

SILLÄ AURINKO EI PAISTA KAIKILLE -
KOULUN MAHDOLLISUUDET LASTEN JA NUORTEN
SYRJÄYTYMISEN EHKÄISEMISESSÄ

Päivi Raatikainen

Kasvatustieteen pro gradu -
tutkielma

Syksy 2000

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Ihmisaikka

*"Jos tässä paikassa ei ymmärretä kyyneliäni,
mihin menen itkemään?"*

*Jos tässä paikassa ei sieluni pääse lentoon,
mihin menen lentämään?"*

*Jos tässä paikassa en voi esittää kysymyksiäni,
mihin menen etsimään?"*

*Jos tässä paikassa ei kuulla tunteitani,
mihin menen kertomaan?"*

*Jos tässä paikassa ei minua ymmärretä
sellaisena kuin olen,
mihin voin mennä olemaan?"*

*Jos tässä paikassa en voi oppia ja kasvaa,
missä voin olla vain oma itseni?"*

*Jos tässä paikassa ei ymmärretä kyyneliäni,
mihin menen itkemään?"*

William J. Crockett

TIIVISTELMÄ

Raatikainen, P. Sillä aurinko ei paista kaikille - koulun mahdollisuudet lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 2000. 165s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lasten ja nuorten syrjäytymistä koulun näkökulmasta sekä selvittää koulun mahdollisuuksia sosiaalisen ja koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Tutkijan suorittaman proseminaaritutkielman mukaan syrjäytymisessä on usein kysymys jo ala-asteella alkavasta ongelmien kasaantumisesta, jolloin koulun rooli syrjäytymisen ehkäisyssä nousee keskeiseksi. Tässä tutkimuksessa syrjäytymistä tarkasteltiin riskiryhmään kuuluvien nuorten, työnsä kautta ongelmaa käsittelevien opettajien, sekä kirjallisuuden vuoropuheluna. Myös opettajan ajattelua tutkittiin, sillä kasvatuksellisen ajattelutavan merkitys korostuu syrjäytymisen ehkäisyssä.

Tutkimuksen menetelmänä käytettiin laadullista teemahaastattelua. Tutkittaviin kuului viisi erityisopettajaa, yksi koulupsykologi sekä yksi luokanopettajaksi opiskeleva. Teemahaastattelut litteroitiin sanatarkasti. Analyysimenetelmä perustui induktiiviseen, aineistolähtöiseen analyysiin. Analysoitavat teemat poimittiin aineistosta merkitystihentymien kautta. Lähestymistapa aineistoon oli fenomenologinen.

Tutkimus osoitti sen, että syrjäytymisen ongelma on osa koulujen todellisuutta. Syrjäytymisen taustatekijöistä merkittävimpiä ovat perhe, masennus ja päihteiden käyttö, oppimisvaikeudet, koulukiusaaminen sekä arvojen ja tarpeiden ristiriidat. Koulun toimintakulttuurin, opetussuunnitelmien ja arvioinnin uudistaminen on välttämätöntä ongelman käsittelyssä. Myös opettajan kasvatuksellinen asenne, humanistinen suhtautuminen oppilaisiin sekä oman työn palkitsevuuden kokeminen on tärkeää. Opettajan merkitys turvallisen aikuissuhteen tarjoajana ja asioiden alullepanijana kasvaa jatkuvasti. Opettaja on työssään aitiopaikalla lasten ja nuorten elämään ja pystyy siten tekemään paljon - ja samalla myös saamaan eväitä omaan kasvuunsa.

Hakusanat: lasten ja nuorten syrjäytyminen, sosiaalinen ja koulutuksellinen syrjäytyminen, ongelmien kasaantuminen, elämänhallinta, syrjäytymisen ehkäisy

ESIPUHE

Olin onnellinen lapsi. Leikin, lauloin ja nauroin - uskoin hyvään, ihmeisiin ja kauneuteen, sillä koin niitä omassa elämässäni joka päivä. Koulussa kiedoin käteni opettajan turvallisen vyötärön ympärille, opiskelin innokkaasti, sillä osasin ja ymmärsin. En kärsinyt oppimisvaikeuksista tai koulukiusaamisesta. Koulussa oli hyvä olla. Luonteeltani rauhallisena ja sopeutuvana hyväksyin säännöt, rutiinit, hiljaa paikoillaan istumisenkin. Mutta ympärilläni sain seurata hyvin toisenlaisia koulupäiviä. Kaikki ei ollutkaan ruusunpunaista tanssia.

Olen monesti miettinyt, miten epätasaisesti elämän mahdollisuudet ja hyvyys jakautuvat ja kuinka kohtalokkaasti yksilöiden erilaiset lähtökohdat vaikuttavat heidän edessään aukeneviin oviin. Kaikkein rajuimmin tunsin ihmisten väliset kuilut pimeänä syysiltana kolme vuotta sitten, kun olin juuri haastatellut neljää syrjäytymisvaarassa olevaa nuorta proseminaaritutkielmaani varten. Jaoin noiden nuorten kanssa monia ihmisyyteen kuuluvia tunteita: pelon, unelmat, epävarmuuden, kyvyn ajatella ja kokea syvästi, herkästi - mutta kaikki ulkoinen heidän elämässään oli itselleni täysin vierasta. Järkytin siitä, miten vierelläni voi elää nuori ja elinvoimainen, älykäs ihminen, joka on ajautunut leijailemaan paikoillaan vailla koulutusta, työtä, päämääriä, hyväksyntää, rakkautta ja arvostusta. Jokaisen nuoren varjoisiin elämänpolkuihin oli myös koulu jättänyt jälkensä. Siksi halusin tuoda lasten ja nuorten syrjäytymisen koulun tarkasteltavaksi viiden paljon kokeneen erityisopettajan, koulupsykologin sekä pohdiskeluvan luokanopettajaopiskelijan avulla.

Haluan esittää lämpöisen kiitokseni Marja-Leena Hussolle omistautuneesta ja antaumuksellisesta ohjauksesta. Hän kannusti tutkimuksessa eteenpäin rohkaisten kuitenkin samalla oman persoonani esilletuomiseen. Suuri kiitos vaikean ja laajan tutkimusongelman tuloksetkaasta käsittelystä kuuluu seitsemälle tutkimukseen osallistuneelle haastateltavalle - ei vain heidän ajastaan, vaan todellisesta paneutumisesta ongelman pohdiskeluun, tulevaisuuden uskon tarjoamisesta, valon luomisesta opettajuuteen ja opettajan mahdollisuuksiin. Suuri kiitos Olli Salolle henkilökohtaisesta atk-

opastuksesta kuvioiden laadinnassa. Vielä haluan rakkaasti kiittää äitiäni Aili Raatikais-
ta, joka aina auttaa yhtä varauksettomasti - niin nytkin! Lopuksi vielä kiitos, pilke
silmäkulmassa, Jyväskylän musiikkitieteen laitoksen 2. vuosikurssin opiskelutovereille-
ni: "Hyvää päivää maisteri Raatikainen!" jo puoli vuotta ennen työni loppuunsaattamis-
ta sai aikaan positiivista taisteluhenkä!

SISÄLTÖ

1 AURINGONSÄTEIDEN TAVOITTELUA	8
2 TIENRISTEYKSIÄ MATKALLA AURINKOON - TUTKIMUKSEN METODISET RATKAISUT	11
2.1 Tutkijan esiymmärrys ja ihmiskäsitys	11
2.2 Tutkimuksen kvalitatiivisena haastattelututkimuksena	12
2.3 Tutkimusjoukon valinta	14
2.4 Tutkimusprosessin vaiheet	18
2.5 Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi	21
2.6 Tutkimusraportin rakenne	25
2.7 Tutkimusongelmat	25
3 VARJOJEN VIILEYDESSÄ	27
3.1 Syrjäytymiskäsitteen eri merkitykset	28
3.2 Syrjäytymisen ulottuvuudet	34
3.3 Syrjäytyminen koulussa	37
3.4 Syrjäytymisen merkitysulottuvuudet tässä tutkimuksessa	40
4 MIKSI AURINKO EI PAISTA KAIKILLE? - SYRJÄYTYMISEN TAUSTATEKIJÖITÄ	43
4.1 Perheen merkitys syrjäytymisen taustatekijänä	45
4.2 Syrjäytymisvaarassa olevan oppilaan oirehtiminen	49
4.3 Sosiaalinen syrjäytyminen ja koulukiusaaminen	52
4.4 Masentuneen lapsen hiljaiset hätähuudot	56
4.5 Koulu syrjäyttävänä mekanismina	59
4.6 Kun maailma ei riitä - huumausaineet elämän korvikkeena	62
5 LUOKKAHUONEEN AURINGONKUKKA? - OPETTAJAN AJATTELUN MERKITYS SYRJÄYTYMISEN EHKÄISYSSÄ	66
5.1 Ihmiskäsityksen merkitys kasvatuksessa	66

