

TARINOITA TAKAPULPETISTA -

syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten kokemuksia kouluviihtyvyydestä

Emilia Leinonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2017

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Leinonen, Emilia. 2017. Tarinoita takapulpetista - syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten kokemuksia kouluviihtyvyydestä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten kokemuksia kouluviihtyvyydessä. Huomio kiinnittyy etenkin heidän opettajiensa merkitykseen viihtyvyyden tai viihtymättömyyden tunteen rakentumisessa. Aiemman tutkimuksen perusteella kouluviihtyvyys vaikuttaa nuorten päätöksiin jatkokouluttautumisesta, jonka on edelleen tutkittu olevan tärkeimpiä nuorten syrjäytymiseen liittyviä tekijöitä. Kouluviihtyvyysskokemusten merkityksiä tutkimalla onkin tarkoitus pohtia opettajan mahdollisuuksia syrjäytymisen varhaisessa ennaltaehkäisyssä.

Tutkimus on toteutettu laadullisen tutkimuksen menetelmin ja sen lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimusaineisto on kerätty puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla ja sen analysoinnissa on käytetty teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Haastateltaviksi valittiin kuusi vailla peruskoulun jälkeistä tutkintoa olevaa nuorta aikuista, jotka eivät olleet haastatteluhetkellä työelämässä.

Tutkimustuloksista käy ilmi, että haastateltavat ovat kokeneet koulunsa turvattomaksi ympäristöksi, jossa he ovat saaneet osakseen epäoikeudenmukaista kohtelua ja suhteet opettajiin ovat jääneet etäisiksi. Heidän kouluaikainen opetuksensa on ollut pääsääntöisesti opettajakeskeistä. Tulokset saavat vahvistusta aiemmasta aiheeseen liittyvästä tutkimuksesta.

Keskeisenä johtopäätöksenä voidaan todeta, että tuloksissa korostuu oppilaan yksilöllisen kohtaamisen merkitys koulun mielekkääksi kokemisen kannalta.

Hakusanat: syrjäytyminen, kouluviihtyvyys, kouluympäristön turvattomuus, opettajakeskeisyys, opettaja-oppilassuhde, kohtaaminen

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	SYRJÄYTYMINEN	8
2.1	Syrjäytymisen määrittelyä	8
2.2	Syrjäytyminen on prosessi.....	10
2.3	Syrjäytymisen yhteiskunnalliset seuraukset.....	14
2.4	Koulujärjestelmä syrjäytymisprosessissa, syrjäytymisprosessi koulujärjestelmässä.....	15
3	KOULUVIIHTYVYYS	20
3.1	Koulussa viihtymisen merkitys	20
3.2	Kouluviihtyvyyteen vaikuttavat tekijät.....	22
3.3	Opettaja kouluviihtyvyyden rakentajana.....	25
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	29
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
5.1	Tutkimusmenetelmät ja lähestymistapa.....	30
5.2	Tutkimusjoukko	31
5.3	Aineistonkeruumenetelmä	33
5.4	Aineiston analyysi	35
5.4.1	Analyysimenetelmän valinta	35
5.4.2	Analyysin eteneminen	38
5.5	Luotettavuus ja eettiset ratkaisut.....	43
6	TULOKSET JA POHDINTA	47
6.1	Turvattomuuden tunne.....	48
6.1.1	Kiusaaminen.....	48
6.1.2	Etäinen opettaja-oppilassuhde	51

6.1.3	Epäoikeudenmukaisuus	57
6.2	Opettajakeskeisyys	62
6.2.1	Pedagogiset menetelmät.....	62
6.2.2	Opettajan ominaisuudet	68
6.3	Yhteenveto ja johtopäätökset	70
7	LOPETUS.....	74
	LÄHTEET	76
	LIITTEET.....	83

1 JOHDANTO

Nuoret syrjäytyvät – ja jo pitkään ajankohtaisena säilynyt huoli siitä välittyy yhteiskunnallisessa keskustelussa esiintyvissä puheenvuoroissa uutisartikkeleista poliitikkojen vaalipuheisiin (ks. esim. HS 2017; YLE 2012.). Arviot syrjäytyneiden nuorten määrästä vaihtelevat 14 000:sta 100 000:nteen (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) 2017) ja heidän arvioidaan kustantavan yhteiskunnalle elämänsä aikana jopa miljoona euroa henkilöä kohden (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2007). Syitä syrjäytymiseen etsitään laajasti niin nuorten kotiloista, päihteidenkäytöstä, yhteiskunnallisista vaikutusmahdollisuuksista kuin kansantaloudestakin (ks. esim. THL 2017; YLE 2012). Tutkimuksessani lähden tarkastelemaan ilmiötä tulevalle luokanopettajalle luontaisesta ympäristöstä, koulumaailmasta, käsin.

Koululla on merkittävä vaikutus yksilön elämäntapaan, minkä johdosta sen rooli syrjäytymisen ehkäisyssä on kiinnostanut niin kotimaisia, kuin kansainvälisiäkin tutkijoita jo pitkään (ks. esim. Reivinen 2013; Sparkes & Glensetter 2002). Vaikka aiheita on tutkittu suhteellisen paljon, on syrjäytymisen syitä keskitytty etsimään lasten ja nuorten taustasta ja muista yksilöllisistä ominaisuuksista. Tällä on pyritty helpottamaan syrjäytymisriskien tunnistamista ja esittämään keinoja niihin puuttumiseksi. (Kuronen 2014, 61.) Koulu nähdään siis tutkimuksissa pääsääntöisesti instituutiona, jonka tehtävä on huomata ja reagoida syrjäytymistä ennakoiviin riskitekijöihin. Itseäni alkoi kuitenkin kiinnostaa myös toisenlainen näkökulma. Entä, jos koulu onkin yksi näistä syrjäytymisriskiä lisäävistä tekijöistä?

Koulun ja kasvatuksen tavoitteita määritellään perusopetuslaissa muun muassa seuraavasti:

Tässä laissa tarkoitetun opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. (...) Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. (Perusopetuslaki 1998/682 §2.)

Laissa säädetyn tehtävänsä mukaisesti perusopetuksen tulisi siis toimia syrjäytymistä ehkäisevällä tavalla. Voidaankin kysyä, voiko nuorten syrjäytyminen olla mahdollisesti seurausta koulun epäonnistumisesta perustehtävässään? Jos näin on, mistä se johtuu? Eikö koulujärjestelmä kykene vastaamaan sille annettuihin tavoitteisiin ihmisyyteen ja vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen kasvattamisesta sekä elämässä tarpeellisten tietojen ja taitojen opettamisesta?

Tietojen ja taitojen opetuksen osalta suomalaista koulujärjestelmää ei ainakaan voine moittia. Suomen menestys kansainvälisiä oppimistuloksia vertailevissa PISA-mittauksissa on ollut 2000-luvun suurimpia kansallisia ylpeyden aiheita. Erinomaisia oppimistuloksia tuottava järjestelmämme häviää kuitenkin vertailuissa ehkä ristiriitaiseltakin tuntuvalla alueella – nimittäin kouluviihtyvyydessä. (Haapaniemi & Raina 2014, 12.) Tulokset herättivät mielenkiintoni. Voisiko suomalaisten verrattain heikko kouluviihtyvyys selittää nuorison syrjäytymistä? Opinnäytetyössäni päätinkin tutkia syrjäytymistä kouluviihtyvyyden näkökulmasta.

Tutkimustehtäväni tarkentui edelleen, kun otin selvää kouluviihtyvyyteen liittyvästä tutkimuksesta. Esimerkiksi Pirttiniemen (2000, 115) mukaan myönteisten koulukokemusten taustalla vaikuttaa erityisesti hyvä opettaja-oppilassuhde. Myös opettajat kokevat hyvän oppilassuhteen rakentamisen ja merkittäväksi kasvatustehtäväksi: oppilaiden parhaaksi toimiminen, oppilaan innostumisesta huolehtiminen ja yhteistyö oppilaan kanssa mielletään opettajan normatiiviseksi perustehtäväksi – opintomenestyksen liiallista painottamista taas kritisoidaan (Korhonen 2008, 132-135). Suhteen luomisessa ei tästä huolimatta onnistuta. Opettajan ja oppilaan välillä vallitseva etäisyys ja viileys ovat osoittautuneet enemmän säännöksi, kuin poikkeukseksi (Haapaniemi & Raina 2014, 79). Suomalaisten opettajien korkeaa koulutusta ja sen myötä kehittyvää asiantuntijuutta pidetään hyvien oppimistulosten kulmakivenä, mistä syystä heidän epäonnistumisensa heidän itsensä tärkeimpänä pitämässä tehtävässä on mielestäni erityisen mielenkiintoista. Minua alkoikin kiinnostaa opettajien, kouluviihtyvyyden ja syrjäytymisen yhteen kietoutuneiden merkityssuhteiden tutkiminen. Tämän johdosta tarkensin tutkimustehtäväni selvittämään opettajan

merkitystä kouluviihtyvyyden rakentumisessa ja siten pohtia opettajan keinoja syrjäytymisen ehkäisyyn.

Päätin lähestyä aihetta haastattelemalla syrjäytymisvaarassa olevia nuoria aikuisia. Aiemman tutkimuksen perusteella osataan jo eritellä kouluympäristön ja syrjäytymisen väliseen yhteyteen liittyviä tekijöitä (ks. esim. Kuronen 2010; Pirttiniemi 2000; Poikkeus, Rasku-Puttonen, Lerkkanen, Kuorelahti, Siekkinen, Kiuru & Nurmi 2013), mutta minua kiinnostaa selvittää, mitkä tekijöistä näytettyvät merkityksellisimpinä syrjäytymisvaarassa olevien nuorten näkökulmasta. Määrällisellä tutkimuksella on pystytty nostamaan esiin niitä tekijöitä, jotka ovat yleisimpiä ja koskettavat monia (Pirttiniemi 2000), mutta niillä ei ole saatu tietoa tekijöiden koetusta merkityksellisyydestä yksilöiden elämänsä aikana. Siksi käytänkin tutkimuksessani laadullisia menetelmiä.

Raporttini aluksi tutustun tutkimuksen keskeisiin käsitteisiin, syrjäytymiseen ja kouluviihtyvyyteen, sekä niihin liittyvään, aiempaan tutkimustietoon. Tämän jälkeen esittelen tämän tutkimuksen tehtävän ja tutkimuskysymykset, josta jatkan käymään vaiheittain läpi tutkimuksen toteutuksen ja perustelen käyttämäni metodiset ratkaisut. Seuraavaksi tuon esille tutkimukseni keskeiset tulokset pohtimalla niitä samalla aiemman tiedon valossa. Lopuksi esittelen tulosten ja teorian perusteella tekemäni johtopäätökset ja pohdin esimerkiksi jatkotutkimusmahdollisuuksia.

Syrjäytyminen aiheuttaa vakavaa haittaa yksilön hyvinvoinnille ja yhteiskuntajärjestykselle (ks. esim. Raunio 2006). Siksi sen tutkiminen ja parempi ymmärtäminen ovat ehdottoman tärkeitä. Ilmiön laajasta ja pitkäjänteisestä tutkimuksesta, medianäkyvyydestä ja riskien torjuntaan pyrkivistä toimenpiteistä huolimatta syrjäytymistä ei kuitenkaan ole saatu kuriin (ks. esim. THL 2017). Siksi sen aiheuttajien ja ehkäisyn keinojen etsintää on jatkettava. Jokainen tutkimus vie eteenpäin – ja jokainen äänensä kuuluviin saava, syrjäytymisvaarassa oleva nuori on askeleen etäämpänä yhteiskunnan ulkopuolelle jäämistä.

2 SYRJÄYTYMINEN

2.1 Syrjäytymisen määrittelyä

Syrjäytyminen on ollut ajankohtainen, yhteiskunnallinen huolenaihe viimeisten vuosikymmenten ajan (ks. esim. Helne 2002; Layte, Maître & Whelan 2010; Linnossuo 2004). Vaikka tämä mediassa ja arkikeskusteluissa runsaasti esiintyvä ilmiö tuntuukin sanana helposti ymmärrettävältä, on sen käsitteellinen määrittäminen hankalaa (ks. esim. Helne 2002, 5; Hobcraft 2002, 62; Reivinen 2013, 10). Tavallisesti sillä tarkoitetaan huono-osaisuuden kasautumista siten, ettei yksilö erimuotoisten syiden vuoksi osallistu yhteiskunnan toimintaan (Kajantie, Hovi, Eriksson, Laivuori, Andersson & Räikkönen 2013, 23). Burchardt, Le Grand ja Piachaud (2002, 41) painottavat, että kyse on kuitenkin enemmän yksilölle annetuista osallistumisen mahdollisuuksista.

Syrjäytyminen on siis jotain, joka koskettaa sekä yksilöä, että yhteiskuntaa. Yllä esitetyt määritelmät sopivat kukin kuvaamaan syrjäytymistä siten kuin se yleisesti mielletään, mutta eroavat siinä, kumpi nähdään ilmiön aktiivisempaan osapuolena – eli onko vastuu syrjäytymisestä yksilöllä vai yhteiskunnalla (ks. esim. Hills 2002, 226; Pierson 2010, 5). Lähestymistavasta poiketen Raunio (2006, 9) määrittelee syrjäytymisen yksilöä yhteiskuntaan yhdistävien siteiden heikkoudeksi. Määritelmässä korostuu yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteen vastavuoroisuus, mutta toisaalta se antaa syrjäytymisestä kuvan staattisena ilmiönä, jolla ei vielä määritelmän tasolla ole aiheuttajaa.

Helne (2002, 45) ja Ruotsalainen (2005, 197) taas puhuvat teoksissaan *syrjäyttämisestä*, jolla he haluavat korostaa syrjäytymisen olevan aktiivisen toiminnan tulos – ei syistään ulkoistettu, spontaani tapahtuma, johon ei voi vaikuttaa. Syrjäyttämällä halutaan siis kuvata syrjäytymistä ilmiönä, jolla on subjekti. Esimerkiksi Burchardt ym. (2002, 2) mukaan syrjäytyminen aiheutuu yhden ihmisryhmän pyrkimyksestä suojata oma etuoikeutettu asemansa toisen ryhmän kustannuksella, mikä aiheuttaa eriarvoisuutta. Barryn (2002, 29) mukaan

yhteiskunnan jäsenten välinen epätasa-arvo on syrjäytymisen merkittävimpiä tekijöitä, joten eriarvoistumisen voidaan ajatella olevan sekä syrjäytymisen syy, että seuraus. Raunio (2006, 62-63) huomauttaa, ettei syrjäyttämisen tarkoituksellisuutta voida kuitenkaan selkeästi osoittaa, saati yksilöidä minkään tietyn tahon aiheuttamaksi.

Tästäkin on näkemuseroja: Ruotsalaisen (2005, 40) mukaan syrjäytymisessä on kyse tiettyjen väestöryhmien syrjinnästä, mutta syrjäytymiskeskusteluista on vain unohdettu syrjäyttävä subjekti. Myös tilastojen mukaan tietyt väestöryhmät, kuten maahanmuuttajat, työttömät, vammaiset ja pitkäaikaissairaat ovat suuremmassa vaarassa syrjäytyä kuin toiset (ks. esim. Agulnik, Burchardt & Evans 2002; Pierson 2010, 172; Raunio 2006, 30).

Kun syrjäytymiskeskustelusta puuttuu subjekti, kääntyy syyllistävä katse yleensä ilmiötä ylläpitävistä rakenteista syrjäytyneisiin itseensä (Helne 2002, 44). Reivisen (2013, 10) mukaan syrjäytymisestä onkin tullut poliittinen työkalu, jonka uhalla voidaan ohjailla yksilöiden elämänvalintoja haluttuja normeja kohden. Helne (2002, 30) nostaa hallinnollisen syrjäytymispuheen esimerkiksi Helsingin maahanmuuttajien kotouttamisohjelman, jossa todetaan seuraavaa:

Syrjäytymisessä ei ole välttämättä ratkaisevaa aineellisten resurssien puute vaan pikemminkin se, ettei yksilöllä ole motivaatiota ja taitoja hyödyntää käytettävissään olevia resursseja eikä kykyä hallita elämäänsä. (ks. Helne 2002, 30; Helsingin kaupunginkanslia 1999, 26)

Vastaavanlaisissa puheenvuoroissa syrjäytyminen näyttäytyy syrjäytyneiden vastuuttamisena omasta olotilastaan. Yhteiskunnan nähdään tarjoavan riittävät resurssit ja ratkaisun ainekset, joten syrjäytymisen on johdettava yksilöiden ominaisuuksista – kyvyttömyydestä hallita omaa elämäänsä ja tarttua yhteiskunnan auttavaan käteen. Tällainen keskustelu saattaa johtaa syrjäytymisen itseään toteuttavaksi ennusteeksi syrjäytyneiksi leimattujen alkaessa omaksua syrjäytyneille mielletyn identiteetin ja siihen liitettävät ominaisuudet. Syrjäytymisen näkeminen ominaisuuksista kumpuavana maalaa siitä kuvaa annettuna ja pysyvänä olotilana. (Helne 2002, 33.) Tämä saattaa aiheuttaa sen, ettei syrjäytyneitä enää edes pyritä integroimaan yhteiskuntaan (Raunio 2006, 154). Leimaamisen johdosta he eristyvät edelleen muusta yhteiskunnasta ja auttami-

sen sijaan heitä pyritään kontrolloimaan laein ja rangaistuksin (Barry 2002, 26; Raunio 2006, 154).

Kun syrjäytymisellä taas ajatellaan olevan subjekti, on tilanne toinen. Syrjäytyminen on tilana ei-toivottu, jolloin siihen päätyminen on yksilön tahdosta riippumatonta. Yksilö voi halutessaan eristäytyä yhteiskunnasta, mutta vapaaehtoista eristäytymistä ei tule sekoittaa huono-osaisuuden kasautumisesta aiheutuvaan syrjäytymiseen. (Barry 2002, 15.) Kun yksilöt eivät siis syrjäytä itseään, syyn on löydettävä toisaalta. Muun muassa Atkinson (1998) tuo yhteiskunnan vastuun syrjäytymisestä mukaan jo sen määritelmän tasolla (ks. esim. Burchardt ym. 2002; Tsakloglou & Papadopoulus 2002, 137). Yhteiskunnan osallisuutta ilmiöön painottaa myös Helne (2002, 3), jonka mukaan syrjäytymistä ei edes olisi ilman yhteiskuntaa, sillä silloin ei olisi mitään, mistä syrjäytyä.

Helneen (2002, 21-24) ajattelussa syrjäytyminen voidaan tiivistää taloudellisista ja poliittisista konteksteista rakentuvaksi sosiaaliseksi konstruktioksi. Se nähdään moniulotteiseksi, eri tekijöistä yhteen nivoutuneeksi elämänkulun prosessiksi (Hobcraft 2002, 62; Linnossuo 2004, 16). Vaikka se tapahtuu yksilökohtaisesti, vaikuttavat sen taustalla aina yhteiskunnalliset tekijät (Helne 2002, Linnossuon 2004, 17 mukaan). Ymmärtämällä taustatekijöiden vaikutuksen ja syrjäytymisen dynaamisen kehityksen luonteen pystytään syrjäytymiseen puuttumaan tehokkaammin (Burchardt ym. 2002, 42). Seuraavaksi paneudunkin tarkemmin syrjäytymisen taustalla vaikuttaviin tekijöihin ja syrjäytymisprosessin muodostumiseen.

2.2 Syrjäytyminen on prosessi

Syrjäytymiskäsite on alkujaan syntynyt korvaamaan sekä laajentamaan köyhyydestä ja eriarvoisuudesta käytävää keskustelua (Layte ym. 2010, 5; Ruotsalainen 2005, 13; Tsakloglou & Papadopoulus 2002, 135). Aiemmin puhuttiin esimerkiksi huono-osaisuudesta, jolla viitattiin enemmän staattisiin elinolosuhteisiin (Linnossuo 2004, 16). Syrjäytyminen taas on dynaaminen prosessi, johon huonot elinolosuhteet vaikuttavat, mutta joka ajaa yksilön irralleen yhteiskun-

nasta (Hobcraft 2002, 62). Syrjäytymisen muodostumisessa olennaista ovat siis sekä yksilön elinolosuhteet, että niiden seuraukset yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteen näkökulmasta.

Syrjäytyminen koostuu tekijöistä, jotka eivät välttämättä vielä yksittäin, mutta kasautuessaan johtavat syrjäytymiseen (Hobcraft 2002, 62). Otetaan esimerkiksi ennen syrjäytymiskäsitteen syntymistä puheena ollut köyhyys (ks. esim. Barry 2002, 13). Köyhyys itsessäänkin hankaloittaa toki ihmisten elämää, mutta esimerkiksi pohjoismaisissa hyvinvointivaltioissa, joissa sosiaalijärjestelmä paikkaa siitä aiheutuvia haittoja muun muassa terveydelle ja asumiselle, ei matala tulotaso ole yhtä selvässä yhteydessä laajamittaisempaan huono-osaisuuteen (Raunio 2006, 38). Köyhyydestä tulee syrjäyttävää silloin, kun ihmiset eivät taloudellisista syistä kykene elämään tavalla, joka ympäröivässä yhteiskunnassa mielletään normien mukaiseksi ja he jäävät tästä syystä sen ulkopuolelle (Barry 2002, 27; Raunio 2006, 37). Toisin sanoen ongelma on ongelmien kasautuvuus ja siitä syntyvä noidankehä (Raunio 2006, 31). Huomio kohdistuu myös siihen, että syrjäytymisprosessiin vaikuttaa yksilön köyhyyttä enemmän yhteiskunnan suhtautuminen köyhyyteen. Yhteiskunnan puuttuminen huono-osaisuuden kierteen katkaisuun ehkäisemällä köyhyyden haittavaikutuksia sosiaalisten tukiverkostojen avulla auttaa Raunion (mts. 38) mukaan syrjäytymisen torjumisessa.

Koska syrjäytymisen muodostuminen on näinkin moniulotteinen prosessi, käännytään usein puhumaan syrjäytymisriskistä, mikä helpottaa myös ilmiön taustalla vaikuttavien mekanismien tiedostamista. Varsinaisen syrjäytymistilan ja syrjäytymisvaarassa olemisen välisen rajan määrittäminen on kuitenkin vaikeaa. (Linnossuo 2004, 18-19.) Lisäksi riskitekijät nähdään suhteessa elettyyn yhteiskuntaan, eli ne voivat muuttua ajan saatossa ja vaihdella alueittain (Hobcraft 2002, 62). Tästä huolimatta ainakin länsimaalaisessa tutkimuksessa päädytään usein samankaltaisiin tuloksiin, tosin riskien välinen relevanttius ja juurisyyt voivat erota ympäristöstä riippuen.

Esimerkin vuoksi taulukossa 1 olen vertaillut brittiläisen Piersonin (2010, 13) ja Suomen sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön (2017) esittämiä, kummastakin nä-

kökulmasta merkittävimpiä syrjäytymisriskin muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä. Riskeissä on suuria yhtäläisyyksiä, mutta erona on nähtävissä esimerkiksi naapuruston vaikutus merkittävänä riskitekijänä Iso-Britanniassa. Suomalaisessa yhteiskunnassa ei vallitse vahvaa alueellista eriarvoisuutta, mikä saattaa osaltaan selittää naapuruston vaikutuksen puuttumista kotimaisessa riskinmäärittelyssä (Raunio 2006, 40). Viimeaikainen kehitys on tosin ollut huonoesaisuuden paikallistumiseen suuntaavaa etenkin kaupunkialueilla, mutta tois- taiseksi olemme vielä alueellisesti tasa-arvoisia muuhun Eurooppaan verrattu- na (Bernelius & Vaattovaara 2013). Sen sijaan Suomessa korostuvat Iso- Britanniaa enemmän alkoholi- ja mielenterveysongelmat.

TAULUKKO 1. Syrjäytymisriskien vertailua Yhdistyneen kuningaskunnan ja Suomen välil- lä lähteissä mainitussa järjestyksessä.

