollisuudet ja vastuut ryhmässä sekä erilaiset yhteistoimintatavat. Tavoitteena on oppia toimimaan ryhmän ja yhteisön jäsenenä. (POP 2004, 38.) Työskentelyn ja käyttäytymisen osalta oppilaan arvioinnissa otetaan huomioon se, kuinka hän toimii yhteistyössä toisten kanssa, ottaa huomioon muut ihmiset ja ympäristön sekä noudattaa sääntöjä (emt., 264).

Oppilaiden keskinäinen sosiaalisuus ja vuorovaikutus on siis sisällytetty koulujärjestelmän rakenteisiin. Oppimista kuvataan tavoitteelliseksi ja aktiiviseksi, yhtäältä itsenäiseksi ja toisaalta vuorovaikutukselliseksi prosessiksi (emt., 18), jolloin myös ihanteellinen oppilas määritetty aktiiviseksi ja sosiaaliseksi (ks. myös Koski & Paju 1998, 10). Opetussuunnitelman perusteissa koulun toimintakulttuuriin sisällytetään virallisen lisäksi myös

epävirallisen tason vuorovaikutus ja toiminta, mikä kuvaa koulun tasojen yhteenkietoutumista myös strategisissa linjauksissa.

Toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. Toimintakulttuuriin kuuluu myös oppituntien ulkopuolinen koulun toiminta kuten juhlat, teemapäivät sekä erilaiset tapahtumat. Koulun kasvatustavoitteiden ja arvojen sekä aihekokonaisuuksien tulee konkretisoi-
tua toimintakulttuurissa. Tavoitteena on toimintakulttuuri, joka on avoin ja vuorovaikutteinen sekä tukee yhteistyötä niin koulun sisällä kuin kotien ja muun yhteiskunnan kanssa. Myös oppilaalla tulee olla mahdollisuus osallistua koulun toimintakulttuurin luomiseen ja sen kehittämiseen. (POP 2004, 19, painotukset T.K.)

Tavoiteltavan avoimen ja vuorovaikutteisen toimintakulttuurin kuvataan ulottuvan oppituntien lisäksi esimerkiksi juhliin ja tapahtumiin. Sen sijaan jokapäiväistä oppituntien ulkopuolista toimintaa, kuten välitunteja ja ruokailuja, ei mainita lainkaan, huolimatta siitä, että ne ovat koulun epävirallisen toiminnan kannalta keskeisiä tiloja. Tämä herättää kysymyksen, nähdäänkö välitunnit ja ruokailutilanteet irrallisina koulun toimintakulttuurista, vaikka päivittäin tai useita kertoja päivässä toistuvina ne käsittävät valtaosan oppilaiden välisestä epävirallisesta vuorovaikutuksesta.

Tutkimuskoulussa ”suosio” ja ”epäsuosio”² olivat oppilaiden käyttämiä nimityksiä kuvaamaan asemaa vertaisryhmässä (tarkemmin ks. Ollikai-

nen 2011, 469; 2012, 138). Kuuluminen suosittuun ryhmään koulussa antoi laajat toimintamahdollisuudet koulun virallisella, epävirallisella ja fyysisellä tasolla esimerkiksi siten, että suosituiksi määritellyt oppilaat pääsivät ongelmitta mukaan ryhmä- ja parityöskentelyyn sekä kaveriporukoihin. Nämä ryhmät myös hallitsivat koulun luokka- ja välituntitiloja esimerkiksi äänenkäytön ja tilassa näkymisen suhteen (vrt. Tolonen 2001). Ei-suosituksi määrittymisen taas altisti koulukiusaamisen eri tavoille, kuten ryhmätöistä ja kaveripiireistä ulossulkemiselle. Suosittuun ja ei-suositettuun kategoriaan sijoittumisen lisäksi osa tutkimusluokkien tytöistä kuului ryhmiin, jotka olivat näiden kategorioiden välimaastossa. Olen nimennyt nämä ryhmät ”tavallisiksi” kuvatakseni näihin ryhmiin kuuluneiden tyttöjen neutraalimpaa asemaa epävirallisen koulun kentällä suosittuihin ja ei-suosituihin ryhmiin verrattuna.

Kaverisuosion kehikossa muodostettavat, epävirallisessa koulussa ihanteellisen eli suosituksen oppilaan kriteerit vaihtelevat paikallisten koulu- ja nuorisokulttuurien mukaisesti. Tutkimuskoulussa merkittävin tekijä suosituksen asemaksi määrittymiseksi tytöillä oli sosiaalisten suhteiden määrä ja ”laatu”, eli kaverisuhteiden runsaus ja ”oikeisiin” (suosituihin) kaveripiireihin kuulumisen. Suositussa asemassa olevat tytöt myös pystyivät kaveripiirien rajoja vartioimalla säätelemään sosiaalisten suhteiden muodostumisen ja toimimisen dynamiikkaa. (Ollikainen 2011.) Virallisen koulun toimintakulttuurissa ja oppilasihanteessa (POP 2004) esiintyvä vaade sosiaalisuudesta on sisällöltään yhtenevä epävirallisen toimintakulttuurin ja oppilasihanteen kanssa siten, että molemmissa korostetaan aktiivisuutta, rohkeutta ja vuorovaikutustaitoja. Virallinen ja epävirallinen toimintakulttuuri eroavat kuitenkin toisistaan siltä osin, että virallisella tasolla avoimuuden ja vuorovaikutuksen kuvataan koskevan kaikkia oppilaita. Epäviralli-

2 Myöhemmässä tekstissä olen jättänyt lainausmerkit pois tekstin sujuvuuden vuoksi. Tutkimuseettisistä syistä käytän analyysissä neutraalimpaa ja vähemmän moraalisesti ladattua termiä ”ei-suosituu” tyttöjen käyttämän ”epäsuositun” sijasta.

sella tasolla ne taas jo lähtökohtaisesti eriytyvät selkeämmin:

TYTTÖ 1: On siis silleen vaan, että [koulussa on] epäsuositut ja suositut, semmoset joitten kanssa haluu olla, ja semmoset joitten kanssa ei haluu olla.

TYTTÖ 2: Jotenkin silleen [7. luokan] alussa leimataan jo, että semmonen joka pistää itensä esille, niin ne melkein pärjää siellä koulussa kavereitten kesken [paremmin] kun ne hiljaset hissukat jotka istuu siellä nurkassa.

