

**"Ensimmäisenä epäiltiin et se on joku noista häiriköistä"**  
**Vankien kouluaikaisia leimautumisen kokemuksia**  
Miika Holopainen & Jaakko Pasanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Monografiamuotoinen  
Kevätlukukausi 2022  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Holopainen Miika & Pasanen Jaakko. 2022. "Ensimmäisenä epäiltiin et se on joku noista häiriköistä" Vankien kouluaikaisia leimautumisen kokemuksia. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 68 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää vankien kouluaikaisia leimautumisen kokemuksia. Tarkastelun kohteena olivat tutkittavien kokemukset saamistaan leimoista, leimautumiseen vaikuttaneista tekijöistä sekä ehkäisykeinoista. Leimautumista on jäsennetty tutkimuksessa Laineen (1991) sisäisen ja ulkoisen leiman määritelmien kautta, jolloin leimoja on mahdollista jakaa yksilön itsensä sekä ulkopuolisten henkilöiden muodostamiksi.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2022 suomalaisessa avovankilassa puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla, joihin osallistui kuusi tuolloin vankeusrangaistustaan suorittavaa vankia. Aineiston analyysi suoritettiin teoriaohjaavana sisällönanalyysinä. Tutkimusta ohjasivat sekä kasvatustieteelliset, sosiologiset että kriminologiset teoriat, kuten esimerkiksi Howard Beckerin (1991) leimautumisteoria.

Vaikka tutkittavien kokemukset leimautumisesta ovat tulosten perusteella yksilöllisiä, niissä korostuvat samankaltaiset tekijät, kuten opettajan vaikutus ja yksilön ajattelu. Haastateltavat nimesivät myös leimaavia rakenteita ja toimintatapoja, kuten erityisluokka tai kouluympäristö ja -kulttuuri. Tutkittavien erilaisia leimoja olivat esimerkiksi *häirikkö*, *laiska* ja *päihteidenkäyttäjät*. Aineistosta ulkoisen leimautumisen kokemuksia löytyi jokaisen leiman kohdalta, kun taas sisäisen leimautumisen kokemuksia löytyi vain noin puolesta. Tuloksissa tuodaan esille myös leimautumisen ehkäisykeinoja, kuten esimerkiksi oppilaiden yksilöllisen kohtaaminen ja erilaisten ajattelutaitojen opettaminen.

Tuloksia voidaan hyödyntää koulun kehittämisessä sekä leimautumisilmiön ymmärtämisessä ja ehkäisemisessä sekä koulussa että laajemmin yhteiskunnassa. Vankien koulukokemuksia ja leimautumista on tutkittu vähän ja edellä kuvatuista syistä niitä tulisi tutkia laajemmin jatkossa.

Asiasanat: koulu, leimautuminen, sisäinen leima, ulkoinen leima, vanki

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>LEIMAUTUMINEN JA POIKKEAVUUS ILMIÖINÄ</b> .....	<b>8</b>
	2.1 Normit ja poikkeavuus.....	8
	2.2 Leimautuminen .....	10
<b>3</b>	<b>KOULUN ROOLI LEIMAUTUMISPROSESSISSA</b> .....	<b>13</b>
	3.1 Koulukulttuuri leimautumisen ja poikkeavuuden mahdollistajana .....	13
	3.2 Sisäinen leima koulumaailmassa .....	14
	3.3 Ulkoinen leima koulumaailmassa .....	17
	3.4 Leimautumisen ehkäisy koulumaailmassa .....	19
	3.5 Erityisopetus osana leimautumista .....	22
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>25</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>26</b>
	5.1 Tutkimuskonteksti .....	26
	5.2 Tutkimukseen osallistujat .....	27
	5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	28
	5.4 Aineiston analyysi .....	30
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	35
<b>6</b>	<b>SISÄISET JA ULKOISET LEIMAT</b> .....	<b>37</b>
<b>7</b>	<b>LEIMAUTUMISEN KOKEMUKSET</b> .....	<b>40</b>
	7.1 Opettaja leimautumiseen vaikuttavana tekijänä.....	40
	7.2 Leimautunut yksilö leimautumiseen vaikuttavana tekijänä.....	42
	7.3 Ympäristön ja kulttuurin vaikutus leimautumisessa .....	44
	7.4 Erityisluokka leimaavana rakenteena.....	45
<b>8</b>	<b>LEIMAUTUMISEN EHKÄISY</b> .....	<b>47</b>
<b>9</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>49</b>
	9.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	49
	9.2 Tutkimuksen arviointi.....	54
	9.3 Jatkotutkimusaiheet.....	57
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>59</b>

<b>LIITTEET</b> .....	<b>67</b>
Liite 1. Haastattelurunko .....	67
Liite 2. Ennen haastattelua läpikäyty leimautumisen määritelmä .....	68

# 1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen aiheena on vankien kouluaikaiset kokemukset leimautumisesta. Tarkoituksena on selvittää, millaisia tutkittavien leimautumisen kokemukset olivat ja millaiset tekijät niihin ovat kokemusten mukaan vaikuttaneet. Lisäksi tutkijat loivat itse leimakategorioita ja analysoivat niiden taustoja ja rakentumista. Leimoja jäsennettiin Laineen (1991, 66) sisäisen ja ulkoisen leiman määritelmien mukaisesti. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää koulun kehittämisessä ja leimautumisilmiön ymmärtämisessä sekä koulussa että laajemmin yhteiskunnassa.

Tutkimusta on innoittanut vuonna 2020 valmistunut kandidaatin tutkielmamme, jossa myös tutkimme vankien koulukokemuksia sekä opettajien roolia heidän kouluhistoriassaan. Jo tuolloin keräämässämme aineistossa esiintyi mainintoja leimautumisen kokemuksista, mikä motivoi meitä tutkimaan tarkemmin leimautumista juuri koulumaailman ilmiönä. Olemme kumpikin työskennelleet aiemmin vankilassa erilaisissa tehtävissä. Työskentely vankien kanssa on herättänyt mielenkiintomme leimautumisilmiötä kohtaan, sillä vangin leima ilmenee heidän jokapäiväisessä elämässään ja puheessaan esimerkiksi koetun luottamuspulan kautta. Tuleva opettajan ammattimme sekä leimautumisilmiön piilevyys ja merkittävyys yksilön kokemuksissa saivat meidät tutkimaan aihetta leimautuneiden oppilaiden näkökulmasta.

Ilmiöinä leimautuminen linkittyy aina poikkeavuuteen ja poikkeavuus puolestaan vaatii aina normaaliutta tai normeja (Franzese 2009, 6; Laine 2007, 17). Normit ovat yhteisöissä muodostettuja käyttäytymissääntöjä, jotka ohjaavat ajattelua hyväksyttävästä ja paheksuttavasta toiminnasta. Normeja noudattamattomat henkilöt koetaan poikkeavina ja heidät voidaan nähdä eräänlaisena vähemmistönä, sillä heidän käyttäytymisensä tai toimintansa koetaan eroavan ympäröivästä yhteisöstä. (Laine 2007, 16–20.) Yhteisön silmissä vastoin normeja käyttäytyvät saattavat leimautua poikkeaviksi (Kuula 2000, 35). Leimautumi-

nen ilmiönä on aina ollut olemassa ja on havaittavissa myös ajankohtaisessa keskustelussa. Esimerkiksi poliittisen keskustelun polarisoitumisessa on tyypillistä, että vastakkaista näkemystä edustavat leimataan tietynlaisiksi. Myös rikollisuutta pidetään yleisesti normien vastaisena toimintana, joten rikoksia tehneitä henkilöitä pidetään yhteiskunnassa poikkeavina henkilöinä. Leimautuminen poikkeavaksi, tässä tapauksessa rikolliseksi, saattaa aiheuttaa kierteen, joka yllyttää yksilöä tai ryhmää käyttäytymään saadun leiman mukaisesti (Laitinen & Aromaa 2005, 66).

Tämän tutkimuksen perustana toimivat sosiologiset ilmiöt leimautuminen ja poikkeavuus, jotka ovat yleisiä myös koulumaailmassa. Koulu onkin yksi merkittävimmistä kasvuympäristöistä, joka osaltaan vaikuttaa siihen, miten oppilas kokee itsensä ihmisenä ja osana sosiaalista ympäristöä myös myöhemmin elämässään (Kataja 2012, 119; Kinossalo 2015, 51). Koulussa luodaan oppilaille valtava määrä erilaisia normeja, odotuksia ja velvoitteita esimerkiksi opetussuunnitelmien, järjestyssääntöjen ja koulukulttuurin avulla (Rinne 2012, 41). Kun oppilaan käytös poikkeaa näistä odotuksista, vaikuttaa se sekä muiden että oppilaan omaan ajatteluun. Esimerkiksi, jos oppilaan käytös on jatkuvasti häiritsevää, ei opettaja välttämättä enää piittaa oppilaan koulumenestyksestä, vaan saattaa tyytyä siihen, että oppilas ei enää häiritsisi oppituntia (Lempiäinen 1996, 138.) Toisaalta, jos oppilas joutuu jatkuvasti huomautuksien tai rangaistuksen kohteeksi, saattaa hänelle syntyä kokemus, ettei osaa käyttäytyä vaadittavien normien mukaisesti. Mikäli oppilas sisäistää tämän ajatuksen, saattaa hän alitajuisesti alkaa rikkoa normeja entisestään, ja opettajan toiminta luo oppilaan häiriköityttämisen itseään toteuttavan ennusteen (ks. Merton 1968, 477).

Leimautuminen on paljon tutkittu ilmiö kriminologian ja sosiologian (ks. esim. Becker 1991; Kivivuori 2013; Laine 1991; Laine 2007; Laitinen & Aromaa 2005) sekä kasvatustieteen näkökulmasta (ks. esim. Kivirauma 2017; Riitaoja 2013; Rinne 2012; Silvennoinen & Pihlaja 2012). Sisäisen ja ulkoisen leiman määrittelmien (Laine, 1991, 66) avulla voidaan jäsentää leimautumista selkeästi ja tämän tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti, mutta näitä määritelmiä ei ole juuri hyödynnetty muussa leimautumistutkimuksessa. Suomalaisessa tutkimuksessa

myöskään vankeutta ja koulukokemuksia ei ole juurikaan yhdistetty, pois luki-  
kien Äärelän väitöskirja (2012) nuorten vankien peruskoulukokemuksista sekä  
muutamia opinnäytetyitä (esim. Holopainen & Pasanen 2020; Pääsky & Salonen  
2021). Myös kansainvälisessä tutkimuksessa vankien koulukokemuksia on tut-  
kittu vähäisesti, poikkeuksena esimerkiksi Carriganin ja Maunsellin (2014) tut-  
kimus nuorista vankilaopiskelijoista. Mielestämme on hedelmällistä tutkia juuri  
vankien kouluaikaisia leimautumisen kokemuksia, jolloin yhdistyvät kolme  
ilmiöön vahvasti linkittyvää tieteenalaa: sosiologia leimautumisen, kriminolo-  
gia tutkittavien ja kasvatustiede koulukokemusten kautta.

## 2 LEIMAUTUMINEN JA POIKKEAVUUS ILMIÖINÄ

### 2.1 Normit ja poikkeavuus

Normit ja käsitykset normaaliudesta vaikuttavat jokaisen päivittäiseen toimintaan. Normeilla tarkoitetaan yhteiskunnan luomia käyttäytymissääntöjä, jotka ohjaavat ajattelua siitä, mikä on hyväksyttävää ja mikä paheksuttavaa. Kuitenkin usein on mahdotonta löytää universaalisti hyväksyttyä normia ja käsitys normaalista vaihtelee eri kulttuurien ja ajanjaksojen välillä. (Laine 2007, 17–18.) Normit voivat olla virallisia, jolloin ne perustuvat virallisiin lakeihin ja säädöksiin, tai epävirallisia, jolloin niitä ohjaavat sosiaaliset- ja kulttuurilliset rakenteet sekä tavat ja perinteet (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 33; Kynätäjä 1998, 211). Normia ei voida kuitenkaan luoda pakottamalla, esimerkiksi luomalla uusi toimintaa ohjaava laki, ellei valtaosa yhteisöstä omaksu ja noudata tätä (Laine 2007, 18).

Normit perustuvat yhteisösidonnaisille arvoille, ja niiden kautta pyritään luomaan arvot myös käytännön toimintaan. Yksilölle asetetaan yhteisössä normien kautta odotuksia, jotka säätelevät yksilön toimintaa ja tekevät toiminnasta normatiivista. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 33–34; Horne 2001, 4.) Vaikka normit eivät olisikaan kirjattuja virallisia sääntöjä, toimivat ne yhteisöissä niiden tapaan. Yhteisön sisällä yksilöt pitävät itse yllä normeja, sillä ne eivät synny itsestään, vaan ovat opetettuja ja opittuja. (Fine 2001, 139–140.)

Normaalius ja normit edellyttävät poikkeavuutta (Kulmala 2006, 72; Kynätäjä 1998, 213). Poikkeavuudesta voidaan käyttää useita eri termejä, kuten erilaisuus, epänormaalius tai epätavallisuus. Kaikilla näillä termeillä tarkoitetaan samankaltaisia asioita, joskin hieman eri merkityksissä. Esimerkiksi kaikki erilaisuus voi olla poikkeavuutta, kunhan se ei ole liian yleistä väestössä. Poikkeavuudessa voidaan ajatella usein olevan jotain paheksuttavaa tai huonoa, mitä termi ”erilaisuus” ei välttämättä pidä sisällään. (Silvennoinen & Pihlaja 2012, 17, 19.) Tästä syystä tässä tutkimuksessa käytetään termiä poikkeavuus.



Poikkeavuus on normin vastakohta ja se syntyy suhteessa normaalina pidettyyn ja tavalliseen (Mäki 2017, 29; Rinne 2012, 34). Samoin kuin normit myös poikkeavuus on sidoksissa ympäröivään yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Poikkeavuus on sitä, mitä kukin ihmisyyhteisö haluaa sen olevan. (Laine 1991, 15; Silvennoinen & Pihlaja 2012, 17.) Esimerkiksi joissain valtioissa tiettyjen seksuaalivähemmistöjen edustaminen on rikos, josta voi seurata jopa kuolemantuomio, kun taas monissa muissa kulttuureissa se on hyväksyttyä ja tavallista (Silvennoinen & Pihlaja 2012, 17). Aika, paikka ja konteksti ovat aina merkityksellisessä asemassa poikkeavuuden syntymisessä (Nouko-Juvonen 1998, 231; Scull 1988, 678).

Poikkeavuutta on tärkeää tutkia, sillä poikkeavuus tuo yhteisölliset normit näkyviin sekä paljastaa käyttäytymistä ja ajattelua ohjaavia rutiineja (Kivirauma 2017, 19; Rinne 2012, 34). Poikkeavuus ei ole mikään ennalta määriteltävä ominaisuus, teko tai käyttäytymistapa vaan sosiaalinen määritelmä, joka syntyy suhteessa yhteisön odotuksiin ja vaatimuksiin (Becker 1991, 9; Kivirauma 1996, 53; Rinne 2012, 41). Poikkeava yksilö ei pysty vastaamaan näihin odotuksiin ja leimautuu poikkeavaksi (Lämsä 2009, 36). Poikkeavuuden määrittäminen kerroikin enemmän yhteiskunnasta kuin poikkeavaksi nimitetystä yksilöstä (Silvennoinen & Pihlaja 2012, 17).

Ihmisten välisiä eroja tuotetaan niin arkisessa puheessa kuin rakenteellisissa ja institutionaalisissa käytänteissä esimerkiksi syrjinnän muodossa. Yhteiskunnallinen asema, sukupuoli ja etninen tausta voivat toimia erontekojen rakennusaineina. (Jokinen, Huttunen & Kulmala 2004, 10–11.) Yksi tapa tarkastella ihmisten välisiä eroja on katsoa asiaa tilastollisesti. Sen mikä eroaa tarpeeksi keskiarvosta, voidaan ajatella olevan poikkeavaa. Näin ajateltuna esimerkiksi vasenkätiset ja punahiuksiset olisivat poikkeavia, koska suurin osa ihmisistä ei edusta näitä ryhmiä. Kuitenkaan nämä ihmiset eivät riko mitään sosiaalista normia vain olemalla esimerkiksi vasenkätisiä, joten poikkeavuuden tilastollinen määrittäminen on liian yksinkertainen tapa tarkastella asiaa. (Becker 1991, 4–5.) Voidaan ajatella, että poikkeavuutta ei ole ennen kuin se

diskursiivisesti rakennetaan ja sille luodaan sosiaaliset merkitykset (Riitaoja 2013, 32; Scull 1988, 678).

## 2.2 Leimautuminen

Poikkeavuuden syntyminen sekä leima ja leimautuminen ovat pitkälti samantapaisia ilmiöitä ja linkittyvät toisiinsa. Poikkeavuus toimii leimautumisen mahdollistajana (Franzese 2009, 6). Useimmiten leimalla tarkoitetaan yhteisön yksilöön asettamaa merkkiä, jolla hänet leimataan jollain tavalla normaalista poikkeavaksi (Kuula 2000, 35; Laine 1991, 65). Yksilö, joka on rikkonut yhteisön normia, saatetaan kokea tämän jälkeen tietynlaisena henkilönä, jonka ei uskota noudattavan yhteisön muitakaan sääntöjä. Tämä yksilö leimataan ulkopuoliseksi tai poikkeavaksi. (Becker 1991, 1.) Tällöin keskiössä eivät ole erilaisten tekojen syyt tai taustat, vaan muiden ihmisten suhtautuminen näihin tekoihin (Kivirauma 1995, 31). Leimautumisessa on kyse yhteisön suhteessa yksilöön käyttämästä vallasta, jossa yksilö asetetaan muita heikompaan asemaan (Link & Phelan 2014, 25). Itselle tärkeään yhteisöön kuulumisen ja siihen hyväksytyksi tuleminen on ihmisen perustarpeita. Tätä tarvetta voidaan rajoittaa rangaistuksena, kun esimerkiksi rikoksesta seuraa eristäminen muusta yhteiskunnasta vankilaan. (Kuorelahti, Lappalainen & Puukari 2017, 324.)

Tässä tutkimuksessa jäsennetään leimautumista Laineen (1991, 66) määrittelemien ulkoisten ja sisäisten leimojen mukaisesti. Ulkoisen leiman muodostaa yhteisön sosiaalinen kontrolli, esimerkiksi poikkeavasti käyttäytyvä tai ulkonäöltään poikkeava leimataan yhteisöllisesti normista poikkeavaksi. Sisäinen leima muodostetaan itse esimerkiksi jonkun negatiivisen kokemuksen tai tapahtuman perusteella. Kun yksilö on muodostanut itselleen sisäisen leiman, hän alkaa käyttäytyä kyseisen leiman mukaisesti. Hyvä esimerkki ulkoisen ja sisäisen leiman välisestä erosta on se, että on eri asia tulla syrjityksi ja kokea itse olevansa syrjitty. Syrjintä toimintana on esimerkki ulkoisen leiman muodostumisesta, sillä syrjintä on yhteisön reaktio, joka leimaa yksilön poikkeavana (Sipilä 1982, 17). Yksilö voi myös leimautua täysin tahattomasti, esimerkiksi toisen

ihmisen häneen kohdistaman toiminnan tai kommenttien perusteella (Page 2015, 10).

