

”KU OLI OMIAKI ONGELMIA”

14-16 –vuotiaiden haastavasti käyttäytyvien tyttöjen koulukokemukset ja käsitykset syistä oman sopeutumattomuuden taustalla

Leena Kortteenperä

Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma

Kesä 2007

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kortteenperä Leena: ”Ku oli omiaki ongelmia”. 14-16 –vuotiaiden haastavasti käyttäytyvien tyttöjen koulukokemukset ja käsitykset syistä oman sopeutumattomuuden taustalla. Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma. Erityispedagogiikan laitos, Jyväskylän yliopisto. Kesä 2007. 116 sivua, 4 liitettä.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin yhdeksän koulun kannalta haastavasti käyttäytyvän tytön koulukokemuksia ja käsityksiä syistä oman sopeutumattomuuden taustalla. Tutkimusote oli kvalitatiivinen ja lähestymistapa hermeneuttis-fenomenologinen. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelujen avulla. Tutkimukseen osallistui yhdeksän tyttöä, jotka kävivät erityisopetuksessa sopeutumisongelmien vuoksi. Litteroitua aineistoa oli 113 sivua.

Tutkimuksen mukaan tyttöjen koulukokemukset noudattavat melko samankaltaista järjestystä, jolloin ongelmat koulussa olivat kärjistyneet yläasteelle siirtymisen aikoihin. Koulussa viihdyttiin huonosti ja sitä kritisoitiin voimakkaasti, vaikkakin erityisopetuksessa viihdyttiin erinomaisen hyvin. Tytöt löysivät syitä sopeutumattomuuteensa paljon koulun ulkopuolelta, jolloin ongelmat koti- ja kaveripiirissä sekä omat sisäiset ominaisuudet ja kyvyt selittivät vaikeuksia koulussa. Myös koulu lisäsi tutkittavien mukaan sopeutumattomuutta toimimattomien ja jäykkien käytänteidensä kautta.

Tutkimuksesta kävi ilmi koulun ja erityisesti yleisopetuksen vaikeus kohdata tiettyjä oppilaita. Erityisopetus koettiin tyttöjen kohdalla ainoana ja koulunkäynnin ylipäättään mahdollistavana tekijänä, sillä yleisopetus ei kyennyt heidän erilaisuutta kohtaamaan. Erityisopetuksen leimaavuutta oli koettu jossain määrin, mutta myös sukupuoli oli lisännyt tutkimukseni tyttöjen kohtaamia ennakkoluuloja. Tyttöjen haastava käytös koettiin jossain määrin poikien häiriökäyttäytymistä oudompana asiana.

Asiasanat: erityisopetus, koulusopeutumattomuus, piilo-opetussuunnitelma, tyttökysymys

SISÄLLYS

1 HAASTAVASTI KÄYTTÄYTYVÄT TYTÖT TUTKIMUSKOHTENA	5
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	9
2.1 Tutkimusraportin rakenne	9
2.2 Tutkimukseen osallistujat	10
2.2.1 Minttu	10
2.2.2 Saara	12
2.2.3 Taija	14
2.2.4 Anni	16
2.2.5 Leea	19
2.2.6 Riikka	20
2.2.7 Elisa	23
2.2.8 Fiona	26
2.2.9 Johanna	28
3 TUTKIMUSLÖYDÖT	31
3.1 Koulun käytänteiden yhteys ongelmalliseen käytökseen	31
3.1.1 Yläkouluun siirtyminen	31
3.1.2 Hyvä ja paha opetussuunnitelma	35
3.1.3 Piilo-opetussuunnitelma tyttöjen kertomuksissa	38
3.1.3.1 ”Jos ei ois sääntöjä niin mehän tehtäis ihan mitä vaan”	38
3.1.3.2 ”No niinkö tulee mielellään kouluun ku on hieno koulu”	43
3.1.3.3 ”Just kauheen tarkat ajat ja sillee”	45
3.1.4 Erityisluokalta apua ongelmiin	47
3.1.5 Leimautumisen kokemuksia	52
3.2 Ongelmallisen käytöksen monet syyt	55
3.2.1 ”Se on ihan itestä kii mihin sopeutuu”	56
3.2.2 ”On kaks asiaa joista mä en tykkää ja ne on opettajat ja oppitunnit”	62
3.2.3 ”Mä oon nähny vähä kaikenlaista. Ei sitä oikein koulukaan kiinnosta”	66
3.3 Yhteenvetoa ongelmallisen käytöksen syistä	70
3.4 Tytöt koululaisina	73
3.4.1 Tyttöjen rooli luokkahuoneessa	73
3.4.2 Koulussa kapinoivat tytöt	77

4 TUTKIMUSLÖYTÖJEN TARKASTELU	80
4.1 Koulun tehtävät	80
4.2 Opetussuunnitelman tarkastelua	82
4.3 Piilo-opetussuunnitelma käytöksen määrittäjänä	83
4.4 Haastavasti käyttäytyvien erityisopetus	85
4.5 Tyttöjen poikkeavuus	87
5 POHDINTA	91
5.1 Haastavasti käyttäytyvien tyttöjen kohtaamisesta	91
5.2 Tutkimusmenetelmän arviointia ja jatkotutkimusaiheita	97
LIITTEET	105
LIITE 1. Tutkimuksen metodiikka	105
LIITE 2. Haastattelulupa	113
LIITE 3. Teemahaastattelurunko	114
LIITE 4. Kyselylomake oppilaalle	116

1 Haastavasti käyttäytyvät tytöt tutkimuskohteena

Vaikka PISA-tutkimusten mukaan suomalainen koulujärjestelmämme on yksi maailman parhaista ja oppimistulokset erinomaisia, on sillä kuitenkin vaikeuksia kohdata tiettyihin ryhmiin kuuluvia oppilaita. Tutkimukseni kiinnostuksen kohteena ovat sopeutumattomat oppilaat ovat yksi tällainen väliinpuotoajien ryhmä, joiden opetuksen järjestäminen ja ongelmien kohtaaminen koulussa puhuttavat ja jakavat mielipiteitä. Kun kansainvälisesti vertailtuna Suomi sijoittuu aivan kärkipäähän opetuksen laatua ja oppimistuloksia mitattaessa, miksi kouluistamme löytyy oppilaita joita koulu ei motivoi ja jotka käytöksellään haastavat myös koulun? Miksi meillä ylipäätään tarvitaan sopeutumattomien oppilaiden opetusryhmiä, kun koulujärjestelmämme on ilmeisen hyvin toimiva? Vai toimiiko koulujärjestelmämme erinomaisesti juuri siksi, että haastavasti käyttäytyvät oppilaat saavat mahdollisuuden opiskella omissa pienryhmissään? Onko siis niin, että osa oppilaista ei ilman erityistoimenpiteitä istu erinomaiseen koulujärjestelmäämme? Vai onko koululaitoksellamme PISA-tutkimusten huipputuloksista huolimatta peiliin katsomisen paikka?

Sopeutumattomia oppilaita on tutkittu melko paljon ja monelta eri kannalta (mm. Kivirauma 1995, Jahnukainen 1997, Seppovaara 1998, Naukkarinen 1999, Kuula 2000, Kuorelahti 2000, Haapaniemi 2003). Vastauksia koulusopeutumattomuuden syihin on haettu opettajilta, vanhemmilta sekä oppilailta itseltään. Koulun rooli on kuitenkin sopeutumattomuuteen vaikuttavana tekijänä jäänyt tutkimuksessa vähemmälle huomiolle kenties osittain juuri koululaitoksemme toimivuutta todistavien tutkimusten vuoksi. Myös tytöt ovat olleet lähes täysin unohdettu ryhmä sopeutumattomuuden tutkimuksessa, sillä tyttöjen osuus erityisopetuksen pienryhmissä on edelleen poikia huomattavasti pienempi. Halusinkin tutkimuksessani nostaa esiin tämän pienen ja mielenkiintoisen, mutta vähän tutkitun oppilasryhmän. Kun kerran tyttöjä ei pienryhmissä sopeutumisvaikeuksien vuoksi juuri näy, miksi ne muutamat tutkimukseeni löytyneet pienryhmien tytöt olivat luokkiin päätyneet? Millaisia ovat sellaisten tyttöjen ongelmat ja syyt sopeutumattomuuden taustalla, joita yleisopetus ei

ole kyennyt kohtaamaan? Vai eikö koulu vain osaa käsitellä tyttöjä, jotka käyttäytyvät pojille ominaisella tavalla rähjäten ja riehuen? Minua kiinnostivat haastavasti käyttäytyvät tytöt myös ilmiön tasolla, sillä he rikkovat monia perinteisiä rooleja ja stereotyyppioita. Halusin selvittää ketä nämä tytöt ovat, miten he selittävät kouluun sopeutumattomuuttaan ja tuoko tyttöys sopeutumattomuuteen jotain uutta.

Tutkimusessani pidin tärkeänä tyttöjen oman äänen kuulemisesta. Halusin kuulla, miten kouluun huonosti sopeutuvat tytöt selittävät ja kuvaavat ongelmiaan ja vaikeuksiaan koulussa. Etsittäessä syitä oppilaan ongelmalliseen käytökseen on usein lähdetty liikkeelle oppilaaseen itseän tai oppilaan kotioloihin liittyvistä tekijöistä. Perinteinen tapa on nähdä koulun kannalta ongelmallisen oppilaan käytös oppilaan itsensä aiheuttamana ja ongelmien sijaitsevan ensisijaisesti oppilaassa. Tämä tukee myös tutkimuksessani sivuttavaa piilo-opetus suunnitelman toteutumista ja vaikuttaa kouluilmastoon sekä koulun kulttuuriin. Sopeutumattomat, usein häiriköiksi leimatut, oppilaat kyseenalaistavat käytöksellään tiettyjä koulun itsestään selvinä pidettyjä rutiineja. Tämä oppilaiden taholta tuleva kapina pyritään kuitenkin useimmiten vaientamaan ja se koetaan koulutyötä häiritseväksi. Kuitenkin juuri näiden kyseenalaistavien oppilaiden avulla voisi olla mahdollista tehdä tietoisiksi itsestään selvinä pidettyjä asioita ja pohtia myös koulun mahdollista roolia sopeutumattomuuden aiheuttajana. (ks. Lämsä 1996, 79.) Tämä oli myös yhtenä tutkimukseni tarkoituksista, sillä halusin selvittää, miten hyvin tutkimusten valossa lähes moitteetta toimiva ja monien muiden maiden esikuvana toimiva koululaitoksemme näyttäytyy niiden oppilaiden silmissä, joilla on ongelmia sinne sopeutumisessa. Tietoa oppilaiden kokemuksista koulun itsestään selvinä pidettyjen käytänteiden ja rutiinien kokemisesta ei juurikaan ole, joten ajattelin näihin jatkuvasti törmäävien oppilaiden tuovan aiheeseen kenties uutta näkökulmaa.

Tutkimukselleni ominainen lähestymistapa on sosiologinen lähestymistapa. Kuorelahden (2000, 17) kutsuman sosiologisen lähestymistavan mukaisesti ongelmallinen käytös nähdään lähinnä ympäristön määrittämänä tulkintana. Lähestymistavalle on keskeistä pohtia, nähdäänkö ongelma ensisijaisesti yksilön vain yhteisön ongelmana. Koro (1991) lisää näkökulmaan ajatuksen siitä, että yhteiskunta tuottaa käyttäytymishäiriöitä leimaamalla yksilöt sopeutumattomiksi, häiriköiksi tai tunne-elämältään häiriintyneiksi. Tällöin käyttäytymishäiriö nähdään osoituksena

ristiriidasta yhteisön odotusten ja yksilön käytöksen välillä. (Koro 1991, 460-461.) Sosiologinen lähestymistapa tuo koulumaailmaan yhteisöpatologista ajattelua, jolloin yksilön ongelmat pyritään näkemään osoituksena koko yhteisön ongelmista. Tämä lähestymistapa tutkii myös sitä, mikä vaikutus koululla on oppilaan sopeutumattomassa käytöksessä. Tutkimukseni on siis paikoitellen koululaitostamme kritisoiva ja kyseenalaistava, mutta tarkoitukseni ei ole vähätellä tai kiistää sen ansioita. Lähestymistavalle ominaisesti olen pyrkinyt kuitenkin tarkastelemaan ongelmia myös koulu yhteisön ongelmana unohtamatta kuitenkaan sitä tosiasiaa, että sopeutumisvaikeudet saattavat selittyä pääosin koulun ulkopuolisilla tekijöillä. Tällöin kriittistä otetta on ollut kuitenkin paikoitellen vaikeata välttää, vaikka sen taustalla voidaankin nähdä olevan pyrkimys tiedostamisen kautta vieläkin parempaan kouluun kaikille. Koulu yhteisön mahdollisia ongelmia olen tutkimuksessani tarkastellut koulun käytänteiden kautta. Näillä tarkoitan koulun rakennetta, erityisopetusta, opetussuunnitelmaa, järjestyssääntöjä ja kaikkea sitä, mikä määrittää koulussa tapahtuvan sallitun toiminnan.

Tyttöjen haastavan käytöksen lisäksi olin tutkimustani aloittaessa kiinnostunut myös tyttöjen ja poikien rooleista luokkahuoneissa. Halusin selvittää kokevatko tytöt itse roolinsa perinteisestä tytön roolista poikkeavana sekä kuulla tyttöjen kokemuksia tyttönä ja poikana olemisesta tämän päivän koulussa. Aikaisempien tutkimustulosten mukaan tytöt jäävät koulussa selvästi poikien varjoon, jolloin tytöiltä perinteisesti odotetaan kiltteyttä, vastuuntuntoa, sopuisuutta sekä tietynlaista yleismotivoituneisuutta siinä missä poikien oletetaan olevan itsevarmoja ja riskinotto kykyisiä. Näiden odotuksien mukaan tehdään havaintoja ja toimintoja, jotka vaikuttavat myös tyttöjen ja poikien käsityksiin itsestään tyttöinä ja poikina. Myös vanhemmat jossain määrin kasvattavat lastaan sukupuolelle tyypillisellä tavalla, jolloin pojille ollaan ankarampia ja tyttöjä rohkaistaan sosiaalisuuteen ja negatiivisten tunteiden kätkemiseen. (Kivinen & Kivirauma 1986, 381; Tarmo 1989, 69-70; Zahn-Waxler & Polanichka 2004, 52.)

Tutkimuksessani käytän rinnakkain termejä sopeutumaton, ongelmallisesti käyttäytyvä sekä haastavasti käyttäytyvä nuori. Ratkaisuun päädyin siksi, että se kuvaa mielestäni kyseessä olevan oppilasjoukon nimeämisen vaikeutta sekä riippuvuutta näkökulmasta, josta ongelmaa katsoo. Sopeutumattomista oppilaista puhuttaessa käytetään usein myös termiä käytöshäiriöinen. Ruohon, Ihatsun ja Kuorelahden (2001) mukaan käsitteiden

määrittely on hyvin ongelmallista. Raja normaalin ja poikkeavan käytöksen välillä ei läheskään aina ole selkeä, vaan riippuu määrittelijän ihmiskuvaan liittyviin tekijöihin, kulttuuriin ja historiallisiin tekijöihin. Monet eri mallit käyttäytymishäiriöistä kuvaavat erilaisia oletuksia käyttäytymishäiriöiden syistä ja toimivista interventioista. Määrittely riippuukin aina määrittelijästä ja hänen näkökulmastaan. Määrittely ja syiden etsiminen käyttäytymisen häiriöille on kuitenkin oikeutettua ja tarpeellista silloin, kun se tietyn käsitteellistämisen jälkeen johtaa sopivien ratkaisukeinojen löytämiseen sekä pedagogisesti harkittuun interventioon. (Ruoho ym. 2001, 252-257.)

Tutkimukseni tarkoituksena oli siis kuvata koulun kannalta haastavasti käyttäytyvien tyttöjen koulukokemuksia sekä löytää sopeutumattomuuden taustalla vaikuttavia ja sitä kuvaavia syitä. Tavoitteenani oli pohtia myös koulun osuutta sopeutumattomuuden selittäjänä muiden syiden lisäksi. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia ovat sopeutumattomien tyttöjen koulukokemukset?
2. Onko sopeutumattomuus yhteydessä koulun käytänteisiin?
3. Mitkä syyt selittävät koulu-sopeutumattomuutta?
4. Millaista on tyttöjen poikkeava käytös?

2 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimukseni metodologia on esitetty tarkemmin liitteessä 1, mutta ohessa on lyhyt selostus tutkimukseni pääpiirteistä. Olen kerännyt tutkimukseni aineiston teemahaastatteluilla toukokuun sekä syyskuun 2006 aikana. Teemahaastatteluihin perustuvan aineiston olen analysoinut induktiivisesti teemoittelun avulla Bogdanin ja Biklenin (1992) oppeihin nojaten. Raportissani olen pyrkinyt runsaiden sitaattien avulla rikkaaseen aineiston kuvailuun ja erityisesti jokaisesta tutkitusta laaditussa kuvauksessa myös tietynlaiseen kertomuksellisuuteen. Tutkimukseni luotettavuutta arvioidessani käytän siinä apuna Lincolnin ja Guban (1985) kehittämiä laadullisen tutkimuksen omia tutkimuskriteerejä. Tynjälä (1991) on suomentanut nämä reliabiliteetin ja validiteetin sijaan käytettävät käsitteet, jotka ovat vastaavuus (credibility), siirrettävyys (transferability), tutkimustilanteen arviointi (dependability) sekä vahvistettavuus (confirmability).

2.1 Tutkimusraportin rakenne

Haastatteluaineiston käsittely jakaantuu tutkimuksessani osittain kahtia. Tutkimukseni alkuosassa olen kuvaillut jokaista tyttöä yksitellen, jotta esiin nousisi heidän persoonansa, koulukokemuksensa, kotitilanteensa ja mahdollisesti muut elämään vaikuttaneet tekijät. Kuvaukset eivät ole täysin yhdenmukaisia, sillä jokaisen haastateltavan kohdalla nousivat merkityksellisiksi eri asiat. Sopeutumattomuuden syiden kirjo on siis tässä mielessä laaja. Koulukokemuksien yleisempiä tekijöitä olen käsitellyt tutkimuksessani tuonnempana liittäen ne teoriaan ja tuoden siten lähemmän käytäntöä ja tutkittavien tyttöjen kokemuksia. Näin pienen joukon ollessa kyseessä ei tuloksia voida yleistää koskemaan suurta joukkoa tai kaikkia sopeutumattomia tyttöjä. Haastateltujen tyttöjen kokemukset rakentavat kuitenkin kuvaa siitä, miten sopeutumattomat tytöt kovat koulun käytännöt.

Tutkimustekstin sitaateissa merkintä (...) tarkoittaa, että tutkittavan puhetta on lyhennelty poistaen välistä epäolennaista asiaa. Merkintä ... ilman sulkuja tarkoittaa

taukoa haastateltavan puheessa. Mahdolliset tutkijat tarkennukset on merkattu hakasuluin.

2.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistujat olivat 14-16 –vuotiaita tyttöjä, joilla oli ollut haasteita koulunkäynnissä ja erityisopetuksen tarvetta kouluun sopeutumisessa. Varsinaista erityisopetussiirtoa en haastateltavilta vaatinut, sillä haastateltavien löytäminen ilman virallista siirtopäätöstäkin oli jo hyvin työlästä erityisluokkien vähäisyyden ja poikavaltaisuuden vuoksi. Sosiaalinen sopeutumattomuus ilmiönä kiinnosti minua suuresti, joten en katsonut siirtopäätöksen sinänsä tuovan tutkimukseen uutta. Myös erityisluokalla opiskelusta tingin hieman, ja kriteerin täyttämiseksi riitti myös osaikainen erityisopetus, kunhan sitä saatiin nimenomaan sopeutumisvaikeuksiin. Haastateltavien nimet on muutettu. Osa tytöistä valitsi itse itselleen peitenimen, jolla halusi tutkimuksessa esiintyä. Lopuille tytöille olen valinnut sattumanvaraisesti nimet tutkimusta varten. Myös mahdolliset tyttöjen sitaateissa esiintyvät opettajien ja koulujen nimet on muutettu täysin keksityiksi tunnistettavuuden estämiseksi.

2.2.1 Minttu

Minttu on 15-vuotias peruskoulun yhdeksättä luokkaa käyvä romanityttö. Minttu opiskelee ”*tarkkiksella*”, kuten itse asian ilmaisee. Hänen koulunkäyntinsä on takkuillut alakoulusta lähtien ja asenne koulunkäyntiin on melko kielteinen. Yleisiä ajatuksiaan koulunkäynnistä Minttu kuvaakin hyvin osuvasti lausahduksella: ”*Ku loppus vaan nopeesti.*”

Mintun muistot alakoulunkaan puolelta eivät ole vain positiivisia. Erityisesti kielet ja matematiikka tuottivat vaikeuksia jo silloin, ja Minttu kertookin käyneensä alakoulussakin erityisopetuksen pienryhmässä joitain aineita opiskelemassa. Tunne siitä että yleisopetuksen ryhmässä opiskelu ei suju on syntynyt jo alakoulussa, eikä Minttu voisi enää kuvitellakaan opiskelevansa isossa ryhmässä: ”*No ei siitä tulis mitään. Mä en keskittys ollenkaan ja mulle tulis enemmän niitä poissaoloja.*” Erityisluokkasiirtoon Minttu suhtautuu positiivisesti, ja kokemukset tarkkiksella ovat pelkästään positiivisia.

Ala- ja yläkoulun välisiä eroja Minttu löytää pääasiassa opettajista. Alakoulun oppimisvaikeuksista huolimatta tilanne kärjistyi vasta seitsemännellä luokalla, jolloin Mintulla alkoi tulla poissaoloja. Mintun kertoman mukaan poissaolot johtuivat siitä ” *ku opettajat alko meneen liika nopeesti ja mä en välillä tajunnu. (...) Siellä on aika vaikeeta ku ne menee, siellä on lukio-opettajiakin ja kun ne opettaa hirveen nopeesti ja pitäis oppia se yks asia hyvin nopeesti.*” Mintun kokemuksen mukaan erityisesti yläkoulun yleisopetuksessa opettajat saattavat jättää enemmän apua tarvitsevan ilman tarvittavaa tukea.

Oppilaana Minttu on omasta mielestään vaikea. Minttua saa patistella koulutyöhön, sillä ” *(...) mä aina, jos mä en jaksa tehdä jotain juttua niin mä heitän etten mä osaa tehdä tätä vaikka osaisink.*” Opettajan silmin Minttu arvelee olevansa hankala ja valittavansa koko ajan. Minttu tarvitsee todennäköisesti oppimisensa tueksi paljon henkilökohtaista apua ja neuvomista, ja Mintun mukaan hyvä opettaja onkin mukavan ja pirteän tyyppin lisäksi ” *semmonen joka, se tulee auttamaan ku siltä kysyy ja niinku auttaa sua. (...) Meillä on tietyllä lailla, ne tulee opettajat siihen viereen ja niinku siitä opettaa, ja mennään sillai hiljattain et miten osataan.*”

Oppiaineista Mintun on vaikea löytää yhtään hyödyllistä tai mielenkiintoista. Kotitalous on ainut, josta Minttu kertoo pitävänsä. ” *Mä niinku siellä tykkään olla. Se kiinnostaa mua, kaikkee tehdä ruokaa ja tämmöstä.*” Kaikki muut aineet tuntuvat vaikeilta ja monet niistä joutaisivat Mintun mukaan kokonaan pois. Vähintäänkin Minttu keventäisi oppiaineiden sisältöjä ” *ku ei ne kuitenkaa jää niinku päähän.*” Myös käytännön juttuja Minttu lisäisi, vaikka toteaakin että kuusi luokkaa riittäisi hyvin perusasioiden opetteluun.

Minttu myös kritisoi koulun järjestyssääntöjä, vaikka toteaakin jonkinlaisten yhteisten sääntöjen olevan tarpeen. Ylhäältä annetut säännöt tuntuvat kuitenkin turhilta: ” *emmä ees muista niitä sääntöjä.*” Koulussa käytössä olevia sakko- ja jälki-istuntorangaistuksia Minttu pitää tehottomina, mutta ei osaa nimetä paremmin toimivaakaan vaihtoehtoa. Opiskelu tuntuu myös välillä turhan kaavamaiselta, vaikka erityisluokassa tiukoista aikatauluista on Mintun kertoman mukaan mahdollista joustaa. Myöskään Mintun unelmakoulussa ” *ei ois niin hirveen säännöllistä, että sais tulla vaikka myöhempäänki kouluun ja siillee.*” Perimmäistä syytä koulussa käyntiin on Mintun vaikeata keksiä.

Oppiaineiden lisäksi Minttu kertoo kuitenkin oppineensa jotain yleisempääkin, kuten ” *et pitää tulla toimeen kaikkien kanssa.*”

Oman kokemuksensa mukaan Minttu ei koe leimaantuneensa erityisoppilaana tai tarkkiksena. Muiden oppilaiden ja ikätovereiden suhtautuminen on normaalia, mutta opettajat sen sijaan kohtelevat oppilaita jossain määrin epätasa-arvoisesti. Mintun kertoman mukaan esimerkiksi lintsarit joutuvat opettajan silmätikuksi, jolloin hänen tekemisiinsä puututaan muita herkemmin.

Mintun tulevaisuudenkuva ei ole vielä täysin jäsentynyt ja selkeytynyt. Leimaa-antavaa on tietty epävarmuus. Peruskoulun päättyessä on Minttu suuntaamassa puolen vuoden talouskouluun, mutta sen jälkeen kaikki on vielä avointa. Haaveammattia ei ole, mutta Minttu on luottavainen sen suhteen, että kaikki sujuu hyvin. Vaarana saattaa kuitenkin olla Mintun pyöriminen hieman vanhempienkin kavereiden seurassa, joista osaa Minttu kuvaa: ”*et ei ne oikeen tee mitään sillee.*” Kahdestaan Mintun kanssa asuva äiti pitää koulunkäyntiä kuitenkin ihan tärkeänä. Ehkä kotoakin siten löytyy kannustusta jatko-opintoihin esimerkiksi ammattikoulussa.

2.2.2 Saara

Saara on yhdeksäsluokkalainen, kaksi vuotta tarkkiksella opiskellut hieman uhmakkaan oloinen ja haastattelutilanteessa hiljaisen ja varautuneen tuntuinen tyttö. Saaran kanssa en onnistunut ”murtamaan jäätä”, ja osa vastauksista jäi hyvin lyhyiksi tai kysymykset tuntuivat liian vaikeilta. Saara vaikutti myös melko harkitsevalta ja pohdiskevalta tytöltä, jolloin kysymyksiin olisi tarvittu enemmän harkinta-aikaa ehkä jo ennakkoon.

Luokan erityisopettaja halusi kertoa muutamalla sanalla luokkansa tyttöjen taustoista, ja hänen mukaansa Saaran erityisopetussiirron taustalla olivat ensisijaisesti kaveripiiriin ja rankkoihin kokeiluihin liittyvät seikat. Näistä Saara ei haastattelutilanteessa kuitenkaan itse kertonut. Tilanne on erityisopettajan mukaan sittemmin rauhoittunut ja koulukin alkanut sujua hyvin. ”*Oon saanu hyviä numeroita ja lähteny meneen paljo paremmin*”, kertoo Saara itsekin omista tuntemuksistaan tarkkiksella opiskelusta.

Saarankin ongelmat alkoivat yläasteelle siirtymisen aikoihin. Siirron syistä Saara itse arvelee seuraavaa: *”No varmaa just ku ei pystyny keskittymään ja sitte ne numerot lähti meneen vähä alaspäin.”* Erityisopetussiirron Saara on kuitenkin kokenut vain positiivisena, koska *”... se oli vähä villi se meidän luokka missä mä olin seiskalla niin tossa nyt pystyy keskittymään paremmin pienemmässä ryhmässä.”* Opiskelu tarkkiksella on yleisopetuksen ryhmiin verrattuna tosi mukavaa: *”...ollaan tossa samassa porukassa ja ei tarvi koko ajan juosta luokasta toiseen ja sit on vähä rennompaa ku normaaliluokassa.”* Ala- ja yläkoulun väliltä Saara löytää suuria eroja, joilla sopeutumisvaikeuksiakin voidaan selittää. Oppiaineiden lisääntyminen ja vaikeutuminen sekä alakoululle tyypillinen leikinomaisuus häviävät ja koulunkäynnistä tulee vakavaa ja kenties tylsääkin puuhaa.

Saara itse arvelee oppilaana olevansa *”Varmaan aika helppo. Mut on mullaki sit välillä huonojaki päiviä.”* Saara ajattelee myös olevansa melko rauhallinen, mikä on toivottava ominaisuus oppilaalta. Saara on kuitenkin kohdannut jonkin verran ennakkoluuloja tarkkisuokalla opiskelevana. Saarankin mukaan ihmiset saattavat välillä pitää häntä rankkana ennen kuin paremmin tutustuvat. Erityisesti jotkut opettajat saattavat *”...ottaa sillee, ne aattelee ettei tosta oo mihinkään ja sit ne kohtelee sen mukaan. (...) Yks opettaja sillee koko luokan eessä sano sille luokalle et ei niinku mun ja sit yhen toisen tytön kanssa niin kannata olla missään tekemisissä. Tommonen. Sei ollu kauheen kiva.”* Saarankin mielestä opettajan tulisi olla rento ja mukava sekä nuoria ymmärtävä. Kuria täytyy osata pitää sopivassa määrin, mutta ei kuitenkaan liikaa. Yhteenottoja Saaralla on tullut sellaisten opettajien kanssa *”(...)kelle ei niinku yhtään pystyny sanoo vastaan ja sit ne menetti hermonsä heti. Pitäis olla hyvät hermot.”*

Saara ei kritisoi kovinkaan voimakkaasti oppisisältöjä ja opiskeltavaa ainesta. Kaikissa aineissa on jotain tarpeellista ja hyödyllistä, vaikka *”matikassa on jotai semmosia juttuja mitä ei varmaan koskaan tuu tarviimaan missään.”* Ruotsista Saara ei erityisemmin pidä, sillä *”sei vaan jotenki mee mun päähän. Melkein pärjää englannilla joka paikassa.”* Saara yritti opiskella hyvin sujunutta matematiikkaa myös yleisopetuksen ryhmässä, mutta siitä ei Saarankin kertoman mukaan tullut oikein mitään. *”Siellä oli niin paljon porukkaa ja se oli ihan erilainen se juttu siellä...”* Opettajatkaan eivät tulleet neuvomaan jos oli ollut jotain kysyttävää. Omassa erityisluokassa on yleensä aina hauskaa eikä Saara edes halua sieltä pois.

Saaralla ei ole ollut paljon ongelmia järjestyssääntöjen kanssa tarkkikselle siirtymisen jälkeen. *”No eihän tästä tulis mitään jos täällä ei ois mitään sääntöjä. Ei kukaan tulis kouluun.”* Kuitenkin tupakoinnista seuraavaa sakkorangaistusta Saara pitää tehottomana rangaistuksena, koska *”no sillee se sakko on vähä tyhmä ku ei sitä kuitenkaa varmaan kovin moni ite maksa et sit se menee vanhemmille.”* Jälki-istuntokin on Saaran mielestä sakkoa parempi vaihtoehto, koska siinä väärin tehnyt oppilas joutuu itse vastuuseen teostaan. Saara kertoo myös olevansa niin tottunut koulun rutiineihin, että tuntuu vaikealta keksiä mitään parannusehdotuksia. *”On niin tottunu tohon samaan... Voishan se tietenki olla vapaampaa, ei haittais.”* Unelmakoulussa opettajat olisivat mukavia ja rentoja, siellä saisi tupakoida ja tehtäisiin kaikkea kivaa. *”Voishan siellä olla jotai normaalia opetusta. Käytännössä opiskeltas kaikkea ja tehtäs juttuja. Käytäs kaikissa paikoissa ja...”*

Saara suhtautuu tulevaisuuteen luottavaisesti. Kolmet pääsykokeet ovat takana ja Saara uskoo pääsevänsä johonkin kouluista. *”Ja sit jos mä en pääse niin mä keksin jotain muuta.”* Mitään varsinaista unelma-ammattia Saaralla ei ole, mutta haluja jatkaa koulunkäyntiä löytyy. Tulevaisuus näyttää siis ihan valoisaalta.

2.2.3 Taija

Taija on 16 –vuotias kaksi vuotta tarkkiksella opiskellut tyttö. Taija on mielestäni sukupuolta lukuun ottamatta lähellä ESY-luokalla opiskelevan nuoren stereotyyppistä kuvaa; hän on haastattelutilanteessakin huonosti keskittynyt, levottoman ja impulsiivisen oloinen tyttö. Seuratessani Taijaa koulun ruokalassa käyttäytyi hän sielläkin huomiota herättävästi ja ikään kuin paikkansa lunastaen. Taija on myös ainut haastatelluista, joka on lähtöisin niin sanotusta ydinperheestä.

Taija siirtyi tarkkikselle kahdeksannen luokan alussa. Yleisopetuksessa opiskelun käytyä mahdolltomaksi lähti Taija pienluokkaan koeajalle ja jäi suoraan tarkkisluokalle opiskelemaan. Luokasta onkin muodostunut Taijalle tärkeä ja hyviä muistoja tarkkikselle siirtymisen jälkeen on lukuisia. *”Emmä tiä, meillä on ainaki hyvät luokkahenki tuolla niin se on tosi mukava sillee”*, kertoo Taija yleisesti hyvistä koulukokemuksista. Unelmakouluaankin hän kuvaa seuraavanlaisesti: *”Kai se ois toi*

meiän luokka vähä, jos se ois vähä isompi, tai ei enempää oppilaita mut vähä isompi ja semmonen. [niin vaan teiän luokka ois siellä koulussa?] Tai sillee niitähän on et erityiskoulu tai erityisluokka on niinku erikseen jossain.”

Omasta mielestään Taija arvelee olevansa oppilaana ”*semmonen aika villi ja äänekäs ja välillä rauhallinen.*” Opettajien hän arvelee näkevän itsensä vähän ylivilkkaana. Taijan kanssa tulee kuitenkin toimeen, sillä ”*joillekin oon vaikee ja toisille sitte taas aika helppo. Joillekki keiden kanssa mä tuun toimeen niin niille mä oon aika helppo ihminen. (...)* Kyllähän sitä aina ootetaan hyvää käytöstä mutta en tiä sit että toteuttaako sitä. *Välillä vähän lähtee käsistä, mutta paljo on rauhottunu seiskasta ku olin normaalilla luokalla.*” Opettajalla on Taijan mielestä keskeinen rooli oppilaan sopeutumisen suhteen monessakin mielessä. Taijan oman erityisopetussiirron taustalla olivat keskittymisvaikeuksien lisäksi myös opettajat, joiden kanssa yhteistyö ei sujunut alkuunkaan. Myös ala- ja yläkoulun suurimmaksi eroksi Taija kiteyttää opettajat: ”*Ehkä yläasteella muuttuu eniten opettajat ku joka tunnilla onki eri opettaja...*” Hyvän opettajan tulisi olla mukava ja rento ja nähdä oppilaassa muutakin kuin vanhat virheet. ”*Semmonen maine tulee heti. Jos ei tuu toimeen jonku opettajan kanssa niin tulee vähä kaikille opettajille sitte.*”

Opiskeltavia aineita Taija pitää ihan tarpeellisina eikä mikään tunnu ylitsepäsemättömän vaikealta tai vastenmieliseltä. Myös vaatimustaso ja tehtävät koulussa ovat Taijan mukaan kohdallaan. ”*Ne on semmosia sopivia. Normaalia. Sitten jos on liian helppoja niin sitte yleensä sanoo siitä ja sitten saa vaikeempia tehtäviä.*” Vaikka harva aine tuntuu opiskeluhetkellä mieleiseltä, on Taija sitä mieltä että ”*kun alkaa vähä tarkemmin miettiä niin kyllähän niitä jossain vaiheessa kuitenkin tarvii.*”

Sen sijaan järjestyssäännöissä on Taijan mielestä uudistamisen varaa. Täysin turhia ja naurettavia ovat Taijan mukaan säännöt, jotka kieltävät koulun alueelta poistumisen ja tupakoimisen. ”*...oma päätös mitä tekee, ei siihen pahemmin pysty millään sakoillakaan vaikuttaa. (...)* Ja sitte no jäki-istunnot, eihän ne nyt hyödytä oikeestaan yhtään mitään. *En tiä kauheen monta ihmistä jotka on lopettanu tupakoinnin jälki-istunnon takia. Tai lopettanu koulun alueelta poistumisen jälki-istunnon takia.*” Säännöt ja rangaistukset eivät ole Taijan mielestä kuitenkaan yksinkertainen asia, sillä rangaistuksia kaivataan, mutta nykyisellään ne ovat tehottomia.

Taijan puheessa korostuu koulun merkitys välinearvona; koulussa käydään, jotta opitaan ja saadaan töitä. Varsinaisten oppiaineiden lisäksi Taija arvelee oppineensa jossain määrin myös käyttäytymistä, mutta korostaa oppilaan omaa roolia muun muassa kouluun sopeutumisessa. Taija uskoo että hänen kohdallaan erityisopetus on ainut vaihtoehto, eikä yleisopetusta oltaisi kyetty muuttamaan hänen tarpeitaan vastaavaksi. *”Kyllä se itestä lähtee. (...) Se on ihan ihmisestä kii mihin sopeutuu ja mihin ei.”*

Myös Taijan vanhemmat pitävät koulun tärkeänä juuri siksi, että Taija saisi hyvät paperit ja pääsisi jatkamaan opintojaan. Vanhemmat ovat ainakin jossain määrin kiinnostuneita Taijan koulunkäynnistä ja tukevat tytärtään. Taija on pyrkinyt Jyväskylään kouluun sekä parturi-kampaajaksi että nuoriso-ohjaajaksi. Parturi-kampaaja on Taijan haaveammatti, joten opiskelupaikan irrotessa Taijan tulevaisuus näyttää hyvältä.

2.2.4 Anni

Anni on 14 -vuotias, kahdeksatta luokkaa käyvä ja nuorisokodissa asuva elämässään kovia kokenut tyttö. Koulu ei ole milloinkaan kiinnostanut Annia, ja erityisesti yläasteella mielenkiinto koulunkäyntiin on lopahtanut täysin. *”Ku ei mua kiinnostanu ku oli omiaki ongelmia”*, toteaa Anni vaikeuksistaan yleisopetuksessa. Kotiolojaan Anni kuvaa seuraavasti: *”Meillä on ollu sellasta joskus vielä ku me asuttiin kotona mun veljien kaa, niin meillä oli sellasta että meiän ukko sekoili jotain kännissä ja yritti piripäissään tappaa meidän äitiä ja jouduttiin lähtee sitä karkuun ja.. Oon kiertäny tossa aika monta lastenkotia ja sijaisperhettä ja...(...) Mä oon nähny vähä kaikenlaista. Ei sitä oikeen koulukaan kiinnosta.”*

Ala-asteen ajoilta Anni muistaa jo lievempiä vaikeuksia sopeutua koulunkäyntiin. Koulu ei ole kiinnostanut silloinkaan eikä Annia mennyt mielellään kouluun. Alakoulussa Anni sai osa-aikaista erityisopetusta matematiikassa ja englannissa, mutta ongelmat pysyivät yleisopetuksen hallittavina aina viime syksyyn saakka. Yläasteelle siirryttyään Anni kertoo yleisopetuksen ryhmissä opiskelustaan seuraavaa: *”Niin se koko aika mitä mä olin siellä niin mä vaan riehuin siellä. Kyllä mä kuitenkin koulua*

kävin. Mut mä en oikeen tehny siellä mitään. Ku ei mua kiinnostanu ku oli omiaki ongelmia. Ei kiinnostanu koulu sit yhtään.”