Vaikka virallisen koulun strategioissa ei suoraan suljeta hiljaisempia oppilaita ulos, aktiivisuuden sekä vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitojen korostaminen suosii sosiaalisesti ulospäin suuntautuneita yksilöitä. Kun näitä ominaisuuksia tarkastellaan arvioinnin mentaalisen rakenteena (osana keskiluokkaista habitusta), ne erottelevat oppilaita symbolisen väkivallan mekanismein (Bourdieu & Passeron [1977] 1997; Bourdieu & Wacquant [1992] 1995, 32–34).

Oppilaat ovat tietoisia myös siitä, millaisia sosiaalisia suhteita ja vuorovaikutusta heiltä koulussa odotetaan (ks. Lahelma & Gordon 1997). Koululuokan sosiaalisia verkostoja kartoittavassa kyselyssä lukuvuoden alussa seitsemäsluokkaisista tytöistä (n=31) suurin osa kuvasi itseään sosiaalisiksi ja yli puolet puheliaksi³. Tutkimuskoulussani ihanneoppilas kaverisuosion kehityksessä oli sosiaalinen ja puhelias. Tämä näkyi tarkastellessani vastauksia suosittuihin, tavallisiin ja ei-suosittuihin ryhmiin kuuluneiden tyttöjen koh-

3 Kyselyssä pyydettiin ”merkitemään rasti siihen kohtaan alla olevaa janaa, joka kuvaa sinua seuraavien sanaparien välillä mielestäsi parhaiten luokkahuoneessa”. Tätä artikkelia varten tuloksia analysoitiin siten, että jana jaettiin kolmeen osaan ja vastaukset sanapareihin ryhmiteltiin ja ristiintaulukoitiin seuraavien luokitusten mukaan: Puhelias, Keskiryhmä ja Hiljainen sekä Sosiaalinen, Keskiryhmä ja Arka.

dalla erikseen. Statukseltaan suosittuihin ryhmiin kuuluneista tytöistä lähes jokainen kuvasi itseään puheliaksi, kun taas ei-suosittuihin ryhmiin kuuluneista puheliaksi määritteli itsensä joka neljäs ja statukseltaan tavallisiin ryhmiin kuuluneista tytöistä noin puolet. Sosiaalisuutta koskevassa sanaparissa erot statuksen mukaisten ryhmien välillä olivat pienempiä, mutta samansuuntaisia. Suosittuihin ryhmiin kuuluneista lähes kaikki, ja tavallisiin sekä ei-suosittuihin ryhmiin kuuluneista tytöistä suurin osa kuvasi itseään sosiaalisiksi.

Sosiaalisuus ihanteena ja henkisenä rakenteena voi olla ongelmallinen sekä virallisen että epävirallisen koulun tasolla. Virallisella tasolla se sulkee hiljaiset ja arat oppilaat ulkopuolelle erityisesti oppitunneilla ryhmä- ja parityöskentelyssä sekä tehtävien jakoon liittyvissä tilanteissa. Bourdieu kuvaa symbolisia järjestelmiä vallan välineiksi ja niiden kautta ilmentyviä rakenteita eri *ryhmien* välisen vallan epätasapainosta syntyviksi (Bourdieu & Wacquant [1992] 1995, 32–34). Tehtävien jakoon liittyvissä kysymyksissä on kyse juuri vallankäytöstä. Haastatteluissa tätä kuvattiin siten, että sosiaalisesti rohkeammat oppilaat päättävät asioista ja hiljaisemmat alistuvat.

TK⁴: Entä sit kun [liikuntatunnilla] pelin sisällä päätetään, et mitä paikkaa pelaa ja muuta, saatteks hyvin sovittua tommoset asiat?

TYTTÖ 1: Joo, ihan...

TYTTÖ 2: Mut musta kyllä tuntuu, että ne jotka on niitä epäsuosittumia, niin ne alistuu niille suositummille, niin sanotusti.

TK: Ai noissa liikuntatuntien jutuissa?

TYTTÖ 2: Nii, että jos joku joka on suosittu, niinku niin sanoo että ”sä oot puolustaja”, niin sit silleen vaan et ”okei, oon puolustaja”.

TK: Päteeks toi muillaki tunneilla sitte?

TYTTÖ 2: No ryhmätöissä jos vaikka, no ”sä etit tietoo”, kyllä sitä aika monet on ”okei, etin sitten tietoo”. [- -]

4 Haastattelijan nimikirjaimet.

TK: Uskaltaako kaikki vaikka sanoo oman mieliteenssä, mitä ne oikeesti haluais tehdä?

TYTTÖ 2: No ei todellakaan uskalla kaikki.

TK: Joutuks ne sitte tyytymään johonki huonimpiin tehtäviin, mihin muut ei halua?

TYTTÖ 2: Varmaan ne joutuu tyytymään.

Työnjaon yhteydessä käydään myös statusneuvotteluja, joissa sosiaalisesti rohkeat määrittyvät suosituiksi ja vähemmän sosiaaliset ei-suosituiksi. Vaikka suosioon perustuvat hierarkkiset kategoriat syntyvät epävirallisen koulun tasolla, ne pääsevät helposti liikkumaan koulun viralliselle tasolle. Näin tapahtuu, koska suosituimmuuden kriteereistä keskeisin, sosiaalisuus, on hyväksytyt legitimiiksi ihanteeksi myös virallisen koulun strategioissa. Ongelmallista on se, että monissa tilanteissa epävirallisella tasolla ihanteellisen, sosiaalisen ja suosituksen oppilaan vuorovaikutus rajautuu tapahtuvaksi vain valikoitujen, muiden suosituiksi määriteltyjen luokkatovereiden kanssa. ”Valikoitu” vuorovaikutus siirtyy oppituntien aikana myös virallisen koulun tasolle ja vahvistaa sosiaalisten oppilaiden toimintamahdollisuuksia ja menestymistä.

Kiusaaminen koulun virallisella tasolla

Vähemmän sosiaaliset oppilaat määrittyvät symbolisen väkivallan seurauksena ei-suosituiksi epävirallisen koulun tasolla ja joutuvat muita helpommin ulossuljetuiksi myös virallisen koulun strategioissa ja käytännöissä. Koulukiusaamisen eri muodoissa on myös piirteitä symbolisesta väkivallasta. Sosiaalisuus on arvostettu ominaisuus koulussa ja sen puute lisää riskiä joutua koulukiusaamisen kohteeksi: ”Yleensä ne joita kiusataan, niin niitä ei edes tunneta kovin hyvin ja ne on vähän semmosia hiljasempia.” Seuraavaksi analysoin koulukiusaamista symbolisena väkivaltana ensin koulun virallisen tason rakenteissa ja sen jälkeen

koulun epävirallisella tasolla, tyttöjen kaverisuosioon kytkeytyneenä.