YHDISTYNYT KUNINGASKUNTA (Pierson 2010)	SUOMI (SOTE 2017)
Köyhyys ja matala tulotaso	Työttömyys
Työmarkkinoille pääsyn puuttuminen	Köyhyys
Heikot tai olemattomat sosiaaliset verkostot	Mielenterveysongelmat
Naapuruston vaikutus	Alkoholisoituminen
Palveluiden ulkopuolelle jääminen	Yhteiskunnallisten vaikutusmahdolli- suuksien ulkopuolelle joutuminen

Riskiryhmiin kuuluviksi henkilöiksi voidaan taulukossa mainittujen lisäksi lu- kea esimerkiksi asunnottomat, pitkäaikaissairaat, päihdeongelmaiset, rikokseen syyllistyneet ja maahanmuuttajat (Raunio 2006, 30). Ruotsalainen (2005, 36) huomauttaa, että huomio on kuitenkin tärkeämpää keskittää riskiryhmien si- jaan niihin prosesseihin, jotka johtavat tiettyjen ryhmien syrjäytymiseen. Esi- merkiksi ajankohtaiset poliittiset ratkaisut työttömyyden torjumiseksi toimivat päinvastoin: työllisyyttä pyritään lisäämään velvoittamalla työttömiä aktiivi- sempaan työnhakuun muun muassa työttömyysturvaan kohdennettavien sank- tioiden uhalla ja vähentämällä työttömien passivoitumista palkattomilla työko-

keiluilla (Valtioneuvoston kanslia 2017, 26-29). Työttömien nähdään siis olevan itse vastuussa huonosta työllisyystilanteesta ja ongelma pyritään ratkaisemaan velvoittamalla heitä tehokkaammin tuon vastuun kantamiseen. Helneen (2002, 87) mukaan tällainen työttömien aktivointipuhe on osa laajempaa syrjäytyneitä tai syrjäytymisvaarassa olevia syyllistävää diskurssia. Voidaan myös pitää jokseenkin paradoksaalisena, että pyrkimykset ehkäistä syrjäytymistä (työllisyyttä lisäämällä) tapahtuvat taloudellisen vähimmäisturvan muuttamisella vastikkeelliseksi, kun köyhyyden vaikutusten minimoimisen on todettu auttavan huono-osaisuuden kasautumisen ehkäisemisessä (ks. esim. Barry 2002, 28; Kauppinen, Saikku, & Kokko 2010, 247; Raunio 2006, 38).

Syrjäytymisprosessin syys-seuraussuhteita on sen moniulotteisuuden ja monitulkintaisuuden vuoksi hankala hahmottaa, mutta joitakin kuvauksia on pystytty tekemään. Prosessin on esitetty etenevän muun muassa viiden, syrjäytymisvaarasta varsinaisen syrjäytymisen tiloja kohti syventyvän vaiheen kautta (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2007, 19):

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

Syrjäytymiseen puuttuva toiminta on muodoltaan ehkäisevää, kun kyse on yllä kuvatun prosessin kolmesta ensimmäisestä vaiheesta. Tämän jälkeen syrjäytymisen nähdään jo tapahtuneen ja toimenpiteet muuttuvat sitä korjaaviksi. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2007, 19.) Viimeiset vaiheet kertovat haitoista, joihin syrjäytyminen voi pitkälle edenneenä pahimmillaan johtaa.

Prosessista on myös nähtävissä, että vaikka varsinaisen syrjäytymisen mielletään olevan vasta aikuisuuteen liittyvä ongelma, sen juuret ulottuvat lap-

suuteen saakka (Linnonsuo 2004, 18). Järventien (1999, 126) tutkimuksessa lasten syrjäytymisriski ilmenee heikentyneenä psykososiaalisena hyvinvointina ja puutteellisena perushoivana. Kajantien ym. (2013, 36) mukaan syrjäytyminen on usein periytyvää, mikä voi yksilön kasvuympäristöön liittyvien tekijöiden lisäksi johtua jo sikiöaikaisista olosuhteista, kuten äidin tupakoinnista raskausaikana. Muita lapsuuteen liittyviä tekijöitä ovat esimerkiksi avioerot, yksihuoltajuus ja perheen useat muutot (Linnonsuo 2004, 18).

2.3 Syrjäytymisen yhteiskunnalliset seuraukset

Tähän asti olen tarkastellut syrjäytymistä hyvin paljon yksilön näkökulmasta. On käynyt selväksi, että kasautuvan huono-osaisuuden haitat vaikuttavat merkittäväällä tavalla yksilön elämänlaatuun ja muodostavat herkästi uusia ongelmia mukanaan tuovan noidankehän (ks. esim. Ruotsalainen 2005). Pahimmillaan syrjäytyminen voi johtaa yksilön eristäytymiseen ja laitostumiseen (Raunio 2006, 151; Valtiontalouden tarkastusvirasto 2007, 19). Sen ehkäisy ei kuitenkaan ole yksilön itsensä, vaan julkisen vallan ja kansalaisyhteiskunnan vastuulla, sillä syrjäytymisen syiden voidaan osoittaa kytkeytyvän yhteiskuntaan ja sen muutoksiin (Raunio 2006, 127). Esimerkiksi vuonna 2008 puhjennut talouskriisi on vaikuttanut suoraan työttömyyden ja köyhyyden kasvuun koko Euroopassa (Parodi & Sciulli 2012, 5). Helne (2002, 233) toteaa, että syrjäytymisen riskien ollessa kollektiivisesti tuotettuja, ovat riskien tuottajat kollektiivisesti vastuussa niiden seurauksista. Kansalaisten elämänlaadusta huolehtimisen katsotaan kuuluvan myös hyvinvointivaltion periaatteisiin (Raunio 2006, 60).

Moraalinen vastuu ja huoli syrjäytyneiden elämänlaadusta eivät kuitenkaan yksin motivoi yhteiskunnallisiin ehkäisytoimenpiteisiin (Raunio 2006, 127). Syrjäytymisen pelätään vaarantavan vallitsevan yhteiskuntajärjestyksen (Raunio 2006, 73). Tästä ovat esimerkkejä sen myötä kasvava rikollisuus ja asunnottomuuden uhka (Raunio 2006, 151). Tietyn väestönosan jäädessä vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolelle sen voidaan nähdä olevan uhka jopa koko demokraattiselle järjestelmälle (Beck 1998, 254, Ruotsalaisen 2005, 37 mukaan).

Lisäksi syrjäytymisestä aiheutuu kansantaloudellista haittaa (ks. esim. Raunio 2006; Valtiontalouden tarkastusvirasto 2007). Esimerkiksi pysyvästi työmarkkinoilta syrjäytyvän nuoren on arvioitu kustantavan valtiolle noin miljoona euroa ennen eläkeikää (Leinonen 2013, 11; Valtiontalouden tarkastusvirasto 2007, 17). Nuorisotyöttömyyden seuraukset huolettavat myös suurten ikäluokkien eläkkeelle jäämisen vuoksi (Nurmi 2014, 22). Nurmen (2014, 22) arvion mukaan syrjäytymisvaarassa olevia nuoria on noin 23 000-40 000. Terveystieteiden tutkimuskeskus (2017) taas arvioi syrjäytymisvaarassa olevia nuoria olevan 14 000:sta 100 000:nteen. Arvioiden vaihtelu johtuu syrjäytymisen vakiintuneen määritelmän puutteesta, jonka johdosta syrjäytymisriskiä mitataan vaihtelevin indikaattorein (THL 2017). Vaihtelevista arvioista huolimatta taloudellisia kustannuksia voidaan pitää mittavina.

Kaiken tämän valossa syrjäytymiseen puuttumista ja ennaltaehkäisyä voidaan pitää perustellusti yhteiskunnan tärkeänä velvollisuutena niin yhteiskunnallisen kuin yksilöllisenkin edun vuoksi (Raunio 2006, 61). Syrjäytymisen torjumiseen osallistuvat useat hallinnonalat moninaisin eri toimenpitein (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2007, 15). Erityisesti koulujärjestelmällä on merkittävä vaikutus yksilön elämäntapaan (Pirttiniemi 2000, 39), minkä vuoksi sillä on olennainen rooli niin syrjäytymisessä kuin sen ehkäisyssäkin.

2.4 Koulujärjestelmä syrjäytymisprosessissa, syrjäytymisprosessi koulujärjestelmässä

Linnonsuon (2004, 17) mukaan erityisessä asemassa yksilöiden syrjäytymisessä on kouluinstituutio, joka toimii ensimmäisinä portaina myös aiemmassa kappaleessa esittämässäni kuvauksessa syrjäytymisprosessin etenemisestä. Syrjäytymisen ehkäiseminen onkin määritelty opetussuunnitelmassa yhdeksi perusopetuksen tehtäväksi (OPH 2014, 18). Perusopetus nähdään Suomessa sivistykselliseksi oikeudeksi, jonka toteutumatta jääminen on uhka yksilön terveelle kasvulle ja kehitykselle (OPH 2014, 15). Linnonsuo (2004, 17) toteaa, että koulutuksen avulla hankittava taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen kompetenssi on

avainasemassa yhteiskunnassa selviytymisessä. Varsinkin ammatillinen koulutus nähdään yhtenä tärkeimpänä yhteiskuntaan integroivana tekijänä, jonka vuoksi sen puuttuminen kasvattaa syrjäytymisriskiä merkittävästi (Piri & Harila 2003, 7).

Vuonna 2010 lukio- tai ammatillisen koulutuksen keskeyttäneitä oli noin 12000. 1300 nuorta jätti kokonaan hakematta opiskelupaikkaa ja 5500 nuorta ei jatkanut muista syistä tutkintotavoitteiseen koulutukseen. (Kuronen 2014, 63.) Peruskoulun jälkeisen koulutuksen puuttuminen on tilastojen mukaan yhteydessä myöhempään työttömyyteen ja matalaan tulotasoon sekä naisilla myös varhaiseen lastensaantiin ja yksinhuoltajuuteen (Nurmi 2014, 23). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen rekisteritutkimuksen mukaan 15-29-vuotiaista ilman toisen asteen tutkintoa olevista nuorista aikuista yli puolet on toimeentulotuen ja psykiatrisen hoidon piirissä. Heillä on myös merkittävä rikosrekisterissä huomattavasti useammin kuin muilla ikäisillään. (Ahonen, Torppa, Määttä & Eklund 2013, 97-98.) Tutkimuksen mukaan koulutuksellinen huono-osaisuus on myös merkittävästi yhteydessä menehtymiseen ennen 43 vuoden ikää (Berg, Huurre, Kiviruusu & Aro 2011, 172).

Rumbergerin (2011, 145) mukaan koulutuksen keskeyttämistä tulee kuitenkin lähestyä ongelman sijaan oireena laajemmasta ongelmien vyyhdistä. Nuorten syrjäytyminen kouluelämästä onkin laajemman syrjäytymisen tavoin monisyinen prosessi, jolle on vaikea löytää yksittäistä tekijää (Ahonen ym. 2013, 98). Muun muassa oppimisvaikeudet ja huono koulumenestys ennustavat peruskoulun jälkeistä jatkokoulutuksen ulkopuolelle jäämistä (Viholainen, Aro, T., Koponen, Peura & Aro, M. 2013, 88). Oppimistulosten merkitystä korostetaan erityisesti kansainvälisessä tutkimuksessa (Rumberger 2011; Sparkes & Glennerster 2002). Runsaat poissaolot ovat myös yhteydessä myöhempään syrjäytymiseen (Pierson 2010, 98). Muita altistavia tekijöitä ovat esimerkiksi oppilaan ongelmat itsesäätelyssä, motivaatiossa ja sosiaalisissa taidoissa sekä kouluympäristön ongelmat, kuten tuen vähäisyys ja ryhmän ulkopuolelle jääminen (Poikkeus ym. 2013, 111).

Koulunkin kohdalla on kuitenkin muistettava, että syrjäytyminen on enemmän kuin tekijöidensä summa. Nurmen (2014, 24) mukaan oppimisvaikeudet yhdessä oppimistilanteissa saatavan kielteisen palautteen kanssa johtavat itseään vahvistavien, negatiivisten ajatusketjujen muodostumiseen, joilla oppilas sekä ruokkii, että yrittää hallita pettymystään epäonnistumista kohtaan. Taustavaikuttimista ja kielteisestä ajatusketjusta syntyy syrjäytymiselle altistava noidankehä, jota kuvio 1 havainnollistaa (Nurmi 2014, 25).



KUVIO 1. Syrjäytymisen sosiaaliset ja yksilölliset mekanismit kouluelämän näkökulmasta (Nurmi 2014, 25).

On otettava huomioon, että oppimisvaikeuksiin, käytöshäiriöihin ja heikkoon koulumenestys voi juontua jo varhaislapsuudessa tai jopa äidin raskauden aikana vaikuttaneista ympäristötekijöistä (ks. esim. Linnonsuo 2004; Kajantie ym. 2013; Nurmi 2014; Sparkes & Glennester 2002). Myös motivaatio-ongelmat, jotka usein nousevat suorimmaksi ja yksinkertaisimmaksi selitykseksi koulu-uran keskeytyksessä, ovat pohjimmiltaan myös seurausta moniulotteisemmasta, useista tekijöistä koostuvasta prosessista (Kuronen 2014, 67).

Näin ollen syrjäytymisriskin juuret ulottuvat usein koulua pidemmälle. Se ei kuitenkaan tarkoita, etteikö koululla olisi osuutta syrjäytymiskierteen muodostumisessa. Ahonen ym. toteavat, että oikeanlaisella tuella yksilöä voitaisiin suojata negatiiviselta kehitykseltä (2013, 102). Nähtiin syrjäytymisen syyt sitten oppilaan ominaisuuksissa tai hänen taustassaan koulun ulkopuolella, onkin

Poikkeuksen ym. (2013, 113) mukaan huomio viisainta kiinnittää kouluympäristöstä löytyviin muuttujiin ja mekanismeihin, joilla koulun toimintaa muuttamalla voidaan puuttua syrjäytymisriskin kehittymiseen.

Nurmi (2014, 27) kehottaa tukeutumaan vahvasti syrjäytymisen riskitekijöihin linkittyviin menetelmiin, kuten kielteisten ajattelu- ja toimintatapojen purkamiseen, sosiaalisten taitojen opettelemiseen ja vastoinkäymisiin varautumiseen, nuorten koulutussuunnitelmien ja uratavoitteiden pohtimiseen sekä sosiaalisen pääoman ja verkostojen kasvattamiseen. Oppimistulosten ja motivaation kehittymisen kannalta merkityksellisemmäksi ovat kuitenkin nousseet opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatua parantavat prosessit, joista oleellisimpana näyttäytyvät palautteenanto ja annettu tuki (Poikkeus ym. 2013, 115).

Opettajan merkitys kouluun kiinnittymisen kannalta on suuri myös siksi, että opettaja on hyvin pitkälti koko koulukokemusta rakentava tekijä. Opettajasuhde tulee näkyväksi onnistumisten ja epäonnistumisten kokemuksissa, motivaatiossa, ilmapiirissä ja kouluviihtyvyydessä. (Kuronen 2010, 195.) Leinonen (2013, 3) kuitenkin esittää, että syy koulun keskeyttämiseen ei ole peruskouluopettajien, vaan kouluinstituution joustamattomien rakenteiden. Järjestelmässä syrjäytymistä pyritään torjumaan myös rakenteellisten järjestelyjen avulla. Ali-suoriutuville ja heikosti motivoituneille oppilaille voidaan esimerkiksi tarjota joustavaa perusopetusta, jolla pyritään nimenomaan koulun keskeyttämisen ja syrjäytymisen ehkäisyyn (OPH 2014, 40).

Tätä tavoitellaan myös moniammatillisen yhteistyön turvin (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2007, 20). Opetussuunnitelmaan kirjatulla oppilashuollolla pyritään yhdistämään koulun, kodin, sosiaali- ja terveystoimen voimavarat oppilaan hyvinvoinnin ylläpitämiseksi ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi (Arajärvi 2011, 10; OPH 2014, 77). Huomiota pyritään kiinnittämään myös oppilaiden tukemiseen erityisesti koulu-uran nivel- ja siirtymävaiheissa (Poikkeus ym. 112). Aina tukemisessa ei kuitenkaan onnistuta. Siirtymä alakoulusta yläkouluun on merkittävä vaihe oppilaan elämässä. Siihen ajoittuva murrosikä ja koulunkäynnin muuttuva muoto ovat isoja ja ongelmallisia asioita, ja esimerkiksi

Kurosen (2010, 203) tutkimuksessa siirtymä on koettu epäonnistuneeksi. Epäonnistunut siirtymä peruskoulun nivelvaiheessa on yhteydessä epäonnistumiseen myös peruskoulusta toiselle asteelle siirryttäessä (Kuronen 2010, 203). Opetussuunnitelmassa (OPH 2014, 280-281) pyritään korostamaan nivelvaiheiden tärkeyttä ja turvaamaan turvallisuudentunteen säilyminen siirtymien aikana. Peruskoulun päättyessä oppilasta tuetaan esimerkiksi ammatinvalintaan liittyvissä kysymyksissä oppilaanohjauksen avulla (Atjonen, Manninen, Mäkinen, Vanhalakka-Ruoho 2011, 26.) Oppilaan on mahdollista osallistua myös peruskoulunjälkeiseen lisäopetukseen, eli kymppiluokalle (Atjonen ym. 2011, 28).

Keinoja koulusta syrjäytymiseen olisi siis käytettävissä. Nykyinen toimintatapa keskittyy kuitenkin enemmän jo syntyneisiin ongelmiin reagoimiseen kuin niiden ennaltaehkäisyyn. Piilevät riskit olisi tärkeää tunnistaa ajoissa, jotta niiltä voitaisiin suojautua. (Kuronen 2014, 70.) Lopulta oppilaan kehityspolku määräytyy kuitenkin yksilöllisesti juuri hänen elämänsä riskitekijöiden ja suojaavien tekijöiden vuorovaikutuksessa (Ahonen ym. 2013, 107).

3 KOULUVIIHTYVYYS

3.1 Koulussa viihtymisen merkitys

Nuorten syrjäytymiskehitykseen liittyy usein koulunkäynnin keskeyttäminen ennen ammatilliseen tutkintoon valmistumista. Kuten edellisestä luvusta käy ilmi, keskeyttämistä on pyritty torjumaan lähinnä etsimällä syitä opiskelijoista itsestään ja reagoimalla jo alkaneisiin ongelmiin – eikä tuloksia voi pitää kovin tehokkaina. Kouluinstituution kyky mielekkäiden oppimiskokonaisuuksien tuottamiseen ja oppilaiden yksilölliseen kohtaamiseen on asetettu kritiikin kohteeksi vasta hiljattain (Kuronen 2014, 61-62).

Havahtumisen syy saattaa löytyä kansainvälisten vertailujen tuloksista: suomalaiset menestyvät tunnetusti erinomaisesti oppimistuloksia mittaavissa PISA-tutkimuksissa, mutta jäävät pahasti jälkeen kouluviihtyvyydessä (Haapaniemi & Raina 2014, 12). Esimerkiksi WHO:n (Kämppi ym. 2012, 27) teettämässä vertailussa Suomi sijoittui heikoimpaan kolmannekseen, kun mitattiin koulusta pitämistä. THL:n (Luopa, Lommi, Kinnunen & Jokela 2010, 21) kouluoloja mittaavasta tutkimuksesta selviää, että vuosina 2008-2009 kuusi prosenttia yläkouluikäisistä suomalaisista ei pitänyt koulunkäynnistä lainkaan ja noin kolmasosa koki ongelmia koulun työilmapiirissä ja jäävänsä kuulematta koulussa.

Tulokset suomalaisten heikosta kouluviihtyvyydestä ovat herättäneet huolta koulun tilasta (ks. esim. Haapaniemi & Raina 2014; Harinen & Halme 2012; Jantunen & Haapaniemi 2013). Toisaalta julkisessa keskustelussa kouluviihtyvyyden tärkeys on asetettu kyseenalaiseksikin: koulun ensisijainen tavoite nähdään tulevaisuuden taitojen opettamisena, eikä viihtyvyys itsessään saisi olla päämäärä, vaan ikään kuin koulunkäynnin myönteinen lisämauste (ks. esim. Virtanen & Kuorelahti 2014, 105; Jantunen & Haapaniemi 2013, 15). Sinänsä pätevältä kuulostavaa väittämää on syytä pohtia tarkemmin. Jantunen ja Haapaniemi (2013, 50) toteavat, että on tärkeää huomata, ettei koulua tule käydä ainoastaan koulunkäynnin, vaan tulevan elämän vuoksi. Kuitenkin, kun tulevaisuuden päämäärät asetetaan kasvatuksen arvokkaimmaksi tavoitteeksi,

asetetaan myös lapsen elämän itseisarvo toissijaiseksi niiden edessä (Värri 2004, 102). Oppilaiden kouluaikaisen elämän perustarkoitus on tällöin valmistautua sen jälkeiseen aikaan – aikuisuuteen (Jantunen & Haapaniemi 2013, 51). Värri (2004, 23) mukaan eettisessä kasvatuksessa tulevaisuuden hyvää ei tule tavoitella nykyisyyden kustannuksella: hyvän elämän periaatteiden on toteuduttava kasvatussuhteessa sen aikana, eikä ainoastaan tavoitteellisena päämääränä. Tarkoitus ei niin sanotusti pyhitä keinoja. Koulussa viihtyminen luo onnellisuutta lapsen elämään – ja oppilaalle elämä on tässä ja nyt, koulussa (Jantunen & Haapaniemi 2013, 52).

Kouluviihtyvyydestä huolehtimista voidaan siis pitää eettisesti tärkeänä tavoitteena jo itsessäänkin. Sillä on myös välillistä merkitystä, sillä kouluviihtyvyys on yhteydessä muun muassa lasten koettuun terveydentilaan. Heikko kouluviihtyvyys aiheuttaa oppilaille päivittäistä tai viikoittaista oireilua ja terveydelle haitallista käyttäytymistä, kuten päihteidenkäyttöä (Kämppi ym. 2012, 8). Tämän tutkimuksen näkökulmasta mielenkiintoista on erityisesti se, että kouluviihtyvyys on myös syrjäytymisriskiä kasvattava tekijä (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 51).

Koulun mielekkyys ja positiivinen merkitys lapsuudessa ovat edellytys koulutuksen merkityksen löytämiselle omassa elämässä myös tulevaisuudessa (Jantunen & Haapaniemi 2013, 40; Haapaniemi & Raina 2014, 20; Poikkeus ym. 2013, 112). Näin ollen koulussa hyvin viihtyvä oppilas, joka näkee koulunkäynnin arvokkaana ja hyödyllisenä, sitoutuu sen jatkamiseen myös oppivelvollisuuden jälkeen (Virtanen & Kuorelahti 2014, 106). Päinvastaisessa tilanteessa, jossa koulunkäynti ei ole mielekäästä ja tarjoaa lähinnä jatkuvia epäonnistumisen kokemuksia, muodostuu oppilaalle koulusta irtautumista enteilevä, kyyninen ja kielteinen suhtautuminen kouluun (Tuominen-Soini 2014, 258).

Tästä huolimatta koulussa viihtymistä ei ole erikseen kirjattu esimerkiksi opetussuunnitelman perusteisiin, joissa puhutaan lähinnä ympäristöön liittyvästä viihtyisyydestä. Se ei kuitenkaan tarkoita, etteikö oppilaiden viihtyvyyden ja koulun mielekkääksi kokemiseen pyrittäisi opetussuunnitelman tasolla panostamaan, sillä useat asetetut tavoitteet esimerkiksi toimintakulttuurin osal-

ta kannustavat sellaisiin menettelyihin, joiden on tutkimuksissa todettu parantavan kouluviihtyvyyttä. (OPH 2014.)

3.2 Kouluviihtyvyyteen vaikuttavat tekijät

Kouluviihtyvyydelle on hankala löytää yksiselitteistä määritelmää (Harinen & Halme 2012, 17; Kämppi ym. 2012, 8). Käytetystä määritelmästä riippuu, mitä asioita tutkimuksissa tarkastellaan ja näin ollen ne antavat myös erilaisia tuloksia koetusta viihtyvyydestä (Kämppi ym. 2012, 9). Useimpien tutkimusten perusteella kouluviihtyvyyttä hyvin pitkälti selittäviä tekijöitä on löydettävissä oppilaasta itsestään – kuten ikä, sukupuoli ja koulumenestys (Kämppi ym. 2012, 9; Pirttiniemi 2000, 32). On kuitenkin huomattava, että kyseiset tekijät saattavat korostua tutkimuksissa niiden selkeän mitattavuuden ja vertailukelpoisuuden vuoksi, eivätkä ne välttämättä riitä selittämään kouluviihtyvyyden kaltaista, tunnepitoista ilmiötä (Harinen & Halme 2012, 17). Esimerkiksi hyvät arvosanat eivät yksiselitteisesti takaa koulussa viihtymistä (Pirttiniemi 2000, 31), mitä havainnollistaa osuvasti suomalaiskoulujen tuloksellisuudesta riippumaton oppilaiden yleinen viihtymättömyys.

Kouluviihtyvyys on siis enemmän, kuin tunne opinnoissa pärjäämisestä. Virtasen ja Kuorelahden (2014, 105) mukaan kouluviihtyvyys on subjektiivinen kokemus, joka tarkoittaa kouluympäristön merkitystä ja arvoa oppilaan oman elämän kannalta. Jotta oppilas voisi kokea koulun arvokkaaksi itselleen, on sen pystyttävä vastaamaan niin hänen senhetkisiin kuin tulevaisuuden tarpeisiinsa. Tämä vaatii koululta kykyä muuttua yhteiskunnan mukana ja tasapainottelua usein toisilleen ristiriitaisena näyttäytyvien kasvatustavoitteiden ja työelämään valmistavien tavoitteiden välillä. (Haapaniemi & Raina 2014, 37.) Vaikka haaste on suuri, siihen vastaamiseen on käytettävissä yksinkertaisiakin keinoja. Esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen opetuksessa yhdistää koulua lapsen arkitodellisuuteen sekä lisää innokkuutta oppimiseen (Haapaniemi & Raina 2014, 97). Kouluviihtyvyys on opiskelumotivaatiota kasvattava tekijä, mutta niitä ei tule sekoittaa keskenään. Opiskelumotivaatio voi syntyä

myös pelosta tai auktoriteettisidonnaisuudesta, mitkä puolestaan laskevat kouluviihtyvyyttä. (Kääriäinen ym. 1997, 49.)

