

# ”Mä jäin jälki-istuntoon ekana päivänä ja se oli mun huima koulu-uran alku...”

Kertomuksia sukupuolisensitiivisiin kasvuryhmiin osallistuneiden nuorten  
koulukokemuksista

Helsingin yliopisto  
Käyttäytymistieteellinen  
tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Eryityspedagogiikka  
Proseminaari  
Huhtikuu 2013  
Tiina Kaasinen

Ohjaaja: Helena Thuneberg



Tiedekunta - Fakultet - Faculty <b>Käyttätymistieteellinen tiedekunta</b>		Laitos - Institution - Department <b>Opettajankoulutuslaitos</b>	
Tekijä - Författare - Author <b>Tiina Kaasinen</b>			
Työn nimi - Arbetets titel <b>”Mä jäin jälki-istuntoon ekana päivänä ja se oli mun huima koulu-uran alku...” Kertomuksia sukupuolisensitiivisiin kasvuryhmiin osallistuneiden nuorten koulukokemuksista</b>			
Oppiaine - Läroämne - Subject <b>Erityispedagogiikka</b>			
Työn laji/ Ohjaaja <b>Proseminarityö Helena Thuneberg</b>		Aika - Datum <b>Huhtikuu 2013</b>	Sivumäärä - Sidoantal <b>48 sivua</b>
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tutkimus kohdistui syrjäytymisvaaraan luokiteltujen nuorten koulukokemuksiin. Tutkimukseni ensimmäisen tutkimuskysymys kuului, millaiset koulupolut muodostuvat sukupuolisensitiivisiin kasvuryhmiin osallistuneiden nuorten kertomuksissa omista koulukokemuksista. Tarkoituksena oli muodostaa sukupuolisensitiivisiin kasvuryhmiin osallistuneiden nuorten kertomuksista heille yksilölliset koulupolkutarinat. Toisessa tutkimuskysymyksessäni tarkastelin, millaisin tarinoin nuoret puhuvat kokemuksistaan sukupuolisensitiivisistä kasvuryhmistä. Tutkimus pohjautui ajatukseen sosiaalisen todellisuuden rakentumisesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tuotetuissa narratiiveissa, tarinoissa.</p> <p>Tutkimukseeni haastattelin viittä syrjäytymisvaaraan luokiteltua nuorta, jotka ovat osallistuneet koulunkäynnin tueksi suunnattujen kasvuryhmien toimintaan. Haastatteluissa pyysin nuoria kertomaan koululaiselämäkerran ensimmäisestä luokasta tähän päivään sekä hahmottelemaan myös mahdollisia tulevaisuuden toiveita ja tavoitteita. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta käsittelin aineistoa haastattelu kerrallaan ja muodostin jokaiselle nuorelle henkilökohtaiset koulupolkutarinat. Analyysin taustalla oli Aristoteleen ajatus tarinasta alkuna, loppuna ja juonena. Toisen tutkimuskysymyksen osalta käsittelin aineistoani kokonaisuutena ja koodasin aineistosta kasvuryhmiin liittyviä kertomuksia.</p> <p>Haastattelemieni nuorten koulukokemukset muotoutuivat paitsi yksilöllisinä, myös samankaltaisia elementtejä sisältävinä tarinoina. Jokaisella nuorella koulunkäyntiä haittaavia elementtejä oli havaittavissa jo alakoulussa. Koulunkäynnissä ilmenneet ongelmat olivat luonteeltaan kumuloituvia, mikä aiheutti koulunkäynnin kriisiytymisen yläkoulussa. Ongelmien taustalle voi haastateltavien tarinoista paikantaa sekä oppimisvaikeuksia että alisuoriutumista. Yhteisenä tekijänä jokaisessa koulupolkutarinassa näyttää olevan kokemus koulun kyvyttömyydestä vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin.</p> <p>Sukupuolisensitiivisillä kasvuryhmillä on pyritty tukemaan nuorten koulunkäyntiä. Kasvuryhmistä oli apua nuorten koulunkäynnille ja kasvulle, sillä ryhmien toiminnan tuloksena nuoret sisäistivät elementtejä koululaisuuden kulttuurisesta mallitarinasta. Nuoret vähensivät luvattomia poissaoloja, myöhästymisiä, kiinnittivät huomiota omaan häiriökäyttäytymiseen sekä pyrkivät parantamaan opiskeluaan. Tavoitteena oli peruskoulun jälkeinen jatko-opintopaikka mieluisassa oppilaitoksessa ja sitä kautta työskentely hyvässä työpaikassa.</p>			
Avainsanat - Nyckelord <b>Syrjäytyminen, kasvuryhmä, koulukokemukset, kertomus, narratiivisuus</b>			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



## Sisällys

1. Johdanto .....	1
2. Syrjäytyminen .....	2
3. Sukupuolisensitiiviset kasvuryhmät ja Kaikki käy koulua –hanke .....	5
4 Tutkimuksen toteutus .....	6
4.1 Narratiivinen lähestymistapa .....	6
4.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat .....	9
4.3 Haastattelut tutkimusaineistona .....	10
4.3 Aineiston analyysi .....	13
5 Tutkimustulokset.....	15
5.1 Koulukokemukset tarinoina .....	15
5.1.1 Maija.....	15
5.1.2 Iina.....	18
5.1.3 Sanna .....	22
5.1.4 Matti.....	26
5.1.5 Essi.....	29
5.2 Kasvuryhmät osana koulupolkua.....	32
6 Yhteenveto ja pohdinta.....	39
6.1 Johtopäätökset .....	39
6.2 Luotettavuustarkastelu ja pohdinta.....	42

## Lähteet

## 1. Johdanto

Viimeaikoina nuorten syrjäytyminen ja sen ehkäisy on ollut selkeästi esillä yhteiskunnallisessa keskustelussa. Syrjäytymistä on tutkittu paljon ja syrjäytymisen ehkäisyyn on pyritty panostamaan erilaisin keinoin. Esimerkiksi pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelmaan kirjattu nuorisotakuu on merkittävä yhteiskunnan tasoinen hanke nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi (Valtioneuvosto 2011). Myös Suomen tasavallan presidentti Sauli Niinistö on kokenut aiheelliseksi osallistua syrjäytymisen ehkäisyyn olemalla mukana Ihan tavallisia asioita -vihkosien ja verkkosivujen synnyttämisessä.

Myös erilaisten paikallistoimijoiden, kuten esimerkiksi koulun ja nuorisotoimen, tahoilla on herätty toimimaan nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Koillis-Helsingin alueella syntynyt Kaikki käy koulua-hanke on hyvä esimerkki tällaisesta toiminnasta. Hanke on eräänlainen vastaisku alueen peruskouluissa ilmenneisiin koulunkäynnin ongelmiin. Se on Opetusviraston, Sosiaaliviraston ja Nuorisoasiakeskuksen poikkihallinnollinen yhteishanke, jonka tavoitteena on ehkäistä koulupudokkuutta ja tukea syrjäytymisvaarassa olevien nuorten elämänhallintaa.

Suomessa syrjäytymistä on tutkittu paljon. Vaikka tutkimuksissa syrjäytyminen ymmärretäänkin moniulotteisena ilmiönä, jolle ei voida esittää mitään yksittäistä selitystekijää, eivät ne mielestäni tarjoa kattavaa kuvaa ilmiöstä; tutkimuksissa ei välity itse syrjäytyneen tai syrjäytymisvaarassa olevan nuoren ääni. Itse haluaisin kuulla myös sen, joten omassa työssäni tarkastelen ilmiötä syrjäytymisvaarassa oleviksi luokiteltujen nuorten omista kokemuksista käsin. Olen valinnut lähestymistavaksi narratiivisen tutkimusotteen, sillä uskon pääseväni näin lähemmäksi tavoitettani eli tarkastelemaan ilmiötä myös sen toiselta puolen. Narratiivisen tutkimuksen tehtävänä on nähty yhteiskunnallisen tarinavarannon rikastuttaminen vaihtoehtoisilla tarinoilla (Hänninen 2000, 80). Omassa työssäni haluan antaa puheenvuoron niille, joita harvoin ymmärretään.

Peruskoulu on kodin ohella yksi merkittävimmistä lapsen ja nuoren oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin rakentumisen ympäristöistä. Koska koulu on keskeinen osa

nuorten elämää, on se otettava tavalla tai toisella huomioon syrjäytymisprosessin tarkastelussa. Haluan proseminaarutyölläni avata nuoren maailmaa, valottaa heidän koulukokemuksiaan ja vaikeutta koulunkäyntiä. Kivirauman (1995, 17) sanoja mukaillen tällaisten oppilaiden ääni usein kyllä kuullaan kouluissa, mutta sitä ei ymmärretä. Omassa työssäni laaja-alaisena erityisopettajana olen toiminut ja tulen varmasti myös tulevaisuudessa toimimaan syrjäytymisvaaraan luokitettujen oppilaiden parissa, joten proseminaarityön tavoitteena on ennen kaikkea oman ymmärryksen laajentaminen.

## 2. Syrjäytyminen

Syrjäytymistä voitaneen nykyään kai pitää päivän sanana; sana vilahtelee mediassa ja etenkin päättäjien poliittisissa puheissa viikoittain. Syrjäytymisen ehkäisemiseksi on myös syntynyt useita erilaisia hankkeita. Hyvänä esimerkkinä valtakunnallisesta nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseen liittyvästä hankkeesta voidaan pitää Jyrki Kataisen hallituksen synnyttämää nuorisotakuu-hanketta (ks. Valtioneuvosto 2011). Syrjäytyminen ilmiönä ei kuitenkaan ole uusi, sillä kaikkina aikoina ja kaikissa yhteiskunnissa on ollut myös niitä, joita voidaan pitää syrjäytyneinä (Helne & Karisto 1992, 524). Suomalaiseen yhteiskuntapolitiiseen keskusteluun syrjäytymisen käsite omaksuttiin ruotsalaisesta työmarkkinatutkimuksesta 1970-luvulla, jolloin käsite oli hyvin työsidonnainen. Syrjäytymisellä viitattiin työttömyyteen, työkyvyttömyyteen tai ennenaikaiseen eläköitymiseen. (Helne & Karisto 1992, 517.) Vaikka syrjäytymisestä puhutaan nykyään paljon ja se ymmärretään moniulotteisena käsitteenä, valitettavasti sen määrittely jää usein hyvin väljäksi. Syrjäytymisestä on muodostunut laaja ja monimutkainen yhteiskunnallinen ilmiö, josta on vaikea saada otetta ja muodostaa tyhjentävää perusteellista näkemystä.

Yhteistä syrjäytymisestä käytävälle keskustelulle on syrjäytymisen ymmärtäminen prosessina. Usein se kuvataan ongelmien kasautumisena tai jonkinlaisena negatiivisena kehänä, jossa ongelmat alkavat tuottaa uusia, vähitellen vaikeutuvia ongelmia (Hämäläinen-Luukainen 2004, 7). Syrjäytymisessä ajatellaan olevan kyse jäämisestä tai joutumisesta yhteiskunnan keskeisten toimialueiden sekä sosiaalisesti ja kulttuurisesti arvostelun elämän valtavirran tai keskiön ulkopuolelle. Syrjäytymisen voi nähdä

eräänlaisena konstruktiona, joka rakentuu aina jonkin kulttuurisen mallitarinan (ks. Hänninen 2000) puitteissa. Esimerkiksi omassa tutkimuksessani nuorten syrjäytymistä tai syrjäytymisvaaraa voi rakentaa suhteessa tavoitteellisen nuoren sekä hyvän ja hyvin käyttäytyvän koululaisen mallitarinoiden valossa.

Yksi 1990-luvun jälkipuoliskon syrjäytymiskeskustelun keskeisistä piirteistä oli huomion kiinnittyminen nimenomaan lasten ja nuorten syrjäytymiseen (Haarikko & Kormanen 1994, 1). Nuorten kohdalla syrjäytyminen määrittyy eristäytymisen näkökulmasta.

Syrjäytymiskeskustelussa sillä tarkoitetaan pääasiassa sitä, että nuori ajautuu syrjään tai ei osallistu yhteiskunnan instituutioihin kuten koulutukseen tai työelämään. (Taskinen 2001, 11.)

Nuorten syrjäytymistä voi lähestyä Takalan (1992) tavoin kouluallergia -käsitteen näkökulmasta. Takalan mukaan nuorille, joiden haluihin ja tarpeisiin koulu ei kykene vastaamaan, on vaarassa kehittyä kouluallergia. Toisin sanoen heistä kasvaa koulu- ja koulutuskielteisiä. Nuori ei näe tarvetta koulunkäynnille, vaan kokee sen toisarvoiseksi ja pakoksi, jolloin seurauksena voi olla alisuoriutuminen ja koulun keskeyttäminen. (Takala 1992, 33–34.) Kouluallergiaan ja nuorten syrjäytymiskehitykseen on liitetty oppilaan motivaatio-ongelmia, oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä sekä heikkoa koulumenestystä ja koulutusvalintoihin liittyviä ongelmia. Myös oppilaan sosiaalisella taustalla ja niin sanotusti huonoilla vapaa-ajan harrastuksilla on havaittu olevan vaikutusta nuorten syrjäytymiskehityksessä. (Alatupa et al. 2007, 117; Takala 1992, 33–34.) Negatiivissävytteisellä koulu-uralla ja etenkin koulun keskeyttämisellä on selvä yhteys nuoren myöhempään elämänuraan. Koulupudokkuudella ja koulutuksen keskeyttämisellä on selvä yhteys esimerkiksi aikuisiän työllisyysasteeseen (Jahnukainen 1997). Peruskoulun jälkeinen syrjäytyminen jatko-opinnoista johtanee usein siis syrjäytymiseen myös työelämästä.

Nuorten ongelmat ovat havaittavissa usein jo hyvissä ajoin ennen peruskoulun viimeisen luokan kevättä. Ongelmat ovat luonteeltaan kumuloituvia ja alkavat usein jo alakoulussa ennen yläasteelle siirtymistä (Hämäläinen-Luukainen 2004, 7.) Vaikka syrjäytymiskehitykseen vaikuttavat ongelmat voidaankin paikantaa jo alakoulussa alkaneiksi, itse syrjäytymiskehitys, ongelmien kumuloituminen ja niiden todelliset

vaikutukset, on havaittu aktivoituvan vasta yläkouluiässä. Yläkoulussa syrjäytymiskehitykseen taustalla vaikuttavat koulun systeemiset syvärakenteet, koulun institutionaaliset tehtävät sekä yhteiskunnalliset kvalifikaatiotehtävät. (Kuula 2000.)

Olennainen osa syrjäytymisen tarkastelussa on se, ettei syrjäytymistä nähdä vain yksilöstä itsestään johtuvana ominaisuutena. Syrjäytyminen tulisi ymmärtää laajasti yhteiskunnallisessa kontekstissa, jolloin erilaisten yhteiskunnallisten rakenteiden, sen instituutioiden, kuten koulun toimintatapojen sekä sosialisointiprosessien ja niiden syrjäyttävien mekanismien tarkastelu on tärkeää. Simola, Rinne ja Kivirauma (2002, 257) nostavat syrjäytymiskeskustelun koulutuspoliittiselle tasolle esittämällä, että koulutuspoliittiset muutokset koulutusmarkkinoiksi ovat ruokkineet omalta osaltaan syrjäytymistä. Ne ryhmät, joilla ei ole kykyä toimia koulutusmarkkinoilla tai halua ja kiinnostusta elinikäiseen oppimiseen, syrjäytyvät. Heidät mielletään koulutusmarkkinoiden ryöväreiksi ja kerjäläisiksi. (Simola, Rinne & Kivirauma 2002, 257.)

Syrjäytyminen ei ole sukupuolineutraali ilmiö, vaan syrjäytymisvaarassa olevista nuorista suurin osa on poikia. Poikien yliedustus on johtanut siihen, että syrjäytymiskeskustelussa on keskitytty miettimään ratkaisuja nimenomaan vain poikien näkökulmasta (mm. Osler & Vincent 2003, 24). Tyttöjen häiriöiden kulku kuitenkin eroaa selvästi poikien kehityksestä, mikä tarkoittaa sitä, että tytöt solahtavat läpi poikien tukemiseen kehitetyistä turvaverkoista (Laakso 1992, 87–89; Osler & Vincent 2003, 24). Alakouluikäisillä tytöillä alkuvaiheen havaittuja ennusteita olivat kielelliset vaikeudet. Pojilla alkuvaiheen työrauhahäiriöt ja lukivaikeudet ennakoivat peruskoulun päättövaiheen käyttäytymisongelmia (Laakso 1992, 87–89).

Tyttöjen syrjäytymiseen johtavia elementtejä on vaikeampi tunnistaa kuin poikien johtuen tyttöjen erilaisista toimintatavoista koulussa. Vaikka tyttöjen ja poikien kouluun liittyvien tarpeiden katsotaan olevan samankaltaisia, eroavat tyttöjen toimintastrategiat selvästi poikien toimintatavoista tilanteissa, joissa heidän tarpeisiinsa ei vastata. Poikien käytöksessä turhaumat näkyvät aggressiivisena ja opetusta häiritsevänä käytöksenä, kun taas tyttöjen on havaittu vetäytyvän tilanteista tekemällä itsensä näkymättömiksi. (Osler & Vincent 2003, 71–72.) Poikien näkyvään reagointiin kiinnitetään helpommin huomiota. Sen sijaan tyttöjen negatiiviseen kehitykseen liittyvä käytös on vaikeammin havaittavissa,

jolloin tilanteisiin herätään usein vasta niiden kärjistyessä. (Osler & Vincent 2003, 3.)  
Tytttöjen käytös suhteutetaan aina myös yleisiin odotuksiin, kuinka tyttöjen tulisi käyttäytyä. Moni pojille hyväksytty käyttäytymismalli on tytöille epäsopivaa. Tyttöjen ei esimerkiksi sallita mahdollisuutta olla rakastettavia renttuja; huonosti käyttäytyvät tytöt ovat aina vain huonosti käyttäytyviä tyttöjä (Osler & Vincent 2003, 26.)