Koulukiusaaminen on tunnustettu Suomessa ongelmaiseksi virallisen koulun tasolla. Tästä kertoo se, että perusopetuslaissa koulukiusaaminen on huomioitu määrittelemällä oppilaiden oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön sekä koulujen velvollisuus laatia suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä toimeenpanna ja valvoa suunnitelman toteutumista (Hamarus & Kaikkonen 2011, 62–63). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kiusaaminen mainitaan eksplisiittisesti useita kertoja, esimerkiksi kun niiden yleisessä osassa oppilashuollon yhdeksi tehtäväksi määritellään kiusaamisen, väkivallan ja häirinnän ehkäiseminen, havaitseminen ja hoitaminen (POP 2004, 21; ks. myös Hamarus & Kaikkonen 2011, 63).

Mainintoja kiusaamisesta esitetään myös opetussuunnitelman oppiainekohtaisissa sisällöissä. Esimerkiksi terveystiedossa 7.–9. luokkien kohdalla oppimistavoitteena on, että oppilas ”tunnistaa kiusaamisen ja muun väkivallan tunnuspiirteitä ja osaa tuottaa käytännön esimerkkejä väkivallan ehkäisemisestä ja rakentavasta kommunikaatiosta” (POP 2004, 202). Opetussuunnitelman perusteissa kuvataan laajasti myös oppimisympäristön fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista turvallisuutta, joka olennaisesti liittyy kiusaamiseen (ks. myös Hamarus & Kaikkonen 2008, 63).

Kiusaamiseen pyritään puuttumaan kouluissa myös käytännössä. 2000-luvulla on kehitetty laajalti käytössä olevia kiusaamistapausten selvittämiseen tähtäviä toimenpideohjelmia. Esimerkiksi opetusministeriön rahoittama, kiusaamisen vastainen KiVa Koulu -ohjelma oli vuonna 2013 käytössä noin 90 %:ssa ja Raha-automaattiyhdistyksen rahoittama oppilaiden välisten ristiriitojen ja kiusaamistapausten vertaissovittelun Verso-hanke vajaassa 10 %:ssa suomalaisista peruskouluista.

Tutkimuskoulussa lukuvuonna, jona aineisto kerättiin, käsiteltiin kiusaamisteemaa opetussuunnitelman perusteiden (POP 2004, 202) mukaisesti esimerkiksi terveystiedon oppitunnilla ja syyslukukauden alussa kaikille seitsemäsluokkalaisten pidetyssä esitelmässä. Kiusaamista tapahtuu ja sitä käsitellään jo alakouluissa, joten oppilaille on yläkouluikään mennessä muodostunut käsitys siitä, mitä kiusaamisella tarkoitetaan. Kiusaamiskysely (n=61) täytettiin syyslukukauden loppupuolella terveystiedon tunnilla. Opittu "kiusaamiskysely" näkyi seitsemäsluokkalaisten vastauksissa. Kysymykseen "Kirjoita ainakin kuusi tapaa, millä toisia kiusataan" jotkut oppilaista olivat luetelleet aikaisemmin tunnilla opettuja termejä "sanallinen", "henkinen", "psykykinen", "fyysinen", "hiljainen" ja "ääneton" kiusaaminen tai väkivalta.

Huolimatta strategisista ja käytännössä toteutetuista ratkaisuista tutkimuskoulun oppilaat eivät näyttäneet pitävän virallisen koulun keinoja merkittävänä selvitettyä kiusaamistapauksia. Kiusaamiskyselyn vastauksissa avoimeen kysymykseen "Mitä muita keinoja on vastustaa kiusaamista" Verso eli vertaissovittelu mainittiin vain kerran. Siitä ei joko tiedetty tai sitä ei mielletty kovin merkittäväksi keinoksi puuttua kiusaamiseen. Opettajalle kertominen nähtiin kiusaamiskyselyn vastauksissa toisaalta kannattavaksi. Noin puolet oppilaista arvioi opettajalle (42 %) tai koulun ulkopuolisille aikuisille (52 %) kertomisen "lopettavan kiusaamisen" tai "lopettavan kiusaamisen aika varmasti". Toisaalta kiusatuksi tulemiseen liittyvä sosiaalinen häpeä voi kuitenkin estää siitä puhumisen tai pahentaa tilannetta. Noin kolmannes vastaajista (33 %/27 %) arvioi opettajalle tai ulkopuoliselle aikuiselle kertomisen "lisäävän kiusaamista" tai "lisäävän aika varmasti kiusaamista".

Kiusaamisen tarkastelu koulujärjestelmään kuuluvana väkivaltana valottaa sitä problematiikkaa,

joka kiusaamisesta kertomiseen ja siihen puuttumiseen liittyy. Opettajat voivat olla hankalassa välikädessä huomattaessaan esimerkiksi pedagogisesti hyvinä pidettyihin työskentelytapoihin liittyvää kiusaamista. Ryhmätyöskentelyssä toteutetaan opetussuunnitelmassa tavoiteltavaa sosiaalisuutta ja yhteistoiminnallisuutta, mutta aineistoni perusteella sen sivutuotteena voi syntyä kiusaamista. Haastattelussa kerrottiin esimerkiksi ryhmätyöskentelyyn liittyvästä kiusaamisesta, joka voi näkyä suoraan opettajille.

TK: Osaatteko sanoa esimerkkejä? Mikä voisi olla [kiusaamista]?

TYTTÖ 1: No joku ryhmätyö just, ei oteta mukaan kaikkia.

TYTTÖ 2: Niin, jos ryhmä ei halua ottaa jotain ihmistä mukaan, tai jos joku on kiusannu jotain ihmistä, ja vaikka joutuu parityössä sen pariksi, niin voihan siinä olla aika kauheeta olla.

TK: Puuttuuko opettajat noihin sitte? Jos ne näkee et joku ryhmä ei meinaa ruveta toimimaan?

TYTTÖ 1: Kyllä ne useesti aina puuttuu, aika nopeesti.

TK: Auttaaks se opettajan puuttuminen siinä?

TYTTÖ 1: En tiää.

TYTTÖ 2: Aika silleen, joskus se saattaa auttaa ja joskus ei.