Arvon ja merkityksen löytäminen on siis muutakin kuin koulutoiminnan tavoitteiden sisäistämistä ja halua pärjätä. Arvon ja merkityksen tuntemisesta puhuu myös Rumberg (2011, 148), jonka mukaan tämä kokemus syntyy yhteen kietoutuneiden akateemisen ja sosiaalisen kouluun integroitumisen tunteesta. Koulussa viihtymistä ei siis voi typistää vain oppimista ja koulunkäyntiä kohtaan koetuksi viihtyvyydeksi, vaan sillä on myös sosiaalinen ulottuvuus.

Koulu ei ole lapselle vain työpaikka, vaan merkittävä kasvu- ja kehitysympäristö (Kämppi ym. 2012, 8). Omasta näkökulmastaan oppilaat tulevat kouluun ensisijaisesti tavataksaan kavereitaan (Haapaniemi & Raina 2014, 67). Heille oppimista tärkeämpää on omien sosiaalisten verkostojen hoitaminen (Haapaniemi & Raina, 13). Koulukulttuuria leimaa yli sukupolvien säilyvä suosiohierarkia – ryhmäjäsenyyskamppailu, jossa tavoitelluin asema on olla koulutovereiden silmissä suosituin (Harinen & Halme 2012, 56). Yksinjäämisen pelko onkin tutkimusten mukaan yksittäisen oppilaan suurin kouluun liittyvä pelko (Haapaniemi & Raina 2014, 13; Harinen & Halme 2012, 56). WHO:n koululaiskyselyn mukaan vuonna 2010 yli puolet viides-, seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisista tytöistä koki itsensä koulussa yksinäiseksi joskus, hyvin tai melko usein. Pojilla vastaava määrä oli 46-47 prosenttia oppilaista luokka-asteesta riippuen. (Kämppi ym. 2012, 81-82.)

Koulussa yksin jääminen on harvemmin vapaaehtoista. Ryhmästä eristäminen on yleinen koulukiusaamisen muoto (Hamarus 2008, 47). Siinä missä sen uhriksi voi joutua lähes kuka tahansa normista poikkeava yksilö, eivät syrjintä ja rasismikaan ole suomalaisessa koulussa lainkaan vieraita ilmiöitä. Erityisesti syrjinnästä ovat kärsineet seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjä edustavat sekä romanioppilaat. (Harinen & Halme 2012, 58.) Suomi sijoittuu myös huonosti WHO:n kansainvälisessä vertailussa kysyttäessä, kokevatko oppilaat tulevansa muiden oppilaiden hyväksymäksi sellaisena kuin ovat. Tytöt sijoittuvat poikia huonommin, vertailun kuuden häntämaan joukkoon. (Kämppi ym. 2012, 78-80.)

Kiusaamista tapahtuu yllä esitetyn sosiaalisen kiusaamisen lisäksi monissa eri muodoissa. Se voi olla esimerkiksi psyykkistä, fyysistä, suoraa tai epäsuoraa. (Hamarus 2008, 45.) Yhteisössä, jossa kiusaamista tapahtuu, vallitsee pelko kiusaamisen kohteeksi joutumisesta (Hamarus 2008, 32). Tällöin ympäristö muuttuu turvattomaksi, mikä on koulunkäynnin kannalta hyvin epäsuotuisaa. Turvallisuus on kouluviihtyvyyden, kasvun ja oppimisen edellytys. (Hamarus 2008, 76.) Uusikylä (2006, 46) toteaa, että turvallisuus on ihmisen perustarpeista ensimmäinen – ja koulussa se muodostuu nimenomaan emotionaalista, sisäisestä turvallisuuden kokemuksesta.

Harisen ja Halmeen (2012, 17) mukaan kouluviihtyvyys koostuu kouluhyvinvoinnin osa-alueista, joissa keskiössä on lapsen subjektiivinen hyvinvoinnin kokemus. Myös heidän mukaansa koulun sosiaaliset suhteet ja turvallinen ilmapiiri ovat keskeisiä viihtyvyyden kokemiselle (Harinen & Halme 2012, 28). He (2012, 28) tulkitsevat hyvän kouluviihtyvyyden rakentuvan seuraavista elementeistä:

- Vertaissuhteiden mahdollistaminen ja vaaliminen
- Syrjimättömyys ja yhdenvertaisuus
- Suojelu ja turvallisuus
- Myönteinen kaikkien toimijoiden (oppilaat, opettajat, koti, oppilashuolto) välinen vuorovaikutus
- Persoonallisuuden huomioiminen ja yksilöllisyyttä kunnioittavat kasvu- ja oppimisedellytykset
- Kuulluksi tuleminen ja osallisuus
- Resurssit, puitteet ja ympäristö

Listalle on päässyt myös koulun fyysinen ympäristö, jolla on silläkin oma vaikutuksensa kouluviihtyvyyteen (Haapaniemi & Raina 2014, 70; Kämppi ym. 2012, 9; Uusikylä 2006, 48). Kyselyjen mukaan oppilaat toivovat kouluympäristöönsä kauneutta enemmän kuin on osattu arvella (Harinen & Halme 2012, 37). Fyysisen ympäristön voidaan kuitenkin katsoa vaikuttavan viihtyvyyteen es-

teettistä viihtyisyyttä enemmän siihen kytkeytyvien merkityksien kautta: liian usein koulurakennus näyttäytyy ankeana, harmaana laitoksena, jonka ainoa tarkoitus on olla mahdollisimman funktionaalinen, ja jonka suunnittelussa oppilaiden mielipiteitä ei ole huomioitu ja heidän toimintamahdollisuutensa ovat sen johdosta rajalliset (Harinen & Halme 2012, 36-38). Koulurakennuksen arkkitehtuuri vaikuttaa olennaisesti kouluyhteisön toimintakulttuuriin hiljaisuutta vaalivine käytävineen ja virastomaisuutta henkivine ratkaisuineen (Jantunen & Haapaniemi 2013, 169-170).

Harisen ja Halmeen (2012, 28) esittämissä hyvän kouluviihtyvyyden edellytyksissä huomio kohdistuu myös siihen, että yksittäiselläkin opettajalla on hyvät vaikutusmahdollisuudet viihtyvyyden tunteen synnyttämiseen ja ylläpitämiseen. Ei olekaan ihme, että opettajakokemuksien on useissa tutkimuksissa todettu olevan merkittävä tekijä kouluviihtyvyyden kannalta (ks. esim. Harinen & Halme 2012; Kuronen 2010; Kämppi ym. 2012; Pirttiniemi 2000). Opettaja vaikuttaa olemuksellaan ja teoillaan lähestulkoon kaikkeen, mitä kouluympäristössä tapahtuu – välittömästi tai välillisesti (Laine 2015, 34-37).

3.3 Opettaja kouluviihtyvyyden rakentajana

Pirttiniemen (2000, 151) mukaan hyvä opettaja-oppilassuhde vaikuttaa merkittävästi koulukokemusten myönteisiksi muodostumiseen. Haapaniemen ja Rainan (2014, 79) mukaan oppiane kiinnostaa sitä enemmän, mitä enemmän oppilas pitää sen opettajasta. Vastaavasti huonolla opettajalla voi olla hetkellinen tai jopa elinikäinen, negatiivinen vaikutus oppilaan mielenterveyteen, minäkuvaan ja opiskeluhaluuteen (Uusikylä 2006, 118).

Opettajasuhde muodostuu opettajan toimintaa ohjaavien persoonan ominaisuuksien mukaan. Kääriäisen ym. (1997, 46) mukaan opettajan ominaisuuksista viihtyvyyteen vaikuttavat eniten mielikuviutus, kyky tehdä asiat mielenkiintoiseksi, ymmärtää lapsia sekä puhua selkeästi ja havainnollisesti. Uusikylä (2006, 61) edellyttää hyvältä opettajalta ennen kaikkea ystävällisyyttä, oikeudenmukaisuutta ja vastuuntuntoa. Kurosen (2011, 195-196) tutkimuksessa viih-

tyvyyttä laskivat erityisesti epäoikeudenmukaisina koetut opettajat, jotka ottivat silmätikkuja sekä käyttivät kontrolloivia toimenpiteitä ja pakkokeinoja.

Eniten oppilaat kaipaavat opettajiltaan tukea ja ymmärrystä (Kuronen 2010, 200; Uusikylä 2006, 50). Jantusen ja Haapaniemen (2013, 138) mukaan opettajantyön perustana onkin välittäminen ja empatia. Empaattisella opettaja-oppilassuhteella on kouluviihtyvyyden parantumisen lisäksi niin välittömiä kuin syviä ja pitkälle kantaviakin vaikutuksia, kuten itsetunnon kasvu sekä toisten huomioonottamisen oppiminen (Cooper 2011, 102-103).

Suomalaisessa koulukulttuurissa on yleistä, että opettajan ja oppilaan välinen suhde jää etäiseksi (Haapaniemi & Raina 2014, 79). WHO:n koululaistutkimuksesta käy ilmi, että vain reilu kolmasosa viidesluokkalaisista ja alle kolmasosa yläkouluikäisistä oppilaista kokee, että heidän opettajansa ovat kiinnostuneita siitä, mitä heille kuuluu (Kämppi ym. 2012, 50). Yläkouluikäiset oppilaat ovat kritisoineet opettajiaan viileydestä ja etäisyydestä myös Kurosen (2011, 195) tutkimuksessa.

Opettaja-oppilassuhteen etäisyys nakertaa oppilaiden turvallisuudentunnetta (Jantunen & Haapaniemi 2013, 224; Haapaniemi & Raina 2014, 79). Crittendenin kiintymyssuhdeteorian mukaan kaikki oppiminen tapahtuu turvallisuus- ja uteliaisuusmotiivien yhteisvaikutuksessa. Siinä, missä uteliaisuus on sisäsyntyistä, turvallisuuden tunne on luotava. Se on myös edellytys uteliaisuudelle. (Haapaniemi & Raina 2014, 32.)

Haapaniemen ja Rainan (2014, 14) mukaan viihtyvyyden kokemus rakentuu turvallisuudentunteen ja uteliaisuuden avulla oppimisen lisäksi kasvuympäristön vuorovaikutteisuudesta. Martin Buberin ajattelua kasvatuksen näkökulmasta käsittelevä Värri (2004, 72) toteaa, että vuorovaikutus on oikeastaan koko ihmisen olemisen perusta. Käsitys juontuu siitä, että ihminen on olemassa aina suhteessa johonkin – joko toiseen yksilöön tai maailmaan (Värri 2004, 64). Siksi lastakin tulisi kasvattaa vuorovaikutuksessa ja vuorovaikutukseen, toisen ihmisen avoimeen kohtaamiseen (Värri 2004, 73).

Oppimisen vuorovaikutteisuus on myös uudenlaisen oppimisen peruspiireita. Tiedon omaksumisen lisäksi sitä on osattava arvioida ja soveltaa, mikä

tapahtuu parhaiten vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Haapaniemi & Raina 2014, 108.) Keskustelussa useat erilaiset mielipiteet tulevat ääneen lausutuiksi ja niitä voidaan yhdessä kehittää ja kyseenalaistaa (Poikkeus ym. 2013, 118). Aktiiviseen oppijäkäsitykseen perustuvassa opetussuunnitelmassa todetaan myös, että oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ja edellyttää siksi yhteistä toimintaa (OPH 2014, 17). Vuorovaikutus on myös osa inhimillistä pääomaa, joka on hyvinvoinnin perusedellytyksiä (OPH 2014, 18). Toisten oppilaiden kanssa käydyt keskustelut kasvattavat myös oppilaiden kiinnostusta oppimista kohtaan ja aktivoivat heitä osallistumaan opetukseen (Poikkeus ym. 2013, 119).

Opettaja on se tekijä, joka rakentaa luokkaan toimintakulttuurin, jolla vuorovaikutusta voidaan tukea. Jos oppimistilanteissa ainut sallittu vuorovaikutus tapahtuu vain opettajan ja oppilaan välillä, jokainen oppilas ei tule kohdatuksi vuorovaikutussuhteessa, sillä opettajan aika ei yksinkertaisesti riitä siihen. On myös vaarana, että hiljaisuutta vaalivassa opetuksessa oppilaat jäävät vaille tarvitsemaansa tukea, mikäli oppilaat tulkitsevat avun pyytämisen osoituksena ei-tavoiteltuna, huonon oppilaan ominaisuutena. (Haapaniemi & Raina 2014, 31-32; Jantunen & Haapaniemi 2013, 279.) Kurosen (2011, 203) mukaan yhdessä tekeminen ja hyvä opettaja-oppilassuhde vahvistavat ryhmään kuuluvuuden tunnetta. Opetusjärjestelyissä jo oppilaiden istumapaikkojen järjestämisellä voidaan muuttaa opetustila vuorovaikutteista toimintaa tukevaksi (Jantunen & Haapaniemi 2013, 279).

Opettaja vaikuttaa kouluviihtyvyyteen siis ainakin niin omalla vuorovaikutuksellaan kuin mahdollistamalla oppilaidenvälisen vuorovaikutuksen osaksi opetustaan. Pirttiniemi (2000, 115) toteaa, että oppilaiden mielikuva opettajuudesta on tätä ajatusta tukevalla tavalla kahtia jakautunut: he ovat koulussa opetustehtävässään, mutta myös ihmisenä. Opettajan kyvykkyyttä opetustehtävän hoitamiseen ei epäillä, mutta juuri ihmisyyys näyttäytyy kadonneen heidän työstään. Oppilaat kokevat saamansa myönteisen palautteen puutteelliseksi ja ettei heidän mielipiteitään asioihin kysytä tai kuunnella. (Pirttiniemi 2000, 115). Harinen ja Halme (2012, 61) arvelevat tämän johtuvan opettajien ja oppi-

laiden keskinäisestä luottamuksen puutteesta, jolla on merkittävä vaikutus yleiseen suomalaiseen koulukielteisyyteen.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten kokemuksia kouluviihtyvyydestä. Erityisesti tarkastelen niitä kokemuksia, jotka liittyvät opettajan toimintaan. Täten pyrin ottamaan selvää, millainen rooli opettajilla on ollut tutkittavien kouluviihtyvyyden kokemisessa ja voiko opettaja näin ollen ehkäistä toiminnallaan oppilaidensa syrjäytymisriskin kasvamista. Lähestyn aihetta seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

1. Millaisia kokemuksia syrjäytymisvaarassa olevilla nuorilla aikuisilla on kouluviihtyvyydestä?
2. Mikä merkitys opettajalla on kouluviihtyvyyteen liittyvissä kokemuksissa?

Tutkimuskysymykset määrittävät suuntaa aineiston keräämiselle ja analysoinnille. Tulosten ja johtopäätösten valossa pohdin opettajan keinoja syrjäytymisen ehkäisyyn.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimusmenetelmät ja lähestymistapa

Koska tutkimukseni tarkoituksena on tutkimushenkilöiden kokemusmaailman taustalla piilevien merkitysten tulkinta ja ymmärtäminen, olen toteuttanut sen laadullisen tutkimuksen menetelmin käyttäen fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa. Laadullisessa tutkimuksessa olennaista on nimenomaan tutkittavalle asialle tai ilmiölle annettujen merkitysten etsiminen ja tulkitseminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161-162). Näin sillä pyritään todellisuuden ymmärtämiseen tutkimuskohteen näkökulmasta kuvailemalla sitä kokonaisvaltaisesti ja selkeästi (Patton 2002, 47; Tuomi & Sarajärvi 2009, 68). Laadullisen tutkimuksen päämääränä ei siis ole tilastollinen yleistäminen, vaan määrällisen mittaamisen sijaan ymmärryksen lisääminen ilmiötä kohtaan antamalla sille teoreettisesti mielekäs tulkinta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 59; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85).

Tutkimukseni suuntautuessa tutkimuskohteideni kokemuksiin, on lähestymistapani aihetta kohtaan fenomenologinen. Fenomenologisessa tutkimuksessa keskiössä on ihmisen suhde elämistodellisuuteensa (Laine 2015, 30). Tuo suhde käsitetään intentionaaliseksi, eli tarkoituksen mukaan suuntautuneeksi. Tämä tarkoittaa, että kaikkeen ihmisen toimintaan ja kokemiseen vaikuttaa se, mitä merkityksiä hän niille antaa. (Laine 2015, 31; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Tässäkin tutkimuksessa lähtöoletuksena on, että tutkittavien tekemät elämänvalinnat rakentuvat niiden merkitysten varaan, joita he kokemuksilleen ovat antaneet – ja juuri näiden valintojen taustalla piilevien syiden ymmärtäminen on tutkimukseni tärkein tehtävä.

Jotta kokemuksen merkityksiä voidaan ymmärtää, on niistä tehtävä tulkintoja. Tästä tulkinnan tarpeesta syntyy fenomenologisen tutkimuksen hermeneuttinen ulottuvuus. (Laine 2015, 33.) Tulkintaa tarvitaan, sillä merkitykset sekä varsinkin niiden yhteen kietoutuneet suhteet nähdään osin piilevinä; suo-

ralta käsitteellistämiseltä ja ymmärtämiseltä ulottumattomissa (Moilanen & Rähkä 2015, 52; Tuomi & Sarajärvi 2009, 35). Arkipäiväisissä tilanteissa tulkitamme asioista rakentuvat niin kutsutun esiyymmärryksemme varaan: teemme oletuksia todellisuudesta perustuen kokemuksistamme ja ympäristömme normeista kehittyneisiin merkitysrakenteisiimme, joiden olemassaoloa ja muotoa emme tiedosta. Hermeneuttisen tutkimuksen tavoite on tuoda tämä esiyymmärrys tiedostamattomine merkityksineen näkyväksi. (Laine 2015, 34-35.)

5.2 Tutkimusjoukko

Tutkimukseen osallistui kuusi vailla peruskoulun jälkeistä tutkintoa tai vaki-
tuista työpaikkaa olevaa nuorta aikuista. Osanottajat olivat aineistonkeruuhet-
kellä 21-24-vuotiaita ja heistä neljällä oli toisen tai opintoasteen koulutus me-
neillään. Näistä neljästä kaksi suoritti tuolloin opintojaan aktiivisesti. Kaikki
osallistujat ovat jättäneet kahden tai useamman tutkinnon suorittamisen kesken
peruskoulun jälkeen. Tutkittavista puolet on kotoisin samalta, suuremmalta
paikkakunnalta ja loput erikokoisilta paikkakunnilta ympäri Suomea. Kaikki
ovat kuitenkin kotoisin pääkaupunkiseudun ulkopuolelta.

Valitsin kohderyhmän tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti, mikä on laa-
dulliselle tutkimukselle tyypillinen toimintatapa (Hirsjärvi ym. 2009, 164; Pat-
ton 2002, 230). Eskolan ja Suorannan (2014, 18) mukaan laadullisessa tutkimuk-
sessa ei ole mielekästä valita tutkimusjoukkoa satunnaisotannalla, vaan siten,
että tutkimusjoukko kuvaa tutkittavaa ilmiötä. Tässä tutkimuksessa keskeinen
ilmiö on syrjäytyminen. Koska keskityn tutkimuksessani etsimään keinoja sen
ehkäisemiseen koulumaailmassa, päädyin valitsemaan tutkittavaksi henkilöitä,
joiden syrjäytymisriskin muodostumisen yhtenä tekijänä on oppivelvollisuuden
jälkeisen koulutuksen puuttuminen. Näin ollen tutkimusjoukkoni rajaus poh-
jautuu syrjäytymisen syitä selittävään teoriataustaan. Menetelmä muistuttaa
Pattonin (2002, 238) esittämää ”teoriapohjautuvaa otantaa” (*theory-based samp-
ling*), jossa tutkittaviksi valikoituvat tutkittavaa ilmiötä siitä jo aiemmin tiedetyn
perusteella edustavat henkilöt.

TAULUKKO 2. Tutkimusjoukko. Tutkittavien nimet on muutettu pseudonyymeiksi. Sarakkeessa koulutustausta luetellaan peruskoulua lukuun ottamatta koulutukset, joihin tutkittavat ovat elämänsä aikana osallistuneet. Sarakkeesta elämäntilanne käy selville tutkittavien tilanne töiden tai opintojen suhteen aineistonkeruuhetkellä.

Nimi	Ikä	Koulutustausta	Elämäntilanne
Lauri	22	Kone- ja metallialan tutkinto sekä merkonomikoulutus jääneet kesken. Suorittanut varusmiespalveluksen.	Opiskelee aktiivisesti toisen asteen ravintola-alan tutkintoa.
Pasi	24	Käynyt peruskoulunjälkeisen lisäopetuksen. Lukio, aikuislukio sekä ravintola- ja rakennusalan tutkinnot jääneet kesken.	Työtön, ei opiskele.
Tommi	22	Käynyt työvoimatoimiston logistiikkakurssin. Kone- ja metallialan tutkinto jäänyt kesken.	Opiskelee aktiivisesti toisen asteen logistiikan perustutkintoa.
Mari	21	Pintakäsittelytutkinto jäänyt kesken.	Lähihoitajakoulutus kesken, mutta ei opiskele tällä hetkellä aktiivisesti, eikä käy töissä.
Liisa	23	Kone- ja metallialan sekä tieto- ja viestintätekniikan tutkinnot jääneet kesken.	Suorittaa nettilukiota, mutta ei tällä hetkellä aktiivisesti, eikä käy töissä.
Elias	23	Lukio ja rakennusalan tutkinto jääneet kesken.	Työtön, ei opiskele.

Tutkittavien taustoista ja elämäntilanteesta on löydettävissä muitakin syrjäytymisriskiä kasvattavia tekijöitä, eikä riskin muodostumisen voida taata johtuvan ainoastaan kouluttautumattomuudesta. Päätelin kuitenkin olevan todennäköisempää löytää nimenomaan koulumaailman ja opettajantyön kannalta merkityksellistä tietoa syrjäytymisriskistä tutkimalla henkilöitä, jotka ovat jättäneet opiskelun kesken, verrattuna sellaisiin henkilöihin, jotka ovat suorittaneet toisen tai opistoasteen tutkinnon, mutta ovat tästä huolimatta vaarassa syrjäytyä.

Kiinnitin myös huomiota tutkittavien ikään ja päätin etsiä osallistujiksi vain yli 20-vuotiaita nuoria aikuisia. Näin pyrin rajaamaan ulos sellaiset henkilöt, joiden toisen asteen opinnoista valmistuminen on viivästynyt alle kahdella vuodella, koska tällöin viivästyminen on saattanut johtua esimerkiksi luokalle jäämisestä tai koulun alun lykkäämisestä. Tavoitteenani oli myös pitäytyä nuorissa aikuisissa, joiden koulukokemukset ovat mahdollisimman tuoreita ja niis-

tä saatava tieto on hyvin verrattavissa nykymuotoiseen koulunkäyntiin, opetukseen ja opettajuuteen.

Tutkittavat löytyivät sekä omien tuttavieni että lähipiirini tuttavien joukosta. Otin yhteyttä tuntemiini henkilöihin, joiden tiesin vastaavan tekemääni rajausta ja pyysin myös tuttaviani kysymään sopivia ehdokkaita osallistumaan tutkimukseen. Mikäli tuttavani ilmoittivat löytäneensä asiasta kiinnostuneen henkilön, pyysin heidän yhteystietonsa ja sovin heidän kanssaan tutkimuksen tarkemmista yksityiskohdista.

5.3 Aineistonkeruumenetelmä

Tutkimukseni keskiössä ovat tutkittavien kokemuksilleen antamat merkitykset. Merkitykset ovat luonteeltaan hyvin subjektiivisia, joten niitä tutkittaessa on tärkeää antaa tutkittavien puhua kokemusmaailmastaan omin sanoin. Periaatteelle vastainen olisi esimerkiksi lomakekysely, jossa vastattaisiin tutkijan valmiiksi määrittämiin vaihtoehtoihin. (Alasuutari 2011, 83.) Tämän vuoksi laadullisessa tutkimuksessa käytetään menetelmänä usein erityyppisiä haastatteluja, joissa tutkittavat pääsevät itse verbalisoimaan kokemusmaailmaansa (Patton 2002, 47; Hirsjärvi ym. 2009, 164). Hirsjärvi ja Hurme (2000, 43) kuvaavat tutkijan tekemän aineistonkeruun jäsentelyn tasoa puhumalla strukturoiduista ja strukturoimattomista sekä näiden välimaastoon sijoittuvista menetelmistä. Tässä tutkimuksessa käyttämäni aineistonkeruumenetelmä on puolistrukturoitu teemahaastattelu.

