

1176

973|98

KÄENPOIKANA KOULUN KÄYTÄNNÖISSÄ

- Sopeutumattoman oppilaan koulunkäyntikokemuksia

Marja Kangasmäki

**Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Chydenius-Instituutti
Luokanopettajajien
aikuiskoulutus
Syksy 1998**

TIIVISTELMÄ

Kangasmäki, Marja. 1998. Käenpoikana koulun käytännöissä - Sopeutumattoman oppilaan koulunkäyntikokemuksia. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää sopeutumattoman oppilaan koulunkäyntikokemuksia Bronfenbrennerin ekologisen sosiaalistumisteorian mukaisten elämänpiirien eri ulottuvuuksien (fyysinen, sosiaalinen ja toiminnallinen) kautta. Tätä tutkimusta voidaan pitää ilmiökeskeisenä tapaustutkimuksena, jonka perusratkaisut perustuvat hermeneuttis-fenomenologiseen tutkimusotteeseen.

Tutkimusaineisto koostuu yhden sopeutumattomaksi luokitellun oppilaan koulukokemuksista. Tutkimuksen aineisto on kerätty kevätlukukaudella 1997 ja lukuvuoden 1997-1998 aikana teemahaastattelun ja osallistuvan havainnoinnin avulla.

Tutkimustulosten mukaan koulussa tapahtuvaa toimintaa säätelee virallisen opetussuunnitelman lisäksi myös piilo-opetussuunnitelma, jonka avulla määritellään koulussa hyväksyttävät roolit, käyttäytymisnormit ja toimintatavat.

Oppilaiden roolit muodostuvat opettajien määrittelyiden pohjalta, ja ne säilyvät muuttumattomina. Oppilas muuttuu prototyyppiksi, kun opettaja sijoittaa hänet johonkin rooliin, ja häntä kohdellaan tämän jälkeen kyseisen roolin edustajana eikä yksittäisenä yksilönä.

Sopeutumaton oppilas ei sopeudu normaalina pidettyyn koulunkäyntitoimintaan vaan joutuu usein hankaluuksiin vuorovaikutussuhteissaan sekä opettajien että oppilaiden kanssa. Koulu ei instituutiona pysty pelastamaan sopeutumattomia oppilaita. Syrjäytymistä estää tehokkaimmin toimiva vuorovaikutussuhde yksittäisten opettajien kanssa.

Asiasanat: Bronfenbrennerin ekologinen sosiaalistumisteoria, häiriökäyttäytyminen piilo-opetussuunnitelma, sopeutumaton oppilas, syrjäytyminen

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	1
1.1 Tutkimusasetelma	1
1.2 Tutkimuksen tavoite	4
1.3 Kasvatuksen kehysteorioita	5
1.3.1 Ekologinen sosiaalistumisteoria	6
1.3.2 Holistinen ihmiskäsitys	8
1.4 Tutkimusraportin rakenne	10
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	11
2.1 Metodologinen viitekehys	11
2.2 Aineiston hankinta	12
2.2.1 Teemahaastattelu	13
2.2.2 Osallistuva havainnointi	15
2.3 Aineiston analyysi	16
2.4 Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys	17
3 KOULU FYYSISENÄ JÄRJESTELMÄNÄ	20
3.1 Koulun piha-alue	21
3.2 Koulun käytävätilat	22
3.3 Luokkahuonetilat	23
3.4 Opettajainhuone	24
3.5 Kansliat	24
4 KOULU SOSIAALISENA JÄRJESTELMÄNÄ	26
4.1 Roolirakenteeseen sidottu vuorovaikutus	26
4.2 Opettajan rooli	28
4.3 Oppilaan rooli	31
4.4 Koulun sosiaaliseen järjestelmään sopeutumaton oppilas	36
4.4.1 Häiriökäyttäytymisen määrittelyä	37
4.4.2 Häiriökäyttäytymisen keskeiset tulkinnot	39
4.4.3 Sopeutumattoman oppilaan arkipäivä	45

5 KOULU TOIMINNALLISENA JÄRJESTELMÄNÄ	49
5.1 Koulu sosiaalistajana	50
5.2 Oppilaan yksilöllinen huomioiminen koulussa	53
5.3 Koulu oppilaan itsetunnon kehittäjänä	56
5.4 Koulu kontrolloijana ja rankaisijana	59
5.5 Luokkahuoneopetuksen malli	64
5.6 Koulun merkitys nuoren elämässä	65
6 SYRJÄYTYJÄ VAI SELVIITYJÄ?	68
6.1 Syrjäytymisprosessin eteneminen	68
6.2 Yksilön selviytymisresurssit	72
6.2.1 Koulun piilo-opetussuunnitelmaan sopeutuminen	72
6.2.2 Yksittäisen opettajan persoonallisuuden merkitys	73
6.2.3 Oppilashuollon toimintamalli	75
7 POHDINTA	78
LÄHTEET	83

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimusasetelma

Tämä on tutkimus Jaakosta (peitenimi) ja hänen koulukokemuksistaan. Jaakon on vaikea sopeutua perinteiseen koulunkäyntiin. Hän aiheuttaa huolta ja päänvaivaa opettajille kyseenalaistamalla koko koulunkäyntitoiminnan. Hänet on määritelty sopeutumattomaksi oppilaaksi, jonka aiheuttamat hankaluudet ovat olleet jatkuvasti esillä sekä oppilashuoltoryhmän kokouksissa että yläasteen opettajainhuoneessa. Suurin osa opettajista on ymmällään eikä tiedä, miten tällaisen oppilaan kanssa tulisi toimia. Monella opettajalla onkin pyrkimys ja päämäärä päästä Jaakosta jollakin keinoin eroon.

Tutustuin Jaakkoon hänen ollessaan 7-vuotias ensi-luokkalainen. Hän kävi kolmiopettajaista suurehkoa kyläkoulua, josta tässä tutkimuksessa käytän nimeä Penttilän koulu. Tulin Penttilän kouluun alkuopettajaksi (yhdysluokka 1 - 2) varsinaisen opettajan äitiysloman sijaiseksi. Sain tietää, että Jaakko on huostaanotettu noin puolitoistavuotiaana vanhempien alkoholi-ongelmien vuoksi. Hänet oli sijoitettu lastenkotiin, josta hän vähän alle kolmevuotiaana pääsi nykyiseen sijaisperheeseen. Jaakko on sijaisperheen ensimmäinen lapsi, mutta jälkeensä perheeseen on tullut kaksi nuorempaa sijaislasta.

Huomasin, että Jaakko oli tietynlainen oman tiensä kulkija, jonka kanssa toimiminen vaati enemmän työtä ja miettimistä kuin muiden oppilaiden kanssa työskenteleminen. Kuitenkin hänen kanssaan pärjäsi hyvin, kun hänet huomioi yksilönä. Jaakon varsinaiset koulunkäyntiin liittyvät ongelmat alkoivat alkuopetusluokkien jälkeen. Itse hän kertoo omasta koulutaipaleestaan seuraavasti:

“Niin, ekaluokalla se oli hyvin hauskaa tuo koulunkäynti. Ja vielä tokallakin mutta sitten kolmannella ja siitä eteenpäin se muuttui aina vaan tylsemmäks ja viidennellä mä en oikeen jaksanu sitä enää kunnolla käydäkkään.”

Pari ensimmäistä vuotta meni koulussa Jaakon mukaan hyvin. Sitten alkoi ilmetä vaikeuksia varsinkin suhteissa opettajiin. Lopulta ongelmat kärjistyivät koulussa siihen pisteeseen, että kuudennen luokan syksyllä, vähän sen jälkeen, kun koulu alkoi, Jaakko joutui vaihtamaan toiseen kouluun. Tämä uusi koulu, josta käytän tässä tutkimuksessa nimeä Mattilan koulu, on myös kolmiopettajainen kyläkoulu. Siellä koulunkäynti alkoi taas sujua, koska suhteet opettajiin olivat toimivia.

Olin itse siirtynyt pois Penttilän ala-asteelta siinä vaiheessa, kun Jaakko siirtyi kolmannelle luokalle, joten en ole voinut kovin läheltä seurata hänen vaihteitaan lukuun ottamatta muutamia lyhyempiä sijaisuusjaksoja hänen opettajanaan. Kun kuulin, että hän oli joutunut vaihtamaan koulua, heräsi mielenkiintoni tapausta kohtaan tutkijan näkökulmasta. Halusin selvittää, mitä kaikkea liittyy siihen, että koululaisten joukossa on oppilaita, jotka eivät sopeudu tai saavuta koulunkäynnille asetettuja tavoitteita. Jotkut oppilaat hakeutuvat tietoisesti ristiriitaan koulu yhteisön kanssa. He myöhästelevät koulusta, jättävät kotitehtävänsä tekemättä, unohtavat kirjojansa ja muita opiskeluvälineitä kotiin, lintsaavat oppitunneilta ja riitaantuvat helposti sekä opettajien että muiden oppilaiden kanssa. Miksi tuo sama oppilas kuitenkin selviytyy toisessa koulu yhteisössä siinä kuin muutkin? Mitä kaikkea liittyy siihen, että niin monet oppilaat tuntevat, että koulu ei ole heidän paikkansa?

Tällä hetkellä Jaakko on 13-vuotias ja hän on yläasteella (tässä työssä nimellä Salmelan yläaste) seitsemännellä luokalla. Työskentelen tuolla samalla yläasteella erityisopettajana, joten olen voinut seurata hyvin läheltä hänen koulunkäyntiään yläasteella. Helppoa ja vaivatonta se ei ole ollut, vaan monenlaisia ristiriitoja ja konflikteja on tämän vuoden aikana esiintynyt. Huhtikuussa suhteet eräisiin opettajiin olivat jo niin tukossa, että rehtori toivoi, että Jaakko olisi reilun viikon jakson pois koulusta. Tällä epävirallisella koulusta erottamisella pyrittiin rauhoittamaan tilanne niin, että seitsemäs luokka saataisiin kunnialla loppuun. Jaakon motivaatio koulunkäyntiä kohtaan oli kuitenkin jo kadonnut tyystin.

“Turha mun on enää mitään yrittää. Mut siirretään kuitenkin täältä johonkin laitokseen. Liikkaope sano mulle päin naamaa, että mä joudun lähtee poikakotiin.”

Koulunkäynnin jatkaminen oli tuon tauon jälkeen vaikeaa saada käyntiin niin, että Jaakko olisi suoriutunut luokalta toiselle ilman ehtoja. Opettajat olivat väsyneitä ja neuvottomia ja etsivät vain negatiivisia asioita Jaakon tekemisistä. Jaakko ei kokenut onnistuvansa enää missään. Positiivista palautetta hän sai osakseen harvoin. Tulkitsin tilanteen niin, että Jaakon mielestä on ikään kuin kunniallisempaa epäonnistua kunnolla kuin selviytyä jotenkin. Samoin opettajien oli helpompaa nostaa yhteistuumin toivottomaksi luokiteltu syntipukki pöydälle kuin miettiä joustavia ratkaisuja, joilla saataisiin aikaan oppilaan kokonaistilanteen huomioonottava ratkaisu.

“ Jos olisi kysymyksessä jollakin muulla tavalla käyttäytyvä oppilas, niin tällaiset englannin neloset voitaisiin hoitaa jollakin muulla tavalla. Nyt , kun kysymyksessä on Jaakko, joka ei osaa käyttäytyä, niin ehdot tulee automaattisesti.”

Näin tuntojansa purki kieltenopettaja Salmelan yläasteen opettajainhuoneessa, kun mietittiin, voisiko Jaakon ehtoja mitenkään välttää.

Usein esitetty väite koulumaailmassa on, että oppilaat ovat tulleet aina vain vaikeammiksi ja häiriintyneiden oppilaiden lukumäärä on noussut. Näin saattaa ollakin. Toinen vaihtoehto on, että koulu on uudistunut tiedon ja opetusmenetelmien osalta mutta ei riittävästi, kun otetaan huomioon se yhteiskunnan kehitys, joka näkyy muutoksena lapsissa. Lapset elävät nykyään monissa sellaisissa alakulttuureissa, taustaryhmissä ja perherakennelmissa, joille ei ole mitään sijaa koulun maailmassa. Siksi on niin paljon oppilaita, jotka - olematta vielä poikkeavia tai häiriköitä - eivät tunne koulua omakseen. Jos puhutaan ”itsetunnon kielellä”, koulu odotuksineen on heille enemmän hämmennyksen ja pettymyksen lähde kuin paikka, missä saa kokeilla taitojaan ja pääsee onnistumaan. Osa ikäluokasta sopii oikein hyvin kouluun, osa syrjäytyy jo nyt. Koulu joutuu kuitenkin huolehtimaan kaikista lapsista. (Keltikangas-Järvinen 1994, 190.)

Varsinkin yläasteella opettaja joutuu päivän mittaan kohtaamaan niin suuren joukon oppilaita, että on ymmärrettävääkin, ettei yksittäisen oppilaan asioihin jaksa eikä kykene paneutumaan kylliksi. Moni opettaja kokee myös, että hänen tehtävänsä on

vain erilaisten tietojen siirtäminen uudelle sukupolvelle. Kuitenkin oppilaiden tarpeet ovat nykypäivänä moniulotteisempia nimenomaan yhteiskunnallisen kehityksen mukanaan tuomien muutosten vuoksi.

1.2 Tutkimuksen tavoite

Tämän tutkimuksen tavoitteena ja tehtävänä on selvittää, millä tavoin ihmisen kehityskulku määräytyy hänen omaksumiensa roolien, toimintojen ja kokemusten mukaan siinä sosiaalisessa verkostossa, jossa hän kasvaa ja kehittyy. Keskityn erityisesti koulun mutta myös kodin ja nuorisokulttuurin merkitykseen tässä verkostossa. Tuotan näkymän Jaakon koulupäivän arkeen, sen käytäntöihin ja todellisuuteen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti sellaisena kuin eri osapuolet sen näkevät. Erityisesti haluan valottaa sitä, miten häiriköksi ja sopeutumattomaksi luokiteltu oppilas tilanteensa kokee. Yhdistän tähän arkikulttuurin ilmiöön teoreettista käsitteistöä, ja tarkastelen sitä niiden pohjalta yleisemmällä tasolla.

Tutkimuksen kohteena ovat nimenomaan ne tekijät, jotka saavat lapsen tai nuoren kokemaan, ettei koulu ole hänen paikkansa. Tästä tilanteesta kehkeytyy helposti osa laajempaa prosessia, jossa yksilö syrjäytyy koulusta, työelämästä ja lopulta koko yhteiskunnasta. Tähän syrjäytymisprosessiin vaikuttaa tietenkin koko yksilön elämänkaari ja muu sen hetkinen elämäntilanne. Kuitenkin koululla on hyvin merkittävä rooli tässä kehityksessä. Peruskoulun päästötodistuksen saaminen vaikuttaa nuoren tulevaisuuteen merkittävästi. Mikäli peruskoulun päästötodistusta ei ole, ammattikoulutukseenkaan ei ole asiaa eikä ilman ammattitutkintoa myöskään työelämään.

Valotan erään oppilaan elämäntilanteisiin vaikuttavia asioita ja ilmiöitä mahdollisimman tarkasti. Toivon, että tutkimukseni avulla edes muutama kasvatusta ja opetustehtävissä oleva aikuinen tulisi miettineeksi hieman kokonaisvaltaisemmin lasten elämään ja ilmiökäyttäytymiseen sidoksissa olevia taustatekijöitä. Lapsen ja nuoren tilanteeseen kuuluu paljon erilaisia rakennetekijöitä, joista osa luo ympärilleen positiivisia, osa negatiivisia virityksiä. Jokaisen ammatikseen kasvatustyötä tekevän

tulisi tuntea niin paljon vastuuta lapsesta, ettei ainakaan hänestä, tässä tapauksessa opettajasta, muodostu negatiivista rakennetekijää lapsen tilanteeseen.

Tavoitteenani on luoda näkymä myös tämän päivän opettajan arkipäivään ja kartoittaa ne ehdot, joilla hän joutuu työtänsä tekemään ja erilaisia oppilaita kohtaamaan. On aivan eri asia, toimiiko opettaja aineenopettajana vai luokanopettajana. Eri kouluilla on myös, koulumuodosta riippumatta, erilainen toimintakulttuuri. Nämä tekijät vaikuttavat omalta osaltaan opettajan työhön ja oppilaan kohtaamiseen siinä.

1.3 Kasvatuksen kehysteorioita

On tärkeää, että ainakin ammattikasvattajat miettivät erittäin tarkasti omaa näkemystään siitä, millainen ihminen on, minkälaiseksi hän voi kehittyä ja minkälaiset elämänpiirit ja -sisällöt vaikuttavat hänen elämässään. Tämä on perusta sille, miten kasvattaja oppilaan kohtaa. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus rakentuu tälle perustalle.

Näkemykseni mukaan ihminen kokee erilaiset tilanteet ja myös reagoi niihin hyvin kokonaisvaltaisesti. Tähän vaikuttavat aina kyseisen henkilön koko elämänhistorian tapahtumat ja kokemukset erilaisista ihmissuhteista. Näin eri ihmiset saattavat kokea saman tilanteen aivan eri tavalla. Heidän elämänsä koostuu hyvin erilaajuisista elämänpiireistä, joiden keskinäinen suhde ja merkitys muuttuvat eri elämänvaiheissa. Kehenkään ei voi vaikuttaa yksisuuntaisesti vaan vuorovaikutuksen tulee olla vastavuoroista. Tuo vastavuoroisuus tulee nähdä sekä ihmissuhteissa että eri elämänpiirien vuorovaikutuksessa. Tällaiseen näkemykseen vastaavat ekologinen sosiaalistumisteoria ja holistinen ihmiskäsitys. Analysoin tämän tutkimuksen aineistoa näistä teorioista saadun viitekehyksen avulla.

1.3.1 Ekologinen sosiaalistumisteoria

Amerikkalainen Urie Bronfenbrenner (1979) on kehittänyt ekologisen sosiaalistumisteorian, jonka mukaan yksilö on osa useita sosiaalisia järjestelmiä. Bronfenbrennerin teorian mukaan jokaisen ihmisen elämässä on useita erilaajuisia sisäkkäisiä elämänpiirejä ja niiden välisiä suhteita. Yksilö nähdään tässä vuorovaikutuksessa aktiivisena ja ympäristöön omalta osaltaan vaikuttavana tekijänä. Toisaalta ympäristön nähdään vaativan yksilöä mukautumaan sen asettamiin ehtoihin ja edellytyksiin. Tämä ympäristö koostuu erilaajuisista sisäkkäisistä kokonaisuuksista sekä niiden keskinäisistä suhteista, joita Bronfenbrenner kutsuu mikro-, meso-, ekso- ja makrojärjestelmiksi. Mikroympäristön muodostaa yksilön välitön lähiympäristö. Mesoympäristö taas koostuu niistä suhteista, joita yksilön mikroympäristöillä on keskenään. Eksosysteemin ympäristöjen kanssa yksilö ei ole enää suorassa vuorovaikutuksessa. Ne ovat kuitenkin merkityksellisiä siten, että niiden tapahtumat vaikuttavat siihen ympäristöön, jossa yksilö varttuu. Makrosysteemillä tarkoitetaan niitä yhteiskunnan ideologisia ja aineellisia järjestelmiä, jotka ratkaisevat, millaisia kehityksen edellytyksiä lapsille ja nuorille tarjotaan. (Bronfenbrenner 1979.)

Jokaista näistä järjestelmistä voidaan lisäksi tarkastella kolmelta puolelta:

1. tilan ja aineellisen järjestelyn mukaan (fyysinen ulottuvuus)
2. niiden henkilöiden mukaan, joilla on erilaiset roolit ja suhteet toisiinsa nähden (sosiaalinen ulottuvuus)
3. niiden toimintojen mukaan, joita henkilöt suorittavat keskenään mukaan lukien näiden toimintojen merkityksen (toiminnallinen ulottuvuus)

(Bronfenbrenner 1981, 193).

Bronfenbrennerin ekologinen sosiaalistumisteoria on kattava lähtökohta hahmottaa Jaakon elämään ja koulunkäyntiin vaikuttavia rakenteita ja vuorovaikutussuhteita. Jaakon tämänhetkisen elämäntilanteen ja myös tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä sosiaalisia elämänpiirejä ja niiden välisiä suhteita on löydettävissä seuraavasti:

Jaakon elämän mikrosysteemin muodostaa hänen välitön lähiympäristönsä. Siihen kuuluu ensinnäkin hänen kasvatusperheensä, johon kuuluvat vanhemmat ja kaksi nuorempaa siskoa. Jaakko on tekemisissä jonkin verran myös toisella paikkakunnalla asuvan biologisen äitinsä kanssa. Myös biologisen isänsä hän on tavannut muutaman kerran.

Tämän tutkimuksen kannalta oleellisimpana tekijänä Jaakon elämän mikrosysteemistä nousee esiin koulu. Koulua tarkastellaan erityisesti sen fyysisten tilojen, Jaakon ja opettajien välisten vuorovaikutussuhteiden ja erilaisten toimintojen kautta. Jaakon suhteilla kavereihin ja harrastuksilla on myös oma merkityksensä.

Jaakon elämän mesosysteemin muodostaa esimerkiksi koulu ja kodin ja koulun välinen yhteistyö. Tällä yhteistyöllä on erilaisia perinteitä eri kouluissa. Pääpiirteissään se kuitenkin edelleen tapahtuu koulun aloitteesta ja liittyy negatiivisten asioiden julkittuomiseen. Myös vanhempien työ ja sen mukanaan tuomat seikat perheen toimintaan ja vuorovaikutukseen liittyvät mesosysteemiin. Jaakon kasvattiäiti on kotona hoitamassa pienempiä lapsia. Isä käy työssä kodin ulkopuolella.

Jaakon elämän eksosysteemiin kuuluu sosiaalitoimi, jolla on määräysvaltaa Jaakon elämään ja siinä tehtäviin ratkaisuihin. Sosiaalitoimen kanssa tehtiin paljon yhteistyötä, kun keväällä 1998 mietittiin ja purettiin koulun ja Jaakon välisiä ristiriitatilanteita, ja yritettiin miettiä parasta ratkaisua Jaakon elämän järjestämiseksi jatkossa. Vastapuolena näissä neuvotteluissa oli koululaitos, jolla on tietty normisto siihen, minkälaisissa puitteissa normaalista poikkeavia toimintamalleja voidaan eri oppilaiden kohdalla toteuttaa.

Jaakon elämän makrosysteemin muodostaa vallitseva yhteiskunta ideologisine ja aineellisine järjestelmineen. Näiden avulla toisaalta turvataan tiettyjä edellytyksiä hänen elämälleen, mutta toisaalta myös määritellään hyväksyttävä käyttäytyminen yhteiskunnassa.

1.3.2 Holistinen ihmiskäsitys

Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan yleistä perusasennoitumista ihmiseen, mikä käytännössä näkyy jokaisen yksilöllisissä ihmissuhteissa ja vuorovaikutussuhteissa toisten ihmisten kanssa. Omaan käsitykseeni ihmisestä vastaa parhaiten holistinen ihmiskäsitys. Se kattaa ihmisenä olemisen kaikki eri osa-alueet ja myös ihmisen elämänkaaren, joten se on yhdessä Bronfenbrennerin ekologisen sosiaalistumisteorian kanssa hyvä viitekehys myös tälle tutkimukselle, jossa Jaakon elämäntilanteisiin vaikuttavat niin monenlaiset asiat.

Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen tulee olemassaolevaksi kolmessa olemisen perusmuodossa, jotka ovat tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Ihmiskäsityksen holistisuus merkitsee sitä, että kukin näistä olemisen perusmuodoista edellyttää toisensa ollakseen itse olemassa. (Rauhala 1986, 25.)

Kehollisuudella tarkoitetaan ihmistä orgaanisena olentona. Tämän käsitteen piiriin kuuluu siis ihminen aivoineen, hermostoineen, verenkiertojärjestelmineen ja muine elintoimintoineen. Myös ihmisen yksilöllinen perimä on osa ihmisen kehollisuutta. Elintoimintojen tulee olla tarkoituksenmukaisia, jotta ihmisen elämä olisi mielekästä. (Rauhala 1986, 30 - 32.)

Toinen ihmisen olemisen perusmuoto on tajunnallisuus. Tajunnallisuudella Rauhala tarkoittaa sitä prosessia, jossa mielellinen tajunta muodostuu tietämisen, uskomisen, tuntemisen, toivomisen ja elämyksien kautta tietynlaiseksi sisällölliseksi kokonaisuudeksi. Tajunnallisuus sisältää siis ajatuksen, että kokemus on kokemus jostakin. Kukin ihminen kokee ja ymmärtää asiat omien realististen edellytystensä kautta, joihin vaikuttaa aina ihmisen psyykinen realiteetti (merkityssuhde), subjektiivinen maailmankuva (koettu maailma) sekä koetun maailman historiallisuus (horisontti). Tällaisen prosessin myötä jokainen merkityssuhde on sisällöltään juuri tietynlainen vain tietyn ihmisen elämänkokonaisuudessa. (Rauhala 1986, 26 - 30.)

Tajunnallisten tapahtumien suunta voi olla positiivinen tai negatiivinen. Kehityssuunta on positiivinen silloin, kun tajunnassa ei esiinny vääristyneitä merkityssuhteita, vaan ne ovat sopusoinnussa keskenään. Tärkeätä on, että kukin merkityssuhteen laji

esiintyy omalla paikallaan eikä esimerkiksi tieto valtaa tunnetta tai päinvastoin, vaan kumpikin on ideaalisen normaaliuden vallitessa täysivaltaisena vain omassa asiassaan. Negatiivinen kehityssuunta vallitsee silloin, kun merkityssuhteet eivät muodosta harmonista maailmankuvaa, vaan ovat pelottavia tai vääristyneitä tai muuten konfliktissa keskenään tai edustavat yksipuolisesti tunnetta tai tietoa. (Rauhala 1986, 29.)

Situationaalisuudella eli elämäntilanteisuudella tarkoitetaan kaikkea sitä mihin ihmisen kehollisuus ja tajunnallisuus ovat suhteessa. Tiedyt situationaalisuuden rakennetekijät ovat kohtalonomaisesti määräytyneitä ja siten ihmisen valinnanvapauden ulkopuolella. Jaakko ei esimerkiksi ole itse voinut vaikuttaa sukupuoleensa tai vanhempiinsa, ei myöskään sijoitusvanhempiensa valintaan. Sellaisiin rakennetekijöihin kuin koulutus, perheen perustaminen tai ihmissuhteet hän taas voi jonkin verran vaikuttaa. Kuitenkin kohtalonomaiset rakennetekijät vaikuttavat ainakin jossain määrin siihen, millaisia ratkaisuja ihminen voi omassa elämässään tehdä. Ihmisen tilanteen jokaisen rakennetekijän reaalisisällöllä (faktisuudella) on yhteys ihmisen olemassaolon laatuun. (Rauhala 1986, 33.)

Oleellista on, että tilanteen rakennetekijät voidaan jakaa konkreettisiin ja ideaalisiin komponentteihin. Konkreettisia komponentteja ovat esimerkiksi ravinto, ilmasto-olosuhteet, kodin ulkoiset puitteet ja monet yhteiskunnalliset instituutiot. Ideaalisia komponentteja taas ovat arvot, normit, henkinen ilmapiiri ja ihmissuhteet sellaisina kuin niiden sisältö koetaan. (Rauhala 1986, 33.)

Juuri tämä ihmisen elämäkokonaisuuden huomioon ottaminen saa holistisen ihmiskäsityksen sopimaan erityisen hyvin tulkintakehykseksi kuvaamaan Jaakon koulukokemusten todellisuutta. Kun jokin komponentti kuuluu ihmisen tilanteeseen, se myös vaikuttaa siihen, mitä ihmisen kehollisuudessa ja tajunnallisuudessa tapahtuu. Sillä on ainakin jokin vähäinen vaikutussuhde ihmisen olemassaolon laatuun ja tapaan. (Rauhala 1986, 34.)