5.2 Lapsen persoonan vastaanottaminen ja kohdatuksi tulemisen merkitys	67
5.3 Humanistinen ja holistinen ihmiskuva	72
5.4 Erilaisuuden kohtaaminen opettajan työssä	75
5.5 Opettajan näkemys koulun tehtävästä ja vastuualueesta	78
6 TUTKIMUKSEN VALONSÄTEITÄ - KUINKA KOULU VOI KÄYTÄNNÖSSÄ EHKÄISTÄ SYRJÄYTYMISTÄ?	82
6.1 Lapsen itsetunnon, elämänhallintataitojen ja selviytymisstrategioiden merkitys	83
6.2 Opetussuunnitelmien ja arvioinnin kehittäminen	89
6.3 Oppilaan yksilöllisten vahvuusalueiden etsintää	93
6.4 Oppilashuoltotoiminnan ja erityisopetuksen merkitys	95
6.5 Rajat ja rakkaus	99
6.6 Esimerkki koulun syrjäytymisen ehkäisy -hankkeesta	101
6.7 Hennot varret kasvamaan valoa kohti - yhteistyön voima	104
6.8 Opettajan ja nuoren äänen kohtaaminen	111
7 KILPAILU PAIKASTA AURINGOSSA - NYKY-YHTEISKUNNAN UHKAT LAPSUUDELLE JA KOULUN KEHITYSHAASTEET	113
7.1 Kilpailu- ja suoritusyhteiskunnan hintana lapsuuden katoaminen?	113
7.2 Millaisia eväitä huomiseen - kohti tulevaisuuden kasvatusajattelua	115
7.3 Opettajan näkökulma oman työn haasteisiin	118
7.4 Ei valmis vaan kasvava...	122
8 SINÄ OLET AAMUNI VALO - SYRJÄYTYMISEN EHKÄISEMINEN YHTEISKUNNAN TEHTÄVÄNÄ	124
8.1 Opettajankoulutuksen kehityshaasteet	124
8.2 Sosiaalihuollon, lastenpsykiatrian ja nuorisotyön mahdollisuuksia	127
9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	129
10 VALON PARANTAVA VOIMA	134
LÄHTEET	142
LIITTEET	153

1 AURINGONSÄTEIDEN TAVOITTELUA

Tämän työn tarkoituksena on selvittää lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisyä koulun ja opettajien näkökulmasta. Aihe on tullut itselleni tärkeäksi oman työkokemukseni kautta syrjäytymisriskissä olevien nuorten parissa. Toimin kevään -97 vapaaehtoistyöntekijänä Nuorisotalo Päätymättömässä tarinassa, jonka toiminnan pääperiaatteena on lasten ja nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisy. Kokemuksen innoittamana valitsin aiheen proseminaaritutkielmani kohteeksi, ja syntyneet johtopäätökset puolestaan motivoivat suorittamaan jatkotutkimuksen. Proseminari-tutkielmassani tarkastelin lapsen sosiaalisen syrjäytymisprosessin etenemistä erilaisten ongelmien kasautumisesta seuraavana kierteenä, jonka ennaltaehkäisemisessä nimenomaan koululla voi olla ratkaiseva asema. Kirjallisuuskatsaus ja suorittamani neljän nuoren elämäntapatutkimukselliset haastattelut olivat yhteneviä, sillä ne osoittivat koulun todellisuuden olevan usein ristiriidassa lapsen yksilöllisten tarpeiden kanssa. Syrjäytymiskehityksen etenemisen kannalta on merkittävää, miten koulussa puututaan oppimisvaikeuksiin, koulu-kiusaamiseen sekä lapsen kouluun sopeutumattomuuteen. Olennaista on myös se, kuinka opettaja kykenee kohtaamaan luokkansa erilaiset oppilaat yksilöinä sekä ymmärtämään heidän käytöksensä takana piileviä syitä. Kysymys on usein halusta kuunnella ja nähdä, ei vain kuulla ja katsoa.

Tutkimuksen teon aikana mielessäni on herännyt kysymys siitä, puuttuuko opettajilta kyky kohdata erilaisia oppilaita, jotka eivät kaikki suinkaan ole samalla tavalla lahjakkaita, opiskeluun motivoituneita ja kouluun sopeutuvia. Kuinka usein lapsen "erilaisuus" johtaa siihen, että hänet leimataan häiriköksi tai ongelmatapaukseksi, jonka hyvinvoinnista kukaan ei halua kantaa lopullista vastuuta? Jyväskylän Opettajankoulutuslaitoksessa järjestetyn Koulu työpaikkana - koulutuspäivän työpajassa (Pokka, 10.5.1999) todettiin käyttäytymishäiriöisen lapsen käytöksen voivan usein olla häirittyä häiriintyneen sijaan, mikä johtuu koulun sopeutumattomuudesta lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Myös omasta mielestäni syrjäytymisessä on pohjimmiltaan kysymys ihmisten yksilöllisten tarpeiden, toiveiden ja ominaisuuksien yhteentörmäyksistä ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Näitä nuoren maailman ja koulumaailman välisiä ristiriitoja

selvitin proseminaari tutkielmassani. Luonteva jatkotutkimusaihe on opettajien näkökulma siihen, millä tavoin he voivat omassa työssään ehkäistä syrjäytymiskehitystä. Halusin näin tuoda yhteen syrjäytymisen subjektiivisesti kokevien nuorten sekä ongelmaa työnsä kautta käsittelevien opettajien kokemukset.

Syrjäytyminen on sekä yksilön että yhteiskunnan ongelma, joka ajankohtaisuudessaan ja vakavuudessaan vaatii tehokasta yhteistyötä ratkaisujen löytämiseksi. Heikkilä (1995, 4) toteaa Euroopan sosiaalipolitiikan uusien haasteiden kohdistuvan ihmisten kasvavaan riippuvuuteen sosiaalisista avustuksista sekä suurten väestömäärien sosiaaliin syrjäytymiseen. Samaan viittaavat myös Kortteinen ja Tuomikoski (1995, 57) puhuessaan uuden ala luokan syntymisestä suomalaisen yhteiskuntaan sekä eräänlaisen riippuvuuskulttuurin muodostumisesta. Hannikainen ja Kärkkäinen (1999, 1- 4) toteavat, että monen suomalaisen nuoren elämää tällä hetkellä leimaa epävarmuus. Nuorten työttömyys luvut ovat olleet huomattavasti muuta väestön korkeammat. Ongelmien kasaantumisesta, syrjäytymisestä ja marginalisoitumisesta kärsivien nuorten lukumäärä kasvaa jatkuvasti suomalaisessa yhteiskunnassa. Shafferin (2000, 416) mukaan kaikista muodollisista instituutioista, joita lapset elämänsä aikana kodin ulkopuolella kohtaavat, koululla on eniten mahdollisuuksia vaikuttaa lapsen kehitykseen. Siksi onkin oikein olettaa, että koulu toimiessaan sosialisointiagenttina vaikuttaa lapsen sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen ja samalla valmistaa häntä tulevaisuuden työelämään.

Aihe on tärkeä senkin vuoksi, että koulusta syrjäytyminen on ratkaiseva riskitekijä myöhemmän yhteiskunnallisen syrjäytymisen kannalta. Hartnoll (1998, 40) toteaa, että työmarkkinoiden ulkopuolelle jääminen on puolestaan suurin yksittäinen tekijä sosiaalisessa syrjäytymisessä. Järventie (1999) on tutkimuksessaan 7 - 12-vuotiaiden lasten syrjäytymisestä kahdella helsinkiläisellä ala-asteella todennut lasten syrjäytymisriskin Suomen hyvinvointivaltiossa olevan hälyttävän suuri. Tutkimuksen mukaan lähes kolmasosa ala-asteen oppilaista on vakavassa syrjäytymisvaarassa. Lapsilta itseltään kerätyn tiedon mukaan turvallista ja huoletonta lapsuutta eläviä ala-asteikäisiä otoksessa oli selvä vähemmistö. Lasten pahoinvoinnin seurauksiin ei Järvenpään mukaan tähän mennessä ole kiinnitetty huomiota siinä määrin, että sen torjumiseen olisi panostettu

riittävästi. Poliittinen päätöksenteko perustuu useimmiten rahatalouden kieleen. (Järventie 1999, 54 - 67, 122 - 128.) Syrjäytymisen ehkäisyssä ratkaisevaa on myös yhteiskunnan arvot, sillä lasten ja nuorten ongelmien hoitoon kohdistuvat säästöt esimerkiksi sosiaalihuollon ja nuorisopsykiatrian aloilla johtavat tulevaisuudessa paljon korkeamman hinnan maksamiseen - sekä aineellisella että henkiselällä tasolla - kun yhteiskunta yrittää huolehtia laitostuneista ja elämänhallinnan kadottaneista syrjäytyneistä. Tulevana opettajana haluan tässä tutkimuksessa keskittyä ongelman syvälliseen pohtimiseen nimenomaan koulun lähtökohdista käsin.

Mitkä sitten käytännössä ovat koulujen mahdollisuudet ja rajat syrjäytymisen ehkäisyssä? Tutkimusta voidaan pitää myös opettajan ajattelun tutkimuksena, jossa kiinnostus kohdistuu opettajan ihmiskuvaan, opettajuuteen sekä käsityksiin koulun tehtävästä. Tutkimusjoukoksi olen valinnut viisi erityisopettajaa, yhden koulupsykologin sekä yhden luokanopettajaksi opiskelevan henkilön. Teemahaastattelujen aihepiirit ovat muotoutuneet aikaisemman tutkimuksen sekä lukemani kirjallisuuden pohjalta, ja ne valottavat syrjäytymis-käsitteen ongelmia, lasten ja nuorten syrjäytymisen taustatekijöitä, opettajien konkreettisia keinoja syrjäytymisen ehkäisemiseksi sekä ongelman asettamia haasteita perheille, opettajankoulutukselle ja yhteiskunnalle. Tutkimuksessa pohdin myös nyky-yhteiskunnan uhkia lapsen tasapainoiselle kehitykselle sekä koulun roolia aikana, jolloin yhä useampi kriisin keskellä elävä perhe tarvitsee kipeästi apua kasvatus-vastuunsa kantamisessa.

