

867 | 97

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/436/>

NUORISORIKOLLISTEN TYTTÖJEN KOULUKOKEMUKSET

Johanna Korhonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 1997

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Tämä opinnäytetyö käsittelee nuorisorikollisten tyttöjen koulukokemuksia. Tarkoituksena on kuvailla koulua sopeutumattomien silmin, sillä koulun puolella ollaan usein yllättävän nihkeitä tunnustamaan kritiikin aiheita tai antamaan puheenvuoroa niille, joilla on kielteisiä kokemuksia koulusta. Lähtökohtana tutkimukselle on asioiden tiedostamisen tärkeys niin, että koulutyö ei jäisi vain lavastetuksi oppimistilanteeksi, jossa sekä opettaja että oppilas näyttelevät rooliaan vain hoitaakseen velvollisuutensa opettajana ja oppilaana, odotellen kärsimättömänä päivän päättymistä. Opettajalle näiden asioiden tiedostaminen merkitsee myös sen vallan tiedostamista, mikä hänen käsiinsä on annettu. Tämän vallan avulla opettaja vaikuttaa oppilaansa koko persoonaan ja loppuelämään ja sen vastuuttomalla käytöllä voi olla vakavat seuraukset.

Pääongelmana tarkastellaan sitä, miten myöhemmin rikoksesta/rikoksista tuomitut tytöt kokivat koulun käytännöt. Rikollisuuden katsotaan olevan äärimmäinen yhteiskuntaan sopeutumattomuuden muoto ja oletan jonkinlaista sopeutumattomuutta esiintyneen näiden tyttöjen kohdalla jo kouluaikana. Samalla tutkimuksella pyritään kartoittamaan niitä taustatekijöitä sekä koulussa että koulun ulkopuolella, jotka liittyvät koulusopeutumattomuuteen. Pääongelmia tarkastellaan kartoittamalla teoriaosassa koulutyön alle yleisesti kätkeytyviä lainalaisuuksia ja käytäntöjä sekä tutkimusosassa näiden käytäntöjen ilmenemistä arjessa ja oppilaiden kokemustasolla.

Selvittääkseni "sopeutumattomien" kokemuksia koulusta, haastattelin teemahaastattelumenetelmällä yhdeksää 16-21 -vuotiasta, rikoksesta tuomittua tyttöä. Haastateltujen ikä ja koulusta kulunut aika antavat jo jonkinlaista perspektiiviä tapahtumiin. Kaikki haastateltavat ovat tyttöjä, koska tavallisesti sopeutumattomuutta käsiteltäessä kohteena ovat pojat. Tämä johtuu tyttöjen suhteellisen vähäisestä määrästä niin tarkkailuluokkien, koulukotien kuin kriminaaliyhdistysten ja vankiloidenkin tilastoissa. Kuitenkaan se, että tyttöjen sopeutumattomuus ei näy tilastoissa, ei tarkoita, etteikö sitä olisi. Se vain ilmenee eri tavalla, usein piilevämmiin. Olisiko tytöille ja pojille asetetuissa erilaisissa rooliodotuksissa osasyynä tyttöjen näennäiseen sopeutuvuuteen?

Teoreettisena viitekehystenä tarkastelen koulun käytäntöjä ja luokkahuoneen lainalaisuuksia. Piilo-opetussuunnitelman käsite sitoo nämä tekijät kokonaisuudeksi ja selventää käytäntöjen taustalla vaikuttavia yhteiskunnallisia tekijöitä. Näkökulma muuttuu sen mukaan, katsotaanko piilo-opetussuunnitelman kohdistuvan yhtäläisesti kaikkiin oppilaisiin vai perustuvan eri sosiaaliryhmien eriarvoiseen kohteluun ja tiettyjen kulttuuriominaisuuksien suosimiseen. Tässä tutkimuksessa "luokkasyrjintä- ulottuvuus" jää suppeaksi, kun katson piilo-opetussuunnitelman vaikuttavan jokaisen oppilaan koulunkäyntiin.

Haastatteluaineistoissa koulukokemuksiin vaikuttavina tekijöinä nousevat esille eri seikat jokaisen tytön kohdalla. On mahdotonta vetää suoria johtopäätöksiä koulukokemusten vaikutuksesta rikollisuuteen. Koulun ulkopuolisilla tekijöillä ja perheessä tapahtuvilla muutoksilla on suuri merkitys lasten koulumotivaatiolle. Kuitenkin koulussa on käytäntöjä, jotka vähentävät kouluviihtyvyyttä. Eriyttämisen puute, koulumenestyksen ja ihmisarvon mittaaminen numeroin, opettajan asettamat merkityksettömiltä tuntuvat säännöt ja koulun pakollisuus muiden tekijöiden muassa herättävät kielteisiä tunteita ja kapinallisuutta. Usein ne oppilaat, jotka eivät pysty saavuttamaan menestystä koulussa, kehittävät ajanvietteekseen muuta mielekästä tekemistä, joka ulkopuolisten silmin näyttää häiriökäyttäytymisenä.

Koulun käytännöt ja niihin vaikuttavat taustatekijät on syytä tunnistaa, jotta koulunkäynnistä voidaan tehdä oppilaille mielekästä ja jotta opettaja voi tiedostaa työnsä tarkoituksen. Koulun tehtävä on kasvattaa oppilaistaan kelpollisia yhteiskunnan jäseniä ja varustaa heidät työelämässä vaadittavin taidoin. Nämä tavoitteet vaikuttavat taustalla kaikessa koulutyössä ja siksi on tärkeää nähdä koulu laajemmassa yhteydessään.

avainsanat: nuorisorikollisuus
koulun käytännöt
piilo-opetussuunnitelma
sosiaalistaminen
sopeutumattomuus
tyttökysymys

Alkusanat

"Järki ja realiteetit tuntuvat kallistavan vaa'an pessimismin suuntaan.

Tunne puhuu optimismin puolesta. Jotain tulee tehdä.

Muussa tapauksessa kaikki jatkuu vanhaan malliin."

(Mahkonen 1993)

Omistan työni Laurille, joka antoi voimakkaan sysäyksen aiheen valintaan.

Jyväskylässä 1.6.1997

Johanna Korhonen

SISÄLLYS

Johdanto.....	1
1 Nuorisorikollisuudesta.....	3
1.1 Kriminologian peruskäsitteitä.....	3
1.2 Nuoret rikoksenteijät.....	5
1.2.1 Lainsäädäntöä.....	5
1.2.2 Nuoret syntyäkeettomat.....	7
1.3 Näkökulmia nuorisorikollisuuteen.....	9
1.3.1 Yksilö ja yhteiskunta.....	9
1.3.2 Rangaistus ja hoito.....	11
1.4 (Nuoriso)rikollisuutta selittäviä teorioita.....	13
1.4.1 Syrjäytyminen ja anomia.....	13
1.4.2 Alakulttuurit.....	15
1.4.3 Poikkeavuus ja leimautuminen.....	17
2 Koulun käytännöt.....	18
2.1 Koulun muutospainet.....	18
2.2 Virallinen opetussuunnitelma.....	21
2.3 Epävirallinen opetussuunnitelma (piilo-opetussuunnitelma).....	22
2.3.1 Koulu sosiaalistajana.....	25
2.3.2 Koulu poikkeavuuden määrittelijänä.....	27
2.3.2.1 Kieli vallan välineenä.....	29
2.4 Sopeutumattomuus koulussa.....	30
2.4.1 Kulttuurien yhteentörmäys.....	33
2.4.2 Auktoriteetit ja kontrolli.....	36
2.4.3 Pakollisuus ja kapina.....	38
2.4.4 Kilpailu ja luokittelu, palkinnot ja rangaistukset.....	40
2.4.5 Motivaation puute ja keskittymisvaikeudet.....	43
2.4.6 Oppimisvaikeudet ja eriyttämisen puute.....	46
2.4.7 Kotitausta.....	47

3 Tyttöys kulttuurisena kysymyksenä.....	50
3.1 Sukupuolirooliin sosiaalistuminen.....	50
3.1.1 Tytöille ja pojille asetetut erilaiset rooliodotukset.....	51
3.2 Tyttökysymys piilo-opetussuunnitelmassa.....	53
3.2.1 Tytöt ja pojat koululaisina.....	55
3.2.2 Tyttöjen koulusopeutumattomuus.....	57
3.3 Tyttöjen poikkeavuus.....	58
3.3.1 Tytöt rikollisina.....	59
4 Tutkimuksen kulku.....	63
4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusongelmat.....	63
4.2 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä.....	65
4.3 Haastateltavat tytöt.....	66
4.3.1 Haastateltavien keruu.....	67
4.3.2 Haastateltavien kuvaus.....	69
4.3.2.1 Hilda (H1).....	69
4.3.2.2 Maria (H2).....	72
4.3.2.3 Stiina (H3).....	74
4.3.2.4 Selma (H4).....	79
4.3.2.5 Sirkka (H5).....	84
4.3.2.6 Lea (H6).....	89
4.3.2.7 Anna (H7).....	92
4.3.2.8 Karoliina (H8).....	97
4.3.2.9 Saara (H9).....	102

5 Tutkimustulokset; tyttöjen sopeutumattomuuden taustatekijöitä...	108
5.1 Rikollisuuden taustatekijöitä.....	108
5.2 Koulusopeutumattomuuden taustatekijöitä.....	109
5.2.1 Perheen merkitys koulunkäynnille.....	112
5.2.2 Opettajan merkitys koulumotivaatiolle.....	113
5.2.3 Oppilaan roolissa.....	120
5.2.4 Koulussa sallittu käyttäytyminen.....	125
5.3 Tyttökysymys.....	129
5.4 Yhteenveto sopeutumattomuuden taustatekijöistä.....	132
6 Tutkimuksen arviointia.....	136
Lopuksi.....	141
Lähteet.....	143
Liitteet.....	149

Johdanto

Tämä tutkimus on hyvin kärjistetty kuvaus koulun käytännöistä ja eräiden oppilaiden koulukokemuksista. Todennäköisesti se paikoin ärsyttää lukijaa ainakin yhtä paljon, kuin itseäni välillä ärsyttivät lähdekirjojen mustavalkoiset asetelut ja yksinkertaistukset. Tarkoitukseni on kärjistyksillä kuitenkin herättää huomaamaan seikkoja, jotka kytevät kauniisti kirjattujen tavoitelauseiden alla. Oppilaat kokevat koulun varsin eri tavalla kuin mitä virallinen opetussuunnitelma koulun tehtävää kuvaa tai kuin mitä opettajat tarkoittavat.

Myös koulussa yhteiskunnan täysipainoiseksi jäseneksi kasvamista pidetään kaiken kasvatuksen tavoitteena. Kouluaikana lapsen oletetaan sisäistävän yhteisön käyttäytymissäännöt, arvomaailma ja normit ja sopeutuvan aikuisen rooliin. Identiteetin muokkauksen murrosvaiheeseen liittyy usein monia ongelmia kotona, kaveripiirissä ja koulussa. Kun näiden kypsyymiseen liittyvien vaikeuksien lisäksi esiin nousee muita ongelmia, syntyy konflikteja ja tasapainoinen kehitys vaarantuu. Sosiaalistuminen yhteiskunnan edellyttämällä tavalla ei onnistu.

Yhteiskunnan vaikutus yksilön sopeutumattomuuteen kanavoituu monien ympäristötekijöiden kautta. Perheen sosiaalisella asemalla on oma merkityksensä, samoin kasvatuksella. Yksilöltä itseltäänkään ei vastuuta voi ottaa pois. Yleensä tämänkaltaiset ongelmat tulkitaan oppilaiden ja näiden perheiden ongelmiksi. Koulun osuutta ongelmien syntymisessä ja ehkäisyssä on tutkittu vain vähän. Lapsen kouluvaikeuksiin käytetään ensisijaisena selityksenä lapsen oletettuja puutteita.

Jos lapsi ei viihdy koulussa tai hänellä on siellä paha olla, ei syytä voi lähteä etsimään lapsen lahjattomuudesta, osaamattomuudesta tai sopeutumattomuudesta. Usein lapsen käytös on vastaus olosuhteisiin. Hän yrittää tehdä parhaansa niissä olosuhteissa, missä on pyrkien samalla säilyttämään itseluottamuksensa sekä jonkinlaisen arvokkuuden ja mielekkyyden. Ei riitä, että lapsi leimataan järjestyshäiriöongelmaksi tai käyttäytymishäiriöiseksi, vaan on pohdittava, mitä mahdollisuuksia koululla on muuttua, jotta se voisi paremmin vastata juuri tämän lapsen tarpeisiin. Ongelmia ei voida häivyttää yksinomaan poistamalla häiriköt.

Sopeutumattomuuden taustalla on monien seikkojen yhteis- ja vuorovaikutus. Tutkimuksen näkökulma on ehkä ongelman laajuuden suhteen suppea, mutta haluan keskittää huomion tulevaan työpaikkaani ja välttää samalla yleisluontoisuuden usein mukanaan tuoman pinnallisuuden ja käytännön puutteen. Koulua ei ole tarkoitus syyllistää, muuttaa vain näkökulmaa niin, että nähtäisiin muitakin vaihtoehtoisia tapoja toimia ongelmatilanteissa, kuin oppilaan ja vastuun siirtäminen muualle. Täytyy muistaa, että kun tarkastellaan vain yhtä sopeutumattomuuteen vaikuttavista tekijöistä, jää näkemys hyvin yksipuoliseksi. Koululla ei läheskään aina ole mahdollisuutta vaikuttaa vaikeuksissa olevien oppilaidensa elämään tai edes koulumotivaatioon.

Tarkoituksena ei ole puolustella rikollisuutta tai tehdä siitä vähemmän tuomittavaa. On eri asia hyväksyä rikollisuus kuin pyrkiä ymmärtämään sitä ja siihen liittyviä yksilötasoa laajempia yhteyksiä ja ongelmia. On tärkeämpää ja hyödyllisempää keskittyä sopeutumattomuuden ja rikollisuuden ennaltaehkäisyyn kuin seuraamusten ja rankaisemisen suunnitteluun jälkikäteen.

1 Nuorisorikollisuudesta

1.1 Kriminologian peruskäsitteitä

Rikollisuuden käsite on määriteltävissä monin eri tavoin näkökulmasta ja tieteenalasta riippuen. Rikollisuuden sosiologia keskittyy niihin yhteiskunnallisiin ympäristöihin ja instituutioihin, jotka muokkaavat yhteiskuntaa, sen arvojärjestelmää ja sen normeja. Tässä tutkimuksessa keskitytään nuorisorikollisuuden yhteiskunnalliseen taustaan lähinnä koulun kautta. Näkökulma on sosiologinen ja pedagoginen.

Kriminologia on sananmukaisesti oppia rikoksesta. Se tutkii rikollisuutta yhteiskunnallisena ilmiönä. Tarkastelun kohteena ovat rikoksenteijät ja uhrit, rikollisuuden määrä ja sen vaihtelu sekä yhteiskunnan kontrollitoimenpiteet ja niiden vaikutukset rikollisuuteen. Pelkän syytutkimuksen sijasta kriminologia etsii lainalaisuuksia yhteiskunnan kokonaisrikollisuuden tasosta ja rakenteesta sekä rikollisten henkilöiden ja tekojen valikoitumisesta. (Anttila & Törnudd 1983, 14-15.)

Legaalisesti määriteltynä rikos on laissa rangaistavaksi julistettu teko eli voimassa olevien oikeusnormien rikkomista. Säännösten ja lakien tehtävä on suojata yksilöä, muita ihmisiä sekä koko yhteiskuntaelämää rikosten aiheuttamilta haittavaikutuksilta. Kiellettyjen tekojen kuvaaminen laissa ja niistä säädettyjen seuraamusten ilmoittaminen ohjaavat omalta osaltaan käyttäytymistä. (Anttila & Törnudd 1983, 15-16, 184; Laitinen & Aromaa 1993, 13-14; Salminen 1989, 103.)

Rikosoikeuden ja legaalisen määritelmän kannalta rikollisuuden määrittely näyttää yksinkertaiselta. Käytännössä ongelman ratkaisu ei ole näin yksioikoinen. Lait ja normijärjestelmät eri maissa, eri kulttuureissa ja eri aikoina vaihtelevat. Jos rikolliseksi määriteltäisiin henkilö, joka joskus on syyllistynyt lainvastaiseen tekoon, määrittely kärsisi inflaation. Joku valehtelee veroilmoituksessa, toinen jättää palauttamatta kirjaston kirjan. Siksi rikolliseksi määritellään henkilö, joka toistuvasti syyllistyy lainvastaisiin tekoihin ja jolla on rikosrekisteri. (Anttila & Törnudd 1983, 16; Laine 1991, 26; Laitinen & Aromaa 1993, 15; Trojanowicz 1987, 18.)

Rikollisuuden yhteiskuntatieteellinen tutkimus määrittelee rikollisen toiminnan sosiaalisten normien vastaiseksi ja niin ollen poikkeavaksi käyttäytymiseksi. Sosiaalinen normi on käyttäytymissäntö, jonka noudattamista valvotaan pakottein. Ihmiset asettavat tällaisia normeja toisilleen ja valvovat niiden noudattamista. Normista poikkeamisesta seuraa muiden ihmisten asettamia sanktioita norminrikkajalle. Kielletyn teon suorittaminen voi olla jossain mielessä houkuttelevaa, minkä vuoksi yhteiskunnan on tasapainotettava tilanne vastakkaiseen suuntaan vaikuttavalla normipaineella ja sanktiouhalla. (Allardt & Littunen 1984, 21; Anttila & Törnudd 1983, 81; Laitinen & Aromaa 1993, 13-15.)

Sosiaalisen normin rikkomisen määrääminen rikoksena rangaistavaksi eli teon kriminalisointi edellyttää yleensä että norminvastainen teko joko aiheuttaa olennaista vahinkoa tai vaaraa tai siihen syyllistymisen yleisyyttä otaksutaan voitavan säädellä julistamalla se rangaistavaksi. Suunniteltaessa kriminalisointeja on vahingon ja vaaran suuruuden määrittelemisen poliittinen tehtävä, missä erilaisia intressejä punnitaan vastakkain. (Anttila & Törnudd 1983, 113.)

Sosiaalinen kontrolli valvoo normien noudattamista joko virallisesti yhteiskunnan instituutioiden ja julkisen vallan haltijoiden muodossa tai epävirallisesti yhteisön jäsenten kautta. Samalla se säätelee poikkeavaa käyttäytymistä pyrkien ohjaamaan yhteiskunnan jäsenet toimimaan normien suunnassa. Keskeisimmät käyttäytymissäännöt opitaan ja sisäistetään jo varhaislapsuudessa kotona ja myöhemmin koulussa. Säännöt edustavat myöhemmin laajemmin yhteiskunnassa vaadittavia käyttäytymismalleja. Kun näihin lapsuudessa sisäistettyihin kieltoihin lisätään samansuuntaiset yhteisön normit ja ankarat rangaistusuhat, jäävät rikollisuuden tasoiset poikkeavat teot normaalioloissa varsin harvinaisiksi. Yhteisön epävirallisilla käyttäytymissäännöillä ja epävirallisella sosiaalisella kontrollilla on ensisijaisen tärkeä merkitys käyttäytymisen säätelyssä. (Allardt & Littunen 1984, 387-388; Anttila & Törnudd 1983, 24, 82-83; Iivari 1996, 29; Maquieira 1989, 43.)

Peruskysymyksiä on se, millainen käyttäytyminen määritellään niin poikkeavaksi, että siihen on ulkopuolisten puututtava. Lisäksi se, millaisia poikkeavuuksia

yhteiskunnassa siedetään, miten normeja valvotaan ja miten poikkeavia kohdellaan. Vaikka sosiaalinen kontrolli kohdistuu normeista poikkeavaan käyttäytymiseen, ei tilastollisesti normaalista poikkeaminen sinänsä edellytä kontrollia. Tavallisesti sosiaalisen kontrollin alaiseksi luokitellaan nimenomaan sellaiset poikkeavan käyttäytymisen muodot, joiden katsotaan vahingoittavan joko poikkeavaa henkilöä itseään (sairaudet) tai ulkopuolista yhteisöä (rikollisuus). (Allardt & Littunen 1984, 388; Anttila & Törnudd 1983, 19; Laitinen & Aromaa 1993, 13-15.)

1.2 Nuoret rikoksentekijät

1.2.1 Lainsäädäntöä

Lainsäädännöllisesti nuorisoriikollisuus on alettu erottaa omaksi alueekseen vasta 1800-luvun lopussa. Tätä aikaisemmin ainoastaan alle 7-vuotiaita oli pidetty liian nuorina rangaistaviksi muuten kuin kodin kurinpitokeinoin. Nyt katsottiin, että vaikka nuorilla rikollisilla onkin suurin riski muodostua rikoksen uusijoiksi, on tässä ryhmässä myös eniten vaikutuksia kasvatustoimenpiteillä. Rangaistuksilla alettiin tähdätä nuoren rikollisen parantamiseen. (Tuunainen 1987, 58.)

Nykyinen nuorisoriikollisuuslainsäädäntö on peräisin pääasiassa vuosilta 1940-42. Lainsäädännössä lakia rikkoneista nuorista käytetään termiä "nuori rikoksentekijä". Tällä tarkoitetaan henkilöä, joka rangaistavan teon tehdessään on ollut 15, mutta ei 21 vuotta täyttänyt (Laki nuorista rikoksentekijöistä 31.5.1940/262 Ri 209). Rikosoikeudellisen vastuun alaikäraja on 15 vuotta, jota nuorempien teot jäävät rankaisematta. Alle 15-vuotiaita koskevat lastensuojelulain toimenpiteet. Kuitenkin alle 15-vuotiaakin on velvollinen korvaamaan aiheuttamansa vahingon. (Laitinen & Nyholm 1995, 20; Lauronen & Pietarila 1994, 9.)

Lastensuojelulaki määrittelee alle 18-vuotiaan henkilön lapseksi ja alle 21-vuotiaan henkilön nuoreksi. Lastensuojelulaki kattaa lapsia ja nuoria koskevat perhe- ja yksilökohtaiset toimintamuodot, joita ovat avohuollon tukitoimet, huostaanotto, sijaishuolto ja jälkihuolto. Avohuollon tukitoimenpiteitä sovelletaan tilanteisiin, joissa lapsen tai nuoren kasvuolot vaarantavat tai eivät turvaa hänen kehitystään tai

joissa lapsi tai nuori käyttäytymisellään vaarantaa terveyttään tai kehitystään. Tämän tutkimuksen haastatteluaineistossa esiintyviä avohuollon toimenpiteitä ovat mm. tukihenkilön tai -perheen järjestäminen, koulunkäynnin tai asumisen tukeminen taloudellisesti sekä terapiapalvelut. Lapsi voidaan huostaanottaa lastensuojelulaitokseen tai muuhun sijaishuoltoon, jos avohuollon toimenpiteet ovat osoittautuneet riittämättömiksi ja jos puutteet lapsen huolenpidossa tai muut kodin olosuhteet uhkaavat vaarantaa lapsen terveyttä tai jos lapsi vaarantaa vakavasti terveyttään tai kehitystään päihteillä, tekemällä muun kuin vähäisenä pidettävän rikollisen teon tms. (Lastensuojelulaki 5.8.1983/683 Si 233.)

1960-luvulta lähtien nuorten rikosten sanktioinnissa on vaikuttanut uudenlainen ajattelutapa. Vankilarangaistusten sijaan on alettu yhä enemmän miettiä vaihtoehtoisia seuraamuksia, koska vankeusrangaistuksen katsotaan olevan erityisen vahingollista nuorelle henkilölle. Vuonna 1989 nuoria rikollisia koskevaa rangaistusasteikkoa lievennettiin edelleen ja säädettiin, että alle 18-vuotiaana tehdystä rikoksesta ei saa tuomita ehdottomaan vankeuteen, elleivät painavat syyt sitä vaadi (Laki ehdollisesta rangaistuksesta 17.11.1989/992 Ri 201). "Painavat syyt" merkitsevät useimmiten pitempiäaikaista, toistuvaa rikosten tekoa, ei pelkästään yksittäistä tekoa. Vuonna 1990 lakiin lisättiin pykälä mahdollisuudesta jättää syyttämättä, jos rikoksentekijä on ollut alle 18-vuotias ja teon katsotaan johtuneen ymmärtämättömyydestä ja harkitsemattomuudesta (Asetus rikoslain voimaansaamisesta 23.3.1990/301 Ri 102). Vuoden 1991 alusta voimaan astui myös laki toimenpiteistä luopumisesta ja syyttämättä tai tuomitsematta jättämisestä rikoksentekijän nuoruuden, seuraamuksen kohtuuttomuuden tai tarkoituksettomuuden perusteella. (Iivari 1996, 70-71; Laitinen 1993, 27.)

Alle 18-vuotiaiden kohdalla sovelletaan usein ehdollista rangaistusta. Rangaistus on ehdollinen tuomioistuimen asettaman koetusajan. Jos ehdolliseen rangaistukseen tuomittu tekee koetusaikana uuden, vankeusrangaistusta vaativan rikoksen, tuomioistuimella on määrätyt ehdollisen rangaistuksen pantavaksi täytäntöön. (Laki ehdollisesta rangaistuksesta 19.4.1991/700 Ri 201.) Koetusaikana nuoren on oltava valvonnan alaisena. Tarkoituksena on estää tuomittua tekemästä uutta rikosta ja

tukea häntä hänen pyrkiessään elämään nuhteettomasti. Valvonnan järjestää oikeusministeriö ja käytännössä sitä toteuttaa kriminaalihuoltoyhdistyksen valvoja tai oikeusministeriön valvojaksi sopivaksi katsoma henkilö. (Laki nuorista rikoksentekeijöistä Ri209.)

1.2.2 Nuoret syyntakeettomat

Nuorisoväkivaltaa ja -rikollisuutta on käsitelty paljon julkisuudessa ja on syntynyt kuva nuorisoriikollisuuden kasvusta. Todellisuudessa nuorten tekemät rikokset ovat rajusti vähentyneet jopa niin, että kun ilmitulleiden kaikkien rikosten määrästä vuonna 1980 26% oli alle 21-vuotiaiden tekemiä, oli nuorten osuus vuonna 1989 enää 20%. Valvonnan tehostuessa tilastoitu rikollisuus kasvaa ja toisaalta medialla on valta otsikoitaan valitsemalla luoda ihmisille illuusioita eri ilmiöiden yleisyydestä. Tutkimusten mukaan nuorten väkivalta ja rikollinen käyttäytyminen kokonaisuudessaan on vähentynyt, mutta ilmitulleiden tapausten määrä lisääntynyt. (Nuorisokomitea -90 1991, 131.)

Nuorten rikollisuuteen liittyy joitakin tyypillisiä tekijöitä. Nuorten tekemät rikokset ovat enimmäkseen lieviä ja kokeilu- ja kertaluontoisia. Pojat tekevät rikoksia tyttöjä enemmän, rikokset keskittyvät ikävaiheeseen 12-16 ja ovat harvoin suunnitelmallisia. Nuorten rikokset liittyvät toisaalta nuorten vapaa-ajanviettoon ja toisaalta niiden ikärajojen rikkomiseen, joiden perusteella aikuiset ovat määritelleet nuorten kypsyyttä. Tilanteeseen ja ympäristöön liittyvä normisto on vapaa-ajan viettopaikassa erilaista kuin vaikkapa koulussa ja rikoksia tehdäänkin usein ryhmässä iltariennoissa. Myöhemmin elämäntilanteen vakiinnuttua avioliiton, työpaikan tms. kautta rikollisuus loppuu. Kun perhe- ja työelämään siirrytään nykyään yhä myöhempään, kuohunta saattaa jatkua pitkään. (Iivari 1996, 36-37, 80; Nuorisokomitea -90 1991, 132; Tawast-Miettinen 1993, 33.)

Se, miksi lapsen ja nuoren tekemää rikosta käsitellään oikeudessa lievemmin, perustuu siihen, että teon rangaistavuutta arvioitaessa huomioidaan teon tekijä ja hänen syyntakeisuutensa. Periaatteessa rikosoikeudellinen järjestelmämme perustuu siihen olettamukseen, että rikoksentekeijällä on valinnan vapaus ja että hän on siksi

voinut valita käyttäytymisensä kaavan. Kuitenkin katsotaan, että nuori ihminen ei ole täysin kykenevä tekojensa harkintaan eikä kypsä kantamaan vastuuta teoistaan (syyntakeettomuus). Samaan ajatukseen perustuen nuorille ei myöskään anneta kaikkia kansalaisen oikeuksia, kuten äänioikeutta. Samoin nuorten rikollisten kohdalla katsotaan olevan paremmat mahdollisuudet kasvatukseen ja yhteiskuntaan uudelleen sosiaalistamiseen (hoidettavuus). (Anttila & Törnudd 1983, 105; Lauronen & Pietarila 1994, 10; Mäkelä 1967, 40.)

Aikuisten ja lasten arvomaailmojen välillä on huikea ero. Varttuvalla nuorella eivät "aikuisten arvot" ja moraaliajattelu ole vielä sisäistyneet eivätkä nuoret aina näihin arvoihin pohjautuvia normeja haluakaan noudattaa. Usein päinvastoin kapinoidaan aikuisten asettamia sääntöjä vastaan keinoilla millä hyvänsä. Erään suomalaisen arvion mukaan jopa 90% lapsista syyllistyy lainvastaisuuksiin ennen aikuistumistaan. Suurimmalla osalla nuoria tämä vaihe on kuitenkin ohimenevä. (Mahkonen 1993, 15-16.)

Sanktioita määrättäessä on muistettava, että rikoksella on rangaistuksen lisäksi muitakin seuraamuksia rikolliselle. Viralliset ja epäviralliset lisäseuraamukset, kuten ajokortin peruuttaminen, työstä erottaminen tai opiskelumahdollisuuksien menettäminen, perhesuhteiden muutokset ja ympäristön leimaava asenne, voivat muodostua jopa merkittävämmäksi rangaistukseksi kuin varsinainen tuomio. (Anttila & Törnudd 1983, 106.)

Nuoren leimaaminen rikolliseksi jo varhain muodostuu helposti eräänlaiseksi itseään toteuttavaksi ennusteeksi. Jos nuoria leimataan, he alkavat vastata ympäristön odotuksiin eli käyttäytyä päinvastoin kuin mihin rankaisemisella tähdätään. Tämän vuoksi ymmärrys ja sormien läpi katsominen on tietyissä tilanteissa perusteltua. On eri asia syyllistyä nuorisoriikollisuuteen ja olla nuorisoriikollinen. Kertaluontoisten, lievien rikosten ankara rankaiseminen leimaa nuoren varhaisessa vaiheessa ja enemmän edistää kuin ehkäisee rikollisen uran syntymistä. Kuitenkin nuoren lainvastaiseen ja epäsosiaaliseen käyttäytymiseen on aina reagoitava jollain tavalla, jotta pystytään osoittamaan käyttäytymisen rajat. Jos oikean ja väärän välinen raja

hämärtyy, on toimenpiteistä luopuminen vastoin nuoren etua. (Mahkonen 1993, 65, 84, 115; Nuorisokomitea -90 1991, 132.)

Ennaltaehkäisevät toimenpiteet voidaan jakaa sosiaalipoliittisiin, tilaisuuspainotteisiin ja yhteisöpohjaisiin toimiin. Rikollisuuden torjunta olisi aloitettava yhteiskunnan rakenteelliselta tasolta, koska sopeutumattomuuden ja sitä kautta rikollisuuden syyt yleensä pohjaavat näihin taustoihin. Toisaalta, koska nuorten varsinaisten rikollisten tekojen taustalla harvoin on suunnitelmallisuutta ja päämäärähakuisuutta, on ennaltaehkäisy seuraamusjärjestelmän kautta vaikeaa. Tällöin tilaisuuspainotteiset ehkäisykeinot ovat käyttökelpoisempia. Koska koulu on merkittävä nuorten elämän ja ajankäytön säätelijä ja yhteiskunnan vaikutusmahdollisuuksien ulottuvilla, voidaan koulun lähempää tarkastelua suhteessa sopeutumattomuuteen ja rikollisuuteen pitää perusteltuna. (Nuorisokomitea -90 1991, 133-134.)

1.3 Näkökulmia nuorisoriikollisuuteen

1.3.1 Yksilö ja yhteiskunta

Sosiaalisia ongelmia, kuten nuorisoriikollisuutta voidaan tarkastella eri perspektiiveistä. Suuri osa kriminaali- ja huoltopoliittisista keskusteluista voidaan palauttaa kysymykseen siitä, johtuuko yksilön poikkeavuus "sydämen pahuudesta" vai epäedullisista oloista. Tämä on merkittävä kysymys siinä mielessä, että se suoraan määrittelee sen, missä määrin rikoksen tekijän katsotaan olevan vastuussa teoistaan. Ja edelleen vastauksesta on riippuvainen se, millä tavalla rikokseen reagoidaan ja mitä seuraamuksia sillä on. (Mäkelä 1967, 36-40; Nyqvist 1993, 16.)

On tavallisempaa ajatella, että nuorilla on ongelmia aikuisyhteiskunnan kanssa eikä päinvastoin. Nuorisolle annetaan suuri huomio julkisuudessa, erityisesti negatiivisessa mielessä. Nuorisosta muokataan tahallisesti tai tahattomasti tietynlainen kuva ja aiheutetaan samalla yhteisössä lievää paniikkia. Näin nuorista rikoksenteikijöistä puhuttaessa yleinen huomio kiinnittyy huonoihin yksilöihin, jotka ovat itse aiheuttaneet ongelmansa. Nuorten asemaan liittyvät yhteiskunnalliset

ongelmat sekä tekijät, jotka tuottavat ongelmanuoria, jäävät julkisuuden ja huomion ulkopuolelle. (Hoikkala 1989, 91; Nyqvist 1993, 16.)

Kun rikollisuus nähdään vain yksilön lainvastaisena käyttäytymisenä tai yksilön poikkeavuutena, nähdään myös rikos tavoitteellisena ja tarkoituksenhakuisena tekona, jonka voi tehdä vain tietoinen yksilö. Tästä näkökulmasta rikollisuus voidaan selittää sillä, että on olemassa rikollisia ihmisiä. Näin ollen syytökemukset sekä vaikuttamis- ja parantamisyrietykset tulee kohdistaa yksilöön. (Laitinen & Aromaa 1993, 59.)

Yhteiskuntatieteiden nykyisen käsityksen mukaan rikollisuus ei kuitenkaan ole yksilön ominaisuus, vaan vuorovaikutusta yksilön ja yhteiskunnan välillä. Yksilölle syntyy yhteiskunnassa tietty rooli ja tarkastelukulmana voidaan pitää sitä, miten hän roolinsa hyväksyy ja siihen sopeutuu. Näkökulmaa näin muutettaessa pyritään ongelma näkemään yhteiskunnan laajuksena, jolloin tarkastellaan ympäristötekijöitä ja pyritään muuttamaan vallitsevia yhteiskunnallisia epäkohtia. (Anttila & Törnudd 1983, 13, 100, 107; Tawast-Miettinen 1993, 31.)

Rikollisuus on ilmiö, jota ei voi poistaa, koska se on yhteiskunnalle välttämätön monessakin suhteessa. Jokainen järjestäynyt yhteiskunta asettaa jäsenilleen käyttäytymisnormeja ja niiden ylläpitämiseksi vaaditaan sosiaalisen kontrollin järjestelmä. Normien rikkomisesta seuraa vastareaktio ja reaktion kautta säännöstö vahvistuu edelleen ja havainnollistuu yhteisön jäsenille. Koska yhteiskunnalla aina on normistonsa, on yhteiskunnassa myös välttämättä poikkeavaa käytöstä, so. normien rikkomista. Tavallaan rikollisuus on näin yhteiskunnan tasapainotilaan perustuva välttämätön voima. (Anttila & Törnudd 1983, 71-76.)

Vaikka rikollisuuden selitysteorioiden erilaisia malleja ei pidetä vastakkaisina tai toisensa poissulkevinä, voidaan teorit jakaa kahtia; biologis-psykiatriin ja sosiologisiin teorioihin. Ensimmäiset keskittyvät rikoksentekijäksi valikoitumisen lainalaisuuksiin ja ovat perinteisesti etsineet rikollisuuden syitä yksilön ominaisuuksista kuten mielisairaudesta, psyykkisestä kehitysvammaisuudesta ja

psykopatiasta ja sitä kautta perinnöllisyydestä. Jälkimmäiset kiinnittävät huomionsa rikollisuuteen johtaviin tekijöihin yhteiskunnassa, rikollisuuden tasoon ja kehityksen yleisiin säännönmukaisuuksiin. (Anttila & Törnudd 1983, 25-31.)

1.3.2 Rangaistus ja hoito

Rikollisuuden seuraamuksista keskusteltaessa merkittäväksi kysymykseksi nousee myös rangaistuksen ja hoidon välinen suhde. Sinänsä sekä hoidolla että rangaistuksella on yhteisenä päämääränä estää asianomaista rikkomasta yhteiskunnan normeja uudelleen, ideologia vain on erilainen. Rangaistuksella ymmärretään teon jälkeiset seuraamukset, jotka ovat luonteeltaan yksilön oikeuksia rajoittavia (aika ja tila) ja jotka tuottavat jonkin asteista kärsimystä tekijälle. Kärsimykseen yhdistetään usein ajatus, että sen kautta rikollinen voi sovittaa tekonsa. Hoito-termiä ei tässä yhteydessä pidä yhdistää rikollisuuden hoitoon sairautena, vaan sen tavoitteena on yhteiskuntaan uudelleen sopeuttaminen ja normin vastaisen käyttäytymisen loppuminen. Hoidolla suunnataan tulevaisuuteen ja keinoina käytetään rangaistukselle päinvastaisia elementtejä; tarjotaan mahdollisuus aikaan ja tilaan sekä sosiaalisiin kontakteihin. (Mäkelä 1967, 45, 52; Nyqvist 1993, 14.)

Edellisen kappaleen jaottelu määrittelee avohuollon hoidoksi ja vapaudenriiston rangaistukseksi. Kahtiajako ei kuitenkaan ole näin selkeä. Useat instituutiot, jotka rajoittavat asiakkaidensa vapautta, katsovat ainakin virallisesti toteuttavansa hoitoidologiaa so. yhteiskuntaan uudelleensopeuttamista. (Christie 1983, 35; Mäkelä 1967, 35.) Pelkkä nimitysten uudistaminen ei muuta toimenpiteiden vaikutusta kohteeseensa. Vapauden riistäminen yksilön suojelemiseksi ja estämiseksi vahingoittamasta itseään tai muita ei terapian tai hoidon nimikkeellä vaikuta positiivisemmin yksilön tulevaisuuteen. (Kersten 1989, 130.)

Rangaistuksella ja hoidolla on myös hieman eroavat tavoitteet. Rankaisuperiaate nojaa rangaistuksen yleisestäävyyteen niin, että rangaistukset toimivat pelotteina muulle väestölle ja vahvistavat vallitsevia virallisia säädöksiä ja epävirallisia käytösnormeja. Rangaistut rikolliset toimivat esimerkkeinä siitä, mitä normien vastaisesta käyttäytymisestä seuraa. Oletuksena tällöin on, että rikoksentekijä ennen

tekoaan harkitsee ja punnitsee eri vaihtoehtoja. Yleistävyyden vaikutus riippuu siitä, kuinka suuri kiinnijoutumisriski on ja toisaalta siitä, kuinka ankaria rangaistuksia ko. teosta yleensä langetetaan. (Anttila & Törnudd 1983, 146-153; Christie 1983, 17-19.) Nuorten rikollisten syyntakeettomuuteen perustuva seuraamusten lieventäminen sopii yleisestäävyyssajatteluun niin, että rikos sinänsä jää moitittavaksi, mutta poikkeustilanteen huomioon ottaen rikoksenteijä siirretään rikollisen roolista syyntakeettoman rooliin (Anttila & Törnudd 1983, 105).

Useiden tutkimusten mukaan rangaistuksen yleisestäävällä vaikutuksella on merkitystä vain niissä välineellisissä rikoksissa, joiden tekeminen edellyttää pidempää harkinta-aikaa. Useimpien rikoksenteijöiden tiedetään vain harvoin systemaattisesti punnitsevan eri käyttäytymisvaihtoehtoja. Jos motivaatio rikoksen tekemiseen on korkea, kuten esim. huumausaine- ja henkirikoksissa, rangaistuksen pelolla ei ole juurikaan merkitystä. (Anttila & Törnudd 1983, 148, 155.) Kun kahdenlaiset motiivit vetävät eri suuntiin, on voittaja usein se, joka tarjoaa välittömämmän vaikutuksen. Virallista rangaistusuhkaa suurempi merkitys katsotaan rikollisuuden ehkäisyssä olevan epävirallisella kontrollilla ja sanktioilla.

Yleistävyyssperiaatteen eräs kritiikin aihe on ollut se seikka, että rikoksenteijä jää välikappaleeksi ja välineeksi normien vahvistamisessa. Kun tiedetään, että rangaistusjärjestelmän piiriin joutuminen enemmän lisää kuin vähentää uusintarikollisuusriskiä, voidaan yleisestäävän ajattelutavan katsoa ottavan vähän tai ei ollenkaan huomioon rikoksenteijää yksilönä. (Anttila & Törnudd 1983, 159.)

Erityisestäävät toimenpiteet kohdistuvat enemmän yksilöön niin, että hän ei enää syyllistyisi rikoksiin. Erityisestäävyyttä toteutetaan kolmella tavalla; varoitetaan yksilöä uudella seuraamuksella, jos hän uusii rikoksensa (myös tuomitsematta jättäminen tai ehdonalainen tuomio), pyritään sopeuttamaan rikoksenteijä uudelleen yhteiskuntaan erilaisin hoitotoimenpitein (koulutus, työhönohjaus, päihdehuolto tms.) tai tehdään rikoksenteijä vaarattomaksi niin, että suljetaan hänet laitokseen tai muulla tavoin estetään häntä tekemästä rikoksia. (Anttila & Törnudd 1983, 160.)

Vankilaan tai muuhun laitokseen sulkemisen on todettu lisäävän rikoksen uusimisriskiä. Vanki samastuu rikoksenteikijän rooliin, omaksuu vankilan osakulttuurin tavat, tiedot ja yhteiskunnanvastaiset asenteet sekä passiivisuuden sitä varmemmin, mitä pidempi on vankeusaika. Rikoksen sovittamisella on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen merkitys. Kärsimällä rikoksestaan langetetun tuomion, rikoksenteikijä ikään kuin hyvittää tekonsa ja pääsee eroon syyllisyydestään. Yhteisön on helpompi uudestaan hyväksyä hänet jäsenekseen, kun hän on hyvittänyt tekonsa. (Anttila & Törnudd 1983, 165, 171.)

Rikollisuuden torjunnassa esiin nousee jälleen kysymys yksilöön ja yhteiskuntaan kohdistuvasta kontrollista ja parannustoimenpiteistä. Yksiöön kohdistuvista pakkohoitotoimenpiteistä ja muista seuraamustoimenpiteistä on pyritty siirtymään yhteisöä koskeviin toimenpiteisiin. Rikostilaisuuksien vähentäminen erilaisilla varotoimenpiteillä sekä perhe-, työllisyys-, koulutus-, asunto- ja alkoholipolitiikkaa koskevilla uudistuksilla pyritään estämään rikollisuutta edes syntymästä. Näin siirrytään samalla jälkitoimenpiteistä ennakkoitoimenpiteisiin. (Anttila & Törnudd 1983, 179-183.)

1.4 (Nuoriso)rikollisuutta selittäviä teorioita

1.4.1 Syrjäytyminen ja anomia

Jokaisessa yhteiskunnassa on olemassa enemmän tai vähemmän hyväksytyt päämäärät, jota ihmiset tavoittelevat. Hyvän elämän tavoitteet ovat kulttuurisesti määritellyt ja siksi melko yhdenmukaisia samassa kulttuurissa. Näitä ovat mm. materiaaliset arvot ja taloudellinen hyvinvointi, yhteiskunnalliset valmiudet, kuten koulumenestys sekä idylliseen perhe-elämään liittyvät odotukset. On kuitenkin myös normeja, jotka määräävät, kuinka päämäärät tulee saavuttaa. Kaksijakoisuus kulttuuriin sisältyvien päämäärien ja niiden saavuttamistapojen välillä säätelee yleensä yhteiskunnan jäsenten käyttäytymistä. Päämäärien tavoittelu aikaansaa kilpailua menestyksestä, hyvinvoinnista ja vallasta. Yhteiskunnan rakenteesta johtuen jotkut yksilöt ja ryhmät eivät voi saavuttaa yleisiä päämääriä hyväksytyin keinoin. Sosiaalinen rakenne tai yhteiskunnalliset rakennetekijät ovat syrjäyttäneet

heidät tavoitteiden ulottumattomiin. (Allardt & Littunen 1984, 389-390; Campbell 1981, 69; Iivari 1996, 23; Kivirauma 1995, 19-20; Laine 1991, 56-61; Maquieira 1989, 43.)

Päämäärien ja niihin johtavien keinojen ristiriidasta on tuloksena jännityksen, anomian synty. Anomia merkitsee eräänlaista moraalisen tyhjyyden tunnetta, joka syntyy, kun ihmisen toiveet ylittävät reaaliset toteuttamismahdollisuudet. Anomian tilaan liittyy myös sosiaalisen kontrollin ja normien heikentyminen niin, ettei niillä ole yksilölle enää suurta merkitystä käyttäytymisen säätelijänä. Niille ihmisille, jotka eivät kykene saavuttamaan tavoitteitaan norminmukaisin keinoin, jää erilaisia vaihtoehtoja selviytyä tilanteesta. Osa sopeutuu ja jatkaa yrittämistä hyväksytyin keinoin. Osa hylkää yleisesti ihannoidut tavoitteet ja jatkaa toimintaansa normien mukaan. Toiset pyrkivät päämääräänsä normin-, jopa lainvastaisin keinoin. Osa hylkää sekä yleisesti ihannoidut tavoitteet että keinot niiden saavuttamiseksi ja vieraantuu yhteiskunnasta. Osa hylkää kulttuuriset päämäärät ja keinot ja luo niiden tilalle omat arvonsa. Kolme viimeistä ryhmää, jotka eivät sopeudu normien mukaiseen elämään, muodostavat potentiaalisen ryhmän rikoksentekeijöinä. (Campbell 1981, 69; Iivari 1996, 21-23; Kivirauma 1995, 19-20; Laine 1991, 56-61.)

Tavanomaisten elämäntyylien sekä toimintojen ulkopuolelle suljetun ihmisen sanotaan kärsivän sosiaalisesta deprivatiosta eli sosiaalisesta vajaatilasta. Sosiaalinen syrjäytyminen näkyy kyvyttömyytenä tai haluttomuutena olla mukana yhteisöelämässä. Henkilö ei kykene kontrolloimaan ja ohjaamaan elinolosuhteitaan ja hänellä on vaikeuksia selviytyä ongelmista, koska hän ei kykene analysoimaan elämäntilanteitaan. Syrjäytymisen syynä saattaa olla köyhyys tai fyysinen tai psyykkinen kyvyttömyys selviytyä ja saavuttaa päämääränsä yhteiskunnassa. Usein tällainen henkilö on myös syrjäytynyt niin, että hän tuntee itsensä kyvyttömäksi täyttämään yhteisön odotuksia eikä pysty noudattamaan yleisiä normeja, vaikka haluaisikin. (Nuorisokomitea -90 1991, 119; Toivola 1987, 11.)

Modernisaation myötä perinteiset nuoria sosiaalistavat insituutiot, kuten perhe, koulu, työelämä, sosiaaliluokkatausta, nuorisjärjestöt, naapurusto jne. ovat alkaneet

menettää merkitystään ja korvautua uusilla tekijöillä. Nuorten identiteetin ja persoonallisuuden muotoutuminen tapahtuu yhä suuremmissa määrin vapaa-aikana vertaisryhmässä saaden vaikutteita alakulttuureista, mediasta ja mainonnasta. Samalla syrjäytymisriski yhteiskunnasta kasvaa. Syrjäytyneelle yksilölle ongelmat usein kumuloituvat. Yksilö saattaa kuulua yhteiskuntakerrostumaan, jossa huonosaisiuden riski on suurempi kuin keskimäärin. Hän on saattanut viettää lapsuutensa asuinalueella, jonne on kasautunut sosiaalisia ongelmia. Jotkin koulujärjestelmään tai työmarkkinoihin liittyvät tekijät ovat saattaneet ajaa hänet vaikeuksiin. Moniongelmaiset nuoret ovat usein moniongelmaisen perheen jäseniä. Näin päästään sosiaalisen periytyvyyden ongelmaan, jolla tarkoitetaan perintö- ja ympäristötekijöiden vuorovaikutusta. Vanhemmat siirtävät lapsuuskodissaan oppimansa käytös- ja reaktiomallin edelleen lapsilleen. (Nuorisokomitea -90 1991, 120; Siurala 1991, 138-139.)

1.4.2 Alakulttuurit

Cohenin (1955) mukaan alakulttuurit syntyvät kun vallitseva kulttuuri näyttää tuottavan pelkkää epäonnistumista ja arvostuksen puutetta. Kun enemmistön arvomaailma, johon sisältyy mm. akateeminen koulutus ja kilpailu menestyksestä, tuntuu vieraalta ja aiheuttaa turhautumista, lähdetään arvostusta etsimään muualta. Liitytään yhteen samat arvot ja normit omaavien "sopeutumattomien" kanssa ja aletaan noudattaa omaa kulttuuria omin keinoin, joka valtakulttuurin silmissä on poikkeavaa ja jopa rikollista. (Campbell 1981, 70-71; Kivirauma 1995, 20-21.)

Kun alakulttuuri näin määritty negatiivisesti sen kautta, mitä se vastustaa, muodostuu uudesta kulttuurista valtakulttuurin vastakulttuuri. Se syntyy ryhmässä turhautumisen kokemuksesta ja on epäsuora keino viestittää, että se mitä valtakulttuuri tarjoaa, ei ole ryhmälle käyttökelpoista. Anomiateoriaan viitaten, ryhmältä on poissuljettu mahdollisuudet saavuttaa kulttuurisesti hyväksytyt päämäärät muuten kuin laittomin keinoin. Ryhmälle muodostuvat omat muun yhteiskunnan vastaiset arvot, tavoitteet ja normit, jotka vähitellen kehittyvät ainoiksi hyväksytyiksi. Asenteet opitaan vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa. (Bourdieu 1985, 32; Erätuuli & Puurula 1990, 11; Iivari 1996, 23-24, 31.)