Becker (1991) kuvaa leimautumista leimautumisteorian kautta. Leimautumisteoriaa hyödynnetään paljon kriminologiassa, ja sillä pyritään selittämään esimerkiksi leimautumisen vaikutusta rikosten uusimiseen. Rikolliseksi leimaaminen lisää leimautumisteorian mukaan uusien rikosten todennäköisyyttä (Kivivuori 2013, 275). On kuitenkin tärkeää huomioida, että leimautuminen itsessään ei ole teoria, vaan leimautumisteorian avulla tarkastellaan yhteisön reaktioita leimautumiseen ja sen seurauksia (Furlong 1985, 102, 126–127). Leimautumisen aiheuttama kierre yllyttää leiman saanutta käyttäytymään tämän mukaisesti ja toimii siten poikkeavaa käyttäytymistä lisäävänä (Laine 1991, 89; Laitinen & Aromaa 2005, 66). Leimautumisteorian kannalta keskeisessä asemassa on poikkeavuuden kulttuurisidonnaisuus ja se, millaisesta toiminnasta ihminen leimataan (Becker 1991).

Yksilön sisäistämästä leimasta muodostuu usein itseään toteuttava ennuste (Ikonen 1997, 2; Kivivuori 2013, 277). Itseään toteuttava ennuste saa alkunsa siitä, että yksilö tekee virheellisen arvion tietystä asiasta ja alkaa käyttäytymään tekemänsä arvion mukaisesti, minkä seurauksena virheellisestä arviosta tuleekin oikea (Merton 1968, 477). Jos yksilö kokee itsensä esimerkiksi väkivaltaiseksi, voi hän alkaa toteuttaa tätä mielikuvaa omalla toiminnallaan ja ajatusmalleillaan, vaikka ei olisikaan alkujaan väkivaltainen (Laine 1991, 66). Leima saateen kokea helposti kohtaloksi, josta ei edes pyritä luopumaan (Kivivuori 2013, 277), koska on todella haastavaa yrittää toimia omaan identiteettiin kohdistuvaa kielteistä määrittelyä vastaan (Juhila 2004, 20; Link & Phelan 2014, 26).

Leimautumisprosessi ja poikkeavuus voivatkin toimia keskeisenä osana kierteessä, jossa erilaiset ongelmat, kuten häiriökäyttäytyminen ja jopa yhteiskunnasta syrjäytyminen kasautuvat yksilölle (Hämäläinen-Luukkainen 2004, 5–7; Kivelä & Ahola 2006, 7; Korkeila 2011, 29; Vehviläinen 1999, 110). Leimaaminen vaikeuttaa yksilön jokapäiväistä elämää ja näin provosoi leimattua käyttäytymään ”epätavallisesti” (Becker 1991, 179). Leimautuneille ominaista on myös se, että he joutuvat seuraamuksiin samoista teoista, joista ei-leimautuneet eivät

(Kivirauma 1995, 33). Esimerkiksi käyttäytymishäiriöisen ihmisen poikkeavaan käytökseen kiinnitetään enemmän huomioita, kuin jonkun toisen vastaavanlaisen käytökseen, koska tämä käytös on muiden näkökulmasta odotettua käyttäytymishäiriöiselle.

Ihmisellä on luontainen tapa luoda yleistyksiä, luokitteluja ja käsityksiä toisista, jopa ennen kuin on itse tavannut heitä. Leimaamisella ylläpidetäänkin usein stereotyyppistä käsitystä, jonka yhteisö luo poikkeavasta yksilöstä. (Ikonen 1997, 5; Ikonen & Viinikainen 1997, 37.) Ihmisten yhteiskunnallisilla luokitteluilla esimerkiksi seksuaali-identiteetin perusteella rakennetaan ja ylläpidetään eriarvoisuutta muodostamalla kielteisin ominaisuuksin ja odotuksin täytettyjä identiteettitilaatikoita (Juhila 2004, 24). Yksi suurimmista esteistä esimerkiksi yksilön minuuteen kasvamisessa on yhteisön ja kulttuurin sietämättömyys erilaisuuden ja poikkeavuuden suhteen (Ikonen 1997, 5, 37).

On eri asia rikkoa normia ja tulla leimatuksi normin rikkomisesta (Furlong 1985, 126; Kivivuori 2013, 274.) Leimautuminen ei ole erehtymätön prosessi, sillä ajoittain joku saatetaan leimata poikkeavaksi, vaikka todellisuudessa hän ei olisi tehnyt mitään yhteisön normeista poikkeavaa. Toisaalta ei voida myöskään olettaa, että jokainen, joka on rikkonut yhteisönsä normeja, leimautuisi poikkeavaksi. (Becker 1991, 9.) Esimerkiksi on yleistä ajaa autolla pientä ylinopeutta tai hieman venyttää lounastaukoja, mutta näistä niin sanotusti pienemmistä paheista ei leimaudu, ennen kuin niistä annetaan sanktio (Furlong 1985, 126). Ei myöskään ole yksiselitteistä, että jokin asia tehdään vain leiman seurauksena. Esimerkiksi riitaa haastava ei välttämättä haasta riitaa vain siitä syystä, että hänet on leimattu riitaa lietsovaksi. Se, että yksilön leimaaminen voi vaikuttaa yksilön tietynlaiseen käyttäytymiseen, ei tarkoita, että voidaan muodostaa aukottomia yleistyksiä. (Becker 1991, 179–180.) Myös kokonaisia ihmisyyhteisöjä leimataan (Laine 1991, 66), mikä johtaa osaltaan yleistämisvirheisiin. Esimerkiksi julkiset keskustelut syrjäytymisestä ja syrjäytyneistä vaikuttavat vahvistavan syrjäytyneiden leimattua identiteettiä. Puhuttaessa syrjäytyneiden eri ominaisuuksista ja piirteistä, luodaan mielikuvaa siitä, että syrjäytyneet ovat tietynlaisia ja he käyttäytyvät määrättyillä ja ei-toivotuilla tavoilla. (Kulmala 2006, 82.)

### 3 KOULUN ROOLI LEIMAUTUMISPROSESSISSA

#### 3.1 Koulukulttuuri leimautumisen ja poikkeavuuden mahdollistajana

Koulun toiminta perustuu sen käytäntöjen muodostamaan normaaliuteen, johon toisistaan eroavat oppilaat ja oppilasryhmät pyritään sopeuttamaan. Jokainen oppilas sisäistää oman paikkansa koulussa ja mahdollisen poikkeavuutensa suhteessa tähän normaaliuteen sekä koululaitoksen tuottamiin odotuksiin ja vaatimuksiin. Oppilas luokitellaan normaalioppilaaksi, kun hän on vastaanottavainen koulun normeille, opetukselle ja sen moraalisille ohjeille sekä selviää niistä. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 255; Rinne 2012, 47.) Koulun arjessa oppilaiden eroavaisuudet muodostuvat kategorisiksi yleistyksiksi, eli käsityksiksi siitä, mikä on kullekin ryhmälle normaalia tai epänormaalia. Nämä käsitykset vaikuttavat oppilaiden kohteluun (Riitaoja 2013, 245).

Konkreettinen tapa, jolla koulussa luodaan normaaliutta ja poikkeavuutta oppilaiden välille on esimerkiksi erilaiset normaalijakaumaan perustuvat, osaamista ja älykkyyttä testaavat sekä todistusarvosanoja määrittävät kokeet (Rinne 2012, 28). Normaalius syntyy normaalijakauman massan ympärille, kun taas poikkeavuutta syntyy, mitä kauemmas normaalijakauman keskiarvosta edetään. Poikkeavuutta edustavat sekä poikkeavan heikot että poikkeavan lahjakkaat yksilöt. (Silvennoinen & Pihlaja 2012, 19.)

Perusopetus kartuttaa oppilaan sosiaalista pääomaa, jolla tarkoitetaan ihmisten välisiä yhteyksiä, vuorovaikutusta ja luottamusta. Tämä edistää oppilaan hyvinvointia ja kehitystä yksilönä sekä osana yhteiskuntaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18.) Suurin osa oppilaista sopeutuu hyvin osaksi koulun järjestelmää ja tämä koulun sosiaalistava tehtävä toteutuu odotusten mukaisesti (Lempiäinen 1996, 138). Kuitenkaan kaikki oppilaat eivät sopeudu koulun vaatimuksiin ja toimintakulttuuriin. Kouluun sopeutumattomuudelle on todettu useita altistavia tekijöitä, jotka liittyvät koululaisiin yksi-

löinä, kuten jatkuvat epäonnistumiset, heikko koulumenestys, oppimis- ja keskittymisvaikeudet, vähäinen kiinnostus opiskeluun sekä vaikeudet kaverisuhteissa (Brown & Rodríguez 2009, 239; Kivelä & Ahola 2006, 7; Kivirauma 1996, 64). Sopeutumattomuus itsessään aiheuttaa erilaisia ongelmia liittyen esimerkiksi oppimismotivaatioon ja jatkokoulutukseen siirtymiseen. Koulutukseen kielteisesti suhtautuvat oppilaat alkavat kyseenalaistaa koulua instituutiona esimerkiksi rikkomalla käyttäytymisellään koulun normeja. (Lempiäinen 1996, 138.) Koulukulttuurissa tämänkaltainen koulun toimintamuotoja ja piilopetussuunnitelmallisia normeja rikkova käytös näyttäytyy poikkeavana toimintana (Rinne 2012, 28).

Opettaja voi leimata oppilaitaan monella eri tavalla, vaikka ei tähän pyrkisikään. Leimaavaa toimintaa on esimerkiksi muista oppilaista eristäminen, oppilaan aliarvioiminen sekä jatkuva kriittinen tarkkailu ja huomautteleminen (Moses 2010, 992). Toistuvat kielteiset koulukokemukset ovat pahimmillaan kasautuvia ja voivat johtaa jopa koulusta putoamiseen (Äärelä 2012, 249–250). Kivirauman (1995, 123–124) tutkimus kymmenestä tarkkailuluokan oppilaasta antaa hyvän esimerkin leimautumisesta osana laajempaa ongelmien kasautumisen prosessia koulussa. Kaikki hänen tutkimukseensa osallistuneet oppilaat olivat alakoulun ensimmäisillä luokilla suhtautuneet kouluun myönteisesti, mutta toistuvat vastoinkäymiset johtivat monen kohdalla koulusta irtautumiseen. Heidät leimattiin epäonnistujiksi, mikä johti siihen, että he kehittivät koulunvastaisen alakulttuurin, joka sisälsi myös rikollista toimintaa. Tämän kulttuurin ylläpitäminen vain syvensi leimautumista ja syrjäytymistä. Leimautumisen prosesseja kuvataan laajemmin seuraavissa alaluvuissa.

### **3.2 Sisäinen leima koulumaailmassa**

Yksilön käsitykset omasta itsestä toimivat sisäisen leiman muodostajina (Laine 1996, 66). Tämän leiman luonne vaikuttaa voimakkaasti itsetunnon ja minäkäsityksen kehittymiseen (Ikonen 1997, 5). Koulutus tulisi järjestää siten, että jokainen voi poikkeavuuksistaan huolimatta selviytyä koulunkäynnistä ja kehittää

itseään (Ikonen 1997, 4; Lempiäinen 1996, 138). Keskeisimmäksi ongelmaksi muodostuu koulun vastaamattomuus yksilön tarpeisiin. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että heikko koulumenestys ja esimerkiksi oppimis- ja keskittymisvaikeudet ja näiden myötä huonontunut usko omiin kykyihin toimivat monipuolisesti ongelmia lisäävinä ja kielteisesti koulumenestykseen vaikuttavina tekijöinä. (Brown & Rodríguez 2009, 239; Kivelä & Ahola 2006, 7; Knesting & Waldron 2006; Viholainen, Aro, Koponen, Peura & Aro 2013, 88.) Mikäli oppilaalla on näitä puutteita, olisi koulun syytä keskittyä häneen muita tarkemmin (Viholainen ym. 2013, 92).

Sisäisen leiman omaksuneet toistavat ja sitä kautta vahvistavat omalla toiminnallaan leimautumistaan (Kivivuori 2013, 277; Laine 1991, 66). Oppilas, joka pelkää kokeita on itse vakuuttunut siitä, että tulee epäonnistumaan kokeessa, ja käyttää enemmän aikaa murehtimiseen kuin opiskelemiseen. Tästä syystä hän suoriutuu kokeesta heikosti. Toistuvana ilmiönä edellä kuvattu muodostuu itseään toteuttavaksi ennusteeksi, jonka myötä oppilaan ajatukset konkretisoituvat huonoina koetuloksina. (Merton 1968, 477.)

Oppilaalla voi olla puutteita perustarpeissa, joita koulunkäynti edellyttää. Ongelmaksi muodostuu, jos oppilas ei saa tarvitsemaansa apua. Esimerkiksi vaihtuvat ryhmät ja ympäristöt, sekä kokonaisuudessaan koulun toimintatapojen kuormittavuus voivat keskittymis- ja käyttäytymishäiriöisillä oppilailla lisätä häiriökäyttäytymistä. (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 18–19.) Kun oppilaan tarpeet eivät täyty, tämä näkyy usein häiriökäyttäytymisenä (Kataja 2012, 125). Koulussa auktoriteetin tehtävänä on puuttua poikkeavaan käyttäytymiseen, mikä voi huonosti toteutettuna aiheuttaa leimautumista ja vaikuttaa oppilaan omaan ajatteluun. Poikkeavuuden huomioimisen seurauksena opettajan oppilaalle muodostama leima voi muodostua oppilaalle myös sisäiseksi leimaksi, kun hän havaitsee itsekin oman poikkeavuutensa opettajan avustamana. Esimerkiksi puuttumalla oppilaan poikkeavaan käyttäytymiseen opettaja voi tietämättäänkin korostaa oppilaan poikkeavuutta leimaamalla tämän epänormaaliksi käytöksen tai oletetun käyttäytymisen syy, kuten ADHD:n, takia. (Watson ym. 1999, 13–14.)

Kasvatuksen tuloksena oppilas muodostaa vahvoja mielikuvia omasta lahjakkuudestaan ja pystyvyydestään (Uusikylä 2006, 11). Jatkuvat epäonnistumiset ja itseluottamuksen puute voivat johtaa kokonaisuudessaan alisuoriutumiseen, masentuneisuuteen ja luovuttamiseen koulun suhteen (Hämäläinen-Luukkainen 2004, 10). Sillä, miten oppilas kokee koulun ja sen sisältämät asiat, on merkittävä rooli hänen käyttäytymisessään (DeSantis King, Huebner, Suldo & Valois 2006, 293). Oma itsetuntoa voidaankin yrittää suojella kääntymällä kouluvastaiseksi ja suhtautumalla välinpitämättömästi koulutukseen. Kun koulutus nähdään tarpeettomana ja epämiellyttävänä, koulumenestystä ei koeta usein itselle merkityksellisenä. (Kivelä & Ahola 2006, 7; Kivirauma 1996, 64; Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 19.)

Runsaasti epäonnistumisia ja kelpaamattomuuden kokemuksia koulutuksen ympäristöissä kohdannut nuori asettaa jatkuvasti omanarvon tunteensa alttiiksi toiminnassaan, jolloin epäonnistumisen riski on suuri. Vaihtoehdoksi muodostuukin, että nuori ei enää aseta itseään alttiiksi epäonnistumisille, vaan hakeutuu sellaiseen toimintaan, jossa hän kokee onnistumisen mahdollisuuksiensa olevan suurempia. Tämä tarkoittaa usein siirtymistä sellaisten ihmisten ja yhteisöjen pariin, joiden edessä yksilö kokee kelpaavansa. (Vehviläinen 1999, 207.) Ilmiö luo tilaisuuden nuorisokulttuureille, joissa menestymisen kriteerit ovat päinvastaiset, kuin yhteiskunnassa yleensä. Nämä kulttuurit sisältävät usein myös lainvastaista käyttäytymistä. (Kivirauma 1995, 123–124; Vehviläinen 1999, 207.)

Yksi suurimmista tekijöistä oppilaan koulumenestyksen ja koulussa viihtymisen kannalta on kulttuuritausta. Erilaiset kulttuuriset lähtökohdat luovat erilaiset valmiudet menestyä koulun kulttuurisessa toimintaympäristössä. Esimerkiksi on todettu, että kouluun sopeutuvat parhaiten ylempään keskiluokkaan kuuluvat oppilaat. (Kivirauma 1996, 52; Kuula 2000, 89.) Kulttuuritaustan lisäksi oppilaita erilaistavia tekijöitä ovat esimerkiksi erityisopetus, mielenterveysongelmat sekä oppimis- ja keskittymishäiriöt (Kuusela 2008, 184; Moses 2010, 991–992; Riitaoja 2013, 350). Näiden tekijöiden on todettu olevan usein voimakkaasti yhteydessä myös oppilaan leimautumiseen (Kuusela 2008, 10;



Moses 2010, 992; Watson ym. 1999, 13–14). Riitaojan (2013, 345–346) tutkimus osoitti, että erikieliset ja eri uskontokuntiin kuuluvat oppilaat jäivät muihin verrattuna huonompaan asemaan myös koulun rakenteellisten ongelmien seurauksena. Heidän osallistumisensa oman uskonnon tai kielen opetukseen jätti heidät sellaisten toimien ulkopuolelle, joiden tarkoituksena on tukea oppilaiden oppimista, mikä entisestään kasvatti muodostuneita eroja. Tämänkaltaisissa tilanteissa oppilaat opiskelevat erillään omasta luokastaan, mikä saattaa vaikeuttaa myös vertaissuhteiden kehittymistä ja osaltaan mahdollistaa leimautumista.

### 3.3 Ulkoinen leima koulumaailmassa

Ulkoista leimautumisista toteuttaa sosiaalinen kontrolli (Laine 1996, 66), jonka ylläpitäjinä koulumaailmassa ovat yleisimmin opettajat. Erityisesti koulussa katse tulisi kääntää poikkeavia tekoja suorittavista oppilaista kontrollia ja poikkeavuutta määritteleviin aikuisiin. (Kivirauma 1995, 32.) Kouluympäristössä ja etenkin yläkoulussa leimaamisilmiön kannalta suuri merkitys on sillä, että useilla aikuisilla on tilaisuus leimata oppilas (Kuula 2000, 37). Opettajan työn luonteeseen oleellisesti kuuluu oppilaiden arviointi sekä tietynlaisen käyttäytymisen normalisointi, vaikka heillä ei välttämättä suoranaista halua tähän olikaan (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 243). Auktoriteetin luomalla leimalla on erityisen suuri vaikutus yksilöön ja esimerkiksi siihen, miten vertaiset hänen suhtautuvat (Kivirauma 1995, 31; Watson ym. 1999, 13–14).

Sillä, miten opettaja suhtautuu poikkeavuuteen, on valtava merkitys hänen oppilaidensa kannalta (Ikonen & Viinikainen 1997, 37; Äärelä 2012, 226, 233, 247). Siinä missä osa opettajista on hyvinkin jyrkkiä käsityksissään oikeasta ja väärästä, toiset opettajat suvaitsevat laajempaa kirjoa erilaista käyttäytymistä. Usein opettajan kokemaa ei-toivottua käyttäytymistä pyritään ehkäisemään sortavilla, vallankäyttöön perustuvilla keinoilla, kuten uhkailulla, syyttelyllä tai rangaistuksilla. Nämä keinot eivät kuitenkaan ole kovinkaan kestäviä tai tehokkaita, sillä usein ne johtavat vain kapinointiin ja vastustamiseen. (Gordon

2006, 37.) Näin ollen oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen saa alkunsa opettajan negatiivisesta käyttäytymisestä oppilaita kohtaan. Kasvattajien epäjohtomukaisella kovalla kurilla ja välinpitämättömällä suhtautumisella oppilaisiin on tutkittu olevan yhteys myös voimakkaaseen ennakkoluuloajatteluun oppilaita kohtaan. (Ikonen & Viinikainen 1997, 37). Tämän voidaan todeta usein johtavan oppilaiden leimaamiseen. On välttämätöntä, että opettaja pyrkii ymmärtämään kaikkea oppilaan käytöstä (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 33).