Tutkimusraportti etenee teorian ja empirian välisenä vuoropuheluna. Uskon keskustelunomaisen raportointitavan olevan kaikkein hedelmällisin ja tehokkain, kun kyseessä on hyvin laajasti sekä kasvatusta että yhteiskuntaa koskettava aihe. Tavoitteenani on löytää kirjallisuuden ja opettajien haastattelujen välisestä dialogista sellaisia ristiriitoja ja toisaalta yhtymäkohtia, jotka auttavat luomaan havainnollistavaa kokonaiskuvaa syrjäytymisen, ja samalla koko opettajuuden, ongelma-alueista.

2 TIENRISTEYKSIÄ MATKALLA AURINKOON - TUTKIMUKSEN METODISET RATKAISUT

"Ei yhteinen kieli olekaan samanlaisuutta ja samoja arvoja, kloonattujen kokonaisvaltaisten ymmärtäjien kuoron unisono. Se on uskallusta kohdata toinen ja antautua kohdattavaksi. Se on erilaisuuteen tutustumista ja erillisyyden hyväksymistä, ristiriitojen kestämistä ja toistuvan kohtaamisen tuottamaa yhä parempaa tulkintaa. Se on erikielisten kohtaamista." (Sanna Pellinen 1993, 108 - 109.)

2.1 Tutkijan esiymmärrys ja ihmiskäsitys

Fenomenologia filosofiana on kiinnostunut todellisuuden rakenteellisesta, psykologiana reaalisisältöisestä tasosta sellaisena kuin se ilmenee tutkittavien kokemuksissa. Fenomenologinen tutkija ei usko, että tutkimus tuo esille puhtaan asian sinänsä tai että todellisuus on sitä, millaisena tutkimustulokset sen esittävät. (Perttula 1995, 38 - 39.) Jokaisella tutkijalla on välttämättä tietty käsitys tutkittavan todellisuuden alueesta, maailmasta sekä itsestään. Näin ollen tutkija on myös sidottu omiin ymmärtämysyhteyksiinsä, ja sen vuoksi hänen tulisi tiedostaa omien käsitystensä, arvojensa ja moraalinsa funktio tutkimusprosessissa. (Lehtovaara, 1993.) Olen tutkijana tietoinen niistä asenteista ja arvoista, jotka ohjaavat omaa suhtautumistani syrjäytymiseen ilmiönä. Itse uskon siihen, että syrjäytymisessä on pohjimmiltaan kysymys ympäristön arvojen ja odotusten yhteentörmäyksistä yksilön sisäisen maailman kanssa. Syrjäytyminen ei mielestäni voi olla lapsen syy. Ihmiskuvaani voisin kuvailla holistiseksi ja humanistiseksi. Ihminen on mielestäni psykofyysinen kokonaisuus, jossa tunteilla on tärkeä merkitys kasvussa kohti omaa, ehjää persoonaa. Näkemykseni mukaan myös kasvu ympäristöllä on suuri merkitys yksilön kehitykseen ja vuorovaikutus ympäristön kanssa ohjaa ihmisen kasvua ja kokemismaailmaa. Uskon ihmisessä olevaan hyvään ja siihen, että syvällä sisimmässään jokainen tuntee ja tietää oikean ja väärän eron; ihmisyyteen kuuluva itsekkyyks on kuitenkin vain pintaa. Tämän tutkimuksen toteuttajana tutkimani todellisuus näyttää minulle omien subjektiivisten käsitysteni valossa. Tietoisuus siitä kuuluu olennaisena osana tutkimukseni luotettavuuteen. (Kts. Perttula, 1995.)

Tutkijan oman subjektiiviteetin ja ainutlaatuisuuden lisäksi olennaista on myös tutkittavan ihmisyyttä. Ihminen on tutkimusobjektina ainutlaatuinen, eikä yksilöä voi koskaan irrottaa kontekstistaan. Tietoa kerätään sitä ihmistä varten, jota tutkimus tai tutkimuksen kohteena oleva vaikuttaminen koskee. Kun tutkittava henkilö tutkimuksen kuluessa tematisoi elämismaailmaansa, hän saattaa vapautua ennakkoluuloistaan, uskomuksistaan ja muista ajattelunsa ja kokemisensa esteistä, jotka ovat muodostuneet hänen oman henkilöhistoriansa kautta. (Lehtovaara 1993, 10 - 30.) Oma tavoitteeni tutkijana on tavoittaa tutkittavien opettajien kokemukset mahdollisimman aitoina. Toivon, että heille aukenee mahdollisuus kasvuun oman elämänsä ja toimintansa pohdinnan kautta - samalla tavoin kuin itse pystyn tutkijana rikastuttamaan omia näköalojani ja uskomiinani tutkittavien puheen avulla.

Kiinnostukseni kohteena ovat siis tutkittavien käsitykset tietyistä ilmiöistä sekä merkitysten konstruointi. Tarkastelen, millainen käsitys tutkittavilla on oppilaista ihmisinä ja mitä taitoja he pitävät oppilaille merkityksellisinä. Tutkimuksen kohteena on siis myös opettajan pedagogisen ajattelun sisältö ja laatu. Ahonen (1994) toteaa fenomenografisen tutkimuksen keskittyvän siihen, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Laadullisen tutkimuksen tavoittelemia ihmisen toiminnan tai ajattelun ymmärtäminen on selittävää siinä mielessä, että se osoittaa, mistä tutkittavien käsitysten vaihtelussa on kysymys. (Ahonen 1994, 114 - 126.) Tutkimukseni merkityksellisyys tarkoittaaakin itselleni myös sitä, että katson tutkittavien käsitysten taakse - selittäminen ja vertailu avaa ymmärryksen ovia. Tärkeää ei ole tietää, miten vaan miksi.

2.2 Tutkimukseni kvalitatiivisena haastattelututkimuksena

Pattonin (1990, 13) mukaan laadulliset tutkimusmenetelmät antavat tutkijalle mahdollisuuden tutkia valittuja ja rajattuja aiheita yksityiskohtaisesti ja syvällisesti. Syrjäytymistä käsitteenä on pohdittu kirjallisuudessa, mutta koulun näkökulmasta ongelmaa on tarkasteltu hyvin vähän (esim. Kuula, 2000). Moni tutkimus on keskittynyt johonkin syrjäytymiseen liittyvään tekijään, kuten sopeutumisoongelmiin (esim. Takala, 1992) tai oppimisvaikeuksiin, mutta aihetta kokonaisvaltaisesti koulun näkökulmasta ei ole mielestäni tarkasteltu riittävästi. Halusin itse tarkastella syrjäytymisen ongelmaa

kokonaisvaltaisesti ongelmien kasaantumisesta seuraavana kierteenä, ja tuoda aiheen nimenomaan koulun tarkasteltavaksi. Valitsin tutkimusmenetelmäksi teemahaastattelun. Hirsjärvi (1997) toteaa haastattelututkimuksen eduksi suoran kielellisen vuorovaikutuksen tutkittavan kanssa sekä joustavuuden aineistonkeruussa. Haastattelun suorittaminen on perusteltua silloin, kun halutaan nähdä tutkittava subjektina, kun tutkitaan tuntematonta aluetta, kun halutaan sijoittaa tulos laajempaan kontekstiin, kun tiedetään tutkimuksen aiheen tuottavan monitahoisia vastauksia, kun halutaan selventää ja syventää saatua aineistoa ja kun halutaan tutkia arkoja tai vaikeita aiheita. (Hirsjärvi 1997, 201 - 202.) Fenomenologisessa haastattelussa haastattelijan päätehtävä on saada tutkittava kuvaamaan kokemuksiaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti ilman omaa tulkintaa. Kvalitatiivinen tutkimushaastattelu paneutuu tiettyjen ihmisten konkreettisiin koettuihin maailmoihin. (Perttula 1995, 66 - 67.) Tarkoitukseni on nimenomaan luoda erilaisista ja yksilöllisistä näkemyksistä syvällisempiä merkityksiä sisältävä kokonaisuus, joka ei keskity vain tutkittavien kokemuksiin, vaan myös siihen, kuinka nämä kokemukset voidaan nähdä osana laajempaa todellisuutta.

Teemahaastattelussa eli ns. puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelun aihepiirit ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka järjestys puuttuu (mm. Fielding 1993, 136). Teemahaastattelun etuna on tilanteen joustavuuden mahdollistama sellaisen merkityksellisen aineiston saaminen, jota tutkija itse ei ole osannut tai voinut etukäteen hahmottaa. (Patton 1990, 284.) Tässä tutkimuksessa keskeiset kysymykset ja aihealueet alkoivat dynaamisesti muotoutua oman ajattelun, empirian ja teorian vuoropuhelussa. Saatua aineisto johdatteli minut tutkijana syvien kasvatuksellisten ja yhteiskunnallisten kysymysten äärelle. Raportin loppuosassa on liitteenä teemahaastatteluissa lopullisiksi muotoutuneet aihealueet (liite 1).