Ryhmätyötilanteeseen liittyvä ulossulkeminen todetaan esimerkissä selkeästi kiusaamiseksi ja on Hamaruksen (2006) luokittelun mukaan luonteeltaan sosiaalista. Toinen tärkeä huomio on se, että aiemmin kiusatuksi tulleen voi olla vaikeaa työskennellä häntä kiusanneen oppilaan kanssa. Opettajat puuttuivat tällaisiin tilanteisiin havaintojeni mukaan useimmiten kehotuksella siirtyä takaisin työparin luokse. Varsinaisen työskentelyn aikana ilmenevät ongelmat eivät välttämättä näy opettajille, tai heillä ei ole keinoja puuttua niihin. Tämä näkyi tilanteessa oppitunnilta, jossa oppilaat esittivät valmiita ryhmätöitä:

Toinen ryhmä esittää ensimmäisenä, Kaisa⁵ aloittaa. Leevi katselee Piiaa tämän lukiessa. Ensimmäinen ryhmä: Ilonan puhuessa Teemu nostelee kulmiaan Petelle. Toni lukee hiljaa suoraan paperista, toiset vähän naureskelee. Kolmas ryhmä: Minttu esittää työtä omin sanoin, puhuu aika nopeasti. Teemu pyörittelee silmiään, Katja ja Piia katsovat merkitsevästi toisiaan. Neljäs ryhmä: Kallen lukiessa toiset naureskelevat. (Miksi se on laitettu lukemaan niin vaikeaa tekstiä?) Tiina ja Katja pitävät hauskaa ryhmän poikien kustannuksella. Tunnin lopussa ope sanoo, että huomasi että toisille naureskeltiin, mutta että tulkitsi naurun hyväntahtoiseksi. Sanoi, että ilkeästi ei saa nauraa toisten esityksille, että sellaista hän ei siedä ollenkaan. (Havainnointimuistiinpanot 17.9.)

Esimerkki osoittaa, että opettajan voi olla vaikeaa tulkita, onko oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen kuuluva vitsailu tai naureskelu kiusaamista, mikä tekee sosiaalisen kiusaamisen hankalasti tunnistettavaksi. Sosiaalista kiusaamista voikin pitää koulussa esiintyvänä symbolisena väkivaltana juuri sen hankalan tunnistettavuuden vuoksi. Bourdieun (Bourdieu & Wacquant [1992] 1995) mukaan väkivallan väärintunnistaminen (misrekognitio) on altistumista sellaiselle väkivallalle, jota harjoitetaan juuri siksi, ettei sitä havaita väkivallaksi. Symbolinen väkivalta on pakottavaa: sosiaalisessa maailmassa hyväksytään asioita perusoletuksina, joita ei kyseenalaisteta (aksiooma), ilman että niitä lausutaan julki (emt., 203). Pidetään yleisesti hyväksyttynä, että oppituntien vuorovaikutustilanteisiin voi liittyä esimerkin kaltaista naureskelua, jossa ”hyväntahtoinen” nauru on hyväksyttävää, mutta ”ilkeä” nauru ei. Tällaisissa tapauksissa tulkinta siitä, onko kyse kiusaamisesta, jää naureskelun kohteena olevalle oppilaalle. Jos toisten oppilaiden mielestä kiusaamista ei tapahtunut, siihen on opettajankin vaikeampi puut-

tua kuin selkeämpään nimittelyyn tai fyysiseen kiusaamiseen.

Kiusaaminen koulun epävirallisella tasolla

Sosiaalinen kiusaaminen

Oppilaiden välinen kiusaaminen tapahtuu usein koulun epävirallisella tasolla, joka muodostuu ennen kaikkea oppilaiden välisistä suhteista (Gordon ym. 2000). Tyttöjen välinen, kaverisuosioon kytkeytynyt kiusaaminen on luonteeltaan ennen kaikkea sosiaalista. Sen lisäksi, että se on kiusaamisen muodoista hankalamminkin tunnistettavaa kuin sanallinen tai fyysinen kiusaaminen, sitä ei virallisen koulun tasolla useinkaan eroteta omaksi kategoriakseen⁶. Haastattelussa kuvattiin tyttöjen välistä kiusaamista usein kaveripiiristä ulossulkemiseksi sekä juoruiluksi, jotka ovat tyyppisesti juuri tyttöjen kiusaamiseen liitettäviä tapoja (esim. Björkqvist ym. 1992).

TYTTÖ 1: Ja tytöillä se on ehkä enemmän semmosta henkistä kiusaamista silleen, just näitä aika samoja että sä et voi nyt kyllä olla meidän kanssa, että...

TYTTÖ 2: Niin, mutta ei yritä ihan silleen tahalleen sitä näyttää vaan se silleen jännästi piilotellaan ja sitten myös puhuu aika paljon pahaa kaikista, niin se on niinku tytöillä se niin sanottu kiusaaminen. Sit ku se selvi, niin siitä tulee ihan himo riita ja sitten ruvetaan vittuilee toisille ja kaikkee mahdollista.

Yksin jättämistä perustellaan joskus oikeudella valita kaverit itse (ks. Ollikainen 2011). Kuitenkin

6 Tutkimuskoulussa pidetyssä esitelmässä koulu-kiusaaminen oli jaettu ”fyysiseen väkivaltaan” ja ”henkiseen kiusaamiseen”. Sosiaalista kiusaamista ei mainittu omana kategorianaan, vaan siihen laskettavia kiusaamisen muotoja, kuten ”toisten yllyttäminen yhtä vastaan”, ”yksin jättäminen” ja ”peleistä ja leikeistä pois jättäminen” oli luokiteltu henkiseksi kiusaamiseksi.

5 Kaikki nimet ovat pseudonyymejä.

siitä puhutaan myös kiusaamisena. Yllä olevasta aineistokatkelmasta käy ilmi, että ryhmästä ulossulkeminen katsotaan henkiseksi kiusaamiseksi ja yksilöllistetään ikään kuin henkilökohtaisista ominaisuuksista johtuvaksi.

Virallisen koulun tasolla hierarkkisuuutta – huolimatta koulun näennäisestä tasa-arvoisuudesta – perustellaan yksilöllistetyillä älykkyyden ja taitojen eroavaisuuksilla (Bourdieu & Passeron [1977] 1997). Carmen Mills (2008, 80) toteaa, että joidenkin oppilaiden habitus on lähempänä niitä arvoja, joita koulu pyrkii tietoisesti ja tiedostamatta siirtämään ja legitimoimaan. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että kaikille yhteisistä vaatimuksista ja arvioinnin kriteereistä huolimatta taustaltaan keskiluokkaiset lapset menestyvät koulussa muita paremmin. Tiedollisten ja taidollisten arviointien lisäksi nykyisin jo peruskoulun alaluokilla oppilailta edellytetään oman oppimisen reflektointia ja itsearviointia, joita erityisesti keskiluokkainen kasvatuskulttuuri korostaa (ks. POP 2004, 264).