### 3. Sukupuolisensitiiviset kasvuryhmät ja Kaikki käy koulua –hanke

Kaikki käy koulua –hanke on Opetusviraston, Sosiaaliviraston ja Nuorisoasiakeskuksen poikkihallinnollinen yhteishanke nuorten syrjäytymisen ehkäisyyn. Hankkeen tavoitteena on ehkäistä koulupudokkuutta ja tukea syrjäytymisvaarassa olevien nuorten elämänhallintaa. Kaikki käy koulua –hanke käynnistettiin vuonna 2009 Koillis-Helsingin alueella vastaiskuna alueen peruskouluissa ilmenneisiin koulunkäynnin ongelmiin. Merkittäviä ongelmia olivat etenkin oppilaiden runsaat poissaolot, häiriökäyttäytyminen ja heikkotasoinen suoriutuminen koulutyössä. (Valkendorff 2012, 3–4.)

Eri hallintokunnat ovat lähteneet hankkeeseen mukaan kukin oman hallintoalansa näkökulmista. Lastensuojelun mukana olemisen yksi keskeinen lähtökohtana on se, että ryhmämuotoinen tuki on lastensuojelulain mukainen avohuollon tukitoimi (Isl 36§). Koulun näkökulmasta kasvuryhmätoiminnan merkitys on erityisesti siinä, että sen avulla voidaan tukea yleisopetuksen piirissä olevia nuoria kouluaikana. Ryhmät täydentävät siten perinteistä yksilöllä tukevaa oppilashuoltotyötä. Nuorisotoimessa on puolestaan ollut pitkään sukupuolisensitiivistä tyttö- ja poikatyötä. Nuorten tukeminen ja syrjäytymisen ehkäisy on myös nuorisoasiakeskuksen työn ydintä. Kaikki käy koulua -hankkeen tarvitsemat resurssit tulevat hallintokunnilta yhteisesti, mutta mitään yhteistä sopimusta kustannusten jakamisesta ei vielä toistaiseksi ainakaan ole olemassa. Hankkeen tavoitteena on ollut luoda toimiva, monihallintokuntainen ja nuorta auttava toiminta- ja yhteistyömalli. (Valkendorff 2012, 6–7.)

Hankkeen kehittämän ryhmätoiminnan taustalla vaikuttaa merkittävästi kaksi toimintaperiaatetta: sukupuolisensitiivisyys ja kasvuryhmä. Nämä periaatteet otettiin toiminnan lähtökohdiksi, sillä katsottiin, että niiden avulla oli aikaisemmin tehty



hedelmällistä nuorisotyötä. Ryhmätoimintaa pidettiin tärkeänä tukimuotona, myös sen vuoksi, että sitä se ei pidetty leimaavana. Hankkeessa sukupuolisensitiivisyys ilmenee konkreettisesti siten, että ryhmissä on vain saman sukupuolen edustajia: tyttöryhmässä tytöt – ja poikaryhmässä pojat. (Valkendorff 2012, 4–6.)

Toinen ryhmätoiminnan taustalla vaikuttava toimintaperiaate, kasvuryhmä, perustuu ajatukseen ryhmän vuorovaikutussuhteiden kasvattavasta vaikutuksesta. Omien kokemusten jakaminen ja toisten kokemusten kuuleminen on ajateltu kasvuryhmän merkittäviksi eduiksi. Kasvuryhmät kokoontuvat säännöllisesti viikoittain lukujärjestykseen sidottuna aikana. (Valkendorff 2012, 4–6.)

Ryhmät muodostuvat 8-12 nuoresta ja kolmesta ohjaajasta, yksi ohjaaja kustakin mukana olevasta virastosta. Ryhmien oppilaat ovat pääsääntöisesti 8. tai 9. luokkalaisia nuoria, joilla on selviä viitteitä häiriökäyttäytymisestä sekä ongelmia koulunkäynnissä. Ryhmät syntyvät niin, että kevätlukukauden lopussa pääasiassa seitsemänsien luokkien luokanvalvojat ilmoittavat ryhmiä vetäville opettajille/johdolle, jos he kokevat heidän luokallaan olevan oppilas/oppilaita, jotka hyötyisivät kyseisestä ryhmästä heidän koulunkäyntiään ja kasvuaan ajatellen.

## 4 Tutkimuksen toteutus

Seuraavaksi luon työlleni suuntaviivoja esittelemällä proseminarityöni metodologista viitekehystä, sosiokonstruktivismia ja narratiivista tutkimusotetta, niiden pääperiaatteita ja teoreettisia olettamuksia. Lisäksi esittelen työtäni ohjaavat tutkimuskysymykset sekä kerron, kuinka olen toteuttanut narratiivista lähestymistapaa osana omaa työtäni ja avaan lukijalle tekemäni analyysin vaiheet.

### *4.1 Narratiivinen lähestymistapa*

Narratiivisuus tutkimuksessa viittaa lähestymistapaan, joka kohdistaa huomionsa kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana. Vaikka narratiivinen tutkimusote on nostanut suosiotaan viimeisen kolmen vuosikymmenen aikana postmodernismin ja

konstruktivististen suuntausten myötä, on narratiivisuudella pitkät juuret filosofiassa, kirjallisuustieteessä ja kielitieteessä. 1990-luvulla on alettu puhua yleisesti narratiivisesta käänteestä, joka sittemmin on sosiaalitieteissä saanut elämäkerrallisen käänteen luonteen. Kertomukseen ja kertomiseen viittaava sana narratiivisuus on peräisin latinasta, eikä sille ole vakiintunutta yhtä suomenkielistä nimitystä. (Heikkinen 2007, 142.) Itse käytän narratiivia, kertomusta ja tarinaa toistensa synonyymeina.

Toisin kuin positivistinen tieteenperinne, narratiivinen lähestymistapa osana konstruktivistista paradigmaa näkee todellisuuden rakennettuna konstruktiona ja tietämisen aina jostakin perspektiivistä, jostain näkökulmasta tietämisenä (Spector-Mersel 2010, 211). Näin narratiivinen todellisuus ilmenee aina muuttuvana ja moniäänisenä eikä tutkijoiden etsimiä "totuuksia" voida käsitellä historiallisina totuuksina vaan ne ovat aina kertojan tietyssä kontekstissa muodostuneita kertomuksellisia totuuksia (Spence 1982 Polkinghornen 2007, 480 mukaan).

Ihmisen kokemuksia ei voi koskaan tavoittaa sellaisina kuin ne ovat hänelle tapahtumahetkellä ilmenneet. Ihmisten kokemukset muovautuvat ajan myötä saaden uusia merkityksiä. Keskeistä kertomuksissa on juuri yksilöiden kokemusten merkityksellisyys. Kertomuksien juuret ovat aina kerrontahetkessä; tarinat menneisyydestä tai tulevaisuudesta saavat muotonsa aina siinä hetkessä, jossa ne kerrotaan. (Spector-Mersel 2010, 212).

Pitkäkään tarina ei koskaan kerro kaikkea. Jokainen tarina on sekoitus kertojan tiedostamatonta ja tiedostettua tarkoitusta kertoa omaa elämänsä historiaansa ja tuoda julkisuuteen vain joitain kokemuksia lukuisten elämäkokemusten joukosta. (Spector-Mersel 2010, 212). Kun ihminen kertoo tarinaansa, hän samalla valikoi, painottaa ja arvioi elämänsä aiempia tapahtumia. Menneitä tapahtumia arvioidaan nykyisen tietämyksen valossa. (Eskola & Suoranta 1998, 124.) Myös tilanteen vuorovaikutuksella on merkitystä, millaisena ihminen oman tarinansa kertoo (Spector-Mersel 2010, 212).

Narratiivinen tutkimus lähtee eletyistä kokemuksista, joita tarinoissa ilmaistaan (Pinnegar & Daynes 2007, 5). Tradition mukainen näkökulma tulkitsee maailmaa alati kehkeytyvänä kertomuksena, joka saa alkunsa ja liittyy aina uudelleen siihen kulttuuriseen kertomusvarastoon, jota kutsumme tiedoksi. Samoin voi ihmisten sanoa ymmärtävänsä

itsensä tarinoiden välityksellä. (Heikkinen 2007, 144; Spector-Mersel 2010, 212.) Kertomuksiin on kutoutunut aina väistämättä myös jotain kertojan minuudesta ja identiteetistä. Kertoja käyttää erilaisia kerronnan keinoja, joiden kautta hän tiedostaen tai tiedostamattaan ilmaisee omaa suhtautumistaan kerronnan kohteena oleviin asioihin, tapahtumiin ja omiin kokemuksiin näistä. (Aaltonen & Leimumäki 2010, 146.) Kokemuksen voi määritellä eleyksi, mutta samalla tekstuaalisesti konstruoiduksi ja diskursiivisesti rakennetuksi ilmiöksi. (Saresmaa 2007, Aaltonen & Leimumäki 2010, 124 mukaan). Kokemus on hetkessä elävä prosessi, joka punoutuu kertomukseen kerrontahetkellä. Kokemuksista kertominen on puolestaan aina elämän ja olemassaolon ymmärtämistä, tulkintaa ja välittämistä.

Narratiivinen lähestymistapa koostuu laajoista, joskin vielä toisistaan erillisistä viitekehyksistä, joissa erilaiset näkemykset, teoreettiset suuntaukset ja analyysimenetelmät ovat yhtäaikaista läsnä. (Spector-Mersel 2010, 206.) Yleisesti narratiiviseksi tutkimukseksi määritellään tutkimukset, joissa käytetään tai analysoidaan tarinoita (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998,2). Narratiivisuus voi siis ilmetä joko metodisina ratkaisuin tai tarinoiden analysointina itsessään. Vaikka tällainen karkea jaottelu on tehtävissä, narratiivisiin tutkimuksiin tutustuessani sain vaikutelman, että molemmat näkökulmat olivat aina enemmän tai vähemmän läsnä. Kyse oli vain jommankumman näkökulman painottamisesta toisen kustannuksella.

Kuten alussa mainitsin, on narratiivisesta käänteestä puhuttu ihmistieteissä myös elämäkerrallisenä käänteenä (Heikkilä 2007, 142). Koska oman proseminarityöni kohdistuu nuorten koulukokemuksiin ja tarkoitukseni on muodostaa koulutuselämäkerralliset tarinat, hyödynnän omassa tutkimuksessani myös elämäkerrallisen lähestymistavan keinoja. Elämäkertomus voidaan yksinkertaistaen määritellä henkilön vapaamuotoiseksi kertomukseksi omasta elämästään (Huotelin 1996, 14). Omassa proseminarityössäni elämäntarinoita on kerrottu koulukokemusten näkökulmasta.

Elämäkerrallisuus muodostaa sen perustan, jonka pohjalta ohjaaja ja oppija kykenevät toimimaan erilaisissa tilanteissa kasvatuksellisesti herkästi ja tehokkaasti (Huotelin 1996, 15). Narratiivisella tutkimuksella ei voida saavuttaa yleistettävyyttä, mutta uskon, että

sillä voidaan herättää ymmärrystä nuorten erilaisiin tilanteisiin ja kokemuksiin. Jotta koulu pystyisi instituutiona kohtaamaan oppilaiden erilaiset taustat, kokemukset, tavat ja päämäärät, tulisi elämäkerrallisuuden näkökulma olla vahvemmin läsnä; lapsen ja nuoren tilanteen kokonaisvaltaisempi ymmärtäminen mahdollistaa tarvittavan herkkyyden lapsen kohtaamiseen ja hänen kanssaan työskentelyyn. Elämäkerrallisuus voi siis toimia eräänlaisena herkistävänä perustana toiminnalle (Huotelin 1996, 15).

Katson narratiivisen ja elämäkerrallisen lähestymistavan soveltuvan proseminaarityöhöni hyvin. Narratiivisuutta pidetään yhtenä ihmiselle tyypillisenä tapana tehdä selkoa todellisuudesta; tarinamuoto on oiva tapa kokemusten jäsentämiseen. Ihmisten maailma perustuu tarinoiden kertomiseen ja kuuntelemiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 22–23.) Narratiivisen tutkimuksen tehtävänä on nähty yhteiskunnallisen tarinavarannon rikastuttaminen vaihtoehtoisilla tarinoilla (Hänninen 2000, 80). Omassa työssäni haluan antaa puheenvuoron niille, joita harvoin ymmärretään.

#### *4.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat*

Tutkimuksen tarkoituksena on muodostaa viiden sukupuolisensitiivisiin kasvuryhmiin osallistuneen nuoren koulukokemukset tarinoiksi yksilöllisistä koulupoluista. Tämän lisäksi koen tärkeäksi tarkastella, millaisten erilaisten tarinoiden kautta nuoret kertovat näistä koulunkäyntiä tukevista kasvuryhmistä.

Tutkimuksen taustalla on oma vahva kiinnostus syrjäytymiseen ilmiönä. Erityisesti mielenkiintoni kohdistuu syrjäytyjien, tai kuten tässä tutkimuksessa, syrjäytymisvaaraan luokiteltujen nuorten, näkökulmaan ja heidän omiin kokemuksiinsa. Vaikka työni pohjalla onkin oma kiinnostus aiheeseen, on aihe myös yhteiskunnallisesti tärkeä.

Tutkimukseni metodologisena viitekehyksenä toimii sekä narratiivinen että sosiokonstruktivistinen perinne. Toisin sanoen tarkastelen haastateltavieni puhetta narratiiveina, kertomuksina, joiden kautta omia kokemuksia ja elettyä elämää tehdään ymmärretyksi sekä itselle että muille (ks. esim. Komulainen 1998, 28–30).

Tutkimusongelmani ovat työni edetessä täsmentyneet seuraavien kysymysten muotoon:

1. Millaiset koulupolut muodostuvat sukupuolisensitiivisiin kasvuryhmiin osallistuneiden nuorten kertomuksissa omista koulukokemuksistaan?
2. Millaisin tarinoin nuoret puhuvat kokemuksistaan sukupuolisensitiivisistä kasvuryhmistä?

#### *4.3 Haastattelut tutkimusaineistona*

Narratiivisissa tutkimuksissa haastattelun tavoitteena on tuottaa tutkijan aineistoksi kertomuksia. Haastattelutilanteessa ihmisiltä pyydetään kertomuksia, annetaan riittävä tila kertomusten syntyemiselle ja esitetään sellaisia kysymyksiä, joihin oletetaan saatavan vastaukseksi kertomuksia. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191; Eskola & Suoranta 1998, 23.)

Narratiivisen tutkimuksen piirissä on mielipide-eroja haastattelun luonteesta. Pääasiassa mielipide-erot liittyvät kysymykseen, kuinka strukturoitu haastattelun tulisi olla. Osa puoltaa täysin avointa haastattelumenetelmää, jossa haastattelija on pääasiassa vain kuuntelija ja kertomus rakentuu vain yhden laajan kysymyksen esittämiseen. Näin haastattelija omalla hiljaisuudellaan antaa tilan haastateltavan omalle kerronnalle. Osa tutkijoista turvautuu haastatteluissa perinteisempään haastattelija-haastateltava -asetelmaan. Tällaisissa haastatteluissa narratiivisuus on huomioitu kysymysmuodoissa, jotta vastaukseksi saadaan kertomuksia. Hyvä kerronnallinen kysymys antaa aina vapauden kertoa laajasti ja seikkaperäisesti. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 194–199.)

Itse koin turvallisemmaksi pitäytyä perinteisemmässä haastattelumallissa. En halunnut joutua tilanteeseen, että haastateltavani ei ole puhelias ja kertoo kokemuksensa hyvin lyhytsanaisesti. Halusin myös säilyttää itselläni mahdollisuuden haastateltavan kommentointiin ja tarkentaviin lisäkysymyksiin. Haastattelumenetelmistä katsoin teemahaastattelun sopivan parhaiten aineistoni keräämiseen. Teemahaastattelussa on oleellista, ettei se etene yksityiskohtaisten tai tarkkojen kysymysten varassa vaan

haastattelua kantaa eteenpäin tutkimuksen kannalta keskeiset teemat. Näin haastattelutilanteessa jää tilaa haastateltavien äänelle kuulua ja nostaa esille myös heille merkityksellisiä asioita. Haastattelija ei voi ennalta tietää, mitä vastaukset tuovat tullessaan, joten teemahaastattelun joustavuus antaa haastateltaville mahdollisuuden kertoa avoimemmin käsityksistään ja kokemuksistaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48.) Tavoitteenani oli saada haastateltavat puhumaan laajasti ja syvällisesti omista koulukokemuksistaan.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 67) mukaan teema-alueiden tulee olla riittävän väljiä, jotta tutkittavaan ilmiöön sisältyvä rikkaus tulee esille mahdollisimman hyvin. Haastattelutilanteessa pyysin nuoria kertomaan omista koulukokemuksistaan aloittaen ensimmäisestä luokasta ja edeten tähän päivään. Lisäksi pyysin heitä kertomaan tulevaisuuden suunnitelmistaan.