Haastattelijan on siis oltava aktiivinen kuuntelija, joka paneutuu puhukumppaninsa tarkoituksiin ja tekee seuraavat kysymykset haastateltavan antamien johtolankojen perusteella. Fenomenografia edellyttää syvähaastattelua eli kysymysten ja vastausten spiraalinomaista työntymistä kulloisenkin teeman ääri- ja syvyysalueille. Nimenomaan näin saavutetaan laadullista tietoa. (Ahonen 1994, 136 - 137.) Teemahaastattelun runkoa suunnitellessani liitin mukaan myös tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä,

joiden tarpeellisuus vaihteli haastateltavan mukaan. Jokainen haastattelutilanne muodostui ainutlaatuiseksi, dynaamiseksi kokonaisuudeksi, jossa haastateltava itse vaikutti keskustelun kulkuun sekä käsiteltävien aihealueiden järjestykseen. Eskola ja Suoranta (1998) toteavat haastattelijan olevan osa sosiaalista vuorovaikutusprosessia, ei passiivinen, merkityksetön välikappale. Luottamuksen syntyminen haastattelijan ja haastateltavan välille onkin tutkimushaastattelun avainkysymys. (Eskola ja Suoranta 1998, 71.) Omassa tutkimuksessani haastatteluiden joustavuus, tarkoituksenmukainen eteneminen sekä vuorovaikutussuhteen avoimuus ja luottamuksellisuus paranivat kokemuksen myötä. Huomasin haastattelujen onnistumisen riippuvan paljolti siitä, miten hyvin onnistuin herkistämään itseni haastateltavan ajatuksille ja puheelle.

2.3 Tutkimusjoukon valinta

Päätös otannan koosta tulee tehdä tutkimuksen tavoitteiden perusteella, eikä siitä kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä ole tiettyjä sääntöjä. (Patton 1990, 108 - 109.) Laadullisen tutkimuksen tarkoituksenmukaisuus ja validius perustuvat paljon tietoa sisältävien tapausten otantaan sekä tutkijan havainnointi- ja analysointikykyihin, ei niinkään otannan kokoon (Patton 1990, 185, myös Eskola ja Suoranta 1996). Saman johtopäätöksen tekee myös Hirsjärvi (1997) selittäessään laadullisen tutkimuksen perusideologiaa; yksittäisen tapauksen riittävän tarkalla tutkimisella voidaan saada selville myös se, mikä ilmiössä on merkittävää ja yleisemmällä tasolla toistuvaa (Hirsjärvi 1997, 182). Oma otantastrategiani pohjautuu kriteereille otannan tarkoituksenmukaisuudesta. Halusin varmistaa aineiston tiedollisen runsauden haastattelemalla eniten nimenomaan erityisopettajia - tämä näkemykseni vahvistui jo kahden ensimmäisen erityisopettajan haastattelun jälkeen, sillä huomasin heidän olevan oman työnsä kautta kiinnostuneita syrjäytymisen ongelmasta. He olivat myös selvästi motivoituneita haastatteluun, kannustivat minua eteenpäin tutkimuksessani ja veivät sen näkökulmaa eteenpäin, syvemmälle.

Eskola ja Suoranta (1998, 33 - 39) toteavat, että aineistoa on riittävästi, kun uudet tapaukset eivät tuota enää mitään tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Tässä tutkimuksessa aineiston keruun edetessä tutkimusongelmat alkoivat avautua ja kysy-

mykset saada vastauksia, kunnes asetettujen tavoitteiden kannalta ei enää ilmaantunut uutta tai merkityksellistä tietoa. Tutkittavien opettajien joukko koostuu viidestä erityisopettajasta, yhdestä koulupsykologista sekä yhdestä vielä opiskelu-vaiheessa olevasta tulevasta luokanopettajasta. Hänen valintansa haastateltavaksi johtui paitsi hänen luonteensa pohdiskelevuudesta myös siitä, että halusin selvittää opettajankoulutuksen tulevaisuuden haasteita ja kehityksen paikkoja suoraan "kentältä". Osa haastateltavista on itselleni vieraita ihmisiä, kaksi heistä tunnen hieman paremmin. Tällöin tutkijan ja tutkittavan välillä oleva suhde voi edistää haastattelun onnistumista ja helpottaa yhteisen kielen ja molemminpuolisen ymmärryksen syntymistä.

Esitän tässä tutkittavien pienet luonnehdinnat ja syvällisemmät profiilit lukija löytää raportin liitteistä (liitteet 2 ja 3: *Tutkittavien opettajien profiilit kuuden tekijän mukaan ja tekijöiden vaikutus tutkittavien ajattelun välisiin eroihin ja Opettajien tyypittely kasvatusajattelua eniten ohjaavan yhden tekijän mukaan*). Opettajien profiilien kuvaukset perustuvat heiltä saamaani haastatteluaineistoon, mutta osittain myös omaan intuitiooni ja tulkintaani tutkittavien persoonista.

Haastateltava A: Keski-ikäinen mies, opiskellut kasvatustieteitä ja erityispedagogiikkaa, tällä hetkellä yläasteella erityisopettajana, intuitiivinen ja tunteellinen ajattelija, käytännönläheinen, sisäisesti motivoitunut lasten ja nuorten ongelmien hoitoon

Haastateltava B: Keski-ikäinen mies, opiskellut kasvatustiedettä ja erityispedagogiikkaa, tällä hetkellä yläasteen laaja-alaisena erityisopettajana, harrastaa kirjallisuutta ja filosofiaa, pohdiskeleva luonne, kriittinen ajattelija, laaja-alainen ammatillisuus ja kokemusmaailma lasten ja nuorten ongelmista

Haastateltava C: Keski-ikäinen mies, opiskellut liikuntakasvatusta ja erityispedagogiikkaa, tällä hetkellä yläasteen erityisopettajana, toiminut syrjäytyneiden nuorten opettajana, yhdistää tietoa ja tunteita käytännön teoiksi, puuttuu jämpästi asioihin, monipuolisesti nuorten maailmaa nähnyt ja kokenut

Haastateltava D: Noin 30-vuotias nainen, opiskellut psykologiaa, erityispedagogiikkaa, liikuntakasvatusta ja kasvatustieteitä, tällä hetkellä koulupsykologina, asiallinen ja ammatillinen ajattelija, realistinen, suhtautuu ammattimaisesti lasten ja nuorten ongelmiin

Haastateltava E: Keski-ikäinen nainen, opiskellut puheterapiaa ja erityispedagogiikkaa, tällä hetkellä ala-asteen erityisopettajana erikoistunut puhe -ja kirjoitushäiriöihin, perinteisiä arvoja kunnioittava, ammatillisesti motivoitunut koulutustaan vastaavaan työhön

Haastateltava F: Keski-ikäinen nainen, opiskellut psykologiaa ja erityispedagogiikkaa, tällä hetkellä yläasteen ja lukion erityisopettajana, tutkinut työhönsä liittyen lasten ja nuorten syrjäytymistä, empaattinen tunne-ihminen, käytännönläheinen ajattelija, ihmissläheinen, työhönsä tunteen tasolla motivoitunut ja sitoutunut, persoonan herkkyyks ihmissuhdetyön pohjana

Kyseisen tutkittavan kohdalla käytin haastatteluaineiston lisäksi aineistona myös tutkittavan työparinsa kanssa laatimaa kirjallista materiaalia nuorten syrjäytymisen ehkäisyyn liittyvästä tutkimushankkeesta. Raporttiin viitataan luvussa 6.6 käyttämällä viittauksena tutkittavan koodia F.

Haastateltava G: 24-vuotias luokanopettajaksi opiskeleva nainen, kasvatustieteen lisäksi opiskellut englantilaista filologiaa, pohdiskeleva ajattelija, kiinnostunut ihmisestä ja ihmisenä kasvusta, moraalisia ja eettisiä valintoja korostava, olemus tukee orientoitumista vuorovaikutukselliseen ammattiin lasten ja nuorten parissa

Tutkimusjoukkoon kuuluvien henkilöiden lisäksi viitataan raportissa myös proseminaaritutkielmaani varten haastattelemaani neljään nuoreen, sillä heidän äänensä esilletuonti edustaa syrjäytymisen kohteen, ongelman subjektien, ääntä. Tapasin nuoret keväällä 1997 toimiessani vapaaehtoistyöntekijänä nuorisotalossa, jonka toiminnan pääperiaatteena on lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisy. Nuorisotalo Päätymätön tarina avattiin Jyväskylän asemakadulla 1.3.1996. Nuorisotalon lisäksi paikkaan kuuluu

Walkers-kahvila, joita on muuallakin päin Suomea. Päätymätön tarina on auki koko viikon, Walkers muulloin paitsi maanantaisin. Nuorisotalo työllistää sekä palkattuja työntekijöitä, vapaaehtoisia että työharjoittelijoita. Haastatteleman nuoret olivat kyseisenä ajankohtana nuorisotalon johtajan mukaan selkeässä syrjäytymisriskissä, joka jokaisen kohdalla oli syntynyt ongelmien kasautumisen seurauksena. Neljän haastatteleman nuoren henkilökuvat auttavat lukijaa liittämään nuorten aineiston viittaukset kontekstiinsa. Anonymiteetin turvaamiseksi käytän nuorista peitenimiä, joilla myös viittaa heihin myöhemmin raportissa. Liiteosuudesta lukija löytää nuorten haastattelukysymysten rungon (liite 4).