Haastatteluhetkellä Anni oli opiskellut tarkkisuokalla vasta muutamia viikkoja. Siirto erityisluokalle ei ollut vain positiivinen asia ja Annilla olikin ensin totutteleminen ajatukseen erityisluokalla opiskelusta. *”No eka mä en halunnu tulla yhtään ku mun kaikki kaverit oli kumminki tuolla. Mut on tää sillee parempi et mä käyn kuitenkin koulua kunnolla nyt.”* Anni kokee kuitenkin opiskelun pienryhmässä helpommaksi ja ainoaksi keinoksi, että hän ylipäättään opiskelee. Koulunkäynti ei kuitenkaan edelleenkään kiinnosta Annia ja koulussa käydäänkin vain koska se on pakollista.

Annilla on paljon kokemuksia huonoista opettajista. Tämän hetkinen pienryhmän opettaja saa Annilta kiitosta ja täyttää monet hyvän opettajan kriteerit. Hyvä opettaja kun on Annin mielestä muun muassa rento, mukava ja vitsikäs. Huono opettaja on ”lälly”, joka ei osaa pitää lainkaan kuria ja on muutenkin tympeä. Riitaa Annilla on tullut opettajien kanssa, *”jotka oli sellasia ihan lällyjä. Mä pystyin niinku tekeen siä ihan mitä vaan. Ja pyörittää koko luokkaa ja tehä kunnan show koko tunnista ja..”* Hyvä opettaja on Annin mielestä kuitenkin selkeästi opettaja eikä kaveri.

Annin koulumenestys on ollut aika heikkoa; todistus täyttyy nelosista, vitosista ja kuutosista. Hyvin menestyviä oppilaita Anni kuvaa ”hikuiksi”, jotka ovat *”sellasia rikkaan perheen penskoja joilla on aina kaikki menny hyvin”*. Opettajatkin kohtelevat Annin mielestä oppilaita epätasa-arvoisesti. Hyvin menestyvät saavat julkisesti kiitosta hyvästä menestyksestään kun taas heikommat saavat osakseen ihmettelyä ja patistelua yrittämään enemmän.

Vaikka koulunkäynti ei Annia pahemmin kiinnostakaan, pitää hän ruotsia lukuun ottamatta kaikkia oppiaineita ihan tarpeellisina. Ruotsi on kuitenkin Annin yksi vahvuuksista ja hän pitää ruotsin opiskelua mukavana. *”No mulle on helppoa sillee ruotsi, koska mä tykkään ruotsista. Mutta kaikki muu mikä ei kiinnosta, niin se on vaikeeta.”* Annin mukaan myös oppimistulokset ovat alkaneet parantua tarkkikselle siirtymisen jälkeen. Aikaisemmin mukautettuna ollut matematiikkakin on vaihtunut yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan opiskeltavaksi. *”Kyllähän mäkin olin*

ekana kun mä tulin niin sillee etten mä osaa, mutta nytkin oon oppinu aika paljon. (...) Kyllä ne oppii kun opettelee.”

Anni pitää koulunkäyntiä välttämättömänä pahana, ja koulussa tulee käydä lähinnä sen takia ”*että me päästäs johonki hyvään ammattiin*”. Koulunkäynti ei voisi vähempää kiinnostaa, vaikka sen nähdään sisältävän myös tarpeellisia asioita. Anni arvelee oppivansa jotain muutakin kuin oppiaineita ja saavansa opettajilta vinkkejä normaalia ja tasapainoista elämää varten. ”*Mutta en mä voi tietää mitä on normaali elämä kun en oo koskaan eläny normaalia elämää.*” Unelmakoulultaankin Anni odottaisi kokonaisvaltaisesti vapaamuotoisemman opiskelun lisäksi painotusta päihteisiin ja nuoriin yleensä.

Annin tulevaisuus näyttää toisaalta melko epävarmalta omien rankkojen kokemusten vuoksi. Toisaalta tulevaisuus näyttäytyy myös lupaavana, erityisesti jos Anni onnistuu kääntämään vaikeudet voitokseen. Anni haaveilee nuoriso-ohjaajan opinnoista, jolloin voisi työssään kenties auttaa kaltaisiaan nuoria. Annin perhe-elämä on vielä melko sekaisin eikä Anni ole pystynyt luomaan toimivia suhteita omiin vanhempiinsa. ”*Meiän isään mä en oo [pitänyt yhteyttä], koska mä en koskaan tiedä missä se menee, ja äitiin oon sillee, nyt se on taas vaihtanu numeron niin mä en tiä sen numeroa. Sillee että, mulla oli vähä aikaa sitten olisin melkein jo päässy kotiin asumaan. (...) Mun äidin ja isäpuolen luo. Mut sit mun isäpuoli alko ryyppäämään ja mä en päässy. Sti mä oon vähä sillee seilannu, mut nyt mä yritän taas et pääsisin sen kotiutusprosessin taas alkamaan. Jos siä ois vaikka asiat muuttunu.*”

Anni ei viihdy lainkaan nuorisokodissa eikä tunne sitä kodikseen. Hänen mukaansa nuorisokodin ohjaajille on ihan sama miten koulussa menee. ”*No oikeestaan niille on ihan sama jos mä vaan käyn koulussa ja teen just niinku ne sanoo.(...) Koska eihän ne välitä meistä yhtään ne lastarin työntekijät. Musta kaikki hoitajat ketä siellä on niin ne ei ees kuulu siihen työhön, koska ne ei osaa olla siellä.*” Äiti kuitenkin välittää Annista ja toivoo Annille parempaa elämää kuin itselleen. Tulevaisuus näyttäytyy siis vielä melko avoimena. ”*Mä ainaki haluaisin et siitä tulis ihan normaani. Että mä menisin naimisiin ja saisin lapsia ja ettei mun lapset joutus minnekään ja semmosta.*” Tulevaisuus myös hiukan pelottaa, ”*koska mulla ei oo tähänkään asti menny kovin hyvin. Että miten mulla sitte aikuisena voi mennä.*”

2.2.5 Leea

Leea on peruskoulun yhdeksättä luokkaa käyvä ESY-luokalla opiskeleva 14-vuotias tyttö. Leean ongelmat ovat alkaneet jo alakoulussa, vaikka ensimmäiset neljä vuotta Leea ihan tykkäsi olla koulussa. Ongelmat kärjistyivät neljännen luokan aikana, kun Leea *”lensi pois kotoo”*. Matka kulki kriisiperheen kautta nuorisokotiin, josta Leea on reilu puoli vuotta sitten päässyt muuttamaan takaisin äitinsä luo asumaan. Leean alakouluvuosina on ongelmakäyttäytymiseen puututtu mielenkiintoisilla tavoilla, sillä Leean kertoman mukaan esimerkiksi *”mulla oli sillee kuudennella et olin puol vuotta, me oltiin semmosessa huoneessa vaan kahestaan avustajan kanssa.”* Alakoulussa ei siis varsinaista erityisopetusta ole Leealle tarjottu.

Yläkoulussa suurimmaksi ongelmaksi muodostui Leean lintsaaminen. Yläkouluun siirtymisen jälkeen *”tossa pienluokassa olin joitain tunteja ja sitte mä assuin sillon nuorisokodissa niin sieltä kävi hoitsu, oli sit joillain tunneilla mukana”*. Leea siirtyi ESY-luokalle seitsemännen luokan loppupuolella sen takia, ettei käytännössä käynyt koulua lainkaan. Tarkkiksella opiskelu tuntuukin nyt ainoalta vaihtoehdolta, eikä Leea kaipaa aikoja ennen erityisluokkasiirtoa. *”On täällä paljo kivempaa ku tuolla normipuolella.(...) Täällä pystyy tekeen rauhassa ja omaan tahtiin noita juttuja”*. Ainoaksi negatiiviseksi asiaksi Leea mainitsee leimautumisen. Ihmiset ajattelevat *”et mä oon ihan hullu ja...kaike semmosta”*.

Leean mielestä koulunkäynti tällä hetkellä menettelee, ja oman pienluokan opettajankin kanssa on helppo tulla toimeen. *”Semmosten vanhojen niuhottajien kans”* on vaikea toimia yhteistyössä, kun Leea miettii huonon opettajan ominaisuuksia. Myös ennakkoluulot vaivaavat osaa opettajista. *”Sillon ku olin nuorisokodissa niin ne opettajat tota, ne ajatteli että mä oon jotenki hullu. (...) Ne tarkkaili mua paljo enemmän ku muita.”* Eroa on myös sen suhteen, miten Leea itse tai oman pienluokan opettaja hänet näkee. Leean oppilasminäkuva on melko positiivinen ja hän arvelee myös oman opettajansa näkevän hänet *”ihan kivana”* oppilaana. Yleisopetuksen opettajat puolestaan Leean arvion mukaan ajattelevat hänestä, että *”No mitä mulle on sanottu niin vaikee, vähä ylivilkas...semmosta kaike.”*

Leean mielestä koulunkäynti on kuitenkin tärkeätä. *”Et oppis jotain asioita ja että joskus pärjäis sitte omillaan ku pitää olla itekseen.”* Leean unelmakoulussa koulu alkaisi myöhemmin, saisi tupakoida ja TET-jaksoja olisi enemmän. Käytännön asioiden kaipuu on Leealla kova, ja varmasti osittain siksi hän valitsee tarpeellisimmaksi ja hänelle myös helpoimmaksi oppiaineeksi yhteiskuntaopin. *”Siinä käsitellään juttuja jotka liittyy niinku oikeeseen elämään.”*

Myös Leea kaipaa kouluun sääntöjä ja pitää niitä tarpeellisina, mutta rangaistuskeinoja tehottomina. Esimerkiksi tupakan polttelun kieltävä sääntö saa Leealta moitteita: *”No voihan sitä sillee kokeilla niinku just kaikkea mut just kun tulee yläasteelle ja alkaa se tupakanpolttelu, niin senhän saa nopeesti loppumaan ku laittaa tupakkalaput kotia ja jälki-istuntoa. Mut sitte mäki oon polttanu viikkiluokasta asti ja mun vanhemmat tietää et mä poltan, niin ei mulle auta enää mikään jälki-istunto.”* Myös lintsauksesta Leea on saanut paljon jälki-istuntoa, vaikka se rangaistuskeinona hänen mielestään onkin turha. *”Emmä tiiä. Oppilaan kanssa pitäis varmaan puhua et miks sitä ei kiinnosta ja keksiä joku juttu et sitä kiinnostas koulu.”*

Leea vaikuttaa melko itsenäiseltä ja jossain määrin myös uhmakkaalta nuorelta. Leeaa ei omien sanojensa mukaan haittaa se, onko hänen äitinsä kiinnostunut Leean koulunkäynnistä vai ei. Hänestä myös tuntuu, että koulussa hänelle asetetut odotukset ovat lähinnä kouluun saapumista ja siellä olemista *”niin hyvin ku pystyn.”* Leea kokee jossain määrin olevansa tärkeä omassa luokassaan, mutta asia ei tunnu kovinkaan tärkeältä. Tulevaisuudeltakaan Leea ei odota liikoja. Tavoitteena olisi päästä suoraan kouluun, ja haaveammatti on nuoriso-ohjaaja. Leea on ihan luottavainen tulevaisuuden suhteen, *”mutta ei sitä ihan sataprosenttisesti kannata luottaa ettei sitten pety liikaa.”* Myös määrätietoisuutta Leeasta löytyy, sillä vaihtoehtoja tai pelivaraa tulevan ammatin suhteen ei hirmuisesti ole: *”Ei mulla oo muita vaihtoehtoja, haluan vaan sinne.”*

2.2.6 Riikka

Riikka on rajatapaus tutkimukseeni soveltumisen suhteen. Hän on kahdeksaslukkalainen, selvästi oppimisvaikeuksinen 14-vuotias tyttö, joka saa osaa aikaista erityisopetusta ensisijaisesti matematiikan ja englannin oppimisvaikeuksiin. Riikasta oli kuitenkin jo haastattelutilanteessa aistittavissa tiettyä levottomuutta ja

yliaktiivisuutta sekä kiinnostamattomuutta koulua kohtaan. Sekä suoraan Riikan puhetulvasta että myös rivien välistä oli kuitenkin aistittavissa häiriköintiä tunneilla ja yleisempääkin sopeutumattomuutta ja motivoitumattomuutta kouluun. Näiden perusteella päätin ottaa Riikan mukaan tutkimukseeni.

Riikan muistot alakoulusta ovat melko neutraalit. Hänen mukaansa alakoulussa on paljon tylsempää kuin yläkoulussa, koska *”mitään ei saanu tehdä ja sillee. Kyl täällä on paljo vapaampaa yläasteella.”* Riikan mielestä alakoulusta yläkouluun siirryttäessä eniten muuttuvatkin juuri säännöt. *”Täällä on paljo lepposampaa ja sillee et alasteella oli melkein sillee et ei mitään saanu tehdä. Et kaikki määrättiin mitä sai tehdä ja sillee.”* Alaluokilla Riikka pärjäsi jotenkuten isossa ryhmässä eikä varsinaista erityisopetusta tarvittu tukiopetustunteja lukuun ottamatta. Yläkouluun tullessa ongelmat eivät varsinaisesti lisääntyneet, vaan *”se vaan muuttu sillee ettei enää jaksa tehdä enää mitään.(...) Emmä tiä, se meni sit siinä ku on niinku murrosikä niin ei siinä jaksa keskittyä. On paljo muutaki tekemistä.”* Osa-aikaisessa erityisopetuksessa Riikka kertoo käyvänsä ensisijaisesti siksi *”että mä en ossaa. (...) mut kyllä siis luokassa, siellä mä vähä häiriköin ja alko oleen vähä levotonta se meidän meininki. Me riehutaan siellä luokassa mut ei täällä [laaja-alaisen luokassa].”*

Tällä hetkellä Riikan päällimmäiset ajatuksen koulunkäynnistä ovat melko negatiivisia. *”No emmä täällä viihdy. Että kyllä niinku sillee jos saa sanoa niin on kaks asiaa joista mä en tykkää ja ne on opettajat ja oppitunnit.”* Huono opettaja on Riikan mielestä sellainen, joka on kireä ja vahtii koko ajan tiettyjä oppilaita. Hyvä opettaja puolestaan on *”niinku sillee rento ja sit se ei marise joka asiasta. Jos on niinku opettaja niin ne asiatki jää paljo paremmin mieleen ku saa nauraa ja muuta. Mun on ainaki pakko opiskella sillee kun ne ei taho jäähä mun mieleen. (...) No hyvä opettaja ehkä, se ei valitse sieltä yhtä tiettyä kenestä se tykkää vaan se tavallaan niinku tykkää kaikista. Kaikissa on omat piirteensä. Mutta niinku tiukat opettajat valitsee niinku yhen lellikin, ja sille ollaan kivoja ja kaikille muille huudetaan.”*

Riikan oma käsitys itsestään oppilaana eroaa huomattavasti siitä miten hän arvioi opettajien hänet näkevän. *”No riippuu vähä et miten sitä kattoo tai mistä suunnasta. Että niinku sellanen villi ja mä nauran aina kaikille asioille ja oon semmonen pirtee ja ilonen ja kyllä mä jaksan”,* kuvaa Riikka itseään oppilaana. Opettajien hän puolestaan

arvelee pitävän itseään ”kauhukakarana”, koska ”No kyllä sitä, no ei välttämättä kaikkien mielestä, mutta jos en mä jossain heti onnistu niin mä heitän vaikka kirjan seinään. Että mä en oikeesti jaksa. Ja sitä on tullu monelle opettajalle sanottua että mä en tee tätä. Ja tällee näin, että kyllähän ne opettajat joista mä tykkään niin ei ne mua pidä sillee kauhukakarana, niinku liikunnassa.”

Riikan koulumenestys on vaihtelevaa ja numerot vaihtelevat vitosen ja kahdeksikon välillä. ”Sitte niinku käyttäytyminen oli sit siellä vähän alakantissa ja...” Riikalla on myös tarkka käsitys siitä, minkälainen oppilas menestyy: ”Se on niinku, no... Se on niinku semmonen niin sanotusti hiku et se ei tee mitään muuta ku lue ja sillee. Ja se on semmonen niinku tylsä ku se ei tiä mitään mistään muista ku aineista. Sei tiä mitään mikä on niinku parasta musiikkia ja tällee. Ne on sellasia vähä tylsemmän puoleisia.” Neloset ja vitoset sen sijaan saa ”huoleton ja hauska” oppilas, joka ei paljon piittaa koulunkäynnistä. Riikan mielestä koulua tulee kuitenkin käydä ja se ainakin jossain määrin on tarpeellista. ”No jos en kävis koulussa niin en osais kirjottaa enkä laskea enkä tietäs mistään mitään. Että kyllähän täällä nyt jotain on tarttunu päähän.”

Riikan koulumenestykseen ja kenties myös sopeutumiseen vaikuttavat myös kotiolot. Vanhemmat ovat eronneet ja siskopuolia löytyy molempien vanhempien luota. ”Ja niinku sillee sitten kyllä se siihen vaikuttaa et jos mä en saa lukea vaikka läksyjä. Tai niinku tänäki aamuna kun mun äiti ja isäpuoli lähti töihin niin mun pikkusisko tuli huutaan viittä vaille viis siihen meidän huoneen ovelle et mun pitäis herätä kun se oli lähössä kun nää molemmat meni kuuteen töihin. Et sillai tuntia aikasemmin ku se oli just heränny niin se tuli sit meitäki herättään. Mä tietenki heräsin, ja voi olla et kun on neljään asti koulua niin mä oon neljän aikaan jo sit tosi väsyne.” Uusperhe-kuviot eivät myöskään Riikan tapauksessa ole aivan kunnossa, eikä Riikka pidä isä- eikä äitipuolestaan. Välillä myös jännittää mitä perhepiirissä tapahtuu. Riikan mukaan suoraan koulutyöhön saattaa vaikuttaa isäpuolen äkkipikaisuus. ”No välillä ehkä saattas olla semmonen et kun mun isäpuoli on semmonen et kun se suutahtaa niin se saattaa vaikka, se on käyny pari kertaa muhun kii ja sit meidän äitiin ja mun pikkusiskoon ja sitä niin se heijastuu kouluun. (...) No se niinku, sitä vaan jää miettimään. Ei kuuntele tunnilla kun vaan mieltii et mitä se on tehny. Ja niinku mua pelottaa hirveesti asua sen kanssa samassa talossa sillee, et ei sitä pysty muuta ajattelemaankaa.”

Tulevaisuus on Riikan kohdalla vielä täysin avoin. Kotoa vain isän puolelta tulee kannustusta kouluttautumiseen ja ammatin hankkimiseen, jotta Riikka ei jäisi isänsä tavoin työttömäksi ja kielitaidottomaksi. Riikkaa kiinnostaa kokin ja parturi-kampaajan ammatit, mutta *”en oo viä yhtään alkanu miettiä, että kun numerot näyttää tolta ja keskiarvo on mitä on niin sillee..Että pääsenkö mä ees mihinkään mihin mä haluan.”* Tulevaisuus näyttää ennen kaikkea epävarmalta eikä Riikka uskalla luottaa siihen liiaksi.

2.2.7 Elisa

Elisa on yhdeksättä luokkaa lintsaimisen ja huonon koulumenestyksen vuoksi kertaava 16-vuotias tyttö. Elisan koulunkäyntiin ovat ehkä eniten negatiivisesti vaikuttaneet vaikeat kotiolot, jotka johtivat lintsaimisputken alkamiseen kahdeksannella luokalla. Elisa on ollut hoidossa masennuksen takia, josta kenties kertoivat myös erittäin viillellyt käsivarret, ja opiskellut jaksoja myös sairaalakoulussa sekä asunut eri nuorisokodeissa. Lopulta elämä alkaa kuitenkin olla mallillaan ja *”...nyt ois pakko periaatteessa käydä koulua. Mut se on niin vaikeeta lähtee yhtäkkiä mukaan näihin juttuihin. Mutta kyllä mä sillee viihyn täällä, mutta se on vaan omasta jaksamisesta kiinni ja sitä ei vaan aina jaksaa.”* Haastattelutilanteessa Elisa oli avoin ja reipas ja hänen kanssaan oli miellyttävä jutella.

Alakoulumuistot Elisa kuittaa nopeasti, sillä muistot ovat pelkästään positiivisia. *”Mä olin ala-asteella ihan hyvä koulussa. Et mä olin ihan luokan parhaimpia. Mulla oli keskiarvokin, mitähän se oli, varmaan yli kaheksan. Ongelmia mulla oli koulunkäynnissä just ehkä matikassa.”* Yläkouluun siirtymisen aikoihin alkoivat ensimmäiset oireet tulevista ongelmista näkyä. Ensin tuli vaikeuksia oman luokanvalvojan kanssa, sitten matemaattisten aineiden opiskelu alkoi tuntua ylivoimaisen vaikealta, *”mutta pääasiassa sitte kasilla mulla lähti lintsausputki päälle. Sillon mä menin ihan täysin raiteilta pois.”* Elisa korostaa myös ala- ja yläkoulun suuria eroja sekä opiskeltavan aineksen vaikeustason että opiskelutahdin välillä. Myös opettajissa on eroa, ja yläkoulun opettajien suuri vaihtuvuus lisää vaikeuksia sopeutua. *”Joidenki opettajien kaa synkkaa ja joidenki kaa ei. Ja jos joidenki kaa ei synkkaa niin ei oo mieltä mennä tunnille.”*

Tällä hetkellä Elisa opiskelee vain kahdessa aineessa pienryhmässä ja on muissa ison ryhmän mukana. Viime vuoden hän opiskeli kokonaan pienryhmässä ja pitää sitä ehdottoman toimivana ratkaisuna. Pienluokan opettaja saa Elisalta valtavasti kehuja hyvänä ja tyyppillisenä nuorten opettajana, joka tykkää nuorista ja ymmärtää heitä. *”Et mun mielestä oli paljo kivempaa olla semmosessa pienryhmässä jossa kaikki tunti kaikki. Niinku nuoretki tuns kaikki ja sillee. Ku sit kun on iso ryhmä niin siinä aina keskittyminen herpaantuu. (...) Mulle se työskentely siellä pienessä ryhmässä oli paljo helpompaa. Mullahan oli jo niinku nousemassaki numerot aika paljo. Mut sit se taas löpahti.”*

Omasta mielestään Elisa on oppilaana *”kovaääninen. Emmä tiä, mä tuun aika hyvin toimeen opettajien kanssa. Niinku pääasiassa. Mä oon kovaääninen ja mä oon aika kova soittaa suutani jos mä en oo jostain asiasta samaa mieltä, mut sitte jos mä tykkään siitä aineesta ja mulla on tarpeeks motivaatiota niin mä saatan olla hiljaa.”* Opettajat taas Elisan arvion mukaan näkevät hänet kukin vähän omalla tavallaan. *”Varmaan on täällä koulussa ainaki muutama opettaja jotka ihan vilpittömästi tykkää musta ja haluaa auttaa ihan tosissaan. Mut sit on muutama sellanen opettaja jotka on niinku ihan lopen kyllästyneitä eikä jaksa enää kattoo mun naamaa.”* Elisa onkin kohdannut runsaasti ennakkoluuloja erityisesti juuri joidenkin opettajien taholta. *”Emmä tiä, se käy niin ku sillee et monet opettajatki suhtautuu tosi eri tavalla. Et ne on tosi ilkeitä tai ilkkuu tai just tommosta. Et kyl sen huomaa varsinki opettajien keskuudessa.”*

Elisan mukaan eri oppiaineiden tärkeys on hyvin henkilökohtainen asia. Kaikille eivät samat asiat ole tärkeitä. *”No seki on vähä henkilökohtasta. Et mitä aikoo opiskella. Et mä piän tarpeellisena ehkä ainakin kieliä ja sitte varmasti on matikkaki tärkeä ja mulle henkilökohtasesti on kotitalous tärkeä jos musta tulee kokki aikuisena.”* Fysiikka ja kemia joutaisivat Elisan mukaan vaikka heti pois pakollisten oppiaineiden joukosta. Ne ovat Elisalle myös vaikeimpia, ja hän arvelee vaikeuksien taustalla olevan sekä lieviä oppimisvaikeuksia että pelkkää kiinnostamattomuutta. Elisan ongelmien taustalla eivät kuitenkaan ensisijaisesti ole oppimisvaikeudet vaan keskittymisvaikeudet, joihin Elisa löytää syitä esimerkiksi liian suurista ryhmistä ja vieraaksi jäävien oppilaiden kanssa tapahtuvasta opiskelusta.

Elisan mielestä koulussa käydään ”*Oppimassa. Täällä käydään hakemassa peruskoulun todistus seuraavaan opiskelupaikkaan.*” Koulunkäynti on Elisan mielestä tarpeellista ja koulussa opitaan myös jotain muuta kuin oppiaineita, kuten saadaan tietoa huumeista ja alkoholista. Jos Elisa voisi muuttaa nykyisessä koulusysteemissä ihan mitä tahansa, niin ”*Ainaki ihan ensimmäisenä opettasin et jokaisen pitäis ruveta elään tai niinku olla niinku ei pelkästään niinku opettaja vaan niinku nuorten kavereita. Tai siis ja niinku ettei se oo pelkästään opettamista vaan se kontakti on kaikkein tärkein minkä sä nuoriin saat. Jos sä saat nuoret pitämään itestäs ja ne tykkää olla siellä tunnilla niin jaksaa paljo mielummin keskittyä ite siihen asiaan mitä sä oot niinku. Mun mielestä se on varmaan se tärkein juttu. Minkä opettajien tulis oppia. Kyllä mun mielestä oppilaidenki tulis olla paljo suvaitsevaisempia opettajiakin kohtaan.*”

Elisan omat taustat huomioiden ei ole ihme, että Elisa korostaa kodin merkitystä kouluun sopeutumiselle. Hän myös peräänkuuluttaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä, sillä ”*...koululla oli kanssa se ongelma, että mä kerkesin lintsamaan kolme kuukautta ennen ku meidän äiti sai tietää. Ja mä ite ilmoitin sen meidän äitille. Äitille ei oltu ilmoitettu.*” Lintsauksen alettua kuvaa Elisa silloisia kotiolojiaan seuraavasti: ”*No mulla oli just tota, mä sairastuin ite tota pahaan masennukseen sillee ja sit meidän äitillä oli kans masennusta ja meillä oli kotona rahaongelmia ja alkoholiongelmaa ja perheväkivältaa ja...*” Nyt välit äidinkin kanssa ovat paremmat, ja Elisan sairaalajakson jälkeen on äiti ikään kuin havahtunut ja ollut koulujutuissa paljon aikaisempaa tiiviimmin mukana. Äiti pitää koulunkäyntiä tärkeänä, ja ”*Se korostaa sitä just sen takia että mä saisin niinku itelleni sellasen ammatin mitä sei ikinä itelleen kunnolla hommannu. Sillee et huomaa et se on nyten tyytymätön elämään ku ei oo tehny kunnan koulutusta.*”

Tällä hetkellä Elisalla menee koulussa ja elämässä muutenkin paremmin. Elisasta tuntuu, että häneltä odotetaan ainakin jossain määrin hyvää käytöstä ja hyviä tuloksia koulussa. Osalle opettajista hän arvelee myös olevansa tärkeä. ”*Joillekin se on ihan hälläväliä, mä oon vaan yks oppilas muiden joukossa. Mut sit joillekki tuntuis et en oo vaan yks oppilas muiden joukossa vaan niinku joku yks.*” Elisa kertoo myös pitävänsä paljon tietyistä opettajista ja positiivisen palautteenkin määrä on kasvanut. ”*Ja se et nyt mulle annetaan hyvää palautetta ku ennen mulle on annettu pelkkää haukkumista. Et*

nyt kun alkaa tulla enemmän hyvää palautetta niin sitä paremmin sitä viihtyykin sit koulussa.”

Elisan tulevaisuus näyttää mielestäni valoisalta. Elisa itsekin on luottavainen tulevaisuutensa suhteen, *”mutta tää alku on kaikista rankin.”* Elisa haaveilee kokon ammattista ja tarvittavaa motivaatiotakin taitaa löytyä. Lähitulevaisuuden haaveet kiteytyvät seuraavasti: *”Mä ootan et mä pääsen Ykköseen opiskelemaan. Mä jaksan käydä koulua ja et musta tulee ravintolakokki.”*

2.2.8 Fiona

Fiona on yhdeksättä luokkaa käyvä 15-vuotias romanityttö, jonka koulujärjestelyt poikkeavat melkoisesti tavanomaisesta. Fiona opiskelee nyt ”vapaamuotoisessa pienryhmässä”, jossa oppilaat Fionaa lukuun ottamatta käyvät vain satunnaisesti tai tiettyjä aineita opiskelemaan. Fiona opiskeli seitsemännen ja kahdeksannen luokan kokonaan pienryhmässä, mutta opiskelee tänä vuonna kotitalouden tunneilla jopa ison ryhmän mukana. *”No mulla on sinänsä aika vapaata tää koulunkäynti”*, kuvaa Fiona omaa koulunkäyntiään. Läksyjä ei tule lainkaan ja aikajärjestelyjäkin on muutettu siten, että *”No mä tuun joka päivä kaksyt yli kymmenen ja sit se loppuu viistoista yli kaks tai viistoista yli yks. Niin tää on mun mielestä ihan hyvin niinkö.”* Poikkeusjärjestelyihin on jouduttu turvautumaan Fionan valtavein poissaolomäärien vuoksi, mutta myös siksi, että aamutunneille Fionaa oli turha koskaan odottaa. *”Se on sovittu, ku viime vuonna jos alko 9.25 tai puoli ysiltä, niin mä jäin aina kotiin nukkumaan.”*

Fionalla on vahva käsitys itsestään poikkeavana ja erilaisena oppilaana. Useassa kohden haastattelua Fiona toteaa olevansa *”vähä sellanen häiriintynyt”*, muiden oppilaiden leimanneen hänet häiriintyneeksi tai vastaavaksi ja opettajien ajattelevan *”et tällon tosissaan jotaki ongelmia”*. Fionan koulunkäynti ei milloinkaan ole sujunut täysin ongelmitta. Oppimisvaikeuksia on ollut alusta asti monessa eri aineessa, ja tällä hetkellä lähes kaikki aineet on mukautettu. Fionan siirtyessä yläkouluun oppimisvaikeudet lisääntyivät ja *”sit alko vähä muutaki tulemaan. (...) Mä tappelin aina jonku kanssa tai jotaki vastaavaa.”*

Opettajista Fiona ei ole tykännyt milloinkaan lukuun ottamatta omaa sopivan rentoa pienluokan opettajaa. Opettajat määräilevät Fionaa liikaa, ja ainut paikka jossa opiskelusta on tähän mennessä tullut jotain, on ollut seitsemännen ja kahdeksannen luokan pienryhmä. *”Jos mä olin niinku suuressa ryhmässä, niin en mä tajunnu niinku mitään ku siellä oli niin paljon porukkaa.”* Fionan mielestä opettajat eivät myöskään kohtelee häntä tai oppilaita yleisestikään aina tasapuolisesti. *”No jos vaikka isossa luokassa, jos mä meen sinne, niin siellä: joo täs on sulle nää tehtävät. Ja mun pitää yksin tehdä niitä ja se opettaa muita niinku taululta.”* Opettajat eivät siis ehdi tai halua panostaa Fionan oppimiseen. Fiona itse ajattelee oppilaana olevansa *”...varmaan vähä vaikean olonen ja änkyrä. En aina suostu kaikkeen.”* Omaa tuntuksentelyään hän vertaa yleisestikin ottaen sellaisten oppilaiden opiskeluun, jotka saavat neloset ja vitoset. *”No teen jos huvittaa ja jos en jaksa niin istun vaan siinä.”*

Fionalle on ominaista tietty välinpitämättömyys koulua kohtaan. Koulu ei todellakaan kiinnostaisi käydä, vaikka Fiona tiedostaakin koulun merkityksen myöhemmässä elämässä. *”No sitte se elämässä aina tulee jossain.”* Fionalle mikään oppiaine ei ole erityisen mukavaa tai helppoa, mutta matematiikan hän valitsee tarpeellisimmaksi ja ehkä myös helpoimmaksi. Englanti tuottaa eniten päänvaivaa ja kotitalouden Fiona puolestaan näkee hyödyllisimpänä. Koulun järjestyssäännöt Fiona kokee jotenkin kaukaisina ja tehottomina. *”Emmä tiä oikeen. En mä varmaan noudata niitä.”* Samoin rangaistusmenetelmät tuntuvat hyvin tehottomilta, vaikka parempiakaan keinoja on Fionan vaikea keksiä. Säännöt kuitenkin pitää olla. *”No tietenki pitää. Eihän siitä tulis mitään jos täällä sais riehua ihan niinku haluais.”*

Fionan koulukielteisyys tulee esiin monellakin tavalla. Jos hän saisi muuttaa koulussa mitä tahansa, lyhenisivät oppitunnit ensimmäisenä. Fionan unelmakoulussa *”sitä ei tarttis kun vaan tehdä se tehtävä nopeesti ja sit vaan jatkaa istumista. (...) Se ois niinku vapaata. Sais tulla joka toinen päivä kouluun. Ku jaksais.”* Tulevaisuuskaan ei näytä kovin jäsenyneeltä. Fionan kohdalla on tietenkin ensiarvoisen tärkeätä, että hän ylipäätään kävisi koulua ja saisi numeroita nousemaan nyt viimeisenä vuotena. Fiona ei ole vielä edes miettinyt mahdollisia tulevia opiskelupaikkoja, mutta toiveammatteja voisivat olla esimerkiksi kokin tai lastenhoitajan ammatit. Itse ajattelen Fionan kohdalla myös sitä, että sopivan opiskelupaikan löytyminen saattaa olla myös siinäkin mielessä haastavaa, että opiskelu isossa ryhmässä muiden kanssa samoin säännöin ei ole

onnistunut tähänkään päivään asti. *”Mä en oo sopeutunu vaikka käymään niinku oikeilla tunneilla. Jos on iso ryhmä. Koska mulla on vaikeeta siellä.”* Tulevaisuus ei kuitenkaan Fionaa pelota ja hän uskoo, että löytää oman paikkansa.

2.2.9 Johanna

Johanna on yhdeksäsluokkalainen, 15-vuotias selviytyjä, kuten pienryhmän opettaja Johannaa minulle kuvasi ottaessani häneen yhteyttä haastateltavia etsiessäni. Johanna opiskelee tällä hetkellä pienryhmässä ja onkin opiskellut koko kouluaikinsa erityisluokalla. Johannan koulunkäyntiin on mahdollisesti eniten vaikuttanut koko alakoulun ajan jatkunut koulukiusaaminen. *”Mä olin koulukiusattu ja..niin, opettaja oli yks niistä koulukiusaajista. (...) Ja sitten ku siihen puututiin niin aina päätettiin et se olin minä se koulukiusaaja. Vaikka minä olin se uhri siellä lähinnä.”*

Johannalle muutos alakoulusta yläkouluun on ollut siis lähinnä positiivinen, sillä koulukiusaaminen loppui seitsemännen luokan alussa. Pienryhmässä opiskelu saattoi Johannan oman arvion mukaan olla yksi lukuisista syistä pitkään jatkuneelle kiusaamiselle, mutta nyttemmin Johanna löytää erityisopetuksesta pääasiassa vain positiivisia puolia. *”No esimerkiks opettaja kerkee paljo enemmän auttaan ja siinä on sillee et ehkä enemmän kuitenkin tehään näitä luokkaretkiä ja pidetään niinku vapaata ja...semmosta. (...)Ja meillä on sillee että jos sanot vaikka opettajalle et mulla on joku meno, niin et välttämättä tarvi lappua laittaa niinku. Ku siinä on se luottamus niin suuri.”* Ennakkoluulot erityisesti muiden opettajien taholta ovat kuitenkin se negatiivinen asia, jonka Johanna erityisluokalla opiskelevana on pistänyt merkille. *”Niinku esimerkiks opettaja tekee joskus mun työn suurin piirtein. Niinku kotitalousopettaja. Tai sitte niinku jossain sellasessa tilanteessa jossa sanotaan että suoraan melkeinpä, että sä oot erityisopetuksessa et miten sä voit? Että erityisluokka on jotenki paljo erilaisempi.”*

Johanna arvelee tällä hetkellä olevansa ihan kiva oppilas sekä omastaan että opettajien mielestä. Näin ei kuitenkaan aina ole ollut, sillä *”No sillan ku mä olin koulukiusattu ja opettaja oli koulukiusaaja niin en mä todellakaa ollu niiden mielestä mikään kauheen ihana ihminen.”* Johanna kertoo myös aina olleensa *”kauheen puhelias ja tälle. Aika villi”*, mikä olisi häirinnyt yleisopetuksen puolella sekä muuta luokkaa että opettajaa.