Haastattelin proseminarityöhöni viittä sukupuolisensitiivisten kasvuryhmien toimintaan osallistunutta nuorta. Haastatteluun osallistuneista nuorista kolme on jo peruskoulun päättänyttä, kaksi heistä on haastatteluhetkellä peruskoulun yhdeksännellä luokalla. Haastateltavista yksi on poika, loput tyttöjä.

Narratiiven tradition näkökulmasta haastattelija on osallinen tarinoiden syntyyn ja etenkin siihen, millaiseksi kerrotut tarinat muotoutuvat. Kertomus muotoutuu aina haastateltavan ja haastattelijan vuorovaikutuksessa. (Zilber, Tuval-Mashiach, & Lieblich, 2008, Spector-Marsel 2010, 212 mukaan; Huotelin 1996, 17.) Haastateltavat ovat kaikki joko nykyisiä tai entisiä oppilaitani, joka tuo oman lisänsä haastattelutilanteiden vuorovaikutukseen. Yhteisellä historiallamme opettajana ja oppilaina on olennainen merkitys siihen, millaisiksi nuorten kertomukset haastattelutilanteissa muodostuivat. Vaikka haastattelijana osallistuinkin omalla persoonallani ja yhteisellä historiallamme tarinoiden syntyyn, pyrin kuitenkin haastattelutilanteissa välttämään vastauksien tuottamista itse omiin kysymyksiini (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 31).

Kolmea haastattelemistani nuorista olen opettanut yhden vuoden ajan heidän ollessa yhdeksäsluokkalaisia. Kahden haastateltavan nuoren opettajana olen toiminut kahden vuoden ajan heidän ollessa kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla. Pääasiassa olen toiminut heidän opettajanaan kasvuryhmien kokoontumisten jälkeisessä ”pajassa”, jossa

oli mahdollista opiskella yksi tunti pienryhmässä ja tehdä rästiin jääneitä tehtäviä. Joidenkin oppilaiden kohdalla olen toiminut myös samanaikaisopettajana esimerkiksi englannin, ruotsin ja matematiikan tunneilla. Kertomukset ovat siis yhteistuotoksia, joiden tuottaminen on alkanut jo ennen varsinaisia tutkimushaastatteluita. Tällä näkökulmalla on selvä vaikutus, millaisiksi nuoret kuvasivat omat koulukokemuksensa, mutta myös siihen, miten itse lopulta tulkitsin heidän tarinansa.

Entisiin oppilaisiini (5kpl) olen ollut yhteydessä Facebookin välityksellä, ja kysynyt halukkuutta osallistua haastatteluun. Olen saanut vastauksen viestiini vain yhdeltä tytöltä. Hän lupasi osallistua haastatteluun. Muilta en ole saanut vastausta, mutta kaksi tyttöä oli ollut yhteydessä toiseen opettajaan ja kyselleet haastattelusta. He antoivat tälle opettajalle luvan luovuttaa heidän puhelinnumeronsa minulle. Soitin tytöille ja kerroin heille omasta tutkimuksestani ja haastattelusta. Tytöt lupautuivat haastatteluun. Sovimme haastatteluajankohdasta ja -paikasta tarkemmin puhelimitse.

Nykyisiltä oppilailtani olen kysynyt suullisesti halukkuutta osallistua haastatteluun. Lisäksi olen ollut yhteydessä nykyisten oppilaitteni huoltajiin Wilman välityksellä ja pyytänyt myös heiltä lupaa haastatella heidän lastaan. Olen saanut kahdelta huoltajalta luvan haastattelun suorittamiseen.

Tein haastattelut joulukuun 2012 aikana. Kysyin haastateltavistani, missä he haluavat haastattelun tapahtuvan. Kaikki kokivat koulun hyväksi paikaksi haastattelulle, koska se oli kaikille sekä tuttu että helposti saavutettava ympäristö. Valitsin haastattelupaikaksi yhden koulumme neuvotteluhuoneista varmistaen näin, ettei meitä häirittäisi haastattelun aikana. Luulen, että koulu toimii haastattelupaikkana hyvin, sillä se paikkana lienee herättäneen haastateltavissa muistoja koulusta. Haastattelupaikka on varmasti vaikuttanut siihen, millaisia tarinoita sain heidän koulukokemuksistaan kuulla.

### 4.3 Aineiston analyysi

Aineistoani olen lähestynyt holistisen lähestymistavan mukaan, jossa kiinnostuksen kohteena on henkilö ja hänen elämänsä kokonaisuutena (Lieblich ym. 1998, 13). Aineistoani lukiessani en siis ole keskittynyt pelkästään vain nuorten kertomusten kieleen. Aineiston analyysiani on ohjannut myös ajatus puheen ulkopuolisista ei-dirkursiivisista maailmoista (Juhila 1999, 162). Käsittelen nuorten haastatteluja puhetapana, jossa välittyy jokin merkityksellinen kokemus ilman, että jokin sisäinen todellisuus sinänsä ilmenisi kokemuksissa.

Aloitin aineistoni analyysin perehtymällä aineistoon kuuntelemalla sen kertaalleen läpi. Haastattelut olivat kestoiltaan noin kolmesta vartista tunti kahteenkymmeneen minuuttiin. Ensimmäisen kuuntelukerran jälkeen kuuntelin aineiston uudestaan litteroiden sen sanatarkasti tekstimuotoon. Litteroitua aineistoa syntyi 80 sivua (fontti: Calibri, riviväli 1 ja fonttikoko 12).

Analysoin aineistoni kahdessa osassa kahden tutkimuskysymykseni mukaisesti. Ensin lähdin etsimään analyysissäni vastausta ensimmäiseen tutkimuskysymykseen kasvuryhmiin osallistuneiden nuorten koulukokemusten luonteesta. Keskityin analyysissäni tarinan tason analyysiin, koska se mahdollistaa eri keinoin kerrottujen tapahtumien irrottamisen itse tekstistä ja asettamaan ne kronologiseen järjestykseen (ks. Aaltonen & Leimumäki 2010, 123). Lähdin lukemaan aineistoani läpi aristoteelisen tarinan idean mukaisesti (Aristoteles 1997, 166). Toisin sanoen koodasin aineistoani sen mukaan, että tarinassa on alku, loppu ja juoni. Valitessani aristoteelisen lähestymistavan nuorten kertomuksiin olin hyvin tietoinen tarinoiden lopun ongelmallisuudesta; niin kirjailijat kuin tutkijatkin ovat kiistäneet ajatuksen siitä, että kertomuksilla olisi aina lopetus (ks. esim. Abbot 2002, 53). Omassa työssäni en käsittele loppua konkreettisenä, vaan lähinnä nuorten haastatteluhetkessä kertomana sen hetkisenä elämäntilanteena. Tarinoideni loput ovat siis pisteitä, joista alkaa uuden, haastatteluhetkessä vielä tulevaisuuden tarinoiden muotoutuminen.

Tarinoiden alut ja loput oli suhteellisen helppo koodattava, mutta juonen kulun koodauksen koin aluksi haasteelliseksi. Nuorten haastatteluista ilmeni useita kiinnostavia



asioita ja haasteeksi muodostui mielenkiintoisten näkökulmien ja koulupolkuun liittyvien tapahtumien moninaisuus; mitkä seikat tai kokemukset ovat merkittäviä koulupolkujen kokonaisuuksissa.

Tekstit eivät tarjoa tarinoita analysoitaviksi sellaisinaan, vaan tarinan irrottaminen kerrotusta on aina tutkijan päättelyn ja tulkinnan tulos (Aaltonen & Leimumäki 2010, 123). Itse päädyin nostamaan aineistostani esille ensiksi sellaisia asioita, tapahtumia ja kokemuksia, joita haastateltavani olivat itse spontaanisti tuoneet esille ilman, että olisin suoraan asiaa kysynyt. Koin, että juuri ne olivat merkityksellisiä ja vaikuttavia kokemuksia näiden nuorten koulu-urilla; kokemukset, jotka he muistavat omasta kouluajastaan ja joilla on vaikutusta heidän suhtautumiseensa kouluun ja oppimiseen. Lopuksi kävin aineistoni vielä läpi lause lauseelta merkiten litterointeihin, mistä haastateltavani missäkin puheenvuorossa kertoo. Näin haastatteluissa alkoi hahmottua juoni, jota olen hyödyntänyt tarinoiden kirjoittamisessa. Olin toki jo haastattelutilanteessa pyytänyt nuoria kertomaan koulukokemuksistaan aloittaen ensimmäisestä luokasta, joten haastateltavien kertomukset etenivät pääsääntöisesti kronologisessa järjestyksessä kohti nykyhetkeä. Mutta koska haastattelumetodini oli ”löysä”, oli kertomuksissa mahdollisuus seilata ajassa myös edestakaisin.

Useimmissa lukemissani narratiiviseen tutkimustraditioon kuuluvussa tutkimuksissa aineistoa on teemoiteltu siitä nousevien samankaltaisuuksien mukaisesti. Itse en ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta halunnut tarkastella aineistoani teemojen kautta, vaikka nuorten koulukokemuksista voikin havaita selviä samankaltaisuuksia. Se ei tuntunut oikealta nuorten puhetta ja ennen kaikkea heidän subjektiivisia kokemuksiaan kohtaan. Halusin kertoa koulukokemukset yksittäisinä tarinoina haastateltavan persoonaa kunnioittaen. Siksi olen muodostanut jokaiselle nuorelle oman yksilöllisen tarinan.

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla tarkastelin aineistoa aluksi kokonaisuutena nostamalla litteroidusta aineistosta esiin kaikki kasvuryhmiä koskevat tarinat. Tämän jälkeen kävin otteita läpi samoin kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla eli lause lauseelta. Tein litterointeihin käsin merkintöjä selventääkseni itselleni, mistä haastateltavani missäkin puheenvuorossa kertoo. Tämän jälkeen ryhmittelin kasvuryhmiä

koskevat otteet eri teemoihin ja muodostin teemoille yläotsikot. Tämän jälkeen palasin aineistooni vielä kerran, ja luin sen läpi näiden kolmen teeman näkökulmasta. Tarkoitukseni oli testata muodostamieni teemojen osuvuus aineistossa ja mahdollisten uusien teemojen nostaminen.

## 5 Tutkimustulokset

### 5.1 Koulukokemukset tarinoina

#### 5.1.1 Maija, 18 vuotta

Maija aloitti koulunsa länsihelsinkiläisellä ala-asteella, jossa hän kävi koulua kaksi ensimmäistä vuotta ennen muuttoaan Koillis-Helsingin alueelle. Koulunaloitus, uusi iso koulurakennus ja uudet vieraan ihmiset jännittivät Maijaa paljon, ja äiti joutuikin saattamaan hänet kouluun ensimmäisenä päivänä. Alkujännityksestä huolimatta, koulu lähti sujumaan pääsääntöisesti hyvin: *" -- no koulu meni silloin hyvin kummiski, et uskalsin olla siellä, ni et ei äitin tarvinnu joka päivä saattaa mua sinne kouluun ja .. niin .. oppiaineet meni ihan suht koht hyvin kaikki silloin --"*.

Maija piti koulusta *" tosi paljon"* ja jo ensimmäisestä luokasta lähtien liikunta oli Maijan lempiaine. Matematiikasta ja äidinkielestä hän ei ensimmäisinä vuosina pitänyt, koska ne tuottivat hänelle suuria vaikeuksia. Maijalla todettiinkin lukihäiriö, joka näkyy etenkin hitaana lukemisena ja luetunymmärtämisen vaikeutena. Lukivaikeudesta huolimatta oppiminen sujui hyvin, sillä Maija sai tukea oppimiseensa ensimmäisellä ja toisella luokalla sekä omalta opettajaltaan että erityisopettajalta pienryhmässä.

Maija muistelee tuota aikaa lämmöllä. Hän viihtyi koulussa todella hyvin, luokkatoverit ja opettaja olivat todella mukavia. Luokka vietti tiiviisti aikaa yhdessä, eikä kukaan ollut yksin. Kaikki osallistuivat välituntileikkeihin, joista mukavimpana on jäänyt mieleen poliisi ja rosvo -leikit, sillä Maija oli luokkatovereihinsa nähden aivan ylivoimainen; juoksunopeudellaan hän päihitti kaikki muut lapset. Leikin muisteleminen synnyttää

Maijassa edelleen hyvinolontunteen, joka puheen lisäksi näkyy leveänä hymynä hänen huulilla, loistavina silminä sekä ylpeydestä kohonneena ryhtinä.

Toisen luokan jälkeen kesällä Maijan perhe muutti Koillis-Helsingin alueelle ja edessä oli koulunvaihdos. Koulunvaihdos mietitytti." -- *aluks just vähän mietitytti, et miten just silleen, et mimmosii ihmisii on ja tälleen ja et ... mitenköhän ne ottaa sit mut vastaan --*". Alku uudessa koulussa tuntui lupaavalta. Maija oli kesän aikana tutustunut pihapiirissään kahteen lapseen, joiden kanssa hän pääsi samalle luokalle uudessa koulussaan. Arki uudessa koulussa oli kuitenkin toinen: " -- *kaikki muuttu niin periaattees päälleellen siitä mitä sit oli ollu ekalla ja tokalla luokalla sit ku muutti tänne päin ja mitä se oli siit sit eteenpäin.*" Luokka oli jakautunut eri porukoihin ja Maijan oli vaikea päästä mukaan leikkeihin. Jos Maija hyväksyttiin mukaan, hän sai osallistua vain esimerkiksi hyppynarun pyörittämiseen, mutta itse hyppimiseen hänen ei annettu osallistua.

Kolmannen luokan aikana alkoi kiusaaminen, joka jatkui läpi ala-asteen. Kiusaaminen oli pääasiassa haukkumista: " -- *et ku mä olin vähän semmonen tukevampi sillon... no mut ne haukku mua läskiks ja tällee, mut sit ku mä rupesin laihtumaan, ne lopetti sen ja .. sit ne rupes haukkuu mua isopääks ja kaikkee tämmöstä --*". Aluksi, kolmannella ja neljännellä luokalla, kiusaaminen oli Maijan mukaan vielä pientä, mutta " -- *viidennellä ja kuudennel se rupes sillee vaan pahenee ja pahenee ja ... kuudennella me jouduttiin sit ihan et ku .. opettajat sillon vasta otti sen kuuleviinsa korviinsa, että ku aikasemmin ne .. siel oli opettajat semmosii, et ne katto vierestä, että tota nyt ehkä haukutaan ja kiusataan ja sil on paha mieli vähän, mitä sitte... niin et sit se otti vasta kuuleviin korviinsa ja .. koska äiti ei enää kestäny sitä et ku mua kiusattiin, ni se sitte otti yhteyttä kouluun, et se ei enää rupee kattoo sivusta tommosta, että.. opettajat ei tee sille mitään...*". Äidin yhteydenoton jälkeen koulussa järjestettiin tilaisuus, jossa kiusaajat pyysivät Maijalta anteeksi ja lupasivat lopettaa kiusaamisen. Näin ei kuitenkaan käynyt, vaan kiusaaminen jatkui pienenä koko ala-asteen loppuun. Vaikka Maija joutuikin kiusatuksi, hän ei koskaan tuntenut itseään yksinäiseksi; hänellä oli näinä vuosina kaksi kaveria, joiden kanssa hän vietti aikaa.

Myös oppiminen oli uudessa koulussa haastavaa. Maijan luokalla vaihtui opettaja vuosittain, yhtenä vuonna jopa kaksi kertaa, ja tuen saaminen oppimiseen oli vaikeaa: " --

*äidinkieli ja englanti ja niinku tämmöset, ne jäi niinku tosi pahasti vaiheeseen -- niin no kielet oikeestaan, ja kaikki lukuaineet, mis piti lukee, ni ne jäi kaikki tosi pahasti vaiheeseen että ... mä vaan koitin mahollisimman paljon saaha sit niihin apuu --".* Maija kuitenkin koki, ettei saanut opettajaltaan tarvitsemaansa tukea, sillä opettajan aika meni riehuvan luokan rauhoittamiseen. Maija ei päässyt omista pyynnöistään huolimatta pienryhmäopetukseen vaikeiden oppiaineiden vuoksi, joten hän joutui turvautumaan oppimisessaan vain äidiltä ja isältä saamaansa tukeen.