Samu: 18-vuotias, suorittanut peruskoulun ja käynyt armeijan. Aloittanut ammattikoulun kaksi kertaa, mutta jättänyt opiskelut molemmilla kerroilla kesken kiinnostuksen ja motivaation puutteen vuoksi. Ratkaiseva tekijä Samun kouluun sopeutumattomuudessa oli ollut ala-asteella tapahtunut fyysinen ja henkinen koulukiusaaminen. Samu oli myös jatkuvasti kokenut koulussa epäonnistumisen tunteita, minkä seurauksena itsetunto oli heikentynyt. Tulevaisuutensa suhteen hänellä ei ole erityisiä päämääriä. Haastattelutilanteessa Samu kertoi kokemuksistaan ja tunteistaan avoimesti. Hän vaikutti älykkäältä ja pohdiskevalta pojalta.

Tero: 17-vuotias, suorittanut peruskoulun sekä käynyt kymmenennen luokan. Terolla oli ollut ongelmia sekä kotona että koulussa opettajien kanssa. Hän oli joutunut ala-asteella kiusatuksi, mikä oppimisvaikeuksien ohella oli vaikuttanut huonoon kouluviihtyvyyteen. Haastattelu-ajankohtana hän oli ammattikoulussa autolinjalla, mutta poissaoloja oli paljon. Tero tuntui haastattelutilanteessa epävarmalta ja levottomalta, eikä osannut perustella vastauksiaan eikä jäsenellä elämäänsä.

Antti: 20-vuotias, suorittanut peruskoulun sekä käynyt kymmenennen luokan. Antti oli ollut ammattikoulussa puoli vuotta, minkä jälkeen hän oli jättänyt opiskelut kesken. Sitä hän perusteli sanoin “oli kauheeta herätä aamulla, sitä paitsi ne vittuili mulle”. Antti oli ollut ala-asteella hiljainen ja syrjäänvetäytynyt oppilas, jonka tarpeita ei osattu ottaa huomioon. Haastattelutilanteessa Antti oli hyvin rauhallinen ja nautti selvästi siitä, että sai puhua tunteistaan ja kokemuksistaan.

Laura: 17-vuotias, suorittanut nipin napin peruskoulun ja ollut vuoden kansalaisopistossa. Lauran ongelmana oli ollut kouluun sopeutumattomuus ja siihen liittyvä aggressiivinen vastarinta. Hän oli ollut ala-asteella kiusaaja. Huumeiden ja alkoholin käytön Laura oli aloittanut yhdeksänvuotiaana. Yläasteella hänet leimattiin häiriköksi ja epänormaaliksi. Samoihin aikoihin huomattiin, että Laura olisi tarvinnut koko ala-asteajan mukautettua opetusta matematiikassa, mutta ei ollut sitä kuitenkaan saanut. Laura itse korosti leimatuksi joutumisen merkitystä kouluvaikeuksiensa aiheuttajana. Haastattelu-ajankohtana hän opiskeli Palvelualojen oppilaitoksessa ensimmäistä vuotta ja kävi huumeiden takia vieroitushoidossa.

2.4 Tutkimusprosessin vaiheet

Alasuutari (1994) kuvaa laadullista tutkimusta prosessina, jossa ongelmanasettelu, aineiston keruu, analysointi ja raportointi lomittuvat monella tavalla toisiinsa. Tässä tutkimuksessa tutkimusongelman pohdinta on lähtenyt liikkeelle jo kaksi vuotta sitten, jolloin myös ensimmäistä kertaa tutustuin aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen. Siitä eteen päin prosessi on edennyt tiedonhankinnan ja oman ajattelun vuoropuheluna, ja samalla tutkimusongelma on koko ajan muotoutunut ja selkiintynyt. Ongelmanasettelu, aineistonkeruu, analysointi ja raportointi ovat koko ajan vaikuttaneet toinen toisiinsa mikä näkyy myös tutkimusraportin rakenteessa. Tutkijan joustavaan tutkimusotteeseen perustuu myös ajatus siitä, ettei tutkimusprosessi suinkaan etene suoraviivaisesti tietyn hypoteesin testaamisen mallin mukaan. Laadullinen tutkimus on hyvin itseohjautuvaa ja dynaamista, ja sen lähtökohtia on tarkistettava prosessin edetessä ehkä useain kertaan. Odottamattomia tutkimuksenteon ongelmia voidaan kuitenkin jossain määrin ehkäistä esitutkimuksella. (Alasuutari 1994, 247 - 249.) Tässä tutkimuksessa olen kahdella esihaastattelulla testannut haastattelu-kysymyksiä ja samalla saanut jonkinlaisen kuvan tutkimusongelman "avautuvuudesta" sekä tavoitteiden tarkoituksenmukaisuudesta.

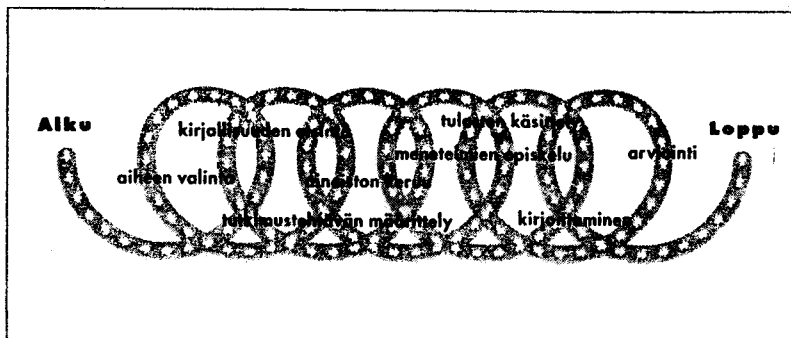
Vaikka tutkimuksenteossa on siis paljon sellaista, mitä ei voi tai edes pitäisi etukäteen suunnitella, on silti myös monia käytännön asioita joiden huomioon ottaminen on olennaista tutkimuksen onnistumisen kannalta. Tutkijan on etukäteen pohdittava

motivoinnin ongelmaa ja ennakoitava haastattelun käytännön järjestelyt. Haastattelujen ajankohdista ja paikoista sovittiin yhden haastateltavan kanssa sähköpostitse, kahden kanssa puhelimitse ja neljän tutkittavan kanssa kasvotusten. Koulupsykologia sekä neljää erityisopettajaa haastattelin koulussa tutkittavien työhuoneissa ja opiskelijaystävääni sekä yhtä erityisopettajaa haastattelin tutkittavien pyynnöstä heidän kotonaan (liite 5). Vaikka tutkittavat olivat selvästi kiinnostuneita tutkimus-aiheesta, jopa sille työssään omistautuneita, osoittautui syrjäytymisen pohtiminen sen laajuuden ja monitahoisuuden vuoksi henkisesti raskaaksi ja ajattelua uuvuttavaksi. Ongelman käsittely vaatii paljon luovaa ajattelua ja käsiteltävät teemat liikkuvat monien ihmiselämän syvimpien kysymysten ja ongelmien äärellä. Siksi haastattelujen kestoksi vakiintui noin 60 minuuttia, joka tuntui muodostuvan rajaksi luovalle ideoinnille - "tässä on tullu puhuttua niin viisaita, että eiköhän se riitä!" (C).

Tutkimuksen tekijänä olen ollut kiitollinen siitä omistautumisen ja aidon paneutumisen asteesta, jolla haastattelemani erityisopettajat ovat osallistuneet tutkimukseen. Erityisopettajien mielenkiintoiset ajatukset ovat prosessin edetessä myös lisänneet omaa motivaatiotani tutkimuksen tekoon. Samalla olen kokenut tutkimusprosessin itselleni henkilökohtaiseksi oppimiskokemukseksi, joka toivon mukaan rikastuttaa myös tulevaa opettajuuttani. Tutkimuspäiväkirjan pito tuli välttämättömäksi ja koko tutkimuksen koossapysymisen kannalta varsin hyödylliseksi (liite 6). Seuraavalla sivulla on kuvio tutkimusprosessin etenemisen eri vaiheista, ja toivon sen avaavan lukijalle kuvaa tutkimuksen taustoista sekä keskeisistä tutkimuksenteon taitekohdista. Toinen kuvio on puolestaan tarkoitettu havainnollistamaan tutkimusprosessin toisiinsa kietoutuvia vaiheita Hakalaa (1999, 87) mukaillen.