Erityisen merkityksen tälle ihmiskäsitykselle antaa se, että siinä otetaan huomioon myös se maailma ja ne kokemukset, joissa ihminen on elänyt ja elää tällä hetkellä. Nämä kokemukset ja sosiaalisena periytyvä kodin ja oman

yhteiskuntaluokan ideologia muokkaavat sekä opettajan että Jaakon asenteita ja tapaa käsitellä asioita. Jaakon ja opettajan maailmat eivät ehkä osittain tästä syystä kohtaa, sillä he kokevat asiat eri tavalla, koska heidän situatiossa ovat erilaisia. Tässä tutkimuksessa kohtaa siis joukko erilailla mielellisesti maailmaan suhteessa olevia ihmisiä. Tutkimuksessa tutkitaan tietynlaista sosiaalista ilmiötä, joka muuttuu erilaisiksi merkityssuhteiksi, koska eri ihmisillä on erilainen tajunnallinen suhde omaan situaatioonsa.

1.4 Tutkimusraportin rakenne

Tämä tutkimusraportin rakenne ei noudata perinteistä tutkimusraportin rakennekaavaa, jossa tutkimuksen teoreettinen osa ja empiirinen osa on selkeästi erotettu toisistaan. Selvittelen ensin tämän tutkimuksen toteuttamista käytännössä ja sen menetelmävalintoja. Tämän jälkeen siirryn käsittelemään Jaakon koulukokemuksia Bronfenbrennerin ekologisen sosiaalistumisteorian mukaisten elämänpiirien eri ulottuvuuksien (fyysinen, sosiaalinen ja toiminnallinen) kautta. Lopuksi käsitelen vielä niitä keinoja, joita Jaakolla on selviytyä yhteiskunnan kelvolliseksi kansalaiseksi tässä systeemissä. Haluan tulkita ja ymmärtää Jaakon elämän todellisuutta hakemalla teoreettista näkökulmaa arkielämän kokemuksille. Tällöin tuntuu luontevalta kuljettaa teoria-aineistoa ja käytännön tutkimusaineistoa rinnakkain.

Tutkimusaineisto koostuu vain yhden oppilaan koulukokemuksista. Hänen tunnistamisensa estämiseksi en halua tuoda julki paikkakuntaa, jolla tutkimus on tehty. Tutkimustani koskeville kouluille olen antanut peitenimet: Penttilän ala-aste, Mattilan ala-aste ja Salmelan yläaste. Jaakko on Jaakko vain tässä tutkimuksessa. Oikeasti hänellä on toinen nimi. Kaikki tutkimusaineiston tapahtumat ovat tapahtuneet tai kokemukset koettu juuri niin kuin ne kuvaan. Olen kuitenkin joissakin kohdin muuttanut oppiaineen tai aineenopettajan toiseksi tunnistamisen estämiseksi.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Metodologinen viitekehys

Tutkimuksen viitekehys voidaan nähdä tutkijan tapana hahmottaa tutkittavaa todellisuutta (Alasuutari 1996, 35). Tämän tutkimuksen perusratkaisut perustuvat hermeneuttis-fenomenologiseen tutkimusotteeseen. Tavoitteenani on tuottaa näkymä Jaakon elämän arkipäivän käytäntöihin ja hänen kokemaansa todellisuuteen. Liitän näihin tapahtumiin ja kokemuksiin teoreettisia käsitteitä, joiden pohjalta voin tarkastella ilmiötä yleisemmällä tasolla.

Hermeneutiikassa lähtökohtana on se, että ihmisen käyttäytyminen koostuu erilaisista tarkoituksellisista ja mielekkäistä toiminnoista. Muille ihmisille niistä saattaa tulla ymmärrettäviä vasta, kun on ymmärretty näihin toimintoihin liittyvä yksilöllinen tarkoitus. (Carr & Kemmis 1986, 88.) Olennaista on ymmärtää, että ihmisen historiallis-sosiaalinen tausta vaikuttaa sekä käyttäytymiseen että toisen ihmisen käyttäytymisen tulkitsemiseen. Kunkin ihmisen sosiaalisen taustan säännöt ja totuttu elämäntapa luovat mielekkyyden hänen toimintaansa ja käyttäytymiseensä.

Fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita erilaisista kokemuksista ja ilmiöistä sellaisina kuin ne näyttäytyvät ihmisen kokemuksissa. Asioilla on oma sisäinen todellisuutensa, joka on yhtä todellinen kuin asiat sinänsä. (Perttula 1995, 61.) Fenomenologisen psykologian tutkimuksen tutkimusaihe voi olla periaatteessa mikä tahansa kokemus, josta pyritään saamaan esile tutkittavien välittömässä todellisuussuhteessa muodostuvia merkityksiä. Tämän vuoksi tutkija aineistoa hankkiessaan pyrkii saamaan tutkittavat kuvailemaan niitä arkipäivän tilanteita, joissa tutkijaa kiinnostavat jokapäiväiset tilanteet ovat syntyneet. (Perttula 1995, 64.)

Tutkimuksessani on kyse tietyistä asioista ensinnäkin Jaakon kokemina ja toisaalta opettajien kokemina. Olen pyrkinyt tavoittamaan nämä asiat mahdollisimman aitoina havainnoimalla ja haastatteleamalla Jaakkoa ja hänen opettajiaan aidolla tapahtumapaikalla, siis asianomaisissa kouluissa. Haluan tuoda

näiden ihmisten ja heitä ympäröivän maailman välisen vuorovaikutussuhteen esille mahdollisimman todellisena ja konkreettisena. Tämä on juuri fenomenologisen psykologian tutkimuksen ominaispiirre.

Fenomenologiaan perustuvassa tutkimusperinteessä deskriptiota ja tulkintaa ei nähdä toisilleen vastakkaisina, mutta ne erotetaan käsitteellisesti toisistaan. Sekä deskriptio että tulkinnan kohteena ovat merkitykset. (Perttula 1995, 33.) Onkin tärkeää, että tutkija pystyy löytämään juuri tutkittavien antamat merkitykset tietyille kokemuksille. Tässä tutkimuksessa Jaakko ja opettajat näkevät saman tapahtuman aivan eri sisältöisenä. Heidän maailmansa eivät kohtaa. Onkin mielenkiintoista tulkita näitä erilaisia merkityksiä ja löytää polku ristiriitojen taakse.

Tätä tutkimusta voidaan pitää ilmiökeskeisenä tapaustutkimuksena, jossa tiettyä ilmiötä lähestytään useista eri näkökulmista. Toisaalta siinä on myös elämäkerrallisen tapaustutkimuksen piirteitä, sillä kouluyhteisön vuorovaikutussuhteissa ihminen toimii kokonaisvaltaisena olentona, joka elämänprosessissaan määrittelee ympäristöään. Vuorovaikutussuhteen eri osapuolet - tässä tutkimuksessa opettaja ja oppilas - määrittelevät todellisuuttaan eri lähtökohdista käsin. Heillä on erilainen menneisyys, nykyhetki ja tulevaisuus, jotka kaikki vaikuttavat omalta osaltaan heidän tapaansa käsitellä ja kokea asioita. Haluan kuvata näiden yksilöiden henkilökohtaisten kokemusten lisäksi myös tapahtumien ja kokemusten taustalla vaikuttavia asioita. Tutkijana tehtävänäni on löytää Jaakon elämäntarinalle ja koulukokemuksille laajempi konteksti.

2.2 Aineiston hankinta

Tutkimuksen aineiston olen hankkinut teemahaastatteluja, osallistuvaa havainnointia ja siihen liittyviä kenttämuistiinpanoja hyväksi käyttäen. Aineiston keräämisen olen aloittanut maaliskuussa 1997, jolloin, tutkimusluvan saatuni, haastattelin ensimmäisen kerran sekä Jaakkoa että hänen opettajiaan. Tuon ajankohdan jälkeen on useita tarkentavia keskusteluja käyty kaikkien tutkimuksessa mukana olevien henkilöiden kanssa.

Osallistuvan havainnoinnin avulla olen voinut täydentää aineistoa lukuvuoden 1997-1998 aikana. Olen tällöin toiminut erityisopettajana kaikilla niillä kouluilla, joita tämä tutkimus koskee. Olen tehnyt muistiinpanoja havainnoistani ja Jaakon ja opettajien kanssa käymistäni keskusteluista.

Tutkimusaineiston hankinta on siis tapahtunut vähitellen prosessinomaisesti eri menetelmiä limittäen käyttäen. Aineisto on lisääntynyt osallistuvan havainnoinnin ja erilaisten selventävien kysymysten ja keskustelujen avulla pitkin vuotta sekä ala- että yläasteella. Tällä tavoin olen pystynyt valottamaan sekä Jaakon että opettajien kokemuksia ja merkityksiä tietyille tapahtumalle tai asialle. Eri tapahtumiin olen voinut palata luontevasti myös myöhemmin, mikäli olen halunnut saada lisäselvitystä joihinkin asioihin.

2.2.1 Teemahaastattelu

Valitsin tämän tutkimuksen haastattelumenetelmäksi teemahaastattelun. Siinä keskustelu kohdennetaan tiettyihin ennalta tiedossa oleviin teema-alueisiin. Kysymyksillä ei kuitenkaan ole tarkkaa muotoa ja järjestystä vaan keskustelu voi edetä vapaasti. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 36.) Teemahaastattelua käytin aivan tutkimusprosessin alkuvaiheessa, kun kartoitin tutkimustani. Aineistoa olen tämän jälkeen kerännyt lisää ilman varsinaisia haastattelutilanteita erilaisilla keskusteluilla ja tarkentavilla lisäkysymyksillä.

Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on saada esille tutkittavien välitön kokemus tietystä ilmiöstä. Tämä asettaa haastattelutilanteelle tiettyjä vaatimuksia. Jotta tutkittavat voivat kuvata juuri niitä kokemuksia, jotka he ovat kokeneet tärkeiksi ja liittävät tutkittavaan asiaan, kysymyksenasettelun tulee olla mahdollisimman avointa ja strukturoimatonta. Haastattelun edetessä tutkija voi esittää lisäkysymyksiä selkeyttääkseen tutkittavan antamia kuvauksia. Haastattelijan päätehtävä on saada tutkittava kuvaamaan kokemuksiaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti. (Perttula 1995, 65 - 66.)

Haastattelussa käsittelin sekä opettajien että Jaakon kanssa osittain samoja teemoja. Nämä yhteiset teemat käsittelivät koulun roolirakennetta, oppilaan yksilöllistä huomioimista, koulun opetusmenetelmiä ja koulun tapaa kontrolloida oppilaan käyttäytymistä. Opettajien kanssa käsittelin lisäksi sopeutumattoman oppilaan määrittelyä ja koulun keinoja kohdata sopeutumaton oppilas. Jaakon kanssa keskustelimme lisäksi hänen omista koulukokemuksistaan ja vuorovaikutuksesta opettajien kanssa sekä koulun merkityksestä hänen elämässään.

Tutimusmenetelmänä teemahaastattelu on joustava, sillä se sallii lisäkysymysten esittämisen. Samoista lähtöteemoista huolimatta eri opettajien haastatteluissa teemat painottuivat hyvinkin eri tavalla. Haastateltavat käyttivät samasta asiasta puhuessaan erilaisia ilmaisuja ja erivivahteisia adjektiiveja kuvaamaan omia käsityksiään ja kokemuksiaan. Eri opettajat tarttuivat eri teemoihin ja laajensivat keskustelua siitä. Näistä seikoista saattoi jo tehdä päätelmiä kullekin opettajalle koulutyön kannalta tärkeistä asioista.

Nauhoitin haastattelutilanteet, mikä aluksi aiheutti pientä jännittyneisyyttä osalle haastateltavista. Haastattelutilanteen edetessä nauhurin olemassaoloa ei enää muistettu ja keskustelu oli hyvin luontevaa ja epämuodollista. Haastattelumateriaalia kertyi nauhoille noin kuusi tuntia. Tämän aineiston kirjoitin sanatarkasti puhtaaksi.

Näiden varsinaisten nauhoitettujen haastattelujen lisäksi keskustelin sekä Jaakon että opettajien kanssa lukuvuoden 1997-1998 aikana esiin nousseista tapahtumista ja kokemuksista. Näitä keskusteluja en nauhoittanut, vaan kirjoitin ne muistiin samalla, kun kirjoitin havainnointipäiväkirjaa. Kirjoitettua tutkimusaineistoa kertyi yhteensä noin sata sivua.

2.2.2 Osallistuva havainnointi

Osallistuvasta havainnoinnista puhutaan silloin, kun tutkija on fyysisesti läsnä tutkimuskohteessa. Tutkijan osallistumisen aste itse toimintaan voi vaihdella tilanteiden mukaan. Itse olin tutkimuksessa mukana olevien työyhteisöjen työntekijänä, joten osallistumisen asteen voidaan katsoa olevan korkea. Käytännössä havainnointi liittyi kiinteänä osana jokapäiväiseen erityisopettajan työhöni. Saatoin tarkentaa erilaisia tapahtumia ja kyseisten henkilöiden tulkintoja niistä luontevasti keskustelujen avulla.

Henkilön toimintojen tarkkailu ei sisällä vain muistiinpanojen tekemistä näkyvästä käyttäytymisestä, vaan se vaatii myös tarkkailijan tulkintaa siitä tarkoituksesta, jonka tekijä antaa käyttäytymiselleen. Motiivien ja aikomusten tunnistamisessa oikein täytyy pitää kiinni toimintojen subjektiivisesta merkityksestä tekijälleen. Toiminnot ilmentävät aina tekijänsä tulkintoja ja tästä syystä niitä voidaan ymmärtää vain pitämällä kiinni tarkoituksista, joita tekijä niille antaa. Tutkimuksen tulkitseva tehtävä onkin tutkia näitä tarkoituksia ja tehdä siten toiminta ymmärrettäväksi. (Carr & Kemmis 1986, 88.)

Juuri tämä eri osapuolten toiminnan ymmärrettäväksi tekeminen on tämän tutkimuksen tärkeä tavoite. Olen varsinkin nyt erityisopettajan työssäni huomannut, että opettajien ja oppilaiden erimielisyydet ja väärinymmärrykset johtuvat suurelta osin siitä, että he eivät tiedä, mitä toinen käyttäytymisellään tai sanoillaan tarkoittaa. Tämän on huomannut opettajien puheista, kun he erilaisten tilanteiden jälkeen selittävät tapahtumia ja myös aivan autenttisissa tunteilanteissa samanaikaisopettajana toimiessani. Tapahtumien eri osapuolet tulkitsevat asioita eri tavalla.

Jokapäiväisestä koulutoiminnan havainnoinnista olen pitänyt havainnointipäiväkirjaa. Tällöin eri tapahtumien kokemukset ja tulkinnat ovat säilyneet analyysivaihetta varten aivan sellaisina, kuin eri osapuolet tilanteen ovat nähneet, tulkinneet ja kokeneet.

2.3 Aineiston analyysi

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analysointi tapahtuu osittain samanaikaisesti aineistonkeruun kanssa (Grönfors 1982, 145). Näin tapahtui tässäkin tutkimuksessa. Tämän tutkimusprosessin aikana myös tutkimuksen painopistealue muuttui. Alun perin tarkoitukseni oli tutkia vain Jaakon ala-asteaikaisia koulukokemuksia mutta yhteisen yläastevuoden seurauksena tutkimuksen painopiste muuttui yläastekokemusten suuntaan.

Haastattelut olin nauhoittanut ja sen jälkeen kirjoittanut sanatarkasti puhtaaksi. Haastattelujen lisäksi kirjallista aineistoa oli kertynyt havainnointipäiväkirjojen muodossa. Haastattelut oli suoritettu teemoittain, joten päädyin ratkaisuun, jossa erotin haastatteluissa ja havainnointipäiväkirjoissa käsiteltävät asiat teemoittain erillisiksi pinoiksi. Nämä teemat noudattivat Bronfenbrennerin ekologisen sosiaalistumisteorian keskeisiä rakenteita ja elämänpiirejä, joten käytin tätä jaottelua jatkossa tutkimusaineistoni jäsentelyssä. Tämä jaottelu on pohjana myös tutkimusraportin rakenteelle.

Näitä keskeisiä teemoja, jotka esiintyivät aineistossa, olivat ensinnäkin koulun fyysiset tilajärjestelyt. Toisena selkeänä teemana nousi esiin koulu sosiaalisena järjestelmänä ja siihen liittyvät asiat. Kolmantena suurena kokonaisuutena nousi aineistosta koulu toiminnallisena järjestelmänä. Nämä teemat ovat myös näkyvissä tutkimusraporttini päälukuina.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ongelman muuttuminen kenttäkokemuksen myötä on enemmän sääntö kuin poikkeus (Grönfors 1982, 44). Tämän tutkimuksen kohdalla alkuperäinen tutkimusongelma on pysynyt matkan varrella pääpiirteissään samana mutta erilaisia näkökulman tarkennuksia ja painopistealueen muutoksia on kyllä tullut mukaan.

2.4 Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys

Tapaustutkimuksia kritisoidaan usein luotettavuuden puutteesta, heikosta yleistettävyysmahdollisuudesta sekä vähäisestä teoriasidonnaisuudesta (Syrjälä & Numminen 1998, 3). Erityyppisissä tapaustutkimuksissa korostetaan luotettavuutta tarkasteltaessa eri asioita. Olen määritellyt tämän tutkimuksen lähinnä ilmiökeskeiseksi tapaustutkimukseksi ja siinä on oleellista pohtia subjektiivisuuden ongelmaa. Luotettavuuden kannalta onkin tärkeää selvittää, missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat sitä todellisuutta, jossa ne on saatu. (Syrjälä & Numminen 1988, 135 - 137.) Tässä tutkimuksessa tutkija on ollut mukana työntekijänä kaikissa niissä kouluissa, joista tutkimusaineistoa on kerätty. Samansuuntaista aineistoa, samantyyppisistä tapahtumista on tullut paljon, joten johtopäätökset varmasti vastaavat todellisuutta.

Tapaustutkimusta on kritisoitu myös siitä, että tutkija voi huomaamattaan saada vääriä tuloksia monin eri tavoin. Pelkkä tutkijan läsnäolo voi vaikuttaa tutkittavan käyttäytymiseen. Tutkija voi myös samaistua liikaa tutkittavaan ja omaksua hänen ajattelutapojaan. Tutkija voi myös takertua liikaa omiin ennakkokäsityksiinsä tai pitäytyä ensivaikutelmassaan. Vaarana on aineistoa analysoitaessa myös se, että tutkija litteroi vain itse merkityksellisinä pitämiään ilmauksia. (Syrjälä & Numminen 1988, 135 - 137.) Jälleen törmäämme sulkeistamisen käsitteeseen ja siihen, miten tärkeää tutkijan on tietoisesti sulkea syrjään omat voimakkaat ennakkokäsityksensä tutkimastaan asiasta tai ilmiöstä.

Sulkeistamisen tärkeys nousee fenomenologisen psykologian tutkimuksen luotettavuuden keskeisestä ehdosta: tutkijan tulee välttää tutkimusaineiston hahmottamista teoreettisesti latautuneiden tapojen kautta. Tutkijan on pyrittävä saavuttamaan toisen ihmisen kokemus sellaisena, kuin tutkittavat sen kokevat. (Perttula 1995, 71.) Tähän haasteeseen olen pyrkinyt vastaamaan ensinnäkin hankkimalla aineistoa mahdollisimman runsaasti käyttäen sekä haastattelua että havainnointia. Samantyyppisistä tilanteista on paljon aineistoa, ja useat samansuuntaiset tulkinnot tuovat tutkimukseen luotettavuutta.

Reflektion käsite liittyy hyvin oleellisesti sulkeistamisen käsitteeseen. Reflektiosta voidaan puhua itsetiedostukseen pyrkivänä prosessina, joka kohdistuu tutkijan kokemuksessa oleviin merkityssuhteisiin. Reflektiota voidaan täten pitää sulkeistamisen edellytyksenä ja myös sen ensimmäisenä vaiheena. Reflektion lisäksi tutkija siirtää sulkeistamisessa tietoisesti mielessään syrjään tutkittavaan ilmiöön liittämänsä merkityssuhteet. Tutkija pyrkii eriyttämään oman kokemuksensa toisen ihmisen kokemuksesta. (Perttula 1995, 71.)

Eksistentiaaliseen fenomenologiaan perustava empirinen tutkimus on luontevimmillaan idiografista, yksilökohtaista tutkimusta. Sen näkökulmasta minkään tilastollisen keskiarviohmissen etsiminen ei ole mielekäästä, koska sellaista ihmistä ei ole olemassa. Rauhalan (1993) mukaan merkityssuhteiden yleistäminen on epämielekäästä myös siksi, että silloin jää myös ymmärtämättä (1) mitä situaatio on yksilön kohdalla rajannut maailmasta, (2) mitä ihminen on esiymmärtänyt, eli millaiset ymmärtämisen rajaehdot ovat eksistentiaalisessa valinnassa annettu ja mitä ne ehdottomasti sitovat, (3) millaiset ovat kussakin tilanteessa vallitsevat ymmärtämisen ehdot maailmankuvan tasolla, eli mitkä horisontit aktualisoituvat, sekä (4) missä määrin horisonttien aktualisoituminen on yksilöllisesti sidottua tai vapaata ja konstruktivisesti luovaa. Merkityssuhde on siis sisällöltään juuri tietynlainen vain kyseisen ihmisen elämäkokonaisuudessa. Sitä ei ole olemassa kyseisen ihmisen ulkopuolella.

Tutkimuksen luotettavuutta käsiteltäessä käytetään usein myös triangulaation käsitettä. Triangulaatiolla tarkoitetaan useamman kuin yhden menetelmän käyttöä tutkimusaineiston koonnissa. Triangulaatiosta puhuttaessa voidaan tarkoittaa menetelmä-, tietolähde- ja tutkijatriangulaatiosta. Näiden kaikkien avulla pyritään vähentämään systemaattisia virheitä tutkimusaineistossa. Menetelmätriangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että tutkija vertaa esimerkiksi haastattelun ja havainnoinnin avulla saatuja tuloksia toisiinsa. Tässä tutkimuksessa on ollut mahdollista toimia juuri näin, koska aineistoa on kerätty sekä haastattelujen että havainnoinnin avulla. Tutkimuksen uskottavuutta voidaan lisätä myös vertaamalla tietolähteiden eri aikoina ja eri tilanteissa antamaa tietoa. Tämä on myös ollut mahdollista tässä tutkimuksessa. (Syrjälä & Numminen 1988, 140 - 142.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohteen määrittäminen on samassa asemassa kuin perusjoukon valinta tilastollisessa tutkimuksessa. Tutkijan on tehtävä itselleen selväksi, onko hänen kohteenaan joukko yksilöitä vai sosiaalinen objekti kuten ryhmä, sosiaalinen tilanne tai näyttämö, yhteiskunnallinen instituutio tai muu sosiaalinen systeemi. (Mäkelä 1990, 47.) Tämän tutkimuksen kohteena on tietyssä sosiaalisessa systeemissä toimivia yksilöitä kokemuksineen ja siinä vaikuttavine ihmissuhteineen. Tämä on tutkimus tietynlaisesta koulun kulttuuriin sijoitetusta sosiaalisesta ilmiöstä ja siitä, miten eri osapuolet tilanteen kokevat ja siihen reagoivat.

Kvalitatiivisessa analyysissä tutkijan tehtävänä on analysoida ja tulkita aineistonsa tekstimassaa. Aineistotyypistä riippumatta on paikallaan kiinnittää huomiota ainakin aineiston yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen merkittävyyteen, aineiston riittävyteen ja analyysin kattavuuteen, arvioitavuuteen ja toistettavuuteen. (Mäkelä 1990, 47 - 48.)

Koulu joutuu tällä hetkellä kohtaamaan yhä enemmän ongelmalliseksi luokiteltuja oppilaita, ja sillä tulisi olla perusteltu ja selkeä toimintamalli ja myös näkemys selvistä tilanteista. On siis hyvin perusteltua tutkia tämän kaltaista aihetta. Tutkimukseni kuvailee ja tulkitsee yhden yksittäisen oppilaan koulukokemuksia eikä sen anti ole sellaisenaan yleistettävissä eikä tutkimuksen toistaminen voi antaa täysin samanlaista tulosta edes samaan henkilöön kohdistuessaan, koska aika, mieliala ja tutkimusolosuhteet vaikuttavat tulokseen. Koska aineistoa on kuitenkin kerätty useaan eri otteeseen sekä haastattelun että havainnoinnin keinoin, pidän tutkimusaineiston antia luotettavana. Suurin osa tutkimusaineistosta on kerätty juuri erilaisissa tilanteissa paikan päällä, joten ne kertovat luotettavasti tapahtumahetken ilmapiiriin ja eri osapuolten tulkinnat ja merkitykset tapahtumille.

Tämän tutkimuksen pääasiallinen tavoite ei ole laajasti yleistettävän teorian aikaansaaminen vaan ennemminkin keskustelun herättäminen ja kasvattajien omaan työhönsä ja asenteihinsa kohdistuvan reflektoinnin lisääntyminen ja sen myötä opettajan työssä kehittyminen. Tähän tavoitteeseen pyrin kuvaamalla ja analysoimalla erään ainutkertaisen oppilaan elämäkokemuksia ja niihin vaikuttavia tekijöitä mahdollisimman syvällisesti.

3 KOULU FYYSISENÄ JÄRJESTELMÄNÄ

Kun koulua tarkastellaan sen fyysisen ulottuvuuden kautta, kiinnitetään huomiota sen tila- ja aineellisiin järjestelyihin (Bronfenbrenner 1981, 193). Tämä koulun fyysinen ulottuvuus ei noussut tämän tutkimuksen aineistossa mitenkään merkittävästi esille, kun sitä vertaa koulun sosiaaliseen ja toiminnalliseen ulottuvuuteen. Jaakko arvioi koulun fyysisiä tilajärjestelyitä lähinnä niiden tuoman vapauden tai kahlitsevuu­den tunteen perusteella. Tämän vapauden tai kahlitsevuu­den tunteen saa aikaan eri tiloissa toteutettavan kontrollin määrä ja laatu. Sain sellaisen käsityksen, että Jaakko on hyväksynyt kuin itsestään selvänä koulun fyysiset puitteet. Hän on tottunut pienestä pitäen siihen, että koulu tilajärjestelyineen ja pihoineen näyttää tietynlaiselta. Jaakon mielestä tietyt tilat kuuluvat instituutioon nimeltä koulu, eikä hän ole koskaan ajatellut, että niitä olisi mahdollistakaan muuttaa.

Paul Willis näkee koulun fyysisen ympäristön kertovan oppilaiden asemasta koulussa. Oppituntien aikana heitä hallitsee rajattu fyysinen tila, jonka kalustus noudattaa tiukkaa järjestystä. Taukojenkin aikana he joutuvat olemaan vailla minkäänlaista yksityistilaa erilaisten lukittujen ja kiellettyjen huoneiden ja tilojen ympäröiminä. Nämä asiat auttavat luomaan näkemyksen myös koulun fyysisen ympäristön taustalla toimivaan sosiaaliseen organisaatioon. (Willis 1984, 85.)

Keskeisimpiä koulun fyysiseen ulottuvuuteen liittyviä tiloja ovat koulun piha, käytävätilat, luokkahuoneet, opettajainhuone ja yläasteella rehtorin ja toimistotyöntekijän kansliat. Näitä tiloja käytetään erilaisiin tarkoituksiin ja niillä on erilaisia merkityksiä sekä oppilaille että opettajille.

3.1 Koulun piha-alue

Kaikki tämän tutkimuksen kouluympäristöt pihoineen ja koulurakennuksineen ovat hyvin perinteisiä. Molemmilla ala-asteilla on perinteinen koulun piha keinuineen, kiipeilytelineineen ja pelikenttineen. Salmelan yläasteen piha on vain tyhjä asfalttipiha, jota koulurakennukset ympäröivät. Keväällä pihalle ilmestyy pari penkkiä. Koulun piha-alue suo oppilaille toivotun hengähdystauon oppituntien väliin ja lisäksi se on paikka, jossa voi seurustella kavereiden kanssa. Jaakko kertoo koulun piha-alueen merkityksestä näin:

“ Alaluokilla me leikittiin ja kiipeiltiin kavereiden kanssa välituntisin. Sillon oli tärkeätä, että oli paljon tilaa. Nyt riittää pieni läntti, johon meidän rinki mahtuu juttelemaan. Välitunnit on tärkein asia koulussa, silloin voi olla kavereiden kanssa vapaammin ja puhua omista jutuista opettajilta rauhassa.”