Todella rankkana aikana ja koulutyöhönkin jossain määrin heijastuvana ovat myös mielessä ajat, jolloin Johanna sairastui masennukseen. *”Ja sit mulle tuli sillee et koulu meni vähän päin peetä ja, tai no aika paljonki, ja se koulukiusaaminen paino päälle niin mulla tuli joskus kolmannen oisko kevätpuolella tai neljännen syksyllä, niin mun äiti oli luku masennuksesta kun hän sit myöhemmin valmistu lähihoitajaks. Niin tota hän sit ajatteli et pitäsköhän tää tyttö viiä niinku lähinnä kun mulla oli vähä sen tapasia oireita. (...) Joo ja niissä todettiin et mulla on lievä masennus. Lievä tai joku keskivaikee ja sit mä sain siihen lääkkeit. Jotka sitten aiheutti taas aggressiivisuutta. Se ei ollu oikeen sitte sopiva yhdistelmä”* Väärällä lääkityksellä tilanne kärjistyi kotona todella pahaksi, ja Johanna kertoo roolien kääntyneen äidin ja tyttären välillä täysin pääläelleen. Tilanteeseen väsyivät molemmat ja Johanna vietti välillä aikaa sairaalassa ja välillä milloin missäkin. Sairaalasta Johanna otettiin huostaan kiireellisesti. *”Se kärjisty se meiän tilanne aika pahasti. (...) No, varmaan jossain vaiheessa jompikumpi ois tehny ruumiita. Et meillä oli niin väsyny jo se meiän kotitilanne.”* Nyt Johanna asuu neljättä vuotta perhekodissa, jossa viihtyy hyvin. Johanna on myös säännöllisesti yhteydessä äitiinsä, ja pitää tätä hyvin läheisenä. *”Mun äiti on niinku hyvin ajan tasalla mun kaikista kouluasioista ja mun päivän kulusta ja muutenki.”*

Johannalla on melko vahvasti lapsesta asti ollut läsnä tavalla tai toisella erilaisen leima. *”Mä en sillee niinku et mä erotun ainaki joukosta ja mä haluanki erottuu. Et mä en halua olla samanlainen ku kaikki muut.”* Vällä toisten ennakkoluulot harmittavat, mutta Johanna vaikuttaa ikäisekseen kypsältä ja vahvalta nuorelta. Kenties rankkojen asioiden vastapainona Johanna nauttii luovista oppiaineista ja kokee olevansa taiteellinen ihminen. Taideaineet ovat mielenkiintoisimpia ja helppoja, mutta tärkeäksi aineeksi Johanna nostaa myös äidinkielen, matematiikan ja kotitalouden. *”Äidinkieli siks kun sitä tarvii hirveän monessa alassa, kaikkiin aloihin kun alat lukemaan niin sitten siellä tarvitaan äidinkieltä tosi paljon. Ja matikkaa tarvitaan, sitä tarvitaan niinku elämässä kaikessa. Ja sitten kotitaloutta, jos et sä osaa kokata ollenkaan niin sit sä syöt vaan pelkkiä valmisruokia niin ei siinä oo oikeen mitään intoo.”* Fysiikan ja kemia Johanna jättäisi opiskeltavien aineiden listalta pois, sillä *”no ne ei oo oikeen mun aloja.”*

Johannan puheista huokuu tyytyväisyys erityisluokalla opiskeluun. Erityisluokalla opiskelevilla on monia etuoikeuksia henkilökohtaisemman opetuksen ja tiettyjen

erivapauksien vuoksi. ”No kun meillä on se oma vapaa-ajantila niin me saadaan olla niinku sillee et meillä on vähä niinku oma. Et meidän ei tarvi ihan kaikkea jakaa noiden muiden kaa.” Johannan mielestä koulussa käynti on tärkeitä, koska ”no et meillä ois niinku, sillee et me sivistyttäs ja muutenki. Et me opittas elämää varten niinku tiettyjä juttuja.” Myös äiti ja perhekodin työntekijät pitävät koulua tärkeänä, jotta Johanna jonain päivänä valmistuisi ammattiin.

Johannaa vähän jännittää tulevaisuus, mutta hän suhtautuu siihen ihan luottavaisin mielin. Tulevaisuudelta Johanna lähinnä odottaa ”no et musta tulis jotain.” Haaveammatteja ovat somistajan ja pieneläinhoitajan ammatit, mutta ehkäpä vain sivutoimisesti. Johanna aikoo todennäköisesti suunnata ensi syksynä kauppakouluun tai ammattikoulun vaatetuspuolelle. Kenties sitä kautta hän pyrkii myöhemmin toteuttamaan todellisia haaveammattejaan.

Ohessa on henkilökohtaisten kuvausten pohjalta laadittu yhteenveto (taulukko 1) tyttöjen koulukokemuksiin ja sopeutumattomuuteen merkittävimmin vaikuttaneista tekijöistä.

TAULUKKO 1. Yhteenveto tyttöjen koulukokemuksiin vaikuttaneista tekijöistä

Oppilas	Minttu	Saara	Taija	Anni	Leea	Elisa	Fiona	Johanna
Syytekijät								
Koulumuoto ja luokka	++	+	+	++	+	++	++	+
Oppimisvaikeudet	++	-	-	-	-	+	++	++
Motivaatio ja keskittyminen	++	++	++	++	+	++	++	-
Suhde opettajiin	+	+	++	++	+	++	-	++
Kaveripiiri	-	+	-	-	+	++	-	-
Kotitausta	-	-	-	++	++	++	-	+

3 Tutkimuslöydöt

3.1 Koulun käytänteiden yhteys ongelmalliseen käytökseen

3.1.1 Yläkouluun siirtyminen

Tutkimieni tyttöjen vastausten perusteella näyttää vahvasti siltä, että yksi suurimpia käyttäytymisen ongelmia aiheuttavia tekijöitä on koulujärjestelmämme jakautuminen selkeästi ala- ja yläasteeseen. Vaikka virallinen jako on jo poistunut, on se edelleen monessa kohtaa käytännössä toimiva. Nykyään puhutaan yhtenäisestä perusopetuksesta, mutta kansan suussa ja oppilaiden itsensäkin käyttäminä ovat edelleen voimassa termit ala-aste ja yläaste. Siirtymävaiheeseen alakoulusta yläkouluun on todettu ajoittuvan monenlaisia ongelmia, jolloin yleisen motivaation opiskeluun on todettu laskevan oppilaan vaikuttamismahdollisuuksien vähennyttyä, mikä puolestaan vaikuttaa yleiseen opiskelumielekkyyteen (Gentry, Rizza & Gable 2002, 539).

Ala-asteajat kuitattiin tutkimukseni tyttöjen osalta lyhyesti vain positiivisena ja pääosin ongelmattomana aikana. Jos ongelmia oli, ne olivat lähinnä yksittäisten oppiaineiden lieviä oppimisvaikeuksia tai suurimmaksi osaksi satunnaista tukiopetuksen tai erityisopetuksen tarvetta. Ainoastaan yksi tutkittavista on opiskellut pienluokassa jo koko ala-asteen ajan, tosin ensisijaisesti oppimisvaikeuksien vuoksi. Muilla tutkittavilla erityisopetus astui koulukuvioihin yläasteen alkupuolella. Alakoulusta yläkouluun siirryttäessä monet asiat muuttuivat. Tutkimukseni tytöt nostivat erityisesti esiin opettajien lisääntymisen, kurin ja sääntöjen vähenemisen ja oppiaineiden lisääntymisen ja vaikeutumisen. Muutos alakoulun ja yläkoulun välillä on suuri, mutta muutoksista mahdollisesti seuraavat ongelmat ovat voitettavissa, mikäli elämä muuten on mallillaan. Mikäli tähän koulumuotojen väliseen murroskohtaan taas ajoittuu myös muita ongelmia esimerkiksi kotona tai kaveripiirissä, on odotettavissa suurempia ongelmia myös koulussa.

”Vapausharha”

Yläasteen maailma koettiin tutkittavien kertomana usein ala-astetta huomattavasti turvattomampana ja vapaampana. Opiskelusta tuli itsenäisempää eikä opettajilla ollut enää samalla tavalla aikaa kohdata jokaista oppilasta.

”Ala-asteella on ehkä enemmän sillee opettajan kanssa sitä työskentelyä. Mutta sitten taas yläasteella on sillee et siellä on vähä vapaampaa. Et siellä on niinku vähä niinku laillista mikä tahansa.” (Johanna)

Tutkittavien vastauksista onkin löydettävissä jonkinlainen ”vapausharha”, jolloin yläkoulu koettiin alakoulua huomattavasti rennompana paikkana, jossa monet alakoulussa kielletyt asiat tulevat sallituiksi.

”No niinku säännöt. Täällä on paljo lepposampaa ja sillee et ala-asteella oli melkein sillee et ei mitään saanu tehdä. Et kaikki määrättiin et mitä saa tehdä ja sillee.” (Riikka)

Tutkittavilla oli mielikuva yläasteella opiskelun rentoudesta ja ala-astetta huomattavasti sallivammasta ilmapiiristä. Jonkinlaista ristiriitaa aiheuttaakin juuri se, että samalla kun tiedostetaan oppiaineksen vaikeutuminen ja opiskelun muuttuminen haastavammaksi, lisääntyy myös tunne siitä, että koulussa on sallittua lähes mikä tahansa. Yläasteella oppilaat oppivat pelaaman Reunan ja Salmisenkin (2001, 53) tutkimuksessa esiin tullutta ”koulupeliä”, jonka seurauksia murrosikäisten nuorten voi olla vaikea ymmärtää. Kaikki nuoret eivät ole valmiita kantamaan sitä vastuuta, joka heille yläasteen vapaamuotoisemman opiskelun myötä annetaan. Vastuunottamisen sijaan he tutkittavieni tavoin oppivat käyttämään hyväkseen yläkoulun tarjoamaa osittain näennäistä vapautta.

”No ala-asteella ei voi sillee lintsata niin hyvin.” (Anni)

Annin lausahdus lintsamisen mahdollisuudesta kuvaa hyvin myös Ervastian (1997, 88) tutkimuksessa esiin tullutta pinnaamisen helppoutta yläasteella. Yksittäisen oppilaan oppimisvaikeuksiin ei ehditä kunnolla perehtymään eikä oppilaantuntemusta isoissa kouluissa ole nimeksikään. Kiireen leimaamalla yläasteella oppilaalla ei välttämättä ole yhtään aikuista, jonka kanssa olisi ehtinyt muodostua pitkäaikainen ja luottamuksellinen suhde. (Ervasti 1997, 88.) Tutkittavat toivat esiin seikan, jonka mukaan joka tunnilla vaihtuva opettaja tekee pinnaamisen helpoksi. Kun joka tunnilla on eri opettaja, saattaa poissaoloja kertyä yksittäiselle oppilaalle huima määrä kenenkään puuttumatta asiaan. Suurella kurssimuotoisella yläasteella on helppo piiloutua joukkoon tai muuttua jopa kokonaan näkymättömäksi (ks. myös Langhout 2005). Huonoimmassa mahdollisessa

tapauksessa kukaan nuoren monista opettajista ei ole ikään kuin vastuussa oppilaasta, jolloin oppilas saattaa pudota täysin koulun kyydistä.

”Ja sitte koululla oli kanssa se ongelma, että mä kerkesin lintsaamaan kolme kuukautta ennen ku meidän äiti sai tietää. Ja mä ite ilmotin sen meidän äitille. Äitille ei oltu ilmoitettu.” (Elisa)

Yläasteella opiskelu koetaan vapaaksi, mutta kolikon toinen puoli, vastuu, ei käy ilmi tutkittavien puheista. Vaikka säännöt ja kurinpito ikään kuin vähenevät yläasteelle tultaessa tai ainakin muuttavat muotoaan, taataan yhä yläasteellakin koulun toiminta sääntöjen ja kurinpidollisten menetelmien avulla. Näitä kurinpitokeinoja säädellään esimerkiksi piilo-opetussuunnitelmallisilla mekanismeilla (Kuula 2000, 31). Kivirauman kuvauksen mukaan ennen kaikkea yläasteen opettajatyypit muuttuu kuitenkin selkeästi. Ala-asteen opettaja muuttuu huoltajasta yläasteen akateemisen arvosanakilpailun tuomariksi, ”joka armotta puhalsi jäähyille väärin säännöin pelaavat tai peliin sopeutumattomat pelaajat”. (Kivirauma 1996, 65.)

Opettajien ja oppiaineiden lisääntyminen

Yläkoulun aineenopettajajärjestelmä puhututti tutkittaviani ja he löysivätkin siitä paljon syitä ja selityksiä yläkoulussa ilmenneisiin vaikeuksiinsa. Joka tunti vaihtuva aineenopettaja koettiin ainakin aluksi vieraaksi systeemiksi, joka lisäsi juurtumattomuuden tunnetta. Kenenkään opettajan kanssa on vaikea muodostaa toimivaa vuorovaikutussuhdetta ja kiinnittyä mihinkään, vaikka tutkittavat sitä kaipasivatkin (ks. Kuula 2000, 30). Kun ala-asteella omaa luokkaa oli opettanut ehkä vain yksi sama opettaja usean vuoden ajan, tuntuivat joka tunti vaihtuvat aikuiset ensi alkuun oudolta. Alakoulun opettajat myös koettiin turvallisina ja liiankin ”päiväkotimaisina täteinä”, kun taas yläkoulun etäiseksi jäävät ja kireät opettajat aiheuttivat tunteen suuresta muutoksesta.

”Ehkä yläasteella muuttuu eniten opettajat, ku joka tunnilla onki eri opettaja niin ehkä sen takia.” (Taija)

Reunan ja Salmisen (2001) tutkimuksessa Esy-luokalla opiskelevien oppilaiden vanhemmat olivat huolissaan sekä aineenopettajien painotuksesta oman aineensa

tärkeyden suhteen että aineenopettajajärjestelmän kasvatusvastuun siirtämisestä vain kodille. Reunan ja Salmisen tutkimuksessa vanhemmat peräänkuuluttivat alakoululle tyypillisempää kodin ja koulun yhteistä kasvatustehtävää sekä oppilaan yksilöllisen kasvun ja kehityksen huomioimista. (Reuna & Salminen 2001, 52.) Naukkarisen (1999, 81) tutkimuksessa myös todettiin aineenopettajien usein näkevän työnsä pelkkänä oman aineen opettamisena laajemman opettamis- ja kasvattamistehtävän sijaan. Tällöin häiriökäyttäytyminen nähdään kenties opettajan tyylistä riippuen osana kasvatus- ja opetustyötä tai siltä voidaan myös kokonaan sulkea silmät ja kieltää ongelmien esiintyminen.

Lähes kaikki tutkittavat kokivat koulunkäynnin yläasteella yleisesti ottaen negatiiviseksi tai vähintäänkin ikäväksi asiaksi ja koulussa käytiinkin vain velvollisuudesta ja pakosta. Erytysluokalla opiskelu toi yläasteen koulunkäyntiin lisää mielekkyyttä, mutta tylsyyys ja motivoitumattomuus kuulsivat monesta haastattelusta läpi. Koulukielteisyyteen vaikuttavat suuresti opettajat, mutta myös vaikeutuva ja lisääntyvä oppiaine. Tutkittavat tytöt kokivat yläkoulun opiskelun totiseksi työnteoksi vaikeutuvien ja uusien oppiaineiden myötä.

”Emmä nyt tiää, kaikki aineet vähä vaikeutuu ja tulee uusia aineita ja... sillee ettei voi enää leikkiä niinku ala-asteella.” (Saara)

Opiskeltavat asiat koettiin usein kaukaisiksi omasta elämästä ja liian teoreettisiksi, jolloin niiden arvoa oman elämän kannalta oli vaikeata ymmärtää. Tutkittavat mainitsivat ongelmaksi myös kiireen, jolloin lisääntynyt oppiaine aiheutti sen, että asiat käydään läpi nopeasti ja pintapuolisesti kelloon vilkuillen.

”Ehkä tää...asiat vaikeutuu aika paljon siihen nähden et ala-asteella käytiin vaik matikassa niinku kertolaskua tyylisiin monta vuotta. Mut sit täällä mennään yks asia niinku suunnilleen sillee kahessa kolmessa viikossa. Et varmaan se tahti ja sit et asiat vaikeutuu niin paljo.” (Elisa)

Yläasteen ihmissuhteita ja oppiainesta voitaisiinkin tutkittavien vastausten perusteella kuvata kiireiseksi, vieraaksi ja jatkuvasti vaihtuvaksi. Nuoret eivät pysty juurtumaan yläkouluun, vaan jäävät irrallisina vaeltamaan muiden mukana koululaitoksessa, jossa heidän kokemuksensa mukaan on sallittua lähes mikä tahansa.

3.1.2 Hyvä ja paha opetussuunnitelma

Antikainen (1993, 42) kirjoittaa koulun opetussuunnitelman sisältävän koulutiedon ja oppimiskokemukset, joiden voidaan katsoa olevan koulun toiminnan ja vuorovaikutuksen ydintä. Tutkimukseni tytöille nämä seikat näyttäytyivät lähinnä negatiivisessa valossa. Osa tytöistä ei pysty pukemaan sanoiksi yhtään hyvää kokemusta kouluajoilta, osalla niitä on runsaastikin. Useimmin ne liittyvät kuitenkin perinteisen kouluoppimisen ulkopuolella tapahtuviin asioihin. Luokkaretket olivatkin hyvien kokemusten kärjessä, samoin yökoulut ja perinteisestä oppimisesta eroavat hetket, kuten syntymäpäivien vietto luokassa tai dvd-elokuvan tekeminen. Monelle tytöistä positiivinen palaute ja harvoin sanottu kiitos ovat yksiä opiskelun tähtihetkiä.

”Muutamat opettajat, mä tykkään tosi paljo. Ja se et nyt mulle annetaan hyvää palautetta ku ennen mulle on annettu pelkkää haukkumista. Et nyt kun alkaa tulla enemmän hyvää palautetta niin sitä paremmin sitä viihtyykin sit koulussa.” (Elisa)

Oppiaineista tutkittavat nimesivät tylsien ja vaikeiden oppiaineiden kärkeen matematiikan, fysiikan ja kemian ohella kielet ja erityisesti ruotsin. Yksittäisiä mainintoja tuli myös musiikista ja uskonnosta, mutta kaiken kaikkiaan tutkittavat olivat hyvin yksimielisiä sen suhteen, mikä oppiaineista ei miellytä. Tylsien ja vaikeiden oppiaineiden valikoitumista negatiivisessa mielessä kärkiasemaan selitettiin useimmiten motivaatio- ja tarpeellisuustekijöillä.

”Mä jättäisin ehkä heti pois ruotsin, koska mä en tartte sitä mun mielestä mihinkään.” (Riikka)

”Niin ja sit kun se ruotsi, se ei vaan kiinnosta niin ei sitte jaksa panostaa kauheesti.” (Saara)

Osalla tutkittavista negatiivista suhtautumista tiettyihin aineisiin taas voidaan todennäköisimmin selittää ainakin osittain oppimisvaikeuksilla. Tutkittavilla oli mukautettuja aineita useampiakin, osalla taas siirto erityisopetukseen oli mahdollistanut paluun todelliselle osaamistasolle, ja yleisopetuksen puolella mukautettuna opiskeltuja aineita opiskeltiin erityisluokassa yleisen opetussuunnitelman mukaan.

”No englanti on aika vaikeeta vaik mulla on niinkö helpommat kirjat ku muilla. Mut se ei vaan mee mun päähän.” (Fiona)

”Mulla on ehkä vähä molempia. Et se tulee et mulla on ollu oppimisvaikeuksia niissä ja sit mä en ymmärrä niitä. Ja sit mulla nousee kapina et mihin tällasia funktioita oikeesti tarvii. Et en mä kaupassa laske funktioita. Mä aina turhaudun ku mä en osaa.” (Elisa)

Aina rajanveto motivaatiotekijöiden ja oppimisvaikeuksien kohdalla ei ole selkeä, kuten esimerkiksi Elisan tapauksessa. On vaikeaa, jollei jopa mahdotonta sanoa, ovatko oppimisvaikeudet seurausta yleisestä motivoitumattomuudesta tiettyä oppiainetta kohtaan vai toisin päin. Eriyttämisen tarvetta on kuitenkin varmasti jokaisella tutkittavista, samoin oppimisvaikeuksia, jotka voivat johtua lintsamisesta, yleisestä negatiivisesta suhtautumisesta koulua ja oppiaineita kohtaan tai opiskeltavien aineiden kokemisen kaukaisiksi ja täysin hyödyttömiksi. Tutkittavien kohdalla tulisi erityisesti miettiä oppisisältöjen valintaa, ja poimia sieltä kenties vain ne tärkeimmät ja pyrkiä liittämään nekin tyttöjen jokapäiväiseen elämään. Koska lähes kaikki tytöistä opiskelevat kuitenkin yleisen opetussuunnitelman mukaan, ovat tavoitteet samat kuin yleisopetuksessa opiskeleville. Tutkittavien tyttöjen kohdalla korostuu myös se seikka, että huonosti motivoivat ja vähemmän kiinnostavat aineet koetaan usein myös auttamattomasti tylsiksi ja tarpeettomiksi.

Mukavia ja tarpeellisia oppiaineita mietittäessä ne eivät menneet aivan yksi yhteen. Tarpeellisenä koettu oppiaine koettiin joskus myös mielenkiintoisena, mutta näin ei ollut aina. Erityisesti yhdeksäsluokkalaiset tutkittavat osasivat antaa arvoa useille tai jopa kaikille oppiaineille ja näkivät niiden mahdollisen hyödyn jossain vaiheessa tulevaisuutta. Oma taitavuus tietyssä aineessa teki siitä mielenkiintoisen ja mukavan, ja tällainen oppiaine koettiin myös aina tarpeellisena.

”Ehkä historia on semmonen et siitä mä tykkään ja sitä mä osaan.” (Riikka)

Tärkeimmäksi seikaksi positiiviseksi koettujen oppiaineiden kohdalla nousi kuitenkin tyttöjen henkilökohtainen kokemus opiskeltavan aineen tarpeellisyydestä tulevaisuudessa ja käytännönläheisyydestä.

”Ja sit kotitalous on mun mielestä aika hyvä. Se valmistaa omaan elämään.” (Johanna)

”No mulle on helppoa sillee ruotsi, koska mä tykkään ruotsista. Mutta kaikki muu mikä ei kiinnosta niin se on vaikeeta.” (Anni)

Annin lausahdukseen kiteytyy olennaisesti kokemus oppiaineiden opiskelusta tutkittavien tyttöjen kohdalla yläasteella. Motivaatiotekijöillä on suuren suuri rooli oppiaineen kokemissa mielekkääksi tai tylsäksi. Matemaattiset aineet, jotka yleisesti koettiin vaikeina, saatettiin usein nimetä kuitenkin tarpeellisiksi tulevaisuutta silmällä pitäen. Matematiikan merkitys ymmärrettiin jokapäiväisissä arkielämän tilanteissa, kuten puhelinlaskuja maksettaessa tai kaupassa asioidessa. Lähinnä tytöt kritisoivatkin oppisisältöjä, sillä erityisesti matematiikkaan katsottiin kuuluvan liikaa sellaista materiaalia, jolla ei tulevaisuudessa ole mitään käyttöarvoa. Myös omaa haaveammattia silmällä pitäen tietyt aineet koettiin jopa välttämättöminä, mutta monen kohdalla esiin nousi myös taito- ja taideaineiden merkitys sekä tietynlaisena henkireikänä että mahdollisuutena kokea onnistumista edes jossain aineessa.

Tutkimani tytöt pitivät vaatimustasoa koulussa kohtalaisena, mutta tiedostivat eron erityisluokan ja yleisopetuksen ryhmien välillä.

”Meillä on erilainen ku on tarkkiksella, mutta sellanen kohtalainen. Mutta kyllä tuolla yleisopetuksessa, siellä on aika vaikeita ku ne menee, siellä on lukio-opettajakin ja kun ne opettaa hirveen nopeesti ja pitäs oppia se yks asia hyvin nopeesti. (...) Meillä on tietyllä lailla...ne tulee, opettajat niinku siihen viereen ja niinku siitä niinku opettaa ja...mennään sillai hiljattain et miten osataan.” (Minttu)

Tutkittavat tiedostivat oppiaineiden tarpeellisuuden, ja pitivät vaatimustasoa keskimääräisesti sopivana. Tutkittavien puheista kuului läpi erityisluokalle tyypillinen omaan tahtiin tekeminen ja mahdollisuus opiskella paitsi omaan tahtiin myös juuri niitä itselle räätälöityjä tehtäviä avun ollessa käden ulottuvilla. Jos vaatimustaso ei tutkittavien mielestä ollut kohdallaan, selittyi se usein myös opetusmenetelmällä tai puhtaasti oppimisvaikeuksilla. Tytöt kritisoivat esimerkiksi kielenopetukselle jossain määrin tyypillistä nauhalle lukemista ja sen arviointia tai oman kirjallisen tuotoksen tekemistä sen sijaan, että opettaja lukisi ääneen esimerkiksi kielten kappaleita. Osa tytöistä oli tietoisia siitä, mikä menetelmä tuki heidän oppimistaan tai mitä pitäisi tehdä

toisin, että vaatimustaso olisi sopivampi. Tutkittavat olivat myös hyvin perillä siitä, että opiskelu pienryhmässä on heidän kohdallaan ainut mahdollisuus. Vaatimustaso erityisluokalla koetaan juuri sopivaksi, jopa niin hyväksi, että yleisopetuksen ryhmään siirtyminen tuntuu jopa mahdottomalta ajatukselta.

”Kyllä mä yritin käyä niinku matikassa normaaliryhmissä, mutta ei siitä oikee tullu mitään. (...) Siellä oli niin paljon porukkaa ja se oli ihan erilainen se juttu siellä ja...” (Saara)

Erityisluokalla vaatimustaso on tietyllä tavalla jokaisella omanlaisensa, eikä isolle ryhmälle tyypillisesti ole häpeä olla heikko jossain aineessa. Luultavasti harvassa yleisopetuksen ryhmässä ollaan näin yksimielisiä opetuksen sopivasta tasosta.

3.1.3 Piilo-opetussuunnitelma tyttöjen kertomuksissa

Omassa tutkimuksessani piilo-opetussuunnitelmallisten mekanismien esiintymistä koulussa pyritään pääasiallisesti kuvaamaan aika- tila- ja normatiivisten rituaalien avulla. Kuula (2000) on tutkimuksessaan käyttänyt samoja valikoituja osa-alueita, jotka ovat yhtäältä nousseet empiirisistä pulmakysymyksistä, mutta toisaalta tukeutuvat teoriaan, jonka mukaan juuri nämä valitut rituaalit muodostavat merkittävän osan koulukulttuurista. Normatiivisia rituaaleja tarkastellaan Kuulan tapaan koulun järjestyssääntöjen ja rangaistuskäytäntöjen pohjalta. Kuulan mukaan juuri normatiiviset rituaalit liittyvät koulussa käytettäviin sanktiojärjestelmiin ja perinteisiin traditioihin. Hänen mukaansa koulun jokapäiväisestä vallankäytöstä tulee normatiivisten rituaalien myötä yhä hienovaraisempaa, jolloin oppilasta palkitaan suoritetusta muodollisesta velvollisuudesta. (Kuula 2000, 17-18.) Kuulan tutkimuksessa piilo-opetussuunnitelman nähdään perustuvan eri sosiaaliryhmien eriarvoiseen kohteluun ja tiettyjen ominaisuuksien suosimiseen. Omassa tutkimuksessani ajattelen piilo-opetussuunnitelman koskettavan jokaista oppilasta riippumatta sosiaalisesta taustasta.

3.1.3.1 ”Jos ei ois sääntöjä niin mehän tehtäis ihan mitä vaan”

Järjestyssäännöt

Suuri osa koulussa tapahtuvan oppimisesta tapahtuu Kivisen ym. (1985) mukaan sosiaalistumisessa oppilaan rooliin. Kouluun soveltuva käytös on kirjattu järjestyssäännöiksi, joiden lisäksi koulussa vaikuttavat kirjoittamattomat säännöt tai

Skiban ja Petersonin (2003) nimeämä sosiaalinen opetussuunnitelma, jotka omaksutaan keskustelematta koulun käytännöissä sekä lukuisten vihjeiden perusteella. Näiden sääntöjen omaksumisen myötä lapset omaksuvat kulttuuritradition ohella myös instituution vaatiman kurin ja järjestyksen. Samalla opitaan se tosiasia, että institutionaaliset säännönmukaisuudet ovat muodostuneet lakien kaltaisiksi ja ovat tuskin koskaan rikottavissa. Koulun vaatimukset iskostuvat täten oppilaiden toiminnaksi rituaalien rutiininomaisena noudattamisena eikä näitä osata kyseenalaistaa. (Kivinen ym. 1985, 21-23; Skiba & Peterson 2003, 66-67.) Gordonin (1983, 211) mukaan lukuisat säännöt kertovat oppilaalle esimerkiksi miten käyttäytyä, missä olla tiettyyn kellonaikaan, miten vastata opettajan kysymyksiin, miten täyttää tehtäväkirjaa, miten pukeutua - koulussa on siis hyvin vähän toimintoja, joita ei ole alistettu minkään säännön alle.

Tutkittavien tyttöjen suhtautuminen koulun järjestyssääntöihin on hieman kahtiajakautunut. Toisaalta sääntöjä kaivataan ja niiden olemassaoloa pidetään paitsi tarpeellisina myös itsestään selvinä.

”Ei tästä tulis yhtään mitään jos ei olis mitään sääntöjä.” (Leea)

Vaikka sääntöjä kaivattiin, niitä myös kritisoitiin voimakkaasti. Osalla tutkittavista ei ollut edes mielikuvaa koulun järjestyssäänöistä, vaan päällimmäisenä oli ajatus siitä, että niitä tuskin tulee kuitenkaan noudatettua. Monet tutkittavista toivat esiin myös sen, että sääntöjä ei ylipäättäen noudateta koulussa. Tutkittavien mukaan oppilaat rikkovat päivittäin monia sellaisia sääntöjä, joita he eivät koe mielekkäinä. Osaa järjestyssääntöihin kirjoitetusta pidetään niin turhana, että niiden noudattamattomuutta ei varsinaisesti edes pidetä vääränä.

”No siellä on aika turhia sääntöjä niinku just sisäkengät ja purkka...jos purkat osataan laittaa roskiiin eikä heitellä käytäville niin miksei niitä saa syyä. Ja just et ei me nyt joka kerta ku me kävellään aikuisen ohi tai joku opettaja tulee vastaan niin olla sillee et nousta seisoamaan ja 'hei'.” (Elisa)

”Just noi tupakkajutut ja tollaset...emmä ees muista niitä sääntöjä.” (Minttu)

Tutkittavat nostivat säännöistä ja kielloista erityisesti esiin tupakointia koskevan kiellon. Yhdeksästä työstä seitsemän poltti tupakkaa, joten ei ole suurikaan ihme, että juuri tämä sääntö koettiin turhana ja epäoikeudenmukaisena. Osa tutkittavista sai luvallisesti tupakoida nyt pienluokalla opiskellessa, mutta tuoreessa muistissa olivat vielä yleisopetuksen puolella tapahtuneet yhteenotot tupakoinnin suhteen sekä siitä seuranneet rangaistukset.

”(...) Mut sit mäkin oon polttanu viikkiluokasta asti ja mun vanhemmat tietää et mä poltan niin ei mulle auta enää mikään jälki-istunto.” (Leea)

”Koska mä istun vaan tunnin jossain koulussa, jossain penkillä vaan ja varmaan nukun tai jotain. Niin se on ihan sama ku ei se auta mitään. Mä poltan kumminki koulussa.” (Anni)

Parhaiten muistettiin myös koulun alueelta poistumisen kieltävä sääntö sekä muutamalle tytölle hyvinkin tutuksi tullut pinnaaminen ja siitä seuranneet rangaistukset. Yleensäkin säännöt muistettiin hyvin sitä kautta, mitä sääntöjä oli itse tullut rikottua. Juuri tupakointi, koulun alueelta poistuminen ja lintsaminen olivat tutkittavien ehdotonta kärkeä järjestyssääntöjen rikkomisen suhteen, mutta myös muita yksittäisiä rikkomuksia mainittiin, kuten kiusaaminen, rikkominen ja varastaminen. Näiden lisäksi tytöt kuvailivat joitain yksittäisiä sääntöjä, joiden merkitystä heidän oli vaikea ymmärtää. Ulkovaatteiden, kuten päähineen käyttöä sisällä tai purkan syöntiä kieltäviä sääntöjä kritisoitiin voimakkaasti, ja näillä rituaalisäännöillä voidaankin katsoa olevan lähinnä opettajan valta-asemaa palveleva merkitys.

Tutkittavat nimesivät myös sääntöjä, joita ei varsinaisesti ole kirjoitettu järjestyssääntöihin. Näitä ovat esimerkiksi vaatimus hiljaa istumisesta ja viittaamisesta sekä yleisestä aktiivisuudesta ja sopivasta tuntikäyttäytymisestä. Tutkittavat ajattelivat näiden sääntöjen liittyvän ja sopivan hyvin koulussa menestyjän stereotypiaan.

”Aktiivinen. Semmonen niinku ei liian hiljanenkaan, ei sekään oo hyvästä. Sellanen joka ei niinku nosta turhaa hälyä mistään.” (Elisa)

Tutkittavat itse eivät näitä ”kunnolla olemiseen” liittyviä sääntöjä täyttäneet ja saivatkin usein siitä huomautuksia tai rangaistuksia. Langhout (2005) kirjoittaakin, että oppilaat hiljennetään koulussa ja tehdään näkymättömiksi kohtelemalla heitä stereotyyppien

mukaisesti. Poikkeamat tästä tiukasti kontrolloidusta käytöksestä johtavat rangaistuksiin, mikä puolestaan lisää oppilaiden suunnalta tulevaa vastustusta. Oppilaat ovat hyvin kekseliäitä yrittäessään tulla nähdyiksi. Olipa oppilaan käytös millaista tahansa, sen päämääränä voidaan nähdä olevan oppilaan pyrkimys oman identiteetin löytämiseen riippumatta koulun määräyksistä. (Langhout 2005, 141-142, 151.)

Haastattelemiini työt tiesivät olevansa niin sanotusti hankalia tapauksia ja pitivät jonkinlaista rajojen asettamista hyvänä asiana. Osittain on kyse myös siitä, että tutkittavat ymmärtävät oppilaiden yläasteella olevan vielä niin nuoria, että eivät välttämättä ymmärrä, mikä heille olisi parasta. Säännöillä tehdään opiskelu ylipäättään mahdolliseksi, vaikka ohessa opitaan myös muuta. Mielettömiltäkin tuntuvat ja täysin ylhäältä annetut säännöt saattavat kuitenkin opettaa oppilaille myös jotain heidän roolistaan, ja samalla myös leimata tietyn ryhmän oppilaita.

”Emmä tiä, mut on täällä semmonen sääntö et me ei saada mennä tonne koululle. Tonne toiselle puolelle ei saa mennä ku syömään eikä me saaha koulun jälkeen jäädä tänne palloilemaan. [Mnkätakia?] No koska siellä on tullu tappeluita.” (Anni)

Rangaistukset

Omassa tutkimuksessani rangaistusmenetelmistä jälki-istunto oli yleisin, ja lähes kaikilla tytöillä oli omakohtaisia kokemuksia siitä. Jälki-istuntoa sai rangaistukseksi monesta eri syystä, kuten lintsaamisesta, tupakanpoltosta ja luvattomasta koulun alueelta poistumisesta. Muina rangaistuksina olivat käytössä useammassakin koulussa vanhemmille lähetettävä tupakkalappu, sekä yhdessä koulussa järeämpänä aseena käyttöön otettu tupakoinnista seuraava sakkorangaistus.

”No jos mä jään tupakasta kii niin siitä tulee tupakkalappu, mut ei se oikeestaan mihinkään vaikuta.” (Fiona)

”No sillee se sakko on vähä tyhmä ku ei sitä kuitenkaan varmaan kovin moni ite maksa, et sit se menee vanhemmille.” (Saara)

Lisäksi rankaistiin myös toisenlaisilla menetelmillä, ja yhdessä koulussa olikin käytössä tupakasta kiinni jäätäessä terveydenhoitajalle tupakkavalistuksen lukeminen ääneen. Tällaisen rangaistuksen tarkoituksena voidaan katsoa olevan tietynlainen

nöyryyttäminen ja rankaisu siten, että koulun säännöt painuvat mieleen tehokkaasti. Kuitenkin juuri eniten rankaistu tupakointi nähtiin tutkittavien mielestä lähinnä vain fyysisenä tarpeena ja niin suurena riippuvuutena, että sanktioita on täysin turha antaa.

”Ei oo mitään keinoa. Koska jos otetaan vaikka se tupakka-esimerkki niin ihan sama vaikka mä joutusin viikon lukee yhtä kirjaa vaan koko ajan tai jotai, niin en mä lopeta sitä tupakanpolttua. Tai jos mä vaikka saisin turpaan niin ei se auta mitään. Emmä lopeta sitä tupakanpolttua, ei siihen mikään auta.” (Anni)

Useassa koulussa oli myöskin käytössä viikko- tai kuukausiraportti, jossa raportoitiin kotiin mahdolliset rikkomukset. Tosin usein niissä käsiteltiin myös yleisemmin sitä, miten koulussa on sillä viikolla tai viime aikoina sujunut. Erottamista pidettiin pahimpana ja kovimpana rangaistusmenetelmänä. Kukaan tutkittavista ei ainakaan kertonut joutuneensa koskaan erotetuksi, vaikka se mainittiinkin ainoana tehokkaana rangaistuskeinona. Osa kertoi kuitenkin tapauksia, jolloin joku koulusta oli tullut erotetuksi. Tällöin oli kyseessä kuitenkin aina jokin vakavampi rikkomus, kuten toistuva väkivaltaisuus toista oppilasta kohtaan.

Rangaistuksia pidettiin tutkittavien mielestä yleisesti ottaen hyvin tehottomina, mutta paremminkaan toimivia vaihtoehtoja oli hankala nimetä tai keksiä. Jälki-istunto sai rangaistuksena täystyrmäyksen kaikilta tytöiltä eikä sen katsottu hyödyttävän ketään osapuolta.

”No jälki-istunnot, ne nyt ei auta yhtään mitään. Ei ainakaan mun mielestä eikä meidän kaveriporukassa. Me on puhuttuki siitä ettei ne jälki-istunnot oikeesti auta. Mut kyllä tietysti nää kun käydään toisen tälle tai rikotaan niin maksetaan ja sovitaan.” (Elisa)

”No siellä vaan istutaan ja ihan niinkö sama. Emmä ainakaan opi niissä.” (Fiona)

Sitä vastoin tutkittavat kaipasivat keskustelua ylhäältä annetun rankaisun sijaan. Puhuttelu mainittiin jälki-istuntoa parempana keinona, vaikka opettajilta toivottiinkin yleisempääkin kiinnostusta oppilaan häiriökäyttäytymisen takana oleviin syihin. Opettajan kanssa keskustelemalla ajateltiin olevan mahdollista löytää syitä, jotka ovat ongelmallisen käytöksen takana, ja siten saada yleinen koulumotivaatiokin nousemaan.

Tärkeänä pidettiin sitä, että saataisiin opettaja ymmärtämään se seikka, että oppilas ei tahallaan käyttäydy huonosti. Mikäli jonkinlainen perinteinen rangaistus kuitenkin annetaan, pitivät tytöt oikeudenmukaisina ja tehokkaina nimenomaan sellaisia rankaisuja, joissa oppilas joutuu itse vastuuseen teoistaan. Jälki-istuntoa pidettiin ennen kaikkea tehottomana ja tylsänä, mutta se nähtiin silti oikeudenmukaisena juuri siitä syystä, että vain oppilas on silloin vastuussa teostaan. Sakkorangaistusta pidettiin siinäkin mielessä huonona rangaistusmenetelmänä, että se koituu useimmiten vanhempien maksettavaksi. Myös tehokkaampi oppilaiden valvonta mainittiin, vaikka samaan hengenvetoon todettiin oppilaiden olevan niin kieroja, että pahanteosta kiinnijäämisen riski on lähes olematon. Samalla korostuu hyvin oppilas - opettaja - vastakkaisasettelu yläkoulussa, jossa opettajien pääsy oppilaiden ja nuorten maailmaan, nuorisokulttuuriin, on evätty.