KEVÄT 1997	Vapaaehtoistyöntekijänä nuorisotalo Päätymättömässä tarinassa; tutkimusaiheeseen orientoituminen
SYKSY 1997	Proseminaari-tutkielma; käsitteen määrittely ja keskeiseen kirjallisuuteen tutustuminen; syrjäytymisen hahmottaminen ongelmien kasaantumisesta seuraavana kierteenä
KEVÄT JA SYKSY 1998	Opiskelijavaihto Irlannissa 5kk; jatkotutkimustarpeen herääminen, alustavan tutkimusongelman hahmottuminen, aiheen kypsyttely
KEVÄT 1999	Tutkimussuunnitelman laatiminen, menetelmien opiskelu ja alustava kirjallisuushaku
SYKSY 1999	Aineiston kerääminen, analyysin aloittaminen; teorian, empirian ja raportin kirjoittamisen yhteennivoutuminen
KEVÄT, KESÄ JA SYKSY 2000	Viimeisten lähteiden hankinta, tutkimustulosten käsittely ja jäsentäminen, raportin loppuun kirjoittaminen, arviointi ja kieliasun tarkistaminen

KUVIO 1: Tutkimusprosessin eteneminen



KUVIO 2: Tutkimusprosessin toisiinsa kietoutuvat vaiheet (Hakala 1999, 87)

2.5 Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Uudemmissa laadullisten aineistojen analyyseissä keskitytään eroihin ja moninaisuuteen, minkä vuoksi aineiston analyysi on väistämättä tarkempaa ja siten aineistolähtoisempää kuin ennen. Keskeistä uusissa analyysi- ja tulkintatavoissa on myös "todellisen" unohtaminen ja siirtyminen "mahdolliseen". Tämä puolestaan edellyttää ajatusta ns. tutkimuksellisesta mielikuvituksesta. (Eskola ja Suoranta 1998, 104 - 106.) Tässä tutkimuksessa analyysi on hyvin voimakkaasti aineistolähtöinen; tutkimusprosessin edetessä analysoitavien teemojen hahmottuminen on koko ajan ollut kiinteässä yhteydessä jo saatuun aineistoon. Olen myös yrittänyt tutkijana rohkaista itseäni luovuuteen, jota ilmentävät tutkimustuloksista laatimani kuviot ja taulukot. Tavoitteeni on ollut tuottaa myös uutta informaatiota - ei puhdasta faktaa, vaan valonpilkahduksia mahdollisista totuuksista.

Haastattelua seuraava aika on Pattonin (1990, 352) mukaan erityisen tärkeää saadun aineiston luotettavuuden kannalta. Omassa tutkimuksessani olen käyttänyt sekä nauhuria että muistiinpanovälineitä, ja haastattelun suorittamisen jälkeen olen tehnyt litteroinnin välittömästi. Litteroitua tekstiä haastattelunauhoista kertyi 77 sivua. Litteroin haastattelut sanatarkasti ja myös puheen tauot huomioon ottaen, mutta sen sijaan sanojen painotuksiin tai ylimääräisiin äänneisiin en kiinnittänyt huomiota, sillä tutkimukseni ei keskity kielen tai puheen tarkasteluun. Litteroinnin jälkeen olen aloittanut keskeisiksi nousseiden teema-alueiden hahmottamisen ja tehnyt aineistoon analyysiä helpottavia lisäyksiä ja huomioita. Tämä vaihe onkin ollut mielestäni erittäin tärkeä suorittaa mahdollisimman pian itse haastattelutilanteen jälkeen, kun se on vielä tutkijalla tuoreessa muistissa. Ahosen (1994) mukaan tutkija määrittelee tulkintayksikön lukemalla tutkittavan ilmaisut ja tarkkailemalla, miten laajalle niiden ajatusyhteydet tekstissä ulottuvat. Tulkintayksikköjä ei siis voi määritellä ulkoisin perustein etukäteen. Keskustelun sisälle saattaa muodostua useita ajatuskokonaisuuksia, ja tietystä teemasta saattaa nousta useitakin merkityksiä. (Ahonen 1994, 143.) Näin on käynyt myös tämän tutkimuksen analyysissä - analysoitavat yksiköt ovat tutkimuksen edetessä olleet

jatkuvassa vuoropuhelussa sekä teorian että tutkimusongelmien kanssa. Haastatteluprosessin onnistunut läpivieminen vaatii tutkijalta huolellista suunnittelua, avoimuutta, herkkyyttä, keskittymistä ja kriittisyyttä omalle työlleen.

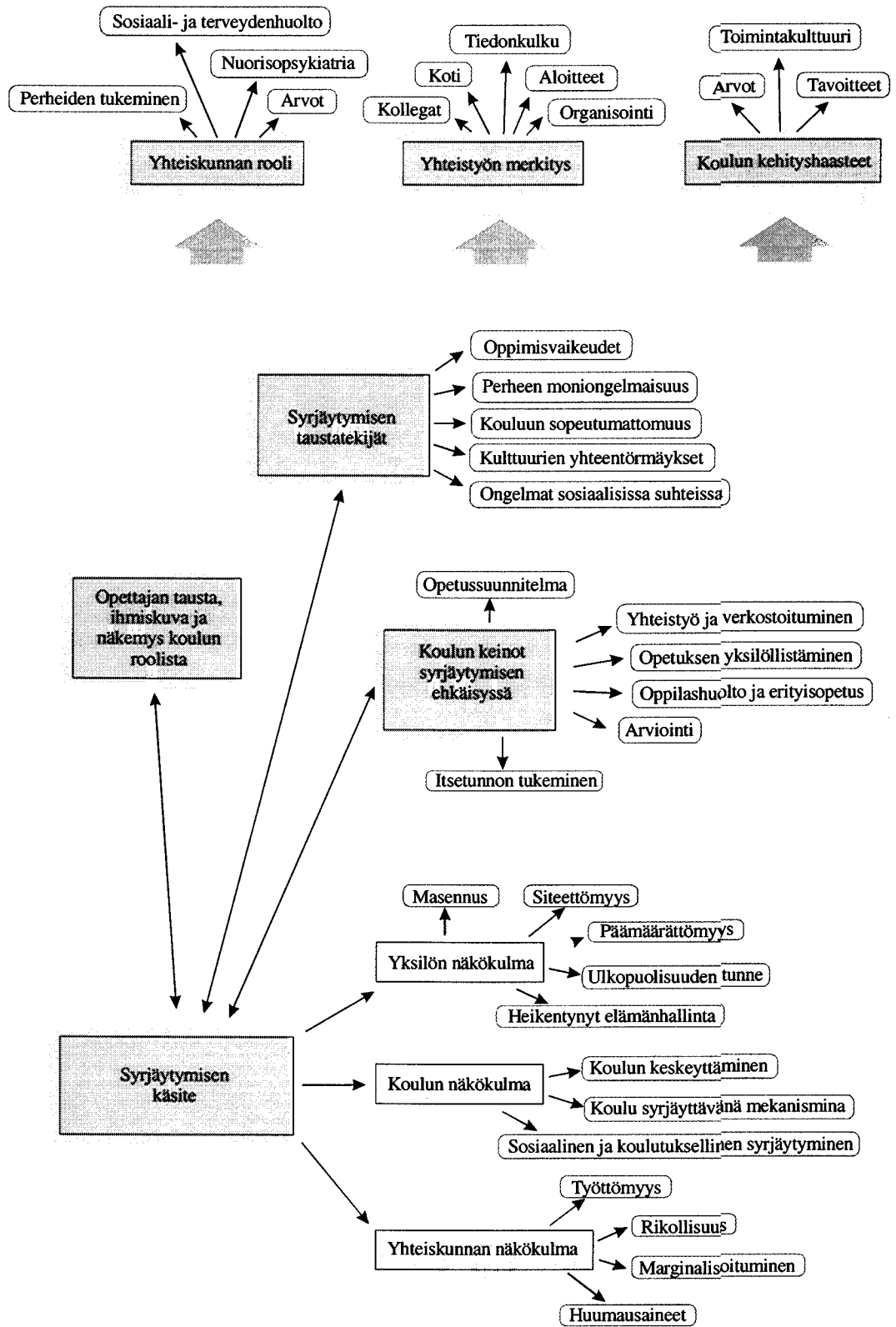
Laadullinen analyysi on aineiston kanssa työskentelyä, olennaisen ja tärkeän erottamista epäolennaisemmasta. Analyysin yhteydessä tutkijan on välttämätöntä myös tehdä päätöksiä, jotka rajaavat tutkimusta - näin voidaan varmistaa analyysin keskittyminen siihen, mikä todella on tutkimuksen kannalta olennaista ja tarkoituksenmukaista. (Bogdan ja Biklen 1992, 153 - 154, Patton 1990, 44). Eskola ja Suoranta (1998, 124) toteavat, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa eri analysointitavat käytännössä usein kietoutuvat toisiinsa eivätkä suinkaan ole mitenkään selvärajaisia. Itse olen tutkimusprosessin aikana tehnyt saman havainnon - toisaalta on myös jossain määrin ollut vaikeaa yrittää määritellä niitä alitajuisia, intuitioon perustuvia ajatuskulkuja, joita aineiston läpikäyminen on itsessäni tutkijana saanut aikaan. Välillä analysointi tutkijana on sekoittunut oman persoonani yleiseen pohdiskelevuuteen ja analyttisyyteen.

