

Tyttöjen sosiaalisen vahvistamisen haasteet alakoulussa

Jarkko Riikonen

Opinnäytetyö

Humanistinen ammattikorkeakoulu

Joensuun kampus

Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutus-
ohjelma

21.4.2010

HUMANISTINEN AMMATTIKORKEAKOULU

Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma

OPINNÄYTETYÖN TIIVISTELMÄ

Työn tekijä Jarkko Riikonen	
Työn nimi Tytttöjen sosiaalisen vahvistamisen haasteet alakoulussa	
Työn ohjaaja Jatta Herranen	Sivumäärä 41
Tiivistelmä <p>Tytttöjen ja nuorten naisten masennuksesta ja henkisestä pahoinvoinnista on viime aikoina kirjoitettu lehdistössä paljon, ja eri mittarit antavat heidän masennuksestaan hälyttäviä lukemia. Kuitenkaan tyttöjen pahoinvoinnista ei ole juurikaan tehty tutkimusta. Tässä tutkimuksessa lähestyn asiaa aiemmin täysin tutkimattomasta näkökulmasta. Tutkimukseni lähtökohtana on se, että alakouluikäisille sosiaalista sopeutumista ja tunne-elämän tukea ja kuntoutusta tarjoavalla pienluokalla ei Joensuussa ole 2000 -luvulla ollut kuin kaksi tyttöä. Tämä tosiasia on merkittä, koska pohjois-karjalalaisista yläkouluikäisistä tytöistä taas lähes viidennes kokee olevansa vaikeasti tai keskivaikeasti masentuneita.</p> <p>Tämä tutkimus kertoo asiantuntijoiden, luokanopettajien ja erityisopettajien kertomana koulumaailman sukupuolisidonnaisista odotuksista ja siitä miksi tyttöjä ei ohjaudu tarvitsemiensa tukien piiriin. Haastattelututkimukseen osallistui yhteensä 15 opettajaa, jotka jokapäiväisessä työssään käsittelevät näitä asioita. Tutkimukseni osoittaa että tunne-elämän tukea antavalla pienluokalla ei ole tyttöjä siksi, että tytöt eivät yleensä käyttäydy aggressiivisesti. Haastateltujen yhtenevänenä näkemyksenä on se, että eniten tytöt (ja pojat) tarvitsevat aikuisilta turvallista huomiota ja keskittävää kuuntelemista. Kouluelämässä suureen rooliin nousee tutkimuksen mukaan myös eri sukupuolille ladatut rooliodotukset. Nämä roolimallit ovat nähtävillä sekä oppilaiden, että opettajien arkisessa toiminnassa.</p>	
Asiasanat tytöt, alakoulu, erityisopetus, masennus	

HUMAK UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Degree Programme in Civic Activity and Youth Work

ABSTRACT

Author Jarkko Riikonen	
Title Challenges of empowering girls in primary school	
Tutor Jatta Herranen	Number of pages 41
Abstract <p>Lately there has been a lot of debate in media about the depression of girls and young women. There are also plenty of different studies and statistics, giving alarming readings of their depression. However there is only little or none research done about it. Challenges of empowering girls in primary school -research approaches this issue from its own, previously completely unexplored perspective. The study is based on the fact that during the twenty-first century there have been only two girls in a small class which offers social integration and emotional support in Joensuu. This fact becomes very significant as almost one fifth of North Karelian girls of secondary school age feel that they are moderately or severely depressed.</p> <p>Narrated by the experts, classroom teachers and special education teachers, this study tells about the schools gender expectations and why girls are not directed to provided support systems. Answers to my questions are from the experts, people who in their daily work struggle on these issues, the teachers. Some of the answers this study got were simple. For example, why there are basically no girls at these small classes? The findings show, that it is because normally girls do not behave physically aggressive. And what do children and young people need. Answer is: adult's attention, the safe feeling of being heard. According to this study, role expectations play a great role in every day school life. These transparent expectations are visible in the daily actions of pupils and teachers.</p>	
Keywords girls, primary school, special education, depression	

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT	6
2.1 Laadullinen tutkimusote	6
2.2 Tutkimuksen kohderyhmä	7
2.3 Tutkimuksen toteuttamistapa ja luotettavuus	8
3 ALAKOULUIKÄISET TYTÖT	9
3.1 Lasten sosioemotionaalinen kehitys	9
3.2 Kehitykselliset tekijät	11
3.2 Sukupuolella on väliä	12
3.3 Häiriökäyttäytyminen	14
4 ERITYISOPETUS KOULUPOLUN TUKENA	17
4.1 Yleisopetusryhmän opettajan valmiuksista	18
4.2 Erityisopetus	21
4.3 Pienluokkaopetus Joensuussa	22
5 TULOKSET: JOTAIN VANHAA, JOTAIN UUTTA	23
5.1 Kadoksissa olevat tytöt	23
5.2 Sukupuolisidonnaiset roolimallit arkipäivän koulukasvatuksessa	25
5.3 Tyttöjen vahvuuden ja heikkoudet	25
5.4 Mikä auttaisi nuoria yläkouluun siirtymävaiheessa?	27
6 DISKUSSIO – VASTAUKSIA KYSYMYKSIIN	30
LÄHTEET	34
LIITTEET	
Liite 1: Haastattelukysymykset	37
Liite 2: Perusopetuslaki § 11, 16, 17 ja 18	38
Liite 3: Erityisopetuksen kaavio	41

1 JOHDANTO

Joensuun kantakaupungin alakoulujen oppilaille annetaan sopeutumista ja tunne-elämän kehitystä tukevaa ja kuntouttavaa opetusta (vanhalta nimeltään ESY -opetus) kootusti yhdessä koulussa. Oman työni puitteissa vierailen tällä koululla usein. Syksyllä 2008 kysyin eräältä pienluokanopettajalta, missä suhteessa hänen oppilaissaan on poikia ja tyttöjä. Opettaja naurahti, ettei hänellä ei ole 2000 -luvulla ollut ainuttakaan tyttöoppilasta. Hän kertoi, että yläkouluikäisistä sairaalakoulun psykiatrasta tukea tarvitsevistä oppilaista suurin osa on tyttöjä. Opettajan kertoma herätti välittömästi mielenkiintoni, ja haluan tällä tutkimuksellani selvittää tähän ilmiöön liittyviä seikkoja. Ensinnäkin haluan etsiä syytä siihen, miksi alakouluikäisiä tyttöjä ei ohjaudu sopeutumista ja tunne-elämän kehitystä tukeville pienluokille. Tutkimusta tehdessäni useat haastattelemani ammattilaiset hämmästyivät tutkimukseni aihetta. Mielestäni parhaiten tällaista vilpittöä hämmästyä kuvaa erään erityisopettajan kysymys: ”Pitäisikö siellä sitten olla tyttöjä?”. Mieltäni askarruttaa kysymys siitä, eikö tytöillä ole tämänkaltaisia vaikeuksia, vai eikö niitä vain osata huomioida perusopetusluokissa. Koska tyttöjen pahoinvointi yläkouluikäisissä on tilastojen mukaan lisääntynyt, haluan myös tarkastella mitä alakoulussa voitaisiin tehdä toisin, jotta tyttöjen siirtyminen yläkouluun sujuisi kivuttomammin.

Tyttöjen syrjäytymistä ja masennusta on vakavasti syytä tutkia ja pohtia. Esimerkiksi Sosiaali- ja terveysministeriön vuonna 2008 tekemän kouluterveyskyselyn mukaan pohjois-karjalalaisista 8. ja 9. luokkalaisista tytöistä 18 prosenttia koki olevansa ”keskivaikeasti tai vaikeasti masentuneita”. Pojilla vastaava lukema oli 7 prosenttia. Tyttöjä kyselyyn osallistui 1708, mikä tarkoittaa sitä, että 307 vastaajaa kokee olevansa masentunut (Stakes).

Tilastokeskuksen tutkimuksen mukaan 2000–2008 välisenä aikana nuorten naisten osuus itsemurhatilastoissa lisääntyi voimakkaasti. Voimakkainta lisääntyminen oli alle 20 -vuotiaiden kohdalla, mutta myös 20–29 -vuotiaissa tapahtui käänne huonompaan päin. 1990 -luvulla naisten itsemurhatilastoissa alle 20 -vuotiaiden osuus oli 14,7 prosenttia ja nyt se on noussut 26,4 prosenttiin. Vuosina 2000–2008 Pohjois-Karjalassa kahdeksan naista surmasi itsensä, heistä puolet (neljä) oli 15–19 -vuotiaita (Liikamaa 2009.)

Tyttöjen pienluokkaopetuksen tarpeesta on helppo saada suusanallisia mielipiteitä, mutta kirjallisuudessa aiheesta ei ole juuri kirjoitettu. Yleisesti ottaen näyttää siltä, että pienluokkien pojista on kyllä tutkimuksia, mutta tytöistä ei. Tutkimuksessani haluan myös tarkastella, onko tyttöjen osuus pienryhmissä samanlainen ympäri Suomea.

2 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT

2.1 Laadullinen tutkimusote

Alakouluikäisten tyttöjen pahoinvointi on aihe, jota ei tältä kannalta ole juurikaan tutkittu. Tarvetta tällaiselle ennakkoluulottomalle näkökulmalle varmasti on, joten tutkimusnäkökulmani on perusteltu. Koska halusin nimenomaan ymmärtää MIKSI tyttöjen tilanne on mikä on, valitsin laadullisen, eli kvalitatiivisen tutkimusotteen opinnäytetyöhöni. Kvalitatiivista tutkimusta verrataan usein kvantitatiiviseen tutkimukseen. Siinä missä kvalitatiivinen nähdään usein pehmeänä, tavallaan feminiininä menetelmänä, on kvantitatiivinen puolestaan kova, maskuliininen tapa tutkia asiaa. Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kokonaisvaltaisesti ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä, sen tarkoitusta ja merkitystä. Lähtökohtaisesti laadullinen tutkimus on hypoteesivapaata, eli tutkimus ei lähde tutkijan valistuneesta arvauksesta, vaan pyrkii kuulemaan tutkittavia tahoja sekä ymmärtämään heidän näkökulmiaan. (Eskola & Suoranta 2008, 13–18.)

Olen haastatellut tutkimustani varten Joensuussa 15 tämän alansa asiantuntijaa, erityislastentarhanopettajasta yliopiston amanuenssiin, pääpainon ollessa erityisopettajissa ja perusluokanopettajissa. Haastatellessani pääasiassa vain yhden kaupungin työntekijöitä, ymmärrän tutkimusmateriaalini olevan varsin paikallista ja kontekstiin sidottua. Omassa kontekstissään tutkimukseni on mielestäni varsin kattava, sillä tämän alueen pienluokkaopettajat ovat tutkimuksessa varsin kattavasti edustettuina. Jotta tutkimusta voisi paremmin yleistää, on tutkimusta varten puhelin-haastateltu seitsemältä muulta vastaavan kokoiselta paikkakunnalta alan asiantuntijoita. Heidän kertomansa laajentaa materiaalia siinä määrin, että yleistettävyyttä voidaan aikakin harkita.

2.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimusta aloittaessani minulla oli neljä kysymystä, joihin halusin löytää vastaukset;

1. Miksi tyttöjä ei ole ESY -tyyppisillä pienluokilla?
2. Eikö tytöillä ole vastaavia vaikeuksia, vai eikö niitä huomata?
3. Miten yläkouluun siirtymistä voisi helpottaa?
4. Mikä on tilanne muissa kaupungeissa?

Tutkimuskysymyksiini vastausten saamiseksi kysyin niitä opettajilta itseltään. Ensimmäistä kysymystä, miksi tyttöjä ei ole pienluokilla, kysyin erityisluokanopettajilta. Toista kysymystä tyttöjen ongelmista ja niiden havaitsemisesta, kysyin luokanopettajilta. Kysymykseen numero kolme sain vastauksen molemmilta ryhmiltä. Neljättä kysymystä selvitin eri kaupunkien erityisluokista tietävien tahojen kanssa, tarkoitukseni saada tutkimukselleni laajempaa yleistettävyyttä.

Tutkimukseni perustuu kahteen yleisopetusluokanopettajien ryhmähaastatteluun sekä yksittäisten pienluokkaopetuksen erityisasiantuntijoiden yksilöhaastatteluihin. Mielestäni tutkimuksen tärkein haaste oli selvittää tyttöjen tilannetta yleisluokkaopetuksessa, siksi määritin luokanopettajien haastattelut pääkyselyiksi. Pääkyselyt tein harkinnanvaraista otantaa käyttäen kahdessa varsin erilaisessa alakoulussa. Valitsin nämä koulut luettuun teoriaan perustuen, sekä ennen kaikkea yksilöhaastatteluissa saamiini tietoihin ja näkemyksiin. Tietyt koulut valikoituivat tutkimukseeni niiden oletettujen sosiaalisten ympäristöjen mukaan. Ensimmäinen koulu sijaitsee sellaisessa kaupunkilähiössä, jonka oppilaaksiottoalueella on paljon suuria vuokrakerrostaloja ja josta siirtyy suhteessa paljon oppilaita ESY -tyyppiseen pienryhmäopetukseen. Toinen koulu toimii maaseutu-ympäristössä, perinteisenä kyläkouluna, jossa oletettavasti sosiaaliset verkostot ovat tiiviimpiä. Tällä oletetun erilaisuuden hakemisella pyrin laajentamaan tutkimusmateriaalia ja vertaamaan erilaisia sosiaalisia ympäristöjä. Opettajien oppilaisiin kohdistuneissa sukupuolisidonnaisissa odotuksissa nämä koulukohtaiset erot eivät kuitenkaan näkyneet.