Yläasteelle siirryttäessä kiusaaminen loppui, mutta oppimisen haasteet säilyivät ennallaan. Maija oli yläasteelle siirtyessään odottanut saavansa apua vaikeisiin oppiaineisiin, mutta totesi toivon olleen turha: "*-- kyllähän sitä joka vuos niinku mejän opettaja lupaili ja lupaili ja lupaili mutta ... se jäi siihen lupauksiin aina...*". Jatkuva lupailu alkoi lopulta turhauttaa: "*-- et jotenki tuntu turhauttavalt ees tulla kouluun sillee ku tietää, et ei osaa, ni se on ihan sama ku siin istuu sitte hiljaa tunnilla ni -- ku ei oikeen kiinnostanu tai et innostanu tulla silleen, et ku ties, et ku jotain ei osannu niinku, ei saanu siihen mitenkään apuu, vaikka pyys siihen nii apuu .. nii jotenki et .. se tuntu sit vaan niin turhalta sitte tulla kouluun."*

Luvattomat poissaolot alkoivat hiljalleen seitsemännellä luokalla ja ne lisääntyivät tasaisesti yläasteen edetessä. Yhdeksännen luokan aikana Maijan koulussa aloitti toimintansa tyttökerho, johon Maija osallistui koulunkäyntivaikeuksiensa vuoksi. Tyttökerhon Maija kokee eräänlaisena pelastuksena omalle koulunkäynnilleen: "*-- no se oli periaatteessa semmonen, et sitä kauttahan me saatiinkin sit toi apu periaattees tähän koulunkäyntiin .. ni ilman varmaan sitä tyttöryhmää, ni ei me varmaan oltais saatu mitään niinku sitte sitä apuu noihin joihinki loppuihin oppiaineisiin, mist meinas tulla sit se nelonen sillon ysillä--".* Maija piti tärkeänä, että tyttökerhossa ei saarnattu poissaoloista, vaan pikemminkin "*-- lähettiin vähän sielt nii, et kartottaa sitä et miks ei sit oo siellä ni koulussa ja ... sillee, et koitettiin saada niinku ajatukset siihen, et koulu tai et koulussa voi ollakki kivaa ja voi saadakki apuu oikeesti."*

Tyttökerho oli Maijalle muutakin kuin vain koulunkäynnin tuki. Kerhon kokoontumisissa keskusteltiin naisena olemisesta, vierailtiin tyttöjen talolla ja annettiin neuvoja, mistä voi saada apua erilaisiin elämässä vastaantuleviin ongelmiin. Tyttökerhossa käsiteltiin jonkin

verran myös tyttöjen tulevaisuuteen liittyviä asioita. Ennen kaikkea tyttökerho tuntui olevan Maijalle paikka, jossa hän oli osa ryhmää, hyväksyttynä ja ymmärrettynä " -- ja sit se oli semmonen paikka, sit mis me aina ku me kokoonnuttiin ryhmänä, ni siin oli jotenki niin vahva side sit niinku luottamus niinku niitten ohjaajien, niinku oppilail ohjaajiin ja sit toistepäin, et siel niinku .. vähä meni varmaan suurin osa siit ajasta, et kaikki kerto vähä et mitä kuuluu ja tälleen näin, ja joku ... jos jollain oli paha mieli, se kerto kaikille ja sit kaikki itki siellä nii kaikki yhdessä ja naurettii yhes -- -- se niinku, et meil oli semmonen, se oli niinku jotenki semmonen ihana .. olo olla siel aina, koska siel niinku, se oli periaattees se tukipaikka, missä oli ja mis sit pääs purkaa ihan kaiken mitä oli... et sillee, niinku kukaan ei lähteny ikin niinku pahoilla mielin sielt pois."

Yhdeksännen luokan jälkeen Maija hakeutui kymppiluokalle, jonka aikana hän sai nostettua reilusti päättötodistuksensa arvosanoja. Lisäopetusvuoden jälkeen Maija sai opiskelupaikan kaupallisen alan ammatillisesta oppilaitoksesta, mutta huomasi ensimmäisen vuoden aikana että " se ei ollu sitä mikä sopii mulle... ". Maija keksi kokeilla rakennusalaan, sillä "-- mä oon ollu varmaan kymmenen vuotiaasta asti niil työmailla .. et se on ollu semmost kivaa ja mielekästä, ni mä mietin sillee, et tota vois kokeilla, ja nyt sit oon alottanu tän koulun ja se on ollu tosi niinku kivaa ... Nyt Maija opiskelee rakennusalan ammattitutkintoa ja tavoitteena on "et mä käyn nyt tän niinkuu .. noi opinnot nytte niinku loppuun, sen jälkeen mä kelasin, et mä kävisin armeijan sit mä tekisin tätä työtä niinku pari vuotta .. jaa sit sen jälkeen mä kelasin hakee rakennusmestariks tai rakennusinsinööriks ..."

5.1.2 lina, 18 vuotta

"-- mä jäin jälki-istuntoon ekana päivänä .. mä vahingossa repäsin matikankirjasta sivun irti ..-- ja se oli mun huima koulu..uran alku -- mä muistan vaan sen jälki-istunnon, ku mua harmitti, et mä jouduin heti jäämään sinne ja ... siitä se sit lähti ... heti huonosti ...".

Koulun alkaessa linan tunteet koulua kohtaan oli ristiriitaiset; toisaalta hän odotti kovasti oppivansa lukemaan, mutta toisaalta "--jännitti, mä itkin varmaan kaks kuukautta, et pitääks mennä kouluun, ku .. äiti saatto mut, ni sit mä rupesin aina itkee ku äiti lähti pois..".

Heti ensimmäisellä luokalla linalla "--huomattiin kaikkii oppimisvaikeuksii ja.. just sitä etten mä osannukaan lukee ja .. semmost kaikkee, et joutu käymään sit kaikki koulupsykiatreilla vai psykologeilla ja semmolla ja .. testattiin et onks lukihäiriöö ja mut sit aina vaan sanottiin, et ei mul oo mitään.. mut sit taas ihmeteltiin, miks mä en opi mitään.. tai miks mul, tai et mus on kuitenkin joku vika, mut sit mus ei kuitenkaan oo mikään vikana--". Oppimisvaikeuksien syytä ei löydetty, mutta vaikeudet jatkuivat läpi peruskoulun. Vaikeuksista huolimatta lina piti koulusta. Tuohon aikaan koulussa oli kivointa "-- ku me päästiin aina välil tekee semmosii näytelmii tai semmosii esityksii sinne koulun jumppasaliin, sinne lavalle ja sit kaikki muut oli kattomas siel, ja niit sai tehdä aina niinku ku sano vaan opettajalle, et me haluttais tehdä, ni sit me saatiin tehdä...".

Toisella tai kolmannella luokalla lina pääsi erityisopettajan pienryhmään matematiikassa ilmenneiden vaikeuksien vuoksi, "--mut en missään äidinkieles enkä missään tämmösessä, mis mä oisin sit kuitenkin myös tarvinnu sitä ... tukiopetusta..". Osa-aikainen erityisopetus jatkui ala-asteen loppuun saakka. Itse pienryhmässä opiskelu mukavan opettajan avustuksella oli linan mielestä kivaa, "--mut sinne meneminen ei ollu kivaa .. just siks et mul jäi paljon muuta pois sit aina --mä jäin kaikist just tommost näytelmäjuutuista jaa .. kuviksen tunneilta jaa luistelu, just niinku liikkatunneilta, aina ku päästiin tekee jotain kivaa, ni sit juts mä en saanukkaa mennä sinne vaan sit mun piti mennä sinne [erityisopettajan luokse]... tekee matikkaa ... --et se oli mulle tavallaan niinku rangaistus, et mä en osaa matikkaa ..". Pienryhmän lisäksi linan pääasiallinen tuki oppimisessa oli hänen oma äitinsä, joka auttoi kotona läksyissä.

Oppimista hankaloitti linan mukaan myös se, että ala-asteella hänen luokallaan vaihtui opettaja vuosittain: "--suoraan sanottuna se oli ihan perseestä .. se koko homma ku just ku oli tottunu siihen yhteen opettajaan ni niinku tottunu, et se opettaa sua sillä tavalla, millä sil on tapana opettaa, ni sit se lähti pois, ja sit tuli uus ja sit piti taas opetella ja tottuu ja.. se meni, se oli ihan .. kauheeta .. sit mei, mä en sen takii varmaan just osannu mitään, ku piti vaan keskittyä siihen, että mä opettelen .. oppimaan samalla tavalla, ku se opettaja opettaa .. "

Oppiminen oli vaikeaa ja "--mä oon tokast luokast lähtien joka kerta meinannu, tai ne on harkinnut jättävänsä mua luokalle, sit mä oon aina vaan .. ollaan äitin kans, tai sanoin

äitille, et se ei auta mitään .. äiti oli kans sitä mieltä, et se ei usko, et se auttaa mitään, koska sit mä vaan, sitä enemmän mä koen, et mä oon nyt tyhmä ja mä en nyt osaa tätä ja sit silleen ja sit mä en enää haluu ees oppii ollenkaa yhtään mitään". Uhka luokalle jäämisestä liittyi pääasiassa linan heikkoon lukutaitoon ja vaikeuksiin matematiikassa. Kuudennella luokalla myös englantia oli muodostunut haasteeksi: " mulle sanottiin.. totaa .. kuudennel luokalla, jot jos emmä hoida tota .. tee mun englannin kirjaa alusta loppuun, tai niitä mitä mä en oo tehny, niinku puut, tai mitä mä , tai mitä on niinku jääny siit tehtäväkirjasta puuttuun ne tehtävät, et jos mä en oo tehny niit sillon ku koulun pitäs loppuu, ni sit mä en pääse niinku luokaltani.. ni sit mä tein sen kirjan, ni sit mä niinku pääsin .. mut seki oli semmost suurin osa oli semmost kopsaamista.. sit ku mut niinku painostettiin siihen, ni sit mä niinku kopioin kaverin kirjast niit tehtävii .. enkä sit niinku halunnu oppii vaan mä halusin nopee tehä sen kirjan, et mä pääsen luokaltani ...".

lina siirtyi yläasteelle hieman ristiriitaisin tuntein. Toisaalta "mua pelotti, mut sit taas mua ei pelottanu ollenkaan, koska mä tiesin, et .. oli.. siis tääl koulus oli ihan hirveesti kaikkii mun kavereita keitä mä olin sit tuntenu joidenki muitten kavereiden kautta, ni .. sit ei taas pelottanu ollenkaan, mut sit taas pelotti just et miten mä ... löydän aina johonki luokkaan ja nyt mä oon iso tyttö ja muuta ja mitä mä nyt teen ja ... se oli pelottavaa--".

Yläaste "--lähti ihan hyvin, tai siis sinänsä hyvin, mä sain hyvän todistuksen, se on varmaan paras todistus, mitä mä oon koskaan saanu, seiskaluokan todistus--". lina kertoo olleensa seitsemännellä luokalla vielä hieman varautunut ja hiljaisen tarkkailijan roolissa, jonka usko vaikuttaneen hyvään koulumenestykseen yläasteen alussa. Toisaalta hän selittää koulumenestystään myös erityisopettajalta ja matematiikan opettajalta saamallaan tuella. Erityisopettajan johdolla lina opiskeli "pajassa" pääasiassa ruotsia ja englantia ja " --matikantunnilla mä pääsin aina siihen apilaan tekee.. niinku et mä saan olla rauhassa, ja ku mul oli se mukautettu kirja ni mä sain tehä omia juttuja rauhassa .. itsekseni .. ja sit se opettaja tuli aina välillä siihen auttaa".

Kahdeksannella luokalla erityisopettajan pajaa ei enää järjestetty, ja lina kokee, että hänen koulunkäyntinsä huonontui. "--sit mä jouduin olla sit kasiluokalla siellä ruotsin tunneilla luokassa ja ... kaikkina muinaki tunteina siellä luokassa ja sit se meni ihan plöriinäksi se .. siit lähti mun lintsau..ura lähti siitä--" Aluksi linan luvattomat poissaolot

keskittyivät pääasiassa ruotsin ja englannin tunteihin. Poissaolot hän selittää tulehtuneilla suhteilla näihin opettajiin. "[S]uoraan sanottuna vihasin mejjän ruotsin opettajaa (naurahtaa) se oli ihan kauhee, sekään ei tykänny musta, mut ihan sama, sen takii mä en sit ikinä menny sinne koska se oli ihan hirveetä, miks mä menisin kattomaan jotain ihmistä ketä mä en haluu kattoo ja se ei haluu kattoo mua ni sit mä olin pois ja sit se näky myös mun numerossa -- se oli kaikille sellasille kiltti, jotka osas jotain.. -- ei tullu mitään semmosta .. et ku ... kerran teki jotain hyvin tai osas tehdä jotain ni sielt ei tullu sanaa hyvä, tai muuta niinku, et se jotain "yllätys että oot tehny läksyt" (puhuu ylimielisellä äänellä) tai muuta .. se oli mun mielest vähän alaspainavaa ..". Hiljalleen luvattomat poissaolot lisääntyivät myös muissa oppiaineissa ja lopulta koulunkäynti "meni ihan plörinäks". Lina myöntää, ettei luvattomista poissaoloista voi syyttää ainoastaan opettajia: "-- jos mä en ite ees haluu oppii, mut sillon ku just on viistoisvuotias, ei paljoo liiku järki päässä, mut kuitenkin."

Yhdeksännellä luokalla lina sai apua koulunkäynnilleen tyttökerhosta. Tyttökerhossa osallistujat "-- pysty keskustella kaik .. just niinku kaikista tämmösist vastoinkäymisistä ja just niinku et missä sä tarviisit apuu ja ne opettajat yritti mahdollisimman hyvin järkkää sitä apuu--". Keskustelu oli usein yhdistetty johonkin hauskanpitoon, kuten esimerkiksi pallopeleihin ja yhteisiin aamiaishetkiin. Hauska yhdessäolo teki vaikeista asioista puhumisen helpommaksi. Tyttöryhmässä lina koki positiivisena sen, että osallistujien koulunkäyntiin tai poissaoloihin ei puututtu "nalkuttavaan sävyyn". Keskusteluissa pyrittiin miettimään "-- et mikä vois olla syynä, et on niin paljon poissa ja et .. missä miten sitä vois niinku vähentää sitä ja niinku missä kaikkes tarvis apuu ja missä ja miten ne vois auttaa ja sillee ...".

Tyttöryhmässä parasta oli "se et mä tulii taas kouluun". Ryhmässä lina koki myös tärkeän oivalluksen "--et mä en oo yksin tän asian kanssa, et näit on muitaki .. muitaki, et ketkä tarvii apuu ja et mä en oon mikään .. virhekappale satojen muiden joukossa ...". Tämä loi pohjan yhteiselle toiminnalla ja luottamuksen syntymiselle: "meil oli kaikil sama päämäärä ja tavote.. me haluttiin kaikki samaa asiaa, ni sit me voidaan kaikki puhaltaa yhteen hiileen ja toteuttaa se sama asia ...". Linasta oli myös hieno huomata, että häntä kuunneltiin ja hänen mielipiteillään oli selvää vaikutusta asioihin "-- et jos sano, et miten mun mielest se asia pitäis hoitaa, ni se oli mun mielest niin hienoo, et se otettiin



*huomioon, se et niinku ... mua kuunneltiin siinä asiassa eikä ketään muuta, ni se oli mun mielest upee .. hienosti hoidettu homma".*

*lina suoriutui peruskoulusta välttävin arvosanoin ja hakeutui kymppiluokalle. "--[S] iellä mä tajusin, et mun pitää tehdä jotain ja mä rupesin opiskelemaan ja nostin kaikkia numeroita varmaan kahella numerolla, --mä hoidin sen ihan helvetin hienosti."*

*Positiiviseen käänteeseen linan koulunkäynnissä aiheutti tulevaisuudenpelko: "--mua pelotti ihan hirveesti tulevaisuus, et mitä tän kymppiluokan jälkeen, mä nyt sinnittelen täällä niinku tän vuoden, mitä mä teen sitte, mul on sama vanha todistus millä mä en pääse taaskaan mihinkään, ni mua varmaan pelotti se kaikist eniten, et must tulee joku ... e erakko, joka makaa tuolla jossain lehtiroskiksessa lämpimässä talvella ..se mua pelotti."*

*Kymppiluokan jälkeen lina haki yhteishaussa sosiaali- ja terveysalalle, "-- mut mä en päässy sinne koska mul on niin huono matikka .. et mä en osaa sitä ja muuta mukavaa niinni ku siel pitää tehdä niit jotain lääkelaskentoi, ni ne sano mulle siinä jo siin haastattelussa, et on tosi epätodennäköstä, et ne hyväksyis mut sinne--". lina ei kuitenkaan lannistunut vaan "--sit mä hain täydennyshaussa ammattistartille tonne .. tonne tonne .. helpaan, tonne roihuvuoreen, misä mä nytkin oon .. ja kävin siel ammattistartin ja siel tutustuttiin kaikkiin eri ammatteihin .. ja just et mikskä halua tulla ja siel mä hogasin, et hei mä haluan olla kosmetologi .. ja sit me käytiin tutustumas, mä tutustuin sinne pasilan helpaan .. mä olin varmaan kuukauden siellä opiskelemassa ja se oli ihan perseestä .. mä tajusin, et mä en haluukkaan olla kosmetologi.. ni sitte .. sit totaa tutustutiin noihin ravintola-alan juttuihin ja mä tajusin, et mä haluan olla kokki, ja nyt must on tulossa kokki.."*

### 5.1.3 Sanna, 17 vuotta

*Jälki-istunto. Se on ainut, mitä Sanna muistaa ensimmäisestä koulupäivästään. Syynä jälki-istunnolle oli " varmaan joku puhuminen tunnilla, must tuntuu .. mut se nyt on, mitä ne on ne ekan luokan jälki-istunnot, .. se kaks minuuttii.. joku viis minuuttii varmaan --". Jälki-istunto ei tuntunut lannistavan Sannaa vaan hän piti ensimmäisistä kouluvuosistaan ja opettajastaan. Kouluun tullessaan Sanna oli odottanut eniten "-- varmaan just jotain,*

*et oppii lukemaan .. ei tartte aina 'äiti mitä tos lukee' (puhuu pikkutytön äänellä) sillon pienen". Lukemaan oppiminen oli Sannalle kuitenkin vaikeaa, samoin kun kellon hahmottaminen. Oppimisen vaikeudet eivät kuitenkaan vaikuttaneet Sannan kouluviihtyvyyteen sillä "-- meil oli tosi hyvä opettaja sillon ekal ja tokal, ni se sai niinku kaikki meijät aina niinku mukaan niihin silleen hyvis fiiliksis, kaikki oli ain 'jee kivaa'..".*

Kolmannella luokalla Sannan luokalla vaihtui opettaja kahteen kertaan. Ensimmäinen opettaja ehti olla syyslukukauden alusta vain kuukauden, jonka jälkeen opettaja vaihtui jälleen. Uusi opettaja oli "hällävälä-opettaja", joka ei juurikaan opettanut luokkaa vaan "-- se sano esim matematiikas silleen, et .. no niin, et jatkakaa siihen mihin eilen jätitte --" Opettajan hällävälä -asenne näkyi myös luokan järjestyksen pidossa: "me istuttiin missä me haluttiin .. esim Sini istu lattialla, piti tuolii niinku sen .. sen niinku pulpettina ja ja mä istuin semmosis niinku mit, tieksä ku on semmosii portaita semmosii et ylettää taululle sinne ylös, semmosii apuportaita, mä istuin semmoses sillee jalat sielä, ku istu siin alemmal portaalla ja ylempi oli pöytä .. ja tämmösii, ja sit me juostiin vaan siel pitkin käytävii ja .. siis ei me, ei se vart, tai silleen vahtinu meit millään tavalla, et me ei opitu sinä vuonna yhtään mitää.."