Pienemmille koululaisille piha-alueella näyttää olevan selvä toiminnallinen funktio. Oppilaat tarvitsevat tilaa juosta ja leikkiä vapaasti, ilman aikuisten ohjausta, oppituntien vastapainoksi. He ikään kuin purkavat oppituntien aikana syntyneitä paineita. Tämä toiminnallinen välituntileikkivaihe jatkuu oppilaille lähes koko ala-asteen.

Yläasteikäiset eivät enää käytä koulun pihaa peleihin tai muihin fyysisiin leikkeihin. Yläasteen pihalla on välituntisin näennäisen rauhallista. Oppilaat kokoontuvat pieniin ryhmiin seurustelemaan tai kopioimaan toisiltaan seuraavan tunnin tehtäviä. Oppilaat hoitavat lähinnä sosiaalisia suhteitaan.

Koulun piha-alueen Jaakko koki tärkeänä myös runsaan viikon epävirallisen yläasteelta erottamisen aikana. Hän tuli välituntisin tapaamaan kavereitaan koulun pihalle. Koulun piha on ensimmäinen askel koulusta vapauteen. Siellä aikuisten toimesta toteutettava kontrolli on vähäisempää kuin koulun sisätiloissa, vaikka opettajat hoitavatkin välituntivalvontaa.

3.2 Koulun käytävätilat

Perinteisessä koulurakennuksessa on pitkä käytävä, jonka varrella on ovia luokkahuoneisiin. Käytävätilat ovat oppilaille pihan lisäksi tilaa oppituntien välillä. Se on tila, jota pitkin siirrytään paikasta toiseen tai odotetaan oppitunnin alkua. Jaakko ilmaisi asian yläasteaikana juuri näin:

“Käytävät on tylsiä ja aivan liian pimeitä paikkoja. Niillä odotetaan tunnille pääsyä tai siirrytään oppituntien välillä luokasta toiseen. Oon mä joutunu siellä seisomaan tuntienkin aikana”

Jaakko joutui useasti kokemaan myös käytävätilan toisen funktion. Käytävä toimii nimittäin myös rangaistustilana silloin, kun oppituntia häiritsevä oppilas poistetaan luokasta. Ala-asteaikana Jaakko istui Penttilän koulun käytävällä usein varsinkin loppuaikoina ennen siirtoa Mattilan koululle. Mattilan koulussa ei käytävarangaistusta käytetä, joten käytävä ei tässä merkityksessä tullut siinä koulussa Jaakolle tutuksi. Yläasteella Jaakko poistettiin luokasta häiritsevän käytöksen vuoksi muutaman kerran. Hän ei kylläkään jäänyt käytävälle seisomaan, vaan poistui ovet paukkuen koko koulusta. Hänen mielestään luokasta käytävään poistaminen oli ollut aiheetonta ja hän myös osoitti sen käyttäytymisellään. Erästä tapahtumasta hän kertoi näin:

“ Mä vaan kysyin siltä matikan opelta, että mitä varten me tälläisiä matikanaisoita opiskellaan. Mihin me näitä myöhemmin elämässä tarvitaan. Se ope käski olla häiritsemättä ja alkaa tehdä niitä laskuja mutta mä kysyin siltä uusiks sitä samaa asiaa ja sitte se käski ulos. Ne on kummia, kun ne ei osaa perustella meille mitään. Meiän pitää vaan tehdä kaikki käskyjen mukaan.”

Jaakolle koulun käytävä oli myös pakotie hallitsemattomasta tilanteesta vapauteen. Hän ei sietänyt lainkaan sitä, että häntä kohdeltiin hänen omasta mielestään epäoikeudenmukaisesti, tai että häntä yksioikoisin käskyin vaadittiin tekemään asioita. Silloin hän lähti luokasta ulos niin, että sen kaikki huomasivat. Vauhtiansa hän yleensä jarrutti vasta tupakkapaikalla.

3.3 Luokkahuonetilat

Luokkahuoneessa istumisen Jaakko koki erityisen vaikeana asiana varsinkin yläasteaikana. Hänen mielestään luokkahuoneet ovat tylsiä samanlaisine kalustuksineen ja viivasuorine pulpettiriveineen. Yläasteaikana hän ei enää suuren kokonsa vuoksi mahtunut pulpettiin kunnolla. Tuolit olivat epämukavia Jaakon mielestä. Niinpä hän makasikin epämääräisessä asennossa pulpettinsa päällä suuren osan tunnilaoloajastaan.

Luokkahuone ei ole oppilaalle avoin tila kuten käytävä tai piha, vaan se muuttuu oven avaamisen ja sulkemisen kautta opettajalle yksityiseksi ja oppilaille puolijulkiseksi tilaksi (Laine 1997, 57). Luokkahuoneissa oppilaan liikkumisen vapaus on äärimmäisen rajoitettu. Hänet on sidottu istumaan pulpettiinsa, josta nouseminen ilman lupaa on kiellettyä. Oppilas ei siis voi liikkua ilman tunnin johdettuun kulkuun liittyvää asiaa. Mikäli hän sen tekee, häntä voidaan rangaista. Opettajan luvalla ja pyynnöstä oppilas voi liikkua esimerkiksi taulun ja pulpettinsa välin esittääkseen taululla vaadittuja asioita. (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 34 - 35.)

Opettajalla on siis rooliinsa sidottu valta määrätä, mitä luokkahuoneessa tapahtuu. Tosiasiassa tilanne ei kuitenkaan aina ole näin. Jaakon luokassa yläasteella näytti usein siltä, että opettajalla on persoonaansa sidottu valta, ja sen vallan määrästä oli kiinni, kuka määräsi, mitä luokassa tapahtui. Oppilaat usein päättivät, mitä he suostuivat tekemään tai milloin tunti lopetettiin.

Luokkahuone on koulussa se paikka, jossa jokainen opettaja on yksin kohtaamassa suuren oppilasjoukon. Opettajalla ei useinkaan ole apunaan muita aikuisia, joten hänen henkilökohtaisista kyvyistään on kiinni, kuinka ryhmän haltuunotto onnistuu. Jaakko ja hänen luokkalaisensa oppivat nopeasti ryhmittelemään opettajat erilaisiin ryhmiin sen mukaan, miten heidän tunneillaan odotettiin oppilaiden käyttäytyvän. He käyttivät hyväkseen jokaisen opettajan heikkouksia. Luokkahuoneesta voi koitua opettajan persoonasta riippuen suoranainen piinapenkki joko hänelle itselleen tai oppilaille, tai kummallekin osapuolelle.

3.4 Opettajainhuone

Opettajainhuone on opettajien valtakuntaa. Sinne ei oppilailla ole juurikaan ole menemistä ilman perusteltua asiaa. Jaakko ei tosin suostunut tuota kirjoittamatonta sääntöä noudattamaan. Yläasteella hän käveli yksioikoisesti ovelle koputtamatta tai keneltäkään mitään kysymättä opettajainhuoneeseen sen opettajan luo, jota etsi ja esitti kuuluvalla äänellä asiansa. Usein hän näillä käynneillään vaati perusteluja opettajien toiminnalle. Hän sai tällä käytöksellään aikaan paheksunnan ja hämmennyksen ilmapiirin. Näytti siltä, että opettajille oli äärimmäisen vaikeaa perustella oppilaalle kollegojensa kuullen mitään, varsinkin, kun järkevältä kuulostavaa perustelua ei useinkaan ollut tarjota.

Opettajille opettajainhuone suo lepotauon opettajan roolista. Opettajainhuoneen ovi merkitsee etäisyyttä oppilaaseen (Laine 1997, 57). Siksi onkin ymmärrettävää, että monet opettajat eivät toivo tulevansa häirityksi välitunnin aikana. Opettajat toivovat, että voivat juoda kenenkään häiritsemättä kupin kahvia ja keskustella hetken kollegojensa kanssa. Opettajainhuone on monelle opettajalle latautumisen paikka raskaiden oppituntien välissä.

Opettajainhuone on opettajille myös työskentelytila. Siellä he valmistelevat oppitunteja tai suunnittelevat yhteisiä projekteja tai kursseja. Opettajainhuone on opettajalle paikka, jossa hän voi työskennellä ja oleilla vain aikuisten kanssa. Tämä on tervetullutta vaihtelua lasten tai nuorten kanssa työskentelylle.

3.5 Kansliat

Penttilän ja Mattilan ala-asteilla ei varsinaisia kansliatiloja ollut, vaan koulun johtajan työpöytä oli opettajainhuoneen yhteydessä. Yläasteella oli rehtorin kanslia, ja se tuli Jaakolle tutuksi useaan otteeseen. Hän sai kutsun puhutteluun huonon käyttäytymisen ja sääntöjen rikkomisen vuoksi. Usein Jaakko kävi aivan oma-aloitteisestikin kertomassa rehtorille mielipiteensä saamastaan kohtelusta tai kysymässä perusteluita saamalleen rangaistukselle.

Useimmat oppilaat kokivat rehtorin kansliaan menon negatiivisena asiana. Yleensä se tiesi rangaistusta tai ainakin negatiivista palautetta. Oppilaat kokivat, että rehtorin kansliaan joutuminen oli ensimmäinen askel kohti yleisen negatiivisen leiman saamista. Jaakolla tämä leima jo oli, joten hän marssi reilusti sisään ja aloitti usein aivan asiallisesti keskustelun rehtorin kanssa. Melko usein nämä keskustelut päättyivät kuitenkin siihen, että Jaakko poistui kiukkuisena ovet paukkuen kansliasta ulos.

4 KOULU SOSIAALISENA JÄRJESTELMÄNÄ

Kun koulua tarkastellaan sen sosiaalisen ulottuvuuden kautta, kiinnitetään huomiota koulussa toimiviin henkilöihin, heidän rooleihinsa ja koulun vuorovaikutusilmapiiriin (Bronfenbrenner 1981, 193). Näyttää siltä, että nimenomaan koulun roolirakenteella ja vuorovaikutusilmapiirillä on hyvin suuri merkitys Jaakon tyyppisten oppilaiden koulussa selviytymiselle. Penttilän ala-asteella on hyvin perinteisen muodollinen opettajia ja oppilaita koskeva roolirakenne, kun taas Mattilan ala-asteella ilmapiiri on vapaa ja epämuodollinen. Salmelan yläasteella on muodollisen tiukka roolijako opettajien ja oppilaiden välillä, mutta käytännössä kuitenkin jokainen opettaja luo oman tapansa toimia oppilaiden kanssa. Oppilaiden on vaihdettava useasti saman päivän aikana omaa käyttäytymistään kunkin opettajan odotuksiin sopivaksi.

4.1 Roolirakenteeseen sidottu vuorovaikutus

Rooli on sosiaalisen vuorovaikutuksen muotoja koskeva käsite, joka perustuu ympäristön määrittelemiін odotuksiin siitä, millainen käyttäytyminen on kullekin henkilölle tietyissä tilanteessa sopivaa. Koulumaailmassa opettajalla ja oppilaalla on omat roolinsa, jotka asettavat tiettyjä odotuksia näiden ryhmien välisiin suhteisiin. Rooli ei muodostu itse käyttäytymisestä vaan käyttäytymiseen kohdistetuista odotuksista. Kukaan ei siis voi muodostaa rooliansa yksin, vaan siihen tarvitaan myös vastapuoli. (Sulkunen 1994, 142 - 143.)

Yksittäisten oppilaiden ja opettajien toimintaa säätelevät siis koulun kehystekijät ja annetut roolit koko sosiaalisen instituution kehikossa. Tässä tutkimuksessa on mukana kolme eri koulua. Jokaisessa näistä on selkeästi havaittavissa omanlainen toisista poikkeava roolikulttuuri. Se on tietynlainen kirjoittamaton koulun tapa määrittää opettajien ja oppilaiden roolit ja niihin sidottu hyväksytty käyttäytyminen puolin ja toisin. Tämän koko koulua koskevan roolirakenteen lisäksi jokaisella opettajalla on vielä oma roolinsa ja omat rooliodotuksensa

oppilaita kohtaan. Varsinkin yläasteen aineopettajajärjestelmässä oppilaat saavat päivän mittaan vastata monenlaisiin rooliodotuksiin.

Opettajan ja oppilaan roolit eivät ole tasavertaisia. Tässä suhteessa on aina läsnä valta, joka pakottaa oppilasta muokkaamaan käyttäytymistään välttääkseen rangaistusta. Jaakko ei sietänyt rooliin sidotun vallan käyttämistä ja joutui sen vuoksi usein vaikeuksiin. David Oldman pitää opettajan ja oppilaan suhdetta lasten ja aikuisten toimintojen suhteena, jossa lapsiin kohdistuva työ on aikuisten työtä lasten toimintojen organisoimiseksi ja kontrolloimiseksi (Oldman 1994, 43 - 58).

Erilaiset koulumaailmassa ilmenevät ja koetut tilanteet nähdään monensuuntaisina, rooleihin enemmän tai vähemmän sidottuina vuorovaikutusprosesseina. Olen nähnyt, että opettajan ja oppilaan välinen suhde on aina erilainen sen mukaan, millaisesta kasvattajasta, millaisesta kasvatettavasta ja millaisesta tilanteesta on kysymys. Aina tulisi ottaa huomioon, että kysymys on kokonaisesta ihmisestä, jonka elämäkokemukset vaikuttavat hänen suhtautumiseensa toisiin ihmisiin ja vuorovaikutukseensa muiden kanssa.

Vuorovaikutuksen laadulla on keskeinen merkitys sekä ihmisen käsitykselle itsestään että hänen käyttäytymiselleen vuorovaikutuksessa. Myönteinen vuorovaikutus ylläpitää ja parantaa itseluottamusta. Se saa ihmisen kokemaan itsensä hyväksytyksi, arvostetuksi ja onnistuneeksi. Tämä lisää vastaavuutta minäkuvan ja minäihanteen välillä ja parantaa itseluottamusta. Itsetunnon kohentuminen heijastuu takaisin toisiin ihmisiin entistä rakentavampana vuorovaikutuksena. Heikon itseluottamuksen omaava ihminen on helposti haavoittuva. Käsitys omasta itsestä heijastuu ihmisen käyttäytymisessä ja suhtautumisessa muihin ihmisiin. (Ojala & Uutela 1993, 28.)

Opettaminen tapahtuu paljolti opettaja-oppilas -suhteen varassa. Tuo suhde on silloin kunnossa, kun molemmat osapuolet tuntevat olevansa hyväksytyjä, arvostettuja ja tarpeellisia ja voivat puhua toisilleen rehellisesti ja suoraan. On kuitenkin muistettava, että opettaja aikuisena ja kasvattajana on aina viime kädessä vastuussa opettaja-oppilas -suhteen onnistumisesta. Jaakon kohdalla oli usein nähtävissä, että opettaja meni ikään kuin mukaan lapselliseen valtataisteluun

ja väittelyyn ja konfliktitilanne oli valmis. Opettaja voi omalla suhtautumisellaan ja käyttäytymisellään pelastaa ja ehkäistä monien vaikeiden tilanteiden syntymisen. Se on opettajan kykyä olla aikuisen roolissa ja kulkea muutaman askeleen oppilaitaan edellä.

4.2 Opettajan rooli

Yksittäinen opettaja muodostaa oman roolinsa erilaisten ulkopuolelta tulevien odotusten ja oman persoonallisen näkemyksensä kautta. Ensinnäkin kyseisen koulun perinteinen toimintakulttuuri pyrkii asettamaan tietyt odotukset ja rajat yksittäisen opettajan roolille. Myös opettajan oma sosiaalinen tausta vaikuttaa hänen omaksumaansa rooliin. Ehkä kuitenkin käytännön työn kannalta eniten on merkitystä sillä, miten opettaja oman tehtävänsä ja roolinsa opettajana itse määrittelee.

Opettajan rooli on siis vain osin opettajan itsensä valittavissa. Mäensivun (1995) tutkimuksen mukaan opettajan roolia määräävät opetustyön sisältö, luokkahuoneen fyysinen ja sosiaalinen konteksti, opetustyön aika ja opettajan saama tuki (Mäensivu 1995, 116). Koulu vaatii opettajilta sekä koulunpitoa että kurinpitoa, sillä opettaja on vastuussa oppilaiden oppimisesta ja kyseisen kouluyhteisön sääntöjen noudattamisesta (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 3). Opettajan tulee kamppailla tietynlaisessa kaksoisroolissa, kun hän tasapainottelee toisaalta korkeakulttuurisesti määriteltyjen tavoitteiden ja koulun, ja toisaalta sekä opettajia että oppilaita alistavien ja kontrolloivien käytäntöjen välillä (Rinne 1986a, 23).

Opettajan omaksumaan rooliin vaikuttaa myös hänen oma sosiaalinen taustansa. Suomalaisen opettajiston sosiaalinen tausta on koko ammattikunnan olemassaolon ajan ollut vahvasti keskiluokkainen. Ensin tämä keskiluokkaisuus on ollut vahvimmin maaseudun talonpoikaiseen elämänmenoon kiinnittynyttä. Myöhemmin opettajiksi on valikoitunut enenevässä määrin kaupunkien keskiluokan ja lopulta myös yläluokan jälkeläisiä. Työväestön jälkeläiset eivät ole suuressa mitassa koskaan rekrytoituneet opettajiksi. (Rinne 1989, 193.)

On aivan selvää, että tietynlainen keskiluokkaisuuden leima säilyy opettajan roolissa heidän taustansa myötä. Tämä tuo helposti tullessaan myös mallin oikealla tavalla eletystä elämästä. Mikäli opettaja on omaksunut voimakkaasti tämän suuntaisen asenteen, hänen on vaikea hyväksyä oppilaita ja perheitä, joiden elämänarvot ja elämäntapa ovatkin aivan muunlaisia. Nykyisessä yhteiskunnassa tarvitaan kuitenkin valmiuksia kohdata joustavasti hyvinkin erilaisista perheistä tulevia oppilaita.

Ikosen mukaan opettajan perinteisen roolin säilymistä varmistavat opettajan omat elämäkokemukset. Opettajankoulutuslaitoksiin on valittu vain parhaiten koulussa menestyneitä yksilöitä, joiden voidaan olettaa sisäistäneen hyvin koulun tavat ja perinteet. Niinpä entiset oppilaat, nykyiset opettajat, opettavat oppilaille perusteiltaan suurin piirtein samoin kuin heitä itseään on opetettu. Tällä tavoin säilyvät vuodesta toiseen totutut tulkinnat erilaisista kouluun liittyvistä ilmiöistä ja sekä opettajien että oppilaiden rooleista oppimisprosessissa. (Ikonen 1986, 78.)

Vaikka opettajan roolin muodostumiseen vaikuttaa monenlaisia tekijöitä, niin kuitenkin jokainen voi viime kädessä itse vaikuttaa siihen, millainen hänen roolinsa on suhteessa oppilaisiin. Opettajan rooli näyttää vaihtelevan sen mukaan, miten hän oman tehtävänsä opettajana määrittelee. Haastattellessani neljää ala-asteen opettajaa huomasin, että mikäli opettaja määrittelee työnsä keskeisimmäksi tavoitteeksi tiedon jakamisen, hänen roolinsa oli hyvin autoritaarinen, jäykkä ja tarkoin säännöin säädelty. Jos opettaja taas katsoi olevansa ensisijaisesti kasvattaja, hänen roolinsa oli joustava ja erilaisiin tilanteisiin ja oppilaiden toiveisiin sopeutuva.

Yläasteen opettajanhuoneessa oli helppo huomata virallisen opettajanroolin läsnäolo. Kaikilta odotettiin tietynlaista yhdenmukaista käyttäytymistä suhteessa oppilaisiin, oppilaiden vanhempiin ja työtovereihin. Opettajan odotettiin suhtautuvan asiallisen etäisesti sekä ihmisiin että asioihin. Ongelmatilanteissa opettajan katsottiin aina olevan oikeassa ja oppilaiden tai vanhempien väärässä. Riitatilanteista selvittiin ennenkin käytettyjen valmiiden vakioratkaisujen avulla. Harvoin ihmiset kohtasivat toisiaan kokonaisvaltaisesti ihmisinä. Vallitsi tietynlainen piilojärjestysääntö, joka oli kirjoittamaton mutta silti kaikkien tiedossa. Sääntöjen ja toimintamallien järkevyyttä kukaan ei ollut aikoihin vaivautunut miettimään.

Tällaisen tarkkaan säännellyn roolin taakse on opettajan turvallista piiloutua. Tarvittaessa tukijoukot turvaavat selustan. Joukossa on tietenkin myös opettajia, jotka ainakin hiljaa mielessään ajattelevat asioista toisin, mutta yksittäiseltä opettajalta vaatii melkoista rohkeutta ryhtyä kyseenalaistamaan vallitsevaa systeemiä. Erään kerran täydellinen hiljaisuus laskeutui opettajanhuoneeseen, kun eräs opettaja kyseenalaisti koko jälki-istuntokäytännön järkevyyden.

Luokkahuoneessa opettaja joutuu kuitenkin kohtaamaan oppilaansa yksin. Silloin jokaisella opettajalla on oma roolinsa, jossa on aineksia opettajien kollektiiviroolista ja omasta persoonallisesta kapasiteetista ja näkemyksestä. Auktoriteettiasemaa ei voi ihmiselle ulkopuolelta antaa eikä asetuksin turvata. Se perustuu kokonaan ihmisen omaan persoonallisuuteen ja siihen, mitä tunteita hän herättää toisissa ihmisissä. Sitä ei voi määräyksen tuoda tai viedä. (Keltikangas-Järvinen 1994, 203.) Varsinkin yläasteella todellinen auktoriteettiasema on tulosta opettajan ja oppilaiden toimivasta vastavuoroisesta vuorovaikutussuhteesta.

Jaakko on koulutaipaleensa aikana nähnyt monenlaisen roolin omaavia opettajia. Jaakon mielestä opettajan tulee olla jäykkä ja rajoja asettava mutta kuitenkin joustava ja oppilaita kuunteleva. Opettajan täytyy osata tarvittaessa perustella asioita ja kestää myös oppilaiden esittämät eriävät mielipiteet. Jaakko kuvaili kolmea erityyppistä ala-asteen aikaista opettajaa näin:

“ Se oli semmonen vanha käpy. Semmonen lepsu, joka ei niinku välittäny mistään. Että oppiiko vai eikö opi. Läksyjä ei tarkastettu koskaan.”

“Se oli semmonen tiukan linjan mies. Se löi käsiä yhteen ja huusi, että se on fakta. Jos oli joku asia tekemättä niin tuli rasti. Viidestä rastista tuli tunti istumista.”

“Se on niinku semmonen hyvä. Se on lepsu mutta pitää kumminkin kuria. Ja sitten tunnilla sä pystyt sanomaan mielipitees joka asiasta eikä se hermostu. Se ei aina halua sanoa mitä me tehdään vaan jos meillä on hyviä ehdotuksia niin niitä voidaan käyttää hyväksi.”

Tämän viimeisen opettajan ja Jaakon suhde toimi hyvin. Opettaja osasi tarvittaessa joustaa ja ottaa huomioon myös oppilaan mielipiteet. Jaakon kanssa työskentelyä ja hänelle rajojen asettamista tämä opettaja kuvasi osuvasti:

“ Jaakko on kuin lasipulloon laitettu ampiainen. Hän törmäilee jatkuvasti seiniin. Joskus hänen kohdallaan onkin järkevää siirtää hieman pullon paikkaa.”

Tämä opettaja asetti Jaakolle hänen kaipaamiaan rajoja. Se tehtiin kuitenkin niin hienovaraisesti neuvotellen ja kompromisseja tehden, että Jaakko koki olevansa mukana päättämässä itseään koskevista asioista.

4.3 Oppilaan rooli

Myös oppilailla muodostuu koulussa omat roolinsa. Vastapainona aktiiviselle opettajan roolille oppilas on usein passiivinen vastaanottaja, joka näkee koulun merkityksen valmennuksena ammattiin ja työelämään, mutta ei useinkaan jaksaa syvemmin kiinnostua siitä, mitä koulussa opetetaan. Passiivisen oppilaanroolin muotoutumisen nähdään olevan yhteydessä koulun piilo-opetussuunnitelmaan. Oppilaat joutuvat koulun arjessa sopeutumaan alamaisen rooliin, johon kuuluu ohjeiden ja määräysten vastaanotto esimiesasemassa olevalta henkilöltä ja tämän määräysten totteleminen ja niiden mukaan toimiminen, vaikka eivät ymmärrä tehtävien mielekkyyttä. Oppilaiden on myös totuttava keskeytyksiin ja odottamiseen sekä sopeuduttava jatkuvaan kontrolliin, arviointiin ja vertailuun. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 83 - 84.)

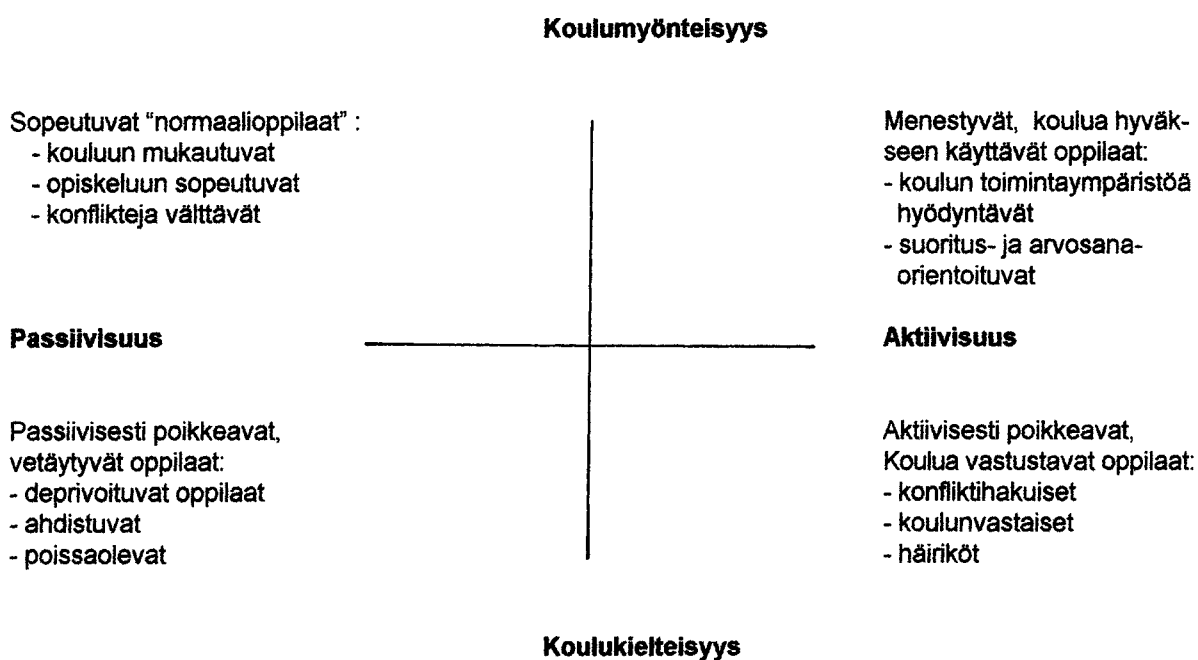
Matti Meren (1995) mukaan oppilaat eivät osallistu opetukseen kokonaisvaltaisina omina persoonallisuuksinaan, vaan osapersonoollisuuksina eli koululaisen tai oppilaan rooliin pukeutuneina (Meri 1995, 47). Oppilaat siis joutuvat sulkemaan omasta persoonallisuudestaan tiettyjä ominaisuuksia selviytyäkseen koulunkäyntitoiminnasta. Jaakko ei tähän kaavaan kyennyt tai suostunut. Hän oli aina kokonainen, vaativa persoona, joka ei vaihtanut kouluroolia päiväksi. Ehkä tämäkin oli jonkinlaista kapinaa koulua kohtaan. Hän protestoi useaankin otteeseen sitä, että koulussa ei siedetä erilaisuutta vaan, kaikkien odotetaan olevan samanlaisia.