Bourdieu (1985, 32-33) mukaan symbolisen järjestyksen vastaliikkeet ovat sikäli tärkeitä, että ne asettavat kyseenalaiseksi sen, mikä tuntuu itsestään selvältä. Kuitenkin useimmat alakulttuurit ovat kyvyttömiä muuttamaan valtakulttuuria juuri "poikkeavuutensa" ja "epäsosiaalisuutensa" sekä norminvastaisten keinojensa takia. Todellinen muutos voi sen vuoksi tapahtua vain valtakulttuurin sisällä, ottamalla etäisyyttä niin, että sitä voidaan analysoida ja nähdä sen puutteet ja muutoksen tarve. Alakulttuureiden tutkimuksessa oleellisia ovat ryhmän tavoitteet. Halutaanko valtakulttuuria muuttaa vai onko ryhmän tavoitteena laittomilla keinoilla saavuttaa yleisesti hyväksytyt päämäärät tai vain yksilölle ryhmässä kunnioitettu asema ja status? (ks. myös Iivari 1996, 24.)

Maquieira (1989, 38) pitää merkittävänä uuden identiteetin omaksumista ryhmässä, jossa opitut arvot ja käytännöt hylätään ja korvataan aivan uudella rakenteilla ja uudella elämäntyyllillä jokapäiväisessä elämässä. Merkittävä tämä muutos on siksi, että se edellyttää perityn todellisuuden kyseenalaistamista; aikuisten maailman insituutioiden, perheen, työn ja koulutuksen, koko kasvuympäristön ja jo sisäistetyin maailman ja käyttäytymissäännösten hylkäämistä ja korvaamista uudella.

Nuoret jakavat maailman ja ihmiset me/he -ulottuvuudella. "Heihin" kuuluu koko aikuisten maailma ja yhteiskunta, jota nuorelle käytännössä edustavat vanhemmat ja opettajat, poliitikot, sosiaalityöntekijät ja poliisi jne. "Meihin" kuuluu se, mikä on ehdottomasti "meidän" omaa ja "meille" vertaisryhmänä luonteenomaista. Identiteetti kehittyy kahden voiman ristipaineessa. Negatiivisen ulottuvuuden muodostaa "he", joka määrittelee stereotyyppiensä perusteella "nuoret" ominaisuuksin, joita nuoret eivät tunnista omikseen; mitä nuoret ovat ja miten heidän tulee käyttäytyä. Tällainen luokittelu ja manipulointi saa nuoret tuntemaan itsensä yhä etäisemmiksi aikuisista. Positiivisella ulottuvuudella vaikuttaa tunne ryhmään kuulumisesta omassa maailmassa, jossa kollektiivisesti vastustetaan aikuisten arvoissa nähtyä itsekkyyttä, hyötyajattelua, arvohierarkiaa ja valheita. Nuoret vastustavat myös aikuisten tavoittelemia ihanteita, koska näkevät todellisuuden aivan toisenlaisena, kaukana ideaalista ja pitävät myös tätä piirrettä osoituksena aikuisten valheellisyydestä. (Maquieira 1989, 40-45.)

Aikuisten arvomaailman hylkäämisen seurauksena nuoret alkavat arvioida ihmisiä sen mukaan, missä määrin nämä kunnioittavat auktoriteetteja ja vallankäyttäjiä perheessä, koulussa ja työpaikalla ja missä määrin alistuvat näiden sääntöihin ja lakeihin. Arvostettavaksi piirteeksi vertaisryhmässä nousee näiden "ulkopuolisten" vastustaminen ja oman kulttuurin normien noudattaminen. (Maquieira 1989, 44.)

1.4.3 Poikkeavuus ja leimautuminen

Poikkeavuus määritellään ympäristön asettamien normien ja niiden rikkomisen ja sanktioinnin kautta. Yksilö ei siis leimaudu poikkeavaksi yksinomaan käyttäytymisensä vuoksi vaan yhteisön kontrollitoimien seurauksena. Vasta yhteiskunnan toimenpiteet lyövät yksilöön poikkeavan leiman. Sääntöjä ei ole olemassa ennen kuin ne rikotaan ja rikkomusten kautta säännöt vahvistuvat edelleen. (Campbell 1981, 28; Mäkelä 1967, 43.)

Kun ympäristö määrittelee yksilön tietynlaiseksi, se samalla lyö häneen leiman ja alkaa suhtautua leiman kantajaan tietyllä tavalla. Leimaan liittyy tietynlaisia oletuksia ja odotuksia käyttäytymisestä, joita yksilö alkaa pian noudattaa. Näin myös rikoksesta epäillyt tai siihen syyllistyneet alkavat pitää itseään sellaisina henkilöinä, joiksi muut ovat heidät määritelleet. (Iivari 1996, 33.)

Yksilön leimautuminen poikkeavaksi tapahtuu teon tekijän ulottumattomissa. Ne, joilla on valtaa, määrittelevät ja asettavat leiman ja joko anteeksiantavat, pyrkivät parantamaan tai rankaisevat. Yksilölle itselleen ei jää sananvaltaa. On kuitenkin erotettava normin rikkominen, joka tavallisesti tapahtuu yksilön omasta tahdosta, tietoisena yleisistä normeista tai laeista ja toisaalta leimaaminen, joka on ympäristön suhtautumista ja reaktio yksilön toimintaan. (Campbell 1981, 32.)

Koska leimautumisteoria ei yksinään pysty vastaamaan esimerkiksi kysymykseen siitä, miksi normeja rikotaan, voidaan teoriataustaa täydentää palaamalla takaisin anomiateoriaan ja alakulttuureihin.

2 Koulun käytännöt

"Heidän käsittääkseen Jumala loi alussa taivaan ja maan raaka-aineeksi niin kuin on ryhmä oppilaita, jotka tulevat ensimmäiselle luokalle nimenomaan ja varta vasten työstettäväksi ja jalostettaviksi. Siksi tasaiseksi tieksi, jota myöten jalostuksen oli määrä edetä, hän loi lineaarisen ajan. Ja välineeksi, jolla mitattaisiin jalostumisprosessin edistymistä, hän loi [oppiaineet] matematiikan ja fysiikan."
(Høeg 1993, 322.)

Valtiollinen perusopetus syntyi yleisten valistus- ja kasvatusaatteiden kehittyessä. Samaan aikaan teollisuus kehittyi ja ammattiryhmät eriytyivät. Perhe ei enää yksin voinut vastata teollistuvan ja monimutkaistuvan yhteiskunnan koulutustarpeisiin. Koululaitos kehittyi sekä vastaamaan työelämän tarpeisiin että sosialisointia kautta välittämään yhteiskunnan jäsenille yhdenmukaista suhtautumistapaa itseän ja ympäristöön. (Järvi 1990, 38.)

Yhteiskunnassa on enemmän tai vähemmän hyväksytyt päämäärät, joita yksilöt tavoittelevat. Tämä ideaali hyvästä elämästä on koko koulutuksen perusta. Toivottavaan elämäntapaan katsotaan sisältyvän mm. peruskoulutus päästötodistuksineen, hyvin arvosanoin, jotka takaavat jatkokoulutuspaikan. Eri ammatteja arvostetaan eri tavalla, mutta toimeentulon perustana on kuitenkin oltava palkallinen työ. Aviopuoliso ja muutama lapsi kuuluvat perhe-elämän idylliin. Yleistavoite jakautuu tietenkin yhteisö- ja henkilökohtaisempiin tavoitteisiin, mutta pääpiirteittäin kansalaiset sosiaalistetaan lapsesta saakka tietentyypin elämän tavoittelemiseen. Koulu toimii yhtenä tärkeimpänä sosiaalistajana.

2.1 Koulun muutospaineet

Koulutuksen muutospaineet lisääntyivät 1950-60 -luvulla. Syinä tähän olivat koulutuksen räjähdysmäinen laajeneminen; koulu muuttui pitkäaikaisemmaksi, aikuiskoulutus laajeni ja elinikäisen koulutuksen idea omaksuttiin.

Yhteiskunnallinen valtajärjestelmä alkoi rakentua saadun koulutuksen paremmuuteen ja hyvällä koulutuksella oli mahdollisuus kompensoida vaatimatonta kotitaustaa. Koulutus alkoi olla taloudellisen kasvun keskeisin väylä. Tiedon valtava

lisääntyminen sekä tiedonalueiden eriytyminen edellyttivät jatkuvasti laajenevaa koulutusta. (Syrjäläinen 1992, 4.)

Ziehen (1991, 167-169) mukaan muutospaineen aiheuttaa se, että koululaitoksen ympäriltä on haihtunut se sädekehä, joka aikaisemmin mahdollisti koulun toiminnan niin, että ulkopuolelta tuli hyvin vähän kritiikkiä. Koulu opettajineen oli vuosisadan puoliväliin saakka perinteikäs auktoriteetti ja edusti sivistystä, korkeampaa kulttuuria sekä kurinalaista kasvatusta. Yksilöllisyyden korostuessa sekä opettajat että oppilaat saivat enemmän liikkumatilaa, koulun tabu asema asetettiin yhä useammin kyseenalaiseksi ja sitä alettiin tarkastella uusista näkökulmista. Koululle alettiin asettaa avoimesti vaatimuksia.

Nykyään koululle muutospaineita asettavat myös muuttuneet valtiolliset, poliittiset ja taloudelliset järjestelmät, kansainvälistyminen sekä nopeat muutokset työ- ja elinkeinoelämässä. Nämä muutokset heijastuvat myös perhe-elämään ja vapaa-ajan käyttöön ja koulun merkitys kasvattajana korostuu entisestään. (Pops 1994 1996, 8.)

Koulussa näyttää aina olevan lukemattomia asioita, joihin pitäisi puuttua. Opettajan puheen määrä ja laatu, yksisuuntainen vuorovaikutusrakenne, oppilaiden yleinen passiivisuus, opetuksen ja oppimisen oppimateriaalisidonnaisuus, arkkitehtonisen tilan eristyneisyys, luokkahuoneilmaston koleus, yksipuoliset opetusmallit ja opetusjärjestelyt, oppiaineksen viipalointi, ikästandardiin sidottu vuosiluokkarakenne muiden muassa ovat tyypillisiä kouluelämän elementtejä. Kaikkia näitä käytäntöjä leimaa niiden ylikansallisuus ja ylihistoriallisuus. (Syrjäläinen 1992, 2-3.) Juuri koulussa perinteitä vaalitaan tarkasti. Koulun perinteet vain usein ovat sisällöltään onttoja, pelkkiä muutoseikkoja korostavia. Kun muotojen ylläpitämisestä tulee itsetarkoitus, ei huomio enää kiinnity syvemmällä oleviin tarpeisiin ja motiiveihin. (Ziehe 1991, 173-174.)

Koulua on kautta aikojen pyritty muuttamaan erilaisilla pedagogisilla reformiliikkeillä erilaisin motiivein. Muutosliikkeiden käyttövoimana on ollut kullekin ajalle ominainen arvoajattelu. Yrityksistä huolimatta aina on jouduttu

painimaan samojen muuttumattomuuden ongelmien kanssa. Suomessa muutosprosessin suurimpana ongelmana on ollut keskusjohtoisuus; koulunuudistus on ollut valtion ohjaamaa, ylhäältä alas suuntautuvaa. Päätökset on tehty suhteellisen kaukana kentältä ja kenttätöntekijöillä on ollut melko vähän sananvaltaa heitä koskevissa asioissa. Näinä vuosina koululaitoksen vahvasta keskusjohtoisuudesta on pyritty pääsemään irti. Tavoitteena on koulukohtainen opetussuunnitelma-ajattelu, joka sisältää näkemyksen opettajasta oman työnsä kehittäjänä ja koulu yhteisön vahvuuksien tunnistamisen. (Pops 1994 1996, 9; Syrjäläinen 1992, 3-7.)

Pyrkimys muuttaa koulua edellyttää koulun kulttuurin ja käytäntöjen tuntemusta myös syvemmillä. Muutosprosessia ei voi saada aikaan hetkessä, vaan se vaatii jatkuvaa prosessointia, yhteistyötä ja kaikkien työntekijöiden, oppilaiden ja vanhempien sitoutumista. Tehokkuusvaatimusten paineessa on muistettava kouluelämän kompleksisuus. Kun luokassa on kymmeniä erilaisia kyvyt ja taustat omaavia oppilaita, on mahdotonta lainata tulosajattelua muilta alueilta ja keskittyä tehokkuuden vaatimukseen. Vaikka opetuksen onnistumiseksi opettajalla on oltava jonkinlainen suunnitelma tunnin kulusta, ei hän voi koskaan ennustaa tai suunnitella tarkasti, mitä seuraavaksi tapahtuu. Tehokkuuden, nopeuden, tarkkuuden ja säästöjen arviointi ei ihmislasten opetuksessa voi olla etusijalla. Hyödyllisempää kuin tarkastella tuloksia, on tarkastella prosesseja, jotka käynnistyvät oppimistilanteissa. (Jackson 1968, 165-168; Syrjäläinen 1992, 73-74.)

Koulun muutos vaatii myös mahdollisuuksien näkemistä. Instituutioiden maailma on aina ihmisten rakentama maailma. Berger ja Luckmann (1979) kutsuvat sosiaalisen todellisuuden reifikaatioksi sitä, että ihmiset ensin luovat maailman, jonka sitten kokevat joksikin muuksi kuin oman inhimillisen toimintansa tulokseksi. Samalla unohdetaan ihmisen oma auktoriteetti inhimilliseen maailmaan nähden ja ihmisen ja maailman väliset suhteet kääntyvät pääläelle. Ihminen, maailman tuottaja, ymmärretään sen tuotteeksi. Ihminen kokee maailman outona asiain tilana, johon hänellä ei ole kontrollivaltaa. (Aikio 1991, 36.) Tästä seuraa usein se, että ongelmista syytetään liian helposti yhteiskuntaa, aatesuuntauksia tms. hahmottomia olentoja, joiden nähdään olevan yksilön ulottumattomissa ja vaikutusvallan ulkopuolella.

2.2 Virallinen opetussuunnitelma

Virallisen opetussuunnitelman yleiset lauseet määrittelevät ne tavoitteet, joihin koulu kasvatus- ja opetustyönsä perustaa. Siihen on kirjattu, mitä ja miten tulisi opettaa, sekä mihin tavoitteisiin tällä opetuksella pyritään. (Meri 1992, 54-55.)

Opetussuunnitelman perusteiden taustalla vaikuttavat koulutuspolitiikan ja pedagogiikan yleiset katsomukset sekä kulttuurin yleiset arvot ja arvostukset. Kouluhallitus antaa opetussuunnitelman laadintaa ja opetusta koskevat yleiset ohjeet, opetussuunnitelman perusteet peruskoululain perusteella. Kunnat laativat näissä puitteissa omat opetussuunnitelmansa ja koulut edelleen koulukohtaiset opetussuunnitelmansa. Opettaja on opetussuunnitelman toteuttamisen avainhenkilö. (Pops 1985, 7-10.)

Arkisessa koulutyössä kirjoitettu ja virallinen opetussuunnitelma ei läheskään aina toteudu suunnitellulla tavalla. On eri asia kirjata tavoitteita ja sisältöjä paperilla kuin toteuttaa ne käytännössä. Eletty eli toteutunut opetussuunnitelma kuvailee sitä, miten opettaja ja oppilaat kokevat koulutyön, millainen opetussuunnitelma koulun käytännön työssä näkyy. Oppilaat kokevat opetussuunnitelman luokkayhteisön kautta. Luokassa on tietyt sisäiset tavat, tietty aikataulu ja tietyt tottumukset, joiden kautta oppilaille välittyy käsitys siitä, mitä kouluelämään kuuluu. Samalla oppilas muodostaa kuvan siitä, mitä on oppiminen, opettaminen ja opiskeleminen. Opettajan tavoitteena on noudattaa virallista opetussuunnitelmaa mahdollisimman pitkälle, mutta väliin tulevat käytännön ongelmat usein pikemminkin asettavat kirjoitetun ja toteutuneen opetussuunnitelman vastakkain. (Meri 1992, 55, 58.)

Ziehe (1991, 190-191) pelkää, että opetussuunnittelun kieli on muodostumassa omaksi sananhelinäalueekseen, joka on täysin irrallaan koulun käytännöstä ja arkipäivästä. Tavoite- ja suunnittelukielen päätehtäväksi jää näin ainoastaan taata järjestelmän suostumus ja rahoitus. Opetussuunnitelman kauniit lauseet ovat liian laajoja ja abstrakteja, jotta niistä saisi otteen. Virallisesti määritellään tavoitteita, joiden toteuttamiseksi käytännössä ei anneta keinoja ja jotka näin ollen jäävät konkretisoimatta koululuokan tasolla. (ks. myös Eisner 1972, 25; Gordon & Lahelma 1992, 317)

Meri (1992, 53) kartoittaa opetussuunnitelman kolmetasoista ulottuvuutta näin: "Aluksi luotiin kirjoitettu opetussuunnitelma, jonka mukaan oli tarkoitus opettaa. Sitten toteutettiin se ja saatiin oppilaiden kokema eletty opetussuunnitelma. Lopuksi tutkittiin oppilaiden kokema todellisuus ja jouduttiin opetussuunnitelmasta piilo-opetussuunnitelmaan ja sen vaikutuksiin."

2.3 Epävirallinen opetussuunnitelma (piilo-opetussuunnitelma)

Käytännön koulutyötä säätelevät institutionaaliset odotukset eli piilo-opetussuunnitelman vaatimukset. Nämä ovat sidoksissa palkkatyöläisyyden vaatimiin moraalisiin työvalifikaatioihin, joita ovat mm. säännöllisyys, kärsivällisyys, pitkäjännitteisyys ja aikakäsitys. Koulun tavoite koulia oppilaistaan kuuliaisiksi tulevaisuuden työntekijöitä nousee usein jopa tärkeämmäksi koulumenestyksen määrittäjäksi kuin oppiaineissa menestyminen. (Järvi 1990, 44.)

Piilo-opetussuunnitelma käsittää koulun elämäntavan ja opetuksen ulkoiset järjestelykysymykset, oppilaiden ja opettajan väliset sekä oppilaiden keskinäiset suhteet (Meri 1992, 55). Piilo-opetussuunnitelma perustuu koulun tehtävään lasten sosiaalistajana yhteiskuntaan; tehtävään valmentaa lapsia jatkokoulutukseen, myöhemmin työelämään sekä yleensä yhteiskunnan jäseniksi. (Eisner 1972, 17; Järvi 1990, 29.)

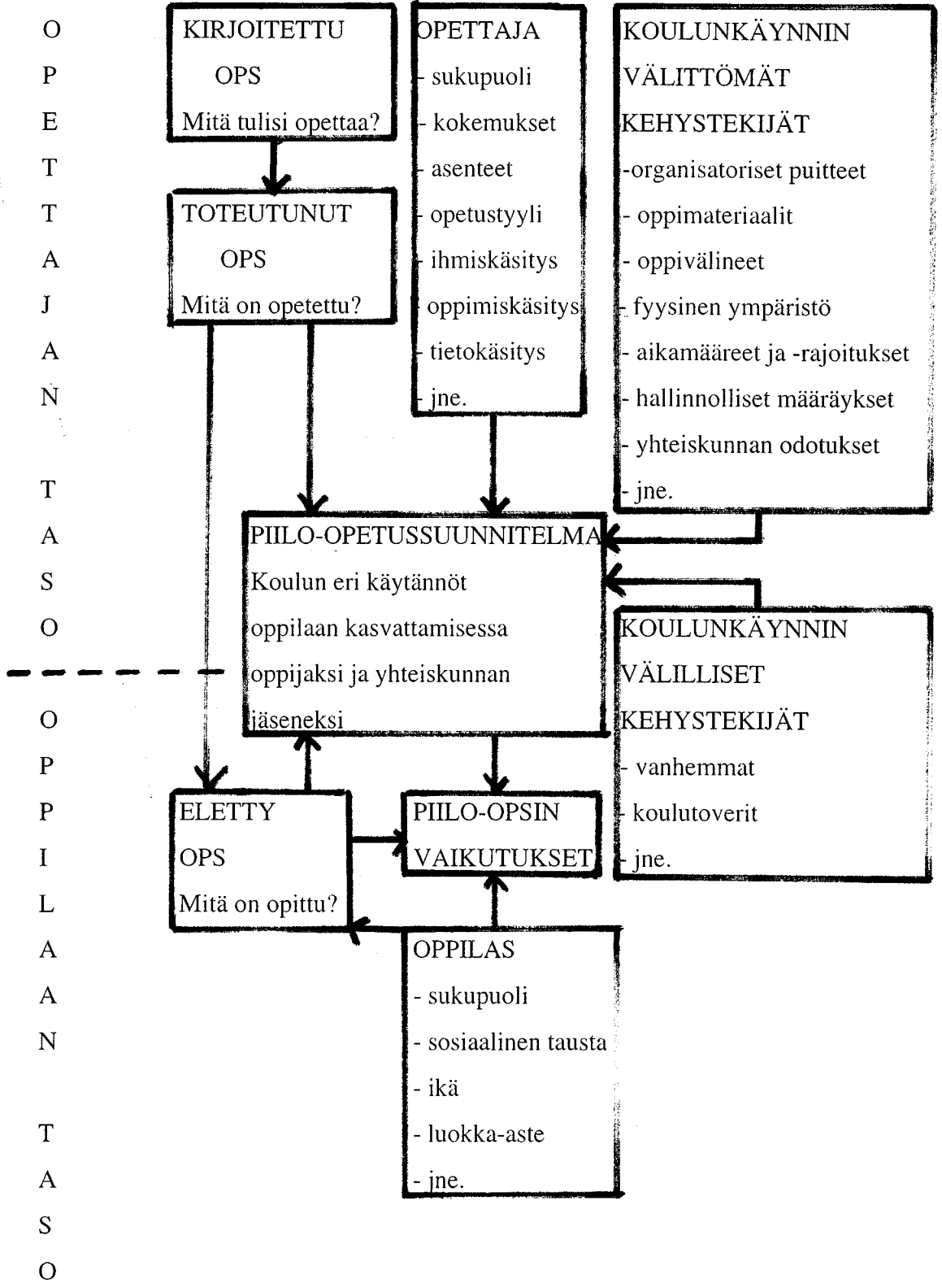
Oppilailta vaadittava "sisäistetty sosiaalisuus" edellyttää ahkeruutta, kärsivällisyyttä ja kieltäytymistä omien hetkellisten tarpeiden tyydyttämisestä. Samoin vaaditaan mm. itsenäisyyttä, aloitteellisuutta, oppimisivireyttä, muuttumiskykyä, liikkuvuutta, joustavuutta sekä (koulu)työn ulkoisten ehtojen, ajan ja olosuhteiden, hyväksymistä. (Järvi 1990, 29.) Piilo-opetussuunnitelma koostuu koulutyön käytännöistä; oppitunnin pituudesta, ainejaosta, koulun hierarkiasta, todistusjärjestelmästä, koulutyön sisällön ja oppilaiden kokemusten välisestä kuilusta, opettajien ja oppilaiden sosiaalisesta taustasta jne. (Broady 1987, 15).

Piilo-opetussuunnitelman järjestelyt eivät ole koulujärjestelmälle sinänsä tarpeellisia. Koulu ja opettajat eivät tuota niitä eivätkä ne muodostu opettajan tietoisista

pyrkimyksistä, vaan ovat pikemminkin riippumattomia niistä, vaikka tapahtuvatkin koulun sisällä. Opettaja on yhteiskunnan edustaja, joka ei voi määrittellä tehtävänsä uudestaan joutumatta itse ja saattamatta oppilaitaankin ristiriitaan. Piilo-opetussuunnitelma on osa yleistä yhteiskunnallista ideologiaa, joka läpäisee koulun kaikissa sen toiminnoissa. Piilo-opetussuunnitelman tekijät ovat niin sidoksissa jokapäiväiseen koulutyöhön, että niitä on mahdoton poistaa tai käsitellä erillisenä osana koulumaailmaa. Tämän perustavan rakenteellisuutensa vuoksi piilo-opetussuunnitelmaa on mahdoton poistaa mullistamatta koko yhteiskunnan perusteita. (Bourdieu 1985, 95, 100; Metso 1992, 273.)

Piilo-opetussuunnitelman mukaan koulutyötä säätelevät tietyt puitteet, jotka välillisesti ohjaavat opettajan toimintaa säädellen opetusprosessin kulkua. Näihin kehystekijöihin kuuluvat hallinnolliselta tasolta säädetyt määräykset mm. tuntikehysjärjestelmästä ja oppilaiden arvioinnista. Lisäksi koulutyötä säätelevät mm. oppilaiden ja opettajien tarpeet sekä koulun yhteiskunnalliset tehtävät. Koulun instituutioasemaan perustuu se, että koulu kasvattaa laitoksena, yksittäisen opettajan osuus ei kokonaisuuden kannalta ole merkittävä eikä korostu. Näennäinen opetuksen yksilöllisyys ja vapaus jää illuusioksi etenkin, jos toimintaa sääteleviä tekijöitä ei tiedosteta. Tietoisuus ehdoista auttaa tekemään niistä vähemmän piileviä ja opettajaa näkemään toimintansa tarkoituksenmukaisuuden. Vaikka näitä vaikutuksia ei ole tietoisesti suunniteltu, on niiden huomioonottaminen mahdollista ja tarpeellista. (Broady 1987, 133; Meri 1992, 65, 70-73.)

Meri (1992, 71) on laatinut kattavan ja havainnollisen kaavion piilo-opetussuunnitelmaan sisältyvistä tekijöistä. Siinä kuvataan koulutyötä opettajan ja oppilaan välisenä tapahtumana, jota säätelevät koulunkäynnin välittömät ja välilliset kehystekijät.



Kuvio 1. Piilo-opetussuunnitelma opetussuunnitelmakäsitteenä
(Meri 1992, 71 muokattu)

Piilo-opetussuunnitelma vaatii oppilailta mm. täsmällisyyttä, hiljaa istumista, odottamista, omien kokemusten poisrajaamista, annettujen tehtävien kanssa puuhaamista, pitkäjännitteisyyttä sekä työn ja vapaa-ajan erottamista toisistaan (Broady 1987, 33-34). Jotkut lapset sopeutuvat piilo-opetussuunnitelman vaatimuksiin, toiset eivät. Näin lapset erotellaan menestyjiin ja putoajiin, normaaleihin ja poikkeaviin. Koulu lajittelee oppilaitaan kahdella ulottuvuudella; toisaalta oppilaat jaotellaan erilaisille työurille vanhempien ammatin mukaan, toisaalta koulu karsii poikkeavat normaaleista. Päätekijä koulussa ei siis olekaan menestyminen oppiaineissa, vaan koulun institutionaalisiin odotuksiin sopeutuminen. (Iivari 1996, 52,55; Järvi 1990, 44.) Christie (1983, 32) kutsuu piilo-opetussuunnitelmaa "salatuksi oppisisällöksi". Salatun oppisisällön yksi ulottuvuus on se, että kaikissa järjestelmissä on voittajansa ja häviäjensä; voittajat voittavat sekä koulussa että muualla, kun taas häviäjät häviävät kaikkialla.

Koulu toimii kahdella ulottuvuudella, opettajana ja kasvattajana. Nämä kaksi tehtävää toimivat samanaikaisesti ja toisiinsa kietoutuen. Opetukseen sisältyvien oppiainesten ja -sisältöjen tavoitteena on se, että oppilas omaksuisi uuden aineksen, kykenisi ymmärtämään sen, soveltamaan sitä uusiin tilanteisiin ja käyttämään sitä ongelmien ratkaisuun. Kasvatustehtävään sisältyy sosiaalistava ja sopeuttava ominaisuus, jolla pyritään kasvattamaan oppilaasta yhteiskunnan arvoja ja normeja kunnioittava jäsen. (Meri 1992, 56-57.)

2.3.1 Koulu sosiaalistajana

Kasvatuksella on kaksi perustavanlaatuista funktiota; se pyrkii säilyttämään ja pitämään koossa yhteiskuntaa siirtämällä kulttuuriomaisuutta uusille sukupolville, mutta myös uudistamaan yhteiskuntaa edistämällä yksilöllisen ainutlaatuisuuden toteutumista jokaisessa yksilössä. Sosialisatio on näin prosessi, jossa uudet lasten ja nuorten ikäluokat muokkautuvat yhteiskunnan jäseniksi. Tavoitteena ja sisältönä on yksilön sosiaalistaminen siihen kulttuuriin ja ympäristöön, jossa hän elää, eli kulttuurin sisältämien arvojen, normien ja toimintatapojen siirtäminen sukupolvelta toiselle niin, että yhteiskunnassa säilyy yksilöiden ja sukupolvien vaihtumisesta huolimatta jatkuvuus. (Antikainen 1993, 11-12; Hirsjärvi 1992, 72; Meri 1992, 66.)

Koulu toimii yhtenä kasvattajana perheen, mutta myös joukkotiedotuksen, vertaisryhmien ja mainosten ohella. Koulu kasvattajana poikkeaa muista siinä, että kasvatus on tarkoituksellista ja sille on määritelty viralliset tavoitteet. Käytännössä kaikki koulutyö tunti- ja välituntirytmiseen, tiloineen, sääntöineen ja muine rutiineineen valmentaa oppilaita yhteiskuntaan ja myöhemmin työelämän vaatimuksiin. Yleisesti hyväksytyjä, koulun ylläpitämiä arvoja ovat mm. oppimisesta pitäminen, kovan työskentelyn ja saavutusten arvostaminen, omaisuuden ja väkivallattomuuden kunnioittaminen sekä rohkeuden, ystävällisyyden ja itsekunnioituksen osoittaminen. Arvot puetaan käyttäytymisohjeiden ja järjestyssääntöjen muotoon. (Antikainen 1993, 11-12; Iivari 1996, 53; Meri 1992, 66.)

Peruskoulun opetussuunnitelmassa vuodelta 1985 koulukasvatuksen tavoitteeksi asetetaan seuraavaa: "Nuorelle tulisi tarjota sellaisia virikkeitä, että hän saa mahdollisuuden kehittää yhteiskunnallisten valmiuksien ohella myös persoonallisia taipumuksiaan." Koulukasvatuksen yhteiskunnallinen perusta on selvästi määritelty: "Yhteiskunnallisesti ajatellen koulutuksen sisällön lähtökohtana ovat yhteiskunnan toimivuuden ja kehityksen koulutukselle asettamat tarpeet...Yksi koulutuksen tärkeimmistä tehtävistä on yhteiskunnan perustoimintojen jatkuvuuden ja arvomaailman tietynasteisen pysyvyyden turvaaminen...Koulutuksen tehtävänä on välittää uudelle sukupolvelle niitä arvoja, joita Suomessa pidetään yleisesti hyväksyttävänä ja toivottavina." (Pops 1985, 10-12.)

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelmassa sosiaalistamistavoite esitetään piilevämmiin ja on sisällytetty yleissivistyksen piiriin: "Yleissivistykseen kuuluvat niin tiedolliset valmiudet kuin eettinen ja esteettinen herkkyys, kehittynyt tunne-elämä, havainnoimisen ja kommunikoinnin taidot, työnteossa tarpeelliset perustaidot sekä taidot toimia yhteiskunnan jäsenenä." Erikseen peruskoulun toiminnan tavoitteeksi mainitaan "kehittää oppilaisissa sellaisia valmiuksia, jotka luovat edellytykset toimia aktiivisena, kriittisenä ja vastuuntuntoisena kansalaisyhteiskunnan jäsenenä". (Pops 1994 1996, 11, 14.)

Virallinen opetussuunnitelma korostaa koulutuksellista tasa-arvoa:

"Koulutuksellisen tasa-arvon tavoite ei merkitse koulusaavutuserojen pakonomaista minimointia, vaan koulun opetus- ja kasvatustyön järjestämistä siten, että jokainen oppilas voi kehittää omia kykyjään ja harrastuksiaan mahdollisimman täysipainoisesti...Jokaisella peruskoulun suorittaneella nuorella tulee olla jatkokoulutuspaikka keskiasteen koulutuksessa...koska peruskoulu ei enää nykyisessä laajuudessa toimi jatkokoulutukseen valikoivana laitoksena." (Pops 1985, 11-12.)

Broadyn mukaan koulu valikoi ja sosiaalistaa oppilaansa tavalla, joka kehittää ja ylläpitää vallitsevia valtasuhteita, luokkarakennetta ja yhteiskuntajärjestystä kokonaisuudessaan. (Broady 1987, 127; Järvi 1990, 39.) Koska yhteiskunta tarvitsee kaikki jäseniään täyttämään erilaisia tehtäviä yhteiskunnassa, on koulun tehtävä lokeroida oppilaat omiin luokkiinsa, auttaa heitä jatkamaan omaa linjaansa ja säilyttämään oma (vanhempiensa) sosiaalinen asema ja yhteiskunnalliset tehtävät. (Iivari 1996, 53-54.)

Se, että korostetaan koulutusmahdollisuuksien yhtäläisyyttä ja tasa-arvoisuutta, jää Järven (1990, 75) mukaan kauniisti kirjattujen tavoitteiden tasolle. Lajitellessaan oppilaat erilaisille koulutusurille, koulu samalla tuottaa syrjäytymisen ja leimautumisen alkusysäyksen. Christien (1983, 47) mukaan järjestelmä on rakennettu niin piileväksi, että ihmiset on saatu uskomaan järjestelmän avoimuuteen kaikille yhtäläisesti. Kaikille on annettu mahdollisuus kilpailla, mutta areena on rakennettu keskiluokan toimesta keskiluokkaa varten. Ihmiset saadaan uskomaan, että epäonnistuminen tässä kilpailussa on yksilön epäonnistumista ja syytä.

2.3.2 Koulu poikkeavuuden määrittelijänä

Koulu aika katta suuren osan lapsen elämästä. Oppivelvollisuuden eli käytännössä koulupakon vuoksi se on ainoa yhteiskunnallinen instituutio, joka neuvolan jälkeen tavoittaa lapsista ja nuorista koko ikäluokan. (Iivari 1996, 51.) Koulutyössä yksi perustekijä on oppilaiden erilaisuus; oppilaat oppivat kukin tavallaan, koululla on erilainen merkitys eri lähtökohdista tuleville oppilaille ja siksi oppilaat sopeutuvat

kouluun eri tavoin (Nuorisohuollon työryhmä 1988, 36).

Koulu vertailee yksilöitä keskenään, eriyttää heidät, asettaa heidät arvojärjestykseen ja erottaa jotkut yksilöt ulkopuolelle. Toisin sanoen koulu normaalistaa oppilaita. Samalla tietyiltä oppilailta evätään menestymisen mahdollisuudet. (Järvi 1990, 50.) Koulussa normalistamisvalta näkyy eri yhteiskuntaluokkien lasten erilaisina mahdollisuuksina vastata piilo-opetussuunnitelman vaatimuksiin. Koulu perustuu älyllisille ja symbolisille suorituksille, koulussa arvostetaan kielellistä lahjakkuutta ja melkein kaikki toiminta perustuu kieleen. Koulun ja keskiluokan kodin suhde tietoon, kielenkäyttöön ja arvoihin ym. on samankaltainen, keskiluokan lapsilla on oikeat asenteet ja intressit, he osaavat käyttäytyä koulun vaatimalla tavalla, joten he ovat jo kouluun tullessaan oppineet noudattamaan joitakin piilo-opetussuunnitelman vaatimuksia. Vaikeuksia kohtaavat ne lapset, joiden kotoa tuoma kulttuuripääoma ei vastaa koulussa arvostettua kulttuuria. Jo käytetty kieli poikkeaa kotona käytetystä ja opitusta. Työväenluokan lapsille koulun normit eivät ole itsestään selviä, vaan he kohtaavat koulussa aivan uuden arvojärjestelmän. (Iivari 1996, 53; Järvi 1990, 37-38; Skutnabb-Kangas 1988, 217; Ziehe 1991, 191.)

Oppilaat tuovat kouluun tullessaan mukanaan oman kulttuurisen pääomansa, yhteiskunnallisen ja kulttuurisen taustansa, sosiaali- ja henkilöhistoriansa, joka luokitellaan normaaliksi tai poikkeavaksi suhteessa piilo-opetussuunnitelman vaatimuksiin (Kivinen ym. 1985, 37-38). Kun koulun vaatimat älylliset, psyykkiset ja moraaliset ominaisuudet usein määräävät koulumenestystä, niitä erehdytään pitämään lahjakkuuden osoittimina. Kun sosiaalisen perimän kautta nämä ominaisuudet ovat useammin siirtyneet keskiluokan kuin työväenluokan lapsille, kuvitellaan tämän olevan merkki lahjakkuuden tietynlaisesta jakautumisesta sosiaalisten luokkien kesken. (Broady 1987, 137.)

Erityisopetus on yksi koulutuksellisen valikoinnin ja lajittelun muoto. Vaikka erityisopetusjärjestelmä vastaisikin erityisopetusta tarvitsevien tarpeisiin, luokittelee siirto erityisoppilaan poikkeavaksi. (Nuorisohuollon työryhmä 1988, 38.) Ryhmät ja yksilöt, joilla on valtaa ja auktoriteetti leimata tietynlainen käyttäytyminen vääräksi

tai epäsosiaalisiksi ja asettaa heihin poikkeavan leima sillä tavalla, että siitä tulee osa heidän identiteettiään, ovat tärkeä tekijä luotaessa poikkeavuutta ja jopa rikollisuutta. (Iivari 1996, 55; vrt. Mäkelä 1983.) Koulun tasolla tämä valta on opettajilla, jotka eivät aina näe toimenpiteidensä vaikutuksia pitkälle oppilaidensa tulevaisuuteen.

Oppilaan on opittava elämään koulun pelisääntöjen mukaan. Hänen on alistettava omat toiveensa ja halunsa opettajan tahdon mukaisiksi ja mukauttamaan kaikki toimintansa luokan "objektiivisen" edun suuntaiseksi. (Kivinen ym.1985, 36.) Kun osa oppilaista ei tähän vaatimukseen kerta kaikkiaan taivu, on koulun poistettava nämä häiriötekijät yhteisen edun nimissä; täytyyhän muille oppilaille taata häiriötön mahdollisuus saavuttaa yhteiskunnallisesti merkittävät ja arvostetut päämäärät (Kivirauma 1995, 140).

2.3.2.1 Kieli vallan välineenä

Koulussa kieli on eräs merkittävimmistä vallan käytön välineistä. Vaaralliseksi sen tekee se, että sen valtaa ei useinkaan tiedosteta. Valitsemamme sanat sisältävät arvolutauksen joten käyttämämme kieli kertoo meihin sosiaalisen perinnön kautta siirtyneistä arvostuksista ja asenteista. Eri ihmiset ovat oppineet eri osia todellisuudesta ja oppineet näin eri sanoja. Kaikkia todellisuuksia ei vain pidetä yhtä arvokkaina. Minkälaisen kielen hallintaa vaaditaan koulussa menestymiseen? Minkälaisia yhteentörmäyksiä syntyy, kun kotona opittu sanasto ei vastaa koulussa vaadittavaa? (Skutnabb-Kangas 1988, 23-25.)

Kotona ja varhaislapsuuden ympäristössä lapsi omaksuu käytettävän kielen samalla, kun lukee ympäristöään kielen ja ihmisten käyttäytymisen välittämien piiloviestien avulla. Kielen kautta opitaan luokittelemaan maailmaa ja omaksutaan ympäristön arvostukset, normit ja asenteet ja perspektiivi. Eri ihmiset elävät erilaisissa ympäristöissä ja tekevät erilaisia töitä, joissa vaaditaan erilaista sanastoa ja erilaista kielenkäyttöä. Luokkien ja sukupolvien väliset erot tulevat tässä voimakkaasti esille. Tiettyjen ryhmien määritelmät maailmasta, heidän luokittelunsa ja näkökulmansa, näyttävät yleispäteviltä. Nämä ryhmät määrittelevät, mitkä sanat tulee osata, jotta selviää koulussa ja osaa käyttäytyä "oikealla" tavalla ja ammatin kautta voi saada

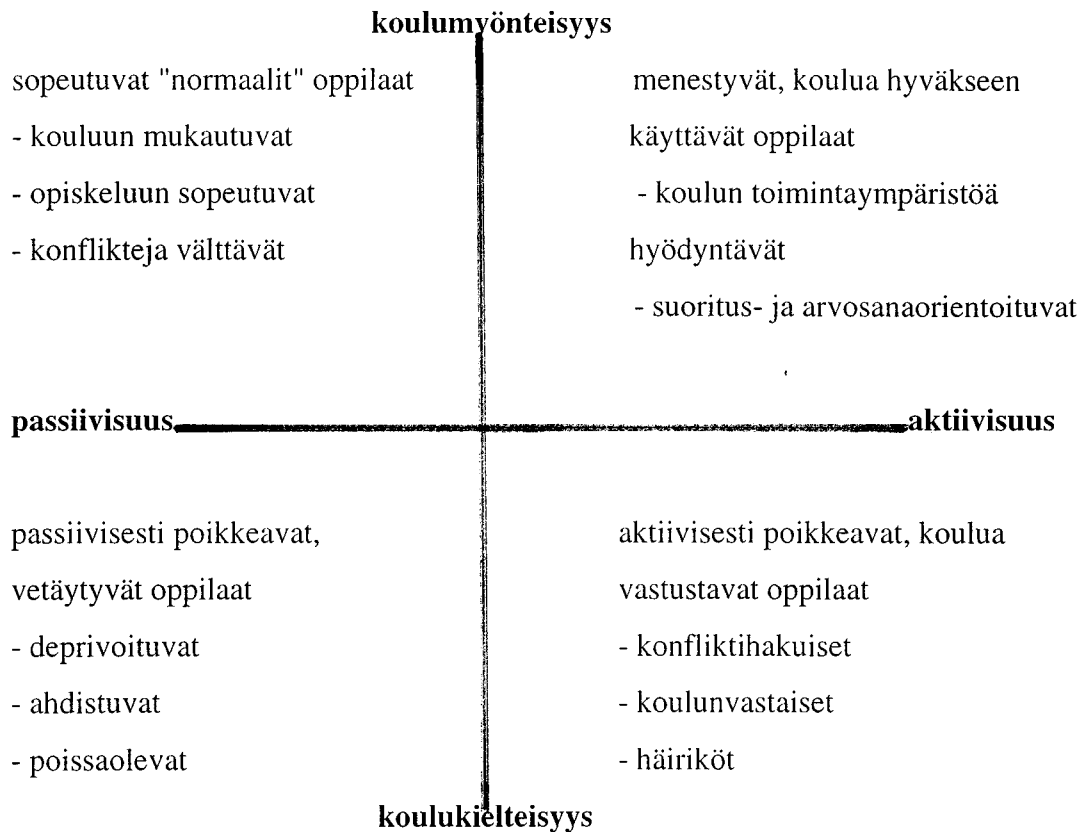
mahdollisuuden itse päästä käyttämään valtaa. Myös koulussa arvostukset, normit ja rooli-odotukset välittyvät lapselle pitkälle kielen kautta. (Eisner 1972, 22; Skutnabb-Kangas 1988, 25-27, 29, 43.) Bourdieun (1985, 104) mukaan koulujärjestelmä ei opeta vain kieltä, vaan sellaista suhdetta kieleen, joka edellyttää tiettyä suhdetta asioihin, ihmiseen ja epätodellista suhdetta maailmaan.

Olennaista on siis tiedostaa, kenen kieltä me puhumme, kenen suhtautumistapa ja arvostukset ovat niissä sanoissa, joita käytämme ja miten siirrämme omia arvostuksiamme eteenpäin seuraavalle sukupolvelle. Kun tiedostamme käyttämämme kielen, voimme tiedostaa myös sen sisältämän näkökulman asioihin ja pystymme paremmin näkemään myös vaihtoehdoisen näkökulman (Eisner 1972, 22; Skutnabb-Kangas 1988, 21, 31).

2.4 Sopeutumattomuus koulussa

Yleisesti koulu-sopeutumattomuuden oireiksi katsotaan kyvyttömyys toimia yhteisesti ja yhteisvastuullisesti opettajan ja oppilastovereiden kanssa, ikäkauteen sopimaton käyttäytyminen normaaleissa työskentelytilanteissa, jatkuvat masennuksen ja mielihahan tunteet ja erilaisten fyysisten oireiden, kuten esimerkiksi puhevaikeuksien ja kivun ilmaantuminen koulussa kohdatuissa ongelmatilanteissa. (Salminen 1989, 96.) Kouluvaikeudet ilmenevät myös mm. oppimisvaikeuksina, poissaoloina, levottomuutena, hyperaktiivisuutena, keskittymiskyvyn puutteena, käytöshäiriöinä, hankaluuksina toveripiirissä ja koulukiusaamisena. Noin 10-15% peruskoululaisista kohtaa vakavia kouluvaikeuksia, mutta vain 2% jättää koulun kesken. (Mahkonen 1993, 80.)

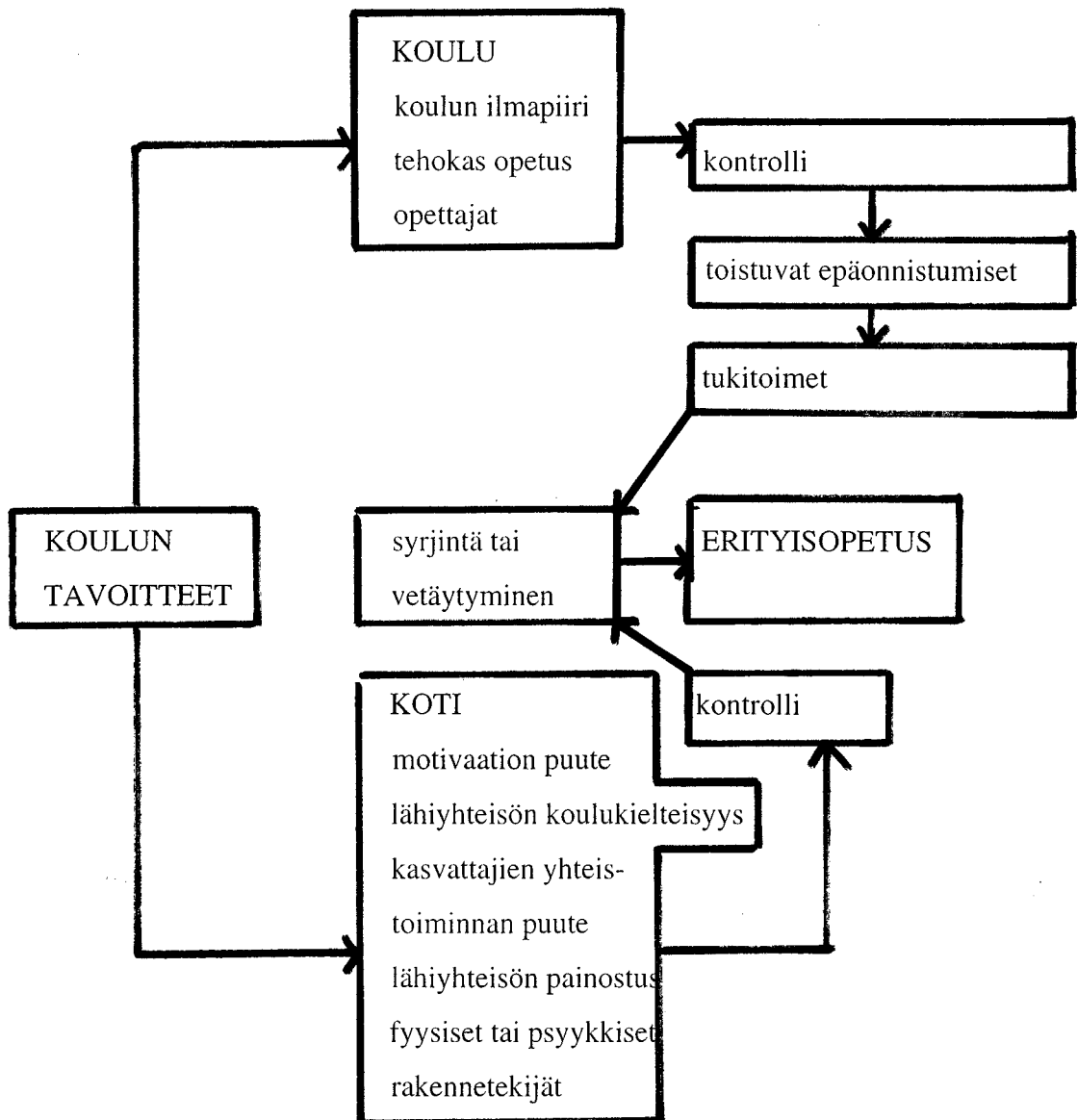
Oppilaat suhtautuvat kouluun eri tavoin ulottuvuudella myönteinen - kielteinen ja käyttäytyminen saa erilaisia muotoja ulottuvuudella aktiivinen - passiivinen. Kivinen ym. ovat laatineet kuvion eri oppilasryhmien suhtautumistavoista.



Kuvio 2. Oppilasryhmittäiset kulttuuriset jaot koulussa (Kivinen ym. 1985, 75.)

Seuraamukset kouluun sopeutumattomuudesta on säädetty peruskoululaissa (27.5.1983/476 Op 101) ja sitä täydentävässä peruskouluasetuksessa (12.10.1984/718 Op 102) ja lastensuojelulaissa (9.2.1990/139 Si 233). Koululaitos tukeutuu kahteen pääasialliseen seuraamustoimenpiteeseen; koulusta erottamiseen ja erityisopetukseen siirtämiseen. (Mahkonen 1993, 81.) Tällainen asettelu herättää usein mielikuvan näistä toimenpiteistä jonkinlaisena rangaistuksena.