2.3 Tutkimuksen toteuttamistapa ja luotettavuus

Luokanopettajia haastattelin molemmilla kouluilla puolistrukturoituina ryhmähaastatteluina, jolloin haastateltavat kuulivat toistensa vastaukset ja saattoivat reagoida niihin vapaasti. Tämä menetelmä johti siihen, että keskusteluista tuli vapaamuotoisia ja haastateltavat jatkoivat toistensa ajatuksia. Toki joistain seikoista tuli myös eriäviä mielipiteitä. Näissä haastatteluissa kysyin tyttöjen ja poikien vahvuuksista ja heikkouksista, sekä opettajan työstä luokkayhteisössä. Haastattelukysymykset ovat liitteenä 1. Haastatteluja tehdessäni havaitsin, että haastattelukysymyksiä oli määrällisesti liikaa. Kysymykset tulivat usein vastatuiksi yhdellä vastauksella sekä tyttöjen että poikien osalta, vastaajien vertaillessa sukupuolien ominaisuuksia. Jos kysymyksiä olisi ollut vähemmän, olisi yksittäisten kysymysten pohtimiseen jäänyt enemmän aikaa. Erityisopettajia ja muita asiantuntijoita haastattelin henkilökohtaisesti heidän työpaikoillaan. Nämä asiantuntijatahot valikoituivat haastateltaviksi heidän edustamiensa tahojen kautta ja koska he edustivat oman alansa ja työpaikkansa tietotaitopääomaa.

Tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi haastattelut on siis tehty sekä ryhmä- että yksilöhaastatteluina, jolloin aineistotriangulaatio eli eri tavoin hankittu aineisto saadaan hankituksi. Haastattelujen analysointi tapahtui osin jo itse haastattelutilanteessa, kirjoittaessani vastauksia paperille. Myöhemmin tehdyn litteroinnin jälkeen ryhmittelin vastaukset teemoittain aihepiireihin, jotka löytyvät kohdasta 5 TULOKSET. Haastattelujen tulokset analysoin yksin ja uskon, että aineistosta olisi löytynyt muitakin näkökulmia. Tutkimuksen vahvistettavuus on siksi haasteellista. Käytin aineistoa kuitenkin juuri sen aiheen tutkimiseen, mihin sen olin kerännytkin, joten tuloksilla mielestäni on uskottavuutta. Koska haastatteluaineistoni oli suhteellisen pieni, hain lisänäkemystä muista kaupungeista. Tuloksia voi yleistää laajemmin ja ne ovat käyttökelpoisia sillä perusteella, että useat teoriat vahvistavat tämän tutkimuksen tuloksia.

3 ALAKOULUIKÄISET TYTÖT

Tutkimuksessani käsitellään alakouluikäisiä eli 7–12 -vuotiaita tyttöjä, poikia täysin unohtamatta. Tästä ikävaiheesta voidaan käyttää myös termiä keskilapsuus (Pulkkinen 2002, 105). Keskilapsuudessa ihminen kasvaa ja kehittyy paitsi fyysisesti ja älyllisesti, myös tunne-elämältään. Tyttöillä juuri tämä ikä näyttää olevan hyvin kriittinen, sillä murrosiän alkaessa ja yläkouluun siirtyessä riski masennukseen tai muunlaiseen pahoinvointiin kasvaa. Seuraavissa luvuissa tarkastelen lasten sosiaaliemotionaalista kasvua, mikä on normaalia ja minkälaisen asioiden pitäisi herättää vanhempien ja opettajien huolta.

3.1 Lasten sosioemotionaalinen kehitys

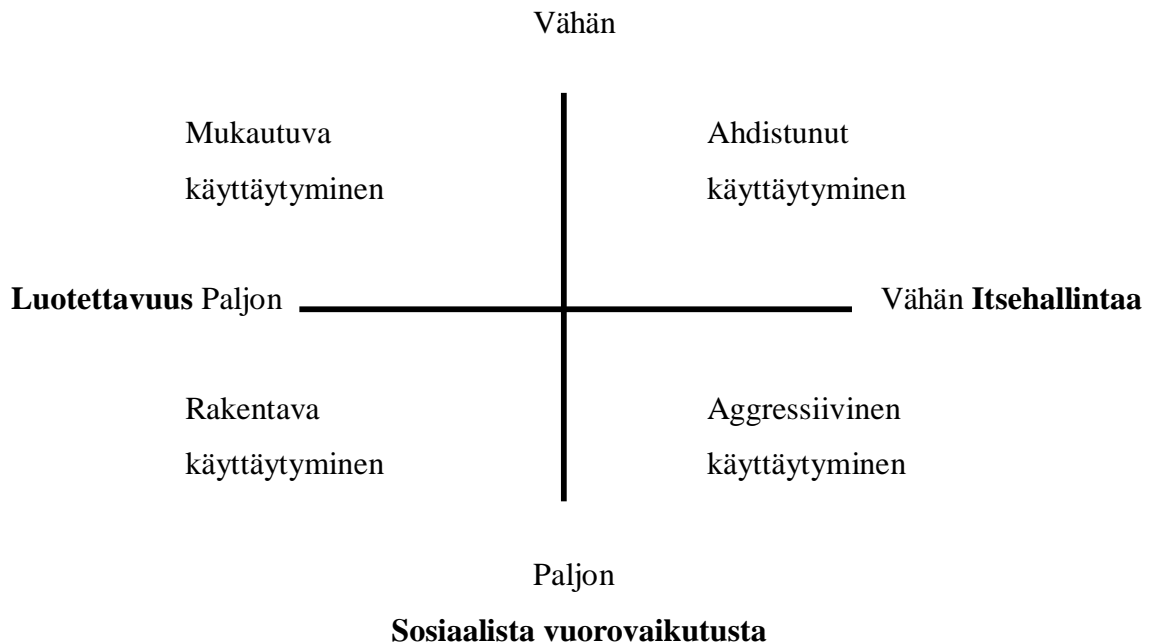
Alakouluikässä lapsi opettelee vuorovaikutussuhteita toisiin ihmisiin, sosiaalisuutta, empatiaa ja moraalialueita. Vanhempien ja muiden aikuisten antama malli ja psyykinen turvallisuus ovat lapselle tässä(-kin) vaiheessa tärkeitä. Vaikka vanhemmilla onkin edelleen keskeinen rooli lapsen elämässä, kuuluu lapsen suuntautua aiempaa enemmän ikätovereihin ja ystävyys-suhteisiin. Jotta lapsi voi oppia löytämään paikkansa yhteisössä, pitää hänen saada kokemusta muihin kuulumisesta. Mikäli lapsi jää ilman tällaista ryhmäytymistä, eikä koe olevansa kenellekään tärkeä tai hyödyllinen, hän syrjäytyy. (Pulkkinen 2002, 112.)

Ryhmässä toimiessaan lapsi oppii sääntöjen ja tapojen merkityksen, sekä ennen kaikkea ymmärtämään ja hallitsemaan omia tunteitaan ja tarpeitaan. Kun ymmärtää omia tunteitaan, voi oppia ymmärtämään toisten tunteita eli tuntee empatiaa. On tärkeää, että tällaisissa lasten ryhmissä olisi mukana aikuinen, sillä ilman ohjausta ja tukea lapsi saattaa jäädä kehityksessään itsekeskeiselle tasolle. Mitä paremmin lapsi oppii nämä yksilönä sekä ryhmänjäsenenä toimimisen mallit, sitä paremmin hän kykenee itse hallitsemaan käyttäytymistään ja toimintaansa. Sosiaalisten taitojen heikkous uhkaa lapsen sosiaalista kehitystä sekä suhteita ikätovereihin ja opettajiin. Lapsen on tärkeää saada kokea onnistumisia ja toisten ihmisten antamaa arvontoa, sillä tämä kasvattaa hänen omaa itsekunnioitustaan. (Pulkkinen 2002, 113.) Paitsi saada olla ryhmänjäsen, tulee lapsen saada olla ajoittain itsekseen. Lapsi, jonka elämässä on paljon aktiviteetteja,

tarvitsee hetkittäin yksinoloa, sillä itsekseen pärjääminen kasvattaa itseluottamusta (Jarasto & Sinervo 1998, 124). Lapsen yksinolosta tulee huolestua, mikäli lapsen ei ole hyvä olla. Tällainen pahoinvointi voi näkyä esimerkiksi vetelehtimisellä tai kiinnostuksen puutteena. Ihmislapset ovat kaikki erilaisia, jotkut viihtyvät enemmän itsekseen, toiset ryhmissä ja jokaisella on oikeus olla omanlaisensa. (Jarasto & Sinervo 1998, 125.)

Alakouluikäisen lapsen moraalinen kehitys jakautuu neljään vaiheeseen, joista jokainen vaihe muuntaa hänen käsitystään säännöistä. Ensimmäisessä vaiheessa (7–8 v.) itsekeskeinen lapsi oppii tiedostamaan sen, että toisillakin on omia sosiaalisia näkökulmia, eivätkä ne välttämättä ole samanlaisia kuin hänen omansa. Toisessa vaiheessa (8–10 v.) lapsi osaa asettaa itsensä toisen asemaan ja kykenee arvioimaan tämän tunteita ja toimintaa. Kolmas vaihe (10–12 v.) tuo mukanaan kyvyn tarkastella omaa ja toisten näkökulmaa vastavuoroisesti ja rinnakkain, eli lapsi oppii tarkastelemaan asiaa ulkopuolisen silmin. Viimeisessä eli neljännessä vaiheessa, varhaisnuoruudessaan, lapsi oppii myös yhteisen näkökulman eli sosiaalisten normien välttämättömyyden - sen, mikä on moraalisesti oikein ja väärin. (Pulkkinen 2002, 114–115.) Kaikissa näissä kehitysvaiheissa lapsi tarvitsee ulkopuolista tukea, vuorovaikutusta ikätovereihin ja aikuisiin. Kautta aikojen aggressiivisuudella on ollut tärkeä rooli ihmissuvun olemassaolon kannalta. Nykyisin aggressiivisuutta ei kuitenkaan juuri tarvita suvun säilyttämiseksi ja siten tunteiden säätely, ennakoitavuus eli luotettavuus, on noussut arvostetuksi luonteenpiirteeksi. Tunteiden säätely koskee niitä tunteita, joita näytetään ulospäin. Heikko itsehallinta käsitteenä viittaa siihen, että tunteiden säätelykyky on vähäistä, jolloin tunteet saavat helposti vallan ja sumentavat harkintakykyä. (Pulkkinen 2002, 69.)

Kirjassaan ”Mukavaa yhdessä” psykologian professori Lea Pulkkinen (2002, 53) kuvaa lapsen sosioemotionaalisen käyttäytymisen piirteitä kuviolla, joka ilmentää lapsen itsehallinnan määrävyyttä hänen käyttäytymistavoissaan (Kuvio 1). Itsehallinta, eli se, miten hän osaa säädellä omia tunteitaan ja niiden esilletuontia, sekä hänen sosiaalisten vuorovaikutussuhteidensa määrä, ratkaisee kuvion mukaan käyttäytymisen erilaisissa tilanteissa.



Kuvio 1. LAPSEN SOSIOEMOTIONAALINEN KÄYTTÄYTYMINEN

3.2 Kehitykselliset tekijät

Kehitykselliset riskitekijät sekä niiltä suojaavat tekijät määräävät ihmisen elämänsuuntaa. Henkilön ympäristön, perheen ja hänen itsensä tekemät asiat vaikuttavat hänen kehitykseensä yksilönä. Tekijät voivat olla joko positiivisia tai negatiivisia. Negatiivisia tekijöitä kutsutaan riskitekijöiksi. Lapset kehityksen riskitekijöitä voivat olla esimerkiksi perheväkivalta tai lapsen oma heikko tarkkaavuuskyky. Suojaavia tekijöitä lapsen kotona ovat vanhempien hyvä keskinäinen suhde, lapsen hyvä suhde isään, äidin huolehtivainen suhde lapseen ja ruumiillisesta kurittamisesta pidättäytyminen. Kodin ulkopuolisista suojaavista tekijöistä voidaan ottaa esimerkiksi oppilaan hyvä, ymmärrystä saava suhde opettajaan. (Pulkkinen 2002, 210–212.)

Yksilökohtaisia kehitystekijöitä ovat sukupuoli, temperamentti, älykyys, itsetunto, mielikuvitus ja kiintymyssuhteet. Perhetasolla vastaavasti aviolliset suhteet, perhesuhteet, sukulaissuhteet ja vanhempien työllisyys vaikuttavat yksilön kehitykseen. Ympäristön vaikuttavia asioita ovat turvallisuus, koulutuksen laadukkuus, ympäröivät aikuiset ja naapurusto sekä harrasteet. (Sinkkonen 2007, 8–9.) Lämmin ja turvallinen suhde vanhempiin, turvallinen ympäristö, monet turvalliset aikuiskontaktit, laadukas

koulu- ja harrastusympäristö, vanhempien turvallinen parisuhde ja lapsen oma rauhallinen temperamentti ovat selkeästi kasvua suojaavia tekijöitä. Vastaavasti rauhattomuus ja turvattomuus lapsen ympäristössä ja/tai perheessä ovat riskitekijöitä hänen kasvuun. Valitettavasti epäsuotuisilla tekijöillä on taipumusta kasaantua. Mikäli lapsi asuu sosiaalisesti haasteellisella alueella ja ekonomisesti haasteellisessa perheessä on todennäköisempää, ettei vanhemmilla ole riittävästi voimavaroja lapsen riittävään huomiointiin ja hänen tarpeisiinsa reagointiin. (Sinkkonen 2007, 11.)

Vaihtoehtoisesti lapsen sosiaalis-emotionaalista kehitystä tukevat asiat voidaan jakaa myös kahteen osa-alueeseen; ulkoiseen ja sisäiseen. Ulkoisista seikoista ylitse muiden nousevat lapsuusaikaiset kontaktit läheisiin ihmisiin, etenkin äitiin. Varhaisessa lapsuudessa koetut ihmissuhteiden vaikeudet ovat yhdistäviä tekijöitä psyykkisten ongelmien synnylle. Näitä vaikeuksia syntyy esimerkiksi silloin, kun lapsessa on jotakin, johon vanhempien kyvyt eivät riitä vastaamaan. (Pihlaja 2005, 216.) Sisäisistä, eli lapsesta itsestään löytyvistä, voimavaroista seuraavien katsotaan tukevan hänen kehitystään sosiaalisissa suhteissa: kyky empatiaan, ystävällinen luonne, korkea aktivaatiotaso, itsenäisyys, hyvä motoriikka ja havaintokyky, kielellinen lahjakkuus ja hyvä käsitys itsestä. (Pihlaja 2005, 214–215.) Karkeasti arvioituna voidaan sanoa, että mikäli lapsella ei näitä kykyjä ole, kasvaa todennäköisyys sosiaaliseen sopeutumattomuuteen.