Neljännellä luokalla Sannan luokka sai opettajan, joka opetti heitä ala-asteen loppuun saakka. Uuden opettajan myötä koulunkäynti muuttui täysin. Oppiminen oli vaikeaa, etenkin kun edellisen vuoden asiat olivat jääneet täysin oppimatta. Oppimisen vaikeuksien lisäksi koulunkäynti alkoi tuntua ikävältä myös siksi, ettei opettaja tuntunut pitävän Sannasta lainkaan: "-- se ei tykänny must ollenkaan yhtään -- en mä tiä, kaikki oli jotenki aina mun vikaa--". Oppimiseen Sanna ei saanut tukea omalta opettajaltaan yhtään, vaan "-- hmm se pisti mut pienryhmään Simolle, meil oli semmonen opettaja, semmonen erityisopettaja, ni pisti mut sen lua yleensä--". Sanna kävi pienryhmässä lähes jokaisessa oppiaineessa englantia lukuun ottamatta, vaikka juuri siinä hän olisi omasta mielestään tarvinnut erityisopettajan tukea. Neljännen luokan alussa pienryhmä oli sovittu vain tiettyihin tunteihin, mutta "-- sit se rupes menee semmoseks et sit ku se ei vaikka jaksanu kattoo mua ni sit se sano, et mee Simon lua, ja sit mä kävelin vaan sinne--".

Sanna piti opiskelusta erityisopettajan johdolla: "-- se oli kivaa .. mä tykkäsin siis opettajasta, ku se osas kans sit niinku selittää se selitti kaikkien tarinoiden ja esineiden

*avulla ja tämmöstä ... ehkä mä ymmärsin sen sit vaan paremmin ja sit varmaan muutenki et ku mä tykkäsin siit opettajasta koska mä en tykänny siit mejän omasta enää--".*

Kuudennella luokalla myös koulun käsityöopettajasta muodostui Sannalle tärkeä aikuinen: *"-- et jos se [oma opettaja] vaik heitti mut ulos luokasta tai jotain, mä kävelin aina sen käsityömaikan luo ja sit mä istuin siel loppupäivän siel käsityöluokassa ja auttelin sitä, jos sai ... hmm se anto mun olla siellä .. se oli ihan mukavaa..".* Sanna pitää edelleen yhteyttä käsityöopettajaansa ja tapaa häntä muutamia kertoja vuodessa.

Kuudennella luokalla Sannan suoritukset koulussa olivat heikot ja hänen todistuksessaan oli nelosia. Sanna kertoo, että *"-- munhan pitäis olla periaattees vuoden niinku jäljes (naurahtaen), tai siis et munhan piti mennä vuas jäljemmäs niinku yläasteelle koska äh .. mul oli kolme nelost mun kuudennen luokan todistuksessa .. sillon se mun opettaja soitti äitille ja sano tälleen että Sannalla on kolme vii, vitosta, tai kolme nelosta niinku todistuksessa, mut ne on pistetty vitosiks sen takii koska me ei haluta pitää sitä tääl koulussa ..".*

Kaikesta huolimatta yläasteelle siirtyminen tuntui Sannasta aluksi ihan kivalta, ja mikä tärkeintä, tulevalla luokalla olisi tuttuja kavereita omalta ala-asteelta. Ennen koulun alkua Sanna sai kuitenkin tietää *"-- et mä en oookkaa niiden luokal, koska se mejän vanha ala-asteen maikka, se mies, oli järkänny sillai, et mä en pääse kenenkään mun tutun kanssa samalle luokalle, tietsä, et än äs mä jään yksin, se halus än äs erottaa mut mun kavereista-- se teki periaatteessa sen pahimman sillon mulle, koska sillon mulle just kaverit oli kaikki kaikes .. et koulu oli vaan mun kavereita".* Muutoksen seurauksena Sanna lähestulkoon kieltäytyi menemästä yläasteelle *"-- mä olin niiin koko kesän sitä mieltä et mä en mene yläasteelle .. et ihan sama, et mä meen mielummin koulukotiin, et ku mä menisin yläasteelle.. ja se oli jo tosi lähel .. et mä en joutunu koulukotiin ..-- en mä tiedä mikä mun pään sit käänsi, et mä tulinkin ekan päivän tänne...ja en mä tiä, ei se sit ollukaan niin paha..".*

Seitsemännen luokan alussa Sanna otti itselleen hieman ulkopuolisen, hiljaisen tarkkailijan roolin: *"-- mä olin aika paljon sillai muist muistaakseni olin sillee vähän hiljempaa ja kuuntelin muita ja naureskelin sillai mukana ..".* Alun hiljaisuuden jälkeen Sanna valitsi luokkansa ujoimmat oppilaat, joille hän itse puhui, ja kun luokka kävi

tutumaksi niin *"-- sit joskus sillon seiskan puolivälis mä rupesin olee kaikkien muittenki mejän luokkalaisten kaa .."*. Lopulta luokka osoittautui mukavaksi, ja Sanna on tyytyväinen, että oli juuri siinä luokassa *"--koska meil oli maailman paras luokka..."*.

Kahdeksas luokka oli Sannalla pahinta kapinoimisen aikaa. Kapinointi näkyi huonona käytöksenä, kuten esimerkiksi raivokohtauksina, kotona ja koulussa mutta myös luvattomina poissaoloina. Kapinoinnille Sanna ei löydä vain yhtä syytä, vaan se kohdistui kaikkeen *"-- yleisesti, kuhan vaan kapinoin..."* Sannan koulunkäyntiä tuettiin erilaisin järjestelyin, jotta hän pystyisi hillitsemään raivokohtauksiaan. *"--[M]ulle sovittii semmonen, et jos mua rupee ärsyttää tosi paljon tunnilla, ni mä en rupee raivoo siellä tunnilla enkä tekee mitään kun mä sain kauheit raivareit, ni .. jos mua rupee ärsyttää, ni mä menin sen terveydenhoitajan luo.."* Terveystieteistä oli muodostunut Sannalle aikuinen, jolle oli helppo puhua ja jonka seurassa oli helppo olla.

Kahdeksannella luokalla Sanna pääsi mukaan myös Koillisluotsin toimintaan, jolla oli tarkoitus tukea hänen koulunkäyntiään ja nuoreksi kasvamista sekä kehittää hänen itsehillintäänsä. Aluksi Sanna ei pitänyt Koillisluotsin ohjaajastaan ja hän jopa kapinoi ohjaajaansa vastaan *"--aluks ku mul oli se hirvee [ohjaaja] ni mähän vaan kapinoin sitä vastaan enkä käyny koulua sen takii koska se vaan, ihan vaan sen takii koska se sano mulle, että mene kouluun--"*. Ohjaajan vaihduttua Sanna rupesi käymään säännöllisemmin koulua *"--sit ku mul oli se kiva ni, jotenki mä en halunnu tuottaa pettymyst niinku sille .. mut et kyl mä tottakai niinku sillonki olin pois tosi paljo .. mut et paljo vähemmä"*. Koillisluotsista oli apua myös Sannan itsehillintään. Koillisluotsin käytössä olleen Art-menetelmän avulla Sannan raivokohtaukset laantuivat. Sanna on kiitollinen Koillisluotsista saamastaan tuesta: *"-- jotenki koko koillisluotsin ajan mä pyst, selvisin.. sillee.. siis se on oikeesti tosi hyvä, se oli tosi hyvä, -- koillisluotsi oli oikeesti paras juttu ikinä ..ja [ilman Koillisluotsia] mä olisin ihan hirvee lapsi vielä.."*.

Yhdeksännellä luokalla Sannan koulunkäyntiä pyrittiin tukemaan myös tyttöryhmän avulla. Sannan mielestä tyttöryhmä oli ominaisuuksiltaan hyvin samantapainen kuin Koillisluotsi, mutta sillä ei ollut häneen samanlaista vaikutusta kuin luotsin toiminnalla. Sannan mielestä tyttöryhmän osallistujat olivat sinä vuonna hyvin erilaisia eikä heidän välilleen syntynyt ystävyysuhteita eikä luottamusta. Ryhmässä ei juurikaan puhuttu

vaikeista tai arkaluontoisista asioista, vaan "-- käytiin jotain päivän fiilliksi ja jotain.. enemmän tämmösii .. jotain keskusteltiin jostain yleisistä jutuista". Sannalle se oli paikka, jossa tehtiin kivoja asioita, juteltiin mukavia ja syötiin hyvää aamupalaa.

Sekä tyttöryhmässä että Koillisluotsissa keskusteltiin myös nuorten tulevaisuuden suunnitelmista. Tyttöryhmässä tulevaisuuskeskustelua käytiin etenkin jatko-opintojen näkökulmasta, "--et se oli enemmän tämmönen koulujuttu, sit me käytiin tutustumassa kaikkial kouluis ja näin--". Keskustelut ja tutustumiskäynnit eivät auttaneet Sannaa "--ei millään tavalla, ei mul, en mä ite , niinku ite ainakaan vielkää löytäny mitä haluisin tehdä". "[M]un mielest se on vaan niinku tosi turhauttavaa kierrellä siellä kouluis mut et.. must se oli vaan tosi painostavaa yläasteel ..'mihin kouluun sinä haluat, nyt sinun pitää tietää, kohta on haku' (puhuu toisella äänellä) just sillee äääh, mä en tiedä .. enkä tiedä vieläkään .. "

Yläasteen jälkeen Sanna jäi ilman toisen asteen opiskelupaikkaa ja hän hakeutui ammattistartille. Nyt Sanna on mukana Helsingin kaupungin nuorille tarjoamassa työpajatoiminnassa ja hän miettii itselleen sopivaa opiskelupaikkaa. Hänen tulevaisuuden suunnitelmansa ovat edelleen avoimet.

#### 5.1.4 Matti, 15 vuotta

Matti aloitti koulunsa koillishelsinkiläisen ala-asteen "viipalekoulussa", jossa oli vähän oppilaita ja vain peruskoulun kaksi ensimmäistä luokkaa. Matti ei ollut asettanut koululle juurikaan odotuksia muuta kuin "...no et siel ois kivaa ja ... sais uusii kavereit ja... en mä tiiä, ei oikeen mitään .." Odotukset täyttyivät ja Mattin koulu lähti sujumaan hyvin: "... mä olin .. hmm .. niinku silleen hyvä oppilas .. tein läksyt, mut et en ehkä niin paljoo ku kaikki muut, et mä en koskaa sillee yrittäny sillee täysil panostaa kouluun..." Oppiminen oli Matille helppoa, ja hän suoriutui annetuista tehtävistä nopeasti ja helposti. Läksyt hän sai tehtyä aina välitunnilla tai oppituntien alussa. Koulu ei kuitenkaan saanut osakseen täyttä kiinnostusta, sillä "--oli niin paljo muutaki, tai niinku semmost muuta, mitä ois niinku kiva tehtä ku jotain läksyi, ja siis kylhän mä niit läksyi tein, mut en nyt ihan kaikkii.. sillee, -- mut et ei niin paljo niinku kiinnostanu, mä halusin olla paljon ulkon ja pelaa .. niin".

Ensimmäisen vuoden jälkeen "viipalekoulu" lakkautettiin ja Matin luokka siirtyi pääkoululle. Matti sopeutui muutokseen hyvin ja koulunkäynti jatkui entisellään uudessa koulussa. Matti piti kaikista oppiaineista, koska ne olivat hänelle helppoja. Erityisesti hän piti matematiikasta ja äidinkielestä. Vaikka koulu sujui, ei Matti jaksanut panostaa koulunkäyntiin täysillä; hänen ei tarvinnut nähdä vaivaa oppiakseen vaaditut asiat.

Kesken neljännen luokan Matin perhe muutti pääkaupunkiseudun kehyskuntaan ja edessä oli koulun vaihto. Muutto *"ärsytti ihan sikana, mut kyl se oli loppujen lopuks ihan jees.. sain helposti kavereit.."* Koulunkäynti ei sujunut uudessa koulussa yhtä hyvin kuin sosiaalisten suhteiden luominen: *"mut sit mä en jaksanu tehdä enää paljoo yhtään läksyi, tai kyl mä tein kaikki isot semmoset, mut jotain pieniä en ...--nii ei vaan kiinnostanu (naurua), ei tehny mieli.."* Opettaja puuttui Matin tekemättömyyteen järjestämällä tapaamisia huoltajan kanssa, mutta Matin mielestä niillä ei ollut vaikutusta hänen koulunkäyntiinsä. Läksyjen tekemättömyyden lisäksi Matin koulunkäyntiä kuvaa levottomuus ja riehuminen. Riehuva käyttäytymistään hän selittää ala-asteen helppoudella: *"emmä tiä ...hmm riehuin vaa... sillonki oli silleen viel aika helppoo, et .. niinku et ala-asteel pärjää lahjoilla, mut yläasteella on pakko vähän niinku lukee .. ala-aste oli ihan sairaan helppo..."*

Yläastetta Matti odotti paljon: *"halusin tosi paljon mennä yläasteelle.. sillon isovelji oli siel ni.. ni et oli paljon vapaampaa yläasteella oikeesti.. ku ala-asteel.. ni"*. Odotukset yläasteen suhteen eivät niinkään liittyneet koulunkäyntiin: *"... no et .. helppo käydä kaupas ja (naurahtaa) ja ei tarvii tehdä läksyi niin paljon.."* Yläasteella innostus kouluun lopahti täysin: *"-- sit mä en enää oikeestaan tehny niinku mitään.. meni aika huonosti koulu.."* Koulunkäyntiä leimasi edelleen jo ala-asteella alkanut riehuminen ja levottomuus oppitunneilla. Luvattomia poissaoloja hänellä ei kuitenkaan ollut, vaan Matti tuli kuitenkin aina kouluun kiinnostuksen puutteesta huolimatta.

Seitsemännen luokan puolivälissä Matin perhe muutti takaisin Helsinkiin ja edessä oli jälleen koulun vaihto. Aluksi muutto ymmärrettävästi ärsytti, koska hän joutui eroon kavereistaan. Matti kuitenkin sulautui hyvin uuteen luokkaansa uudessa koulussa, sillä hän tunsu osan oppilaista jo ala-aste-ajoilta ennen muuttoaan kehyskuntaan. Itse

koulunkäynti ei koulun vaihtuessa muuttunut, eli tekemättömyys ja levottomuus siirtyivät Matin mukana myös uuteen kouluun.

Kahdeksannella luokalla Matti aloitti koulunkäynnin tueksi suunnatun poikakerhon. Matti lähti mukaan kerhon toimintaan mielellään: *".. joo.. kyl mä halusin... -- een mä tiä, halusin kokeilla et millast se on.."* Kahdeksannella luokalla poikakerho oli hänen mielestään parempi kuin nyt yhdeksännellä luokalla: *"no emmä tiä, se on mun mielest nyt vähän outo nyt ysil, ku eis, emmä tiä..."* Outous liittyy Matin mukaan pitkälti poikakerhossa tapahtuneisiin muutoksiin: *" sillon [kahdeksannella luokalla] oli niinku, varmaan parhaat [ohjaajat] mitä on ollu, ku ne on siel vaihtunu aika paljon --ja sit niinku nyt ysil vaihtu kaikki, ni... --emmä tiä, siel o, on niinku ihan eri oppilaat...--mä oon ainoo ysi siellä.. nii, et mä oon ainoo, joka oli viime vuonna.."*

Tapahtuneista muutoksista huolimatta Matti sanoo poikakerhosta olleen apua hänen koulunkäynnilleen, vaikka ei osakaan eritellä, millaista hänen saamansa apu on ollut. Kerhon kokoontumisissa he ovat puhuneet paljon koulunkäyntiin ja tulevaisuuteen liittyviä asioita, mutta myös *"semmosii perusnuorten asioita"*. Keskustelujen lisäksi poikakerholaiset ovat tehneet tutustumiskäyntejä eri ammattikouluihin pääkaupunkiseudun alueella.