Puolistrukturoiduissa haastatteluissa joitain haastattelun osa-alueita on määritelty ennakkoon, mutta itse haastattelutilanteeseen jää vielä paljon liikkumavaraa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47). Yksi puolistrukturoidun haastattelun muoto on teemahaastattelu, jossa haastattelu etenee tutkimuskysymysten perusteella valittujen aihepiirien mukaan ennalta muotoiltujen ja järjestettyjen kysymysten sijaan (Hirsjärvi ym. 2009, 208). Menetelmän etuna on vuorovaikutteisuus sekä haastateltavien tulkintojen ja merkitysten keskeisyys, minkä vuoksi se sopi erinomaisesti tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi. Eskola ja Suo-

ranta (2014, 79) tosin huomauttavat, ettei teemahaastatteluakaan pysty rakentamaan täysin tutkijan ennakkotiedoista ja -käsitteistä vapaaksi. Esimerkiksi Lehtomaan (2006, 170) suosittama, fenomenologiselle tutkimukselle ihanteellinen, strukturoimaton syvähaastattelu ei kuitenkaan toisi tutkimukselleni lisäarvoa, sillä haastattelun tarkentaminen tutkimustehtävälleni olennaisiin teema-alueisiin ei vähennä tutkimuskohteiden kokemusmaailman keskeisyyttä aineistonkeruussa. Teemoittain tehtävä rajaus on perusteltua myös aineistonkeruun tehokkuuden kannalta.

Laadin tutkimushaastatteluni rungon (liite 1.) teemahaastattelun mukaisella periaatteella: määritin käsiteltävät aihealueet tutkimuskysymysten mukaan ja tarkensin niitä yksityiskohtaisemmilla alakäsitteillä jättäen kuitenkin väljyyttä mahdollistamaan haastattelun etenemisen haastateltavien ehdoilla (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66-67). Varsinaisia kysymyksiä en siis suunnitellut lainkaan. Haastattelu lähti jokaisen tutkittavan kanssa liikkeelle samalta teema-alueelta, jonka jälkeen keskustelut etenivät haastateltavien esille ottamien asioiden ja niistä esittämieni jatkokysymysten ehdoin rungosta paikoin runsaastikin poiketen.

Toisinaan haastattelut lähtivät poikkeamaan kauaskin aiheesta. Näin haastatteluista saattaa kertyä usein runsaastikin tarpeetonta tietoa, mikä voidaan katsoa kyseisen menetelmän haittapuoleksi (Hirsjärvi & Hurme 2000, 36). Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituskaan rajata tutkimusaineistoa sopivaksi ennakkoon, vaan se tapahtuu vasta myöhemmin muodostuman teorian ohjaamana (Kiviniemi 2015, 81). Lisäksi koen kaikkien haastattelujen aikana esille tulleiden kokemusten syventäneen kokonaiskuvaa haastattelemistani henkilöistä, mikä on auttanut minua tuomaan heidän näkökulmansa paremmin esiin aineistoa tulkitessani. Rajasin tällaiset jaksot varsinaisen tutkimusaineiston ulkopuolelle. Haastattelut kestivät 24 minuutista 45 minuuttiin.

Haastattelut toteutin maaliskuussa 2016. Pyrin tapaamaan kaikki haastateltavat henkilökohtaisesti. Olemalla tutkittavien kanssa suorassa vuorovaikutuksessa pyrin lisäämään haastattelun joustavuutta ja luomaan tilanteeseen avoimen ja rennon ilmapiirin. Tarjosin heille esimerkiksi kahvia sekä jutus-

telin alkuun heidän kanssaan kepeämmistä kuulumisista. Lisäksi minun oli mahdollista havainnoida kielellisesti tuotetun tiedon lisäksi haastateltavien nonverbaalista viestintää, mikä saattaa joissain tapauksissa vaikuttaa paljonkin aineiston tulkintaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34; Tuomi & Sarajärvi 2009, 74). Kahden tutkittavan kanssa jouduin toteuttamaan haastattelun puhelimitse heidän kotipaikkakuntiansa etäisyyden vuoksi. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 65) pitävät tutkittavien henkilöiden tavoittamista pitkienkin välimatkojen päästä puhelinhaastattelun suurimpina etuina, mutta suosittelevat sitä käytettäessä haastattelutekniikan hienovaraista selkeyttämistä. Huomasin myös, että esimerkiksi katsekontaktin puuttuessa minun oli haastattelijana ilmaistava läsnäoloani ja kuunteluni aktiivisuutta runsaammin verbaalisin viestein. Haastattelujen tallentamiseen käytin tarkoitukseen suunniteltua tietokoneohjelmaa.

5.4 Aineiston analyysi

5.4.1 Analyysimenetelmän valinta

Laadullisen tutkimuksen analysointiin on olemassa useita eri tapoja, joista Tuomen ja Sarajärven (2009, 91) mukaan perusluontoisimpia ja sovellettavimpia on sisällönanalyysi. Sen avulla pyritään luomaan yleinen, selkeä ja tiivis kuva tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 103) kuvaavat sisällönanalyysiä hyvänä välineenä aineiston järjestämiseen, mutta varsinaisten johtopäätösten tekeminen tulosten pohjalta jää vielä omaksi tutkimusvaiheekseen. Myös Eskola (2015, 186) korostaa, että laadullisessa tutkimuksessa ylipäättään pelkkä mekaaninen analyysimenetelmän seuraaminen riittää, vaan tutkijan on aktiivisesti nostettava tulkintansa aineistosta.

Toisaalta analyysiä ja tulkintaa ei välttämättä tarvitse, tai joidenkin mielestä edes pysty erottamaan toisistaan. Alasuutari (2011, 39) pitää niiden kahtiajakoja vain tapana jäsentää ajatusta laadullisesta analyysistä, vaikka käytännön tasolla analyysi ja tulkinta ovat luonteeltaan erottamattomat. Ne voidaankin ymmärtää hermeneuttisessa kehässä yhteneväksi päättelyprosessiksi, jolla tarkoitetaan analyysivaiheessa tehtävien tulkintojen vaikutusta siihen, mihin ana-

lyysi ohjautuu edelleen (Eskola & Suoranta 2008, 151). Laine (2015, 7-38) kuvaa kehää tutkijan ja tutkimusaineiston välisenä dialogina, jossa tutkijan ymmärrys aineistostaan ja tutkimuskohteen kokemusmaailmasta kasvaa jokaisella uudella keskustelukerralla, kehän kierroksella.

Tekemäni analyysin arvioin työstyneen hyvinkin pitkälti juuri näin, useiden tulkintakertojen ja syventyvän ymmärryksen kantimissa. Ensimmäisten aineiston lukukertojen jälkeen koin onnistuvani yhä paremmin näkemään haastateltavien käyttämien ilmaisujen takana piileviä merkityksiä ja ohjaamaan analyysiäni niiden suuntaan. Tällaisista eduista huolimatta hermeneuttisessa kehässä etenevälläkään tulkinnalla ei toki voida olettaa pääsevän käsiksi mihinkään absoluuttiseen totuuteen, mikäli sellaisen olemassaoloon on ylipäättään uskomisen. Laine (2015, 38) muistuttaakin, että mallin tavoitteena on löytää aineiston todennäköisin ja uskottavin tulkintatapa.

Piti analyysiä ja tulkintaa toisistaan erillisinä tai ei, korostaa fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus tutkijan roolia tulkitsijana. Sisällönanalyysin pyrkimys tarkastella inhimillisiä merkityksiä tutkittavan ilmiön taustalla istuukin sulavasti tällaiseen lähestymistapaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104). Lieneehän ihminen sentään merkitysmaailmansa paras tulkitsija.

Sisällönanalyysiä voidaan toteuttaa useammallakin eri tavalla riippuen siitä, kallistuuko tutkija mieluummin induktiivisen vai deduktiivisen päättelyn logiikkaan. Induktiivinen päättely suuntaa tutkittavasta ilmiöstä tehtävistä yksittäisistä havainnoista muodostettavaan yleiseen kuvaukseen tai teoriaan, kun taas deduktiivisessä päättelyssä edetään yleisten teorioiden tai käsitysten ohjaamana ilmiön yksittäistapauksiin. Jyrkästä kahtiajaosta aiheutuu kuitenkin käytännön ongelmia etenkin induktiivisen päättelyn osalta, sillä mahdollisuus puhtaaseen induktioon nähdään kyseenalaisena. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.)

Induktiivista päättelyä mukaillaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä. Käytännössä sillä tarkoitetaan teorian nostamista aineistosta puhtaasti sen ehdoilla ilman minkään ennalta tiedetyn vaikutusta analyysiin. (mts. 95.) Deduktiivista päättelyä taas noudatetaan teorialähtöisessä sisällönanalyysissä, jossa aiheesta ennalta tiedetty, aiempi teoria asettaa tutkimuksen raamit ja lähtökoh-

dat, sekä määrittää, miten ilmiötä käsitteellistetään (mts. 97-98). Fenomenologiseen tutkimukseen jälkimmäinen tapa ei sovi, sillä fenomenologian pyrkimys on ymmärtää ihmisen yksilöllistä kokemusmaailmaa sellaisena kuin se tutkimuskohteelle näyttäytyy, ei kuinka hänen todellisuutensa näyttäytyy jonkin teoreettisen viitekehyksen suunnasta (Laine 2015, 36-37). Toisaalta aineistolähtöinenkin analyysi ei ole ongelmaton nimenomaan puhtaan induktion kyseenalaisuuden vuoksi. Laine (2015, 37) toteaaakin, ettei fenomenologinen tutkimus ala tyhjästä: tulkintaa ohjaa aina jokin.

Aineistolähtöisen ja teorialähtöisen mallin välistä löytyy kuitenkin kolmas, muun muassa Tuomen ja Sarajärven (2009, 96) esittelemä ja tässä tutkimuksessa käyttämäni sisällönanalyysin muoto: abduktiivista päättelyä noudattava, teoriaohjaava sisällönanalyysi. Eskola (2015, 188) käyttää samasta menetelmästä termiä teoriasidonnainen analyysi. Menetelmässä analyysi kytkeytyy teoriaan, muttei pohjaudu siihen. Sillä ei siis pyritä testaamaan tai todentamaan ilmiöstä jo tiedettyä, eikä asettamaan tutkimukselle lähtökohtia, vaan teoria otetaan mukaan ohjaamaan aluksi aineiston ehdoilla etenevän analyysin kulkua. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-97.) Eskola (2015, 191) tiivistää menetelmän mielestäni mukavan yksinkertaisesti:

Tutkija siis ensin tutustuu teoriaan, joka ohjaa hänen aineistonhankintaansa. Sitten hän tutustuu aktiivisesti aineistonsa antiin käyttäen teoriaa hyväksi, mutta myöskään ylitulkitsematta aineistoaan teorian valossa.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 97) toteavat, ettei abduktiivisen päättelyn noudattaminen puhtaaseen tulkintaan pyrkivässä, hermeneuttisessa tutkimuksessa ole ideaalista, mutta pidän sitä ainakin tälle tutkimukselle tarkoituksenmukaisimpana tapana nostaa tietoa tutkimusaineistosta. Perustelen tätä sillä, että haastateltavien kokemusten yhdistäminen kasvatustieteellisiin käsitteisiin analyysin edetessä auttoi ohjaamaan analyysiä selkeästi tutkimustehtävän suuntaan. Neljännen tutkimuskysymykseni pyrkiessä etsimään konkreettisia keinoja syrjäytymisen ehkäisemiseen koulumaailmassa, on mielestäni perusteltua pohtia jo olemassa olevien toimintamallien hyödyntämistä, kuin lähteä keksimään pyörää uudelleen. Tarkastelemalla kokemuksia suhteessa aiempaan teoriaan pyrin

siis saavuttamaan mahdollisimman helposti hyödynnettävissä olevaa tutkimustietoa.

Vaikka aiempi teoria onkin tärkeässä roolissa analyysissäni, täysi teorialähtöisyys olisi vienyt tutkimustani ei-toivottuun suuntaan – tarkoitukseni kun ei ole vertailla erilaisia opetus- ja kasvatusmenetelmiä ja -teorioita syrjäytymisen näkökulmasta, tai pyrkiä vahvistamaan tai kumoamaan aiemmin aiheesta tehtyjen tutkimusten tuloksia. Antamalla painoarvoa haastateltavien kokemusten subjektiivisuudelle ja tulkitsemalla niitä alkuun mahdollisimman puhtaasti pystyin irrottautumaan omista ennakkokäsityksistäni, joiden ohjaamana olisin vain poiminut aineistostani niitä kokemuksia, jotka sopisivat ennalta valitsemini muotteihin. Teoriaohjaavalla analyysillä pääsin etsimään näitä muotteja kokemusten itsensä osoittamasta valikoimasta ja kokeilemaan, kuinka ne sopisivat yhteen. Aiempi teoria ei siis määritä sitä, mitä aineistostani löysin, vaan yhdistää sen laajempaan tieteelliseen kontekstiin ja tekee tuloksista siten vartenotettavampia ja käytännön sovellettavuuden kannalta hyödyllisempiä. Täten en näe teorian mukaan tuomisen olevan pois kokemusten tulkinnan autenttisuudesta tai tutkimukseni hermeneuttisesta ulottuvuudesta.

5.4.2 Analyysin eteneminen

Analyysini on edennyt seuraavien vaiheiden kautta:

1. Haastattelujen kuunteleminen ja auki kirjoitus sana sanalta
2. Haastattelujen lukeminen ja sisältöön perehtyminen
3. Pelkistettyjen ilmausten etsiminen ja alleviivaaminen
4. Pelkistettyjen ilmausten listaaminen
5. Samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen pelkistetyistä ilmauksista
6. Pelkistettyjen ilmausten yhdistäminen ja alaluokkien muodostaminen
7. **Alaluokkien yhdistäminen edelleen**

8. Alaluokkien yhdistäminen **teorian avulla** ja yläluokkien muodostaminen niistä
9. Yläluokkien yhdistäminen ja kokoavan käsitteen muodostaminen

Listaamani vaiheet noudattavat lihavoinnilla merkittyjä vaiheita lukuun ottamatta Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita. Eroina malliin on, että tekemäni analyysi sisältää ylimääräisen luokitteluvaiheen ja yhdistyy teoriaan abstrahointivaiheessa ennen yläluokkien muodostamista. Seuraavaksi tarkennan analyysini etenemistä vaiheittain.

Tutkimusaineiston analysointi aloitetaan aineiston purkamisella tai järjestämisellä. Kun sen keräämismenetelmänä on käytetty haastattelua, tämä tapahtuu hyvin usein puheen litteroimisella kirjoitettuun muotoon. (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2000; Patton 2002; Tuomi & Sarajärvi 2009.) Sääntö pitää paikkansa myös tämän tutkimuksen kohdalla. Vaihe on työläs ja monien mielestä tutkimuksen eniten aikaa vievä osuus (Hirsjärvi & Hurme 2000, 140). Pattonin (2002, 441) mukaan siinä ei ole aikataulusta huolimatta syytä kiirehtiä, sillä litterointityö tarjoaa mahdollisuuden syventyä aineistoon jo ennen varsinaisen analyysityön aloittamista. Koen itsekin saaneeni jäsenneltyä ajatuksiani tulevaa analyysia varten kuunnellessani tarkkaavaisesti äänittämiäni haastatteluita.

Litteroinnin tarkkuudesta ei varsinaisesti ole olemassa yksiselitteisiä ja yleispäteviä ohjeita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 222). Yleisesti pyritään kuitenkin sanatarkkaan litterointiin, jota esimerkiksi Patton (2002, 441) pitää laadulliselle analyysille välttämättömänä. Halutessaan tai analyysimuodon sitä vaatiessa litteroinnin voi toteuttaa tätäkin yksityiskohtaisemmin lisäämällä tekstiin koodeja, joilla merkitään esimerkiksi äänenpainoja, naurahduksia ja taukoja (Hirsjärvi & Hurme 2000, 140; Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Itse päätin litteroida aineiston sanatarkasti huomioiden jopa tutkittavien murteen. Lisäsin tekstiin myös koodit naurahduksille ja puheessa pidetyille tauoille. Koin tarkoituksenmukaiseksi toteuttaa purkuvaiheen mahdollisimman tarkasti, sillä aineistoon vahvasti pohjautuvan analyysin johdosta en voinut vielä litteroidessani tietää, mitä merkityksiä haastattelujen yksityiskohdat saattaisivat myöhem-

min saada. Koska haastatteluaineiston koko ei ollut yhtä massiivinen kuin tutkielmatyötä laajemmissa tutkimuksissa, ei mahdollisesti ylimääräisestä työstä aiheutunut kohtuutonta haittaakaan. Yhteensä litteroitua aineistoa syntyi 41 sivua kaksipalstaisella muotoilulla fonttikoon ollessa 10 ja rivivälin 1,15.

Litteroinnin jälkeen ryhdyin aineiston tarkempaan jäsentelyyn teemoittelun avulla. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 108) käyttävät vaiheesta nimitystä *aineiston redusointi* tai yksinkertaisemmin *pelkistäminen*, johon on teemoittelun lisäksi olemassa toki muitakin lähestymistapoja. Olennaista vaiheessa on hankkiutua eroon tutkimukselle epäolennaisesta aineksesta. Tarkempaan analyysiin päätyvät teemat voidaan valita esimerkiksi tutkimuskysymyksiä seuraamalla, kuten olen tässä tutkimuksessa tehnyt. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Etsinnässä on tärkeää keskittyä haastattelussa käytettyjen ilmaisujen sisältöön. Haastateltavat eivät anna itse suoria vastauksia tutkimuskysymyksiin, vaan tutkijan on tehtävä jo omia tulkintoja siitä, mistä teemasta keskustelussa on kulloinkin kysymys (Hirsjärvi & Hurme 2000, 142; Patton 2002, 463). Tämä oli itselleni hankala ja aikaa vievä prosessi, joka vaati useita aineiston lukukertoja. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 143) suosittelevatkin aineistoon tutustumista ajan kanssa ajatuksen jäsentymisen ja tekstin pinnan alle näkemisen helpottamiseksi. Teemoittelun toteutin maalaamalla haastatteluaineistosta keskustelunpätkiä tekstinkäsittelyohjelmalla eri värisiksi ja lopulta järjestämällä ne teemojen mukaan omaan tiedostoonsa. Teemoiksi määräytyivät tutkimuskysymyksiä mukailien **kouluviihtyvyys ja opettajan toiminta**.

Redusointivaiheeseen kuuluu myös alkuperäisten ilmausten pelkistämisen analyysiyksiköiksi. Tällöin tutkija tiivistää alkuperäisilmauksesta tulkinnan avulla löytämänsä sisällön sanaksi tai lauseeksi seuraavia analyysin vaiheita varten. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Esittelen esimerkkejä tekemästani alkuperäisilmausten pelkistämisestä taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Sanatarkasti litteroidusta aineistosta peräisin olevia esimerkkejä alkuperäisilmauksista ja niiden pelkistetyistä muodoista.

ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS
<i>No, varmaa jotenki niinku semmosten käytännön</i>	Opettaja kytkee opetuksen käytän-

<i>asioitten kautta lähti niinku opettajat – kerto tarinoita, kerto tosielämästä esimerkkejä.</i>	töön
<i>...musta tuntu, että ne ei piä mua saman arvoisena tavallaan, ku niitä muita, että ne ei piä mua tavallaan yhtä älykkäänä, ne ei piä mua yhtä fiksuna.</i>	Opettaja arvottaa oppilaita kykyjen mukaan
<i>Emmä tiä, ehkä ne näki mussa jotain potentiaalia, tai näki vähä syvemmälle sinne kuoren läpi...</i>	Opettaja tuntee oppilaan syvällisesti

Tämän jälkeen siirryin analyysissä *klusterointi-* eli *ryhmittelyvaiheeseen*. Tällöin pelkistettyjen ilmausten väliltä etsitään yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia, joiden perusteella ne yhdistetään niiden kaikkien sisältöä kuvaavalla käsitteellä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Aineiston piti sisällään eri sävyisiä kokemuksia. Kokemukset saattoivat olla positiivisia tai negatiivisia tai haastateltavat saattoivat esittää mielipiteitään ja näkemyksiään siitä, kuinka asioiden kuuluisi olla, tai kuinka he olisivat toivoneet asioiden olleen heidän kohdallaan. Ensimmäisen tason alaluokat syntyivätkin yhdistämällä erisävyiset, samaan aiheeseen liittyvät kokemukset yhteen taulukon 4 kuvaamalla tavalla.

TAULUKKO 4. Esimerkkejä pelkistettyjen ilmausten sisäisistä sävyeroista.

ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ILMAUSMUOTO	ALALUOKKA
<i>...mutta muistan hetkiä, missä ollaan tehty yhdessä jotain, kautta urheiltu, tai leikitty ja siihen tullaan mukaan ja tehään niitä asioita ja sovelletaan niitä asioita.</i>	Opetuksessa on toiminnallisuutta	<i>Positiivinen kokemus</i>	Toiminnallinen opetus
<i>No se oli sitä, että tosiaan kirjasta katottiin ja käytiin aihe läpi ja sitte tehtiin tehtäviä ja sitte annettiin kotiläksyt...</i>	Opetuksessa ei ole toiminnallisuutta	<i>Negatiivinen kokemus</i>	
<i>Pitää saada enemmän semmosta (...) Eri tavoilla ku kirjan mukaan. Se on tärkeää.</i>	Toive toiminnallisemmasta opetuksesta	<i>Toive</i>	

Klusteroinnin jälkeen aineisto *abstrahoidaan*, jolloin tutkimuksen kannalta epäolennaisista alaluokista hankkiudutaan eroon ja jäljelle jäävät yhdistetään ylä-

luokiksi (mts. 111). Tuomi ja Sarajärvi (mts. 111) huomauttavat, että klusteroinnin katsotaan olevan jo osa abstrahointiprosessia, joten vaiheiden välistä rajaa voi pitää liukuvana. Tämä näkemys istuu hyvin tekemääni analyysiin, sillä juuri klusteroinnin ja abstrahoinnin välimaastossa poikkesin siihen saakka tarkasti noudattamistani ohjeista ja lisäsin ylimääräisen ryhmittelyvaiheen. Näin ollen analyysini sisältää kaksi tasoa alaluokkia. Havainnollistan yhdistämisprosessia esimerkein taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Esimerkkejä kahden tasoista alaluokista ja niiden ryhmittelystä.

ALALUOKKA 1	ALALUOKKA 2
Opetuksen kytkeminen käytäntöön Opetuksen havainnollistaminen Toiminnallinen opetus Keskusteleva opetus	Opetusmenetelmät
Häiriköintiin puuttuminen Oppilaiden vastuuttaminen Vapauksien antaminen	Kasvatusmenetelmät
Oppilaan yksilöllinen tukeminen Oppilaan huomioiminen	Huomion- ja avunsaanti
Oppilaan tunteminen syvällisesti Opettajan kanssa jutustelu Opettajan lähestyttävyyys	Oppilaan kohtaaminen
Oppilaiden suosiminen Silmätikuksi joutuminen Oppilaiden arvottaminen kykyjen mukaan	Oppilaiden eriarvoisuus

Jatkoin abstrahointia muodostamalla korkeammista alaluokista yläluokkia ja niistä edelleen pääluokkia. Tässä analyysin vaiheessa taustateoria alkoi saada suuremman merkityksen siinä, miten luokat yhdistyivät ja mitkä luokista putosivat analyysistä pois. Tämä näkyy etenkin luokkien kuvausten käsitteellistymisessä. Lopulta analyysin pääluokiksi muodostuivat **turvattomuuden tunne** ja **opettajakeskeisyys**, jotka kuvastavat haastateltavien koulukokemusten nega-

tiivisuutta ja yhteyttä myöhempään opintojen keskeytymiseen. Analyysin valmis, lopullinen muoto käy ilmi taulukosta 6.

TAULUKKO 6. Alaluokkien yhdistäminen yläluokiksi ja siitä edelleen pääluokiksi.

ALALUOKKA (2)	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Henkinen & fyysinen väkivalta Yksinäisyys	Kiusaaminen	Turvattomuudentunne
Huomion- ja avunsaanti Oppilaan kohtaaminen	Opettaja-oppilassuhteen etäisyys	
Oppilaiden eriarvoisuus Opettajan toiminnan epäselvyys Oppilaan kaltoinkohtelu	Epäoikeudenmukainen kohtelu	
Opetusmenetelmät Kasvatusmenetelmät Motivointi	Pedagogiset menetelmät	Opettajakeskeisyys
Asenne työtä ja oppilaita kohtaan Persoonan piirteet	Opettajan ominaisuudet	

5.5 Luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Vaikka laadullisen tutkimuksen tuloksia ei ole tarkoitus yleistää, on niiden luotettavuutta pystyttävä jollain tavoin arvioimaan. Tärkeintä tutkimuksen luotettavuuden kannalta on selkeä raportointi, jossa tutkimuksen vaiheet aineiston keräämisestä sen analysointiin ja tulosten esittämiseen tuodaan esiin mahdollisimman läpinäkyvästi. (Hirsjärvi ym. 2009, 232.) Olen noudattanut tätä periaatetta raportoinnissani käymällä yksityiskohtaisesti läpi tutkimuksen tekoni vaiheet sekä avannut ajatteluni niiden taustalla. Tuloksien esittelyssä olen nostanut aineistostani monipuolisesti suoria sitaatteja päättelyni perusteluksi, mikä auttaa lukijaa arvioimaan tutkijan tekemiä tulkintoja (Hirsjärvi ym. 2009, 233).