Kaikkein ensimmäiseksi lähestyin aineistoa tematisoinnin kautta. Siinä tutkija nostaa Eskolan ja Suorannan mukaan (1998, 135) aineistosta esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja, vertailee niiden esiintymistä sekä muodostaa näistä keskeisiksi nousseista aiheista kysymyksiä. Fenomenologisessa viitekehyksessä on keskeistä, että tutkija jäsentää tutkimusaineistoa sen sisältämien sisältöalueiden perustalta. Sisältöalueiden muodostamisessa on Perttulan (1999, 91) mukaan kaksi tapaa, joista itse olen käyttänyt seuraavaa: tutkija tutustuu avoimesti ja sulkeistaen tutkimusaineistoonsa ja muodostaa sen jälkeen sellaiset sisältöalueet, jotka jäsentävät koko tutkimusaineistoa. Perttulan mukaan kyseessä on fenomenologisen psykologian analyysimenetelmä, joka etenee avoimesta aineistoon tutustumisesta sisältöalueiden hahmottamiseen, merkityksen sisältävien yksiköiden etsimiseen ja niiden muuntamiseen tutkijan kielelle, näiden yksiköiden sisällyttämiseen tiettyihin sisältöalueisiin sekä näiden mukaan etenevän yksilökohtaisen merkitysverkoston muodostamiseen. Tässä tutkimuksessa keskeisiksi sisältöalueiksi muodostuivat 1) tutkittavan ammatillinen tausta, 2) käsitykset syrjäytymisestä ilmiönä, 3) ihmiskuva ja arvot, 4) näkemykset syrjäytymisen taustatekijöistä ja lapsen koulussa oirehtimisesta, 5) koulun keinot syrjäytymisen ennaltaehkäisyssä sekä

6)opettajien tunteet. Haastattelun lopussa keskustelin vielä tutkittavien kanssa 7)lapsen kehitystä uhkaavista tekijöistä sekä 8)syrjäytymisen ehkäisyn asettamista haasteista yhteiskunnalle.

Tämän jälkeen Perttulan mukaan tiivistetään kaikille sisältöalueille yhteiset ja siten koko aineiston keskeiset merkitystihentymät. Tässä tutkimuksessa näitä merkitysyhteyksiä ovat mm. humanistisen ihmiskuvan vaikutus syrjäytymistä ehkäisevään kasvatustajatteluun sekä elämänhallinnallisten taitojen merkitys yksilön sisäisinä suojatekijöinä syrjäytymistä vastaan. Tästä analyysi jatkuu siten, että merkitysyksiköt tiivistetään kielelle, jossa yksilöllinen kokemus ei ole enää esillä. Tässä vaiheessa analyysia aloin hahmottaa eri aineistoista nousevia *yhteisiä* tuloksia ja johtopäätöksiä. Näin saaduista yksiköistä muodostetaan niitä jäsentävät sisältöalueet, joista puolestaan hahmotetaan spesifit sisältöalueet. Tässä tutkimuksessa tällainen yksikkö on esimerkiksi perheen vaikutus syrjäytymisen taustatekijänä, ja siihen liittyvät spesifit sisältöalueet ovat moniongelmaisuus, avioero, alkoholismi, mielenterveysongelmat, turvattomuus ja aikuisuuden puute. Tästä analyysi etenee Perttulan mukaan spesifin yleisen merkitysverkoston tiivistämiseen, minkä jälkeen jokaisesta sisältöalueesta muodostetaan sisältöalueen yleinen merkitysverkosto. Nämä yhdistämällä saadaan lopulta tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto. (Perttula 1999, 94 - 95.)

Tutkittavan ilmiön laajuuden vuoksi olen analyysin edetessä keskittynyt nimenomaan eri sisältöalueiden sisäisten merkitysverkostojen luomiseen, jotka olen koonnut kuvioiksi ja taulukoiksi. Raportin loppuosaan olen vielä liittänyt tiivistelmän tärkeimmistä tutkimustuloksista (liite 7). Teschin (1990) mukaan tutkija "sukeltaa" hankkimaansa aineistoon, lukee sen useita kertoja saavuttaen vähitellen yhteyden lukemaansa tekstiin. Fenomenologisessa analyysissä tutkija käy jatkuvaa dialogia keräämänsä aineiston kanssa. (Tesch 1990, 93 - 113.) Analyysipolku-kuvio (kuvio 3) havainnollistaa lukijalle analyysin etenemisen tulkintayksiköiden hahmottumisen kautta.



KUVIO 3: Analyysipolku-taulukointi

Tutkimusraportissa kuljetan teoriaa ja empiriaa koko ajan vierekkäin - aineistosta nousseet asiat sekä tutkittavien suorat lainaukset olen koodannut kirjainlyhenteillä. Koodien merkitykset lukija löytää liitteistä 2 ja 3 (*tutkittavien kasvatusajattelun sekä syrjäytymisen ehkäisyn profiilit kuuden vaikuttavan tekijän mukaan ja tutkittavien tyypittely kasvatusajattelua eniten ohjaavan yhden tekijän mukaan*). Taulukoissa esitetään samalla myös osa tutkimustuloksista eräänlaisena tiivistelmänä tutkittavien opettajien ajattelusta sekä ajattelun eroista.

2.6 Tutkimusraportin rakenne

Tutkimusraporteissa usein käytetty rakenne erottelee analyysin ja niistä keskustelun omiksi luvuikseen, mutta toisinaan lukujen yhdistäminen palvelee paremmin tutkimuksen tavoitteita. Tällöin tutkimuksen tulokset esitellään yhdistettyinä tutkimuksen tarkoitukseen sekä asiaankuuluvaan kirjallisuuteen. Samalla tuloksia ja niiden merkityksiä tulkitaan, tehdään mahdollisia yleistyksiä ja todetaan yllättävät löydökset. (Banister 1994, 170 - 171.) Tämän tutkimuksen raportoinnissa teoria ja empiria kulkevat rinnakkain. Tämä on mielestäni aineiston analysoinnin ja saatujen löydösten hyödyntämisen kannalta kaikkein tehokkain raportointitapa. Siksi aineiston analyysi alkaa jo metodilukujen jälkeen ja kulkee läpi raportin yhdistettynä kirjallisuuteen sekä aiempiin tutkimuksiin.

2.7 Tutkimusongelmat

Proseminaaritutkielmassani hain vastausta kysymykseen *minkä takia yksilö syrjäytyy* - tässä tutkimuksessa keskeisin kysymys puolestaan on *mitä koulu ja opettajat voivat tehdä syrjäytymisen ehkäisemiseksi*, jos se katsotaan osaksi koulun ja opettajan roolia ja vastuualuetta. Tarkoitukseni on myös vertailla nuorten ja opettajien näkemyksiä syrjäytymisen taustatekijöistä sekä syrjäytymisen ehkäisykeinoista. Tutkimukseeni liittyy myös yleinen kasvatuksen, opettajuuden sekä nyky-yhteiskunnan ongelmien pohdiskelu. Samalla keskeisenä tarkasteltavana asiana on kasvatuksen tämän hetken kriittisimmät ongelmat, kuten perheiden kriisit.

Koko tutkimuksen pääongelmana on syrjäytyminen ilmiönä:

* Mitä on syrjäytymisen todellisuus koulujen sisällä - minkälaiset tekijät vaikuttavat lasten ja nuorten sosiaalisen ja koulutuksellisen syrjäytymisen taustalla? Tutkimukseni pääongelma-alueen pohjalta keskeisimmiksi tutkimuksen alaongelmiksi nousivat seuraavat kysymykset:

* Mikä on opettajan ihmiskuvan, kasvatustajattelen ja ammatillisen orientaation yhteys siihen, kuinka hän kohtaa luokkansa oppilaat yksilöinä ja siten ehkäisee syrjäytymiskehitystä?

* Minkälaisia konkreettisia käytännön keinoja kouluissa voidaan käyttää lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi?

* Minkälaisia haasteita lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisy asettaa yhteiskunnalle (kodille, koululle, opettajille, opettajankoulutukselle, sosiaalihuollolle, nuorisotyölle, nuorisopsykiatrialle)?

Tutkimuksen rajaamisen liittyvät tietoiset valinnat koskevat kehityspsykologisen näkökulman taka-alalle jättämistä sekä syrjäytymisen taustatekijöiden, kuten perheen ja huumausaineriippuvuuden, käsittelyä vain tiivistettynä. Olen katsonut tärkeäksi nostaa edellä mainitut asiat esille, mutta niihin ei tämän tutkimuksen tavoitteenasettelussa ole kuitenkaan ollut mahdollista paneutua syvällisemmin. Ihmiskuvan käsite ei myöskään teoreettisena käsitteenä nouse tutkimukseni tavoitteiden kannalta keskeiseksi, vaan sen funktio on lähinnä opettajaprofiileiden sisältöjä selittävä. Tarkoitukseni tutkijana ei ole osoittaa yleistettävissä olevia syy-seuraussuhteita, vaan pohtia sitä, millä tavoin tutkittavien opettajien käsitykset edistävät heidän työtään syrjäytymisen ehkäisemiseksi ja mitkä tekijät luovat eroja tutkittavien ajattelun välille. Tällöin myös lukija voi herätä tietoisiksi omasta ajattelustaan ja näkemyksistään ja tarttua itsetutkiskelun sekä itsetietoisuuden kautta henkisen kasvun haasteeseen.

3 VARJOJEN VIILEYDESSÄ

Syrjäytyminen on käsitteenä varsin laaja, ja siihen on eri aikoina sisältynyt useita toisistaan enemmän tai vähemmän eroavia merkityksiä. Käsitteen selventäminen on tarpeen; se auttaa lukijaa suhtautumaan kriittisesti syrjäytymiskeskustelussa esiin tuleviin väitteisiin ja toisaalta helpottaa lukijan samastumista siihen näkökulmaan, jonka itse olen työni pohjaksi valinnut. Erityisesti haluan korostaa varovaisuuden merkitystä syrjäytymisestä puhuttaessa: etenkin julkisessa keskustelussa käsitteeseen liittyy usein kielteinen vivahde, sillä se korostaa yksilön heikkouksia ja unohtaa vahvuudet. Käsitteeseen liittyy myös moralisointi, sillä syrjäytyneistä puhuttaessa nousee keskeiseksi kysymys siitä, millaista ja kenen määriteltävissä on hyvä ja toivottu elämä.