Kuulan (2000, 101) mukaan juuri normatiiviset rituaalit eli säännöt aiheuttavat oppilaiden valikoitumista sopeutujiin ja käyttäytymishäiriöisiin. Sopeutumattomat oppilaat valikoituvatkin usein jo kouluaikana, sillä he eivät kykene vastaamaan koulun moraalisiin vaatimuksiin. Valikoituminen tapahtuu selkeimmin järjestyssääntöjen rikkomisen ja niistä seuraavien sanktioiden mukaan, jolloin käyttäytymishäiriöiset pojat ja pinnarityöt olivat Kuulan tutkimuksessa selkeimmin valikoitumisen kohteina.

3.1.3.2 ”No niinkö tulee mielellään kouluun ku on hieno koulu”

Tilarituaaleja koskeva piilo-opetussuunnitelma muodostui Kuulan (2000, 94-95) tutkimuksessa hyvin keskeiseksi ongelmaksi, sillä se liittyi sekä koulun normatiivisiin käytäntöihin että kontrolliin. Samoin oli laita myös omassa tutkimuksessani, jossa koulun alueelta poistuminen oli yksi yleisimpiä saatujen rangaistusten syitä. Nimenomaan käyttäytymishäiriöiset oppilaat saivat Kuulan tutkimuksessa runsaasti rangaistuksia näiden normien rikkomisesta. Sen sijaan erityisesti tytöt kritisoivat koulun normittamista tilojen suhteen siten, että se teki mahdottomaksi yksilöllisyyden huomioimisen. Tiukka kontrolli ja istumajärjestys ärsyttivät sekä työväen- että keskiluokan tyttöjä. (Kuula 2000, 94-95.)

Omassa tutkimuksessani epäviihtyisä ympäristö nähtiin opiskelumotivaatiota heikentävänä tekijänä. Tutkimukseni tytöt kokivat erityisesti yleisopetuksen tilat ja luokkahuoneet ankeiksi ja epäviihtyisiksi.

”No tuolla puolella, siellä on luokat sellasia tunkkasia ja sit se on koko olemukseltaan sellanen ettei siellä tee ees mieli istua.” (Leea)

Koulua verrattiin tilana jopa vankilaan: *”Kun mä kävin Salolan koulua niin mulle tuli heti sellanen vankilafilis, et mä haluan pois täältä.” (Elisa)*

Tutkittavat pitivät tärkeänä sitä, miltä koulu näyttää ja mitä sieltä löytyy. Yleistä viihtyvyyttä pidettiin tärkeänä, ja oppilaille oli monia ideoita siitä miten saada koulusta viihtyisämpi tilana, mutta myös paikka, johon olisi kiva tulla. Tutkittavat arvioivat myös häiriökäyttäytymisen vähenevän, jos koulussa olisi nykyistä viihtyisämpää. Tytöt, joiden koulu oli hiljan remontoitu tai uusi, osoittivat myös arvostavansa hienoja puitteita ja korostivat erityisesti sen merkitystä koulunkäynnin mielekkyydelle.

”Me on saatu tota muokata tää koulu ite tai sillee niinku et millasesta me pidetään. Et tänne on laitettu, oliko se viime talvena, niin peilejä ja kasveja käytäville. Ihan vaan sen takia et me halutaan että tää koulu on viihtyisä. (...) No jos et sä viihdy koulussa niin et sä sinne hirveesti halua tullakaan. Et se on vähä niinku vastenmielistä.” (Johanna)

Vaikka koulu rakennuksena saatettiin kokea hyvinkin tylsänä ja ankeana tilana, koettiin erityisopetustila todella viihtyisänä. Jotkut tutkittavista olivat itse saaneet muokata luokastaan mieleisen esimerkiksi tekemällä itse verhoja tai seinille kuvia. Erityisluokista löytyi myös paljon sellaista, mitä yleisopetuksen puolella tavataan luokissa harvemmin. Televisio, stereot, tietokone tai useampi, kahvinkeitin ja sohvut olivat erityisluokissa arkipäivää ja myös käytössä. Tehdessäni muutamia haastatteluja luokan takaosan tilassa, huomasin musiikin soivan tunnilla, sohvilla rentouduttavan opettajan lukiessa ääneen oppilaille tai kahvinkeitin porisevan ruokailun jälkeen. Tutkittavat arvostivat suuresti näitä erityisluokan tuomia etuja ja kokivat siten tilarituaalit omassa luokassaan yleisopetuksen rituaaleja huomattavasti vähemmän ahdistavina.

”Tietenki täällä on mukavampaa ku täällä on sohvia ja tietokone ja on keittiö ja siellon kahvia ja sillee.” (Anni)

”Meillä on oma vapaa-ajantila. Meillä on oma telkkari ja me saadaan käyttää tietokonetta ja...pyörii opettajan tuolilla.” (Johanna)

Johannan sitaatista käy ilmi myös se, että erityisluokissa on tilankäytön suhteen vapaampaa. Yleensä hyvin tiukasti määrätty sallittu käyttäytyminen on erityisluokassa vähemmän muodollista, ja jopa opettajan yksityiselle alueelle saa mennä. Kuulan tutkimuksessa esiin tullut oppilaita ärsyttävä istumajärjestys oli näkemäni mukaan erityisluokissa summittaisempi eikä oman yksityisen pulpetin rooli ainoana ja hiljaista työtä vaativana paikkana toteutunut erityisluokissa. Toisaalta erityisluokat ovat juuri Kivisen ym. (1985) tutkimuksen mukaisesti hyvin eristettyä ja vielä yleisopetuksenkin tiloja suljetumpia. Joissain kouluissa erityisopetusluokka oli sijoitettu fyysisesti täysin eri rakennukseen ainoana luokkana, ja samalla kielletty pääsy ja oleilu yleisopetustilojen puolella. Näin oppilaat oppivat tilojenkin kautta sen, että he ovat erilaisia ja poikkeavia. Erityisluokilla opiskelevat erosivat myös tilojenkäytön suhteen muista koulun oppilaista.

”Ne istuu noilla penkeillä tossa ja me ollaan yleensä omissa luokassa välkät.” (Minttu)

Erityisluokilla opiskelevat siis tiedostavat erilaisuutensa, mutta ainakin tilankäytön suhteen siitä osattiin löytää ennen kaikkea positiiviset asiat.

”No kun meillä on se oma vapaa-ajantila niin me saadaan olla niinku sillee et meillä on vähä niinku oma. Et meidän ei tarvi ihan kaikkea jakaa noiden muiden kaa.” (Johanna)

3.1.3.3 ”Just kauheen tarkat ajat ja sillee”

Kivisen, Rinteen ja Kivirauman (1985) mukaan aika on yksi merkittävistä koulun käytänteitä määrittävistä tekijöistä. Oppilaat pakotetaan mukautumaan ennalta tiukasti määrättyyn aikajärjestelmään, johon kuuluvat kellon soiton tahdittamat oppitunnit, ruokatunnit ja välitunnit. Tällainen aikaorganisointi jo itsessään asettaa oppimiselle rajoituksia, ja tekee pyrkimykset holistiseen oppimiseen mahdottomiksi. Oppilaat joutuvat myös sisäistämään varsin lyhyessä ajassa irrallisia kokonaisuuksia, sillä aikaa

edes oppiaineen sisäiseen integraatioon - puhumattakaan oppiaineiden välisestä integraatiosta - ei ole. Koulu näyttäytyy oppilaalle kiireisenä paikkana, joka edellyttää tietyn ”koulupelin” sääntöjen oppimista. Kärsivällisyys, odottaminen ja näennäiskiireellisyys ovat keskeisiä koulun piilo-opetussuunnitelman tasolla opittavia asioita. (Kivinen ym. 1985, 13-15.)

Oman tutkimukseni tyttöjen oli vaikea vastata suoria aikarituaaleja koskeviin kysymyksiin. Koulu koettiin jonkin verran kiireisenä ja ajallisesti tarkasti määritettynä paikkana, mutta tutkittavien oli silti vaikeaa kritisoida tai keksiä vaihtoehtoja nykyisille aikajärjestelyille. (Ks. myös Kuula 2000, 92) Tutkittavat kertoivat olevansa niin tottuneita vuosien saatossa tutuksi tulleeseen malliin, jossa oppitunnit ja välitunnit seuraavat toisiaan ja jokainen tunti on oma aiheensa ja kokonaisuutensa, että eivät osaa edes kuvitella muunlaista mallia.

” No en oikeestaan. [kaipaa vapaampaa] On niin tottunu tohon samaan. (...) Voishan se tietenki olla vapaampaa, ei se haittais.” (Saara)

Vastauksissa korostui myös jälleen se seikka, että erityisluokassa aikajärjestelyt olivat yleisopetusta joustavammat. Erityisopetuksessa ei tarvetta niin suuriin muutoksiin edes ole. Oppitunnit koettiin erityisopetuksessa pääsääntöisesti mielenkiintoisiksi, joilla aikakin menee nopeasti. Tutkittavat myös kertoivat erityisopetuksessa olevan mahdollista jatkaa pahasti kesken jääneestä aiheesta seuraavalla tunnilla, tai tunnin alussa monesti käytettävän aikaa keskusteluun myös muista kuin oppiaineisiin liittyvistä asioista. Tämä ei kuitenkaan tutkittavien mukaan ollut tilanne yleisopetuksen puolella.

”No ei ku meillon sillee et opiskellaan vähä kauemman ja sit ku kaikki jutut on valmiita niin on vähä vapaampaa.” (Leea)

Osa tutkittavista ei kuitenkaan selkeästi ollut sopeutunut tiukkoihin aikarituaaleihin, vaikka eivät niihin liittyviä ajatuksiaan ehkä osanneetkaan pukea sanoiksi tai kunnolla edes tiedostaa. Tutkittavat saattoivat käydä koulua täysin räätälöidyllä mallilla, jolloin koulupäivät alkoivat ja loppuivat aina tiettyyn samaan aikaan.

”No mulla sinänsä on aika vapaata tää koulunkäynti.(...)No mä tuun joka päivä kaksyt yli kymmenen ja sit se loppuu viistoista yli kaks tai viistoista yli yks. Niin tää on mun mielestä ihan hyvin niinkö.” (Fiona)

Tämänkaltaisiin järjestelyihin oli päädytty pinnaamisen sekä jatkuvien aamu- ja iltapäivätunteihin ajoittuvien poissaolojen vuoksi. Piilo-opetussuunnitelmallisiin aikarituaaleihin ei siis oltu sopeuduttu vähimmäskään määrin.

Edellä mainittujen näkökulmien lisäksi piilo-opetussuunnitelmallisia tekijöitä voidaan tarkastella myös tyttönäkökulmasta. Sukupuolinäkökulman mukaan piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan ensinnäkin opettajien erilaista suhtautumista tyttö- ja poikaoppilaisiin. Tyttöillä on vähemmän vuorovaikutusta opettajan kanssa ja se on myös laadultaan erilaista, kuten luvussa 3.3 todetaan. Toiseksi piilo-opetussuunnitelmalla voidaan viitata oppisisältöjen ja oppikirjojen erilaisiin käsityksiin sukupuolesta ja niiden tehtävistä. Metso (1992) viittaa artikkelissaan naisten elämänpäiirin vähäiseen näkymiseen oppisisällöissä sekä hyvin stereotyyppiseen sukupuolten kuvaukseen oppikirjoissa. Kolmanneksi piilo-opetussuunnitelma voidaan nähdä koulun henkilökunnan sukupuolirakenteessa. Johtotehtävät ja päätösvalta kuuluvat koulussa miehille, kun taas naiset vastaavat pääosin ainakin alkuopetuksesta sekä hoiva- ja huoltamistehtävistä. (Metso 1992, 272-273.)

3.1.4 Erityisluokalta apua ongelmiin

Ihatsu ja Ruoho (2001, 92) jakavat peruskoulussa annettavan erityisopetuksen neljään alueeseen, jotka ovat samanaikainen erityisopetus, osa-aikainen erityisopetus, luokkamuotoinen erityisopetus sekä muu, esim. sairaalassa ja kotona annettu erityisopetus. Omassa tutkimuksessani keskityn Ihatsun ja Ruohon mallin toiseen ja kolmanteen alueeseen, sillä tutkimukseeni valitut tytöt opiskelevat näissä erityisopetuksen muodoissa.

ESY

Käsite tarkkailuopetus korvattiin vuonna 1985 termillä sopeutumattomien opetus. Tämä ESY-luokalla opiskelu oli luokkamuotoista erityisopetusta, jossa opiskeltiin yleisen opetussuunnitelman mukaan. Opetusryhmän maksimi koko oli kymmenen oppilasta, kuten muissakin erityisopetuksen ryhmissä. (Runsas 1991, 95.) Tänä päivänä lainsäädännön tasolla ei enää erotella toisistaan erityisopetuksen eri osa-alueita, mutta käytännössä opetus tapahtuu näiden mukaisesti. Ei siis puhuta enää esimerkiksi ESY-

luokista, vaan niiden rinnalle on noussut epävirallisempia sopeutumattomien oppilaiden ryhmiä, joita kutsutaan pienluokiksi. Nämä pienluokat saattavat olla vähemmän leimaavia ja joustavampia, mutta käytännötasolla termit ovat edelleen jossain määrin käytössä. Tutkimuksessani päädyin termin ESY käyttöön mahdollisesta leimaavuudesta ja vanhanaikaisuudesta huolimatta, sillä esimerkiksi tutkittavani käyttivät itsekin haastatteluissa hyvin luonnollisesti termejä ESY- ja jopa ”tarkkis-luokka”. Osa tutkittavistani opiskeli virallisilla ESY-luokilla, osa epävirallisemmilla pienluokilla yhden saadessa osa-aikaista erityisopetusta. Käyttämällä kaikista samaa termiä ESY, pyrin myös takaamaan yksittäisten oppilaiden tunnistamattomuuden.

Tutkittavat olivat pääasiallisesti siirtyneet erityisopetukseen yläasteen alkupuolella. Kahdeksannella luokalla oli tapahtunut eniten siirtoja, mikä on yhdenmukainen Seppovaaran (1998, 118) tutkimustulosten kanssa. Jahnukaisen (1997, 32) tutkimustulosten mukaan ESY-luokalle siirrytään pääsääntöisesti jo ala-asteella tai joissain tapauksissa yläasteen kahdella viimeisellä luokalla. Kuitenkin Seppovaaran (1998) tulosten mukaan yläasteen kolmelle luokka-asteelle tehdään ESY-luokkasiirtoja suhteessa enemmän kuin ala-asteella. Kahdeksas luokka näkyy Seppovaaran tutkimuksessa siirtojen piikkinä sekä tytöillä että pojilla, joskin Seppovaara toteaa tyttöjen siirtyvän poikia tyypillisemmin vasta peruskoulun lopussa pienryhmäopetukseen. (Seppovaara 1998, 117-118.) Sopeutumattomien tyttöjen erityisopetussiirroista ei ole juurikaan tutkimustietoa saatavilla, ja itse ajattelen yläasteella tapahtuvien siirtojen olevan tytöillä kenties vielä poikiakin tyypillisempää. Tyttöjä siirretään pienryhmiin, kuten myös omassa tutkimuksessani, paljon pinnauksen takia, joka yleensä alkaa tai ajoittuu yläkouluun siirryttäessä ja pinnaamisen muututtua helpommaksi.

Tutkittavien kuvausten mukaan syyt erityisopetussiirtoon olivat tyypillisiä, muissakin tutkimuksissa esiin tulleita syitä. Jahnukaisen (1997, 32-33) tutkimustulosten kanssa erityisopetussiirtojen syyt tutkimukseni tyttöjen kuvaamina ovat lähes identtisiä. Kaikilla tytöillä oli esiintynyt jonkinlaista häiriökäyttäytymistä yleisopetuksessa, mikä oli estänyt muun opetusryhmän normaalin työskentelyn.

”Niin se koko aika mitä mä olin siellä [yleisopetuksessa] niin mä vaan riehui siellä. Kyllä mä kuitenkin koulua kävin. Mut mä en oikeen tehny siellä mitään. Ku ei mua kiinnostanu ku oli omiaki ongelmia. Ei kiinnostanu koulu sit yhtään.” (Anni)

Oppimisvaikeuksia oli myös monilla tutkittavista, ja ne varmasti jossain määrin kietoutuivat yhteen häiriökäytöksen kanssa ja tulivat esiin keskittymisen ongelmina. Jahnukaisen (1997 31-33) tutkittavien tavoin oman tutkimukseni tytöt kertoivat ESY-opetukseen siirron suurimpien syiden olleen keskittymisvaikeudet, joihin on usein liittynyt myös oppimisen vaikeutta ja yleistä häiritsevää käytöstä. Tutkittavilla työillä siirron takana oli tyypillisesti vaikeuksia opettajien kanssa ja runsaasti poissaoloja.

”Mulla on ollu oppimisvaikeuksia ja sit alko vähä muutaki tulemaan. (...)Mä tappelin aina jonkun kanssa tai jotaki vastaavaa.” (Fiona)

” Se alko tota.. siinä tuli sellasta pientä konfliktia mun luokanvalvojan kanssa. Ja sit alkuvuosi vaikeutu ja just kaikki matikka ja tämmöset niinku kemiat sun muut. Mutta pääasiassa sitte kasilla mulla lähti lintsausputki päälle. Sillon mä menin ihan täysin raiteilta pois.” (Elisa)

Omassa tutkimuksessani tytöt kokivat erityisluokkasiirron kuitenkin vain positiivisena asiana nyt erityisluokalla tai -opetuksessa opiskeltaessa. Vaikka siirto pienryhmään oli ensin saattanut jännittää tai harmittaa, ymmärrettiin jälkikäteen erityisopetuksen lukuisat hyödyt ja edut. Pienluokan oppilaista ja opettajista oli saatettu kuulla etukäteen negatiivisia huhuja, mutta ne olivat ajan kuluessa osoittautuneet vääriksi. Kukaan tutkittavista ei ollut siirtynyt erityisopetukseen vastoin tahtoaan, vaan osa oli jopa itse pyytänyt koeaikaa pienryhmässä.

Tutkittavat tytöt kokivat erityisluokalla tai -opetuksessa opiskelun pelkästään hyvänä asiana. Opetuksen ja opettajan rentous, mahdollisuus edetä omaan tahtiin sekä opetuksen yksilöllisyys saivat tutkittavilta paljon arvostusta.

”No... Siis yleensäkki. Kaikkeat et ollaan tossa samassa porukassa ja ei tarvi koko ajan juosta luokasta toiseen ja... sit vähä rennompaa ku normaaliluokassa.” (Saara)

Pienryhmässä vallitseva hyvä luokkahenki ja porukan mukavuus mainittiin myös monesti viihtyvyyttä lisäävinä tekijöinä. Tutkittavat olivat pienryhmästä löytäneet siis

ikään kuin hengenheimolaisia, eikä heidän tarvinnut siten enää kokea joka hetki erilaisuutta. Pineryhmässä viihdyttiin niin hyvin, että haastattelussa unelmakoulusta puhuttaessa kuvasivat jotkut tytöistä tämän hetkistä luokkaa jopa unelmakoulukseen. Tunneilla oli yksinkertaisesti kivaa. Opettajan ja oppilaan välinen toimiva vuorovaikutussuhde nousi kuitenkin ehkä suurimmaksi erityisopetuksen vahvuudeksi. Erityisopettajat koettiin hyvinä ja rentoina tyyppeinä, jotka ovat aidosti kiinnostuneita nuorista. Erityisopettajan ja oppilaan välinen luottamus oli myös suurta, ja kunnioitusta täytyi löytyä molemmilta osapuolilta. Opiskelu erityisopetuksessa koettiin säännönmukaisena, johdonmukaisena ja turvallisena (ks. myös Haapaniemi 2003).

”Siis siitähän on todellaki sillee etua, että me tehään paljo enemmän luokkaretkiä ja meillä on sillee että jos sanot vaikka opettajalle et mulla on joku meno, niin et välttämättä tarvi lappua laittaa niinku. Ku siinä on se luottamus niin suuri.” (Johanna)

Omassa tutkimuksessani vain yksi tytöistä oli peruskoulun viimeisenä vuotena lähes täysin integroituna yleisopetuksen ryhmiin. Monien kanssa integraatiota jossain aineessa oli kokeiltu, mutta opiskelu isossa ryhmässä oli tuntunut mahdottomalta. Asiaan tietenkin vaikuttaa myös se, että tutkimuksessani siirrot ajoittuivat pääasiassa vasta yläasteelle, jolloin integraatiokokeiluille ei ole enää välttämättä edes aikaa peruskoulun puolella.

”Et mun mielestä oli paljo kivempaa olla semmosessa pienryhmssä jossa kaikki tunti kaikki. Niinku nuoretki tuns kaikki ja sillee. Ku sit kun on iso ryhmä niin siinä aina keskittyminen herpaantuu.” (Elisa)

Oman tutkimukseni valossa integraation onnistumista vaikeuttaa myöskin se seikka, että sopeutumattomat nuoret eivät yleensä ole edes itse halukkaita palaamaan yleisopetuksen ryhmiin. Osa tutkittavista oli sitä mieltä, että yleisopetus ei kerta kaikkiaan kykene kohtaamaan kaikkia oppilaita erilaisine ominaisuuksineen. Ja koska erityisluokassa viihdytään niin hyvin, ei sieltä halutakaan pois. Seppovaaran (1998) mielestä vähemmän leimaavaa osa-aikaista erityisopetusta voitaisiin käyttää ESY-opetuksen rinnalla entistä tehokkaammin. Hyvin segregoivaksi katsotun ESY-opetuksessa opiskelevien oppilaiden leimautumisrikin ohella myös riski pienluokkakulttuurin omaksumiseen kasvaa, joka estää myöhempää yhteiskuntaan integroitumista. ESY-

luokkaopetuksen ongelmallisuus voidaan havaita myös vaikeutena palata takaisin yleisopetuksen ryhmiin pitkäaikaisen ESY-luokkaopetuksen jälkeen.

*”Emmä tiä. Mulle se työskentely siellä pienessä ryhmässä oli paljo helpompaa. Mullahan oli jo niinku nousemassaki numerot aika paljo.”
(Elisa)*

ESY-luokassa oppilaat saavat tarvitsemansa yksilöllisen tuen ja huomion, mutta peruskoulun jälkeisessä yhteiskunnassa onkin tultava toimeen omillaan. (Seppovaara 1998, 161-164.)

ELA

Luokaton erityisopetus on kasvanut muutaman tuhannen oppilaan ”lukuneuvoloista” kymmenien tuhansien oppilaiden käsittämäksi omaksi alajärjestelmäkseen (Kivinen & Kivirauma 1986, 384). Ala-asteella luokaton erityisopetus keskittyy pitkälti puhe- luki- ja puluki-opetukseen. Yläasteella kielet, matematiikka ja yleiset oppimisvaikeudet vievät suurimmat resurssit. Sopeutumattomuus osa-aikaisen erityisopetuksen perusteena on ollut melko vähäistä, mutta sen voidaan toisaalta ainakin jossain määrin katsoa piiloutuvan tilastoissa muiden oppimisvaikeuksien alle. (Ihatsu & Ruoho 2002.) Yläasteen osa-aikainen erityisopetus kuitenkin painottuu lähinnä työrauhaongelmien ennaltaehkäisyyn ja korjaamiseen, opiskelumotivaation parantamiseen sekä oppimisvaikeuksien ylittämiseen yksilöllisen ohjauksen ja tuen keinoin. (Runsas 1991.)

Omassa tutkimuksessani joillain tutkittavilla varsinaista erityisluokkasiirtoa oli edeltänyt osa-aikaisen erityisopetuksen vaihe. Tällöin oppilaan ongelmia oli pyritty ratkaisemaan vähemmän leimaavanakin nähdyn laaja-alaisen erityisopetuksen avulla. Tytöt olivat käyneet laaja-alaisessa erityisopetuksessa monestakin lukuaineesta, mutta pidemmän päälle ratkaisu oli kuitenkin koettu riittämättömänä ja siirto luokkamuotoiseen erityisopetukseen tehty yhtä lukuun ottamatta.

”No mä kävin tossa pienluokassa[laaja-alaisessa] olin joitaki tunteja ja sitte mä assuin sillon nuorisokodissa niin sieltä kävi hoitsu joillan tunneilla oli sit mukana.” (Leea)

Jossain määrin tyttöjen puheesta voi myös päätellä, että osa-aikaisessa erityisopetuksessa käytiin myös sen vuoksi, että aineenopettajat olivat väsyneitä

häiriökäyttäytymiseen ja kokivat voimattomuutta haastavien oppilaiden edessä. Kuulan (2000, 104) mukaan erityisopetus määräytyy siten pitkälti aineenopettajien näkemysten mukaan, ja oppilaat valikoidaan sinne aineenopettajien aloitteesta. Valikoidut oppilaat ovat yleensä sekä opettajien että oppilaiden kielteisen huomion kohteena. Aineenopettajien määrittelemänä laaja-alainen erityisopetus voidaan siis nähdä käyttäytymishäiriöisten opetuksena. Kuulan tutkimuksen mukaan kuitenkin myös oppilaat näkivät laaja-alaisen erityisopetuksen muuttuvan ala-asteen etuoikeudesta yläasteen kontrollitoimeksi ja segregaatiksi.

3.1.5 Leimautumisen kokemuksia

Kuulan (2000) mukaan leimaamisprosessissa nimenomaan aikuisilla on mahdollisuus ja valta leimata oppilas ja tämä tilaisuus toistuukin usein monissa eri tilanteissa ja esimerkiksi useiden eri opettajien kohdalla. Näin syntyy yleensä hyvin pysyvä leima, joka jatkuu opiskeluissa epäonnistumisena, järjestyshäiriöinä, heikkona itsetuntona ja lopulta moniongelmaisuuksena. Leimaamisen jälkeen yksilöön kohdistetaan yhä herkemmin sekä virallisia että epävirallisia kontrollitoimia sanktioiden ja piiloutuneiden tukitoimien muodossa. (Kuula 2000, 37.) Usein häiriköksi leimattu lapsi tai nuori jatkaa hänelle luokassa annetun roolin toteuttamista, eikä koskaan välttämättä aseta itselleen toisenlaisia kehityshaasteita. Häirikönuoren ympäristö ei edes odota nuorelta muunlaista käytöstä. (Aaltonen, Ojanen, Vihunen & Vilén 2003, 317.)

Tutkimistani tytöistä lähes kaikki olivat kokeneet ennakkoluuloja ja leimautumista erilaisiksi ainakin jossain vaiheessa elämäänsä joko ikätovereiden tai opettajien taholta. Osa tutkittavista oli sitä mieltä, että ennakkoluuloja kohdattiin enemmän vapaa-ajalla, kun taas osan mielestä ennen kaikkea opettajat ylläpitivät häirikön stereotypiaa. Tutkittavien puheesta on kuitenkin löydettävissä Kuulankin mainitsema opettajan valta-asema leimaamisprosessin käynnistäjänä ja ylläpitäjänä. Tietyt opettajat eivät tulleet toimeen tutkittavien kanssa ja ”*kyylääminen tai niskaan hengittäminen*” koettiin ahdistavana.

”Sillon ku olin nuorisokodissa niin ne opettajat tota, ne ajatteli että mä oon jotenki hullu.” (Leea)

Havaittavissa oli myös ilmiö, jossa yhden opettajan kanssa koetut vaikeudet tulivat myös toisten opettajien tietoon, jolloin oppilaaseen suhtauduttiin jo valmiiksi ennakkoluuloisesti.

”Semmonen maine tulee heti. Jos ei tuu toimeen jonku opettajan kanssa niin tulee vähä kaikille opettajille sitte.” (Taija)

Osa tyttöjen opettajista oli myös sortunut inhimilliseen, mutta epäammattimaiseen oppilaan julkiseen nolaamiseen tai sen yrityksiin, jolloin oppilaan mahdottomuutta oli haluttu todistella koko ryhmälle. Tällaiset tapaukset muistettiin vuosienkin takaa ikävinä kokemuksina, jotka koettiin haavoittavina. Samoin kokeiden tai testien palautustilanteen muistettiin ikävinä ja leimaa korostavina, jolloin opettajalla oli julkisesti mahdollisuus näpäyttää häirikköä.

”No silleen tietenki jos niinku on että jos se hyvä oppilas saa hyvän numeron niin ollaan sillee et jee hyvä, sulla meni näin. Mut sit se jolla menee huonosti niin sit se on sillee et sulle taas tuli tommonen vitonen, että miten sä nyt tollee ja koitappa nyt lukea.” (Anni)

Toisenlaista ennakkoluuloisuutta opettajien taholta on vähätteleminen ja alentuvasti suhtautuminen. Erityisopetuksessa opiskelevilta saatettiin odottaa tuloksia vain nimellisesti tavoitteidenkin ollessa hyvin yleismaailmallisia, kuten lähinnä tunnille saapumista ja koulussa oleilemistä. Jotkut opettajat olivat jopa tehneet erityisoppilaiden puolesta tehtäviä ja töitä vähätellen siten oppilaan kykyjä ja pitäen tätä automaattisesti muita huonompana. Opettajat saattoivat myös jättää yleisopetukseen kokeiluluontoisesti integroidun oppilaan tekemään tunniksi yksin omia tehtäviään osoittamatta lainkaan kiinnostusta tähän erilaiseksi leimattuun oppilaaseen. Oppilas saattoi täten olla oppitunnilla vailla yhtään mielekästä tavoitetta, joka voisi auttaa häntä myös parantamaan asemaansa. Tällöin saatua leimaa oli jokseenkin mahdotonta muuttaa. Ei olekaan ihme, että tässä vaiheessa arvostusta ja huomiota haetaan toisenlaisin keinoin, jotka saattavat olla myös vähintään kyseenalaisia tai hyvin negatiivisia.

Ikätovereiden silmissä leimautumiseen liittyy vahvasti erityisopetuksessa opiskelu. Segregaation on todettu vahvistavan leimaamista, ja erityisopetuksen haittavaikutuksiin onkin kiinnitetty viime aikoina runsaasti huomiota. Kuorelahden (1996, 260-268) tutkimuksessa tuli esiin esimerkiksi koviksen roolin vahvistuminen oppilaiden

käsityksissä, joka tukee Mobergin (1979, 28-29) tutkimuksen EMU- ja ESY -luokan oppilaiden leimautumisprosessia. Osa omista tutkittavistani oli kokenut erityisluokkasiirron aluksi negatiivisena juuri sen vuoksi, että erkaantuminen yleisopetukseen jäävistä tovereista saattoi olla hyvinkin konkreettista esimerkiksi erityisoppilaita koskevien sääntöjen suhteen, joissa määrättiin koulussa sallitut erityisoppilaiden oleskelupaikat. Yleisopetuksen oppilailla oli myös vahvat ja vakiintuneet käsitykset erityisluokan oppilaista ja opettajista.

*”No aluks ne jokainen luuli et, sillon ku mä tulin tähän luokkaan niin kaikki täällä oli aika rasisteja, niin ne luuli et musta tulis sellanen samanlainen.”
(Leea)*

Kuitenkin myös yleisempää syrjimistä ja leiman aiheuttamaa yksinäisyyttä koettiin tai oli ainakin jossain vaiheessa koettu. Tytöt olivat olleet aiheettomien ja ennakkoluuloihin perustuneiden juorujen kohteina, ja monesti parhaimmat kaverit löytyivätkin omasta pienryhmästä, mikäli siellä muita tyttöjä opiskeli. Toinen tyypillinen vaihtoehto oli, että kaverit opiskelivat muissa kouluissa tai jopa naapurikaupungissa.

”No niinku nytte vaikka ku täältä on lähteny kaikki, ku pienluokalla täällä oli aina Matin luokassa kaseja ja ysejä ja mä olin seiskalla, ja nyt kun ne on lähteny niin mulla ei oo oikeen niinku kavereita. Kun mut on niinku leimattu et toi on vähä häiriintyny tai jotaki muuta.” (Fiona)

Tytöt tiedostivat roolinsa kouluyhteisön ”pahiksina ja koviksina”, mutta eivät ainakaan minulle tutkijana maininneet juurikaan tästä roolista hyötyvänsä. Mahdollisuuksia tähän tyttöjen mukaan olisi, mutta he eivät omien sanojensa mukaan viitsineet sellaiseen ryhtyä. Leiman mahdolliset seuraukset koettiin siis pääsääntöisesti negatiivisina. Kuitenkin moni tutkittavista oli sitä mieltä, että todella vakavaa leimautumista tai syrjimistä ei heidän kohdallaan ollut tapahtunut.

”No se nyt oli lähinnä sellasta läpänheittoa, että jäitpäs luokalle ja näin. Ei se vakavaa ollu.” (Elisa)

Huumorin varjolla annettiin siis paljon anteeksi, mutta todellisten ystävien tiedettiin näkevän oikeasti myös pintaa syvemmälle.

”Emmä tiä, kai ne jotain läppää välillä heittää. Mutta ei ne mitenkään sillee pidä kummosempana ku muitakaa.” (Taija)

Erityisopetuksen kaksijakoisuus positiivisine ja negatiivisine puolineen on siis nähtävissä myös omassa tutkimuksessani. Tutkittavien mukaan erityisopetus koettiin erinomaisena, toimivana ja nykyisessä koulujärjestelmässä tutkittavien kohdalla jopa ainoana keinona saavuttaa peruskoulun päästötodistus.

”En oikeestaan monilta. Et niinku ehkä joskus ala-asteella tuli aika monelta et ai erityisluokka. Mut tänä päivänä se on et jaa, se on sun juttus.” (Johanna)

Yllä oleva Johannan sitaatti saattaa myös kuvata yleistä asennoitumisen muutosta erityisopetuksen suhteen, jolloin se nähdään yhä tavallisempänä ja monenlaisia oppilaita koskettavana asiana. Ristiriita täytyy kuitenkin myöntää, sillä erityisopetuksen yksi perimmäisistä arvoista, tasa-arvo, sekä ihmisoikeuksien kunnioittaminen jäävät välttämättä osittain saavuttamatta, mikäli sivutuotteena on piiloinenkaan leimautuminen (Kuula 2000, 38).

3.2 Ongelmallisen käytöksen monet syyt

Käyttäytymishäiriöt –käsite on määrittelyn kannalta yksi vaikeimmista erityispedagogisista termeistä. Sekaannuksia määrittelyyn aiheuttaa se, että osa määrittelijöistä lähtee määrittelyissään oirekuvauksista kun taas toiset lähtevät syiden tulkinnasta. Syiden tulkinnasta lähtevä määrittely ei hyväksy käyttäytymishäiriöitä yläkäsitteeksi, vaan haluaa pitää emotionaaliset ja sosiaaliset ongelmat selkeästi omina ryhminään. Käytösongelmiaan sisäänpäin suuntaavien lasten käyttäytymistä selitetään usein psykodynaamisten tai biofyysisten teorioiden avulla, jolloin tulkinta usein lähtee siitä, että häiriön syyt ovat lapsessa, tai usein ensisijaisesti perintötekijöihin tai varhaiskehityksen ympäristötekijöihin liittyvissä seikoissa. Sosiaalisten ongelmien syyt taas tulkitaan joko behaviorististen, sosiologisten tai ekologisten teorioiden avulla, jolloin syyt liitetään lapsen kasvua häiritseviin ympäristötekijöihin. Sopeutumattomuus siis aiheutuu taitamattomasta kasvatuksesta, virikkeettömyydestä tai erityisesti nykyisin ylivirikkeisyydestä. Jälkimmäisessä tapauksessa käyttäytymishäiriön nähdään olevan opittu käyttäytymismuoto tiettyihin ärsykkeisiin, johtuvan ympäristön antamista

virheellisistä normeista ja sosiaalistamisen epäonnistumisesta tai ainutkertaisesta yksilön ja kasvuympäristön välisestä vuorovaikutuksen häiriöstä. (Koro 1991, 454-456.)

Itse tarkastelen tutkimuksessani sopeutumattomuuden syitä kolmelta eri kannalta, jolloin koulusopeutumattomuuden syitä voidaan etsiä ja löytää yksilöön, sosiaaliseen ympäristöön tai kouluun liittyvistä tekijöistä. Kouluun liittyviä tekijöitä olen tarkastellut edellisessä luvussa, jolloin sopeutumattomuuden syitä on etsitty koulun käytänteistä ja piilo-opetus suunnitelmallisista tekijöistä. Koulusopeutumattomuuden syitä pohdittaessa on hyvin keskeistä se tarkastellaanko häiriökäyttäytymistä yksilö- vai yhteisöpatologian kannalta. Perinteisesti koulumaailmassa on oppilaan sopeutumattomuutta ja koulun kannalta ongelmallista käytöstä lähestytty yksilöpsykologisista lähtökohdista, jolloin kouluinstituution ja muiden yhteiskunnan rakenteiden osuus näiden ongelmien tuottamisessa on unohdettu (Jauhiainen 1991, 28).

3.2.1 ”Se on ihan itestä kii mihin sopeutuu”

Sisäiset ominaisuudet

Koulussa edelleen vahvasti vallalla oleva yksilöpatologinen ote oppilaan ongelmallisen käytöksen syistä löytyi myös tutkittavieni vastauksista. Naukkarisen (1999) mukaan sosiaalinen sopeutumattomuus ja oppimisvaikeudet on perinteisesti nähty oppilaan ominaisuuksista johtuviksi ilmiöiksi. Länsimaisen syy-seuraussuhteen mukaan ongelmallisen käyttäytymisen määrittely yksilön ongelmaksi oikeuttaa yksilöön kohdistuviin toimenpiteisiin, joilla oireet saataisiin häviämään. Näin koulu välttyy itse muuttumasta kohdistuen muutostarpeen vain oppilaisiin. (Naukkarinen 1999, 56-57.) Tutkittavat tytötkin löysivät ongelmien esiintymisen taustalta paljon syitä itsestään, esimerkiksi motivaation puutetta ja oppimisvaikeuksia. Tutkittavilla oli myös hämmästyttävän selkeä kuva siitä millainen oppilas koulussa menestyy, samoin itsensä sijoittamisessa vahvasti ei-menestyjien joukkoon. Koulussa huonosti menestyviä kuvattiinkin suorilla vertauksilla itseän:

”Se on vähä tämmönen niinku minä.” (Fiona)

Tämäkin kertoo mielestäni jotain koulussa pelattavan ”koulupelin” lisäksi myös siitä, miten oppilaita arvioidaan ja luokitellaan tiettyjen ominaisuuksien mukaan. Tietyt luonteenpiirteet ja henkilökohtaiset ominaisuudet katsotaan toisia arvokkaammaksi,

mutta myös niin pysyviksi, että esimerkiksi häiriköt ovat osan opettajien mielestä täysin mahdottomia opettaa. Tutkittavien mukaan osa opettajista onkin käytännössä yhteistyökyvyttömiä sekä haluttomia heidän opettamiseensa.