Koulunkäyntiin liittyvät keskustelut pohjautuvat poikien saamiin Wilma-merkintöihin, ja keskusteluissa mietitään keinoja koulunkäynnin sujumiseksi. Matti kokee tämän hyödylliseksi, koska *" .. on, mul ei oo itseasias paljon yhtään myöhästymisiä enää"*. Matti on tietoisesti pyrkinyt vähentämään myös muiden negatiivisten merkintöjen määrää Wilmassa ja *"tsemppaamaan koulussa"*. Positiivisen kehityksen taustalla on toive *"et pääsee johonkin hyvään kouluun .. ni"*. Toive opiskelupaikasta hyvässä koulussa on herännyt poikakerhossa käytyjen tulevaisuuteen liittyvien keskustelujen sekä oppilaitosvierailujen myötä. Kerhon tekemät tutustumiskäynnit eri ammatillisissa oppilaitoksissa ovat olleet Matin mielestä hyödyllisiä, koska niissä hän on saanut tietoa erilaisista oppilaitoksista ja mahdollisuuksista. Matin tulevaisuuden suunnitelmat ovat vielä auki, mutta sen hän tietää, että peruskoulun jälkeen hän jatkaisi ammatillisiin opintoihin johonkin hyvään oppilaitokseen.

### 5.1.5 Essi, 15 vuotta

Essin koulunkäyntiä voi kuudennelle luokalle asti luonnehtia hyvin tavanomaiseksi. Tosin Essi ei pitänyt yhdestä ala-asteen opettajastaan: *"--se oli nyt vähän semmonen vanhanaikainen, semmonen totaa .. nainen .. joka oli vähän semmonen, me muistellaan vielä sitä vähän semmosen tyrannin, mut totaa, se ei ollu kauheen kiva, se oli meil kolmoseen asti...". "--[S]e .. käytti kaikkii outoi juttui tai niinku sillee, pisti aina johonki tiskialtaalle istuu ja sit se oli aina jotenki niin ... outo.. -- ja liikaktunnit oli joskus vähän outoi ku piti, tai siis ku, jos meilt unohtu liikkavarusteet, ni sit piti olla jollain alusvaatteil tai sukkahousuil tai jollain mitä oli, ni sit se oli jotenki .. ne ei ollu välttämät niin .. kivoja".* Näistä kokemuksista huolimatta Essi viihtyi koulussa. Hyvistä suorituksista ja sosiaalisesta asenteestaan hänet palkittiin toisella luokalla hymytytöllä ja neljännellä luokalla stipendillä.

Essi kertoo koulunkäyntinsä muuttuneen kuudennella luokalla: *"--et silloin oli niinku vähän jotain, oli niinku vaikeuksii sillee, et mä olin vähän semmonen, et riehuin ja kaikkee..".* Koulunkäynnissään tapahtunutta muutosta Essi peilaa luokkien kokoonpanoihin tehtyihin muutoksiin: *"--meijän luokalle tehti joku semmonen, tai siis kaikille ilmeisesti .. vitosille tehtiin semmonen sekotus.. et totani kaikki ne luokat sekotettiin, ni mä jouduin totaa silloin kuus aalle.. mis on ne kaikki niinku pojat periaattees... ku se luokka oli kuitenkin semmonen, et se oli täyn poikia, ja sit neki riehu ja sit ei siel niinku nii.. se oli vähän semmonen riehuminen se vuos..".*

Tieto uusista luokista otettiin vastaan kauhulla. *"--[K]u me nähtiin ne listat, ni me oltiin ihan paniikis silleen koska oli ollu niinku ykkösest vitoseen niinku suunnilleen sen saman luokan kanssa, et tottakai jotkut oli lähteny ja uusii tullu mut siis sillee pääasias sama luokka ollu ykkösest vitoseen, ni se oli ihan sika outoo sit ku et joutu niinku .. vaihtaa sillee niinku, enkä mä ees tuntenu niit ihmisii silt luokalt jolle mä jouduin .. ja sit ku se oli täyn niit poikii, jotka vaan riehu siel, ni oli se silloin kammottava ajatus sillee ku joutu .. joutu pois...".*

Essi ei kuitenkaan syytä täysin levotonta luokkaa omasta käytöksestään vaan *"-- kyl se periaattees oli mun vika tai silleen .. mut ei se kyl helpottanu yhtään asiaa se luokka--".* Silloin Essi ei juuri ajatellut omaa käytöstään: *"emmä tiää se vaan tuli, enkä mä sit*



*ajatellukaan et se ois väärin, vaan mä ajattelin vaan et.. tai emmä ees ajatellu periaattees asiaa, et se vaan oli minä ja sit mä vaan olin semmonen...". Osittain Essi selittää käytöstään myös oppimiseen liittyneillä turhaumilla: "--jos joku asia on niinku vaikee ja sit mä yritän uudestaan, mut se ei onnistu, ni sit mul tosi usein käy niin, et mä turhaudun, enkä mä jaksa enää yrittää, vaan sit mä käytän ajan kaikkeen turhaan ... ja tällee näin .. mä turhaudun tosi helposti...". Essi olisi saanut oppimiseensa apua, mutta "--mut aika paljon kävi varmaan niin, et mä oisin saanu jos mä oisin antanu auttaa periaatteessa sit ku mul oli se asenne sillon, et mä en osaa, en osaa, ni sit en mä varmaan oikeen antanu enemmänkää auttaa".*

Seitsemännelle luokalle siirtyminen ei aiheuttanut muutoksia totutussa kouluympäristössä, sillä Essi jäi vanhaan tuttuun kouluunsa: "--se varmaan helpotti paljon, et mun ei sillee tarvinnu pelkää niinku sitä, .. et niinku mitä tapahtuu sit toises koulus ku mä pystyin jäädä tähän...". Vaikka koulu pysyikin samana, Essin luokka vaihtui ja siitä hän on tyytyväinen: "--mä en ois halunnu jäädä sinne luokalle... --emmä sit tiä jos mä oisin jääny sille luokalle ni se ois ollu varmaan aika hirveet--".

Uudesta luokasta huolimatta vanhasta roolista oli vaikea irrottautua, joten "--olin mä seiskalki aika riehujä vielä .. tai siis silleen, et mua ei, tai ehkä se asenne säily, et ei, mua ei kauheesti kiinnostanu mikään, tai en välttämättä ees halunnu oppia, et sillon niinku mä tuln periaattees kouluun sen takia et oli pakko tulla .. et en sen takia, et mä tuun tänne oppii mitään...--ei mul missään vaihees tullu mitään semmosta erityist intoo oppii mitään .. ja sit ku tuli niin paljo kaikkii juttui, ja sit ne alko turhauttaa, ni ei sitä sit jaksanu niinku ..".

Essin laskenut kiinnostus koulua ja oppimista kohtaan alkoi näkyä luvattomina poissaoloina, tai myöhästymisinä, kuten Essi niitä itse kutsuu: "--mul oli yhes vaihees ihan sika suuri ongelma se ku mä oli aina myöhäs, enkä aina välttämät ees mitään niinku viittätoist minuuttii tai viittä minuuttii, vaan mä saatoin olla tunnin tai kaks tai kolmeki.. aamutunneilt pois, --sillee niinku katto kelloo, et no nyt mä myöhästyn viis minuuttii, no turha mun on mennä koko tunnille, sit mä .. jätin menemättä, sit mä yr, menin seuraavalle tunnille tai sitä seuraavalle ...".

Essin poissaoloihin pyrittiin puuttumaan luokanvalvojan varteissa, joissa mietittiin syitä poissaoloille. Alussa myös Essin äiti pyrki vaikuttamaan poissaoloihin: *"-- kyl äitiki ain yritti ja se ain niinku soitteli mulle aamul ja tällee näin, et mä nousen ylös .. äiti eka niinku totaa siis sano niist ja tällee näin, mut sit jossain vaihees ei se jaksanu enää niinku sanoo niist .. koska se ties, et se ei niinku auta mitään .. tai sillee niin, tai kyl mä itekki tiedän, et vaik äiti ois huutanu mulle tai vaan sanonu tai mitä, ni ei se ois niinku .. ei se ois oikeesti vaikuttanu mitään...".*

Kahdeksannella luokalla Essin koulunkäyntiä tuettiin tyttöryhmän avulla. Nyt tyttöryhmästä on muodostunut hänelle viikoittainen "piristysruiske", joka *"--on semmonen oma ryhmä tavallaan, et siel sit tehään, tavallaan et mitä me halutaan periaattees .. ja sit .. nii.. ja sit sinne on vaan kiva mennä, ku siel on, niinku syödään aamupalaa ja sit jos haluaa jutella ni sit jutellaan jotain...".* Tyttöryhmässä käydyt keskustelut ovat auttaneet Essiä kiinnittämään huomiota etenkin omaan käytökseensä ja sitä kautta muokkaamaan omia toimintatapojaan: *"--näkee tavallaan niinku selvemmin, et niinku mikä mikä on sillee viel ongelman ja sit niinku mitä kannattas alkaa selvittää .. ja kyl mä niinku oon miettiny sitä ite, ...-- ja sit ku sellanen hetki tulee taas niinku ... et tyyliin meinaa myöhästyy tai meinaa alkaa häiriköimään, ni sit miettii vaan sitä, et .. nii .. et se on se ongelma...".*

Yhdeksännen luokan aikana Essi on kyennyt parantamaan omaa koulunkäyntiään. *"-- [E]nnen mä olin enemmän vaan ulkon kavereiden kaa ja tällee näin, mutku sit mul tuli yhes vaihees semmonen, et mä en jaksu olla ulkon, ni sit mä aloin olee vaan kotona, ni sit ku mä .. sitä kaut ku jotenki mä olin vaan kotona, ni sit jotenki vaa tuli, et samal mä vaan luen tätä koealuet esimerkiks.. ja sit mä aloin enemmän opiskelee.. --se .. vaan jotenki kehitty ja yht äkkii mä huomasin, et mä saan hyvii numeroit ja .. tai sillee, ja sit se jotenki tulee varmaan sen rinnal sillee, et tietsä jos saa hyvii numeroit ja tällee näin, ni jotenki siihen kuuluu sit kans et tulee ajoissa, et sit niinku pitää olla siel oppitunneilla ja sit niinku nii .. ehkä se tuli jotenki vaan niinku sen kautta ...ja ehkä seki kannusti sillai niinku ku mä jotenki harjoittelin niihin kokeisiin ja näin, ja sit ku siit tuli hyvä numero, ni sit se tavallaan kannusti .. niinku eteenpäin..".*

Essin tulevaisuuden suunnitelmat ovat vielä auki. Tyttöryhmässä Essi on tutustunut eri koulutusaloihin ja oppilaitoksiin, mikä on selventänyt hänelle sekä yhteishakukäytänteitä että antanut tietoa eri koulutusmahdollisuuksista. Ryhmässä tehdyt vierailut ja niiden jälkeiset keskustelut ovat herättäneet Essin miettimään tulevaisuuttaan ja hän on oivaltanut koulutuksen merkityksen omalle tulevaisuudelleen: *"--mut ehkä siin jossain vaiheessa tuli sellanen, et ainaki täs ysil sellanen, et niinku jos mä panostan ja tällee näin, ni sit mul on enemmän ovii auki sillee et mä niinku, ku mä en tiä viel mihin mä haluun tai ees mihin kouluun mä haluun, et paljon niinku siel on yleensä ollu niinku ha, se alin niinku pisteraja tai mikä, ni sit ehkä, sit mul on mahdollisimman paljon ovii auki sitku mä keksin sen mihin mä haluun, ni mul on niinku mahdollisuus kans siihen..."*.

## 5.2 Kasvuryhmät osana koulupolkua

Tässä kappaleessa vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni eli millaisin tarinoin nuoret puhuvat kokemuksistaan sukupuolisensitiivisistä kasvuryhmistä. Analyysini pohjalta muodostin kolme toisiinsa osittain limittyvää teemaa, joiden avulla kuvaan kasvuryhmien osuutta ja roolia osana nuorten koulukokemustarinoita.

Toiseudesta osaksi ryhmää

Kasvuryhmistä kertovat tarinat luovat kuvaa ryhmien tiiviistä ja luottamuksellisesta yhteishengestä.

*"--ja sit se oli semmonen paikka sit mis me kokoonnuttiin ryhmänä, nii siin oli jotenki niin vahva side sit niinku luottamus niinku niitten ohjaajien, niinku oppilail ohjaajiin ja sit toistepäin, et siel niinku.. -- et jo jollain oli paha mieli, se kerto kaikille ja sit kaikki itki siellä nii yhdessä ja nauretti yhdessä ja ... --" (Maija)*

Kasvuryhmien tiiviin yhteisöllisyyden vastakohtana on aistittavissa ulkopuolisuus koulumaailmassa. Vaikka nuoreni eivät puhu suoraan toiseuden kokemuksista koulumaailmassa, on se tulkittavissa niin sanotusti rivien välistä viihtymättömyytenä ja sopeutumattomuutena kouluun tai omaan luokkayhteisöön. Erityisesti toiseuden ja ulkopuolisuuden kokemukset voi havaita nuorten kertomuksissa, joissa he korostivat

kasvuryhmien tiivistä yhteisöllisyyttä ja hyvinvointitunnetta ryhmään kuulumisesta. Jos kasvuryhmien nuorten yhteenkuuluvuutta korostetaan, voi kaikin haastattelemiemi nuorten koulukäyttäytymisen huomioiden olettaa, ettei samankaltaista yhteisöllisyyttä ilmennyt koulussa.

Syntyneen yhteisöllisyyden taustalle voi paikantaa syntyneet kokemukset vertaisryhmästä; kasvuryhmiin osallistuvilla nuorilla on samankaltaiset lähtökohdat ryhmiin osallistumisella. Kokemukset samankaltaisuudesta, vertaisuudesta, lisäävät kasvuryhmien mahdollisuutta kehittyä tiiviiksi yhteiseksi, vertaisryhmäksi. Tiiviiksi vertaisryhmiksi kehittyneillä kasvuryhmillä on selvä nuoria voimauttava vaikutus, kuten seuraavista sitaateista voi havaita.

"-- kaikki pysty luottaa toisiinsa, kaikki oli niinku niin yhtenäisiä siinä, nii et sit se siinä pysty kertomaan ihan mistä vaan, et jos oli niinku et paino mieltä minkä takii ei vaik oikeesti jakasnu herää aamulla kouluun tai heräs aamulla mut ei jaksanu tulla kouluun asti sitte, et siel niinku pysty kertoo ihan kaiken ja kaikki jäi sit pelkästään sen ryhmän niinku keskiseks, kukaan ei ikinä menny kertoo mitään eteenpäin ... " (Maija)

"--sit se et siel oli niit muitaki tyttöjä, ni sit tuli niinku sellanen olo, et mä en oo yksin tän asian kanssa, et näit on muitaki .. muitaki, et ketkä tarvii apuu ja et mä en oon mikään .. virhekappale satojen muiden joukossa ...-- ja meil oli kaikil sama päämäärä ja tavote.. me haluttiin kaikki samaa asiaa, ni sit me voidaan kaikki puhaltaa yhteen hiileen ja toteuttaa se sama asia ..." (Iina)

Puheen monikon 1.persoonassa ja etenkin me-sanojen painotuksen olen tulkinut vahvaksi ryhmähengeksi. Aikamuotojen sekoittuminen kerronnassa viittaa puolestaan kokemuksen merkityksellisyyteen; menneisyydessä koettu tapahtuma eletään kerronnassa uudestaan vaihtamalla mennyt aikamuoto presenssiin (Aaltonen & Leimumäki 2010, 126). Iinan sitaatissa on esimerkki, kuinka hänellä ryhmän yhteishenkeä kuvaavissa tarinoissa aikamuodot sekoittuvat lauseissa. Iinalle osallisuus kasvuryhmässä ja sen tiivis ryhmähenki ovat olleet merkittäviä ja häntä voimauttavia kokemuksia.

Kasvuryhmien tiivis yhteisöllisyys ei suinkaan ole itsestäänselvyys, joka olisi ilmennyt jokaisen nuoren kertomuksissa kasvuryhmistä. Ryhmien kokoonpanoilla voi kertomusten mukaan sanoa olevan merkitystä, kuinka tiiviiksi ryhmät muodostuvat. Hyvin heterogeeninen ryhmä sekä useat muutokset ryhmien kokoonpanoissa, sekä oppilaiden,

että ohjaajien osalta, heikentävät ryhmien mahdollisuutta kehittyä tiiviiksi, toisiaan tukevaksi vertaisryhmäksi.

"-- mut must tuntuu, et se ois ollu ehkä sillai parempi, jos siel ois ollu semmonen .. änäns samanlainen porukka -- no emmä, noku ne on ihan erilaisii ihmisii .. esim kyl mä voin sanoo, et mäkin katoin silloin vähän pitkään joitakin ihmisiä, jotka oli niinku siel, niinku silleen et miks toi on tääl, tai silleen, mut sit just mä tajusin sen et ku ne oli sen takii, et niil ei oo kavereit .. et en mä niinku, en mä niinku millään tavalla syrjiny siellä mut et .. en mä niitten kaa kaveri ollu ees .."  
(Sanna)

Essin ja Matin kertomuksissa kasvuryhmät ovat kokeneet muutoksia heidän osallistumisensa aikana, ja se näkyy heidän kertomissaan tarinoissa. Matti esimerkiksi kuvaa oman kasvuryhmänsä tilannetta tällä hetkellä "vähän oudoks". Molemmat kertovat, ettei heidän osallistumisensa aikana kasvuryhmissä ole jaettu henkilökohtaisia asioita, tunteita tai kokemuksia.

#### Aitous nuorten kohtaamisessa

Nuorten tarinoissa kasvuryhmistä, niiden toiminnasta ja vallitsevista käytänteistä ilmeni selkeästi aitous ja välittömyys kasvuryhmien nuorten ja aikuisten välillä. Tulkitsin vuorovaikutuksen aitoudeksi ja välittömyydeksi sen, että nuori kohdataan ilman tiukkaa opettaja - oppilas roolipositioita tai auktoriteettiasemaa.