Mekanismeiltaan samankaltaisia erotteluja, hierarkkisuuutta ja yksilöllistämistä esiintyy myös koulujärjestelmän epävirallisella tasolla. Virallisen koulun erotteluista poiketen ne muodostuvat paikallisten nuoris- ja koulukulttuurien kontekstissa ja voivat olla yhteiskuntaluokasta ja perhetaustasta ainakin osittain irrallaan. Kaverisuosioon perustuva erojen-tekojärjestelmä on yksi esimerkki, jossa kiusaamista selitetään yksilöllisillä ominaisuuksilla. Tietoisuus siitä, että ryhmästä ulossulkeminen on kiusaamista, näkyy ilmaisussa, että se on ”piloteltavaa”. Kommentti ”niin sanotusta kiusaamisesta” puolestaan kuvaa tapaa, jolla kiusaamista vähätellään. Se osoittaa koulun epävirallisen kulttuurin vaikuttavuuden siitä huolimatta, että oppilaat ovat tietoisia virallisen koulun odotuksista esimerkiksi kiusaamisen suhteen.

Tyttöjen kaverisuosio ja kiusaaminen

Suosiokategorioihin liittyvän sosiaalisen kiusaamisen oleellinen piirre on sen kohdistuminen koulu-

luokissa systemaattisesti samoihin, havainnointini mukaan ei-suosituiksi määriteltäisiin oppilaisiin. Ryhmätöistä ulossulkemisen kuvattiin haastatte- luissa kohdistuvan ”tiettyihin” oppilaisiin.

TYTTÖ 1: Mut onhan se kiusaamista jos on semmonen, että ”en kyllä tuon kanssa haluu mitään töitä ruveta tekemään”.

TK: Kohdistuuks nuo usein sit samoihin oppilaisiin aina?

TYTTÖ 2: Ymmm.

TYTTÖ 3, Tyttö 1: Joo.

TK: Et se ei oo niinku silleen, et kaikille tehään tuollasta, vaan et osalle, vai miten?

TYTTÖ 3: Tiettyille ihmisille.

Samansuuntaisia tuloksia antoi myös aineistomme koululuokkien sosiaalisten verkostojen muodostumisesta seitsemännen luokan alkaessa elokuussa, sekä lukukauden lopussa joulukuussa (Ollikainen ym. 2012). Tätä artikkelia varten analysoin kyselyaineistosta kohdat, joissa tytöt nimesivät, keiden oman luokkansa tyttöjen kanssa he eivät halunneet koulupäivän aikana olla sosiaalisessa kanssakäymisessä⁷.

Tyttöjen lukumäärät vaihtelivat kolmella rinnakkaisluokalla (8–13 tyttöä), ja myös nimeämisten

7 Analysoin kyselystä tyttöjen osalta seuraavat kysymykset: 1. Kuinka usein koulupäivän aikana vietät aikaasi luokkatovereidesi kanssa pitkällä 10–15 minuutin välitunneilla? 2. Kuinka usein tavallisen koulupäivän aikana keskustelet luokkatovereidesi kanssa? 3. Mikäli voisit itse valita ryhmätöitä tekevän ryhmäsi, kuinka usein valitsisit luokkatovereita omaan ryhmääsi? 4. Kuinka usein ruokaillet luokkatovereidesi seurassa samassa ruokapöydässä?

Kyselyssä oppilaat merkitsivät rastin nimilistään jokaisen luokkatoverin kohdalle valiten vastauksen annetuista vaihtoehdoista (esim. en kertaakaan/muutaman kerran/ useita kertoja). Kokosin taulukoksi tyttöjen toisille tytöille antamat nimeämiset, keiden kanssa *ei koskaan* haluttu tehdä ryhmätöitä, vietetty aikaa välitunneilla, keskusteltu tai ruokailtu samassa pöydässä.

jakaantumisessa statuksen mukaan oli luokkien välillä eroavaisuutta. Tulkitsen tämän liittyvän luokkien keskenään hieman erilaisiin vuorovaikutusdynamikkoihin. Kuitenkin keskimäärin elokuussa annetut nimeämiset siitä, keiden kanssa ei haluttu viettää aikaa välitunneilla, keskustella, ruokailla ja tehdä ryhmätöitä, kasaantuivat luokissaan ei-suosituihin ryhmiin kuuluneiden tyttöjen kohdalle. He saivat enemmän mainintoja luokkien tavallisiin tai suosittuihin ryhmiin kuuluneisiin tyttöihin verrattuna. Saadut nimeämiset olivat myös joulukuuhun mennessä hieman lisääntyneet kaikissa luokissa ei-suosituihin ryhmiin kuuluneiden tyttöjen osalta. Suosituihin ryhmiin kuuluneet tytöt saivat yksittäisiä nimeämisiä elokuussa, ja heidän osaltaan mainintojen määrä kasvoi selvästi joulukuussa. Tavallisiin ryhmiin kuuluneet tytöt sen sijaan eivät saaneet lainkaan, tai saivat vain yksittäisiä nimeämisiä elokuussa, eivätkä maininnat lisääntyneet joulukuussa, toisin kuin suosiohierarkian ääripäissä.

Tämä kuvaa luokissa tapahtuvaa, eri asemissa olevien tyttöryhmien välistä polarisaatiota, joka lisääntyy yläkoulun ensimmäisen lukukauden aikana. Jakautuminen ja siihen liittyvä suosituimmuuteen perustuva valtasuhteiden epätasapaino synnyttää jännitettä nimenomaan epävirallisten hierarkioiden ääripäihin sijoittuvien tyttöjen välille. Sen sijaan neutraalilla keskialueella olevat tytöt näyttäisivät tietyiltä osin olevan sosiaalisen kiusaamisen ulkopuolella. Koska suhteet ja asemat eivät ole vakaita, myös tavallisiin ryhmiin kuuluvat tytöt joutuvat tosin muodostamaan jonkinlaisen suhteen sosiaaliseen kiusaamiseen. Bourdieun sanoin symbolinen väkivalta on väkivaltaa, jossa sosiaalinen toimija on osallinen sekä uhrina että tekijänä (Bourdieu & Wacquant [1992] 1995). Esimerkiksi kiusaamistilanteissa ryhmästä ulossulkeminen ei koske vain henkilöä, johon se sillä hetkellä kohdistuu, vaan saa aikaan ilmapiirin, jossa kuka tahansa kategoriaan sopiva tietää olevansa seuraava potentiaalinen kiusaamisen kohde (ks. Saarikoski 2001; Souto 2011).