Usein häiriökäyttäytymisen kohdalla ei pohdita onko teko oikein vai väärin, tuomittavaa vai hyväksyttävää. Toiminta nähdään poikkeavana, eikä enää arvioidakaan itse tekoa vaan oppilasta yksilönä ja tämän poikkeavuutta. (Thomas 2005, 68.) On todettu, että kouluun sopeutumattoman käytöksen jatkuessa opettajien kiinnostus häiriköiviä oppilaita kohtaan saattaa kadota ja näiden oppilaiden kohdalla aletaan tyytyä siihen, että he eivät häiritse tunnilla. Näissä tapauksissa oppilaan oppiminen ei saa tarpeeksi huomiota. Aktiivisesti kapi-noivat oppilaat ajautuvat toistuvasti konflikteihin opettajien kanssa ja tämän kautta he törmäävät koulun kontrollikoneistoon. (Lempiäinen 1996, 138.) Leimautumisteoria tulee käytännössä näkyviin tilanteissa, joissa auktoriteetti-asemassa olevat tavoittelevat häiritsevän toiminnan estämistä. Auktoriteetit, eli opettajat, kuitenkin päätyvät tässä yhteydessä leimaamaan oppilaan poikkeavaksi, mikä saattaa johtaa täysin päinvastaiseen lopputulokseen eli häiritsevän toiminnan voimistumiseen. (Furlong 1985, 126–127.)

Oppilaiden toimintaa ohjataan heihin kohdistuvien odotusten kautta. Jos kasvattajan odotukset yksilön toiminnasta ovat kielteisiä, ruokkivat nämä odotukset yksilön ikävää ja tuhoavaa käyttäytymistä. Kasvattajien positiiviset odotukset puolestaan vahvistavat lapsen minäkuvaa, mikä auttaa oppimista. Nämä odotukset toimivat usein itseään toteuttavina ennusteina. (Niemi 2007, 117.) Kun oppilas ei vastaa näihin odotuksiin, syntyy poikkeavuutta (Rinne 2012, 28). Äärelän (2012, 245) tutkimuksessa tutkittavat kokivat koulun asettaneen heille liian suuria odotuksia. He kokivat suurta eriarvoisuutta ja ymmärtämättömyyttä opettajien taholta, sillä he eivät yhtä helposti kyenneet samaan kuin muut oppilaat.

Koulumaailma sisältää erilaisia rakenteellisia ongelmia, jotka erottelevat oppilaita (Riitaoja 2013, 345–346). Hyvä esimerkki koulun toimintakulttuurin haasteista nousee esiin usein siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Alakoulun pitkäaikainen ja läheinen opettajasuhde omaan luokanopettajaan korvautuu yläasteen vaihtuviin opettajiin, kiireeseen ja vierauden tuntemuksiin, mikä vieraannuttaa monia oppilaita koulun toiminnasta, sillä se ei vastaa heidän tarpeitaan. (Kivirauma 1995, 144; Äärelä 2012, 121). Tämä aiheuttaa monenlaista oireilua, kuten häiriökäyttäytymistä, mikä entisestään syventää olemassa olevia ongelmia. Leimautumisen kannalta haasteellinen koulussa yleinen toimintatapa on myös oppilaiden jakaminen ryhmiin heidän kykyjensä ja taitojensa mukaan. Tämänkaltaisten tasoryhmien on todettu leimaavan ja erottelevan oppilaita toisistaan. (Carrigan & Maunsell 2014, 407.)

Riitaojan (2013, 137) mukaan oppilaita erotellaan perustavanlaatuisesti jo opetussuunnitelmatasolla. Esimerkiksi vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa kuvataan toistuvasti ensin tavoitteiden mukainen oppilas, jonka avulla määritellään normaali. Tämän jälkeen kategorisoidaan asiat, joiden perusteella osa oppilaista poikkeaa tästä normaaliudesta. Näin ollen poikkeavuudesta tulee Riitaojan mukaan samalla sekä huomioitava että normalisoiva ilmiö. Tämän voidaan nähdä olevan yhteydessä Keltikangas-Järvisen ja Mullolan (2014, 53, 55) tutkimukseen, jossa osoitetaan osan lapsista sopeutuvan kouluun ja opiskelutapoihin muita heikommin heidän luonteenpiirteidensä takia. Nämä luonteenpiirteet toimivat eriarvoistavana tekijänä myös opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteessa sekä oppiainearvosanoissa. Nykyinen vuonna 2016 voimaan astunut opetussuunnitelma pyrkii kuitenkin huomioimaan monipuolisesti oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ja ominaisuuksia aikaisempia laajemmin (ks. POPS 2014, 17, 28, 69).

### **3.4 Leimautumisen ehkäisy koulumaailmassa**

Sillä, miten koulu sujuu, nähdään olevan kauaskantoisia seurauksia siihen, kuinka yksilö löytää oman paikkansa yhteiskunnasta (Kataja 2012, 119; Kinossa-

lo 2015, 51; Kivirauma 1995, 20). Keskeisintä on, että oppilas luo realistisen kuvan omista kyvyistään ja taidoistaan. Kouluissa on paljon oppilaita, jotka tuntevat olonsa tyhmiksi, syrjityiksi ja lahjattomiksi omien kokemustensa ja ajatusensa perusteella. Nämä leimat vaikuttavat pahimmillaan pitkälle aikuisuuteen, eikä niihin puuttumisen merkitystä voi korostaa tarpeeksi. (Uusikylä 2006, 11, 19, 27.) Mikäli koulu vaikuttaa kielteisesti oppilaisiin millään tasolla, on opettajien ja koulun henkilökunnan velvollisuus tehdä tarvittavat muutokset ja auttaa oppilaita yksilöllisesti aina valmistumiseen saakka (Knesting & Waldron 2006, 610). Koulutustilanteet tulee järjestää siten, että oppilas ymmärtää ne, ja on myös itse ymmärrettävissä, riippumatta siitä, kuinka poikkeava hän on (Ikonen 1997, 4).

Sipilä (1982, 172) esittää, että kontrollin heikentäminen olisi kaikkein tärkein perusta nuorten tarkoituksellisen poikkeavan käyttäytymisen vähentämiseksi. Hänen mukaansa mitä enemmän aikuiset pyrkivät kontrolloimaan nuorten kulttuuria, sitä enemmän poikkeavaa tarkoituksellista käyttäytymistä esiintyy. Hämäläinen-Luukkaisen (2004, 6) mukaan koulun henkilökunnan tulisi näyttäytyä oppilaille luotettavina aikuisina ja esimerkiksi koulunkäyntiin liittyviä ongelmia sekä niistä puhumista tulisi normalisoida. Nämä pyrkimykset helpottavat oppilaiden ongelmien näkyväksi tekemistä ja niihin puuttumista erityisesti sellaisissa tapauksissa, joissa hiljaisen ja aran oppilaan ongelma on ulospäin vaikeasti havaittavissa.

Opettajan käyttäytymisen suhteessa oppilaisiin on todettu vaikuttavan oppilaiden oppimiseen ja käyttäytymiseen (Banfield, Richmond & McCroskey 2006, 64, 69, 70; DeSantis ym. 2006, 291; Uusikylä 2006, 15). Pitkäkestoisten, tiiviiden ja oppilaita tukevien opettaja-oppilassuhteiden on myös todettu toimivan monen oppilaan kohdalla kouluun kiinnittävinä tekijöinä (DeSantis ym. 2006, 291; Kivirauma 1995, 144; Kivirauma 1996, 64–65). Koululuokassa opettajalla on valta kehittää oman luokkansa kulttuuria ja sen myötä yksittäisenkin oppilaan ajatusmaailmaa esimerkiksi ennakkoluuloisten asenteiden ja toimien vähentämiseksi (Wahlström 1996, 75).

Leimautumisen ja ihmisten keskinäisen erottelun vähentämisessä keskeistä on osallisuuden ja hyväksynnän kehittäminen (Toivio & Nordling 2013, 360). Tästä hyvä esimerkki on Vilppolan (2007, 255) tutkimus, johon hän keräsi 15-17-vuotiaita koulusta pudonneita tai putoamisvaarassa olevia nuoria yhteen erityisluokkakokeilua varten. Hänen tutkimuksensa osoitti, että tässä uudessa ympäristössä nuoret kokivat aiempaa enemmän yhteenkuuluvuutta, eikä heitä enää leimattu muista poikkeaviksi, kuten ennen tähän erityisluokkaan siirtämistä. Heille luotiin mahdollisuus integroitua tasavertaisina muiden nuorten kanssa osaksi yhteiskuntaa. Lempiäisen (1996, 154) mukaan kyseessä on koulutahon eikä niinkään nuorten sopeutumattomuuden ongelma, mikäli tämänkaltaisten nuorten tarpeisiin ei onnistuta vastaamaan. Poikkeavuutta pyritäänkin määrittelemään usein oppilaan yksilöllisten ongelmien kautta. Tämän käsityksen mukaan oppilaat kehittävät kielteisen asenteen koulua kohtaan, koska heissä, heidän perheessään tai ympäristössään on jokin ongelma tai vajavuus, minä voidaan nähdä olevan hyvin ongelmallista. (Kivirauma 1996, 52.)

Koulussa poikkeavuus syntyy suhteessa oppilaisiin kohdistuviin vaatimuksiin (Rinne 2012, 41), joten voimakas keino välttää poikkeavuuden kokemuksia ja leimautumista on auttaa oppilaita saavuttamaan nämä tarpeet (Boorn, Hopkins Dunn, Page 2010, 320; Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 55; Knesting & Waldron 2006). Valitettavasti oppilaiden lähtökohtien erilaisuuden vuoksi yhteiskunnallinen epätasa-arvo voi toteutua silloinkin, kun he kohtaavat ”yhdenvertaiset” koulutusmahdollisuudet (Kivinen, Rinne, Ahola 1989; Äärelä 2012, 27.). Oppilaat ovat kaikki erilaisia, eikä koulumotivaatio synny samalla tavalla kaikille heistä, mikäli koulu ei anna siihen yksilöllisiä mahdollisuuksia (Vilppola 2007, 94). Kun puhutaan oppilaiden saamasta tuesta, keskitytään usein pelkästään oppimiseen. Oppilaiden kokonaisvaltaiseen kouluun kiinnittymiseen pyrkiessä oppimisen tukemisen lisäksi on tärkeää tukea oppilaita myös koulun arkipäiväisissä asioissa, kuten vertaissuhteissa. Tämä on erityisen tärkeää, mikäli oppilaan lähtökohdat ovat muihin verrattuna heikot, esimerkiksi oppimisvaikeuksista tai toiminnan rajoitteista johtuen. (McCoy & Banks 2012, 93.)

Leimautumista voi tapahtua niin monella eri tasolla, että on vaikeaa eritellä spesifejä käytännön toimia, joilla ilmiötä voidaan koulumaailmassa ehkäistä. Konkreettisia toimia ovat esimerkiksi oppimis- ja käyttäytymishäiriöisten oppilaiden kohdalla ongelmien ja poikkeavuuden tunteen hälventäminen yksilöllisillä tukitoimilla ja myönteisellä huomiolla (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 21, 28). Yleisemmin esimerkiksi koetulosten aiheuttamaa painetta ja sen myötä oppilaiden erottelua voidaan hillitä pyrkimällä eroon sosiaalisesta vertailusta ja normatiivisesta oppilaiden luokittelusta (Uusikylä 2006, 17). Nämä toimivat esimerkkeinä siitä, miten jokainen leimautumisen mahdollisuus vaatii yksilöllisen ratkaisun.

### **3.5 Erityisopetus osana leimautumista**

Tämä tutkimus suuntautui käsittelemään erityisopetusta ja erityisluokkia osana leimautumista, koska nämä teemat esiintyivät vahvasti tutkimusaineistossa. Erityisopetuksella on Suomessa pitkät juuret aina 1800-luvun puolenvälin koulou- ja näkövammaisten kouluista peruskoulu-uudistuksen kautta nykyiseen pyrkimykseen inklusiivisesta koulusta (Opetusministeriö 2007, 17–18). 1900-luvun puolessavälissä Suomessa yleistyi tarkkailuluokkaopetus, jossa muun muassa heikkokykyiset ja pahatapaiset oppilaat sijoitettiin erilleen muista oppilaista. Tarkkailuluokan tarkoituksena oli etsiä oppilaille sopivia erityisopetusmetodeja, mutta sellaisia ei 1900-luvun puolessavälissä juurikaan ollut tarjolla, joten tarkkailuluokasta tuli usein oppilaille pysyvä sijoituspaikka. (Kivirauma 2002, 29.) Erityisopetukseen osallistuvat oppilaat nähtiin ryhmänä, joka poikkeaa niin paljon normaalista, että heille on luotava normaalista poikkeavat opetusjärjestelyt (Pirttimaa & Takala 2016, 185).

Vähitellen tarkkailuluokkien sijasta ryhdyttiin puhumaan erityisluokista ja erillisen erityisopetuksen rinnalle syntyi myös osa-aikainen erityisopetus (Kivirauma 2002, 30–31). Vuonna 1994 erityispedagogiikan kentällä tapahtui merkittävä käänne, kun Espanjan Salamancassa kokoontui yli 300 erityispedagogiikan toimijaa, jotka linjasivat, että jokaisella oppilaalla tulee olla oikeus osallistua

tavallisen koulun opetukseen riippumatta esimerkiksi oppilaan älyllisestä tai fyysisestä tilasta. Tätä linjausta kutsutaan Salamancan julistukseksi ja se on keskeinen merkkipaalu inklusion kehityksessä. (Takala 2016a, 13.) Inklusion avulla opetusta pyritään järjestämään siten, että eri keinot tukevat toisiaan; suurin osa opetuksesta tapahtuu omassa luokassa muiden oppilaiden kanssa, mutta oppimista tuetaan esimerkiksi siirtämällä osa opetuksesta pienryhmään tai lisäämällä tukiopetusta (Opetusministeriö 2007, 19). Jos oppilaan oppimisen haasteet ovat niin merkittäviä, että oppilaan katsotaan tarvitsevan jatkuvaa erityisopetusta, voidaan hänet myös nykypäivänä siirtää opiskelemaan luokkamutoiseen erityisopetukseen (Takala 2016b, 50.)

Erityisopetus toimii osana koulun suorittamaa valikointia liittyen normaaliuden ja poikkeavuuden rajoihin (Kivinen, Rinne, Ahola 1989, 47). Pelkästään sanalla erityinen luodaan jo olettamus siitä, että erityisoppilas poikkeaa muista oppilaista. Tämä on ongelmallista, jos esimerkiksi opettaja ajattelee oppilaan erityisyyden haasteellisena ja näin luo oppilaan ympärille ongelmia jo ennen kuin sellaisia on todellisuudessa edes syntynyt. (Pirttimaa & Takala 2016, 184.)

Kuorelahden (2000, 95, 98, 136) tutkimus osoitti, että erityisoppilaaksi leimautumista pidetään yksilötason ongelmana ja esimerkiksi haitallisena koulu-työlle sekä ylipäättään lapsen kehitykselle. Tukea tarvitsevat oppilaat saattavat usein kokea luokassa huonommuuden tunnetta tai jopa häpeää heikommista oppimistuloksista, mistä saattaa seurata minäkuvan heikentymistä. Kaikkien oppilaiden sijoittaminen esimerkiksi samaan kouluun ei johda automaattisesti tukea tarvitsevien oppilaiden sopeutumiseen heterogeeniseen ryhmään. (Kuorelahti, Lappalainen & Puukari 2017, 324.) Edellä kuvattujen kokemusten sekä erityisopetuksen leimaavan vaikutuksen hälventämisessä onkin tärkeässä asemassa yksilöllinen erityisopetus ja pienryhmäopetus, joiden avulla pyritään tukemaan oppilaan oppimista (Kuorelahti 2000, 21–22). Yksilöllisessä tai pienryhmäopetuksessa homogeeninen ryhmä, yhteinen aihe, yksilöllinen ohjaaminen ja häiriötekijöiden minimointi tekevät opetuksesta ja ajankäytöstä tehokasta ja oppilasta palvelevaa. Kielteisinä puolina näissä opetusmuodoissa kuitenkin nähdään oppilaiden sosiaalisten suhteiden rajautuminen ja leimautumisen pel-

ko. Näitä pelkoja kuitenkin voidaan vähentää normalisoimalla erityisopetusta ja hyödyntämällä erityisopetusta mahdollisimman monen oppilaan kohdalla. (Laatikainen 2011, 43.)



## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa, millaisia kouluaikaisia leimautumisen kokemuksia vangeilla on ollut, millaisten tekijöiden koetaan vaikuttaneet leimojen syntymiseen ja millaisia erilaisia leimoja voidaan todeta tutkittavilla olleen. Kokemusten kautta tutkitaan leimautumista koulumaailman ilmiönä ja eri tekijöiden roolia leimautumisessa. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, kuinka itse leimautumista kokenut ajattelee, että leimojen muodostumista pystyttäisiin ehkäisemään esimerkiksi kouluympäristössä.

Tutkimuskysymykset:

- Millaisia sisäisiä ja ulkoisia leimoja tutkittavien kokemuksissa ilmenee?
- Miten eri tekijät ovat vaikuttaneet tutkittavien kouluaikaisiin leimautumisen kokemuksiin?
- Miten leimautumisen kokemuksia voitaisiin tutkittavien kokemusten mukaan ehkäistä kouluaikana?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskonteksti

Tämän kasvatustieteen pro gradu -tutkielman aiheena on vankien kouluaikaiset leimautumisen kokemukset. Puhuttaessa koulukokemuksista tutkimuksen pääpaino on kasvatustieteessä, mutta leimautuminen ilmiönä linkittyy vahvasti myös kriminologiaan ja sosiologiaan esimerkiksi Howard Beckerin (ks. Becker 1991) leimautumisteorian kautta.

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tutkia jotain ilmiötä syvällisesti ja yksityiskohtaisesti eikä tehdä tilastollisia yleistyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 58-59; Patton 2002, 14, 20-21; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.) Tutkimme vankien kouluaikaisia leimautumisen kokemuksia sekä merkityksiä, joita he tälle ilmiölle ja sen sisältämille asioille antavat (ks. Juuti & Puusa 2020a, 9; Vilkkä 2021, 118). Tavoitteenamme on kuvaata ja ymmärtää leimautumista ilmiönä koulukontekstissa, sekä muodostaa siitä aineiston perusteella loogisia tulkintoja (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 98).

Tutkimuksemme kytkeytyy konstruktivistiseen tieteenfilosofiaan tutkijoiden taustaoletusten ja suhtautumisen myötä. Konstruktivistisen tieteenfilosofian mukaan tiedon rakentuminen on prosessi, jossa ilmiöiden merkityksellisyys muodostuu niitä koskevien subjektiivisten käsitysten mukaisesti (Patton 2002, 96-98). Kokemamme todellisuuden ajatellaan muodostuvan sosiaalisesti, ihmisen toiminnan ja ajattelun tuottamana (Siljander 2002, 202). Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat tutkittavien antamat merkitykset ilmiölle heidän kokemustensa kautta, kuin myös niiden tulkinta tutkijoiden aiempaan tietoon suhteutettuna. Lisäksi leimautuminen ilmiönä sopii hyvin konstruktivistisen tieteenfilosofian mukaiseen ajatteluun. Siinä missä konstruktivismissa ajatellaan tiedon olevan pohjimmiltaan erilaisia kuvauksia sekä tulkintoja ja että ilmiöstä ei ole olemassa vain yhtä totuutta (Siljander 2002, 206-207), myös leimautumi-

nen on aina erilaisista käsityksistä ja tulkinnoista riippuvainen ilmiö (Becker 1991, 1–3).