Mielenkiintoista on, millä tavoin opettajat tarkkailevat ja luokittelevat oppilaita määrittellessään heille erilaisia koululaisen rooleja. Opettajat havainnoivat tällöin

oppilaita koulunpidollisesta ja kurinpidollisesta näkökulmasta. Opettajan kannalta ne oppilaat ovat yleensä miellyttäviä, jotka aiheuttavat vähiten harmia koulun- ja kurinpidollisten intressien kannalta. (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 46.) Jaakko aiheutti opettajille harmia varsinkin kurinpidollisesta näkökulmasta.

Oppilas muuttuu prototyyppiä, kun opettaja sijoittaa hänet johonkin kategoriaan ja esittää oppilaan kyseisen kategorian edustajana. Kategoriaan sijoittamisen jälkeen opettajan reaktiot eivät varsinaisesti enää ole vastauksia oppilaaseen sinänsä vaan vastauksia siihen kategoriaan, johon oppilas on sijoitettu. (Mäensivu 1995, 77.)

Kivinen, Rinne & Kivirauma (1985) ovat jakaneet koulussa ilmenevät roolit seuraavanlaiseen nelikenttään :



KUVIO 1. Oppilasryhmittäiset kulttuuriset jaot koulussa (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 75)

Kaikkein myönteisimmin kouluun ja sen mahdollisuuksiin suhtautuvat menestyvät, koulua hyväkseen käyttävät oppilaat. He ovat aktiivisia oppilaita, jotka haluavat suorittaa koulutehtävänsä hyvin ja tunnollisesti. Heillä on myös hyvät suhteet opettajiin. Menestyvät oppilaat toimivat koulun tavoitteiden suunnassa

saavuttaakseen omat päämääränsä. He kokevat, että koulu on heille ennen kaikkea tärkeä askel omalla uralla etenemisessä. (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 79 - 81.)

Koulun käytäntöihin sopeutuvat normaalioppilaat ovat koulussa suurimman oppilasryhmän muodostavat oppilaat. He suhtautuvat kouluun lähinnä neutraalisti tai välinpitämättömästi. He eivät aktiivisesti asetu vastustamaan koulun asettamia tavoitteita, vaan käyttävät joko virallisia tai epävirallisia keinoja koulun vaatimien suoritusten aikaansaamiseksi. Epävirallisia keinoja ovat esimerkiksi lunttaaminen, tehtävien kopioiminen tai totuuden salaaminen rangaistusten välttämiseksi. Normaalioppilaiden julkinen käyttäytyminen on koulun yleisten normien mukaista. He pystyvät peittämään omat todelliset kiinnostuksen kohteensa ja vastakkaiset mielipiteensä. (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 76 -77.)

Vetäytyvien oppilaiden kokemukset koulusta ovat ahdistavia ja he vetäytyvät koulun vaatimista virallisista menestykseen tähtäävistä toiminnoista ja ovat koulussa alisuoriutujia. Heitä ei yleensä koeta ongelmallisiksi, koska he eivät passiivisuudestaan ja huonosta koulumenestyksestään huolimatta ole opettajalle koulun vaatimien perustoimintojen kannalta ongelma. Vetäytyvä oppilas on helppo unohtaa muun kiireen keskellä, koska hän ei millään tavalla hae ympäristöltään huomiota. (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 82 - 83.)

Jaakkoa ei voi luokitella mihinkään edellä esiteltyihin luokkiin. Sen sijaan hän kuuluu koulua aktiivisesti vastustaviin oppilaisiin. Hän ei viihdy eikä menesty koulussa, ja hänen suhteensa opettajiin ovat huonot. Hän ilmaisee oman viihtymättömyytensä hyvin suoraan ja joutuu tästä syystä konfliktitilanteisiin helposti. Koulukielteisyys näkyy esimerkiksi häiriökäyttäytymisenä, tehtävien laiminlyömisenä, koulun henkilökunnan vastustamisena, luvattomina poissaoloina tai koulun omaisuuden turmelemisena. Jaakko ei koe koulussa menestymistä tärkeäksi tulevaisuudelleen eikä hänellä ole myöskään ammatillisia haaveita. (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 83 - 85.)

Rooliajattelun mukaan jokaiseen tietyn roolin haltijaan kohdistuu joukko normeja ja odotuksia. Nämä määrittävät hänen oikeutensa ja velvollisuutensa. Kun koulun oppilas leimautuu tiettyyn rooliin, hän asettuu tietyn sosiaalisen pelin kuvioon, josta on vaikea päästä eroon. (Eskola 1979, 174.)

Kirsti Mäensivu (1995) on tutkinut opettajien oppilaskuvauksia. Oppilaskuvausten avulla luotiin hyvien, tavallisten ja ongelmallisten oppilaiden henkilöprototyypit.

TAULUKKO 1. Oppilaan henkilöprototyypit (Mäensivu 1995)

HYVÄ OPPILAS	TAVALLINEN OPPILAS	ONGELMALLINEN OPPILAS
<p>Älykkö</p> <ul style="list-style-type: none"> - nopea älykkö - luova <p>Kunnon koululainen</p> <ul style="list-style-type: none"> - aktiivinen - ilmaisee mielipiteensä - rauhallinen - reipas <p>Selviytyjä</p> <ul style="list-style-type: none"> - kaikkea osaava - tyyliään noudattava <p>Hyvä ihminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - ihana lapsi - elämänviisas - unelmaoppilas <p>Hymypoika</p> <ul style="list-style-type: none"> - suloinen - toverillinen 	<p>Näkymätön</p> <ul style="list-style-type: none"> - yksi muiden joukossa - tavallinen - neutraali <p>Keskinkertainen</p> <ul style="list-style-type: none"> - ei mikään välkky - koulumenestys keskinkertainen - tyypillinen <p>Tunnollinen yrittäjä</p> <ul style="list-style-type: none"> - koulu itsetarkoitus - tekee mitä pyydetään <p>Reipas hymyilijä</p> <ul style="list-style-type: none"> - Naantalin aurinko - nauravainen lettipää 	<p>Tappeliija ja häirikkö</p> <ul style="list-style-type: none"> - todellinen ongelma - älykäs kiusaaja - kaksijakoinen - ei mitenkään tyhmä - puolustuskannalla <p>Nenäkäs</p> <ul style="list-style-type: none"> - teräväkielinen - suuna-päänä -tyyppi <p>Ahdistunut</p> <ul style="list-style-type: none"> - heikko - etäinen - näkymätön <p>Lapsellinen</p> <ul style="list-style-type: none"> - hihittäjä - kypsymätön

Mäensivun tutkimuksessa oppilasprototyypit ilmensivät kolmea oppilastyyppeä. Oppilaiden luokittelu kolmeen ryhmään osoittautui luokkatilanteen hallinnan kannalta tarkoituksenmukaiseksi. Hyvä oppilas tuottaa opettajalle iloa, ja hän tukee opettajan

identiteettiä. Opettajat ilmaisivat olevansa tyytyväisiä tämän tyyppiseen vaivattomaan, ahkeraan ja koulumyönteiseen oppilaaseen. Hyvän oppilaan selviytymiseen niin opinnoissa kuin sosiaalisissa tilanteissakin voi luottaa. Hän on kunnan koululainen ja hyvä ihminen.

Tavallinen oppilas on luokan tasapainottaja. Opettaja tarvitsee riittävän määrän tällaisia keskinkertaisia, omin avuin selviytyviä ja näkymättömiä oppilaita hallitakseen luokkaansa. Tavalliseen oppilaaseen ei erityisesti tarvitse kiinnittää huomiota. Kolmas oppilastyyppejä on ongelmallinen oppilas, joka taitavasti rikkoo luokan yhtenäisyyttä. Ongelmallinen oppilas tuottaa opettajalle huolta ja teettää lisätyötä ja saa hänet tuntemaan itsensä avuttomaksi ja riittämättömäksi. (Mäensivu 1995, 79 - 86, 114.)

Oppilaat saavat erilaisia koululaisen rooleja opettajien määrittelyiden seurauksena. Huomasin tämän tutkimuksen aikana myös toisenlaista oppilaiden roolinottoa. Oppilailla on erilaisia rooleja eri tyyppisten opettajien tunneilla. He sopeutuvat nopeasti koulussa toimivaan roolipeliin. Jo syksyn ensimmäisten oppituntien perusteella luokallinen oppilaita tiesi, miten tuli ja saattoi käyttäytyä tietyn opettajan tunneilla. Opettajan oli lähes mahdotonta muuttaa oppilaiden käyttäytymistä tämän roolikoodauksen jälkeen.

”Tottakai mä käyttäydyn eri tavalla eri opettajien tunneilla. Syksyllä eka tunneilla sitä tarkkaillaan, miten opet kohtelee meitä oppilaita ja millasta kuria ne pitää. Sitte oppilaat niinku tietää, miten täytyy olla niitten tunneilla. Mähän käyttäydyn niitä kohtaan niinku neki käyttäytyy mua kohtaan, jos ne on inhottavia niin nii oon määki ja jos ne on mukavia, niin sit sitä on itekki mukava.”

Näin totesi Jaakko parin yläastekuukauden jälkeen. Englannintunneilla oppilaat kiipeilivät kaappien päällä ja matematiikanopettajaa haukuttiin ”roskisämmäksi” aivan avoimesti. Ruotsintunneilla oli pakko olla hiljaa ja tehdä töitä. Biologianopettaja oli mukava eikä nipottanut. Hänen tunneilla oltiin asiallisesti.

Koulussa menestyminen tai epäonnistuminen ovat opettajan antamien määritelmien seurausta, ja tällä on itseään toteuttava luonne. Opettajan luokitukset oppilaasta perustuvat usein subjektiivisiin näkemyksiin ja kuvauksiin tietyistä tilanteista. (Blackledge & Hunt 1985, 291, 301.) Jaakko on luokiteltu jo ala-asteella häiriköksi,

sopeutumattomaksi ja ongelmaoppilaaksi. Olipa tuo luokittelutermin mikä tahansa, sen avulla on haluttu viestittää opettajan kokemaa huolta, avuttomuutta ja riittämättömyyden tunnetta.

4.4 Koulun sosiaaliseen järjestelmään sopeutumaton oppilas

Jaakkoa ei ole koskaan koulussa luokiteltu tavalliseksi normaalioppilaaksi. Hän on jo alkuopetusluokilta saakka vaatinut opettajalta tavallista enemmän huomiota ja paneutumista. Jaakko on oppinut oman suhteensa koulun normaaliuteen, ja tämä on muodostunut keskeiseksi osaksi hänen identiteettiään. Koulun tavoitteiden ja toimintaperiaatteiden kannalta normaaliksi määritellään mahdollisimman vaivaton käyttäytyminen. Tämä tarkoittaa oppilasta, joka on kohtelias, hiljainen, ahkera, huolellinen ja säännöllinen. Hänen käyttäytymisensä on helppo ennustaa, koska hän ei kyseenalaista opettajan opetusta tai käyttäytymistä. Jaakko ei tähän muottiin ole sovitettavissa ja hän tietää sen myös itse aivan hyvin.

Koulussa oppilaiden normaalisuus on jatkuvan arvioinnin kohteena. On normaali koulun aloittamisikä, normaali opintojen etenemisaika, normaalit oppisisällöt ja normaalit koulun määrittämät käyttäytymissäännöt. Hyvä, normaali oppilas pystyy kontrolloimaan sekä puheitaan, ääntään että liikkeitään. Paikallaan hiljaa istuminen on hyvää käytöstä ja spontaani rauhattomuus huonoa käytöstä. Oleellista on, että koulun toiminnan perusta on koulun ehdoilla ja koulun vaatimuksista lähtien määriteltävä normaalisuus. (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 36, 40, 88.)

Myös aivotutkija Bergström on arvostellut voimakkaasti nykyistä koululaitostamme. Hänen mukaansa koulumme on erikoistunut tiedon maksimointiin, ja tämä asettaa tiettyjä vaatimuksia oppilasainekselle. Ihanneoppilaan tulee olla hillitty ja hiljainen, runsaasti tietoja omaksunut, kuuliainen ja aloitekyvytön. Ihanneoppilaalla ei tajunnan

aste saa nykyisin myöskään ylittää välttämättömien tietojen vastaanottamiseen tarvittavaa tasoa. Jos se on korkeampi, oppilaasta tulee aktiivinen ja idearikas ja hän häiritsee opetusta. (Bergström 1997, 55.)

Jaakko, joka ei ole hillitty ja hiljainen, ei kuuliainen eikä vaivaton, on leimattu koulumaailmassa käyttäytymishäiriöiseksi, sopeutumattomaksi, erilaiseksi ja hankalaksi nuoreksi. Seuraavaksi haluan selvittää erilaisia häiriökäyttäytymisen määritelmiä ja keskeisiä tulkintoja ja mieltä, mitä merkitystä näillä määritelmillä ja tulkinnoilla on Jaakon elämässä. Oleellista on myös valottaa sopeutumattomaksi määritellyn Jaakon koulupäivän arkea.

4.4.1 Häiriökäyttäytymisen määrittelyä

Jaakko on määritelty sosiaalisesti sopeutumattomaksi oppilaaksi. Tällaisista oppilaista on olemassa monenlaisia määritelmiä. Erään määritelmän mukaan sosiaalisesti sopeutumattomat oppilaat vastustavat auktoriteetteja ja käyttäytyvät tavalla, joka on ristiriidassa yhteiskunnassa vallitsevien arvojen ja normien kanssa (Koro 1982, 178 - 179). Jaakko todella arvostelee ja myös vastustaa avoimesti suurinta osaa koulun normeja ja opettajia.

Jaakko täyttää myös suurimman osan Bowerin ja Lambertin (1971) esittämistä kriteereistä, joilla voidaan osoittaa oppilaan käyttäytyminen häiriintyneeksi. Hänellä on vaikeuksia oppia asioita, joita ei voi selittää älyllisillä, sensorisilla tai fyysisillä tekijöillä. Hän on myös kyvytön luomaan ja varsinkin ylläpitämään tyydyttäviä suhteita ikätovereihin ja opettajiin. Jaakko myös käyttäytyy joskus kypsämättömästi normaaliolosuhteissa. Sen sijaan Jaakkolla ei ole yleisesti onneton tai depressiivinen mieliala. Hänellä ei myöskään ole yleistä taipumusta kehittää fyysisiä oireita, kuten puheongelmia tai pelkotiloja, jotka ovat yhteydessä henkilökohtaisiin tai koulua koskeviin ongelmiin. (Bower, Lambert 1971, 142 - 143)

Käyttäytymisen häiriöt ilmenevät lapsella eri ikäkausina eri muodoissa (Runas 1991, 473). Alkuopetusikäisenä Jaakon ongelmat ilmenivät useimmiten suhteissa luokkatovereihin. Hän oli usein tappeluparin toinen puolisko. Myöhemmin hänen suhtautumisensa opettajiin muuttui negatiivisemmaksi. Hän vähätteli ja kyseenalaisti koulun normeja ja käyttäytymissääntöjä ja rikkoi niitä tarkoituksellisesti. Opettajat kokivat hankalaksi nimenomaan sen, että heidän olisi pitänyt perustella koulun sääntöjen järkevyyttä Jaakolle. Jaakon asiaton kielenkäyttö ja rangaistusten vähätteleminen tuotti hämmennystä ja epätietoisuutta opettajakunnan keskuudessa. Ala-asteen viimeisillä luokilla ja yläasteaikana Jaakko pinnasi koulusta. Sen määrä vaihteli ajankohdan ja hänen elämänsä kokonaistilanteen mukaan. Jaakon käyttäytyminen on tuottanut ympärilleen paljon ongelmia. Hänet on määritelty sopeutumattomaksi oppilaaksi, jota asiantuntijat ovat yrittäneet kuntouttaa koulunkäyntikelpoiseksi.

Yleensä häiriökäyttäytymisen määritelmät kuvailevat niitä lapsessa tai nuorella olevia ongelmia, jotka aiheuttavat huolta kasvattajille ja muille, joiden kanssa hän on kosketuksissa. Häiriön katsotaan johtuvan lapsesta itsestään. Reinert (1986) on kuitenkin sitä mieltä, että käyttäytymishäiriöt eivät johdu lasten käyttäytymisestä, vaan niistä tilanteista, joissa he ovat osallisina. Hän ei halua käyttää sellaisia lasta leimaavia termejä kuin "emotionally disturbed", "behaviorally disordered" tai "mentally ill" kuin pakottavissa tapauksissa. Hän ehdottaa yleisempää termiä "children in conflict" (konfliktissa oleva lapsi), koska se kuvaa tarkemmin kyseisiä lapsia. Kysymys on usein lapsen ja hänen sosiaalisen ympäristönsä välisestä ristiriidasta, joka ilmenee lapsen vanhingollisena ilmiökäyttäytymisenä joko itseään tai muita kohtaan. (Reinert 1986, 5.)

Ympäristötekijöiden vaikutusta häiriökäyttäytymisen ilmenemisessä korostaa myös Kloehn, jonka mukaan häiriökäyttäytyminen aiheutuu joko epäterveistä kasvatus- tai ympäristöolosuhteista tai ympäristön virheellisestä suhtautumisesta lapseen (Kloehn 1979, 31). Jaakon tapauksessa on helppo asettua kannattamaan Reinertin ja Kloehnin ympäristön vuorovaikutuksen huomioonottavia määritelmiä selittämässä häiriökäyttäytymistä. Onhan selkeästi ollut nähtävissä, että Jaakko on toiminut

muiden oppilaiden tavoin, kun vuorovaikutus ympäristön, nimenomaan opettajan, kanssa on ollut kunnossa. Esimerkiksi alkuopetusluokilla Penttilän ala-asteella ja kuudennella luokalla Mattilan ala-asteella ei suurempia käyttäytymishäiriöitä ole ollut. Tällaisen tilanteen aikaansaaminen on vaatinut opettajalta erityistä paneutumista Jaakon asioihin.

4.4.2 Häiriökäyttäytymisen keskeiset tulkinnat

Häiriökäyttäytymistä ja sen syntyä on tulkittu erilaisista viitekehyksistä käsin. Jokaisella tulkinnalla on takanaan erilainen ihmiskäsitys. Sillä, miten joku yksittäinen opettaja katsoo häiriökäyttäytymisen syntyvän, on paljon merkitystä sille, miten hän tällä tavalla käyttäytyvän oppilaan kanssa toimii. Suhtautumistavassa on suuri ero sen mukaan, ajatteleeko opettaja häiriökäyttäytymisen olevan lapsen sisäsyntyinen ominaisuus, vai ajatteleeko hän myös ympäristön vuorovaikutussuhteiden vaikuttavan siihen. Jaakon elämään nämä erilaiset tulkinnat ovat tuoneet sen, että kun opettajat tulkitsevat hänen häiriökäyttäytymisensä syyt eri tavalla, niin he myös kantavat vastuuta keskinäisen vuorovaikutuksen onnistumisesta tuon tulkinnan mukaan.

Biofyysinen tulkinta selittää häiriökäyttäytymisen yksinomaan tai osittain biologisista ja/tai fyysisistä tekijöistä lähtien. Se liittyy lapsen henkisen kehityksen ja biologisen kasvun läheisesti toisiinsa. Se sisältää aineksia sekä lääketieteestä että kasvatuksesta. Biofyysisen näkemyksen mukaan lapsella on olemassa biogeneettinen alttius käyttäytymishäiriöisyyteen, joka tulee ilmi etenkin, jos ympäristöolosuhteet ovat epäedulliset. (Reinert 1986 ; Koro 1991, 485.)

Tämän lähestymistavan mukaan häiriökäyttäytyminen on siis geneettisesti periytyvä ominaisuus, joten näin ajattelevat kasvattajat voivat hyvällä omallatunnolla nostaa kätensä ja luovuttaa. Opettajan rooli näiden oppilaiden kohdalla on lähinnä käyttäytymisen tarkkailu ja jatkohoitoon ohjaaminen (Reinert 1986). Suoranaisesti kukaan Jaakon opettajista ei ole ajatellut Jaakon häiriökäyttäytymisestä biofyysisen tulkinnan mukaan. Käsiensä ylös nostajia ja jatkohoitoon ohjaajia on kyllä paljon.

Behavioristinen tulkinta lähtee ajatuksesta, että häiriökäyttäytyminen on opittu tapa reagoida ympäristön ärsykkeisiin. Häiriökäyttäytyminen on pääasiassa opittua sopeutumattomuutta, joka on kehittynyt ja jota ylläpidetään kuten muitakin käyttäytymisen muotoja positiivisen vahvistamisen ja rangaistuksen avulla. (Reinert 1986, 76 - 80.) Nimenomaan näitä behavioristisen tulkinnan kannattajia on Jaakon opettajissa sekä ala-asteella että yläasteella ollut useita. Nämä opettajat tulkitsevat, että Jaakon häiriökäyttäytyminen on opittua mutta ei kuitenkaan koulussa opittua. Häiriökäyttäytymisen katsotaan olevan tahallista, ja sitä pyritään poistamaan rangaistusten avulla.

Behavioristit eivät usko, että käyttäytymisen syiden etsiminen tai lapsen leimaaminen esimerkiksi lääketieteellisellä termillä auttaisivat lasta. On hyödyllisempää havainnoida poikkeavaa käyttäytymistä ja ympäristöä, missä se ilmenee sekä kuvata mahdollisimman tarkasti ne vaiheet, joiden kautta vahvistamista ja/tai sammuttamista hyväksikäyttäen häiriökäyttäytyminen voidaan poistaa. Behavioristisen lähestymistavan merkittävin anti käyttäytymishäiriöisyyteen liittykin korjaamismenetelmien kehittämiseen. (Koro 1991, 459.) Jaakon opettajat ovat hyvinkin tarkasti havainnoineet häiriökäyttäytymistä ja pyrkineet sammuttamaan sitä aina kovenevin rangaistuksin. Hyvää käyttäytymistä on vain harvoin vahvistettu.

Psykodynaaminen tulkinta lähtee siitä, että psyykkiset ongelmat tai konfliktit voivat saada lapsen käyttäytymään poikkeavalla tavalla. Häiriökäyttäytymisen takana olevien syiden löytämistä pidetään tärkeänä lapsen hoidon kannalta. (Reinert 1986, 72.) Myös tässä tulkinnassa häiriökäyttäytymisen syytä etsitään lapsesta. Jaakon kohdalla syyn on katsottu olevan varhaislapsuuden kokemuksissa. Tämä tulkinta antaa kasvattajille mahdollisuuden todeta, että hän ei voi asialle mitään tehdä ja siirtää Jaakon eteenpäin oppilashuollon ketjussa.

Useat **sosiologisen tulkinnan** kannattajat esittävät, että yhteiskunta on tuottanut käyttäytymishäiriöt leimaamalla jäseniään häiriköiksi, sopeutumattomiksi tai tunne-elämältään häiriintyneiksi. Leimaamisteorian mukaan leimaaminen sinänsä on riittävä vaikutin synnyttämään poikkeavuutta tai sopeutumattomuutta. (Reinert 1986, 100.) Leimaamisen jälkeen ympäristö kohtelee lasta ensisijaisesti häirikkönä,

tunnevammaisena tai sopeutumattomana, vaikka hänen käyttäytymisongelmansa olisivat hyvin vähäisiä tai ilmenisivät ainoastaan suppealla alueella. Koska minäkäsitys kehittyy yksilön ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksena, käyttäytymishäiriöiseksi nimeäminen saattaa johtaa lapsen minäkäsityksen heikkenemiseen ja käyttäytymishäiriöiden lisääntymiseen. Leimaamisen itseään toteuttava ennuste on toteutunut. (Koro 1991, 461.) Tämä kaikki on tapahtunut myös Jaakon elämässä. Hänet oli leimattu Penttilän ala-asteella käyttäytymishäiriöiseksi, ja sana oli kulkeutunut eteenpäin. Vaikka koulunkäynti Mattilan ala-asteella sujuikin hyvin, se ei riittänyt poistamaan leimaa. Yläasteella osattiin odottaa häirikköä oppilaaksi. Myös monella opettajalla oli jo valmiiksi varauksellinen asenne ja suhtautumistapa Jaakkoa kohtaan.

Sosiologisen teorian mukaan käyttäytymishäiriö on osoitus ristiriidasta yksilön käyttäytymisen ja yhteisön odotusten välillä (Koro 1991, 461). Ikävä kyllä koulu katsoo yleensä aina, että yksilön käyttäytyminen on se ristiriidan aiheuttaja. Harvoin kukaan tulee ainakaan ääneen kysyneeksi, voisiko koulun vaatimuksissa ja käytännöissä olla jotakin ristiriitaa aiheuttavaa. Näin esimerkiksi lainsäädännöllä, koulun järjestyssäännöillä tai erityisopetusresursseilla voidaan yhteisöön tuottaa tai siitä poistaa poikkeavaa käyttäytymistä. Hieman kärjistäen voisi sanoa, että mitä enemmän meillä on sääntöjä, sitä enemmän on niiden rikkojia tai mitä enemmän koulussa tai kunnassa on sopeutumattomille oppilaille tarkoitettuja erityisopetuspalveluita, sitä enemmän siellä on sopeutumattomia. (Koro 1991, 461.)

Sosiologinen teoria korostaa ulkoisten voimien osuutta käyttäytymishäiriöiden synnyssä. Muutokset lapsen sääntö- tai tapamaailmassa aiheuttavat hämmennystä ja pettymyksiä. (Koro 1991, 461.) Kun lapsen tarpeet laajenevat, ja hän kohtaakin ristiriitaisia neuvoja ja ohjausta, voi pettymys muuttua vihaksi, vetäytymiseksi tai muuksi häiriökäyttäytymiseksi (Reinert 1986). On ilmeistä, että suuri osa murrosikäisten häiriökäyttäytymisenä purkautuvasta auktoriteettikapinasta selittyy kodin ja nuoren muun ympäristön tapakulttuurien eroista (Koro 1991, 461).

Häiriökäyttäytymistä selitetään koulussa usein juuri sosiologisen tulkinnan mukaan. Opettajat ovat kuitenkin useimmiten sitä mieltä, että häiriökäyttäytymisen saa aikaan

jokin muu oppilaan ympäristö kuin koulu. Yleensä ajatellaan, että oppilaan kotiolot tai toveripiiri aiheuttavat häiriökäyttäytymistä. Tämän suuntaisia kommentteja kuulin usein koulussa.