Lasten vertaisuhteita ja kiusaamista tutkineet Daniel Klein ja Nicholas Kuiper (2006, 389) kuvaavat välillistä kiusaamista (*indirect bullying*) muun muassa siten, ettei siinä välttämättä esiinny suoraa kontaktia kiusaajan ja uhrin välillä. Tavoitteena on kuitenkin tarkoituksellisesti eristää uhri vertaisryhmästä esimerkiksi ilkeitä huhuja keksimällä ja levittämällä. Välillinen kiusaaminen kuvaa osuvasti kaverisuosioon liittyvää tyttöjen sosiaalista kiusaamista. Suositussa asemassa oleva kiusaaja voi saada vertaisryhmän puolelleen ja kannustaa jättämään uhrin huomiotta. (Emt., 390.)

TYTTÖ 1: No esim mun mielestä sellaset pojat esim jotka, tai siis ei ne nyt silleen kiusaa, mut siis saattaa nimittellä tai silleen välillä tunnilla, heittää [sanoa] jotain.. Tuntuu et niinku koittaa sitä kautta päästä suosioon.

TYTTÖ 2: No oikeestaan ne kiusaajat [on] semmosia jotka luulee olevansa jotenki kovia tai jotenki sellasia... [- -]

TYTTÖ 1: Et ne [kiusaajat] on vaan niinku silleen, se mitä luulee et minkälainen se ihminen on. Tai silleen luulojen perusteella sitte kiusataan ja ulkonäön ja tälleen.

TYTTÖ 3: Niin. Ja siitä sit keksitään kaikkee juttuja, mistä vois sanoa jotain pahaa.

Esimerkistä käy ilmi, kuinka suosion tavoitteluna ilmenevä välillinen kiusaaminen tähtää samanlaisesti sekä uhrin statuksen ja maineen alentamiseen että kiusaajan oman aseman ja kunnioituksen vahvistamiseen (Klein & Kuiper 2006, 394; Salmivalli 1998).

Takaisin sosiaalisuuteen

Kiusaamiskyselyn perusteella seitsemäsluokkalaiset pitivät kiusaamista asiana, jonka lopettamiseksi tehokkainta on kiusaajan vastustaminen yhdessä kavereiden kanssa. Vastaajista suurin osa (77 %) oli sitä mieltä, että se ”lopettaisi kiusaamisen” tai ”lopettaisi kiusaamisen aika var-

masti". Tämä vahvistaa käsitystä koulukiusaamisesta osana epävirallisen koulun ryhmä- ja vuorovaikutussuhteita. Kiusaajan vastustaminen kavereiden kanssa ei ole kuitenkaan mahdollista, mikäli kavereita ei ole. Useissa haastatteluissa toistui tyttöjen käsitys siitä, että kiusatuiksi tulevat nimenomaan yksinäiset oppilaat: "Vaikka se raakaa on, niin kiusataan semmosia jotka *pukeutuu huonosti tai että hiukset on huonosti, ja joilla ei oo kavereita.*"

Kavereiden puuttumisen yhdistäminen henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, kuten huonoon pukeutumiseen, häivyttää kiusaamisen sosiaalista ulottuvuutta. Ilmaus raakuudesta kertoo puolestaan, että epävirallisen oppilaskulttuurin kriteerit kiusaamiselle ovat tässä tapauksessa tiedostettuja, mutta samalla yleisesti hyväksytyjä. Tämä tekee niistä rakenteellisia kategorioita, joita uusinnetaan symbolisen väkivallan mekanismein. Kiusaamiskyselyssä melkein puolet (42%) vastanneista oli samaa mieltä väittämän "jotkut kerjäävät sitä, että heitä kiusattaisiin" kanssa. Tyttöjen haastatteluissa ilmeni samankaltaisia näkemyksiä, ja yksin jäämisen syyt myös nähtiin ainakin osittain "itse aiheutettuina", ja sosiaalinen kiusaaminen etenkin tyttöjen ongelmana:

TK: Onks siinä eroa, et kun on noita yksinäisiä tyttöjä ja poikia, et onks ne niinkun eri syistä yksinään?

TYTTÖ 1: No on, usein. Tai siis osa itse aiheutettuu ihan oikeesti...

TK: Siis tytöillä vai pojilla?

TYTTÖ 1: Tytöillä. Ja varmaan pojillaki. Tai siis kun ei poikia silleen kiusata. [- -]

TK: Mut entäs sitten ne tytöt kellä ei oo kavereita, miks ne sit on yksinään?

TYTTÖ 2: No se on puoliks itse aiheutettuu, puoliks muiden aiheuttamaa ja sitten ei ne varmaan siihen oo tyytyväisiä, mutta ku ei oikein tiiä...

Vastuun siirtäminen kiusatuksi tullee luonnollista kiusaamisen ja samalla vie huomion pois

sen kulttuurisista, sosiaalisista ja rakenteellisista edellytyksistä (ks. Souto 2011, 134–135). Argumentit, joiden mukaan jotkut kerjäävät kiusatuksi tulemista ja kiusaaminen on itse aiheutettua, kertovat siitä, että koulussa luokitellaan oppilaita niihin, joita kuuluukin kiusata, ja niihin, jotka kiusaavat. Tutkimuksissa on perinteisesti kuvattu kiusatun ja kiusaajan lisäksi myös muita rooleja, kuten apuri, vahvistaja, puolustaja ja ulkopuolinen (Salmivalli 1998). Jaottelut voivat peittää alleen niihin kietoutuneita oppilaskulttuurin sisäisiä valtasuhteita, jollaisia myös kaverisuosioon liittyvät hierarkiat ovat. Empiirisissä tutkimuksissa onkin havaittu valtasuhteiden epäsymmetrian selkeä yhteys kiusaamiseen (esim. Tallavaara 2002, 30, 37).

Tutkimukset kiusaamisesta sosiaalisena ryhmäilmiönä ovat muuttaneet käsitystä siitä, että koulukiusaajat olisivat sosiaalisesti taitamattomia tai itse huonosti voivia lapsia tai nuoria (esim. Hamarus 2006; Salmivalli 1998). On huomattu, että erityisesti välillisen kiusaamisen tapauksissa kiusaajat ovat sosiaalisesti lahjakkaita, ja heillä on korkea status vertaisryhmässään (Klein & Kuiper 2006, 394). Vallan väärinkäytön tilanteita taas yhdistää usein kamppailu tai neuvottelu statuksesta (Manninen 2010, 56). Manninen (emt., 57) määrittelee, että oleellista on kouluväkivallan käsitteen kietoutuminen "valtaan ja sukupuoleen sekä muihin toiseuden tuottamiseen kytköksissä oleviin tekijöihin". Symbolinen väkivalta, kiusaaminen ja kaverisuosio linkittyvät toisiinsa koulun epävirallisella tasolla. Tämä voi vaikeuttaa tyttöjen kiusaamistapausten ymmärtämistä ja selvittämistä. Kiusaamiselle ei aina ole olemassa selkeää "syytä", samoin kuin kiusaamisen teot voivat olla epämääräisiä ja tulkinnanvaraisia.