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimusaineisto kerättiin suomalaisessa avovankilassa. Tutkimusta varten haastattelimme kuutta vankia, joista kaikki suorittivat tutkimuksen toteuttamishetkellä rikostuomiotaan kyseisessä vankilassa. Tutkimukseen osallistumiseksi vaadittavat kriteerit olivat toimeenpanossa oleva vankeusrangaistus sekä kouluaikana koetut leimautumisen kokemukset. Kriteerit asetettiin, jotta voidaan kerätä laadukas otos ja löytää tutkittavat, joilla on mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta aiheesta (ks. Patton 2002, 238 & 243). Tutkimuksen informanttien määrää rajasi jonkin verran tutkimusasetelman suhteellisen tiukka rajaus, sillä yhden vankilan sisältä sopivia kokemuksia omaavien ja tutkimukseen suostuvien informanttien löytäminen ei ollut itsestäänselvyys. Kuiden informantin voidaan kuitenkin katsoa olevan varsin sopiva määrä pro gradu -tutkielmaan (Eskola 2007, 40), varsinkin kun tutkimuksen tavoitteena ei ole tilastollinen yleistettävyyys (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2018, 98–99). Koemme myös, että kuusi informanttia oli riittävä määrä kuvaamaan leimautumista koulumaailman ilmiönä, kun tutkimushaastatteluista muodostui varsin kattavia ja kuvaavia (ks. Vilkkä 2021, 150).

Tutkimuksen informanteiksi on valittu vankeja, koska leimautumisen voidaan ajatella olevan ilmiönä vangeille jo jollain asteella tuttu, sillä vankeus ja rikollisuus ovat jo itsessään leimaavia tekijöitä (ks. Mäki 2017, 29). Ilmiön tunteminen auttaa omien aiempien kokemusten käsittelyssä. Vankeja haastatteleamalla saadaan lisäksi kokemuksia, jotka liittyvät vankien lisäksi myös moniin muihin (Granfelt 2017, 378). Lisäksi oletamme, että vangit ovat ryhmänä yliedustettuna, kun puhutaan leimautumisen kokemuksista koulussa, mikä auttoi sopivien tutkittavien löytämisessä.

Tutkittavista neljä on suorittanut peruskoulun Suomessa, yksi Ruotsissa ja yksi Yhdysvalloissa. Tämä on tärkeää huomioida, koska koulukulttuurit saatta-

vat erota toisistaan eri valtioiden välillä. Tutkittavat olivat tutkimushetkellä 28–55-vuotiaita, joten he ovat suorittaneet peruskoulunsa vuosikymmeninä 1970–2000. Yksi haastatteluista toteutettiin englanniksi tutkittavan kielitaidon vuoksi. Leimautuminen ilmiönä oli kaikille tutkittaville tuttu omien kokemustensa kautta, mutta ainakin kaksi tutkittavaa oli lisäksi tutustunut leimautumisilmiön teoreettiseen taustaan.

Tutkittavat on pseudonymisoitu heidän anonymiteettinsä suojaamiseksi (Kuula 2011, 200, 214–215) ja heistä käytetään tässä tutkimuksessa pseudonyymejä Arthur, Barry, Bruce, Clark, Hal ja John. Pseudonyymien avulla vastaukset ovat yksilöitävissä ja yhdistettävissä toisiinsa. Tutkittavien anonymiteetin suojelemiseksi tutkimuksessa on myös jätetty nimeämättä tutkimuksen kannalta epäoleellisia seikkoja, kuten vankilaa, jossa aineisto kerättiin, tai tutkittavien taustaan liittyviä tekijöitä, jotka eivät liittyneet leimautumisen kokemuksiin (ks. Kuula 2011, 204).

Tutkijoista kumpikin on ennen tutkimuksen toteuttamista työskennellyt vankilassa, jossa tutkimus toteutettiin. Tunnumme hyvin vankilan ympäristönä, mistä oli hyötyä esimerkiksi haastattelujen järjestämisessä. On todennäköistä, että osa tutkittavista on tunnistanut meidät entisiksi vankilan työntekijöiksi. Tämä on saattanut vaikuttaa tutkimukseen osallistumiseen kuin myös haastatteluaineistoon.

### 5.3 Tutkimusaineiston keruu

Aineistokeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu, koska se soveltuu erityisesti abstraktien ilmiöiden, kuten ihmisten kokemusten tutkimiseen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34; Puusa 2020a, 106). Haastattelun etu tutkimuksemme kannalta on myös sen joustava luonne, esimerkiksi sallien tarkentavien kysymyksien esittämisen haastattelutilanteessa (Puusa 2020a, 107; Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä mahdollistaa myös tutkittavien harkinnanvaraisen otannan, jolloin tutkimukseen etsittiin sellaiset henkilöt,

keillä on kokemusta ja ajatuksia tutkimusaiheesta (Kiviniemi 2001, 68; Tuomi & Sarajärvi 2018, 86, 98; Vilka 2021, 135).

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina temahaastatteluina, koska keskiössä olivat tutkittavien tulkinnat asioista sekä heidän kokemansa merkitykset. Haastatteluilla oli etukäteen tarkoin suunniteltu kaikille yhteinen rakenne (Liite 1), joka sisälsi tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi muodostetut aiheet ja teemat. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 48; Tracy 2013, 152; Vilka 2021, 124.) Muodostimme teemat ja niiden sisältämät kysymykset tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ohjaamana (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 88). Haastattelu oli jäsennetty neljän teeman mukaisesti: *taustatiedot, koulunkäynti, leimaautuminen ja normaalius*. Jokaisen teeman alle oli kirjattu kysymyksiä, joiden mukaan haastattelu eteni järjestyksessä, ellei tilanteen salliessa haastattelun sujuvoittamiseksi esitettyä tarkentavia kysymyksiä. Haastattelukysymysten järjestystä saatettiin myös muuttaa haastattelun aikana, mikäli jokin myöhemmin esitettävä kysymys katsottiin soveltuvan edellisen vastauksen jatkoksi.

Tutkimukseen osallistumisen mahdollisuudesta tiedotettiin vankilassa kaikkia vankeja viikkoa ennen haastattelujen toteuttamista. Tiedottamista varten toimitimme vankilalle saatekirjeitä, tietosuojailmoituksia, ilmoittautumislomakkeita sekä ilmoittautumislomakkeiden palautuslaatikon. Vankilan henkilökunta jakoi tutkimukseen liittyvät dokumentit vankien asuinosaistoille. Halukkaita tutkittavia ei kuitenkaan ilmoittautunut määräaikaan mennessä kuin yksi, joten loput viisi tutkittavaa hankittiin kyselemällä osallistumishalukkuudesta kasvokkain vankilan tiloissa haastattelupäivinä.

Haastattelut toteutettiin kahden päivän aikana tammikuussa 2022 yksilöhaastatteluina. Aikataulut sovittiin haastateltavien kanssa haastattelupäivinä. Haastattelut suoritettiin vankilan toimistossa, jossa läsnä olivat vain haastateltava sekä tutkimuksen tekijät. Ennen tutkimukseen osallistumista tutkittaville kerrattiin tutkimuksen aihe sekä käytiin läpi ja allekirjoitettiin suostumus- ja tietosuojalomakkeet. Koska yksi haastatteluista toteutettiin englannin kielellä, tätä varten tutkimukseen liittyvät lomakkeet käännettiin myös englanniksi. Ennen jokaista haastattelua haastateltavalle luettiin ääneen tutkijoiden tulkinta

leimautumisesta (Liite 2), jotta haastateltavalla on haastattelun alussa ymmärrys tutkijoiden näkemyksestä aiheesta. Haastattelut kestivät noin 20–70 minuuttia. Yhteensä haastattelut kestivät noin 257 minuuttia, mutta yhden haastattelun äänitiedostosta korruptoitui ja tuhoutui tiedonsiirron yhteydessä viimeiset 10 minuuttia lyhentäen hieman aineistoa.

## 5.4 Aineiston analyysi

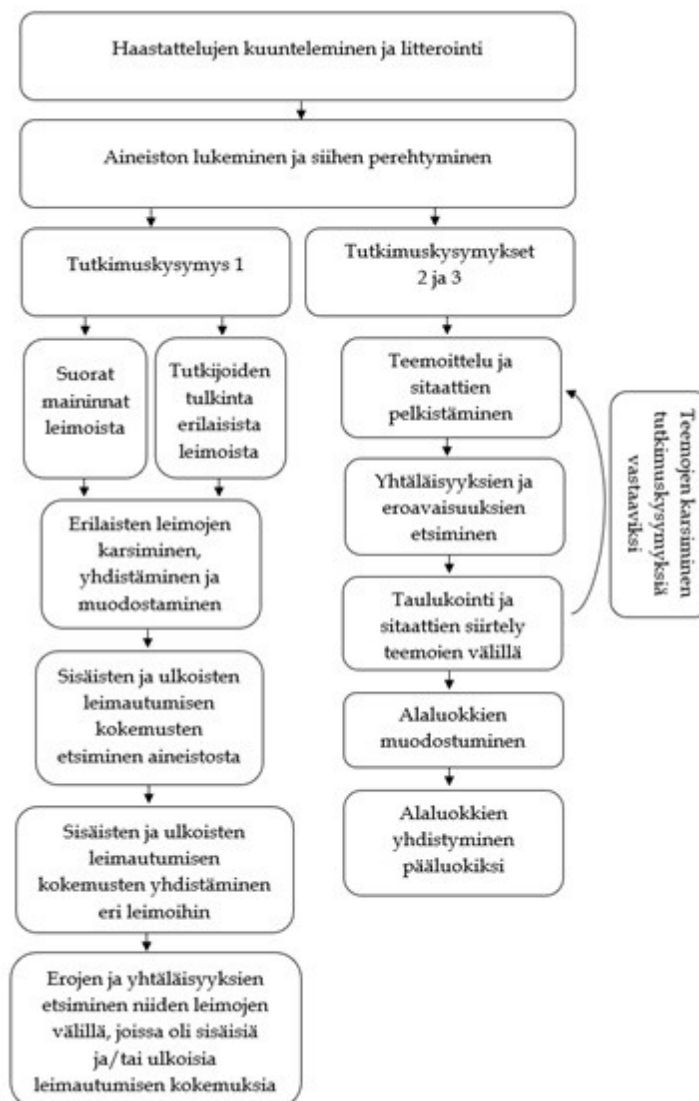
Aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla nauhoitettu haastatteluaineisto kirjalliseen muotoon, aineiston käsittelyn helpottamiseksi (Ruusuvuori 2010, 427; Tracy 2013, 177). Litteroinnissa on kiinnitetty erityistä huomiota siihen, että tutkimuksen kannalta keskeinen sisältö säilyy myös kirjoitetussa muodossa (ks. Brown & Clarke 2006, 17). Litteroinnin yhteydessä pseudonymisoimme tutkittavat ja samalla hävitimme viimeisetkin tunnistetiedot tutkittavista, kun äänitallenteet eivät olleet enää osa aineistoa. Litteroitua aineistoa kertyi noin 30 000 sanaa. Litteroinnin jälkeen luimme aineiston läpi useaan kertaan, jotta saamme siitä selkeän yleiskuvan (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 143; Puusa 2020b, 151).

Aineiston englanninkielinen osa myös litteroitiin englanniksi. Tätä aineiston osaa on myös tutkimuksen analyysivaiheissa käsitelty englannin kielellä. Vieraskielistä aineistoa analysoidessa meidän täytyi kiinnittää erityistä huomiota kielellisen ilmaisun eri piirteisiin, kuten kulttuuri- ja kielisidonnaisiin sanontoihin ja tutkimuksen teoreettiseen termistöön (ks. Pietilä 2010, 411–417, 419–420). Vain niissä tapauksissa, kun englanninkielistä aineistoa käytettiin tutkimusraportissa suorina sitaatteina, käännettiin ne suomeksi. Sitaattien kääntämisen takia kyseistä litteraatin osaa ja sen sisältöä käsiteltiin erityisen tarkasti, kun ensin puhe käännettiin tekstiksi ja sen jälkeen vielä kieleltä toiselle (Ruusuvuori & Nikander 2017, 437).

Tutkimuksemme hyödyntää teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmiä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä yhdistyvät aineistolähtöisyys ja valmiit teoreettiset mallit. Tutkimuksen kannalta keskiössä ovat aineistossa esiintyvät toistuvat teemat ja keskeiset sisällöt, mutta niiden käsittelyä ohjaa aiempi teo-

reettinen tieto. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 109–110.) Teoriaohjaavuutta tutkimuksessa kuvastaa esimerkiksi leimojen jakaminen ulkoisiin ja sisäisiin leimoihin, jossa yhdistyvät Laineen (1991, 66) määritelmä sekä aineistosta tutkijoiden toimesta muodostetut leimat. Teoriaohjaava analyysi ei pyri luomaan uusia teorioita tai testaamaan olemassa olevia, vaan tuomaan uusia ajatuksia jo tunnetun ilmiön ympärille (Tuomi & Sarajarvi 2018, 109), mikä näkyy hyvin tämän tutkimuksen tarkoituksessa tarkastella leimautumista juuri koulumaailman ilmiönä sekä sisäisen ja ulkoisen leiman määritelmien kautta.

KUVIO 1. Tutkimuksen analyysivaiheet.



Analyysissämme on kaksi erillistä vaihetta, joita on kuvattu kuviossa 1. Ensimmäinen vaihe vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme ja toinen vaihe toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen. Vaiheet eroavat toisistaan menetelmiensä puolesta. Ensimmäisen vaiheen keskeiset analyysimenetelmät ovat leimojen muodostaminen aineistosta sekä jako sisäisiin ja ulkoisiin leimoihin. Toinen analyysivaihe puolestaan sitoutuu teemoittelun sekä pää- ja alaluokkien muodostamisen ympärille.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi aloimme etsimään aineistossa esiintyviä erilaisia leimoja. Ensin etsimme aineistosta suoria mainintoja erilaisista leimoista, jotka nousivat selvästi esiin haastatteluista tutkittavan kertomana. Esimerkiksi *se sano, että mä en kutsu sua ku sä oot semmonen häirikkö* kertoo suoraan, että tutkittavalla on ollut kokemus häirikön leimasta. Kaikki leimat eivät kuitenkaan olleet näin yksiselitteisesti havaittavissa ja osa leimoista onkin luotu tutkijoiden toimesta kuvaamaan parhaalla mahdollisella tavalla heidän tulkintaansa aineistosta (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 173).

Aineistosta oli löydettävissä yhteensä yksitoista erilaista leimaa, jotka kuvataan tarkemmin luvussa 6. Näiden leimojen lisäksi aineistossa nimettiin muitakin leimoja, mutta ne kuvasivat jonkin toisen leiman kanssa samanlaista ilmiötä eri nimellä. Esimerkiksi samanlaista leimaa kuin *häirikkö*, kuvattiin myös nimellä *pelle*. Näiden leimojen kuvaukset olivat kuitenkin aineistossa niin samankaltaisia, että ne on yhdistetty yhden leiman alle. Näiden lisäksi aineistossa kuvattiin joitakin erilaisia piirteitä leimoina, mutta nämä eivät kuitenkaan lopulta täyttäneet leiman kriteereitä. Esimerkiksi motivaatioon vaikuttaneita teki- jöitä kuvattiin aineistossa leimoina, mutta ne eivät vastanneet tutkijoiden käsitystä leimasta tai leimautumisesta, joten niistä ei ole muodostettu omia leimojaan.

Analyysia helpottamaan, loimme leimojen pohjalta erilaisia taulukoita, jotka kuvasivat esimerkiksi millaisilla ilmauksilla mitäkin leimaa on aineistossa kuvattu tai mitä eri leimoja kullakin tutkittavalla aineiston perusteella oli. Tämän jälkeen etsimme taulukoiden avulla kokemuksia sisäisistä ja ulkoisista leimoista. Listasimme jokaisen sisäisen tai ulkoisen leimautumisen kokemuksen



kyseisen leiman alle selvittääksemme, minkä leimojen kohdalla aineistossa esiintyy sisäistä ja/tai ulkoista leimautumista. Lopuksi etsimme yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia näiden kokemusten ja leimojen väliltä (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 149; Tuomi & Sarajärvi 2018, 123–125).

Seuraavaksi siirryimme analyysimme toiseen vaiheeseen. Pehdyimme toiseen tutkimuskysymykseen: *Miten eri tekijät ovat vaikuttaneet tutkittavien kouluikäisiin leimautumisen kokemuksiin?* Loimme aineiston pohjalta yhdeksän erilaista aineistoa kuvaavaa teemaa sekä jokaiselle teemalle oman taulukon (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 173). Teemoja olivat esimerkiksi *taustan vaikutus leimautumiseen, itseään toteuttava ennuste* sekä *koetut vääryydet koulussa*. Alleviivasimme kaikki teemaa aineistossa kuvaavat ilmaisut teemalle määrättyllä värillä ja sijoitimme kyseiset aineistokatkelmat teemojen mukaisesti taulukoihin. Taulukon sisällä käsitelimme aineistokatkelmia karsimalla pois turhia sekä siirtämällä niitä kuvaavamman teeman alle. Lisäksi pelkistimme katkelmista keskeiset asiat siten, että niitä on helpompi käsitellä. Pelkistettyjen tekstien avulla myös yhdistimme samasta aiheesta kertovat katkelmat toisiinsa (ks. Alasuutari 2011, 40).

Tässä vaiheessa huomasimme, että osa teemoistamme ei sellaisenaan vastannut tutkimuskysymykseemme tai liittynyt varsinaisesti leimautumisen kokemuksiin. Tällainen teema oli esimerkiksi *motivaatio*. Nämä teemat kuvasivat hyvin aineistoa, mutta eivät olleet tutkimuksen kannalta oleellisia, joten ne karsiutuivat pois (ks. Alasuuri 2011, 40). Analyysin tässä vaiheessa painotettiin valmiita leimautumiseen liittyviä teoreettisia käsitteitä ja käsityksiä ja kaikki näiden ulkopuolinen karsiutui pois (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 133). Teemoittelimme taulukoita uudestaan tarkemmin leimautumisen näkökulmasta ja muodostimme 12 teemaa, joista osa oli aiempien teemojen kanssa samoja, kuten *itseään toteuttava ennuste*, ja osa kokonaan uusia, kuten *ympäristön muutoksen vaikutus leimautumiseen* tai *leimautumisen taustalla oleva käyttäytyminen*. Näistä 12 teemasta muodostui tutkimuksemme alaluokat (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 124).

Taulukossa 1 on esimerkki alaluokan *Itseleimautuminen* sisällöstä. Alaluokan sisällä on kaksi erillistä sitaattia, joita kuvaa sama pelkistetty ilmaisu *kykenemättömyyden tunne*, koska sitaatit kuvaavat samankaltaista ilmiötä. Lisäksi taulukossa on yksi erillinen sitaatti, jota vastaavia ilmaisuja ei aineistosta löytynyt.

TAULUKKO 1. Esimerkki alaluokkien muodostumisesta.