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tulosten luotettavuuden arvioiminen on haasteellista juurikin siitä syystä, että ne perustuvat tulkintaan.

Fenomenologisen ihmiskäsityksen mukaisesti tutkijan tekemiin tulkintoihin vaikuttaa hänen oma merkitysmaailmansa ja esiymmärryksensä (Laine 2015, 33-35). Moilanen ja Rähä (2015, 58) pitävät luotettavuuden kannalta tärkeänä sitä, että tutkija tuo omat käsityksensä ja ennakkoluulonsa näkyväksi ennen kaikkea itselleen ennen tutkimukseen ryhtymistä. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 96) ehdottavat *ontologisen erittelyn* käyttämistä omien käsitystensä tiedostamisessa. Menetelmää noudattaen kirjoitin ennen tutkimuksen aloittamista ylös tutkimusaiheeseen liittyviä ennakkokäsityksiäni ja kiinnitin niihin huomiota koko prosessin ajan. Eskola ja Suoranta (2014, 17) kiteyttävät ajatuksensa tutkijan itsetietoisuuden tärkeydestä seuraavasti:

Objektiivisuus syntyy nimenomaan oman subjektiivisuutensa – tai monikossa subjektiivisuuksiensa – tunnistamisesta.

Patton (2002, 50) jakaa tämän ajatuksen periaatteen, mutta pitää objektiivisuuden ja sille vastakkaisen subjektiivisuuden käsitteitä laadullisessa tutkimuksessa heikkoina niihin ladattujen merkitysten vuoksi, sillä absoluuttisen objektiivisuuden olemassaolo on herkästi kyseenalaistettavissa. Lisäksi niiden vastakkainasettelu voidaan nähdä ristiriitaisena laadullisen tutkimuksen luonteen kanssa sen pyrkiessä tuomaan mahdollisimman objektiivisesti esiin tutkimuskohteen subjektiivista kokemusmaailmaa – luotettava laadullinen tutkimus pitää siis sisällään niin objektiivisuutta kuin subjektiivisuuttakin. Pattonin (2002, 51) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään nykyään puhumaan enemmän tulosten luotettavuudesta ja autenttisuudesta.

Autenttinen aineisto korostaa tutkimuskohteiden näkökulmaa kokemusmaailmastaan, mikä edellyttää tutkijalta neutraalia suhtautumista tutkimuksen aiheeseen: hän ei saa pyrkiä sovittamaan keräämäänsä aineistoa omia näkemyksiään tai toiveitaan mukaileviksi (Patton 2002, 51). Varmistaakseni aineiston omaehtoisen ohjautumisen, olen käyttänyt tutkimuksessani tutkittavien näkökulmaa korostavia menetelmiä, kuten teemahaastattelua ja teoriaohjaavaa, mutta aineistolähtöisyyteen nojaavaa analyysimenetelmää. Tämän olen tuonutkin jo perustellummin esiin analyysimenetelmäni valintaan liittyneessä luvussa.

Tutkittavien kokemukset ovat siis olleet keskiössä tutkimusmenetelmieni valinnassa.

Henkilökohtaisten kokemusten jakaminen vieraan ihmisen kanssa voi olla ymmärrettävistä syistä vaikeaa. Erityisesti koulukokemuksiin saattaa liittyä mahdollisesti traumaattisiakin muistoja esimerkiksi kiusaamisesta tai nöyryytyksestä. Tutkimustulosten luotettavuuden kannalta on kuitenkin erittäin tärkeää, että kokemuksia kuvataan avoimesti ja rehellisesti. Haastattelut ovat tästä syystä hankala työväline, sillä tutkittavilla on taipumus vastata tutkijan kysymyksiin, kuten he ajattelevat olevan suotavaa. (Hirsjärvi ym. 2009, 206.) Huomasin kyseisen oletuksen pitävän paikkansa tehdessäni haastatteluja. Ensimmäisiin, vasta kokemusten pintaa raapaiseviin kysymyksiin haastateltavat tuntuivat vastaavan ikään kuin kaunistellen. He kertoivat viihtyneensä koulussa ongelmitta ja muistelevansa opettajiaan lämmöllä. Haastattelujen syventyessä kuva kuitenkin muuttui: koulukokemukset pitivät sisällään turvattomuutta, opettajien epäeettistä toimintaa, oppitunneista selviytymisen vaikeuksia ja petymystä koko koulujärjestelmää kohtaan.

Tavoittaakseen kiillotetun julkisivun alla piilevät, aidot kokemukset, on tutkijan tärkeää luoda avoin ilmapiiri, jossa haastateltava voi kokea luottavansa haastattelijaan. Esimerkiksi huumorilla voi tuoda tilanteeseen rentoutta (Perttula & Latomaa 2006, 178). Kokemukseni mukaan rentous tekee haastattelijasta helpommin lähestyttävän henkilön – tutkittavan silmissä enemmän kanssaihmissen kuin tiedeyhteisöön kuuluvan auktoriteetin. Koska osa tutkimuskohteistani oli henkilökohtaisia tuttaviani, välillämme vallitsi heidän kanssaan jo lähtökohtainen luottamus ja lämminhenkisyys. Itselleni tuntemattomien haastateltavien kanssa minun oli pyrittävä tietoisemmin luottamuksen ilmapiirin muodostamiseen.

Luottamuksen muodostamisessa auttaa myös tutkittavan tekeminen tietoiseksi yleisistä tutkimuksen eettisyyteen liittyvistä säännöksistä. Tutkimushenkilöinä heitä esimerkiksi suojaa ihmisoikeuksiin perustuva tutkittavien suoja (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 131). Jo haastatteluja sovittaessa, sekä jokaisen haastattelun alussa kerraten, tein tutkittavalle selväksi seuraavat asiat:

- mikä on tutkimuksen tavoite ja tarkoitus
- tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkittavalla on täten oikeus keskeyttää haastattelu ja kieltää aineiston käyttäminen missä vaiheessa tahansa
- tutkimustietoja käsitellään luottamuksellisesti, eikä niitä luovuteta kolmansille osapuolille tai käytetä muuhun kuin luvattuun tarkoitukseen
- tutkimusaineisto hävitetään tutkimuksen päätyttyä
- tutkimukseen osallistuminen tapahtuu anonymisti, eikä osallistujien identiteettiä paljasteta ulkopuolisille tutkimuksen missään vaiheessa

Juurikin viimeisen kohdan, anonymiteetin, vuoksi en ole käyttänyt tutkittavien oikeita nimiä tutkimuksen raportoinnissa, vaan muuttanut ne pseudonyymeiksi. Käyttämällä pseudonyymejä esimerkiksi kasvottomamman *nainen 23* ja *mies 24* -koodauksen sijaan pyrin helpottamaan tutkimusraportin luettavuutta. Lisäksi pseudonyymien käyttö auttaa lukijaa yhdistämään saman henkilön yksittäiset kokemukset kokonaisuudeksi, joka ilmentää haastateltavan kouluaikaista elämistodellisuutta.

6 TULOKSET JA POHDINTA

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen keskeisimmät tulokset tutkimuskysymysteni mukaan ja pohdin niiden merkittävyyttä syrjäytymisen ehkäisyn näkökulmasta. Tutkimuskysymykseni olivat:

1. Millaisia kokemuksia syrjäytymisvaarassa olevilla nuorilla aikuisilla on kouluviihtyvyydestä?
2. Mikä merkitys opettajalla on kouluviihtyvyyteen liittyvissä kokemuksissa?

Käyn siis läpi, millaisia opettajan toiminnan kannata merkityksellisiä kouluvihtyvyydenkokemuksia tutkittavat kertoivat ja pohdin aiemman tutkimuksen valossa, mikä merkitys niillä on ollut heidän koulunsa keskeyttämisissä.

Tulosluku on jäsennelty analyysista saatujen pääluokkien mukaisesti kahden alalukuun ja niiden sisällä edelleen analyysin yläluokkien mukaisesti kapaleisiin. Ensimmäiseksi käsittelen kokemuksia **turvattomuuden tunteesta**, joka on muodostunut kiusatuksi tulemisen, opettajasuhteen etäisyyden sekä epäoikeudenmukaisesti kohdelluksi joutumisen kokemuksista. Tämän jälkeen käsittelen kokemuksia **opettajakeskeisyydestä**, johon liittyvät kokemukset käytyistä opetus- ja kasvatustapojen sekä opettajaan liitettyistä ominaisuuksista.

Koska opettaja on tutkimuskysymysteni johdosta molempia analyysiluokkia yhdistävä tekijä, kokemukset ovat hyvin yhteen kietoutuneita ja niiden jaottelu erillisiin teemoihin oli osin hankalaa. Keskeinen pääluokkien välinen ero on siinä, että turvattomuus on erilaisista opettajan toimintaan liittyneistä teemoista muodostunut, kokonaisvaltainen tunne opettajaa itseään, kouluympäristöä sekä siinä vallitsevaa ilmapiiriä kohtaan, kun taas opettajakeskeisyys keskittyy vahvasti koulukokemusten pedagogiseen ulottuvuuteen – siihen, millä menetelmillä opetusta ja kasvatusta on toteutettu.

Puhun tulos- ja pohdintaluvussa positiivisista ja negatiivisista kokemuksista sekä toiveista, joilla tuon esiin analyysivaiheessa tekemääni havaintoa ko-

kemusten sisältämistä sävyeroista ja niiden merkityksistä. Toivemuotoisella ilmaisulla tarkoitetaan haastateltavien esittämiä mielipiteitä ja näkemyksiä siitä, minkälaisia kokemuksia he olisivat kaivanneet tai millä tavoin koulua ja opettajien käytäntöjä tulisi heidän mielestään muuttaa tulevaisuudessa. Toiveiden avulla nousevat esiin ne kokemukset, jotka ovat olleet haastateltaville erityisen merkityksellisiä.

Luvussa esiteltävät kokemukset kattavat haastateltavien koko koulutus-historian peruskoulusta toiselle asteelle. Suurin osa kokemuksista sijoittuu peruskoulun jälkimmäiselle puolikkaalle, eli yläkouluun ja alakoulun loppuvaiheille. Haastateltavat kokivat varhaisimpien koulumuistojen olevan hankalia muistaa ja kesken jääneistä toisen asteen opinnoista ei noussut juurikaan tutkimustehtävälle olennaista materiaalia.

6.1 Turvattomuuden tunne

Turvallisuudentunne on ihmisen perustarve ja hyvän kouluviihtyvyyden edellytys (Hamarus 2008, 76; Uusikylä 2006, 46). Tässä tutkimuksessa haastatelluilla nuorilla aikuisilla oli paljon kokemuksia, jotka rakensivat kouluolemiseen turvallisuuden sijasta turvattomuuden tunnetta. Merkittävimpiä näistä olivat kokemukset kiusaamisesta, opettajasuhteen etäisyydestä ja epäoikeudenmukaisesta kohtelusta.

6.1.1 Kiusaaminen

Yksi selkeimmistä turvattomuuden tunnetta koulussa lisäävistä tekijöistä on kiusaaminen (ks. esim. Hamarus 2008; Harinen & Halme 2012; Uusikylä 2006). Kiusaamisella tarkoitetaan Harisen ja Halmeen (2012, 30-31) mukaan sitä, kun oppilas tai ryhmä oppilaita aiheuttaa epämiellyttäviä asioita toiselle oppilaalle käyttäen väärin fyysistä, sanallista, tunneperäistä tai muuta valtaa. Monessa koulussa vallitsee pelon ilmapiiri, jossa oppilaita uhkaa kiusaamisen muodoista erityisesti yksinjäätminen, syrjintä ja fyysinen väkivalta (Harinen & Halme 2012, 29). Kurosen (2011, 225) tutkimuksessa kiusaaminen osoittautui ennalta-

arvaamattoman merkittäväksi syrjäytymisriskiä kasvattavaksi tekijäksi. Vaikka kiusaaminen tapahtuu yleisimmin oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa, opettajilla nähdään olevan merkittävä vaikutusvalta kiusaamisen ennaltaehkäisyyn ja siihen puuttumiseen (Harinen & Halme 2012, 31). Tästä syystä olen huomionnut kiusaamiskokemukset opettajan toiminnan kannalta merkityksellisinä kokemuksina.

Haastateltavista jokainen raportoi jonkin muotoisista kiusaamiskokemuksista. Joko he olivat joutuneet kiusaamisen uhriksi, kiusanneet itse tai kokeneet kouluyhteisössä tapahtuvan kiusaamista, johon he olivat itse saattaneet osallistua passiivisesti.

Nii, no mua kiusattiin. Et se oli vähä semmosta, ei oikee jaksanu lähtee kouluu ja sillee. (...) Ei vaa niinku - tavallaa niinku ahistaa olla koulussa, eikä sitte jaksu keskittyä siihen vaa tekee jotai iha muuta. **Tommi**

Tommi kokee kiusaamisen vaikuttaneen vahvasti hänen runsaisiin poissaoloihinsa. Kiusaaminen on aiheuttanut hänelle ahdistusta, jonka johdosta hän ei ole aina tahtonut lähteä kouluun, saati pystynyt keskittymään opetukseen paikalla ollessaan.

Haastateltavien kokemuksissa esiintyy erilaisia kiusaamisen muotoja. Yleisimpiä olivat psyykkisen ja sosiaalisen väkivallan muodot, kuten nimittely ja eristäminen (ks. esim. Hamarus 2008). Lisäksi esiintyi myös fyysistä väkivaltaa ja syrjintää.

minä ja mun kaveri - meitä niinku haukuttii ja se oli niinku jokapäivästä. **Mari**

Ne kiusas mua paljo ja... ei mulla oikee ollu kavereita ja tällee näi (...) Mä olin tosi epäsozialinen, tosi sulkeutunu, ja mä olin niinku vetäytyny omaan kuoreeni. (...) emmä oikei pärjänny niinku mutte lasten kanssa, ja mä olin nii villi ja ei siitä oikei tullu yhtää mittää (...) sitte mä aina auoin päätäni niille vanhemmille pojille ja sitte mä sain aina turpaani ja sitte mä aloin aina itkemään... mä olin - sit ku mä olin aina itkut itkeny, mä menin aina uuestaan aukoo niille päätä, ja sitte se sama vaa toistu aina. **Pasi**

Esimerkiksi Mari on joutunut ystävänsä kanssa päivittäisen haukkumisen kohteeksi. Pasi taas on kokenut jääneensä ulkopuoliseksi ja ilman kavereita. Hän etsii syytä kiusaamiseen itsestään; osin omasta sulkeutuneisuudestaan ja toisaalta villistä luonteestaan. Hän kertoo myös ajautuneensa fyysisiin väkivaltatilanteisiin koulunsa vanhempien oppilaiden kanssa, joita hän on käytöksellään

provosoinut. Pasi kertoo joutuneensa lisäksi syrjinnän uhriksi etnisen taustansa vuoksi.

Sitte ne haukku mua manneksi ja – se sattui. (...) Kyllä mä niinku huomasin, et semmoset ihmiset, joilla on samanlainen tausta, ni hakeutuu samoihin porukoihin. Ja sitte ne vältteli meitä ja katto meitä alaspäin, joilla oli asiat paremmin. Lapsesta asti on ollu semmosta. Sitte sitä rasismia täitsä... Ulkomaalaiset ja mustalaiset samoissa porukoissa ja tällee näi.
Pasi

Pasin kuvaus syrjinnästä heijastaa hänen kouluympäristönsä suurempia, rakenteellisia ongelmia. Sosiaaliset ryhmät ovat muodostuneet paljolti sosioekonomisten ja etnisten taustekijöiden mukaan, eikä ongelmiin ole koulun henkilökunnan puolesta juuri puututtu – päinvastoin. Pasin kokemusten mukaan koulu on toiminnallaan osaltaan vahvistanut homogeenisten ryhmien muodostumista ja niiden välisen eriarvoisuuden lisääntymistä siirtämällä haastavat oppilaat erilliseen erityisopetukseen.

Mutta ei kuitenkaa sillei, että otetaan sieltä sitten erikseen ne mustat lampaat ja laitetaan ne yhteen luokkaan ja tällee näi. Me halutaan kuitenkin kuulua joukkoon (...) Se on vähän ku laitetaan samanlaisia ihmisiä samaan paikkaan, ni joukossa se tyhmyys vaan tiivistyy, tiäksä. **Pasi**

Kiusaamiseen puuttuminen on ollut vaillinaista myös Tommin ja Marin kokemuksissa.

Kai ne niinku huomasi, joo, mutta niinku kai se vaan oli sitten, että puhuttiin asiasta ja tyyliin just kättä päälle sille kiusaajakaverille ja että asia on puitu. Ja sit se jäi aina tavaltaan vaan siihe. Nyt on asia käsitelty ja kaikki on ok. (..) se meni vaa siihen, et mä olin sillee, et tää vaa on tämmöstä, ja sitte annoin kaiken olla, vaikka se paskaa oliko. Ni sitte ei jossai vaiheessa enää ees kiinnostanu sillei. Ku se oli vaan sitä samaa. Joku pieni puhuttelu ja tämä oli kaikki hyvä tässä. **Tommi**

...se sitte niinku puhutteli niitä, ja se aika helposti hoitu sitte, et se ei niinku tarvinnu hirveesti. Ja ehkä se just vaikutti sitte, että mä ite rupesin sanomaa niinku enemmän vastaa tai sillee, ni sit se myös edesauttoi sitä, eikä se opettaja myöskää puuttunu siihen, et jos minä sanoin vastaan – vaikka se oliko ehkä ilkeetä, mutta se aatteli ehkä sit, et se oli oikeutettua. **Mari**

Tommin kokemuksesta nousee esille opettajan tietyn tasoinen välinpitämättömyys kiusaamisen kitkemistä kohtaan. Kiusaamistapaukset on käsitelty päällisin puolin kuntoon tilanteiden yhteydessä, mutta kiusaamisen juurisyitä ei ole lähdetty selvittämään, eikä ratkaisuja kiusaamisen lopettamiseksi ole etsitty. Lopulta Tommi kokee puutuneensa ja hyväksyneensä vaikean tilanteensa normiksi. Mari taas kuvaa opettajan puuttuneen haukkumiseen aluksi, mutta tilan-

teiden jatkuttua jättäneen hänelle vastuun puolustautua itse kiusaamista vastaan. Mari kokee opettajan väliintulosta olleen kuitenkin apua siten, että hän on uskaltanut alkaa puolustautua kiusaajiltaan. Hän on myös tulkinnut opettajan passiivisuuden hänen vastaansanomisiaan kohtaan siten, että opettaja on ollut hänen puolellaan kiusaamistilanteissa. Näin ollen kiusaaminen ei ole loppunut, eikä opettaja ole siihen aktiivisesti pyrkinytkään, mutta tilanne on saatu näennäisesti haltuun antamalla oppilaiden selviytyä siitä omin keinoin.

Haastateltavien kiusaamiskokemuksissa korostuu opettajan käyttämättä jätetty mahdollisuus tapausten ennaltaehkäisyssä ja niihin puuttumisessa. Haastateltavat ovat kokeneet kiusaamisen ilmiönä, joka tapahtuu ja johon ei pystytä tai haluta vaikuttaa. Kokemus koulusta ympäristönä, jossa tapahtuu hallitsematonta kiusaamista, on kasvattanut nuorten aikuisten tunnetta koulun turvattomuudesta.

6.1.2 Etäinen opettaja-oppilassuhde

Pirttiniemi (2000) ja Kuronen (2010) korostavat molemmat koulun ja syrjäytymisen yhteyttä selvittävässä väitöstutkimuksissaan opettaja-oppilassuhteen merkitystä nuoren elämäkuvassa. Pirttiniemen (2000, 114) tutkimista nuorista noin 40 prosenttia oli jäänyt kaipaamaan opettajiltaan muun muassa ihmisenä kohtaamista ja mielipiteiden huomioimista. Juuri myönteinen palaute ja tuensaaminen koettiin harvinaiseksi (Pirttiniemi 2000, 115). Kurosen (2010, 200) tutkimuksessa korostuvat samat tulokset: tutkimukseen osallistuneilla, entisillä oppilailta oli tarve turvallisuuden ja läheisyyden tunteeseen opettajiensa kanssa, mutta varsinkin yläasteella suhde oli jäänyt viileäksi ja etäiseksi.

Oppilaiden kaipaama kohtaaminen ja kunnioittaminen tasavertaisena yksilönä voidaan nähdä myös kasvatuksen tavoitteena. Värriin (2004, 84) mukaan lapsen kasvatuksen on pyrittävä hänen itsekseen tulemiseensa, eli hänen oman elämänsä kannattelukykyyn turvaamiseen, joka voidaan saavuttaa vain kasvatettavan yksilölliset tarpeet kohtaamalla. Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen on turvallisen kasvun edellytys (Kuronen 2010, 204).

Tässä tutkimuksessa haastateltavat kokivat tärkeäksi tulla opettajan kohtaamaksi. He ovat toivoneet tulevansa nähdyksi yksilöinä ja että heidän kykynsä, potentiaalinsa ja huolensa olisi tunnistettu ja niihin olisi reagoitu. Monet heidän negatiivisista koulukokemuksistaan liittyivät siihen, ettei opettajilla ollut aikaa, kiinnostusta tai herkkyyttä heidän yksilölliseen huomioimiseensa. Tämä on vaikuttanut heidän turvallisuudentunteeseensa ja luottamuksestaan opettajia ja koulua kohtaan. Esimerkiksi suuret luokkakoot ovat olleet yksi syy kohtaamisten jäämiseen etäisiksi.

...sä lähet sinne tunnille ja siel on kakskytä muuta ihmistä ja siit ei meinaa tulla mitään siitä koko hommasta. **Lauri**

...semmonen aine, mitä mä en oo oikeen ymmärtäny, ni se on ollu tosi rasittavaa olla niinku tunneilla, ku haluais niinku oppia, mut silti on iha pihalla. **Elias**

Lauri ja Elias ovat molemmat kokeneet jääneensä vaille tarvitsemaansa yksilöllistä ohjausta. Heillä on molemmilla ollut halu oppia, mutta he olisivat tarvineet enemmän tukea asioiden ymmärtämiseen. Marilla on samanlaisia kokemuksia. Hän näkee suoran yhteyden opettajanvaihdon myötä tulleen, yksilöllisemmän tuensaannin ja kouluarvosanojensa muutoksen välillä.

just edelleen tää ruotsi, justku se oli mulle nii vaikeeta, ni mul ei ollu sitä motivaatioo. Sit meillä, ysillä meillä vaihtu ruotsinopettaja, ni kyl mul sillee sit se opettaja sai tehtyy, et mä sain nostettua sitä numeroo, koska se tuki mua nii paljo siinä niinku henkilökohtaisesti siinä opiskelussa ja autto mua - tai sillä tavalla, et se tsemppas kauheesti, mitä esimerkiksi se aikasempi opettaja ei niin paljoo tehny. Se hoki vaa sitä et "kyllä sää osaat". Ja sit se vielä enemmänä latisti sitä omaa niinku tahtoa oppia. **Mari**

Merimaan (2012, 234) mukaan opettajan antaman palautteen vaikutus voi olla oppimista innostavaa tai lannistavaa. Vaikka Marin aiempi ruotsinopettaja on luultavasti pyrkinyt palautteellaan motivoimaan oppilastaan hyvin tarkoituserin, kuvaa Mari kannustamista "hokemisena". Tästä välittyy Marin kokemus opettajan etäisyydestä: opettaja ei ole pystynyt kohtaamaan Maria yksilöllisesti kiinnittämällä huomiota hänen kehityskohtiinsa ja antamaan ohjaavaa, kohdistettua palautetta, vaan on tyytynyt sisällöttömään ja pintapuoliseen kannustamiseen, jolla oppilaan avunpyyntö on nopeasti kuitattu. Perusopetuksen Opettaja-oppilassuhde ei ole muodostunut läheiseksi myöskään Tommilla, jonka kuvauksessa etäisyys viestittyy myös fyysisenä etäisyytenä.

Se oli vaa niinku aikuinen pöydän takana. **Tommi**

Opettajan asennoituminen oppilaiden kohtaamiseen ei ole toki ollut ainut syy yksilöllisen tukemisen vähäisyyteen. Laurin kohdalla toiset oppilaat ovat aiheuttaneet ongelmia, jotka ovat heijastuneet hänen oppimiseensa ja koulussa viihtymiseensä.

No välillä – välillä on ollu hyvää ja tasapainosta ja – mmm – turvallista. Hetkittäin, jos... sanotaanko – mitenhä mä tän ny muotoilisin – jos jotku tietyt oppilaat onnistuu siinä, että ne onnistuu häiritsemään sitä koko tilannetta ni – se yleensä eskaloituu siihe, että sit koko luokka kärsii jollai tavalla. (...) Riippuu, että kuinka paljo opettaja joutuu tuhlaamaan sen energiaa joihinki yksittäisii tapauksii, ni se kyllä syö koko luokasta sitä välitysprosenttia. **Lauri**

Lauri kertoo turvallisuudentunteensa kärsineen opettajaa kuormittavien, haastavakäytöksisten luokkatovereidensa vuoksi. Hän kokee, ettei opettajan jaksaminen ole yksinkertaisesti riittänyt hänen tai muiden rauhallisempien oppilaiden huomioimiseen. Hän puhuu opettajan jaksamisesta välittää, mikä kertoo opettajasta huokuneesta kiireestä, joka on näyttäytynyt ulospäin jopa välinpitämättömyytenä Lauria kohtaan.