3.3 Sukupuolella on väliä

Sukupuoli ei ole vain biologinen seikka, jolla viitataan ruumiillisiin eroihin tyttöjen ja poikien välillä, vaan se vaikuttaa myös sosiaalisessa ja kulttuurisessa viitekehityksessä. Nämä tekijät vaikuttavat siihen, että tyttöihin kohdistuu erilaisia odotuksia kuin poikiin. Usein näemme lapset sukupuoltensa edustajina emmekä yksilöinä. Sukupuoli näyttäytyy merkittävänä tekijänä lasten kehityksessä. Pojat käyttäytyvät yleisemmin aggressiivisesti ja hyperaktiivisesti, niin sanotusti ulkoisen kasautumisen väylän kautta. Tytöille keskeisimmäksi on osoittautunut sisäinen väylä, joka liittyy yksilön käsityksiin omasta itsestään ja omista mahdollisuuksistaan. Lapsena mahdollisesti koettu epäonnistuminen seuraa henkilöä aikuisuuteen asti, vaikuttaen hänen käyttäytymismalleihinsa. (Sinkkonen 2007, 9–10.)

Kouluissa on kirjoittamattomat säännöt erikseen pojille ja tytöille. Nämä erot ovat yhteiskunnan ja oman kulttuurimme sanelemia. (Seppovaara 1998, 44.) Opetuksen sisältämät stereotyyppit välittävät yhteiskunnan asettamia roolimalleja oppilaille piilo-opetussuunnitelman tavoin. Piilo-opetussuunnitelma opettaa oppilaat kuuliaisiksi ja se kohdistuu etupäässä tyttöihin. Pojille se tarjoaa aktiivista, kilpailullista roolia, vastaavasti tytöille tarjotaan passiivista, epä-älyllistä ryhmänjäsenen roolia. Tytöiltä odotetaan tunnollisuutta, siisteyttä ja tunteiden sekä ruumiin hallintaa. Mikäli tyttö menestyy opinnoissaan, hän ei ole lahjakas, vaan tunnollinen. (Antikainen & Koski & Rinne 2006, 248.) Vaikka koulut ovat sukupuolineutraaleja, on käytänteissä silti tyttöjä sekä poikia syrjiviä mekanismeja. Perinteisesti esimerkiksi poikia kiinnostavia urheilu-suorituksia on pidetty suuressa arvossa, jopa koulumenestyksen kustannuksella. Oppilaiden on luotava selviytymiskeinot sukupuolineutraalin koulun ja sukupuolen mukaan jaetun arjen välillä. Usein tämä ristiriita ratkaistaan vastarintana, jota pojat ilmaisevat aggressiivisemmin kuin tytöt. Yhteiskunnan asenteista johtuen tyttöjen vastarinta ja mahdollinen aggressio koetaan ongelmana ja siitä rangaistaan ankarammin. (Seppovaara 1998, 45.) Varmaankin tästä johtuen tyttöjen vastarinta ilmenee yleensä hiljaisuutena, ”verhottuina katseina” ja ”mekkoon mutisemisena”. Tällainen käytös malli puolestaan vahvistaa oletusta tyttöjen kiltteydestä ja passiivisuudesta, sekä antaa väärää signaalia siitä, että tytöillä olisi vähemmän ongelmia kuin pojilla. (Antikainen & Koski & Rinne 2006, 248–249.)

Aggressiivinen käyttäytyminen on yksi niistä seikoista, jonka perusteella oppilas saatetaan siirtää pienluokkaopetukseen. Tutkimusten perusteella lapsi alkaa ilmentää suuttumustaan, aggressiivisia tunteitaan, jo neljän kuukauden ikäisenä. Kouluikään tultaessa lapsen aggression määrä vähenee ja kohdistuu varhaislapsuuden välineistä kohti henkilöitä ja muuttuu vihamieliseksi. Tutkimusten mukaan varhain ilmenevien ristiriitojen voimakkuus on yhteydessä äidin depressiivisyyteen. Jos lapsi käyttäytyy aggressiivisesti jossakin kehitysvaiheessa, käyttäytyy hän samoin todennäköisesti muussakin iässä. (Pulkinen 2002, 63–65.) Äidin depressio, mielen alakulo, masentuneisuus, on siis vaikuttava tekijä lasten aggression kehityksessä. Jos äidin depressio on saanut alkunsa jo alakouluiässä, saadaan valmiiksi noidankehä, joka sortaa lapset sukupolvia ylittävään aggressiokehään.

Sukupuolten väliset erot aggression ilmaisussa ovat nähtävissä jo ennen kouluikää ja ne saavuttavat huippunsa 11 -vuotiaana. Pojille tyypillistä on ilmaista aggressiota tappelemalla, tytöt puolestaan ilmaisevat vihan tunteensa epäsuorasti tai sosiaalisia suhteita manipuloivasti. Epäsuorassa aggressiivisuudessa tytöt ja pojat ovat samantasoisia, fyysisessä aggressiivisuudessa pojat ovat aktiivisempia. (Pulkkinen 2002, 63–65.)

3.4 Häiriökäyttäytyminen

Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet on perinteisesti nähty lapsen, oppilaan yksilöllisenä ongelmana. Usein nämä vaikeudet ilmenevät ongelmina vuorovaikutuksessa ja/tai tunne-elämän ilmaisussa. Perinteiselle näkemykselle vaihtoehtona pidetään ekologista lähestymistapaa, jossa ongelmaa ei haeta vain lapsesta, vaan laajemmin hänen elinpiiristään ja lähiympäristöstään. (Pihlaja 2005, 218–219.) Tällöin myös asian hoito ei keskity lapseen, vaan laajemmin myös hänen ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen. Suomessa vuonna 2008 erityisopetukseen otettiin ”Tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus” -perusteella 2 937 oppilasta (Tilastokeskus 2009).

Mitä tarkoitetaan häiriökäyttäytymisellä? Riitta Seppovaara kokosi vuonna 1998 kirjaansa termejä, joilla käyttäytymishäiriöisiä lapsia on Suomessa 1900-luvulla kuvattu. Adjektiiveina on käytetty eri aikoina muun muassa näitä sanoja: pahatapaisten, käyttäytymishäiriöitä osoittavat lapset, nuoret rikoksentekijät, tunne-elämältään häiriintyneet, kouluun sopeutumattomat ja sosiaalisesti sopeutumattomat. (Seppovaara 1998, 7–8.) Kuvaavia sanoja on vielä paljon lisääkin ja terminologia vaihtuu edelleen varsin nopeasti. Nykyinen suuntaus pyrkii kääntämään negatiivisen latauksen omaavia termejä positiivisiksi, enää ei esimerkiksi puhuta syrjäytymisen ehkäisystä (kaksi negatiivista sanaa), vaan sosiaalisesta vahvistamisesta. Tämän hetkisiä termejä lienevät ”tunne-elämän häiriö” ja/tai ”sosiaalisesti sopeutumaton”.

Miksi yleensäkin tarvitsee luokitella tai diagnosoida lapsia? Tälläkin asialla on sekä hyvät että huonot puolensa. Esimerkiksi lapsen vanhemmat saattavat tuntea suurta voimattomuutta lapsen oireiden edessä pohtiessaan, miksi lapsi toimii kuten toimii.

Mikäli oireille saadaan jokin nimi, vanhempien on usein helpompi ymmärtää lastaan sekä arvioida ja ennakoida hänen käyttäytymistään. Toisaalta luokittelu harvoin osuu täydellisesti kohdalleen ja lapsi saattaa vaikkapa leimautua koulussaan. (Ladonlahti 2003, 124–125.) Jotta tätä tutkimusta olisi helpompi lukea, on alle listattu yleisimpiä käyttäytymishäiriöihin liittyviä termejä. Ensin luetellaan yleisimpiä häiriöitä tai oireita, jotka vaikuttavat pienluokkasijoituksiin, sitten koulunkäyntiin liittyviä termejä.

Tarkkaavuushäiriö, eli ADD (Attention Deficit Disorder). Tarkkaavuushäiriön kriteerinä pidetään sitä, että henkilöllä on ainakin kuusi seuraavista oireista ja ne ovat kestäneet vähintään puoli vuotta. Henkilö 1) ei huomaa yksityiskohtia ja tekee huolimattomuusvirheitä, 2) hänellä on usein toistuvia vaikeuksia keskittyä, 3) hän ei näytä kuuntelevan, 4) hän jättää usein seuraamatta ohjeita, 5) hänellä on vaikeuksia tehtävien ja toimien järjestämisessä, 6) hän on haluton pitkäkestoiseen ponnisteluun, 7) hän kadottaa usein esineitä, 8) hän häiriintyy helposti ja 9) hän unohtaa usein asioita. Sekä ADD:n että ADHD:n diagnosoinnin perusteena pidetään sitä, että oireesta on ollut merkittävää haittaa koulussa ja kotona (Kuorelahti 2003, 128–129). Hyperaktiivisilla (AHDH) lapsilla on enemmän käyttäytymisen ja tekemisen ohjaamisen ongelmia kuin taas lapsilla, joilla on tarkkaamattomuutta (ADD), on suurempi riski kärsiä masennuksesta ja ahdistuneisuudesta.

Tarkkaavuus- ja ylivilkkaushäiriö, eli ADHD (Attention Deficit and Hyperactivity Disorder), on ollut kansainvälisessä käytössä vuodesta 1994. Yliaktiivisuus näkyy lapsesta helposti ulospäin. Diagnosoinnissa puolen vuoden ajalla on kolmen seuraavista oireista ilmennyttävä; 1) henkilö liikuttelee usein hermostuneesti käsiään tai jalkojaan ja/tai kiemurtelee istuessaan, 2) hän poistuu usein paikaltaan luokassa tai muissa tilanteissa, 3) hän juoksentee sopimattomissa tilanteissa, 4) hänellä on usein toistuvia vaikeuksia leikkiä rauhallisesti, 5) hän on usein ”jatkuvasti menossa” ja 6) hän puhuu usein ylettömästi. (Närhi 2006, 91.) Tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriön oireet, hyperaktiivisuus ja impulsiivinen käytös, diagnosoidaan useammin pojilla. Tyttöjen ADHD on usein luonteeltaan erilainen eikä siinä esiinny yliaktiivisuutta. (Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoitopiiri.) Suhteellisesti neljästä ADHD -diagnoosista kolme on pojille, yksi tytöille. Ei ole olemassa näyttöä siitä, esiintyykö pojilla ADHD -häiriötä useammin kuin tytöillä, vai onko ero sukupuolien erilaisessa diagnosoinnissa. Eräänä syynä sukupuolten väliseen eroon on se, että ADHD yhdistetään poikien häiritsevään

käytökseen. Tyttöillä ADHD voi ilmetä esimerkiksi taipumuksena unohteluun ja alisuorittamisena koulussa, tai heidän voi olla vaikeaa organisoida asioita sekä suoriutua tehtävistä. Kun ADHD -oireyhtymää sairastavat pojat ovat usein yliaktiivisia, tytöt vastaavasti pysyttelevät omissa maailmoissaan. Tästä syystä tytöille ei myöskään tehdä ADHD -diagnooseja yhtä helposti kuin pojille. (Montaque 2009.)

Aspergerin oireyhtymä on autismin kirjoon kuuluva neurobiologinen keskushermoston kehityshäiriö, joka aiheuttaa vaihtelevia toiminnan esteitä. Asperger -henkilöllä aistien välittämä tieto ja sen tulkinta on yksilöllistä ja eriasteisesti poikkeavaa. Oireyhtymälle on tyypillistä, että henkilö ymmärtää asioiden merkityksiä ja mieltää ympäristöään eri lailla kuin muut. Käyttäytymisessä havaittavia piirteitä ovat: vaikeudet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kommunikoinnissa, paneutuminen erityisiin mielenkiinnon kohteisiin, vaikeus asettua toisen ihmisen asemaan sekä poikkeavat reaktiot aistiärsykkeisiin. Aspergerin oireyhtymässä ei ole kyse psyykkisestä sairaudesta eikä kasvatuksen tuloksesta. (Autismiliitto 2009.)

Käytöshäiriö (Conduct Disorder) termiä käytetään silloin, kun nuori toistuvasti rikkoo ikäkauteensa nähden tarkoituksenmukaisia käytöstapoja ja sosiaalisia normeja. Tähän liittyy fyysistä aggressiivisuutta, julmuutta ja vahingon aiheuttamista. (Kuorelahti 2003, 131.)

Touretten Syndrooma (TS) on perinnöllinen, neurologinen oireyhtymä, jolle on ominaista toistuvat ja tahdosta riippumattomat liikkeet (tics) sekä hallitsemattomat vokaaliset äännähdykset. Pieneen osaan tapauksista saattaa kuulua vokaalisaatioita, joihin voi sisältyä sosiaalisesti epäsopivia sanoja (esim. kirosanoja ja muuten rumia sanoja) ja lauseita. Nämä purkaukset eivät ole harkittuja eikä niillä myöskään ole mitään tarkoitusta. Nämä ja muut oireet ilmestyvät lähes aina ennen 18 vuoden ikää. Miehillä TS on 3–4 kertaa yleisempi kuin naisilla. Touretten syndroomaan liittyy usein joitakin tai kaikki seuraavista oireista/tiloista: erilaisia pakko-oireita, keskittymishäiriöitä, ylivilkkautta sekä impulsiivisuutta. On arvioitu, että noin puolella prosentilla kouluikäisistä olisi Touretten syndrooma. Monella oireet lievittyvät aikuisiässä, mutta yleensä osa oireista jatkuu läpi elämän. (Suomen Tourette -yhdistys)

EMO -oppilailta on emotionaalisia ja sosiaalisia vaikeuksia, pääsääntöisesti ei kuitenkaan oppimisvaikeuksia. He ovat usein alisuoriutujia ja siten syrjäytymisvaarassa

olevia oppilaita. Opetuksessa painotetaan elämänhallinnan ja sosiaalisten taitojen kehittämistä, itsetunnon vahvistamista, yhteiskuntaan sopeuttamista ja syrjäytymisen ehkäisyä toiminnallisuutta korostaen.