#### Itseleimautuminen

Sitaatti	Pelkistetty ilmaisu
Sit ku sä tiedostit ite sen et nää muut käyki normaalii kouluu, sisarukset, niil on isot luokat. Sit sä huomaat et niillä on paljon enemmän tehtäviä ja ne suoriutuu niistä, nii kyl mä ainaki tajusin sen jo pentuna et mä en oo iha samalla viivalla näitten muitten kanssa.	Kykenemättömyyden tunne
Sä voisit päästä oppisopimuksella opiskelee nii mähän sanoin heti et en mä, ei must oo siihe tai mä en osaa tai mä en kykene siihen. Ja mä olin niinku erittäin skeptinen siihen omaan osaamiseen ja jaksamiseen.	
(Leimautumisen kokemukset olivat) jollai tavalla negatiivisii tai sit oli tietyl taval huono itseluottamus, sit sehän piti teipata jollai erilaisella asialla vaik sit sillä kaljan kittaamisel tai muualla et sä oot sit siisti tyyppi.	Myönteisten kokemusten hakeminen muualta

Lopulta loimme alaluokkien avulla neljä tutkittavien leimautumisen kokemuksiin vaikuttanutta tekijää kuvaavaa pääluokkaa. Nämä olivat *opettaja, leimautunut yksilö, ympäristö ja kulttuuri* sekä *erityisluokka*. Lisäksi samoista alaluokista syntyi viides pääluokka *leimautumisen ehkäisy*, joka vastaa kolmanteen tutkimuskysymykseen.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Olemme tutkijoina noudattaneet tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tutkimuseettisiä periaatteita. Tiedonhankinta on toteutettu ja tutkimusmenetelmät valikoitu näiden periaatteiden mukaisesti. (TENK 2019, 7–9, 11–13; Vilkka 2021, 41–42.) Tutkimus noudattaa tietosuojalain säännöksiä (1050/2018, 4§, 7§, 31§, 35§), eikä tutkittavilta esimerkiksi kysytyä tietoa heidän rikostuomioistaan. Jos tutkittava tällaisia tietoja sattumalta kuitenkin antoi, niiden käsittely perustui tietosuojalain 7 §:n 1. momentin 2 kohtaan, jolloin tietoja käsiteltiin vain tieteellistä tutkimusta varten. Tutkittavien tietosuojaan ja anonymiteetin säilymiseen on kiinnitetty erityistä huomiota, koska se on vankeja tutkittaessa välttämätöntä, mahdollisten arkaluontoisten tietojen esiintulon vuoksi. Tutkimuksen tietosuojalomake on laadittu mukailen Jyväskylän yliopiston tietosuojalomakepohjaa (Jyväskylän yliopisto 2022).

Tietosuojalomakkeen lisäksi tutkittavat allekirjoittivat tutkimukseen osallistumista varten erillisen kirjallisen suostumuslomakkeen. Tutkimuksen toteuttamista varten hankimme viralliset tutkimusluvut Rikosseuraamuslaitoksen tutkimuksesta vastaavalta erikoistutkijalta sekä sen vankilan johtajalta, jossa haastattelut toteutettiin. Hyväksytimme myös tutkimukseen liittyvät lomakkeet ja tutkimussuunnitelman Rikosseuraamuslaitoksella. Tietosuoja- ja suostumuslomakkeet säilytettiin tutkijoiden hallussa tutkimuksen valmistumiseen asti siten, että kukaan ulkopuolinen ei pääse niihin käsiksi. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen lomakkeet on hävitetty asianmukaisesti.

Ennen haastattelujen suorittamista jokaisen tutkittavan kanssa käytiin tarkkaan läpi sekä tietosuojalomake että tutkimukseen osallistumisen suostumuslomake. Kun tutkimukseen mahdollisesti osallistuvilta henkilöiltä kysyttiin halukkuudesta osallistua tutkimukseen, vapaaehtoisuutta korostettiin. Tutkittaville myös mainittiin, että tutkimukseen osallistuvat saavat palkkioksi osallistumisesta ja siten opinnäytetyömme tukemisesta kahvipaketin. Vielä ennen haastattelutilannetta, tutkittaville kerrattiin, että tutkimuksesta on mahdollista kieltäytyä missä vaiheessa tahansa (TENK 2019, 8).

Haastattelut nauhoitettiin erilliselle Jyväskylän yliopistolta lainatulle nauhurille, josta äänitetyt haastattelut poistettiin välittömästi, kun haastattelut saatiin tallennettua Jyväskylän yliopiston verkkolevylle. Haastattelulitteraateista poistettiin henkilöiden tunnistetiedot, kuten tutkittavien sekä heidän mainitsemiensa henkilöiden nimet, jotta tutkittavat eivät olisi tunnistettavissa aineistosta (ks. Kuula & Tiitinen 2010, 381; Kuula 2011, 214–215). Tutkimusaineistoa säilytettiin ja käsiteltiin luottamuksellisesti tutkimuksen toteuttamisen ajan Jyväskylän yliopiston tunnuksilla ja salasanalla suojatulla verkkolevyllä ja tutkimuksen valmistuttua aineisto hävitettiin (ks. TENK 2019, 13). Aineiston olemassaolon ajan vain tutkijoilla oli siihen pääsy.

## 6 SISÄISET JA ULKOISET LEIMAT

Tutkimuksen tulokset on jaettu kolmeen pääluukuun, joista kukin käsittelee yhtä tutkimuskysymystä. Tulosluvut etenevät tutkimuskysymysten kanssa samassa järjestyksessä, jolloin tämä luku vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, luku 7 toiseen kysymykseen ja luku 8 kolmanteen kysymykseen.

Aineiston perusteella jokaisella tutkittavalla on kouluaikana ollut useita erilaisia leimoja. Jokaisen tutkittavan kertomuksista oli havaittavissa kolmesta seitsemään erilaista leimaa. Yhteensä aineistossa esiintyi yksitoista erilaista leimaa, joista etsittiin sisäisen ja ulkoisen leimautumisen piirteitä. Sisäisten leimojen kokemuksia löytyi kuudesta eri leimasta, kun taas ulkoisen leiman kokemuksia löytyi jokaisesta yhdestätoista leimasta.

TAULUKKO 2. Aineistossa esiintyvät leimat ja niiden ilmeneminen.

Leima	Sisäinen leima	Ulkoinen leima
Erityisoppilas	X	X
Huonommat lähtökohdat		X
Häirikkö	X	X
Koettu kykenemättömyys	X	X
Koulu ei kiinnosta		X
Käytöshäiriödiagnoosi	X	X
Laiska		X
Maahanmuuttaja		X
Päihteidenkäyttäjä	X	X
Silmätikku	X	X
Yllyttäjä		X

Taulukossa 2 on kuvattu kaikki aineistossa esiintyneet leimat ja niiden ilmeneminen sisäisenä ja/tai ulkoisena leimana. Yksikään muodostettu leima ei ilmene aineistossa pelkästään sisäisenä, vaan jokaisessa sisäisen leiman kokemuksessa on lisäksi ulkoisen leimautumisen piirteitä. Esimerkiksi eräs *koetun kykenemättömyyden* leima alkoi tutkittavan mukaan puhtaasti sisäisenä leimana, mutta lopulta tämä oli vaikuttanut myös opettajan toimintaan tutkittavaa kohtaan, kun opettaja asetti tutkittavan heikompiteitoisten ryhmään. Osa sisäisen leiman kokemuksista oli puolestaan saanut alkunsa ulkoisena, mutta tutkittava oli jossain vaiheessa omaksunut tämän leiman ja alkanut itse toteuttaa tätä. Esimerkiksi *häirikön* leiman alta löytyy kokemus, jossa opettaja on nimennyt tutkittavan häiriköksi, minkä seurauksena hän on alkanut käyttäytymään häirikön tavoin. Tutkittavista John ja Clark puolestaan kuvasivat, kuinka he eivät kokeneet joidenkin ulkoisten leimojen kuvaavan heitä itseään, jolloin niistä ei koskaan muodostunut heille sisäisiä leimoja.

Niiden leimojen kohdalla, jotka esiintyivät aineistossa vain ulkoisina leimautumisen kokemuksina, tutkittavat tunnistivat hyvin leimautumiseen vaikuttavia asioita. Näitä asioita saattoivat olla muun muassa tutkittavan tausta tai käyttäytyminen. Esimerkiksi kotitehtävien tekemättömyyden nähtiin johtavan *laiskan* leimaan tai maahanmuuttajataustan luovan stereotyyppisen leiman maahanmuuttajasta. Myös sisäisten leimojen kohdalla osa tutkittavista osasi kuvata taustalla olevia asioita. Esimerkiksi *erityisoppilaan* leiman kohdalla tutkittavat osasivat kertoa erityisluokalla olemisen luovan tämän leimaan, mutta puolestaan esimerkiksi *koetun kykenemättömyyden* leiman kohdalla leiman taustat eivät olleet kaikille kovin selkeitä.

Jokaisen leiman sisällä kokemukset ja syyt saattoivat vaihdella, vaikka ne kuvasivatkin samanlaista ilmiötä. Eri henkilöiden kokemukset samasta leimasta vaihtelivat jo sen perusteella, oliko leima ulkoinen, sisäinen vai molempia. Lisäksi leiman syntyyn vaikuttaneet tekijät vaihtelivat esimerkiksi käyttäytymisen, taustan, tarpeiden tai sosiaalisen piirin välillä. Taulukossa 3 on havainnollistettu muutaman esimerkin avulla sitä, miten leimoja on aineistossa kuvattu.

Taulukkoon on poimittu neljä sitaattia, jotka esittävät kahden eri leiman kuvauksia sekä sisäisen että ulkoisen leiman näkökulmasta.

TAULUKKO 3. Esimerkkejä sisäisten ja ulkoisten leimojen kuvauksista.

Leima	Sisäisen leiman kuvaus	Ulkoisen leiman kuvaus
Häirikkö	Mut leimattii tavallaa häiriköks ja sitte mä ehkä sen otin vähä liian helposti ittee ja söin sen liian helposti ehkä (Clark)	Omalta kannalta on se, että ku mulla oli se ADHD nii sitte eihän moni opettaja sitä ymmärtäny. Sitte tavalla leimautu vaa suoraa justii häiriköks. (John)
Päihteiden käyttäjä	Luulen että tavallaan leimasin itteni osaksi päihteidenkäyttäjien yhteisöä, koska sieltä mä sain sosiaalista hyväksyntää. (Barry)	Leimattii sellanen tietynlainen leima et täähän kuuluu tähän porukkaan, mitkä poltteele tupakkaa ja niin pois päin. - Ja muutaman kerran jotkut opettajat totesi, että taas sinä siellä (tupakalla). (Hal)

Tutkittavat tunnistivat ulkoisia leimoja sisäisiä helpommin. Ulkoisia leimoja kuvattiin pitkälti suorina kokemuksina, kun taas sisäisten leimojen kohdalla leiman tunnistaminen vaikutti enemmän haastattelun aikaisen pohdinnan tulokselta. Sisäisistä leimoista puhuttaessa tutkittavat käyttivät selvästi enemmän sanoja kuten *ehkä*, *saattaa*, *kai* tai *varmaan*, kun taas ulkoisesta leimasta kerrotessa kokemukset olivat konkreettisempia ja suoraviivaisempia.

## 7 LEIMAUTUMISEN KOKEMUKSET

Tutkittavien leimautumisen kokemuksia on tässä pääluvussa jäsennetty niihin vaikuttavien tekijöiden kautta. Nämä tekijät ovat keskenään erilaisia mutta ovat kaikki osaltaan vaikuttaneet vahvasti leimautumisen kokemuksiin. Erityisesti aineistosta oli havaittavissa opettajan ja leimautuneen yksilön vaikutukset leimautumiseen, sekä erilaisten yhteisösidonnaisten ja rakenteellisten tekijöiden vaikutus erityisluokan sekä ympäristön ja kulttuurin kautta.

### 7.1 Opettaja leimautumiseen vaikuttavana tekijänä

Aineistossa suurin osa leimautumisen kokemuksista kuvasi ulkoista leimaa. Tutkittavia leimaavana ja laiminlyöväenä tahona esiintyivät pääosin omat opettajat. Opettaja kuvattiin merkittävänä aikuisena ja auktoriteettina, jonka sana on painava, ja tästä syystä hänellä on paljon valtaa suhteessa oppilaisiinsa. Nuoren ihmisen identiteetti ja minäkäsitys taas nähtiin hauraana ja helposti muovattavana. Useat tutkittavat kertoivat, miten opettajan sanomiset ja tekemiset ovat vaikuttaneet suoraan heidän omaan ajatteluunsa ja siihen, miten vertaiset kohtelivat heitä.

Ku oli tunnilla, nii jos opettaja aina vaa sanoo sulle nii kyllä ne oppilaatki sit siinä vaiheessa kattoo niinku on sillee että mitä ihmettä... tiiäkkö... ja jos opettaja leimaa sut jo valmiiks nii oppilaitten on paljon helpompi leimaa. (John)

Mulle sitten jossain kohtaa sanottiinki, oli joitain opettajia sillee et susta ei ikinä tuu mitää. Tarpeeks usein ku sanotaan et susta ei tuu mitään ja parempi on et pysyt poissa täältä ja niin poispäin nii kyllähän se semmosen minäkuvan, enhän mä sillon sitä oo ymmärtäny mut jälkeinpäin mä oon miettiny nii kyllähän se mun minäkuva oli niinku se et mä oon kapinallinen ja nää on nyt ne askelmerkit millä mennää. (Hal)

Clark kuvasi myös tilannetta, jossa opettajan reagoimatta ja toimimatta jättäminen oli vaikuttanut leiman syntymiseen, kun tämä ei ollut puuttunut Clarkiin kohdistuneeseen kiusaamiseen. Tämän seurauksena Clark oli joutunut itse puuttumaan kiusaajien toimintaan, mikä puolestaan oli opettajan näkökulmasta tulkittu Clarkin häiriökäyttäytymisenä. Opettajien vaikutuksia leimautumiseen



pohdittiinkin aineistossa laajasti ja analyttisesti. Clark kertoi myös tilanteesta, jossa hänen häirikön leimansa sai uuden merkityksen vasta, kun oppilastoveri yhdisti häneen aikaisemmin vain opettajan todentaman leiman ja alkoi kohdella häntä tästä syystä eri tavalla.

Tää häiriköhomma nousi mulle esille ensimmäisen kerran, ku yks luokkakaveri oli syntymäpäiväkutsuja järjestämässä ja mä olin yhesti ollu sen synttäreillä. Me oltii iha hyviä kavereita ja meil ei ikinä ollu mitää skismaa. Se oli kymppin oppilas tyyppi ja tällee järkevää. Nii mä oletin, että se kutsuu mut sinne ja me keskusteltii porukalla siinä mut se sano että mä en kutsu sua ku sä oot semmonen häirikö. Sitte mä olin sillee että mitä vittua. Olin iha vittu pihalla. Sillon niinku oli että ei helveti miten tääki tai niinku miten tää tälle tasolle on menny, että vertainen käyttää tätä sanaa. Sillo se tuli mulle niinku konkreettisesti ekaa kertaa etee, et mikä oli sitte opettajalta tullu kyllä aiemmin mut mikä menee tiätkö suodattimen läpi aina sitte. (Clark)

Kaksi tutkittavaa kuvaili miten oma käyttäytyminen ja siitä muodostunut leima oli suoraan vaikuttanut oppiaineiden arvosanoihin. John kertoo, miten eräs opettaja ei pitänyt hänestä, koska hän *höpötteli tunneilla paljon*, ja antoi tästä syystä huonompia numeroita kuin muut opettajat. Hal taas kuvaili, miten yläkoulun opettaja antoi kaikille tupakanpoltosta kiinni jääneille automaattisesti yhden numeron verran huonomman arvosanan.

Tutkittavista monet kuvailivat, kuinka muiden luokkien opettajat olivat syyttämässä heitä aina kun koulussa tapahtui jotain negatiivista, mutta heidän omat opettajansa puolustivat heitä. John myös kertoi, että terveydenhoitaja, joka tunsi hänen taustansa, oli usein puolustanut häntä, kun esimerkiksi opettajat olivat hänestä keskustelleet. Vastaavanlaisissa tapauksissa toistuvaa oli, että taho, joka tunsi oppilaan hyvin, puolusti häntä. Clark kuvaili, miten tahojen, jotka eivät tunne oppilasta oikeasti, on helpompi tarttua muualta saatuun tietoon oppilaasta. Esimerkiksi uusi opettaja saattaa poimia käsityksiä oppilaasta keskusteluista, joita on käynyt toisten opettajien kanssa.

Jos susta yks opettaja, sanoo että se on semmone häirikö, nii sehä on helppo toisen opettajan ottaa. Että tsing nyt heti pistetää se labeli siihe ku se on niin helppo. Mä (opettaja) tiän että mulla on helvetisti hommaa ja tää on helppoa että mä pystyn tekee labelit ku työkaveri on jo tutustunu heihin mutta tosiasiallisesti pitäs ottaa uus oma analyysi sieltä kans. (Clark)

Tahot, jotka eivät kunnolla tunteneet tutkittavia, leimasivat heitä esimerkiksi heidän taustansa ja statuksensa perusteella. Esimerkiksi erityisluokkaa käynyt tutkittava (Bruce) kertoo, miten *normaaliluokkien opettajat* yleistivät ja epäilivät

useimmiten ensimmäisenä eritysluokan oppilaita syyllisiksi eri välikohtauksiin. Yksi tutkittava puolestaan kuvailee maahanmuuttajataustansa vaikutuksia seuraavasti:

Jos sattuu, että tulee niinku muita opettajia nii ne huomaa että jaaha tää on maahanmuuttaja. Nii sitten ruvettiin niinku että ”ymmärrätkö, ymmärrätkö sinä mitä minä puhun” ja mä yritin sanoa että kyllä mä ymmärrän. Kyllähän tässä tuli se leimautuminen, että jos mä oon maahanmuuttaja ja kieli ei niinku solju niin eihän se musta tee tyhmää. (Hal)

Kolme tutkittavaa kuvaili tilanteita, joissa opettajat syyttivät heitä yksilöinä kokonaisen ryhmän yhteisestä toiminnasta. Heistä John ja Bruce kertoivat miten heillä ei lapsena ollut samanlaista estokykä kuin muilla. Kun oli jotain sanottavaa niin se sanottiin suoraan ja tappelutilanteissa oli vaikeaa hahmottaa oikeaa tekoa väärästä. He kertoivat, kuinka muut oppilaat olivat lopettaneet ryhmän yhteisen toiminnan aina opettajan saapuessa paikalle, mutta he estokyvyn puutteen vuoksi jatkoivat toimintaa. Näiden asioiden he kokivat johtaneen leimautumiseen, sillä he erottuivat ryhmästä muita näkyvämmiin toiminnallaan. Clark taas puhui siitä, miten hän koki opettajan epäoikeudenmukaisesti huomaavan vain hänen toimintansa. Opettaja ei huomannut, kun muut oppilaat kiusasivat häntä. Heti kun hän ärähti kiusaajille takaisin, opettaja havahtui ja huomautti vain Clarkia hänen käytöksestään, eikä koskaan huomannut saattaneen puuttunut kiusaamiseen.

## 7.2 Leimautunut yksilö leimautumiseen vaikuttavana tekijänä

Leimautuneen yksilön rooli leimautumisen kokemuksissa oli aineistossa oleellinen, ja useat tutkittavat kertoivatkin itse leimanneen itsensä. Erityisesti epäonnistumisen kokemukset ja niiden myötä koettu kykenemättömyyden leima korostuivat aineistossa. Nämä kokemukset vaikuttavat useilla tutkittavista vielä aikuisiässä heikkona uskona omaan tekemiseen. Esimerkiksi osa tutkittavista kertoi yllättyneensä myöhemmässä vaiheessa elämäänsä huomattessaan, että pärjäävät esimerkiksi jatko-opinnoissa samalla tavoin tai jopa paremmin kuin vertaisensa. Barry kuvasi, kuinka leimautumisen vuoksi ajatus itsestä oli aina

lähtökohtaisesti huono ja näin rajasi ajattelua itsestä ja omista mahdollisuuksista.