Koulusta erottaminen rauhoittaa tilanteen koulun puolella muun luokan kannalta ja palauttaa työrauhan. Erotetun oppilaan kannalta erottaminen edistää koulupudokkuutta entisestään. (Mahkonen 1993, 81.) Erityisopetussiirron mieltäminen rangaistukseksi taas on aivan väärä lähtökohta. Usein siirtäminen turvalliseen ja pieneen oppimisympäristöön on hyvä vaihtoehto, mutta siirrolla uhkailu ei toimi. Kritiikkiä kohdistuu myös ongelmaoppilaiden siirtämisestä pois jaloista ja leimaamista "tarkkislaisiksi" ja "rikollisiksi". (mm. Mahkonen 1993, 82.)



Kuvio 3. Poikkeavuus koulussa (Salminen 1989, 35.)

Poikkeavaksi käyttäytymiseksi määritellään sellainen käytös, jota yhteisö ei hyväksy. Tervettä ja toivottavaa on tällöin käyttäytyminen, joka on vallitseviin oloihin sopeutunutta ja joka palvelee järjestyksen uusintamista ja vahventamista (Salminen 1989, 36). Koulu on yhteisö, jossa poikkeavuuden suhteen ollaan melko suvaitsemattomia ainakin, jos poikkeavuus ei liity fyysiseen tai psyykkiseen sairauteen. Erityistä huomiota kiinnitetään useimmiten vain niihin oppilaisiin ja ongelmiin, jotka haittaavat koulun normaalin rutiinin toteuttamista. (Kivinen ym. 1985, 1.)

Sopeutumattomuuden syitä koulussa on varmasti yhtä monta kuin on sinne sopeutumattomia oppilaita. Jokainen heistä kokee koulun omalla tavallaan. Seuraavan jaottelun sopeutumattomuuteen liittyvistä tekijöistä olen muodostanut haastattelemieni tyttöjen lausuntojen perusteella sekä joidenkin aikaisempien koulusopeutumattomuutta käsittelevien haastatteluaineistojen perusteella (Kivirauma 1995; Ruoppila 1995). Jaottelu on keinotekoinen, koska sopeutumattomuuden taustalla ei koskaan ole yhtä ainoaa tekijää, mutta se auttaa ymmärtämään niitä moninaisia tekijöitä, joiden koulussa tulisi enemmän askarruttaa sopeutumattomien lasten kanssa työskenteleviä. Koska mikään tekijä yksinään ei aiheuta kouluongelmia ja sopeutumattomuutta, voi jaottelu toimia vain laajan ongelma-alueen erittelijänä ja selkeyttäjänä.

2.4.1 Kulttuurien yhteentörmäys

Kaikkien yhteiskuntaluokkien koulutus alkoi 1800-luvulla, kun keski- ja yläluokka katsoi, että työväenluokka tuli sivistää ja sosiaalista yhteiskuntaan, jotta he eivät uhkaisi yhteiskuntajärjestystä ja -rauhaa. Tällöin myös naiset tulivat mukaan kasvatussystemiin. 1930-luvulla Suomessa voimaan tullut oppivelvollisuuslaki siirsi lopulta kaikki lapset yhteiskunnallisen kasvatuksen piiriin. Kun työväenluokan lapset pantiin kouluun, joka kuitenkin kulttuurisesti noudatteli ylempien sosiaaliluokkien elämäntapaa ja arvoja, syntyi kulttuurien yhteentörmäyksiä ja sopeutumattomuutta. (Kivirauma 1995, 14; Saari 1992, 259; Saarnivaara 1984, 25.) Vielä nykyäänkin koululaitoksen voi sanoa edustavan lähinnä keskiluokkaista elämäntapaa.

Kaupungistumisen myötä elinympäristö ja elämäntapa muuttui. Maaseudulla koulutoiden rinnalla vaadittiin lapsilta kotitöitä ja lapsilla säilyi kosketus työelämään. Kaupungissa työmäärä oli vähäisempää ja lasten maailma keskittyi pian koulumaailmaan, jossa työskentely oli paljon käsitteellisempää ja abstraktimpaa. (Saari 1992, 266.)

Koulumaailma saattaa edelleenkin poiketa kodin yksityiselämästä huomattavasti; toimintamuodot on tarkasti ja julkisesti määritelty, oppilaiden maailma korvataan

koulun kielellä ja todellisuuskuvalla ja kouluympäristö jäsenetään lapselle vierain ja abstraktein termein. Samalla ehkäistään lapsen omaehtoinen merkityksenanto ilmiöille. Joukkomuotoinen opetus, oppimistoiminnan tiukkeneva kontrolli ja erilainen toimintaympäristö sekä kulttuuri vaativat oppilasta pakottamaan itsensä oppilaan rooliin kulttuurisen, institutionaalisen ja psyykkisen kurinpidon keinoin. Oppilaan täytyy oppia sulkemaan pois oma sisäinen maailmansa, jotta voisi omaksua vieraita asioita ulkoisesti. Ziehe kutsuu tätä psykodynaamiseksi askeettisuudeksi, joka opitaan koulussa, kun lapsen täytyy jatkuvasti taistella sisäistä todellisuuttaan vastaan. (Kivinen ym. 1985, 4, 17-18; Ziehe 1991, 203-204.)

Koulusopeutumattomuuden voidaan määritellä olevan yksilöiden sosiaali- ja henkilöhistorian ja koulun institutionaalisten odotusten ja mekanismien yhteentörmäys. Bourdieun kulttuurisen pääoman käsite korostaa sosiaalisesti epätasa-arvoisesti jakaantuneita mahdollisuuksia selviytyä koulujärjestelmässä. Ylempien sosiaaliluokkien lapset saavat jo varhaislapsuudessa haltuunsa sen kulttuurisen pääoman, jota koulu suosii. Tähän liittyy puhetapa ja yleinen habitus ja kulttuurisesta pääomasta muodostuu tärkeä pääsyvaatimus, koulumenestyksen määrittäjä ja vallankäytön väline. Lapsen habitus on se järjestelmä, joka on muodostunut hänen kokemuksiensa pohjalta ja muuttunut pysyväksi osaksi persoonaa. Siihen sisältyvät ne olemisen ja tekemisen tavat, vaadittavat "pelisäännöt", jotka on hankittu (annettu) sosiaalistavan yhteisön toimesta. Habitus vaikuttaa lapsen toimintaa suuntaavana kehyksenä ja siihen sisältyy tavallaan kokonainen elämäntapa. Koulu on toimintaympäristö, joka rajaa habituksen toimintamahdollisuudet. Kun oppilaan habitus voi sopeutua uudenlaiseen toimintaympäristöön vain tietyssä määrin ja jos toimintaympäristö poikkeaa rajusti aikaisemmasta, on yhtälö mahdoton. (Bourdieu 1985, 47, 51, 82, 121; Kivinen ym. 1985, 3-4.)

Vanhempien kouluosuuntatuneisuudella ja lapsiinsa kohdistamalla koulunkäyntiodotuksilla on vaikutuksensa tuleviin koulutapahtumiin. Ylempiin sosiaaliluokkiin kuuluvat oppilaat sosiaalistetaan tehtäväsuuntatuneiksi, hillitsemään ja siirtämään välitöntä tarvetydyttämistä, sopeutumaan opetuksen

auktoriteettiilonteeseen sekä hyväksymään koulun ylläpitämä palkitsemisjärjestelmä kannustuskeinona. (Meri 1992, 76.) Alempien yhteiskuntaluokkien kodeissa ei akateemista koulutusta arvosteta niin kuin "todellista työntekoa" eikä koulutukseen aina ole varaakaan. Koska lasten kokemus- ja arvomaailma on koulun maailmasta katsoen niin erilainen, ei koulunkäynnillä ole näille lapsille juuri merkitystä ja opiskelu koetaan irrallisena ja hyödyttömänä tulevaisuudelle. (Campbell 1981, 69-70.)

Koulussa menestyvät siis parhaiten keski- ja yläluokan lapset. Tämä johtuu heidän valmiuksistaan vastata koulun odotuksiin. He ovat jo kotoa saaneet sen kulttuuripääoman, jota koulu edustaa. Näin heillä on tavallaan etumatka alempien yhteiskuntaluokkien lapsiin verrattuna. Vanhemmat, joilla on akateeminen ja kirjallinen koulutus, käyttävät lastensa kanssa erilaista kieltä kuin työväenluokan vanhemmat. Usein ns. keski- ja yläluokan lapset joutuvat enemmän ja monipuolisemmin tekemisiin sekä kirjoitetun että suullisen kielen kanssa. Koska työväenluokan lasten kulttuuri on erilainen, joutuvat he koulussa usein huomaamaan olevansa epäonnistujia. Koulu heijastelee yhteiskunnassa valtaapitävien asenteita, tapoja, normistoa sekä kielellisiä kirjallis-akateemisia taitoja ja tietoja, jotka työväenlapset usein kokevat turhaksi; he ovat kotona oppineet arvostamaan erilaisia tietoja ja taitoja. Näin tavoite tasa-arvoisesta koulusta jää pelkäksi illuusioksi. (Kivirauma 1995, 22-23; Skutnabb-Kangas 1988, 82-83.)

Koska koulu on yhteiskunnan ylläpitämä instituutio, koulutyöhön vaikuttavat yhteiskunnan arvot ja arvostukset. Koulun yhteiskunnallisen päämäärän vuoksi vain tietyt oppisisällöt ovat arvokkaita; ne, joita vaaditaan jatkokoulutuspaikoissa ja joiden hallintaa arvostetaan työnhaussa. Koska yhteiskunnassa arvostetaan kielellisiä taitoja ja kognitiivisia suorituksia, myös koulu painottaa näitä "hyödyllisiä" sisältöjä. Käsityötaitoja ei niinkään arvosteta ja kouluelämässä väheksytään näiden aineiden merkitystä myös tiedostamattomasti ko. aineista puhuttaessa, niihin käytettäviä resursseja supistettaessa jne. Samalla viestitetään oppilaille, mikä koulussa on arvostettavaa, mistä palkitaan ja mitä väheksytään. (Eisner 1972, 17-22.)

2.4.2 Auktoriteetit ja kontrolli

Kouluun mennessään lapsi joutuu tottumaan käytäntöihin, joita kotona ei ole noudatettu. Oppilas joutuu jakamaan elämänsä kahteen eri maailmaan, toisaalta koulun julkiseen ja kontrolloituun toimintaympäristöön, jossa käyttäytymistä säätelevät ulkopuoliset voimat ja toisaalta koulun ulkopuoliseen maailmaan, jossa on suuremmat mahdollisuudet toteuttaa omia mielihalujaan ja pyrkimyksiään. (Kivinen ym. 1985, 4, 8.) Koulussa toiminnalle on laadittu tarkat säännöt ja lapsen on sopeuduttava toimimaan ryhmässä, olemaan yksi joukosta. Kaikki mitä luokassa tapahtuu, on opettajan institutionaaliseen asemaan perustuvan auktoriteetin, vallan ja kontrollin alainen. Vaikka lapsi on todennäköisesti kotonakin tottunut vanhempien auktoriteettiasemaan, on kontrollia käytännössä tuntemattomalta aikuiselta vaikeampi sietää. (Jackson 1968, 29; Kivinen ym. 1985, 1-2.)

Opettajan valta luokassa perustuu ensisijaisesti aikuinen-lapsi -asetelmaan.

Olenlaisin ero lasten ja aikuisten asemassa on se, että aikuiset ovat täysivaltaisia ja lapset vajaavaltaisia. (Alanen & Bardy 1991, 65.) Bourdieun (1985, 98) mukaan tämä valtasuhde on välttämätön opetuksessa; tarvitaan arvovaltainen lähettäjä ja vastaanottamaan valmis kuulija, joka uskoo, että se mitä sanotaan on tärkeää. Tärkeä kysymys on tässä se, että puhuja toimii yhteiskunnan edustajana eikä koskaan määrittele itse sitä, mistä saa ja mistä ei saa puhua. Mutta opettajan arvovalta ei yksin riitä, vaan tarvitaan oppilaita, jotka ovat valmiita tunnustamaan opettajan valta-aseman ja vanhempia, jotka antavat opettajalle luottoa.

Opettajan valta-asema estää usein oppilaita ilmaisemasta mielipiteitään luokassa. Jacksonin (1968, 66) mukaan negatiivisen kritiikin nieleminen on välttämätöntä, koska opettajalla on valta rangaista tyytymättömyyden ilmauksista. Oppilaan on opittava miellyttämään opettajaa, mikäli haluaa välttyä pitkäaikaiselta silmätikuksi joutumiselta ja opettajan epäsuosiolta.

Kurin ylläpito ja kontrolli ovat koulussa ydinkysymyksiä, koska ne luovat ehdot pedagogisten päämäärien toteutumiselle. Siksi kurinpito, vastuu sääntöjen noudattamisesta on vähintään yhtä tärkeä osa opettajan työtä kuin koulunpito, vastuu



oppimisesta. Kuri muodostuu kuitenkin helposti itsetarkoitukseksi ja kuuliaisuutta sekä auktoriteetin kunnioittamista osoittamaan vaaditaan symbolisia rituaaleja. Säännöillä ja vaatimuksilla ei usein ole muuta tehtävää kuin osoittaa oppilaille luokan johtaja. Rituaaleja on noudatettava, koska ne opettavat koululaitoksessa ja koko yhteiskunnassa vaadittavaa järjestystä ja kuuliaisuutta ylempää kohtaan. Jonot ja rivit, viittaamiset ja vastaamiset, istumatavat ja seisomaan nousemiset osoittavat kaikki kunnioitusta opettajalle, osoittavat auktoriteetin sekä kuuliaisuuden ja kontrollin alaisuuden. (Jackson 1968, 106-107; Kivinen ym. 1985, 2-3, 21-22, 33; Tarmo 1992, 293.)

Vastaavasti koko koululaitosta vastustavaksi kapinoinniksi, vihamielisyyden ja vastustuksen osoitukseksi tulkitaan se, että oppilas selkeästi käyttäytyy näistä rituaaleista poikkeavalla tavalla; puhuu tai liikkuu luvatta, kertoo vääristä asioista väärään aikaan jne. Tällaiset tunteenpurkaukset ja odottamattomat muutokset häiritsevät muuten sulavasti virtaavaa opetustapahtumaa. Oppilaiden järjestäytymättömän käyttäytymisen katsotaan merkitsevän opettajan otteen menettämistä ja kyvyttömyyttä säilyttää kontrolli ja järjestys. Ja jos kontrolli kadotetaan, kaikki on hukassa. (Jackson 1968, 106-107; Kivinen ym. 1985, 31, 38.) Siksi pienet valtataistelut sinänsä merkityksettömistä asioista, kuten purukumin jauhamisesta tai takkien riisumisesta luokassa, ovat välttämättömiä valtasuhteen säilyttämiselle (Broady 1987, 119-120).

Kun opettaja seisoo luokan edessä ja johtaa oppilaidensa toimintaa esittämällä kysymyksiä, hän vähentää opetustapahtuman ennustamattomia tekijöitä ja opetustilanne pysyy ainakin jossain määrin opettajan hallinnassa (Meri 1992, 77).

Muutamassa vuodessa oppilaat oppivat koulun säännöt niin, että pelkkä opettajan katse saa niitä rikkoneen oppilaan kiemurtelemaan tuolissaan (tai sitten ei). Sääntöjen avulla säädellään sitä, kuka saa liikkua luokassa, tulla sisään ja poistua, kuinka paljon melua siedetään, kuinka säilyttää oma rauha ryhmässä, mitä tehdä kun tehtävä on valmis ennen aikojaan. Sääntöjen yhteinen tavoite on välttää häiriöitä ja onnettomuuksia sekä pitää oppilaiden huomio käsiteltävässä asiassa, mutta

ylemmillä luokilla säännöt alkavat usein oppilaiden mielissä elää omaa elämäänsä ja vaikuttaa kielloilta kieltämisen vuoksi. Oppilaat kehittelevät sääntöihin rikkeitä, jotka peittävät laillisuuden nimiin. He selittelevät myöhästymistään lääkärissä käynnein, he poistuvat luokasta kesken tunnin wc:hen, he liikkuvat kesken oppitunnin luokassa käydäkseen vesihanalla tai teroittaakseen kynänsä jne. (Jackson 1968, 104-106.) Opetustilanteesta muodostuu helposti ottelu, jossa opettaja ja tietyt oppilaat kilpailevat muun luokan huomiosta ja vallasta sekä viimeisestä sanasta.

Lapsella on tarve idealisoida hänelle tärkeä, vanhempi ja kokeneempi henkilö. Tällaiselta ihmiseltä saatu palaute muokkaa oppilaan itsetuntoa sekä kuvaa omasta kelvollisuudesta oppilaana ja usein myös ihmisenä. Opettajan auktoriteettiasema luokassa perustuu osittain tähän itsestään selvään idealisointiin, joka on sitä voimakkaampaa, mitä pienemmistä lapsista on kysymys. Tällaisen henkilön hyväksyntää kaivataan ja usein tilanne on se, että samalla kaivataan ja pelätään hänen arviointiaan ja palautettaan. (Meri 1992, 100; Ziehe 1991, 182-186.)

Kaikki oppilaat pyritään tehokkaasti sopeuttamaan yhteisöön ja ne, jotka eivät sopeudu, siirretään sopeutumattomien opetukseen. Suuri syy tiettyjen oppilaiden sopeutumattomuuteen on se, että on vaikeaa torjua omat mielihalunsa täyttääkseen opettajan toiveet. (Jackson 1968, 30; Salminen 1989, 34.) Opettaja päättää kuka luokassa saa puhua ja ilmaista mielipiteensä ja kuka ei. Opettaja myös päättää, milloin on aika mennä kylpyhuoneeseen tai syömään riippumatta oppilaan tarpeista. Opettaja päättää, milloin tehtävä aloitetaan tai lopetetaan huolimatta oppilaan motivaatiosta tai tehtävän vaatimasta ajasta. Opettajan harkinnan varassa on myös se, kuka luokassa kaipaa ohjausta ja keneen hän huomionsa kohdistaa. (Jackson 1968, 12-13.)

2.4.3 Pakollisuus ja kapina

Koulunkäynnin yhteiskunnallinen merkitys on kasvanut. Työelämään päästäkseen tarvitaan aikaisempaa pitempi peruskoulutus ja yhä useammin myös koulutus ammattiin. Peruskoulu on laitos, joka vaikuttaa nykyään merkittävästi jokaisen suomalaisen elämään. Oppivelvollisuus eli käytännössä koulupakko varmistaa

jokaisen 7-16 -vuotiaan joutumisen koululaitoksen vaikutuksen alaisuuteen ainakin yhdeksäksi vuodeksi. Ajallisesti koulu kattaa siis suuren osan lapsen elämästä ja lisäksi keskittyy lapsen tärkeään kehitysvaiheeseen. (Alanen & Bardy, 1991, 42-43; Jackson 1968, 9; Järvi 1990, 37.) Lienee itsestään selvää, että koululaitoksella täytyy olla merkittävä vaikutus myös kasvattiansa tulevaisuuteen. Paitsi suuret mahdollisuudet kasvattaa "kunnan kansalaisia", tämä asettaa koululle myös valtavan vastuun.

Jackson vertaa koululaitosta tässä suhteessa jopa vankiloihin ja mielisairaaloihin. Oppilaiden on pakko käydä koulua riippumatta siitä, mitä he itse haluaisivat tehdä. He eivät voi ainakaan kovin pitkälle valita kouluansa eivätkä opettajia tai oppilastovereita. He eivät voi ottaa lopputiliä, kuten opettaja voi tehdä, ainakaan ilman vakavia seurauksia. Oppilailla on yhtä vähän yksityisyyttä ja sosiaalista intimitteettiä kuin on näiden laitosten asukeilla. He viettävät päivänsä kolmenkymmenen muun lapsen kanssa samassa huoneessa ja valtaosa luokassa tehtävästä toiminnasta tapahtuu toisten kanssa tai ainakin muiden läsnäollessa. Samalla kuitenkin vaaditaan, että oppilaan on pystyttävä myös työskentelemään yksin huomioimatta muita oppilaita ja erilaisia häiriötekijöitä. (Alanen & Bardy 1991, 45; Jackson 1968, 8-10, 16, 31.)

Koulun pakollisuudesta seuraa se, että opettajien on vaikea lisätä oppilaidensa kiinnostusta koulunkäyntiin ja opetettavaan asiaan. Oppilaiden kiinnostumattomuuden syynä on usein se, että asiaa käsitellään koulussa. Jo sana koulu herättää tietynlaisia assosiaatioita, muun muassa sen, että koulu on paikka, jossa oppilaiden on pakko viettää päivänsä. Mielenkiintoisinkin oppisisältö menettää helposti hohtonsa, kun sitä on pakko opiskella. Opettajan kehittelemät motivointikeinot menettävät uutuudenviehätyksensä hetkessä ja hukkuvat kouluinstituutioon välttämättä kuuluviin sääntöihin ja rutiineihin. Oppiaineet ja asiasisällöt eivät välttämättä ole tylsiä, koulu on. (Jackson 1968, 110-111.)

2.4.4 Kilpailu ja luokittelu, palkinnot ja rangaistukset

Yhteiskunnasta tulevien paineiden vuoksi koulussa vallitsee jatkuva arviointi-ilmapiiiri ja oppilaiden täytyy sopeutua siihen, että he ovat jatkuvasti arvioinnin alaisia. Kaikki koulussa tapahtuva ja tehtävä on punnittava suhteessa kilpailuun ja arviointiin. Kilpailu perustuu puolustusasemiin, kun omaa suoritusta jatkuvasti verrataan toisten vastaaviin suorituksiin. Koulu riisuttuna on valmistautumista ammattiin ja taistelua numeroista. Tämä valmentautumisulottuvuus on kouluelämässä koko ajan taustalla läsnä jo alaluokilta lähtien. (Jackson 1968, 10, 123; Ziehe 1991, 170, 179.)

Koulujärjestelmä asettaa ihmiset järjestykseen, joka myöhemmin sanelee hyvin pitkälle valta-aseman yhteiskunnassa. Kulttuurisen uusintamisen teorioiden näkökulmasta alistetut yhteiskunnan ryhmät saadaan kokemaan yhteiskunnan valtarakenteen säilyminen hyväksyttävänä arvosanojen ja todistusten välityksellä. Näin arvosanajärjestelmä olisi vain kaunisteleva yhteiskunnallinen luokitus, jonka pyrkimyksenä on muuttaa luokkaerot älykkyyseroiksi, lahjakkuudeksi ja muiksi luonnollisiksi eroiksi. (Bourdieu 1985, 203, 223; Lahelma 1992, 101.)

Arviointia tapahtuu luonnollisesti myös kotona ja toveripiirissä, mutta koulussa arviointi on systemaattista ja perustuu erilaisiin testeihin. Oppilaat laitetaan kilpailemaan keskenään ja tämän kilpailun vahvimpana välineenä ovat arvosanat. Oppilaita verrataan jatkuvasti toisiinsa, heidät asetetaan keskinäiseen paremmuusjärjestykseen ja tehdään selväksi, kuka menestyy ja kuka ei. Oppilaille arvosanat ovat palkka tehdystä työstä ja usein työtä tehdään enemmän palkan (hyvät arvosanat, opettajan kiitos) kuin oppimisen vuoksi. Käytännössä arviointi kääntyy palvelemaan sekä ulkoista motivointia että vähittäistä valikoitumista. (Broady 1987, 42; Jackson 1968, 19; Kivinen ym. 1985, 10.)

Arvioinnilla tarkoitetaan kaikkea sitä toimintaa, jonka tarkoituksena on verrata koululaitoksen toimintojen tuloksia niihin tavoitteisiin, joita yhteiskunta on sille asettanut. Arvostelu taas on yksittäisen oppilaan tai oppilasryhmän vertaamista joihinkin ennalta asetettuihin kriteereihin ja tuloksen ilmoittamista arvosanana

kuitenkin niin, että luovutaan oppilaiden keskinäiseen vertailuun perustuvasta suhteellisesta arvostelusta. (Pops 1985, 29.) Arvioinnille esitetään seuraavanlaiset vaatimukset: "Oppilasarvioinnin tehtävänä on tukea ja ohjata oppilasta myönteisellä tavalla sekä kannustaa häntä opinnoissaan...Arviointipalautteen tehtävänä on edistää oppilaan kasvua opetussuunnitelman tavoitteiden määräämässä suunnassa sekä vahvistaa oppilaan itsetuntoa." (Pops 1994 1996, 25.)

Opettajan auktoriteettiasemaan liittyy oikeus palkita ja rangaista oppilaita sen mukaan kuinka hyvin näiden käyttäytyminen vastaa koulun tavoitteita. Opettaja on tärkein tekijä arvioinnin suorittajana ja hänellä on valta päättää oikeasta ja väärästä, hyvästä ja huonosta. Samalla hänen on jatkuvasti arvioitava osa oppilaistaan epäonnistujiksi. Kun nämä samat oppilaat vuodesta toiseen saavat kokea olevansa arvosteluasteikon häntäpäässä, he oppivat vuosien mittaan olevansa lahjattomia, kyvyttömiä ja sopeutumattomia. Heidän arvonsa määritellään koulussa opillisen menestymisen mukaan. (Hirsjärvi 1992, 172; Kivinen ym. 1985, 2; Kivirauma 1995, 7-8, 20.)

Akateemisten tietojen ja taitojen lisäksi oppilasta arvioidaan jatkuvasti myös sen mukaan, miten hän sopeutuu koulun institutionaalisiin odotuksiin. Opetussuunnitelmakielellä nämä odotukset ovat "yleisiä kasvatustavoitteita". Niihin kuuluvat yritteliäisyys, vastuuntuntoisuus ja suhtautuminen koulutyöhön, säännöllinen ja huolellinen tehtävien suorittaminen sekä aktiivinen osallistuminen tuntityöskentelyyn ja kyky ja halu yhteistyöhön. (Pops 1985, 30.) Käytännössä tämä merkitsee sitä, että oppilaan vastatessa oikein opettajan kysymykseen, häntä ei palkita vain oikeasta vastauksesta vaan myös siitä, että hän on osannut noudattaa kirjoittamattomia sääntöjä (kuunnellut opettajaa, toiminut tämän ohjeiden mukaisesti, odottanut viitaten puheenvuoroa, osoittanut osallistumisensa jne.). Myös hänen persoonallisuudenpiirteensä ovat samalla sekä opettajan, että oppilastovereiden arvioinnin kohteena. (Jackson 1968, 23-24.) Koulumenestys liitetään usein toimintatapoihin jopa niin, että koulumenestys kytketään hyvään käytökseen, ei niinkään saavutuksiin (Tarmo 1992, 294).

Kilpailun paineessa ja innossa unohdetaan helposti toiminnan tavoitteet. Kun tähdätään suoriutumiseen ja valikointiin ja niihin motivoivat palkinnot, kiitokset ja arvosanat nostetaan tavoittelemisen arvoisiksi, tuottaa kilpailu myös piileviä oppimistuloksia. Oppilaat oppivat pian keinot saavuttaa opettajan suosio; he oivaltavat, kuinka esittää ahkeraa, asiansa ymmärtänyttä, tehokasta ja toimeliasta, kun oppiminen ja ajattelu jäävät tosiasiasa miellyttämisen varjoon. (Kivinen ym. 1985, 37.) Oppilaiden on opittava huomaamaan, minkälainen käytös tuottaa palkintoja ja pyrittävä siihen. Itse asiassa piilo-opetussuunnitelman eli kouluinstituution sääntöjen vastustaminen ("huono käytös") aiheuttaa oppilaalle varmemmin vaikeuksia kuin heikko menestys oppiaineissa. (Jackson 1968, 26, 34.)

Toisaalta oppilaiden on pidettävä profiilia yllä myös toiseen suuntaan, kavereiden keskuudessa. Oppilaat tekevät johtopäätöksiä toisistaan jatkuvasti; jokainen saa maineen tyhmänä tai älykkäänä, "nynnynä" tai "koviksena", opettajan "lellikkinä" tai tavallisena kaverina, petturina tai lojaalina. Joskus opettajan ja luokkatovereiden arviot oppilaasta saattavat olla ristiriidassa; lapset arvostavat toisissaan eri ominaisuuksia kuin opettaja. Opettajalle kuuliainen poika on opettajan näkökulmasta kiltti ja helppo oppilas, luokkatoverit sen sijaan saattavat pitää kuuliaisuutta mielistelynä. Oppilas jää kahden tulen väliin ja hänen on itse arvioitava, kummalle puolelle asettuu. On opittava esiintymään kahdelle erilaiselle yleisölle samaan aikaan, opittava olemaan luokan priimus asettumatta silti muiden yläpuolelle. (Jackson 1968, 22-26.)

Peruskoulu pohjautuu siihen ajatukseen, että oppilaat saavat tasavertaiset mahdollisuudet jatkokoulutukseen. Kilpailu jatko-opintopaikoista aiheuttaa valtavat arvosanapaineet. Aikaisemmin koulujärjestelmä oli hyvin hierarkkinen ja kaikki tavallaan tiesivät paikkansa ja ammatinvalintakysymyksissä ratkaisumahdollisuudet olivat selkeät. Nyt koulu asettaa oppilailleen valtavia suorituspaineita, sillä jatkokoulutukseen valikoinnissa arvosanat näyttelevät pääroolia. Oppiminen on toissijaista, hyviä arvosanoja voi saada monin keinoin opettajasta riippuen. Koulusta on tullut väline kilpailtaessa työpaikoista ja sosiaalisesta asemasta. (Kloehn 1979, 90-92.)

Broadyn mukaan oppilaat luokitellaan usein jo ensimmäisellä luokalla "vahvoihin" ja "heikkoihin"; toiset siirtyvät myöhemmin jatkokoulutukseen ja arvostettuihin ammatteihin, toiset päätyvät nopeammin työmarkkinoille. Opettaja kohtelee eri "linjojen" oppilaita eri tavoin. Oppilaat oppivat eri asioita ja vaihtavat vain harvoin linjaa jatkaen näin vanhempiensa viitoittamaa tietä. (Broady 1987, 12-13.)

Koulussa korostettuun asemaan nousevat kognitiiviset taidot so. helposti numeerisesti arvosteltavat pikkutiedot. Työväenluokkaisista perheistä tulevat lapset, jotka arvostavat käsillä tehtävää työtä ja konkreettista oppimista, arvostetaan alas. Eiväthän käsityö, liikunta tai taideaineet ole arvostuksessa reaaliaineiden tasolla. Kilpailuasetelmassa nämä lapset ovat jo valmiiksi heikommassa asemassa. Sisäistä motivaatiota tekemiseen ja oppimiseen liittyen ei arvosteta, sitä pidetään yllä ainoastaan ulkoisten palkintojen avulla numeroiden, kokeiden ja todistusten muodossa. (Kivirauma 1995, 143; Kloehn 1979, 92-94.)

2.4.5 Motivaation puute ja keskittymisvaikeudet

Yhteiskunnan vaatimuksesta ja ulkopuolelta tulevan paineen vuoksi koulu on muuttunut erilaiseksi. Painotetaan kognitiivisia tavoitteita ja korostetaan suorituksia. Tällaista oppimista ei välttämättä koeta mielekkäänä. Koulun tarjoama faktatietous ei auta pysyvien taitojen oppimisessa. Oppilas ei saa tiedollista pohjaa ja ajattelun eväitä, joilla hän pystyisi vastaamaan edes koulun vaatimuksiin, saati sitten myöhemmin opiskelun tai työn vaatimuksiin. (Meri 1992, 70.)

Eri oppilaat kokevat samatkin seikat ja tilanteet omalla tavallaan, jotkut oppilaat kokevat opetuksen kannustavaksi ja motivoivaksi samalla kun toiset eivät näe opetuksessa minkäänlaista mielekkyyttä. Tapa, jolla oppilaat hahmottavat kouluelämän olosuhteet ja arkipäivän, oppimisympäristönsä sekä tiedon ja opiskelun hyödyllisyyden tai hyödyttömyyden, säätelee heidän motivaatiotaan koulutyöhön. Oppilaan koulukokemukset riippuvat näistä yksilöllisistä kokemuksista ja hänen niille antamistaan tulkinnoista. Kokemuksilla on suora vaikutus oppilaan käytökseen, hänen itselleen asettamiinsa tavoitteisiin ja käsitykseensä itsestään oppijana. (Meri 1992, 70, 74-75, 95, 98.)

Koulumenestys näyttää liittyvän läheisesti kouluviihtyvyyteen. Oppilaiden täytyy osata taktikoida saadakseen hyviä arvosanoja. Koululaisen velvollisuuden täyttäminen, mukautuminen opettajan käyttämään opetusmenetelmään ja opettajalle mieliksi oleminen, käyttäytyminen kunnolla ja toimiminen opettajan haluamalla tavalla voivat muodostua niin hallitseviksi pyrkimyksiksi, että opiskeltavat asiat menettävät merkityksensä. (Kivinen ym.1985, 8; Meri 1992, 97.)

Koulussa viihtyvät ne jotka noudattavat sääntöjä ja mukautuvat opettajan odotuksiin. Tästä palkintona opettaja suo hymyjä, kohteliaisuuksia, erityisoikeuksia ja hyviä arvosanoja, jotka taas lisäävät kouluviihtyvyyttä. Vastaavasti kouluahdistuneisuus herää usein oppilaassa, joka pitää itseään opinnoissaan epäonnistuneena. Hän saa osakseen paheksuntaa, pilkkaa, kieltoja ja huonoja arvosanoja. Syntyy kierre, jossa huono koulumenestys lisää rangaistuksia, jotka edelleen vähentävät kouluviihtyvyyttä ja syntyy halu vetäytyä koulutyöskentelyn asettamista haasteista. Samalla kyseenalaistuu koko koulunkäynnin mielekkyys. (Jackson 1968, 72-75; Meri 1992, 102.)

Koulussa menestyminen edellyttää jatkuvaa keskittymistä ja yrittämistä. Yrittäminen taas edellyttää halua yrittää. Ne oppilaat, joilla on koulussa vaikeuksia, mainitsevat kyllästymisen yhtenä pääsyyinä vaikeuksiinsa. Opettajien keskuudessa tämä määritellään "keskittymiskyvyttömyydeksi". (Jackson 1968, 74, 102.) Siis jälleen syy on oppilaan "kyvyttömydessä", ei koulussa.

Koululaiselta odotetaan jatkuvaa motivaation ylläpitoa riippumatta opetettavasta aineesta tai aiheesta. Hänen odotetaan seuraavan opetusta ja osallistuvan siihen. Osallistuminen osoitetaan viittaamalla ja tätä merkkiä on näytettävä, vaikka opettaja ei kysyisikään. Oppilaiden on kyettävä sulkemaan oma maailmansa ulkopuolelle ja keskityttävä luokkahuonemaailmaan, joka yleensä on kaukana oppilaan omasta maailmasta (Jackson 1968, 18, 85).

Luokassa on oppitunnin aikana käynnissä kaksi prosessia, toisaalta opettajan opetus, toisaalta oppilaiden sisäiset monologit. Nämä erilliset ajatuskulut voivat olla löyhästi

sidoksissa toisiinsa niin, että opetettava asia antaa aineksia oppilaiden sisäisille ajatuksille miellelyhtyminä, mutta opettaja ei voi suunnitella tuntia etukäteen tarkasti ja olettaa asian siirtyvän oppilaihin niin kuin hän on sen sisäistänyt. Oppilaiden omat ajatuskulut eivät suinkaan ole kaoottisia heidän omasta logiikastaan nähden vaan niitä voidaan pitää tuloksena oppilaan subjektiivisesta syntetisoinnista. (Ziehe 1991, 221-222.)

Oppilaiden (ja opettajan) huomio kiinnittyy helposti opetuksen sisällön kannalta täysin epäolennaisiin seikkoihin; opetuksen ilmenemismuotoihin, rituaaleihin, ristiriitoihin, opettajan kummallisuuksiin ja omiin tunnelmiin. Oppimistilanteissa ollaan alttiita mitä erilaisimmille ärsykkeille, jotka samanaikaisesti vaikuttavat oppilaaseen useiden kanavien kautta. (Ziehe 1991, 193, 198.)

Monelle oppilaalle koulu merkitsee tilannetta, jonka voi sietää vain päiväunelmien avulla. Oppilaat kehittävät tekniikoita, joiden avulla voi viettää koulupäivät tarvitsematta kiinnittää huomiota opetukseen. Mukana olemisen minimimäärällä täytyy saada aikaan hyvän vaikutelman maksimi. (Ziehe 1991, 192.) Se, että oppilaan silmät ovat kiinnittyneet opettajaan päin ei välttämättä lainkaan merkitse sitä, että hän on keskittynyt opetettavaan asiaan (Jackson 1968, 102).

Se, että luokassa valtaosa oppilaista ei olisi kiinnostunut opetettavasta asiasta, merkitsisi joillekin opettajille hänen auktoriteettinsa ja luonnollisesti opettajantaitonsa kyseenalaistamista (Jackson 1968, 102). Näennäinen kiinnostus asiaan voi valheellisesti pitää yllä opettajan itsetuntoa, kun taas tarkempi havainnointi voisi johtaa itsetunnon murenemiseen. Käytännössä oppimistilanteisiin vaikuttavat niin monet oppilaaseen ja ympäristöön liittyvät asiat, että opettaja hallitakseen tilanteen, rajoittuu usein järjestämään näennäisen oppimistilanteen, jossa kaikki ainakin näyttävät katsovan opettajaa. (Ziehe 1991, 190-191.)

2.4.6 Oppimisvaikeudet ja eriyttämisen puute

Peruskoululain 3 § säättää, että opetus on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Koulusaavutusten eroja on pyritty vähentämään ja takaamaan kaikille oppilaille samojen tavoitteiden saavuttaminen ja jatko-opintokelpoisuus. Oppilaiden ryhmitykseen perustuvat tukitoimet eivät saa johtaa tavoitteiden eriyttämiseen siten, että sen perusteella voitaisiin erottaa jatko-opintokelpoisuudeltaan selvästi poikkeavia ryhmiä. (Pops 1985, 14-15.)

Toiminta luokassa on tiukasti kontrolloitua ja kaikille asetetaan yhdenmukaiset vaatimukset. Opetus on suunnattu koko luokalle, ei kenellekään erityisesti ja silti kaikille. Opettajalla ei ole resursseja huomioida jokaista oppilastaan henkilökohtaisesti ja oppilaat joutuvat tiedostamaan, etteivät he ole ainutlaatuisia yksilöinä. (Broady 1987, 113-114; Kivinen ym. 1985, 1-2.)

Koulu suosii atomistista oppimistapaa, jossa opittava aines paloitellaan pieniin faktatietoihin ja opetellaan sellaisenaan. Koulussa vaaditaan spesifejä oikeita vastauksia eikä niinkään kiinnitetä huomiota asioiden ymmärtämiseen ja käsittämiseen. Oppilaiden on työskenneltävä ikään kuin valmistautuisivat tietokilpailuun, opetellen ulkoa pikkutarkasti oppikirjassa luetellut asiat. Tässä menestyvät oppilaat, jotka ovat sosiaalistuneet tarkkaavaisiksi ja keskittymiskykyisiksi, jotka osaavat tulkita ja ennakoida opettajan antamia vihjeitä ja jotka osaavat taktikoida kokeita ja kuulusteluja varten. (Meri 1992, 87, 91-92.)

Isot luokkakoot, heterogeeniset oppilasryhmät sekä täyteenahdetut opetussuunnitelmat ja ajanpuute näyttävät muodostuvan ongelmaksi molempien ääripäiden oppilaille. Opettajalta ei riitä aikaa jokaiselle, eikä tukea sitä tarvitseville. He joutuvat odottamaan opettajan aikaa huomioida heidät. Kun toimitaan ryhmässä, on työskentelyn tahti riippuvainen hitaimman työskentelyvauhdista. Riippumatta siitä, kuinka nopeasti suoriutuvat, on kaikkien odoteltava viimeisen lopettamista ennen siirtymistä eteenpäin. Näin kohtuuttoman suuri osuus ajasta kuluu oppilailla odottamiseen. (Jackson 1968, 13-14; Meri 1992, 96.) Toisaalta panostetaan tehokkuuteen ja tiedollis-taidolliseen eteenpäinmenoon. Tällöin jo

lähtöedellytyksiltään heikommat oppilaat jäävät toisarvoiseen asemaan. Erilaisille oppilaille ei tunnu olevan sijaa ainakaan silloin, kun he äänekkäästi vaativat oikeuksiaan. (Salminen 1989, 34.)

Koulussa kaikki eivät voi puhua yhtäaikaan, mutta tämä merkitsee myös sitä etteivät kaikki saa sanoa sanottavaansa. Kaikkien toiveita ei voi toteuttaa eikä kaikkiin pyyntöihin suostua. (Jackson 1968, 15.) Tämä tarkoittaa myös sitä, että ainakin joillekin oppilaille jää kuva, ettei heidän toiveillaan tai sanomisillaan ole merkitystä, ettei niistä olla kiinnostuneita. He passivoituvat eivätkä yritäkään tuoda enää itseään esille.

Epäonnistumiset ovat näille oppilaille tuttuja. Heillä ei ole itseluottamusta; he ovat varmoja, etteivät ymmärrä mitään, eivät osaa eivätkä koskaan opikaan mitään. (Martikainen 1987, 60.) Epäonnistumisten jatkuessa oppilaat turvautuvat usein siihen puolustusmekanismiin, että jäävät henkisesti pois tilanteesta, kun heille fyysisesti ei ole mahdollista poistua ilman seurauksia. Oppilaat, jotka eivät tunne osaavansa eivät enää yritä; he eivät kuuntele, tekevät jotain muuta, istuskelevat omissa ajatuksissaan, lukevat, puhuvat, juttelevat kaverin kanssa, piirtelevät jne. eli "häiritsevät opetusta". Kyse on tarpeesta tehdä jotain mielekästä ja kun opetusta ei sellaisena koeta, täytyy oppilaiden kehittää itselleen mielekästä tekemistä.. (Skutnabb-Kangas 1988, 102.)

2.4.7 Kotitausta

Koulun ohella nuoren elämään vaikuttavat monet muutkin tekijät. Koti on näistä merkittävin. Yleisen käsityksen mukaan epäsosiaaliset ja rikolliset lapset tulevat usein kodeista, jotka ovat taloudellisesti ahtaalla. Monet tilastot ja käytännön esimerkit tukevat tätä käsitystä. Vanhempien varallisuuteen katsotaan liittyvän sen, arvostavatko he koulutusta yleensä, pystyvätkö he auttamaan lapsia näiden koulutyössä, kuinka paljon he voivat hankkia lapsille apuvälineitä opiskeluun, millaiset työskentelytilat lapsella on, onko vanhemmilla aikaa, millaisia sosiaalisia ongelmia perheessä on jne. (Mahkonen 1993, 23; Skutnabb-Kangas 1988, 189.)

Ongelmia syntyy tulosten yksinkertaistavasta tulkinnasta. On hätäistä vetää johtopäätöksenä, että heikkotuloisten ja heikosti koulutettujen vanhempien lapsista väistämättä tulee rikollisia. Se, että tutkimustulokset osoittavat näin usein käyvän, johtuu monesta seikasta. Perhetaustan merkitystä lapsen elämässä on mahdotonta tutkia muista tekijöistä irrallaan. Juuri vähäiseen varallisuuteen liittyy kumuloituvasti niin paljon muita tekijöitä, että taloudellista toimeentuloa on mahdoton pitää yksittäisenä syynä mihinkään. "Alimpien" sosiaaliryhmien nuorille rikollisuuteen liittyviä tekijöitä kasautuu enemmän kuin niille nuorille, joilla on turvallisempi sosiaalinen pohja. (Iivari 1996, 20-21; Mäkelä 1967, 78-79.) Näitä syrjäytymiseen ja sosiaaliseen perimään liittyviä tekijöitä on jo mainittu edellä.

Rikoksen julkisuus, tähän liittyvä kiinnijoutumisriski ja kyvyttömyys selviytyä ongelmatilanteista sekä valikoiva kontrollijärjestelmä myös osaltaan selittävät, miksi toiset nuoret todennäköisemmin syyllistyvät rikokseen kuin muut. Suurin ero eri sosiaaliryhmien välillä liittyy kulttuurien ja arvostuksien väliseen kuiluun. Keskiluokan arvot ja normit voivat hyvinkin paljon poiketa toisenlaisissa oloissa elävien tavoista. Rikosten ilmitulon todennäköisyys on pienempi rikoksia tehneiden keski- ja yläluokan nuorten keskuudessa. Alempien sosiaaliluokkien nuorilla ei ole pääsyä varakkaampien nuorien harrastustiloihin eikä samanlaista mahdollisuutta harrastuksiin kuin varakkaiden perheiden nuorilla jne. (Iivari 1996, 20-21, 37, 81; Mäkelä 1967, 78-79.)

Edellä on jo käsitelty koulun perustumista eri kulttuurille kuin se, mistä työväenluokan lapset usein tulevat. Lisäksi kodin merkitys ja mahdollisuudet kantaa kasvatusvastuuta ovat koko ajan vähentyneet. Yhteiskunta on ottanut vastuuta lapsen kasvatuksesta, kaveripiirin ja vertaisryhmän vaikutus on lisääntynyt, joukkotiedotusvälineet, muoti ja elämäntyylin trendit vaikuttavat nuoriin ja heidän käyttäytymiseensä. Perhe ei ole enää samanlainen, kiinteä sosiaalinen kokonaisuus kuin ennen. Perheenjäsenet ovat yksilöllistyneet, heillä on oma elämänpiirinsä toineen, harrastuksineen jne. Toisin sanoen perhe instituutiona on muuttunut. (Nygqvist 1993, 17.)

Lasten elämäntilanne on luonnollisesti täysin sidottu perheen elämäntilanteeseen ja perheessä tapahtuvilla muutoksilla on suuri vaikutus lapsen elämään. Avioerot ja uudet avioliitot muuttavat perheen koostumusta ja lapselle saattaa muodostua monta eri kotia. Asunnon vaihdoksia seuraavat uudet päivähoitopaikat, koulut, opettajat, ystävät jne. Tällaisilla elinympäristön ja elämäntilanteen muutoksilla saattaa olla hyvinkin negatiivisia seuraamuksia lasten etenkin sosiaaliselle kehitykselle. (Alanen & Bardy 1990, 33-41.)

3 Tyttöys kulttuurisena kysymyksenä

3.1 Sukupuolirooliin sosiaalistuminen

Sosialisaatiossa lapsi oppii vuorovaikutuksen avulla oman roolinsa ja paikkansa yhteiskunnassa. Kulttuurintutkimus näkee sosialisaation yhteiskunnan kulttuuristen muotojen, mm. sukupuoliroolien, siirtämisenä sukupolvelta toiselle. Sukupuoliroolit ovat niitä normeja ja odotuksia, jotka eri yhteiskunnissa kohdistetaan toisaalta mieheen, toisaalta naiseen hänen sukupuolensa perusteella. Kulttuurissa nämä eri sukupuolille hyväksytyt käyttäytymistyytit ilmenevät stereotyyppien kautta. Sukupuoliin liittyvät stereotyytit ovat sukupuoliin liittyvien odotusten ja asenteiden tiivistymiä ja ne muuttuvat kulttuurin mukana. (Palmu 1992, 302.)

Sukupuolirooliin sosiaalistuminen on prosessi, jossa omaksutaan oma sukupuoli-identiteetti. Sukupuolirooli-identiteetti sisältää ne sukupuoleen kohdistuvat normistot, taidot, tiedot, mielipiteet ja asenteet, jotka henkilö on ottanut omakseen. Rooli välittyy mm. perheen ja koulun kautta jäljittelemällä ja mallioppimisen kautta, osana kognitiivista kypsymistä ja samaistumalla omaa sukupuolta olevaan aikuiseen. Identiteetin kehitykselle on tärkeää voida tuntea olevansa sekä ainutkertainen yksilö, että ryhmän jäsen. Lapsi haluaa sosiaalistua ja tulla hyväksytyksi ryhmän jäseneksi. (Huttunen 1984, 8; Lahelma 1992, 7, 29; Näre & Lähteenmaa 1992, 13; Saarnivaara 1984, 26.)

Tyttöjen ja poikien käsitykset erilaisten tekojen ja toimintojen sopivuudesta ja kulttuurisesta sallittavuudesta alkavat poiketa toisistaan jo hyvin nuorena. Biologinen sukupuoli (sex) muuttuu näin vähitellen sosiaaliseksi sukupuoleksi (gender), jolloin lapsi sisäistää omaa ja vastakkaista sukupuolta koskevat käyttäytymisodotukset ja alkaa käyttäytyä niiden mukaisesti. (Delamont 1980, 5; Honkatukia 1993, 115-116.)

Sekä tytöt että pojat pyrkivät saamaan ihmissuhteissaan sosiaalista vahvistusta ja toisten hyväksyntää, tosin erilaisin keinoin. Pojat pyrkivät valta-asemaan kilpailemalla auktoriteettiasemasta poikien, mutta myös koulussa opettajan kanssa. Tytöt etsivät läheisyyttä muista ihmisistä, myös opettajasta. He alistuvat

auktoriteettiin ja noudattavat sääntöjä, myös koulussa. (Metso 1992, 279-280.)

Sosialisaatioprosessi johtaa helposti opittuun avuttomuuteen eli siihen, että yksilö tilanteessa kuin tilanteessa pyrkii toimimaan hyväksyttynä sukupuolensa edustajana, ei niinkään yksilönä. Kun poika oppii testaamaan omaa pätevyyttään tekemällä itse havaintoja omien tekojensa seurauksista, odotetaan tytön ottavan vastaan nimenomaan muiden ihmisten viestejä kulloisessakin tilanteessa ja palaute omasta toiminnasta välittyy sosiaalisen tilanteen kautta. (Rauste-von Wright 1984, 16-17.)

Sukupuolijärjestelmä näyttäytyy näin yhtenä valtakysymyksen ulottuvuutena. Dualistinen ja hierarkkinen vastakkainasettelu asettaa miehen ja mieheyden normiksi ja naisen ja naiseuden normista poikkeavuudeksi. (Gordon & Lahelma 1992, 320; Saarnivaara 1984, 26.) Naiseus määritellään suhteessa mieheyteen niin, että naisena ja naisen piirteinä pidetään niitä ominaisuuksia, jotka eivät liity mieheen ja tarkastellaan sitä, missä suhteessa nainen on erilainen kuin mies. Naisten tarpeita ja koko olemassaoloa määritellään miesten kautta. Piilevänä on käsitys naisesta erilaisena ja normaalista (miehestä) poikkeavana. (Cain 1989, 14.)