EMU on vanhahtava termi, joka tarkoittaa mukautettua opetusta. Nykyään käytetään termiä yksilöllistetty opetus. EMU -oppilaat eivät suoriudu yleisopetuksen oppimäärästä ja he tarvitsevat yksilölliset oppimäärät.

ESY -lyhennys tulee seuraavista sanoista erityis, sopeutumaton, yleisopetuksen opetussuunnitelma. ESY -opetuksen tavoitteena on parantaa oppilaan kokonaisvaltaista elämänhallintaa sekä sosiaalisia taitoja. Opetuksessa seurataan yleisopetuksen opetussuunnitelmaa ja tarkoituksena on integroida oppilas mahdollisimman nopeasti takaisin yleisopetukseen. (Jarasto & Sinervo 1998, 185.) Käytännössä katsoen ESY -pienluokilla tehdään samoja asioita kuin yleisopetuksessa, mutta luokkakoko on huomattavasti pienempi, jolloin yksittäinen oppilas saa enemmän tarvitsemaansa huomiota ja tukea.

HOJKS Jokaiselle oppilaalle, jolla on erityisopetuspäätös, laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Siihen kirjataan mm. kuvaus oppilaan oppimisvalmiuksista ja tuen tarpeista, oppimisen tavoitteet ja sisällöt, arvioinnin periaatteet ja tukimuodot, kuten avustaja, apuvälineet ja oppimateriaalit. Vanhemmat osallistuvat suunnitelman laatimiseen, ja he myös seuraavat yhdessä opettajien kanssa sen toteutumista. HOJKS:ista tehdään hallinnollinen päätös, josta on valitusoikeus. (Opetushallitus 2009)

HOPS, henkilökohtainen opetussuunnitelma, tarkoittaa yksittäiselle oppilaalle tehtyä oppimisen ja oppimaan ohjaamisen kokonaissuunnitelmaa (Ikonen 2003, 219).

4 ERITYISOPETUS KOULUPOLUN TUKENA

Erityisopetus tarkoittaa paljon muutakin kuin vain pienluokkaopetusta. Erityisopetusta ovat paitsi pienluokkaopetus, myös tukiopeutus ja osa-aikainen erityisopetus. Tukiopeutuksella tarkoitetaan tilapäisesti opinnoissa jälkeen jääneelle tai muutoin erityistä tukea tarvitseville oppilaalle tarjottua ikäkauteen ja hänen edellytyksiinsä soveltuvaa lisäopetusta. Osa-aikaiseen tai kokoaikaiseen erityisopetukseen oppilas

voidaan ottaa huoltajien ja asiantuntijoiden suosituksella. Suomen perusopetuslaki kertoo erityisopetuksen järjestämisestä seuraavaa:

”Jos oppilaalle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen tai tunne-elämän häiriön taikka muun niihin verrattavan syyn vuoksi voida antaa opetusta muuten, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Erityisopetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä taikka muutoin erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa.” (Perusopetuslaki 17§)

Erityisopetuksen järjestelyistä on tarkemmin kerrottu liitteissä kaksi ja kolme.

4.1 Yleisopetusryhmän opettajan valmiudet

Osataanko yleisopetuksessa huomioida oppilaiden mahdollista masentumista? Tekemieni haastattelujen perusteella kyllä osataan. Molemmilla kouluilla oltiin sitä mieltä, että lapset reagoivat itsessään tai ympäristössään tapahtuviin muutoksiin näkyvästi. Käytännössä rauhallisesta lapsesta tulee häiritsevä ja aktiivisesta hiljainen. Olennaista on, että oppilas vaihtaa normaalia käyttäytymistapaansa. ”*Pienessä yhteisössä huomataan kyllä, jos joku oppilaista alkaa ’vetäytyä’*” (luokanopettajanainen N). Itse asiassa opettajalle lapsen pahoinvoinnin havaitseminen saattaa olla helpompaa kuin vanhemmille. Lapsen käytöksen muutos saattaa johtua perheessä hyvinkin herkistä asioista, eikä niihin avun hakeminen ole vanhempien kannalta helppoa. Maija-Leena Pönkön väitöskirjatutkimuksen (2005, 74) mukaan opettajan yhteydenotto vanhempiin oli yleisin syy avun etsimisen aloittamiseen.

Oppilaiden erityistarpeiden huomioimattomuuden syiksi yleisopetusryhmissä työskentelevät opettajat mainitsevat ongelmiksi liian suuret luokkakoot, opettajien pienet palkat sekä opetustyön heikon arvostuksen sekä vähäiset määrärahat. (Ikonen & Virtanen 2007, 20–21.) Näiden lisäksi opettajat näkevät suuria puutteita opettajakoulutuksessa: koulutus ei tarjoa juurikaan työkaluja erilaisen oppilaan kohtaamiseen. Opettajaksi opiskelevat puolestaan ihmettelevät, miksi opintoihin kuuluu niin vähän erityispedagogiikan opintoja ja miksi ne ovat valinnaisia. Opiskelijat kaipaivat enemmän opintoja muun muassa erityispedagogiikan, inklusioididaktiikan, monikulttuurisuuden, alkuopetuksen sekä kasvatuspsykologian aloilta. (Ikonen & Virtanen 2007,

20–21.) Esimerkiksi Itä-Suomen yliopistolla luokanopettajanopinnot sisältävät 300 opintopistettä. Näihin opintoihin kuuluu pakollisina vain yksi kurssi erityispedagogiikkaa. Itä-Suomen yliopiston lukusuunnitelman ”Erilaisuuden kohtaaminen kasvatus- ja opetustyössä” -kurssin tavoitteena on:

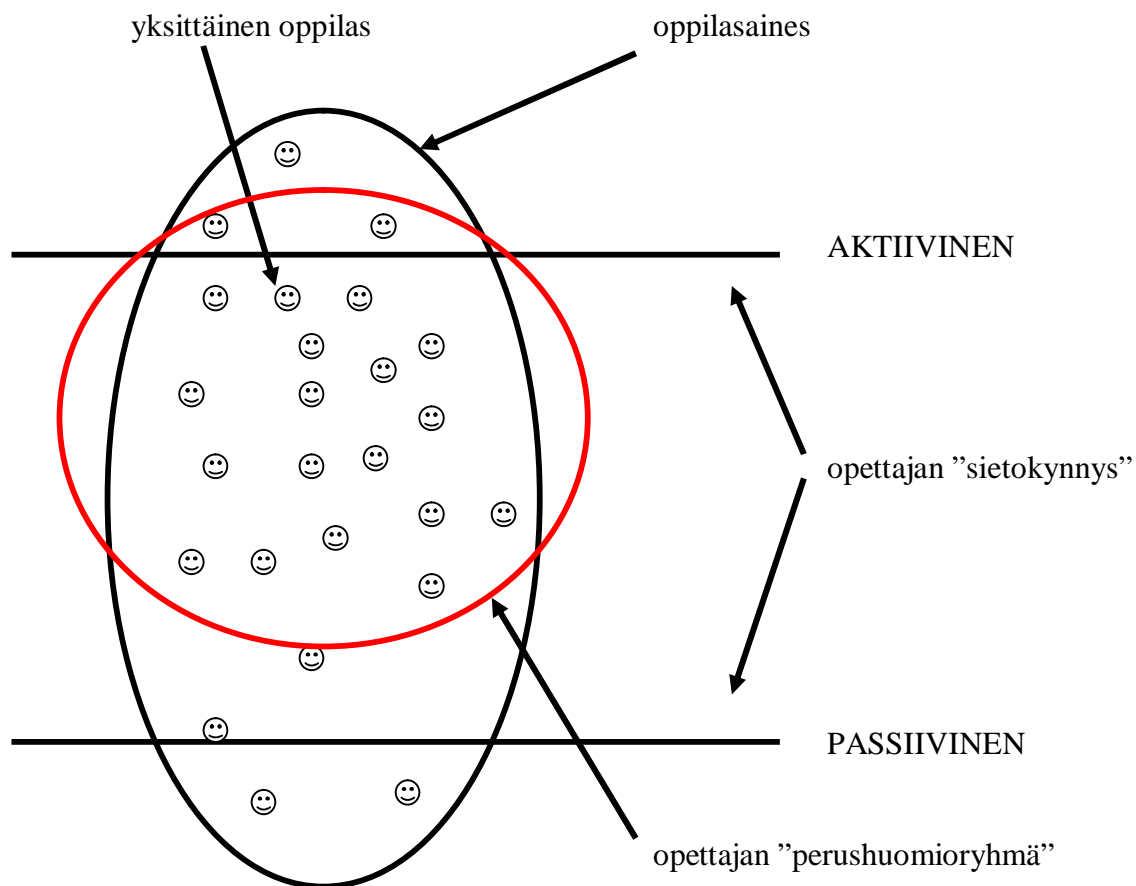
”Opiskelija ymmärtää yksilöllisyyden ja erityisen tuen tarpeen yhteydet kasvatukseen ja koulutukseen sekä tutustuu kielellisiin vaikeuksiin ja sosiaaliemotionaalisiin ongelmiin ja saa valmiuksia ottaa ne huomioon kasvatus-, opetus- ja ohjaustyössä.”

Tämä kurssi on laajuudeltaan kuusi opintopistettä. Kasvatustieteen perusopintokokonaisuuteen kuuluu 25 op ”kasvu ja kehitys” -aihetta. Samaa aihetta kuuluu aineopintoihin 35 op ja syventäviin opintoihin 85 op. Yhteensä siis kasvun ja kehityksen aihepiiriä opiskellaan 145 opintopistettä eli noin puolet opinnoista. Tämän pitäisi antaa opiskelijalle varsin hyvä kuva siitä, mikä on lapsen kehityksessä normaalia. Tämän tiedon valossa opettajalla pitäisi olla kompetenssia huomata, mikäli joku oppilaista käyttäytyy epänormaalisti.

Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan huomiointi on haasteellista myös koventuneiden arvojen ja tulosvastuullisuuden tultua opetuslalle. Koulut toimivat säästöpainien alla, eikä oppilasryhmien pienentäminen ole useinkaan mahdollista. Resurssisyistä myös erityisopettajien, oppilaanohjaajien, terveydenhoitajien, psykologien ja koulunkäyntiavustajien palveluita ei ole riittävästi saatavilla. (Ikonen & Virtanen 2007, 22.) Tuen puutteesta johtuen oppilaiden ongelmat pääsevät kasautumaan, eikä vetäytyviä oppilaita kyetä riittävästi huomioimaan.

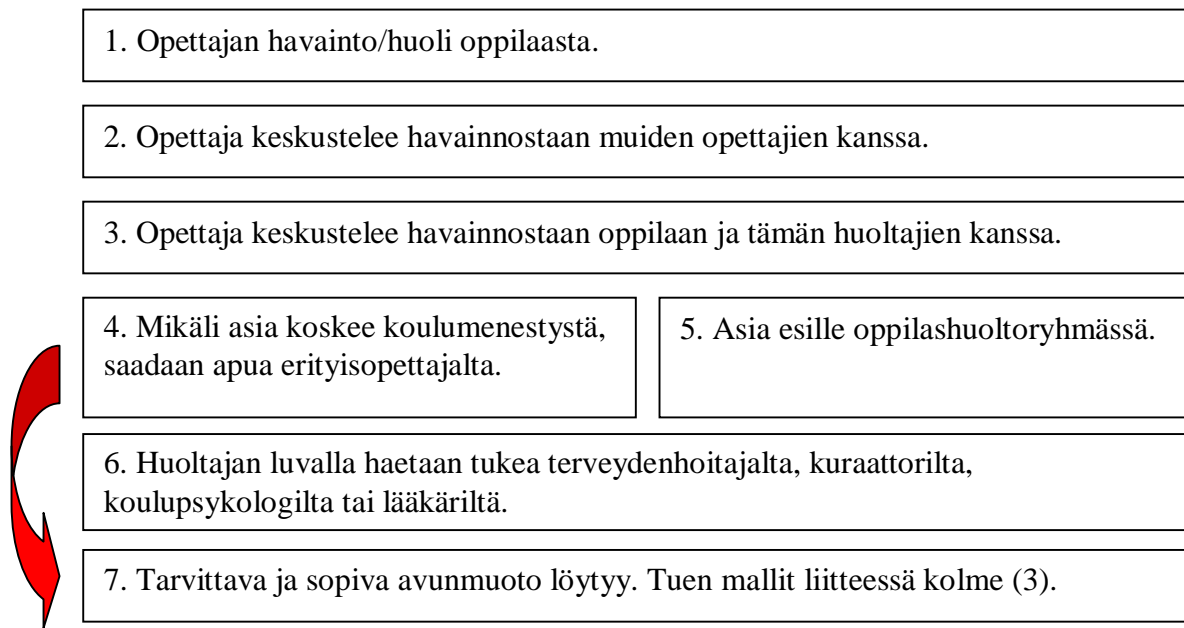
Tutkimukseni eräessä haastattelussa kuulin varsin mielenkiintoisesta, tutkimukseen haastatellun erityisluokanopettajan itse laatimasta ”Martin mallista” (Kuvio 2.), eli yleisopetus-luokanopettajan ”perushuomioryhmästä”. Mallin mukaan jokaisella opettajalla on yksilölliset sietorajat oppilaiden aktiivisuuden ja passiivisuuden suhteen. Näiden rajojen puitteissa hänelle muodostuu perushuomioryhmä, johon suurin osa oppilaista sijoittuu. Opettaja kykenee pitämään perushuomioryhmässään joitain oppilaita, jotka ylittävät hänen sietorajansa aktiivisuudellaan, mutta yliaktiivisille hän joutuu hakemaan muuta tukea. Kaaviossa näkyvät passiiviset oppilaat, jotka eivät juuri saa opettajan huomiota. Itsestään meteliä pitämätön oppilas on opettajan kannalta

helppo, hän ei riitele eikä häiritse, hänen tekemisiinsä ei tarvitse puuttua. (Jarasto & Sinervo 1998, 127.) Kuten aineistostani käy ilmi, ”vetäytyvä oppilas saattaa kahlata koko peruskoulun läpi kenenkään huomaamatta” (luokanopettajamies A).