Leimoista muodostui osalle tutkittavista heidän kertomansa mukaan itseään toteuttava ennuste. He kertoivat alkaneensa käyttäytyä omaksumansa leiman mukaisesti. Osa näistä leimoista oli tullut alkujaan heille ulkopuolelta, esimerkiksi opettajan toimesta, kun taas osa perustui omakohtaiseen kokemukseen tai omiin ajatuksiin.

Mut leimattii häiriköksi ja sitte mä ehkä sen otin vähä liian helposti ittee ja söin sen liian helposti. Kyllähän se ny korreloi sitte ruottin tunneilla yläasteella sillee, että mä revin ne ruottin kannet siitä kirjasta ja maalasin pillun kuvan siihe. Tavallaa se oli sitä häirikkö-käyttäytymistä, mitä mä oletin, että se häirikköki tekee, ni mä sitte käyttäydyin sillee.  
(Clark)

Barry kuvailee, miten hän saamansa käyttäytymishäiriödiagnoosin myötä alkoi käyttäytyä siten, kuten kuvitteli ADHD-lapsen käyttäytyvän. Clark taas kertoi esimerkin huonosti menneestä kertolaskukokeesta. Hän oli alaluokilla ensimmäisessä kertolaskukokeessa saanut omien ahkeraan harjoitteluun pohjautuvien korkeiden odotusten vastaisen huonon koetuloksen. Tämän epäonnistumisen myötä hän leimasi itsensä *paskaksi matematiikassa* ja kantoi tätä yhteen kokeeseen perustuvaa virheellistä arviota omista kyvyistään aina aikuisikään asti. Clark oli oman huonommuuden kokemuksensa takia alisuorittanut koko kouluaikinsa matemaattisissa aineissa, vaikka on nyt aikuisiällä huomannut olevansa matematiikassa ja loogisessa päättelyssä keskivertoa parempi. Kouluaikainen heikko usko omiin suorituksiin vaikuttaa kuitenkin edelleen siten, että hänen on kertomansa mukaan vaikeaa asettaa painoarvoa suurillekaan saavutuksilleen.

Aineistossa esiintyi myös kuvausta siitä, kuinka kouluaikainen leimautuminen oli myöhemmin edesauttanut tietynlaisen käyttäytymisen muodostumisessa. Barry kuvasi kuinka kouluaikana hänelle oli muodostunut tietynlainen tapa toimia, mikä esiintyi esimerkiksi häiriökäyttäytymisenä ja päihteiden käytönä. Koulusta valmistuttuaan hänellä ei ollut tiedossa toisenlaisia toimintatapoja, vaan hän *hyppäsi suoraan vanhoihin tapoihin*, koska muunlainen käyttäytyminen näyttäytyi haasteellisena tai vaikeana.

Yli puolet tutkittavista otti kertomassaan vastuuta omasta leimautumisestaan, vaikka leima asetettiin heille heidän itsensä ulkopuolelta. He kuvasivat eri tavoin, miten heidän oma käyttöksensä on voinut toimia leimautumisen liikkeellepanijana. Clark kuvaili omaa sekä vierustoverinsa käytöstä seuraavasti: *Me oltii sellane dynaaminen parivaljakko. Ku se härnäs mua ja mä sitte kiusasin sitä. Me ehkä sitte omalla toiminnalla näyttäydytti paljon häirikköinä tai jotaki tämmöstä.* Myös esimerkiksi tehtävien tekemättömyyden, kavereiden kanssa puhumisen ja sosiaalisen hyväksynnän hakemisen koettiin olleen sellaista käyttäytymistä, mikä on saattanut johtaa leimautumiseen.

Bruce kertoi, miten hänen omat *ylilyöntinsä* käyttäytymisen suhteen johtuivat todennäköisesti hänen omista epävarmuuksistaan, jotka olivat seurausta koetusta kykenemättömyydestä. Hän kuvailee myös, miten yritti *teipata huonoa itseluottamusta esimerkiksi kaljan kittaamisella tai muulla, et sä oot sit siisti tyyppi.* Tämä käyttäytyminen johti siihen, että opettajat leimasivat Bruceä häiriköksi ja pelleksi. Tässä esimerkissä on havaittavissa, kuinka yksilön oma leimautuminen on johtanut tietynlaiseen käyttäytymiseen, jonka seurauksena myös muut ovat leimanneet hänet.

### 7.3 Ympäristön ja kulttuurin vaikutus leimautumisessa

Aineistosta nousi esiin vahvasti leimautumisen ympäristö- ja kulttuurisidonnaisuus. Toistuva ilmiö oli, että aikaisemmassa ympäristössä koettu leima ei seurannut yksilön mukana ympäristön vaihduttua. Esimerkiksi tutkittavista Arthuria oli leimattu laiskaksi opiskelijaksi ja kohdeltu eräänlaisena silmätikuna hänen kielenopettajansa toimesta. Kun koulu vaihtui ja sen myötä kielenopettaja, Arthur odotti kohtelun olevan samanlaista kuin aiemmin. Uusi kielenopettaja ei kuitenkaan kohdellut häntä lainkaan samalla tavalla, mikä vaikutti oppimismotivaation ja arvosanojen nousuun sekä koetun leiman poistumiseen. Aineistossa kuvailtiin runsaasti sitä, miten saatu leima oli koulu-sidonnainen. Tähän liittyen koulua vaihtaessa oli aina mahdollista yrittää *uudel-*

*leensyntymää* (Clark), eli aloittaa puhtaalta pöydältä ilman aikaisempia leimoja tai asenteita.

John ja Bruce kertoivat koetun leiman suhteesta ympäröivään ryhmään ja vertaisiin. He kuvasivat yhteisöjä, joissa heidän poikkeavuutensa nousi korostetusti esille, sillä kyseisessä yhteisössä ei ollut muita, jotka samalla tavoin olisivat poikenneet yhteisön normaalista. Näitä kokemuksia verrattiin toisiin yhteisöihin, jossa puolestaan heidän kaltaisiaan oli useampia, eivätkä he tässä yhteisössä näyttäytyneetkään samalla tavalla poikkeavina.

Se kohtelu niinku muuttu, tavallaa opettajalla ei ollu mitää ennakkoluuloja. – Vaikka oli maahanmuuttotaustaa nii tuolla koulussa oli vaikka kuinka monta maahanmuuttajaa ja sitte monta muutakii jotka niin sanotusti häiriköi. (John)

Olihan siinä tietynlainen siirtymävaihe, mikä varmaa oli jollai taval stressaavaa. Jos sä oot tottunu olee vaik 6 ihmisen luokassa ja kaikki kaverit on sellasii et ne ei käyttäydy. Sit siel normaalis paikassa taas sua katotaa siellä ku halpaa makkaraa et mikäs sä oot. (Bruce)

Eri ympäristöissä samankaltainen käytös ei ollut yhtä poikkeavaa. Yhteisössä yhteenkuuluvuuden ja samankaltaisuuden kokemusten suhteessa vertaisiin kuvattiin vähentävän poikkeavuuden tunnetta. Leimaa ei koettu niin raskaana, jos sitä kantoi yksilön sijasta ryhmä.

## 7.4 Erityisluokka leimaavana rakenteena

Yksi yleisimmin kuvatuista leimoista liittyi erityisoppilaisiin ja erityisluokkiin. Lähes jokainen tutkittavista nosti erityisluokan tavalla tai toisella esiin, mutta vain yksi oli itse käynyt koulua erityisluokassa. Aineiston perusteella erityisluokka on koulussa leimaava rakenteellinen toimintatapa, sillä jo pelkästään erityisluokalla oleminen luo oppilaalle tietyn leiman. Tutkittavat, jotka eivät olleet itse käyneet erityisluokkaa, kuvasivat esimerkiksi, kuinka he eivät itse voineet olla todellisia häiriköitä, koska todelliset häiriköt olivat erityisluokalla. He kuvasivat erityisoppilaan leiman myös kokonaisuudessaan vaikuttavan yksilöön kielteisesti monella eri tavalla.

Jos oli jossain määrin heti alkumetreillä sellainen vilkkaampi, ni silloin se leimattii välittömästi sellaiseen systeemiin, että nyt pitää erityisluokkaan saada tämä lapsi. Erityisluokka ni se on lähtökohta sille, se on vähän niinku semmonen leima et sust ei ikinä tuu

mitää. Se riittää, ku sä oot tässä, se on ihan sama mitä sä suoritat, että kun sä vaa suoritat sen päättötodistuksen. (Hal)

Tutkittavista Bruce, joka oli itse käynyt erityisluokkaa, kuvasi sitä hänelle oikeana ratkaisuna, minkä hän oli kuitenkin ymmärtänyt vasta aikuisiällä. Hän kuvasi yksilöllisten tarpeiden huomioimisen olevan erityisluokan tärkein apu, sillä kaikki oppilaat eivät välttämättä pärjää isossa ryhmässä. Bruce mainitsi kuitenkin erityisluokan kielteisinä vaikutuksina sen tuoman leiman ja ainoana nosti esiin erityisoppilaan leiman lapsen itsensä kokemana.

Kyllähän se leimautumisen tunne seuraa sieltä sit eteenpäin ja kyllähän se on ollu sieltä asti ku sä oot sinne pienluokkaa joutunu. Et sä oot nyt jotenki jonku mielestä kehitysvammanen tai tyhmä tai sit sä oot muuten vaa jotenki hullu. (Bruce)

Hän kuvasi, miten oli jo alakoululaisena erityisoppilaana verrannut itseään ikätovereihinsa ja koki itsensä muita huonompana, koska joutui käymään erityisluokalla. Erityisoppilaan leiman takia hänen kykyjään selvitä opintosuorituksista epäiltiin. Bruce koki, että hänen täytyy jatkuvasti todistella omia kykyjään muille ja että hän pystyy suoriutumaan yhtä hyvin kuin muutkin.

Aineistossa kuvattiin runsaasti, miten erityisoppilaita erilaistettiin muista koulun oppilaista monin eri tavoin. Brucen mukaan vertaiset käyttivät erityisoppilaista puhuttaessa *kiusaavia* ilmaisuja, ja riitatilanteissa koulun henkilökunta epäili lähtökohtaisesti erityisluokkalaisia syyllisiksi. Hän mainitsi myös, miten hän oli koko peruskouluajan ollut pienellä erityisluokalla, ja toiselle asteelle ammattikouluun siirtyessä äkillinen muutos isoon oppilasryhmään tuotti paljon sopeutumisvaikeuksia.

## 8 LEIMAUTUMISEN EHKÄISY

Leimautumisen ehkäisemistä kuvailtiin aineistossa sekä siitä suoraan haastatelluissa kysyttäessä että myös tutkittavien omien leimautumisen kokemusten yhteydessä. Keskeisimmiksi keinoiksi nostettiin oppilaan kohtaaminen yksilönä ja oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen. Tutkittavat kokivat tärkeänä ennakkoluulottoman kohtaamisen ja oppilaiden erilaisuuden hyväksymisen. Tutkittavista Bruce korosti, kuinka kaikilta oppilailta ei voida olettaa, että he pystyvät samaan kuin muut vertaiset. Aineistosta nousi myös esiin, miten oppilaiden tarpeiden huomioimattomuus ja opettajan välinpitämättömyys oppilaita kohtaan johtaa esimerkiksi häiriökäyttäytymiseen ja jopa koulusta putoamiseen.

Kunhan olin akateemisesti stimuloitu, mulla ei ollut mitään riitoja tai konflikteja opettajien kanssa. – Jos yrität (opettaja) väkisi pakottaa tekemään jotain, nii ne (oppilaat) puskee takasin. (Barry)

Sun (opettajan) pitää vielä erikseen käyttää aikaa jokaseen, et sä ymmärrät sen todellisen tilanteen. Mut tähän se on et, jos todella halutaan, että siellä ei tapahdu niitä putoamisia ja sellasia jälkeenjäämisiä nii millä muulla sä voit sitä selvittää, ku se pitää jokaisen kohdalla käydä läpi. (Arthur)

Tutkittavat tunnistivat myös, että oppilaan yksilöllinen kohtaaminen vie opettajalta valtavasti aikaa ja resursseja. Kolme tutkittavaa kertoi, että he kokevat koulun henkilökunnan olevan merkittävässä roolissa leimautumisen ehkäisemisessä. Heistä John ja Hal kertoivat, että heillä oli ollut koulussa joku henkilökuntaan kuuluva, joka oli tukenut heitä, ja ilman tätä aikuista tilanne olisi voinut olla entistä pahempi. Clark taas kertoi, että hän olisi kaivannut koulussa jotakuta, jonka kanssa olisi voinut keskustella omista ajatuksistaan.

Mä luulen, että se meidän luokanopettaja pelasti mut, et se säästi mut niin monelta. Mä en ees tiedä kaikkea, et täst mä oon joskus puhunu sen kanssa niinku aikuisiällä, et mitä kaikkee siellä on ollu ja kyllä se niinku sano, että joskus tuulimyllyjä vastaan on joutunu taistelee ja niin pois päin. Et niinku se mitä mä oon tänään ja mitä mä oon niinku aikuisiällä nii kyllä mä saan paljosta kiittää sitä opettajaa koska siinä ois voinu käydä toisin. (Hal)

Koulun henkilökunnalta kaivattiin myös tietoisuutta leimautumisesta ilmiönä. Clark kuvasi, kuinka tilastoihin ja tutkimuksiin tutustuminen voisi auttaa opet-

tajia ymmärtämään, että esimerkiksi väestötasolla ei ole olemassa jakaumaa matemaattisesti lahjakkaisiin ja lahjattomiin. Kaikilla olisi siis mahdollisuus suoriutua kiitettävästi, mutta toisilla on siihen paremmat valmiudet. Tämän laaja ymmärtäminen johtaa Clarkin mielestä myös opettajan kognitiivisten taitojen kehittämiseen. Hän korosti myös, että tunne- ja ajattelutaitoja tulisi opettaa myös oppilaille jo varhaisessa vaiheessa. Myös Barry totesi oppilaiden identiteetin olevan kouluiässä herkkä ja muovattavissa, mikä korostaa erilaisten ajatteluntaitojen tärkeyttä.

Ajattelutapoja pitäis opettaa tosi nuorena, että hei sulle tulee tällaisia tunteita ja sä voit puhua itsestäsi tällä tavalla ja muut saattaa käyttää sinusta tällaisia käsitteitä, mutta se ei niinku tarkoita että sinä olisit. Ja jos sä teet jotai huonosti ni sä teet jotai huonosti, sä et ole huono vaan sä oot tehny nyt jotai huonosti. Periaatteessa sulla on mahdollisuus oppia asiat, niinku mitkä tahansa, että pieni toleranssi aina voi olla että kuinka hyvä on jossaki, mutta älä ikinä ajattele että sä oot paska jossai, koska sitä ääriajatteluahan on heti aina ihmisillä, heti aatellaa että ollaa iha surkeita. (Clark)

Aineistossa esiintyi myös ajatus siitä, että yksilö voi itse vaikuttaa leimaansa toimimalla sen vastaisesti. Arthur kuvaili, miten hän oli vanhemmalla iällä hakenut opiskelemaan alalle, jolla ei olisi *koetun kykenemättömyyden* leimansa mukaan voinut pärjätä. Tutkittavat kokivat, että etenkin lapsilta ja nuorilta vaaditaan todella vahvoja itsesäätelymekanismeja, jotta he pystyvät toimimaan omien ajatusten ja muiden odotusten vastaisesti.



## 9 POHDINTA

### 9.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella vankien kouluaikaisia leimautumisen kokemuksia ja niihin vaikuttaneita tekijöitä. Tutkimuksemme kannalta keskeiset käsitteet sisäinen ja ulkoinen leima perustuvat Laineen (1991) käsitykseen leimojen luonteesta. Tätä leimautumisen jakoa ei ole juurikaan hyödynnetty aikaisemmassa tutkimuksessa, mutta se on mielestämme perusteltu ja tuloksiamme hyvin kuvaava. Nimesimme tutkimusaineiston perusteella 11 erilaista leimaa, joita tutkittavilla oli heidän kouluaikanaan ollut. Sisäisen ja ulkoisen leiman määritelmien kautta tarkastellaan leiman juurisyytä, eli mistä se on saanut alkunsa. Kaikki 11 leimaa sisälsivät ulkoisen leimautumisen piirteitä. Sen lisäksi, että ulkoinen leima oli sisäistä yleisempi, oli se myös kahden leiman suhteessa usein dominoivampi. Sisäisesti tutkittavien omasta kokemuksesta alkunsa saaneet leimat saivat myös aina negatiivista vahvistusta ulkoisen leimautumisen muodossa. Näin ollen voidaan todeta oppilaisiin vaikuttavien ulkoisten tekijöiden roolin olevan korostunut leimautumisprosessissa.

Tutkittaville sisäisen leiman tunnistaminen oli tulosten perusteella haasteellisempaa verrattuna ulkoiseen leimaan. Tämä korostui etenkin niissä tapauksissa, joissa tutkittavat kokivat saamansa ulkoisen leiman epäoikeudenmukaiseksi tai vääräksi, jolloin ulkoisesta leimasta ei välttämättä muodostunut sisäistä. Tämän tutkimuksen tulokset mukailevat Kämpin ym. (2012, 8) tutkimuksen tuloksia, jonka mukaan oppilaiden minäkuva on kouluiässä helposti muovautuva, mikä saattaa ilmetä vääristyneiden ja haitallisten sisäisten leimojen muodostumisena. Varhaisen vääristyneen minäkuvan, esimerkiksi koulupystyvyyden osalta, on tutkittu vaikuttavan niin oppilaan koulumenestykseen, kouluviihtyvyyteen kuin jopa myöhempisiin elämänvalintoihin, kuten jatkoopintoihin hakemiseen (Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Huovinen 2008, 65; Hämäläinen-Luukkanen 2004; Kivirauma 1995; Merton 1968; Uusikylä 2006).

Myös tässä tutkimuksessa esiintyneet leimautumisen pitkäaikaiset vaikutukset keskittyivät käsityksiin itsestä, eikä muunlaisia pitkäaikaisvaikutuksia tuotu esille.

Vuorovaikutus on toistuva teema leimautumisen kokemuksiin kytkeytyvien tekijöiden näkökulmasta. Tuloksissa korostetaan opettajan vaikutusta leimautumiseen. Opettaja toimii koulussa usein auktoriteettina, esimerkkinä ja johtajana, mistä syystä hänellä on paljon valtaa (Vuorikoski 2003, 26, 27, 45). Opettajan toteuttamaa leimaamista mallintavat niin oppilastoverit kuin yksilö itsekin. Aikuisen sana on painava ja sen vaikutus vertaisten toimintaan leimatua kohtaan ilmeni tuloksissa näkyvästi. Vastaavia tuloksia on saatu myös muissa tutkimuksissa (Kivirauma 1995; Watson ym. 1999). Opettajan merkityksellisyyttä kuvailtiin tuloksissa niin tämän toiminnan kuin toimimattomuudenkin kautta. Opettajan työssä onkin keskeistä pyrkiä tiedostamaan oman asemansa tuoma valta ja oman toiminnan vaikutus sekä koko ryhmän että sen yksilöiden toimintaan ja ajatteluun.