3.1.1 Tytöille ja pojille asetetut erilaiset rooli-odotukset

Syntymähetkestä suhtautuminen lapseen on erilainen, riippuen sukupuolesta. Pojat opetetaan kohtaamaan itsenäistymisen ristiriitoja jo varhain, kun taas tyttöjä pyritään suojelemaan kaikilta vaikeuksilta ja heidän itsenäistymisensä estetään sillä, että heidät totutetaan siihen, että heitä varten on aina olemassa joku, joka suojaa, hellii ja huolehtii. Erilainen kasvatus ei välttämättä ole tietoista ja usein vanhemmat kysyttäessä kieltävät kohtelevansa eri tavalla poikia ja tyttöjä. (Mustola 1984, 79-80.)

Mies edustaa kulttuurimme stereotyyppioissa järkeä, mieltä, julkista ja kovaa, kun nainen edustaa ruumista, tunnetta, konkreettista, yksityistä ja pehmeää. Naiseus ja mieheys muodostuvat toisensa poissulkeviksi kategorioiksi, jotka lasten on kasvaessaan rakennettava; heidän oletetaan olevan selkeästi jompaakumpaa sukupuolta noudattaen määrättyjä käyttäytymisodotuksia. (Gordon & Lahelma 1992, 324.)

Naisen odotetaan omaksuvan ymmärtävä ja kuunteleva rooli, ihmissuhteita ylläpitävä kiltteys ja alistuvuus, omien mielihalujen tukahduttaminen muiden ihmisten tarpeiden edellä, uhrautuvaisuus ja ongelmien selvittäminen puhumalla (Kersten 1989, 139). Naisille sallittu reviiri on kapea ja sitä rajaavat yksityisyyden ja hyvätapaisuuden sekä säädyllisyyden rajat. Miehet voivat liikkua julkisen ja yksityisen rajan yli ja jopa satunnaisesti ylittää säädyllisyyden rajat ilman vakavia sosiaalisia seurauksia. Naiset ovat suojelun tarpeessa paitsi passiivisuutensa ja heikkoutensa vuoksi, myös koska ovat jatkuvasti vaarassa ylittää sallitut konformisuuden rajat. (Hudson 1989, 203.)

Psykoanalyttisten teorioiden mukaan tyttöjen ja poikien erilaiset roolit liittyvät äidistä irrottautumiseen lapsuudessa. Pojille varhainen rajanveto äitiin on samalla rajanvetoa oman miehisyyden ja äidin edustaman naiseuden välille. Tytöt, samastuessaan äidin edustamaan rooliin, jäävät enemmän kiinni ja riippuvaisemmiksi äidistä. Kun äidin on vielä usein vaikea rohkaista tyttärensä itsenäistymistä, tytön minäkuva jää riippuvaiseksi äidin ja myöhemmin myös muiden ihmisten hyväksymisestä. Poikien on helpompi mieltää oma, erillinen identiteettinsä. (Lähteenmaa 1992, 159-160.)

Feminiinisyys ei liity valtaa samalla tavalla kuin maskuliinisuuteen. Tästä syystä tyttöjen ei keskenään tarvitse kilpailla vallasta ja suosiosta samalla tavalla kuin poikien. Tytöille on helpompaa toimia sekä poikamaisena että tyttömäisenä kun taas poikien keskuudessa tyttömäinen käytös ei ole hyväksyttävää. Syrjäytyminen olisi näin enemmän poikien ongelma. Tästä näkökulmasta tyttöjen koulumenestys ja sopeutuminen monenlaisiin odotuksiin voitaisiin nähdä suunnitelmallisena ja määrätietoisena toimintana ja oman elämän rakentamisena. (Gordon & Lahelma 1992, 321.)

3.2 Tyttökysymys piilo-opetussuunnitelmassa

1930-luvulta saakka oppivelvollisuus siirsi kaikki lapset yhteiskunnallisen kasvatuksen, koululaitoksen, piiriin. Kaikkien lasten oppivelvollisuus perustui ajatukseen, että yhtenäinen opetusohjelma takaisi ideologisesti terveen jälkikasvun myös tulevaisuudessa. Samalla lasten arkipäivä ja yhteiskunnallinen asema muuttuivat huomattavasti. (Saari 1992, 259.)

Näin myös tytöistä tuli koululaisia ja heidän roolinsa muuttui monella tapaa. Aikaisemmin tytöt olivat yleensä osallistuneet oman kodin töihin tai piikoneet lähitaloissa, mutta koulu vähensi tyttöjen työpanosta kotona. Koulu vähensi tyttöjen itsenäisyyttä muuttamalla heidän roolinsa (palkka)työläisestä koululaiseksi, mutta myös arvostusta, sillä tyttöjen elinympäristössä harvemmin arvostettiin koulutyötä ylitse käsillä tehtävän työn. Kaikkien lasten lähettäminen kouluun lisäsi perheen taloudellisia rasitteita, kun lapset eivät enää tehneet työtä aikaisemmassa määrin kotona ja koulunkäynti tarvikkeineen lisäsi kustannuksia. Sosiaalinen kontrolli oli ollut voimakasta jo perhe- ja yhteisöpiirissä eikä koulu siltä osin muuttanut tyttöjen asemaa. (Saari 1992, 259-261.)

Nykyään tyttöjen koulunkäynti on siinä määrin itsestäänselvyys, että siihen harvemmin enää edes kiinnitetään erityistä huomiota. Suomen koulujärjestelmässä sukupuolta ei pidetä ongelmana, koska sekä tytöille että pojille taataan yhtäläiset koulutusmahdollisuudet. Vaikka tytöt menestyvät koulussa usein poikia paremmin ja vaikka naiset usein ovat yhteiskunnassa jo koulutetumpia kuin miehet, ei koulutus edelleenkään näyttäydy samanlaisena tytöille ja pojille. (Metso 1992, 270.)

Koulun välittämät arvot eivät poikkea yhteiskunnan välittämistä arvoista. Myös sukupuoliroolin mukainen käyttäytyminen kuuluu koulun institutionaalisuuteen, kun oppilaan käyttäytymistä säätelevät rooli-dotukset. Koulu on sen yhteisön tuote, missä se vaikuttaa ja toimii yhteiskunnan arvojen välittäjänä ja sosialisoinnin toteuttajana. Sosiaalistuminen on myös sitä, että oppilaat hyväksyvät roolinsa luokassa, rooli-dotukset sekä kouluyhteisön normit kyseenalaistamatta niitä. (Delamont 1980, 3; Syrjäläinen 1990, 78, 85, 118.)

Koulun käytännöt ja rutiinit ilmentävät kulttuurin tietoja, arvoja ja asenteita ja sopivan toiminnan ja käyttäytymisen määritteitä jatkuvasti eikä läheskään aina tietoisesti. Näitä käytäntöjä ohjaavat yhteiskunnan lait ja virkakäytännöt, yhteisön tavat sekä yksilötasoiset asenteet ja stereotypiat. Opettajan henkilökohtaisiin näkemyksiin vaikuttavat hänen kokemuksensa ja tulkintansa yleisistä kulttuurille ominaisista arvoista, mutta myös hänen oma sukupuolensa. Opettaja uusintaa sukupuolia kohtelemalla oppilaitaan sukupuolen mukaan ennakkokäsitystensä suuntaisesti. (Tarmo 1992, 285-286.)

Peruskoulun virallisena tavoitteena on edistää sukupuolten tasa-arvoa. Lähtökohtana on näkemys sukupuolesta sosiaalisena ja kulttuurisesti muuttuvana. Yhteisöllisestä näkökulmasta sukupuolten tasa-arvo kasvatustavoitteena määritellään niin, että tytöt ja pojat saavat valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin perhe-elämässä, työelämässä, yhteiskunnassa ja julkisessa elämässä. (Nuorisokomitea -90 1991, 93; Pops 1994 1996, 14.) Yksilöllinen näkökulma painottaa sukupuoliroolien väljentämistä niin, että opetuksessa ja kasvatuksessa pyritään poistamaan stereotyyppiset käsitykset miehen ja naisen rooleista. Vielä pyritään muuttamaan valtarakennetta ja kulttuuria niin, että opetuksen ja kasvatuksen välityksellä lisätään oppilaiden tietoisuutta naisten ja miesten elämästä sekä arvoista, joita niihin sisältyy, naisten ja miesten välisestä eriarvoisuudesta, eriarvoisuuden historiallisesta taustasta sekä sen merkityksestä tämän päivän kehitykseen. (Nuorisokomitea -90 1991, 93-94.)

Tasa-arvoa edistetään koulussa asennekasvatuksella, yhtäläisellä koulutustarjonnalla, sekä samojen osallistumismahdollisuuksien suomista pojille ja tytöille (Pops 1985, 13). Todellisuudessa koulussa, kuten muuallakin yhteiskunnassa kuitenkin vahvistetaan tietynlaisia käsityksiä naisista ja miehistä. Keskeisenä erottelevana piirteenä on passiivisuus, riippuvuus vs. aktiivisuus, aggressiivisuus. (Saarnivaara 1984, 18.)

Piilo-opetussuunnitelma ilmenee siis myös tyttöjen ja poikien asemassa koululaisina. Huolimatta virallisten opetussuunnitelmien tasa-arvo -säädöksistä ja säädösten

sukupuolineutraaliudesta, sukupuolten hierarkkinen vastakkainasettelu tulee esiin koulun todellisuudessa. Ensinnäkin sukupuolten erilaiset roolit oppilaina korostuvat koulutyössä. Toiseksi piilo-opetussuunnitelma ilmenee oppisisällöissä ja oppikirjoissa esiintyvissä käsityksissä sukupuolista ja niiden tehtävistä. Kolmanneksi koulun henkilökunnan sukupuolirakenne antaa kuvan miesten ja naisten paikoista työelämässä jakamalla miehet johtotehtäviin ja päätösvallan haltijoiksi ja naiset "rivityöläisiin". (Gordon & Lahelma 1992, 319; Metso 1992, 272-273.)

3.2.1 Tytöt ja pojat koululaisina

Luokkahuoneessa pojat sekä näkyvät että kuuluvat tyttöjä enemmän. Toisaalta pojat vaativat huomiota enemmän, toisaalta opettajat käyttävät aikaa vuorovaikutukseen poikien kanssa enemmän kuin tyttöjen. Pojat oppilaina ovat opettajalle yksilöitä, kun taas tytöt usein pelkkää massaa. Tytöt tukevat opettajaa ja koettavat ylläpitää järjestystä. Pojat ovat usein levottomampia ja heidän puuhiinsa täytyy työrauhan vuoksi puuttua, mutta pojat huomataan tyttöjä useammin myös positiivisissa asioissa. Tytöt saavat puheenvuoron viitattuaan, pojat ottavat sen itse, tytöt vastaavat läksynkuulustelutilanteessa, pojat osallistuvat vapaaseen keskusteluun. Tyttöjä pidetään ahkerina, mutta mielikuvituksettomina, poikia värikkäinä ja mielenkiintoisina. (Gordon & Lahelma 1992, 314; Metso 1992, 272; Saarnivaara 1984, 23.)

Tyttöjen keskimäärin poikia parempaa koulumenestystä selitetään sillä, että arvosanoja annettaessa numeroa määräävät hyvin pitkälle muut kuin varsinaiset oppiaineeseen liittyvät tekijät. Virallisissa arviointiohjeissakin kehoitetaan ottamaan huomioon myös yleisten kasvatustavoitteiden saavuttaminen. Piilevästi oppilaan yhteistyökykyisyys sekä suhde opettajaan määrää arvosanoja vielä enemmän. Tytöt vastaavat näihin odotuksiin tavallisesti paremmin, koska heitä sosiaalistetaan tähän muottiin voimakkaammin pienestä pitäen. Passiivisuus ja sopeutuvuus näyttäisivät näin olevan koulussa palkittuja ominaisuuksia. (Lahelma 1992, 107.)

Tyttöjen osaaminen kytetään nimenomaan ahkeruuteen. Poikien huono koulumenestys nähdään koulun syynä, koulu ei pysty tarpeeksi motivoimaan poikia.

Tyttöjen hyviä puolia vähätellään tai niille annetaan negatiivinen sävy mielistelynä tai salakavalina aikeina, poikien heikkouksia selitellään muilla tekijöillä ja ne nähdään positiivisina aktiivisuuden osoituksina ja ymmärrettävinä protesteina. Myös kärsivällisyyden suhteen tytöiltä odotetaan pidättyvämpää käytöstä ja kykyä tukahduttaa mielihalunsa. Kun poikien vallatonta, jopa aggressiivista käytöstä pidetään itsestään selvästi kasvamiseen kuuluvana ja hellyttävänä poikamaisuutena, tyttöjen kohdalla samanlainen käytös tuomitaan ankarasti. (Cain 1989, 2; Tarmo 1992, 296.)

Kun opettajat pelkäävät poikien aiheuttavan häiriötä, he rauhan säilyttämiseksi käyttävät lukuisia strategioita herättääkseen poikien mielenkiinnon. Näin pojat tekevät yleensä kaikki mielenkiintoiset asiat ja laajentavat sitä kautta perspektiiviään. Tytöt jäävät oppimistilanteissa taustaksi ja varalle osallistumaan asioihin, joista pojat eivät ole kiinnostuneita. Pojat protestoivat, kyselevät ja esittävät uusia näkemyksiä, tytöt eivät halua protestoida ja hajottaa vaan keskustelevat opetusta tukevasti. Siksi poikien motivoimiseksi nähdään paljon vaivaa ja tyttöjen vain oletetaan olevan kiinnostuneita ja motivoituneita. (Saarnivaara 1984, 18-20; Tarmo 1992, 291-292.)

Tutkimusten mukaan opettajat luokittelevat oppilaansa näiden kouluasenteen mukaan helposti "tyytymättömiin poikiin" ja "tyytyväisiin tyttöihin" (Jackson 1968, 67-68). Rajaa ei luonnollisesti voi todellisuudessa vetää näin jyrkästi, mutta tosiasia on, että yleisesti ottaen tytöt tuntuvat olevan asenteeltaan tyytyväisempiä kouluun kuin pojat. Poikien tyytymättömyys on näkyvämpää, koska he esittävät mielipiteitään ja kritiikkiä luokassa useammin ja äänekkäämmin kuin tytöt. Tytöt taas ovat usein alttiimpia auttamaan opettajaa vapaaehtoisesti ja hakeutuvat opettajan seuraan myös välituntisin. (Jackson 1968, 68.) Kiltit, hiljaa ahertavat tytöt helpottavat opettajan työtä ja mahdollistavat opettajien keskittymisen häiritsijöihin, oppimisvaikeuksista kärsiviin ja hyvin menestyviin. Näin sekä pojat että opettaja oppivat käyttämään hyväkseen tyttöjen vastuuntuntoa ja vuorovaikutustaitoja tarvittaessa. (Gordon & Lahelma 1992, 315-316; Metso 1992, 282.)

3.2.2 Tyttöjen koulusopeutumattomuus

Tyttöjen koulunkäynti ei suinkaan ole ongelmattonta ja helppoa. Usein itse asiassa tytöt joutuvat peittämään sen ahdistuksen, joka pojille on "luvallista" purkaa häiriökäyttäytymisenä. Tytöt vetäytyvät herkemmin ja kapinoivat sisällään. Näin opettajat eivät huomaa ahdistusta, tytöt eivät saa apua tarvittaessa eivätkä pääse purkamaan tuntemuksiaan. Pinnalta katsottuna tällaisten tyttöjen käytös on hyväksyttävämpää ja vaikka he eivät mielestään sopeutuisi mihinkään koulussa, heidät harvemmin luokitellaan sopeutumattomiksi, koska heidän käyttäytymiseensä ei liity ulospäin suuntautuvia käytöshäiriöitä. Käyttäytymisodotusten asettaman kynnyksen takia ahdistuksen purkautuminen saattaa venyä ja viimein räjähtää suhteettoman voimakkaana. (Gordon & Lahelma 1992, 316.)

Kun tyttö purkaa ahdistustaan, hänet leimataan koulussa sopeutumattomaksi poikia herkemmin. Jos tyttö on verbaalisesti aloitteellinen, hänet tulkitaan äänekkääksi, aggressiiviseksi ja esittämään pyrkiväksi. Pojan kohdalla vastaavan käyttäytymisen katsotaan osoittavan johtajan ominaisuuksia. Tyttöjä palkitaan hiljaisuudesta, tunnollisuudesta ja siitä, ettei hän kysele. Tyttöjen sääntöjen noudattaminen saa usein passiivisuuden, miellyttämisen halun ja riippuvuuden leiman ja siistit työskentelytavat tulkitaan luovuuden puutteeksi. (Saarnivaara 1984, 21-22; Tarmo 1992, 287.)

Toisaalta myös tytöt protestoivat ja vastustavat koulua, he vain tekevät sen näkymättömämmin ja niin, etteivät häiritse muita. He vain ripustavat hanskat naulaan ja lopettavat työskentelyn. Tyttöjen hyökkäävyys koetaan paljon hankalammaksi kuin poikien hyökkäävyys, sillä aggressiivisuudellaan tytöt poikkeavat odotuksista ja rikkovat feminiinistä rooliaan vastaan. Suora, hyökkäävä aggressio liitetään kulttuurisesti miessukupuoleen ja on miehellä hyväksytty, jopa ihannoitu piirre. Naisella aggressiivinen ja hyökkäävä käytös tulkitaan häiriintyneeksi. Naisille ominaisempaa on epäsuora, piilevämpi aggressio. (Tarmo 1992, 292, 296, 289.)

3.3 Tyttöjen poikkeavuus

Tytöille sosiaalinen kontrolli näyttää asettavan huomattavasti tiukemmat rajat kuin pojille. Koska heidän elämänsä kontrolloidaan jatkuvasti lapsesta saakka ja heille asetetaan tiukkoja käyttäytymissääntöjä, jää tytöille perustavanlaatuisesti ominaisuudeksi paitsi konformisuus ja sopeutuvuus, myös suurempi riippuvuus tytölle merkittävien ihmisten hyväksynnästä. Kun tyttö rikkoo normeja, on syyllisyys ja tunne luottamuksen pettämisestä usein paljon raastavampi kuin pojilla. Tarve saada hyväksyntää tärkeiltä ihmisiltä pätee myös tyttöjen alakulttuureissa, jolloin rikollisuuden osaltaan selittää ryhmän hyväksynnän hakeminen. (Campbell 1981, 59-60.)

Tytöille tyypillisen mukautumisen ja sopeutumisen taustalla vaikuttaa osaltaan se, että tyttöjen ja naisten sosiaalinen rooli on niin jäykkä ja sitä valvova sosiaalinen kontrolli niin kova, että naisellisista odotuksista poikkeavaan käytökseen puututaan jo varhaisessa vaiheessa ja paljon herkemmin kuin poikien vastaavaan käytökseen puututtaisiin. Yhteisön asettama paine naisen roolista aiheuttaa tytöillä poikia huomattavasti voimakkaampia syyllisyydentunteita, kun sääntöjä on rikottu, auktoriteetteja uhmattu tai luottamus petetty. (Honkatukia 1993, 125.)

Englannissa 1986 laadittujen tilastojen mukaan suurin osa nuorista tytöistä ajautui sosiaalitoimistojen asiakkaiksi, ei rikollisten tekojen vuoksi, vaan koska he rikkoivat naisen perinteistä roolia vastaan seksuaalisella tai muulla "poikkeavalla" käyttäytymisellä. Heidät otettiin ajoissa huoltoon riskyksiöinä. (Hudson 1989, 197.) Samoin 1960- ja 1970-luvuilla Englannissa ja Amerikassa alettiin huomata, että oikeus määräsi tyttöjä laitoksiin moraalisisista rikkomuksista. Kun 95% huostaanotetuista pojista oli syyllistynyt rikokseen, tytöistä vain 36% oli toiminut vastoin lakia. Tytöt kuitenkin määrättiin hoitoon "moraalisen hyvinvoinnin" nimissä. (Campbell 1981, 7.)

Vaikka Englanti valtiona edustaa melko konservatiivisia asenteita, on tämä selkeä esimerkki ympäristön tiukasta sosiaalisesta kontrollista tyttöjä kohtaan. Yhteisön määrittelemän "poikkeavuuden" käyttäminen huostaanoton perustana vaikeuttaa

rajojen asettamista. Kriteeriksi muuttuu helposti yleinen mielipide, eri ihmisten henkilökohtaiset käsitykset olosuhteista, leimaaminen, paheksuminen, stereotyyppiat jne. (Campbell 1981, 7-8.)

Naisten sopeutumaton ja rikollista käytöstä tarkastellaan eri tavalla kuin miesten. Naisten rikoksista puuttuu samanlainen hohdokkuus, kuin "yhteiskunnan sääntöjä tietoisesti uhmaavien" tai jengeissä rötöstelevien poikien rikollisuudesta ja kapinasta. Pienen rötöstelyn ja kapinoinnin katsotaan kuuluvan jokaisen pojan elämään kuuluvana vaiheena kun taas tyttöjen elämänpiiristä se on kaukana; tyttöjen odotetaan olevan luonnostaan passiivisia ja sopeutuvaisia. (Honkatukia 1993, 113-115.) Tiettyyn pisteeseen saakka poikien uhma on aikuisten silmissä suloista ja ikätovereiden silmissä sankarillista, mutta tyttöjen uhma epämiellyttävää ja todellista häiriköintiä. (Kersten 1989, 143.)

3.3.1 Tytöt rikollisina

Naisten rikollisuutta on pyritty koko sen tutkimuksen ajan selittämään biologisilla, naissukupuoleen luontaisesti sisältyvillä geneettisillä piirteillä. Lombroson (1895) viittaukset naisten jälkeenjääneisyyteen evoluutiokehityksessä, Rosanoffin (1941) kromosomitutkimukset ja päätelmät naisrikollisten maskuliinisuudesta ja homoseksuaalisuudesta, Pollakin (1961) etsimät kuukautisten, raskauden ja vaihdevuosien aiheuttamien hormonaalisten häiriöiden yhteydet rikollisuuteen, Cowien ym. (1968) pyrkimykset kartoittaa rikollisille naisille yhteisiä ulkoisia, yleensä rumuuteen ja rotevuuteen viittaavia piirteitä, Freudin (1973) käsitys naisten luonnostaan alhaisemmasta moraalijattelusta ym. teoriat pyrkivät todistamaan naisten luontaista heikkoutta ja jälkeenjääneisyyttä. (Campbell 1981, 4-5, 38-48; Laine 1991, 84.)

Miesten rikollisuutta tutkittaessa otettiin jo aiemmin huomioon heidän roolinsa yhteiskunnassa. Miesten rikollisuutta pidettiin ymmärrettävämpänä, koska heidän roolinsa oli huolehtia perheestään ja pärjätä yhteiskunnassa. Heidän menestyksensä mitattiin suhteessa koulutukseen, palkkatyöhön, valtaan ja asemaan. Epäonnistuttuaan laillisessa toiminnassa heidän oli pakko turvautua laittomiin

keinoihin. Lombroson päätelmien mukaan miehet vankilassa olivat naisia älykkäämpiä ja inhimillisempiä ja joutuneet sinne olosuhteiden pakosta, kun taas epäinhimillisille naisrikollisille vankila oli sopiva säilytyspaikka. (Campbell 1981, 4-6, 75.)

Yhtä lailla sosiaaliset ja psykologiset selitysmallit kuittasivat naisten rikollisuuden usein miltei tutkimatta toisen luokan rikollisuudeksi. Psykoanalyttinen selitysmalli korostaa naisten epätoivoa siitä, etteivät voi olla miehiä ja yritystä siksi päteä rikollisuudella. Marsh (1978) selitti naisten aggressiivisuuden puutteen evoluution tuloksena; naisten tehtäviin jo esihistoriassa kuului suvun jatkumisen turvaaminen, ei aggressiivinen puolustautuminen tai hyökkääminen. Clowardin & Ohlinin (1960) mukaan naiset ajaa rikollisuuteen epäonnistuminen perhesuhteissa ja sitä kautta omaksuttu käsitys omista olemattomista mahdollisuuksista pärjätä heteroseksuaalisissa suhteissa ja avioliitossa. (Campbell 1981, 46, 50, 76.)

Myös tyttöjen ja naisten rikollisuuden suhdetta naisen asemaan yhteiskunnassa alettiin tutkia. Lombroson aikaan katolisessa Italiassa naisen roolina pidettiin maanpäällisen madonnan roolia ja sen takia naisten elämä oli hyvin kontrolloitua. Naisen tehtävä oli synnyttää lapsia, hänestä huolehti ensin perhe ja sitten aviomies. Tästä mallista erottuvia naisia pidettiin poikkeavina ja naisen syyllistyessä rikokseen rikos tavallaan kaksinkertaistui; nainen ei rikkonut vain lakia, vaan myös tiukkaa sukupuolirooliaan vastaan. Samalla tavalla naisten asema on jatkuvasti enemmän tai vähemmän määritelty suhteessa aviomieheen ja perheeseen. Naisten rikollisuuden määrä on läpi aikojen ollut suorasti ja epäsuorasti sidoksissa naisten yhteiskunnallisen aseman vapauteen. Kun naiset ovat saaneet asemaa ja valtaa yhteiskunnassa, heidän roolinsa on itsenäistynyt eikä naisen identiteetti enää niin vahvasti ole sidoksissa mieheen ja perheeseen ja vapaus heijastuu myös kasvaneissa rikollisuustilastoissa. (Campbell 1981, 4-5, 57-58, 80; Laine 1991, 84.)

Rikollisuutta käsittelevät tutkimukset ovat kriminologian synnystä lähtien käsitelleet pääasiassa miesten rikollisuutta. Tyypillinen tarkastelun kohteeksi valittu rikoksentekijä on ollut valkoinen, nuorehko ja urbaani mieshenkilö. Tämä johtuu

miespuolisten rikollisten suuresta määrästä suhteessa naisiin. Naisten tekemien rikosten määrä on tilastojen mukaan pysynyt 1900-luvulla suhteellisen muuttumattomana, vuosina 1900-1989 määrä on heilahdellut 7 ja 11,3%:n välillä. Naisten osuus Suomen vankiluvusta on viime vuosina ollut kolmen prosentin luokkaa. Nuorisoriikollisuuden osalta kaikista syyllisiksi epäillyistä nuorista vain noin 10% on tyttöjä ja vankiloissa olevista nuorista vain vajaa 5% on tyttöjä. (Laine 1991, 87, 107; Nuorisokomitea -90 1991, 132.)

Tilastollisesti katsoen miesten rikollisuus on siis huomattavasti yleisempää kuin naisten rikollisuus. Tässäkin on tarkasteltava sosiaalisia tekijöitä ja naisen aseman merkitystä. Naisilla on edelleen tietty sukupuolirooli perheenäitinä. Perhe kontrolloivana tekijänä sitoo naista niin paljon, että hänelle yksinkertaisesti jää vähemmän mahdollisuuksia rikollisuuteen. Juuri lähiympäristön naisiin kohdistama epävirallinen kontrolli on se tekijä, joka suurelta osalta ehkäisee naisten rikollisuutta. (Laine 1991, 85-87.) Roolin noudattaminen on merkki sen hyväksymisestä; aviomies ja perhe pelastavat naisen maineen ja osoittavat hänen sopeutuneen hänelle kuuluvaan rooliinsa (Cain 1989, 11).

Koska tyttöjen ja naisten elinympäristö näyttää edelleen olevan enimmäkseen koti ja poikien ja miesten enemmänkin yhteiskunta, johtaa tämä näkymättömyyden ongelmaan (Campbell 1982, 10-11). Naisten rikollisuus on useammin piilorikollisuutta, teot ovat laadultaan vähemmän vakavia ja uusiutuvat harvemmin. Naisten tekemät rikokset ovat usein ns. avustavia rikoksia, toisen pyynnöstä tai painostuksesta tehtyjä. Poikien tekemissä rikoksissa tytöt ovat harvoin mukana ja silloinkin passiivisessa roolissa sivustaseuraajana tai huomaamattomissa tehtävissä. Jos naiset tekevät rikoksia yksin, ne ovat yleensä lieviä omaisuusrikoksia; näpistyksiä, petoksia tai kavalluksia. (Honkatukia 1993, 126; Laine 1991, 86, 106-107.)

Alakulttuurisiin ryhmiin pojat sitoutuvat usein täysillä ja puolustavat paikkaansa samassa jengissä varhaispuberteetista ravintolaikään. Tytöt käyvät ryhmissä kääntymässä ja katselemassa menoa silloin kun ei ole muuta tekemistä. Tyttöjen

muodostamat ryhmät ovat tavallisesti poikaryhmiä pienempiä ja jo tämän vuoksi tempauksiltaan näkymättömämpiä. (Lähteenmaa 1992, 157, 161-162.)

Poikien ja tyttöjen muodostamissa ryhmissä näkyy poikien valta-asema, ilman että sitä välttämättä tiedostaa kumpikaan osapuoli. Pojat arvioivat tyttöystävänsä pukeutumista, puheita, ystäviä ja määrittelevät, kenen kanssa tyttö saa liikkua ja jutella. Jopa väkivalta hyväksytään mustasukkaisuuden ja rakkauden nimissä. Samalla kun uhoavat kapinaansa vanhempiaan ja opettajia vastaan, tytöiltä jää huomaamatta selkein alistajansa. Pojat suojelevat tyttöjään niin, että kun tytöt ovat joutumassa vaikeuksiin tai vaarallisiin tilanteisiin, pojat vievät heidät pois ja miehinä hoitavat miesten ja naistenkin asiat. Tämäkin vaikuttaa siihen, että naiset harvemmin joutuvat tekemisiin poliisin kanssa. Jengeissä tyttöjen asema ja jopa identiteetti määräytyy ja muodostuu usein poikaystävän ja muiden poikien kautta. (Cain 1989, 7-8, 12.)

Kun poika tekee rikoksen, hän käyttäytyy sukupuoliroolinsa mukaisesti. Kun tyttö tekee rikoksen, hän rikkoo naisen roolia vastaan. Nämä kulttuuriset normit ovat niin vahvoja, että vain hyvin harva tytöistä lopulta haluaa vapaaehtoisesti koettaa niiden ylittämistä. (Honkatukia 1993, 115.)

4 Tutkimuksen kulku

4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusongelmat

Tieteellisen tutkimuksen tavoitteena on ilmiöiden kuvaaminen ja selittäminen, ilmiöiden ja niihin liittyvien syysuhteiden ymmärtäminen, kritiikki sekä ennalta asetettujen hypoteesien testaaminen (Laitinen & Aromaa 1993, 275).

Teemahaastattelua käytettäessä tutkittavat ilmiöt ovat yleensä niin monitahoisia, että hypoteesien muodostaminen on hankalaa. Kiinnostus kohdistuu usein tutkittavan ilmiön perusluonteeseen ja -ominaisuuksiin ja keskittyy enemmän hypoteesien löytämiseen kuin ennalta asetettujen hypoteesien todentamiseen. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 40-41.)

Tutkimuksessa ensimmäisenä tehtävänä on tutkimusongelman määrittely ja sen teoreettinen ja käsitteellinen hahmotus (Laitinen & Aromaa 1993, 275). Tämä tutkimus etsii yleisesti sopeutumattomuuteen ja erityisesti nuorisoriikollisuuteen liittyviä tekijöitä ensinnäkin tietyistä nuorisoriikollisuutta selittävistä teorioista; anomia-, leimautumis- ja alakulttuuriteorioista. Toiseksi koulusopeutumattomuuteen liittyviä tekijöitä etsitään piilo-opetussuunnitelman avulla koulun käytännöistä. Kolmanneksi selvitetään nimenomaan tyttöjen sukupuolisen roolin ja suhteellisen joustamattomien käyttäytymisodotusten vaikutusta sosiaaliseen sopeutumiseen/sopeutumattomuuteen koulussa ja yhteiskunnassa. Haastatteluaineisto muodostuu etupäässä koulukokemuksista, mutta nostaa esiin myös muihin aihepiireihin kuuluvaa materiaalia.

Tämän tutkimuksen pääongelmaksi muodostuu kaksi kysymystä;
Miten koulun käytännöt kokivat myöhemmin rikokseen/ rikoksiin syyllistyneet tytöt?
Millaisia taustatekijöitä liittyy tyttöjen koulusopeutumattomuuteen?
Näitä pääongelmia tarkastellaan kartoittamalla teoriaosassa koulutyön alle yleisesti kätkeytyviä lainalaisuuksia ja käytäntöjä sekä tutkimusosassa näiden käytäntöjen ilmenemistä arjessa ja oppilaiden kokemustasolla.

Tutkimusongelma jakaantuu osaongelmiin kysymyksinä, jotka kohdistuvat tarkentaen koulun eri käytäntöihin. Nämä kysymykset on määritelty haastattelurungossa (liite 2). Kysymysalueet yleisemmin ovat:

opettajat
menestyvä/ sopeutumaton oppilas
minä oppilaana
arvosanat ja kilpailu
ala- ja yläasteen erot
tasa-arvo
tyypillinen tyttö
tytöt ja pojat oppilaina
säännöt ja rangaistukset
koulun tehtävä ja tarpeellisuus

Lisäksi kysymysten avulla kartoitettiin haastateltavan koti- ja koulutaustaa, nykyistä elämäntilannetta, rikoksen/ rikosten vaikutusta tulevaisuuteen sekä tulevaisuudensuunnitelmia. Jokaisesta haastateltavasta on laadittu hänen taustaansa kuvaileva henkilöhistoria, josta ilmenee myös henkilökohtainen suhde kouluun. Rikosrekisteriä ja tuomioita en käsitellyt, koska rikoksen laadulla ei ole merkitystä millään tarkasteltavana olevalla alueella ja koska halusin tehdä selväksi, että haastatteluni koskee nimenomaan haastateltavan koulukokemuksia.

Silti useimmissa haastatteluissa rikoksen laatu tuli ilmi ja voidaan sanoa, ettei aineistosta rikollisuuden suhteen voi vetää minkäänlaista yhteenvetoa, kaikkein vähiten määritellä tytöille tyypillisiä rikollisuuden muotoja. Rikoslaji vaihteli näpistelystä ja myymälävarkauksista huumeiden hallussapitoon sekä pahoinpitelyistä rattijuoppouteen. Rikoksia oli tehty yksin, poika- tai tyttöystävän kanssa kahden tai isommissa ryhmissä. Useimmilla rikos oli kuitenkin kertaluonteinen tai liittyi nopeasti ohimenneeseen kokeilunhaluun ja useimmat vakuuttivat olevansa sikäli "selvillä vesillä". Tosin on epätodennäköistä, että kukaan olisi myöntänyt haastattelijalle suunnittelewansa uusia rötöksiä.

4.2 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu, pehmeä haastattelumenetelmä. Keskustelunomaisena se sallii haastateltavien henkilöiden mahdollisimman luontevan ja vapaan reagoinnin ja mahdollistaa hyvinkin syvällisen keskustelun haastattelijan ja haastateltavan välillä. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 3-8.)

Teemahaastattelu soveltuu tutkimusmenetelmäksi mm. silloin kun tutkimuksen kohteena ovat emotionaalisesti arat aiheet, kun halutaan selvittää heikosti tiedostettuja seikkoja, kun muistamattomuuden arvellaan tuottavan virheellisiä vastauksia tai kun tutkitaan ilmiöitä, joista haastateltavat eivät ole tottuneet päivittäin keskustelemaan ja kun vaaditaan mielipiteiden perustelua (Hirsjärvi & Hurme 1988, 35). Omat haastatteluni vastaavat edellä mainittuja kuvauksia joka suhteessa.

Rikollisuus on sikäli tuomittava asia yhteiskunnassa, että haastateltavien tyttöjen kannalta aihe on vähintäänkin arkaluontoinen. Kiinnostukseni kohdistui kuitenkin etupäässä koulukokemuksiin ja annoin haastateltavien selvästi ymmärtää, etten niinkään ollut kiinnostunut heidän rikoksestaan. Uskon tämän lisännen avoimuutta, vaikka lähes kaikki tytöt muutenkin olivat hyvin avoimia ja jopa innokkaita kertomaan kokemuksistaan. Teemahaastattelu menetelmänä auttoi vapaan keskusteluilmapiirin luomisessa ja antoi myös haastateltaville mahdollisuuden jossain määrin johdatella keskustelua. Etenimme haastatteluissa suppilotekniikalla aloittaen aiheet yleisillä kysymyksillä ja tarkentaen vähitellen spesifimpiin kysymyksiin. Aihe ja teemat ovat niin moniulotteisia ja henkilökohtaisia kullekin haastateltavalle, että valmiita kysymyksiä olisi ollut mahdoton muokata. Haastatteluissa nousi tyttöjen taholta esiin lukemattomia asioita, joita en olisi osannut erikseen kysyä. Strukturoidulla haastattelulla nämä olennaiset aiheet olisivat jääneet käsittelemättä. Koulusta taas kenellä vain tuntuu olevan niin paljon sanottavaa ja muisteltavaa, että teemahaastattelurunko on välttämätön aiheessa pysymiseksi.

Haastattelu tuo vieraan elementin siihen sosiaaliseen tilanteeseen, jota sen on tarkoitus kuvata. Haastattelu tavallaan luo asenteita ja saa aikaan ei-tyypillisiä

reaktioita ja rooleja. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 23.) Virheitä saattaa vuorovaikutusprosessissa syntyä sekä kysymysten ja vastausten tuottamisessa että vastaanottamisessa että niiden tulkinnassa tilanne- tai henkilötaustakohtaisiin tekijöihin liittyen. (Laitinen & Aromaa 1993, 287.) Toisaalta olisi vääristelevää luoda virheiden suhteen "steriili" ympäristö tutkittaessa inhimillisiä ilmiöitä inhimillisin keinoin. Henkilökohtainen vuorovaikutus myös antaa haastattelijalle mahdollisuuden havainnoida haastateltavaa ja peilata sanallista viestiä havaintoihinsa. Haastattelun kannalta epäolennainen tietoinen usein kertoo haastateltavan elämästä, ajatus- ja tunnemaailmasta sekä antaa taustatietoa haastateltavasta.

Haastattelumenetelmä paljastaa tietenkin vain haastateltavien kokemuksia, mielipiteitä ja näkemyksiä eikä sinällään selitä koko totuutta tutkittavasta ilmiöstä, mutta tämä tutkimus perustuu nimenomaan kokemuseräiseen tietoon koulumaailmasta. Haastatteluaineiston peilaaminen ilmiötä objektiivisemmin kuvaaviin teorioihin laajentaa ja syventää kokonaiskuvaa.

Vaikkakin teemahaastattelu menetelmänä on suhteellisen työläs ja kuluttaa sekä aikaa että rahaa, on se mielestäni hyödyllisin menetelmä tässä tutkimuksessa. En voisi kuvitella saavani samanlaista tietoa esim. kyselylomakkeilla tai tiukan strukturoiduilla haastattelumenetelmillä. Täysin strukturoimaton haastattelu taas olisi helposti levinnyt epäolennaisiin yksityiskohtiin, sillä haastattelijana minulla ei vielä ole tarpeeksi kokemusta.

4.3 Haastateltavat tytöt

Koulun käytännöt ja piilo-opetus suunnitelman toteutuminen ja kokeminen yksilötasolla ovat aiheena sikäli hankala, että asiat ovat syvällä ja yleensä tiedostamattomia. Sopeutumattomuuden syynä oppilasta on tavallisesti aivopesty pitämään itseään ja muiden tekijöiden pohtiminen on jäänyt vähemmälle. Näiden taustatekijöiden, erityisesti koulukokemusten, osuus sopeutumattomuuden selittäjänä ja yhtenä osa-alueena on tutkimuksen tavoitteena. Toisaalta uskon että se, etteivät oppilaat ole päässeet yleisesti käsittelemään ahdistaviksi koettuja tekijöitä koulussa,

osaltaan selittää myös näiden nuorisorikollisten tyttöjen kiinnostuksen ja halukkuuden osallistua tutkimukseen.

Haastateltavat ovat kaikki rikoksesta tuomittuja, ehdollisen vankeusrangaistuksen saaneita tyttöjä. Ikähaitari on 16-21. Yleisen käsityksen mukaan nuoret rikolliset ovat todennäköisesti jo koulussa osoittaneet sopeutumattomuuden merkkejä ja viihtyneet sekä menestyneet koulussa huonosti. Tässä tutkimuksessa halusin kerätä myös sellaisia kokemuksia koulusta, jotka osaltaan selvittäisivät koulusopeutumattomuuden taustaa. Eräänlaisen sopeutumattomuuden edustajat, rikolliset, olivat omiaan kuvaamaan niitä.

Haastateltavia kerätessäni havahduin huomaamaan, miten voimakkaat ennakkokäsitykset minulla oli siitä, millaisia henkilöitä ja millaisen taustan omaavia ovat nuorisorikolliset tytöt. Itselleni oli terveellistä päästä tapaamaan yksilöitä ja joutua muuttamaan käsityksiäni "tyypillisestä nuorisorikollisesta".

Yhteinen piirre melkein kaikille haastateltaville oli avoimuus ja puheliaisuus. Tämä selittyy sillä, että haastateltaviksi olivat jo valintavaiheessa karsiutuneet vapaaehtoiset ja siitä päätellen tytöt, jotka halusivat kertoa kokemuksistaan. Vaikka haastateltavat olivat tietoisia opiskelustani luokanopettajaksi, ei se käsitykseni mukaan vaikuttanut mihinkään haastatteluun.

4.3.1 Haastateltavien keruu

Täsmennettyäni kohderyhmäkseni nuorisorikolliset 15-21 -vuotiaat tytöt, lähdin hakemaan haastateltavia kriminaalihuoltoyhdistysten kautta ympäri Suomea. Ehdollisesti rangaistuilla tai ehdonalaisesti vankilasta vapautuneilla nuorilla on valvojana joko yksityishenkilö tietyin vaatimuksin tai kriminaalihuoltoyhdistyksen työntekijä. (ks. lisää KHY:n toimintaperiaatteesta liitteestä 3) Luonnollisesti valvojat tai yhdistykset eivät voi antaa valvottaviensa yhteystietoja ulkopuolisille, joten lähetin kirjeet ja kyselylomakkeet (liite1) yhdistysten kautta valvojille, jotta nämä välittäisivät ne valvottavilleen. Tyttöjen omaan harkintaan jäi lomakkeen palauttaminen ja yhteystietojen antaminen.

Alustavan puhelinkartoituksen mukaan rikoksesta tuomittuja tyttöjä on Suomessa suhteellisen vähän, vain muutama kunkin kriminaaliyhdistyksen kirjoissa. Olin melko pessimistinen haastateltavien saatavuuden suhteen, varsinkin kun kyselylomakkeiden palauttaminen oli tyttöjen harkinnassa. Yllätyksekseni lomakkeita palautettiin viisitoista ympäri Suomea. Näistä kaksi halusi osallistua tutkimukseen ilmoittamatta henkilötietojaan, kolmeen en saanut yhteyttä ja kymmenen suostui haastateltavaksi. Kymmenestä haastattelusta yksi epäonnistui teknisistä syistä; nauhuri ei tallentanut haastattelua. Toinen haastattelu (H8) suoritettiin kahteen kertaan kahden viikon väliajalla, sillä nauhuri ei tallentanut ensimmäistä yritystä. Suuri kiitos lankeaa kriminaalihuoltoyhdistyksille ja tyttöjen valvojille, jotka auttoivat suuresti haastateltavien keruussa.

Kyselylomakkeet toimivat pääasiassa motivointina haastatteluun osallistumiselle ja ennen kaikkea välineenä yhteystietojen saamiseksi. Lomakkeet selvittivät myös joitakin perusasioita haastateltavan tilanteesta (ikä ja koulutausta). Lomake jätti kuitenkin huomiotta sen mahdollisuuden, että täyttäjällä kyselyhetkellä olisi opiskelu- tai työpaikka. Koska lomakkeella ei tutkimustulosten kannalta kuitenkaan ole merkitystä ja jokainen kohta tarkennettiin haastattelussa, ei tällä puutteella ollut merkitystä. Kyselylomakkeet kirjeineen toimivat myös eräänlaisina motivaation herättäjinä ja toimivat yhteydenluojina; oli helppo ottaa haastateltaviin yhteyttä ajan sopimiseksi, kun kontakti oli tavallaan jo luotu ja asia oli haastateltavalle tuttu. Haastattelutilannekin oli helppo aloittaa lomakkeesta: "Olet siis 21-vuotias..." tms.

Haastatteluajat sovittuamme lähetin kaikille haastateltaville kysymysteemat etukäteen, jotta he voisivat orientoitua haastatteluun ja tietäisivät, mitä odottaa. Tällä oli suuri merkitys sekä jännityksen poistamiseksi, että asioiden pohtimiseksi etukäteen. Teemat ovat niin laajoja, että olisi ollut mahdotonta saada näin syvällisiä pohdintoja antamatta lainkaan miettimisaikaa. Osittain etukäteisinformaation ansiosta tytöt osasivat kertoa tutkimukseni kannalta olennaisia asioita eksymättä sivuseikkoihin ja yksityiskohtiin. Ennen kaikkea olin yllätynyt siitä, miten kaikilla haastateltavillani oli niin selkeä kuva ja mielipiteet koulun käytännöistä; paljon selkeämpi kuin itselläni olisi ollut lukematta viittä vuotta alan kirjallisuutta.

4.3.2 Haastateltavien kuvaus

Haastatteluaineistojen käsittely jakautuu tutkimuksessani kahtia. Olen kuvaillut tyttöjä yksitellen, jotta esiin nousisi heidän persoonansa, henkilökohtainen tilanne ja koulukokemukset sekä heidän elämäänsä vaikuttaneita tekijöitä myös koulun ulkopuolella. Kuvaukset eivät ole aivan yhdenmukaisia, mutta toisaalta jokaisen tytön kohdalla eri tekijät nousivat kouluajalta merkittäviksi. Tässä suhteessa sopeutumattomuuteen liittyvien tekijöiden kirjo on kattava. Koulua koskevat "yleiset" kokemukset olen pyrkinyt liittämään tutkimustuloksiin selventämään teoriaosaa ja tuomaan sen lähemmäs käytäntöä ja näiden oppilaiden kokemuksia. Vaikka tutkimustuloksia tuskin voi ryhmän pienuuden ja kokemusmaailman kapeuden vuoksi yleistää laajempia ryhmiä koskeviksi, ovat tyttöjen kokemukset suuntaa antavia siihen nähden, miten oppilaat kokevat koulun käytännöt.

4.3.2.1 Hilda (H1)

Hildan kohdalla avainsanoja, jotka ovat vaikuttaneet koulu-aikaan, ovat kiusaaminen ja kaveripiiri.

Hilda on 21-vuotias ja opiskelee hoitoalaa. Hän viihtyy opinnoissaan ja nauttii asumisestaan yksin ja siitä, että saa itse hallita elämäänsä ja päättää asioistaan. Hildan vanhemmat ovat eronneet ja äiti on mennyt uusiin naimisiin. Hildan isä on työttömänä ja äiti hoitoalalla. Koulu-aikana Hilda ei muista vanhempiensa paljonkaan puuttuneen koulunkäyntiin ja painottaa, ettei häntä ole ikinä pakotettu mihinkään. Kuri on ollut löysää ja hän on saanut tehdä mitä vain, mihin vanhempien rahat ovat riittäneet. Mutta Hilda toteaa myös:

"...aika vapaasti saanu olla. Tavallaan ihan hyvä, mutta tavallaan tietysti ois voinu toisinki...Sitäki oon miettiny, et jos ois vähän enemmän ollu tota kuria ja rajoja, ni ois ehkä pari asiaa ollu eri tavalla."

Hilda on haastatelluista ainoa, jonka muistot ala-asteelta ovat negatiivisemmat kuin yläasteelta. Ensimmäisillä luokilla Hilda vaihtoi koulua useamman kerran. Kolmannelta ala-asteen loppuun Hilda on ollut koulukiusattu. Asiaan ei koulun puolelta puututtu eikä äidin yhteydenotoilla koululle tuntunut olevan vaikutusta.

Hilda muistelee lintsanneensa paljon ja keskiarvon laskeneen. Ala-asteella hän kertoo olleensa hiljainen ja syrjäänvetäytyvä:

"Se on hirveen vaikee sellasen ihmisen kuka on syrjäytyny siitä muusta porukasta tai et sillä on ees yks hyvä kaveri, sen on hirveen vaikee alkaa puhumaan mitään tai niinku näyttämään et sekin osaa...Et ne varmaan luulee et mä oon vaan laiska tai jotain, muistaakseni mä en siitä kiusaamisestakaan pahemmin sit uskaltanu puhuukkaan siellä koulussa koska sen ties ala-asteella siit ois tullu vaan enemmän kiusausta."

Ala-asteelta Hilda luettelee paljon harrastuksia; kuoroa, tanhua, jumppaa, partiota, ratsastusta jne. Lempiaineita olivat kuvaamataito, biologia, liikunta ja käsityöt sekä kotitalous. Yläasteella myös uskonto ja ruotsi kiinnostivat. Todella epämiellyttäviä aineita olivat fysiikka ja kemia sekä historia.

Seitsemännellä luokalla Hilda muutti pieneltä paikkakunnalta suurkaupunkiin. Paikkakunnan muutoksella oli suuri merkitys Hildan elämässä, varsinkin kun muutto osui yläasteen alkuvaiheeseen. Hilda korostaa, että muutto oli hänestä kiinni; jos hän olisi halunnut jäädä saman paikkakunnan musiikkiluokalle, perhe olisi jäänyt. Oma huone uudessa kodissa ratkaisi. Puoli vuotta uudessa koulussa meni hyvin ja keskiarvo nousi, mutta sitten rooli muuttui. Hilda itse kuvaa muutosta ala-asteeseen verrattuna:

"Ala-asteella mä oon tietysti ollu sellanen aika hiljanen enkä uskaltanu sitte loppujen lopuks sanookaan mitään...olin vähän siellä sivussa tavallaan, mut yläasteella vois sanoo, että oon ollu vähän sellasta häirikkötyyppiä."