”Varmaan on täällä koulussa ainaki muutama opettaja jotka ihan vilpittömästi tykkää musta ja haluaa auttaa ihan tosissaan. Mut sit on muutama sellasia opettajia jotka on niinku ihan lopen kyllästyneitä eikä jaksa enää kattoo mun naamaa.” (Elisa)

Opettajien käsitykset oppilaasta ja tämän ominaisuuksista saattavat sisäistyä myös oppilaan omiksi käsityksiksi itsestään. Kivirauman (1995, 7-8) mukaan käsitys itsestä koululaisena saattaa puolestaan muuttua käsitykseksi itsestä ja yksilönä olemisesta. Tutkimieni tyttöjen käsitykset itsestään oppijana olivat usein hyvin lähellä tyttöjen käsityksiä siitä, millaisena opettajat heidät näkevät. Saatuaan paljon negatiivista palautetta käytöksestään ja ominaisuuksistaan olivat tytöt ainakin jossain määrin sisäistäneet ne myös omiksi käsityksikseen. Tytöt pitivät itseään opettajan silmin katsottuna yleisesti ottaen vaikeina ja haastavina nuorina. ”Ylivilkkaana”, ”äänekkäänä” ja ”kauhukakarana” olivat tyypillisiä vastauksia tyttöjen kuvatessa itseään opettajan silmin. Merkittäväksi seikaksi nousi kuitenkin se, että tytöt pystyivät nimeämään koulusta myös opettajia, jotka näkevät heidät toisin ja haluavat ymmärtää syitä ongelmien takana.

”No toi [pienluokan opettaja] varmaan pitää mua ihan kivana tyttönä, mutta noi toiset.. siellä on jotain sellasia opettajia, jotka pitää mua ihan pöpinä kun mä aina sekoilin siellä. Tai on siä yks tai pari semmosta opettajaa jotka tietää millanen mä oikeesti oon. Sillee.. Mut jotkut opettajat, ei ne varmaan ees tykkää musta ku mä oon ollu semmonen.” (Anni)

Tutkittavien omat käsitykset itsestään oppijana olivat myös negatiivissävytteisiä, mutta esiin nousi opettajan merkitys ja rooli. Joillekin opettajille tytöt kokivat olevansa helppoja ja kivoja oppilaita, mutta toiseen äärelaitaan ei ollut pitkä matka. Myös periaatteessa positiiviset ominaisuudet kuvattiin osittain negatiivisessa valossa, jolloin omia positiivisia ominaisuuksia vähäteltiin tai päinvastaisesti korostettiin.

”No riippuu vähä et miten sitä kattoo tai mistä suunnasta. Että niinku sellanen villi ja mä nauran aina kaikille asioille ja oon semmonen pirtee ja ilonen ja kyllä mä jaksan.” (Riikka)

Tutkittavien vastauksista kävi kuitenkin ilmi jonkinlainen inhimillisyys ja tavanomaisuus, jolloin he kuvasivat olevansa loppujen lopuksi tavanomaisia tyttöjä hyvine ja huonoine puolineen.

Jackson (1968, 23-24) kirjoittaa oppilaita arviotavan jatkuvasti sen mukaan miten hyvin he sopeutuvat koulun institutionaalisiin odotuksiin. Vaikka tytöt eivät välttämättä tiedostaneetkaan näiden odotusten merkitystä, he kyllä tiedostivat näiden olemassaolon. Tutkittavien mukaan menestyvän oppilaan on oltava ennen kaikkea aktiivinen, fiksu ja rauhallinen. Aktiivisuutta edellyttää tietenkin kouluun saapuminen eikä menestyvä oppilas lintsaa, vaan vähintäänkin esittää olevansa kiinnostunut opetettavasta asiasta. Korhosen (1997) mukaan koulussa fiksuus ei olekaan vain lahjakkuutta ja sitä, että jaksaa keskittyä opetettavaan asiaan, vaan sitä, että on kyllin fiksu esittääkseen kiinnostunutta ja keskittynyttä (Korhonen 1997, 123). Tyttöjen mielestä hyvin menestyvät oppilaat kuuntelevat tunnilla ja viittaavat vastatakseen opettajan kysymyksiin, tietävät monesta asiasta paljon ja pitävät omat asiat ominaan keskittymällä vain opiskeltavaan ainekseen. Liian hiljainenaan ei sovi olla, vaan on osallistuttava ikään kuin rakentavassa hengessä opettajaa tukien tunnin kulkuun.

Sun pitää yrittää ja niinku olla ees kiinnostunu siitä aiheesta vaikka sä et niinku tajuais siitä. Pyytää apua jos niinku tuntuu siltä. No se yrittäminen siinä on se tärkein. (Johanna)

Normaalius nousi myös haastatteluissa esiin, jolloin menestyjiä pidettiin normaaleina korostaen omaa poikkeavuutta. Toisaalta monessa kohdin menestyjät nähtiin ”hikuina” ja omissa oloissaan viihtyvinä, jotka ovat vähän ulkona kaikesta. Hyvin menestyviin liitettiin myös hassuja ja melko voimakkaita ”nörttimäisiä” ominaisuuksia, kuten paksujen silmälasien käyttö.

”Se on niinku, no.. Se on niinku semmonen niin sanotusti hiku et se ei tee mitään muuta ku lue ja sillee. Ja se on semmonen niinku tylsä ku se ei tiä mitään mistään muista ku aineista. Sei tiä mitään mikä on niinku parasta musiikkia ja tälle. Ne on sellasia vähä tylsemmän puoleisia.” (Riikka)

Vastauksissa korostuivat yleisesti koulumenestyksen johtuvan menestyjän sisäisistä ominaisuuksista ja kontrolloitavissa olevista seikoista. Ahkeruus ja lukeminen palkitaan menestyksellä jos vain jaksaa yrittää. Esiin nousi kuitenkin myös kotitaustan merkitys

koulumenestykselle siten, että paremmista olosuhteista lähtöisin olevat menestyvät ikään kuin helpommin ja todennäköisemmin hyvin lähtökohtiensa vuoksi (ks. myös Kuula 2000). Muuten vanhempien varallisuus ei korostunut haastateltavien puheissa.

*”Sellasia rikkaan perheen penskoja joilla on aina kaikki menny hyvin.”
(Anni)*

Motivaatio

Motivaatio nousi sen sijaan hyvin keskeiseksi tekijäksi tutkittavien puheissa tyyppillisestä putoajasta tai menestyjän vastakohtasta puhuttaessa. Hyvin menestyvällä oppilaalla on aina jokin syy miksi opiskella ja halua keskittyä pääasiassa opiskeluun.

”Jaa-a.. Sitä pitää varmaan just oikeesti olla sitä motivaatiota ja semmonen jolla on kaikki okei omassa elämässä. Niinku et sen ei tarvi keskittyä pääasiassa mihinkään muuhun tosi vaativaan asiaan, vaan et sen päätyönä on just koulu. Niinku et sillä on kaikki okei kotona ja.. niinku sillai emmä sano ettei sillä oo omaa elämää ei oo mut sillee et sillä niinku on sitä motivaatioo, et se menee koulusta kotiin ja tekee ne läksyt ja istuu kotona sen viikon ja lukee kokeisiin. Se on varmaan se itse kuri.” (Elisa)

Tutkittavilla sen sijaan motivaatio koulunkäyntiin oli useimmiten täysin kadoksissa, vaikka erityisluokka tilanteeseen jotain helpotusta olikin tuonut. Monien tyttöjen luvattomat poissaolot tunneilta ja yleinen kouluhalottomuus kuvaavat hyvin motivaation puutetta, jota voidaan kutsua myös passiiviseksi koulukielteisyydeksi (ks. Seppovaara 1998, 118). Syyt motivaatio-ongelmiin ovat varmasti moninaiset, joita Ulvinen ja Siljander (1995, 45) selittävät ainakin osittain opetussuunnitelmallisilla tekijöillä. Heidän mukaansa oppilaan motivaatio-ongelmat ovat myös koulun ongelmia, sillä oppilaat kokevat koulutyön usein epämielikkäänä. Myös Naukkarisen (1999, 84) tutkimuksen mukaan keskeistä olisi miettiä mitä koulussa tehdään ja miten. Liian nopea tai hidas opiskelutahti, oppituntien mielenkiinnottomuus ja liian helpot tai vaikeat kotitehtävät laskivat Naukkarisen tutkimuksen mukaan koulumotivaatiota. Kuula (2000) puolestaan selittää alhaista motivaatiota sosiaalisella taustalla, jonka myös tutkittavani toivat esiin.

”No varmaan ne joilla menee muutenki tosi huonosti ku pelkästään koulussa. Et niillä ei oo niinku motivaatiota eikä jaksamista keskittyä siihen pelkästään kouluun tai...Ei niinku kiinnosta tai huvita eikä kiinnosta mitä

numeroita tulee ku kaikki muutki on niin päin persettä ettei jaksa välittää. Et koulu on siinä mielessä sivuseikka.” (Elisa)

Keskittymisvaikeudet

Vaikeudet keskittyä koulutyöhön mainittiin myös tutkittavien taholta syiksi omaan sopeutumattomuuteen ja mahdolliseen erityisluokkasiirtoon. Keskittymiskyvyttömyys on todettu myös muissa tutkimuksissa yhdeksi suurimmista erityisluokkasiirtoja aiheuttavista tekijöistä (ks. Kuorelahti 1996a, 75). Jo yhden oppilaan keskittymiskyvyttömyys häiritsee kiistatta muun ryhmän toimintaa ja vaikeuttaa opettajan ja oppilaiden työskentelyä. Häiriköstä tuleekin usein luokan ”pelle”, joka saa helposti koko luokan seuraamaan omia temppujaan.

”Semmonen joka vähä hölöttää koko ajan ja säättää kaikkee.” (Leea)

Vaikka tutkittavat itse selittivät keskittymiskyvyttömyyttä pitkälti sisäisinä ominaisuuksina ja itsekin käsittelen sitä oppilaaseen liittyvien ominaisuuksien yhteydessä, tulee muistaa että niin sanottu lyhyt pinna saattaa olla seurausta todellisista neurologisista muutoksista ja niillä selitettävästä tarkkaavaisuuden häiriöstä. Dillon ja Osborne (2006) arvioivat, että 3-5 % koululaisista kärsii tarkkaavaisuuden ja yliaktiivisuuden häiriöstä (ADHD) ja pelkän tarkkaavaisuuden (ADD) kanssa vaikeuksia on huomattavasti suuremmalla osalla oppilaista. Dillonin ja Osbornen (2006) mukaan lyhenne ADD (attention deficit disorder) viittaa joukkoon tarkkaavaisuuden ongelmia, joihin osaa liittyä hyperaktiivisuutta. Heidän mukaansa nämä häiriöt vaikuttavat suuresti koulutyöhön keskittymisen, informaationprosessoinnin sekä metakognitiivisten vaikeuksien kautta. Näiden vuoksi tarkkaavaisuuden ongelmat vaativat opettajalta ja opetusjärjestelyiltä tietoisia muutoksia. (Dillon & Osborne 2006, 3-5, 11.) Ohan ja Johnston (2007, 239-250) tuovat tutkimuksessaan esiin myös seikan, jonka mukaan tyttöjen diagnosoitu ADHD lisää riskiä käyttäytyä epäsosiaalisesti sekä suoran että epäsuoran aggressiivisuuden kautta. ADHD yhdistetynä käytöshäiriöön teki tytöistä vahvoja pojille tyypillisen avoimen aggression käyttäjiä, kun taas pelkkä ADHD diagnosoisi vähensi tytöille ominaista kykyä epäsuoran aggressiivisuuden käyttöön. Myös Lyytisen mukaan tarkkaavaisuuden ongelmat johtavat helposti noidankehään, jossa sosiaalinen sopeutumattomuus ja aggressiivisuus puutteellisen impulssikontrollin vuoksi voivat saada aikaan suuria ongelmia (Lyytinen 1995, 80).

Murrosikä

Tutkittavien puheissa nousi myös esiin murrosiän mahdollinen vaikutus kouluongelmiin.

”Ala-asteella mä vielä luin mut sit kun mä tulin yläasteelle niin numerot vaan putos. (...) Emmä tiää, se meni sit siinä ku on niinku murrosikä niin ei siinä jaksa keskittyä. On paljo muutaki tekemistä.” (Riikka)

Reunan ja Salmisen (2001) tutkimuksessa ESY-luokan oppilaiden vanhemmat erityisesti korostivat vaikeaa ikää ongelmien syytä pohdittaessa. Näiden vanhempien mukaan aikaisin alkanut ja voimakas kuuhunta selittivät paljon ongelmia. (Reuna & Salminen 2001, 42.) Tyttöjen usein poikia aikaisemmin alkava murrosikä hämmentää nuorta itseäänkin ja aiheuttaa monenlaisia tunteita varttuvassa nuoressa. Kuuhunta ja rajojen kokeilu kuuluvat kuitenkin asiaan eikä nuoren itsensä etsimistä pidä välttämättä säikähtää. Joidenkin tutkittavieni hyvin viillellyt käsivarret saattavat kuitenkin kertoa vakavammistakin tunne-elämän häiriöistä, kuten masennuksesta tai ahdistuneisuudesta, joista osa tutkittavista avoimesti kertoikin.

Vaikka nuori kohtaa ajoittain voimakkaitakin tunteiden kuohuja, ovat koulutukseen tähtääminen ja itsensä kehittäminen useimmiten nuorelle merkittäviä haasteita. Siitä huolimatta että nuori ei aina ole kiinnostunut koulusta ja kokee sen ikävänä velvollisuutena, pitävät useimmat nuoret näitä asioita kuitenkin tärkeinä. Muut mielenkiintoiset asiat vain saattavat vähentää mielenkiintoa opiskelua kohtaan. (Aaltonen ym. 2003, 60.) Myös koulun roolia nuoren kehitystarpeisiin vastaajana tulisi pohtia ja muistaa suoritusten korostamisen ohella myös nuoren kasvattaminen ehjäksi ja tasapainoiseksi yksilöksi. Erityisesti nuoren kriittiseen ajatteluun kasvamista tulisi tukea, eikä automaattisesti pitää itseään etsivää, toisinaan kapinallista ja kriittistä nuorta vain lapsellisesti käyttäytyvänä (Aaltonen ym. 2003, 60).

Oppimisvaikeudet

Kuorelahden (1996a, 75) ja Seppovaaran (1998, 116) tutkimustulosten mukaan oppimisvaikeudet tai vähintään tietynlainen ”kärryiltä putoaminen” olivat tutkittavien mielestä kolmanneksi yleisin syy ESY-luokkasiirtoon. Omassa tutkimuksessani tulokset ovat samansuuntaisia. Koulumenestys oli lähes poikkeuksetta ollut ala-arvoista tai vähintäänkin kehnoa ainakin ennen erityisluokkasiirtoa.

”No mun mielestä mulla ei ollu yhtään kasia. Kaikki oli seiskaa tai vitosta tai kutosta tai nelosta.” (Anni)

Syyn ja seurauksen osoittaminen oppimisvaikeuksien kohdalla ei ole aina yksiselitteistä tai helppoa. Tutkittavien kohdalla on vaikeata ellei jopa mahdotonta sanoa kumpi on ollut ensin: oppimisvaikeudet vai muut ongelmat, kuten luvattomat poissaolot, joista oppimisvaikeudet ovat seurausta.

”Paljon poissaoloja ja tota mulla oli just paljon vaikeuksia aineissa.” (Minttu)

Vaikeudet koulussa saattavat johtaa motivaation laskuun ja käyttäytymisen ongelmiin. Tutkittavat puhuivat myös oppiaineen vaikeutumisesta sekä suuren ryhmän vaikutuksesta hiekkoihin oppimistuloksiin.

”No kaikista suurimmat oli just ne oppimisvaikeudet. Jos mä olin niinku suuressa ryhmässä niin en mä tajunnu niinku mitään ku siellä oli niin paljo porukkaa.” (Fiona)

Rock ja Fessler (1997) arvioivat artikkelissaan aikaisempiin tutkimustuloksiin viitaten jopa 75 % vakavista tunne-elämän-/ käytöshäiriöistä kärsivien oppilaiden omaavan myös diagnosoitavia oppimisvaikeuksia. Vaikka yleisyydestä on vaikeaa saada tarkkoja lukuja, ovat ne silti suuria ja todellisia. Rock ja Fessler kirjoittavat käytöksen ongelmien (EBD) ja oppimisvaikeuksien yhteisesiintymisen vaikuttavan heikkoon menestykseen monella tapaa, lisäten sosiaalisen ja akateemisen epäonnistumisen todennäköisyyttä. Tyypillisiä yhteisesiintymisen negatiivisia ulottuvuuksia ovat esimerkiksi opettajilta puuttuva tietotaito, jolla ohjeistaa tämänkaltaisia oppilaita, oppilaan puutteellinen sopeutumis- ja adaptaatiokyky, huono pettymysten sietokyky, heikentynyt minäkuva sekä heikko ympäristön sopeutuminen. (Rock & Fessler 1997, 245-246, 248.)

3.2.2 ”On kaks asiaa joista mä en tykkää ja ne on opettajat ja oppitunnit”

Huono opettaja

Koulussa tapahtuvan vuorovaikutuksen kokivat ongelmalliseksi kaikki tutkitut tytöt. Vuorovaikutustilanteille välttämätön vähintään kahden osapuolen osallisuus tuo ongelmallisen käytöksen syihin lisää näkökulmia, jolloin vika ei aina välttämättä

olekaan yksinomaan oppilaassa. Opettajista keskusteltaessa tyttöjen oli helppo jakaa opettajien ominaisuudet ryhmiin kategorialla hyvä-huono. Käsitykset hyvästä ja huonosta opettajasta olivat selkeät ja vahvasti omiin kokemuksiin pohjautuvia, sekä hyvässä että huonossa. Tutkittavat kaipasivat kunnioitusta ja ymmärrystä opettajilta ja aikuisilta ja arvostivat opettajaa, joka on aidosti kiinnostunut heistä. Pomeroy (1999) tutkimuksen mukaan suhde opettajaan oli kaikista keskeisin ja haastatteluissa eniten esiin nostettu tekijä koulusta erotettujen nuorten pohtiessa syitä omiin ongelmiinsa. Pomeroy tutkimuksen kanssa yhdenmukaisia olivat myös omat tutkimustulokseni, joissa huonon opettajan ominaisuuksiin luettiin kuuluvaksi julkiset nöyryytykset sekä opettajan poissaolevuus. Huono opettaja ei kuuntele ja sitä kautta osoita arvostusta nuorille. (Pomeroy 466, 469-470.)

”Semmonen tympee ja jos siltä kysytään jotain niin se vaan niinku, se ei niinku tuu auttaan tai sillee, ohimennen jotenki kattoo sua. Se ei niinku keskity siihen.” (Minttu)

Kaikilla tytöillä oli ollut ongelmia yleisopetuksen aineenopettajien kanssa, mutta myös todellista koulukiusaamista opettajan puolelta oli koettu.

”No sillon ku mä olin koulukiusattu ja opettaja oli koulukiusaaja niin en mä todellakaa ollu niiden mielestä mikään kauheen ihana ihminen.” (Johanna)

Kuulan (2000, 135-137) mukaan opettajan suunnalta tuleva kiusaaminen on tyypillisesti esimerkiksi nimittelyä, henkistä väkivaltaa, uhkailua, eriarvoista kohtelua ja oppilaiden julkista luokittelua. Tällainen kiusaaminen vaikuttaa Kuulan mukaan lähes kaikkeen aina opiskelumotivaatiosta asenteisiin ja voi selittää hyvinkin pitkälti oppilaiden ongelmallisen käytöksen syytekijöitä. Myös tasapuolisuus on tärkeitä opettaja-oppilas -suhteessa, jonka tulisi muutenkin perustua kunnioitukseen puolin ja toisin.

”No hyvä opettaja ehkä, se ei valitse sieltä yhtä tiettyä kenestä se tykkää vaan se tavallaan niinku tykkää kaikista. Kaikissa on omat piirteensä. Mutta niinku tiukat opettajat valitsee niinku yhen lellikin, ja sille ollaan kivoja ja kaikille muille huudetaan.” (Riikka)

Osa Pomeroy (1999, 470) tutkimuksen nuorista oli kokenut jopa rasismia opettajiensa taholta, joka on ainakin lähellä oman tutkimukseni leimaantumista. Samoin Soutwellin

(2006) haastateltavat kertoivat opettajista, jotka kohtelivat oppilaita epätasa-arvoisesti toimien tällöin jopa oppimisen estäjänä (Southwell 2006, 93). Useat haastateltavistani mainitsivat yhden opettajan kanssa syntyneiden ongelmien vaikuttavan kaikkiin opettajiin ja käytöksen muuttumiseen ongelmien esiintymisen jälkeen. Pomeroy'n kanssa samansuuntaisia ovat tulokset siitä, ettei nuoria arvosteta tarpeeksi eikä heidän mielipiteitään pidetä kuuntelemisen arvoisina. Opettajan arvostus ja usko oppilaaseen tulisi olla kaiken opetuksen pohjana (Pomeroy 1999, 477).

”Sitte jotku opettajat saattaa ottaa sillee, ne aattelee et ei tosta oo mihinkään ja sit ne kohtelee sen mukaan.” (Saara)

Hyvä opettaja

Pomeroy'n (1999, 470, 477) tutkimuksen nuoret pitivät opettajista, jotka kuuntelivat nuoria ja varasivat aikaa nuorten kanssa keskusteluun. Abramsin (2005) mukaan ongelmallisesti käyttäytyvät nuoret kohtaavat koulussa jatkuvasti kiukkua ja rangaistuksia, vaikka he kaipaisivat ymmärrystä ja kokonaisuuksien näkemistä. Abrams kirjoittaa käytöshäiriöisten nuorten kaipaavan opettajiltaan arvostusta ja turvaa, mutta epäonnistuminen ja torjunta ovat sitä todellisuutta, jota he päivittäin kohtaavat. (Abrams 2005, 41.) Nuoria tulisi ymmärtää ja Pomeroy'n tutkimuksen nuoret arvostivat omien tutkittavieni tavoin opettajia, jotka panostivat aidon ja positiivisen vuorovaikutussuhteen syntymiseen.

”Semmonen joka tulee toimeen nuorten kanssa. Et sei oo niinku liian tiukka, ja niinku se osaa joustaa mut se osaat laittaa kuriin ne. Et se ei oo niinku liian joustava. Semmonen joka osaa pitää nuorten kaa hauskaa ja osaa heittää läppää nuorten kaa yhdessä, eikä niinku niin et jos vaikka sanoo et sulla on iso perse, niin se ei ota sitä heti sillee et antaa jälkkää, vaan se osaa suhtautua siihen sillee hauskesti.” (Elisa)

Rentous ja reiluus nousivat ehdottomasti yleisimmäksi opettajan inhimilliseksi ominaisuudeksi, jota tutkittavat arvostivat. Huumorintajua kaivattiin myös, samoin aitoa välittämistä ja tietynlaista huolenpitoa. Tyttöjen mielestä hyvälle opettajalle voi puhua myös koti- tai kaverihuolista ja opettaja on tietyllä lailla kaveri, vaikka onkin samalla auktoriteetti. (ks. Pomeroy 1999, 471-472.)

”Sellanen joka kuuntelee. Joka niinku luottaa ja mut samaan aikaan et se on niinku rento, mut osaa asettaa nämä rajat ja muutenki sillee.” (Johanna)

Vaikka rentous oli yleisimpiä hyvään opettajaan liitettäviä adjektiivejä, kaipasivat nuoret ehdottomasti myös rajoja. Liian lepsu opettaja joutui armotta huonon opettajan - listalle ja sai työiltä kovaakin kritiikkiä.

”Semmosten jotka oli sellasia ihan lällyjä. Mä pystyin niinku tekeen siä ihan mitä vaan. Ja pyörittää koko luokkaa ja tehä kunnan show koko tunnista ja..” (Anni)

Myös Pomeroy (1999, 473-474) tutkittavat kaipasivat kuria ja kokivat opettajan ensi sijassa olevan vastuussa oppilaiden käytöksestä ja sen kontrolloinnista. Omat tutkittavani kuitenkin toivoivat reiluja ja oikeudenmukaisia rangaistuksia, jotka pannaan käytäntöön keskustelelevassa hengessä välttämättä huutamista ja epäasiallista käytöstä. Heikkohermoisuus, niuhottaminen ja tiukkapipoisuus olivat myös tutkittavieni yleisiä kuvauksia huonosta opettajasta. Vanhanaikaiseksikin luokiteltavaa ja liiallista kurinpitoa siis yleisesti vieroksuttiin.

Pomeroy (1999, 471) tutkimuksen tavoin myös omat tutkittavani nostivat opettajan arvokkaaksi ominaisuudeksi kiinnostavan ja mielenkiintoisen opetustyylin. Huumorin avulla asiat jäivät paremmin mieleen ja rennossa ilmapiirissä oli miellyttävämpää opiskella. Humorististen ja mukaansatempaavien oppituntien lisäksi haastatteluissa korostuivat tarvittava apu ja tuki, jota tytöt kokivat tarvitsevansa selvittääkseen opinnoistaan. (ks. myös Southwell 2006, 93.)

”Semmonen joka, se tulee auttamaan ku siltä kysyy ja se niinku neuvoe sua.” (Minttu)

Hyvän opettaja-oppilas -suhteen muodostuminen ei ole yksinkertaista, mutta se on elinehto koulussa viihtymiseen, hyviin tuloksiin ja yleiseen koulunkäynnin mielekkyyteen. Abrams (2005) kirjoittaa artikkelissaan erityisesti käytöshäiriöisten nuorten kohdalla tilanteen olevan usein lähes pääläällä koulutyön tarkoituksen suhteen. Opettajat tekevät tällöin hyvin vähän itse opetustyötä ja oppilaat oppivat tuskin nimeksikään. Aika kuluu opiskeluun kuulumattomaan toimintaan, jolloin luokka saattaa olla ”räjähdysvaarassa”. Tällöin opettaja on usein stressaantunut tilanteesta ja tuloksena on negatiivinen ilmapiiri ja lisääntyviä jännitteitä luokan vuorovaikutussuhteissa.

(Abrams 2005, 41.) Ainakin osa tutkittavista kuitenkin tiedosti asian ja oli valmiita työskentelemään toimivan ilmapiirin saavuttamiseksi.

3.2.3 ”Mä oon nähny vähä kaikenlaista. Ei sitä oikein koulukaan kiinnosta”

Kotitausta

Sosiaalisen ympäristön vaikutus koulusopeutumattomuuteen on kiistaton ja osoitettu todeksi monessa tutkimuksessa. Haapaniemi (2003) sekä Seppovaara (1998) esittelevät tutkimuksissaan perheeseen liittyviä tekijöitä laajemminkin Kuulan (2000), Jahnukaisen (1997) sekä Kivirauman (1995) keskittyessä lähinnä vanhempien sosioekonomiseen asemaan. Kaikki tutkimuksista päätyvät kuitenkin tulokseen, jonka mukaan perheen taloudellisen ja sosiaalisen aseman voidaan katsoa olevan yksi syy ja selittävä seikka muiden joukossa lapsen ongelmiin ja pienluokkasiirtoon. Kauffman (1997) muistuttaa kuitenkin perheeseen liittyvien syiden olevan monimutkaisia ja liittyvän voimakkaasti moniin muihin tekijöihin. Riskitekijät, kuten vanhempien avioero tai perheessä esiintyvät konfliktit, vaikuttavat erilaisiin lapsiin ja nuoriin eri tavalla. Varmaksi ei osata sanoa, miksi jotkut ovat muita haavoittuvampia riskitekijöille. (Kauffman 1997, 235.)

Vaikka omassa tutkimuksessani mielenkiinnon kohteena ei ollut vanhempien koulutus tai perheen sosiaalinen asema, kysyin tutkittavilta lomakkeella vanhempien ammattia. Yhdeksästä tytöstä vain yksi asui niin sanotussa ydinperheessä, ja kaikkien vanhemmat olivat joko ammatti- tai opistotason koulutuksen saaneita mikäli ylipäättään olivat työelämässä. Siinä mielessä tutkittavien voidaan katsoa olevan tyypillisiä pienryhmäläisiä. Tolonen (2005) näkee sosiaalisen ja taloudellisen pääoman hyvin merkittävänä rakennusmateriaalina erityisesti tarkasteltaessa koulutuksellista pääomaa. Tolosen tutkimusaineiston perusteella näyttää siltä, että myös vanhempien koulutustaso periytyy heidän lapsilleen ainakin jossain määrin. Perheen vahvuudet ja riskit ovat läsnä lapsen ja nuoren elämässä, mutta jokainen on aina kuitenkin myös oman elämänsä subjekti ja määrätietoinen toimija. (Tolonen 2005, 59-60.)

Omista ennako-oletuksistani huolimatta perheeseen liittyvät tekijät nousivat myös omassa tutkimuksessani erittäin merkittäväksi tekijäksi. Kuunnellessani joidenkin tutkittavieni kertomuksia perheestään en voinut kuin ihmetellä tutkittavien näinkin

hyvää selviytymistä ja jaksamista kovistakin vastoinkäymisistä ja kokemuksista huolimatta. Yhtä lukuun ottamatta tutkittavat tulivat rikkonaisista kodeista ja neljä tytöistä kertoi asuvansa tai jossain vaiheessa asuneensa muualla kuin perheessä, esimerkiksi nuorisokodissa tai sijaisperheessä. Tällaiset ratkaisut olivat tutkittavien mukaan aina olleet raskaita ja heijastelleet voimakkaasti muuhunkin elämään ja koulunkäyntiin.

”Nuorisokodissa mä olin niinku mun koulunkäynnin takia ja mun perheongelmien vuoksi.” (Elisa)

Kuulan (2000) tutkimuksessa vaikeita opiskelu oli niille tytöille, jotka olivat suorittaneet koulunsa erityistoimenpiteiden avulla. Monella heistä oli alhainen sosiaalinen status, pinnausta, kotivaikeuksia ja epäsosiaalinen elämäntapa. Monet tytöt tulivat ongelma- tai ”sosiaaliperheistä”, jolloin henkilökohtaisen tuen puute ja häpeä kotioloista vaikeuttivat opiskelua ja keskittymistä. Henkilökohtaiset ongelmat ja kotiolot veivät energiaa opiskelulta. (Kuula 2000, 86-88.) Zahn-Waxler ja Polanichka (2004) kirjoittavat artikkelissaan tyttöjen sopeutumattomuuden taustalla olevan vielä suurempia ongelmia sosiaalisessa ympäristössä kuin samoin käyttäytyvillä pojilla. Heidän mukaansa tätä selitetään tyttöjen voimakkaalla ihmissuhteisiin suuntautumisella, joka voidaan nähdä sekä tyttöjen vahvuutena että heikkoutena. (Zahn-Waxler & Polanichka 2004, 60.) Samoista asioista kertoivat myös omat tutkittavani. Koulussa menestymiselle ja yrittämiselle oli heidän mukaansa edellytyksenä se, että asiat koulun ulkopuolella ovat kunnossa. Ongelmat kotona tai kaveripiirissä heijastelivat koulutyöhön monella tavalla, mikäli kouluun ylipäätään vaikeassa elämäntilanteessa tultiin.

”No välillä ehkä saattas olla semmonen et kun mun isäpuoli on semmonen et kun se suutahtaa niin se saattaa vaikka, se on käyny pari kertaa muhun kii ja sit meidän äitiin ja mun pikkusiskoon ja sitä niin se heijastuu kouluun. (...) No se niinku, sitä vaan jää miettimään. Ei kuuntele tunnilla kun vaan miettii et mitä se on tehny. Ja niinku mua pelottaa hirveesti asua sen kanssa samassa talossa sillee, et ei sitä pysty muuta ajattelemaankaa.” (Riikka)

Kuulan (2000, 85) tutkimuksessa vähintään keskinkertaisen menestyksen ja onnistumisten taustalla voitiin nähdä olevan myös kodin tuen ja vaatimustason.

Tutkittavieni vanhemmilta saatava tuki näkyi hyvin siinä, miten vanhemmat tutkittavien mukaan osallistuivat lapsensa koulunkäyntiin. Osa vanhemmista oli tiivisti ja säännöllisesti yhteydessä lapsensa pienryhmän opettajaan, osa soitteli kouluun silloin tällöin joidenkin vanhemmista pitäessä yhteyttä hyvin satunnaisesti. Viikkotiedotteet kulkivat osassa kouluista ja ne oli vanhempienkin taholta todettu toimivaksi tavaksi pitää yhteyttä. Jotkut vanhemmista kyselivät läksyjä ja olivat yleisesti halukkaita kuulemaan lapseltaan miten koulussa sujuu. Noin puolet tytöistä kertoi huoltajiensa osallistuvan jollain tavalla koulunkäyntiin, esimerkiksi auttamalla läksyjen teossa tai kyselemällä koulukuulumisia.

”No se isäpuoli, se joskus vielä sillon ku mä puhuin sille, niin se autto mua läksyissä ja muuta. Mutta ei äiti. Se on niin sellanen niinku ettei se osaa mitään. Se on niinku minä. Semmonen ettei se kuunnellu tunnilla ja sen huomaa sitte. Tai kyllä iskä sitte.” (Riikka)

Huomattavan moni tutkituista kertoi, etteivät vanhemmat voineet kysellä tai tarkastaa kotiläksyjä, koska niitä ei yleensä ikinä ollut. Lähes kaikilla pienluokilla olikin käytäntö, jossa kirjat pidettiin koulussa monestakin syystä. Southwell (2006) tuo kotiläksyihin mielenkiintoisen näkökulman, jonka mukaan kotiläksyt eivät kaikilla oppilailta ylipäätään palvele oppimista, vaan herättävät itsessään kapinan pakollisuutta vastaan. Läksyjen avulla koulu myös tunkeutuu vapaa-ajalle ja oppilaiden yksityiselämään, jota oppilaat protestoivat, eivätkä kotiläksyt tällöin pienimmässäkään määrin edistä oppimista, päinvastoin. (Southwell 2006, 95.)

Tutkittavien hankala ikä ja itsenäistymispyrkimykset kävivät ilmi vanhemmilta saatavan tuentarpeen vähättelyllä. Osa tytöistä piti vanhempien kiinnostusta samantekevänä eikä heitä omien sanojensa mukaan kiinnostanut se, ovatko vanhemmat yleensä kiinnostuneita heidän asioistaan. Yleisesti ottaen vanhemmat seurasivat kuitenkin mielenkiinnolla lapsensa kouluasioita ja toivoivat erityisesti heille parempaa, kenties koulutuksen avulla saatavaa, elämää kuin mihin he itse ovat pystyneet. Vanhemmat siis toivoivat lastensa oppivan heidän tekemistään virheistä ja hankkivan itselleen kunnan ammatin.

Kaveripiiri

Vaikka omista tutkittavistani vain muutama tyttö arveli omalla kohdallaan ongelmien syyksi myös kaveripiirin, mainitsivat monet sen silti olevan mahdollinen ja merkittävä tekijä sopeutumattomuuden selittämisessä.

”No on sillä sillee...et jos on joku huono porukka nii eihän koulunkäynnistäkää tuu mitää.” (Minttu)

Nuoret ovat hyvin alttiita huonoille vaikutuksille, ja kaveripiiri nousee murrosiässä perhettä tärkeämpään ja suurempaan rooliin. Voimakas kavereihin suuntautuminen on kuitenkin normaalia ja kuuluu osana nuoren itsenäistymispyrkimyksiin. Sillä minkälaisessa seurassa nuori aikansa viettää on kuitenkin suuri merkitys. Nuoruusiässä erilaisten roolien kokeileminen kuuluu kehitystehtäviin, mutta toisinaan samaistumiskohteet voivat olla myös nuorelle haitallisia. Tällöin vasta rakenteilla oleva minuus ei ole vielä kyllin vahva kieltäytymään houkutuksilta, vaan kova ryhmäpaine saattaa viedä mukanaan.

”No jos vaikka niinku meillä oli tuolla puolella kavereita jotka yllytti muita lintaamaan ja kaikkee tommosta.” (Leea)

Niin sanotusti huonossa seurassa liikkuminen tai Kiviraumankin (1996, 64) tutkimuksessa esiin tullut itseä vanhempien seuraan hakeutuminen voivat aiheuttaa vakaviakin ongelmia. Kaveripiirin vaikutusta on kuitenkin vaikea kontrolloida, sillä nuori viettää vertaisryhmässä tavallisesti paljon aikaa.

”Mulla ainaki vaikutti. Et mulla oli tosi huono kaveripiiri. Siinä oli aika vakaviaki ongelmia mun ja yhen pojan välillä...No ne oli semmosia et me oltiin seurusteltu ennen ja sit meni poikki ja sit oli vähä semmosta keskinäistä et kun oltiin samassa kaveripiirissä koko ajan mut silti jatkuvasti tapeltiin ja muuta. Sit se kaveripiiri oli muutenki sellanen tosi ahdasmielinen, et mulla ei saanu olla muita kavereita.” (Elisa)

Leen ja Smith-Adcock'n (2005) tutkimustulosten mukaan maine on yksi suurimpia tyttöjen koulusopeutumattomuutta selittäviä tekijöitä. Maine liittyi kouluun kiinnittymiseen, jolloin positiiviset ja toimivat suhteet opettajiin ja muuhun kouluhenkilökuntaan vaikuttivat mainetekijöihin liittyviin valintoihin. Mikäli läheiset välit opettajiin puuttuivat, hakivat tutkitut tytöt hyväksyntää ja tukea kavereista, jolloin

koulu tarjosi hyvän mahdollisuuden sosiaaliselle näkyvyydelle sopimattoman käytöksen kautta. Tällöin luokkatoverit toimivat automaattisesti yleisönä, jota maineen kasvattamiseen tai saavuttamiseen tarvittiin. Positiiviset ajatuksen koulusta sekä kiinnittyminen kouluun saattavat siis toimia suojaavina tekijöinä niillä tytöillä, joilla on muita riskitekijöitä sopeutumattoman käytöksen kehittymiselle. (Lee & Smith-Adcock 2005, 84.)

3.3 Yhteenvetoa ongelmallisen käytöksen syistä

Sopeutumattomuuden syytekijät olivat tutkimuksessani hyvin moninaiset, ja niitä voidaankin lähestyä useilta eri näkökulmilta. Tutkitut tytöt toivat aikaisemmissa tutkimuksissakin todettuja syitä esille, tuoden kuitenkin tuloksiin oman äänensä ja subjektiivisen kokemuksensa. Seuraavalla sivulla olevassa taulukossa (taulukko 2) on esitetty tiivistetysti tyttöjen käsityksiä oman sopeutumattomuutensa merkittävimmistä syytekijöistä.