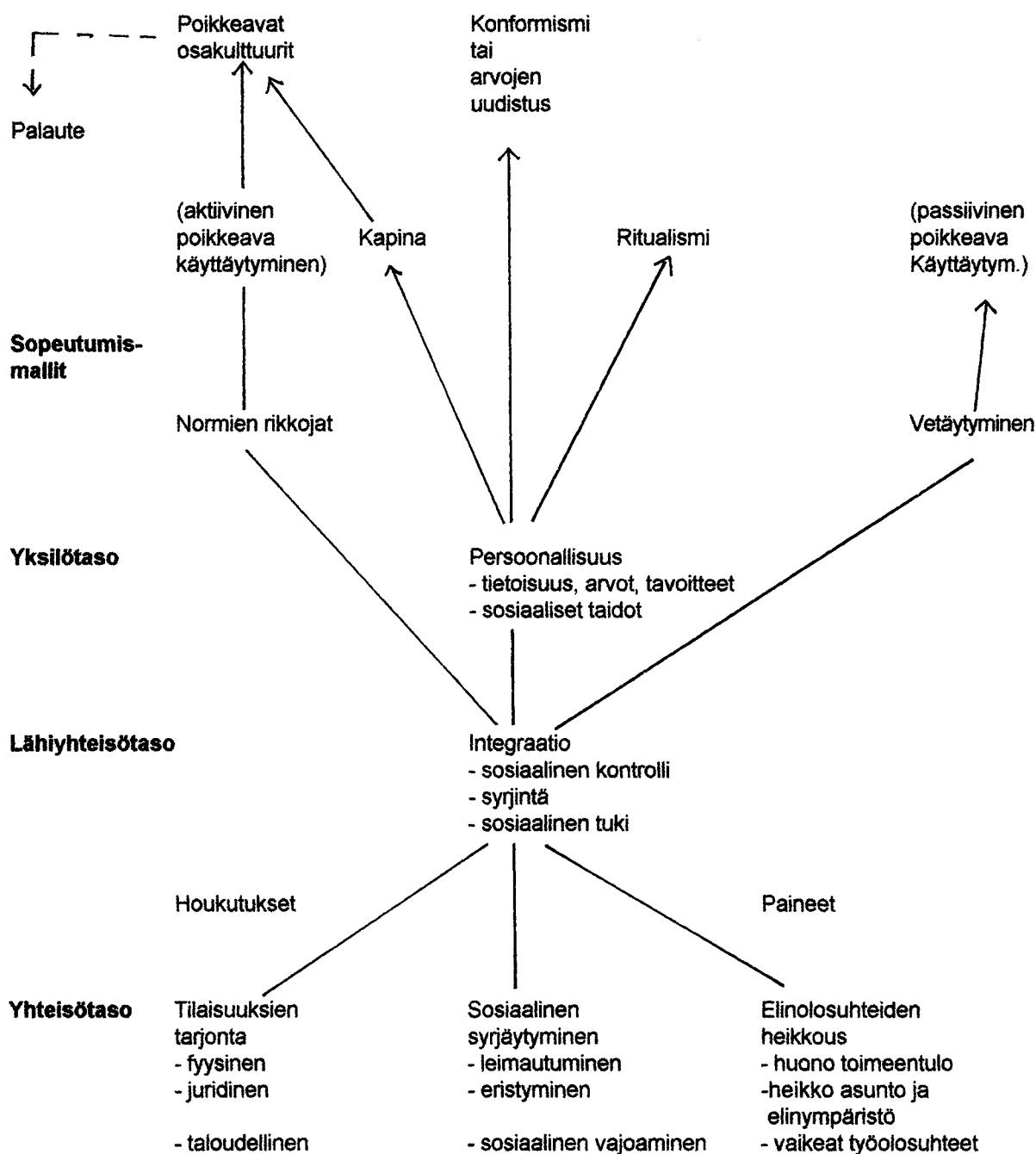
“Ne sen kasvattivanhemmat eivät saa mitään rajoja sille pojalle, mitäs me voitaisiin tehdä?”

“ Se liikkuu sellaisessa porukoissa, että ei ole ihme, että se käyttäytyy sillä tavalla. Kumma, kun sen kasvattivanhemmat ei pidä minkäänlaista kontrollia.”

Ekologinen lähestymistapa on tuonut käyttäytymishäiriöisyyden tarkasteluun kokonaisvaltaisuutta. Kun muut tulkinnat ovat lähteneet varsin yksipuolisesti joko lapsesta tai hänen ympäristöstään, ekologinen lähestymistapa korostaa lapsen ja ympäristön vuorovaikutusta. Se painottaa häiriötä yksilön ja hänen ympäristönsä välisessä suhteessa. Ekologisen tulkinnan mukaan häiriökäyttäytymisen taustalla on epäonnistumista käyttäytymistä ohjaavien sisäisten ja ulkoisten voimien tasapainottamisessa. (Koro 1991, 462.) Ekologinen lähestymistapa pyrkii siis siirtämään häiriön sijainnin lapsesta lapsen ja häntä ympäröivän pienoisuhteisön tai yhteisöjen väliin. Häiriön katsotaan olevan ekologisen vaihtosuhteen luonteinen. Ekologisessa lähestymistavassa pyritään etsimään hoitomenetelmiä, jotka puuttuvat lapsen ja yhteisöjen väliseen molemminpuoliseen vuorovaikutukseen. (Reiners 1986, 109 -117.)

Ekologisessa lähestymistavassa on näkyvässä niin holistinen ihmiskäsitys kuin ekologinen sosiaalistumisteoriakin. Se ottaa huomioon vuorovaikutussuhteessa olevien osapuolten elämän kokonaistilanteen ja siihen vaikuttavat asiat. Tämän lähestymistavan etu on juuri vuorovaikutussuhteen korostaminen. Vuorovaikutussuhteen kommunikointi on vastavuoroista, joten ongelmatilanteissa ei ole tarpeen eikä mahdollistakaan etsiä yhtä syntipukkia vaan tilannetta käsitellään kokonaisvaltaisesti. Tämän näkemyksen mukaista tulkintaa häiriökäyttäytymisestä ei kovin usein koulumaailmassa tapaa. Jaakon opettajista vain yksi tulkitse Jaakon käyttäytymistä tästä näkökulmasta käsin.

Yksi mahdollisuus jäsentää sosioemotionaalisen kehityksen häiriötä ekologisessa viitekehyksessä on Sipilän (1982) esittämä poikkeavan käyttäytymisen teoreettinen malli:



KUVIO 2. Poikkeavan käyttäytymisen teoreettinen malli (Sipilä 1982, 10)

Sipilä näkee poikkeavan käyttäytymisen varsinaiset syyt yhteisö- ja lähiyhteisötasoilla. Yksilö sopeutuu näiden tasojen tarjoamissa puitteissa kuitenkin yksilöllisten edellytystensä pohjalta. Molemmat tasot vaikuttavat kehittyvään yksilöön, mutta myös yksilö muovaa ympäristöään. (Sipilä 1982, 8 - 9.) Ekologisen tulkinnan korostama vuorovaikutuksellisuus on lähtöisin Kurt Lewinin kenttäteoriasta. Sen mukaan jokaisella yksilöllä on erilaisia puoleensa vetäviä tai loitontavia voimia sisältävä psykologinen kenttä. Nämä voimat säätelevät yksilön käyttäytymistä.

Sipilä jakaa poikkeavan käyttäytymisen aktiiviseen ja passiiviseen käyttäytymiseen. Jaottelu on yhtenevä aiemmin määritellyn käyttäytymishäiriökäsitteen kaksijakoisuuden kanssa. Siinä aktiivisesti poikkeavaa käyttäytymistä edustaa sosiaalinen sopeutumattomuus. Molemmille teorioille on yhteistä käyttäytymisen näkeminen tekona, jolle on ominaista tilannesidonnaisuus ja lyhytkestoisuus. (Sipilä 1982, 5.) Jaakon kohdalla tällainen käyttäytymisen tilannesidonnaisuus on hyvin olennainen piirre. Hän reagoi hyvin nopeasti tiettyyn tilanteeseen ja sai aikaan hämmentyneen tunnelman. Usein opettajat olivat epä tietoisia siitä, miten Jaakon kanssa tulisi toimia. Tilanteet ikään kuin vain tapahtuivat, ja asiat liukuivat käsistä. Seuraavaksi eräs esimerkki Penttilän ala-asteelta Jaakon kertomana:

“ Mä jäin kiinni tupakanpoltosta välitunnilla yhen kaverin kanssa. Se (opettaja) vei sen Samin (nimi muutettu) sinne opettajanhuoneeseen ja sit se kysy, että missä te ootte olleet? Eihän me sille mitään kerrottu. Mää vaan sanoin sille, että mitä se sulle kuuluu, että mitä me tehdään. Sit se sano, että menkää luokkaan ja ottakaa äidinkielen kirjat esille. Mä otin ne esille ja löin ne samantien reppuun ja sanoi, että määhän lähden kotia täältä. Sit se (opettaja) tuli luokkaan ja huuti jotakin ja sanoi, että nyt lähe kotia ja määhän sanoin, että mää lähen kyllä mielelläni jos sää kerran oot täällä. Löin oven kiinni perässäni ja sit se tuli perään ja kysy, että mitä sää poika oikeen soitat suuta ja haki sen johtajaopettajanki paikalle ja kysyi, että annetaanko me tälle pojalle selkään . Mä sanoin, että teoppä se, niin sä lennät täältä paljon komeemmassa kaarella ulos kuin mä. Sitten mää lähin kotia.”

Sipilän mallin olennainen piirre on näkemys siitä, että yksilö on ympäristössään toimiva tietoinen olento. Tietoisuus ja sosiaaliset taidot ovatkin ne persoonallisuuden osa-alueet, joiden varaan yksilön elämänhallinta pitkälti rakentuu. Niiden avulla hän kohtaa sekä yhteisön taholta tulevat paineet ja houkutukset että lähiyhteisössä tapahtuneet epäonnistumiset yhteisöön integroitumisessa. Hyvin kehittyneen tietoisuuden ja

vahvojen sosiaalisten taitojen avulla yksilö voi selvitä häiriintymättä vaikeistakin yhteisön asettamista paineista tai houkutuksista. Niiden puuttuminen saattaa puolestaan johtaa poikkeavaan käyttäytymiseen. (Sipilä 1982, 20 - 21.) Edellä esitetty esimerkki kertoo selkeästi, että Jaakolta puuttuu taitoja hallita ympäristön taholta tulevia vaikeita haasteita. Toki esimerkissä näkyi myös opettajan kyvyttömyys hallita tilannetta.

Kauffman (1986, 259) esittää, että oppilaiden sopeutumattomuuden määrittely on subjektiivinen prosessi, vaikka se tehtäisiin havainnoimalla oppilaan käyttäytymistä. Poikkeavuuden määrittelyn tekee ongelmalliseksi se, että pelkästään käyttäytymisen ilmenemismuotojen perusteella tehdään luokitteluja. Pikemminkin kannattaisi ottaa huomioon koulun ulkopuolinen käyttäytymisympäristö ja elämäntilanteet sekä lähestyä ilmiötä nämä seikat huomioonottavasta näkökulmasta. Koulutilanteissa ongelmia aiheuttavina tekijöinä Kauffman pitää seuraavia tekijöitä:

1. Koulu on usein tunteeton oppilaiden yksilöllisyyden edessä, se ei pysty vastaamaan yksilön tarpeisiin.
2. Koulun odotukset eivät useasti ole sopusoinnussa oppilaiden edellytyksiin ja kompetenssiin nähden.
3. Opettaja reagoi usein epäjohdonmukaisesti oppilaiden käytökseen.
4. Oppiainekselta puuttuu usein relevanssi.
5. Koulu antaa vähän vahvistusta positiiviselle käytökselle.

4.4.3 Sopeutumattoman oppilaan arkipäivä

Jaakon koulunkäynnin kokemukset ovat vaihdelleet ajan ja eri kouluihin siirtymisten myötä. Hän itse koki koulunkäynnin alkuopetusikäisenä melko positiivisena. Vaikeuksia alkoi ilmetä kuitenkin jo kolmannella luokalla, ja ongelmia kasaantui lisää myöhemmin. Mattilan ala-asteella Jaakko koki koulunkäynnin taas positiivisena, samoin Salmelan yläasteella alkusyksyn. Jaakon koulunkäyntiin liittyvät ongelmat eivät ole olleet oppimiseen liittyviä vaikeuksia, vaan ne ovat aina liittyneet tavalla tai toisella hänen ja opettajien väliseen vuorovaikutussuhteeseen.

Ala-asteen luokanopettajajärjestelmällä ja yläasteen aineopettajajärjestelmällä on suuri merkitys tämän vuorovaikutusprosessin kehittymisen kannalta. Opettaja on ala-asteella suurimman osan ajastan saman luokan kanssa. Hän oppii tuntemaan oppilaansa, ja hänellä on vastuu oppilaiden kokonaisvaltaisesta kasvattamisesta. Yläasteella opettaja vaihtuu opetettavien aineiden mukaan. Luokalla on kyllä luokanvalvoja, mutta hän ei välttämättä opeta luokkaa. Tästä aiheutuu se, että kukaan ei kanna viimeistä vastuuta kenenkään oppilaan asioista. Oppilaat ikään kuin liukuvat systeemin käsistä, kunnes monen kohdalla näyttää olevan myöhäistä selviytyä tässä systeemissä.

Opettajat pyrkivät välttämään kontaktia poikkeavan oppilaan kanssa. Poikkeavaan suhtautumista leimaa lähinnä epäily, varuillaan olo, varovaisuus, levottomuus ja jopa pelko. Opettaja menettää kiinnostuksensa siihen, tekeekö oppilas koulutyötä vai ei. Hän puuttuu oppilaan toimiin vain silloin, kun tämä häiritsee muun luokan työskentelyä. Vaatimustasoa poikkeavaksi luokitellun kohdalla alennetaan jatkuvasti, ja hänelle sallitaan tekoja, jotka ovat muilta kiellettyjä. Oppilas itsekin käsittää olevansa poikkeava, koska hänen sallitaan tehdä sellaista, mitä muiden ei sallita tehdä. Poikkeavaa kohdellaan poikkeavasti. (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 51-52.)

Juuri nämä asiat tulivat hyvin selkeästi esiin Jaakon yläasteaikana. Aluksi kaikki sujui hyvin, mutta heti, kun ongelmallisempia tilanteita alkoi ilmaantua, opettajat eivät tienneet, kuinka toimisivat. Sain sen käsityksen, että opettajat aluksi salasivat ongelmien ilmaantumisen ja omien taitojensa ja toimintamalliensa riittämättömyyden. Hyvin sitkeässä näytti olevan myytti hyvästä kasvattajasta, joka ei erehdy tai joudu pyytämään apua. Opettajat eivät enää tienneet, miten toimisivat, ja vähitellen tilanne selvisi kaikille opettajanhuoneessa. Loppukeväästä opettajainhuoneessa oli jokapäiväisenä puheenaiheena Jaakko. Hänet leimattiin yhteisvoimin mahdottomaksi, jonka kanssa ei kukaan enää voikaan pärjätä. Hänen asiansa olivat myös joka kerta oppilashuoltoryhmän kokouksissa esillä. Lopulta monet opettajat suorastaan pelkäsivät Jaakkoa, ja myös osoittivat tuskaisuutensa ja avuttomuutensa. Nämä tunteet purkautuivat esiin esimerkiksi seuraavanlaisina lausahduksina:

“Minkähänlaisella tuulella se Jaakko on tänään, kun minulla on sille tunti.”

“Meillä olisi tänään koe, saankohan minä sen tekemään sen?”

“Minä en saa sille enää mitään. Kauanko sitä vielä pidetään täällä esimerkkinä muille?”

“Minä en sitä enää tunneillani pidä, ota se erityisopetukseen!”

Näistä opettajien kommenteista kuvastuu jo luovuttaminen vaikean tilanteen edessä. Opettajat vain yrittivät selvittää päivästä toiseen sen enempää asiaan paneutumatta. Toki myös Jaakko huomasi tilanteen, ja hän koki, että hänelle ei annettu edes mahdollisuutta onnistua. Hänelle kirjoitettiin yksioikoisesti jälki-istuntoa, poistettiin luokasta käytävään tai erityisopettajalle, tai häntä ei noteerattu mitenkään. Joka tapauksessa hänellä ei ollut mahdollisuutta vastata niihin syytöksiin, joita häntä vastaan esitettiin.

Jaakko on kokenut elämänsä aikana paljon hylkäämisiä. Hänelle on syntynyt eräänlainen hylkäämisen kierre. Kun ongelmia on syntynyt, Jaakosta on tehty syyllinen ja häntä on oltu siirtämässä toiseen paikkaan. On vaarana, että Jaakko oppii tästä sen, että ongelmien ilmettyä asioita ei tarvitse selvittää perinpohjaisesti loppuun saakka. Kaiken voi jättää taakseen ja siirtyä uuteen paikkaan.

Käytännössä tämä hylkäämisen kierre on tarkoittanut Jaakon elämässä monenlaisia siirtoja. Aivan pienenä Jaakko huostaanotettiin vanhempien alkoholi-ongelmien takia. Hänet sijoitettiin lastenkotiin, josta hän pääsi siirtymään nykyiseen sijaiskotiinsa. Ennen kouluikää Jaakko jo siirtyi moneen eri paikkaan. Nämä siirrot eivät johtuneet Jaakosta vaan läheisten aikuisten ongelmista.

Penttilän ala-asteella ongelmien ilmaannuttua Jaakko ohjattiin perheneuvolan tutkimuksiin ja terapiaan. Myös sosiaaliviranomaisten ja kasvattivanhempien kanssa tehtiin paljon yhteistyötä. Kaiken tämän tavoitteena oli saada Jaakosta koulun systeemiin sopeutuva koulunkäyntikelpoinen oppilas. Jaakko oli ongelma ja hänet piti muuttaa. Kukaan ei ainakaan ääneen ja julkisesti kyseenalaistanut koulun vuorovaikutusilmapiirissä mahdollisesti ilmeneviä ongelmia. Vaikeuksia oli niin paljon,

että Jaakko joutui vaihtamaan koulua. Hän siirtyi Mattilan ala-asteelle, jossa koulunkäynti sujui sekä opettajan että Jaakon mielestä hyvin. Yläasteaikana ongelmia ilmaantui taas. Jaakko siirrettiin erityisopetukseen, kun opettaja ei selviytynyt hänen kanssaan. Jaakko koettiin ongelmaksi, ja opettajakunta ryhtyi miettimään mahdollisuuksia Jaakon siirtämiseksi pois kyseisestä koulusta.

5 KOULU TOIMINNALLISENA JÄRJESTELMÄNÄ

Kun koulua tarkastellaan sen toiminnallisen ulottuvuuden kautta, kiinnitetään huomiota niihin toimintoihin, joita henkilöt suorittavat keskenään tai lapsen kanssa sekä näiden toimintojen sosiaaliseen merkitykseen (Bronfenbrenner 1981, 193).

Koulun toiminnalliseen järjestelmään vaikuttaa omalta osaltaan myös fyysinen ja sosiaalinen järjestelmä, sillä niissä puitteissa toiminta tapahtuu. Haluan tässä yhteydessä tuoda esiin koulussa virallisen opetussuunnitelman rinnalla tai taustalla vaikuttavan piilo-opetussuunnitelman. Tämän käsitteen on tuonut julkisuuteen amerikkalainen tutkija Philip Jackson. Piilo-opetussuunnitelma sisältää ensinnäkin sellaisia institutionaalisia ilmiöitä kuin oppilaitosten toiminnallisen muodon ja rakenteen, hallintohierarkian ja vallankäyttöjärjestelmän. Piilo-opetussuunnitelmaan sisältyvät myös itse oppimistapahtumaan liittyvät opettajien ja oppilaiden väliset vuorovaikutussuhteet sekä oppilaiden keskinäiset suhteet. Kolmanneksi Jackson sisällytti piilo-opetussuunnitelmaan oppilaiden käyttäytymiseen liittyviä ilmiöitä, kuten itsekurin ja kärsivällisyyden oppiminen. (Jackson 1968, 10 - 34.)

Myös ruotsalainen tutkija Broady (1986) on tutkimuksissaan tuonut esiin samansuuntaisia näkemyksiä koulussa vallitsevasta piilo-opetussuunnitelmasta. Virallisen opetussuunnitelman lisäksi oppilaat oppivat myös "jotain muuta" ja tämä "jokin muu" on juuri piilo-opetussuunnitelmaa. Tällaisia oppilaiden luokkahuonetilanteissa kohtaamia piilo-opetussuunnitelman vaatimuksia ovat esimerkiksi:

- vaatimus työskennellä yksilöllisesti
- vaatimus olla tarkkaavainen
- vaatimus osata odottaa
- vaatimus kontrolloida itseään motorisesti ja verbaalisesti
- vaatimus unohtaa oma kokemusmaailmansa
- vaatimus astua opettajan näkymättömään auktoriteettiin. (Broady 1986, 98.)

Piilo-opetussuunnitelma on piilevä. Sitä ei ole kirjoitettu minkäänlaisiksi virallisiksi säännöiksi, vaan se ilmenee koulun käytäntöjen tasolla. Se on vuosien kuluessa muodostunut koulun tapa suhtautua oppilaisiin ja hoitaa erilaisia asioita. Piilo-

opetussuunnitelma on nähtävissä eräänlaisina koulun ja luokan sisäisinä pelisääntöinä, joiden avulla ohjataan opettajien ja oppilaiden toimintaa koulun kasvatustilanteissa. Oppilaat oppivat nämä säännöt vähitellen, ja vain harva uskaltaa ääneen kyseenalaistaa systeemin ja sen käytännöt.

Piilo-opetussuunnitelmaa ei voida poistaa erillistoimenpitein, koska se ei ole erillinen ilmiö. Se on riippuvainen opetuksen puitteista, koulusta instituutiona, opettajan ja oppilaiden tarpeista ja viime kädessä koulun yhteiskunnallisista funktioista. Kuitenkin piilo-opetussuunnitelma voidaan tehdä vähemmän piileväksi. (Broady 1986, 133.)

5.1 Koulu sosiaalistajana

Tämän tutkimusraportin ensimmäisessä luvussa olen esitellyt Bronfenbrennerin ekologista sosiaalistumisteoriaa. Sen mukaan ihmisen sosiaalistumisprosessiin vaikuttaa monia erilaajuisia ja -sisältöisiä järjestelmiä. Siihen vaikuttavat koko ajan myös kaikki ne lapsen vuorovaikutusympäristöt, joiden kanssa hän on tekemisissä, sillä jokainen niistä kohdistaa lapseen omat odotuksensa, palkkionsa ja rangaistuksensa. (Bronfenbrenner 1973, 12.)

Nummenmaan (1970) mukaan sosialisatio tarkoittaa sitä tapahtumaa, jossa yksilö oppii käyttäytymään yhteistoiminnassa muiden kanssa ja suurin piirtein kyseisessä yhteisössä vallitsevien sääntöjen mukaisesti. Tämä tapahtuma on kestoaltaan varsin pitkä, ja se ulottuu varhaislapsuudesta vanhuuteen saakka. (Nummenmaa 1970, 206.) On siis muistettava, että sosialisatian näkökulma on yleensä aina kulttuurisesti suhteellinen. Tärkeää on ottaa huomioon myös se, että eri järjestelmissä saatetaan toimia aivan erilaisten toimintakulttuurien ja arvojen mukaisesti. Arvot määräytyvät sen mukaan, mitä kyseisessä yhteisössä pidetään arvokkaana. Sosialisatiossa on siis kysymys siitä, kuinka tiettyyn yhteiskuntaan syntyneestä lapsesta kasvaa sosiaalinen jäsen juuri kyseiseen yhteiskuntaan.

Yksittäinen ihminen on jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa erilaisten ja eri laajuisten järjestelmien kanssa. Tässä tutkimuksessa on keskitytty pääasiassa tutkimaan Jaakon vuorovaikutusta koulun fyysisen, sosiaalisen ja toiminnallisen ulottuvuuden kanssa. Koulun vuorovaikutussuhteiden taustalla vaikuttavat, niin Jaakon kuin opettajienkin kohdalla, heidän elämätilanteensa muiden sosiaalisten elämänpiirien sisältö. Jaakon elämäntilanteessa näitä ovat tällä hetkellä hänen kasvatusperheensä, biologinen äitinsä, sosiaaliviranomaiset, kaveripiiri ja bändiharrastus. Jokainen näistä osasysteemeistä kohdistaa Jaakon elämään koulun lisäksi omat odotuksensa, palkkionsa ja rangaistuksensa.

Peruskoulun tehtävänä on sosiaalistaa oppilaansa yhteiskuntamme kelvollisiksi kansalaisiksi. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa asia on ilmaistu näin:

“Peruskoulun toiminnan tavoitteena on kehittää oppilaissa sellaisia asenteita ja valmiuksia, jotka luovat edellytykset toimia aktiivisena, kriittisenä ja vastuuntuntoisena kansalaisyhteiskunnan jäsenenä. Oppilaille tulee antaa mahdollisuus tutustua yhteiskunnan eri toimintoihin käytännössä ja myös itse harjoitella yhteiskunnallista osallistumista ja vaikuttamista.” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 14.)

Kun ajattelen koulun ja useimpien opettajien toimintaa tämän tutkimuksen aineiston valossa, niin näitä tavoitteita näyttää olevan vaikea saavuttaa. Usein oppilaiden odotetaan mukautuvan valmiiseen toimintaan, jossa kaikenlainen aktiivisuus ja kriittisyys koetaan häiritsevänä käyttäytymisenä. Oppilaiden odotetaan hoitavan vastuuntuntoisesti heille määrätyt tehtävät opettajan antamien ohjeiden mukaan. Oppilaiden omaa vaikuttamista ei useinkaan toivota, koska se aiheuttaa lisätöitä opettajille.

Carrin ja Kemmisin mukaan myös koulut pakotetaan omaksumaan passiivinen välittäjän rooli, joka johtaa ne kritiikittömästi toisintamaan vallitsevia yhteiskunnallisia suhteita. Oppilaita siis valmistetaan osallistumaan vallitsevaan yhteiskunnalliseen ja taloudelliseen järjestykseen. Koulu pitää usein yhteiskuntarakennetta selviönä, jota ei tarvitse kyseenalaistaa, ja tällöin se menettää kriittisen roolinsa ja kasvatus kriittisen tehtävänsä. (Carr & Kemmis 1986, 222.)

Koulun tehtävänä on siis sosiaalista oppilaita vallitsevaan yhteiskuntaan kelvollisiksi kansalaisiksi. Kuitenkin tämän tutkimusprosessin myötä käsitykseni siitä, että todellisuudessa koulu sosiaalista oppilaita koulunkäyntitoimintaan, on vahvistunut. Oppilaita sosiaalistetaan pelaamaan tietynlaista koulunkäyntipeliä, piilopetussuunnitelmapeliä. Tähän peliin kuuluu joukko kirjoittamattomia sääntöjä luokan ja koulun rooleista, vuorovaikutussuhteista, oikeuksista, velvollisuuksista, käyttäytymisestä ja aikatauluista. Suurin osa oppilaista selviää tämän peliradan läpi kunnialla, mutta aina on joukossa mukana Jaakkoja, jotka asettuvat vastustamaan pelin sääntöjä ja joutuvat tästä syystä hankaluuksiin.

Kouluelämään sosiaalistamista tapahtuu ensinnäkin koulun ajankäytön säätelyn yhteydessä. Koulun toiminta on jaksotettu tiukan aikataulun mukaan. Tällaisella jaksotuksella saadaan koulun toimintaan säännönmukaisuutta, ennalta-arvattavuutta ja täsmällisyyttä. Sekä opettajat että oppilaat työskentelevät samanaikaisesti. Ajankäyttö on tehokas toiminnan kontrolloija. Työskentelyyn ryhdytään sen vuoksi, että on aika menetellä niin. (Rinne 1986b, 368 - 369.) Tekeillä oleva työ on opittava lopettamaan keskeneräisenä kellon soidessa, koska on aika menetellä niin. On opittava noudattamaan sääntöjä mekaanisesti, ja tarvittaessa on osattava odottaa. Kärsivällisyys ja epäimpulsiivisuus ovat koulujärjestelmässä palkittavia ominaisuuksia. On opittava itsekuria ja itsensä hillitsemistä. (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 36.)

Myös Laine (1997) tuo tutkimuksessaan esiin, että oppilaiden ja opettajien toiminnallisen rakenteen perustan muodostavat oppitunnit ja niiden väliset tauot. Tästä toiminnallisesta rakenteesta, ajasta, tilasta ja rutiineista muodostuva järjestelmä muodostaa koulun institutionaalisen sfäärin. Tähän eri tavoin kytkeytyvät käytännöt ja symbolit ylläpitävät valta- ja vuorovaikutussuhteita, ja niillä on myös vahva sosiaalistava vaikutuksensa. (Laine 1997, 96 - 97.)

Luokassa vallitseva suorituspainotteinen kilpailu on myös nähtävä tietynlaisena koulutoimintaan sosiaalistavana pelisääntönä. Opettajan tehtävänä on arvioida oppilaiden suorituksia, ja oppilaat oppivat, että opitulla on vain silloin merkitystä, kun sitä arvioidaan. (Meri 1995, 37.) Oppilas sosiaalistuu omaan paikkaansa luokan hierarkiassa nopeasti, ja tämä arvio voi ratkaisevasti vaikuttaa koko hänen lopun elämänsä valintoihin.