Kuvio 2. MARTIN MALLI

Joensuussa keväällä 2010 haastatteleman kahden koulun opettajat kertoivat, että molemmilla kouluilla on selkeä järjestelmä, johon tukea tarvitsevan oppilaan voi ohjata (Kuvio 3). Tämän oppilashuollollisen ketjun tarkoituksena on se, että jokainen oppilas saisi tarvitsemaansa tukea. Riippuen tapauksesta ja huoltajien mielipiteestä, oppilaan asia etenee nopeasti tai tuskastuttavan hitaasti - viikoissa tai vuosissa.



Kuvio 3. OPPILASHUOLLON TUEN KETJU

4.2 Erityisopetus

OECD:n (Organisation for Economic Co-operation and Development) julkaiseman Pisa-ohjelman (Programme for International Students Assessment) mukaan Suomessa on jo vuosia saatu nauttia erittäin hyvätasoisesta opetuksesta. Samanaikaisesti tämän menestyksen kanssa kansalaiset ovat ihmeissään alati kasvavasta erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrästä. Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2008 erityisopetuksen tukea saavia oppilaita oli Suomessa yhteensä 173 600. Heistä 126 300 oli osa-aikaisessa ja 47 300 kokoaikaisessa erityisopetuksessa. Tämä määrä vastaa 22 prosenttia koko oppilasjoukosta. Ikosen ja Virtasen (2003, 14) kirjassa ”Erilainen oppija” nähdään, että tämä varsin korkea prosenttiluku kertoo opettajien valveutuneisuudesta ja halusta tukea oppilaidensa oppimista. Kokoaikaiseen erityisopetukseen otetut 47 300 oppilasta muodostavat runsaat 8 prosenttia oppilasjoukosta. Poikien osuus erityisoppilaista on kaksi kolmasosaa. Pohjois-Karjalassa vuonna 2008 erityisopetukseen siirrettiin 1570 oppilasta, joka on 1,1 prosenttia enemmän kuin vuonna 2007. Joensuussa osa-aikaisessa erityisopetuksessa lukuvuonna 2008–2009 oli 27 prosenttia oppilaista. Samanaikaisesti perusasteen pienryhmissä oli

439 oppilasta eli 7 prosenttia kaikista oppilaista. Yhteensä erityistä tukea vaativia oppilaita oli Joensuussa 550 (Joensuun kaupungin koulutuspalvelukeskus 2009).

Erityisopetuksen tavoitteena on tukea oppilasta siten, että hänellä on tasavertaiset mahdollisuudet suorittaa oppivelvollisuus edellytystensä mukaisesti yhdessä ikätovereidensa kanssa. Oppimisvaikeuksien ollessa erilaisia myös oppilaalle suunnattu tuki vaihtelee. Tuen tarjoamisessa lähtökohtana on jokaiselle oppilaalle suunnattu tuki. Sitä on esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyö, oppilaan ohjaus, oppilashuolto, opetuksen eriyttäminen ja tukiopeus. Kaikille oppilaille suunnatun tuen ollessa riittämätöntä otetaan käyttöön tehostettu tuki.

Tehostetulla tuella tarkoitetaan käytössä olevien tukimuotojen määrällistä ja laadullista tehostamista pysyväluonteisesti. Kaikille oppilaille yhteisten tukimuotojen lisäksi tehostettua tukea on osa-aikainen erityisopetus. Osa-aikainen erityisopettaja työskentelee oppilaiden kanssa, joilla on pulmia joidenkin tiettyjen oppiaineiden, kuten lukemisen, kirjoittamisen, puheen, matematiikan tai vieraiden kielten oppimisessa. Osa-aikaista erityisopetusta annetaan muun opetuksen ohessa samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöllisesti (liitteet 2 ja 3).

Pienluokat ovat tehostetun tuen muoto kouluissa. Tavoitteena on, että oppilaat viipyvät niillä 1–2 vuotta ja siirtyvät sen jälkeen jatkamaan opiskeluaan oman koulunsa yleisopetuksen luokkaan.

Joskus oppilaan tuen tarve on niin suuri, että hän tarvitsee tukea pääosin erityisopetuksena annettuna opetuksena. Tällöin oppilas kuuluu erityisen tuen piiriin ja hänelle tehdään erityisopetussiirtopäätös. Oppilas, joka on siirretty erityisopetukseen, voi jatkaa opiskeluaan omassa lähikoulussaan tai huoltajien ja koulun niin arvioidessa siirtyä luokkamuotoiseen erityisopetukseen.

4.3 Pienluokkaopetus Joensuussa

Joensuun kantakaupungin alueella sosiaalista sopeutumista ja tunne-elämän kehityksen tukea antavaa pienryhmäopetusta annetaan kootusti yhdessä koulussa. Koulun kolme pienluokkaa palvelevat nimenomaan ja vain sosiaalisesti sopeutumattomia ja/tai tunne-

elämältään haasteellisia lapsia. Muulla tavoin erityiset oppijat käyvät koulua tuentarpeestaan riippuen muissa kouluissa, erilaisilla pienluokilla. Toimintaa koordinoi Joensuun kaupungin koulutuspalvelukeskus. Tämän kyseisen koulun pienryhmien oppilaat opiskelevat yleisen opetussuunnitelman mukaisesti eri oppiaineiden sisältöjä. Tyypillisiä piirteitä näiden pienluokkien oppilaille ovat seuraavat: alentunut itsetunto, lyhytjänteisyys, heikko itsekontrolli, ahdistuneisuus, alisuoriutuminen, pelokkuus ja arkuus (Sivola 2008). Toiminnan tavoitteena on integroida mahdollisimman monet oppilaat yleisopetuksen ryhmiin. Suomessa ESY -opetuksesta yleisopetukseen siirrettiin keskimäärin 10 prosenttia oppilaista (Seppovaara 1998, 121; Sivola 2008), tässä Joensuun koulussa vuosien 1990–2006 välillä vastaava luku on 52,6 prosenttia. Tähän menestykselliseen prosenttilukuun on päästy seuraavien seikkojen summana: Oppilaat ovat päässeet luokkamuotoiseen erityisopetukseen riittävän ajoissa eli 1–3 -luokkalaisina. Heidän kanssaan ovat työskennelleet ammattitaitoiset erityisopettajat ja koulunkäyntiavustajat. Jokaiselle oppilaalle on tehty henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jonka päätavoitteena on ollut sosiaalisen itsekontrollin opettelu. Lisäksi yhteistyö yleisopetusryhmien ja pienluokkien välillä on ollut tiivistä (Sivola 2008).

5 TULOKSET: JOTAIN VANHAA, JOTAIN UUTTA

Tutkimukseni aikana haastattelin kasvotusten viittätoista kasvatusalan ammattilaista, joiden työ liittyy alakouluikäisiin lapsiin ja/tai erityisiin oppijoihin. Haastattelujen aikana pyrin saamaan vastauksia johdannossa mainittuihin kysymyksiini ja lisäksi siihen, miten yleisopetuksessa nähdään tytöt ja pojat oppilaina. Vaikka opettajat hyvinkin mielsivät jokaisen oppilaan yksittäiseksi ihmislapseksi, löytyivät stereotyyppiset sukupuoliroolit kaikkien haastateltujen kokemuksista.

5.1 Kadoksissa olevat tytöt

Valtakunnallista tilastoa pienluokkien oppilaista ei ole helposti saatavilla. Tästä syystä olin yhteydessä seitsemään suunnilleen Joensuun kokoiseen kaupunkiin ja selvitin erityisopetuksen pienluokkien järjestelyjä. Soitin eri kaupunkien koulutoimiin, joista

minulle nimettiin henkilöitä, joilta saatoinkin asiasta kysyä. Keskustelin puhelimitse näiden nimettyjen henkilöiden kanssa, joilla kaikilla oli useiden vuosien kokemus pienluokkaopetuksesta. Keskusteluissa ilmeni, että ESY -tyyppistä erityisopetusta annetaan hyvin eri tavoin eri puolilla Suomea. Joillakin paikkakunnilla suositaan pienluokkaopetusta, joillakin sitä pidetään vanhoillisena. Koska vallitsevat näkemykset ja käytännöt ovat hyvin erilaisia, ei kaikkia kaupunkeja voi rinnastaa tässä tutkimuksessa toisiinsa. Niissä kaupungeissa, joissa ESY -tyyppistä pienluokkaopetusta järjestetään, tyttöjen osuus oli lukuvuonna 2009–2010 seuraava:

TAULUKKO 1. TYTTÖJÄ ESY – OPETUKSESSA

kaupunki	oppilaita	joista tyttöjä
Joensuu	26	2
Kuopio	23	2
Lappeenranta	31	1
Mikkeli	20	1
Savonlinna	14	3
YHTEENSÄ	114	9

Yllä olevissa kaupungeissa ESY -tyyppisillä alaluokilla on siis 114 oppilasta, joista yhdeksän on tyttöjä. Tyttöjen osuus on 7,9 prosenttia. Tutkimuksen yhteydessä soitin myös Kajaaniin, Vaasaan ja Rovaniemelle. Näissä kaupungeissa ei eriytettyä ESY -tyyppistä pienluokkaopetusta enää järjestetä. Sopeutumista ja tunne-elämän vahvistamista tarvitsevat oppilaat on integroitu joko suoraan yleisopetusryhmiin tai alueellisiin pienryhmiin. Näissä alueellisissa pienryhmissä on oppilaita useista eri syistä. Puhelimitse haastatelluista asiantuntijoista useat olivat työskennelleet erityisluokanopettajana vuosikymmenen, eikä heillä ollut kokemusta kuin yksittäisistä tyttöoppilaista. Lisäksi useassa kaupungissa todettiin, että tänä lukuvuonna heillä on ensimmäiset tytöt pienluokilla. Kolmas seikka, josta usein mainittiin oli se, että opettajien kannalta tytöt ovat huomattavasti työllistävempiä kuin pojat. Monet opettajat näkivät tyttöjen ongelmat monisyisempinä kuin vastaavan ikäisillä pojilla. Kuvaava lienee yhden erityisopettajan haasteellisista tytöistä käyttämä termi ”traumakasa”.

5.2 Sukupuolisidonnaiset roolimallit arkipäivän koulukasvatuksessa

”Mistä on pienet tytöt tehty? Mistä on pienet tytöt tehty?

Sokerista, kukkasista, inkivääristä, kanelista.

Niistä on pienet tytöt tehty.

Mistä on pienet pojat tehty? Mistä on pienet pojat tehty?

Etanoista, sammakoista, koiranhäntätupsukoista.

Niistä on pienet pojat tehty.”

(Helakisa 2001, 58.)

Tyttöihin ja poikiin ladatut sukupuolirooli-odotukset ovat varsin ovelia. Niitä ei ole aukikirjoitettuina koulujen järjestyssäännöissä tai opetussuunnitelmissa, vaan ne kätkeytyvät pieniksi vihjeiksi äänensävyihin ja ilmeisiin. (Jarasto & Sinervo 1998, 129.) Sukupuolisidonnaiset roolimallit kasvatuksessa näkyivät jokaisessa haastattelukeskustelussa. Kaikki haastatellut olivat sitä mieltä, että koulujärjestelmässämme vallitsevat kirjoittamattomat lait, jotka on erikseen kirjoitettu tytöille ja pojille. Tytöiltä odotetaan helposti kielellistä lahjakkuutta, tarkkuutta tehtävissä ja vastuuntuntoa, pojilta taas liikunnallisuutta, matemaattisuutta ja kädentaitoja. Myös se, millaisia rajoja oppilaille asetetaan, riippuu sukupuolesta. Kuten eräs erityisopettaja osuvasti totesi: ”*Kasvustraditio on suuressa roolissa, mitä pojille sallitaan ja mitä tytöille sallitaan*”. ”Poikamaisesti” eli ulospäin vilkkaasti, jopa aggressiivisesti käyttäytyvä tyttö oli monelle haastatellulle haastava kohdattava ja tällaiset tytöt ohjautuvat helpoimmin pienryhmiin. Eräässä keskustelussa sukupuolisidonnaisuudesta nousi puheeksi mielenkiintoinen näkemys siitä, että suuri osa luokanopettajista on naisia. Samaisessa keskustelussa mainittiin, että: ”*Naisopettaja vaatii tytöiltä samaa täydellisyyttä kuin on aikanaan vaatinut itseltään*” (luokanopettajanainen N).