Lopuksi

Sosiologisena käsitteenä sosiaalinen ymmärretään yleensä laajasti ihmisiä yhdessä pitävänä sidosaineena, eikä niinkään yksilön luonteen-

laatua tai ryhmän toimintatapoja kuvaavana asiana. Sosiaalisuus virallisen ja epävirallisen koulun yhteisenä ihanteena näyttää kuitenkin kiinnittyvän juuri viimeksi mainittuihin. Virallisen koulun tasolla sosiaalisuutta perätään arviointiperusteissa, joissa oppilaan yhteistyötaidot on sisällytetty arviointiin sekä opetuskäytännöissä, kuten ryhmä- ja parityöskentelyssä, joiden tavoitteena on kehittää muun muassa sosiaalisia taitoja (POP 2004). Epävirallisen koulun tasolla sosiaalisuus liittyy kiinteästi tyttöjen kaverisuosioon ja määrittyy tavoiteltavaksi ominaisuudeksi: suosittu tyttö on ennen kaikkea sosiaalinen ja puhelias.

Arkisissa mielikuvissa sosiaalisuus, samoin kuin esimerkiksi yhteisöllisyys, edustaa usein moneltaista kaunista ja tavoiteltavaa. Koulun tehtävä on kuitenkin samanaikaisesti valikoida ja mahdollistaa. Samalla, kun virallinen koulu periaatteessa mahdollistaa oppimisen ja menestymisen kaikille tasapuolasti, se samanaikaisesti valikoi ne, jotka todennäköisimmin menestyvät. Vastaavasti epävirallisen koulun tasolla miellyttävä sosiaalinen ympäristö on näennäisesti mahdollinen jokaiselle oppilaille, mistä esimerkkinä ovat muun muassa ”Meidän koulussa ei kiusata” -tyyppiset sloganit ja kampanjat.

Koulukontekstissa paljon kaivattu sosiaalisuus on kuitenkin paitsi mahdollistavaa, myös valikoivaa. Sosiaalinen kiusaaminen liittyy kiinteästi tyttöjen kaverisuosiojärjestelmään ja siihen perustuvaan erojen tekemiseen. Kiusaaminen ulottuu sekä koulun viralliselle että epäviralliselle tasolle, joiden rakenteet ja toimintamallit vastaavat monelta osin toisiaan. Kaverisuosio säätelee sosiaalisuutta tyttöjen keskinäisen ryhmädynamiikan osalta. Suosittuun ryhmään kuulumisesta lankeava asema suojaa yläkoululaisia tyttöjä yksinjämiseltä (ks. myös Paju 2011), kun taas ei-suosituiksi kategorisoidut tytöt joutuvat helposti sosiaalisen kiusaamisen kohteiksi ja ulkopuolelle jätetyiksi

sekä virallisen että epävirallisen koulun toiminnassa ja vuorovaikutuksessa.

Valikoiva sosiaalisuus selittää myös sosiaalista koulukiusaamista. Sosiaalisuus voidaan valjastaa symbolisen väkivallan välineeksi. Tällöin, tavoitteista huolimatta, sosiaalisuus ei ulotu koskemaan kaikkia oppilaita virallisen koulun yhteistoiminnallisuuteen perustuvissa työtaivoissa. Epävirallista ulossulkemista puolestaan perustellaan yksilöiden ominaisuuksilla tai ”itse aiheutetulla” yksinäisyydellä. Näin huomio siirtyy rakenteellisista tekijöistä yksilötasolle ja varsinaisen ongelma eli rakenne, joka sallii ulkopuolelle sulkemisen ja muun sosiaalisen koulukiusaamisen, jää näkemättä.

Pierre Bourdieu (Bourdieu & Passeron [1977] 1997) symbolisen väkivallan teorian avulla voidaan ymmärtää, miksi kiusaamista esiintyy lähes kaikissa kouluissa siitä huolimatta, että kiusaaminen on huomioitu perusopetuslaissa ja opetussuunnitelman perusteissa, ja käytännön tasolla sitä pyritään ehkäisemään valistuksella ja toimintapideohjelmilla. Sosiaalisen kiusaamisen kohdalla ongelmana on, ettei sitä tunnisteta kiusaamiseksi. Bourdieun (Bourdieu & Wacquant [1992] 1995) mukaan kyse on väkivallan väärintunnistamisesta. Sosiaalista kiusaamista voidaan pitää ”läpänheittona” tai muuten hyväksyttävänä oppilaiden välisenä vuorovaikutuksena. Kiusaamiseksi laskettavissa tilanteissa oppilaiden keskinäiset, tässä artikkelissa kaverisuosion käsitteillä kuvaamani valtapositiot eivät kuitenkaan ole tasapainossa.

Palaan lopuksi johdannossa mainitsemaani ongelmaan, eli tapoihin, joilla koulut voivat tahtomattaan tuottaa, ylläpitää tai edistää väkivaltaista käyttäytymistä. Valikoinnin tehtävä, jota tässä artikkelissa olen analysoinut tyttöjen kaverisuosioon kytkeytyvänä seikkana, on eräs tahaton ja ainakin osin tiedostamaton rakenne, joka mahdollistaa sosiaalisen väkivallan kouluissa. Kaverisuosiojärjestelmän ja

siihen liittyvien valtasuhteiden ja erontekojen tunteminen ja huomioiminen tuo yläkoulussa uuden näkökulman tyttöjen kiusaamistapausten syihin – ja voisi myös olla apuna tapausten selvittämisessä.