Juuri edellä kuvattua mekaanisuutta, ennalta-arvattavuutta ja jäykkiä, muodollisia vuorovaikutussuhteita oli näkyvissä Penttilän ala-asteella ja Salmelan yläasteella. Oppilailta spontaanisti tuleviin kysymyksiin ja ideoihin ei vastattu ja perusteluna oli usein se, että "tämän tunnin aiheena on...". Useinkaan opettajat eivät näissä kouluissa myöskään "ehtineet" perustella oppilaille heitä askarruttavia, usein koulun jokapäiväisiin käytäntöihin liittyviä sääntöjä. Säännöt olivat sääntöjä. Niitä tuli noudattaa, ei asettaa kyseenalaisiksi.

Mattilan ala-asteella Jaakon opettaja taas toivoi oppilaiksen nimenomaan kriittisiä oppilaita.

"Mun mielestä oppilaassa saisi olla hiukan niinku särmikkyyttä ja sellasta tulusuutta. Ei saa uskoa kaikkea mitä opettaja sanoo ja kertoo. Pitää uskaltaa kyseenalaistaa asioita ja kysellä perusteluita."

Tässä koulussa opetus ei ollut tiukkaan aikatauluun sidottu, vaan oppilaat tekivät paljon erilaisia projektitöitä. Kello ei soinnut päivän aikana välttämättä kertaakaan. Tehtävän työn vaihe oli se, joka määräsi taukojen paikan. Tällaisessa kokonaisvaltaisuuden ja kriittisyyden sallivassa ilmapiirissä Jaakko viihtyi paremmin kuin muun tyyppisissä kouluissa. Tämän koulun toiminta näyttää täyttävän myös viralliset koulun sosiaalistamistavoitteen periaatteet.

5.2 Oppilaan yksilöllinen huomioiminen koulussa

Oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen esitetään peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa (1994) yhtenä uudistuvan koulun keskeisenä periaatteena:

"Peruskoulun opetus- ja kasvatustyön pohjana on myönteinen ihmiskäsitys, jonka lähtökohtana on utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen lapsi tai nuori. Hänen kasvunsa tukeminen ja opiskelunsa kannustaminen ovat tärkeitä terveen itsetunnon kehittymiseksi ja tasapainoisen persoonallisuuden rakentamiseksi." (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 12.)

Pyrkimykset opetuksen yksilöllistämiseen perustuvat lapsen yksilöllisen kasvun ideologiaan, ja tämän kasvatusajattelun pohjana on yksilöllisyyden kunnioittaminen ja yksilöiden välisen tasa-arvon ihanne: jokainen lapsi hyväksytään sellaisena, kuin hän on. Lasta ei pyritä sovittamaan mihinkään ennalta määrättyyn standardimuottiin. (Hytönen 1997, 14.) Koska oppilailla on erilaiset edellytykset suhtautua koulussa tapahtuvaan vaikuttamiseen, ja koska erilaisista lähtökohdista tuleville oppilaille koululla on heidän tulevaisuutensa kannalta erilainen merkitys, niin koulun sisällä toteutuvilla prosesseilla - vaikka ne olisivat muodoltaan yhtäläisiäkin kaikkia kohtaan - on hyvin erilaisia seurauksia eri oppilaille sekä koulussa että sen ulkopuolella (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985,52).

Käytännön koulutyössä edellä mainittujen periaatteiden toteutuminen näyttää olevan kiinni opettajan henkilökohtaisesta asenteesta ja näkemyksistä. Olen tätä tutkimusta tehdessäni huomannut, että on opettajia, jotka jatkuvasti eriyttävät sekä opetustaan että suhtautumistapaansa oppilaiden mukaan. Olen tavannut myös niitä opettajia, jotka vaativat oppilaan sopeutumista hänen itselleen miellyttäväksi suunnitelluille toimintatavoille. Mikäli oppilas ei tähän sopeudu, hänet nostetaan systeemistä ylös, ja häntä aletaan kuntouttaa takaisin luokkahuonekelpoiseksi. Jaakko on kuulunut sekä Penttilän ala-asteella että Salmelan yläasteella tähän oppilasjoukkoon. Näyttää siltä, että eriyttäminen ja oppilaan yksilöllinen huomioiminen on opettajan toiminnassa läsnä koko ajan, tai sitten sitä ei ole lainkaan.

Opettajan omaksuma rooli ja persoonallinen rohkeus määräävät ratkaisevalla tavalla, minkälaiseksi hänen suhteensa oppilaisiin muodostuu. Roolinsa ja viitekehýksensä kautta opettaja tulkitsee oppilaansa, asettaa oppilaiden kasvulle ja omalle työlleen tavoitteet ja lopulta kuvaa ja arvioi oppilaidensa persoonallisuutta ja yksilöllistä kasvua. (Mäensivu 1995, 33.)

Oppilaan yksilöllisestä huomioimisesta puhuttaessa nostetaan tavallisesti aina esiin oppilaat, jotka aiheuttavat ongelmia luokassa. Niinpä koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden rooli oppilaiden ongelmien kuvaajana on lisääntynyt vähitellen ja oppilaskuvausten viitekehýkseksi on muodostunut psykologis-läáketieteellinen viitekehýs (Mäensivu 1995, 10). Usein saatetaan unohtaa, että jokaisessa

luokassa on suuri joukko tavallisina pidettyjä oppilaita, joista jokainen on myös oma ainutkertainen yksilönsä erilaisine elämänhistorioineen. Näitä oppilaita käsitellään massana, joka ei tarvitse erityistä yksilöllistä huomioimista. He ovat helppoja oppilaita, joita opettaja tarvitsee jaksakseen ongelmallisiksi luokiteltujen oppilaiden yksilöllisten vaatimusten jälkeen.

Totesin aikaisemmin, että oppilaan yksilöllinen huomioiminen on opettajan toiminnassa läsnä koko ajan tai sitten sitä ei ole lainkaan. Tässä palataan taas tämän tutkimusraportin aikana jo moneen kertaan esiin nousseeseen teemaan vuorovaikutuksesta ja sen laadusta opettajan ja oppilaiden välillä. Mikäli opettaja kykenee kohtaamaan oppilaan toisena ihmisenä, kohtelu on automaattisesti yksilöllistä. Panemmehan tavallisestikin ihmissuhteissamme merkille toisen ihmisen luonteenpiirteitä ja erityisesti hänelle tapahtuneita asioita, ja otamme nämä huomioon kanssakäymisessämme.

Edellä mainitsemaani vuorovaikutuksen peruseriaatetta ei Jaakon kohdalla aina ole huomioitu. Hänet on luokiteltu sopeutumattoman rooliin, ja tähän rooliin opettajat vastaavat, eivät Jaakon henkilökohtaisiin kysymyksiin tai ongelmiin. Häntä ei uskalleta kohdata yksilönä. Sopeutumattoman oppilaan käsittelyyn on Salmelan yläasteella olemassa monia kirjoittamattomia sääntöjä. Hänen käyttäytymisensä kaikki virheet pyritään havaitsemaan ja myös saattamaan toisten opettajien tietoon. Hänen asiallisiinkaan neuvotteluyrityksiinsä ei suhtauduta myönteisesti, vaan ajatellaan, että hän pyrkii luistamaan jostakin asiasta. Opettajien suhtautuminen on negatiivista, ja ainoa tapa selviytyä on sulautua huomaamattomaan massaan. Tässä toiminnassa opettajat eivät toimi yksityishenkilön tavoin, vaan he toteuttavat yhteisunnan koululle antamaa tehtävää, joka on sidoksissa koulujärjestelmän historiaan (Mäensivu 1995, 6).

5.3 Koulu oppilaan itsetunnon kehittäjänä

Itsetunto on ihmisen kykyä luottaa itseensä, pitää itsestään ja arvostaa itseään heikkouksistaan huolimatta. Oleellista on se, että itsetunto on hyvä silloin, kun ihmisen minäkäsityksessä positiiviset ominaisuudet ovat voitolla ja huono silloin, kun negatiivisten ominaisuuksien määrä on suurempi. (Keltikangas-Järvinen 1994, 16 -17.)

Asiantuntijat sanovat, että Jaakolla on heikko itsetunto. Se on rakentunut vähitellen niistä kokemuksista, joita Jaakko on saanut ympäristöstään ja vuorovaikutuksesta muiden ihmisten kanssa. Lapsuudessa itsetunto lähtee kehittymään siitä, miten vanhemmat hoitavat lasta. Jaakon biologisella äidillä oli alkoholiongelma, eikä hän kyennyt vastaamaan lapsensa tarpeisiin. (kts. Keltikangas-Järvinen 1994, 123.) Sanotaan, että lapsen ensimmäisen kiintymyksen tunnesuhteen laatu vaikuttaa suurella määrällä myöhempiin tunnekokemuksiin ja ihmissuhteisiin. Lapselle syntyy myönteisen tunnesuhteen myötä perusluottamus, joka perustuu vanhempien saatavilla oloon ja riittävään huolenpitoon. Tässä on pohja myönteisen itsetunnon kehittymiselle varhaislapsuudessa. (Kalliopuska 1990, 32.)

Jaakon elämän alkutaival ei ole ollut erityisen otollinen myönteisen itsetunnon kehittymiselle, sillä hänellä on ollut kolme eri hoitajaa jo kolmen ensimmäisen vuoden aikana. Aluksi häntä hoiti biologinen äiti, sitten lastenkodin henkilökunta ja lopuksi sijaisperheen vanhemmat. Hän on kokenut monta hylätyksi tulemistä jo aivan pienenä. On kuitenkin muistettava, että itsetunnon kehittymistä tapahtuu koko ihmisen elämän ajan, joten varhaislapsuuden kokemuksia voidaan kompensoida myöhemminkin. Nyt Jaakon elämään vaikuttavien kasvatusympäristöjen olisikin kiinnitettävä Jaakon itsetunnon kehittymiseen huomiota.

Itsetunto muodostuu vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Tämä vuorovaikutus voi lannistaa, murskata tai oikealla tavalla rohkaista yksilöä. (Kalliopuska 1990, 59.) Koulun vuorovaikutussuhteilla on siis suuri merkitys Jaakon itsetunnon kehittymiselle joko positiiviseen tai negatiiviseen suuntaan. Koska opettajalla joka tapauksessa on tietty asema, on lapsen persoonallisuuden kehityksen kannalta tärkeää, miten hän asemaansa käyttää. Opettajalla on suuret

mahdollisuudet tukea oppilaan kehitystä omilla persoonallisilla ominaisuuksillaan. (Keltikangas-Järvinen 1994, 203 - 204.) Jälleen nousee esiin kysymys opettajan taidosta kohdata oppilas kokonaisuena ihmisenä.

Oppilaan itsetunnolle on erityistä merkitystä myös sillä, miten opettaja katsoo olevansa vastuussa tekemistään erehdyksistä. Onko hän mielestään selitys- tai sovitteluvollinen, jos hän on suuttuneena kohdellut oppilasta epäoikeudenmukaisesti tai käsittänyt jonkin asian väärin ja moittinut väärää oppilasta, vai onko auktoriteettiasema sellainen, että se vapauttaa omistajansa tällaisista pohdiskeluista? (Keltikangas-Järvinen 1994, 204.)

Jaakko koki yläasteella hyvin loukkaavana sen, että hän sai tunnin jälki-istuntoa opettajan vastustamisesta. Tilanne oli se, että Jaakko oli kysynyt matematiikan tunnilla erään laskun mielekkyyttä. Opettaja ei katsonut aiheelliseksi vastata kysymykseen ja komensi Jaakkoa jatkamaan laskun laskemista. Jaakko ilmoitti, että ei jatka laskemista, ellei opettaja anna pyydettyä selitystä. Opettaja ajoi Jaakon ulos, ja antoi tunnin jälki-istuntoa opettajan vastustamisesta. Jaakko oli hyvin loukkaantunut. Hän koki, että hän oli tullut kohdelluksi epäoikeudenmukaisesti. Opettaja ei suostunut jälkeinpäin edes keskustelemaan Jaakon kanssa tapahtuneesta. Jälki-istunto oli istuttava.

Edellisessä tilanteessa oli tosiasiaa kyse siitä, että Jaakko ei osannut laskua ja halusi opastusta.

“ Mä en osannut sitä laskua. En vaan kehdannu koko luokan kuullen sitä sanoa. Se ope ei tajua mitään, mitä mä tarkoitan, eikä se suostu koskaan jälkeinpäinkään puhumaan mistään. Se on raukkis. ”

Tällaiset kokemukset eivät ole omiaan ainakaan nostamaan oppilaan itsetuntoa. Hän kokee, että häntä voidaan kohdella aivan miten tahansa pelkkään auktoriteettiasemaan vedoten. Oppilaan itsearvostus muodostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Hän arvostaa itseään sen mukaan, miten toiset suhtautuvat häneen.

Opettajalla on eettinen vastuu siitä kuinka hän oppilaita kohtelee. Valitettavasti olen tavannut monia opettajia, jotka tietoisesti tai tiedostamattaan suhtautuvat hyvin alistavasti, jopa pilkallisesti oppilaisiin. Voin yhtyä Kalliopuskan ajatukseen, että suomalainen kasvatusta on perinteisesti itsetunnon murentamiseen erikoistunut. Usein toisen mitätöiminen on ollut tiedostamatonta, mutta osin myös täysin tietoista. Epäonnistumisia korostetaan ja se varmasti saatetaan muidenkin tietoisuuteen. (Kalliopuska 1990, 74,112.)

Koulussa opettajat luokittelevat oppilaat erilaisia positiivis-negatiivisia ominaisuuksia erotteluna käyttäen. Ainakin seuraavanlaisia erottelun perusteena käytettyjä luokituksia olen kuullut: hyvät - heikot, sopeutuvaiset - sopeutumattomat, helpot - hankalat ja ahkerat - laiskat. Penttilän ala-asteella on erään luokan ryhmäjako tehty luokituksen hyvät - heikot perusteella. Oppilaat ovat itsekin tietoisia ryhmäjaon perusteesta. Akselin negatiivisen ominaisuuden omaaville oppilaille suunnataan palautetta heidän osaamattomuudestaan, kykenemättömyydestään, hankaluudestaan tai laiskuudestaan. Heikot tai muuten hankalat oppilaat muuttuvat epäonnistumistensa ja saamansa negatiivisen palautteen vuoksi entistäkin herkemmiä heihin kohdistuvaan arviointiin nähden. Negatiivinen minäkäsitys ja heikko itsetunto vain voimistuvat ympäristöstä tulevan negatiivisen palautteen myötä. (kts. Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 43.)

Jaakko sai lähes poikkeuksetta paikan erotteluakselin negatiivisesta päästä. Hän joutui vastaanottamaan hyvin paljon negatiivista palautetta. Lopulta kukaan ei enää positiivisia asioita hänessä nähnytkään Penttilän ala-asteella ja Salmelan yläasteella. Näytti siltä, että näissä kouluissa opettajakunta kuin yhteisestä sopimuksesta puuttui hänen jokaiseen erehdykseensä ja virheeseensä. Jaakko toteutti hänelle annettua roolia, turhautui ja muuttui hyökkääväksi. Kukaan ei halunnutkaan pysähtyä miettimään ja ymmärtämään, mistä kaikista osatekijöistä Jaakon käytös johtui. Hänellä ei ollut mahdollisuuttakaan enää onnistua. Hänen itsetuntonsa kehittyi mutta negatiiviseen suuntaan.

Koulukasvatuksen erääksi keskeiseksi tavoitteeksi on jopa asetuksessa määrätty oppilaan itsetunnon kehittäminen. Konkreettisista toimenpiteistä ja koulun mahdollisuudesta hoitaa tämä tehtävä on kuitenkin käyty erittäin vähän

keskustelua. (Keltikangas-Järvinen 1994, 186.) Näkemykseni mukaan suuri osa varsinkin yläasteen opettajista on edelleen sitä mieltä, että heidän tehtävänsä on oman oppiaineensa opettaminen:

“Eiköhän meidän ensisijainen tehtävämme kuitenkin ole opettaminen. Kasvatuksesta tulee huolehtia kotona.”

Näin sanoi eräs yläasteen kielenopettaja. Koululle asetetut lapsen persoonallisuuden kehittämisvelvoitteet ovatkin melko vaativa työsaara. Yläasteen aineenopettajilta puuttuu tähän tarvittava koulutus, joten on ymmärrettävääkin, että he eivät koe kasvatustehtävää mielekkääksi. Olen huomannut, että on opettajia, jotka eivät tiedä, minkälaista vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa tulisi olla, ja ikävintä tilanteessa on se, että he eivät edes tiedä, että eivät tiedä. Nykytilanteessa opettajan kasvatustehtävä näyttää olevan lähes kohtuuton.

5.4 Koulu kontrolloijana ja rankaisijana

Olen kiinnostuneena seurannut Jaakon suhtautumista ensinnäkin koulun virallisiin järjestyssääntöihin ja toisaalta koulun kirjoittamattomiin sopimuksiin siellä noudatettavista säännöistä ja tavoista. Koulu pyrkii turvaamaan toimintansa häiriöttömän ja moitteettoman jatkumisen erilaisia sosiaalisia sääntöjä ja toimintatapoja laatien ja niiden noudattamista vaatien. Sosiaalisten normien noudattamista valvoo sosiaalinen kontrolli, jonka päätehtävänä on rangaista normien rikkojaa (Sipilä 1979, 33).

Luokkahuonejärjestyksen kontrolloimisen perustana toimii kirjoittamaton laki kouluun ja oppimiseen soveltuvista säännöistä ja toimintatavoista. Tämä laki määrittää hyväksyttävien seurustelusääntöjen ja tapojen kokonaisuuden, joka oppilaan on omaksuttava toimiakseen normaalisti ja selviytyäkseen koulun maailmasta. (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 26.) Mikäli oppilas ei noudata annettuja sääntöjä, häntä rangaistaan. Nämä rangaistukset näyttävät kulkevan perintönä sukupolvelta toiselle, sillä rastivihkot ja jälki-istunnot ovat edelleen käytössä.

Opettajalla on viime kädessä valta päättää oikeasta ja väärästä ja annettavista rangaistuksista. Vaikka opettajalla on valtaa oppilaisiin nähden, niin hänellä on myös omat toimintakehyksensä, -rajansa ja pomonsa. (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 2.) Oppilaan kannalta ikävää on se, että opettajat yhtenä rintamana valvovat omia oikeuksiaan toimia rankaisijana. Oppilailla puolustautumisoikeuksia on vähän. Joskus kurin pitämisestä ja rangaistusten jakamisesta näyttää tulevan itsetarkoitus, eikä väline suotuisan oppimis- ja opetustilanteen saavuttamiselle (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 3). Joskus näyttää siltä, että opettajat suorastaan kerskailevat toisilleen oppilaille kirjoittamiensa jälki-istuntolappujen määrällä.

Oikeudessa rikoksen määrittelyyn osallistuu useita henkilöitä. Koulussa vastaavan määrittelyn tekee tavallisimmin opettaja yksin. Oikeudessa rikoksen käsittelyprosessi on pitkä, ja kaikki asiaan vaikuttavat tekijät on tuotava esiin. Koulussa teon havaitsemisen, päätöksen ja toimenpiteiden väliin ei aina jää kuin muutama sekunti. Määrittely on enemmänkin intuitiivinen kuin perusteellinen harkinta- ja valintatilanne. Koulussa oppilas joutuu todistamaan viattomuutensa, oikeudessa todistustaakka on syyttäjällä. Tuomiosta valittaminen on osa oikeutta, sen sijaan koulussa saadusta tuomiosta ei juuri kannata valittaa. Tuomio lievenee harvoin, ja mahdollista on, että niskuroinnista tulee lisää rangaistusta.

Rangaistusten määräämistapa on joskus hyvin mielivaltainen ja järjettömältä tuntuva. Kerran kuuntelin yläasteen opettajainhuoneessa keskustelua, jossa käsiteltiin erään oppilaan tupakanpoltoa. Jälki-istunnon oli kirjoittanut opettaja, joka oli kaukaa nähnyt tyttöjoukon ja oletti, että kaikki polttivat tupakkaa. Yksi tytöistä kuitenkin väitti kivenkovasti, että hän ei ollut polttanut. Hänen mielestään jälki-istunto oli aiheeton, eikä hän aikonut sitä istua. Kun tuomio ei muuttunut, tytön äitikin soitti koululle ja vaati jälki-istunnon peruuttamista. Tässä katkelma käydystä keskustelusta, jossa vanhempi opettaja neuvoo uutta tulokasta:

“Nyt kun tilanne on se, että tytön äitikin on koululle soittanut, niin emme me voi kyllä istumista siitä tupakanpoltoista antaa. Vai oletko aivan varma, että tyttö poltti?”

“En.”

“Vanhempia vastaan ei kannata nousta. Vaihda istumisen syy. Laita vaikka opettajan harhaan johtaminen.”

Näyttää siltä, että opettajien on vaikea perääntyä ja pyytää anteeksi tekemiään virheitä. Tällainen aiheeton ja epäoikeudenmukainen rangaistus vaikuttaa kasvattajan ja kasvatettavan väliseen suhteeseen. Sillä on varmaan vaikutusta myös oppilaan itsetuntoon. Oppilashan saa sellaisen vaikutelman, että hän ei ole arvokas, koska sillä, miten häntä kohdellaan, ei ole mitään merkitystä. (Keltikangas-Järvinen 1994, 200, 204.)

Koulumaailmassa vallitsee se käsitys, että oikeudenmukaisuus toteutuu, kun samasta rikkomuksesta tulee kaikille aina sama rangaistus. Sama rangaistus kaikille samasta rikkomuksesta takaa kuitenkin sen, että oppilaiden saamat rangaistukset ovat varmasti erilaisia. Jälki-istunto tai rasti vihkoon ei vielä ole rangaistus, vaan sitä on tämän toimenpiteen oppilaassa synnyttämä psyykinen tapahtuma. Ennen kuin se on rangaistus, oppilaan tulee mieltää se rangaistukseksi. Sen täytyy herättää oppilaassa katumusta, oman käytöksen harmittelua, mahdollisesti vähän häpeää ja ainakin pientä koulujen sääntöjen miettimistä. Jos mitään tällaista prosessia ei herää, jälki-istunto on opettajan ja oppilaan ajan tuhlausta. (Keltikangas -Järvinen 1994, 197.)

Mitä enemmän rankaisua käytetään, sitä tehottomammaksi se käy. Lapsi tottuu rangaistuksiin. Niillä ei ole enää hänen käytöstään muuttavaa vaikutusta, ja tarvitaan aina vain kovempia rangaistuksia, ennen kuin lapsi reagoi mitenkään. (Keltikangas - Järvinen 1994, 200.) Jos opettaja pysähtyy tarkastelemaan tilannetta luokassa, hän todennäköisesti huomaa, että samat oppilaat kuukaudesta toiseen saavat rangaistuksen samoista asioista. Kovin tehokkaana opettajana rangaistus ei tällöin ole toiminut.

Tästä hyvänä esimerkkinä on Salmelan yläasteen oppilaiden tupakointi. Tupakointi on kielletty koulun alueella. Tupakointiin ja niin opettajien kuin oppilaidenkin tiedossa olevaan tupakkapaikkaan ei liity mitään salaisuutta, vaan kyse on pikemminkin jokapäiväisestä rutiinista. Viralliset koulun säädökset aikaansaavat sen, että yksi ulkovalvojista pitää ratsiaa tupakkapaikalle vievän polun alkupäässä, ja jakaa välitunnin loputtua tunnin jälki-istuntolaput tupakoitsijoille. Tällä käytännöllä ei ole mitään tekemistä sen kanssa, että oppilaat lopettaisivat tupakoinnin, koska he tietävät jo mennessään tupakkapaikalle saavansa jälki-istunnon. Koulun virallinen

tehtävä kielletyn asian rankaisijana on täytetty. Samat oppilaat istuvat viikosta toiseen tupakanpoltosta jälki-istunnossa. He naureskelevat huvittuneesti ja istuvat. Tupakointiin näyttää liittyvän myös koulukapinallisuuden ja -vastaisuuden leima.

Joskus rankaisemista käytetään koulussa sellaisessa yhteydessä, jossa se ei ole järkevää. Näin toimitaan silloin, kun rankaisulla yritetään opettaa esimerkiksi sellaisia sosiaalisia tai kognitiivisia taitoja kuten olemaan ystävällisempi tovereille, parantamaan muistamista tai vähentämään unohtamista. Tällöin lähdetään siitä, että kaikki oppilaan virheet ovat sikäli tahallisia, että hän halutessaan pystyy käyttäytymään myös oikealla tavalla. Epäsosiaalinen käytös ei kuitenkaan aina ole haluttomuutta toimia oikein. Joskus se voi olla kyvyttömyyttä. (Keltikangas-Järvinen 1994, 201.)

Jaakko on varsinkin yläasteaikana saanut rangaistuksia epäsosiaalisen käyttäytymisensä vuoksi, eikä hän itse ole ollenkaan ymmärtänyt, miksi häntä on rangaistu. Yhden istumisen hän sai matematiikan opettajalta. Jaakko kokee matematiikan opiskelun erityisen vaikeana, ja tästä on ollut seurauksena se, että hän hermostuu ja ahdistuu matematiikan tunnilla helposti. Eräällä matematiikan tunnilla Jaakko heitti kirjat pulpetille ja ilmoitti, ettei tee enää mitään. Opettaja vaati Jaakkoa avaamaan kirjansa ja jatkamaan töitä, johon Jaakko ei kuitenkaan suostunut vaan ilmoitti uudelleen, ettei häntä huvita tehdä mitään. Opettajakin menetti malttinsa, ja ajoi Jaakon luokasta ulos. Jaakko lähti ovet paukkuen ja kiroillen mennessään. Rangaistukseksi hän sai tunnin jälki-istuntoa.

Tilanne oli jälleen kerran se, että Jaakko ei osannut laskea mutta ei saanut asiaa sanotuksi. Opettaja taas oli sitä mieltä, että jos ei oppilas reilusti ja kohteliaasti pyydä apua, niin saa olla ilman. Mitenkähän tilanne olisi jatkunut, jos opettaja olisi rauhallisesti hetken kuluttua mennyt Jaakon viereen, avannut kirjan ja kysynyt, mistä kiikastaa? Todellisuudessa tilanne jatkui niin, että Jaakko siirtyi erityisopettajalle koko loppuvuoden matematiikan tunneiksi. Matematiikan opettajan ja Jaakon suhde oli lopullisesti rikki. Kumpikaan ei suostunut keskustelemaan enää toistensa kanssa.

Jaakon kohdalla on näkynyt selkeästi se, että hän ei ymmärrä sosiaaliseen käyttäytymiseensä kohdistuvia rangaistuksia. Kun hän poistuu koulun alueelta tai käy tupakalla ja saa jälki-istuntoa, hän ei lainkaan kritisoi rangaistusta vastaan. Hän on tiennyt säännöt ja sen, minkälainen rangaistus niiden rikkomisesta mahdollisesti seuraa. Nämä jälki-istunnot hän istui nurisematta. Mutta heti, kun rangaistus kohdistuu hänen sosiaaliseen vuorovaikutukseensa opettajien kanssa, tilanne on toinen. Hänen mielestään myös opettajat käyttäytyvät huonosti eikä hän hyväksy sitä, että vain toista osapuolta, oppilasta, rangaistaan. Kerran hän sai kaksi tuntia jälki-istuntoa uhkailusta ja ohjeiden noudattamatta jättämisestä ja totesi:

“ Se on sen openkin vika. Se provosoi mut käyttäytymään niin. Mitäs tulee aukomaan. Mulla on oikeus sanoa vastaan ja puolustautua. Jos se ope istuu toisen tunnin, niin mä istun sitten sen toisen.”

Käyttäytymishäiriöisen lapsen kohdalla rangaistusten ja uhkauksien käyttö johtaa vain harvoin toivottuun tulokseen. Koska rankaiseminen vain harvoin on johdonmukaista, lapselle ymmärrettävää ja sopivan ankaraa, se yleensä herättää lapsessa ainoastaan aggressiivisia reaktioita. Siksi rangaistusten käyttöä ei voi suositella, kun kysymyksessä on käyttäytymishäiriöinen lapsi. (Koro 1991, 51.)