Ajan ja jaksamisen puutteen lisäksi haastateltavat pitävät myös suuria oppilasmääriä syynä opettajasuhteen etäiseksi jäämiseen. Tämä on korostunut varsinkin yläkoulussa ja lukiossa, jossa opettaja vaihtuu oppiaineen mukaan ja oppilaita on niin paljon, ettei opettaja ehdi tutustua kaikkiin.

...ala-asteen opettaja kyllä oli – et jos miettii niitä läheisimpiä tai sillee – ni se oli kyllä ehkä sen takii, ku se oli sitten nii monta vuotta. Et se kävi tosi tutuks. Et se ois varmaa ollu semmone, että... et koin sen semmoseks ehkä... Yläasteella, ku sitä vaihtuvuutta oli nii paljo – et sä tuntenu ketää nii kauaa, että ois niinku... **Mari**

Siellä se on vähä kasvotonta se meininki. (...) sä oot vaan joku vaan kysymysmerkki siellä. Et sää koskaan lähenny niitten opettajien kanssa. **Pasi**

...se oli periaattees hankalempaa, ku siel niinku oli niin paljo porukkaa ja sit tällai näi niinku senki kannalta, ettei nyt niinku opettajat ei saanu nii helposti kontaktia (...) Nii sil-lai pystyi olemaa niitte opettajienki kans – tai siis parempi jutella niitte opettajien kaa keskenäänki – ja toi – kaikki niinku tuns toisensa periaattees, ni paljo mukavempaa käyä siin pienemmäs koulus yläaste loppuun saatika siel isommas. **Liisa**

Haastatteluaineistosta on huomattavissa, että läheisempi suhde opettajaan on koettu tärkeäksi. Marilla on vaikeuksia sanoittaa tuntemuksiaan, mutta haastattelutilanteessa hänen pohdiskelevat taukonsa viestivät asian merkittävyydestä. Pasi taas kuvailee lukionsa ilmapiiriä ”kasvottomaksi”, jolla hän ilmentää tie-

tynlaista yksilöllisyyden ja ihmisyyden puuttumista opettajien ja opiskelijoiden välisestä suhteesta. Liisa ilmaisee suoraan koulunkäynnin olleen mukavampaa koulussa, jossa opettajat ja oppilaat tunsivat toisensa paremmin. Myös Kurosen (2011, 201-203) tutkimuksesta selviää, että koulunkäynnin muutos alakoulun ja yläkoulun on koettu negatiiviseksi juuri kasvavien oppilasmäärien ja opettajasuhteiden etääntymisen vuoksi. Pirttiniemi (2000, 118) toteaa, että keskittyessään oppimistavoitteisiin yläasteella koulu epäonnistuu myönteisen ja kannustavan ilmapiirin luomisessa.

Vaikka haastateltavien opettajasuhteet ovat jääneet pääsääntöisesti etäisiksi, on heillä ollut joitain kokemuksia myös opettajista, jotka ovat pystyneet kohtaamaan heidät sekä tunnistamaan ja ymmärtämään heitä yksilöinä ja persoonina.

Muutama opettaja oli semmone. (...) ne ei niinku tavallaan käyttäny sitä – se virka ei niinku ollu se niitte auktoriteetti, vaa se, että ne oli mukavia ja ne osas lähestyä nuorta ja tällä tavalla ni se kunnioitus tuli niinku site sitä kautta (...) Ni emmä niitten tunneilla sillee perseilly samanlailla ku muitten – tota – tunneilla. (...) Ne ymmärsi mua. (...) Niitte tunneilla mä olin sitte. Emmä muute osallistunu ikinä koulunkäyntii. Mä piirtelin ruutuja vihkoon. Mutta niitten tunneilla mä jopa viittasin ja kaikkee. **Pasi**

Pasin kuvailee yllä opettajia, jotka ovat saaneet hänet kiinnostumaan opiskelusta. Tällaiset opettajat ovat hänen mukaansa ”osanneet lähestyä nuorta” ja ”ymmärtäneet häntä”. Hänen kunnioituksensa näitä opettajia kohtaan on perustunut suhteen vastavuoroisuuteen: hän kokee opettajan kunnioittaneen häntä tasavertaisena yksilönä. Uusikylä (2006, 68) esittää, että oppilaiden mielipiteet huomioivalla ja heitä osallistavalla, demokraattisella opetuksella pystytään kasvattamaan oppilaiden omaa opiskeluhalukkuutta paremmin, kuin itsevaltaisella, autoritäärisellä opetuksella. Tästä on kysymys Pasinkin kokemuksessa, mikä korostuu eritoten hänen ilmaistessaan, että näille opettajille ”virka ei ollut heidän auktoriteettinsa”.

Ymmärtämisellä Pasi taas viittaa opettajan kykyyn nähdä hänen päällisimpien piirteidensä ja käytösoikkujensa läpi. Läheisemmässä opettajasuhteessa Pasi kokee opettajan tunnistaneen hänessä piilevät kyvyt ja potentiaalin. Jantusen ja Haapaniemen (2013, 212) mukaan kyse on kasvatuksellisesta näkemisestä, jossa opettaja aktiivisesti opettelee tuntemaan oppilaansa ja heidän käytös-

mallinsa sekä reagoimaan niihin kullekin yksilöllisesti toimivalla tavalla. Oppilaiden henkilökohtaisten mielenkiinnonkohteiden löytäminen ja huomioiminen onkin tärkeää lapsen itsetunnon ja myönteisen opettaja-oppilassuhteen kehittymisen kannalta (Jantunen & Haapaniemi 2013, 212-213).

Nämä asiat eivät kuitenkaan tule esiin itsestään, mikäli ne sijoittuvat koulussa käytävien aihealueiden ulkopuolelle. Koulunkäyntiin suoraan liittymättömistä asioista keskusteleminen opettajan kanssa on ollut haastateltaville tärkeä läheisen opettajasuhteen ominaisuus. Henkilökohtaisista asioista keskustelemalla opettaja ja oppilas voivat tutustua toisiinsa – ja mitä tutumpi opettaja on, sitä rauhoittavammalta ja kannustavammalta hänen läsnäolonsa voi tuntua (Jantunen & Haapaniemi 2013, 224).

...se on varmaa semmonen, että ketkä onnistuu pääsemään samalle aaltopituudelle, vaikka oiski paljon vanhempi ja fiksumpi ja – tälle, mutta, pystyis silti keskustelemaan muusta, kuin pelkistä näistä opintoaiheista ja kysyis sen peruskysymyksen, että miten menee kotona. (...) kyl sen huomaa ihmisistä ja opettajista, että jos pääsee jonku näköselälle aaltopituudelle, vaikka puhumaan siis iha mistä vaa, ni se tuottaa semmosta luottamusta.
Lauri

Lauri liittyy opettajan kyvyn keskustella muustakin kuin koulusta sekä yhdenvertaisuuteen että luottamukselliseen opettaja-oppilassuhteeseen. Hänen kuvauksessaan opettaja ikään kuin ”vanhuudestaan ja fiksuudestaan” huolimatta asettuu oppilaan kanssa ”samalle aaltopituudelle” olemalla kiinnostunut hänen elämästään, minkä hän kokee kasvattavan hänen luottamustaan opettajaa kohtaan. Hänen toiveessaan esiintyy myös huolen kantaminen oppilaan kotioloista. Lauri pitää tätä tärkeänä ”peruskysymyksenä”, jonka kysyminen ei hänen kokemustensa mukaan ole ollut niin itsestään selvää kuin sen olisi pitänyt olla.

Oppilaat saattavat kantaa mukanaan raskaitakin kotioloihin ja elämäntilanteeseen liittyviä taakkoja. Joskus koulu on ainut taho, jolla olisi mahdollisuus puuttua tällaisiin tilanteisiin. Aina niihin ei kuitenkaan puututa. Näin on ollut esimerkiksi Pasiin kohdalla.

...mutta ei se ny periaatteessa oo koulun tehtävä, mutta koulun pitäis ottaa huomioon, tiäksä, ku mulla ei ollu kettää... Niinku, ehkä ne ois voinu sillee tiäksä hommata mulle jotaki apua, mutta... Että onks sulla niinku kettää kenelle puhuu, että onko sulla semmosta tukia ja tälle – ne ois voinu kysyä tälle. Niinku oikeesti sillee, että hei, että kaverilla on äiti kuollu ja... Ne kuitenkin tiesi – näki minkälainen persoona mä muutenki oon. **Pasi**

Pasi on jäänyt kaipaamaan aikuisen tukea traumaattisessa elämäntilanteessaan. Hän kokee jääneensä kamppailemaan yksin äitinsä kuolemaan liittyvien tunteiden kanssa, mikä on aiheuttanut pettymystä ja turhautuneisuutta opettajia ja koulujärjestelmää kohtaan. Erityisen vääräksi Pasi kokee sen, että opettajat ovat olleet tietoisia hänen tilanteestaan ja jättäneet hänet tästä huolimatta vaille tarvitsemaansa apua. Hänelle on tästäkin syystä muodostunut mielikuva, ettei nuorten ohjaaminen esimerkiksi mielenterveysavun piiriin ole koulun vastuulla.

Lapset ja nuoret eivät aina osaa pyytää apua itse. Pasille äidin kuolema on ollut selkeä, ulospäinkin näkyvä ongelma, johon hän olisi kaivannut vahvempaa reagointia. Hän on kuitenkin tottunut pitämään yksityiselämäänsä liittyvät asiat itsellään, sillä hänet on jo lapsena opetettu pysymään hiljaa perheen ongelmista.

...meille aina kotona opetettiin, että ei saa puhua muille aikuisille, mitä täällä tapahtuu kämpillä – tai tiiäksää sillei – ja sitte – kyllähä se iteki lapsena tajus, että siitä ei hyvää seuraa jos nuista asioista kertos muille. **Pasi**

Kodin ongelmien huomaaminen ja niihin puuttuminen on tärkeää syrjäytymisen ehkäisyssä (ks. esim. Kuronen 2010). Kuten Pasinkin tapauksessa, ne jäävät kuitenkin helposti huomaamatta, varsinkin, jos niitä tietoisesti piilotellaan. Jos suhdetta opettajaan ei koeta riittävän turvalliseksi, ei huolista uskalleta puhua (Kuronen 2010, 194). Koulun ulkopuolisista, niin positiivisista kuin negatiivisistakin asioista puhuminen ja sitä kautta oppilaan luottamuksen kasvattaminen opettajaa kohtaan edesauttavat lapsen kaltoinkohtelun tunnistamista ja varhais- ta lastensuojeluunkin liittyviin tilanteisiin puuttumista.

Uusikylä (2006, 83) toteaa oppilaidensa kohtaamiseen kykenevästä, hyvästä opettajasta seuraavaa:

Hyvä opettaja kohtaa oppilaansa ihmisinä ja nimenomaan erilaisina ihmisinä. Hänellä on herkkä silmä oppilaiden oppimisvaikeuksille ja henkilökohtaisen elämän ongelmille. Oppilailla on tunne, että opettaja välittää ja auttaa heitä parhaansa mukaan.

Kuvauksen kaltainen opettajasuhde nousi esiin haastattelemieni nuorten aikuisten kokemuksissa pääsääntöisesti toiveiden muodossa. Heillä oli hyviäkin kokemuksia tuensaannista ja läheisistä opettajista, mutta tällaiset kokemukset

ovat jääneet vähäisiksi. Kokemukset läheisistä opettajasuhteista ovat kuitenkin olleet haastateltaville merkittäviä. Suurin osa opettajista näyttäytyi kylminä, etäisinä ja kiireisinä. Heidän suhtautumisensa oppilaisiin oli autoritäärinen ja välinpitämätön. Jääminen opettajien huomiota ja kohtaamista vaille on edesauttanut kouluympäristöä kohtaan koetun turvattomuudentunteen kehittymistä.

6.1.3 Epäoikeudenmukaisuus

Kasvatussuhde opettajan ja oppilaan välillä ei ole täysin tasa-arvoinen, mikä vaatiikin opettajalta kykyä toimia pyyteettömästi lapsen edun mukaisesti (Atjonen 2004, 39). Myös Uusikylä (2006, 88) painottaa oikeudenmukaisuuden tärkeyttä opettajan ominaisuutena. Oikeudenmukaisuuden periaatteet ovat sekä eettisen kasvatuksen itseisarvoja (Atjonen 2004), että edellytys kouluympäristön kokemiselle tuvallisena (Uusikylä 2006, 48).

Tutkittavilla oli kipeitä kokemuksia opettajien epäoikeudenmukaisuudesta. Joissain tässä luvussa esitellyissä kokemuksissa opettajan toiminta on arvioitavissa epäoikeudenmukaiseksi ja joissain se on ollut perusteltua, mutta toiminnan syyt ovat jääneet tutkittaville pimentoon. Olennaista tässä luvussa ei siis niinkään ole se, onko opettajan toiminta lopulta ollut ulkopuolisesti arvioiden oikeudenmukaista vai ei, vaan miksi haastateltavat ovat kokeneet nämä tilanteet epäoikeudenmukaisiksi.

Opettajilta kaivataan kykyä asettaa rajoja ja ylläpitää järjestystä. Näin oppilaille kasvaa luottamus opettajan auktoriteettia kohtaan, mikä edesauttaa turvallisen ilmapiirin muodostumista. (Kuronen 2010, 195.) Myös tämän tutkimuksen haastateltavat ovat kaivanneet opettajiltaan kasvattajan roolin mukaisia rajojen asettamista. Tämä käy ilmi tutkittavien kuvauksissa niistä opettajista, joista heillä oli positiivisia muistikuvia. Kyseiset opettajat eivät antaneet oppilaiden käyttäytyä mielensä mukaisesti, vaan puuttuivat esimerkiksi häiriköintiin ja myöhästelyyn.

Ne oli tavallaa sillei myös tiukkoja – siis sillei, että kyllä ne sano sitte, että ”Pasi”, et ”ooppa hiljaa” ja tällei näi, mutta sitte mä kuuntelin kyllä niitä ja tiiäksä, mä en alkanu aukonu turpaani niille. **Pasi**

Esim. jos sää myöhästyit tunnilta, se ei yhest kerrast sanonu mitää, mut sit jos niit tuli vaik kolme peräkkäin ni sit se niinku sano. Ja mun mielest aiheesta. **Mari**

Haastateltavien kokemuksista nousee esille rajojen ja niiden myötä asetettujen sanktioiden oikeudenmukaisuus. Marin kokemuksessa opettaja on ollut ymmärtäväinen ja katsonut myöhästelyä läpi sormien siihen asti, että se on muodostunut tavanomaiseksi. Säännöllinen myöhästely, toisin kuin vahingossa yksittäin tapahtuneet myöhästymiset, on sekä Marin opettajan, että hänen itsensä mielestä nähty ongelmana, johon tulee puuttua. Tällöin opettajan ja oppilaan välillä on vallinnut yhteisymmärrys ja oikeudenmukaisesti asetetut rajat on koettu suojaavaksi tekijäksi, ei opettajan mielivaltaisen vallankäytön välineeksi.

Oikeudenmukaisten sanktioiden lisäksi tärkeäksi koettiin opettajan kyky ymmärtää rangaistukseen johtavan käytökseen johtavia, syvempiä ongelmia, sekä tuoda ymmärryksensä esiin myös oppilaalle.

Oli mulla, pahoja käytöshäiriöitä oli, mutta eihä ne voi tietää mistä – ne käytöshäiriöt kuitenkin aina johtuu jostaki. Siitä, että lapsi on rikkinäinen, että lapsella on jotaki. Ei ne tavalla oo sen lapsen oma vika. Ei lapsi osaa ittiään muuttaa. Sitten ku pääsee tähä ikkään, ni sitte voi syyttää vähä ittiäänki. Joo, että ois voinu tehä asiat erillä tavalla, mutta lapsi on aina laps. **Pasi**

Pasi ymmärtää oman käytöksensä haastaneen opettajien kärsivällisyyttä. Hän kuitenkin kokee, että ammattilaisina ja aikuisina opettajien olisi kuitenkin pysyttävä asennoitumaan lapsen toimintaan ymmärtäväisesti ja etsimään sen taustalla piileviä syitä, sillä lapsi ei ole aikuisen tavoin vastuussa omasta käyttäytymisestään. Pasi kokee opettajien epäoikeudenmukaisesti syyllistäneen häntä huonokäytöksisyydestä, mutta ymmärtää heidän tarpeensa puuttua häiriköintiin. Opettajan kyky perustella lapselle, miksi hänen käytöksensä ei ole suotavaa ja erottaa käytöksen kritisoiminen lapsen ominaisuuksien kritisoimisesta auttaa ehkäisemään tällaisten kokemusten muodostumista ja vaikutusta lapsen itsetuntoon (Ihme 2009, 110; Jantunen & Haapaniemi 2013, 115).

Perustelut ja selkeys ovat tärkeitä myös arvioinnissa, jotta se tukee lapsen oppimista ja minäkäsityksen kehittymistä (Ihme 2009, 98). Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opetuksen tavoitteiden ja kriteerien on oltava oppilaiden tiedossa (OPH 2014, 48). Haastatteluissa nousi esiin useita kokemuksia epäoikeu-

denmukaiseksi koetusta arvioinnista, jonka perusteet ovat jääneet haastateltaville epäselviksi.

Mää ihmettelin ku mää saatoin monesti kasia ja ysiä vettä kokkeesta. Että mää lukkii koealueen kerra läpi nii mulla jäi paljo mielee kuitenkin ja tälle näi. Mut sit mä en osallistunu tunnilla ja mä en tehny läksyjä ni ne saatto silti antaa mulle jonku kutosen toikkarii ja sit mä mietin että no mitä tämä on. Sain vaikka kui hyviä numeroita sieltä niinku kokkeesta ni sitte ne aina sitä, että ku mä en keskity ja mä en tee läksyjä ja tälle näi... Mä yritin sanoo, että emmää sille voi mittää että mä oon semmone **Pasi**

Pasi on kokenut vääryyttä opettajien alentaessa hänen arvosanojaan perustuen hänen käytökseensä oppituntien aikana. Hänellä on mielikuva, että kouluarvosanat kuvastavat yksinomaan oppiaineiden sisällöllisten tietojen ja taitojen hallintaa. Arvosanoihin ovat kuitenkin vaikuttaneet lisäksi työskentelytaidot ja käyttäytyminen, mutta nämä arvioinnin osa-alueet ovat jääneet Pasille epäselviksi. Tämä on johtanut tunteeseen siitä, ettei hänen osaamistaan arvosteta ja ettei häntä nähdä yhtä älykkäänä kuin paremmin käyttäytyviä oppilaita.

Se, että mä koin, että musta – mä en tiää ajatteliko ne niin, mutta musta tuntu, että ne ei piä mua saman arvosena tavallaan, ku niitä muita, että ne ei piä mua tavallaan yhtä älykkäänä, ne ei piä mua yhtä fiksuna. Nii. Tai sillee, että niinku ne on niitä älykköjä sitte, jotka jaksaa keskittyä ja jaksaa panostaa siihen koulunkäyntii. Mutta eihä se oo nii, motivoivaatio ja älykkyys on kaks eri asiaa. **Pasi**

Arviointikriteerit eivät ole aina olleet selkeitä muillekaan. Liisa on jopa jäänyt luokalleen hylätyn arvosanan vuoksi saamatta selvyyttä, mitkä asiat siihen ovat johtaneet. Hänen kokemuksensa mukaan toiminta on ollut epäoikeudenmukaista ja perustelematonta.

Ja mä jäinki sillon tosiaan tämän mun enkunopettajan takia luokalle, koska hän sanoi, että hän antaa minulle nelosen, koska puhuimme luokanopettajasi kanssa tästä asiasta, ja mä olin jo valmiiks saamassa nelosen ruotsista, niin tuo liikunnanopettaja sano, et ”vaikka sun kuuntelut onki kasia ja ysiä ja sanakokeet vitosia ja tämmösiä, ni hänen täytyy silti antaa sulle se nelonen, että jäät luokalles.” Selvä. **Liisa**

Myös Lauri kokee, ettei arviointia ole toteutettu tarpeeksi selkeästi ja rakentavasti peruskoulussa.

Sanotaanko, että kehittävää ja rakentavaa palautetta on tullu oikeastaan vasta ammattikouluissa, että (...) Mut se, että sulle lätkästään se numero ja sit sä oot pärjänny sen mukaan, ni sit sä tiät siellä et mitä sä oot tehny väärin, mutta – miten sä lähet sitä parantaa, ni se on ehkä vähä hukassa. **Lauri**

Laurin mielestä hänen saamansa, päättöarvosanojen varaan painottuva arviointi, on keskittynyt virheiden korostamiseen oppimista edistävän ohjauksen si-

jaan. Ammattikoulussa hän on kuitenkin saanut tärkeäksi kokemaansa, rakentavaa palautetta.

Luottamus koulun ja opettajien oikeudenmukaista toimintaa kohtaan on kärsinyt myös väärin perustein annettujen rangaistusten vuoksi. Laineen (2003, 91) mukaan opettajan epäammattimaisella, mielikuvien ja ennakko-oletusten varassa toteuttamalla tuomitsemisella on negatiivisia seurauksia niin luokkailmapiiriin kuin syntipukiksi leimautuvan oppilaan osalta. Tommi ja Mari ovat joutuneet syntipukeiksi asioista, joita he eivät ole tehneet.

No yleensä ku opettajat puuttu siihe, ni se laitettii mun syyks kaikki. Tai niinku sillee. Se käänty sillee ympäri. Niinku että, ku niitä toisia kiusaajia oli enemmän, niin ni totta kai niitä sit uskottii niitä enemmistöä. (...) Ja sit oli että mussakin on vikaa, jos niinku tapahtu jotain. Sitte mä saatoin olla väärässä paikassa väärään aikaan ni totta kai määki sain sitte syyt niskoilleni. **Tommi**

...mut se mua jäi niinku siinä sit ihmetyttää siinä koulussa, että niinku uskokoha kukaa koskaa mua niinku, mitä mää sanoin. Tai meneeks semmone läpi, et joku niinku valehtelee ja keksii tommosta, et saa niinku vaihtaa luokkaa. (...) Mut se vaikutti heti siihe omaan niinku semmoseen luottamukseen, semmoseen, että jos niinku tosta noi vaa käytännössä tuomitaa. **Mari**

Erityisen väärältä syntipukiksi joutuminen on tuntunut Tommista, sillä hän on itse ollut sen tilanteen uhri, jossa hänet on tuomittu syylliseksi. Tätä on myös tapahtunut suhteellisen usein. Marin on joutunut tilanteeseen, jossa toinen oppilas on perättömästi väittänyt tulleen Marin kiusaamaksi saadakseen vaihtaa luokkaa. Tapaus on hämmästyttänyt Maria pitkään ja hän kertoo sen myös vaikuttaneen hänen luottamukseensa koulujärjestelmää – ja ehkä myös yleisesti oikeuden toteutumista kohtaan.

Laineen (2003, 94) mukaan oppilaat ovat luokkaryhmässään erilaisissa asemissa, jotka vaikuttavat niin heidän keskinäiseen suhtautumiseensa toisiinsa, kuin myös opettajan suhtautumiseen heihin. Tasa-arvoinen ja yhtäläinen kohtelu on kuitenkin oikeudenmukaisuuden perusedellytys (Atjonen 2004, 31). Jo aiemmin esitetyssä Pasin kokemuksessa nousi esille oppilaiden keskinäisen tasa-arvon kokemisen tärkeys. Hän koki opettajien arvostavan enemmän heille helpompia oppilaita, jotka oppivat asiat niin kuin kuuluu, eivätkä aiheuttaneet ongelmia työrauhan suhteen. Joissain tapauksissa opettajan eriarvottava oppilaisiin suhtautuminen saattaa konkretisoitua siinä, miten hän kohtelee oppilai-

taan. Mari nostaa tasa-arvoisen kohtelun tärkeäksi elementiksi kuvaillessaan hänen hyväksi kokemansa opettajan ominaisuuksia.

Ja se kohteli kaikkia hirvee tasa-arvoisesti. Mikä on mun mielest ainaki tosi tärkeitä, jos opettajaa miettii. **Mari**

Marin käsitys oppilaiden tasa-arvoisesta kohtelusta selkeytyy kokemuksessa, jossa opettaja on toiminut hänen mielestään tätä periaatetta vastaan.