"-- nooh siin et heti alussa me sovittiin et ku me mentiin sinne et jokainen niist ohjaajist, mitä siellä oli, ni oli just silleen, et periaattees et ei oo siinä niinku työnsä puolesta.. vaan et on sitte jos tarvii jotain apuu tai jotain neuvoo jossain asiassa ni pysty niinku kysyy ihan niinku kaksistaan niinku henkilökohtasesti .. mut muuten sillee periaattees jokainen niistä oli niinku periaattees vähän niinku ne oppilaatki siellä niinku et sillä pohjalla et autetaan toinen toisiimme, et .. paitsi sit jos tuli semmonen tilanne tai jotain et piti sanoo jostain niinku semmosesta, ni sit se oli vasta työnsä puolesta siellä--" (Maija)

"--et siel ku oli se koulun opettajaki ni sitte ö ö ku se osas sit ottaa sen asian silleen nii et me saatiin sitä apua ja se niinku ... otti sen ittelleen niinku tehtäväkseen, et me päästään sitten niinku ysiltä läpi .." (Maija)

Avoimuutta nuorten kohtaamisessa edustivat tarinat esimerkiksi luvattomien poissaolojen, häiriökäyttäytymisen tai lukuisten myöhästymisien käsitteleminen ryhmässä; nuorten ongelmalliseen koulukäyttäytymiseen ei puututtu nalkuttaen tai paasaten, vaan asioita lähestyttiin keskustellen. Nuorten kanssa pyrittiin yhdessä löytämään ongelmien syyt ja ratkaisut.

"-- jos mä olin vaik ollu poissa ja menny sit seuraavan päivän tyttöryhmään, ni ei ne ollu koskaan mulle, et "nyt sä oot ollu eilen poissa, et minkä takii sä olit poissa" [puhuu paasaavalla/syyttävällä äänellä], et ei ollu koskaan tommosta .. mut niist keskusteltiin..

*Haastattelija: "mi miten niist keskusteltiin"*

"no just et et mikä vois olla syynä, et on niin paljon poissa ja et .. missä miten sitä vois niinku vähentää sitä ja niinku missä kaikkes tarvis apuu ja missä ja miten ne vois auttaa ja sillee ..." (Lina)

linan ensimmäisessä puheenvuorossa nähdään, kuinka hän kyseenalaistaa poissaoloista nalkuttamisen tarpeellisuuden. Puhujakategorioilla oikeuttamista käytetään retorisenä keinona, jonka avulla jostain arvostetusta kategoriasta, tässä tilanteessa opettajan positiosta, lausuttu puhe saa helpommin vakuuttavan puheen statuksen kuin alemmasta kategoriasta lausuttuna (ks. Jokinen 1999, 135). Puheenvuorossaan Lina kääntää tämän keinon nurin: hän kyseenalaistaa epäsuorasti opettajan kategoriasta esitetyllä suoralla esityksellä, eli nalkuttavaa opettajaa matkivalla puheella, toiminnan eli nalkutuksen mielekkyyden. Lopussa hän tarjoaa asiaan mielekkäämmän vaihtoehdon: poissaoloista käydyn keskustelun.

Nuorten kuuntelun, aidon kohtaamisen myötä voi tarinoissa paikantaa oppilaiden osallisuuden ja omiin asioihin vaikuttamisen lisääntymisen. Osallisuutta ilmentävät tarinat olisi voinut yhtä hyvin liittää myös toiseudesta osaksi ryhmää -teeman alaisuuteen. Päädyin analyysissäni kuitenkin yhdistämään osallisuuden nuorten kohtaamista käsittelevään teemaan, sillä osallisuutta koskeviin tarinoihin liittyi usein joko edeltävinä tarinoina tai yhtäaikaaisesti tarinat nuorten kohtaamisesta, kuuntelemisesta ja auttamisesta.

"--et jos on jotain koulujuttui, ni sit sitä kaut niinku pääsee esim kouluu niinku sanoo niist asioist tai sillee" (Essi)

"-- minä ensimmäisen äänessä, et miten mun mielest se asia pitäis hoitaa, ni se oli mun mielest niin hienoo, et se otettiin huomioon, se et niinku ... mua kuunneltiin siinä asiassa eikä ketään muuta, ni se oli mun mielest upee .. hienosti hoidettu homma--" (Iina)

Haastattelemiani nuoret kuvaavat, kuinka heitä kuunnellaan ja heidän toiveensa ja ehdotuksensa huomioidaan kasvuryhmien toiminnassa. Osallisuus näyttää lisääntyneet myös kasvuryhmien ulkopuolella koulumaailmassa. Heidän mielipiteensä, ajatuksensa ja ideansa on huomioitu muun muassa opetusta järjestettäessä.

Mallitarina osaksi omaa elämäntarinaa

Kasvuryhmät määrittävät nuorten haastatteluissa suhteessa yleisesti hyväksytyyn kulttuuriseen mallitarinaan nuoresta, koululaisesta ja hyvästä oppilaasta. Kulttuurisella mallitarinalla tarkoitan yleistä, melko stereotyyppistä käsitystä asioista. Kulttuurinen mallitarina tarjoaa tietynlaisia tarinoita tietynlaisille ihmisille. Esimerkiksi eri ikäryhmille, eri yhteiskunnallisissa asemissa oleville sekä miehille ja naisille on tarjolla "hyvän" tai "oikeanlaisen" elämän tarinallisia rakennusaineita (Hänninen 2000, 50–52). Hyvän oppilaan kulttuurinen mallitarina pitää sisällään esimerkiksi sellaisia elementtejä kuten hyvä käytös, ahkeruus, motivaatio ja huolellisuus koulutyötään kohtaan.

Haastattelemieni nuorten tarinoissa kasvuryhmät kuvataan mallitarinaa pahasti laiminlyövien nuorten, ongelmatapausten, klubiksi.

"-- siel [kasvuryhmissä] on niinku semmoset just silleen än äs pahis nuoret--" (Sanna)

"-- se niinku tavallaan stereotypia, et se on semmonen ongelmalasten, tai tavallaan semmonen klubi--" (Essi)

Myös oma osallistuminen, syyt miksi nuoria on pyydetty mukaan kasvuryhmiin, selitetään kulttuurisen mallitarinan kautta; osallistuminen selitetään kyvyttömyydellä täyttää koululaisen mallitarinan yleiset kriteerit. Oma koulunkäynti nähdään huonona, hyvän koululaisen stereotypian vastaisena.

"--no koska mä en käyny hyvin kouluu--" (Matti)

"no varmaan noi mun poissaolot -- no se varmaan, ku niit poissaoloi rupes kertyy nii .. nii siin rupes meneekki se koulu sit vähän huonompaan malliin--". (Maija)

Koulunkäynnin mallitarina edellyttää säännöllistä koulunkäyntiä, tietynlaista, koulun normit täyttävää käyttäytymistä, jota ei ole kyetty toteuttamaan. Seurauksena on ollut osallisuus koulunkäynnin tueksi ja nuorten syrjäytymiskehityksen katkaisemiseksi tarkoitettussa kasvuryhmässä.

Jokaisen haastattelemani nuoren tilanteet ennen kasvuryhmien alkua rakentuvat kertomuksissa häiriökäyttäytymisen, luvattomien poissaolojen ja tekemättömyyden tarinoina. Kasvuryhmien osallisuuden myötä koululaisen mallitarinat kuitenkin ujuttautuvat pienin askelin osaksi nuorten omia tarinoita. Haastateltavieni nuorten puheissa sellaiset lausahdukset kuin "ainakin olin joka torstai koulussa" ja "mä tulin taas kouluun" olen tulkinnut koululaisen mallitarinoiden orastavaksi heräämiseksi.

Lausahdukset ovat sirpaleita koululaisuuteen liittyvästä ideasta säännöllisestä ja päivittäisestä koulunkäynnistä. Vaikka nämä lauseet jättävätkin tilaa vielä luvattomille poissaoloille, on siemen mallitarinasta itänyt; koululaisen rooliin kuuluu olennaisena osana koulun käyminen.

Seuraavassa aineistositaatissa mallitarina on juurtunut jo selvästi osaksi nuoren omaa koululaistarinaa.

"-- nytki ku mä oon yrittäny niinku, .. myöhästyny aik vähän.. nykyään täs ysillä .. v verrattun esim viime tai toissavuoden myöhästelyihin, ni kyl mä oon paljon parantanu sitä sillee -- ei mul periaattees tullu mitään niinku sellast rykäystä, et nyt täytyy yrittää, vaan se .. vaan jotenki kehitty ja yht äkkii mä huomasin, et mä saan hyvii numeroit ja .. tai sillee, ja sit se jotenki tulee varmaan sen rinnal sillee, et tietsä jos saa hyvii numeroit ja tällee näin, ni jotenki siihen kuuluu sit kans et tulee ajoissa, et sit niinku pitää olla siel oppitunneilla ja sit niinku nii ..--" (Essi)

"--[jos lina ei olisi ollut kasvuryhmässä] mä en ois käyny niin hyvin koulussa, tai en ois tehny läksyjä tai muuta sen paremmin ku ennenkään... mut nyt ku oli tyttöryhmä ni nythän mä rupesin tekee kun mä siellähän mä sit niinku tajusin, et siel oli kivaa ja muuta ..--" (lina)

Essin puheenvuorosta voi selvästi paikantaa useita koululaisen mallitarinan elementtejä: hyvä koululainen tulee ajoissa, on oppitunneilla sekä saa hyviä arvosanoja. Myös linan puheenvuoro sisältää hyviä esimerkkejä koululaisen mallitarinasta. lina täydentää



aiemmin esitettyä mallitarinaa lisäämällä yhdeksi koululaisen elementiksi myös koulunkäynnistä nauttimisen; koulussa voi olla kivaa.

Selvimmän mallitarinan sisäistymisen havaitsee kouluun, oppimiseen ja opiskeluun liittyvissä tarinoissa, mutta usein niihin liittyy myös tarinat tulevaisuudesta. Nuoret puhuvat kouluun ja opiskeluun panostamisesta tavoitteenaan saada hyvä opiskelupaikka ja sen myötä myös hyvä työpaikka. Silmissä siintää ajatus normaalista työtätekevästä yhteiskunnan kansalaisesta.

"--mul ei oo itseasias paljon yhtään myöhästymisiä enää.."

*Haastattelija: "ooksä tietosesti pyrkiny niit vähentää..."*

"nii.. et pääsee johonki hyvään kouluun.. ni." (Matti)

"nooh mä oon aatellu, et mä käyn nyt tän niinkuu .. noi opinnot nytte niinku loppuun, sen jälkeen mä kelasin, et mä kävisin armeijan sit mä tekisin tätä työtä niinku pari vuotta .. jaa sit sen jälkeen mä kelasin hakee rakennusmestariks tai rakennusinsinööriks ..." (Maija)

Koska kulttuurisia mallitarinoita voidaan pitää yleisesti tiedostettuina (ks. esim. Hänninen 2000), ei aineistoni perusteella voida sanoa, ovatko nuorten sisäistämät mallitarinat syntyneet kasvuryhmien seurauksena. Aineiston pohjalta voi kuitenkin väittää kasvuryhmien tukeneen tällaista kehitystä.

"-- viime kerral me niinku .. öö opettajat oli niinku tulostanu mejän wilmat siihen ja sit me, paperille, ja sit me ympyröitiin siit niinku kohtii, epäkohtii, mitkä niinku haluis viel muuttaa .. tai sillee, et mitä niinku aikoo nyt sitte alkaa parantaa ... et totaa, on siel niinku sellastki tota .. yritetään sillee .. auttaa.." (Essi)

"--ni sit ehkä siin näki ku piti ympyröidä niinku et näkee mitkä on niinku sellasii, ja sit ku sellanen hetki tulee taas niinku ... et tyyliin meinaa myöhästyy tai meinaa alkaa häiriköimään, ni sit miettii vaan sitä, et .. nii.. et se on se ongelma ... " (Essi)

Essin sitaatista jälkimmäisessä voi havaita, kuinka tyttöryhmän toiminnalla on ollut vaikutusta myös omaan toiminnanohjaukseen koulussa. Kasvuryhmä on auttanut Essiä tunnistamaan ja välttämään ongelmakohtia omassa koulunkäynnissään.

## 6 Yhteenveto ja pohdinta

### *6.1 Johtopäätökset*

Tutkimukseni tarkoituksena oli muodostaa sukupuolisensitiivisiin kasvuryhmiin osallistuneiden nuorten kertomuksista heille yksilölliset koulupolkutarinat. Koulukokemusten myötä on mahdollista ymmärtää syrjäytymisvaarassa oleviksi määrittyvien nuorten kokemuksia sekä paikantaa, kuinka koulu voisi toimia lasten ja nuorten syrjäytymiskehitystä ehkäisevästi.

Tarinat nuorten koulukokemuksista rakentuvat pitkälti kumuloituvien koulunkäyntiä haittaaviin ongelmiin liittyvien tarinoiden varaan sisältäen kuitenkin suhteellisen onnellisen, tulevaisuuteen tähtäävät lopetukset. Tarinoiden yksilöllisyydestä huolimatta koulupoluissa on havaittavissa selvää samankaltaisuutta tilanteiden kehittämisessä. Nuorten kertomuksissa voi nähdä syrjäytymiskehitykselle ominaisen prosessimaisen luonteen, jota määrittää ongelmien muodostama negatiivinen kehä (ks. Hämäläinen-Luukkainen 2004). Jokaisen haastateltavani koulukokemustarinoissa viitteitä syrjäytymiskehityksestä on ollut havaittavissa jo ala-asteella ennen yläasteelle siirtymistä (ks. Hämäläinen-Luukkainen 2004). Ala-asteella alkanut kehitys on jatkunut yläasteella, jossa tilanteisiin on puututtu vasta niiden kärjistyttyä. Takalan (1992) tutkimien kouluallergikkojen tavoin haastattelemani nuorten koulunkäynnin kriisiytyminen ilmenee kertomuksina luvattomista poissaoloista, häiriökäyttäytymisestä ja tulehtuneista suhteista opettajiin sekä turhautumisesta koulunkäyntiin. Koska koulunkäynnin kriisiytyminen näyttäytyy kumuloituvien ongelmien tuloksena, tulisi oppilaiden koulunkäynnissä ilmeneviin haasteisiin puuttua heti. Varhainen puuttuminen ja opiskelun ja koulunkäynnin riittävä tukeminen olisi ensiarvoisen tärkeää heti koulunkäynnin ongelmien ilmetessä.

Koulupolkutarinat on jaettavissa karkeasti kahteen luokkaan, joissa toisessa koulunkäynnissä ilmenneiden ongelmien taustalle voidaan yhdeksi selväksi tekijäksi paikantaa oppimisvaikeudet (ks. Laakso 1992). Maijan, Iinan ja Sannan kertomuksissa on kuvauksia oppimisen vaikeuksista heti ala-asteen ensimmäisestä luokasta lähtien. Näiden kolmen nuoren koulupolut muotoutuvat ongelmien ilmenemisen ja oman pettymyksen,

avun tarvitsemisen ja tarvittavan tuen puuttumisen sekä turhautumisen tarinoissa. Toisen ryhmän koulunkäynnissä ilmenneiden ongelmien taustalla voidaan nähdä selviä viitteitä alisuoriutumisesta. Alisuoriutumisella tarkoitetaan ilmiötä, jossa lapsen koulusuoritusten ja arvioidun kyvykkyyden välillä on selvä ero (Hotulainen, henkilökohtainen tiedonanto 18.3.2013). Matin ja Essin kertomuksissa alakoulu-aika näyttäytyy helpolta ja koulunkäyntiä voidaan kuvata melko tavanomaiseksi. Koulun käynnin helppous alakoulussa on mahdollistanut pärjäämisen ilman tehokkaiden oppimis- ja työskentelystrategioiden kehittymistä. Matin kommentista *"et ala-asteel pärjää lahjoilla, mut yläasteella on pakko vähän niinku lukee .. ala-aste oli ihan sairaan helppo"* voi mielestäni aistia, kuinka koulunkäynti ala-asteella ei ollut Matille riittävän haastavaa, vaan hän on selviytynyt koulunkäynnistään vain niin sanotusti lahjojensa avulla.

Kaikkia tarinoita, sekä alisuoriutumista että oppimisvaikeuksia kuvaavia tarinoita, yhdistää kouluallergia, koulun kyvyttömyys vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin (ks. Takala 1992). Kyvyttömyys vastata esimerkiksi lahjakkaiden oppilaiden tarpeisiin esimerkiksi opetusta rikastamalla luo mahdollisuuden alisuoriutumiselle, kuten on aistittavissa Matin ja Essin kertomuksista. Tilanteissa, joissa koulunkäyntiä hankaloittavat oppilaan oppimisvaikeudet, oppilaan koulunkäyntiä ja oppimista on syytä tukea. Oppilaan tulee saada tukea koulunkäynnilleen omalta opettajaltaan, mutta oppimista on hyvä tukea myös esimerkiksi erityisopetuksen keinoin. Haastateltavistani Sanna, Maija ja Iina olivat omalla koulu-urallaan saaneet erityisopetusta ja he olivat kokeneet sen myös hyödylliseksi. Erityisopetuksen on kuitenkin oltava systemaattista ja hyvin suunniteltua, oppilaan omiin lähtökohtiin ja tarpeisiin pohjautuvaa oppimisen tukea. Erityisopetus ei voi toimia luokan- tai aineenopettajien varaventiilinä, jonne opettaja voi lähettää oppilaita kesken oppituntien omien turhautumiensa vuoksi, kuten Sannan tarinasta käy ilmi. Erityisopetusta ei saa myöskään kokea rangaistuksena osaamattomuudesta, kuten Iinan tapauksessa. Lapsella, jolla on oppimisvaikeuksia, on samanlainen oikeus osallistua niin sanotusti hauskoihin oppiaineisiin kuin muillakin oppilailta.