Leimautuminen koulussa ei kuitenkaan ole yksin opettajan tai vertaisten aiheuttamaa, vaan tuloksissa ilmenee myös leimatun yksilön vaikutus tähän. Oman ajattelun muodostamien sisäisten leimojen lisäksi tuloksissa tuodaan esille, kuinka tutkittavat osasivat yhdistää oman toimintansa vaikutusta leimautumiseen. Esimerkiksi jos he olisivat jättäneet tekemättä tiettyjä asioita tai tehneet ahkerammin koulun vaatimia tehtäviä, ei leimaa välttämättä olisi koskaan syntynyt. Tässä voidaan nähdä korostuvan koulun asettamien odotusten ja normien vaikutus. Jos yksilö ei vastaa luonteeltaan koulun tuottamaa normaaliutta, on yksilön joko toimittava tätä normaaliutta vastaan tai muutettava itselleen ominaista käyttäytymistä (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 254, 301–302; Lempiäinen 1996, 138; Rinne 2012, 50). Yksilöllistämällä oppilaan koulun tuottamien normien vastainen käytös oppilaista itsestään johtuvaksi ja turhaksi tai epäloogiseksi, vältetään kyseenalaistamista muiden tahojen, kuten kouluhallinnon tai opettajien toimintaa (Furlong 1985, 70, 73–74). Kuten tuloksissa todetaan, ongelman juurisyyt ovat kuitenkin usein oppilaisiin nähden ulkoisia.

Yhteisöt ja niiden sisältämät kulttuurit vaikuttavat vahvasti leimautumiseen sillä poikkeavat teot määritellään ympäröivässä kulttuurissa. Mikäli yksilö erottuu toiminnallaan poikkeavaksi muusta yhteisöstä, hän leimautuu helposti. Tuloksissa ilmenee, kuinka esimerkiksi oppilaan maahanmuuttajatausta oli leimaavaa koulussa, jossa ei ollut muita maahanmuuttajia, mutta kun sama oppilas vaihtoi koulua paikkakunnalle, jossa oli useampia maahanmuuttajia, ei se enää leimannutkaan häntä. Samankaltaisten vertaisten ympäröimänä yksilö ei erotu muusta yhteisöstä yhtä helposti, jolloin myös poikkeavaksi leimautumisen todennäköisyys pienenee (ks. Salmivalli 2005, 139–140; Vilppola 2007). Tämän voidaan ajatella tukevan esimerkiksi erityisluokkamuuotoista opetusta, jossa erityisopetusta tarvitsevat oppilaat opiskelevat muiden tukea tarvitsevien parissa. Leimautumisen kulttuurisidonnaisuutta tuloksissa kuvastaa myös kuinka samankaltainen leima saattoi ilmetä erilaisena suhtautumisena eri paikoissa. Esimerkiksi oppilaan tupakanpolto aiheutti jossain koulussa arvosanojen alentumista, kun taas jossain siitä saattoi ainoastaan tulla huomautetuksi.

Myös koulun leimaavat rakenteelliset ratkaisut ja toimintatavat ilmenivät tuloksissa erityisluokkaopetuksen muodossa. Tutkimuksessa esiintyneet käsitykset erityisluokkamuuotoisen opetuksen toimivuudesta ovat tulosten perusteella ristiriitaiset, mikä kuvaa hyvin myös yleistä keskustelua erityisopetuksesta (ks. Kivirauma 2002, 31). On toki huomioitava, että koulujen käytänteet ovat muuttuneet erityisopetuksen osalta niistä ajoista, kun tutkittavat suorittivat omaa peruskouluaan. Kokemukset eivät siis kuvaa välttämättä tämänhetkistä tilannetta kouluissa, mutta antavat kuitenkin kuvaa erityisluokkamuuotoisen opetuksen piirteistä. Useat tutkittavista kokivat erityisluokan leimaavana ratkaisuna ja sillä nähtiin lähinnä olevan kielteisiä vaikutuksia, mutta samalla ainoa erityisluokkaa käynyt tutkittava koki sen olleen hänelle ainut oikea ratkaisu hänen oppimisensa ja yleisen koulunkäynnin kannalta. Erityisopetuksen tavoitteena onkin löytää jokaiselle oppilaalle yksilölliset ratkaisut koulun käyntiin (Ihatsu & Ruoho 2002, 91–93; Kuorelahti 2000, 28), joten toisaalta voidaan pohdita näin jyrkän vastakkainasettelun tarpeellisuutta. Erityisluokkaa ja aiemmin tarkkailuluokkaa on mahdollisesti hyödynnetty historian saatossa väärin ja

esimerkiksi joitain oppilaita on saatettu siirtää erityisluokalle liian kevyin perustein (ks. Kivirauma 2002, 29), mutta koko erityisluokkakäytänteen leimaaminen toimimattomaksi tai haitalliseksi tuskin on tästäkään huolimatta perusteltua.

Tutkimuksen tulokset korostavat, että erityisluokka on ollut rakenteena leimaava ja tämän kautta myös haitallinen oppilaille, vaikka oppimisen kannalta se onkin saattanut olla hyödyllinen. Myös aiempi tutkimuskirjallisuus tukee tätä tulosta (Kivinen, Rinne, Ahola 1989; Kivirauma 1995; Riitaoja 2013). On esimerkiksi todettu, että erityisoppilaita kuvaavat nykyaikaisetkin termit ovat vain näennäisesti neutraaleja, ja ne sisältävät arvolatautuneita viittauksia lasten puutteellisiin kykyihin (Vehmas 2002, 368). Kuten tuloksissa tuotiin esille, erityisluokkaa käynyt tutkittava koki, että hänen osaamistaan ja älykkyyttään on leimattu heikoksi aina siitä lähtien, kun hänet siirrettiin erityisluokalle. Erityisoppilaiden käyttäytymisestä ja osaamisesta puhuttaessa onkin syytä pohtia, kuinka suuri osa tästä selittyy oppilaan luonteella tai osaamisella ja paljonko erityisoppilaalle asetetusta leimasta ja tältä odotetusta käyttäytymisestä. Erityisoppilaan työrauhaa häiritsevä käyttäytyminen tai toisten kiusaaminen saattaa olla tahatonta ja selittyä esimerkiksi sosiaalisten taitojen ongelmilla (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 20), jolloin oppilaan tuomitseminen ja leimaaminen voi pahentaa tilannetta. Voidaankin todeta, että erityisoppilaat leimautuvat helposti riippumatta siitä, opiskelevatko he erityisluokassa vai yleisopetuksessa. Erityisluokassa erityisoppilaat leimautuvat ryhmänä ja normaalissa luokassa erityisopetusta tarvitsevat leimautuvat yksilönä suhteessa vertaisiin.

Keskeisin tulos leimautumisen ehkäisyn kannalta on oppilaan tarve saada yksilöllistä kohtaamista ja tulla kohdatuksi ennakkoluulottomasti. Myös Äärelän (2012, 187, 235–236) väitöskirjatutkimuksessa tuodaan esille tarve yksilöllisille ja arkisille kohtaamisille opettajan kanssa. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella oppilas jää liian usein suuressa oppilasryhmässä ilman todellista kahdenkeskistä vuorovaikutusta opettajan kanssa, jolloin oppilaan murheet ja ajatukset eivät tule kuulluksi eivätkä hänen tarpeensa tule kohdatuksi. Tämä

onkin suuri ongelma myös opettajan ajankäytön kannalta, kun opetuksen ja muiden velvollisuuksien lisäksi työaika ei välttämättä riitä jokaiselle oppilaalle. Opettajan lisäksi koululaitoksissa tuleekin olla helposti saatavilla olevia tukitoimia oppilaiden hyvinvoinnin kokonaisvaltaiseksi edistämiseksi (Boorn, Hopkins Dunn & Page 2010; McCoy & Banks 2012).

Tuloksissa korostettiin myös erilaisten ajattelutaitojen kehittämisen tarvetta sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta. Opettajana on hyvä kyetä tunnistamaan syyt ja taustat sekä omassa että oppilaidensa käytöksessä, jolloin niihin on mahdollista puuttua kohdistetusti oikeilla keinoilla (Hämäläinen-Luukkainen 2004, 5–7; Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 33). Myös oppilaita tulisi opettaa pohtimaan omatoimisesti asioiden syy-seuraussuhteita ja kohtaamaan sekä käsittelemään erilaisia tunteita (Uusikylä 2006, 11), jotta mahdollisten sisäisten leimojen syntymistä voitaisiin ehkäistä. *Jos sä teet jotai huonosti, sä et ole huono vaan sä oot tehny nyt jotai huonosti* (Clark). Oppilaiden ajattelutaitojen kehittäminen helpottaa näiden vaikeasti tunnistettavien sisäisten leimojen havaitsemista ja voi ehkäistä niiden muodostumista itseään toteuttaviksi ennusteiksi.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta leimautumisen kokemuksilla olevan vaikutusta yksilön ajatteluun omasta itsestään sekä hänen sosiaaliin suhteisiinsa. Ulkoiset ja sisäiset leimat ruokkivat helposti toisiaan ja ne saattavat aiheuttaa leimautuneelle yksilölle laajasti erilaisia ongelmia esimerkiksi koulunkäynnin suhteen. Ulkoisen leimautumisen todettiin olevan sisäiseen verrattuna yleisempää ja näkyvämpää koulumaailmassa. Yhteisön sisällä saaduista leimoista on vaikeaa päästä eroon, ja tulokset kertovatkin leimojen hävinnan vasta ympäristön muutoksen yhteydessä. Keskeisiä keinoja ehkäistä sisäistä leimautumista ovat tuensaannin mahdollisuuksien kehittäminen ja ajattelutaitojen opettaminen. Ulkoista leimautumista ehkäistään yksilöllisellä oppilaan kohtaamisella ja kehittämällä tietoisuutta omasta toiminnasta opettajana sekä sen vaikutuksista.

## 9.2 Tutkimuksen arviointi

Tämän tutkimuksen vahvuuksia ovat sen eettisyys, luotettavuus ja uskottavuus. Eettisyys näkyy keskeisimmin siten, että olemme tutkijoina noudattaneet tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tutkimuseettisiä periaatteita. (ks. Juuti & Puusa 2020b, 175; TENK 2019, 7-9, 11-13; Vilkkä 2021, 41-42). Tutkimukseen osallistumisesta ei ollut mitään suoranaista haittaa tutkittaville, joskin omien, mahdollisesti raskaidenkin kokemusten muisteleminen voi tuoda esiin epämieluisia tunteita. Heillä ei myöskään ollut syytä olla kertomatta kokemuksiaan todennukaisesti, koska he esiintyvät tutkimuksessa tunnistamattomina (ks. Puusa 2020b, 150, 175; TENK 2019, 7.) Tutkimme kuitenkin kokemuksia ilmiöistä ja tapahtumista, jotka ovat tapahtuneet kaukanakin tutkittavien menneisyydessä, joten on mahdollista, että muistitieto on eri tavoin vääristynyttä. On tärkeää huomioida, että kielteiset kokemukset jäävät ihmisen muistiin yksityiskohtaisempina, kuin myönteiset (Kensinger 2009, 106-107), mikä saattaa korostaa tietynsuuntaisia kokemuksia aineiston keruun yhteydessä. Tutkimusaineisto myös suodattuu aina tutkijoiden oman tulkinnan läpi, emmekä kykene välittämään tutkittavien ajatuksia tutkimukseemme sellaisenaan (Puusa 2020a, 110).

Tutkittavien kokemusten avulla voimme tarkastella, kuinka leimautuminen on ollut läsnä heidän kouluhistoriassaan, mutta emme voi todeta samojen ilmiöiden pätevän universaalisti kaikkialla. Tämän tutkimuksen toteuttaminen sellaisenaan jollekin toiselle tutkimusjoukolle antaisi todennäköisesti erilaisia tutkimustuloksia kuin tämä tutkimus, koska tutkimme yksilöllisiä kokemuksia. (ks. Patton 2002, 96-98; Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Kuitenkin voidaan ajatella, että jossakin tapahtunut ilmiö voi tapahtua myös toisaalla (ks. Alasuutari 2011, 50). Esimerkiksi tutkittavien kokemusten kaltaisia kokemuksia saattaa olla myös muilla ihmisillä, mitä todentaa myös se, että tutkittavien kertomuksista löytyi keskenään samankaltaisia kokemuksia.

Tutkimuksen luotettavuus tarkoittaa sitä, että tutkijat osoittavat valinheensa tutkimukseensa tarkoituksenmukaiset lähestymistavat ja tutkimusmenetelmät tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi. Uskottavuudella taas tarkoite-

taan sitä, että aineisto on kerätty ja analysoitu tarkoituksenmukaisesti ja huolellisesti. (Juuti & Puusa 2020b, 175.) Tutkimusaineiston tulkinta pohjautuu pitkälti leimautumisen ja poikkeavuuden ilmiöihin ja niitä käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen. Tutkimuksen kannalta keskeiset käsitteet, kuten poikkeavuus ja leimautuminen ovat sosiologisia käsitteitä, joita tämä tutkimus soveltaa kasvatustieteen näkökulmasta. Nämä termit kuvaavat hyvin sekä tutkimusaiheen teoreettista taustaa että tutkimuksen tuloksia, joten juuri näiden käsitteiden käyttäminen on perusteltua. Opintojemme aikana kertynyt kasvatustieteellinen osaaminen ja leimautumisilmiöön tutustuminen ennen tutkimuksen toteuttamista helpottivat tutkimuksen tekoa esimerkiksi haastattelutilanteissa ja analyysivaiheessa (ks. Mason 2006, 67; Rubin & Rubin 2005, 35).

Tutkimuksellemme oli eduksi myös se, että tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tutkijoita on ollut kaksi. Tutkimus on toteutettu yhteisiin tavoitteisiin pyrkien, mutta molempien näkökulmia hyödyntäen. (ks. Tracy 2013, 233.) Olemme toisillemme hyvin tuttuja ja olemme jo aiemmin toteuttaneet yhteistyössä yhden opinnäytetyön. Kokonaisuudessaan tämän tutkimuksen lähtökohdat olivat hyvin samanlaiset, kuin toteuttamassamme kandidaatin tutkielmassa (Holopainen & Pasanen 2020), jossa myös tutkimme vankien koulukokemuksia.

Olemme molemmat työskennelleet aiemmin vankilassa, joten vankeus sekä siihen liittyvät lieveilmiöt ovat meille ennestään tuttuja. Meillä ei kuitenkaan ole omakohtaisia kokemuksia rikollisuudesta tai vankeudesta samalla tapaa kuin itse tutkittavilla (ks. Granfelt 2017, 380), joten näiden kulttuurien ja niiden vaikutusten täydellinen ymmärtäminen on mahdotonta. Edellä esiin tuodut asiat helpottivat tutkittavien ymmärtämistä sekä heidän asemaansa asettumista, mikä on tutkimuksen uskottavuuden kannalta tärkeää (ks. Tracy 2013, 239; Tuomi & Sarajärvi 2018, 160).

Tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden kannalta on myös keskeistä, että olemme raportoineet tutkimusprosessin vaiheineen johdonmukaisesti, totuudenmukaisesti ja kattavasti (Aaltola & Valli 2001, 81). Olemme kuvailleet esimerkiksi tutkimuksen analyysivaiheen yksityiskohtaisesti ja perustelleet sitä

koskevat valintamme. Tutkimusaineistosta on tulososioon jäsennelty kaikki osat, jotka olivat tutkimuskysymysten kannalta olennaisia (ks. Patton 2002, 466). Tutkimusmenetelmät on valittu tarkoin harkiten, jotta tutkittavaa ilmiötä voidaan kuvata ja tutkimuskysymyksiin vastata mahdollisimman totuudenmukaisesti. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta oli myös tärkeää, että meillä oli tarpeeksi aikaa suorittaa tutkimus, emmekä esimerkiksi joutuneet jättämään tutkimuksesta mitään pois tiukan aikataulun vuoksi (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 165).

Kun mahdollisia informantteja etsittiin ja kysyttiin heiltä tutkimukseen osallistumisesta, heille kerrottiin, että tutkimme leimautumisen kokemuksia kouluaihana. Varmistaaksemme että jokainen tutkittava ymmärtää, mitä leimautumisella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan, jokaiselle heistä luettiin ennen haastattelua laatimamme tekstikatkelma leimautumisen määritelmästä (Liite 2). Näin pyrimme varmistamaan, että tutkittavien käsitys leimautumisesta ilmiönä olisi samansuuntainen kuin meillä tutkijoilla.

Haastattelijat ominaisuuksineen ohjaavat keskustelun etenemistä ja sen sisältöjä haastattelutilanteessa siinä missä haastateltavakin. Vaikka puolistrukturoidun teemahaastattelun etuna toimii sen joustavuus esimerkiksi tarkentavien kysymysten esittämisen kannalta, voi se kysymysten suunnittelussa ja haastattelutilanteessa aiheuttaa myös epävarmuutta. (Rubin & Rubin 2005, 30–31, 34–35.) Luotettavuuden kannalta on tärkeää pohtia myös englannin kielellä toteutettua tutkimushaastattelua. Koska tätä haastattelua ei toteutettu tutkijoiden äidinkielellä, on haastattelun vuorovaikutustilanteessa voinut olla sellaisia nyansseja, joita tutkijat eivät ole täysin ymmärtäneet (Pietilä 2010, 411–414). Englannin kieli ominaisuuksineen on meille tutkijoille kuitenkin hyvin tuttu ja koemme haastattelun onnistuneen haastattelukielen vaihdoksesta huolimatta.

Tutkimustuloksia perustellaan laajasti suorilla aineistositaateilla. Kun literoidusta aineistosta poimittiin sitaatteja, niistä poistettiin mahdollisesti tunnistettavia ilmaisuja, kuten murre sanoja tutkittavien anonymiteetin suojelemiseksi. Sitaatteja myös selkeytettiin esimerkiksi poistamalla epäolennaisia täytesanoja lukemisen helpottamiseksi. Nämä toimet toteutettiin kuitenkin muut-



tamatta sitaattien asiasisältöjä ja niiden merkityksiä. Kenenkään ulkopuolisen tutkijan ei ole mahdollista tarkastella aineistoa (ks. Patton 2002, 466), koska se hävitettiin kokonaisuudessaan heti tutkimuksen valmistuttua. Tutkimusaineistoon liittyen on myös syytä mainita, että yhden tutkimushaastattelun äänitiedostosta tuhoutui 10 minuutin katkelma. Tämä katkelma kuitenkin käsitteli aihetta, jota emme lopulta huomioineet tutkimuksen analyysissä.

### 9.3 Jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen tulokset antavat uutta tietoa leimautumisen kokemuksista sekä niihin liittyvistä tekijöistä koulumaailmassa. Jotta leimautumisilmiö tulisi näkyvämmäksi ja sen myötä helpommin ehkäistäväksi, tulisi sitä tutkia laajemmin. Tässä tutkimuksessa hyödynnetty Laineen (1991, 66) määritelmä ulkoisista ja sisäistä leimoista jäsentää hyvin leimautumista ilmiönä ja mielestämme tätä jakoa tulisi käyttää laajemmin myös muussa tutkimuksessa. Myös esimerkiksi Kivivuori (2013, 277) jakaa leimautumisen määrittelyä yksilöstä itsestään tai hänen ulkopuoleltaan syntyväksi, mutta ei nimeä leimoja sisäisiksi tai ulkoisiksi. Tämän tutkimuksen tuloksissa ilmenee, että kyseisen aineiston sisällä jokainen sisäinen leima esiintyy myös ulkoisena. Tätä ilmiötä olisi myös mielekästä tutkia laajemmalla otannalla ja tutkia olisiko tämä havainto toistettavissa. Tämän tutkimuksen aineisto ei kuitenkaan ole riittävän kattava tällaisen yleistyksen tekemiseen.