Yks sillee muistan, joka otti suosikkeja ja selkeesti ei niinku tykänny musta, ja sit tuli niinku sellasta, no sen tietää mite opettajat voi sitä käyttää sitä omaa asemaansa ja piikitellä ja näin ni – mun mielest meillä oli seiskalla kemiaa ja kaikkee just ja... ni huomasi niinku et se näytti todella selkeästi sen kenest se tykkäs ja kenest ei. **Mari**

Mari kertoo opettajan valikoineen suosikkioppilaita ja tuoneen selkeästi näkyviin, ketkä kuuluivat kyseiseen joukkoon ja keistä hän ei pitänyt. Hänen mukaansa opettaja on käyttänyt auktoriteettiasemaansa hyväkseen tarkoitukseen satuttaa tai nöyryyttää tiettyjä oppilaita. Uusikylän (2006, 121) mukaan nöyryyttäminen ja nolaaminen ovat fyysisen väkivallan ohella pahimpia opettajan vallan väärinkäytön muotoja. Muillakin haastateltavilla on erilaisia kokemuksia opettajan epäasianmukaisesta kohtelusta.

Mä oon ollu parinki opettajan silmätikkuna, vaikka mä oon ollu asiallinen ja ystävällinen heitä kohtaan, ni he ei oo välttämättä ollu mua kohtaan. **Liisa**

Nii sitte siellä kokkikoulussa mulla oli suuret unelmat ja tällee näi. Ja mä sanoin niitä ääneen ni se opettaja aina vähätteli mua ja tällee näi. **Pasi**

Et seiskallaha mulla oli hirveesti ongelmia sen meitä luokanvalvojan kanssa. Se – tota – sehän siis inhos mua. Syy, että mä tupakoin. Mää vielä kaiken lisäksi myönsin sen itse. Ni sehän siis ihan solvas mua siellä muitte eessä. **Mari**

Liisa kokee joutuneensa opettajien silmätikuksi ja saaneen osakseen epäystävällistä kohtelua, vaikka hän ei omasta mielestään ole antanut minkäänlaista aiheita tällaiseen. Pasiin ammatillisen koulutuksen opettaja on puolestaan suorasanaisesti vähätellyt hänen tulevaisuuteen liittyviä haaveitaan ja näin vaikuttanut epäoikeudenmukaisuuden tunteen lisäksi myös Pasiin uskoon hänen omaa pystyvyyttään kohtaan. Mari taas kokee luokanvalvojansa suorastaan inhonneen häntä nähdäkseen tupakoinnin ja siihen liittyvän kepeän, ehkä ylimieliseksikin tulkitun suhtautumisen vuoksi. Mari kertoo opettajan nöyryyttävästi solvanneen häntä muiden oppilaiden edessä.

Haastateltavien luottamusta ja sitä myötä turvallisuudentunnetta koulu- ympäristöä ja heidän opettajiaan kohtaan on nakertanut opettajien epäoikeudenmukaiseksi koettu toiminta. Toisinaan opettajien toiminta on koettu epäoikeudenmukaisesti tilanteiden ja niissä käytettyjen ratkaisujen perusteiden epäselvyyden vuoksi, mutta pahimmillaan kyse on ollut opettajan suoranaisesta auktoriteettiaseman väärinkäytöstä, jolla oppilasta on syvästi vahingoitettu henkisellä tasolla.

6.2 Opettajakeskeisyys

Syrjäytymisen ehkäisyssä on tärkeää, että oppilaat kokevat yhteenkuuluvuutta ja hyväksyntää. Tähän voidaan päästä kehittämällä koulun toimintakulttuuria vuorovaikutteisempia, osallistumiseen kannustavia ja sisäisen motivaation herättäviä työskentelytapoja suosivaksi. (Poikkeus ym. 2013, 112.) Tällaiset keinot rakentavat syrjäytymiseltä suojaavaa kouluun kiinnittymisen ja minäpystyvyyden kokemusta tunnetasolta lähtien (Poikkeus ym. 2013, 113). Vuorovaikutteisuus ja oppilaiden osallisuus ovat lapsilähtöisen opetuksen kulmakiviä (Jantunen & Haapaniemi 2013, 194-195).

Tässä tutkimuksessa haastateltavien positiiviset oppimiskokemukset liittyivät selvästi oppilaslähtöisyyteen ja negatiiviset kokemukset opettajakeskeisyyteen. Myös Kuronen (2011, 233) on päätynyt tutkimuksessaan vastaaviin tuloksiin ja pohtiikin opettajakeskeisen pedagogiikan merkitystä koulun keskeyttämistä ennakoivana tekijänä.

6.2.1 Pedagogiset menetelmät

Tämä luku pitää sisällään kokemuksia opettajan käyttämistä ratkaisuista opetuksessa ja kasvatuksessa. Kokemuksissa nousi esille myös opettajan onnistuneita ja epäonnistuneita yrityksiä motivoida oppilaitaan.

Tutkittavilla oli pääsääntöisesti hyvä käsitys omasta oppimisestaan. He olivat siis tietoisia siitä, mitkä asiat edistivät heidän oppimistaan ja mitkä eivät. Positiiviset ja negatiiviset kokemukset opettajan käyttämistä menetelmistä ver-

tautuivat heidän puheessaan näihin käsityksiin: mitkä opettajan ratkaisut toimivat, mitkä eivät ja millaisia menetelmiä opettajan olisi pitänyt käyttää tai millaisia menetelmiä heidän tulisi koulumaailman tulevaisuudessa käyttää. Ehkä tästäkin syystä pedagogisiin menetelmiin liittyvistä kokemuksista puhuttaessa haastateltavat käyttivät usein toivemuotoista ilmaisutapaa.

Se ei voi olla semmosta, että pittää istua paikallaan ja kuunnella, ku opettaja höpöttää semmosista ihme juttuista, joita ei ees ymmärrä. **Pasi**

No se oli sitä, että tosiaan kirjasta katottiin ja käytiin aihe läpi ja sitte tehtiin tehtäviä ja sitte annettiin kotiläksyt, ja sitte oliki välitunti. Suurimmaksi osaksi se oli justinsa vaan semmosta. Et sen pitäs olla enemmän semmosta, et opettajat just tekis meiän kans siel jotaki tälle näi, niinku että... Eikä vaan käsitellä pelkästään tosiaan sieltä kirjasta, että vois tosiaan enemmän sit niinku tehdä niinku itteki jotaki siinä. **Liisa**

Mahollisimma monipuolista ja erilaisia kokeiluja – eikä aina sitä – jotkut o ehkä liia yksinkertasia ja menee sen kaavan mukaa, joka on tosi tylsä – se ehkä – se ehkä heijastuu oppilaisii, jos mä omalla kohdalla puhun. **Lauri**

Yllä olevissa sitaateissa yhtäläistä on toivemuotoisen ilmaisun lisäksi myös sisältö: tutkittavien koulunkäynti on näyttäytynyt vahvasti opettajajohtoisena ja he toivovat oppimiselta enemmän toiminnallisuutta ja oppilaslähtöisempää opettamista. Pasi kuvaa kommentissaan erittäin opettajajohtoista opetusta, jossa lapsille luontaisia tarpeita tai yksilöllistä tasoa ei oteta huomioon. Hän toteaa, ettei tämän tyyppistä toimintaa tulisi kouluissa jatkaa. Liisa ja Lauri ilmaisevat myös tyytymättömyytensä opettajajohtoiseen, yksipuoliseen ja teoreettiseen opetukseen. Kirjasta lukemisen ja luetun läpi käymisen koetaan muodostuneen jo kaavaksi, opetuksen normiksi. Liisan esittämää toivetta edeltää konkreettinen, negatiivinen kokemus koulunkäynnin yleisestä luonteesta. Oppituntien runko on hänen kohdallaan noudattanut liukuhihnamaista kaavaa suurimman osan ajasta. Lauri jopa kuvaa kaavaa käyttävien opettajien olevan ”yksinkertaisia”, jolla hän tarkoittaa kyseisten opettajien karttavan ylimääräistä työtä opetuksensa uudistamisessa. Tilalle hän toivoo tutkivampaa ja toiminnallisempaa otetta opetukseen. Toiminnallisuus on yksi oppilaslähtöisen opetuksen peruspiirteitä (Jantunen & Haapaniemi 2013, 309). Hänellä on siitä myös positiivisia kokemuksia:

-- mutta muistan hetkiä, missä ollaan tehty yhdessä jotain, kautta urheiltu, tai leikitty ja siihen tullaan mukaan ja tehään niitä asioita, ja sovelletaan niitä asioita. **Lauri**

Myös muiden tutkittavien positiiviset oppimiskokemukset liittyvät oppilaslähtöiseen opetukseen. Sen toteuttamiseen on kuitenkin muitakin tapoja toiminnallisuuden lisäksi. Oppilaslähtöisessä opetuksessa opetettava aines linkitetään jollain tapaa lasten kokemusmaailmaan. Opetuksessa hyödynnetään myös lapsen luontaista intoa leikkiin. Oppilaat pääsevät myös jakamaan ajatuksiaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Haapaniemi & Raina 2014; Jantunen & Haapaniemi 2013.) Nämä asiat esiintyvät myös haastateltavien myönteisissä oppimiskokemuksissa.

-- mä oon sillo ollu niinku hiljane, jos mä en tuu niitten opettajien kaa juttuun. Ja sillo mulle niinku suju se opiskelu, jossei siinä – mitenkä mä ny selittäisin – jos sen lyö leikiksi ni se sujuu paremmin tavallaan. Mut sitte jos se on kauheen vakavaa ni se ei oikeen suju.
Elias

Elias kertoo opiskelujen olleen sujuvampaa silloin, kun se on ”lyöty leikiksi”. Tällöin hänen opettajansa on onnistunut kytkemään opetuksensa lapsen kokemusmaailmaan, tekemään siitä hauskaa ja innostamaan oppimaan leikin keinoin. Elias kuvaa itseään hiljaiseksi silloin, kun opetus on ollut vakavaa, eikä hän ole ”tullut juttuun” opettajansa kanssa. Tästä saa käsityksen, että hän osallistuu mielellään aktiivisesti opetukseen silloin, kun se toteutetaan oppilaslähtöisemmin menetelmin.

Pasilla ja Marilla taas on normaalisti ollut vaikeuksia oppitunneilla keskittymisen ja kiinnostuksen ylläpitämisen kanssa. Alla he kuvaavat kokemuksiaan tilanteista, jolloin opettaja on pystynyt vastaamaan tähän haasteeseen ja tekemään oppimisesta heille mielekäästä.

-- meillä oli iha mahtava se historian ja yhteiskuntaopin opettaja, ni kyllä mä niistä sain hyvät numerot. Mä jaksoin siellä tunnilla niinku keskittyä niihi vaikka se – vaikka kokiskin monet, et vähä puuduttava aihe ehkä -- se osas opettaa sillä tavalla, et se oli niinku iha mukaansa tempaavaa. Pääs niinku iteki mukaa, ja se ei ollu sitä, et istutaan siellä ja kuunnellaan, vaa et me niinku keskusteltii tosi paljon. **Mari**

No, varmaa jotenki niinku semmosten käytännön asioitten kautta lähti niinku opettajat – kerto tarinoita, kerto tosielämästä esimerkkejä. **Pasi**

Marin historianopettaja on osallistanut oppilaita keskustelun avulla, mikä on auttanut häntä keskittymään ja pääsemään hyviin oppimistuloksiin. Hänen kuvauksensa opettajasta huokuu positiivisuutta, mikä viestii kokemuksen olleen hänelle erityinen. Pasille taas on ollut tärkeää, ettei opetettava asia jää teoriata-

solle, vaan sen kytkös käytännön elämään tuodaan selkeästi esiin konkreettisten esimerkkien kautta. Konkreettisia esimerkkejä on kaivannut myös Elias, joka kokee jääneensä usein yksin vaikeasti ymmärrettävien aiheiden kanssa.

Jos se puhuu vaan, ni mä en saa siitä mitään tolkkua. Et jos se näyttää ihan silleen, et miten se tehdään, ni sitte mä ymmärrän sen. -- Mä haluan konkreettisia esimerkkejä ni silloin mä ymmärrän sen. Mut sitten monet oli semmosia, et pitää tavallaan ite opetella päättelämään, ni se oli jotenki tietyissä aineissa vaikeeta. **Elias**

Elias kertoo ymmärtäneensä asiat paremmin silloin, kun opettaja on pelkän sanallisen selostuksen lisäksi näyttänyt, kuinka opetettava asia käytännössä tehdään. Myös Liisalla on kokemusta siitä, ettei opettaja ole havainnollistanut opetustaan. Matematiikan tehtävät on käyty opettajajohtoisesti läpi selvittämättä oppilaille, mitä laskun välivaiheissa tapahtuu. Vastaavasti Liisalla on kokemuksia myös opettajista, jotka ovat avanneet tehtäviä tarkemmin ja aktivoineet oppilaita jakamaan omia ratkaisujaan sekä näin edistäneet oppilaiden ymmärtämistä.

-- joku matikanopettajat oli vähä semmosia et "joo tämä oli tämmönen vastaus ja tämän pitäis olla näin oikein" ja laski sen taululle ja sitä ei sitte sen enempää käsitelty. Ja jotku taas sitte pyysi tekeen sen taululle ja jos se ei ollu sitte oikein ni katottiin se tosiaa lävitte et miten se pitäsi tehdä ja näinpoispäin. Et ei pelkkää vastausta. **Liisa**

Kun opetus on jätetty näinkin teoreettiselle tasolle, oppiminen on jäänyt lähes kokonaan oppilaiden omalle vastuulle. Elias kuvaa, että lukioaikana oppiminen on hänellä jäänyt lähinnä koulun ulkopuolella tapahtuvaksi kokeisiin valmistautumiseksi, kun opettaja ei ole velvoittanut oppilaita sitoutumaan tunneilla tapahtuvaan opetukseen.

No luokkaan ja kirjat esiin, sitte istuttiin, norkoiltiin ja sitte lähettiin tupakalle. Takasin, sama juttu. Mulla ainaki se lukio oli enemmän silleen, et se - ne tunnit oli ehkä vähän semmosta oleilua vaan siellä. Sitte kotona luki niihin periaatteessa. Tunnit oli sitä, että heitettiin kaveria kuminpaloilla. **Elias**

Lapsilähtöisessä pedagogiikassa kasvu tapahtuu oppilaan lähtökohdista käsin (Jantunen & Haapaniemi 2013, 222). Ihmeen (2009, 87-88) mukaan nykyinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppija on viime kädessä vastuussa omasta oppimisestaan, haastaa opettajien kykyä arvioida oppilaidensa edellytyksiä oppimisvastuun kantamiseen. Oppilaan lähtökohtia vastaava itsenäisyys tulisi kuitenkin löytää. Ilman riittävää tukea oppilas jää ikään kuin heitteille kasvunsa

kanssa (Atjonen 2007, 77). Vastuu ja vapaus oppimisessa nousivat esille myös haasteltavien kokemuksissa.

Semmonen väsyneenä luetaan paperista ja yritetään olla särmää ja tiukkaa, mutta ei onnistu siinä ni – se kyllä, sanotaanko, buustii ja villitsee enemmän -- jos asiat menee hyvin, ni sillo myöski pystytään ottaa vähä takasi päi ja antamaa vapauksia ja vastuuta ja sit jos tulee tilanne, missä taas hommat ei toimi ni sit se homma niinku lyyää lukkoo ja se hoideetaan niinku samalta istumalta ja niinku painotetaan se asia, eikä sillee että kohta tulee ja kohta tulee ja rangaistuksia ja jälle. Se on sellasta lietsomista. **Lauri**

Lauri on sitä mieltä, että tyhjä uhkailu vain villitsee koettelemaan rajoja. Opettajalta hän toivoo johdonmukaisuutta ja tehokasta puuttumista häiriökäyttäytymiseen. Lisäksi hän kokee positiiviseksi opettajan kyvyn antaa oppilaille vapauksia silloin, kun he ovat osoittaneet pystyvänsä kantamaan toiminnastaan vastuun. Hän ilmaisee ajatuksiaan toiveen muodossa, sillä hänen kokemuksensa koulumaailmassa ovat olleet pääsääntöisesti päinvastaisia.

Elias taas kokee, että hänen kohdallaan opettajien sukupuoli on liittynyt siihen, kuinka he ovat vastuuttaneet oppilaitaan. Naisopettajien hän kokee huolehtineen enemmän tehtävien edistymisestä ja oppilaiden pärjäämisestä, kun taas miesopettajat ovat hänen kokemuksensa mukaan jättäneet oppilaat enemmän omien taitojensa varaan. Hän näkee kummassakin puolensa: toisaalta naisopettajien toiminta on osoittanut välittämistä, mikä on koettu myönteisenä asiana, mutta toisaalta miesopettajien luottamus oppilaiden itsenäiseen työskentelyyn on kasvattanut hänen luottamustaan omiin kykyihinsä.

-- naisopettajista vähän enemmän semmonen, että ne periaatteessa katto, että meillä on kaikki hyvin.-- Ne niinku tuli kattomaan, et miten me pärjätään siinä, kun me tehhän niitä tehtäviä ja sitte miesopettajat oli enemmän silleen, että tehkää ja sitten voitte lähteä. Ei ne niinku mitään tullu silleen, et onks sulla kaikki hyvin, että ei ne silleen tullu -- mut seki oli tavallaan, että ne anto meille rauhan tavallaan, että ne näki, että kyllä nää jätkät osaa, ni antaa tehä. Ne ei niinku ruvennu holhoomaan. Se oli sinänsä hyvä, että anto tehä. **Elias**

Itsenäinen työskentely vaatii oppilaalta sisäistä motivaatiota tehtävää kohtaan (Uusikylä 2006, 68). Opettajalla on tärkeä työ tämän motivaation synnyttämisessä ja ylläpitämisessä. Osa Laurin opettajista on onnistunut tässä tehtävässä.

Sanotaanko, että just sillä omalla esimerkillä ja näyttämällä, et mitä kaikkea pystyy saamaa aikaseks ja näyttää sen hyödyllisyyden, ni sillo ehkä on niinku lähteny mukaa ja kokeilemaa ja saanu jonku näköstä halua jopa siihe asiaa.(...) et mä oon tajunnu sen, että tämän takia minä tätä opiskelen ja tämän takia tätä kannattaa opiskella ja se on se pieni järkevyyys siinä **Lauri**

Lauri kuvaa opettajiensa onnistuneita motivointikeinoja, joissa keskeistä on opetuksen perimmäisten tavoitteiden ymmärtäminen ja niiden tuominen näkyväksi oppilaille. Opettaja on pystynyt esimerkkien avulla kytkemään opetettavan asian maailmaan koulun ulkopuolella, jolloin oppilaille on syntynyt ymmärrys asian merkittävyydestä. Laurille on ollut tärkeää tietää, ettei asioita opiskella vain opiskelun vuoksi, vaan koulussa kartutettavat tiedot ja taidot tulevat auttamaan häntä tulevaisuudessa. Tällöin oppimiseen on syntynyt sisäinen motivaatio ulkoisten, koulusta suoriutumiseen tähtäävien tavoitteiden sijaan (Haapaniemi & Raina 2014, 89).

Tottakai niillä ketkä pärjää koulussa ni niillähä on tavote, että ne saa sen hemmetin hyvän numeron, mutta kun kaikki ei ole samalla tasolla opiskelussa ni siihen pitää saada luotua joku muu mihin sä tähtäät tai ei sun oo mitää järkee tehä sitä. **Lauri**

Lauri ottaa esille myös oppilaiden keskinäiset lähtötasoerot. Hänellä on mielikuva, jonka mukaan koulussa hyvin pärjäävät oppilaat motivoituvat saamistaan hyvistä arvosanoista ja pyrkivät niihin yhä edelleen. Lauri näkee tämän epäkohdaksi niitä oppilaita kohtaan, jotka eivät pysty saavuttamaan huippuarvosanoja. Tällaisten oppilaiden kohdalla hän näkee arvosanoihin perustuvan motivaation vain syövä halua oppimiseen, jonka vuoksi motivaation löytäminen toista kautta olisikin äärimmäisen tärkeää.

Pasillakin on kokemuksia opettajista, jotka ovat saaneet motivoitua sellaisiakin oppilaita, joita koulunkäynti itsessään ei kiinnosta. Tässä he ovat onnistuneet juurikin kannustavan ja oppilaiden ajatuksia kunnioittavan vuorovaikutuksen avulla.

Siitä, mite se – et vaikka oli kuinka tylsää tavallaa se – ei mua sillee kiinnostanu mikää koulunkäynti, mut jotenki ne opettajat sai kuitenkin tämmösen AD/HD-lapsenki keskitymään, tämmösen hyvin vaikean tappauksen. (...) Ne kyseli paljon ja kuunteli niinku mielipitteitä. Niinku kannusti... **Pasi**

Haapaniemen ja Rainan (2014, 106-107) mukaan oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien tukeminen onkin yksi avain sisäisen opiskelumotivaation herättämiseen. Oppilaslähtöiseen opetukseen kuuluu myös lapsen omien näkökulmien huomioon ottaminen (Jantunen & Haapaniemi 2013, 194). Eräs Pasiin opettaja

on huomannut hänen mielenkiintonsa taiteita kohtaan ja luonut hänelle mahdollisuuksia päästä osoittamaan osaamistaan.

... sitte se kolmosnelosluoka opettaja – se oli vähä semmone taiteelline ja musikaaline ja mä pääsi aina näyttelee kaikkii noihi koulun tota juhulii ja pääsin laulamaa jos mä halusin ja... sitte se ymmärs mua kansa, se oli mulle tota... oli tosi hyvä. **Pasi**

Opettajat, jotka ovat käyttäneet haastateltavien lapsuuden elämismaailmaa opetuksen voimavarana, eivätkä koettaneet tukahduttaa heidän luontaista uteliaisuuttaan ja tarvettaan leikkiin, on koettu opetustyössä onnistuneiksi ja oppimaan innostaviksi. Onnistuneissa tilanteissa haastateltavat ovat olleet motivoituneita itsenäiseen työskentelyyn ja halukkaita kantamaan vastuuta oppimisestaan, mutta riittävä tuensaanti on koettu tärkeäksi. Suurin osa heidän koulunkäynnistään on kuitenkin tapahtunut opettajajohtoisesti, jonka johdosta koulunkäynti on koettu pääsääntöisesti tylsäksi ja kuormittavaksi.

6.2.2 Opettajan ominaisuudet

Opettajan persoonan ja ominaisuuksien merkitys opetustyössä on paljon puhuttu ja tutkittu aihe (ks. esim. Haapaniemi & Raina 2014; Laine 2000; Uusikylä 2006). Jantusen ja Haapaniemen (2013, 195) mukaan oppilaslähtöisen opettajan on esimerkiksi oltava perillä oppilaidensa elämää hallitsevista asioista, kuten aikansa nuorisokulttuurista. Oppilaan kiinnostuksen kohteiden arvostaminen viestii oppilaalle, että opettaja hyväksyy ja arvostaa myös häntä itseään. Näin ollen opettajan tietoisten, pedagogisten ratkaisujen ulkopuolellekin jäävät ominaisuudet, kuten kiinnostus oppilaiden arkielämää kohtaan, tulevat jollain tavalla oppilaiden tulkitsemiksi ja merkityksellisiksi opettajan ”hyvyyden” ja ”huonouden” kannalta.

Myös tutkimani nuoret aikuiset kuvailivat opettajiensa ominaisuuksia. Näissä suoraan opettajiin itseensä liitettävissä piirteissä korostuivat myös oppilaslähtöisyys ja sille vastakkainen opettajakeskeisyys. Tutkittavien kokemuksista nousi esiin yksi hyvän opettajan piirre ylitse muiden: rentous.

Niillä oli hyvä huumorintaju. Se (huumorintajuinen opettaja) ei oo ottanu tosissaan mun kaikkiasutkautuksia. (...) Se on piruillu takasi... tai se on niinku osannu yhittää sen huumorin siihe niinku opettamiseen mukaan, et se ei oo... niin vakavaa. **Elias**

...leikkimielisenä näyttää esimerkkiä ja on mukana siinä, näyttää et se on hauskaa, vaikka se onki semmosta, et siin on joku tavote johonki, ni mun mielest se on kiva juttu. **Lauri**

Ja mun mielest se oli niinku semmone hauska, et pysty just heittää niinku vitsejä ja olee sillee rennosti (...) se oli meidän kanssa mukana niis jutuus, että se ei ollu mikää nipo ja tämmönen, et se oli niinku mukava ja kohteli meitä hyvin. **Mari**

...se on niin mukava ihminen ja sillai, ja se on tuol opiskelijoitten jutuiski aina mukana ja näinpoispäin, heittää läppää kaikin puolin ja toisin, ni se oli semmonen, kelle pysty aina keskustelele jutuista. **Liisa**

Elias ja Lauri kertovat kokemuksiaan opettajista, jotka ovat leikkimielisellä asenteella onnistuneet tekemään oppimisesta hauskaa. Myös Mari ja Liisa peräänkuuluttavat opettajan kykyä kertoa vitsejä opetuksen ohessa. Tämä on tehnyt opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta rentoa, jolloin oppilaat ovat kokeneet yhteenkuuluvuutta opettajan kanssa ja pystyneet keskustelemaan vapaammin asioistaan. Näin ollen haastateltavien rennoiksi koetut opettajat ovat luoneet luokkiinsa ilmapiiriä, jossa oppiminen on ollut innostavaa ja oppilailla on ollut turvallinen olo.