5.3 Tyttöjen vahvuudet ja heikkoudet

Tyttöjen ominaisuudet peilautuvat vääjäämättä poikien ominaisuuksiin. Haastatteluissa opettajat lähes väistämättä asettivat tytöt ja pojat vastakkain sekä vertasivat heidän ominaisuuksiaan toisiinsa. Toisaalta, mihin muuhunkaan heitä voisi verrata. Haastatellut luokanopettajat näkivät tyttöjen vahvuuksina seuraavia asioita: rauhallisuus,

huomioonottavuus, sosiaalisuus, keskittymiskyky, vastuullisuus ja yleisesti ottaen kirjalliset ja kielelliset oppiaineet. Kielellinen lahjakkuus, jonka opettajat näkivät tyttöjen vahvuudeksi, on suuressa roolissa kun määritellään oppilaan menestystä koulumaailmassa. Molempien kouluhaastattelujen sekä useiden erityisopettajien mielestä tytöt saavat etua sukupuoleen liittyvistä ominaisuuksistaan koulu-menestyksessään: ”Hyvä ilmaisutaito heijastuu kaikkiin reaaliaineisiin ja siten koulumenestykseen” (luokanopettajanainen H). Lisäksi verbaalinen lahjakkuus, tai sen vaje, näkyy myös ongelmanratkaisutilanteissa: ”Kieli on merkittävässä roolissa koulumaailmassa, jos osaa puhua, ei tarvitse lyödä” (erityisluokanopettajamies J). Tämä sama ilmiö on toki nähtävillä myös koulun ulkopuolisella ajalla. Poikien suuntautuminen kädentaitoihin ja tekemiseen, heijastuu myös heidän koulu-menestykseensä: ”Nykyinen peruskoulu mittaa akateemisia taitoja ja niissä tytöt ovat parempia” (luokanopettajamies A). Samaa tulokseen on tullut myös sanomalehti Karjalainen: ”Tyttöjen keskiarvo on peruskoulussa kautta linjan parempi kuin poikien” (Kauhanen 2009).

Työille haastaviksi luokanopettajat kertoivat sellaiset asiat, joihin sisältyi epäonnistumisen riski. Tällaisia asioita ovat erimerkiksi liikuntatunneilla uudet fyysiset suoritukset. Yksittäisistä oppiaineista haastavimmaksi mainittiin matematiikka. Kaiken kaikkiaan tytöillä on kova onnistumisen paine. Tämä samainen paineenalaisuus näkyy tyttöjen ulkonäköodotuksissa, jotka aikuisten silmin ovat epärealistisia. ”Tyttöillä on usein vääristynyt kuva normaaliudesta fyysisen ulkonäön suhteen. Normaalivartaloisia tyttöjä haukutaan läskeiksi ynnä muuta sellaista.” (luokanopettajanainen A) Pahinta tässä asiassa on se, että tytöt eivät usko aikuisten vakuutteluja normaaliudesta, vaan vertaisryhmän viesti jää voimaan.

Sisäänpäin kääntyminen pahoinvoinnin ilmentymänä näyttää olevan yleisin tyttöjen käyttäytymistapa. Jokainen haastateltava oli yhtä mieltä siitä, että jos/kun tytöillä on ongelmia, he yleensä käpertyvät itseensä, masentuvat: ”Alakouluikäisillä tytöillä on taipumuksena käpertyä enemmänkin sisäänpäin ja oireilla vaikkapa syömishäiriöillä” (erityisopettajanainen P). Vastaavasti poikien nähtiin oireilevan ulospäin näkyvällä tavalla, jopa aggressiivisesti: ”Poikien käytös on aggressiivista, jolloin siihen on pakko puuttua” (erityisopettajamies M). Tällainen käytös, johon opettajan on puututtava, selittää osaltaan sitä, miksi pojat sijoittuvat pienluokille.

5.4 Mikä auttaisi nuoria yläkouluun siirtymävaiheessa

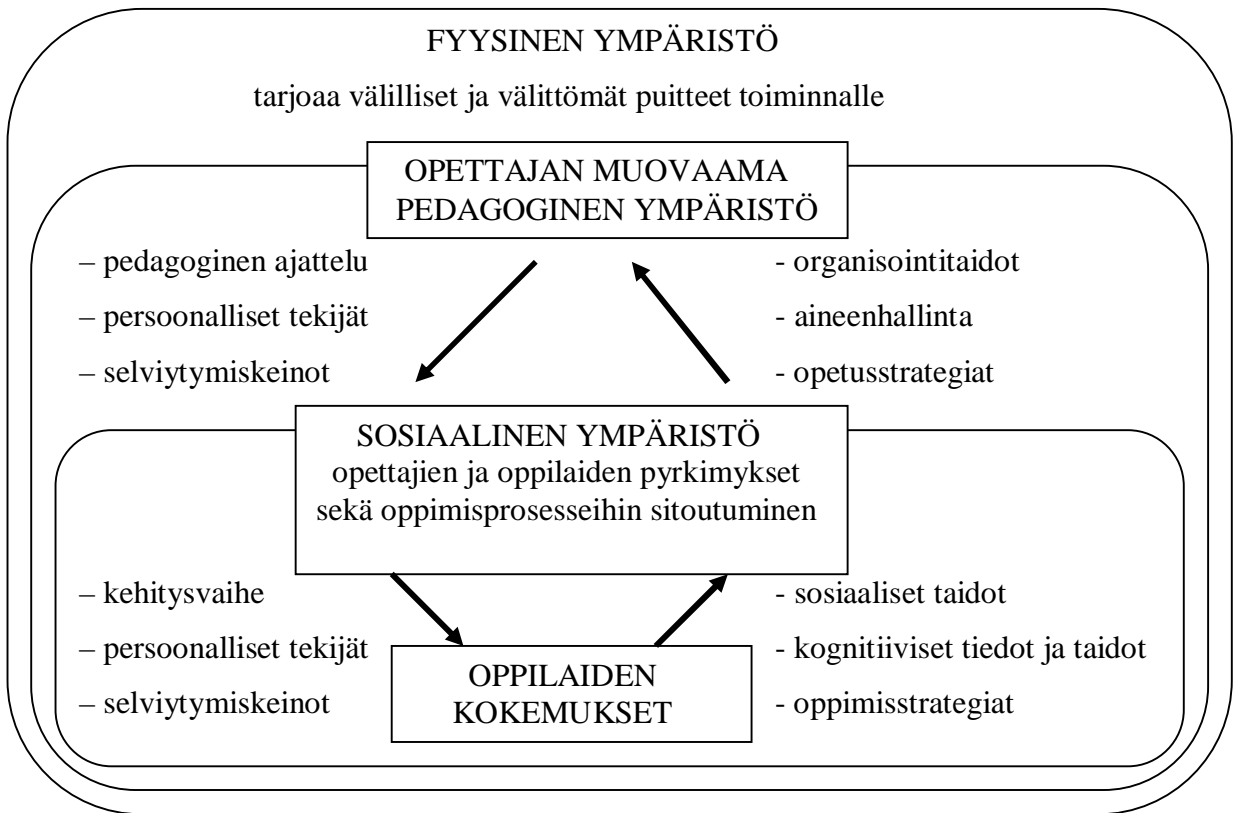
Se mikä auttaisi tyttöjen pahoinvoinnissa, on tutkimukseni tärkeimpiä kysymyksiä. Kuuntelevan aikuisen tarve on kaikkien vastaajien mielestä leimaa antavaa kaikille lapsille. Kehittyäkseen terveeksi aikuiseksi ”*lapsi tarvitsee ainakin yhden turvallisen aikuisen*” (erityislastentarhanopettajanainen A). Useat vastaajat olivat pahoillaan siitä, että nyky maailma on kovin yksilö- ja suorituskeskeinen, jolloin ihmisillä ei ole aikaa toisilleen. Saman kehityksen todetaan näkyvän myös koulumaailmassa kasvavina luokkakokoina. Yleisesti ottaen tytöt viihtyvät paremmin kahden kesken ystävänsä kanssa, poikien ollessa ryhmissä. Jos joku tyttö ei syystä tai toisesta saa kaveria, tarvitsee hän ehdottomasti jonkun jonka kanssa puhua. Tällainen turvallinen, sensitiivinen, kuunteleva aikuinen voi olla periaatteessa kuka tahansa, opettaja, avustaja, siivooja tai talonmies. Lähtökohdaksi voidaan laittaa se, että: ”*Lapsen pitää saada tulla kuulluksi! Lapsi tarvitsee kokemuksen siitä, että hänet aidosti huomioidaan ja kuullaan yksilönä.*” (erityisluokanopettajamies J). Kuunteleva aikuinen tukee lasta myös kommunikoimaan toisten kanssa ja ”*Vuorovaikutussuhteiden kehittymisen tukeminen on tärkeää*” (erityislastentarhanopettajanainen A). Yksi haastatelluista listasi opettajalle tärkeitä asioita seuraavasti: ”*1. henkilökohtainen kohtaaminen, 2. annettu aika per oppilas - enemmän aikaa, parempi tulos, 3. keskusteluyhteys oppilaaseen ja huoltajiin, 4. välittäminen, 5. realistinen aikuisenmalli ja 6. inhimillisuus, eli ei tarvitse olla täydellinen*” (luokanopettajamies A). Tämä kuuntelun tarve näkyy ajankohtaisissa tutkimuksissa, esimerkiksi Stakesin kouluterveyskyselyn aineistossa, johon vuonna 2008 vastasi 3441 pohjois-karjalalaisista 8. ja 9. luokkalaista nuorta. Vastaajista 28 prosenttia ei koe tulevansa kuulluksi koulussa. Tämä luku kuvaa hyvin yläkoululaisten näkemystä nuorten kuulluksi tulemisesta. Yli neljännes nuorista ei koe tulevansa kuulluksi koulussa. Samanaikaisesti joka viides 12–20 -vuotias nuori sairastuu masennukseen (STT 2010).

Haastatteluisissa saamieni vastausten perusteella tyttöjä (ja poikia) koulussa vaivaa vähäinen yksilöllisen ajan saaminen opettajalta. Luokkakokojen kasvun ongelma näkyy myös Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n tekemässä selvityksessä, jonka mukaan 56 prosenttia opettajista kokee, ettei oppilaille ole riittävästi aikaa. Jos luokkakoko on yli 20 oppilasta, 72 prosenttia opettajista kantaa huolta ajan riittämättömyydestä. Kun oppilaiden määrä kipuaa yli 26:n, samainen lukema kipuaa 82 prosenttiin. (OAJ 2006.)

Luokkakokojen kasvaessa esimerkiksi 20:stä 27:ään, jää opettajalle vähemmän aikaa pysähtyä yksittäisen oppilaan äärelle. Tämä heijastuu paitsi koulumenestykseen, myös oppilaan kokonaisvaltaiseen kuulemiseen. Opettajalla pitäisi optimitilanteessa olla aikaa oppilaalle ja kysyä: ”*Mikä sinun huolesi on?*” (erityislastentarhanopettajanainen A). Kotona ja vapaa-ajalla, miksei koulussakin, näyttäytyvät yhteiskunnan materialisoitunut maailmankuva, joka ajaa tyttöjä varsin tiukkoihin ulkonäkö- ja käytösmalleihin. Median etenkin tytöille muokkaama malli on kovin ”aikuinen” ja kosmeettinen: ”*Lapset eivät enää saa olla lapsia, leikkiä rauhassa lasten leikkejä. Aikuiset sysäävät lapset omilleen aivan liian aikaisin. Kotona pitää olla syliä ja aikaa.*” (erityisluokanopettajamies J). Tätä samaa syliä peräänkuuluttavat myös Pekonen ja Pulkkinen (2002, 73) esittäessään, että sosiaalista alkupääomaa arvioitaessa mittayksikkönä tulisi käyttää syliä, eli sitä kuinka monen aikuisen turvallinen syli on kyseiselle lapselle avoinna.

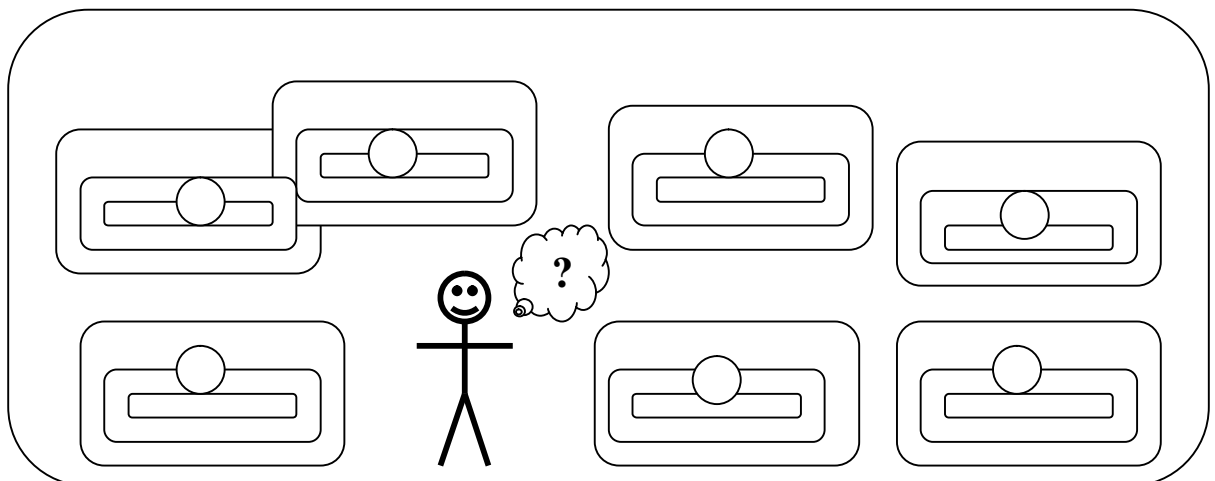
Suurimmaksi riskikohdaksi monet haastatellut opettajat mainitsivat alakoulusta yläkouluun siirtymisen: ”*Yläkouluun mennessä ’omaope’ ja tuttu oma luokka häviää ympäriltä. Yläkoulussa on aineopettajat ja eri luokat, ei sitoutumista suuntaan eikä toiseen.*” (erityisluokanopettajanainen M). Etenkin toisena haastattelukouluna olleesta ”kyläkoulusta” siirtyessä ero on suuri, sillä siellä omaope oikeasti opettaa englantia lukuun ottamatta kaikki aineet. Lähiökoulussa luokkaa opettaa seitsemänkin eri opettajaa viikon aikana ja omaope on luokkansa kanssa keskimäärin kaksi tuntia päivässä. Molemmissa koulumalleissa on omat hyvät ja huonot puolensa. Etenkin pienimmille koululaisille yksi ja sama opettaja lienee turvallisin, mutta alakoulun ylimmillä luokilla olevia olisi jo hyvä totuttaa vaihtuviin opettajiin ja ympäristöihin. Yläkouluun siirryttäessä on oppilaan joka tapauksessa sopeuduttava vaihtuviin opettajiin ja luokkiin, joten totuttautuminen siihen jo alakoulun viimeisillä luokilla vaikuttaa järkevältä. Tätä oppilaan sopeutumista ala- ja yläkoulun opintojärjestelyihin kuvaa mielestäni hienosti Janne Pietarisen väitöskirjassa julkaistut kuviot (Pietarinen 1999, 274). Kuvio 4 havainnollistaa oppilaan alakoululuokan ympäristöä. Alakoulussa oppilaalle riittää, että hän oppii yhden ympäristön, yhden opettajan ja yhden sosiaaliset tavat. Kaaviossa pohjimmainen kerros, fyysinen ympäristö, tarkoittaa koululaisen omaa luokkaa, omaa pulpettia, eli päivittäistä koulutyöympäristöä. Seuraava kerros on opettajan muovaama ympäristö, millainen opetusnäky hänellä on, mitä hän vaatii oppilailtaan ja niin edelleen. Kolmannen kerroksen muodostaa oppilaan oma minä,

kehitysvaihe sekä sosiaaliset ja oppimistaidot. Päälimmäinen kerros on toisten lasten, luokkatoverien, kanssa muodostuva sosiaalinen ympäristö.