TAULUKKO 2. Tyttöjen käsityksiä koulusopeutumattomuutensa syistä.

Syytekijä Oppilas	Koulun käytänteet	Koulussa tapahtuva vuorovaikutus	Oppilas	Sosiaalinen ympäristö
Minttu	Aineenopettaja-järjestelmä, isot ryhmäkoot, kuilu y-a:n ja a-a:n välillä		Motivaation puute, vaikeudet kouluaineissa	
Saara	Isot ryhmäkoot, kuilu y-a:n ja a-a:n välillä,	Yhteenotot opettajien kanssa	Keskittymisvaikeudet, motivaation puute	Kaveripiiri
Taija	Tiukat säännöt, aineenopettaja-järjestelmä	Yhteenotot opettajien kanssa	Keskittymisvaikeudet, motivaation puute	
Anni	Yläasteen vapausilluusio, isot ryhmäkoot, tiukat säännöt ja aikarituaalit	Yhteenotot opettajien kanssa	Motivaation puute	Kotitausta
Leea	Yläasteen vapausilluusio, tiukat säännöt ja aikarituaalit	Yhteenotot opettajien kanssa	Keskittymisvaikeudet, motivaation puute	Kotitausta
Riikka	Kuilu y-a:n ja a-a:n välillä, isot ryhmäkoot		Murrosikä, suuret vaikeudet kouluaineissa, motivaation puute	Kotitausta
Elisa	Yläasteen vapausilluusio, isot ryhmäkoot, kuilu y-a:n ja a-a:n välillä	Yhteenotot opettajien kanssa	Keskittymisvaikeudet, motivaation puute, lievät vaikeudet oppiaineissa	Kotitausta, kaveripiiri
Fiona	Yläasteen vapausilluusio, tiukat säännöt ja aikarituaalit		Vaikeudet kouluaineissa, motivaation puute	
Johanna		Opettaja koulukiusaajana	Vaikeudet kouluaineissa	Kotitausta

Tytöt löysivät paljon syitä itsestään, mutta myös koulun rakenteista ja sosiaaliseen ympäristöön liittyvistä tekijöistä. Syytulkintoja voidaankin täten tarkastella ainakin behavioristisesti, biofysikaalisesti, psykodynaamisesti tai sosiologisesti (ks. kappale 3.2). Näiden lisäksi on olemassa myös sellainen näkökulma ongelmalliseen käytökseen, jonka voidaan nähdä kokoavan yhteen ympäristöön ja yksilöön liittyvät tekijät. Tämä on nimeltään ekologinen lähestymistapa, johon läheisesti liittyy Bronfenbrennerin (1979) ekologinen sosiaalistumisteoria, jossa korostetaan lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Bronfenbrennerin teorian mukaan yksilöllä on useita sisäkkäisiä elämänpiirejä ja niiden välisiä suhteita. Yksilö nähdään tässä aktiivisesti ympäristöönsä vaikuttavana, mutta myös ympäristön nähdään vaikuttavan yksilöön ja vaativan tätä mukautumaan sen asettamiin ehtoihin ja edellytyksiin. Bronfenbrenner kutsuu erilaajusia sisäkkäisiä kokonaisuuksia keskinäisine suhteineen mikro-, meso-, ekso- ja makrojärjestelmiksi. Mikrojärjestelmän muodostaa yksilön lähiympäristö ja siitä liikutaan koko ajan kauemmas siten, että makrosysteemin nähdään pitävän sisällään niitä yhteiskunnan ideologisia ja aineellisia järjestelmiä, jotka ratkaisevat, millaisia kehityksen edellytyksiä lapsille ja nuorille tarjotaan. (Bronfenbrenner 1979.)

Tutkittavien tyttöjen ongelmia tarkasteltaessa jo mikrosysteemistä löytyy monenlaisia ongelmia. Kaikkien tyttöjen mikrosysteemistä voidaan katsoa löytyvän perheen, ystävien, harrastusten ja koulun. Osalla tytöistä löytyi ongelmatekijöitä kaikista mikrosysteemin osista, kun taas joillain korostuivat ongelmat tietyllä alueella.

Tutkittavien kohdalla mesosysteemiin voidaan katsoa kuuluvan ainakin kodin ja koulun välisen yhteistyön. Tutkituilla tytöillä löytyi tästä sekä hyvin toimivia ja järjestettyjä muotoja, kuten viikko- ja kuukausitiedotteet, mutta myös suuria puutteita. Tällöin vanhempien ja koulun ei voida pahimmillaan katsoa olevan missään tekemisissä keskenään. Myös vanhempien mahdollinen työ ja sen mukanaan tuomat seikat vaikuttavat tyttöihin sekä suoraan että välillisesti. Työttömyys, kotiäitiyys tai urakeskeinen vanhemmuus vaikuttavat hyvin eri tavoin ja ulottuvuuksin myös lapsiin ja perheen toimeentuloon sekä hyvinvointiin.

Tyttöjen eksosysteemistä voidaan löytää ainakin koululaitos ja sosiaalitoimi kaikkine ulottuvuuksineen. Koululaitoksen monet kasvot sairaalakoulusta pienryhmiin ovat

tytöille tuttuja, samoin sosiaalipuoli sijaisperheiden, huostaanottojen ja lastenkotien kautta. Koululaitos myös määrää sen normiston minkä puitteissa ja missä määrin tutkitut voivat saada erityisjärjestelyjä opiskeluunsa.

Makrosysteemiä tyttöjen elämässä näyttelee Suomen valtio ja yhteiskuntamme ideologioineen. Näiden puitteissa määritellään muun muassa se, onko tietty käytös hyväksyttyä vai ei, ja leimataanko yksilö poikkeavaksi. Makrosysteemi turvaa tytöille lähtökohdista huolimatta tietyt perusoikeudet, ja määrittää esimerkiksi sen, miten yhteiskunnassa nuoriin suhtaudutaan ja minkälaisia nuoriakin koskettavia lakeja säädetään.

Reunan ja Salmisen (2001) mukaan ekologisen näkökulman mukaan ongelmallisen käytöksen voidaan katsoa olevan systeemin toimintahäiriö, joka ilmenee oppilaassa. Oppilaan käyttäytyminen nähdään siis systeemin kannalta ongelmallisena käytöksenä, joka huomioi oppilaan koko elämänsäkirjon ja -tilanteen. Koulun kannalta ekologisen näkökulman tekee haastavaksi se, että perinteinen ongelman kohdistaminen oppilaaseen ja siinä tiettyyn seikkaan ei tämän teorian valossa ole mahdollista. Kiireisessä koulussa halu syyn löytämiseen ja sen pikaiseen hoitamiseen on ymmärrettävää, mutta ekologisen intervention tulisi oppilaan lisäksi kohdistua myös kouluun ja mahdollisesti myös muuhun sosiaaliseen ympäristöön. (Reuna & Salminen 2001, 13-14.)

3.4 Tytöt koululaisina

3.4.1 Tyttöjen rooli luokkahuoneessa

Luokkahuoneessa tytöt yleensä noudattavat annettuja sääntöjä ja sopeutuvat. Tytöiltä edellytetään voimakasta itsekontrollia, kun taas pojat saavat helpommin erityisvapauksia leikinlaskuun. Pojat aiheuttavat enemmän konflikteja ja ottavat puheenvuoron itselleen viittaamatta. Tytöt vastaavat yleensä vain luvan saatuaan ja vastaavat tunnollisesti opettajan kysymyksiin. Vastatessaan pojat esittävät myös rohkeasti omia näkökantojaan ja kysyvät lisäkysymyksiä, kun taas tyttöjen puheenvuorot ovat usein luonteeltaan toistavia. (Kivirauma & Kivinen 1986, 381; Lampela 1995, 48.) Tarmon (1992) mukaan tytöt osaavat tunnilla vastata poikia paremmin opettajan läksynkuulusteluihin, ja näissä tilanteissa tyttöjen tuntiaktiivisuus näkyikin parhaiten. Pojat sen sijaan ovat enemmän esillä vapaassa keskustelussa ja

opeteltaessa uutta asiaa. Tytöt keskustelevat opetusta tukevasti eivätkä he halua yllättää, hajottaa tai protestoida. Pojat taas tuovat rohkeasti esiin uusia näkökulmia, kritisoivat, kyselevät ja protestoivat tylsien tehtävien tekemistä. (Tarmo 1992, 291-292.)

Myös tutkittavat tytöt nostivat esiin käsitteen ”*pojat on poikia*”, jolla kuitaan poikien tuntia häiritsevä käyttäytyminen ja sääntörikkomukset. Tutkittavien mukaan tyypillinen tyttö kuuntelee tunnilla opetusta, viittaa saadakseen puheenvuoron ja on yleisesti ottaen rauhallinen oppitunneilla.

”Mulla tulee ensimmäisenä mieleen just semmonen kiltti ja seurallinen. Tekee tehtävänsä. Semmonen. Et ei paljon tyttöjä esim. pienluokissa näy.”
(Elisa)

Luokkakeskustelussa tytöt seuraavat opetusta, pyrkivät opetuksen tavoitteisiin, valitsevat yhteistyörooleja ja tukevat opettajaa sekä yrittävät pitää yllä järjestystä. Tytöt toimivat ikään kuin apuopettajina auttaen opettajaa tehtävissä rakentaen samalla itsestään kuvaa hyvänä ja herkkänä oppilaana. Pojat sen sijaan vievät huomion esiintymisellään ja häirinnällään. Pojat siis valitsevat aktiivisen roolin, jota erityisesti yläasteikäisten tyttöjen katsojanrooli vain palkitsee. (Skelton & Francis 2003, 9; Leiwo 1989.) Tutkittavien vastausten perusteella voidaan myös vetää johtopäätös, jonka mukaan poikien väljemmät käyttäytymisroolit antavat pojille myös mahdollisuuden toteuttaa itseään, luovuuttaan ja ilmaista mielipiteitään. Tyttöjen hiljaisuus ja näkymättömyys luokassa ymmärretään myös kykenemättömyytenä omien ajatusten ilmaisuun. Samalla poikia rohkaistaan aktiiviseen ja kantaaottavaan rooliin siinä missä tyttöjä osittain myös huomaamatta rohkaistaan olemaan hiljaa ja huomaamaton.

”Ja niinku et tytöt on tosi kilttejä enkeleitä. Ja niinku ei sitä niinku tytöille sanota siitä.” (Riikka)

Jonesin ja Myhillin (2004) tutkimuksessa opettajien kuvaillessa tyypillistä tyttöä ja poikaa hyvin menestyvä poika voitiin nähdä tyypillisenä poikana, mikäli hän ei ollut vain fiksu, vaan osasi välillä myös pelleillä. Tyypillinen tyttö puolestaan nähtiin hyvin menestyvänä, ahkerana, hiljaisena ja vaatimattomana. Tyttöjen myös sanottiin tekevän enemmän kuin mitä vaaditaan, kun taas kukaan pojista ei saanut osakseen tällaista kuvailua. (Jones & Myhill 2004, 555-556.) Tarmon tutkimuksen mukaan tytöt nähtiin

koulussa ennen kaikkea kiltteinä, vaikkakin tyttöjen tapa olla kiltti nähtiin poikien kiltteyttä kielteisempänä. Tyttöjen kiltteyteen kietoutui epäilyttäviä sävyjä kuten mielistelyä, ja tyttöjen kiltteys onkin osittain ristiriidassa aktiivisen ihannekiltteyden kanssa; tytöt ovat passiivisesti kilttejä ja mukautuvia. Poikien häiriökäyttäytymistä sen sijaan pidettiin avoimempänä ja luonnollisempänä kuin tyttöjen. Tyttöjen ainakin ulkoinen itsehillintä epäsuora aggressio nähtiin salakavalana ja vaikeasti puututtavana. (Tarmo 1992, 287-290; Lampela 1995, 49.) Myös tutkittavien tyttöjen puheista oli löydettävissä viittauksia tyttöjen näennäiseen kiltteyteen ja sopeutuvuuteen. Osa haastatelluista kuvaili tyttöjä ”neiteinä” ja ”rikkaan perheen penskoina”, jotka hallitsivat koulupelin säännöt. Opettajan läsnä ollessa tyttöjen käytös kuvattiin kilttinä ja mallikkaana, mutta esimerkiksi välitunneilla käyttäytyminen koettiin ylpeänä ja ylimielisenä. Tyttöjen kiltteyttä kuvattiin siis juuri aiempien tutkimustulosten kaltaisesti salakavalaksi ja kieroksi. Siitä huolimatta käytöstä leimasi rauhallisuus ja ainakin opettajalle näkyvä kiltteys.

Toisaalta kaikki tytöt eivät ole hiljaisia ja sopeutuvia, vaan heidän joukossaan on vahvoja ja aktiivisia paikkansa lunastavia tyttöjä. Myös vuorovaikutuksen keskittyminen poikiin voi monessa tapauksessa tarkoittaa myös sitä, että muutamat pojat luokassa ovat äänekkäitä toisten ollessa hiljaisia. Joka tapauksessa poikien ääntä kuullaan koulussa tyttöjä enemmän ja he ovat vuorovaikutuksessa opettajien kanssa tyttöjä enemmän. (Skelton & Francis 2003, 3, 9; Duffy, Warren & Walsh, 2002, 591; Lahelma & Gordon 1999, 97.) Tutkimukseni tytöt kuuluvat myös omasta mielestään tähän ei-tyypillisten paikkansa lunastavien ja äänekkäiden tyttöjen ryhmään. Kukaan tutkittavista ei nimittäin kuvannut itseään tyypillisenä tyttönä, vaan oma erilaisuus tiedostettiin hyvin selvästi. Omaa erilaisuutta perusteltiin ja kuvattiin monenlaisin keinoin, joista yhdeksi perusteeksi nousi oma poikamaisuus. Itseä kuvattiinkin Annin sitaatin tavoin usein tyttönä, joka on ”*vähä niinku poika. Mut siltiki tyttö*”. Tutkittavat myös viihtyivät hyvin poikien kanssa, ja monella oli poikia paljon kavereina, jopa enemmän kuin tyttöjä. Pojille normaaliksi katsottua mahdollisuutta vapaampaan käytökseen ihailtiin ja siihen samaistuttiin, vaikka se katsottiinkin tytöille poikkeavaksi käytökseksi.

”Niinku on tottunu siihen et aina on joku siinä vieressä niinku poika. Et en mä tytöistä niinku sillee perusta. Eihän mulla oo kovin montaa tyttöä kavereina.” (Riikka)

Omaa poikkeavuutta selitettiin myös sillä, että tutkittavat eivät mielestään sopineet hiljaisen, kiltin ja tehtäviä tekevän tytön rooliin. Itseä ei koettu myöskään hienostelijaksi, hyväksi koulussa tai ahkeraksi, jotka kaikki mainittiin tyypillisen tytön ominaisuuksina. Tytöiltä siis odotettiin myös poikia järkevämpää ja kypsempää käytöstä, ja tyttöjen oletettiin automaattisesti olevan poikia parempia koulussa. Tutkittavien mukaan tyttöjen menestystä pidetään itsestään selvänä siinä missä poikien menestys vaatii aina työtä ja älykkyyttä.

No musta lähinnä tuntuu siltä että tytöiltä vaaditaan vähä enemmän ku pojilta. Emmä tiä miks. Ehkä se on se just miten ennen vanhaan on ollu. Et naisilta on aina vaadittu enemmän. Mulla ainaki on sellanen henkilökohtanen kokemus. (Elisa)

Tutkittavat olivat vahvasti sitä mieltä, että tytöiltä vaaditaan poikia enemmän monessa tilanteessa ja esimerkiksi tyttöjen heikkoa koulumenestystä ihmetellään suuresti. Poikien myös katsottiin olevan luontaisesti tyttöjä pahempia, mutta sitä kautta myös villimpiä ja normaalilla tavalla ”pahoja”. Poikien käytökseen puututtiin tutkittavien mukaan tyttöjä herkemmin, sillä tyttöjen oletetaan automaattisesti käyttäytyvän mallikkaasti. Tutkittavien mukaan opettajat ottavat pojat helpommin silmätikuikseen, mutta jos tyttö on poikamaisen villi, herättää se ympäristössä huomiota sekä kauhistelua ja johtaa lopulta puuttumiseen. Tutkittavien mukaan tytöt saavat opettajan kannalta toivottavan toimintansa kautta luokassa positiivista huomiota, kun taas pojista tehdään aina syntipukkeja ja syyllisiä kaikkeen (ks. myös Duffy ym. 2002, 591).

”No kyllä poikia vähä niinku, kyllä huomaa joiltain opettajilta että ne ottaa pojat vähä niinku silmätikukseen jonku.” (Taija)

Motivaation puute nähtiin pojilla huomattavasti tyttöjä yleisempänä ongelmana, jolle on ominaista välinpitämättömyys, tavaroiden ja läksyjen unohtelu sekä huolimattomuus. Tarmon tutkimuksessa opettajan huomioivat yleisesti ettei koulu motivoi poikia. Tyttöjen motivaatiota ei sen sijaan edes pohdita, sillä se nähdään itsestään selvänä. (Tarmo 1992, 291-292.) Tämä käy ilmi esimerkiksi juuri parempien arvosanojen odottamisena tytöiltä sekä tyttöjen yleismotivoitumisena.

”Kyllä tytöiltä ehkä ootetaan vähä parempia numeroita ja muuta.” (Taija)

Metson tutkimuksessa opettajat myönsivätkin kohtelevansa tyttöjä ja poikia eri tavalla. Pojille ulospäin suuntautunut käytös oli tyttöjä suotavampaa, ja poikia huomioitiin tyttöjä enemmän. Lahelman ja Gordonin tutkimuksessa (1999) opettajat olivat tietoisia siitä, että kiinnostavat poikiin tyttöjä enemmän huomiota. Heidän mukaansa tytöt yrittävät joka tapauksessa, jolloin kiireisellä tunnilla äänekkäät apua kaipaavat pojat saavat helpommin opettajan aikaa. (Metso 1992, 278; Lahelma & Gordon 1999, 99).

3.4.2 Koulussa kapinoivat tytöt

Tutkimukseni tytöt erosivat tyypillisen koulutytön roolista monella tavalla, joskin eroavaisuudet tyttöjen välillä vaihtelivat jonkin verran. Yleistäen voi todeta, että tytöt eivät olleet sopeutuneet perinteiseen tytön rooliin, vaan rikkoivat normeja eri tavoin. Omaa erilaisuutta selitettiin monin tavoin, kuten murrosiällä, keskittymiskyvyttömyydellä, liiallisella puheliaisuudella tai kotoa heijastelevilla ongelmilla. Joka tapauksessa oma sopeutumattomuus koettiin negatiivisena ja epätoivottavana asiana sekä koulun, muun ympäristön että oman itsenkin mielestä.

Tutkimukseni tytöt protestoivat koulussa monin eri tavoin. Tarmon (1992, 292) tutkimuksessa esiintynyttä tyttöjen huomaamatonta vastustusta, kuten työskentelyn lopettamista ja hiljaa istumista, esiintyi monilla tutkimukseni tytöillä. Daviesin (1984, 192) mukaan tytöt kokevat etteivät he saa opettajalta poikien tavoin huomiota, jolloin he rikkovat sääntöjä olemalla tekemättä mitään ja tällä tavoin kapinoivat perinteistä, ahkeran ja kiltin tytön roolia vastaan.

*”Kyllä mä kuitenkin koulua kävin. Mut mä en oikeen tehny siellä mitään.”
(Anni)*

Kivirauman ja Kivisen (1986) mukaan erityisesti tytöt kapinoivat ja osoittavat kouluun sopeutumattomuuttaan poissaoloilla, jolloin voidaan puhua hiljaisesta ja passiivisesta protestoinnista. Tämä toteutui myös tutkimukseni tyttöjen kohdalla, joista yksi suurimmista erityisluokkasiirtoon johtaneista syistä oli pinnaus. Koulu ei yksinkertaisesti kiinnostanut, ja se osoitettiin olemalla luvatta pois pitkiäkin aikoja.

Pinnaus oli tutkimieni tyttöjen keskuudessa hyvin yleistä, joskin pääsääntöisesti taaksejäänyttä aikaa. Pinnaamiseen löytyi aina jokin syy, ja tutkittavat toivat esiin seikan, jonka mukaan eivät lintsanneet ikään kuin tahallaan. Sellaisten opettajien tunnille ei tyttöjen mukaan vain ollut mieltä mennä, joiden kanssa sukset olivat totaalaisesti menneet ristiin. Tutkittavien mukaan pinnaamiseen löytyi syy tai useampia koulusta ja erityisesti opettajista. Muita yleisiä perusteluja olivat yleinen kiinnostamattomuus, koulun tylsyys ja tytöille liian vaikealta tuntuva oppiaines sekä nopea eteneminen.

Osa tutkituista oli kuitenkin vastustanut koulunkäyntiä hyvin avoimesti tavalla, joka mielletään usein häirikköpoikien tyypilliseksi käytökseksi. Tällainen tyttöjen hyökkäävyys ja sopeutumattomuus koetaan kuitenkin jopa poikien sopeutumattomuutta vaikeammaksi asiaksi, sillä aggressiivisesti käyttäytyvät tytöt rikkovat perinteisten käyttäytymisodotusten lisäksi myös rankasti perinteistä feminististä roolia (Tarmo 1992, 296). Daviesin (1984, 11) mukaan opettajat pitivät poikien tavoin kiroilevia tyttöjä röyhkeämpinä ja työkeämpinä. Skelton ja Francis (2003, 9) viittaavat artikkelissaan myös aikaisempiin tutkimuksiin, joiden mukaan sukupuolirooleihin istumattomat tytöt saavat opettajilta osakseen huomattavasti rankempaa kritiikkiä kuin samoin käyttäytyvät pojat.

Daviesin (1984) mukaan tytöt ovat tietoisempia omista oikeuksistaan ja käyttäytyvät siksi röyhkeämmin kuin pojat. Kun pojat rikkovat ja potkivat, kunnostautuvat tytöt piirtelemällä seiniin ja pulpetteihin. Tytöt myös vaeltelevat luokissa ja heittelevät tavaroita toisilleen. Sekä oppilaat että opettajat pitivätkin näin käyttäytyviä tyttöjä jopa huomattavasti hankalampina kuin poikia. (Davies 1984, 7, 11.)

”Kirjokset liikkuu ja sit ollaan hirveen villejä ja ollaan koko ajan äänessä ja sillee.” (Riikka)

Osa tutkittavista toikin esiin seikan, jonka mukaan myös tytöt osaavat koulun kannalta haastavan käytöksen taidon, eikä kaikkien tutkittavien mielestä eroa tyttöjen ja poikien välillä edes ollut. Kuitenkin myös ne tytöt, jotka sanoivat tyttöjen ja poikien käyttäytyvän samalla tavalla, toivat muissa asiayhteyksissä esiin sukupuolten välisen eron ja tyypillisen tytön ja pojan roolit. Ympäristön käytöksellään haastavat tytöt ovat

edelleen poikia huomattavasti harvinaisempia ja stereotyyppioiden mukaisesti huonosti käyttäytyvä tyttö kauhistuttaa ympäristöä samoin käyttäytyvää poikaa enemmän.

Jonesin ja Myhillin (2004) mukaan alisuoriutuvat ja tyyppillisen tytön rooliin istumattomat tytöt jäävät opettajilta huomaamatta. Tyttöjen käytös koulua kohtaan muuttuu kouluvuosien myötä yhtä kielteisemmäksi, mutta jopa erittäin häiritsevästi käyttäytyvät ja täysin koulutyöhön sitoutumattomat tytöt eivät herätä opettajien huomiota poikien tavoin. Näitä alisuoriutuvia tyttöjä oli tutkijoiden mukaan hyvin vaikeata kuvata perinteisten määritelmien mukaan passiivisiksi ja kilteiksi, vaan ilmaisevat vastustuksensa koulun sääntöihin ja arvoihin hyvinkin terävästi. Tällainen häiritsevä ja koulun haastava käytös on perinteisesti nähty alisuoriutuville pojille kuuluvaksi, joten pojille tyyppilliseen tapaan käyttäytyvät tytöt jäävät lähes näkymättömiksi. Sukupuolen nähdään siis vaikuttavan suoritukseen ja tuloksiin todellista käyttäytymistä enemmän. (Jones & Myhill 2004, 559-560.)

4 Tutkimuslöytöjen tarkastelu

Tutkimuksessani olen kuvannut kouluun huonosti sopeutuvien tyttöjen koulukokemuksia sekä heidän käsityksiään sopeutumattomuutensa taustalla vaikuttavista syistä. Tyttöjen esiin nostamat sopeutumattomuutta selittävät syyt olivat melko samankaltaisia aiempien poikien sopeutumattomuutta selvittäneiden tutkimusten kanssa. Koulun ulkopuoliset, sosiaaliseen ympäristöön, liittyvät tekijät nousivat suureen rooliin ja yhdessä oppilaiden sisäisten ominaisuuksien kanssa selittivät suurta osaa koulusopeutumattomuudesta. Koulun rooli ja siellä tapahtuva vuorovaikutus liittyi kuitenkin kiinteästi ongelmalliseen käytökseen, ja sen alle voidaan katsoa lukeutuvan osa oppilaiden ongelmallisen käytöksen syistä. Koulu näyttelee suurta roolia nuorten elämässä, ja koulun ollessa kykenemätön kohtaamaan osaa oppilaista, näyttäytyy koulu tälle oppilasjoukolle vain negatiivisessa valossa. Koulun osuutta sopeutumattomuuden lisääjänä tai ylläpitäjänä tulisi pohtia ja nähdä ne seikat, jotka tekevät koulusta lähes mahdottoman paikan osalle oppilaista.

Seuraavissa luvuissa olen tarkastellut koulun osuutta sopeutumattomuuden tuottajana ja selittäjänä sekä tyttöjen poikkeavuuden teoriaa. Nämä ovat selkeämmin teoreettisia kuin luvun 3.2 koulun ulkopuolisiin tekijöihin liittyvät sopeutumattomuuden syyt, joita tutkitut osasivat nimetä helpommin. Sosiaaliseen ympäristöön ja oppilaaseen liittyvät sopeutumattomuutta selittävät syyt ovat aikaisemmissa luvuissa esitetty sellaisessa muodossa, jossa analyysi ja teoria ovat kietoutuneet yhteen. Seuraavassa tarkastellaankin koulun käytänteisiin ja tyttöyteen liittyviä tutkimuslöytöjä aikaisemman tutkimuksen valossa.

4.1 Koulun tehtävät

Miettisen (1990, 11) mukaan luokkahuoneopetuksen malli ja rakenne ovat pysyneet lähes muuttumattomina yli sadan vuoden ajan. Miettinen kirjoittaa luokkahuoneopetuksen pysyvyyttä voitavan selittää reproduktioteorioilla, koulun ja luokkahuoneen rakenteella sekä opettajien sosialisaatiolla. Sirotkin´n viitaten (1983)

Miettinen toteaa luokkahuonemallin olevan yksi ”pysyvimmistä ja muuttumattomimmista ilmiöistä, joita käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteet tuntevat”. (Miettinen 1990, 11, 16.) Kautta aikojen on ollut olemassa ideaali hyvästä elämästä, johon useimpien yksilöiden oletetaan pyrkivän. Hyvään elämään ajatellaan yleisesti kuuluvan peruskoulun suorittaminen sellaisin arvosanoin, joilla jatkokoulutuspaikkaan ovet aukeavat. Ihmisten oletetaan koulutuksen jälkeen hakeutuvan koulutustaan vastaavaan ammattiin ja elättämään siten itsensä. Useimmat haaveilevat myös perinteisestä perheidyllistä puolisoineen ja lapsineen. Näistä haaveilivat myös oman tutkimukseni tytöt, joiden unelmat ja tulevaisuuden haaveet liittyivät ihan tavallisiin asioihin, kuten perheen perustamiseen ja lasten hankkimiseen. Tulevaisuudenkuvia sävyttivät kuitenkin huolet siitä, että normaalin elämän eläminen voi olla vaikeaa tai pelko omien lasten joutumisesta kokemaan yhtä vaikeita asioita elämässään. Tyttöjen haaveiden ja elämäntavoitteiden voidaan katsoa olevan osa sosiaalistamisprosessia, jonka kaikki yksilöt käyvät läpi kasvun ja kehityksen myötä. Yhteiskunnan jäsenet siis sosiaalistuvat tavoittelemaan tiettyjä asioita elämässään. Näihin yleisen hyvän elämän kriteereihin myös koulujärjestelmämme perustuu.

Koululla voidaan katsoa olevan myös muita tehtäviä sosiaalistamisprosessin lisäksi. Kasvatussosiologiassa koulutukselle määritetään tavallisesti kolme yhteiskunnallista tehtävää. Nämä tehtävät ovat Antikaisen (1993, 39) mukaan: 1) yhteiskunnallinen tai sosiaalinen valikointi, johon kuuluu koulutukseen valikoituminen, siellä harjaantuminen sekä edelleen ammattiin ja yleensä yhteiskunnalliseen kerrostuneisuuteen sijoittuminen, 2) taloudellinen kvalifikaatiotehtävä, eli ammatissa tarvittavien tietojen ja taitojen hankkiminen ja 3) sosialisaatio tai integraatiotehtävä, johon kuuluu vallitseviin arvoihin ja normeihin, oikeuksiin ja velvollisuuksiin sosiaalistuminen. Tämä kolmijako nojaa Durkheimin esitykseen ja jo 50-luvulla kohonneeseen funktionalismin käsitteisiin. Sen mukaan koululla on yllä mainittuja yhteiskunnallisia tehtäviä ja yhteiskunnan toimivuutta edistävä vaikutus. (Antikainen 1993, 39.)

Valikointi ilmenee myös omassa tutkimuksessani siten, että usean tytön keskimääräistä huonommat lähtökohdat sekä alhaisempi kulttuuripääoma ovat jo johtaneet ainakin jonkinlaiseen valikointiin koulussa sekä opettajien negatiiviseen suhtautumiseen. Tutkimukseni tytöt ovat malliesimerkkejä koulutuksessa tapahtuvasta vallankäytöstä ja Antikaisen (1993, 55) esittelemästä koulutuksen valikoitumisprosessin kolmivaiheesta.

Kaikki tytöt olivat peruskoulun loppuvaiheessa suuntaamassa korkeintaan ammatilliseen koulutukseen, jolloin koulutusajan voidaan ennustaa olevan melko lyhyt ja sitä seuraavan sijoittuminen työ- ja yhteiskuntaelämän alemmille ja vähemmän arvostetuille tasoille. Kuulan (2000) mukaan oppilaita valikoidaankin koulussa kognitiivisten kykyjen perusteella erilaisiin jatko-opiskelupaikkoihin, sosiaalisiin rooleihin ja lopulta erilaisiin työtehtäviin yhteiskunnassa. Valikoinnin perusteella osa oppilaista syrjäytyy. Erityisesti tyttöjen voidaan nähdä kuuluvan poikia räikeämmin jompaankumpaan äärilaitaan kuuluviksi. (Kuula 2000, 89-91.) Kvalifikaationäkökulmasta tarkasteltuna tutkimukseni tytöt eivät myöskään ole sopeutuneet koulun opetussuunnitelmallisiin ja piilo-opetussuunnitelmallisiin vaatimuksiin, opettajien ehdottomaan auktoriteettiasemaan ja heidän koulumenestyksensä on ollut heikkoa. Tutkimukseni tyttöjen kaltaisia oppilaita koulu ei palkitse, vaan toimii ikään kuin suodattimena kodin ja työmarkkinoiden välillä (Kivinen & Rinne 1988).

4.2 Opetussuunnitelman tarkastelua

Koulun virallinen opetussuunnitelma voidaan nähdä kirjoitettuna suunnitelmana, joka sisältää selitykset niistä toimenpiteistä ja järjestelyistä, joiden avulla kouluinstituutio pyrkii sille asetettuihin koulukasvatuksen päämääriin (Meri 1992, 53). Antikaisen (1998) mukaan opetussuunnitelma sisältää tavoitteet, evaluaation, teknologian ja ajoituksen. Opetussuunnitelman voidaankin katsoa olevan osa koulumaailman keskeisintä ydintä. (Antikainen 1998, 176-177.) Vaikka opettajan tehtävänä on melko pitkälle toimia kirjoitetun, virallisen opetussuunnitelman toteuttajana, ei se läheskään aina toteudu luokahuoneessa suunnitellulla tavalla. Paperille kirjoitetut tavoitteet ja sisällöt on toisinaan vaikeaa toteuttaa käytännössä. Eletty opetussuunnitelma kuvaakin sitä, miten opetussuunnitelma luokan käytännöissä toteutuu, eli miten opettaja ja oppilaat kokevat työskentelyn koulussa. Luokan tavat, aikataulut ja tottumukset välittävät oppilaalle kuvaa siitä, mitä kouluelämä oikeastaan on. Näin oppilaalle muodostuu kuva siitä, mitä on oppiminen, opiskelu ja opettaminen. Näiden kahden opetussuunnitelman tason lisäksi voidaan löytää myös kolmas ulottuvuus, jota kutsutaan piilo-opetussuunnitelmaksi. Piilo-opetussuunnitelma on tulosta oppilaiden kokeman todellisuuden tutkimuksesta. (Meri 1992, 53-58.)

Antikaisen (1998) mielestä kaikille oikeutettu oppivelvollisuus kätkee kuitenkin sisäänsä yhteiskunnallisten tehtävien tavoitteita, jotka lähemmässä tarkastelussa toteuttavat vain vallassa olevien ryhmien intressejä. Antikaisen mukaan opetussuunnitelma toimii pohjana valikoinnille ja sosiaalisen kerrostuman syntymiselle. Tasa-arvoiset tavoitteet jäävät toteutumatta, jolloin oppilaat luokitellaan hyviin ja huonoihin. Opetussuunnitelmaa ei ole laadittu nykyisen kaltaiselle hyvin heterogeeniselle joukolle erilaisia oppilaita, jotka kaikki tuovat kouluun omat suhtautumis- ja toimintatapansa. Nykyisellään opetussuunnitelma soveltuu vain osalle oppilaista, jotka selviytyvät. Toisten kohtaloksi jää syrjäytyminen, leimautuminen ja putoaminen koulun vaatimuksista. (Antikainen 1998, 176-177.)

Tämä Antikaisen väite opetussuunnitelman puutteista on kuitenkin PISA-tutkimusten valossa melko radikaali, sillä Suomen tulokset PISA-tutkimuksissa ovat hyviä nimeonomaan siksi, että täällä tuetaan myös heikompien selviytymistä. Suomessakaan eivät kaikki oppilaat kuulu menestyjiin, mutta täällä erot hyvien ja huonojen oppilaiden välillä ovat maailman pienimpiä. Toki oppilaat tulevat kouluun varsin erilaisista lähtökohdista joiden vaikutusta ei voida jättää huomiotta, mutta Suomessa pienituloiseen tai sosiaalisella asemalla mitattuna heikompaan perheeseen syntyminen ei automaattisesti tarkoita syrjäytymistä ja leimautumista. Tutkimuksen tyttöjenkin kohdalla lähtökohdat elämään olivat usein keskimääräistä haastavammalla, mutta siitä huolimatta tytöt kävivät koulua, olivat suuntaamassa ammatilliseen koulutukseen ja katsoivat tulevaisuuteen melko optimistisesti. Ehkä se onkin osittain myös koulu, joka on pitänyt vaikeassa elämänvaiheessa olevat tytöt kiinni yhteiskunnassa ja tarjonnut heille erityisopetuksen kautta mahdollisuuden suorittaa peruskoulu loppuun.

4.3 Piilo-opetussuunnitelma käytöksen määrittäjänä

Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan kaikkea sitä, mitä koulussa opitaan yleisen opetussuunnitelman tavoitteiden lisäksi tai jopa sen vastaisesti. Piilo-opetussuunnitelma liittyy koulun yhteiskunnallisiin tehtäviin, mutta se konkretisoituu luokkahuonekäytännöissä. Sitä voidaan siis tarkastella koulun sisäisenä ilmiönä tai laajemmalti yhteiskuntakriittisten piilo-opetussuunnitelmateorioiden valossa, jolloin koulussa tapahtuva implisiittinen oppiminen pyritään kytkemään laajempiin yhteiskunnallisiin tehtäviin, kuten reproduktio-teoriaan. Väljästi määriteltynä piilo-

opetussuunnitelma voidaan ymmärtää terminä, joka tarkoittaa koulun näkymätöntä toimintaa. (Kuula 2000, 17; Wren 1999, 593; Metso 1992, 271.) Antikaisen (1998, 176) mukaan piilo-opetussuunnitelmalla voidaan tarkoittaa joko virallisen opetussuunnitelman takana olevaa todellista järjestystä tai koulun ja koululuokan vuorovaikutuksen ehtoja. Piilo-opetussuunnitelman voidaan nähdä käsittävän myös näitä molempia yhdessä.

Koulussa piilo-opetussuunnitelman yhtenä näkyvänä piirteenä voidaan havaita rutiininomaiset vaatimukset. Jacksonin (1968, 4) mukaan koulua voidaan kuvailla paikkana, jossa istutaan, kuunnellaan, odotetaan, viitataan, seistään jonossa ja ojennellaan papereita. Leimaavaa koululle on standardisoitu ympäristö, läsnäolon pakollisuus, sosiaalinen intiimisyys sekä toistuvat rituaalit ja toiminnan syklisyys. Toiminnat seuraavat koulussa toisiaan muuttumattomina tunteista, päivistä tai jopa vuosista toiseen. Jacksonin mukaan jonkinlainen kuri ja järjestys ovat koulussa kuitenkin välttämättömiä kaaoksen välttämiseksi. (Jackson 1968, 5-9, 13.) Piilo-opetussuunnitelma ei Broodyn (1986, 15) mukaan muodostu kuitenkaan opettajan tietoisista pyrkimyksistä vaan koulutyön ehdoista, joita ovat esimerkiksi oppitunnin pituus, ainejako, koulun hierarkia, todistusjärjestelmä sekä oppilaiden kokemuksen ja oppisisältöjen välinen kuilu. Lämsä (1996) kirjoittaakin kouluyhteisön tiedostamattoman vaikuttavan suuresti opettajien ja oppilaiden toimintaan ja näiden merkityksiin. Koulun arkipäivän toiminnat koostuvat itsestäänselvyyksistä, joita noudatetaan kyseenalaistamatta, koska siten on aina toimittu. Näitä itsestäänselvyksiä ja säännönmukaisuuksia kuvataan muun muassa käsitteellä koulun piilo-opetussuunnitelma. (Lämsä 1996, 87-88.)