Koulun alkamista voidaan pitää suurena käännekohtana lapsen elämässä. Edessä olevan koulu-uran onnistuminen tai mahdollinen epäonnistuminen on yhteydessä aikuisilta saatuun tukeen, mutta myös luotuihin odotuksiin, luotuihin ennakoasenteisiin ja ensimmäisiin koulukokemuksiin, joita lapsi kohtaa uudessa elämänvaiheessaan. (Kuula

2000, 74–75.) Tutkimustuloksissani kävi ilmi, kuinka kahden haastatteleman nuoren ensimmäiset koulukokemukset ovat hyvin negatiivissävytteiset. Ensimmäisenä päivänä saatu jälki-istunto loi pohjan, johon Sannan ja linan koulupolut rakentuivat. Myös muuttoa, koulun vaihtoa sekä siirtymää alakoulusta yläkouluun voitaneen pitää merkittävinä käännekohtina lapsen ja nuoren elämässä, jossa vastaanottavalla koululla, luokalla ja opettajilla on suuri rooli, millaiseksi kokemukseksi koulunvaihdos muodostuu. Maijan tapauksessa hän ei integroitunut täysin osaksi uutta luokkayhteisöään vaan hän kohtasi uudessa koulussaan syrjintää, joka äityi vuosia kestäväksi kiusaamiseksi. Maija ei ollut tilanteessa kuitenkaan yksin, vaan hänen kahta kaveriaan voidaan pitää suojaavana tekijänä kiusaamista vastaan.

Vaikka haastattelemieni nuorten koulukokemukset ovat negatiivissävytteisiä ja koulunkäynti on yläkouluaikana kriisiytynyt, oli lohdullista huomata tarinoiden sisältävän myös kertomuksia asioiden järjestymisestä ja tilanteiden selviämisestä. Kriisiytynyt koulutilanne on lähtenyt purkautumaan pitkälti osallistumisella sukupuolisensitiivisiin kasvuryhmiin. Tosin Sannan kohdalla koillisluotsin toiminta osoittautui kasvuryhmien toimintaa merkityksellisemmäksi koulunkäynnin tueksi. Kasvuryhmän ja Koillisluotsin toiminta on hyvin samansuuntaista, samantyyppisiä toimintaperiaatteita noudattavaa, joten kahden tukimuodon päällekkäisyys Sannan kohdalla saattoi madaltaa toisen tuen, kasvuryhmän, vaikuttavuutta.

Kasvuryhmät koettiin merkityksellisiksi etenkin ryhmäläisten voimakkaan yhteenkuuluvuuden vuoksi. Kasvuryhmissä oli mahdollista kokea olevansa osa ryhmää, mikä koulussa oli joiltain oletettavasti jäänyt saavuttamatta. Vertaisryhmät ovat tärkeä osa nuorten maailmaa. Koulun ja etenkin oman luokan voi katsoa muodostavan yhden merkittävän vertaisryhmän nuorten arjessa. Kasvuryhmiin osallistuneilla nuorilla osa tuntui löytäneen koulunkäyntiä tukevan vertaisryhmän kasvuryhmästä, joilla on ollut selvä voimauttava vaikutus nuoriin ja heidän suhtautumisessaan kouluun, opiskeluun ja omiin peruskoulun jälkeisiin jatko-opintoihin. Kasvuryhmien yhteisöllisyys ja muodostuminen koulunkäyntiä tukevaksi vertaisryhmäksi ei kuitenkaan ole itsestänselvyys. Kasvuryhmiin valikoituvien nuorten heterogeeninen tausta ja lähtökohdat vaikeuttavat nuorten ryhmäytymistä ja ryhmäyttämistä.

Kasvuryhmissä myös oppilaiden huomioiminen, kohtaaminen ja osallistaminen sekä ryhmän toiminnan että oman koulunkäynnin suunnitteluun koettiin haastatteluissa merkittäväksi asiaksi. Kasvuryhmissä nuoret saivat positiivisia koulukokemuksia, mikä helpotti koulunkäyntiä jatkossa. Ryhmissä nuorille tarjotaan myös konkreettisia työkaluja oman koulunkäyntinsä parantamiseen. Näiden työkalujen avulla kulttuurinen mallitarina koululaisuudesta oli mahdollista sisäistää vähitellen myös osaksi omaa tarinaa.

Yksi kasvuryhmien toiminnan periaate on sukupuolisensitiivisyys (ks. Valkendorff 2012, 4-6). Kasvuryhmien sukupuolisensitiivisyys ei kuitenkaan tullut havaittavasti esille haastattelemieni nuorten kertomuksissa. Uskon, että sukupuolisensitiivisyydellä on merkitys ryhmien toiminnassa siitä huolimatta, etteivät nuoret nostaneet sen merkitystä esille tarinoissa. Kuten syrjäytymistä käsittelevässä kuvussa toin esille, on tyttöjen ja poikien ongelmien ilmenemisessä ja kehittymisessä eroja (Osler & Vincent 2003, 24). Tähän pohjaten on mielestäni perusteltua järjestää sukupuolisensitiivistä kasvuryhmätoimintaa syrjäytymisvaarassa oleville nuorille.

## *6.2 Luotettavuustarkastelu ja pohdinta*

Laadullisen tutkimuksen piirissä tutkija on itse oma tutkimusinstrumenttinsa, jolloin tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa päädytään viimekädessä tutkimusraportin läpinäkyvyyteen. Toisin sanoen tutkimuksen luotettavuus rakentuu tutkijan kyvyille perustella ja pohtia tutkimusprosessinsa aikana tekemiään ratkaisuja; lukijan on pystyttävä arviomaan, kuinka tutkija on tekemiinsä tulkintoihin päätenyt. Tällainen näkökulma korostuu etenkin narratiivisissa tutkimuksissa, joissa ei pyritä saavuttamaan todellisuutta objektiivisena, vaan tarkastellaan sitä erilaisina kertomuksissa rakentuvina konstruktioina. (Eskola & Suoranta 2001, 208–222).

Olen omassa tutkimusraportissani pyrkinyt kuvaamaan koko tutkimusprosessin erilaisine vaiheineen ja ratkaisuineen lukijalle mahdollisimman läpinäkyvästi. Paikoin etenkin aineiston analyysin tarkka kuvaus oli hankalaa. Tutkimusanalyysi on luonteeltaan heuristinen ja hermeneuttinen prosessi, jossa tutkijan intuitio on merkittävä analyysiprosessia ohjaava työväline (Ehrnrooth 1990, 37). Olen kuitenkin pyrkinyt

perustelemaan niin teoreettisia kuin tutkimusmenetelmällisiä valintojani, ja kuvaamaan lukijalle mahdollisimman selkeästi analyysiprosessini vaiheita niiltä osin kun se on ollut mahdollista.

Kvalitatiiviseen tutkimusperinteeseen nojaavan tutkijan on kiinnitettävä erityistä huomiota refleksiivisyyteen. Narratiivisessa tutkimuksessa tulokset ovat tutkijan tulkintoja aineistosta, ja ovat näin omalta osaltaan myös luomassa todellisuutta (Spector-Mersel 2010, 216-217). Itse muodostamani koulupolkutarinat sekä kasvuryhmiin liittyvät tarinat ovat omista lähtökohdistani muodostettuja kertomuksia. Tutkimustuloksiini ei siis pidä tulkita todellisuutta kuvaavina faktoina, vaan niihin tulee suhtautua yhtenä mahdollisena, minun lähtökohdistani tuotettuna todellisuutena. Jotta lukija voi vakuuttua tutkijan muodostamasta tarinasta, tutkimusaineiston kertojien oma ääni tulisi nousta selkeänä esille tutkimustuloksissa (Riessman & Speedy 2007 Spector-Mersel 2010, 218 mukaan). Jotta haastateltavieni nuorten ääni kuullaan, olen pyrkinyt sisällyttämään tekstiin mahdollisimman paljon haastateltavieni omaa puhetta. Lukuisten sitaattien lisäksi olen pyrkinyt käyttämään omassa tekstissäni mahdollisuuksien mukaan juuri niitä samoja sanoja ja ilmaisuja, joilla nuoret kertoivat omista koulukokemuksistaan.

Oma roolini läpi tutkimusprosessin on ollut kaikkea muuta kuin objektiivinen. Oma työni opettajana, kokemukseni kasvuryhmiin osallistuneiden nuorten kanssa työskentelystä ja ennen kaikkea minun ja haastattelemieni nuorten välinen opettaja-oppilas -suhde on luonut sen kontekstin, jossa proseminarityöni on syntynyt. Oma suhteeni haastattelemiini nuoriin on varmasti vaikuttanut siihen, millaisia tarinoita nuoret minulle kertoivat. Yhtäläillä yhteinen historiamme on ohjannut tekemääni analyysia ja tutkimustulosten tulkintaa. Minua tutkijana ja uskottavuuttani empirian tulkkina voitaisiin kritisoida juuri kokemuksieni suhteen sekä minun ja haastateltavien yhteisestä historiasta käsin. Itse kuitenkin uskon, etten olisi kyennyt tulkitsemaan ja ymmärtämään nuorten kertomuksia ilman, että minulla olisi ollut näin subjektiivinen lähtökohta aiheeseen.

Omasta näkökulmastani tarkasteltuna valittu tutkimusperspektiivi oli antoisa, mutta myös hyvin haasteellinen ja työläs. Vaikka uuteen tutkimusmenetelmään perehtyminen ja sen käyttöönotto oli työlästä, on narratiivisen tutkimuksen tekeminen ollut itsessään

täydellinen oppimiskokemus. Tämän lisäksi tutustuminen syrjäytymisvaarassa oleviksi määrittyvien nuorten koulukokemuksiin on antanut paljon aineksia oman opettajuuteni kehittämiseen.

Tarkoitukseni ei ole ollut osoittaa syyttävällä sormella koulua, koululaitosta, opettajia eikä nuoria itseään. Tarkoitukseni on ollut antaa ääni niille, joiden ääntä ei kuulla tai sitä ei ymmärretä. Olen pyrkinyt työssäni kertomaan sellaisten nuorten tarinat, joiden koulu-urat eivät ole noudattaneet ihannetta, yhteisesti asetettua normaalia.

Päämääränäni on ollut lisätä omaa ymmärrystä erilaisia nuoria kohtaan. Toivonkin oman proseminarityöni hyödyttävän ennen kaikkea itseäni ja omaa työtäni nuorten parissa.

Vaikka koululaitos ei instituutiona pysty vastaamaan yksin syrjäytymisen monisyiseen ongelmaan, on sen siitä huolimatta kiinnitettävä huomiota omaan toimintaansa ja pyrittävä omalta osaltaan toimimaan syrjäytymistä ehkäisevästi. Koulutuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä on lasten ja nuorten omien sosioekonomisten lähtökohtien tasoittaminen ja tasavertaisten mahdollisuuksien takaaminen nuorten tulevaisuudelle. Koulu ei voi toimia näiden tavoitteidensa vastaisesti ylläpitämällä nuorten syrjäytymistä aiheuttavia toimintatapoja ja rakenteita.

Kuten syrjäytymistä käsittelevässä kappaleessa esitin, on syrjäytyminen laaja ja monialainen ilmiö, ja sen tarkastelu ja ymmärtäminen vain koulun ja nuorten koulukokemusten näkökulmasta jää vajaaksi. Tärkeää olisikin selvittää nuorten kokonaistilannetta, kokemuksiaan koulusta, kodista sekä osallisuudestaan vertaisryhmistä sekä suhtautumisestaan itseensä, omiin kykyihin ja mahdollisuuksiinsa vaikuttaa omiin asioihinsa, jotta nuorten mahdollisesta syrjäytymiskehityksestä saisi kokonaisvaltaisemman kuvan. Proseminarityön puitteissa laaja-alaiseen ja näin kokonaisvaltaiseen ilmiöntarkasteluun ei kuitenkaan ole mahdollisuutta. Siksi rajasin työni näkökulman koulumaailmaan, sillä uskoin näin saavani työkaluja oman erityisopettajuuteni kehittämiseen. Syrjäytymisen ilmiö sen laajuudessaan on kuitenkin mielenkiintoinen ja haluaisinkin paneutua ilmiön tarkasteluun syvällisemmin ja kokonaisvaltaisemmin. Haluaisin saada mahdollisuuden tavata haastattelemani nuoret uudelleen ja kuulla sen hetkisiä elämäntarinoita ja tarkastella millaisia pääomia (ks. mm. Bourdieu 1997) nuorten kertomuksiin sisältyy. Mielenkiintoista olisi myös tarkastella

esimerkiksi sitä, millaisin selitysmallein nuoret itse määrittävät omia kokemuksiaan; miksi asiat menivät, kuten menivät. Mutta ennen kaikkea haluaisin kuulla niiden oppilaiden koulukokemuksia, jotka eivät reagoineet yhteydenottooni. Kuinka heidän koulupolku on kulkenut, mihin he ovat kiinnittyneet, ja millaisena he näkevät oman tulevaisuutensa?



## Lähteet

Aaltonen, T. & Leimumäki, A. 2010 Kokemus ja Kerronnallisuus – kaksi luentaa. Teoksessa Ruusu vuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino

Abbot, H. P. 2002. The Cambridge Introduction to Narrative. Cambridge: Cambridge University Press.

Alatupa, S., Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja, H. 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma - Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75.

Aristoteles 1997. Retoriikka. Runousoppi. Helsinki:Gaudeamus.

Bourdieu, P. 1997. The Forms of Capital. Teoksessa Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P. & Stuart Wells, A. (toim.) Education, Culture, Economy, Society. Oxford University Press. 46–58.

Ehrhrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus. 30–41.

Haarikko, H. & Kormano, A. 1994 Nuorten syrjäytyminen ja sen ehkäisyhankkeet. Elämänhallintaprojektin perusselvitys. Turun ja Porin lääninhallituksen julkaisuja 91/94. Turun ja Porin lääninhallitus. Kuntaosasto: Turku.

Heikkinen, H. L. T. 2007. Narratiivinen tutkimus –todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy.

Helne T, Karisto A (1992) Syrjäytymisen ongelma. Teoksessa Riihinen O (toim). Sosiaalipolitiikka 2017. Näkökulmia suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen ja tulevaisuuteen. WSOY: Juva, 517–531.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hotulainen, R. Luento 18.3.2013. Helsingin yliopisto.

Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa

Anttilainen, A. & Huotelin, H. 1996. Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuskasvatuksen 37.vuosikirja. BJT Kirjastopalvelu Oy: Helsinki.

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005 Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Jahnukainen, M. 1997. Koulun varjosta aikuisuuteen: entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Väitöskirja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Jokinen, A. 1999. Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Vuorovaikutus, toimijuus ja kulttuuri empiirisen tutkimuksen haasteina. Vastapaino, Tampere, 126–159.

Juhila, K. 1999. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. &

Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Vuorovaikutus, toimijuus ja kulttuuri empiirisen tutkimuksen haasteina. Vastapaino, Tampere, 160–198

Komulainen, K. 1998. Kotihiiriä ja ihmisiä. Retorinen minä naisten koulutusta koskevissa elämäkertomuksissa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Kuula, R. 2000, Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuu: University of Joensuu.

Laakso, K. 1992, Kouluvaikeuksien ennustaminen. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. Narrative Research. Reading, Analysis, and Interpretation. Applied Social Research Methods Series. Volume 47. Sage Publications.

Osler, A. & Vincent, K. 2003. *Girls and Exclusion. Rethinking the agenda.* RoutledgeFalmer. London.

Pinnegar, S. & Daynes, G. 2007. *Locating Narrative Inquiry Historically. Thematics in the Turn to Narrative.* Teoksessa Clandinin, D. J. (edit.) 2007. *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology.* Sage Publications. 1-35

Polkinghorne, D. E. 2007 *Validity Issues in Narrative Research. Qualitative Inquiry, Vol. 13 No 4, June 2007. s. 471-486*

Simola, H., Rinne, R. & Kivirauma, J. 2002. *Abdication of the Education State or Just Shifting Responsibilities? The appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland. Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 46, No. 3, 2002. s. 247-264*

Spector-Mersel, G. 2010. *Narrative research: Time for a paradigm. Narrative Inquiry 20:1, 204-224.*

Takala, M. 1992. *"kouluallergia" – yksilön ja yhteiskunnan ongelma.* Tampereen yliopiston kasvatustieteenlaitos, väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 335.

Taskinen, S. 2001. *Mitä tarkoitetaan lasten ja nuorten syrjäytymisellä?* Teoksessa Taskinen, S. (toim.) 2001. *"Huono ennuste". Mitä on lasten ja nuorten syrjäytyminen?* STAKES 10/2001. Stakesin monistamo, Helsinki.

Valkendorff, T. 2012. *Kaikki käy koulua –hanke. Nuorten koulupudokkuutta ja syrjäytymistä ehkäisemässä. Hankkeen arviointi 2012. Vielä julkaisematon.*

Valtioneuvosto. 2011. *Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 22.6.2011.* Luettavissa: <http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/fi.pdf>. Luettu 26.3.2013.