Kuvio 4. ALAKOULULUOKKA YMPÄRISTÖNÄ

Kun oppilas siirtyy alakoulusta yläkouluun, hänen tulisi olla riittävän kypsä sopeutumaan siihen tosiasiaan, että kaikki edellä mainitut seikat vaihtuvat 45 minuutin välein. Jokainen luokka on erilainen ja jokaisella opettajalla on omat toimintatapansa.



Kuvio 5. YLÄKOULUN YMPÄRISTÖT

Kaikki kuviossa 4 kuvatut eri kerrokset ovat nyt jokaisessa luokassa erilaiset ja jos koulupäivä kestää seitsemän tuntia, vaihtuu koko konteksti seitsemän kertaa päivässä. Aikuinen voi verrata asiaa siihen, että hän kävisi päivittäin töissä seitsemällä eri työpaikalla.

Oppilaan kannalta olisi hyvä, mikäli ainakin jotkut opettajat voisivat pitää oppitunteja sekä alakoulussa että yläkoulussa. Tällöin oppilaalla olisi ainakin yksi tai joitakin tuttuja opettajia ja toimintamalleja jo uuteen oppiympäristöön siirryttäessä. Koulun vaihto on riittävän vaikeaa muutoinkin, mutta etenkin tyttöillä alkaa samassa vaiheessa murrosikä, ja hormonit lähtevät hyrräämään. Tämä hormonaalinen toiminta lisää elämään uusia haasteita ja vaikuttaa muun muassa koulunkäyntiin. Kaikki tuki mitä tähän nivelvaiheeseen on saatavilla, olisi tarpeen.

6 DISKUSSIO – VASTAUKSIA KYSYMYKSIIN

Johdannossa asetin neljä tutkimuskysymystä, joihin olen etsinyt vastauksia;

1. Miksi tyttöjä ei ole ESY -tyyppisillä pienluokilla?
2. Eikö tyttöillä ole vastaavia vaikeuksia, vai eikö niitä huomata?
3. Miten yläkouluun siirtymistä voisi helpottaa?
4. Mikä on tilanne muissa kaupungeissa?

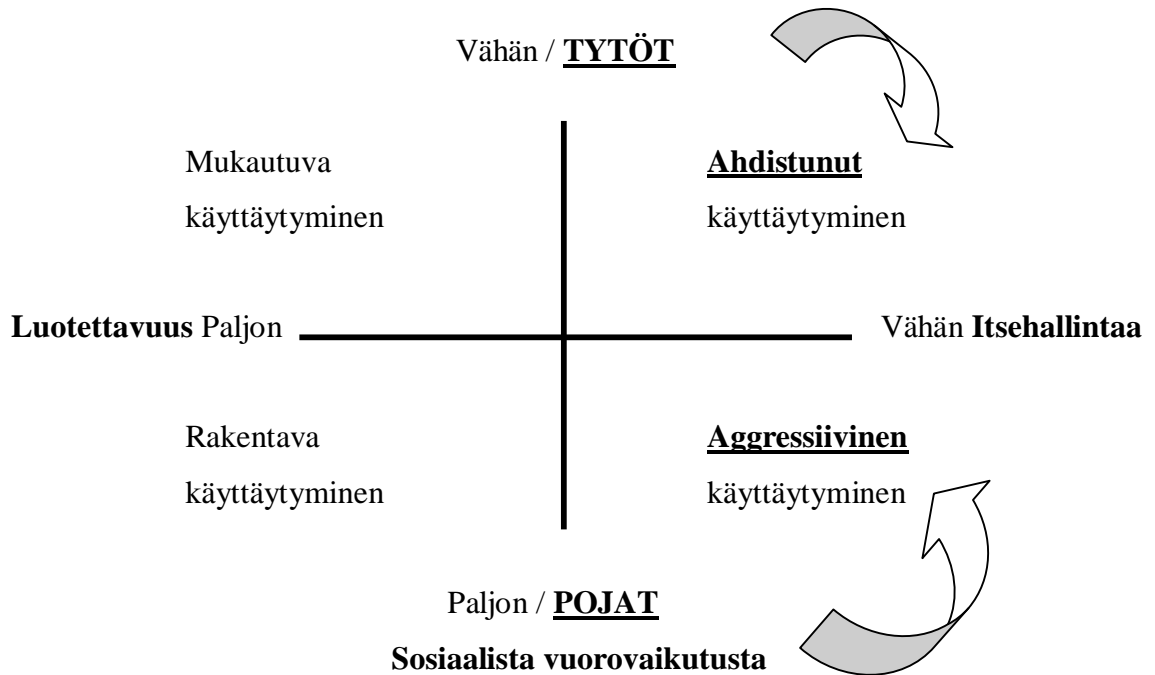
Tässä tutkimuksessa on mielestäni löydetty tyydyttävät vastaukset jokaiseen esittämäni kysymykseen. Tutkimuksen mukaan tyttöjen ja poikien tilannetta voitaisiin helpottaa varsin maanläheisillä keinoilla, mikäli siihen vain löytyy tahtoa.

Lukijan tulee muistaa, että tutkimus ei voi kattaa jokaista tyttöä tai poikaa yksilökohtaisesti, vaan se perustuu yleistettävyyteen. Tämän tutkimuksen esittämät kannat ja näkemykset ovat *keskimäärin* -tyyppisiä kantoja. Kukaan ei aina sovi annettuihin raameihin tai rooleihin, mutta tutkimani asiat näyttävät *keskimäärin* seuraavaksi kerrottavalla tavalla. Lähdekirjallisuuteen ja etenkin asiantuntijahaastatteluihin pohjautuvassa tutkimuksessani olen tullut seuraaviin päätelmiin.

1. Luokkamuotoista pienryhmäopetusta, sosiaalista sopeutumista ja tunne-elämän kehityksen tukea ja kuntoutusta tarvitsevien oppilaiden ”profiiliin” kuuluu muun muassa ulospäin suuntautuva aggressiivisuus ja impulssiherkkyys. Tyttöjä ei ole ESY -tyyppisillä pienluokilla, koska tytöt hyvin harvoin käyttäytyvät häiritsevästi tai aggressiivisesti koulumaailmassa. Esimerkiksi ADHD diagnosoidaan tytöillä 3–4 kertaa harvemmin kuin pojilla (Kauhanen 2009). Tyttöjen pahoinvointi ilmenee eri tavalla, useimmiten syrjäänvetäytyvyytenä tai masentuneisuutena.

2. Tyttöillä on kyllä tarkkaavuushäiriöitä, mutta niihin varsin harvoin liittyy ylivilkkautta. Niitä harvoja tyttöjä, jotka kävisivät pienluokille, ei laiteta yksin poikaryhmään, kuten eräs haastateltavista totesi: *”Yhtä tyttöä ei voi laittaa yksinään pienryhmään poikien kanssa”*. Esimerkiksi syksyllä 2009 Joensuussa pienimpien ryhmässä pienluokalla oli kaksi tyttöä. Tutkimukseni mukaan tytöille on tyypillistä oireilla masennuksella ja vetäytymisellä. Haastatellut luokanopettajat olivat sitä mieltä, että heillä yleensä on kykyä ja kapasiteettia havaita vetäytyvä lapsi. Kouluilla on myös selkeä ”polku”, jolle oppilas tarvittaessa ohjataan (Kuvio 3).

Miksi tytöt sitten helposti ahdistuvat ja/tai masentuvat? Tekemissäni haastatteluissa ja alan kirjallisuudessa mainitaan usein, että tytöt viihtyvät kahdestaan, pojat ryhmissä. *”Tytöt ovat aina kahdestaan, suurempi ryhmä ei onnistu mitenkään tyttöjen kesken”* (luokanopettajanainen N). Tytöt muodostavat tyypillisesti kahdenvälisiä ystävyys-suhteita enemmän kuin pojat, jotka toimivat mieluiten suuremmissa ryhmissä (Pulkkinen 2002, 112). Lapsen, kuten aikuisenkin, elämä jakautuu kolmeen eri sektoriin; kotiin, kouluun (työhön) ja vapaa-aikaan. Kotona lapsilla on sukupuolesta riippumatta saman verran sosiaalisia suhteita. Koulussa ja vapaa-ajalla pojilla on enemmän sosiaalista vuorovaikutusta keskenään. Jo aiemmin tässä tutkimuksessa esitetty Pulkkisen kuvio (Kuvio 1) lasten sosioemotionaalisen käyttäytymisestä saa tässä uuden valon, sillä lisään kuvaan sukupuolen. Tutkimukseni mukaisesti pojat hakeutuvat luontaisesti suurempiin ryhmiin ja sitä kautta moniin sosiaalisiin vuorovaikutussuhteisiin. Mikäli pojalla on vaikeuksia henkilökohtaisessa tunnekontrollissa, itsehallinnassa, hän käyttäytyy aggressiivisesti. Mikäli tytöllä on vaikeuksia itsehallinnassaan, hän vähäisemmistä sosiaalisista suhteistaan johtuen ahdistuu. Tämä kuvion mukainen käsitys tyttöjen ja poikien erilaisuudesta on erittäin tärkeä pohdittaessa, miksi tytöt oireilevat masentumalla ja pojat aggressiivisesti.



Kuvio 6. RATKAISU KYSYMYKSIIN

Jatkotutkimuksen varaan jää se seikka, miksi tytöt viihtyvät kahdestaan ja pojat joukossa. Onko tämä primitiivinen suvunsäilymiseen liittyvä seikka, joka nousee kehityksen aamunkoitosta? Onko poikien ja miesten viihdyttävä keskenään voidakseen tehokkaasti metsästää ja puolustaa sukuaan? Onko tyttöjen ja naisten oltava keskenään voidakseen helpommin piiloutua ja selviytyä luonnon (ja miesten) armottomuudelta?

3. Yläkouluun siirtymistä voi helpottaa varsin yksinkertaiselta kuulostavalla seikalla: kuuntelemalla lasta. Tästä seikasta haastatellut asiantuntijat ovat yksimielisiä. Samalla kannalla on usein myös alan kirjallisuus;

”...mikä lopulta tekee opettajasta, ohjaajasta tai muusta kasvatuksen ammattilaisesta hyvän kasvattajan. Kiteytän asian kolmeen sanaan: nuoren aito kohtaaminen.” (Veivo-Lempinen 2009, 198).

Luokanopettajat kertoivat, että jos tätä kuuntelun taitoa ei koulutuksessa ole oppinut, työ sen kyllä opettaa. Toisaalta todettiin, että ”*oppilaiden ja vanhempien kohtaamista olisi hyvä harjoitella*” (luokanopettajanainen H) jo opiskeluaikana. Vastausten

perusteella tällainen sensitiivinen, turvallinen kuuntelija voi olla kuka tahansa. Koulussa opettajan lisäksi luonteva henkilö on avustaja. Kuunteleva ja ymmärtävä opettaja (aikuinen) voi olla suojaava tekijä riskioiloissa elävälle oppilaalle (Pulkinen 2002, 210). Lapsen kuunteluun ja havainnointiin riittävää aikaa voidaan koulussa säädellä kahdella muuttujalla: aikuisten ja oppilaiden lukumäärällä. Mitä pienempiä oppilasryhmät ovat suhteessa aikuisiin, sitä paremmin lapset tulevat huomioituiksi yksilöinä.

Toinen seikka, joka olisi järjestettävissä, on opettajien käyttäminen ”ristiin” ala- ja yläkoulujen välillä. Samaa järjestelmää on käytetty yläkoulujen ja lukioden välillä jo pitkän aikaa. Samojen aineopettajien käyttämisen sekä ala- että yläkoulussa pitäisi olla helppoa, etenkin kun peruskoulun pitäisi olla yhtenäinen.

4. Tyttöjen pieni osuus ESY -tyyppisessä pienluokkaopetuksessa ei ole vain joensuulainen ilmiö. Tekemieni tiedustelujen pohjalta samankokoisissa kaupungeissa eri puolilla Suomea tyttöjen osuus pienluokilla oli vain 7,9 prosenttia. Tämän lisäksi tulee ottaa huomioon myös se, että useat haastatelluista asiantuntijoista kertoivat, ettei heillä ole juuri koskaan ollut tyttöoppilaita ja että useissa kouluissa oli tänä vuonna ensimmäiset tytöt.