Kirjallisuus

- AALTONEN, SANNA. 2006. *Tytöt, pojat ja sukupuolinen häirintä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- BERG, PÄIVI. 2010. *Ryhmärajoja ja hierarkioita. Etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta*. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 22. Helsinki: Yliopistopaino.
- BOURDIEU, PIERRE & JEAN-CLAUDE PASSERON. [1977] 1997. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Lontoo: SAGE.
- BOURDIEU, PIERRE & LOIC J. D. WACQUANT. [1992] 1995. *Reflektiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Joensuu: Joensuu University Press.
- CONNOLLY, PAUL & JULIE HEALY. 2004a. "Symbolic Violence, Locality and Social Class. The Educational and Career Aspirations of 10-11-year Old Boys in Belfast." *Pedagogy, Culture and Society* 12:1, 15-33.
- CONNOLLY, PAUL & JULIE HEALY. 2004b. "Symbolic Violence and the Neighbourhood. The Educational Aspirations of 7-8 Years Old Working Class Girls." *British Journal of Sociology* 55:4, 511-529.
- EPP, JUANITA ROSS & AILSA M. WATKINSON. 1996. "Preface." Teoksessa *Systemic Violence. How Schools Hurt Children*, toim. Juanita Ross Epp & Ailsa M. Lontoo: The Falmer Press, xi-xii.
- FRANCIS, BECKY. 2005. "Not/Knowing Their Place. Girls' Classroom Behavior." Teoksessa *Problem Girls. Understanding and Supporting Troubled and Troublesome Girls and Young Women*, toim. Gwynedd Lloyd. New York: Routledge, 9-22.
- GARCIA-VILLANUEVA, JORGE, ADARA DE LA ROSA-ACOSTA & JESSICA S. CASTILLO-VALDES. 2012. "Violence. Analysis of its Conceptualization in Young High School Students." *Latin American Review of Social Sciences, Childhood and Youth* 10:1, 495-512.
- GORDON, TUULA, JANET HOLLAND & ELINA LAHELMA. 2000. *Making Spaces. Citizenship and Difference in School*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- HAMARUS, PÄIVI. 1996. *Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. Studies in Education, Psychology and Social Research 288. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- HAMARUS, PÄIVI & PAULI KAIKKONEN. 2011. "Kiusaamisen määrittelyt ja määrittely." *Kasvatus* 42:1, 58-68.
- HERR, KATHRYN & GARY ANDERSON. 2003. "Violent Youth or Violent Schools? A Critical Incident Analysis of Symbolic Violence." *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice* 6:4, 415-433.
- HUUKI, TUIJA. 2002. "Popularity, Real Lads and Violence on the Social Field of School." Teoksessa *Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments*, toim. Vappu Sunnari, Jenny Kangasvuo & Mervi Heikkinen. Oulu: Oulu University Press, 41-59.
- HUUKI, TUIJA. 2010. *Koulupoikien statustyyö väkivallan ja välittämisen valokiilassa*. Acta Universitatis Ouluensis 113. Oulu: Oulun yliopisto.
- KASANEN, KATI, HANNU RÄTY & LEILA SNELLMAN. 2001. "Seating Order as a Symbolic Arrangement." *European Journal of Psychology of Education* 16:2, 209-222.
- KENWAY, JANE & LINDSAY FITZCLARENCE. 1997. "Masculinity, Violence and Schooling. Challenging 'Poisonous Pedagogies.'" *Gender and Education* 9:1, 117-135.
- KIVINEN, OSMO & RISTO RINNE. 1995. *Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa*. Suomen virallinen tilasto. Koulutus 1995:4. Helsinki: Tilastokeskus.
- KIILAKOSKI, TOMI. 2009. *Viiitoja. Analyysi kouluväkivallasta Jokelassa*. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, Verkkojulkaisu 28.
- KLEIN, DANA N. & NICHOLAS A. KUIPER. 2006. "Humour Styles, Peer Relationships and Bullying in Middle Childhood." *International Journal of Humor Research* 19:10, 383-404.
- KOSKI, LEENA & PETRI PAJU. 1998. "Yksilöllisen moraalin paradoksi opetussuunnitelmassa." *Nuorisotutkimus* 16:4, 3-13.
- KÄYHKÖ, MARI. 2006. *Siiivojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa*. Joensuu: Joensuu University Press.
- LAHELMA, ELINA & TUULA GORDON. 1997. "First Day in Secondary School. Learning to be a 'Professional Pupil.'" *Educational Research and Evaluation* 3:2, 119-139.
- LAHELMA, ELINA. 2002. "School is for Meeting Friends. Secondary School as Lived and Remembered." *British Journal of Education* 23:3, 367-381.
- MANNINEN, SARI. 2010. *Iso, vahva, rohke - kaikenlaista. Maskuliinisuudet, poikien valthierarkiat ja väkivalta koulussa*. Acta Universitatis Ouluensis 112. Oulu: Oulun yliopisto.
- MILLS, CARMEN. 2008. "Reproduction and Transformation of Inequalities in Schooling. The Transformative Potential of the Theoretical Constructs of Bourdieu." *British Journal of Sociology of Education*, 29:1, 79-89.
- OLLIKAINEN, TARU. 2011. "Suosiopeli yläkoulun informaalin kulttuurin kentällä. Tyttöjen kamppailua mukaanpääsystä." *Kasvatus* 42:5, 468-479.

- OLLIKAINEN, TARU. 2012. "Tyttöjen kaverisuosio ja luokkahenki yläkoulussa." Teoksessa *Kasvun paikat ja toiminnan rajat. Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä*. Nuorten Elinolot -vuosikirja 2012, toim. S. Myllyniemi, E. Pekkarinen & K. Vehkalahti. Helsinki: Yliopistopaino, 143-155.
- OLLIKAINEN, TARU, ILKKA RATINEN & OLLI LEHTONEN. 2012. "Heikkojen sidosten merkitys kouluhyvinvoinnin kannalta. Kolmen koululuokan sosiaalisten verkostojen tarkastelu." *Terra* 124:3, 171-183.
- PAJU, PETRI. 2011. *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- POP = PERUSOPETUKSEN OPETUSSUNNITELMAN PERUSTEET. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- SAARIKOSKI, HELENA. 2001. *Mistä on huonot tytöt tehty?* Helsinki: Tammi.
- SALMIVALLI, CHRISTINA. 1998. *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Tampere: Gaudeamus.
- SCOTT, BRIGITTE C. 2012. "Caring Teachers and Symbolic Violence. Engaging the Productive Struggle in Practice and Research." *Educational Studies* 48:6, 530-549.
- SOUTO, ANNE-MARI. 2011. *Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura / Nuorisotutkimusverkosto.
- SUNNARI, VAPPU, Mervi HEIKKINEN & JENNY KANGASVUO. 2002. "Johdanto". Teoksessa *Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments*, toim. Vappu Sunnari, Jenny Kangasvuo & Mervi Heikkinen. Oulu: Oulu University Press, 9-23.
- SWAIN, JON. 2002. "The Resources and Strategies Boys use to Establish Status in a Junior High School Without Competitive Status." *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 32:1, 91-107.
- TALLAVAARA, ANU. 2002. "Irritation. A Glimpse of Gendered Violence." Teoksessa *Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments*, toim. Vappu Sunnari, Jenny Kangasvuo & Mervi Heikkinen. Oulu: Oulu University Press, 27-40.
- TOLONEN, TARJA. 2001. *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Nuorisotutkimusseura / Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 19. Helsinki: Gaudeamus.
- TOLONEN, TARJA & TARJA PALMU. 2007. "Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot." Teoksessa *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*, toim. Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen. Tampere: Vastapaino, 89-112.