Tutkimuksessani piilo-opetussuunnitelma jäi lähinnä tutkijan konstruktioksi, josta tutkimusta aloittaessani lähdin liikkeelle. Tutkimukseeni valitut piilo-opetussuunnitelmalliset aika-tila- ja normatiiviset rituaalit löytyivät tutkittavien kertomuksista, mutta syvempään piilo-opetussuunnitelman tarkasteluun ei tutkimukseni yllä. Tutkimukseni ei myöskään kata ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja kanssakäymiseen liittyviä keskeisiä piilo-opetussuunnitelman alueita, joita tutkimustani aloittaessa tavoittelin. Tällä tarkoitan opetussuunnitelman virallisissa tavoitteissa korostettua itsenäistä ajattelua, joka käytännössä usein tukahdutetaan esimerkiksi opetukseen kuulumattomina ja sitä häiritsevinä välihuomautuksina ja liiallisesta

kriittisyydestä rankaisemisena (ks. Kuula 2000, 100). Oppilaan koulupäivää ei rytmitetä myöskään hänen oppimisensa ehdoilla, vaan koulupäivä etenee ruoka- ja oppituntien sekä välituntien saneleman rytmin mukaisesti riippumatta siitä, olisiko oppilailla aiheeseen liittyviä syvempiä kysymyksiä. Koulun keskustelukulttuuri on edelleen myös jossain määrin yhtä oikeaa vastausta etsivä, eikä kannusta erilaisten näkökulmien ja kannanottojen tarkasteluun. Kuitenkin myös koko piilo-opetussuunnitelman käsitteen tarpeellisuus voidaan kyseenalaistaa. Itse ajattelen sen kuitenkin olevan olemassa ja tarpeen tiedostaa opettajan työtä tehdessä, sillä tiedostamattomana se vaikuttaa jokapäiväisissä koulun tilanteissa. Itse ymmärrän Broadyn (1989, 96) tavoin piilo-opetussuunnitelman oppimisena, joka tarkoittaa nimenomaan opetussuunnitelmaan kirjoittamattomien asioiden oppimista. Itsessään tämä ei siis ole huono asia, mutta tiedostamattomana saattaa opettaa oppilaalle jotain sellaista, joka ei ole toivottavaa tai tarpeellista.

Koulun piilo-opetussuunnitelmallisten tekijöiden ajatellaan olevan niin luonnollisesti osa koulun arkirutiineja, että niiden kyseenalaistaminen tai edes tiedostaminen on todella vaikeaa. Tutkittavieni kohdalla tilanteen teki vieläkin haastavammaksi se seikka, että kaikki tytöt olivat haastatteluhetkellä vielä syvällä peruskoulumaailmassa sisällä. Perspektiiviä katsoa asioita kauempaa tai uudesta näkökulmasta ei siis välttämättä vielä löytynyt. Kirjoittamattomaan opetussuunnitelmaan liittyvät tekijät löytyivätkin tyttöjen vastauksista usein ikään kuin rivien välistä, puolihuolimattomina ja tavallaan kouluun itsestään selvinä kuuluvina asioina.

4.4 Haastavasti käyttäytyvien erityisopetus

Kuulan (2000, 19) mukaan koulun institutionaalisia tehtäviä kontrolloidaan ja toteutetaan esimerkiksi interventiodien avulla, joita ovat erilaiset sanktiot ja tukimuodot. Koulun yhtenä tehtävänä on sosiaalista oppilaita sekä yleiseen että koulumaailman järjestykseen, jolloin mielipiteitä jakavat interventiot nähdään osana koulukulttuuria. Erityisopetus voidaan nähdä yhtenä koulun tukimuotona, joskin kriittinen keskustelu erityisopetuksen ideologiasta eri tahojen välillä on edelleen voimakasta. (Kuula 2000, 19, 22.) Tänä päivänä erityisopetus nähdään kuitenkin kiinteänä ja luonnollisena osana peruskoulun arkipäivää ja opetusta. Erityisopetuksen avulla pyritään takaamaan kaikille oppilaille mahdollisuus oppivelvollisuuden suorittamiseen, ja tukemaan niitä oppilaita,

jotka eivät ilman erityistä tukea peruskoulusta selviäsi. Erityisopetuksen tehtävä voidaan nähdä sekä oppilaasta lähtevien yksilöllisten tarpeiden että koulujärjestelmästä lähtevien tarpeiden integraationa. Ensisijaisesti erityisopetuksen tulee kuitenkin vastata oppilaan erilaisuuteen ja vasta toissijaisesti keskittyä yleisopetuksen mahdollisuuteen, tietotaitoon ja halukkuuteen kohdata erilaiset oppijat. (Ihatsu & Ruoho 2001, 91-92.)

Siitä miten erityisopetus koulussa tulisi organisoida ja järjestää käydään jatkuvaa mielipiteiden vaihtoa. Integraation ja segregaaation hyödyt ja haitat eivät ole toisiaan poissulkevia, sillä nykyisen erityisopetuksen olemukseen voidaan nähdä vaikuttavan monet seikat. Näitä ovat esimerkiksi entistäkin heterogeenisempi oppilasjoukko ja yhteiskunnallisen kontrolli-ilmaston ideologiset muutokset, jotka toimivat yksinä selittäjinä (Kivirauma 1995, 9). Vertailtaessa luokatonta (ELA) ja luokkamuotoista sopeutumattomien (ESY) erityisopetusta voidaan tehdä johtopäätös, jonka mukaan luokaton eli laaja-alainen erityisopetus on luokkamuotoista vähemmän leimaavaa. (Jauhiainen 1991, 24). Kuulan (2000, 23) mukaan leimautuminen onkin yksi suurimpia erityisopetuksen etujen kääntöpuolista. Perinteisesti pojat ovat olleet erityisopetuksessa huomattavasti yliedustettuina ja erityisopetusta saavien oppilaiden lukumäärät myös kasvavat jatkuvasti. Erityisopetuksen huimasta kasvusta ei voida kuitenkaan tehdä suoria päätelmiä koskien esimerkiksi oppilaiden lisääntyntä aggressiivisuutta. Erityisopetus kontrolliverkostona ja poikkeavuuden seulontana on sen sijaan laajentunut ja moninaistunut. (Kivirauma & Kivinen 1986, 384.)

Seppovaaran (1998, 62) mukaan ESY-luokan oppilaat ovat yhä haastavampia käytökseltään ja enenevässä määrin sellaisia, joiden kaltaisia yritettiin 1970-luvulla kuntouttaa psykiatrisissa laitoksissa. Integraatiota ja sopeutumattomien oppilaiden siirtämistä yleisopetukseen vaikeuttaa myös se, että jopa 90 % luokanopettajista vastustaa sopeutumattomien, häiriköivien ja vaikeimmin vammaisten sijoittamista yleisopetusryhmiin (Moberg 1998, 145-146). Täysipäiväisen integraation sekä kasvatuksellisen kuntoutuksen edellytyksenä on ESY-luokalle tyypillinen monipuolinen vuorovaikutus opettajien, vanhempien ja eri tukitahojen välillä. Luottamus vanhempien ja opettajan välillä on välttämätöntä tavoitteiden täyttymisen kannalta. (Haapaniemi 2003.)

Kuula (2000, 178-179) tarkastelee väitöskirjassaan erityisopetusta institutionaalisesta näkökulmasta ja hyvin kriittisesti. Hänen mukaansa erityisopetus nimenomaan yläasteella on ongelmallinen, sillä ohjeita toiminnan järjestämiseksi ei ole. Erityisopetus voidaan institutionaalisesta näkökulmasta katsottuna nähdä kuntoutustapahtumana, mutta todellisuudessa erityisopetusfunktio on terapeutin jättäen esimerkiksi ESY-luokan oppilaat vaille riittävää jatko-opintokelpoisuutta. Erityisopetuksessa on myös havaittavissa sukupuolten välinen ero, jolloin opetuksen sisältö ja muodot rakentuvat pääasiassa poikien tarpeille. Erityisopetus on viime aikoihin saakka nähty poikien etuoikeutena. Pösön (1993, 20-21) mukaan tytöt ja pojat kulkevatkin erilaisia hoitopolkuja, jolloin kontrolli kuuluu pojille ja hoito tytöille. Tyttöjä myös herkemmin moralisoidaan, seksualisoidaan ja heidän rikkeitään psykologisoidaan.

Kuulan (2000, 178-179) mukaan opetus on erityisen ongelmallista käyttäytymishäiriöisten kohdalla sekä yleis- että erityisopetuksen kannalta. Käyttäytymishäiriöiset diagnosoidaan tulkinnanvaraisesti koulusta ja opettajista riippuen. Käyttäytymishäiriöiset ovat se oppilasryhmä, joka ainakin osaksi kulttuuritaustastaan johtuen törmää myös rankimmin koulun kulttuuritaustaan. Käyttäytymishäiriöisille oppilaille ei ole olemassa normaaliluokkia varten integroivaa ohjeistoa eivätkä opettajat tiedä miten näiden oppilaiden opetusta eriyttää.

4.5 Tyttöjen poikkeavuus

Sosialisaatiossa lapsi oppii vuorovaikutuksen kautta oman roolinsa ja paikkansa yhteiskunnassa. Sukupuoliroolit ovat keskeisiä sosialisaation muotoja, jotka voidaan nähdä siirtyvät sukupolvilta toisille. Sukupuoliroolit sisältävät normeja ja odotuksia, jotka kohdistuvat miehenä tai naisena olemiseen. Sukupuoli-identiteetin katsotaan löytyvän näiden normien ja odotusten sisäistämisen sekä ulkomailman antaman palautteen myötä. Nämä yhteiskunnassa hyväksytyt käyttäytymismallit ilmenevät stereotyyppien kautta ja ovat osaksi kulttuurin tuottamaa. (Lähteenmaa & Näre 1992, 13; Palmu 1992, 302; Teräs 2005, 59; Delamont 1980, 5.)

Määriteltäessä sukupuolta voidaan Reisbyn (1999, 22-23) mukaan löytää ainakin neljä eri tasoa. Näin ollen sukupuolen kehittymiseen vaikuttaa biologian lisäksi yksilölliset piirteet, kulttuuriset ja sosiologiset suhteet. Sukupuoli rakentuu yhteiskunnallisissa

puitteissa ja on historiallinen. Ei ole siis olemassa yhtä tyttö- tai poikaroolia, johon lapset soviaalistetaan. (Lahelma & Gordon 1999, 91; Reisby 1999, 22-23.) Reisbyn sukupuolen tasot, joihin Nielsen ja Rudberg (1992) ovat voimakkaasti vaikuttaneet, ovat sosiologinen, kulttuurinen, biologinen ja psykologinen sukupuoli.

Ruoppilan (1995) mukaan tyttöjen poikkeavuus voidaan havaita yhdessä tai useammassa sukupuolikategoriassa. Poikkeavuuden kohdistuessa biologiseen sukupuoleen voidaan tyttö luokitella seksuaalisesti poikkeavaksi. Tällöin poikkeavaa käytöstä on maskuliinisuus, androgyynisyys, yhteisön mielestä liiallinen seksuaalisuus tai epäsiiveellisyys. Jos poikkeavuus kohdistuu psyykkiseen tai psykologiseen sukupuoleen voivat suhteet perheeseen tai ihmissuhteisiin olla epätydyttäviä tai tavanomaisesta poikkeavia. Yksilön tai hänen läheistensä yhteiskunnallisen aseman tai taloudellisen tilan ollessa poikkeava, kohdistuu poikkeavuus sosiaaliseen eli sosiologiseen sukupuoleen. Kulttuuriselta sukupuoleltaan poikkeava on puolestaan sellainen tyttö, joka ei istu tai asetu hänelle varattuun paikkaan naisten elämänpiirissä. Tällöin tyttö on elämäntavaltaan poikkeava. Ruoppilan mukaan edellä mainitut neljä sukupuolikategoriaa ovat yhteydessä niihin teorioihin, joiden avulla tyttöjen poikkeavuutta voidaan selittää. Neljän kategorian avulla voidaan yksityiskohtaisemmin tarkastella yksilön poikkeavuutta ja sen suuntautumista. Nelijako myös helpottaa niiden tekijöiden ymmärtämistä, joiden mukaan poikkeavaksi luokittelu tapahtuu. (Ruoppila 1995, 14.)

Olen valikoinut brittitutkija Lynn Daviesin (1984) viidestä tyttöjen poikkeavuutta selittävästä teoriasta neljä tutkimukseni kannalta olennaisinta ja mahdollisia uusia näkökulmia omiin tutkimustapauksiini tuovia näkökulmia. Mikään teorioista ei yksin onnistunut selittämään tutkittujen brittityttöjen poikkeavuutta, mutta toisiaan täydentäen ne tuovat monipuolista näkökulmaa tyttöjen poikkeavuuden käsitteellistämiseen.

Biologiset teoriat selittävät tyttöjen ja naisten pahantapaisuutta biologisilla vaistoilla, pelolla, vihalla, rakkaudella ja halulla. Naiset on perinteisesti nähty omaavan miehiä enemmän niin sanottua rakkauden vaistoa, joka selittäisi naisten ajautumisen prostituutioon ja poikkeavaan seksuaalisuuteen, eli biologisen sukupuolen poikkeavuuteen. 60-luvulla pyrittiin löytämään selityksiä tyttöjen poikkeavuuteen rikoksen tehneiden tyttöjen matalammasta älykkyydestä, poikkeavasta keskushermoston

toiminnasta sekä heikentyneestä terveydentilasta. Näiden teorioiden puutteena voidaan kuitenkin nähdä se seikka, että ilmiöllä on myös poliittisia, oikeudellisia ja kulttuurisia asiayhteyksiä. Biologiset teoriat tukevat vahvasti perinteisiä stereotyyppioita ja käsityksiä sukupuolten epätasa-arvosta, eivätkä tutkimukset ole huomioineet poikkeavien omia perusteluja erilaisuuteensa. Kulttuuriset ja taloudelliset tekijät saattavatkin esittää paljon suurempaa roolia poikkeavuuden synnyssä kuin biologia. (Davies 1984, 145-155.) Ruoppila (1995, 15) tuo esiin kuitenkin seikan, jonka mukaan tyttöjen varhainen biologinen kehittyminen ja sen mukanaan tuomat uudet ja osin hämmentävät tilanteet saattavat vaikuttaa poikkeavuuden syntyyn tai jopa synnyttää poikkeavaa käytöstä.

Sosiaalistaminen ja kontrolli vaikuttavat tyttöjen poikkeavuuteen ympäristön odotusten ja odotusten mukaisen käytöksen toteuttamisen kautta. Tyttöjen katsotaan yleensä sosiaalistuvan ympärillään oleviin naisiin, jolloin he perivät äitiensä kontrollin. Tällöin kontrollijärjestelmän voidaan nähdä uusintavan itse itseään. Sosiaalistamisteorioissa perheet ovat suuressa roolissa, jolloin poikkeavuuden nähdään kohdistuvan psykologiseen sukupuoleen. Tyttärille ei sallita poikkeavaa käytöstä siinä missä pojille, jolloin erityisesti äitien ja tyttärien välille kehittyy helposti ristiriitatilanteita. (ks. luvut 3.4.1 ja 3.4.2.) Särkyneet kodit, vaikea äiti-tytär -suhde tai maskuliininen sukupuoli-identiteetti ovat mahdollisia selityksiä poikkeavuuteen. Kasvatuksen ja sosiaalistamisen myötä tytöille kehittyy poikia paremmat suhteet aikuisiin, he hyväksyvät helpommin moraalिसäännöt ja omaavat suuremman itsekontrollin. (Davies 1984, 155-160.) Ruoppila kuitenkin kritisoi sosiaalistumisteorioita siitä, että yksilön ihmissuhteita ja omia vaikuttimia ei juuri huomioida. On liian yksinkertaistettua ajatella, etteivät esimerkiksi ystävyysuhteet ja ihanteet vaikuttaisi lainkaan poikkeavan käytöksen syntyyn. (Ruoppila 1995, 18.)

Alakulttuurisissa lähestymistavoissa poikkeavuus kohdistuu sekä sosiaaliseen että kulttuuriseen sukupuoleen. Vertaisryhmä on tällöin suuressa roolissa yksilön käyttäytymisen muokkaajana, sillä vertaisryhmän säännöt ajavat yhteisön asettamien sääntöjen ohi yksilön käytöksen ohjaamisessa. (Ruoppila 1995, 18.) Daviesin (1984) mukaan tyttöjä tavataan poikia harvemmin alakulttuurien jäseninä, koska heillä ei yleensä ole tarvetta tai poikien tavoin mahdollisuuksia tällaiseen toimintaan. Tiukka kontrolli, tyttöjen näkeminen tulevina äiteinä ja vaimoina ja sosiaalinen paine estävät tyttöjä sitoutumasta poikkeaviin alakulttuureihin poikia tehokkaammin. Tyttöjen

yhteiskunnallinen asema nähdään myös edelleen jossain määrin miehen aseman kautta rakentuvana, jolloin tyttöjen vähäistä osallisuutta alakulttuureissa selitetään sillä, että tyttöjen tulevaisuuden yhteiskuntaan sijoittuminen tapahtuu poikia kivuttomammin. (Davies 1984, 165-167.) Kaiken kaikkiaan vaikuttaa siltä, että tytöt ovat vähemmän riippuvaisia ryhmän päätöksistä kuin pojat. Tytöt tarvitsevat poikia vähemmän ryhmän tukea ja ratkaisuja tehdessään omia valintojaan. (Ruoppila 1995, 20.)

Leimaamisteoriat käsittelevät ihmisten luokittelemista eri ominaisuuksien perusteella. Daviesin (1984, 181) mukaan sosiaalisissa yhteisöissä on sovittuja sääntöjä, joita kaikki eivät pysty noudattamaan. Tällöin osan ihmisistä kohtaloksi jää ulkopuoliseksi joutuminen ja poikkeavaksi leimaaminen. Yksilö voidaan leimata poikkeavaksi kaikissa sukupuolikategorioissa, siis biologiselta, sosiaaliselta, psykologiselta ja kulttuuriselta sukupuoleltaan. Tyttöjä ja poikia myös leimataan eri perustein, joskin esimerkiksi koulussa ensimmäisinä kouluvuosina saatu leima näyttäisi vain vahvistuvan vuosien myötä. (Davies 1984, 193). Ruoppila (1995) tuo myös esiin mielenkiintoisen näkökulman, jolloin leimaaminen voidaan nähdä myös positiivisena ilmiönä. Tällöin esimerkiksi sopeutuneiksi ja hyvätapaisiksi leimatut oppilaat hyötyvät positiivisesta leimastaan. Mahdollinen kapinakäyttäytyminenkin on näiden oppilaiden kohdalla nähty lähinnä sallittuna rajojen etsimisenä. (Ruoppila 1995, 22.)

Pösön (1993, 247, 253) mukaan tyttöjen pahantapaisuuden ja poikkeavuuden määrittely tapahtuu aina poikia monisisältöisemmin. Hänen mukaansa tyttöjä liitetään moninaisemmin sosiaaliseen ja siihen kohdistuviin normiodotuksiin kuin poikia. Tyttöjen pahantapaisuus tulkitaan myös aina suhteessa muihin ihmisiin ja muiden ihmisten odotuksiin. Coheniin (1985) viitaten Pösö toteaa maskuliinisuuden leimaavan niin nuorten poikkeavuutta ja kapinaa kuin koko nuorisotutkimusta. (Pösö 1993, 21.)

5 Pohdinta

5.1 Haastavasti käyttäytyvien tyttöjen kohtaamisesta

Koulujärjestelmämme vaikeudet kohdata sopeutumattomia oppilaita mietityttävät, sillä PISA-tutkimusten mukaan Suomea parempaa koulujärjestelmää on vaikea löytää. Suomesta otetaan ja tulisi ottaa mallia muihin maihin opetuksen järjestämistä koskevien taloudellisten ja lainsäädännöllisten tekijöiden lisäksi varhaisessa puuttumisessa, koulujen tasa-arvoisessa kohtelussa, moniammatillisen yhteistyön tekemisessä sekä erityisopetuksen järjestämisessä (ks. Itkonen & Jahnukainen 2007, 10-16; Norton Grubb, W. 2005). PISA-tutkimusten mukaan Suomessa erot hyvien ja huonojen oppilaiden välillä ovat kansainvälisesti vertailtuna pieniä, ja koululaitoksemme yksi hyveistä perustuukin siihen että se pitää huolta kaikista oppilaista. Sosio-emotionaalisisista ongelmista kärsivät oppilaat ovat kuitenkin myös Suomessa se erityisoppilaiden ryhmä, jonka määrä pysyy kaikissa ikäluokissa samana huolimatta siitä, että yleensä Suomessa varhaisen ongelmiin puuttumisen vuoksi erityisopetuksen tarve alakoulusta yläkouluun vähenee (Itkonen & Jahnukainen 2007, 15). Ehkä tämä kertoo jotain myös siitä, että käyttäytymishäiriöt ovat koulun kannalta yksiä vaikeimmin kohdattavia ja puututtavia ongelmia. Myös tutkimukseni tyttöjen ongelmat koulun ulkopuolella olivat olleet niin suuria, ettei kiinnostusta tai motivaatiota koulunkäynnille jäänyt. Tällöin myös koulun mahdollisuudet puuttua ongelmiin ovat rajalliset, koska ne sijaitsevat koulun ulkopuolella. Toki juuri Suomessa erinomaisesti toimivan ja arvostetun moniammatillisuuden vuoksi koulu on oppilaiden ongelmista monia muita maita paremmin selvillä, mutta kaikkia ongelmia ei oppilashuoltoryhmissäkään voida ratkaista ja poistaa.

Tutkimukseni tavoitteena oli löytää ja kuvata tyttöjen koulukokemuksia, sopeutumattomuuden syitä koulussa ja sen ulkopuolella sekä pohtia tyttöyttä yhtenä sopeutumattomuuden ulottuvuutena. Seuraavassa käsittelen näitä teemoja tutkimukseni koko lähestymistapaa arvioivasta ja tiedostamiseen pyrkivästä näkökulmasta.

Tyttöjen koulukokemukset

Tutkimukseni tyttöjen koulukokemukset olivat yllättävänkin samankaltaisia, jolloin ongelmat koulussa astuivat kuvioihin vasta yläkouluun siirtymisen aikoihin. Murrosiän kynnyksellä oli siis tapahtunut radikaaleja, negatiivisia muutoksia tyttöjen sosiaalisissa suhteissa. Vaihtoehtoisesti ongelmia oli ollut jo kauan, mutta kenties osittain juuri murrosikä oli tuonut ongelmat pintaan ja ajankohtaisiksi. Yläkoulussa ongelmat olivat joka tapauksessa kärjistyneet siten, että yleisopetus ei enää tyttöjen haastavaa käytöstä kyennyt kohtaamaan. Vaikka koulun ulkopuolisia tekijöitä ei tutkimukseni tyttöjen kohdalla voi ohittaa, lisäsi koulu nuorten ongelmia toimimattomilla käytänteillään, kuten Kuulan (2000) sekä Miettisen (1990) kuvaaman pirstalemaisuuuden vuoksi. Tutkimukseni tyttöjen tapauksessa myös jo oman sosiaalisen ympäristön rikkonaisuus saattoi lisätä koulussa kaivattua pysyvyyden ja kiinnittymisen tunnetta. Ehkä myös tämän vuoksi tytöt viihtyivät koulussa huonosti ja kritisoivat sitä voimakkaasti.

Yhtenäistä tutkimukseni tytöille oli myös täydellinen yksimielisyys erityisopetuksen toimivuudesta. Tytöt eivät haikailleet takaisin yleisopetukseen, vaan viihtyivät pienryhmässä niin hyvin, että paluu isoon ryhmään tuntui osasta tytöistä jopa täysin mahdottomalta ajatukselta. Erityisopetus oli tyttöjen kohdalla onnistunut erinomaisesti tehtävässään kohdata tutkittavien erityisyys, joten tuntuu luonnolliselta ettei paluu yleisopetukseen ja vanhojen ongelmien keskelle houkuttanut. ESY –opetuksen tavoitteena voidaan kuitenkin pitää oppilaan palauttamista yleisopetukseen ”kuntoutumisjakson” jälkeen. Tyttöjen kannalta ongelma onkin siinä, että yleisopetus ei ole muuttunut tyttöjen erityisopetusjakson aikana. Tällöin ongelmat yleisopetuksessa uusiutuvat, sillä kulttuuri yleisopetuksen ryhmissä on täysin erilainen verrattuna pienryhmiin.

Pienryhmää luotsaava erityisopettaja nousi tyttöjen kuvauksissa yhdeksi merkittävimmistä pienryhmässä viihtymistä selittäväksi tekijäksi. Erityisopettajalta löytyi halua auttaa ja kuunnella, aitoa kiinnostusta oppilaisiin sekä molemminpuolista kunnioitusta. Erityisopettajan ja oppilaan vuorovaikutus on aitoa ja erityisopettaja toi kapinoiville nuorille pysyvän ja luotettavan aikuisen mallin. Tyttöjen kuvausten perusteella erityisopettaja näyttäytyi myös kokonaisuuksia huomioivana, jolloin he näkivät tyttöjen ongelmien sijaitsevan laajemmalla kuin yksin oppilaassa. Myös pieni luokkakoko, tiivis ryhmä ja oma luokkatila selittivät tyttöjen hyvää viihtymistä

pienryhmässä. Kun tähän vielä lisää toimivan ja mutkattoman opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen sekä kullekin yksilöllisesti laaditut oppisisällöt, on arvoitus hyvään kouluviihtymiseen ratkaistu.

Tytöt oli siirretty yleisopetuksesta pienryhmään opiskelemaan, sillä yleisopetus ei ollut tyttöjen kohdalla kyennyt kohtaamaan heidän erityisyyttään. He opiskelivat pienryhmässä täyspäiväisesti, joskin integraatiokokeiluja oli tehty kirjavin kokemuksin. Koulun ja erityisesti yleisopetuksen muutosodotukset kohdistuvat siis siinä mielessä vain oppilaisiin, että yleisopetus ei pyrkinyt muuttamaan toimintatapojaan, vaan siirsi hankalan oppilaan erityisopetukseen. Kaikkia osapuolia tyydyttävään ratkaisuun ei kuitenkaan päästä sellaisella mallilla, joka keskittyy vain oppilaan muuttamiseen. Myös kouluyhteisön tulee kyetä muuttamaan ja tiedostamaan piilo-opetussuunnitelmalliset tekijät, jotka määrittävät koulun käytänteitä ja oppilaiden käyttäytymisodotuksia. Kenties tässä kohtaa onkin muuten hyvin toimivalla koululaitoksellamme kehityksen paikka. Ekologista näkökulmaa soveltava koulu mahdollistaisi yhä useamman oppilaan opiskelun yleisopetuksessa ja toisi muutoksen koko kouluyhteisön asenteisiin. Aina tulee olemaan tutkimukseni kaltaisia tyttöjä ja poikia, jotka eivät sopeudu kouluun ja joille tämänhetkinen pienryhmäopetuksen malli on toistaiseksi paras ratkaisu. Nyt kaivataankin uusia tapoja kohdata haastavasti käyttäytyviä nuoria, ja Naukkarisen (1999) esiin tuoma ongelmatilanteen uudelleenmäärittely saattaisi tarjota näkökulmia ja antaa koululle uusia malleja toimia. Ongelmatilanne nähdään tällöin koko kouluyhteisön ongelmana, mutta ennen kaikkea ongelman positiivisten puolien ja mahdollisuuksien sävyttämänä.

Tutkimukseni tyttöjen koulukokemukset olivat muuttuneet selkeästi erityisopetukseen siirtymisen jälkeen. Koulussa esiintyvät ongelmat olivat pienluokkaan siirtymisen jälkeen taakse jäänyttä aikaa, ja erityisluokasta oli vaikeata löytää yhtään negatiivista puolta. Kenties yleisopetus voisikin ottaa mallia erityisopetuksesta ja antaa opetusta erityispedagogisella otteella, jolloin erityisopetussiirtoja käyttäytymisen ongelmiin tarvitsisi tehdä vähemmän. Pienemmät luokkakoot, pysyvämpi ryhmä, oppilaiden tarpeista ja kiinnostuksen kohteista nousevat oppisisällöt sekä opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen panostaminen ovat tutkimukseni mukaan erityisopetukselle tyypillisiä piirteitä, mutta myös yleisopetuksessa ne voisivat olla

ratkaisevia tekijöitä oppilaiden koulussa viihtymisessä. (ks. myös Reuna & Salminen 2001, 101.)

Toisaalta tulee myös tunnustaa koulujärjestelmämme rajat ja puitteet joissa opetusta annetaan. Taloudellisista seikoista johtuen optimaalista opetusta pienissä opetusryhmissä ei ole aina mahdollista antaa. Tutkimukseni näkökulma myös korostaa koulun muutoksen tarvetta laittaen vähemmän painoa sille tosiasialle, ettei yleisopetus ehkä koskaan voi kuitenkaan kohdata kaikkia oppilaita. Täydelliseen inklusiiviseen opetukseen pyrkiminen edellyttäisi koulun asenteiden muuttumisen lisäksi suuria muutoksia monella käytännön opetustyön saralla. Kokonaan toisen tutkimuksen aihe onkin se, onko sellaiseen malliin edes tarvetta pyrkiä. Oman tutkimukseni perusteella erityisopetus näyttäytyy kuitenkin vain positiivisessa valossa. Tämän tutkimuksen viitekehystä katsottuna erityisopetus on välttämätön, tärkeä ja pääosin positiiviseksi koettu opetuksen osa-alue.

Tyttöjen sopeutumattomuuden syyt

Tutkimukseni tytöt oli siirretty erityisopetukseen haastavan käytöksen vuoksi. Ekologisen systeemiteorian mukaisesti nuorilla saattoi olla ongelmia koko ekologisessa systeemissä tai jossain sen osassa. Tällöin yhdessäkin ekologisen systeemin osa-alueessa sijaitseva ongelma heijastui nuoren elämään ja aiheutti ongelmallista käytöstä. Tytöt selittivät sopeutumattomuuttaan kouluun useilla syillä, joita olivat moninaisten toimimattomien koulun käytänteiden lisäksi ongelmat koti- kaveri- ja opettajasuhteissa sekä omat sisäiset ominaisuudet ja kyvyt. Kukaan tutkituista ei kuitenkaan selittänyt omia ongelmiaan koulussa vain koulun käytänteisiin ja esimerkiksi huonoon opettaja-oppilas –suhteeseen vedoten. Koulun ulkopuolisilla tekijöillä näyttääkin tutkittavien tapauksessa olevan hyvin suuri merkitys ongelmallisen käytöksen syytä etsittäessä ja sitä selitettäessä. Vaikuttaakin siltä, että ensisijaiset ongelmallista käytöstä aiheuttavat tekijät sijaitsevat usein koulun ulkopuolella, mutta vaikeaksi koetussa elämäntilanteessa oleva nuori kokee jäykät ja rutiinomaiset koulun käytänteet ahtaina ja ärsyttävinä. Tällöin aiheutuu törmäyksiä koulun sääntöihin ja negatiiviksi koettuihin käytänteisiin, ja usein juuri tässä vaiheessa yleisopetus joutuu kohtaamaan sen tosiasian, ettei enää pärjää haastavan oppilaan kanssa.

Koulun käytänteistä ja tutkimuksessani piilo-opetussuunnitelma –käsitteen alla tarkastelluista tekijöistä tutkimukseni tytöt törmäsivät eniten sääntöihin, joiden tarkoituksenmukaisuus kyseenalaistettiin monen tytön kohdalla. Sääntöjä muistettiin huonosti, ja osa niistä koettiin täysin ylhäältä annetuiksi. Myös rangaistusmenetelmiä kritisoitiin, erityisesti niiden epäoikeudenmukaisuutta ja tehottomuutta. Rangaistuksiin toivottiin enemmän kohtuutta ja huomion kiinnittämistä myös siihen, mikä saa oppilaan toimimaan vastoin sääntöjä. Muita kompastuskiviä koulun sisällä aiheuttivat eniten opettajat, joiden kanssa tapahtuneet yhteenotot olivat usein ensimmäisiä varoitusmerkkejä tulevista ongelmista. Tulehtuneet välit opettajien kanssa aiheuttivat tyttöjen tapauksessa lintsauskierteen alkamisen tai opiskelun käymisen mahdottomaksi jatkuvan tunnilla häiriköinnin vuoksi. Muuten piilo-opetussuunnitelmallisiksi tutkimuksessani luokitellut tekijät eivät nousseet sopeutumattomuutta varsinaisesti selittäviksi tekijöiksi, vaan niiden todettiin vaikuttavan lähinnä koulussa viihtymiseen.

Annin lausahdus ”*Ku ei mua kiinnostanu ku oli omiaki ongelmia*” kokoaa yhteen tutkimukseni keskeisimmän löydön. Vaikka tytöt löysivät koulusta paljon parannettavaa erityisesti säännöistä, rangaistusmenetelmistä sekä opettajista, löytyivät merkittävimmät koulun kannalta ongelmallista käytöstä selittävät tekijät koulun ulkopuolelta ja pääosin sosiaalisista suhteista. Monenlaiset vaikeudet kotona olivat hyvin yleisiä ja muualla kuin kotona asuminen oli tutkittavieni keskuudessa lähes yhtä tavallista kuin vanhempien kanssa asuminen. Tutkimukseni tyttöjen sopeutumattomuus ei kuitenkaan radikaalisti eronnut aikaisemmissa tutkimuksissa kartoitettujen poikien koulusopeutumattomuutta selittävistä tekijöistä. Koulun ulkopuoliset tekijät nousivat erittäin merkittävään asemaan, jolloin ongelmat koulussa voitiin nähdä heijastuksina koulun ulkopuolisista ongelmista. Vaikka koulu ja yhteiskunta tyttöjen haastavaa käytöstä kavahtaakin vielä poikia enemmän, ovat käyttäytymiseen johtavat syyt sekä tytöillä että pojilla samanlaisia. Sopeutumattomuuden yhtenä oireena tytöillä tosin korostui pinnaaminen siinä missä pojat aikaisempien tutkimusten valossa suuntasivat pahan olonsa selkeästi ulospäin. Kuitenkin myös tutkimukseni tytöt kertoivat riehumisesta ja äänekkäästä kapinoinnista, joten myös jonkinlaista perinteisten sukupuoliroolien murtumista on havaittavissa.

LOPUKSI

Siihen miksi tutkimukseni tytöt käyttäytyivät perinteisesti tytöille ei-tyypillisellä tavalla suunnaten häiriökäyttäytymisen ulospäin, ei tutkimukseni anna vastausta. Temperamenttipiirteet, tyttöjen itsensäkin esiin tuoma oma poikamaisuus tai muutokset perheissä, yhteiskunnassa ja nuorisokulttuurissa saattavat selittää tyttöjen käytöstä. Tytöille asetetut käyttäytymisodotukset ja vaatimukset erosivat tutkittujen kokemusten perusteella jossain määrin poikien omista, ja tyttöjen avointa häiriökäyttäytymistä pidettiin edelleen jonkin verran vieraana ja vaikeana asiana. Sinänsä siis tutkimukseni näkökulma oli ajankohtainen jättäen kuitenkin lukuisille jatkotutkimusaiheille tilauksen.

Tutkimukseni heikosta yleistettävyydestä huolimatta voidaan vetää ainakin suuntaantavia johtopäätöksiä siitä, etteivät tyttöjen ja poikien sopeutumattomuuden syyt ole kovin kaukana toisistaan. Tutkimukseni lähestymistavan vuoksi koulun rooli sopeutumattomuuteen vaikuttavana tekijänä sai melko suuren roolin tutkimuksessani. Alun perin melko kriittinen ja koulujärjestelmäämme kyseenalaistava tutkimukseni näkökulma muuttui tutkimuslöytöjen myötä, ja nyt pitkällisen tutkimusprosessin päätteeksi katson tutkimusaihettani ja koulujärjestelmäämme eri näkökulmasta. Koulu näyttäytyy nimittäin tutkimukseni valossa kuitenkin vasta sopeutumattomuuteen toissijaisesti vaikuttavana tekijänä, jonka merkitys sopeutumattomuuteen vaikuttajana astuu kuvioihin vasta koulun ulkopuolisten tekijöiden ollessa kaaoksessa. Koulu sinänsä ei siis sopeutumattomuutta voi poistaa millään yksittäisellä toimenpiteellä, mutta voisi kenties muutenkin hankalassa elämäntilanteessa olevien nuorten ongelmia omalta osaltaan helpottaa. Hyvin organisoitu, pääsoin yleisopetuksen yhteydessä, tarjottu erityisopetus onkin ehkä parhaimmillaan tätä oppilaan ongelmien huomioimista ja niihin vastaamista.

Tutkimukseni tytöt olivat selviytyjiä, jotka negatiivisistakin elämäkokemuksista huolimatta olivat lähivuosina päättämässä peruskoulua ja suuntaamassa ammatilliseen koulutukseen. Tytöt selvisivät koulussa ainakin raskaimman vaiheen yli erityisopetuksen avulla, jolla riitti metodeja ja menetelmiä tyttöjen kohtaamiseen yksilönä silloinkin kun yleisopetus oli tyttöjen kohdalla kuvainnollisesti nostanut kätensä pystyyn. Tytöt myös arvostivat koulusta saatavia elämänohjeita ja vinkkejä hyvän elämän elämiseen, vaikka kertoivatkin epävarmuuden tunteista sen suhteen,

millaista hyvän tai normaalin elämän tulisi olla. Vaikka tulevaisuus näyttäytyikin työillä menneisyyden varjostamana tai epävarmana, omasivat kaikki tytöt unelmia ja haaveammatteja. Niitä kohti ponnistellessaan tytöt tulevat toivottavasti löytämään paikkansa elämässä ja yhteiskunnassa.

5.2 Tutkimusmenetelmän arviointia ja jatkotutkimusaiheita

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut kuvata yhdeksän kouluun sopeutumattoman tytön koulukokemuksia ja syitä haastavan käytöksen takana. Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä toimi tyttöjen teemahaastattelut, jotka osoittautuivat hyväksi valinnaksi tutkimusaineiston keräämiseksi. Haastattelun avulla pääsin lähelle nuoria, pystyin keräämään monipuolisen aineiston ja tavoittamaan keskustelunomaisuuden, johon ennen haastattelujen aloittamista pyrin. Teemahaastattelurunko eli ja hioutui jossain määrin haastatteluja tehdessäni, mutta tein yhdeksän onnistunutta haastattelua, jossa toki painottuvat kunkin tutkittavan kohdalla hänen kannaltaan merkittävimmät tekijät. Haastattelun avulla sain vastaukset tutkimusongelmiini.