Koulun rankaisukäytännöissä näkyy vanhan totutun käyttäytymismallin periytyminen sukupolvelta toiselle. Kukaan ei oikein pysähdy miettimään, mistä itse asiassa on kysymys, ja mitä vaikutuksia erilaisilla toimenpiteillä saadaan aikaan. Rankaisumenetelmät näyttävät olevan vain suoraa seurausta tietystä oppilaan toiminnasta. Jälki-istunto ei poista epätoivottua toimintaa. Lisäksi rangaistus suoritetaan joskus niin pitkän ajan kuluessa itse rangaistavan teon tekemisestä, etteivät oppilaat aina edes muista, mistä ovat jälki-istunnon saaneet.

5.5 Luokkahuoneopetuksen malli

Jokapäiväistä opettamista ja koulutyöskentelyä säätelevät tietyt rakenteelliset muuttujat, joista näyttää olevan mahdotonta irrottautua. Varsinkin yläasteella opetus tapahtuu luokkahuoneessa neljänkymmenenviiden minuutin jaksoissa. Pääsääntöisesti opiskelu on yksilötyöskentelyä. Tärkeää näyttää olevan työrauhan ylläpitäminen ja ahkeruus.

Opettajan ehdoton käskyvalta luokkahuoneessa perustuu siihen, että hän esittää kysymykset ja pitää käsissään opetusprosessin ohjaamisen, ja siihen, että kaikki luokassa tietävät jo etukäteen, että opettaja tietää esittämiinsä kysymyksiin myös oikeat vastaukset (tai ainakin legitiimit vastaukset). Opettaja on äänessä joka toisen kerran. Oppilaiden tehtäväksi ei jää vain vastata kysymyksiin, vaan heidän tulee samalla koko ajan esittää olevansa vastausvalmiina, vaikka vastausmahdollisuuksia ei tarjoudu kuin aniharvoin. Oppilaat joutuvat jatkuvasti arvioimaan opettajan sanoista, eleistä ja ilmeistä vastausten oikeellisuutta siihen liittyvine hyväksymisineen, rohkaisuineen, moitteineen ja torjuntoineen. Opettajat siis omistavat luokkahuonekeskustelun, ja tämä kulttuurinen omistus on vääjäämätön ja kyselemätön etuoikeus, jota ei luokkahuoneessa voi missään vaiheessa asettaa kyseenalaiseksi itse opetusprosessin vaarantumatta. (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 32 - 33.)

Opiskelu etenee tietynlaista peliä noudattaen. Oppilailla ja opettajilla on selkeät ennaltamäärätyt roolit, joita kaikki opettajat ja suurin osa oppilaista noudattavat. Ne oppilaat, jotka eivät kykene tai halua näiden roolien mukaan toimia, koetaan sopeutumattomiksi. Näitä sopeutumattomia oppilaita pitää oppilashuollon verkostoissaan käsitellä niin, että heistä taas tulisi paremmin sopeutuvia systeemin palapeliin.

Mielenkiintoista on, että myös aivotutkija Bergström on ottanut koulutusjärjestelmämme kantaa. Hänen mukaansa koulu on lakien, sääntöjen ja järjestysrakenteiden määrittelemä järjestelmä. Tässä suhteessa se ei eroa yhteiskunnan muista laitoksista. Siinä suhteessa koulu kuitenkin eroaa niistä, että se on tarkoitettu lapsille, toisin

sanoen aivoille, jotka eivät ole täysin kehittyneet tai lakien, sääntöjen ja järjestyksen määrittelemiä. Tästä huolimatta koulu, sellaisena kuin se tätä nykyä on, ei periaatteessa eroa aikuisille tarkoitetuista laitoksista. (Bergström 1997, 54.)

Luokkahuoneessa elämisessä ja toimimisessa on olennaista oppia tulemaan toimeen vuosikausia määrättyssä oppilasjoukossa jatkuvan valvonnan, kiitoksen tai moitteen kohteena. Periaatteessa jokainen teko luokkahuoneessa on opettajan institutionaaliseen asemaan perustuvan auktoriteetin, vallan ja kontrollin alainen. (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 2.)

Tämä koko luokkahuoneopetuksen malli kaikkine sivuilmiöineen on ahdistanut Jaakkoa koko kouluajan. Hän on alkuopetusluokilta lähtien kysellyt perusteluita tietyille koulun mielestä itsestään selville käytännöille. Hän on kyseenalaistanut sellaiset koulun rutiinotoiminnot, joita toteutetaan vuodesta toiseen sen kummemmin miettimättä. Hän on joutunut siitä syystä hankaluuksiin.

5.6 Koulun merkitys nuoren elämässä

Edellisissä luvuissa on käsitelty pääasiassa koulun oppilaisiinsa kohdistamia toimintamalleja. Nyt on vielä perusteltua valottaa sitä, mikä merkitys koululla on oppilaan elämässä. Mitä muita tärkeitä asioita nuoren elämässä on mukana, ja mikä on koulun paikka tuossa kuviossa? Kuvaus ja esimerkit eivät tietenkään ole yleistettävissä kaikkiin oppilaisiin, koska käsittelen asiaa Jaakon näkökulmasta, eikä häntä voi mitenkään luokitella keskiarvo-oppilaaksi.

Kaikkien ihmisten elämään, niin koulumaailmassa kuin muussakin yhteiskunnassa, vaikuttaa yhteiskunnallinen muutos, jota tapahtuu koko ajan. Se vetää eri aikoina kehitystä eri suuntiin. Aina se kuitenkin vaikuttaa perheiden rakenteisiin ja elämäntyyliin. Tämä taas vaikuttaa yksityisen perheenjäsenen elämään ja valinnanmahdollisuuksiin siinä.

Saksalainen Thomas Ziehe on käsitellyt kysymystä siitä, mitä erityistä sisältyy nyky-yhteiskunnassa kasvamiseen, siinä olemiseen ja oppimiseen. Hän esittää, että perinteiset arvot, normit ja traditiot ovat hyvää vauhtia rapistumassa yhteiskunnallisen kehityksen myötä. Uusi kulttuuritilanne tuottaa uudenlaista yksilöllisyyttä, muuttaa psyykkisiä syvärakenteita ja vaikuttaa näin perustavalla tavalla myös oppimisen ja kasvamisen ehtoihin. (Ziehe 1991.)

Modernisoitumisen myötä perheiden aineellinen hyvinvointi on lisääntynyt ja nykypäivän lapsi elää taloudellisesti turvattua elämää. Tähän vaikuttaa myös se, että perhekoot ovat pienentyneet, ja molempien vanhempien työssäkäynti on yleistynyt, joten taloudellisia resursseja on enemmän käytössä, ja ne voidaan jakaa pienemmän ihmismäärän kesken. Rahan merkitys on kasvanut nykypäivän lapsen elämässä ja vanhemmat korvaavat lapsilleen rahalla sen huomion, johon heillä itsellään ei ole aikaa. (Ziehe 1992, 15, 19 - 20.)

Taloudellisesti useimmat lapset elävät siis turvattua elämää, mutta muuten lasten elämä ei ole enää suojattua. Sukupolvien väliset rajat ovat hämärtyneet, ja lapset ovat sekä tietoisia ennen vain aikuisille kuuluneista asioista että joutuvat myös osallistumaan niiden selvittelyyn. Lasten tulevaisuuteen voikin liittyä erilaisia uhkakuvia esimerkiksi vanhempien avioerosta ja toisen vanhemman menettämisestä. Lapsille ei suoda oikeutta olla lapsia. Lapsuusaika on lyhentynyt. (Ziehe 1992, 16.)

Nykyään nuorten yhteiskunnallinen asema on siis erilainen kuin aiemmin. Nuoret ovat itsestään tietoinen sosiaalinen ryhmä, jolla on oma nuorisokulttuurinsa. Nuorisokulttuuri merkitsee nuorille vertaisryhmää, joka auttaa nuoria itsenäistymään ja löytämään oman itsensä. Tähän prosessiin kuuluu vallitsevien arvojen mitätöiminen, omat slangit ja salaseurat. (Sipilä 1982, 26 - 27.) Jaakon elämässä on näillä vertaisryhmillä hyvin suuri merkitys. Hän soittaa eräässä bändissä ja on vieläpä erittäin lahjakas alallaan. Tämä on hänen pätemisareenansa, jossa hän voi tuntea täyttävänsä vaaditut normit. Hän tuntee olevansa tässä ryhmässä tavallinen, normaali jäsen.

Jari Ehrnrooth on tutkinut joensuulaista hevinyuorisoa ja heidän suhtautumistaan kouluun. Tämä tutkimus vahvistaa omalta osaltaan tietoja siitä kokonaisvaltaisesta

mekanismista, joka kasvatussosioologisessa tutkimuksessa on havaittu häiriökäyttäytymisen taustalla. Kyseessä on usein nuorten oma tietoisesti tehty valinta toisentyypisen elämänmallin puolesta, kuin mitä koulu edustaa. Koulunvastainen alakulttuuri on siis ensinnäkin tietoinen ryhmäilmiö, toiseksi deprivatio-olosuhteiden seurausta ja kolmanneksi koulun käytäntöjen synnyttämää. Nuoret haluavat viestittää, että sille, mitä koulu tarjoaa, ei ole heillä käyttöarvoa. (Ehrnrooth 1988.)

Jaakko viestittää koulunvastaista asennettaan pukeutumalla erikoisesti ja huomiota herättävästi. Myös hänen kampauksensa vaihtelevat tiuhaan tahtiin, ja hän haluaa tietoisesti ärsyttää niillä opettajia. Koko hänen ulkoinen olemuksensa viestittää, että hän olisi mieluummin jossakin muualla kuin koulussa. Hän ilmoiti sen myös ääneen useasti varsinkin yläasteaikana:

“Mä käyn tätä koulua vaan sen takia, että mun on pakko, etten joudu laitokseen. Täällä ei opi mitään järkevää. Heti, kun mä oon riittävän vanha niin mä lopetan tän koulun. Se on sama onko mun peruskoulu silloin käyty vai ei. Ainut hyvä asia täällä on, että näkee kavereita.”

Jaakko ilmaisi, että kaverit ovat se ainoa mielekäs asia koulussa. Ihmissuhteiden mielekkyyden koulunkäyntiä motivoivana tekijänä on tuonut esiin myös Hämäläinen, jonka mukaan lapset ja nuoret kokevat koulun ensisijaisesti ihmissuhteiden kautta eivätkä niinkään koulussa suorittamansa työn välityksellä (Hämäläinen 1994, 76). Oppilaan suhde kouluun syntyy siis suurelta osin vuorovaikutuksesta toisiin oppilaisiin ja opettajiin. Ystävät ovat yksilön sosiaalisen kehityksen kannalta tärkeitä, ja nuoruusiässä ystävien merkitys korostuu entisestään, kun nuori alkaa irtaantua kodistaan.

Koko koulunkäynnin mielekkyys tai mielettömyys näyttää rakentuvan erilaisille vuorovaikutussuhteille. Tähän seikkaan tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota. Aikuiset ovat vastuussa siitä, minkälaisen roolin he opettajana ottavat oppilaisiin nähden ja miten he näitä kohtelevat. Näissä asioissa työyhteisö voi olla sysäävänä voimana kohti toisenlaista vuorovaikutuskulttuuria. Kuitenkin jokainen kasvattaja on loppujen lopuksi itse vastuussa siitä, mitä hänen luokkassaan tapahtuu, ja miten hän oppilaansa kohtaa.

6 SYRJÄYTYJÄ VAI SELVIYTYJÄ?

Jaakon kohdalla olen joutunut usein miettimään selviytykö hän tästä kouluajastaan, koska hän on joutunut kokemaan niin monia menetyksiä ja pettymyksiä. Hänen elämässään on alusta alkaen ollut näkyvissä syrjäytymisteoreettisia prosesseja, mutta toisaalta hänellä on myös paljon henkilökohtaisia vahvuuksia. Tuntuu, että hänen kohdallaan pelataan peliä, jossa panoksena on aika. Odotellaan sitä, että Jaakko pystyisi itse seisomaan omilla jaloillaan.

6.1 Syrjäytymisprosessin eteneminen

Syrjäytymisen käsite tuli suomalaisessa yhteiskuntapolitiikassa käyttöön 1970-luvun lopulla lisääntyneen työttömyyden ja siitä virinneen yhteiskunnallisen keskustelun myötä (Vähätalo 1987, 4). Sipilä määrittelee syrjäytymisen suhteellisen joustavasti. Hänen mukaansa syrjäytyminen tarkoittaa yksilöä ja yhteiskuntaa yhdistävien siteiden heikkoutta sekä tähän liittyvää ongelmien kasautumista ja pitkittymistä. Nyky-yhteiskunnassa työ ja perhe ovat ihmisten välisen yhteisyyden tärkeimmät instituutiot. Ne ovat myös tärkeimmät siteet yhteiskuntaan. Pahimmin syrjäytyneitä ovat ne, joilla ei ole työtä eikä perhettä. Syrjäytyminen työstä ja perheestä liittyvät usein yhteen siten, että toinen johtaa toiseen. (Sipilä 1986, 73.) Yksilön kannalta syrjäytymistä voidaan kuvata tilana, jossa ihminen tuntee itsensä kyvyttömäksi täyttämään yhteiskunnan odotuksia (Sipilä, 1979, 28).

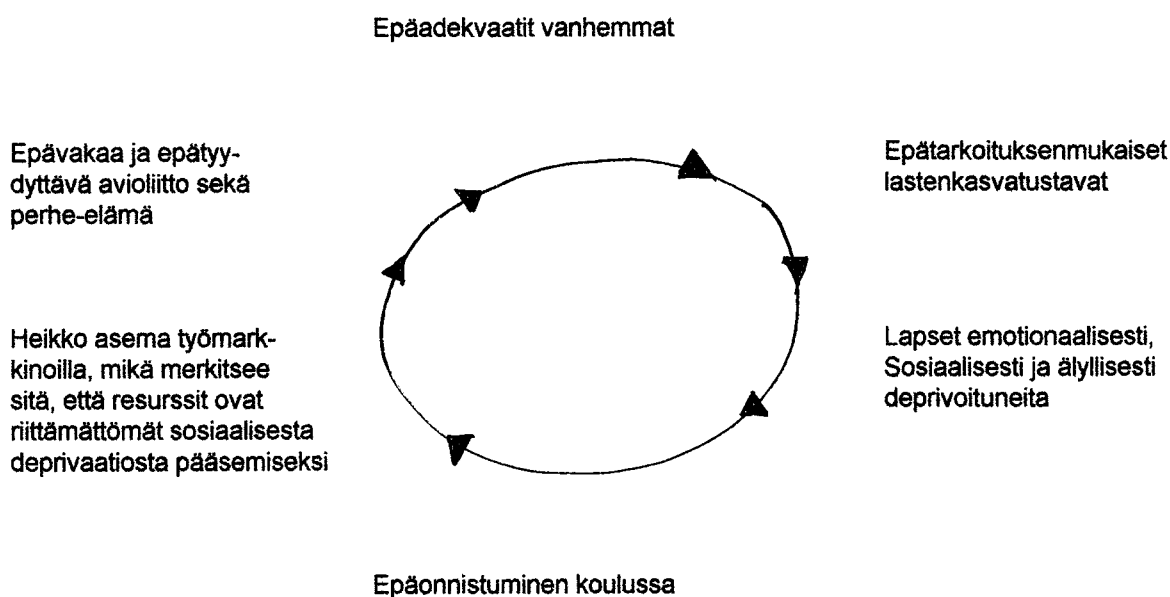
Syrjäytymisen syntyä ja ilmenemistä selittävistä kulttuurisista teorioista keskeisimpiä ovat sosiaalisen perimän teoria ja deprivatiokehäteoria. Näiden teorioiden perusajatus on kulttuurisen deprivatian siirtyminen sukupolvelta toiselle. (Ritakallio 1991, 22.)

Sosiaalisen perimän teorian kehittäjä Gustav Jonsson (1969) erotteli häiriintyneiden tukholmalaispoikien sosiaalista taustaa koskevassa tutkimuksessaan neljä kehitysprosessin tasoa:

1. Epäsuotuisa lapsuus
2. Epäonnistuminen yhteiskunnan jäsenenä
3. Epäonnistuminen vanhempana ja perheen muodostajana
4. Epäluottamus ja eristäytyminen yhteiskunnasta.

Teorian perusajatuksena on, että samoin kuin ihminen voi periä omaisuutta ja valtaa, hän voi periä myös köyhyyden, voimattomuuden ja muita sosiaalisia ongelmia. Niin sosiaalisella hyväosaisuudella kuin huono-osaisuudellakin on taipumus kasautua ihmisen elämänsä siirtyessä sukupolvelta toiselle sosiaalisten ja psykologisten prosessien välittämänä. Niukkaressurssiset, poikkeavat ja kontrolloimattomat ympäristöt ylläpitävät ongelmia rajoittamalla yksilön mahdollisuuksia ohjata elämänsä kulkuaan. (Jonsson 1973, 9 - 25.)

Periaatteessa Holmanin (1978, 117) deprivaatiokehäteoria (cycle of deprivation) kuvaa vastaavanlaista prosessia mutta ehkä hieman konkretisoidummin:



KUVIO 3: Holmanin deprivaatiokehäteoria (cycle of deprivation)(1978, 117)

Kun Jaakon asettaa tähän Holmannin deprivatiokehäteoriaan, niin voi sanoa seuraavaa. Hänellä on ollut epäadekvaatit vanhemmat, ja tämän seurauksena lastenkasvatusmenetelmät ovat varhaislapsuudessa olleet epätarkoituksenmukaiset. Tästä voisi jatkaa kehää ja sanoa, että hän on emotionaalisesti ja sosiaalisesti deprivoitunut. Tästä taas on ollut seurauksena koulussa epäonnistuminen. Vaarana on, että Jaakko syrjäytyy normaaleilta työmarkkinoilta, joka taas vaikuttaa negatiivisesti hänen omaan perhe-elämäänsä. Kehä saattaa alkaa alusta hänen omien lastensa kohdalla.

Sosiaaliseen selviytymiseen liittyvien ongelmien jatkuvuus sukupolvelta toiselle perustuu Quintonin & Rutterin (1988, 1 - 19) mukaan pitkälti huonojen olosuhteiden jatkuvuuteen tai ketjuuntumiseen lapsuudesta aikuisuuteen. Tämä voi johtua joko yksilöstä riippumattomista syistä tai yksilöiden omista valinnoista ja tahattomista toiminnoista. Yksilö voi kuitenkin omalla sopeutumattomalla käyttäytymisellään aikaansaada ympäristön negatiivisia reaktioita. Jaakon kohdallahan on käynyt juuri näin.

Olosuhteiden pysyvyys ja ketjuuntuminen eivät kuitenkaan yksin selitä ongelmien siirtymistä, vaan jatkuvuuteen kytkeytyy myös psyykkisiä prosesseja. Lapsuuden vastoinkäymiset ja kokemukset saattavat tehdä yksilöstä elämänvaikeuksien edessä herkästi haavoittuvan. (Quinton & Rutter 1988, 1 - 19.)

Epäsuotuisaa lapsuutta pidetään siis ensimmäisenä askeleena kehitysprosessissa, joka jatkuu, kunnes päädytään yhteiskunnan jäsenenä epäonnistuneeseen aikuisuuteen. Jaakkoa on seurannut tietynlainen hylkäämisen ketju jo useita kertoja. Varhaislapsudessaan hänen vanhempansa eivät olleet kykeneviä huolehtimaan hänestä, ja hän joutui lastenkotiin. Ala-asteaikana hän joutui vaihtamaan koulua, koska koulun opettajat eivät enää jaksaneet. Myös yläasteella eräät opettajat siirsivät Jaakon oppituntiansa ajaksi erityisopettajalle, koska eivät pärjänneet hänen kanssaan.

Takala (1992) käyttää termiä kouluallergia kuvatessaan nuorten syrjäytymistä koulusta, sen normeista ja tavoitteista (Takala 1992, 33). Takalan tutkimuksessa kouluallergikolla tarkoitetaan perus- tai ammatillisen koulutuksen keskeyttäneitä nuorisotyötöntä, joka ei edes halua minkäänlaiseen koulutukseen. Hän ei myöskään pysty jäsentämään omia halujaan ja kykyjään suhteessa muihin tai itseensä. Kouluallergikko on yhteiskunnasta syrjäytynyt jo kouluaikanaan. (Takala 1992, 8.) Syrjäytymisprosessi jatkuu ja rakentuu Takalan mukaan viidestä eri vaiheesta (Takala 1992, 38):

1. vaikeudet koulussa, kotona tai sosiaalisessa toimintaympäristössä
2. koulun keskeyttäminen tai alisuorittaminen
3. työmarkkinavaihe, jossa ajautuminen huonoon työmarkkina-asemaan
4. täydellinen syrjäytyminen (työn vieroksunta, kriminalisoituminen, sosiaaliavustuksilla toimeentulo, alkoholisoituminen, eristäytyminen, tms. marginalisoituminen)
5. laitostuminen tai eristäminen muusta yhteiskunnasta.

Takala pitää kouluallergiaa samanaikaisesti yhteiskunnallisena, yhteisöllisenä ja yksilöllisenä ongelmana ja tähän ilmiöön kuuluu seuraavanlaisia piirteitä (Takala 1992, 34):

- negatiivinen asenne kouluun
- flegmaattisuus tai aggressiivisuus opettajaa kohtaan
- opettaja (tai kukaan muukaan aikuisryhmien edustaja) ei saa otetta
- haluttomuus mihinkään
- tietämättömyys omista haluista ja kyvyistä
- ei liiemmin vapaa-ajan harrastuksia
- päämäärättömyys (elämä näyttää olevan kuin ajopuulla)
- passiivista tai häiriköivää vastarintaa
- kaupallisen nuorisokulttuurin passiivinen kulutus päähuvina
- halu elää ilman, että tarvitsisi raataa (utopistisia amerikkalaisten TV-sarjojen elämäntapaihanteita)
- yleinen jäsentymättömyys omista kyvyistä ja omasta persoonasta sekä suhteesta yhteiskunnan organisaatioihin

Kouluallergikot ovat uusi koulutuksellinen alaluokka, joka ei löydä helposti paikkaansa työelämässä. Syinä ovat työpaikkojen niukkuus, verraten matala koulutus sekä vaurioitunut itsetunto ja menetetty usko omaan kykyihin. Koulutuksesta syrjäytyminen johtaa usein työstä syrjäytymiseen ja tämä edelleen kehämäisesti kulttuuriseen syrjäytymiseen.

Syrjäytymiselle on tyypillistä nuoren ongelmien kasautuminen. Kielteiset koulukokemukset, kuten kiusatuksi tuleminen, kiusaaminen ja heikko kouluviihtyvyyttä ovat syrjäytymisriskiä lisääviä tekijöitä. Heikommin menestyvät oppilaat suhtautuvat koulunkäyntiin muita kielteisemmin ja pitävät opettajan heille antamaa tukea huonona. Heillä on paljon poissaoloja, koulupinnausta ja koulunkäynnin keskeyttämisajatuksia. Juuri nämä oppilaat tarvitsisivat peruskoulun päättövaiheessa paljon henkilökohtaista ohjausta. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 51.)

Nämä edellä mainitut syrjäytymisen kehityskulun teoreettiset piirteet pitävät hyvin pitkälle paikkansa Jaakon kohdalla. Suuri haaste meille kasvattajille onkin se, onko tuota kehityskulkua kohti syrjäytymistä mahdollista pysäyttää, ja jos on, niin missä vaiheessa ja millä keinoin.

6.2 Yksilön selviytymisresurssit

6.2.1 Koulun piilo-opetussuunnitelmaan sopeutuminen

Jaakolla on hyvin selkeä mielipide siitä, miten hän olisi Penttilän ala-asteella selvinnyt joutumatta hankaluuksiin opettajien kanssa.

“ Mun olis vaan pitänyt olla niinku vastaanväittämättä mutta en mä semmonen osaa olla. Mä sanon suoraan mitä mä ajattelen ja kerron mielipiteeni ja jos joku tulee mulle aukomaan niin mä sanon takasi. Ja vatupassissa mä en oo ikinä osannu istua. En mä silleen osaa olla, mä oon tottunu sanomaan mielipiteeni.”

Tässähän on kyse koulun piilo-opetussuunnitelmaan sopeutumisesta. Jaakko ei kestä sitä, että häntä yksioikoisesti vaaditaan käyttäytymään hänen omasta mielestään epäoikeudenmukaisesti ja epämielikkäällä tavalla. Jaakko ei hyväksy opettajien ja oppilaiden kesken vallitsevaa muodollista, perinteistä roolirakennetta.

Selviytyäkseen oppilaan on opittava olemaan koulussa kuuliainen ja keskittämään tarkkaavaisuutensa opettajasta lähteviin aloitteisiin ja vihjeisiin, joita on tunnollisesti noudatettava, vaikka ei tajuaisikaan tehtävien mielekkyyttä. Useimmat oppilaat oppivat pian, että palkinnot tulevat niille, jotka elävät luokkahuoneissa hyvää elämää. Koulumaailmassa tämä tarkoittaa toimimista opettajan ohjeiden mukaan. (Jackson 1968, 26.) Jos oppilas ei sopeudu tällaiseen toimintamalliin, hän joutuu hankaluuksiin. Jaakon kohdalla nämä hankaluudet kärjistyivät niin pitkälle, että hän joutui kuudennella luokalla kesken syyslukukauden vaihtamaan koulua.

Oppilas siis selviytyy koulussa, mikäli hän sopeutuu vastaan väittämättä koulun ja opettajien tapoihin. Näyttää siltä, että koulu kulkee radallaan ja oppilaat joko pysyvät mukana tai suistuvat. Jos oppilas suistuu, syyn katsotaan olevan hänessä ja hänen ominaisuuksissaan. Tuntuu ihmeelliseltä, että vastuu selviämisestä voidaan antaa oppilaiden kannettavaksi.

6.2.2 Yksittäisen opettajan persoonallisuuden merkitys

Jaakko tuo esille opettajan persoonallisuuden suuren merkityksen koulunkäyntinsä tukijana tai tuhoajana. Opettajan kyvystä hoitaa vuorovaikutussuhdetta oppilaaseen näyttää olevan hyvin paljon kiinni se, miten oppilas koulussa selviytyy. Jaakolla oli vaikeuksia Penttilän ala-asteella, samoin Salmelan yläasteella. Vuorovaikutus opettajien kanssa ei toiminut. Mattilan ala-asteella hän selviytyi opettajan sanojen mukaan "siinä kuin muutkin". Vuorovaikutusilmapiiri oli tässä koulussa aivan toisenlainen. Erilaiset yksilöt koettiin positiivisena piristykseenä helpompien oppilaiden seassa.

Kokonaiskulttuuristen muutosprosessien takia koulu on instituutiona menettänyt sille aikaisemmin itsestään selvänä kuuluneen sädekehän. Nyt opettajan vastuulle jää koko koulun ilmapiiristä huolehtiminen. Hänen pitää omalla persoonallisuudellaan, omilla kyvyillään ja toiminnallaan tuottaa se aikaisemmin itsestään selvänä koululle kuulunut symbolinen todellisuus. (Ziehe 1991, 168.)

Näyttää siltä, että joidenkin opettajien on vaikea yhdistää työhönsä omaa intiimiä ja persoonallista kokemustaan. Viileä, ehkä hiukan etäinen ja persoonaton ammatillisuus antaa suojakilven, jonka takana on turvallisempi pysytellä. (Laine 1997, 110.) Opettajille on helppoa kätkeytyä tällaisen ammattiroolin taakse, mutta varsinkin yläasteella oppilaat kaipaavat aikuista ihmistä, johon voivat luottaa. Omien vanhempien kanssa on tietynlainen irtioton vaihe juuri yläasteaikana, mutta siitä huolimatta oppilaat kaipaavat turvallisia aikuiskontakteja. Opettajat voisivat valmiiden didaktisten mallien etsimisen sijasta luottaa avoimeen kommunikaatioon ja välittömään vuorovaikutukseen lasten ja nuorten kanssa. Tällaiset vuorovaikutustilanteet mahdollistaisivat luokkamutoisen opetuksen ritualististen toimintatapojen ja vakiintuneiden rooliodotusten murtamisen. Ihmisiähän oppilaatkin ovat. Opettajilla tulisi olla enemmän halua kohdata heitä nimenomaan ihmisinä.