Lopuksi

Näihin tuloksiin pääsemisestä minun tulee kiittää lämpimästi kaikkia tutkimukseeni osallistuneita, kiitos! Haastateltujen lisäksi seuraavat henkilöt ovat antaneet oman merkittävän panoksensa tämän tutkimuksen valmistumiseen ja ansaitsevat suuren kiitollisuuteni: Hugh Mannerings, Kaisa Pietilä, Kalevi Riikonen, Tiina Riikonen ja Ilpo Simonen. Haluan vielä mainita Humanistisen ammattikorkeakoulun Joensuun yksikön henkilökunnan ja opiskelutoverini. Kiitos kun sain kulkea kappaleen matkaa samaa polkua kanssanne!

PAINETUT LÄHTEET:

Antikainen, Ari & Koski, Leena & Rinne, Risto 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Haapaniemi, Liisa 2003. Sopeutumattomien erityisluokkaopetus - konflikti-simulaattoriko? Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print

Helakisa, Kaarina (toim.) 2001. Suomen lasten runotar. Helsinki: Otava

Ikonen, Oiva 2003. Henkilökohtainen opetussuunnitelma. Teoksessa Ladonlahti Tarja (toim.) Poikkeava vai erityinen? Juva: WS Bookwell Oy

Ikonen, Oiva & Virtanen, Pirkko (toim.) 2007. Erilainen oppija - yhteiseen kouluun. Juva: PS -kustannus

Jarasto, Pirkko & Sinervo, Nina 1998. Kouluikäisen lapsen maailma. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Kauhanen, Saija 2009. Turhia pelkoja tulevasta? Sanomalehti Karjalainen 30.8.2009, 6.

Kuorelahti, Matti 2003. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa Ladonlahti, Tarja (toim.) Poikkeava vai erityinen. Juva: WS Bookwell Oy

Liikamaa, Markku 2010. Naisia jo joka neljäs. Sanomalehti Karjalainen 18.1.2010, 5.

Närhi, Vesa 2006. Teoksessa Laukkanen, Eila & Marttunen, Mauri & Miettinen, Seija & Pietikäinen, Matti (toim.) Nuoren psyykkisten ongelmien kohtaaminen. Hämeenlinna: Karisto Oy

Pekonen, Osmo & Pulkkinen Lea 2002. Sosiaalinen pääoma ja tieto- ja viestintä-

tekniikan kehitys. Helsinki: Edita Prima Oy

Pietarinen, Janne 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuu: Joensuun Yliopisto

Pihlaja, Päivi & Viitala, Riitta 2005. Erityiskasvatus. Helsinki: WSOY

Pulkinen, Lea 2002. Mukavaa yhdessä. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy

Pönkkö, Maija-Liisa 2005. Erityisoppilaan psykiatrinen hoitoketju. Oulu: Acta Universitatis.

Seppovaara, Riitta 1998. Kerran tarkkislainen - aina tarkkislainen? Helsinki: Yliopistopaino

Sinkkonen, Hanna-Maija 2007. Kadonneet pojat. Helsinki: Yliopistopaino

Sivola, Jukka 2008. Luentomoniste

Veivo-Lempinen, Lea 2009. Teoksessa Lämsä, Anna-Liisa (toim.) Mun on paha olla. Juva: WS Bookwell Oy

PAINAMATTOMAT LÄHTEET:

Autismiliitto http://www.autismiliitto.fi/autismin_kirjo/aspergerin_oireyhtyma
Viitattu 16.3.2010.

Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoitopiiri <http://www.hus.fi/default.asp?path=1,28,2547,6444,7012,7014> Viitattu 16.3.2010.

Suomen Tieto Toimisto, 2010. Helsingin sanomat 3.2.2010
<http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Joka+viides+nuori+sairastuu+masennukseen/1135252592212> Viitattu 16.3.2010.

Joensuun kaupunki - koulutuspalvelukeskus <http://koulutuspalvelukeskus.jns.fi/file.php?70#257,1,Esi- ja perusopetuksen oppilaat> Viitattu 16.3.2010.

Kouluterveyskysely, Pohjois-Karjala 2008 <http://info.stakes.fi/kouluterveys/tulokset/pkarjala2008rap.pdf> Viitattu 16.3.2010.

Montague, Marjorie <http://www.webmd.com/add-adhd/features/adhd-symptoms-in-girls-and-boys> Viitattu 16.3.2010.

OAJ (Opetusalan Ammattijärjestö) http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,625120&_dad=portal&_schema=PORTAL Viitattu 16.3.2010.

OECD - PISA <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/pisa-tutkimus/pisa2006/liitteet/PISA2006fi.pdf> Viitattu 16.3.2010.

Opetushallitus http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppilaan_tukeminen/erityisopetus Viitattu 16.3.2010.

Perusopetuslaki <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Perusopetuslaki> Viitattu 16.3.2010.

Stakes <http://info.stakes.fi/kouluterveys/tulokset/pkarjala2008rap.pdf> Viitattu 16.3.2010.

Suomen Tourette -yhdistys <http://www.tourette.fi/> Viitattu 16.3.2010.

Tilastokeskus - Tilastot aiheittain - Erityisopetus http://stat.fi/til/erop/2008/erop_2008_2009-06-10_tie_001.html?tulosta Viitattu 16.3.2010.

Liite 1.

Kouluikäisten tyttöjen pahoinvointi -opinnäytetyön haastattelukysymykset:

1. Tytöt alakoulun luokkayhteisössä:

- 1.1. Miten tytöt toimivat luokkayhteisössä?
- 1.2. Mikä on tytöille tyypillistä käyttäytymistä?
- 1.3. Missä tytöt ovat hyviä?
- 1.4. Mikä on tytöille haastavaa?
- 1.5. Millainen on tyypillinen tyttöoppilas?
- 1.6. Miten tytöt toimivat vertaisryhmissä?
- 1.7. Mitä tytöiltä odotetaan ja miksi?
- 1.8. Mitä tytön pitää tehdä saadakseen huomiota?
- 1.9. Jos tyttö voi pahoin, MISTÄ SEN HUOMAA?
- 1.10. Millä tyttö ylittää opettajan sietokynnyksen?

2. Pojat alakoulun luokkayhteisössä:

- 2.1. Miten pojat toimivat luokkayhteisössä?
- 2.2. Mikä on pojille tyypillistä käyttäytymistä?
- 2.3. Missä pojat ovat hyviä?
- 2.4. Mikä on pojille haastavaa?
- 2.5. Millainen on tyypillinen poikaoppilas?
- 2.6. Miten pojat toimivat vertaisryhmissä?
- 2.7. Mitä pojilta odotetaan ja miksi?
- 2.8. Mitä pojat pitää tehdä saadakseen huomiota?
- 2.9. Jos poika voi pahoin, mistä sen huomaa?
- 2.10. Millä poika ylittää opettajan sietokynnyksen?

3. Opettajan työstä ja toiminnasta:

- 3.1. Mikä opettajan työssä lasten kanssa on olennaista?
- 3.2. Mitkä ovat luokkaopetuksen tavoitteet?
- 3.3. Miten niihin päästään?
- 3.4. Mitkä ovat suurimmat haasteet niihin pääsemiseksi?
- 3.5. Miten ”rajan ylittänyttä” lasta pyritään palauttamaan ruotuun?
- 3.6. Milloin opettaja on voimaton pojan edessä?
- 3.7. Milloin opettaja on voimaton tytön edessä?
- 3.8. Keneltä opettaja saa apua?
- 3.9. Antaako opettajakoulutus riittävästi ”työkaluja” oppilaan kohtaamiseen?
- 3.10. Miten kehittäisit toimintaa?

4. Muuta huomioitavaa?

Liite 2. Perusopetuslaki 21.8.1998/628

11 §

Opetuksen sisältö

Perusopetuksen oppimäärä sisältää, sen mukaan kuin 14 §:n nojalla säädetään tai määrätään, kaikille yhteisinä aineina äidinkieltä ja kirjallisuutta, toista kotimaista kieltä, vieraita kieliä, ympäristöoppia, terveystietoa, uskontoa tai elämäkatsomustietoa, historiaa, yhteiskuntaoppia, matematiikkaa, fysiikkaa, kemiaa, biologiaa, maantietoa, liikuntaa, musiikkia, kuvataidetta, käsityötä ja kotitaloutta. Opetus voi perustua, sen mukaan kuin 14 §:n nojalla säädetään tai määrätään, erilaajuisiin oppimääriin. Perusopetuksen järjestäjä voi 7 tai 8 §:n nojalla määrätyn erityisen koulutustehtävän mukaisesti poiketa tämän momentin säännöksistä. ([1.6.2001/453](#))

Oppilaalle voidaan antaa opetusta muissakin kuin 1 momentissa mainituissa perusopetukseen soveltuvissa aineissa sen mukaan kuin opetussuunnitelmassa määrätään. Näiden aineiden opiskelu voi olla oppilaalle osittain tai kokonaan vapaaehtoista tai valinnaista.

Oppilaalle tulee antaa oppilaanohjausta.

Esiopetuksesta, lisäopetuksesta ja perusopetukseen valmistavasta opetuksesta on sen estämättä, mitä edellä tässä pykälässä säädetään, voimassa, mitä 14 §:n nojalla säädetään tai määrätään.

16 §

Tukiopetus

Opinnoissa tilapäisesti jälkeen jääneille tai muutoin erityistä tukea tarvitseville tulee antaa tukiopetusta.

17 §

Erityisopetus

Oppilaalla, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen ohessa.

Jos oppilaalle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästyksen tai tunne-elämän häiriön taikka muun niihin verrattavan syyn vuoksi voida antaa opetusta muuten, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Erityisopetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä taikka muutoin erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Tässä momentissa tarkoitettun oppilaan opetuksessa voidaan poiketa 11 §:stä sen mukaan kuin 14 §:n nojalla säädetään tai määrätään. Oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma.

Ennen päätöstä, jolla oppilas otetaan tai siirretään 2 momentissa tarkoitettuun erityisopetukseen, tulee neuvotella oppilaan huoltajan kanssa sekä, jos mahdollista, hankkia oppilaasta ja hänen oppimisedellytyksistään psykologinen tai lääketieteellinen tutkimus taikka sosiaalinen selvitys. ([13.6.2003/477](#))

Jos muu opetuksen järjestäjä kuin kunta ei järjestä 2 momentissa tarkoitettua opetusta, oppilaan siirtämisestä erityisopetukseen päättää opetuksen järjestäjän esityksestä oppilaan asuinkunta.

Sen lisäksi, mitä hallintomenettelylaissa ([598/1982](#)) säädetään, menettelystä otettaessa tai siirrettäessä oppilas 2 momentissa tarkoitettuun opetukseen säädetään asetuksella. Asetuksella säädetään myös opetusryhmien muodostamisesta 2 momentissa tarkoitettussa opetuksessa. ([30.12.1998/1188](#))

HallintomenettelyL [598/1982](#) on kumottu HallintoL:lla [434/2003](#). Ks. menettelystä HallintoL [434/2003 9 luku](#). Ks. erityisopetuksen opetusryhmistä PerusopetusA [852/1998 2 § 2 mom.](#)

18 §

Erityiset opetusjärjestelyt

Oppilaan opiskelu voidaan järjestää osittain toisin kuin tässä laissa ja sen nojalla säädetään ja määrätään, jos:

- 1) oppilaalla katsotaan joltakin osin ennestään olevan perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot;
- 2) perusopetuksen oppimäärän suorittaminen olisi oppilaalle olosuhteet ja aikaisemmat opinnot huomioon ottaen joltakin osin kohtuutonta; tai
- 3) se on perusteltua oppilaan terveydentilaan liittyvistä syistä.

Jos oppilaan huoltaja ei ole tehnyt esitystä opiskelun järjestämisestä 1 momentissa tarkoitetulla tai sen nojalla säädetyllä tavalla, on huoltajalle varattava tilaisuus tulla kuulluksi ennen päätöksen tekemistä. Muille kuin oppivelvollisille järjestettävässä opetuksessa on vastaavasti varattava oppilaalle tilaisuus tulla kuulluksi. ([13.6.2003/477](#))



LIITE 3.

ARVIOINTI

perustuen yleisesti asetettuihin periaatteisiin ja kriteereihin

ARVIOINTI

perustuen yksilöllisesti asetettuihin tavoitteisiin

 HENKILÖKOHTAINEN OPETUKSEN JÄRJESTÄMISTÄ
 KOSKEVA SUUNNITELMA (PL 17 § 2 mom.) H O J K S

- laaditaan yhteistyössä; opettajat, huoltaja, asiantuntijat
- opetusjärjestelyt; integraatio kokonaan tai osittain, erityisluokka
- opetuksen tavoitteet ja sisällöt, tukitoimet, seuranta ja arviointi

 YLEISOPETUKSEN
 OPPIMÄÄRÄ

MUKAUTETTU OPPIMÄÄRÄ

- yhdessä tai useammassa oppiaineessa (PL 11 §)

 ERITYISOPETUKSEEN
 OTTAMINEN TAI SIIRTÄMINEN

- hallinnollinen siirtopäätös (PL 17 § 2 mom, PA 15 §), huoltajaa kuultava (PA 15 §)
- psykologinen tai lääketieteellinen tutkimus taikka sosiaalinen selvitys (PA 15 §)
 - opettajien, sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijoiden lausunnot
 - mahdollista tehdä uusi päätös, jolla siirretään yleisopetukseen ja opiskelemaan yleisen oppimäärän mukaisesti
- yhteistyö kaikkien lasta opettavien ja kuntouttavien tahojen kanssa

OSA-AIKAINEN ERITYISOPETUS (PL 17 § 1 mom)

- voidaan laatia lapsen esiopetuksen suunnitelma ja vuosiluokilla oppimissuunnitelma
- yhteistyö huoltajan, opettajien ja asiantuntijoiden kanssa
- opetukseen osallistumisen edellyttämät tukipalvelut (PL 31 ja 31a §)

TUKIOPETUS (PL 16 §)

- tilapäinen opinnoissa jälkeen jääminen
- opetus ikäkauden ja edellytysten mukaisesti sekä tervettä kasvua ja terveyttä edistäen
- yhteistyö kodin kanssa (PL 3 §) ja oppilaanohjaus (PL 11 §)