Keskiarvo alkoi taas laskea. Harrastukset jäivät ja kaveripiiri muuttui, kun *"alettiin harrastaa tupakanpolton opettelemista ja viinan käyttöä"*. Yhtä lailla muuttui asenne kouluun välinpitämättömäksi. Hilda katsoo myös ala-asteen kiusaamisen vaikuttaneen roolin vaihtamiseen myöhemmin;

"Ku ala-asteella oli kiusattu ni ei halunnu jäädä enää sellaseks hiljaseks, et oli pakko itekki rupee vähän oleen äänessä ja kaiken maailman juttuja muuta touhuumaan..."

Hilda muistaa suksien menneen usein ristiin varsinkin vanhempien naisopettajien kanssa, joidenkin kanssa niin pahasti, ettei päässyt enää näiden tunneille. Kuitenkaan hän ei koe esim. lintsaimisen suhteen poikenneensa muista paljontaan;

"Se oli niin normaalia. Must tuntuu, et yläasteella kaikki on yhtä hulluja."

Yläasteen jälkeen Hildalla on ollut useita, myös pitkäaikaisempia työsuhteita.

Lyhyitä jaksoja hän on ollut työttömänä. Tulevaisuudensuunnitelmat ovat melko optimistiset;

"No yritän valmistuu ja sit mä aattelin tota yritän siis niinku päästä johonki jatkokouluun varmasti...mä haluan niinku samaa alaa mut jos en pääse, ni täytyy vaikka yrittää tehdä lapsia, haha."

Hilda käy edelleen "krimiksellä" puhumassa valvojansa kanssa, vaikka varsinainen valvonta-aika on jo päättynyt, koska hänen mielestään vieraille ihmiselle on helpompi puhua, kun jutut eivät pääse leviämään. Tekemäänsä rikosta Hilda pitää kertaluonteisena hairahduksena, jonka tuomion kärsimisen jälkeen voi unohtaa. Hän kertoo tehneensä rikoksensa alkoholin vaikutuksen alaisena ja poikakaverinsa vaikuttamana. Hilda kertoo vieläkin olevansa altis kavereiden vaikutteille ja joutuvansa edelleen joskus vaikeuksiin poikaystävänsä seikkailujen vuoksi.

Hildaa ei ole leimattu, mutta hän kertoo, ettei oikein tiedä, miten suhtautuisi kun kaveripiirissä naureskelleaan ja lasketaan leikkiä Hildan rikosrekisteristä.

Vanhemmat eivät ole Hildaa tuominneet, vaan ovat suhtautuneet asenteella *"eihän sitä tekemättömäksi saa"*.

Hilda miettii aika paljon asioita, jotka olisi voinut tehdä toisin. Suurimmaksi tekijäksi tilanteeseensa hän nimeää kaveripiirin; kavereiden kanssa tulee tehtyä juttuja, joita ei muuten tekisi. Hilda sanoo "päässeensä jaloilleen" elämässään, ainoa vakautta horjuttava asia on hänen omien sanojensa mukaan rikollisuuteen taipuvainen poikaystävä.

Haastattelutilanteessa Hilda oli hyvin avoin ja välillä oli vaikea pitää haastattelu

aiheessaan. Hilda kertoi paljon henkilökohtaisesta elämästään ja kertoi osittain suostuneensa haastatteluun sen takia, että tuntemattomalle ihmiselle on helpompaa puhua asioistaan. Ainoastaan oma kokemattomuuteni haastattelijana esti saamasta haastattelusta irti kaikkea sitä, mitä siitä olisi voinut saada.

4.3.2.2 Maria (H2)

Maria kokee suurimmaksi koulumenestykseen ja -kokemuksiin vaikuttavaksi tekijäksi sen, ettei saanut edetä omassa tahdissaan ja omien kykyjensä mukaan. Hän tiivistää kouluhaluttomuutensa yhteen lauseeseen: *"Ois huvittanu se aika tehdä kaikkee muuta."*

Maria on 18-vuotias ja asuu vanhempiensa luona pienen lapsensa kanssa.

Kouluajastaan Maria muistelee, ettei oikein koskaan ole viihtynyt koulussa:

"Emmie oo oikein ikinä tykänny käyä koulua. Että tota ala-asteella mie olin aika hiljanen semmonen, että emmie oikein päässy mukaan...ei kiinnostanu..."

Oppilaana Maria arvelee opettajien silmissä olleensa syrjäänvetäytyvä:

"Ne ois varmaan sanonu, että en ollu oikein kuvioissa mukana..."se oli ihan omissa maailmoissaan", ja auoin päätäni niille, jos joku otti pattiin. En minä silleen, jos oli mukava opettaja minua kohtaan, ni en minä sille mitään, että kyllä ne varmaan tykkäskin. Riippuu tietysti kuka opettaja sais sanoa."

Ala-asteen Maria kävi samalla paikkakunnalla, mutta vaihtoi koulua kolmannella luokalla. Koulunvaihdoksen Maria koki hyödylliseksi, kun katsoi uudessa koulussa panostettavan paljon enemmän jokaiseen oppilaaseen erikseen. Myös opiskelumenetelmät olivat Marialle sopivampia:

"No sitte ku sinne (toiseen kouluun menin) ni siellä sitte alko olla mukavempia opettajia ja siellä oli semmosii tavallaan teemaviikkoja, että sai jutun tehdä yksin ja viikko oli aikkaa...että sai ihan omassa tahissaan tehdä."

Maria muistaa myös opettajien uudessa koulussa olleen mukavia. Hän kuvailee luokkailmapiiriä:

"Luokkakaan ei ollu sellanen, että vaan pulpetit oli vaan siellä oli semmoset isot pöydät ja semmoset sohvanurkkaukset, että sai ihan missä vaan tehdä, just ku oli niitä teemaviikkoja varsinki. Se oli vähän semmonen viihtysämpi se ympäristö ja sit se (opettajakin) oli semmonen aika mukava, että se ei niinku opettamalla opettanu vaan anto itekki tajuta."

Kuitenkaan Maria ei osaa mainita oikein yhtään oppiainetta, josta hän olisi pitänyt. Ilmeisesti suurin syy siihen, että hän ei pitänyt koulusta on se, ettei hän saanut edetä omien kykyjensä mukaan eikä siis saanut tuntea osaavansa oikein mitään.

Puristamalla hän myönsi: *"englanti oli ihan mukavaa...siinä mie osasin jottain..."*

Jonkin verran hän kertoo saaneensa tukiopetusta tietyissä aineissa. Historian voisi oppiaineena hänen mielestään jättää vapaaehtoiseksi. Kielten hän arvelee olevan hyödyllisiä, mutta kertoo, että niiden vaikeus oli siinä, että *"mie en niitä sijamuotoja ossaa..."* Matematiikan Maria mainitsee erikseen vaikeana aineena, mutta korostaa selvinneensä siitä.

Marialla on ala-asteella ollut pari kaveria, joitten kanssa hän on liikkunut. Hän kuvailee rooliaan ala-asteella "huomaamattomaksi", mutta ei silti ole kokenut olevansa kiusattu:

"Ala-asteella justiin ku mie olin aika hiljanen ja sit ku mie olin niin hirveen pieni, ni kukkaan ei minua sillei oikeestaan ees huomioinu ku mie aina olin vaan hiljaa...Emmie välittäny niitten jutuista..."

Yläasteen Maria suoritti yhdeksännen luokan puolivälistä tenttimällä alettuaan odottaa vauvaa. Yläasteelta hän muistaa opettajat, joiden kanssa *"oli välillä hirveesti nokkapokkaa"*. Maria kertoo eräälle opettajalle suoraan ilmoittaneensa, ettei viihtynyt tämän tunneilla. Kertomuksesta näkyy, kuinka opettajalta saatu hyväksyntä kapinoinnista huolimatta on tärkeää, mutta myös se, miten paheksuttavaa on epäillä opettajan ammattitaitoa (tosin asian esittämistapa herättää tietenkin omat reaktionsa): *"Se oli hirveän kuiva silleen että sen tunnit oli vaan semmosia, että katottiin joku pätkä jottain filmiä, josta kukaan ei tajunnu mittään ja sit se suurinpiirtein kirjasta luki samalla äänellä jotain...No sitte myö ilmotettiin tai siis vähän enemmän tota*

muutakki, niinku taulullekki ois laittanu jotaki...olis vähän ilosempia ne tunnit...niin se laitto minut kirjastoon tekemään jotain ainetta ku minä en osannu tunnilla olla kunnolla. Ni sit se koko matkan sinne kirjastoon sätkytti ja minä sit sannoin sille, että minua inhottaa ku sinä oot minun opettaja ja se sano että "niin, samat sanat"...Sitte mie menin sinne kirjastoon ja mie tein sen aineen niin hyvin ku osasin ja vein sen ku se oli ruokatunnilla, mie vein sen sinne ruokalaan. Sit se sano, että "hyvin tehty, hyvä"."

Yläasteen jälkeen Maria oli äitiyslomalla ja aloitti opiskelun kauppaoppilaitoksessa. Maria jätti koulun kuitenkin kesken ja on siitä asti hoitanut lastaan kotona. Tulevaisuutensa suhteen Maria on epävarma. Hän suunnittelee menevänsä työvoimatoimiston järjestämälle tyko-kurssille, jossa tutustutaan erilaisiin työpaikkoihin ja toivoo suunnitelmien siellä selkiytyvän:

"Saapa nähä mitä tahtoo tehdä ja sitte jos tosissaan haluaa lähtee ni kaippa sitä sitte vois ajatella sitä, ku on valmis, jos pääsis johonki opiskelemaan."

Haastattelutilanteeseen Maria oli alusta alkaen, jo puhelimesta, selvästi vastahakoinen osallistumaan. Ilmeisesti hänet oli painostettu ilmoittautumaan vapaaehtoiseksi vasten tahtoaan. Koko haastattelun ajan hän oli hyvin vaivautunut ja vastauksista sai vähän irti. Haastattelun loputtua ja nauhurin kadottua kassiin hän tunnusti tilanteen olevan vaikea siksi, että hän ei katsonut "tietävänsä oikeita vastauksia kysymyksiin". Haastattelu suoritettiin Marian kotona. Haastattelua vaikeuttivat haastattelijan kokemattomuus, Marian lapsi, joka vaati huomiota, sekä Marian hiljainen ääni ja tilannejännitys. Haastattelijana en ilmeisesti onnistunut vakuuttamaan häntä tietojen salassapidosta enkä haastattelun tarkoituksesta. Maria oli ilmeisen kiusaantunut vieraan utelusta.

4.3.2.3 Stiina (H3)

Stiinan kohdalla kouluopeutumattomuutta ja rikollisuutta selittäviksi tekijöiksi nousevat kapinallisuus ja kokeilunhalu. Kun kaveripiiri muuttui, muuttuivat harrastuksetkin ja mielenkiinto kiinnittyi muualle kuin koulunkäyntiin. Kuitenkin Stiina vaikuttaa itsenäiseltä eikä kavereiden vaikutuksille alttiilta.

Stiina on 20-vuotias, työttömänä ja asuu vauvansa kanssa. Stiinan vanhemmat ovat eronneet Stiinan ollessa pieni. Stiina jäi asumaan isän luo, joka meni uusiin naimisiin. Stiina pitää uutta äitiään ja sisaruspuoliaan perheenään. Stiinan oikea äiti on ompelija ja isä koneistaja. Kodin merkitystä koulunkäyntiinsä Stiina pitää vähäisenä. Isä on yrittänyt patistaa häntä monin keinoin, mutta *"mä sanoin, että älkää puuttuko mun asioihin, että mä teen niinkun teen ja sillä siisti"*. Välit vanhempiin ovat nykyään viileät ja Stiina tapaa vanhempiaan omien sanojensa mukaan miltei yksinomaan lapsen takia.

Koulukokemuksiaan Stiina kuvailee välillä itsestään käsin, välillä taas yllättävän objektiivisesti vielä niin, että miettii, miten hänen kouluaikinsa olisi kokenut joku vähemmän itsenäinen, vähemmän itsestään vastuun ottava ja vähemmän itsepäinen ja sopeutuvampi oppilas. Esimerkiksi negatiivisena puolena koulunkäynnissä hän mainitsee koulukiusaamisen nimenomaan isoissa kouluissa:

"Et siel niinkun ei pystytytty tarpeeks hyvin valvoon sitä systeemiä, vaan se meni aika välillä vähän läskiks ja siis, kun mä olin näitten vahvojen ihmisten puolella elikkä en niitten, jotka sai selkäänsä."

Ala-asteen ajan Stiina kuittaa tyhjentävällä kommentilla:

"No se oli ihan hienoo, että silloin mä tykkäsin käydä koulussa ja mulla oli ihan hyviä todistuksia ja opettajat oli mukavia, mut mä olin silloin niin pieni. [Mistä johtuu, että pienenä se on helpompaa?] Silloin ei ollu vielä mukana niinkun elämässä mitään semmosta viinaa eikä muuta tällasta hässäkkää. Silloin oli se koulunkäynti melkein pääasia ja kaikki kaverit oli koulussa, koska mä asuin silloin mun isovanhemmilla ja se oli aika maalla. Ni eihän siellä kavereita lähellä ollu, että se kouluki oli semmosta, että siellä nähdään kavereita ja se oli silloin ihan hienoo. Sitten yläasteella kaikki muuttu, heitti ympäri, fiuuu."

Peruskoulun aikana ja edelleenkin Stiinalla on ollut paljon harrastuksia; ratsastusta, liikuntaa *"sitten diskoilua tietenkin ja tämmöstä yleistä hulinaa"*, paljon hän on ollut tekemisissä myös musiikin kanssa ja on kirjoitellut runoja pöytälaatikkoon.

Peruskouluaikana hän on muuttanut paljon, asunut vuoron perään isovanhempiansa

ja vanhempiensa luona, käynyt välillä koulukotia ja 17-vuotiaana muuttanut omaan asuntoon.

Myöskin Stiina kertoo erikseen kysyttynä [Onko koulumuistot enimmäkseen positiivisia vai negatiivisia?], että *"positiiviselle puolelle kääntyy"*. Erikseen hän kertoo:

"Välillä oli ihan hienookin, siis normaalissa koulussa, mutta se johtu pelkästään siitä, että saatto olla ihastunu johonki poikaan, joka kävi samaa koulua. Ja se pakotti aamulla nouseen, että mun on pakko nähdä hänet tänään, pakko siis mennä kouluun. Emmä osaa sanoo...koulunkäynti ja koulu...se oli ärsyttävää."

Kouluaikaansa yläasteella Stiina kuvaa näin:

"...Mä en välittäny. Mä olin siellä, pistin korvalappustereot soimaan ja täyttelin ristikoita ja siis en välittäny koko hommasta. Mua vaan ärsytti, ku se (opettaja) tuli siihen naputteleen sormiansa, että nyt korvalappustereot seis ja rupeet opetteleen. Että mä kattoin vaan silmiin, että mä en ota näitä korvalappustereota pois ja ne anto mun olla rauhassa."

Stiina korostaa, ettei ollut häirikkö. Hän ei vain mennyt tunneille tai sitten istui siellä passiivisena. Lintsille lähdettiin välillä kaveriporukassa, välillä *"pelkästään likkakaverin kanssa, joskus siihen tuli poikia mukaan, semmosia hälläväliä-tyypppejä kans"*. Stiina kävi seitsemännen luokan kahteen kertaan, oli muutaman kuukauden erityisluokassa *"johon kerättiin tämmöset vähän vaikeet tapaukset"* ja siirtyi kahdeksannella luokalla koulukotiin. Syynä siirtoon oli kouluhaluttomuus:

"Mä en käyny koulua. Mä lintsasin ja lorvin kotona vaan ja sitten koulukuraattori ja nää N:n sosiaaliviranomaiset ehdotti että haluisinko mä kokeilla semmosta, että jos mä siellä tykkäisin käydä."

Koulukotisiirto oli Stiinan mielestä hyvä ratkaisu vähäksi aikaa, aluksi uutuudenviehätyksen, myöhemmin myös koulumenestyksen kannalta. Aikaisemmin hänellä oli ollut vain yksi hyvä ystävä ja hän oli tuntenut itsensä vieraaksi useimpien oppilaiden joukossa. Ystävänsä kanssa he kokivat itsensä ikäistään vanhemmiksi ja

muut lapsellisina. Koulukodissa hän tunsi tulleen omiensa joukkoon:

"Tuntu, että ihmiset ketä siellä (koulukodissa) oli, ni ne on kans tämmösiä lintsareita ja pikkukriminaaleja. Tuntu että niitten kans tuli paljon paremmin toimeen, että ne on samanlaisia ku mä, että ne ymmärtää mua. Kun taas kaikki tämmöset, ketkä oli siinä normaaliyläasteella, katto mua pitkään, että "apua, taas se tulee" ja piti mua suurin piirtein kummituksena niihin aikoihin. No ehkä mä olinki, mulla oli irokeesi ja käytin semmosia punk-vaatteita ja oli semmonen tyyli siihen aikaan. Se ei ollu normaalia. Mut siellä koulukodissa se oli normaalia. Siellä oli kaikki samanlaisia."

Koulukodissa Stiina suoritti kahdeksannen luokan hyvin arvosanoin, mutta yhdeksäs luokka alkoi jo sielläkin tökkiä. Stiina suoritti yhdeksännen luokan loppuun tenttimällä isänsä ja ystäviensä avulla. Osa numeroista oli kiitettäviä (musiikki, kotitalous ym.) osa taas kiikkui ehtojen rajalla. Stiinan mukaan se johtuu siitä, että hän on aina tehnyt vain sitä mikä kiinnostaa. Hän kertoo tenttimisajan opettaneen ennen kaikkea itsenäisyyttä, *"ettei siihen (oppimiseen) tarvita opettajia eikä muita ihmisiä"*.

Kouluhaluttomuuteensa Stiina etsii syitä lähinnä itsestään:

"Mä oon ollu tosi hankala tapaus joskus 13-16 -vuotiaana. Mun asenteet oli silloin välillä ihan uskomattomia, että mä otin kaikki asiat hirveen negatiivisesti ja kapinoin joka asiaa vastaan eikä mikään kiinnostanu ja kaikki otti päähän. Et emmä usko, että se koulusta johtu, koska nyt mä ajattelen eri lailla. Että koulu on jotenkin enemmänkin semmonen uusien mahdollisuuksien tie. [Onko koululla tai opettajilla mitään mahdollisuuksia muuttaa sitä asennetta?] Ei, emmä usko. Siis jos mä sanon ihan oman kokemuksen perusteella, että se lähtee ihan ittestään. Ehkä joku koulukuraattori, joku tämmönen auttaa ja siinä vaiheessa ku rupee tulemaan semmosta kapinaa, ni olis hyvä itte tajuta se, että menis puhuun jonkun aikuisen kanssa...Ymmärtäis itte sen, että se on ohimenevä juttu...Se on tärkeä, että kertois niille, minkä takia ei halua käydä sitä koulua...Mut emmä usko, että opettaja...[Ei opettaja?] Ei, niitä ei ajattele semmosina ammatti-ihmisinä, jotka osais auttaa."

Joidenkin opettajien kanssa välit olivat huonot, mutta Stiina korostaa, ettei

kanssakäyminen riipu opettajuudesta vaan henkilökemioista;

"Ei mulla oikeestaan oo ollu huonoja opettajia. Oli vaan semmosia niinkun ihmisiä, joista mä en pitäny, että emmä osannu niin opettajana sitä kattoo...Sillonhan ku mä olin normaalilla yläasteella, niin opettajat anto mun olla aika lailla rauhassa, koska mä näytin niille heti alussa, että jos ne tulee mussuttaan mulle jostain, ni mä otan reppuni ja lähen meneen eikä siinä auttanu mikään, että ne juoksi perään ja uhkaili. Minä painelin poies. Ne anto mun olla rauhassa. Ja aika sillai viileesti kohteli, että ihan normaalisti, niinkun muita oppilaita, mutta ei sillai, että sähän teet nyt näin etkä noin. Et ei voida sanoo, ettei ne uskaltanu sanoo mulle, vaan ne ties, ettei se hyödytä mitään. Niin ne anto mun olla aika omissa oloissaan."

Mielenkiintoinen huomio on, että Stiina mainitsee huonon opettajan ominaisuudeksi itsenäisyyden edellyttämisen oppilailtaan vaikka itsessään korostaa juuri itsenäisyyttä. Stiina lukee itsensä jälleen ikätovereistansa poikkeavaksi ja määrittelee huonon opettajan "keskiverto-oppilaan" näkökulmasta:

"No mä en osaa sanoa, koska mä tykkään ite semmosesta itsenäisestä opiskelemisesta, ettei kädestä pitäen neuvota kaikkee. Semmonen on huono opettaja, joka edellyttää liikaa sitä itsenäistä opiskelua. Ja edellyttää sitä, että jos joku ymmärtää, puolet luokasta ymmärtää ja puolet ei, niin se on sitten opettajan mielestä niitten toisten vika, jos ei ne ymmärrä. Koska toiset ymmärtää, ni pitää kaikkien ymmärtää. Jotkut opettajat ei tajua sitä, että jotkut ei opi ja jotkut oppii."

Stiina korostaa vielä sitä, että muutoksen on lähdeittävä itsestä, että hän ei mennyt kuraattorille kun käskettiin, vaan vasta myöhemmin oma-aloitteisesti. Hän kertoo, ettei itsekään osannut selittää asennettaan:

"Rehtorin kanssa meillä oli ihan hyvät välit, vaikka mä jouduin käymään siel vähän väliä...Se sano, et se tykkää musta, että mä oon fiksu tyttö, mutta minkä takia mun pitää heittää kaikki läskiks. Mä en osannu sitä kenellekään selittää ja mä vaan sanoin, että mua ärsyttää kaikki, koko elämä, että mä en tykkää tästä."

Rikostaan Stiina käsittelee kertaluonteisena kokeiluna. Hän mainitsee syynä yksinkertaisesti rahantarpeen. Poikaystävä on rikollinen ja tarjosi esimerkin helpon

rahan saamisesta. Stiina kävi tyttöystävänsä kanssa kokeilemassa myös, mutta jäi kiinni *"ja aateltiin, että se ei oo kannattavaa, että ei sillä konstilla tienaa."* Stiina teki rikoksensa pienellä paikkakunnalla *"ja totta kai siellä kaikki tietää, kun juoru leviää. He ihmiset siellä kattovat vähän sillai kieroon. Ja ajattelevat mitä ajattelevat, mutta ei muuten."*

Tulevaisuudensuunnitelmiin Stiinalla kuuluu jonkinlaisen koulutuksen hankkiminen, lähinnä häntä kiinnostavat hoito- ja sosiaaliala:

"Mä tykkään hirveesti nuorista ja tämmösistä ja haluaisin kertoa omista kokemuksista. En sanoo, että älkää tehkö niin, mä oon kokeillu sen kantapään kautta, vaan kertoa, mitä siitä seuraa ja näin pois päin...Mä oon toiminu oikeestaan aika hetken mielijohteesta, että emmä suunnittele hirveen pitkälle asioita. Paitsi semmosia tietenkin missä on pakko, lapsen suhteen ja näin pois päin...Mutta jos mun omaa elämää, ni mä vaan annan elämän kuljettaa ja yritän mennä mukana ja haen sitä mistä pidän..."

Haastattelu suoritettiin kahvilassa, jossa oli paljon ihmisiä ja mahdoton puhua kyllin hiljaa pitääkseen asiat yksityisinä. Paikka oli kuitenkin Stiinan ehdottama eikä väkijoukon uteliaisuus häirinnyt häntä lainkaan. Hän kertoi asioistaan täysin avoimesti keskittyen täysin haastatteluun. Vastaukset olivat laajoja, mutta täsmällisiä ja Stiinalla oli selvästi tarpeeksi perspektiiviä pohtia asioita toisaalta tämän hetken elämäkokemuksen kautta, toisaalta ymmärtäen täysin "sitä pikku punkkaria". Suuri motivaatio osallistua haastatteluun oli varmasti Stiinan kohdalla halu saada tuleva opettaja ymmärtämään hankalia oppilaita. Haastattelijallakin oli jo tarpeeksi kokemusta tarttua olennaisiin aiheisiin ja saada irti aikaisempaa enemmän.

4.3.2.4 Selma (H4)

Selman koulunkäynti muuttui radikaalisti ala-asteelta yläasteelle siirryttäessä. Päätekijä kouluhaluttomuuteen on vanhempien ero. Lisäksi Selma itse painottaa ikään kuin luonteenpiirteensä villeyttä, jolle ei mahtanut mitään. Selma on menestynyt hyvin ala-asteella, ollut jopa lahjakas, mikä osittain selittää levottomuuden. Yläasteella koulunkäynti muuttuu Selman mielestä totaalisesti.

Selma mainitsee monta asiaa, jotka koulussa, erityisesti yläasteella ovat väärin, mutta toteaa myös että koulu on pysynyt muuttumattomana jo kauan eikä kukaan ole yrittänytkään muuttaa asioita. Ainoa mikä on muuttunut on se, että kuri ei enää (fyysisesti) ole niin ankaraa (ei piiskaa, eikä karttakepistä sormille).

Selma on 19-vuotias, opiskelee kauppaoppilaitoksessa ja asuu opiskelijasolussa. Vanhemmat ovat eronneet, kun Selma oli kahdentoista, Selma jäi isälle. Äiti muutti pois ja meni uusiin naimisiin. Äiti on konttorityöntekijä ja isä yksityisyrittäjä.

Peruskouluaikaansa yleisesti ottaen Selma kuvaa etupäässä positiiviseksi, mutta myöntää myös vaikeutensa sopeutua tiettyihin käytäntöihin:

"Että varmaan mä tykkäsin koulussa pelkästään olla kavereitten takia tai se vaikutti hirveen paljon. Mutta olihan siellä sit vähän hankalaa välillä. [Mistä ne johtu ne hankaluudet?] No ku (mä olin) kauheen aamu-uninen, että ei jaksu lähtee kouluun ja valvo...Että mä menin sinne, mutta mä olin niin väsyny sitte koulussa ja kaikkee...ja sitte ku niin kauheen villi olin, että en malttanu olla siellä."

Ala-asteen aikaansa Selma kuvailee positiiviseksi:

"Ala-aste, se oli semmonen aika ilonen paikka ja mun mielestä sinne oli mukava mennä...No se oli semmonen kumminki, että sinne ku meni, ni ei tuntunu inhottavalta mennä et sinne tykkäs mennä. Et se kuulu joka päivään ja sillei, että sitä ei aatellu sen kummemmin. Se oli melkein niinku joku hoitopaikka, et sinne mennään päiväks ja illalla takasin."

Selma vertaa ala-astetta ja yläastetta myös opettajien suhteen:

"Must tuntuu, että se koulu oli paljon enemmän semmosta leikkiä ala-asteella. Yläasteella opettajat on mun mielestä semmosia, et ne ihan tosissaan raivos siellä välillä ja tuntu et ne on hullumpia ku oppilaat. Mutta sitte ala-asteella ne oli aina hirveen pitkäpinnasia ja semmosia, että jos näytti siltä, että jollakin on vähän paha mieli, ni "no mikä sulla nyt on" ja oli tosi semmosia, niinkun isän ja äidin korvikkeita."

Ala-asteen positiivisuuteen vaikutti myös se, että kotona olivat asiat kunnossa. Selman keskiarvo on kieppunut yhdeksikön pinnassa. Ala-astetta Selma on käynyt pienessä koulussa, välillä yhdysluokassa. Yhdysluokka oli jonkinlainen musiikillisesti lahjakkaiden erikoisluokka ja Selman mukaan luokalle otettiin vain koulussa menestyviä, musiikista kiinnostuneita oppilaita. Selma kuvailee luokan ilmapiiriä turvalliseksi:

"Musta se oli ihanaa sillei, että ku sinne pääs ni kuitenkin ties, että piti olla vähän semmonen parempi, että tajuaa asioita helposti ja sillei. Ku se meni vähän ristiin, ku meille (neljäsluokkalaisille) opetettiin niitäkin asioita, mitä joillekin kutosluokkalaisille. Ne, jotka sillä luokalla oli ni oli kauheen ylpeitä ja sit ku se oli vähän niinku musiikkiluokka. Että mä tykkäsin ihan kauheesti olla, yleensäkin ku ala-asteella ei niin kauheen tiukkaa ollu se koulu ja siellä ei opettajat ollu niin vihamielisiä, että siellä oli tosi mukava olla. Että sillei oikein tykkäs mennä kouluun sinne aina."

Selma kertoo myös ala-asteella olleensa vilkas ja puhelias, mutta korostaa, että siellä tausta oli aivan erilainen kuin myöhemmin yläasteella. Ala-asteella oppilaat eivät hänen mukaansa vielä ole oppineet sitä, miten koulussa pitää olla ja ovat siksi vilkkaita. Siksi ala-asteen opettajalta vaaditaan pitkää pinnaa ja ymmärtämystä:

"Kyllä mulla ala-asteellakin se käyttäytyminen oli kasi, et vaikka meillä oli kotonaki kaikki hyvin ja sillei, mut ku mä olin niin kauheen semmonen villi ja levoton ja puhuin ja mulla oli kaikkia asioita opettajalle ja kaikille muille, että se oli sen takia. Että emmä silloin mikään ilkimys ollu ala-asteella enkä mitään semmosta."

Selman vanhemmat erosivat juuri ala- ja yläasteen vaihteessa, kun Selma oli kahdentoista ja Selma jäi isälle. Selma katsoo avioeron vaikuttaneen kovasti omaan koulunkäyntiinsä:

"...et silloin ku mulla oli äiti vielä kotona, ni se jotenki huolehti, että mä käyn sitä koulua. Mutta sit ku äiti muutti pois, mä jäin isän kans ja muutenki oli pallo ihan hukassa, ni joutu ite niin kauheesti sillei, että oli kotona kauheesti töitä ja sellasta. Ja muutenki se otti niin koville, että mä en sitte jaksanu siitä koulusta enää kiinnostua."

Yläasteella koulunkäynti ei enää oikein maistunut:

"No yläaste, mä en tykänny oikeestaan yhtään siitä paikasta. Se tuntu niin, että se on kolkko ja kaikkee...Ja sekin ku oli niin pienessä koulussa (ala-asteella) ja sit yläaste oli paljon isompi verrattuna siihen. Ku oli tottunu, tietysti ku on vähemmän oppilaita, ni opettajatkin tuntee oppilaat paljon paremmin, ni siellä sitte oli vaan semmosta pelkkää massaa yläasteella, ettei kukaan sillei perehtyny paremmin."

Opettajat yläasteella olivat Selman mielestä vihamielisiä ja etäisempiä. Selma arvelee syyksi sen, että joutuessaan opettamaan murrosikäistä, hankalaa oppilasjoukkoa pitkän aikaa, opettajista on tullut hermoraunioita. Yläasteen opettajien Selma toivoisi enemmän perehtyvän ongelmaoppilaiden taustaan, *"kun ei kukaan semmonen huligaani oo ilman mitään syytä"*. Itse hän arvelee olleensa opettajienhuoneessa huonossa huudossa. Selma muistaa erityisesti opettajan, jonka kanssa otti välillä pahasti yhteen ja joka leimasi hänet usein syntipukiksi ilman syytä ja jopa heitti häntä märällä taulusienellä. Syy siihen, että opettaja valitsi juuri hänet moitittavakseen oli Selman mielestä osittain siinä, että hän oli ainoa, joka uskalsi sanoa vastaan, *"että emmä tiä, uhmasinko mä jotenki sen asemaa"*. Tilanne kärjistyi, kun opettaja halusi passittaa Selman psykiatrille:

"...mä kauheesti loukkaannuin, ku se rupes mulle, että mun pitäis mennä johonki psykiatrille tai jotain semmosta. Et mun mielestä se sitte on ihan väärin, että totta kai sitä sillon (ajattelee), että se luulee, että mä oon hullu ja sillei. Pitäis perehtyä ihmisenä eikä mitään, että mene hoitoon, sinä et oo ihan terve."

Vanhempien eron lisäksi kouluhaluttomuuteen vaikutti se, että Selmalla oli omia hevosia ja hän vietti paljon aikaa tallilla. Lisäksi muut liikunnalliset harrastukset veivät paljon aikaa ja voimia koulutyöltä. Hän lintsasi paljon ja lähti luokasta, vaikka opettaja seisoi oven edessä esteenä. Kaverit, joiden kanssa Selma liikkui, olivat Selman mukaan erilaisia kuin hän;

"Mulla oli hirveen hyviä kavereita sillei, et ne oli hyvistä perheistä ja monet ihmetteliki, että miten minä sovellun siihen porukkaan, ku muut oli semmosia aika rauhallisia ja minä sitte...No kai mä oon sitte aina ollu niin ylivilli, että ei löydy samanlaista...Niin kovasti aina koheltaa, että sais olla, että mieltii ensiks mitä tekee,

että siitä mä oon joutunu kärsimään monta kertaa."

Tiettyjen opettajien kanssa Selma muistaa tulleensa hyvinkin toimeen, toisten kanssa taas ei mitenkään. Selma mainitsee syyksi kunnioittamisen; niiden opettajien tunneilla, joita hän kunnioitti, hän käyttäytyi hyvin. Kunnioittamiseen taas vaikutti se, miten opettaja häneen suhtautui:

"Musta tuntuu, että ku mä olin semmonen yläasteella...jotenki yritin olla kauheen erilainen, vähän punkkari tai jotain, ni musta tuntuu, että niitä toisia ärsytti mun ulkonäköki ja sit ne suhtautu muhun sillei, et vaikka mä en ois mitään tehnykkään, ni mä olin vähän semmonen syntipukki. Ku sitte taas ne toiset opettajat, ni ne piti mua ihan niinku muitaki. Mä tykkäsin siitä, että ne oli aika ankaria, mutta kuitenkin pysty joustamaan, että siitä mä tykkäsin."

Oppiaineista Selma mainitsee liikunnan ja tekniset työt mieluisimmiksi, *"että sai vähän omilla käsillään tehdä"* ja saaneensa näistä aineista hyviä numeroita. Fysiikka ja kemia esimerkkeinä ovat niitä aineita, *"joihin pää ei kerta kaikkiaan riittäny"*. Tukiopestusta olisi ollut tarjolla, mutta Selma puuskahtaa, ettei halunnut viipyä koulussa yhtään sen pidempään kuin oli pakko. Kuitenkin hän painottaa, että vaikkei joistain oppiaineista pitänytkään, ne ovat silti tarpeellisia (äidinkieli, matematiikka, kielet). Selma mainitsee historian erityisen tärkeänä, kun *"ois se tosi hölmöö, jos ei ois historiaa, ku ei tietäis niinku ajassa taaksepäin mistään mitään."*

Yläasteelle siirtymisen jälkeen myös keskiarvo alkoi laskea niin, että kun ala-asteella keskiarvo välillä oli yli yhdeksän, se päästötodistukseen laski alle seitsemään. Selma arvelee tämän johtuneen siitä, että kun opiskeltavat asiasisällöt vaikeutuivat huomattavasti, lopahti kiinnostus koulunkäyntiin:

"Mä oon semmonen ollu aina, että mä tajuan perusasiat hirveen hyvin. Koulussaki mä opin kauheen äkkiä lukemaan ja yhteenlaskut ja vähennyslaskut ja semmoset, mutta sitte ku se meni pitemmälle, ni mä en taas tajua semmosia oikein hirveen hyvin. Että varmaan se, ja sit se kiinnostus loppu siihen koko kouluun."

Peruskoulun jälkeen Selma kävi ammattikoulua vuoden, mutta jätti kesken, piti väli vuoden, oli töissä muutaman kuukauden ja meni kauppakouluun.

Tulevaisuudensuunnitelmat Selmalla ovat toistaiseksi sidottu opiskeluun:

"Jos mä nyt ton (koulun) saisin käytyä, sit mä varmaan pitäisin vähän taukoo. Mä en jaksa hirveen pitkän aikaa kerrallaan. Ku mä nyt valmistuisin tuolta, jos mä pitäisin vaikka kaks vuotta väliä...Sit mä en tiää, voi olla että mä rupeisin sitä fysioterapeutin hommaa, jos mä pääsisin sinne kouluun. Se kiinnostas mua kyllä ihan tosissaan."

Rikoksensa Selma arvelee seuraavan tulevaisuuteensa. Vaikka tapaus oli Selman osalta kertaluonteinen ja Selman osuus jengissä avustava, häntä hävettää merkintä rikosrekisterissä. Pienellä paikkakunnalla, josta hän on kotoisin, puhutaan tapahtuneesta paljon ja asiaa liioitellaan. Eniten häntä harmittaa se, että rikosrekisteri sulkee häneltä oven elinikäiseen haaveammattiin, poliisiksi. Leimastaan Selma kertoo päässeensä muutettuaan toiselle paikkakunnalle kouluun: *"...ku mulla on ihan uus elämä täällä kokonaan, että on voinu kaikki jättää taakse."*

Haastattelin Selmaa hänen kotonaan. Huoneessa kulkivat myös välillä Selman asuinkaveri ystävineen, puhelin ja ovikello soi, mutta näillä häiriöillä ei juurikaan ollut merkitystä haastattelun sujumiselle. Teemat jäivät silloin tällöin kesken, mutta niihin päästiin taas uudestaan kiinni. Selma oli miettinyt teemoja paljon etukäteen ja hän oli ehtinyt jo muodostaa kysymyksiin selvät mielipiteet. Tämä auttoi teemoissa etenemistä.

4.3.2.5 Sirkka (H5)

Sirkan kouluaikaan liittyy vahvasti leimaaminen ja käytöksen muuttuminen leimaa vastaavaksi.

Sirkka on 20-vuotias, asuu omassa asunnossaan ja on työttömänä. Sirkalla on lapsi, joka varsinaisesti asuu Sirkan äidin luona, mutta jota Sirkka hoitaa muutamana päivänä viikossa äidin ollessa opiskelemassa. Sirkan äiti opiskelee kondiittoriksi.

Sirkka on muuttanut pois kotoa 15-vuotiaana ja jättänyt yhdeksännen luokan kesken. Sen jälkeen hän on ollut työttömänä, välillä työllistämistuella töissä puoli vuotta.

Kotona asuessaan Sirkalla on ollut äitiinsä melko huonot välit. Riitoja on tullut ja välillä *"oikein kunnolla tapeltiin, hakattiin toisiamme"*. Äiti ei ole juuri puuttunut Sirkkan koulunkäyntiin, vaan on alistunut siihen, että Sirkka kuitenkin tekee oman päänsä mukaan. Kotitaustan Sirkka arvelee vaikuttaneen koulunkäyntiinsä sen verran, että kun riidat äidin kanssa jatkuivat yömyöhään, seuraavana päivänä ei aina jaksanut lähteä kouluun.

Sirkkan äiti on helluntailainen ja Sirkkaa on ala-asteen aikana kiusattu äitinsä uskonnosta ja siitä, että hän pukeutui eri tavalla kuin muut. Kiusaaminen loppui, *"ku mä aloin lyömään niitä mun kiusaajia, kävin niitten kimppuun siellä. Naksatti päässä, sillan riitti."*

Sirkkan muistot kouluajalta ovat hyvin negatiiviset. Hän kertoo pyrkivänsä unohtamaan kaiken kouluun liittyvän. Ainoana hyvänä asiana hän mainitsee välitunnit ja koulumatkat kavereiden kanssa. Sirkka mainitsee koulusopeutumattomuutensa syyksi ensisijaisesti opettajat, mutta myös useat koulunvaihdokset ovat vaikeuttaneet pysyvyyden ja turvallisuuden tunteen saavuttamista koulussa, kun Sirkalta on jatkuvasti vaadittu sopeutumista uuteen ympäristöön ja tutustumista uusiin kavereihin. Sirkalla sopeutumattomuuden ilmeneminen on ollut harvinaisen aggressiivista. Sirkka kertoo olevansa melkoisen räjähdysaltis ja herkkä ärsyyntymään.

Peruskouluaikana Sirkka on joutunut vaihtamaan koulua monta kertaa, mutta vaikka välillä on ollut vähän vaikeuksia, hän kertoo päässeensä aina mukaan uudessa koulussa. Kahdeksannen ja yhdeksännen luokan välissä Sirkka joutui taas muuttamaan koulua, kun hänet leimattiin narkkariksi. Myöhemmin selvisi, että pyörtyily, jonka oli tulkittu johtuvan huumeista, olikin johtunut epilepsiasta, mutta leima jäi pysyväksi *"ja mä jouduin vaihtaan koulua sitte, ku mä en enää kehannu olla siellä."* Muutto uudelle paikkakunnalle ei sujunut ongelmitta. Sirkka kävi

kahtena päivänä uudessa koulussa ja lopetti koulun käynnin kokonaan. Vaikeuksia oli sekä uudelle paikkakunnalle, että uuteen kouluun sopeutumisessa. Hän kertoo, että uudessa koulussa opettajatkin olivat ihmeellisiä:

"Tylyjä. Semmottia, että ne ei mun mielestä tajunnu yhtään mitään. Jotakin yrmyä oli siinä..."hoida itte omat asiat ja mä hoidan omat". Sitte ku ei saanu kavereita ku oli uus oppilas. Mä menin päivän myöhässä täällä kouluunki. Sit mä en osannu liikkua tuolla koulussa, se oli niin outo, ihan outo koulu, et mulla ei aikasemmin oo tollasta koulua ollukkaan. Hirveet sokkelot...Mä aattelin, että olkoon sit koko koulu."

Ala-asteella Sirkkan todistus on ollut suhteellisen hyvä, mutta yläasteelle siirryttäessä kaikki numerot putosivat. Ainoastaan musiikin arvosana on ollut koko kouluajan kymmenen. Sirkka kertoo pitäneensä erityisesti juuri musiikista ja kotitaloudesta, mutta *"matematiikka ei mahtunu mun päähän ollenkaan"*. Myös fysiikka ja kemia olivat vaikeita Sirkalle. Hän päätti, ettei käy lainkaan niiden aineiden tunneilla, joista ei pidä ja joita ei hallitse. Tukiopetukseen Sirkka ei suostunut, koska ei halunnut viettää koulussa aikaa yhtään sen enempää kuin oli pakko. Ruotsin kielestä hän sai vapautuksen kokonaan.

Sirkka lintsasi paljon. Hän kuvailee koulunkäyntiä vastenmieliseksi:

"Herätä aamulla ja mennä sinne ja kuunnella jonkun opettajan paasausta. Sit ku palaa ittellä kiinni, ni sitä alkaa huutaa tai lähtee meneen sieltä. Sit hävettää mennä seuraavana päivänä. Sit jättää hyvin äkkiä menemättäki, ku aattelee, että se alkaa huutaa kuitenkin uudestaan."

Sirkka kyllä myöntää koulunkäynnin olevan tarpeellista, *"et oppii ja laskee"*. Hän näkee koulun lopettamisen eräänlaisen kierteen alkuna. Jos olisi käynyt koulun loppuun, olisi saanut paremmin töitä. Jos olisi ollut töitä, olisi tullut juotua vähemmän. Jos ei olisi ollu humalassa, moni rikos olisi jäänyt tekemättä.

Monilta osin koulu on Sirkkan mielestä turhaa. Kotitalous on turhaa, koska ruokaa oppii laittamaan kotonakin, uskonto on hänen mielestään perhekohtainen asia. Kemia esimerkkinä on aine, jota voi opiskella itsenäisesti, jos haluaa, mutta

pakollisena se on turha. Historian, liikunnan ja musiikin hän mainitsee tarpeellisina aineina lukemisen ja laskemisen lisäksi, mutta mainitsee, ettei itse hallitse matematiikasta kuin yhteenlaskun.

Koulua Sirkka haluaisi muuttaa rennommaksi ja paheksuu myös suuria luokkakokoja joidenkin oppilaiden jäädessä syrjään ja heikoille:

"Ei sais olla niin hirveen tiukkaa. Et hirveesti annetaan niinku nykyään läksyjä ihan järestään. Sit pitäis vähän rennommin ottaa, ettei se oo, että tää tarvii nyt osata. Mä kerran tän sanon ja se tarvii sit osata. Semmosta ei sais olla."

Oppilaana Sirkka arvelee olleensa "hirvee":

"Mä aina riehuin koulussa ja tein kaikennäkösii jäynii. Ala-asteella ku mä olin, ni mulla oli käyttäytyminen kymppi ja huolellisuus ysi. Ku mä menin yläastelle, ni kumpikin heti tipahti kaks numeroo. [Mistä se johtu?] Emmä tiää. Mä en jotenki osannu olla ihmisiks...No mun mielestä ne kaikki opettajat oli niin idiootteja. Mä en kestäny niitä. Mua otti aina hermoon, ku ne alko huutaan."

Opettajilla Sirkka kertoo olleen hyvin negatiivinen kuva hänestä. Sirkkan äidille opettajat ovat puhuneet Sirkasta ja lähettelleet viestejä sekä soitelleet Sirkkan kotiin.

"No se (opettaja) ois varmaan sanonu, niinku mun äitille, että mulla on keskittymisvaikeuksia ja sitte mä huudan ja meuhkaan ja riehun koulussa ja jatkuvasti oon jälki-istunnossa ja semmosta. En tee läksyjä ja..."

Sirkkan mukaan äiti ei ole asiaan puuttunut, sanonut vain, että Sirkka tekee oman päänsä mukaan.

Sirkkan mielestä opettajat kohtelevat oppilaita epätasa-arvoisesti ja ottavat aina jonkun oppilaan silmätikukseen, toisen suosikikseen. Silmätikuksi ja syrjityksi joutuu tietyytyyppinen (Sirkkan tyyppinen) oppilas:

"Semmonen mikä riehuu tunnilla, ei tee läksyjä ja tommosta, on aina jälki-istunnossa...semmonen joutuu silmätikuks."

Jälki-istuntopäivänä Sirkka on ollut rangaistavana joka viikko *"jos mä tein jotain jäynää tunnilla tai sit mä varastin jotain koulusta tai sit mä olin hakannu jonkun koulussa tai semmosta"*. Usein Sirkka on lintsannut myös jälki-istunnosta.

Istuntorangaistuksen hän katsoo olevan kohtuuton, *"kun piti tälle istuu vaan selkä suorana, kädet piti olla näin pulpetilla, jäykkänä siinä istuu vaikka kaks tuntii, ni ei kiitos"*. Eriyisesti Sirkka kuitenkin korostaa, ettei häntä kuitenkaan koskaan ole erotettu koulusta.

Koulumotivaation muutoksen syynä yläasteelle siirryttäessä oli Sirkkan kohdalla jälleen koulun vaihdos:

"No se (yläaste) on paljon vaikeempi kavereitten suhteen ja sit ku mä vaihdoin koulua just ku mä menin yläasteelle, seiskalle, ni mä en tuntenu koko kaupungista ketään ja oli ihan uudet opettajat. Se yks varsinki, mä en muista mitä se opetti, se aina huus ja polki jalkaa oikein naama punasena. Mä en voinu sietää sitä, mä en tykkää yhtään, että mulle huudetaan, mä alan itteki huutaa muuten. On se kyllä paljon erilaista olla yläasteella, ku ala-asteella. Siellä oli kaikki paljon helpompaa. Että opettajat nyt joten kuten tuki vähän ja autto, mut yläasteella ei enää saanukkaan sitä apua sillei...Ne oli yläasteella vähän välinpitämättömiä ne opettajat."

Yläasteen aikana Sirkka lähetettiin myös psykiatrin luokse ja hän on vielä koulun loputtua käynyt psykiatrilla sosiaaliviraston kautta. Sirkka kertoo, että *"tulee päähän välillä vähän häikkää, tulee tehtyä, mitä ei pitäis tehdä"*.

Harrastuksistaan Sirkka mainitsee laulamisen ja lukemisen erityisenä intohimonaan. Kaveripiiriään kouluajalta Sirkka kuvailee hyvin samanlaiseksi, kuin itseään:

"No ne poltti tupakkaa, sit niillä oli vähän samanlaiset jutut liikku päässä ja ryyppättiin ihan hirveesti, mä en pahemmin selvää päivää nähny tossa yhteen väliin. Mä en muista edes kaikkee, mä ryyppäsin vaan koko ajan. Sit se muuttu, ku mä aloin tota lasta oottaan, sit mä en juonu mitään enää. Sit hajos se kaveriporukki siin samalla."

Sirkan rikokset ovat luonteeltaan etupäässä pahoinpitelyjä. Sirkka etsii syitä rikoksiinsa räjähdysalttiudesta ja löytää osasyllisen myös uhristaan; joku on levitellyt hänestä juttuja, yrittää kähmiä tms:

"Mä en niinku pahemmin voi sietää sitä, että muhun kosketaan. Sillon mä saatan niinku lyödä, varsinki jos mä oon humalassa."

Sirkka myöntää rikosrekisterinsä vaikuttavan tulevaisuuteensa, häneltä on jo evätty työpaikka mm. pankkien siivoojana.

Tulevaisuudensuunnitelmistaan Sirkka antaa selkeän ja varman kuvan, mutta päästötodistuksen puuttuminen vaikeuttanee jatkosuunnitelmien toteuttamista. Sirkka haluaa kokiksi. Hän kertoo jo hakeneensa keittiöapulaisen peruslinjalle, mutta arvelleen sen sitten liian rankaksi ja päättäneen hakea suoraan kokkikouluun.

Haastattelu suoritettiin Sirkan kotona. Sirkan lapsi kaipasi kovasti haastattelijan huomiota ja moni aihe jäi pahasti kesken tämän vuoksi. Alun epäluuloisuuden jälkeen Sirkka alkoi avautua, mutta haastattelijalle jäi tunne siitä, että haastattelu lopulta jäi keskeneräiseksi. Erityisen merkittävää lienee tässä tapauksessa se, että Sirkka sai vasta haastattelun lopuksi tietää minun valmistuvan opettajaksi (olin kyllä maininnut asian jo kyselylomakkeen yhteydessä). Muussa tapauksessa olisin tuskin saanut haastattelusta irti mitään.

4.3.2.6 Lea (H6)

Lea muistelee kouluaikaansa melko neutraalisti. Hän ei viihtynyt koulussa, *"ku olis paljo parempaaki tekemistä, ku olla siellä"*, mutta ottaa koulun toisaalta välttämättömänä pahana, joka kuuluu jokaisen elämään. Varsinaisesta koulusopeutumattomuudesta ei hänen kohdallaan voi puhua, jos koulusopeutumattomuuden kriteereinä pidetään ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen muotoja.