Tutkimushaastatteluissani painoutuivat eri seikat haastattelusta riippuen, mutta koen sen kuitenkin myös tutkimukseni vahvuudeksi. Eri teemat siis korostuivat haastattelusta riippuen, ja teemoihin käytettiin aikaa aina sen verran kuin ne kussakin haastattelussa tyttöjä puhuttivat. Näin sain jokaisesta teemasta paljon aineistoa ja pyrinkin sitä tasapuolisesti hyödyntämään. Valitsemani melko runsaat tutkimussitaatit olen pyrkinyt valikoimaan tasapuolisesti siten, että sitaatit rakentavat kuvaa jokaisesta työstä kenenkään nousematta näkyvyydessä muiden ohi. Koska tutkimusteemat painottuivat tyttöjen kohdalla eri tavoin, on luku 2.5 tärkeä sekä yhtenä tutkimusongelmana olleen tyttöjen koulukokemusten kuvaajana että myös kokonaiskuvan rakentajana kustakin tutkitusta.

Tutkimukseni tuo esiin tyttöjen oman näkökulman sopeutumattomuuteen, mutta jättää koulun, opettajien ja vanhempien näkökulman huomioimatta. Jatkotutkimuksia ajatellen olisi mielenkiintoista laajentaa tutkimusta kattamaan myös näiden tahojen käsityksiä tyttöjen koulusopeutumattomuudesta. Aineen- ja erityisopettajat seuraavat aitiopaikalta koulussa ilmenevää haastavaa käytöstä, joten heiltä saisi varmasti ajanmukaista tietoa ja

kokemuksia koulu-sopeutumattomuudesta yleisesti, mutta myös siitä millainen on se tyttöjen suhteellisen pieni joukko, joka ei kouluun sopeudu. Koska tutkimukseni tuloksia ei voi yleistää koskemaan kaikkia samankaltaisten ongelmien kanssa painivia nuoria, voisi määrällinen tutkimus suurella otoskoollla olla myös paikallaan. Koulussa perinteisestä tytön roolista poikkeavat tytöt ovat toistaiseksi suhteellisen tutkimaton joukko, joten suuren joukon kerralla tavoitettava tutkimus toisi arvokasta ja yleistettävää tietoa tyttöjen koulu-sopeutumattomuudesta ja ongelmista niiden taustalla.

Ajankohtainen olisi myös tyttö-tutkimus ja tutkimus tasa-arvon toteutumisesta koulussa. Miesten ja naisten tasa-arvo puhuttaa yleisesti yhteiskunnassamme tällä hetkellä, joten sen toteutuminen jo lasten parissa ja luokkahuoneessa olisi mielenkiintoinen tutkimuskohde. Havainnointi luokissa sekä opettajien tietoisesta ja tiedostamattomasta oppilaiden välisen kohtelun vertaaminen voisi olla avartava tapa tutkia tasa-arvoa koulussa unohtamatta tietenkään oppilaiden omaa kokemusta asiasta. Kun koulu toimii yhtenä merkittävimmistä sukupuoleen sosiaalistajista ja sukupuolirooleihin kasvattajista, on tärkeää tiedostaa opettajien ja koulun rooli mahdollisten stereotyyppien ylläpitäjänä ja vahvistajana.

LÄHTEET

- Aaltonen, M., Ojanen, T., Vihinen, R & Vilén, M. 2003. Nuoren aika. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Abrams, B. J. 2005. Becoming a Therapeutic Teacher for Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Council for Exceptional Children* 38, 40-45.
- Antikainen, A. 1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Benjamin, S. 2003. Gender and special educational needs. Teoksessa C. Skelton & B. Francis (toim.). *Boys and girls in the primary classroom*. London: Open university press, 98-112.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. 2. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Tampere: Vastapaino.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. 4. painos. Cambridge: Harvard university press.
- Davies, L. 1984. *Pupil Power. Deviance and gender in school*. London: Falmer Press.
- Delamont, S. 1980. *Sex roles and the school*. London: Methuen & co.
- Dillon, R. F. & Osborne, S. S. 2006. Intelligence and Behavior Among Individuals Identified With Attention Deficit Disorders. *Exceptionality* 14, 3-18.
- Dyffy, J., Warren, K. & Walsh, M. 2001. Classroom Interactions: Gender of Teacher, Gender of Student, and Classroom Subject. *Sex Roles* 45, 579-593.
- Ervasti, L. 1997. Koulu uudistuu, uudistuuko opettaja? Aineenopettajan mahdollisuudet erityisoppilaan huomioimiseen peruskoulun yläasteella. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerrus.
- Gentry, M., Rizza, M. & Gable, R.K. 2002. Students' Perceptions of Classroom Activities: Are There Grade-Level and Gender Differences? *Journal of Educational Psychology* 94, 539-544.
- Gordon, D. 1983. Rules and the Effectiveness of the Hidden Curriculum. *Journal of Philosophy of Education* 17, 207-218.

- Haapaniemi, L. 2003. Sopeutumattomien erityisluokkaopetus – konfliktisimulaattoriko?
Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print. Acta Universitatis
Tampereensis. 915.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja
käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hughes, T.L & Bray, M.A. 2004. Differentiation of emotional disturbance and social
maladjustment: introduction to the special issue. *Psychology in the schools* 41,
819-822.
- Ihatsu, M & Ruoho K. 2001. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen
(toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. 11. painos. Juva: WS Bookwell
Oy, 91-109.
- Itkonen, T. & Jahnukainen, M. 2007. An analysis of Accountability Policies in Finland
and the United States. *International Journal of Disability, Development and
Education* 1, 5-23.
- Jahnukainen, M. 1998. Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden
peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
Tutkimuksia 182. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajainkoulutuslaitos.
- Jauhiainen, A. 1991. Sopeutumattomuuden tunnistaminen ja käsittely koulussa.
Kuntoutus 2, 19-29.
- Jones, S. & Myhill, D. 2004. "Troublesome boys" and "compliant girls": gender
identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of
Sociology of Education* 25, 547-561.
- Kauffman, J. 1997. Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children
and Youth. 6. painos. Upper Saddle River NJ: Prentice-Hall Inc.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: koulutussosiologinen
tarkastelu. Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisu A:105. Turku: Turun
yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Kivinen, O & Kivirauma, J. 1986. Poikkeavuuden tuottamisesta koulussa. *Kasvatus* 2,
16, 87-92.
- Kivirauma, J. 1996. Muukalaisena koulussa. Tarkkailuun siirrettyjen poikien
koulukokemuksia. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.), 52-56.
- Korhonen, J. 1997. Nuorisorikollisten tyttöjen koulukokemukset. Jyväskylän yliopisto.
Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.

- Koro, J. 1991. Käyttäytymishäiriöiset lapset. Teoksessa R. Runsas (toim.) Lasten erityishuoltoja -opetus Suomessa. 10. painos. Jyväskylä, Gummerrus. 453-457.
- Kuorelahti, M. 1996a. ESYläisenä koulussa. Erityisluokkien tulosarviointia oppilaiden käsityksien pohjalta. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 63. 70-85.
- Kuorelahti, M. 1996. Sopeutumattomien erityisluokkien tehokkuus ja vaikuttavuus. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Arviointi 2/96 Helsinki: Yliopistopaino.
- Kuorelahti, M. 2000. Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 61. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 1999. Rajankäyntiä – Sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa A-L Arnesen (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä - Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Käänt. Pirkko Hynninen. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuksen julkaisuja 17. Helsinki: Yliopistopaino. Alkuperäisjulkaisu 1997. 91-106.
- Laine, T. 2001. Miten kokemuksia voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & T. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Lampela, K. 1995. Sukupuolineutraalisuus oppilaitoksissa - opettajien, rehtoreiden ja koulutoimenjohtajien näkemyksiä oppilaan sukupuolesta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Langhout, R.D. 2005. Acts of Resistance: Student (In)visibility. Culture & Psychology 11, 123-158.
- Lee, S. M. & Smith-Adcock, S. 2005. A Model of School Delinquency: School Bonding and Reputation. Professional School Counseling 9, 78-90.
- Leiwo, M. 1989. Tytöt, pojat, menestyminen ja syrjäytyminen. Kasvatus 1, 60-63.
- Lyytinen, H. 1995. Tarkkaavaisuuden ongelmista. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Rita (toim.), 80-119.

- Lämsä, A-L. (1996). Koulun kulttuurit ja syrjäytyminen koulussa. Teoksessa: P. Siljander & V-M Ulvinen (toim.) Syrjäytymisestä selviytymiseen - vaikeuksien kautta elämönhallintaan. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opetusmonisteita ja selosteita 66, 78-93.
- McIntyre, T. 1998. Where the boys are: Do cross-gender misunderstandings of language use and behavior patterns contribute to the overrepresentation of males in programs for students with emotional and behavioral disorders? *Education & Treatment of Children* 21, 321-333.
- Meri, M. 1992. Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 104. Helsinki: Yliopistopaino.
- Metso, T. 1992. Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan - tyttökuulttuuri murroksessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 270-283.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Moberg, S. 1979. Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettisista oppilaista koskeviin havaintoihin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T.Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Atena: Juva. 85-110.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 149.
- Norton Grubb, W. 2005. Everything I Really Need to Know I Learned in Helsinki. *Los Angeles Times*, June 5, Commentary.
- Ohan, J. & Johnston, C. 2007. What is the social impact of ADHD in girls? A multi-method assessment. *Journal of Abnormal Child Psychology* 35, 239-250.
- Owens, S. L., Smothers, B. C. & Love, F. E. 2003. Are Girls Victims of Gender Bias in Our Nation's Schools? *Journal of Instructional Psychology* 30, 131-137.
- Pakkanen, M. 2006. Miksi kuulustelisin Mirjamia? Kertomus eräästä haastattelusta. *Sociologia* 3, 209-225.

- Palmu, T. 1992. Nimetön Hiiri ja Simo Siili – aapisten sukupuoli-ideologiasta. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan – tyttökuulttuuri murroksessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura.
- Pomeroy, E. 1999. The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education* 20, 465-482.
- Pösö, T. 1993. *Kolme koulukotia*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Reisby, K. 1999. Sukupuoliherkkä pedagogiikka. Teoksessa A-L Arnesen (toim.) *Eroja ja yhtäläisyyksiä - Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Käänt. Pirkko Hynninen. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuksen julkaisuja 17. Helsinki: Yliopistopaino. Alkuperäisjulkaisu 1997, 15-33.
- Reuna, E. & Salminen, M. 2001. Ongelmallisesta oleskelijasta kesyksi esyksi. Oppilaiden ja vanhempien käsityksiä ongelmallisen käytöksen syistä, esy-siirrosta ja opiskelusta esy-luokalla. Jyväskylän yliopisto. *Eryityspedagogiikan pro gradu - tutkielma*.
- Rock, E. E. & Fessler, M. A. 1997. The Concomitance of Learning Disabilities and Emotional/Behavioral Disorders: A Conceptual Model. *Journal of Learning Disabilities* 30, 245-263.
- Runsas, R. 1991. Sosiaalinen sopeutumattomuus ja lastenhuolto sen hoidossa. Teoksessa R. Runsas (toim.) *Lasten erityishuoltoja -opetus Suomessa*. 10. painos. Jyväskylä, Gummerrus, 473-509.
- Ruoho, K., Ihatsu, M. & Kuorelahti, M. 2001. Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 11. painos. Juva: WS Bookwell Oy, 249-265.
- Ruoppila, K. 1995. Sopeutumattomien tyttöjen elämäntavat ja tulevaisuudenkuvat. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.
- Seppovaara, R. 1998. Kerran tarkkislainen – aina tarkkislainen? Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 192. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Skelton, C. & Francis, B. 2003. *Setting the scene: Gender and educational policy*. Teoksessa C. Skelton & B. Francis (toim.). *Boys and girls in the primary classroom*. London: Open university press, 3-25.
- Skiba, R. & Peterson, R. 2003. Teaching the Social Curriculum: School Discipline as Instruction. *Preventing School Failure* 47, 66-79.
- Southwell, N. 2006. Truants on truancy - a badness or a valuable indicator of unmet special educational needs? *British Journal of Special Education* 33, 91-96.

- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tarmo, M. 1989. Tavallinen tyttö ja tavallinen poika: oppilaiden käsityksiä sukupuolesta. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen tutkimuksia 31. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tarmo, M. 1992. ”Tytöt ne mutisee mekkoonsa”. Opettajien käsityksiä tytöistä. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.). Letit liehumaan - tyttökuultuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 284-300.
- Teräs, L. 2005. Sukupuolikäsityksen rakentuminen. Millainen on tyttö tai poika - sukupuolistereotyyppioiden vaikutus minäkäsitykseen ja tasa-arvoon. Teoksessa E. Leinonen (toim.) Opetuksen ja ohjauksen tasa-arvoiset käytännöt - sukupuolen huomioiva opas kasvatuksen arkeen. Oulun yliopisto: Kajaanin yliopistokeskus, WomenIT-projekti.
- Tolonen, T. 2005. Sosiaalinen tausta, sukupuoli ja paikallisuus nuorten koulutussiirtymissä. Teoksessa S. Aapola & K. Ketokivi (toim.) Polkuja ja poikkeamia – Aikuisuutta etsimässä. Tampere: Tampereen yliopistopaino ja Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 35-65.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi
- Tynäjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 5-6, 387-398.
- Ulvinen, V.-M. & Siljander, P. 1995. Syrjäytymisestä selviytymiseen. Nuorisotutkimus 13, 42-50.
- Wren, D.J. 1999. School Culture: Exploring the Hidden Curriculum. Adolescence 34, 593-597.
- Zahn-Waxler, C. & Polanichka, N. 2004. All Things Interpersonal. Socialization and Female Aggression. Teoksessa M. Putallaz & K. L. Bierman (toim.) Aggression, Antisocial Behavior and Violence among Girls. NY: The Guilford Press.

LIITTEET

LIITE 1. Tutkimuksen metodiikka

1.1 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni lähestymistapa on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen ja edustaa hermeneuttis-fenomenologista lähestymistapaa. Fenomenologia käy tutkimuksessani ilmi siinä, että näen todellisuuden rakentuvan sosiaalisesti, jolloin minun tehtäväni tutkijana on välittää ja kuvata ulkopuolisille tutkittavien todellisuutta tietyssä sosiaalisessa tilanteessa ja vuorovaikutuksessa (Bogdan & Biklen 1992, 33-34). Hermeneutiikka puolestaan vaikuttaa tutkimuksessani siten, että myönnän olosuhteiden ja kulttuuristen tekijöiden vaikuttavan siihen, millaisia tulkintoja tyttöjen kertomuksista olen tehnyt. Myös tietty teoreettinen viitekehys ohjaa tulkintoja jossain määrin, mutta tavoitteenani on ollut ennakkoluuloton ja kuunteleva tulkinta, jolloin pyrkimyksenä ei ole ollut ehdottoman totuuden löytäminen, vaan tutkittavien ymmärtäminen mahdollisimman totuudenmukaisesti. Hermeneuttisen ulottuvuuden fenomenologiseen tutkimukseen tuokin juuri tulkinnan tarve, ja hermeneutiikan usein sanotaankin olevan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. (Laine 2001, 29-31.) Tutkimukseni mielenkiinnon kohteena oli selittää koulun kannalta haastavasti käyttäytyvien tyttöjen koulukokemuksia sekä löytää sopeutumattomuuden taustalla olevia syitä koulun käytänteistä, mutta myös muista tekijöistä. Näistä aiheista olen siis tehnyt tulkintani tutkimusaineiston perusteella.

Hyvän tutkijan ja tutkimuksen kriteerinä voidaan pitää sitä, että tutkija on tietoinen oman tutkimuksensa teoreettisesta viitekehyksestä ja käyttää sitä johdonmukaisesti apunaan kerätessään ja analysoidessaan aineistoa. (Bogdan & Biklen 1992, 33.) Omassa tutkimuksessani laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimusprosessi oli luonteeltaan hyvin kokonaisvaltaista, ja aineisto koottiin luonnollisissa olosuhteissa oppilaiden kouluissa. Kohdejoukko valittiin tarkoituksenmukaisesti, ja aineisto analysoitiin induktiivisesti. Tarkoituksena oli löytää tai paljastaa uutta vain vanhan todentamisen sijaan. Tyypillistä tutkimukselleni oli myös tutkittavien käsittely ainutkertaisina. (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152, 155.)

Laadullisessa tutkimuksessa on Bogdanin ja Biklenin (1992, 58) mukaan tärkeää säilyttää ja omata tietty etäisyys tutkittavaan aiheeseen. Oman tutkimukseni aihe oli itselleni tutkimuskohteena aivan uusi, ja mielenkiinnon herättäneestä opettajakokemuksesta pienryhmässäkin on aikaa kulunut jo useampi vuosi. Fenomenologisessa tutkimuksessa erilaisten teoreettisten viitekehysten tai henkilökohtaisten arkikokemusten ei anneta estää tai johdatella omaa aineiston tulkintaa, vaan aikaisempiin tutkimuksiin saatetaan ottaa jopa etäisyyttä oman aineiston tulkinnan ajaksi. (Laine 2001, 33.) Vaikka itselläni oli haastatteluja aloitellessani jo jossain määrin jäsentynyt kuva tutkimukseni rakenteesta ja teoreettisesta viitekehuksesta, pyrin käsittelemään aineistoa induktiivisesti myöntäen kuitenkin sen, että esimerkiksi jo teemahaastattelurunko itsessään loi analyysille rajat. Näillä analyysin rajoilla tarkoitan teemahaastattelulle tyypillisiä ennalta rajattuja aihealueita ja aihepiirejä.

1.2 Aineiston keruu teemahaastattelulla

Tutkimukseeni osallistui kymmenen yläasteikäistä koulusopeutumattomuuden vuoksi joko luokkamuotoista tai osa-aikaista erityisopetusta saavaa tyttöä, joista tutkimukseeni valikoitui lopulta heistä yhdeksän. Yksi tytöistä rajautui tutkimukseni ulkopuolelle, sillä katsoin hänen vaikeutensa koulunkäynnissä olevan lähinnä oppimisen vaikeuksia.

Tutkimukseni aineisto kerättiin teemahaastattelulla, joka lähti liikkeelle kaikille tutkittaville samoista teemoista, mutta ei sisältänyt valmista kysymyssarjaa. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 35, 45) mukaan teemahaastattelu on hyvä valinta silloin kun puhutaan ilmiöistä, joista tutkittavat eivät ole tottuneet päivittäin puhumaan tai ne ovat huonosti tiedostettuja, kuten oli laita omassa tutkimuksessanikin. Teemahaastattelu soveltuu aineistonkeruun menetelmäksi myös aroista tai vaikeista asioista puhuttaessa sekä tutkimuksen kohteen ollessa vähän kartoitettu alue.

Kaikkiaan haastatteluun suostuvia tyttöjä löytyi neljästä koulusta. Tutkimushenkilöiden valinta tapahtui siten, että loppukevästä 2006 sain erityisluokanopettaja –tuttavani kautta ensimmäiset kolme haastateltavaa, ja saman vuoden syksyllä jatkoin tutkittavien etsimistä ottamalla yhteyttä koulujen pienryhmien erityisopettajiin. Kriteerit täyttävien tyttöjen löytyminen ei sujunut aivan kivuttomasti, sillä esimerkiksi oman kotiseutuni erityisluokista ei haastateltavia löytynyt ainuttakaan useista yhteydenotoista huolimatta.

Erytysluokat olivat pääasiassa poikien kansoittamia ja ainoastaan oppimisvaikeuksia omaavia tyttöjä olisi löytynyt. Palattuani syyskuussa opintojen pariin ja oltuani sinnikkäästi yhteydessä pienluokkien opettajiin ja yläkoulujen rehtoreihin löytyivät loputkin haastateltavat. Syyskuun aikana suoritinkin loput seitsemän haastattelua. Haastateltavien tyttöjen huoltajilta oli pienluokan opettajan hankkima suullinen tai lähettämäni kirjallinen lupa (liite2) haastattelun tekemiseen.

Kaikki haastattelut tapahtuivat aina kyseessä olevan oppilaan koululla. Jokaiselta koululta löytyi jokin rauhallinen tila, jossa haastattelu voitiin suorittaa. Haastattelutilanteet olivat mielenkiintoisia ja vaihtelivat suuresti. Osa tytöistä kertoi hyvin avoimesti omista asioistaan kun taas osan kanssa vastaukset jäivät hyvin niukoiksi ja jään murtaminen oli haastavaa. Haastattelut olivat mielestäni kuitenkin avoimia keskustelutilanteita, jollaisiksi ne etukäteen suunnittelinkin. Annoin tutkittavien kertoa vapaasti haastatteluteemoihin liittyvistä aiheista, jolloin jokaisesta haastattelusta muodostui omannäköisensä. Jokaisen tytön kohdalla painottuivat myös luonnollisesti eri asiat, mutta pitäessäni kiinni etukäteen suunnittelemistani teemoista sekä haastattelurungosta (liite3) välittyi jokaisesta haastattelusta myös tietty yhteinen näkökulma.

Kysyin jokaiselta tytöltä myös paperilla (liite4) muutamia perusasioita ja taustoja, jolloin minulle jäi jotain konkreettista jokaisesta tytöstä ja näin myös varmistin, että tiesin jokaisesta tytöstä tietyt asiat. Tälle paperille myös kirjoitin jokaisen haastattelun jälkeen pääseikkoja ja ajatuksia sekä mielikuvia haastattelusta. Bogdanin ja Biglenin (1992, 107) mukaan kenttämuistiinpanojen avulla tutkija voi kuvaila ihmisiä, keskusteluja tai paikkaa. Näiden lisäksi tutkija voi merkata muistiin haastattelussa heränneitä ideoita, strategioita ja aavistuksia tapahtuneesta. Tutkimusongelmieni mukaisesti haastattelukysymykset liittyivät koulun eri käytänteisiin ja niiden mahdolliseen rooliin sopeutumattomuuden selittäjänä, mutta lisäksi kartoitin myös tyttöjen kotitaustaa ja tulevaisuudensuunnitelmia. Jokaisesta tytöstä on laadittu kuvaus, josta käy ilmi tytön ”koulupolku” sekä henkilökohtainen suhde kouluun.

Pyrin haastattelujen aikana pysymään neutraalina ja olemaan tuomatta esiin omia ajatuksia tai mielipiteitäni haastateltavista teemoista, vaikka joidenkin vaikeasti tiedostettavien piilo-opetussuunnitelmaa tai tyttöyttä koskevien kysymysten kohdalla

kiusaus johdattelevien kysymysten tekemiseen oli suurempi. Pohdin myös haastatteluja tehdessäni, millä oikeudella kysellä tytöiltä henkilökohtaisiakin asioita, ja miten suhtautua vaikeisiin asioihin, joita tytöt minulle kertoivat. Tuntui toisinaan vaikealta pysyä neutraalina ja ottamatta kantaa. (ks. Pakkanen 2006, 112.) Haastattelujen myötä huomasin kuitenkin myös oman kehitykseni haastattelijana ja haastavasti käyttäytyvän nuoren kohtaajana, jolloin viimeisiä haastatteluja tehdessä osasin luonnollisemmin johdatella haastateltavaa puhumaan vaikeiltakin tuntuvista teemoista ja tehdä tarkentavia ja paremmin ymmärrettäviä kysymyksiä. Yleisesti ottaen haastattelut etenivät yleisestä yksityiseen, jolloin haastattelut alkoivat hyvin yleismaailmallisilla kysymyksillä tyttöjen tämän hetken tilanteesta päättyen vähitellen spesifimpiin kysymyksiin. Haastattelut kestivät puolesta tunnista tuntiin.

1.3 Aineiston analyysi ja tulkinta

Laadullisessa tutkimuksessa on tavallista, että aineiston analyysi alkaa jo ainakin osittain aineistonkeruuvaiheessa. Vaikka ennen aineiston keräämistä perehdyin kirjallisuuteen, totesin vasta keräämääni aineistoon perehtyessäni ja sitä analysoidessani pystyväni rakentamaan lopullista teoriaa. Tämä onkin Bogdanin ja Biklenin (1992, 51) mukaan tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. Toisaalta Rähä ja Moilanen (2001, 50-51) pitävät tärkeänä ennen tulkintaa tapahtuvaan teoriaan perehtymistä, koska tutkimuksen järkevän suuntaamisen kannalta on tärkeää tiedostaa omat lähtökohtansa ja esiyymmärryksensä aiheesta. Tutkimukseni aineiston analyysi alkoi heti ensimmäisten haastattelujen jälkeen siinä mielessä, että heti haastattelujen jälkeen tein jonkinlaista analyysia kirjoittaen ylös tuntemuksiani haastattelusta ja siinä heränneistä ajatuksista. Ennen varsinaisen analyysin aloittamista purin nauhoitetut haastattelut tekstiksi.

Tutkimuksessani käytin teemoittelua apuna aineistoa analysoidessani. Kun aineisto oli kirjallisessa muodossa, käytin paljon aikaa sen lukemiseen ja siihen perehtymiseen. Jo keväällä tekemistäni kolmesta haastatteluista olin haastattelurunkoon perustuvan teemoittelun avulla erotellut olennaisuuksia tekstimassan joukosta. Tällöin järjestin haastatteluita teemahaastattelurungon teemojen mukaisesti sekä poistin merkityksettömät ja tutkimukseni kannalta niukasti informaatiota sisältävät lauseet muun tekstin joukosta, mikä helpotti aineistoon perehtymistäni. Ennen varsinaista analyysia tein vielä jokaisesta haastattelusta tyyppikuvaukset, jolloin tiivistin jokaisen

haastattelun nostaan esiin kullekin tytölle tyypillisiä ja haastattelussa painottuneita seikkoja.

Tiivistelmien tekemisen jälkeen suoritin Bogdanin ja Biklenin (1992, 177-179) mainitseman käsittelyn, jossa konkreettisesti leikkasin ja liimasin tekstinkäsittelyohjelman avulla kaikista haastatteluista eri teemoja sisältävien yläotsikoiden alle kyseessä olevaan teemaan kuuluvaa materiaalia. Teemat jakautuivat teemahaastattelurungon mukaisesti neljään eri luokkaan, jotka olivat yleiset koulukokemukset, koulun rooli sopeutumattomuuden lisääjänä, muut sopeutumattomuutta selittävät tekijät sekä tyttöys. Näin sain aineistoni ikään kuin paremmin hallittavaan muotoon. Ennen kirjoittamistyön aloittamista olin kuitenkin siirtänyt pohtimieni teemojen sisään sijoittuvien alaotsikoiden alle niihin kuuluvaa aineistoa, jonka jälkeen olin valmis aloittamaan kirjoittamisen.

Tutkimusaineistoni tulkinta alkoi teemoittelun jälkeen. Varsinaisen tulkintojen tekemisen ja merkitysten etsimisen aloitin vasta aineiston ollessa paremmin järjestettynä teemoihin. Tulkinta -merkintöjä tein paperille, ja kirjoitin syntyneet ajatukset ylös muokaten niitä koko tulkintaprosessin ajan. Samalla valikoituivat myös sitaatit, joita käytän aineistoani kuvaamaan. Tätä tutkimuksenteon vaihetta Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (1994, 136) kutsuvat intersubjektiivisuudeksi. Se tarkoittaa laadullisen tutkimuksen piirrettä tulkita toisen henkilön ilmaisuja tutkijan omasta tietoisuudesta käsin. Moilasan ja Räihän (2001, 53) mukaan analyysissä löytyvät aineiston merkitysrakenteet eivät kuitenkaan riitä, vaan olennaisinta on se, miten tutkija tulkitsee haastateltavien kanssa käydyt keskustelut. Aineistoa analysoidessani pyrkimyksenäni olikin tuoda esiin se, mitä tutkittavien vastaukset minulle ilmiöstä ja mielenkiintoni kohteista kertoivat. Tutkimuksessani teoreettisten näkökulmien voidaan katsoa myös muokanneen tulkintojani. Teoria ja tulkinta vuorottelivat tutkimusta kirjoittaessani, ja lopulta ne kietoutuivat osittain yhteen.

1.4 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa ei voida menestyksekkäästi tai tarkoituksenmukaisesti käyttää apuna kvantitatiivisen tutkimuksen käsitteitä reliabiliteetti ja validiteetti. Tynjälän (1991, 288-399) mukaan tämä johtuu siitä seikasta, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija on itse tutkimusväline, jolla ei ole riippumatonta

asemaa tutkittavasta. Syrjälä ym. (1994, 100) katsovat, että laadullisessa tutkimuksessa tulisi luotettavuuden sijaan puhuakin tutkimuksen uskottavuudesta.

Tutkimustilanteen arviointi

Tutkittavat valikoituivat tutkimukseeni vapaaehtoisuuden perusteella. Vaikka jossain koulussa saattoi käytäntö olla pienryhmän opettajan taholta lähinnä oppilaille ilmoittamista haastattelijan saapumisesta ja haastattelun suorittamisesta, vasten tahtoaan en yhtään oppilasta haastatellut. Tutkittavia etsiessäni sain myös muutamia kielteisiä vastauksia, jolloin sopeutumattomat tytöt eivät olleet siis halukkaita haastatteluun. Tästä voidaan päätellä tutkittavieni olevan jossain määrin valikoituneita ainakin siten, että tutkimukseni ei todennäköisesti kata kaikista hankalimpia tapauksia, joiden ääntä ei tutkimuksissa yleensäkään kuulla. Koska pienluokilla opiskelevia sopeutumattomia tyttöjä oli Jyväskseudulla myös melko vähän, jouduin luopumaan alkuperäisistä kriteereistäni tutkittavien suhteen ja haastattelemaan myös osa-aikaista erityisopetusta sopeutumisvaikeuksiin saavia tyttöjä. Yhdeksän haastateltavaa osoittautui myös riittäväksi haastateltavien määräksi, sillä loppua kohden haastatteluissa alkoivat jossain määrin toistua samat asiat. Eskolan ja Suorannan (1999, 62-63) mukaan tässä vaiheessa voidaan aineiston kerääminen lopettaa, sillä kylläntymis- tai saturaatiopiste on saavutettu.

Haastattelutilanteita arvioidessani päällimmäisenä tuntumana on haastattelujen sujuminen pääsääntöisesti hyvin. Kaikki haastattelut tapahtuivat erillisissä haastatteluja varten varatuissa tiloissa kouluilla, tosin kahta haastattelua jonkin verran häiritsi oven takaa kuuluvat luokan äänet. Näiden kahden haastattelun kohdalla huomasin myös jännittäväni haastattelun onnistumista, ja pyysin useaan kertaan haastattelun aikana tutkittavia puhumaan kovempaa. Tutkittavia en taustametelin huomannut kuitenkaan häiritsevän lainkaan. Myös haastattelujen litterointi sujui ongelmitta, ja vain yhtä haastattelua litteroidessani häiritsi taustamelu sekä tytön hiljainen ääni siinä määrin, että muutamasta lyhyestä vastauksesta en saanut selvää. Pyrin myös litteroimaan haastattelut pian haastattelujen jälkeen, jolloin teemahaastattelurungon mukainen alustava analyysikin pääsi alkamaan ainakin ajatuksen tasolla.

Suurimpana ongelmana haastattelutilanteissa koin kolmen oppilaan kohdalla kiireen. Vaikka olin etukäteen informoinut pienluokan opettajaa haastatteluiden pituudesta ja

kerroin myös tytöille aina haastattelun alussa aikaa kuluvan reilusta puolesta tunnista tuntiin, oli muutamalla työllä silmin nähden kiire välitunnille kellon soitua. Muutamalla työllä saattoi puhelinkin haastattelujen loppuvaiheessa soida, kun kaverit pyytelivät jo tulemaan välitunnille. Näidenkin haastattelujen kohdalla pidän silti kokonaisuutta onnistuneena, sillä kiire häiritsi vain muutamia viimeisiä kysymyksiä. Kiire oli myös läsnä vain ensimmäisiä haastatteluja tehdessäni, joten ehkä myöhemmin olin varmempi asiastani enkä enää samalla tavalla edes kiinnittänyt asiaan huomiota. Litteroituani ja alustavasti teemoiteltuani kaikki haastattelut huomasin, että muutamien ensimmäisten haastattelujen kohdalla en ollut käsitellyt kaikkia sopeutumattomuuden syytekijöitä yhtä laajasti kuin myöhemmissä haastatteluissa. Tämä saattaa johtua myös siitä, että tutkimuskysymykset elivät ja tarkentuivat mitä enemmän haastatteluja tein. Kokonaisuutena aineisto on kuitenkin mielestäni riittävän kattava, enkä kokenut mitään teemaa ajatellen esimerkiksi lisähaastatteluiden tulevan tarpeeseen.

Vahvistettavuus

Vahvistettavuuteen liittyvän haastatteluissa vaarana olevan tutkijan myötäilemisen tai toivottavien vastausten antamisen en usko tutkimuksessani olleen vaarana, sillä tytöt kertoivat avoimesti ja usein kaunistelematta käsityksiään koulusta, vaikka tiesivät minun opiskelevan erityisopettajaksi. En kuitenkaan missään vaiheessa haastatteluja tuonut julki omia ajatuksiani tai mielipiteitäni, vaan pitäydyin neutraalina kaikenlaisten vastausten suhteen. Kunkin haastattelun jälkeen olen myös tietoisesti pohtinut haastattelujen sujumista, toimintaani haastattelijana sekä miettinyt mitä voisin seuraavassa haastattelussa parantaa tehden itsestäni helpommin ymmärrettävän haastattelijan. Tutkimuksen vahvistettavuutta koen lisänneen myös tutkielmanohjaajani kommentit sekä tutkielmanohjauskurssilla muilta opiskelijoilta saamani palaute teksteistäni ja tulkinnoistani. Tuomen ja Sarajärven (2003) mukaan vahvistettavuutta lisää myös viittausten käyttö aikaisempiin samasta aiheesta tehtyihin tutkimuksiin (Tuomi & Sarajärvi 2003, 137). Tältä osin tutkimukseni vahvistettavuuden voidaan katsoa olevan luotettavuutta lisäävää.

Vastaavuus

Vastaavuuteen liittyen olen pohtinut myös omaa rooliani tutkijana ja tiedostan katsovani tyttöjen sopeutumattomuutta omasta viitekehystäni käsin. Tavoitteenani ei siis ole objektiivisen ja ainoan totuuden etsiminen tai löytäminen, vaan myönnän oman persoonani tutkijana vaikuttaneen kenties eniten siihen millainen tutkimuksesta on muodostunut. Koska laadullinen tutkimus on pitkälti merkitysten tulkintaa (Tynjälä 1991, 391), on mahdollista että kaikki tulkintani ei ole tutkittavien ajatusten mukaisia, jolloin tulkinnat ovat siis virheellisiä. Tämän tulkinnan intersubjektiivisuuden pukeminen sanoiksi ei ole helppo tehtävä, ja siihen varmasti liittyy myös jossain määrin tiedostamatonta ajatustyötä. Jokin toinen tutkija saattaisi hyvinkin aineistoni lukiessa tehdä toisenlaisia tulkintoja. Ajattelen kuitenkin runsaasti käyttämäni sitaattien lisäävän vastaavuutta. Tällöin lukija voi itse arvioida niitä merkityksiä, joita olen sitaateille antanut (Syrjälä ym. 1994, 131).

Siirrettävyys

Toivon runsaiden sitaattien käyttämisen ja melko tarkan aineiston ja tutkimuksen etenemisen kuvauksen lisäävän myös laadulliselle tutkimukselle ominaista siirrettävyyttä (Tynjälä 1991 391), jolloin lukijan on mahdollista miettiä tutkimustulosten soveltamista myös muihin kuin omassa tutkimuksessani esiin tulleisiin konteksteihin. Tutkimukseni päämääränä ei voida kuitenkaan katsoa olevan yleistyksien tekeminen, vaan nostaa esiin kenties uusia tapoja nähdä ongelmallista käytöstä koulussa. Kuuntelemalla tyttöjen omia kuvauksia sopeutumattomuutensa syistä sekä negatiivisista koulukokemuksista on mahdollista päästä lähelle nuorten omaa ajatus- ja kokemusmaailmaa ja soveltaa tätä myös muissa ongelmallisesti käyttäytyvien nuorten kohtaamistilanteissa. Tämä ei ole kuitenkaan yksin minun päätettävissäni tutkijana, vaan lukijat voivat ottaa kantaa tutkimustulosten siirrettävyyteen ja sovellettavuuteen. Tutkimukseni siirrettävyyttä on myös parantanut tyttöjen löytyminen neljästä eri koulusta, jolloin koulua koskevat kuvaukset eivät kata vain yhden koulun tilannetta.

LIITE 2. Haastattelulupa

Hei kotiväki!

Olen Leena Kortteenperä, erityisopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta ja teen pro gradu -työtäni erityisopetusta saavien tyttöjen koulukokemuksista. Nyt pyydänkin teiltä lupaa lapsenne haastatteluun. Haastattelu tallennetaan nauhalle, mutta lapsenne henkilöllisyys ei tule paljastumaan missään vaiheessa. Haastattelu suoritetaan syyskuun aikana lapsenne koululla.

Mikäli teillä on jotain kysyttävää, ottakaa rohkeasti yhteyttä. Vastaan mielelläni kysymyksinne!

Terveisin

Leena Kortteenperä

lemakort@cc.jyu.fi

050-4115233

Kyllä, lapseni saa osallistua haastatteluun.

huoltajan allekirjoitus

LIITE 3. Teemahaastattelurunko

1. Koulutausta

- ala-aste
- yläasteelle siirtyminen
- siirto erityisopetukseen

2. Koulukokemukset

- opettajat
- oppiaineet
- minä oppilaana -> opettajan/omasta mielestä
- koulumenestykseni
- odotukset
- tasapuolisuus

3. Tyttöys

- minkälainen on tyypillinen tyttö-/poikaoppilas?
 - kohdellaanko samoin?
 - vaaditaanko samoja asioita?
 - odotetaanko erilaista käytöstä?
 - oma tyypillisuus

4. Piilo-opetussuunnitelma

- mikä ärsyttää koulussa?
- koulun säännöt
- rangaistuskäytännöt
- mikä ottaa päähän luokissa, ruokalassa, käytävillä...?
- koulun opetusympäristö
- jaksotus ja aikajärjestelyt
- opitaanko koulussa jotain muutakin kuin oppiaineita? mitä?
- miksi koulussa käydään? onko tarpeellista? mitä haluaisit muuttaa?

-miksi kaikki eivät sopeudu kouluun? mihin eivät sopeudu?

5. Koti ja kaverit

- osallistuuko? miten vaikuttaa? miten mukana? kavereiden koulu?

6. Tulevaisuuden unelmia

- hyviä kokemuksia koulusta

- unelmakoulu

- tulevaisuudenkuva

LIITE 4. Kyselylomake oppilaalle

1. Ikäni on

13 vuotta

14 vuotta

15 vuotta

16 vuotta tai enemmän _____

2. Erityisopetuksessa olen käynyt

alle vuoden

yhden vuoden

kaksi vuotta

kolme vuotta tai enemmän

3. Äidin ammatti on _____

Isän ammatti on _____

4. Molemmat vanhemmat asuvat kotona.

Vanhemmat ovat eronneet.

a) Asun äidin kanssa.

b) Asun isän kanssa.

c) Jokin muu asumismuoto.

5. Harrastukseni _____

6. Tutkimusraportissa haluan esiintyä nimellä _____