Laineen (2015, 89) mukaan rennon opettajan vastakohta on "tiukkis" - hahmo, joka pönkittää omaa autoritääristä valta-asemaansa rangaistuksen uhallla. Tällaisen opettajan vaikutus luokkansa ilmapiiriin on myös vastakkainen: turvattomuutta ja kouluinhoa ruokkiva. Luokassa, joka on pääasiassa opettajan vallan näyttämö, ei myöskään vallitse oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia tukeva, oppilaslähtöinen ilmapiiri (ks. esim. Jantunen & Haapaniemi 2013, 194).

Uusikylän (2006,59) mukaan se, että opettaja pitää opettamastaan aiheesta ja oppilaistaan, on hyvän opettajuuden edellytys. Haastateltavien kokemusten huonoista opettajista on huokunut mielenkiinnottomuus ja jopa inho oppilaita kohtaan. Vakavamielinen, työhönsä kyllästynyt opettaja ei ole onnistunut muodostamaan yhteyttä oppilaisiinsa. Pasilla on kokemuksia useammistakin tällaisen vaikutuksen jättäneistä opettajista.

...ku joistaki opettajista sillee näkkee, että ne tekkee puoliksi väkisi sitä työtä. Jotenki sen aistii - siinäki iässä sen jotenki aistii, että mikä sen ihmisen sydämellä tavallaa niinku on. Jotkut opettajat oli sillee, että niistä oikee näki, että se ei jaksä niitä penikoita. Se ois mielellään - ku sais viran jostai muualta, ni se ottas sen heti. **Pasi**

Opettajan puuttuva kiinnostus työtään kohtaan ei jäänyt Pasilta huomaamatta. Elias taas kokee, että hänen opettajansa olivat kyllä kiinnostuneet hoitamaan

opetuksen kunnollisesti, mutta siitä, välittivätkö nämä opettajat sen kummemmin oppilaistaan, hän ei osannut sanoa mitään.

No... siis kyllähän ne nyt tietty halus, että me saahaan – osataan ne jutut. Et niinku oli niillä ammattiyhpeyttä kuitenki. **Elias**

Opettajien persoonan ominaisuudet ja suhtautuminen työhön ovat välittyneet haastateltaville. Se, millaiseksi opettaja on koettu ihmisenä, on vaikuttanut oppilaiden suhtautumiseen opettajaa ja sitä myötä koulunkäyntiä kohtaan.

6.3 Yhteenveto ja johtopäätökset

Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten kouluviihtyvyykokemuksista merkittävimmiksi nousivat kokemus koulunkäynnin turvattomuudesta ja opettajakeskeisyydestä. Turvattomuudentunteen merkittävimmät tekijät olivat kiusaaminen ja erityisesti siihen puuttumattomuus, yksilöllisen kohtaamisen johdosta etäiseksi jäänyt suhde opettajaan sekä opettajan toiminnan koettu epäoikeudenmukaisuus. Yhteistä turvattomuuden tunnetta rakentaville kokemuksille on ollut opettajan kykenemättömyys asettua oppilaan asemaan ja ottaa hänen näkökulmansa toiminnassaan huomioon. Tämä pätee niin opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa, kuin hänen opettajakeskeisissä pedagogisissa ratkaisuisaankin. Turvattomuudentunne ja opettajakeskeisyys kietoutuvatkin siten tiiviisti toisiinsa.

Näyttäisikin siltä, että paljon tutkittavien kokemuksista esiin nousseista ongelmista voitaisiin yrittää ratkaista panostamalla opettaja-oppilassuhteen avoimeen ja kohtaavaan vuorovaikutukseen, eli kasvatussuhteen dialogisuuteen. Johtopäätös sointuu hyvin yhteen Värriin (2004) väitöskirjatutkimuksessa tekemiin havaintoihin kasvatuksesta. Tämän tutkimuksen, toisin sanoen syrjäytymisen ja koulun yhteyden, näkökulmasta korostuvat erityisesti seuraavat, Värriin (2004, 13-14) esittämät kasvatukselliset lähtökohdat:

- Yhteiseen maailmaan orientointi on kasvatuksen keskeinen tehtävä.

- Kasvatus on eettisesti perusteltua vain, jos siinä noudatetaan hyvän elämän ja itseksi tulemisen ideaaleja.
- Nämä ideaalit voivat toteutua vain dialogisessa kasvatussuhteessa.
- Dialoginen kasvattaja on ensisijaisesti kasvatettavan maailmasuhteen tulkki, kasvun auttaja, joka ottaa kasvatusteoissaan kasvatettavan näkökulman huomioon.
- Funktionaaliset päämäärät ja autoritaarinen kasvatusasenne ovat dialogisuuden ideaalin vastaisia.

Yhteiseen maailmaan orientoinnilla turvataan kasvatettavalle edellytykset osallistua sen maailman toimintaan, arvoihin ja kulttuuriin, johon kasvatettava syntyy (Värri 2004, 34). Toisin sanoen kasvatuksen tehtävä on mahdollistaa yksilön kiinnittyminen ympäröivään yhteisöön ja yhteiskuntaan. Tämä on olennaista juuri syrjäytymisen ehkäisyssä, sillä syrjäytymisessä on keskeistä juuri yksilön irtautuminen yhteiskunnasta (ks. esim. Kajantie ym. 2013, 23).

Hyvän elämän ja itseksi tulemisen ideaalit ovat Värriin (2004, 24) mukaan välttämättömiä kasvatuksen toteutumiselle eettisesti. Kasvatuksessa on siis yhteisen maailman jäseneksi kasvattamisen lisäksi yhtä lailla kunnioitettava yksilön autonomisuutta. Atjonen (2007, 38) siteeraa Immanuel Kantia avatessaan autonomian käsitettä, jonka mukaan yksilön tulisi aina olla itsessään päämäärä, eikä koskaan väline jonkin muun tavoitteen saavuttamiseksi. Siksi kasvatuksen päämääränä tuleekin olla yksilön kasvattaminen itsekseen, sillä vain itsenään hän ei ole väline muulle (Värri 2004, 24). Koska yksilö itsessään on päämäärä, on hänen elämänsä arvokas myös tässä hetkessä, eikä vasta tulevaisuudessa (Värri 2004, 101). Siksi oppilaan kouluaikainen hyvinvointi ja koulussa viihtyminen ovat arvokkaita asioita, joita tulisi tavoitella jo itsessään. Kuten Jantunen ja Haapaniemi (2013, 52) asian ilmaisevat:

Kuten sanottu, oppilaalle elämä on tässä ja nyt. Sen, mitä ja miten ja erityisesti miksi opin, tulisi määräytyä tämänhetkisen, ainutlaatuisen elämisen näkökulmasta.

Värri (2004, 13) väittää, että edellä mainitut kasvatusideaalit voivat toteutua ainoastaan dialogisessa kasvatussuhteessa. Dialogisuudella hän tarkoittaa alun

perin Martin Buberin ajattelun mukaista Sinä-Minä-suhdetta, jossa yksilöt kohtaavat toisensa ylittäen omat näkökulmansa nähden jaetun tilanteen toistensa silmin (Värri 2004, 67). Opettajan ja oppilaan välisessä kasvatussuhteessa tämä tarkoittaa oppilaan näkökulmasta sitä, että opettaja huomioi hänen tuentarpeensa ja mielipiteensä yksilöllisesti – kohtaa hänet ja antaa hänelle arvon juuri sellaisena kuin hän on (Jantunen & Haapaniemi 2013, 267).

Kaipuu tällaiseen kohtaamiseen korostui myös tutkimieni nuorten aikuisien negatiivisissa kokemuksissa. Kohtaamatta jääminen ei ole heidän kohdallaan jäänyt vain toteutetun kasvatuksen eettiseksi epäkohdaksi, vaan johtanut tunteeseen kouluympäristön turvattomuudesta. Haastateltavat ovat kokeneet, ettei heistä välitetä koulussa, vaan he ovat opettajien silmissä vain osa harmaata oppilasmassaa.

Oppilaat yksilöllisesti kohtaamaan kykenevä ja heidän näkökulmansa huomioiva opettaja toteuttaa dialogista kasvatusta (Värri 2004, 13). Sama pätee myös oppilas- tai lapsilähtöisessä pedagogiikassa. Lapsen aseman huomioon ottaminen edistää myös opettajan tekemien päätösten oikeudenmukaisuutta ja lisää osallisuutta. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 225.) Dialoginen kasvatusta on siis lapsilähtöistä – sellaista kasvatusta, joka nousi tässä tutkimuksessa esiin vähäisten, mutta sitäkin merkittävämpien, myönteisten kokemusten sekä toiveiden muodossa. Lapsilähtöisyydelle ja dialogisuudelle vastakkainen, autoritäärinen ja opettajakeskeinen kasvatusta, jonka päämääriä ovat tehokkuus, tuloksellisuus ja kurinalaisuus (Värri 2004, 13; Uusikylä 2006, 68), koettiin koulukokemuksia hallitsevaksi, mutta turvatonta ja oppimisen mielekkyyttä lannistavaa ilmapiiriä luovana tekijänä.

Kasvatuksella ja syrjäytymisen ehkäisemisellä voidaan siis nähdä olevan yhteisen päämäärän lisäksi yhteinen keino siihen pääsemiseksi: oppilaan kohtaaminen dialogisessa kasvatussuhteessa. Ajatusta tukee Värri (2004, 13) filosofiaan ja logiikkaan pohjautuvan päättelyn lisäksi empiirinen aineisto. Pirtti- niemen (2000, 123-125) ja erityisesti Kurosen (2010, 326) koulukokemusten ja syrjäytymisen välistä yhteyttä selvittävässä tutkimuksissa korostuvat samat teemat kuin omassa tutkimuksessani: opettajilla on vaikeuksia kohdata oppilai-

ta ja tehdä koulunkäynnistä sitä kautta turvallista ja mielekästä, millä on epäsuotuisa merkitys kouluun kiinnittymisen ja sitä myötä syrjäytymisen kannalta. Opettajan ja oppilaan välisen suhteen laatua, oppilaiden osallisuutta ja opetuksen vuorovaikutteisuutta lisääviä työtapoja keinona syrjäytymisen ehkäisyyn peräänkuuluttavat myös esimerkiksi Poikkeus ym. (2013, 111-113). Dialogisen kasvatuksen periaatteiden – ja niiden myötä lapsen elämän itseisarvon kunnioittaminen – näyttäytykin näiden tietojen valossa tärkeänä koko kasvatusinstituution eettisen perustan, sen ohjaamien yksilöiden elämänselämän ja hyvinvoinnin sekä syrjäytymiseen liittyvien yhteiskunnallisten ja kansantaloudellisten ongelmien ratkaisun kannalta.

7 LOPETUS

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajan keinoja syrjäytymisen ehkäisyyn. Lähestyin aihetta selvittämällä vailla toisen asteen tutkintoa ja sitä myötä syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten kokemuksia kouluviihtyvyydestä. Erityisesti kiinnitin huomiota niihin kokemuksiin, joissa opettajan toiminta näyttäytyi merkityksellisenä.

Tuloksista kävi ilmi, että merkittävimmät syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten koulukokemukset liittyivät tunteeseen kouluympäristön turvattomuudesta ja opetuksen opettajakeskeisyydestä. Koulu yhteisössä ilmenevä kiusaaminen ja siihen puuttumisen laiminlyönti, opettajasuhteen etäisyys ja epäoikeudenmukainen kohtelu olivat merkittävimpiä turvattomuuden tunnetta aiheuttavia tekijöitä. Opettajakeskeisyys taas tuli näkyväksi opettajien käyttämissä opetus- ja kasvatustapojissa sekä heihin yhdistetyissä ominaisuuksissa.

Samankaltaisiin tuloksiin on päädytty myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Kuronen 2010; Pirttiniemi 2000), mikä lisää osaltaan tutkimukseni luotettavuutta ja tulosten merkittävyyttä. Tulosten perusteella esitän, että kasvatustapojen dialogisuudella on merkitystä syrjäytymisen ehkäisyn kannalta ja se edesauttaa oppilaan kiinnittymistä niin koulujärjestelmään kuin sen jälkeiseen yhteiskuntaankin. Suoraa johtopäätöstä tästä ei voi vetää, sillä tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen, eikä siksi yleistettävissä. Havaintoni saavat kuitenkin tukea aiemmasta, laajemmasta tutkimuksesta.

Lisää tutkimusta aiheesta tarvitaan. Nykyisissä tutkimuksissa, kuten omassanikin, on keskitytty tutkimaan tutkimushetkellä syrjäytyneitä tai syrjäytymisvaarassa olevia henkilöitä sekä kartoittamaan heidän elämänsä ja koulu-uraansa liittyviä syrjäytymisen riskitekijöitä. Tutkimukset ovat olleet hyödyllisiä selvitettäessä, minkälaiset kokemukset ja tekijät ovat merkittäviä koulun ja syrjäytymisprosessin välisessä suhteessa syrjäytymisvaarassa olevien

näkökulmasta. Ei ole kovinkaan yllättävää, että näiden tutkimusten tuloksissa koulu näyttäytyy kasvatustehtävässään epäonnistuneena, jopa synkkänä ympäristönä. Jatkotutkimuksessa voitaisiinkin pyrkiä selvittämään koulun vaikutusmahdollisuuksia syrjäytymisen ehkäisyssä tutkimalla sellaisia henkilöitä, joiden kotitaustassa ja varhaislapsuudessa on havaittu syrjäytymisriskiä lisääviä tekijöitä, mutta joiden kohdalla koulu on onnistunut tehtävässään kiinnittää oppilas yhteiskuntaan. Olisi mielenkiintoista tietää, millaiset koulukokemukset näyttäytyvät merkityksellisinä syrjäytymisvaarasta selvinneiden henkilöiden elämässä. Tuloksia yhä syrjäytymisvaarassa olevien kokemuksiin vertailemalla voitaisiin saada arvokasta tietoa niistä kouluun liittyvistä tekijöistä, joihin syrjäytymisen ehkäisyyn tähtäävät toimet tulisi erityisesti keskittää.

LÄHTEET

- Agulnik, P., Burchardt, T. & Evans, M. 2002. Response and Prevention in the British Welfare State. Teoksessa J. Hills, J. Le Grand & D, Piachaud (toim.) *Understanding Social Exclusion*. Oxford: Oxford University Press, 155-177.
- Ahonen, T., Torppa, M., Määttä, S. & Eklund, K. 2013. Ovatko oppimisvaikeudet uhka hyvinvoinnille? Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Helsinki: Gaudeamus, 97-110.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Arajärvi, P. 2011. Oppilashuollon oikeudellisia näkökohtia. Teoksessa P. Arajärvi & A. Korte (toim.) *Syrjäytymisen oikeudelliset pidäkkeet – koulutuksen näkökulma*. Itä-Suomen yliopiston oikeustieteellisiä julkaisuja. N:o 28. Joensuu: Itäsuomen yliopisto, 10-25.
- Atjonen, P. 2004. *Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P., Manninen, J., Mäkinen, S. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2011. Teoksessa P. Arajärvi & A. Korte (toim.) *Syrjäytymisen oikeudelliset pidäkkeet – koulutuksen näkökulma*. Itä-Suomen yliopiston oikeustieteellisiä julkaisuja. N:o 28. Joensuu: Itäsuomen yliopisto, 26-48.
- Atkinson, A.B. 1998. *Poverty in Europe*. Oxford: Blackwell.
- Barry, B. 2002. Social Exclusion, Social Isolation, and the Distribution of Income. Teoksessa J. Hills, J. Le Grand & D, Piachaud (toim.) *Understanding Social Exclusion*. Oxford: Oxford University Press, 13-29.
- Berg, N., Huurre, T., Kiviruusu, O. & Aro, H. 2011. Nuoruusiän huono-osaisuus ja sen kasautumisen yhteys kuolleisuuteen. *Seurantatutkimus 16-vuotiaista nuorista*. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 2011: 48, 168–181. Viitattu 9.6.2017. <https://journal.fi/sla/issue/view/696>
- Bernelius, V. & Vaattovaara, M. 2013. Stadin skidien eriytyvät naapurustot. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Helsinki: Gaudeamus, 198-209.

- Burchardt, T., Le Grand, J. & Piachaud, D. 2002. Introduction. Teoksessa J. Hills, J. Le Grand & D, Piachaud (toim.) *Understanding Social Exclusion*. Oxford: Oxford University Press, 1-12.
- Cooper, B. 2011. *Empathy in Education. Engagement, Values and Achievement*. London: Continuum.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. 10. painos. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat – laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 185-206.
- Haapaniemi, R. & Raina, L. 2014. *Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hamarus, P. 2008. *Koulukiusaaminen – huomaa, puutu, ehkäise*. Helsinki: Kirjapaja.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. *Hyvä, paha koulu – kouluhyvinvointia hakemassa*. Helsinki: Suomen Unicef, Opetus ja kulttuuriministeriö & Nuorisotutkimusseura
- Helne, T. 2002. *Syrjäytymisen yhteiskunta. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Tutkimuksia 123*. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Sosiaalipolitiikan laitos.
- Hills, J. 2002. Does a Focus on 'Social Exclusion' Change the Policy Response? Teoksessa J. Hills, J. Le Grand & D, Piachaud (toim.) *Understanding Social Exclusion*. Oxford: Oxford University Press, 226-243.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. painos. Helsinki: Tammi.
- Hobcraft, J. 2002. Social Exclusion and the Generations. Teoksessa J. Hills, J. Le Grand & D, Piachaud (toim.) *Understanding Social Exclusion*. Oxford: Oxford University Press, 62-83.
- HS 2017 = Laitinen, J. Helsingin pormestarit lupaavat rakentaa paratiisin. Helsingin sanomat. 25.6.2017. Viitattu 27.6.2017:
<http://www.hs.fi/kaupunki/art-2000005264678.html>

- Ihme, I. 2009. Arviointi työväliseen – lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun – avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Järventie, I. 1999. Syrjäytyvätkö lapset? Tutkimus 1990-luvun lasten perushoitovasta, hyvinvoinnista ja lastensuojelupalvelujen käytöstä Helsingissä. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 1999:6. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Kajantie, E., Hovi, P., Eriksson, J., Laivuori, H., Andersson, S. & Räikkönen, K. 2013. Alkaako syrjäytyminen jo kohdussa? Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus, 23-36.
- Kauppinen, T.M., Saikku, P. & Kokko, R.-L. 2010. Työttömyys ja huonosuaisuuden kasautuminen. Teoksessa M. Vaarama, P. Moisio & S. Karvonen (toim.) Suomalaisten hyvinvointi 2010. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuslaitos. Viitattu 9.6.2017:
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80297/8cec7cec-5cf3-4209-ba7a-0334ecdb6e1d.pdf?sequence=1%23page=127>
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4., uudistettu painos Jyväskylä: PS-Kustannus, 74-88.
- Korhonen, A. 2008. Opettajien perustehtäväkäsitteet osana peruskoulun kehittämistä. Joensuun yliopiston tieteellisiä julkaisuja. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 26.
- Kuronen, I. 2014. Keskeyttämisilmiön tarkastelua. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) Opetusta opintoihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 61-71.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010. WHO-Koululaistutkimus (HBSC- Study). Koulutuksen seurantaraportit 2012:8, Opetushallitus. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. 3., uusittu painos. Porvoo: WSOY.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29-51.
- Layte, R., Maître, B. & Whelan, C.T. 2010. Second European Quality of Life Survey. Living conditions, social exclusion and mental well-being. Dublin: European Foundation of the Improvement of Living and Working Conditions.
- Lehtomaa, M. 2006. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 163-194.
- Leinonen, T. 2013. Nuorten koulutuksen keskeyttäminen ja sen hinta. Opit käytön –hanke. Oulu: Koordinaatti. Viitattu 8.6.2017.
<http://www.koordinaatti.fi/sites/default/files/nuorten-koulutuksen-keskeyttaminen.pdf>
- Linnossuo, O. 2004. Syrjäytymisestä selviytymiseen? Arviointitutkimus työttömien nuorten palveluohjauksesta. Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 61. Helsinki: Kansaneläkelaitos.
- Luopa, P., Lommi, A., Kinnunen, T. & Jokela, J. 2010. Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-luvulla. Kouluterveyskysely 2000-2009. Raportti 20/2010. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Merimaa, E. 2012. Tasa-arvoinen ja yksilöllinen oppilaan arviointi. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija – erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2015. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 44-67.
- Nurmi, J.-E. 2014. Miksi nuori syrjäytyy? Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 22-27.
- Parodi G. & Sciulli, D. 2012. Introduction and Overview. Teoksessa G. Parodi & D. Sciulli (toim.) Social Exclusion. Short and Long Term Causes and Con-

sequences. AIEL Series in Labour Economics. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag. Viitattu 12.6.2017.

http://download.springer.com/static/pdf/884/bok%253A978-3-7908-2772-9.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Fbook%2F10.1007%2F978-3-7908-2772-9&token2=exp=1497262670~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F884%2Fbok%25253A978-3-7908-2772-9.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Fbook%252F10.1007%252F978-3-7908-2772-9*~hmac=bf5abec557d84a56091edc0b307a6ba107a9dbd9633a48b7b0df4702e1099878

Patton, M.-Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.

Perusopetuslaki 1998/682. Asetettu 21.8.1998. Viitattu 28.6.2017.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a628-1998>

Pierson, J. 2010. Tackling Social Exclusion. 2nd edition. New York (NY): Routledge.

Piri, M. & Harila, M. 2003. Katkaistaanpa opintonsa keskeyttäneiden syrjäytyminen. Oulu: Merikosken kuntoutus- ja tutkimuskeskus.

Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168.

Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M.-K., Kuorelahti, M., Siekinen, M., Kiuru, N. & Nurmi, J.-E. 2013. Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus, 111-120.

POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu: 27.6.2017.

Raunio, K. 2006. Syrjäytyminen – sosiaalityötä kiinnostavia näkökulmia. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto.

Reivinen, J. 2013. Johdanto: Yksin vai yhdessä eteenpäin? Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus, 7-20.

Rumberger, R.W. 2011. Dropping Out. Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done about it. Cambridge (Mass): Harvard University

Press. Viitattu 9.6.2017. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=3300999>

- Ruotsalainen, S. 2005. Syrjäytyminen – syrjäyttäminen. Syrjäytymisen tarkastelua talouden, yhteiskunnallisten toimijoiden ja sosiaaliturvan näkökulmasta. Helsinki: Kustannusyhtiö TA-tieto.
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. 2017 = Syrjäytymisen ja köyhyyden ehkäiseminen. Viitattu 2.6.2017. <http://stm.fi/syrjaytymisen-ja-koyhyden-ehkaisy>
- Sparkes, J. & Glennester, H. 2002. Preventing Social Exclusion: Education's Contribution. Teoksessa J. Hills, J. Le Grand & D. Piachaud (toim.) Understanding Social Exclusion. Oxford: Oxford University Press, 178-201.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2017. Nuorten syrjäytyminen. Viitattu 8.6.2017. https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tyon_tueksi/nuorten-syrjaytyminen
- Tsakoglou, P. & Papadopoulos, F. 2002. Identifying Population Groups at High Risk of Social Exclusion: Evidence from the ECHP. Teoksessa R.J.A. Muffels, P. Tsakoglou & D.G. Mayes (toim.) Social Exclusion in European Welfare States. Northampton (Mass): Edward Elgar Publishing, 135-169.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuominen-Soini, H. 2014. Onko nuorella kaikki hyvin, jos koulussa menee hyvin? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 243-263.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Minerva Kustannus.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2007. Nuorten syrjäytymisen ehkäisy. Toiminnantarkastuskertomus 146/2007. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto.
- Valtioneuvoston kanslia. 2017. Ratkaisujen Suomi: Puolivälin tarkistus. Hallituksen toimintasuunnitelma vuosille 2017–2019. Raportti. Hallituksen julkaisusarja 2/2016. Viitattu 6.6.2017. http://vnk.fi/documents/10616/4610410/Toimintasuunnitelma+H_5_2017+280417.pdf
- Viholainen, H., Aro, T., Koponen, T., Peura, P. & Aro, M. 2013. Miten oppimisvaikeudet liittyvät syrjäytymiseen? Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus, 88-96.

- Virtanen, T. & Kuorelahti, M. 2014. Koulupinnaaminen – kouluun kiinnittymisen keskeinen ongelma. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 104-112.
- Värri, V.-M. 2004. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Matemaattisten tieteiden laitos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- YLE 2012 = H. Sommar. Mistä johtuu nuorten syrjäytyminen? Yleisradio. 26.11.2012. Viitattu 27.6.2017.
<https://yle.fi/aihe/artikkeli/2012/11/26/mista-johtuu-nuorten-syrjaytyminen>

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

- Taustatiedot
 - ikä, peruskoulusta valmistumisvuosi, muu koulutus (myös kesken jääneet), tämänhetkinen elämäntilanne
- Kouluviihtyvyys
 - ilmapiiri
 - ympäristö
 - suhteet luokkatovereihin
 - oppimisen kokemukset
 - koulumenestys
- Opettajasuhteet
 - kokemus välittämisestä
 - avunsaanti
 - arviointi
- Koulun ja kodin välinen vuorovaikutus
- Omat näkemykset opiskelun keskeytykseen johtaneista syistä