Lea on 19-vuotias, asuu äitinsä luona ja on ilman työtä. Työttömyyskorvausta hän ei saa. Muutaman kuukauden Lea oli töissä työkeskuksessa, mutta jäi pois *"ku se ei oikein passannu mulle"*. Lea suunnittelee kodin perustamista poikaystävänsä kanssa.

Lea on asunut koko ikänsä samalla pienellä paikkakunnalla, lukuun ottamatta vajaata vuotta läheisellä paikkakunnalla käydessään maatalousoppilaitosta.

Maatalousoppilaitoksesta Lea totesi, ettei ala sittenkään sopinut hänelle, koska hänellä ei ole maatilataustaa ja lopetti kesken. Lean isä on kuollut onnettomuudessa Lean ollessa ala-asteen viidennellä luokalla. Koulunkäyntiinsä Lea ei katso isän kuoleman vaikuttaneen, muuta kuin niin, että hän oli vähän aikaa pois koulusta.

Peruskoulumuistot Lea kuittaa ensin lyhyellä kommentilla:

"Ootti vaan, että pääsis äkkiä pois. Jotenki tuntu, että olis paljon parempaaki tekemistä kyllä ku olla siellä. Että kyllähän se meni siinä, mutta ikkään ei kyllä tullu luettua mitään."

Oppilaana Lea arvioi itsensä koulumenestyksen suhteen hieman keskitason alle.

Lempiaine oli äidinkieli, koska *"siinä ei tarvinnu sillai niinku ulkoa opiskella eikä pitäny olla kovin viisas, että osas kirjottaa"*. Lea piti erityisesti aineidenkirjoittamisesta ja saikin äidinkielestä hyviä arvosanoja. Myös kuvaamataito ja liikunta olivat mukavia aineita. Maantiedon Lea mainitsee erityisen tympeänä, koska siinä olisi pitänyt lukea niin paljon. Fysiikka ja kemia voisivat olla valinnaisina niille, jotka niitä arvelevat tarvitsevana.

Ala- ja yläasteen eroja Lea kuvailee:

"Tuolla yläasteella opettajat ei ennää jouda opettaan samanlailla. Että ala-asteella ne pystyy seurata kaikkia ja kiertää koko ajan tunnilla luokassa ja neuvoon, mutta yläasteella sitä ei ennää tapahu oikeestaan ollenkaan. Ne kerkee seurata paremmin ala-asteella...Ala-asteella jotenki paljo hittaammin opetettiin kaikki. Tai paljo sillai selvemmin tai tarkemmin. Yläasteella opettaja kirjottaa taululle ja siitä pittää sitte ite, kirja on nokan eessä ja sitte pittää jotaki tehtäviä. Ei se (opettaja) paljo seuraa sitä."

Lealla oli yksi hyvä kaveri, jonka kanssa kuljettiin tupakkipaikan porukassa välituntisin ja kylällä iltaisin ja viikonloppuisin. Ala-asteella harrastukset ovat liittyneet hevosiin.

Koulussa Lea olisi halunnut muuttaa (tupakanosto ikärajan ollessa vielä 16 vuotta) tupakanpolton sallitukseksi vanhempien luvalla. Vielä haastattelun lopussa, kuultuaan haastattelijan valmistuvan luokanopettajaksi, hän haluaa antaa muutaman neuvon ja heittäytyy vuolaaksi:

"Kannattaa aika hyvin seurata sitä, että kaikki pyssyy mukana. Että siellä ylleensä on luokassa semmosiakin, jotka ei välttämättä ymmärrä yhtä hyvin ku jotkut muut. Ei sillä tavalla, että ne ois pöhlöjä tai mittään, mutta sillä lailla, että ne on hittaampia vaan oppimaan sitä tai jottain muuta. Että kerkeis kaikkia opettaa. Että pysys suht koht samassa kaikki, ja ettei passais kettään ruveta suosimaan. Ja meille ei puhuttu mittään siitä, että kuinka iso ero niillä on, ku joutuu ala-asteelta yläasteelle. Siitä ei puhuttu mun mielestä paljo mittään, että siitäki pitäis puhua, että ossais valmistaa siihen, että joutuuki yhtäkkiä kirjoja kulettaan kotona ja siellä ei oookkaan enää niin läheisiä nuo opettajat ja oppilaat, mitä ne on ala-asteella. Että se on se oma luokka, että ku on eri opettaja joka aineessa, ni ei kerkee kenenkään kans sillai tutustua lähemmin...Että se on vaan niinku rutiini tai tapa niillä opettajilla yläasteella. Mutta ala-asteen opettaja, ku sillä on sama luokka ja opettaa kaikkia aineita, ni se on jotenki...tuntuu, että se menee paremmin jakeluun penskoillekin."

Tekemänsä rikoksen Lea arvelee jossain määrin vaikuttavan tulevaisuuteensa:

"Saattaa se vaikuttaa, ku sehän näkyy siellä kaikissa sitte jos johonki töihin haluaa tai jottain muuta, ni kahtoo heti, että tää on rikosrekisteri, että empä otakkaan. Vaan eipä sitä sillon aatellu. Eikä se nyt ainakaan vielä haittaa, mutta se voi joskus haitata kyllä. [Onko sua täällä leimattu siitä mitenkään?] Jaa...eihän ne kukkaan suoraan tuu sanomaan, vaan kyllähän nuo kahtoo vähän alta kulmain. Sillai että ku täälläki tuntee kaikki ja heti ku jotaki tekkee, ni kaikki tietää sen seuraavana päivänä viimestään. On se vähän sillä lailla, että ruppee itekki vähän aattelemaan, ettei viihtä, jos ei oo pakko, ni mennä kauppaan tai jonneki. Että ei ne sitä suoraan sano, aika hyvin ne on ottanu, ne on ehkä tottunu siihen."

Lean tulevaisuudensuunnitelmat keskittyvät edelleen samalle paikkakunnalle:

"En tiää. Kai sitä sitte pittää yrittää joskus päästä tänne töihin, jos sen asunnonki saa ja vähän rauhottua ja muuta."

Leaa haastattelin huoltoaseman terassilla. Terassilla ei ollut muita asiakkaita, mutta Lean poikaystävä oli mukana, ei turvana, vaan käytännön syistä. Pariskunta oli lähdössä mökille viikonlopuksi ja he toivoivat haastattelun sujuvan mahdollisimman nopeasti. Poikaystävä ei häirinnyt haastattelua mitenkään eikä ilmeisesti vaikuttanut Leankaan vastauksiin millään lailla. Kuitenkin kiire sai sekä haastattelijan että haastateltavan oikomaan vähän ja haastattelu jäi pintaraapaisuksi.

4.3.2.7 Anna (H7)

Annalla kouluhaluttomuuden suurin syy on ollut se, että vanhempien erottua ja Annan muutettua asumaan yksin jo peruskouluaikana, hänellä ei ollut ketään, joka olisi tukenut koulunkäynnissä. Kaveripiiri vei muihin ajanviettopaikkoihin ja koulunkäynti jäi.

Anna on kuurojen vanhempien kuuleva tytär. Myös hänen kaksi veljeään ovat kuuroja. Kuurossa perheessä kasvaneena Annan äidinkielenä on ollut viittomakieli ja hän on oppinut puhumaan suhteellisen myöhään. Vielä kouluun mennessä suomen kieli on tuottanut hankaluuksia ja Annaa on kiusattu siitä ja vanhempien kuuroudesta. Anna on käynyt puheterapiassa kaksivuotiaasta saakka ja vielä kouluaikana. Annan isä on ollut alkoholisti, vanhemmat ovat eronneet ja Anna on asunut yksin 14-vuotiaasta. Nyt Anna on 17-vuotias ja opiskelee hoitoalaa, mutta kokee opiskelun hyvin raskaana. Annalla on jo tässä vaiheessa paljon poissaoloja ja hän harkitsee keskeyttävänsä ja vaihtavansa alaa, ellei opiskelu ala sujua.

Koulusta lintsaminen on ollut Annalla tavallista peruskoulussa. Koulussa hän on käynyt paremman tekemisen puutteessa:

"Emmä nyt suoranaisesti viihtynyt (koulussa), mutta kyllä mä myönnän, että aika kävi aina välillä pitkäksi, jos lintsas koulustaki ja makas vaan kotona, että oli tylsää. Sitte ku innostu taas lähteen liikenteeseen, ei se sit enää ollu tylsää. Et välillä, ku kaveritki oli missä oli ja sit ite satuit oleen kotona lintsipäivänä, ni kyllä oli jumalattoman tylsää ku katto vaan videoita ja söi jotain, oli vaan tylsää."

Oppilaana Anna kertoo olleensa hankala:

"Vittumainen. Mä sanon asiat kyllä ihan suoraan, että jos opettaja on mun mielestä ihan maasta, ni kyllä mä sen sille sanon. Ja sitte, jos mulla palaa hermot, ni kyllä palaa varmasti opettajaltaki. [Miten opettajat suhtautuu siihen, jos sä sanot niille asiat suoraan?] On ollu niin monta...Sillon yläasteen aikaan aina heitettiin pihalle ja sitte aina johonki rehtorin puhutteluun tai jotain jälki-istuntoo tai tämmöstä. Ja sit annettiin kaks viikkoo lomaa koulusta, että ei saa tulla kouluun ollenkaan. Huom. ei saanut tulla..."

Opettajien kanssa on ollut paljon sanakopua, kun Anna on kuuluttanut kyllästymisensä:

"No mä sanoin, jos mua ärsytti, että opettaja rupes vaikka kimittää tai lässyttään jotain ni mä sanoin sille, että puhu vittu kunnolla äläkä lässytä. Kyllä mä sanoin asiat suoraan. Tai mitkä ärsyttää."

Anna toivoisi oppilaille enemmän valtaa ja mahdollisuutta esittää mielipiteitään ja toivomuksiaan etenkin yläasteella. Syyksi vähäiseen sananvaltaan hän arvelee olevan sen, etteivät opettajat arvosta peruskoululaisia niin paljon, että uskaltaisivat antaa näille valtaa ja vastuuta. Myös rangaistuksista Anna toivoisi enemmän keskustelua oppilaiden kanssa. Rasittavana Anna koki jatkuvan kilpailun oppilaiden välillä:

"Just se, että kuka saa parhaimman numeron ja tälle. Kuka on luokan paras ja jotain tämmöstä. Aina sai olla tappelemassa."

Oppianeista mieluisimmat ovat Annalle olleet valinnaisaineet; konekirjoitus, kotitalous ja käsityöt. Mistään "kunnon aineista" hän ei omien sanojensa mukaan ole pitänyt lainkaan. Fysiikka-kemia voisi hänenkin mielestään olla valinnainen sekä ruotsi. Tiettyjen oppiaineiden kohdalla Anna kertoo opettajan olleen suurin syy epämiellyttävyyteen, koska koulukodissa monet aineet, jotka yleisluokassa eivät kiinnostaneet, sujuivat hyvin. Suuri merkitys oli myös asioiden ymmärtämisellä.

Yläasteella koulu on heti seitsemänneltä luokalta lähtenyt alamäkeen. Anna on käynyt erityisluokassa jonkun aikaa, hän on opiskellut kotona opettajan kanssa,

yrittänyt tenttiä yksinään ja kokeillut työharjoittelua tenttimisen ohessa. Annan mielestä kaikki yritykset valuivat hukkaan, koska hän ei jaksanut yksin:

"...Mä olin ihan yksin, ei mulla oo koskaan...Mä olin aina tottunu, että joku patistaa aina niskasta kouluun, että alahan mennä. Sit yhtäkkiä oli yksin sillai, että ei kukaan patistanu. Ni sit aatteli, että hurraa! vapaa! teen mitä tykkään! Sit loppujen lopuks, ku meiän mutsi ja iskä niinku taas palas raitelleen ja molemmat vähän patisteli kouluun, ni sillon oli, että haistakaa nyt, että ei mua kiinnosta."

Yläasteen aikana ja vielä koulukodin jälkeen Annalla oli sijaisperhe, jonka luona hän ei varsinaisesti asunut, mutta jonka kotona hän sai halutessaan tai ongelmien ilmetessä käydä ja joka avusti Annaa myös taloudellisesti silloin tällöin. Perheessä oli kaksi muuta lasta ja Anna harrasti paljon perheen kanssa.

15-vuotiaana Anna siirrettiin koulukotiin. Anna kuvaa tyhjentävästi siirtoon vaikuttaneita tekijöitä:

"Mä asuin yksin omassa kämpässä ja sit sorkun mielestä mä olin liian nuori asumaan yksin 15-vuotiaana. Sit ei oikein koulu maistunu eikä mikään maistunu, tuli vaan lorvittua, ni ne pisti mut sinne. Meiän vanhemmat eros ja sitte meiän mutsi ja minä muutettiin äitin semmoseen työsuhdeasuntoon. Sit meiän mutsi löysi miesystävän, muutti sen luo ja mä jäin yksin ja sit tyhmänä rupes kaikenlaista touhuamaan ja sitte kaveritki oli semmosia mitä oli, ni ei tullu käytyä koulua."

Siirto on ollut jokseenkin dramaattinen ja kaikin puolin pakonomainen:

"Meillä oli siinä sorkussa neuvottelu ja mä menin ihan tuhannen päissään sinne ja se (sosiaalityöntekijä) vaan sano, että Ei, sun elämä ei mee hyvin. Mä siihen, että se ei kuulu sinulle. Sit se vaan sano, että sä lähet nyt, ei tästä mitään tuu. Sä oot aina vaan sekasin, sä lähet nyt kyllä koulukotiin. Mä sanoin, että jumalauta, mä en lähe mihinkään. Siin pienet matsit otettiin ja sit tuli kytät ja mut pistettiin rautoihin ja vietiin taksilla sinne koulukotiin."

Anna vietti koulukodissa puolitoista vuotta ja näin jälkeenpäin myöntää koulukodin olleen sikäli hyvä "etten mä varmaan muuten hengissä enää olis". Opiskelu oli

vapaamuotoisempaa ja kun ryhmät olivat pienempiä, opettajalta riitti aikaa kaikille auttaa. Koulukodissa Anna sai suoritettua loppuun peruskoulun ja ilmeisesti sai myös opiskelupaikan sieltä kautta. Kuitenkin Anna on katkera yläasteen koululle, josta siirto tapahtui:

"...että ne ois voinu enemmän sillon antaa sitä tukiovetusta ja kaikkee tommosta, ku mä pyysin aina, että mä en pysy kärryillä ja voiko nyt auttaa, ni ei. Tukiovetusta saa niin harvoin sillon alussa. Eikä se erityisluokassakaan sitte mitään..."

Ala- ja yläasteen eroja Anna kuvailee:

"Ala-asteella on niin lapsellista, mut sit yläasteella tuntuu, että aikuistuu. Emmä oikein tiää, on niissä kyllä tosi paljon eroja, et siellä on systeemit aivan erilaiset. Kaikki tämmöset opiskelutekniikat ja kaikki tällaset, aivan erilaiset. Läksyjen määrä muuttuu. [Mitä se tarkoittaa, että ala-asteella on paljon lapsellisempaa?] No kai sitä ku on niin tavallaan pentu ja sitte ku meni sinne yläasteelle, ni siellä on niitä isompia pompottamassa, ni sit ei enää tuukkaan riehuttua niin paljon. Sitä rauhottuu tai sitten ei."

Koulussa Anna katsoo oppineensa kavereilta paljon "elämän tosiasioita" aina sukupuoliasioihin saakka. Samoin koulussa opittiin kiroilemaan ja myöhemmin "polttaan pilvee". Näin koulu on epäsuorasti toiminut myös kaveriporukkaan sosiaalistajana. Kaveripiiri jakautui selkeästi kahtia:

"Semmosia hulttioita. Meiän luokalla oli pari semmosta tyyppiä, joitten kanssa, et ne oli hiton hyviä tyyppjejä. Että vaikka kuinka oltiin edellisiltana kännämässä, ni silti ne meni aina seuraavana aamuna kouluun. Minä en taas koskaan. Ku ei vaan jaksanu mennä. Ne silti hoiti koulunsa hyvin. Mutta sitte muut kaverit, ei ne tehny mitään, ei ne käyny töissä tai koulua. Niitten kanssa tuli pyörityä. Päivät etittiin rahaa ja illat ja yöt otettiin sitte."

Kahdeksannelle luokalle saakka Anna muistaa pyörineensä etupäässä tyttöjen kanssa, mutta vähitellen tytöt hävisivät ja poikia tuli lisää. Lopulta Anna on ollut ainoita tyttöjä suuressa jengissä. Itse Anna ei katso olleensa "tyypillinen tyttö", koska ei sopinut "normaaliin" käyttäytymiskaavaan;

"Mä en käyny kouluu loppuun normaalisti ja sit koko aika kaikkee jotain rikosta piti jatkuvasti tehdä, että sai rahaa ja sitte kaikki yöt aina valvo ja päivät nukku puoleen väliin ja semmosta..."

Kavereilla Anna katsoo olleen myös suuri vaikutus kouluhaluttomuuteensa. Kavereiden houkuttelemana lähdettiin lintsille tai ei menty kouluun ollenkaan. Ainoastaan paremman ajanvietteen puutteessa kouluun lähdettiin.

Rikoksia Anna kertoo välillä tehneensä uhmasta, kun muuten meni huonosti:
"Mä otan liian raskaasti kaikki asiat, mä oon luonteeltani semmonen. Aina koulussa ku palo pinna, jos joku opettaja sano, että jäät jälki-istuntoon, ni vittu, en varmaan jää ja sit ku ei uskonu, ni mä sanoin, että haista sä kyllä...Ja sit ku ei koskaan opettaja suostunu neuvottelemaan, että jos jotain muuta ratkasuu ois ollu, ni sit sitä aina vaan lähti välillä kauppaan ja pisti muutaman purkin poveen...Tai just jos oli riitaa ollu vanhempien kans tai ihan kenen kans vaan."

Rikoksilla on ollut Anna elämään taloudellisia seurauksia, kun kesätöiden palkasta suuri osa menee sakkojen maksamiseen. Ajatuksissa asiat pyörivät silloin tällöin, mutta Anna arvelee pääsevänsä siitä huolimatta jatkamaan elämäänsä. Leimaa Anna joutuu kantamaan sillä paikkakunnalla, missä teki rikoksen:

"Ei mulla nyt nuorten kanssa oo mitään, mutta sit kaikki tämmöset aikuiset ihmiset ja ne on heti vetämässä pikkupentujaan pois eestä, ku mä kävelen siitä, et mut on tosissaan leimattu siitä."

Toisaalta Annalla ei ole aikomusta palata sille paikkakunnalle ja opiskelupaikkakunnalla hänellä on uusi elämä. Tulevaisuuden suhteen paikkakunnalla ei ole niin väliä, kun vain töitä löytyy.

Anna kertoo kasvaneensa hyvin itsenäisenä ja omapäisenä. Viittomakielen taidostaan hän on ylpeä ja tietää siitä olevan hyötyä monessa suhteessa. Hän toivoo jaksavansa koulun loppuun ja vielä erikoistua hoitoalalla, mutta toisaalta kiehtoo työ kuurojen kanssa sekä nuorten tukihenkilönä.

Haastattelu suoritettiin Annan kotona. Anna on ilmeisesti ollut jo aikaisemmin mukana useammassa haastattelussa eri ikäkausina ja vastaili rutiinilla, ei kuitenkaan pohtimatta asioita. Tilanne oli kaikin puolin sovelias ja rauhallinen, haastateltava avoin ja haastatteliija vireä.

4.3.2.8 Karoliina (H8)

Karoliina kertoo osallistuneensa haastatteluun valvojansa painostuksesta, mutta tosiasiasa hänellä on paljonkin sanottavaa koululaitoksesta. Karoliina on hyvin kriittinen ja näkee asioita pintaa syvemmältä. Hän laukoo pisteliäästi totuuksia, mutta perustellen näkemyksensä. Olosuhteiden kriittinen tarkastelu voi suurelta osin selittää Karoliinan koulusopeutumattomuuttakin; hän puuttuu niihin asioihin, joita pitää epäkohtina ja on sen vuoksi leimattu jo kouluajana häiriköksi.

Karoliina on 16-vuotias, asuu vanhempiensa luona ja opiskelee hotelli- ja ravintola-alalla ammattikoulussa, mutta motivaatio koulunkäyntiin on heikko. Hän selvittää pääsevänsä perustutkinnon jälkeen työttömyyspäivärahan piiriin ja tällä hetkellä korvaus tuntuu olevan ainoa opiskelumotivaation lähde. Suuri tekijä on myös se, että Karoliina ei katso olevansa "teoriaihminen":

"...vaikka kyllähän se on aika paljon itestä kiinni. Mutta koska mä en koskaan oo ollu semmonen teoriaihminen, ni emmä voi semmoseks muuttua. Että kyllähän se on siitä kiinni, jaksako kuunnella vai ei, vai pitääkö koko ajan olla tekemistä. Mä oon miettiny, ettei semmosta koulua taida ollakkaan, missä sais koko ajan tehdä vaan ite."

Kouluajasta yleensä Karoliinalla on negatiivinen mielikuva, mutta ala-asteen myös hän muistaa melko neutraalina aikana. Koulunkäynti ala-asteella kuului elämään eikä sitä sen kummemmin mietitty, yleensä ottaen siellä viihdyttiin. Koululuokan Karoliina katsoo jakautuvan kolmeen ryhmään: *"on ne hiljaset, sitten on ne, jotka on olevinaan vähän kovempia ja sitte on ne, sanotaanko niitä normaaleiks."*

Oppiaineista mieluisin oli Karoliinasta liikunta. Epämiellyttävät oppiaineet - kategoriaan Karoliina paistaa kaikki muut oppiaineet. Erityisesti uskonnosta hän mainitsee, että sen pitäisi olla valinnaisena:

"...ku jos ei oo mikään uskontoihminen, ni mitä järkee sitä on opiskella. Ja missä sitä tarvii sitä uskontoo? Kyllähän sitä, jos haluaa hurahtaa, ni sit voi hurahtaa muutenkin."

Yläasteelle siirtyminen muutti koulunkäyntiä. Syyksi Karoliina mainitsee opiskelun itsenäistymisen ja ala-asteen paapomisen loppumisen. Yläasteella Karoliina oli osa-aikaisessa pienryhmässä yleisluokkaan sopeutumattomuuden vuoksi.

Erityisopetuksen hän muistaa hyödyttömänä, jopa haitallisena, koska tehtävät olivat liian helppoja ja Karoliinan mukaan *"siellä tehtiin ihmisestä typerä."* Selitys tehtävien helppouteen on Karoliinalla valmiina:

"No se varmaan helpottaa niitten työtä aika paljon ja sit ku siellä on niin eritasosta porukkaa...Kyllähän siellä helpolla pääs, mutta mitään ei oppinu ja jäi jälkeen muista (yleisluokasta). Jos mä oisin saanu ite sen päättää, ni mä oisin kyllä ollu siellä tavallisessa luokassa. Mutta mä en saanu valita...Siellä varmaan katottiin, että musta ei oo semmoseen isompaan porukkaan, että mä en osaa pitää turpaani kii. Että mä oisin varmaan häirinny niin pahasti siellä. Toivottavasti se oli tämmönen syy, et se ei ollu mikään..."

Karoliina asui vuoden koulukodissa. Keskiarvo kyllä parani huomattavasti, mutta tosiasiassa Karoliina arvelee jääneensä pahasti jälkeen ikätovereistaan tavallisessa luokassa ja käteen jäi vähemmän kuin mitä arvosanoista olisi voinut päätellä. Toisaalta oppilaat laativat itselleen henkilökohtaiset opetussuunnitelmat, joita noudattaa:

"Kyllä se varmaan mun elämäntilanteen kannalta oli se asuminen siellä (hyvä ratkaisu), mutta se koulu nyt oli mitä oli, parempi ois ollu käydä jossain muualla. Mut toisaalta, ei varmaan ois tullu käytyä koulua missään muualla. Siellä se oli aika paljon ittestä kiinni. Ois tietysti pitäny ottaa itteensä niskasta kiinni."

Karoliina on huolissaan siitä, että opetuksen taso erityisluokassa ja koulukodissa ovat vaikuttaneet negatiivisesti hänen jatko-opintoihinsa. Siirtyessään takaisin yleisluokkaan yläasteella, hän tunsu jääneensä jälkeen ja arvelee myös opiskelun nyt olevan hankalampaa kuin mitä se olisi ollut "normaalin yläasteen" jälkeen.

Oppilaana Karoliina arvelee olleensa hankala. Karoliinan mukaan tietyt opettajat ansaitsevat huonosti käyttäytyviä oppilaita omalla asenteellaan oppilaita kohtaan. Toisaalta Karoliina "päänaukomisellaan" tuntuu etsineen opettajista vastustajaa ja tasa-arvoinen vastus on ollut positiivinen yllätys, jopa kunnioitukseen saakka. Nais- ja miesopettajien ero on kärsivällisyydessä ja reaktioissa "päänaukomiseen". Fyysisellä voimalla miesopettajat saattavat säilyttää auktoriteettiasemansa, mutta toisaalta suuremman arvostuksen saa opettaja, joka "pärvää älyllään":

"Onhan niissäki tietysti poikkeuksia, mut ne (miesopettajat) on yleensä vähän rajumpia, että ne kuuntelee pitempään, mutta sitte ku räjähtää, ni ne kyllä toimii välillä vähän ajattelemattomasti...Jotain naisopettajaa voi yrittää pyörittää takasin, mutta ku siihen tulee semmonen kakssataakilonen karju, ni sitä on kyllä turha ruveta urputaan."

Karoliina on ollut kriittinen ja piikikäs jo koulussa ja sanonut, mitä on ajatellut asioista:

"Totta kai sitä pitää arvostellakki, mutta se on vaan siinä, ku ei sitä koskaan passais opettajille sanoo. Johan nyt toki opettajat tietää kaikki ja osaa tehä kaikki oikein, että ei niitä parane mennä neuvomaan. Muuten vähän aikaa nostetaan punaa ja auotaan suuta ja sitte se alkaa. Ne ei joko sano mitään tai sitte nostetaan hirvee äläkkä, että ei ajatella yhtään mitä sanotaan."

Karoliina kuvaa koulua raakana paikkana, jossa vallitsevat viidakon lait ja jossa on koko ajan oltava varuillaan ja valmiina puolustautumaan sekä opettajan että muiden oppilaiden hyökkäyksiä vastaan. Karoliinan mielestä koulussa opitaan oppiaineiden lisäksi "koulussa selviytymisen" kannalta olennaisia ominaisuuksia:

"Kyllä varmaan, koska onhan koulu kuitenkin...kestäähän se kuitenkin niin pitkän aikaa, niin pitkä prosessi. Kyllä siellä oppii ainakin olemaan ilkee. [Mikä opettaa olemaan ilkee?] No joutuu koko ajan pitämään puolensa ja sit ku ei sitä koskaan tarvii pitää puoliaan hyvässä. (Haastateltava viittaa ilmeisesti "terveeseen kilpailuun" arvosanoista ja koulumenestyksestä.) Kyllähän siellä verbaalinen lahjakkuus ainakin kasvaa kovasti (sanallinen puolustautuminen). Fyysistä voimaakin tarvitaan."

Ne oppilaat, jotka eivät ole oppineet pitämään puoliaan, "ansaitsevat" tulla kaltoin kohdelluiksi. Nämä oppilaat joutuvat niin opettajan kuin oppilaidenkin hyökkäysten kohteeksi:

"No se varmaan (kiusatuksi valikoituminen) riippuu siitä omasta käyttäytymisestäään, mitä itte ansaitsee. Kyllä siellä helposti ruvetaan käyttään heti hyväkseen, jos joku on vähän rassukka. Se kääntyy hyvin äkkiä semmoseen kiusaamiseen, jos ei osaa pitää puoliaan. Aika usein ne (kiusajat) on niitä, jotka ei itte oikein uskalla ja pitää pönkittää itsetuntoa sillä....Sellasta kiusataan, jota sanotaan rassukaks, justiinsa sellanen hiljanen, mahdollisesti erittäin sulkeutunu tyyppi...Varmaan aika helppo tulla kiusaamaan, ku tietää, ettei sieltä tuu takasin. Harvoin siellä kukaan tulee kiusaamaan semmosta, joka on koko ajan äänessä, että ne on varmaan kuullu, että se osaa kyllä pitää puolensa."

Samat oppilaat joutuvat myös opettajien silmätikuiksi:

"Opettajilla se on sitä samaa suunsoittoa, siinäkin on kyllä ihan sama juttu, että jos on hiljanen ja syrjäänvetäytyvä, ni se saa kyllä kuulla siitä. Et sit ne varmaan pelkää vielä enemmän tuua itteensä esiin...Se on just sitä vittuilua, ne voi vittuilla ihan mistä vaan. Jos itellä menee kotona huonosti, ni ne voi sanoo ihan mistä vaan; vaatteet, kotiolot tai jos ei oo vanhempia, ni aika hyvin kuulee...Mut emmä oo ikinä kuullu kiusattavan sellasta, jolla on hyvät kotiolot ja muutenki semmosta normaalia, ni emmä oo ikinä kuullu, että joku opettaja ois vittuillu semmoselle. Että niitä ei vois vahingoittaa henkisesti tai fyysisesti."

Toisaalta Karoliina näkee kiusaamisen opettajalta melkein oikeutettuna, jos oppilaat kiusaavat ensin opettajaa niin, että opettaja kiusaa ikään kuin itsepuolustukseksi tai kostoksi. Kosto melkein kuuluu asiaan, sillä puolustuskyvytön, "nörtti" opettaja "ansaitsee" tulla kiusatuksi, jos ei osaa antaa takaisin samalla mitalla.

Sopeutumattomista oppilaista Karoliina puhuu ulkopuolisena, ei itseään mukaan lukien:

"Ne ei sopeudu siihen koko paskaan. [Mitä se paska on?] No se on koulu, opettajat, oppilaat, kouluaineet, kaikki, lukujärjestys, ne ei sopeudu siihen muottiin. [Mutta

onhan ne samat asiat siellä tarkkiksellakin.] Niin no ohan ne, mutta eihän ne sopeudu sinnekään. Ei ne kuulu tarkkikselle, ne kuuluis johonki muualle, ei se oo oikee rangaistus niille."

Karoliinalla on selkeä käsitys siitä, että kouluun sopeutumattomia pitäisi rangaista jollain tavoin. Tarkkailuluokka on sopimaton rangaistus, koska se ei rajoita tarpeeksi. Ilmeisesti ajatuskuvio on se, että mitä kovempi kuri ja mitä vapautta rajoittavampi laitos, sitä vaikeampi on eksyä rikoksen poluille tai koulussa häiriköinnin tielle ja on pakko opiskella ja elää lainkuuliaisesti:

"Emmä tiä (mihin ne kuuluu), niille pitäis kehittää jotain. Ainakin musta ois ollu kiva, jos mulle ois kehitetty jotain, josta tietäis, että se on ihan mua varten tehty. Tai eihän niin voi ajatella tietenkään, ei mihinkään erikoisasemaan välttämättä, mutta joku N:n koulukoti ois hyvä esimerkki siitä, mitä pitäis tehdä sopeutumattomille. Se on just, että jos pistetään ovi kiinni, ni sieltä ei sit lähetä mihinkään. Sehän käy vankilasta ja jotkut nuoret istuukin siellä vankeusrangaistusta. [Onko tarkkis sun mielestä sitte ikään kuin rangaistus siitä, että ei menesty siellä normaaliluokassa? Niinku vankilaan verrattavissa?] No ei se vielä toistaseks oo, vaikka ois kyllä tosi hyvä, jos se ois. Joku rangaistushan siihenki pitäis keksiä."

Kaveripiirissä Karoliinasta on tärkeää saada sanoa suoraan asiat. "Hiljaiset hissukat" Karoliina näkee liian säikkyinä kuuntelemaan pahaa oloa. "Sillon jos ottaa päähän", täytyy saada antaa tulla kaikki ja kaverin pitää kestää. Kavereilla on vaikutusta koulunkäynnille, jos on altis vaikutteille. Koulussa huonosti menestyminen on "kovan kaverin" ominaisuus ja monet eivät ryhmän painostuksesta voi suoriutua koulussa niin hyvin, kuin mihin heillä olisi kykyjä.

Kouluajallaan Karoliina arvelee olevan merkitystä nykyiseen elämään annettujen/otettujen roolien kautta. Koska asuu edelleen samalla paikkakunnalla, Karoliina joutuu vaihtamaan rooliaan ja käytöstään sen mukaan, onko ala-asteen, yläasteen vai nykyisten luokkakavereidensa seurassa. Ristiriitatilanteita syntyy, jos samassa seurassa on sekä vanhoja että uusia luokkakavereita. Karoliina kokee roolien vetämisen rasittavana, kun ei saa olla oma, nykyinen itsensä:

"Mulla on kolme eri persoonaa. Ne (roolit) varmaan tulee siitä, ku ihminen kasvaa. Yläasteella ollessaan ei voinu istua paikallaan ja piti aukoo opettajille ja nyt voi istua paikallaan nätisti. Varmaan siinäki on taas ihmisten ennakoasenteet, että ne varmaan tosissaan pitäs mua outona, jos mä niille rupeisin heittää semmosta juttua, mitä mä tänäpäivänä heitän. Onhan ne kuitenkin niin radikaaleja juttuja...Se on jännä, miten ne (roolit) aina kulkee perässä. Aina joku uus kaveri tietää niitä vanhoja ja sitte ne on keskenään puhunu ja käyny läpi, että näkee sen vielä kymmenen vuoden päästä. Toivottavasti mä pääsen eroon näistä rooleistani, etten mä sitten enää oo tämmönen, ku mä oon nykyään...Mulla on kaks kaveria, jotka tietää, millanen mä oon oikeesti. Koska emmä osaa olla tuolla kaupungilla ku huidon menemään yhtään semmonen, mitä mä oon vaikka täällä. Sen taakse on aika helppo mennä piiloon, sen roolin taakse."

Rikoksellaan Karoliina ei katso olevan merkitystä tulevaisuuteen:

"Niin no ei se nyt varmaan vaikuta mitenkään. Tuskin sitä kukaan tulevaisuudessa rupee muistelemaan mitä mä oon nuoruudessani tehny. Mulla ei lue otassa, mitä mä oon tehny. Mä vertaan sitä sädekehään, että se vaan puuttuu multa nyt pari vuotta ja sitte mä saan sen takasin."

Karoliinaa haastattelin kahteen kertaan parin viikon välein hänen kotonaan.

Häiriötekijöitä ei ollut, mutta nauhuri ei tallentanut ensimmäistä haastattelua eikä toistakaan tarkasti. Sen vuoksi purkaminen tuotti erityisiä vaikeuksia ja saattoi aiheuttaa tulkintavirheitä. Kahteen kertaan toistettu haastattelu vaikutti myös niin, että verrattuna muihin haastatteluihin, Karoliinalla oli kaksi viikkoa aikaa pohtia ja myös muuttaa vastauksiaan. Karoliinan en kuitenkaan usko lainkaan kaunistelleen mielipiteitään.

4.3.2.9 Saara (H9)

Saarasta saa ensivaikutelmana sen käsityksen, että hän on hyvin itsevarma, haluaa olla erilainen ja on tietoisesti aina valinnut omat polkunsa, vaikka se onkin merkinnyt välillä leimautumista ylpeäksi ja pitänyt vain muutaman tosiystävän rinnalla. Saara korostaa jatkuvasti eri yhteyksissä sitä, miten ei ole koskaan kulkenut

massan mukana ja on aina ollut erilainen nuori. Puhuessaan koulussa kohdattavista vaikeuksista hän sanoo hyvin usein itsensä irti *"et ei mun kohalla oo koskaan käynyt näin, mut mä luulisin, et se on semmosta."* Toisaalta Saarasta saa kouluiässä kuvan epävarmasta, lahjakkaasta ja persoonallisuudeltaan ikäisiään kypsemmästä tytöstä, jonka kyvyt ovat menneet hukkaan koulussa, kun niitä ei ole huomioitu tarpeeksi ja joka on aina saanut huomata, ettei ole samanlainen kuin muut ja on vasta myöhemmin osannut muodostaa siitä vahvuuden.

Saara on 21-vuotias ja opiskelee kaupallista alaa. Hän on ainoa haastattelemistani tytöistä, joka on käynyt lukion ja kirjoittanut ylioppilaaksi. Saara asuu poikaystävänsä kanssa. Hänen isänsä on myyntijohtaja ja äiti vakuutusosalalla. Ala-asteen hän on käynyt saman luokan kanssa, tosin koulutilat välillä vaihtuivat ja samalla paikkakunnalla myös lukion.

Koulukokemuksensa Saara erittelee luokka-asteiden mukaan; ala-asteella koulua kävi mielellään, yläaste oli pakollinen eikä sitä sen enempää mietitty, mutta lukiomuistot ovat negatiiviset. Lukiossa on Saaran mielestä ollut paljon turhaa ja liian vähän valinnanmahdollisuutta. Hän olisi halunnut painottaa matematiikkaa kielten sijasta ja kokee *"että ku se (lukio) ei valmista mihinkään ammattiin, se on kolme vuotta tavallaan turhaan"*.

Muutenkin Saara muuttaisi koulua vapaampaan ja avoimempaan suuntaan niin, että oppilaat huomioitaisiin yksilöinä ja jokaisen vahvuuksia korostettaisiin; *"Enemmän valinnan mahdollisuutta kehittää jokaisessa niitä puolia heti ala-asteesta lähtien, että ku opettaja huomaa, että joku on lahjakkaampi jossain toisessa asiassa, ni antaa sille mahdollisuus tehdä enemmän sitä, missä se on lahjakkaampi. Tietenki kehittää sitä huonompaaki puolta, ettei se nyt jäisi aivan varjoon, mutta enemmän antaa mahdollisuutta sinne suuntaan, mihin on lahjakkuutta, missä pärjää, ni kannustaa siinä asiassa eikä yrittää masentaa siinä, että jos on huono toisessa asiassa."*

Joissain repliikeissä Saara huomaamattaan alkaa kesken lauseen puhua itsestään,

vaikka korostaakin puhuvansa yleisellä tasolla "niistä muista". Saara painottaa moneen kertaan sitä, miten opettajien pitäisi *"kannustaa heikompia oppilaita, että niitä kiinnostas yrittää enemmän, ettei ne antas periks sen takia, että niistä tuntuu, että apua, mä en opi, emmä yritäkään...Tietyissä asioissa se innostus kuolee siihen, että musta tuntuu, että mä en kertakaikkiaan osaa enkä opi. Sit tulee semmonen hälläväliä, emmä kyllä opettelekkaan, ku emmä opi kuitenkaan. "*

Itse Saara arvelee olleensa oppilaana helppo ja on menestynyt suhteellisen hyvin. Saara ei ilmeisesti ole ollut kovin näkyvä oppilas, mutta monesta kommentista käy ilmi, että hän arvelee olleensa erikoinen ainakin ajatusmaailmaltaan. Saaran mielestä vaaditaan vahvaa ihmistä, jos haluaa poiketa massasta koulussa:

"Koulu yrittää tehdä kaikista hirveen samanlaisia. Mä en oo ikinä ollu semmonen, mä oon aina kulkenu omia polkujani. [Minkä takia koulu yrittää tehdä samanlaisia?] No ehkä niitten on helpompi siellä opettaa ja pitää kuria, ku kaikki on samanlaisia ja noudattaa samanlaista kaavaa kaikin puolin...Jos tekee asiat niinku ne sanotaan, sillan ku sanotaan ja tekee ne siinä...Sais mun mielestä olla enemmän just valinnan mahollisuutta."

Käytös- ja huolellisuusnumerot ovat Saarella olleet kiitettäviä eikä opettajien kanssa tunnu olleen juurikaan ongelmia. Toisaalta Saara on melko kriittinen koulua kohtaan ja olisi ehkä halunnut sanoa jotain jo kouluaikana. Sopeutuvan oppilaan rooliin kuitenkin taitaa kuulua se, että myötäilee. Lieneekö sopeutuvuus Saaran kohdalla vaikuttanut myös koulumenestykseen?

Myös kaveripiirissä vaaditaan Saaran mielestä vahvaa persoonaa, jotta selviää pahimmilta kolhuilta:

"Tavallaan semmonen (ihminen pitää olla), joka ei välitä toisista hirveesti. Tietää ite, mikä on eikä välitä siitä, jos toinen sanoo jotain semmosta, mitä sä tiität, että sä et ite oo." Myös Saaran mielestä koulukiusaamisen taustalla on "lupa kiusata" *"jos kiusaajalle ei anna sanallisesti takasin, ni se tavallaan antaa luvan sille kiusaamiseen."*

Koulumenestys Saaralla on aina ollut melko hyvä, vaikka hän kieltää koskaan kovin paljon tehneensä töitä sen eteen. Lempiaineikseen hän luettelee valinnaisaineet ja etenkin matematiikka on ollut Saaralla vahva;

"Sit taas jossain matikassa mä oisin ehkä kaivannu vähän vaikeempia tehtäviä, jotkut taas, ne ei pysyny perässä, niillekin ois pitänyt antaa helpompia tehtäviä. Ei voi olettaa, että kaikki pärjää kaikissa aineissa."

Kielet ovat olleet kompastuskivenä etenkin lukiossa. Ilmeisesti kokemus siitä, ettei pärjää muiden mukana on ollut Saaralle vielä kovempi pala sen takia, että hän muilla alueilla oli ilmeisen lahjakas ja luokan parhaita;

"Mä inhosin suoraan sanottuna kieliä just sen takia, et meitä oli hirveen pieni ryhmä ja siinä oli semmosia ihmisiä, jotka oli kauheen hyviä, luuli osaavansa. Sit se opetuski oli sen mukaan hirveen vaativaa ja mä en pysyny yhtään perässä missään. Mä sitte löinki ihan läskiks, että antaa mennä, tehkää mitä teette, multa kysytään jotain, ni mä sanon, etten mä tiää, koska mä en tajua mistä te puhutte...Noissa kielissä tahti tosissaan oli sitä, että et pysy millään mukana, vaikka yrität kotona tehdä, vaikka itkien teet ja yrität, ni et pysy mukana. Sit tulee se, että hälläväliä, antaa olla, en viitti välittää, tulee vaan itelle hirveet paineet, että on helpompi..."

Saara kertoo, mitä koulunkäynti pohjimmiltaan on ja mikä siinä on sellaista, mihin "sopeutumattomat" eivät sopeudu;

"Ne (sopeutumattomat) ei ehkä sopeudu just niihin tiettyihin rooleihin, mihin koulussa pitäis sopeutua, ne ehkä kaipaa...Kouluhan loppujen lopuks kumminki on semmonen, että sun pitää istua siinä pulpetissa ja tehdä siinä se työ. Ne ehkä kaipaa niinku enemmän semmosta käytännön läheisyyttä siihen opetukseen tai jotain vastaavaa, ne ei halua sopeutua siihen."

Saaran mielestä koulun pitäisi paremmin "valmistaa pärjäämään elämässä";

"Kyllähän siellä on pakko oppia yhteistyötä ja sosiaalisuuttaki, mutta sitä vois oppia enemmän...tarkotus ois oppia pärjäämään elämässä... mutta kyllä mä ainakin opettelin tätä elämän elämistä hakkaamalla päätäni seinään."

Kavereista puhuessaan Saara ottaa esiin kilpailuasetelman ja halun osoittaa taitonsa, mutta toisaalta halun sopeutua ja sulautua porukkaan;

"Just, että jos kaikki kaverit on niitä hirveen hyviä, ni ehkä sit itelle tulee semmosta, et ois pakko kans olla hyvä, et muuten ei kuulu porukkaan tai jotain vastaavaa. Tai jos on siinä päässä, missä yritetään pätee sillä, että saadaan huonoja numeroita, ni sitte tahallaan jätetään, ajatellaan, että emmä voi saaha niin hyvää, että mä en kehtaa, ne tykkää niin kauheesti jos mä saan huonon."

Kotitaustan merkitystä koulumenestykselle Saara pohtii pitkään ja ilmoittaa sitten osallistuneensa tutkimukseen kertoakseen, että nuorisorikolliset eivät aina tule rikkinäisistä kodeista;

"Mä en suoranaisesti menis yleistämään, että rikkinäisestä kodista tulee huonot oppilaat tai mitään vastaavaa. Kyllä se on ihan ihmisestä ja kaveripiiristä ja tämmösistä enemmänki...Ehkä joskus jos on oikein rikkinäisestä kodista, yrittää enemmän ja saa sellasia numeroita, että on valmis tekemään paljon enemmän asioitten eteen. Hyvistä kodeista tulee joskus taas sellasia, jotka on tottunut saamaan kaiken, mitä on aina halunnu. Sit sitä on taas päinkin vastoin, että sitä on hyvin vaikee ainakaan mennä yleistämään, että poikkeuksia löytyy mun mielestä kumpaankin suuntaan."

Lukion jälkeen Saaralla oli hyvin negatiivinen asenne koulunkäyntiä kohtaan, kun muistissa oli pakkopullamainen opiskelu. Jälkepäin kouluaikaansa miettiessään Saara pystyy jo erittelemään mielenkiintoisia aineita, kuten psykologia ja positiivisena asiana kaveripiirin, jonka koulussa sai. Saara haki kauppaoppilaitokseen, pääsi sisään ja huomasiikin pitävänsä opiskelusta. Ainoa rasittava asia on pitkä koulumatka, johon kuluu päivittäin paljon aikaa ja rahaa.

Tekemänsä rikoksen vaikutusta tulevaisuuteen Saara pitää pienenä ja tulevan esiin korkeintaan joissain työnhakutilanteissa. Toisaalta Saaran osalta rikos oli kertaluonteinen *"se on ainut mitä mä oon ikinä tehny ja ainut mitä mä varmaan tuun koskaan tekemään. Mun on itteni hyvin vaikee ajatella, että mä oon tavallaan tehny yhtään mitään."*

Nyt tulevaisuudensuunnitelmiin kuuluu koulun käyminen loppuun ja sen jälkeen hakeutuminen töihin *"ihan sen takia, ku rahaa ei oo ikinä penniäkään"*.

Myös Saaraa haastattelin hänen kotonaan. Saara jännitti hieman nauhuria, mutta ei loppujen lopuksi haastattelun käynnistyttyä kiinnittänyt siihen mitään huomiota. Poikaystävä ja koirat kävivät huoneessa useaan otteeseen ja Saara keitteli ja tarjoili kahvia haastattelun aikana, mutta kaikki sujui luontevasti eikä häirinnyt haastattelun kulkua millään tavalla.

5 Tutkimustulokset; tyttöjen sopeutumattomuuden taustatekijöitä

5.1 Rikollisuuden taustatekijöitä

Eri teorialat rikollisuuden syntytaustasta muodostavat eräänlaisen poikkeavaksi leimautumisen jatkumon ja esittelevät rikollisuuteen johtavia, samanaikaisesti vaikuttavia taustatekijöitä. Olen laatinut selitysmalleista soveltavan tiivistelmäkokonaisuuden, jonka toivon noudattavan alkuperäisiä ajatusmalleja, mutta samalla osoittavan eri mallien toisiaan täydentävän ominaisuuden. Pääperiaatteet sisältyvät anomiateoriaan, alakulttuuriteoriaan ja leimautumisteoriaan. Lisäksi mukaan on kytketty muita taustalla, pienemmässä mittakaavassa vaikuttavia tekijöitä. Malli on pitkälle yksinkertaistettu, mutta selittää samalla teoriataustan valintaa tutkimukseen.

Kun yksilö ei kykene saavuttamaan haluamaansa päämäärää yhteiskunnassa hyväksytyin keinoin, hän saattaa turvautua norminvastaisiin keinoihin tavoitteiden saavuttamiseksi. Ympäristö leimaa sopeutumattoman tai rikollisen yksilön poikkeavaksi ja vähitellen leimasta muodostuu itseään toteuttava ennuste; yksilö alkaa käyttäytyä leiman edellyttämällä tavalla. Poikkeava yksilö etsii hyväksyntää muualta, etsiytyy kaltaistensa seuraan ja joukko muodostaa oman kulttuurinsa, joka usein poikkeaa täysin valtakulttuurista. On syntynyt yhteiskunnasta syrjäytynyt joukko, joka huomattuaan valtakulttuurin syrjivän heitä muodostaa oman yhteisönsä ja omat sääntönsä. Kun rikollisuutta kontrolloivan sosiaalisen ympäristön merkitys vielä on heikentynyt, maaperä on otollinen rikollisuuden syntymiselle. Leimaaminen jatkuu ja ruokkii poikkeavan ryhmän tiiviyyttä; syntyy rikoskierre, joka johtaa ennenpitkää vankilaan.

Vaikka sosiologiset teorialat selittävät yhteiskunnan rakenteita laajassa mittakaavassa, ne ovat melko helposti siirrettävissä pienempään mittakaavaan koulumaailmassa. Anomiateoriaa voidaan soveltaa myös koulumaailmaan. Peruskoulun periaatteiden mukaan kaikilla tulisi olla tasavertaiset mahdollisuudet menestyä koulussa. Kuitenkin vain tietyllä osalla oppilaista on menestyksen avaimet käsissään. Menestyksen täytyy noudattaa tiettyä jakaumaa ja huipulle eivät läheskään kaikki

mahdu. Koulun vaatimuksiin ja suorituspaineeseen eivät kaikki sopeudu. Huonoja arvosanoja ja määrittelyä "heikoksi oppilaaksi" voidaan verrata aseman (tai säädyn) alemmuuteen. Oppilaalla ei enää ole mielekästä tavoitetta, jonka toteuttamalla hän tietäisi parantavansa asemansa. Saatua leimaa on jokseenkin mahdoton muuttaa. Arvostusta on etsittävä muista ympäristöistä ja yhteisöistä, muilla keinoin, esim. väkivallan ja rikollisuuden kautta.