Vankien hyödyntäminen koulukokemuksia tutkiessa on Suomessa kovin vähäistä. Suomessa vankeustutkimus keskittyy usein vankeusrangaistuksen aikaan tai vankilan jälkeiseen elämään (esim. Holmberg & Saari 2021; Mäki 2017). Vangit ovat erinomainen informanttiryhmä tutkittavaksi nimenomaan koulukokemusten kannalta, koska oletamme heidän olevan ryhmänä ylliedustettuna erilaisissa radikaaleissakin koulukokemuksissa. Tätä väitettä tukevat myös tämän tutkimuksen ja kandidaatin tutkielmamme (Holopainen & Pasanen 2020) aineistot, joissa esiintyy paljon sellaisia kokemuksia, joita emme usko, että olisimme saaneet tavallisella väestön satunnaisotannalla. Vankilaan joutu-

neiden ihmisten lapsuudessa ja nuoruudessa esiintyy poikkeuksellisen paljon esimerkiksi väkivaltaa tai päihde- ja mielenterveysongelmia (Äärelä 2012, 63), mikä edelleen tukee vankien lapsuuden ja nuoruuden kokemusten tutkimisen merkityksellisyyttä. Vankien, kuten myös kenen tahansa koulua käyneen, kokemuksia voidaan hyödyntää koulun kehittämisessä, sekä esimerkiksi leimautumisen yhteiskunnallisessa tarkastelussa (ks. Äärelä 2012, 18).

Yksi alkuperäisistä tutkimustavoitteistamme oli tutkia kouluaikaisten leimojen ja leimautumisen kokemusten pitkäaikaisia vaikutuksia. Aineistostamme ei näitä pitkäaikaisia vaikutuksia kuitenkaan kuvattu kovin laajasti, vaan kokemukset painottuivat leimautumiseen vaikuttaneiden tekijöiden ympärille. Tutkittavat jopa itse totesivat aineistossa useaan kertaan, että eivät koe kouluaikaisten leimautumisen kokemusten vaikuttavan esimerkiksi vankilaan päättymiseen. Koulu on kuitenkin merkityksellinen siirtymä myös vankien ja rikostaustaa omaavien elämänsä elämässä (ks. Waltzer 2017; Äärelä 2012), ja voidaankin ajatella, että näitä koettuja pitkäaikaisia vaikutuksia esiintyisi laajemmin toisella tavalla kerätyssä aineistossa.

Tämän tutkimuksen aineistossa oli viitteitä erilaisten vähemmistöjen kokemasta leimautumisesta. Oppilaiden kulttuuritaustan merkitystä koulunkäynnin eri ulottuvuuksiin on tutkittu aiemmin (Jokinen, Huttunen & Kulmala 2004; Kivinen, Rinne & Ahola 1989; Kivirauma 1996), mutta jatkotutkimus voi paljastaa esimerkiksi laajempia rakenteelliseen syrjintään liittyviä ilmiöitä. Vähemmistöjen koulukokemusten tutkimusta esimerkiksi leimautumisen näkökulmasta olisi mielenkiintoista suunnata kohdistetusti esimerkiksi maahanmuuttaja- tai romaniväestön kokemuksiin.

Yhteiskunnallisia rakenteita tarkastellessa tulisi ottaa huomioon entistä enemmän yhteiskunnan luomien normien ja odotusten merkitys yksilöiden toiminnassa. Ymmärtämällä näiden merkitystä jokapäiväisessä elämässä voidaan myös pyrkiä ymmärtämään paremmin yksilön toimintaa. *Sosiaalisten ja laillisten normien ei tulisi poiketa toisistaan. Näiden kahden konseptin välissä oleva rako on se, minne minunlaiseni ihmiset putoavat. Piste. (Barry)*

## LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Neljäs uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. Kasvatussosiologia. 5 uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Banfield, S., Richmond, V. & McCroskey, J. 2006. The effect of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect for the teacher. *Communication Education* 55 (1), 63–72.
- Becker, H. 1991. *Outsiders – Studies in the sociology of deviance*. New York: Free Press.
- Boorn, C., Hopkins Dunn, P. & Page, C. 2010. Growing a nurturing classroom: The work of educational psychologists with children with social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties* 15 (4), 311–321.
- Brown, T. M. & Rodríguez, L. F. 2009. Empirical research study. School and the co-construction of dropout. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 22 (2), 221–242.
- Brown, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101.
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E & Huovinen, M. 2008. *Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa*. Helsinki: WSOY.
- Carrigan, J. & Maunsell, C. 2014. ‘Never really had a good education you know, until I came in here’: Educational life histories of young adult male oner learners. *Irish Educational Studies* 33 (4), 399–417.
- DeSantis King, A. L., Huebner, S., Suldo, S. M. & Valois, R. F. 2006. An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life* 1, 279–295.
- Eskola, J. 2007. (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen*. Helsinki: Tammi, 32–46.

- Fine, G. A. 2001. Enacting norms: Mushrooming and the culture of expectations and explanations. Teoksessa M. Hechter & K.-D. Opp (toim.) *Social norms*. New York: Russell Sage Foundation, 139–164.
- Franzese, R. J. 2009. *The sociology of deviance: Differences, tradition, and stigma*. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Furlong, V. J. 1985. *The deviant pupil: Sociological perspectives*. Milton Keynes: Open University Press.
- Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu*. Tampere: LK-kirjat.
- Granfelt, R. 2017. Vankeuden värittäjä haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusu vuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 378–397.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holmberg, L. & Saari, A. 2021. Itsehallinta vankiloiden kuntouttavassa ohjelmatyössä. Teoksessa K. Brunila, E. Harni, A. Saari & H. Ylöstalo (toim.) *Terapeuttinen valta, onnellisuuden ja hyvinvoinnin jännitteitä 2000-luvun Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 171–191.
- Holopainen, M. & Pasanen, J. 2020. "Eikö ne edes tiedä, että minä olen olemassa" Vankien kokemuksia opettajan rooleista sekä vaikutuksista heidän koulumotivaatioonsa ja identiteettinsä rakentumiseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisematon kandidaatintutkielma.
- Horne, C. 2001. Sociological perspectives on the emergence of social norms. Teoksessa M. Hechter & K.-D. Opp (toim.) *Social norms*. New York: Russell Sage Foundation, 3–34.
- Hämäläinen-Luukkainen, J. 2004. Nivelvaiheen nuoret ja yhteistyö: Opinto-ohjaajien ja laaja-alaisten erityisopettajien näkemyksiä peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheessa. Jyväskylä: Jyväskylän kaupungin opetusvirasto.
- Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2002. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnu-kainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 91–109.
- Ikonen, O. & Viinikainen H. 1997. Suvaitsevaisuus koulussa. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Suvaitsevaisuus: Erilaisuuteen suhtautuminen koulussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 37–51.
- Ikonen, O. 1997. Suvaitsemisesta ja sietämisestä. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Suvaitsevaisuus: Erilaisuuteen suhtautuminen koulussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 1–7.

- Jokinen, A., Huttunen, L. & Kulmala, A. 2004. Puhua vastaan ja vaieta. Helsinki: Gaudeamus.
- Juhila, K. 2004. Leimattu identiteetti ja vastapuhe. Teoksessa A. Jokinen, L. Huttunen & A. Kulmala (toim.) Puhua vastaan ja vaieta. Helsinki: Gaudeamus, 20–32.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020a. Johdanto - Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 9–19.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020b. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 173–176.
- Jyväskylän yliopisto. 2022. Tietosuojalomakkeiden mallipohjat. <https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuoja/tietosuojalomakkeet/tietosuojalomakkeet>. (Luettu 7.3.2022.)
- Kataja, K. 2012. Lapsuuden rajoilla: Normaalin ja poikkeavan määrittymisen huostaanottoasiakirjoissa. Turku: Turun yliopisto, koulutussosiologian tutkimuskeskus. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 78.
- Keltikangas-Järvinen, L. & Mullola, S. 2014. Maailman paras koulu? Helsinki: WSOY.
- Kensinger, E. 2009. Remembering the details: Effects of emotion. *Emotion Review* 1 (2), 99–113.
- Kinossalo, M. 2015. Oppilaan narratiivisen identiteetin rakentumisen tukeminen perusopetuksessa. Teoksessa E. Roippo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere: Tampere University Press, 48–82.
- Kivelä, S. & Ahola, J. 2006. Koulutusyhteiskunnan syrjäpoluilla. VaSkoolin tutkimushankkeen 1. Osaraportti. Turku: Turun yliopisto, koulutussosiologian tutkimuskeskus.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ahola, S. 1989. Koulutuksen rajat ja rakenteet. Helsinki: Hanki ja jää.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.
- Kivirauma, J. 1995. Koulun varjossa: Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Kivirauma, J. 1996. Muukalaisena koulussa, tarkkailuun siirrettyjen poikien kokemuksia. Teoksessa M. Ihatsu, K. Ruoho & M. Kuorelahti (toim.) Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Joensuu: Joensuun yliopisto, 52–67.
- Kivirauma, J. 2002. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 23–33.
- Kivirauma, J. 2017. Poikkeavasta oppilaasta erityiseksi oppijaksi – luokitusten muuttuvat merkitykset. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–32.
- Knesting, K. & Waldron, N. 2006. Willing to play the game: How at-risk students persist in school. *Psychology in the Schools* 43 (5), 599–611.
- Kivivuori, J. 2013. Rikollisuuden syyt. Uudistettu toinen laitos. Helsinki: Nemo.
- Korkeila, J. 2011. Mitä häpeäleima on? Teoksessa J. Korkeila (toim.) Irti häpeäleimasta. Helsinki: Duodecim, 20–31.
- Kulmala, A. 2006. Kerrottuja kokemuksia leimatusta identiteetistä ja toiseudesta. Tampere: Tampere University Press.
- Kuorelahti, M. 2000. Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. Jyväskylän yliopisto.
- Kuorelahti, M., Savolainen, P. & Puukari, S. 2017. Suuntaviivoja erityisopetuksen ja ohjauksen yhteistyöhön. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus, 323–327.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2 uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A & Tiitinen, S. 2010. Eettisen kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 376–387.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa - Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuu: Joensuun yliopisto
- Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönnerberg, U. & Siniharju, M. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus: tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: Opetushallitus.

- Kyntäjä, T. 1998. Rikollisuus ja rangaistusjärjestelmä. Teoksessa K. Koskinen (toim.) Sosiologisia karttalehtiä. Tampere: Vastapaino, 211–230.
- Kämppe, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynäjä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010-WHO-koululaistutkimus (HBSC-Study). Helsinki: Opetushallitus.
- Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, M. 1991. Johdatus kriminologiaan ja poikkeavuuden sosiologiaan. Helsinki: Tietosanoma.
- Laine, M. 2007. Kriminologia ja rankaisun sosiologia. Vantaa: Rikosseuraamusalan koulutuskeskus.
- Laitinen, A. & Aromaa, K. 2005. Rikollisuus ja kriminologia. Tampere: Vastapaino.
- Lempiäinen, P. 1996. Koulupudokkaista koulukkaiksi, tapaustutkimus Imatran ESY-projektista 1992–1994. Teoksessa M. Ihatsu, K. Ruoho & M. Kuorelah-ti (toim.) Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Joensuu: Joensuun yliopisto, 137–156.
- Link, B. G. & Phelan, J. 2014. Stigma power. *Social Science & Medicine* 103, 24–32.
- Lämsä, A. 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä: Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Mason, J. 2006. *Qualitative researching*. 2 painos. Lontoo: Sage Publications.
- McCoy, S. & Banks, J. 2012. Simply academic? Why children with special education needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education* 27 (1), 81–97.
- Merton, R., K. 1968. The self-fulfilling prophecy. Teoksessa R., K. Merton (toim.) *Social theory and social structure*. New York: Free press, 475–490.
- Moses, T. 2010. Being treated differently: Stigma experiences with family, peers, and school staff among adolescents with mental health disorders. *Social Science & Medicine* 70, 985–993.
- Myrskylä, P. 2011. Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö

- Mäki, J. 2017. Leimattuja, lainsuojattomia ja tulevaisuuden rakentajia: tarinoita rikosseuraamustaustaisten asunnottomuudesta ja asumisesta. Rikosseuraamuslaitoksen julkaisuja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Niemi, H. 2007. Kenet koulu tekee vahvaksi ja kenet heikoksi, näkymättömän käsikirjoituksen voima. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.) Erilaisuuden valot ja varjot: Eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Otava, 111–119.
- Nouko-Juvonen, S. 1998. Poikkeavuus sosiologisena käsitteenä. Teoksessa K. Koskinen (toim.) Sosiologisia karttalehtiä. Tampere: Vastapaino, 231–236.
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Helsinki: Opetusministeriö.
- Page, R. M. 2015. Stigma. Lontoo: Psychology Press.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3 uudistettu painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. 2017. Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. 1 uudistettu painos. Helsinki: Finn Lectura.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietilä, I. 2010. Vieraskielisten haastatteluiden analyysi ja raportointi. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 411–423.
- Pirttimaa, R. & Takala, M. 2016. Kuinka erityistä on hyvä erityisopetus? Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 184–194.
- Puusa, A. 2020a. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 103–117.
- Puusa, A. 2020b. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 145–156.
- Pääsky, I. & Salonen, S. 2021. Vankien koulukokemukset ja niihin vaikuttavat tekijät suhteessa elämäntilanteeseen - ”Laajemmin katsottuna koululla on ollut todella vammauttavia vaikutuksia elämään”. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro Gradu -tutkielma.
- Riitaoja, A. 2013. Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Helsinki: Helsingin yliopisto.



- Rinne, R. 2012. Koulutus normaaliuden ja poikkeavuuden historiallisena tuottajana. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) *Rajakäyntejä - Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turku: Turun yliopisto, 27–56.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. 2005. *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. 2 painos. Thousand Oaks: Sage.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 424–432.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 427–444.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Scull, A. 1988. Deviance and social control. Teoksessa N. J. Smelser. (toim.) *A Handbook of Sociology*. Newbury Park, CA: Sage, 667–694.
- Siljander, P. 2002. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Silvennoinen, H. & Pihlaja, P. 2012. Erilaisuudesta poikkeavuuteen. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) *Rajakäyntejä - Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turku: Turun yliopisto, 17–25.
- Sipilä, J. 1982. *Lasten sosiaaliset ongelmat alueellisessa rakenteessa: 2. Nuorten poikkeava käyttäytyminen ja yhteisön rakenne*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Takala, M. 2016a. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 13–21.
- Takala, M. 2016b. Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 49–60.
- Thomas, G. 2005. What do we mean by EBD? Teoksessa P. Coulgh, P. Gardener, J. Pardeck ja Y. Francis (toim.) *Handbook of Emotional and Behavioral Difficulties*. London: Sage, 59–82.
- Tietosuoja laki 2018.1050/5.12.2018.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20181050#Pidm452378160795>  
 68. (Luettu 7.3.2022)
- Toivio, T. & Nordling, E. 2013. *Mielenterveyden psykologia*. 3 uudistettu painos. Helsinki: Edita.

- Tracy, S. J. 2013. *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 1 uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Uusikylä, K. 2006. *Koulu oppimisympäristönä*. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) *Hyvä koulu*. Työterveyslaitos, 11–28.
- Vehmas, S. 2002. *Etiikka erityiskasvatuksen ja vammaistutkimuksen perustana*. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 364–375.
- Vehviläinen, J. 1999. *Polun rakentajat: Nuorten sijoittuminen ammatilliseen koulutukseen ja työelämään*. Helsinki: Työministeriö.
- Viholainen, H., Aro, T., Koponen, T., Peura, P. & Aro, M. 2013. *Miten oppimisvaikeudet liittyvät syrjäytymiseen?* Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Helsinki: Gaudeamus, 88–96.
- Vilkka, H. 2021. *Tutki ja kehitä*. 5 uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilppola, T. 2007. *Reaalipedagoginen toimintaprosessi: Sosiaalipedagogisen työn sovellus koulutuksesta syrjäytymässä olevien nuorten kokonaisvaltaisessa tukemisessa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Vuorikoski, M. 2003. *Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu*. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 17–53.
- Wahlström, R. 1996. *Suvaitsevaisuuteen kasvattaminen*. Helsinki: WSOY.
- Waltzer, K. 2017. *Rikoksen uusijan elämäntie: Hyvinvoinnin ja syrjäytymisen polut*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Watson, N., Shakespeare, T., Cunningham-Burley, S., Barnes, C., Corker, M., Davis, J. and Priestley, M. 1999. *Life as a disabled child: A qualitative study of young people's experiences and perspectives*. ESRC Research Programme.
- Äärelä, T. 2012. *"Aika paljolla vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla"*. Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelurunko

#### Taustatiedot

- Minkä ikäinen olet?
- Kerro kouluhistoriastasi.
  - Kuvaile kouluja, joissa suoritit peruskoulua.

#### Koulunkäynti

- Millainen oppilas olit?
  - Miten menestyit koulussa?
  - Millaisiksi koit mahdollisuutesi menestyä koulussa?
  - Oletko ollut koskaan ns. erityisluokalla?
    - Erityisoppilaille: Mitä mieltä olet itse siitä, miksi sinut sijoitettiin erityisluokalle?
  - Kuvaile suhdettasi muihin oppilaisiin koulussa?
    - Entä opettajiin?
- Millaista koulunkäynti mielestäsi oli peruskoulussa?
  - Oliko koulunkäynti miellyttävää? Mistä se johtui?
  - Koitko koulun turvallisena paikkana? Mistä se johtui?

#### Leimautuminen

- Mitä sinä ajattelet leimautumisen kokemusten tarkoittavan?
- Oletko kokenut leimautumisen kokemuksia kouluaikoinasi ja jos niin millaisia?
- Mistä koet leimautumisen kokemuksen saaneen alkunsa?
- Koetko että saamasi leima kuvasi ns. "Oikeaa sinua"?
- Ketkä vaikuttivat leimautumisen kokemuksen syntymiseen ja/tai ylläpitämiseen?
  - Onko opettaja ollut osallisena leimautumisen kokemuksessasi, miten?
- Millaisia vaikutuksia koet leimautumisen kokemuksilla olleen;
  - Koulunkäyntiisi?
  - Minäkuvaasi? (kokemuksiin itsestä)
  - Koulun jälkeen? (esim. työelämä - ihmissuhteet)
- Yrittikö itse tai yrittikö joku jollain tavoin häivyttää leimaasi tai puuttua siihen liittyviin asioihin? (esim. Opettaja puuttuu kiusaamiseen tai itse yrittää käyttäytyä leiman vastaisesti)
  - Miten leimautumista olisi mielestäsi voitu ehkäistä tai auttaa hälventämään sitä?
- Haluatko lisätä jotain tai täsmentää jotakin asiaa tai kohtaa?

#### Lopuksi (Osana tutkimusta tutkimme käsityksiä normaalista)

- Millainen mielestäsi on normaali oppilas?
  - Missä määrin koet itse olleesi sellainen?
  - Mitä asioita liität epänormaaliin oppilaaseen?

## **Liite 2. Ennen haastattelua läpikäyty leimautumisen määritelmä**

Leimautumisen kokemuksilla tarkoitetaan esimerkiksi tilanteita, joissa koet, että sinua on koulussa opettajan tai muiden oppilaiden toimesta kohdeltu tietyn ”leiman” (esimerkiksi luokan pelle, häirikkö tai erityisoppilas) mukaisesti. Leima voi olla myös positiivinen. Voit osallistua tutkimukseen, mikäli sinulla on tällainen kokemus tai kokemuksia kouluajaltasi.