Myös aivotutkija Bergström on ottanut asiaan kantaa. Hänen mukaansa nykyinen opettajatyyppi on korvattava "arvo-opettajalla", joka ei ahda lapsiin tietoa vaan harjoittelee yhdessä oppilaiden kanssa käyttämään tietoa ihmisen kannalta arvokkaisiin tarkoituksiin. Siihen ei tarvita akateemisia opettajia, joilla on pääasiassa teorian tietoa, vaan henkilöitä, jotka ymmärtävät lapsia ja nuoria, pystyvät elämään heidän kanssaan ja tietävät, mitä tieto ja arvo ovat. (Bergström 1997, 78.)

Koulumaailmassa ja myös muilla elämänareenoilla vallitsee se tosiasia, että kaikkien kanssa vuorovaikutus ei luonnistu aivan mutkattomasti. "Kemiat eivät pelaa", kuten sanotaan. Kuitenkin jokaisen ammattikasvattajan tulee kantaa vastuuta omasta toiminnastaan niin paljon, että pyrkii kaikin keinoin saamaan tuon vuorovaikutuksen kasvatettavan kanssa toimimaan. Sen pitäisi olla aikuisen vastuulla, ei lapsen. Ja jos ei mikään muu auta, niin opettajan pitäisi tuntea eettistä vastuuta edes sen verran, että hän voi tunnustaa, että hän ei ole jollekin lapselle hyväksi.

6.2.3 Oppilashuollon toimintamalli

Jaakko on ollut erilaisten oppilashuollollisten toimenpiteiden kohteena lähes koko kouluajan. Yhteiskunnallisen ja hyvinvointivaltiollisen kehityksen myötä lähes jokaista ongelmaa hoitamaan ja ratkaisemaan syntyi oma ammattiauttajansa. Kouluun, opettajien rinnalle, perustettiin terveydenhoitajan, koululääkärin, hammashoitajan, psykologin, kuraattorin, opinto-ohjaajan ja erityisopettajan virkoja jakamaan oppilaiden opettajille aiheuttamaa työtaakkaa. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 162.)

Näitä oppilashuollon työntekijöitä tarvitaan, sillä luokkahuoneopetus ei siedä suuria poikkeamia keskimääräisestä. Näillä poikkeamilla tarkoitetaan sellaisia toiminnallisia poikkeamia, jotka edellyttäisivät yksilöllistä paneutumista standardikeinojen sijaan. Oppilaiden muuttuva elämäntilanne tuo tällaisia tilanteita kuitenkin kouluun koko ajan. Mikäli opettajan hallintakeinot ehtyvät, hänellä on käytettävissään tukijoukko, oppilashuoltotoiminta. Ongelmia aiheuttavia oppilaita yritetään ikään kuin kuntouttaa takaisin koulunkäyntitoimintaan. Ellei tämäkään onnistu, reservissä on toinenkin tukijoukko; viimesijainen sosiaalityö, jonka toimivaltaan kuuluvat mm. laitossijoitukset, joita tehdään jatkuvasti. Mikä onkaan seuraus: lisää elinvuosia satavuotiaalle luokkahuoneopetukselle ja koulunkäyntitoiminnalle. (Arnkil 1991, 13.)

Yhteiskuntamme on korostanut yksilön vastuuta silloinkin, kun yksilö on saanut kannettavakseen perimänsä tai ympäristönsä taakkoja. Lisäksi korostetaan myös sitä, että tulevilta yhteiskunnan kansalaisilta vaaditaan sopeutumiskykyä ja tilanteiden hallintaa. Näihin yhteiskunnan vaatimuksiin koulumme vastaa hoitamalla, siirtämällä ja kouluttamalla yksilöitä. Moni ongelmallinen tilanne onkin ratkennut näin, mutta tällä työskentelytavalla on se hyvä ja huono puoli, että se vapauttaa koulun muuttumisen vastuusta. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 166 - 167.)
Jaakon siirtämistä Penttilän ala-asteelta Mattilan ala-asteelle kommentoi vastaanottava opettaja näin:

“Jos tilanne menee siihen, että aletaan harkitsemaan jonkun oppilaan siirtämistä pois kouluyhteisöstä niinku kokonaan, niin kyllä silloin pitäisi tutkia se koko yhteisö tarkemmin, että mitä siellä todella on tapahtunu. Esimerkiksi tässä tapauksessa ei saa ajatella, että pelkästään Jaakon poistaminen poistaisi sen koulun ongelmat. Tässä tapauksessa Jaakosta jollakin tavalla rohkeampana ja herkempänä henkilönä tuli kanava, jota kautta koulun vaikeudet purkautui esille. Hänestä tuli sitten myös sekä syyllinen, että uhri loppujen lopuksi.”

Mielenkiintoista on se, että koulussa esiintyvien ongelmien käsittely lähtee opettajan määrittelyn pohjalta. Oppilashuolto toimii käytännössä useimmiten siten, että ongelmalliseksi koettu oppilas pyritään muuttamaan normaaliksi ja vaivattomaksi (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 166). Juuri näin on toimittu Jaakonkin kohdalla. Aina, kun ongelmia on ilmaantunut, on Jaakko ja hänen käyttäytymisensä nostettu käsittelyn ja pohtimisen kohteeksi. Tavoitteena on ollut saada hänet toimimaan taas normien mukaan. Hänet on myös siirretty koulusta toiseen, tai yläasteaikana erityisopettajalle tietyn opettajan kaikilta tunneilta. Aina ongelmien ilmaannuttua Jaakon on hylännyt se kasvattaja, joka on ollut toisena osapuolena vuorovaikutussysteemissä ja ongelmien synnyssä. Hänet on siirretty seuraavaan paikkaan, eikä erimielisyyksiä ja väärinkäsityksiä ole selvitetty niiden ihmisten kanssa, joiden kanssa ne ovat syntyneet. Oppiiko Jaakko tätä mallia noudattaen, että yleensäkin elämässä ikävät asiat ja erimielisyydet voi vain jättää selkänsä taakse eikä niitä tarvitse sen kummemmin käsitellä? Aikuisten on vastuu tässäkin asiassa.

Koulu instituutiona ei voi pelastaa ketään. Vaikka koulun sisälle järjestetään mitä tahansa turvaverkkoja, se ei välttämättä pelasta Jaakkoa. Kysymys on enemmänkin toimivista vuorovaikutussuhteista kuin erilaisten temppujen tekemisestä. Jaakko tarvitsee turvallisia, rajoja asettavia ja vuorovaikutustaitoisia aikuisia ympärilleen. Hän kaipaa sellaisia aikuisia, jotka ottavat aikuisen roolin ja kantavat vastuun vuorovaikutuksen toimivuudesta. Hän tarvitsee aikuisia, jotka kykenevät tarvittaessa joustamaan, pyytämään anteeksi ja astumaan pari askelta taaksepäin. Hänen kanssaan tulee kyetä nollaamaan tilanne joskus ja aloittamaan taas yhteistyö alusta. Hän tarvitsee mallia, jonka mukaan voi opetella rakentavan vuorovaikutuksen taitoja. Hänen tilanteessaan ei ole mitään hyötyä aikuisista, jotka asettuvat valtataisteluun hänen kanssaan. Ei myöskään sellaisista, jotka

loukkaantuvat jokaisesta poikkipuolisesta sanasta tai hermostumisesta. Jaakko elää hyvin voimakkaasti tässä hetkessä tätä päivää, mutta opettajien tulisi muistaa, että oppilaita kasvatetaan huomista varten.

Kysymykseen siitä, onko Jaakko selviytyjä vai syrjäytyjä, on tällä hetkellä vaikea vastata. Paljon enemmän tarvittaisiin opettajien taholta ymmärtämystä, yhteistyötä ja kokonaisvaltaisempaa suhtautumista kasvatustyöhön. Kuitenkin Markku Jahnukaisen (1997) väitöskirja entisten tarkkailuluokkien oppilaiden peruskoulun jälkeisistä elämänvaiheista antaa positiivista toivoa. Näistä oppilaista suurin osa selviytyi tukitoimin ja ymmärtäväisten aikuisten avulla kiinni selviytymiseen.

7 POHDINTA

Olen pyrkinyt tutkimukseni avulla luomaan mahdollisimman todellisen näkymän sopeutumattoman oppilaan koulunkäyntikokemuksiin. Käsitykseni niistä koulun käytänteistä, jotka eniten vaikuttavat sopeutumattoman oppilaan koulunkäyntikokemuksiin ovat selkiintyneet. Vaikka tämä onkin tapaustutkimus, ja koskee vain yhden oppilaan kokemuksia, olen havainnut samoja ajatuksia ja kokemuksia olevan myös muilla sopeutumattomiksi leimatuilla oppilailta.

Näyttää siltä, että koulun fyysisillä tilajärjestelyillä ei ole kovinkaan paljon merkitystä sopeutumattoman oppilaan koulunkäyntikokemuksiin. Erilaiset tilat kuuluvat tietynlaisina instituutioon nimeltä koulu. Jaakko ei juurikaan arvioinut eri tiloja niiden fyysisten ominaisuuksien kautta vaan lähes aina niiden sosiaalisen tai toiminnallisen ulottuvuuden kautta. Onko siis niin, että oppilaat mieltävät pienestä pitäen koulun tietynlaiseksi tilajärjestelmäksi, jonka kuuluukin olla tietyn muotoinen? On tietenkin muistettava sekin, että kaikki tässä tutkimuksessa olevat koulut ovat hyvin perinteisiä tilaratkaisuiltaan, joten vertailuvaihtoehtoja tiloiltaan eri tyyppisistä kouluista ei ollut.

Mainitsin, että Jaakko koki koulun tilat niissä tapahtuvan toiminnan tai vuorovaikutuksen kautta. Tämä toi eri tiloihin joko positiivisen tai negatiivisen latauksen. Koulun piha-alueella oli selvästi Jaakon kokemusmaailmassa positiivinen lataus. Siellä saattoi olla lähes opettajien kontrollin ulkopuolella. Piha-alueella saattoi seurustella kavereiden kanssa vapaasti ja heittäytyä hetkeksi oppituntien välillä oppilaan roolista siviilirooliin. Jaakon tyyppiselle oppilaalle, jolla saattaa olla koulupäivän aikana monenlaisia ongelmia opettajien kanssa, tällaiset hengähdystauot piha-alueella ovat todennäköisesti tervetulleita. Muissa koulun tiloissa toiminta onkin jo kontrolloidumpaa, ja ne Jaakko koki negatiivisempina.

Koulun sosiaalinen järjestelmä sisältää koulun roolijärjestelmän ja siihen sidoksissa olevan vuorovaikutuksen. Sekä erilaisiin rooleihin että vuorovaikutuksen määrään ja laatuun vaikuttavat toisaalta koulun viralliset säännöt ja toisaalta

koulun piilo-opetussuunnitelma. Sen olemassaoloa ei välttämättä edes huomaa, mutta se ilmenee erilaisina kouluun vakiintuneina käytäntöinä hoitaa asioita, ja se periytyy opettajakunnassa sukupolvelta toiselle.

Vuorovaikutus on rooleihin sidottua, ja näistä rooleista on koulussa vaikea päästä irti. Ne tavallaan turvaavat opettajien ja myös oppilaiden työskentelylle ja toiminnalle tietyt ehdot ja rajat. Mikäli oppilas pystyy noudattamaan tätä rooleihin sidottua säännöstöä, vuorovaikutus toimii moitteettomasti, ja hän saa hyvän tai tavallisen oppilaan roolin. Jos oppilas ei tähän kykene, hänet leimataan epäsosiaalisiksi, häiriköksi tai sopeutumattomaksi. Näiden oppilaiden kannalta tuntuu ikävältä, että kun opettaja on sijoittanut oppilaan johonkin rooliin, häntä ei kohdella enää yksittäisenä oppilaana vaan tämän tietyn kategorian edustajana. Kuitenkin juuri sopeutumattomille oppilaille opettajan ja oppilaan keskinäisellä vuorovaikutuksella näyttäisi olevan kaikkein suurin merkitys koulussa onnistumiselle tai epäonnistumiselle.

Koulu ei instituutiona pysty sopeutumattomia oppilaita pelastamaan. Sillä ei tällä hetkellä ole sellaista turvaverkkoa, joka toimisi riittävän tehokkaasti. Koululla on opettajakunnan apuna joukko ammattiauttajia erityisongelmia hoitamaan, mutta tämän oppilashuoltotoiminnan ensisijainen tehtävä on sopeutumattomien oppilaiden kuntouttaminen takaisin koulunkäyntitoimintaan ja ääritapauksissa oppilaiden sijoittaminen erilaisiin erityislaitoksiin. Oppilashuoltotoimintaa voisi kehittää siihen suuntaan, että se entistä enemmän panostaisi koulun yleisen ilmapiiriin ja vuorovaikutussuhteiden kehittämiseen sekä oppilaiden kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen tarvittavien taitojen opettamiseen opettajille. Nythän oppilashuolto lähinnä kuntouttaa sopeutumattomia yksilöitä takaisin koulunkäyntikelpoisiksi.

Sopeutumaton oppilas kokee koulun ahdistavana paikkana, kun hänen kanssaan ei juuri kukaan tule toimeen. Sopeutumattomat oppilaat ovat usein rajattomia ja kuin hukassa oman itsensä kanssa. Varsinkin yläasteen aineopettajajärjestelmän mukaan toimiva koulu ei vastaa Jaakon kaltaisten oppilaiden tarpeisiin. Kukaan ei tällaisessa systeemissä kanna viimeistä vastuuta tukea tarvitsevasta oppilaasta. Hän ajalehtii paikasta toiseen ja oppitunnilta toiselle. Lähes jokaisen opettajan tunnilla on erilaiset säännöt, joiden mukaan toimitaan. Tällaiselle Jaakon

kaltaiselle voimakkaasti asioihin reagoivalle oppilaalle olisi tärkeää selkeys ja turvalliset, samoina pysyvät säännöt ja rajat. Tällöin oppilas tietää ainakin teoriassa, miten tulee toimia.

Tärkein pelastusrenkas sopeutumattoman oppilaan kannalta on toimiva vuorovaikutussuhde opettajien kanssa. Sen varassa Jaakko joko selvisi tai ei selvinnyt koulun arkipäivän tilanteissa. Silloin, kun opettaja kykeni ottamaan huomioon Jaakon elämäkokonaisuuden ja siihen liittyvät tapahtumat osana hänen kokonaispersoonallisuuttaan, toimi vuorovaikutussuhde hyvin. Tämä vaatii kuitenkin opettajalta ylimääräistä paneutumista oppilaan asioihin, eikä jokaisella opettajalla ole siihen aikaa eikä edes halua. Vuorovaikutussuhteen onnistuminen riippuu myös siitä, miten opettaja oman tehtävänsä opettajana ja kasvattajana määrittelee.

Opettajan omaksuma rooli, persoonallisuus ja myös rohkeus määräävät sen, miten pitkälle opettaja oppilaan yksilöllisessä huomioimisessa menee. Vaivattomintahan olisi käsitellä luokkaa massana normaaliperiaatteiden mukaisesti ja siirtää oppilas oppilashuollon kuntoutettavaksi, jos hän ei selviä tässä systeemissä. Näinhän tapahtui usein myös Jaakolle. Kuitenkin yksittäisen oppilaan kannalta hänen erityistarpeidensa yksilöllinen huomioiminen olisi tärkeää. Jaakko tarvitsi selviytyäkseen hänen kokonaistilanteensa huomioon ottavia ja joustavia ratkaisuja. Hän halusi päästä myös itse vaikuttamaan asioiden suunnitteluun ja toteutusvaihtoehtoihin. Tähän ei kaikkien opettajien kanssa kuitenkaan ollut mahdollisuutta, ja silloin vuorovaikutus ja opiskelutoiminta sai surkean lopun.

Tuntuu siltä, että juuri tämä yksilöllisesti jonkun oppilaan asioihin paneutuminen koetaan opettajakunnan keskuudessa jotenkin tuomittavana ja turhana toimintana. Näin on varsinkin silloin, jos kysymyksessä on käyttäytymishäiriöinen oppilas. Diagnosoituihin oppimisvaikeuksiin opettajakunta suhtautuu jo positiivisesti, ja näitä oppilaita ollaan valmiita auttamaan ja tukemaan. Käyttäytymishäiriöisen oppilaan arvellaan vain tahallaan ärsyttävän opettajia ja häiritsevän opetusta. Nämä oppilaat pyritään saamaan normaalisti käyttäytyväksi erilaisin kurinpidollisin toimenpitein. Usein on vaikea nähdä, että häiritsevän käyttäytymisen tai tehtävien laiminlyömisien takana voisi olla muutakin kuin laiskuus tai ilkeys. Esimerkiksi Jaakon luokalla yläasteella oli eräs tyttö, joka oli lähtenyt kotoa pois siellä

käytävien jatkuvien riitujen takia. Ennen tilanteen selviämistä hänellä ei muutamana päivänä ollut tarkkaa tietoa, kenen kaverinsa luona hän seuraavan yön viettäisi. En usko, että aivan ensimmäisenä tällaisessa tilanteessa tulee mieleen koulutehtävien tekeminen.

Koulun virallisena tehtävänä on sosiaalista oppilaista yhteiskuntakelpoisia kansalaisia. Kuitenkin näyttää siltä, että koulu sosiaalista oppilaita ensisijaisesti koulunkäyntitoimintaan. Tämä tulee esille aivan jokapäiväisessä tavassa toimia oppilaiden kanssa. Koulun tapaa hoitaa asioita säätelee kirjoittamaton epävirallinen piilo-opetussuunnitelma, joka on koko ajan läsnä, mutta jonka läsnäoloa ei välttämättä huomaa. Ainakaan sitä ei tunnusteta. Piilo-opetussuunnitelma näkyy esimerkiksi koulun kontrolli- ja rankaisukäytännöissä ja opetuksen toteuttamistavoissa. Koulun työskentely- ja suhtautumistavoissa on jäänteitä kaukaa historiasta, ja nämä tavat säilyvät vuosikymmenestä toiseen. Uudet opettajatkin vähitellen asettuvat tai asetetaan ruotuun, ja kaikki jatkuu ennallaan. Tuntuu siltä, että jokin toimintatapa on ikään kuin "jäänyt päälle". Se on toiminut tietyissä olosuhteissa, mutta tilanteiden, oppilaiden ja aikakauden muuttuessa kyseinen toimintatapa ei enää vastaa tarkoitustaan. Koulun ja yksittäisen opettajan olisikin syytä miettiä käyttämiään rutiineja ajoittain ja opetella perustelemaan ainakin itselleen käyttämiensä toimintatapojen merkityksellisyys.

Piilo-opetussuunnitelma on kytkeytynyt normaalisuuden käsitteeseen. Koululle on muodostunut tietty normaali tapa toimia tietyissä tilanteissa, ja usein tämä normalisuus on nimenomaan piilo-opetussuunnitelman sanelemaa. Suurin osa oppilaista sopeutuu näihin koulun normaaleina pidettyihin käytäntöihin ilman suurempia ongelmia. He ovat oppilaita, joiden elämäntilanne kokonaisvaltaisesti ajateltuna on niin hyvä, että he kykenevät toimimaan järkevästi vallitsevassa systeemissä. Ongelman koulumaailmaan tuottaa normaalista poikkeava oppilas.

Suurin osa oppilaista siis selviytyy koulusta ilman suuria ongelmia. Koulussa selviytymistä helpottaa Kivisen ja Kivirauman mukaan oppilaan taustan ja omaksutun kulttuurin sekä koulun edustaman kulttuurin yhteensopivuus. Parhaiten koulun sääntöihin sopeutuvatkin keski- ja ylempien luokkien lapset, joiden perheissä on koulustraditiota. Koulun tuottamassa poikkeavuudessa on kyse oppilaan ja koulun

edustamien kulttuurien yhteentörmäyksestä eli siitä, että oppilas ei ole omaksunut koulun kielipeliä ja oppilaan roolia. (Kivinen & Kivirauma 1985, 87 - 88.)

Yhteiskunnallisen muutoksen myötä lasten ja perheiden rakenne ja elämäntyyli on kuitenkin muuttunut. Tämä vaikuttaa omalta osaltaan nuorten suhtautumiseen kouluun ja sen merkitykseen heidän elämässään. Valitettavasti monilla suorituksilla, jotka lasten odotetaan koulussa täyttävän, ei ole mitään yhteyttä heidän muuhun elämäntilanteeseensa (Ziehe 1992, 35 - 36). Koululle tämä kehitys asettaa uudenlaisia haasteita. Martti Lindqvistin mielestä opettajan työstä tulee entistä vaikeampaa juuri yhteiskunnallisten muutosten vuoksi, sillä lapset ovat hänen mielestään herkkiä mittareita yhteiskunnassa tapahtuville muutoksille. Opettajan on yhä enemmän oltava varsinaisen ammattinsa ohella myös sosiaalityöntekijä ja terapeutti, koska juuri lapsissa heijastuvat hyvin herkästi mm. sosiaaliset kriisi-ilmiöt. (Lindqvist 1995, 40.)

Koulu näyttää olevan jotenkin ristiriitaisessa tilanteessa erilaisten ulkopuolelta tulevien vaatimusten ja omien resurssiensa kanssa. Varsinkaan yläasteen opettajilla ei ole koulutusta vastata esimerkiksi edellä esitettyihin Lindqvistin vaatimuksiin. Tosiasia on kuitenkin se, että koulu joutuu kohtaamaan hyvinkin ongelmallisia perheitä ja oppilaita, ja näiden tarpeisiin sen tulisi jotenkin kyetä vastaamaan. Koulun pitäisi ehkä vetää selkeämpi linja näihin asioihin, ja jakaa sen jälkeen riittäviä resursseja käytännön toimista vastaaville työntekijöille.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1996. Erinomaista, rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Bergström, M. 1997. Lapsi - viimeinen orjamme. Juva: WSOY.

Blackledge, D. & Hunt, B. 1985. Sociological Interpretations of Education. London: Routledge.

Bower, E. & Lambert, N. 1971. In-school screening of children with emotional handicaps. Teoksessa Long, N. , Morse, W. & Newman, R. Conflict in the classroom. Ed. 2, Belmont, Calif. : Wadsworth Publishing Co., Inc.

Broady, D. 1986. Piilo-opetus suunnitelma. Mihin koulussa opitaan? Jyväskylä. Gummerus.

Bronfenbrenner, U. 1973. Kaksi lapsuuden maailmaa. Helsinki: Tammi.

Bronfenbrenner, U. 1979. The Ecology of Human Development. Experiments by Nature And Design. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. 1981. Sosialisatitotkimus. Espoo: Weilin + Göös.

Carr, W & Kemmis, S. 1986. Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research. London: Falmer Press.

Ehrnrooth, J. 1988. Hevirock ja hevarit: Myytit, tyyli, alakulttuuri. Tapaustutkimus hevareista Joensuun nuorisotaloyhteisössä. Joensuun yliopisto, Karjalan tutkimuslaitoksen julkaisuja N:o 83.

Eskola, A. 1979. Sosiaalipsykologia. Helsinki: Tammi.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.

Hirsjärvi, S, Hurme, H 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Holman, R. 1978. Poverty - Explanations of Social Deprivation. Oxford: Martin Robertson & Co Ltd.

Hytönen, J. 1997. Lapsikeskeinen kasvatus. Juva: WSOY.

Hämäläinen, M. 1994. Näkökulmia epäsosiaaliseen kehitykseen. Kasvatus 25 (1), 72-78.

Ikonen, R. 1986. Kasvatus luovuuteen - tavoitteena positiivinen vapaus. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden osaston tutkimuksia 11.

Jackson, P. W. 1968. Life in Clasrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Jahnukainen, M. 1997. Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Jonsson, G. 1969. Det sociala arvet. Stockholm.

Jonsson, G. 1973. Att bryta det sociala arvet. Stockholm: Tiden.

Kalliopuska, M. 1990. Itsetunto. Helsinki: Kirjayhtymä.

Kauffman, J.M. 1986. Educating children with behavior disorders. Teoksessa Morris. R.J. & Blatt, B. (eds.) Special education. New York: Pergamon Press.

Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.

Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1985. Poikkeavuuden tuottamisesta Suomessa. Kasvatus 16 (2), 16.

Kivinen, O. & Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt. Turun yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja A:105.

Kloehn, E. 1979. Käyttäytymishäiriöt - uusi lastentauti? Keuruu: Otava.

Koro, J. 1982. Käyttäytymishäiriöisten opetus. Teoksessa Moberg, S. (toim.) Erilaiset oppilaat. Jyväskylä: Gummerus.

Koro, J. 1991. Käyttäytymishäiriöiset lapset. Teoksessa Runsas, R. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliitto. Julkaisu n:o 87. Jyväskylä: Gummerus. 453 - 473.

Kääriäinen, H. & Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.

Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13. Jyväskylän yliopisto.

Lindqvist, M. 1995. Mieli vai tarkoitus. Helsinki: Otava.

Meri, M. 1995. Mitä koululuokassa todella tapahtuu? Teoksessa Vaahtokari, A ja Vähäpassi, A (toim.) Tutki, vertaile, arvioi - näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Tampere: Tammer-Paino Oy. 32 - 49.

Mäensivu, K. 1995. Opettajat oppilaidensa kuvaajina - praktis-konstruktioivinen näkökulma. Jyväskylän yliopisto.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.

Nummenmaa, T. 1970. Lukion psykologia. Porvoo: WSOY.

Ojala, T. & Uutela, A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.

Oldman, D. 1994. Adult-Child Relations as Class Relations. In Qvortrup, J et.al. (eds) *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Avebury: Aldershot. 43 - 58.

Perttula, J. 1995. *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Quinton, D. & Rutter, M. 1988. Parenting breakdown: The making and breaking of intergenerational links. *Studies in Deprivation and Disadvantage*, 14. Aldershot: Avebury.

Rauhala, L. 1986. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki:Caudeamus.

Rauhala, L. 1990. *Humanistinen psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. *Filosofisia tutkimuksia*, vol 41. Tampereen yliopisto.

Reinert, H. R. 1986. *Children in conflict. Educational strategies for the emotionally disturbed and behaviorally disordered*. St. Louis Missouri: The C.N. Moby.

Rinne, R. 1986a. Opettaja ja koulun todellisuus. *Kasvatus* 17 (1), 23 - 30.

Rinne, R. 1986b. Piilo-opetussuunnitelmasta koulun todellisuuksiin. *Kasvatus* 17 (5), 361 - 371.

Rinne, R. 1989. *Mistä opettajat tulevat?* Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A 135.

Ritakallio, V-M. 1991. *Köyhyys ei tule yksin. Tutkimus hyvinvointipuutteiden kasautumisesta toimeentulotukiasiakkailta*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Runsas, R. 1991. Sosiaalinen sopeutumattomuus ja lastenhuolto sen hoidossa. Teoksessa Runsas, R. (toim). Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliitto. Julkaisu N:o 87. Jyväskylä: Gummerus. 473 - 528.

Sipilä, J. 1979. Sosiaalisten ongelmien synty ja lievittäminen. Helsinki: Tammi.

Sipilä, J. 1982. Nuorten poikkeava käyttäytyminen ja yhteisön rakenne. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen tutkimuksia.

Sipilä, J. 1986. Sosiaalipolitiikan tulevaisuus. Helsinki: Tammi.

Sulkunen, P. 1994. Johdatus sosiologiaan. Juva:WSOY.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja.

Takala, M. 1992. "Kouluallergia" - yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 335.

Vähätalo, K. 1987. Suomalaisesta syrjäytymiskeskustelusta 1980-luvulla. Sosiaalinen aikakauskirja 87 (4), 4 - 9.

Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön? Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt? Jyväskylä: Gummerus.

Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Jyväskylä: Gummerus

Ziehe, T. 1992. Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet. Andra upplagan. Stockholm/Skåne: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.