Yksilö pyritään sosiaalistamaan yhteiskunnassa hyväksytyihin arvoihin ja normeihin ja omaksumaan yhteiskunnassa hyvänä pidetyn elämän tavoitteet ja tavoittelemaan niitä. Sosiaalistajina toimivat ennen kaikkea perhe ja lähiympäristö, sitten koulu ja lopulta koko ympäröivä yhteiskunta. Yleiset arvot hylänneet asosiaaliset ryhmät opettavat jäsenilleen uudenlaisia, yksilölle mielekkäitä ja käyttökelpoisia keinoja saada haluamansa ja yhdessä ajaututaan rikoksiin helpommin kuin yksin. Yhteiskunta ei enää saa otetta ryhmän jäsenistä epävirallisista eikä virallisista keinoin ja sosiaalinen kontrolli jää tehottomaksi. Tietyt tilannetekijät helpottavat ja houkuttelevat rikollisuuteen, kun kiinnijäämisriski, sikäli kun se enää toimii pelotteena, on pieni. Kiinni jäädään kuitenkin ennemmin tai myöhemmin ja rikoksesta seuraa laissa määrätty rangaistus. Rangaistu nuori saa leiman "rikollinen" ja leima tulee seuraamaan häntä myös sovituksen jälkeen sulkien joitakin ovia, mutta ennen kaikkea muokaten yksilöstä tietynlaisen kuvan ihmisten silmissä. Usein enää vain toiset rikolliset hyväksyvät hänet seuraansa. Tarpeeksi voimakas leimaaminen, jopa syrjiminen saa yksilön omaksumaan odotusten mukaisen roolin, etsiytymään pysyvästi saman leiman omaavien seuraan ja jatkamaan rikollista uraansa. Lopulta yksilö on niin syrjäytynyt, ettei enää toimi vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa, vaan pikemminkin omassa eristetyssä maailmassaan yhteiskunnan laitamilla.

5.2 Koulusopeutumattomuuden taustatekijöitä

Opetussuunnitelma on menossa yleisluontoisempaan suuntaan. Kunnille, kouluille ja opettajille halutaan antaa enemmän valtaa toteuttaa opetus- ja kasvatustyössään niitä tärkeäksi katsomiaan tavoitteita ja sisältöjä, joita pitää merkittävänä juuri kyseisen oppilasryhmän kohdalla. Yleiset ohjeet saadaan vielä kouluhallitukselta, mutta teos opetussuunnitelman perusteista ohenee jatkuvasti ja ohjeet muuttuvat

yleisluontoisemmiksi. Merkittävää on, että mitä vähemmän opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan kasvatustyöhön vaikuttavista taustatekijöistä ja mitä suppeammin määritellään arvoja ja tavoitteita, sitä vähemmän niistä löytyy piilo-opetussuunnitelman tavoitteita. Toisin sanoen, piilo-opetussuunnitelmaan kuuluvia sisältöjä voi löytää aikaisemmista opetussuunnitelmista virallisesti kirjattuina, mutta uusimmassa opetussuunnitelmassa sisällöt piiloutuvat tehokkaammin. Vaikuttaako tämä näiden tekijöiden vähäisempään tiedostamiseen?

Piilo-opetussuunnitelmasta puhuttaessa avainsanana on aina tiedostamattomat koulun käytännöt. Haastatteluissa kävi ilmi, että oppilaat kyllä tunnistavat näiden käytäntöjen ilmenemismuodot, mutta eivät ehkä näe niiden taakse kätkeytyviä tarkoitusperiä. Suorilla kysymyksillä, esim. *Onko tyttöillä ja pojilla eroa oppilaina? Onko koulussa kilpailua? Kohteleeko opettaja oppilaita tasapuolisesti? Mitä muuta koulussa opitaan kuin oppiaineita? Onko kouluajallasi ollut jotain vaikutusta myöhempään elämääsi?* jne. oli vaikea saada minkäänlaista vastausta, mutta tarkentaessani kysymyksiä koulun jokapäiväisiin arkirutiineihin, tytöt mainitsivat useita piilo-opetussuunnitelmaan sisältyviä piirteitä ja usein analysoivat niiden merkitystä hyvinkin syvältä. Koulun piilevien käytäntöjen yksi ominaisuus lienee, että niitä pidetään niin kouluun kuuluvina, ettei niitä edes tunnisteta, saati sitten kyseenalaisteta. Sopeutumattomat oppilaat usein kyseenalaistavat tiettyjä rutiineja käytöksellään ja vastalauseillaan. Se vain koetaan häiritseväksi ja koulutyötä järkyttäväksi kapinaksi ja pyritään vaientamaan. Paremmin koulussa menestyy, jos mukisematta sopeutuu perusteettomiinkin vaatimuksiin ja tekee mitä käsketään, miettimättä miksi.

Koulun merkitystä oppilaat tai opettajatkaan tulevat harvoin miettineeksi. Koulua pidetään itsestään selvänä, kaikille kuuluvana elämänvaiheena, joka ei ole miellyttävää, mutta josta selviää helpoiten sitä enempää pohtimatta tai kyseenalaistamatta. Haastattelujen perusteella koulun merkitys nähdään ennen kaikkea välineellisenä. Kahdeksan yhdeksästä haastateltavasta sanoi kouluaikana ajatelleensa, ettei kävisi koulua, jos se ei olisi pakollinen, mutta miettineensä nyt jälkepäin sen merkitystä toisella tavalla. Siellä opitaan perustiedot ja taidot,

opitaan lukemaan ja kirjoittamaan. Siellä saadaan kavereita, mutta ennen kaikkea (kuuden haastateltavan mukaan) koulu nähdään välttämättömänä askeleena työelämään

"Elämässä pitää saada se hyvä todistus, että täällä pääsee eteenpäin ja jos haluaa päästä siihen päämäärään, mihkä haluaa. Että se kuuluu tähän elämään, ettei se oo semmonen välttämätön pakko, vaan että jos haluaa jotain, niin sen eteen on tehtävä töitä ja se tarkoittaa opiskelemista. (H3)"

Suuri murrosvaihe koulunkäynnissä on siirtyminen ala-asteelta yläasteelle. Tämä vaihe nousi esille useassa haastattelussa kouluvaikeuksien alkuna. Näyttää siltä, että muutos on rankka, mutta selvitettävissä, jos kaikki muut tekijät ovat kohdallaan. Jos murrosvaiheeseen osuu muita suuria elämänmuutoksia (muutto uudelle paikkakunnalle, uuteen kouluun, vanhempien avioero tms.), vaikeuksista tulee helposti ylitsepääsemättömiä. Suurimpana erona ala- ja yläasteen välillä koettiin muutos itsenäisempään ja samalla turvattomampaan maailmaan, kun opettajilla ei enää ole resursseja tuntea ja huomioida oppilaitaan yksilöllisesti. Muutos on jyrkkä ja äkillinen;

"Kuudennella luokalla vielä hyysätään ja pidetään kädestä kiinni ja sitte yhtäkkiä pitää ite pitää itestään huolta. (H8)"

Eri kouluasteilla kouluasenteet ovat olleet hyvinkin erilaiset. Ala-aste kuitattiin haastatteluissa useimmiten lyhyellä kommentilla ja ohitettiin. Se muistettiin etupäässä myönteisenä paikkana eikä sieltä oikein ollut muistojakaan.

"Sen varmaan muistaa joltain ekalta luokalta, et sitä oli ihan älyttömän innoissaan niinku siitä kouluun menosta, ku kaikki tietysti oli uutta, ni oli kiva opetella ja huomata, et osaa kaikkee. (H1)"

Yläasteelta oli negatiivisia muistoja ala-astetta paljon enemmän. Ala-aste on jo niin kaukana takanapäin, että on luonnollista, että yläaste muistetaan paremmin (ja siksi

tulee esille kouluaikaa miettiessä paljon suuremmassa määrin kuin ala-aste). Murrosikä tulee ongelmien syynä esille usean tytön kohdalla, mutta osittain tätä selitystä voidaan pitää "opittuna". Ts. tytöille on varmaan selitetty aikoinaan, että heidän käytöksensä johtuu vaikeasta murrosiästä. On helppo kuitata vaikeudet murrosiällä niin, että asiat ikään kuin tapahtuvat, ovat ohimeneviä eikä niille kannata tehdä mitään; ne vain kuuluvat tiettyyn ikään. Lukiota ei yhtä haastateltavaa lukuunottamatta kukaan ollut käynyt, mutta usein peruskoulua vertailtiin myöhempiin ammattikouluihin tai juuri meneillään olevaan kouluun suhteessa vapauteen; myöhemmin toiminta on ollut paljon itsenäisempää.

5.2.1 Perheen merkitys koulunkäynnille

Vanhempien varallisuuden, sosiaaliluokan tms. esiin nostaminen rikollisuutta selittävänä tekijänä perustune osittain siihen, että nämä seikat on helposti tilastoitavissa ja vertailtavissa. Yleensä ihmisen käyttäytymiseen liittyvistä tekijöistä on vaikea vetää suoria syy-seuraus -suhteita ja on jokseenkin mahdotonta laatia yhtä selitysmallia, joka tyydyttävästi ennustaisi, miten ihminen toimii tietynlaisessa tilanteessa.

Vanhempien avioero tai toisen vanhemman kuolema on tapahtunut kuuden haastatellun perheessä yhdeksästä. Näistä kuudesta perheestä kahdessa huoltajavanhempi on mennyt uusiin naimisiin ja muodostanut uusperheen. Neljä huoltajaa on jäänyt yksinhuoltajaksi. Perheistä kolme on pysynyt rakenteeltaan samana. Perheiden yhteiskuntaluokista on vaikea tehdä yhteenvetoa, koska kaikissa haastatteluissa vanhempien ammatti ei käynyt ilmi ja koska uudet vanhemmat ja uusperheet sekoittavat pakkaa. Tämä kysymys olisi ollut merkittävä kotitaustan merkittävyyden kannalta, mutta jää tässä tutkimuksessa selvittämättä.

Yhdeksästä työstä kolme on itse yksinhuoltajia. Neljä työstä on työttömänä, ilman ammattia ja viisi opiskelee jossain keskiasteen koulussa. Viisi tyttöä asuu yksin, kolme vanhempien luona ja yksi poikaystävänsä kanssa.

Koulusopeutumattomuuden osalta em. perheeseen liittyvillä tekijöillä näyttää suoraan olleen merkitystä vain avioerotapauksilla. Perheeseen liittyvät mullistukset ovat järkyttäneet tyttöjen elämää siinä määrin, että koulunkäyntimotivaatio on laskenut. Piilevämpänä voi nähdä koulutuksen arvostamiskysymyksen (vrt. Campbell 1981, 69-70). Työhön pääsemisen motivaationa on rahan ansaitseminen, siksi aikaa ei haluta tuhlata jatko-opintoihin. Bourdieun (1985, 131) mukaan oman rahan ansaitsemiseen liittyy paitsi välinarvo, myös aseman muuttuminen lapsesta aikuiseksi. Toinen koulunkäyntimotivaatiota heikentävä tekijä on se, että tytöt eivät pidä itseään "teoriaihmisinä", vaan haluavat tehdä omilla käsillään. Näin teoriasuuntautuneisuus nähdään luontaisena ominaispiirteenä, joka joillain on, toisilla ei.

5.2.2 Opettajan merkitys koulumotivaatiolle

Opettajan osuus näyttää muodostuvan erittäin merkittäväksi kouluajan vaikuttajaksi. Opettajalla on yhteys enemmän tai vähemmän suorasti melkein kaikille kouluvaikeuksien alueille koulumotivaatiosta ja -menestyksestä syrjäytymiseen ja oppilaan minäkuvaan.

Haastateltavat jakoivat yleisesti opettajat kahteen kategoriaan asteikolla hyvä - huono. Kaikilla haastateltavilla oli selkeä käsitys siitä, millainen on hyvä ja millainen huono opettaja ja samat ominaisuudet toistui eri haastatteluissa. Kuvaukset olivat välillä yleisiä, välillä mainintoja erityisesti negatiivisessa tai positiivisessa mielessä muistiin painuneista opettajista.

Seuraavaan kaavioon on koottu tyttöjen käsitykset opettajan toivotuista ominaisuuksista. Ominaisuudet on järjestetty sen mukaan, kuinka usein haastateltavan kohdalla ko. ominaisuus tuli esille. Kysymys oli laaja "Millainen on hyvä/ huono opettaja?" Joitakin ominaisuuksia tuli esille myös muissa asiayhteyksissä. Jokaisen haastattelun osalta tietty ominaisuus on saanut vain yhden merkinnän huolimatta siitä, kuinka monta kertaa tyttö sen mainitsi eri yhteyksissä. Ihan kiva/ ihan tyhmä -luokitteluja en ole ottanut mukaan perusteita.

yksilöllisyys	8	kritiikin sietokyky	5
kannustavuus	8	motivointi	5
rentous, reiluus	6	turvallisuus	4
tasapuolisuus	6	kurinpito	4
kärsivällisyys	6	valinnaisuus	3
oppilas subjektina	5	kielikysymys	2

taulukko 1. Hyvän opettajan ominaisuudet

Yksilöllistä huomioimista pidettiin kaikkein tärkeimpänä opettajan ominaisuutena. Tämä tuli esille monissa eri asiayhteyksissä. Hyvä opettaja tuntee ja ottaa huomioon oppilaansa yksilöinä, oppilaina ja ihmisinä eikä vaadi keneltäkään liikaa tai liian vähän. Hän tietää oppilaidensa tason eikä käsittele luokkaa massana niin, että jos osa ymmärtää, opettaja olettaa kaikkien ymmärtävän. Hän ei syyllistä oppilaita siitä, etteivät nämä osaa tai opi ja suvaitsee erilaisuutta. Edelleen yksilöllistä oppilaantuntemusta opettajalta vaaditaan, että hän huomaisi ongelmat luokassa ja tarttuisi niihin ja että hänellä olisi herkkyyttä huomata ongelmat myös silloin, kun oppilas ei niistä kerro. Opettajan täytyy myös olla tarpeeksi vahva ratkomaan asioita näennäisesti haluttomien oppilaiden kanssa ja tietää väylät ohjata oppilas hakemaan apua myös muualta.

"Semmonen on huono opettaja...joka edellyttää sitä, että jos puolet luokasta ymmärtää ja puolet ei, ni se on sitten opettajan mielestä niitten toisten vika, jos ne ei ymmärrä. Jotkut opettajat ei tajua sitä, että jotkut ei opi ja jotkut oppii." (H3)

Kannustavuus ja auttaminen liittyvät läheisesti yksilöllisyyteen. Ala-aste on koettu yläastetta positiivisemmaksi paikaksi juuri siitä syystä, että opettajat ala-asteella tukivat ja auttoivat ja tunsivat oppilaansa yksilöinä. Syykin on selvä, sillä ala-asteen opettajilla on enemmän aikaa opetella tuntemaan oma luokkansa ja kaikki oppilaat siellä, kun taas yläasteella joka opettajalla on satoja oppilaita ja vain muutama tunti

viikossa yhden luokan kanssa. Kannustavuus pohjaa siihen, että löydetään kunkin oppilaan hyvät puolet ja annetaan palautetta myös positiivisissa asioissa. Positiiviset palautteet muistettiin usein aivan tilannekohtaisesti ja tarkkaan jopa ala-asteelta. Useinkin motivaatio koulunkäyntiin kaatui siihen, että oppilas putosi kärryiltä eikä kukaan ollut nostamassa takaisin ja seurauksena oli tunne omasta osaamattomuudesta ja huonommuudesta.

"Mä tykkäsin siitä, että ne oli ankaria, mutta kuitenkin, jotka pysty joustaan. Ja sitte musta on hirveen mukavaa se, että ku sai palautetta, ku oli hyvinki tehny jotain, ni sen takia mä tykkäsin niistä. Ne aina sano, jos teki jonkun asian hyvin." (H4)

Rentous ja reiluus nousivat ehdottomasti merkittävimmäksi inhimilliseksi ominaisuudeksi hyvässä opettajassa. Ominaisuutta kuvattiin "sormien läpi katsomisena tarvittaessa", "joustamisena", "nuorten ymmärtämisenä", "huumorintajuna" ja "kaverimaisuutena". Parhaiten opettaja osoittaa reiluutensa astumalla etäisestä opettajan roolistaan lähemmäs oppilaiden tasoa ihmisenä vaikkapa ottamalla syliin ja lohduttamalla tai myöhemmin tupakkapaikalla ja kahviossa. Opettajan rooliin ystävänä katsottiin kuitenkin kuuluvan myös auktoriteetin rooli, jonka tehtävänä on "potkia eteenpäin" ja osoittaa suunta. Myös rajojen asettaminen kuuluu opettajalle ja sitä arvostetaan, vaikka rajoja vastaan kapinoidaankin. Rajoista pitää kuitenkin pystyä joustamaan ja erityisen arvostettavana pidettiin sitä, että opettaja kysyi oppilaan omaa mielipidettä säännöistä tai rangaistuksista. Tähän liittyy myös opettajan vaikeus päästä roolistaan opettajana, kun jo opettajan rooli herättää kapinan oppilaisissa huolimatta siitä, millainen opettaja on. Jo sanat herättävät tietynlaiset assosiaatiot. (vrt. Jackson 1968, 110-111.)

"Ehkä se pelkkä sana opettaja, koulu, opettaja, kaikki inhottaa. Se tulee vaan ehkä alitajuntaisesti." (H3)

Joustamattoman "nipottajan" ja "pilkunnussijan" maineen saivat yleensä opettajat, jotka kielsivät asioita oppilaiden näkökulmasta kieltämisen vuoksi perustelematta

sääntöjään. Valtataisteluita tällaisissa tilanteissa käsitellään enemmän kappaleessa "koulussa sallittu käyttäytyminen".

Tasapuolisuuden sisältyy oppilaiden tasapuolinen kohtelu niin, ettei ketään suosita ja opettajan oikeudenmukaisuus sekä ennakkoluulottomuus ja luokittelun välttäminen. Oppilaiden eriarvoinen kohtelu näkyi toisaalta eroina tyttöjen ja poikien välillä, toisaalta eroina hyvien ja huonojen oppilaiden, sekä miellyttävien ja epämiellyttävien oppilaiden välillä. Monet tytöistä olivat kouluaikanaan kokeneet joutuneensa opettajan silmätikuksi sekä aiheesta että aiheetta. Kerran tietyn maineen saanut joutui kantamaan leimaansa loppuun saakka; tämä päti sekä suosikkien että epäsuosittujen kohdalla.

"Ne ottaa aina jonkun silmätikukseen, sitä ne oikein syrjii ja sit niillä on joku suosikki." (H5)

Kritiikkiä sietää tyttöjen mukaan vain harva opettaja. Opettajan reaktio on tietenkin suoraan riippuvainen kritiikin esitystavasta, mutta usein asiallinenkin palaute koetaan henkilökohtaisena loukkauksena ja opettajan arvoaseman uhkana. Toiset opettajat osasivat ottaa kritiikin vastaan aineksina kehittää omaa opetustaan, mutta toiset opettajat eivät sietäneet arvostelua yhtään. Tässäkin mielessä oppilaat tuntuvat jakavan opettajat kahtia hyvin selkeästi.

"Semmonen ymmärtäväinen opettaja toivoo tietenki niin myönteistä ku kielteistäki palutetta, että pystys kehittämään sitä omaa opetustyyliään, mut sitte taas opettaja, joka ei kestä ite kritiikkiä, ni toivoo hyvin myötäileviä oppilaita." (H9)

Unelmaluokkaansa useimmat kuvailivat hyvin yhdenmukaisesti sellaiseksi paikaksi, jossa kaikki olisivat tasa-arvoisia eikä ketään syrjittäisi. Tasa-arvoisesta luokkahengestä ovat vastuussa niin opettaja kuin oppilaatkin. Tällaista luokkaa vain pidetään täysin utopistisena, koska "aina on ihmisiä, jotka jää vähän alle muiden". Huomattavaa on, että näkökulma on jälleen se, että myös syrjityt ovat osittain vastuussa alistumisestaan. Unelmaluokassa opettajakaan ei asetu etäiseen rooliin,

vaan on osa luokkaa eikä luokka siinäkään mielessä jakaudu kahtia.

"Semmonen kumminki, että kaikki tietää, että ne kuuluu siihen samaan ja sit ketään ei syrjitä siellä. Että ne ei oo vaan niinku opettaja ja oppilaat." (H2)

Tytöt olivat hyvin selvillä roolistaan oppilaana opettajan silmissä "häirikkönä", "vittumaisena" ja "hankalana tapauksena" sekä maineestaan opettajien keskuudessa. Esiin nousi leiman pysyvyys ja vaikeus päästä myöhemmin häirikön roolistaan. Vuosien häiriköinnin jälkeen tuntuu olevan mahdotonta yrittää muuttaa käyttäytymistään, kun kukaan ei enää usko muutokseen. Opettajien ennakkoluulot erilaisia oppilaita kohtaan muodostuivat ensinnäkin erilaisuuteen ulkonäön kannalta. Tämän olivat kokeneet monet punkkarivaiheen läpikäyneet ja muuten massasta poikkeavat. Asenne muovautuu, ennen minkäänlaista kontaktia, kun ulkomuoto herättää opettajassa tietyn reaktion. Kuitenkin myös opettajan ulkomuoto (nuttura ja leninki tai nahkarotsi ja farkut) herätti oppilaissa heti tietyn reaktion. Myös etukäteen levinnyt maine opettajien keskuudessa aiheutti ennakkoasenteita (puolin ja toisin). Tytöt olivat hyvin tietoisia siitä, että opettajainhuoneessa puhuttiin tietyistä oppilaista (usein juuri heistä) jo ennen tapaamista.

Välillä tytöt puhuivat opettajistaan jopa säälien, kun nämä joutuivat sietämään villedä ja ilkeitä oppilaita. Kärsivällisyys määriteltiin ensinnäkin pitkäpinnaisuudeksi "häiriköitä" kohtaan, toisaalta heikompien oppilaiden kanssa katsottiin vaadittavan kärsivällisyyttä neuvoa ja auttaa, vaikka oppilas ei tahtonut millään oppia tai muistaa, mitä edellisellä tunnilla oli puhuttu. Usein opettajien räjähtämisestä ja ilkeydestäkin puhuttiin ymmärrettävänä; jos nämä olivat opettaneet jo vuosia, oli selvää, että he olivat jo henkisesti rasittuneita ja hermoromahduksen partaalla.

Monella työllä mieleenpainuvien kokemus kouluajalta oli se, kun opettajan kärsivällisyys ja itsehillintä viimein petti ja tuloksena oli haavoittava sana tai pahempakin. Nämä tilanteet muistettiin hyvin selvästi ja monelle niistä puhuminen nostatti vieläkin tunteet pintaan. Jotkut oppilaat ottivat selvästi haasteena saada opettaja ärsyyntymään. Välillä opettajat purkivat kiukkunsa puolustuskyvyttömiin

oppilaisiin, joista he tiesivät, etteivät nämä sano takaisin.

Etenkin ala-asteella äitimäisyyttä ja isämäisyyttä pidettiin turvallisuuden ja luottamuksen pohjana. Ala-astetta pidettiin luonnollisesti turvallisempana kuin yläastetta pysyvän ja läheisen opettajasuhteen vuoksi. Monella kouluvaikeuksien alku sijoittuu juuri ala- ja yläasteen taitteeseen ja muutos toisenlaiseen kouluelämään on ollut shokki. Turvallisuuteen läheisesti liittyy myös luottamussuhde opettajan kanssa. Jotkut tytöistä eivät lainkaan pystyneet kuvittelemaan puhuvansa ongelmistaan opettajalle, koska "opettajuus" esti opettajan näkemisen ihmisenä tai ammattilaisena. Tai sitten opettajaan ei yksinkertaisesti luotettu, jos tämä sekaantui hänelle kuulumattomiin asioihin tai hänen tiedettiin puhuvan eteenpäin jopa vaitiolovelvollisuutta vaativia asioita.

"Pitäis enemmän puuttua siihen, pitäisi perehtyä enemmän, jos on joku semmonen, joka näyttää ongelmatapaukselta, ni sitte kysyä siltä, että mikä sulla oikein on tai ohjata johonki. Et pitäis enemmän kattoo, että voiko siinä nyt olla jotain takana, ku ei mun mielestä kukaan semmonen huligaani oo ilman mitään syytä." (H4)

Kieli opettajan ja oppilaiden välillä on tärkeä tekijä ilmeisesti paitsi oppimisen kannalta (vaikea/ymmärrettävä opetuskieli), myös henkilösuhteiden kannalta. Usein opettaja pystyi saamaan luottamus- ja kaverisuhteen käyttämällä oppilaiden omakseen kokemaa kieltä. Toisaalta ala-asteellakaan opettajan ei pidä aliarvioida oppilaitaan pyrkiessään "oppilaiden tasolle"; oppilaat tunnistavat teennäisen yrityksen ja esimerkiksi ala-asteen opettajien puheen joku mielsi "alentavaksi lässyttämiseksi". Oppilaat siis odottavat asioiden sanomista suoraan ja rehellisyyttä.

"Ala-asteen opettajat opettaa sullei lässyttämällä; "Älä nyt viitti, ihan totta". Mut yläasteella ne on semmosia oikein, että ne sanoo asiat suoraan." (H7)

Mielenkiintoisinta opettajien kuvauksissa on, että opettajan tavalla opettaa on lähes aina vasta toissijainen merkitys. Persoonalliset piirteet ja opettaja ihmisenä vaikuttaa aina ensisijaisesti oppilaiden asenteeseen. Opettajat saavat hyvin pian maineensa

reiluna tai nipottajana ja sillä on suora yhteys tunnilla viihtymiseen ja usein myös oppiaineeseen tai koulutyöhön suhtautumiseen. Maine siirtyy suusta suuhun seuraaville sukupolville ja muokkaa asenteita jo etukäteen.

Opetustavasta positiiviset maininnat keräsivät vapaus ja valinnaisuus omassa opiskelussa. Hyvä opettaja antaa oppilailleen valinnanvapautta mahdollisimman paljon. Valinnaisuus lisää suoraan motivaatiota (monen lempiaineita ovat valinnaisaineet) pakollisuus taas herättää kapinan huolimatta itse tehtävän kiinnostavuudesta. Hyvä opettaja antaa oppilaidensa itse ajatella ja tehdä eikä anna kaikkea valmiiksi pureskeltuna. Itsenäinen työskentely ja mahdollisuus edetä omaa tahtiaan koettiin positiivisena kuitenkin niin, että opettajalla oli aikaa auttaa tarvittaessa. Niskaan hengittäminen ja jatkuva valvominen ahdistavat.

"Ja auttaa sillon ku on tarvis, eikä oo sillai niskaan hengittämässä, että "läksyjä et oo taaskaan tehny". (H2)

Yleisemmin arvostettiin opettajan monipuolisia opetusmenetelmiä ja viitseliäisyyttä kehittää motivoivia tehtäviä. Usein riittivät jo pienet "välipalat", jotka keskeyttivät välillä raadannan ja antoivat virkeyttä jatkaa hetken päästä. Monipuolisia menetelmiä ja virikkeellisyttä kaivattiin myös oppitunteihin yleensä paitsi pitämään yllä mielenkiintoa, myös sallimaan jokaiselle oppilaalle ominainen opiskelutapa. Kaavamainen ja aina samanlaisena toistuva opettaminen on omiaan tappamaan oppilaiden mielenkiinnon.

Tytöt samastuivat usein opettajan rooliin ja kertoivat nyt ymmärtävänsä paremmin silloisia opettajiaan ja arvelevat, että koulunkäynti olisi paljon helpompaa, jos oppilaat ymmärtäisivät opettajan aseman

"...eikä niinku ajateltas, että se opettaja vaan piruuttaan niitä räökkää siellä, vaan niitten omaks parhaaks (H2)."

Useissa yhteyksissä tuli esille, että tytöt selvästi kaipasivat kuria ja kapinointi auktoriteetteja vastaan oli tavallaan vastuksen kerjäämistä ja kaipuuta rajojen asettamisesta. Arvostuksen saivat ne opettajat, jotka osasivat pitää kurin ja "antaa takaisin" kun taas "lepusja" opettajia pidettiin epäpätevinä työhönsä. Opettajien vastuulla katsottiin usein olevan oppilaiden osallistuminen ja opettajia moitittiin siitä, etteivät he "pakottaneet" oppilaitaan opiskelemaan. Epäkohtiin puuttuminen esim. kiusaamistapauksissa tai sääntöjen rikkomisissa katsottiin välttämättömäksi nurinoista huolimatta. Myös vanhemmat, jotka eivät olleet rajoittaneet lastensa tekemisiä, saivat sapiskaa tyttöjen lausunnoissa.

5.2.3 Oppilaan roolissa

Kaikilla haastateltavilla oli selkeä kuva siitä, millainen oppilas koulussa menestyy ja millainen ei. Oman roolinsa tytöt sijoittivat ei-menestyjien joukkoon. Tärkeä seikka oman oppilasroolin määrittelyssä on se, etten kysyessäni haastateltavan roolista tarkentanut, koskiko kysymys omaa käsitystä vai opettajan käsitystä roolista. Usein vastauksista näkyy, että nämä roolit ovat menneet päällekkäin tai että opettajan luonnehdinta on sisäistetty omaksi käsitykseksi itsestä koululaisena. Käsitys itsestä koululaisena vain muuttuu helposti käsitykseksi itsestä yksilönä ja ihmisenä (Kivirauma 7-8, 20).

Tässä kappaleessa olen käsitellyt nimenomaan oppilaisiin itseensä liittyviä tekijöitä. Taustatekijät, kuten kaveripiiri ja kotiolot tms. käsitellään erikseen. Useat käsitteet ovat päällekkäisiä ja esim. sopeutumiseen liittyy paljon allaolevista ominaisuuksista. Ennen kaikkea kaikki ominaisuudet liittyvät koulupelin sääntöihin; miten oppilaan on osattava pelata saavuttaakseen koulumenestystä. Tärkeä huomio on se, että älyllisillä ominaisuuksilla on varsin vähäinen osuus koulumenestykseen tyttöjen käsityksen mukaan. Lahjakkuuden osuus taulukossa on hämäävän suuri, sillä taulukkoon on laskettu jokaiselle ominaisuudelle vain yksi maininta jokaiselta haastateltavalta. Kuitenkin sopeutumiseen liittyvistä asioista puhuttiin paljon ja lahjakkuus-maininnat jäivät suhteessa harvinaisiksi ja yksittäisiksi maininnoiksi sivulauseissa.

aktiivisuus	9	ahkeruus	7
sopeutuminen	8	miellyttävyyys	7
keskittyminen	7	lahjakuus	5
ei-häiriikkömyisyys	7	maineettomuus	3

taulukko 2. Millainen oppilas menestyy koulussa?

Jacksonin (1968, 23-24) mukaan oppilaita arvioidaan jatkuvasti sen mukaan, kuinka hyvin he sopeutuvat koulun institutionaalisiin odotuksiin. Vaikka tytöt eivät välttämättä tiedostakaan näiden odotusten merkitystä, he tiedostavat kyllä niiden olemassaolon. Ennen kaikkea menestyvän oppilaan on oltava aktiivinen ja kiinnostunut, osallistuttava koko ajan ja ainakin esitettävä asiasta innostunutta. Ensimmäinen askel kouluaktiivisuudelle on tietenkin se, että ylipäänsä saapuu kouluun eikä lintsaa. Osallistumishalukkuus osoitetaan viittaamalla, keskittymällä käsiteltävään asiaan ja unohtamalla omat kiinnostuksen aiheet. Koskaan ei myöskään pidä sanoa ääneen sitä, ettei halua, osaa, jaksaa tai viitsi tehdä jotain. Yhtä lailla täytyy ainakin yrittää vastata kysymyksiin eikä vastata "en tiedä".

"Lukkee vähäsen, viihtii yrittää. Semmonen varmaan (menestyy koulussa).

Semmonen, että viihtii vähän seurata ja kahtoo, missä ollaan menossa. Just, jotka ei häirihte ja tekkee läksysä ja on muutenki ihmisiks." (H6)

Sopeutuminen kouluun (ja yhteiskuntaan yleensä) nähdään etupäässä toivottuna asiana niin, että monet tytöt pitivät itseään jotenkin "viallisena". Syynä sopeutumattomuuteen pidetään joskus lapsellisuutta, jonka takia tarvitaan joku kouluttamaan talon tavoille, joskus ymmärtämättömyyttä ja tietämättömyyttä koulussa vaadittavasta käytöksestä, jota sietämään opettajalta vaaditaan kärsivällisyyttä. Syy on aina yksilössä, ei olosuhteissa. Oppilaiden sopeutuminen on kuitenkin usein näennäistä sopeutumista ja alistumista vaatimuksiin, koulupelin tietoista pelaamista (Kivinen ym.1985, 8.) tarkoituksena välttää konfliktit ja ehkä jopa saavuttaa parempi koulumenestys tulevaisuutta ajatellen.

Ahkera oppilas jaksaa lukea aina vaan ja yrittää seurata ja pysyä mukana. Tässä suhteessa menestyminen on täysin itsestä kiinni. Muutamassa haastattelussa tuli esiin kotitaustan merkitys koulumenestykselle niin, että koulussa suositaan "porvareitten pentuja" (oppilaita, joiden vanhempien varakkuus näkyy lasten kännyköinä ja urheiluautoina) ja että "paremmista perheistä" tulevat lapset menestyvät paremmin, koska heihin asetetaan kova paine kotoa, "ettei hyvässä virassa olevien vanhempien tarvitse hävetä". Muuten vanhempien varallisuuden merkitys ei noussut esille koulumenestystä määrävänä tekijänä haastatteluissa.

Menestyvä oppilas ei häiriköi, ei kiusaa oppilaita eikä opettajia. Pinna ei saa palaa missään tilanteessa ja kiltit oppilaat eivät "huuda takaisin, kun opettaja huutaa heille". Menestykseen liittyy olennaisena osana miellyttävyys. Miellyttävyys voi olla "luontaista miellyttävää käytöstä" ja "viisautta" tai sitten se voi olla tietoista pyrkimystä opettajan suosioon. Oppilailta tuntuu kyllä olevan melkoisen hyvin selvillä se, minkälaista käytöstä koulussa suositaan, mutta kaikki oppilaat eivät käytä tätä tietoa hyväkseen. Syynä voi olla nuoleskelijan leiman välttäminen, haluttomuus esittää roolia tai haluttomuus nähdä vaivaa. Joskushan opettajan suosion saaminen saattaa suoraan vaikuttaa suosion laskuun kaveripiirissä. (vrt. Jackson 1968, 24-25.)

Miellyttävyyttä opettajan silmissä pidettiin jokseenkin itsestään selvästi koulumenestyksen suurena vaikuttajana. Toisaalta miellyttävyys oli usein suoraan verrannollinen opettajan suhtautumiseen ja heijastui suoraan takaisin samanlaisena asenteena. Maineettomuus on myös näkymättömyyttä niin, että opettajan suosion saavat ne oppilaat, jotka ovat mieliksi opettajalle eivätkä sano ääneen olevansa eri mieltä asioista. Miellyttävyys ja samalla hyvän oppilaan maine määräytyy siis ensisijaisesti vuorovaikutuksessa opettajan kanssa ja miellyttävyys on tietenkin sopeutumista ja konfliktien välttämistä.

"Semmoset (menestyy), jotka on hyvin mieliks opettajalle eikä välttämättä ilmase niitä mielipiteitään asiasta, jos on eri mieltä ja se ei aina oo niin miellyttävää. "
(H9)

Keskittyminen asiaan on edellytys kiinnostuksen osoittamiselle ja päinvastoin. Kouluun sopeutumattomilta juuri keskittymiskyvyn katsottiin puuttuvan. Näin fiksuus ei olisi lahjakkuutta eikä edes sitä, että kiinnostuneisuuden takia jaksaisi keskittyä asiaan, vaan sitä, että olisi tarpeeksi fiksu näytelläkseen keskittyntä.

"No hirveen isoon porukkaan (ne ei sopeudu) ja ne ei sopeudu siihen, että pitäis olla hiljaa silloin kun opettaja paapattaa ka niillä ei oo sitä keskittymiskykyä niin paljon kuin sitte näillä toisilla vähän fiksummilla." (H7)

Lahjakkaat oppilaat menestyvät koulussa melkein itsestään niin, että lahjakkaan oppilaan ei tarvitse tehdä niin paljon töitä menestyksen eteen, mutta myös niin, että hänen hutilointiaan tai käytösrikkeitään katsotaan vähän useammin läpi sormien. Toisaalta ahkeruuteenkin liittyvää koulumenestystä pidettiin usein luontaisena "viisautena", johon tytöt eivät itsellään katsoeet olevan resursseja.

Seuraavassa kaaviossa on pyritty selkeyttämään kunkin tytön roolia oppilasjoukossa. Koska roolit ovat vaihtuneet kouluaikana, on erikseen huomioitu ala-aste (a-a), yläaste (ya), koulukoti (kk) ja lukio (l).



Kuvio 5. Haastatellut tytöt oppilaina, runkona Oppilasryhmittäiset kulttuuriset jaot koulussa (Kivinen ym. 1985, 75.)

5.2.4 Koulussa sallittu käyttäytyminen

Säännöt muistettiin etupäässä yläasteen ajalta, ala-asteella erillisten sääntöjen arveltiin olevan jopa turhia, kun oppilaat ovat vielä niin "pieniä ja kilttejä". Koulun säännöt ovat ehkä niin sisäistettyjä ja niitä pidetään niin selvästi koulunkäyntiin liittyvinä, ettei niitä edes mielletä erityisesti säännöiksi. Yleisesti käsitys on se, että koulun alueelle ei kuulu sellainen käyttäytyminen, joka ei liity opiskeluun. Yleisesti säännöt muistettiin sen kautta, että niitä oli itse rikottu. Omaan rooliin kuuluvana pidettiin sääntöjen rikkomista ja kokemuksia rangaistuksista, erikseen olivat "semmoset vähän kiltimmät tapaukset, jotka totteli sääntöjä ja meni niitten mukaan". Sääntöjä rikottiin ja pidettiin osin turhinakin varsinkin kouluaihana, mutta nyt jo myönnetään, että jonkinlaisia sääntöjä koulussa tarvitaan, koska oppilaat ovat niin nuoria, etteivät vielä täysin ymmärrä omaa parastaan.

lintsaaminen	9	myöhästyminen	2
tupakointi	7	alkoholi ja huumeet	2
häiriköinti	5	rituaalisäännöt	2
koulun alueelta poistuminen	5	kiroileminen	1

taulukko 3. Sääntöjen rikkominen koulussa

Lintsaamisen mainitsivat kaikki haastateltavat, joskaan ei yksikään koulun säännöistä keskusteltaessa. Kaikilla oli lintsaamisesta omakohtaisia kokemuksia enemmän tai vähemmän, aktiivisempana tai passiivisempana mielenilmauksena. Koulun pakollisuuteen liittyen oppilailla täytyy olla hyvä syy poissaoloihin ja mieluummin etukäteen lupa opettajalta. Vielä tuomittavampaa tuntuu olevan se, että kesken päivän poistuu. Joskus kesken tunnin lähtemiseen liittyy tietty kapinan osoittaminen voimakkaampana kuin poissaololla alusta asti; tunnilta poistuminen saattoi merkitä todellista käsirysyä opettajan kanssa ja samalla näyttöä muulle luokalle opettajan konkreettisesta voittamisesta.

"Mä lähin kesken tunnin, että mä olin niin kauhee kapinoimaan, että siinä opettaja meni oven eteen ja minä sitte vaan menin väkisellä läpi siitä, että mulla se varmaan oli jotain kauheeta esittämistä silloin." (H4)

Hyvin muistissa oli myös tupakointikielto. Seitsemän haastateltavaa yhdeksästä mainitsi kiellon erikseen ja loput kaksikin mainitsivat sen "paheksuttavana tapana". Todennäköisesti sääntö on iskostunut mieleen juuri sen takia, että sitä rikottiin eniten, koska yksinkertaisesti oli nikotiinin tuska. Tupakointiin liittyi yllättävän vähän kapinoimista, se mainittiin vain fyysisenä tarpeena, joka oli tyydytettävä. Tupakointiin liittyen oli pakko rikkoa myös koulun alueelta poistumiskieltoa koska koulun alueella tupakointi oli kielletty ja kieltoa valvoi välituntivalvoja. Edelleen oli myöhästyttävä tunnilta, sillä koulun alueelta poistuminenkin oli kiellettyä ja siksi piti odottaa, että valvoja meni sisälle eikä nähnyt "rikkureita".

Henkilökohtaisina huomautuksina muistettiin yksittäisiä kieltoja, joiden kieltämistä ei aina oikein ymmärretty. Nämä säännöt on taulukossa merkitty rituaalisääntöinä, kieltoina osoittamassa luokan pomo. Tällaisia yksityiskohtaisia sääntöjä muistettiin tuolilla kiikkumisen kieltämisestä huomautukseen jalat ristissä istumisesta. Purukumiin ja päällysvaatteisiin liittyvät huomautukset ovat myös klassisia esimerkkejä rituaalisäännöistä. Näillä komennoilla opettaja satunnaisesti muistuttaa siitä, kenellä luokassa on valta. (vrt. Broady 1987, 119-120 ja Jackson 1968, 104-105.)

"Että jumalauta, jos purkkaa ei joskus muistanu välkältä tullessa heittää pois, ni sitä saatto saaha tunnin istumista sen takia, että jos on pari kertaa huomautettu, että on purkka suussa." (H7)

Luokkahuonekäyttäytymiseen liittyvä olennaisena osana viittaaminen. Opettajalta puheenvuoroa pyytämättä ei saa huudella tai sanoa asiaansa. Tämä ja monet muut kouluun liittyvät käyttäytymissäännöt tuntuvat olevan niin itsestäänselviä, että niitä ei edes pidetä sääntöinä. Tupakointikielto ja koulusta poistumiskielto on kirjattu järjestyssääntöihin ja sääntöjä valvoo erityinen pihalle asetettu välituntivalvoja,

mutta viittaamista ja hiljaa istumista puhumattakaan muista piilo-opetussuunnitelman vaatimuksista ei ole selkeästi merkitty sääntöihin. Harva haastateltavista sisälsi muistamiinsa sääntöihin tällaisia rajoituksia. Monet koulukäyttäytymiseen liittyvät säännöt muistettiin erikseen sisältyvän "kunnolla olemiseen" ja "ei-häiriköimiseen", oikeaan kielenkäyttöön ja siihen useassa yhteydessä esille nousseeseen seikkaan, että omaa itseään ei saa tuoda liikaa esille ylitse muiden (tai ainakaan ylitse opettajan).

"Vastaa vaan silloin kun kysytään, muuten istuu siellä hiljaa ja muistaa viitata." (H8)

Kiusaamista koulussa esiintyy, vaikka se on periaatteessa kiellettyä. Tytöt ovat yhtä mieltä siitä, että kiusaamista ei pystytä koulun toimesta valvomaan. Sen tähden koulukiusaaminenkin kuuluu koulun arkeen välttämättömänä pahana ja kiusattujen ainoa mahdollisuus on itse pitää puolensa mahdollisimman hyvin.

Koulukiusaaminen ei sisälly yllä olevaan taulukkoon, koska kysyin siitä jokaiselta haastateltavalta erikseen eikä sitä sen vuoksi voi asettaa "ranking-listalle" mainintojen yleisyyden perusteella. Lisäksi se on niin laaja aihe, että sitä ei tässä yhteydessä lähdetä tarkemmin selvittämään. Oppilaiden keskuudessa sitä ei lueta rikokseksi tavanomaisessa mielessä eikä siitä yleensä seuraa muihin ylläoleviin koulurikoksiin liittyvää rangaistusta.

Moni haastateltavista muistaa opettajille tehdyt kepposet, mitkä tietysti olivat opettajan kiusaamista ja kiellettyjä. Osittain niillä testattiin opettajan kärsivällisyyttä, mutta myös huumorintajua. Positiivisiin jäyniin suhtauduttiin yleensä opettajien taholta yhtä negatiivisesti kuin ilkeäksi tarkoitettuihin temppeihin. Seuraus oli yleensä sama, kun opettajilla ennemmin tai myöhemmin paloi pinna; jonkinlainen rangaistus oli luvassa.

Alkoholin ja huumeiden nauttiminen ovat toimintoja, jotka koulussa eivät tietenkään ole sallittuja, mutta jotka ehkä ovat niin harvinaisia rikkeitä, että niitä ei sisällytetty oppilaille opetettaviin koulun järjestyssääntöihin. Molemmat kuitenkin nousivat esiin parissa haastattelussa jopa niin, että nämä oli opittu koulussa.

Rangaistuksista yleisimmin muistiin on jäänyt jälki-istunto, useimmilla omakohtaisena kokemuksena. Käytännöt olivat erilaisia muutamine varoituksineen ja muistutuksineen, mutta lopputuloksena tuli aina istumista. Lisäksi rangaistiin ylimääräisillä tehtävillä joko koulumaisesti kirjoitusrangaistuksilla tai lisätehtävillä, käytännön askareilla (esim. tupakkapaikan siivous) tai muulla epämiellyttävällä tavalla tarkoituksena sekä rangaista tottelemattomuudesta että painaa säännöt mieleen mahdollisimman tehokkaasti.

Koulusta erottamista moni piti koulun näkökulmasta pahimpana mahdollisena rangaistuksena niin, että nekin, jotka mielestään olivat kokeneet kaikki mahdolliset rangaistukset, saattoivat viimeisenä oljenkortenaan korostaa, ettei heitä kuitenkaan koskaan oltu erotettu koulusta. Siirtoa tarkkailuluokalle tai koulukotiin ainakin yksi haastateltavista piti selvästi rangaistuksena, joskaan ei tarpeeksi tehokkaana ja rajoittavana. Koulukoti oli saman haastateltavan mielestä samaistettavissa vankilaan ja olisi ehkä siksi sopiva rangaistus koulusopeutumattomille. Tällöin rangaistus seuraisi siitä, että oppilas ei menesty normaaliluokassa.

Hyvästä käytöksestä seuraa tietenkin hyvä käytösnumero. Hyvälle käytökselle asetetaan tietynlaiset kriteerit. Peruskoulun opetussuunnitelman (1985) mukaan hyvä käytös on "rehellisyttä, toisen ihmisen huomiointia eli mm. oikeudenmukaisuutta, työrauhan säilyttämistä ja ystävällisyyttä, myönteistä suhtautumista työ- ja elinympäristöön eli vastuuntuntoisuutta ja ympäristönsuojelua". Huolellisuusnumero käsittää arvioinnin oppilaan tavasta "suorittaa koulutyöhön sisältyvät tehtävät ja velvoitteet" sekä oppilaan "vastuuntunnon; säännöllisyyden, siisteyden ja turvallisuusnäkökohtien huomiointin". (Pops 1985, 32-33.)

Koulun oppilaista harva on lukenut opetussuunnitelmasta, mitä hyvä käytös edellyttää. Heille käsitys vaatimuksista on muodostunut koulutyön kautta ja vuorovaikutuksessa opettajan ja muiden oppilaiden kanssa. Hyvään käytökseen katsotaan liittyvän huomaamattomuus niin, että jos opettaja ei ole pahemmin pistänyt oppilasta merkille hyvässä tai pahassa, seuraava käytösnumero on hyvä. Opettajan inhimillisyys arvioinnissa näkyy tyttöjen mukaan myös siinä, että yksittäiset

opettajan mieleen jääneet tapaukset saattavat hyvinkin sanella oppilaan koko vuoden tai jopa koko ala-asteen käyttäytymisnumeron. Hyvän käytösnumeron saa haastateltavien mukaan, jos vastaa vain silloin kun kysytään ja muistaa muuten istua hiljaa ja viitata. Huolellisuuteen liittyvät vaatimukset olivat epäselvempiä, mutta enimmäkseen ne mielletään annettavaksi sen mukaan, miten huolellisesti tehtävät on tehty, miten siisti pulpetti on ja miten hyvin muistaa pitää tarvittavat tavarat mukana.

"Jos sua ei oo pahemmin pistetty merkille, ni se on se hyvä numero, mutta sillon sä et oo osottanu huonoo tai erityisen hyvääkään käytöstä. Tai sitte jos sut muistaa jostain nimenomaan jostain hyvästä tapauksesta, ni sen perusteella." (H9)

5.3 Tyttökysymys

Käsitys tytön roolista koulussa ja muissa toimintaympäristöissä nousi esille usein tilanteissa, joissa kysyin tyttöjen ja poikien eroista koululaisina. Useat niistäkin tytöistä, joiden mielestä tytöt ja pojat ovat oppilaina samanlaisia, nostivat muissa yhteyksissä esille tyypillisen (tavallisen, normaalin) tytön ja vastaavasti pojan roolin. Ilmeisesti nämäkin stereotypiat ovat syvällä piilossa; niiden ei haluta tunnustaa olevan olemassa omissa käsityksissä, mutta ne vaikuttavat silti kaikkialla, myös koulussa.

Toinen havainto tyttökysymyksessä on se, että kukaan haastateltavista ei itse katsonut olevansa tyypillinen tyttö. Kaikki eivät osanneet pukea tytön roolia sanoiksi, mutta silti tiukasti sanoutuivat irti tästä roolista. Tyypillisen tytön elämänkaareen kuuluu koulun käyminen "normaalisti" so. tytön rooliodotukset hyväksyen ja oppilaan roolin omaksuen sekä jatko-opintojen kautta ammattiin valmistuminen ja työelämään siirtyminen. Tyypillisen tytön rooliin kuuluu toki myös hauskanpito, mutta hillitysti tyttökavereiden seurassa.

"Siis mä en osannu olla semmonen hiljaa istuva ja pikkunainen. Suurin osa mun kavereista on poikia, niitten kanssa tulee paljon paremmin toimeen." (H9)

Koulussa tytölle sallitut käyttäytymismuodot ovat niin tarkoin määriteltyjä, että haastatellut kokevat tyholtä odotetut ominaisuudet raskaana roolina, jota on kannettava mukanaan. Tytöt eivät saa olla omia itsejään, jos haluavat olla "kunnollisia". Omana itsenään olo nähdään epätoivottavana piirteenä ja kyvyttömyytenä/ haluttomuutena sopeutua kiltin tytön rooliin. Sitä, että rooli on heitetty pois ja käytös on muuttunut "poikamaiseksi häiriköinniksi", puolustellaan ja selitellään haastatteluissa.

Se, että tytön roolia ei koettu omaksi, johdatti monen haastateltavista vapaa-aikanaan poikaryhmiin (vai kumpi oli syy ja kumpi seuraus?). Poikien tapaa ja mahdollisuutta elää ja kuulua ihailtiin, vaikka sosiaalisessa paineessa se koettiin tyttöjen kohdalla poikkeavaksi. Pidettiin luonnollisena sitä, että tytöiltä odotetaan kypsempää ja järkevämpää käytöstä kuin samanikäisiltä pojilta.

"Pitäshän niitten (tyttöjen) nyt olla, pitäs olla vähän järkevempiä ku pojat siinä iässä, ni ei meillä ollu sitä järkee sillon." (H1)

Koulussa tytöiltä vaaditaan paitsi järkeä, myös kiltteyttä ja ahkeruutta. Moni kuvasi kiltin tytön roolia ulkoisin ominaisuuksin, letitetyin hiuksin ja puhtain, silitetyin vaattein. Poikien rempseys ja vapaus rellestää näkyivät yhtäläillä vapaammassa, jopa renttumaisemmassa ulkomuodossa. Tyttöjen oletetaan menestyvän koulussa automaattisesti ja helpommin kuin pojat. Poikien oletettiin joutuvan tekemään kaksin verroin enemmän työtä hyvän koulumenestyksen eteen. Erityisen hyvin menestyvä poika on siten harvinainen, jopa poikkeavaksi leimattu.

"Tyttöjen pitäis istua letit päässä nätisti ja lukee. Ja sitte nää miespuoliset, ni ne saa kyllä rellestää hyvin paljon enemmän." (H8)

Joidenkin huomioiden mukaan tyttöjä ja poikia kohdellaan koulussa eri tavalla. Tämä piirre oli erityisen vaikea lausua ääneen, viisi yhdeksästä haastateltavasta sanoi heti, ettei tyttöjä ja poikia kohdella eri tavalla. Niidenkin, jotka olivat tällaista huomanneet, oli vaikea pukea huomiotaan sanoiksi. Tyttöjä huomioidaan enemmän

kuin poikia ja heitä myös kohdellaan paremmin. Poikien syrjiminen näkyy ennen kaikkea siinä, että pojista tehdään aina syntipukkeja, opettajien käsitys on se, että pojat ovat luonnostaan pahoja. Toisaalta pojille tämän luontaisuuden ja villiyyden normaalisuuden vuoksi sallitaan enemmän "pahuutta". Jos tyttö on "villimmän puoleinen", se herättää heti huomiota ja yleensä tällaiseen poikkeavuuteen ja roolin rikkomiseen puututaan ympäristöstä. Tässä näkyy selkeästi tyttöjen ja naisten sosiaalisen roolin jäykkyys ja ahtaus (vrt. Honkatukia 1993, 125).

Tyttöjen ja poikien roolit ovat hyvinkin jäykkiä ja kaavasta poikkeamista sallitaan tuskin yhtään. Poikien väljemmät käyttäytymisrajat antavat pojille samalla mahdollisuuden toteuttaa omaa persoonaansa ja olla luovia sekä esittää mielipiteitään. Tytöiltä odotettu hiljaisuus ja paikallaan istuminen nähdään siten uskaltamattomuutena ottaa kantaa asiaan tai ilmaista ajatuksiaan. Poikia rohkaistaan keskustelemaan ja ottamaan kantaa, tyttöjä rohkaistaan olemaan hiljaa ja hymyilemään.

"Tytöiltä ootetaan just sitä, että ne on semmosia kiltimpiä eikä ilmase niin mielipiteitään. Pojilta hyväksytään paljon enemmän, koska ne on poikia, just sen takia." (H9)

Sama ilmiö näkyy myös koulun ulkopuolella. Vanhemmat suojelevat tyttöjä poikia enemmän. Poikien arvellaan pärjäävän maailmalla, tytöille voi sattua kaikenlaista sellaista, jolta heitä pitää suojella viimeiseen saakka. Jo kotona pojat saavat puhua rumemmin, tytöiltä odotetaan sivistynyttä käytöstä ja siistiä kieltä. Toisaalta tytötkin yrittävät irrottautua roolistaan muuttamalla tietoisesti kielenkäyttöään ja käytöstään.

Haastatelluille tytöille yhteistä oli sopeutumattomuus tytön roolin vaatimiin ominaisuuksiin. Osa arveli sen liittyvän johonkin synnynnäiseen piirteeseen, villeyteen ja levottomuuteen tai puheliaisuuteen, osa arveli sen johtuvan rajojen puutteesta tai sitten häiriköintiä laitettiin murrosiän piikkiin. Yhtä kaikki, sosiaalisen paineen alla oma soveltumattomuus tytöksi koettiin poikkeavaksi ja epähyväksytyksi piirteeksi sekä omissa, että ympäristön silmissä. Hyväksytympää villeyys ja irtiotot

olivat poikavaltaisissa ryhmissä, joihin moni tytöistä etsiytyi ja joihin oli helpompi samaistaa itsensä.

"Me erottiin siin mieles meidän luokan tyttöporukasta, et me oltiin just niinku noi pojat ja sit siinä oli joku kuus tyttöö, ketkä oli ihan niinku tytöt pitääkin olla, sellasia kilttejä." (H1)

5.4 Yhteenveto sopeutumattomuuden taustatekijöistä

On vaikeaa ja vaarallistakin vetää yksinkertaistavia johtopäätöksiä haastateltujen tyttöjen koulukokemuksista rikollisuuteen. Tutkimuksen otos koostuu nuorista rikollisista, joiden tekemät rötökset ovat pitkälle liittyneet tilanteen tarjoamiin houkutuksiin, kaverin yllytykseen tai kokeilunhaluun. Useimmilla tytöillä rikos on jäänyt yhteen tai korkeintaan muutamaan kokeiluun. Leima ei ole muodostunut niin vahvaksi, että se olisi haastatteluaineistojen mukaan vaikuttanut merkittävästi tyttöjen identiteettiin tai tulevaisuuteen. Moni on muuttanut toiselle paikkakunnalle aloittaakseen uuden elämän. Nämä tytöt ovat tietysti vielä niin nuoria, ettei leiman vaikutus välttämättä vielä näy, mutta haastattelut antavat optimistisen kuvan tyttöjen tulevaisuudesta ja uusista aluista. Tuloksia ei voi yleistää koskemaan nuorisorikollisia tyttöjä yleensä, koska tähän tutkimukseen ovat selkeästi valikoituneet oman halukkuutensa perusteella ne, joille rikollisuus ei enää ole kovin arkaluontoinen asia ja liittyy yleensä jo ohitettuun elämänvaiheeseen.

Koulusopeutumattomuuden taustalta löytyy paljon erilaisia tekijöitä. Haastatteluissa jokaisen tytön kohdalla nousi jokin tekijä muita merkittävämmäksi. Seuraavassa taulukossa on eritelty niitä tekijöitä koulusopeutumattomuuden taustalla, jotka vaikuttavat koulun ulkopuolella. Kahdella rastilla (xx) on merkitty erittäin merkittävät tekijät, yhdellä rastilla (x) taustalla vaikuttavat tekijät ja sulkurastilla tekijät, jotka ovat olemassa haastateltavan menneisyydessä, mutta joiden hän itse ei katso vaikuttaneen koulunkäyntiin. Merkittävyys määräytyy siis suoraan haastatellun oman näkemyksen perusteella.

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
koulu- kiusaa- minen	xx	(x)			x		x		(x)
kaveri- piiri	xx						x	x	
koulun vaihto	x			x	xx				
vanhem pien ero	(x)		(x)	xx			xx		
vanhem man kuole- ma						(x)			

taulukko 4. Koulusopeutumattomuuden taustatekijät koulun ulkopuolella

Koulusopeutumattomuuden taustalta löytyy paljon erilaisia tekijöitä myös nimenomaan kouluun liittyen. Näistäkin tekijöistä on mahdotonta laatia yleispätevää "sopeutumattomuuden selitysmallia" tai ennustetta tiettyjen käytäntöjen suorasta yhteydestä rikollisuuteen. Seuraava jaottelu voi ainoastaan kartoittaa niitä tekijöitä, jotka tietyille oppilaille koulussa aiheuttavat hankaluuksia.

Kaikki seuraavat tekijät voi liittää "sopeutumattomaan asenteeseen". Sopeutumaton asenne tarkoittaa tässä yhteydessä näkyvää sopeutumattomuutta opettajan silmissä; käyttäytymisrajojen rikkomista, aggressiivista käytöstä, keskittymiskyvyttömyyttä, asiattoman kielen käyttämistä jne. (Ruoppila 1995, 4). Tähän liittyy yleensä vahva leimaaminen. On vain vaikea eritellä sitä, mistä "asenneongelmat" johtuvat. Vaikka kaikkien haastateltujen kohdalla esiin nousee lähes kaikki seuraavat tekijät ongelmien lähteenä, olen merkinnyt ainoastaan todella merkittävät alueet kunkin

tytön kohdalle. Samalla pyrin kartoittamaan sitä, missä määrin ongelmat johtuvat nimeomaan kouluun liittyvistä tekijöistä ja missä määrin koulun ulkopuolella tapahtuneista elämänmuutoksista. On muistettava, että alueet ovat päällekkäisiä ja vaikuttavat toisiinsa.

Melkein kaikilla tytöillä näyttää olleen enemmän tarvetta opetuksen eriyttämiseen, kuin mitä koulu on tarjonnut. Oppimisvaikeudet vähentävät koulumotivaatiota, mutta eriyttämistä vaativat myös lahjakkaat oppilaat. On vaikea eritellä, johtuuko kapinallinen asenne opettajiin kohdistuvasta uhmasta vai koulun pakollisuuden aiheuttamasta ahdistuksesta. Koulusta juuri kukaan ei näytä olleen erityisen kiinnostunut ala-asteen jälkeen. Toisaalta useimmat oppilaat sietävät koulua huolimatta motivaation puutteesta. Osaltaan motivaation heikkeneminen ala-asteen jälkeen on sidoksissa oppisisältöjen vaikeutumiseen, osaltaan turvattomuuteen.

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
pakollisuuteen kohdistuva kapina	(x)		xx		x		x	xx	
eriyttämisen puute		xx	(x)	x	xx	x	xx	x	x
motivaation puute	x	x	xx	(x)	xx	(x)	xx	xx	
auktoriteettiuhma			xx	x	x		x	x	

taulukko 5. Sopeutumattomuuden taustatekijät koulussa

Suoraa yhteyttä koulukokemuksista sopeutumattomuuteen ja rikollisuuteen ei siis voi vetää, mutta tietyillä käytännöillään koulu edistää koulusopeutumattomuutta ja vähentää joidenkin oppilaiden mahdollisuutta edes selvitä, saati menestyä koulussa. Kun koulumenestys niin pitkälle määrää menestystä tulevaisuudessa, näiltä oppilailta suljetaan joitakin ovia jo etukäteen. Kielteisten kokemusten ja minäkuvan sekä negatiivisen käsityksen saaminen omista kyvyistä ja mahdollisuuksista koulussa saattaa hyvinkin edistää rikollisiin ryhmiin ajautumista ja pätevyyden etsimistä muista ympäristöistä.

Tyttökysymyksen liittäminen sopeutumattomuuteen antaa vielä uuden näkökulman. Haastateltavista kukaan ei mieltänyt olleensa tyypillinen tyttöoppilas. Väkisinkin tulee mieleen tyttöjen roolin ahtaus ja se, olisiko nämä oppilaat aikoinaan leimattu niin voimakkaasti hulluiksi ja häiriköiksi, jos he olisivat olleet poikia. Tytöltä vaatii paljon tehdä irtiotta tytön roolista, rajat ovat lähellä ja niiden ylityttyä hinta saattaa olla kova. Kuinka pitkälle tyttöjen painaminen raameihin on samalla heidän persoonallisuutensa tukahduttamista? Toisaalta, kuinka paljon opettajat tulkitsevat tyttöjen persoonalliset piirteet ja mielipiteiden ilmaukset häiriköinniksi? Opettajat pitävät poikien opettamisesta, koska nämä ovat näkyvämpiä ja tuovat esille persoonansa. Samalla kun tuskastelevat tyttöoppilaidensa persoonattomuutta, opettajat eivät huomaa jatkuvasti ruokkivansa ja palkitsevansa sitä.

6 Tutkimuksen arviointia

Tieteelliseltä tutkimukselta vaaditaan tiettyjen kriteereiden täyttämistä, jotta tuloksia voitaisiin pitää luotettavina ja pätevinä. Tieteen tehtävä on uuden tiedon tuottaminen, ei vain saavutettujen tietojen järjestäminen ja puolustaminen. Yhtä lailla tieteeseen kuuluu kriittisyys eli itsestään selvyyksien asettaminen kyseenalaiseksi. (Laitinen & Aromaa 1993, 269.) Alasuutarin (1993) mukaan tieteellinen tutkimus on ilmiöihin liittyvien vihjeiden ja johtolankojen aktiivista tuottamista. Näiden vihjeiden avulla yritetään päätellä jotain syvempää ilmiöstä, jotain joka ei ole nähtävissä paljaalla silmällä. (Laitinen & Aromaa 1993, 270.)

Tutkimukset voidaan jakaa selittäviin ja kuvaaviin tutkimuksiin. Selittävässä tutkimuksessa pyritään asianomainen ilmiö liittämään johonkin yleiseen lainalaisuuteen. Kuvaavat tutkimukset pyrkivät vain kuvaamaan ilmiötä. Molemmat menetelmät pyrkivät ilmiön ymmärtämiseen. (Anttila & Törnudd 1983, 43.)

Tässä tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan rikollisuuteen ja tyttökuultuuriin sekä erityisesti koulutyön alle kytkeytyviä yleisiä lainalaisuuksia. Niitä tarkastellaan sopeutumattomien tyttöoppilaiden omakohtaisten koulukokemusten valossa. Tutkimus pyrkii erittelemään sopeutumattomuuteen liittyviä taustatekijöitä sekä koulussa, että koulun ulkopuolella ja jäsentämään näitä tekijöitä kattavaksi kokonaisuudeksi. Taustatekijöistä ei voi vetää yksiselitteisiä syy-seuraus -suhteita sopeutumattomuuteen. Mitään tekijää ei yksinään voi nimetä sopeutumattomuuden syyksi, mutta kumuloituessaan nämä tekijät lisäävät sopeutumattomuusriskiä.

Systemaattisuus on havaintojen teossa, materiaalin käsittelyssä ja tulosten esittämisessä noudatettava periaate. Havainnot eivät saa olla satunnaisia, tarkoituksellisesti valikoituja, mielivaltaisia tms. vaan huomio on pyrittävä tasapuolisesti kohdistumaan ilmiön kaikkiin olennaisiin seikkoihin. (Laitinen & Aromaa 1993, 272.) Itselleni systemaattisuus oli tutkimuksen teossa kaikkein vaikeinta. Jo teoriaosa jakautui kolmeen melko erilliseen osaan, nuorisorikollisuuteen, koulu käytäntöihin ja tyttökysymykseen ja oli vaikea muodostaa niistä ehjä kokonaisuus. Tutkimusosassa systemaattinen tietojen

kerääminen olennaisilta alueilta ja tulosten peilaaminen laajaan teoriataustaan oli enemmän kuin vaikeaa.

Vaikka edellä on useaan kertaan korostettu teemahaastattelun keskustelunomaisuutta, on muistettava, että haastattelu on aina informaation keräämiseen tähtäävää, ennalta suunniteltua, päämäärähakuista toimintaa. Haastattelun tulokset on kyettävä raportoimaan myöhemmin ja tämä päämäärähakuisuus haastattelijan on pidettävä mielessä tutkimuksen alusta loppuun. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 25.) Tästä johtuen haastattelijalla on oltava selkeä käsitys siitä, mitä hän tutkimuksellaan hakee, mihin kysymyksiin vastaukset on saatava ja mikä on tutkimuksen tarkoitus.

Juuri teemahaastattelun avoimuuden ja keskustelunomaisuuden vuoksi on vaikea johdattaa haastattelua niin, että pitäydytään aiheessa ja saadaan vastaukset tiettyihin asioihin. Tarkka ja selkeä teemahaastattelurunko auttaa tilanteen hallinnassa. Aineiston haastattelut eivät kaikilta osin noudata systemaattista kaavaa; myöhemmissä haastatteluissa kysymykset ovat lisääntyneet tai kokemuksen kautta muuttuneet. Haastattelemaan vähitellen harjaantuessani myöhemmistä haastatteluista sain irti huomattavasti ensimmäisiä enemmän. Kokonaisuutena jokaisessa haastattelussa kuitenkin käsiteltiin samat tema-alueet ja tulokset ovat raportoitavissa systemaattisesti.

Kysymysten asettelu eri haastatteluissa samalla tavalla oli vaikeaa. Kysymyksen merkitys voi muuttua täysin sananvalinnasta riippuen. On eri asia kysyä *"Minkälainen on opettajan mielestä hyvä oppilas?"* tai *"Minkälaisia ovat opettajan suosikkioppilaat?"* tai *"Minkälaisia oppilaita opettaja toivoo luokalleen?"* Välillä kysymykset olivat johdattelevia: *"Arveletko, ettei siellä (koulussa) sit tarpeeks hyvin ymmärretty erilaisia oppilaita?"* Usein syntyi tilanteita, joissa haastateltavan oli vaikea vastata, koska haastattelijalla esitti niin monta kysymystä samassa lauseessa ja vielä epäselvästi: *"No tota minkälaisia oppiaineita, mitä sä tykkäsit, mikä oli mielenkiinnostasi ja mikä ei? Mistä sä tykkäsit koulussa?"*

Hiljaiset hetket ja haastateltavan haluttomuus vastata kysymyksiin saivat haastattelijan toisinaan johdattelemaan ja vastaamaan haastateltavan puolesta, välillä jopa törkeästi tulkitsemaan toisen hiljaisuutta:

haastattelija: "...mikä siinä oli syynä, ettet sä viihtyny siinä koulussa?"

haastateltava: "Kai se oli vähän...sillon meillä oli hirveen vanha opettaja...ja tota..."

(hiljaisuus)

haastattelija: "Niin siellä ei oikein saanut edetä omaa tahtiaan, vai..."

haastateltava: "Nii..."

Yleispätevyydellä pyritään tulosten yleistettävyyteen laajempaan kohderyhmään. Ei kerrota vain yksittäisiä tapauksia ja historioita, vaan etsitään yleisiä lainalaisuuksia. Mitä yleispätevämmiin ilmiö voidaan selittää, sitä paremmin sen esiintymien pystytään ennustamaan. Systemaattisuus on välttämätöntä yleispätevyydelle. (Laitinen & Aromaa 1993, 272.) On kuitenkin muistettava, että kriminologisessa tutkimuksessa harvoin pystytään esittämään konkreettisia ja yleispäteviä rikollisuuden syitä, kuten esim. luonnontieteissä pyritään tekemään. Vaikka tutkimuksen sovellettavuus rajoittuisi ainoastaan määrättyihin kulttuureihin ja määrättyihin ajanjaksoihin, voi vaikkapa nuorisorikollisuuden ja koulukokemusten välisten yhteyksien tuntemuksella olla merkitystä jatkosuunnittelulle. (Anttila & Törnudd 1983, 44.)

Tässä tutkimuksessa kuvaillaan yksittäisiä tapauksia ja yksittäisiä rikosentekijöitä ja heidän koulukokemuksiaan. Yksilötason kokemukset eivät ole yleistettävissä niin laajaan ongelma-alueeseen kuin rikollisuus. Haastattelutulokset eivät ole yleistettävissä edes kaikkiin koululaisiin. Otos on pieni suhteessa kaikkiin niihin oppilaisiin, jotka joutuvat tekemisiin koulun käytäntöjen kanssa ja tytöt edustavat ryhmää, jonka koulukokemukset keskimäärin ovat tavallista negatiivisemmat. Kuitenkin ryhmä on suhteellisen kattava otos nuorisorikollisia suomalaisia tyttöjä sillä varauksella, että tytöt ovat joutuneet kiinni, eli joutuneet rikosoikeudellisen kontrollin kohteeksi ja ovat syyntakeettomia ikänsä vuoksi. Rikollisia tyttöjä on Suomessa vähän, vain muutama kunkin kriminaalihuoltoyhdistyksen (21) kirjoissa. Tyttöjä on otoksessa ympäri Suomea; seitsemältä paikkakunnalta ja kuudesta

(vuoden 1996) läänistä. Tytöt ovat kuitenkin oman ryhmänsä aktiivisia ja avoimia edustajia, koska itse ilmoittautuivat vapaaehtoisiksi haastatteluun.

Tarkkuus ja täsmällisyys edellyttävät mittareilta ja mittaustuloksilta luotettavuutta eli reliabiliteettia, jolloin kysytään, kuinka hyvin ja tarkasti tutkimusta varten kootut tiedot vastaavat tutkittavan ilmiön tilaa. Otokseni oli niin laaja ja aineisto lopulta niin runsas, että vaikka tallennettuna oli paljon epäolennaisakin ainesta, sain irti runsaasti teoriataustaan liittyvää tietoa. Mittareilta ja mittaustuloksilta vaaditaan myös pätevyyttä eli validiteettia. Tällöin kysytään, kuinka hyvin aineisto vastaa tutkittavaa ilmiötä eli tutkitaanko todella sitä mitä on tarkoitus tutkia.

Haastattelurunkoni ei haastatteluja aloittaessani ollut tiivis ja täsmällinen, mutta haastattelujen edetessä sain karsittua siitä epäolennaisen. Tämä asettaa toisaalta uuden luotettavuuteen liittyvän ongelman, kun haastattelurunko on erilainen eri haastatteluissa. (Laitinen & Aromaa 1993, 272-273.)

Eksaktiutta sekä yksinkertaisuutta vaaditaan paitsi teorian ja tulosten esitystavassa myös siinä, että käytetään mahdollisimman vähän peruskäsitteitä, jotta havainnot voitaisiin yhdistellä kokonaisvaltaiseksi teoriaksi. (Laitinen & Aromaa 1993, 273.)
Avainsanat oli vaikea löytää käsitteiden tulvasta, mutta onnistuin siinäkin lopulta.

Objektiivisuus eli puolueettomuus edellyttää, että tutkimus ja tutkija eivät saa olla muuta kuin totuuden puolella. Tutkija henkilönä ei saa vaikuttaa tutkimustuloksiin. Tutkijan tulisi antaa tutkimustiedon käyttäjille kaikki tulosten arvioimiseksi tarvittavat tiedot, myös tiedot tutkimuksen merkittävistä arvoratkaisuista, jotta lukija voi arvioida tutkimustuloksia tietoisena tutkijan intresseistä ja tutkimukseen mahdollisesti vaikuttaneista valinnoista. Harhajohtopäätösten kannalta on vaarallista, jos tutkija esittelee kriminaalipoliittisesti mielenkiintoisen syy-yhteys -asetelman, mutta jättää johtopäätösten tekemisen lukijalle. (Anttila & Törnudd 1983, 23, 46; Laitinen & Aromaa 1993, 273-274.)

Pyrin tietoisesti karsimaan lähdekirjallisuutta leimaavaa aatteellisuutta ja kärjistyksiä. Aihe on jollain tapaa niin tunteita kuohuttava, että jouduin jatkuvasti

karsimaan myös henkilökohtaisia ajatuksiani. En ole aivan onnistunut objektiivisuudessa kummassakaan suhteessa, mutta toisaalta, aihe ehkä salliikin tietynasteisen mielipiteiden paljastamisen. Ilmiö on niin yleinen ja tuttu ja jokaisella on siitä niin omakohtaisia kokemuksia, että siitä ilmaistut ajatukset tuskin pystyvät muokkaamaan lukijan käsityksiä ainakaan vaaraksi asti.

Selkeän päämäärän säilyttäminen tutkimuksen tekemisen aikana oli vaikeaa. Avoin suhde oli haastatteluissa suhteellisen helppo luoda, keskustelut syntyivät luontevasti. Paljon vaikeampaa oli pitää haastattelu haastatteluna; pitäytyä olennaisissa asioissa, välttää omien mielipiteiden esittämistä, hämmästelyä ja kantaottavia kommentteja. Objektiivinen haastattelijan rooli on vaikeaa juuri teemahaastattelun avoimuuden takia.

Haastatteluaineisto kuvaa koulun käytäntöjä luonnollisesti hyvin subjektiivisten kokemusten kautta, joista muistuvat saattavat osittain olla värittyneitä ja vääristyneitäkin. Toisaalta tutkimus kuvaa juuri subjektiivisia kokemuksia, eihän pelkällä objektiivisella kuvauksella koulun rutiineista päästäisi kiinni näiden tyttöjen elämään, kokemuksiin ja sopeutumattomuuden alkulähteille. Aineiston tulkinnassa painottuvat ja valikoituvat tutkijan intresseihin liittyvät asiat ja näin myös tutkija vaikuttaa tulosten raportointiin subjektiivisesti.

Vielä tieteellisen tutkimuksen kriteereinä voidaan pitää sen yhteiskunnallista merkittävyyttä so. kyky tuottaa tärkeitä asioita koskevaa uutta tietoa, kyky paljastaa epäkohtia ja näin vaikuttaa niiden poistamiseen. Hyvä tutkimus myös kehittää teorioita, joilla on mahdollista selittää kohteena olevia ilmiöitä. (Laitinen & Aromaa 1993, 274.) Tämä tutkimus tähtää, kuten on useaan kertaan mainittu, juuri asioiden tiedostamiseen niiden muuttamisen lähtökohtana.

Lopuksi

Sosiologian ideologian mukaan rikollisuuden syytä etsitään ympäröivästä yhteiskunnasta. Tämä näkemys ei kuitenkaan voi ottaa vastuuta pois yksilöltä.

Keltinkangas-Järvinen (1985) kirjoittaa yksilön omasta vastuusta tekemisissään:

"Ihminen on itse aina ja kaikessa käyttäytymisessään toimija, agentti ja selitys hänen käytökselleen löytyy (lopulta) hänen omista ratkaisuksistaan." Huolimatta olosuhteista, yksilö ei sittenkään ole tahdoton sätkynukke, vaan viime kädessä ratkaisun avaimet ovat hänen omissa käsissään. Hän itse päättää toimia tai olla toimimatta.

Vastuu on silti myös yhteiskunnalla. Yhteiskuntaan sopeutumattomuuden juuret ulottuvat usein jo ala-asteelle eikä tästä sopeutumattomuudesta voi syyttää vain yksilöä. Ei myöskään yleisellä tasolla "yhteiskuntaa", jota on helppo syyttää ikään kuin hahmottomana. Silloin unohdetaan, että me kaikki muodostamme yhteiskunnan, joten meillä on mahdollisuus ja velvollisuus vaikuttaa asioihin.

Koulun korjaamisyritykset oppilaiden ongelmissa ovat lähinnä kohdistuneet yksilöihin. Ongelmien taustojen on katsottu olevan oppilaissa itsessään ja heidän perheissään. Kun kieltäydytään näkemästä koulua yhteiskunnan osana ja niitä tekijöitä, jotka aiheuttavat sopeutumattomuutta koulussa, suuntautuvat parannusyritykset hukkaan. Siirtämällä oppilasta instituutiosta toiseen, normaaliluokista erityisluokkiin ja koulukoteihin sekä vankiloihin, sysätään ongelmaa vain eteenpäin ja ongelman kantajaa säilytyspaikasta toiseen. Eristäminen ja leimaaminen aikaansaa vähitellen lopullisen syrjäytymisen yhteiskunnasta. Vaikka siirroilla useimmiten haetaan oppilaan parasta, ovat seuraamukset usein oppimisen helpottumista laajemmat.

Tarkoitus ei kuitenkaan ole syyllistää yksinomaan koulua. Koulun ohella toimii useita kasvattajia ja piilokasvattajia. Koululaitos toimii yhteiskunnan ehdoilla ja sen käytäntöjä on yksittäisen opettajan vaikea muuttaa. On kuitenkin tärkeää tarkastella itsestäänselvinä pidettyjä asioita ja tarkastella niitä tekijöitä, jotka oppilaat kokevat ahdistaviksi. Saattaa herätä kysymys, kuinka koululaitosta voi kritisoida monta vuosikymmentä sitten kehitetyn piilo-opetussuunnitelmateorian valossa, mutta

toisaalta koulun peruskäytännöt eivät paljonkaan ole muuttuneet.

Monet epäkohdat on huomattu ja asioita pyritään korjaamaan. Arvosanoista luopuminen vähentää kilpailumentaliteettia, opettajat pyrkivät luomaan oppilaisiinsa tasavertaisemman suhteen; opettaja ei enää siirrä tietoa, vaan oppilaat oppivat itse tekemisen ja tiedonhaun kautta. Motivointiin pyritään erilaisin työtavoin ja eriyttäminen on avainsana jo luokassa kuin luokassa. Kuitenkin samaan aikaan luokkakokoja suurennetaan, erityisopetusta vähennetään ja sitä tarvitsevia oppilaita siirretään normaaliluokkiin. Opettajan ja koulun resursseja pienennetään ja mahdollisuuksia puuttua ongelmaoppilaidensa koulunkäyntiin vähennetään rajusti. Suorituspainetta lisätään tulosajattelun ja tilastojen kautta. Kuitenkin asenne on selvästi muuttumassa. Vielä täytyy yksittäisten parannusyritysten lisäksi pystyä näkemään koko kuva, kaikkien sopeutumattomuuteen vaikuttavien tekijöiden yhteisvaikutus ja lisätä yhteistyötä eri osapuolten kesken. Yksittäisen opettajan on mahdoton vaikuttaa tämäläisiin ongelmiin yksin. Vaikka koulun on vaikea muuttaa perusteitaan yhteiskunnan sille asettaman tehtävän vuoksi, ei pidä heittäytyä passiiviseksi. Tiedostamalla ongelmat ja tuomalla ne avoimeen keskusteluun, voidaan piilo-opetussuunnitelmasta tehdä vähemmän piilevä.

Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisi opettajien käsitykset koulun käytännöistä. Kuinka opettajat kokevat piilo-opetussuunnitelman vaatimukset, kuinka tietoisia he ovat niistä ja miten he kokevat niiden vaikutukset työhönsä? Olisi hedelmällistä vertailla tuloksia oppilaiden käsityksiin. Molemmat ryhmät joutuvat näiden kysymysten kanssa tekemisiin päivittäin, mutta näkökulma on erilainen.

Henkilöhistorioita tutkittaessa jää kiinnostamaan haastateltavien tulevaisuus. Mitä tehdään, kun "vahinko on jo tapahtunut"? Peruskoulu on takana ja edessä uravalinta. Kuinka yhteiskunta huolehtii näistä jäsenistään? Millä tavalla hoidetaan usein mainittua uudelleen yhteiskuntaan sopeuttamista niin, että nämä nuoret eivät syrjäydy lopullisesti? Luonnollisesti ratkaisut ovat jälleen heidän omissa käsissään, mutta minkälaiset mahdollisuudet heille tarjoutuu sen jälkeen, kun heidät on tuomittu rikoksesta. Kuinka paljon se kaventaa heidän valinnan mahdollisuuksiaan?

Lähteet

- Aikio, M. 1991. Kielen reifikaatiosta. Artikkeliteoksessa Lehtinen, T. & Shore, S. (toim.) 1991. Kieli, valta ja eriarvoisuus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1991. Lapsuuden aika ja lasten paikka - Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihuollon julkaisuja 12/1990. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Allardt, E. & Littunen, Y. 1984. Sosiologia. Juva: WSOY.
- Antikainen, A. 1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Anttila, I. & Törnudd, P. 1983. Kriminologia ja kriminaalipolitiikka. Juva: WSOY.
- Bourdieu, P. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Broady, D. 1987. Piilo-opetussuunnitelma. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Cain, M. (ed.) 1989. Growing up Good - Policing the Behaviour of Girls in Europe. Bristol: Sage Publications.
- Campbell, A. 1981. Girl Delinquents. Oxford: Basil Blackwell.
- Christie, N. 1983. Piinan rajat. Oikeussosiologian julkaisuja No 4. Helsinki: Yliopistopaino.
- Delamont, S. 1980. Sex Roles and the School. London: Methuen & co.
- Eisner, E.W. 1972. Educating Artistic Vision. New York: MacMillan Publishing Co.
- Eriksson, L.D. (toim.) 1967. Pakkoauttajat. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua? Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos tutkimuksia 81. Helsinki: Yliopistopaino.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 1992. Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) 1992. Letit liehumaan - tyttökuultuuri murroksessa. Tampere: Tammerpaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1992. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Hoikkala, T. 1989. Nuorisokulttuurista kulttuuriseen nuoruuteen. Helsinki: Gaudeamus.
- Hoikkala, T. (toim.) 1991. Törmäävät tulkinnat - kirja nuorista ja nuoruudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Honkatukia, P. 1993. Tytöt, varastaminen ja naisen rooli. Teoksessa Laitinen, A. (toim.) 1993. Nuoret, rikollisuus ja ennaltaehkäisy. Sisäasiainministeriön poliisiosaston julkaisuja 8/1993.
- Hudson, A. 1989. "Troublesome girls" - Towards alternative definitions and polices. Teoksessa Cain, M. (ed.) 1989. Growing up good. Bristol: Sage Publications.
- Huttunen, J. 1984. Tyttöjen ja poikien itsetunnosta ja rooliottomahdollisuuksista. Teoksessa Tytöt, pojat ja koulu 1984. Tasa-arvokokeilutoimikunta.
- Iivari, J. 1996. Osattomuudesta rangaistavaksi. Nuorista rikosentekijöistä nuoruuden alakulttuuriteorian valossa. Vankeinhoidon koulutuskeskuksen julkaisu 2/1996. Helsinki: Edita.
- Jackson, P.W. 1968. Life in Classrooms. Chicago: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Järvi, P. 1990. Koulun penkiltä pakkotyöhön. Vankeinhoidon koulutuskeskuksen julkaisuja 3/1989. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Järvinen, K. 1993. Elämä hallintaan - erityisnuorisotyön opas tekijälle. Jyväskylä: Gummerus.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 1985. Aggressiivinen lapsi. Keuruu: Otava.
- Kersten, J. 1989. The institutional control of girls and boys. Teoksessa Cain, M. (ed.) 1989. Growin up good. Bristol: Sage Publications.
- Kivinen, O. Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt; koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:105. Turku.
- Kivirauma, J. 1995. Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto. Tutkimusraportteja no 53. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kloehn, E. 1979. Käyttäytymishäiriöt - uusi lastentauti? Keuruu: Otava.

- Kriminaalihuoltoyhdistyksen toimintakertomus 1995. 1996. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Kriminaalihuoltoyhdistys -esite. 1996. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Kuivajärvi, K. 1985. Vankiloittemme nuoret vangit. Oikeusministeriön vankeinhoito-osaston julkaisuja 3/1985. Helsinki.
- Lahelma, E. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Laine, M. 1991. Johdatus kriminologiaan ja poikkeavuuden sosiologiaan. Juva: WSOY.
- Laitinen, A. (toim.) 1993. Nuoret, rikollisuus ja ennalta ehkäisy. Nuorisoriikollisuus ja poliisin ennalta ehkäisevä toiminta -projektin julkaisuja n:o 3. Sisäasiainministeriön poliisiosaston julkaisuja 8/1993.
- Laitinen, A. & Aromaa, K. 1993. Näkökulmia rikollisuuteen. Hanki ja jää. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Laitinen, A. & Nyholm, M-L. 1995. Luvaton nuoruus. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Lauronen, E. & Pietarila, P. 1994. Miten pitäisi välittää? Arviointia sosiaalihuollon asemasta nuorten rikoksentekijöiden oikeusprosessissa. STAKES raportteja 141. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Lehtinen, T. & Shore, S. (toim) 1991. Kieli, valta ja eriarvoisuus. Esitelmää 18. kielitieteen päiviltä. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lähteenmaa, J. 1992. Tytöt jännitystä etsimässä - sukkulointia ja irrottelu. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) 1992. Letit liehumaan - tyttökuultuuri murroksessa. Tampere: Tammerpaino.
- Mahkonen, S. 1993. Nuori vastaan laki. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Maquieira, V. 1989. Boys, girls and the discourse of identity - Growing up in Madrid. Teoksessa Cain, M. (ed.) Growing up good. Bristol: Sage Publications.
- Martikainen, O. (toim.) 1987. Peruskoulun erityisopetus. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Meri, M. 1992. Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 104. Helsinki: Yliopistopaino.

- Metso, T. 1992. Yhdessä vai erikseen - tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) 1992. Letit liehumaan - tyttökulttuuri murroksessa. Tampere: Tammerpaino.
- Mustola, K. 1984. Tyttö- ja poikakulttuurista. Puhe tasa-arvoasiain neuvottelukunnan ja kansainvälisen nuorisovuoden 1985 komitean symposiumissa 12.10.1983.
- Mäkelä, K. 1967. Pakkoauttajat. Teoksessa L.D. Eriksson (toim.) 1967. Pakkoauttajat. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Mäkelä, M. 1983. Hanhet. Keuruu: Otava.
- Nuorisohuollon työryhmän muistio. 1988:12. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
- Nuorisokomitea -90. 1991. Nuoret 1990-luvulla - nuorisopoliittinen toimenpideohjelma. Komiteanmietintö 1991:7.
- Nyqvist, L. 1993. Nuorisorikollisuus - Aikuisyhteiskunnan reaktiot ja kontrollitahojen keinot. Teoksessa A. Laitinen (toim.) 1993. Nuoret, rikollisuus ja ennalta ehkäisy. Sisäasiainministeriön poliisiosaston julkaisuja 8/1993.
- Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) 1992. Letit liehumaan - tyttökulttuuri murroksessa. Tammer-paino. Tampere.
- Palmu, T. 1992. Nimetön Hiiri ja Simo Siili - aapisten sukupuoli-ideologiasta. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) 1992. Letit liehumaan - tyttökulttuuri murroksessa. Tampere: Tammerpaino.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 1996. Opetushallitus. Helsinki: Edita.
- Rauste-von Wright, M-L. 1984. Näkökulmia tyttöjen ja poikien ihmis- ja maailmankuvaan. Puhe tasa-arvoasiain neuvottelukunnan ja kansainvälisen nuorisovuoden 1985 komitean symposiumissa 12.10.1983.
- Ruoppila, K. 1995. Sopeutumattomien tyttöjen elämäntavat ja tulevaisuudenkuvat. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä.

- Saari, M. 1992. Iris-rukan oppivuodet - tyttöjen kansakouluopetus 1930-luvulla. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) 1992. Letit liehumaan - tyttökulttuuri murroksessa. Tampere: Tammerpaino.
- Saarnivaara, M. 1984. Tasa-arvokasvatus koulussa. Puheenvuoro teoksessa Tytöt, pojat ja koulu 1984. Tasa-arvokokeilutoimikunta. Helsinki.
- Salminen, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Helsinki: Aamulehti-Yhtymä.
- Siurala, L. 1991. Nuoret kuluttajat. Teoksessa T. Hoikkala 1991. Törmäävät tulkinnat. Helsinki: Gaudeamus.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Painokaari oy.
- Suomen laki I. 1996. Kauppakaari Oy. Lakimiesliiton Kustannus. Helsinki.
- Suomen laki II. 1996. Kauppakaari Oy. Lakimiesliiton Kustannus. Helsinki.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78. Helsinki: Yliopistopaino.
- Syrjäläinen, E. 1992. Muuttuuko koulu? Koulu 2001 -projektin muuttamisen mahdollisuudet ja rajat. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 111. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tarmo, M. 1992. "Tytöt ne mutisee mekkoosa" - opettajien käsityksiä tytöistä. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) 1992. Letit liehumaan - tyttökulttuuri murroksessa. Tampere: Tammerpaino.
- Tawast-Miettinen, R. 1993. Nuorisorikollisuus ja syrjäytymisen mekanismit. Teoksessa A. Laitinen (toim.) 1993. Nuoret, rikollisuus ja ennaltaehkäisy. Sisäasiainministeriön poliisiosaston julkaisuja 8/1993.
- Toivola, P. 1987. Koulukotinuorten seurantatutkimus. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 20/1987. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Trojanowicz, R.C. & Morash, M. 1987 Juvenile Delinquency: Concepts and Control. New Jersey: Prentice-Hall, Inc. A Division of Simon & Schuster.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. 1987. Näkökulmia erityiskasvatuksen kehitykseen: erityiskasvatus koko ikäluokan koulutuksen osana. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia No. 16.

- Tytöt, pojat ja koulu. 1984. Raportti tasa-arvokokeilun suunnitteluseminaarista 13.-14.8.1984. Tasa-arvokokeilutoimikunta. Helsinki.
- Tytöt, pojat ja nuoruus. 1984. Tasa-arvoasiain neuvottelukunnan ja kansainvälisen nuorisovuoden 1985 komitean symposium 12.10.1983. Tasa-arvoasiain neuvottelukunnan monisteita 7/1984. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Vankeinhoitoasiain neuvottelukunta. 1994. Vankeusrangaistuksen suorittaminen vankilan ulkopuolella. Vankeinhoitoasian neuvottelukunnan julkaisu no 9. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso - epätavanomaisen oppimisen puolustus. Vastapaino. Jyväskylä: Gummerus.

Kriminaalihuoltoyhdistys

Jyväskylässä 22.5.1996

Hei,

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi ja teen gradu-tutkimusta aiheesta Nuorisorikollisten tyttöjen koulukokemukset eli sopeutumattomuuden syyt koulussa. Rikollisia tyttöjä on tutkittu vain vähän jo suhteellisesti vähäisen määränsä takia. Koska itse valmistun luokanopettajaksi, haluan tutkia sopeutumattomuuden syitä koulussa. Yleensä sopeutumattomuuden syitä etsitään oppilaasta; oppilaan katsotaan olevan laiska, lahjaton tai sosiaalisesti sopeutumaton. Tässä tutkimuksessa haluan tarkastella asiaa toisesta näkökulmasta, entisten koululaisten silmin. Mitä he ajattelevat kouluajastaan?

Haluaisin haastatella 15-21 -vuotiaita tyttöjä, jotka on tuomittu jostain rikoksesta ja jotka ovat kriminaalihuoltoyhdistyksen tai yksityisvalvojen valvonnassa. Haastatteluun halukkaita kerään kriminaaliyhdistysten kautta ympäri Suomea. Toiveenani olisi, että valvojat jakaisivat laatimaani kyselomaketta (liite 1) em. ikäisille valvottavilleen. Tyttöjen omaan harkintaan jäisi, täyttävätkö he lomakkeen ja antavatko yhteystietonsa haastattelun sopimista varten. Tietysti toivoisin valvojilta hieman kannustusta lomakkeen täyttämässä, koska kaipaankin kovasti haastateltavia. Edelleen tytöt palauttaisivat lomakkeen valvojalleen, joilta minä ne keräisin ja ottaisin yhteyttä haastatteluun halukkaisiin tyttöihin suoraan. Valvojen osuus siis olisi lomakkeiden välitys minun ja tyttöjen välillä.

Olen jo alustavasti ottanut yhteyttä joihinkin kriminaalihuoltoyhdistyksiin ja useimmat vaikuttavat yhteistyöhaluisilta. Ennen kuin lähetän kyselylomakkeet aluetoimistoihin, haluaisin tietää keskustuomiston (Teidän) mielipiteen sen soveltavuudesta. Lähetän ohessa myös tutkimussuunnitelmani. Otan uudelleen yhteyttä vielä toukokuun aikana.

Johanna Korhonen

Hei,

liite 1 2/3

Opiskelen Jyväskylässä luokanopettajaksi ja haluaisin tietää, miten Sinä koit kouluasi. Piditkö koulunkäynnistä vai et? Miksi? Uskon, ettei Sinulta koskaan ole kysytty, mitä mieltä olet koulusta. Nyt Sinulla on tilaisuus kertoa, miten koulua mielestäsi voisi parantaa. Tulevana opettajana haluaisin tietää asiantuntijan, oppilaan mielipiteen. Jos haluat kertoa minulle koulukokemuksistasi, täytä oheinen kyselylomake ja ilmoita yhteystietosi. Otan sitten yhteyttä ja sovin haastatteluajasta. Sinun ei tarvitse matkustaa, vaan minä tulen Sinun kotipaikkakunnallesi.

Kaikki antamasi tiedot säilytän ehdottoman salassa. Käytän haastatteluaineistoa tutkimukseeni, jonka aiheena on Nuorisoriikollisten tyttöjen koulukokemukset. Tutkimukseen muutan kaikki tiedot, joista Sinut voisi tunnistaa.

Haluaisin kovasti tavata Sinut ja kuulla mielipiteesi koulusta. Jos Sinulla on kysyttävää, voit ottaa minuun yhteyttä jo ennen lomakkeen täyttämistä.

Terveisin Johanna Korhonen

Tuomiojärvenranta 2 B 32

40740 Jyväskylä

(940) 5571811

1. Ikä _____

2. Kotipaikkakunta _____

3. Valvonnasta vastaava kriminaalihuoltoyhdistyksen
aluetoimisto _____

4. Valvojana ___ Kriminaalihuoltoyhdistyksen valvoja
 ___ Yksityisvalvoja

5. Olen ___ ehdollisesti rangaistu
 ___ ehdonalaisesti vankilasta vapautunut
 ___ yhdyskuntapalvelua suorittava
 ___ muu, mikä? _____

6. Koulutausta ___ peruskoulun yleisluokka
 ___ erityisluokka, mikä? _____
 ___ lukio suoritettu
 ___ ylioppilastutkinto
 ___ ammatillinen tutkinto, mikä? _____

Jos olet valmis tulemaan haastateltavaksi, merkitse alle yhteystietosi, jotta voin ottaa Sinuun yhteyttä ja sopia haastatteluaian ja -paikan.

Nimi _____

Osoite _____

Puhelinnumero _____

1. nykyinen elämä

- opiskelu/työ
- asuminen, perhe
- vanhemmat, sisarukset, avioerot
- kotoa muuttaminen, milloin

2. koulutausta

- peruskoulu
- yläasteen jälkeen
- erityisopetus, tukiopetus?
- koulun vaihdokset?
- luokalle jäämiset?

3. koulukokemukset

- koulumuistot; positiivisia/negatiivisia?
- ala- ja yläasteen erot
- opettajat; hyvä/huono
- minä oppilaana; opettajan/omasta mielestä
- koulumenestyksesi
- kilpailu koulussa
- minkälainen oppilas menestyy koulussa, millainen ei
- minkälaisia oppilaita kiusataan
- kohtelee ko opettaja oppilaita tasapuolisesti
- tyypillinen tyttöoppilas/poikaoppilas?
kohdellaanko samalla tavalla
vaaditaanko samoja asioita
odotetaanko erilaista käyttäytymistä

- säännöt koulussa; minkälaisia muistat?
minkälaisia rangaistuksia/palkintoja
- käytös ja huolellisuus; millä perusteella annetaan
- oppiaineet; mikä tarpeellista, mikä ei?
vaikeaa/helppoa? mielenkiintoista?
- opitaanko koulussa jotain muuta kuin oppiaineita?
- koti ja koulu? onko kotitaustalla merkitystä?
miten vanhemmat olivat mukana?
- kaverit; miten vaikuttavat?
- koulun tarpeellisuus; miksi koulussa käydään?
- mitä haluaisit muuttaa? esitkö kritiikkiä koululaisena?
- onko vaikuttanut elämään myöhemmin?
- minkä vuoksi jotkut oppilaat eivät pidä koulusta, mihin eivät sopeudu?
- unelmaluokkasi?

4. tulevaisuuden suunnitelmat

- minkälaiset olivat kouluajana, entä nyt?
- rikos, miten vaikuttaa jatkoon
- leimaaminen
- onko kouluajalla ja rikoksella mitään yhteyttä?

Onko sinulla minulle luokanopettajana antaa mitään henk. koht. neuvoa?

Kriminaalihuoltoyhdistys (KHY) perustettiin vuonna 1975 kriminaalihuoltotyötä varten. Sitä ennen toiminnasta oli vuodesta 1870 huolehdittu yksityisesti ylläpidetyssä Vankeusyhdistyksessä. Yhdistyksen tehtävät määriteltiin laissa ja se asetettiin oikeusministeriön vankeinhoito-osaston hallintoon.

Kriminaalihuoltoyhdistyksen toiminnan päätavoitteena on uusintarikollisuuden sekä rikollisuutta aiheuttavan syrjäytymisen ehkäiseminen. Sen tehtävänä on toimeenpanna erilaisia yhdyskuntaseuraamuksia ja -toimenpiteitä sekä kontrolloida ja tukea vankilasta ehdonalaisesti vapautuvia ja ehdollista vankeustuomiota suorittavia. Työssä sitä auttavat kuntien sosiaaliviranomaiset sekä yksityisvalvojina yksityishenkilöt. Muuta kriminaalihuoltotyötä tekevät vapaaehtoisjärjestöt ja kirkko. Alle 18-vuotiaiden valvontaa hoitavat sosiaalitoimi tai yksityisvalvojat, mutta päävastuu on KHY:llä. KHY huolehtii myös yhdyskuntapalvelun toimeenpanosta sekä henkilötutkinnoista ja soveltuvuusselvityksistä. Valvontatehtävän hoitoon liittyy kontrollin lisäksi mm. henkistä tukemista, ohjausta ja neuvontaa. Tarkoituksena on estää valvottavaa tekemästä uutta rikosta ja tukea häntä uuden elämän aloittamisessa. Elämänhallintaa tuetaan myös tukiasuntojen, koulutuspalvelujen sekä leiri- ja harrastetoiminnan avulla.

Tällä hetkellä kriminaalihuollon työ on muuttumassa yhä tärkeämmäksi, kun maan taloudellinen tilanne, korkea työttömyys ja tarjolla olevan työn vaativuuden lisääntyminen heikentää kriminaalihuollon asiakkaiden uudelleen yhteiskuntaan suuntautumista. Heitä uhkaa syrjäytyminen ja putoaminen yhteiskunnan ulkopuolelle.

Naisten ja tyttöjen vähäinen osuus rikollisista näkyy myös kriminaalihuoltoyhdistyksen toimintakertomuksen tilastoissa. Vuonna 1995 ehdollisesti rangaistuista nuorista oli tyttöjä 224/3394 eli vain noin 15 %. Ehdonalaisesti vapautuneita tyttöjä oli samana vuonna 44/2141 eli vajaa 10 %.

(Lähteet: Vankeusrangaistuksen suorittaminen vankilan ulkopuolella. 1994. Kriminaalihuoltoyhdistyksen toimintakertomus 1995. 1996. Kriminaalihuoltoyhdistys -esite. 1996.).