Rönkä tuo esille syrjäytymis-käsitteeseen liittyvät kaksi eri näkökulmaa: voidaan puhua innovatiivisista syrjäytyjistä, jotka ovat itse valinneet elämäntapansa, ja vetäytyneistä syrjäytyneistä, joilla ei ole resursseja eikä haluja toimia yhteiskunnan odottamalla tavalla (Rönkä 1996). Tässä tutkimuksessa tuli ilmi syrjäytyminen subjektiivisena kokemuksena, minkä vuoksi sen määrittely riippuu keskeisesti yksilön omista valinnoista ja tyytyväisyydestä elämäänsä. Eräs haastateltavista (A) korostikin syrjäytymisen tarkoittavan nimenomaan sitä, että ihminen ei aikuisiän saavutettuaan pääse ihmisarvoiseen ja itseään tyydyttävään elämään. Toinen tutkittava (B) totesi, että tietoinen valinta olla syrjässä ei ole syrjäytymistä yksilön itsensä näkökulmasta, vaan ainoastaan valtaa pitävien ja valtakulttuurin näkökulmasta. Antikaisen (1998, 114 - 127) mukaan sosialisoinnin ydinongelma on, kuinka pitäisi toisaalta välittää edelleen yhteiskuntamalliin, että lapsi sisäistää sen persoonallisuuteensa, mutta miten voitaisiin toisaalta välttää se, että rajoitetaan yksilön mahdollisuuksia havaita ja ilmaista tämän todellisuuden ristiriitaisuuksia. Lasta ei mielestäni tarvitsekaan sosiaalistaa valtavirtaan siinä mielessä, että hän suhtautuisi yhteiskunnan vallitseviin arvoihin ja normeihin kriittittä. Erilaisuus, persoonallisuus ja oman yksilöllisyyden toteuttaminen eivät tarkoita syrjäytymistä. Myös Virtanen (1995, 105) toteaa tutkimuksessaan nuorten työttömyydestä, että yhteiskunnan on opittava kohtaamaan nuorison erilaiset alakulttuurit. Hyvinvointiyhteiskunnan palvelujen tulisi ottaa huomioon ihmisten yksilölliset toiveet ja näköalat.

3.1 Syrjäytymis-käsitteen eri merkitykset

Syrjäytymisen käsitettä voidaan lähestyä useista eri näkökulmista, joissa keskeistä on yksilön ja yhteiskunnan suhde syrjäytymiskehityksessä. Syrjäytyminen ilmiönä on nyky-yhteiskunnassa saanut yhä enemmän merkityksiä.

Helne ja Karisto (1992) katsovat syrjäytymisen käsitteen juontavan ruotsalaiseen työmarkkinatutkimukseen, josta käsite omaksuttiin suomalaiseen keskusteluun 1970-luvulla. Syrjäytymisellä tarkoitettiin lähinnä työttömyyttä, työkyvyttömyyttä ja ennenai-kaista eläkkeelle siirtymistä. Myöhemmin syrjäytyminen on alkanut viitata yleisesti huono-osaisuuteen ja sen kasautumiseen (myös mm. Williams 1998, 13). Näin syrjäyty- misen ilmiönä näki myös pian valmistuva luokanopettaja:

"...ilmeisesti se käsite miten sitä yleensä käytetään ett' joutuu jotenkin yhteiskunnasta syrjään eli sillä tavalla että semmonen niin sanottu huono-osaisuus alkaa kasaantua ja niinku siis epäsosiaalisuus, työttömyys ja ehkä rikollisuus jos oikein pitkälle men- nään...jotenki jää ulkopuolelle siitä.." (G)

Sipilän (1979) mukaan syrjäytymisperusteet ovat vaihtuneet entisaikojen perusteista rationaalisiin perusteisiin. Sukupuolen ja syntyperän tilalle ovat tulleet tiedot, taidot ja tehokkuus. Epävarmuus tulevaisuudesta liittyy suurimmalta osin vallan puutteeseen ja kyvyttömyyteen säädellä elämään vaikuttavia tekijöitä. (Sipilä 1979, 27 - 28.) Tutkitta- vien haastatteluissa tuli myös esille syrjäytymiseen liittyvä osattomuuden ja ulkopuoli- suuden tunne sekä sosiaalinen ja koulutuksellinen syrjäytyminen. Perinteisemmät syrjäytymisen merkitysulottuvuudet, kuten köyhyys tai sairauden aiheuttama syrjäyty- minen, eivät tulleet korostuneesti esille. Syrjäytymisen yhteiskunnallinen luonne todettiin kuitenkin useassa haastattelussa (A, C, D, F, G) sekä yhteiskunnan normeista syrjäytymisenä että yleisenä ulosajautumisena valtavirrasta:

"lähinnä ne oppilaat, jotka jotenki putoo kelkasta, tästä normaalista systeemistä, siitä että on ensin peruskoulutus, sitte joku muu koulutus, työpaikat, olkoon ne sitte mitkä tahansa, ett kyll mä nään sen tämmösenä yhteiskunnallisena syrjäytymisenä.." (D)

Syrjäytymisellä tarkoitetaan yleensä ihmisen ajautumista marginaaliasemaan, ulos sosiaalisesti ja kulttuurisesti arvostetun elämäntavan valtavirrasta tilanteeseen, jossa sekä kulutus että elämäntapa supistuvat. (Heikkilä 1995, 24.) Yhteiskunnan käsite aikaansaa sosiaalista polarisaatiota nimenomaan kehittyneissä, teollisissa yhteiskunnissa. Suurituloisimmilla talouksilla edut "kasaantuvat" materiaalisten resurssien, sosiaalisten palveluiden ja ympäristön tuen myötä. Köyhemmät perheet puolestaan ajautuvat ongelmien kasaantumisen kierteeseen, ja näin yhteiskunnan kahtiajakautuminen väistämättä luo syrjäytyjiä ja selviytyjiä. (Jordan 1996, 163 - 169.) Syrjäytymiseen liittyy keskeisesti siis myös tasa-arvon käsite, joka sosiaalipolitiikan määritelmässä Raunion (1995, 81) mukaan perustuu huono-osaisten sosiaalisen aseman ja turvan parantamiseen. A- ja B-luokan kansalaisiin jakautuminen tuli esille myös tutkittavien haastatteluissa (F, G) nimenomaan suomalaisen nyky-yhteiskunnan kasvavana ongelmana.

Syrjäytymistä voidaan tarkastella myös kansalaisuuden näkökulmasta. Listerin (1998, 26 - 28) mukaan köyhyyden ja sosiaalisten jakautumien luomissa marginaaleissa elävät ihmiset voivat kokea kansalaisuuden nimenomaan ulossulkevana, syrjäytymistä aiheuttavana voimana. Sosiologian mukaan kansalaisuus tarkoittaa sosiaalisen ja poliittisen osallistumisen oikeuksia; tämän aseman luoman potentiaalin hylkääminen tarkoittaa kansalaisuuden hylkäämistä, mutta marginaaleissa elävien kohdalla kysymys on poissulkemisesta, syrjäytymisestä. Myös Virtanen (1995, 30) toteaa, että kansalaisuus erottaa niitä, jotka "kuuluvat", niistä, jotka ovat "ulkopuolisia". Poliittinen ja kulttuurinen osattomuus eivät tulleet esille tutkittavien haastatteluissa ehkä sen vuoksi, etteivät ne koulun näkökulmasta ole keskeisiä syrjäytymisen merkitysolottuvuuksia. Opettajat tarkastelevat luonnollisesti lasten ja nuorten syrjäytymistä pedagogisesta ja kasvatuksellisesta näkökulmasta. Lasten kohdalla ei myöskään yhteiskunnallinen tai poliittinen osattomuus ole vielä ajankohtaista. Aikuisuudessa kansalaisen oikeuksilla ja osallisuudella yhteiskunnan täysiarvoiseen jäsenyyteen on tärkeä merkitys.

Hartnolin (1998, 40) mukaan nimenomaan yhteiskunnan taloudelliset tekijät vaikuttavat tiettyjen väestön osien marginalisoitumiseen. Lama ja työttömyyden kasvu lisäävät sosiaalista levottomuutta, rikollisuus lisääntyy, ja yhteiskunnan yleinen vakaus järkkyy.

Työmarkkinoiden ulkopuolelle jääminen on puolestaan suurin yksittäinen tekijä sosiaalisessa syrjäytymisessä. Raunio (1995, 97 - 98) toteaa kuitenkin, etteivät runsaakaan taloudelliset resurssit välttämättä takaa osallisuutta yhteiskunnassa tavanomaiseen elämäntapaan, mikäli yksilöllä ei ole tähän tarvittavia kulttuurisia resursseja, tietoja ja taitoja. Kyse on tällöin sosiaalisten ja kulttuuristen resurssien puutteesta johtuvasta huono-osaisuudesta. Niin taloudellisesti kuin kulttuurisestikin vähäresurssisia ihmisiä uhkaa syrjäytyminen yhteiskunnassa tavanomaiseksi tulleesta elämisen tasosta.

Sosiaalisen syrjäytymisen eri muodot voivat syntyä myös vammaisuuden, korkean iän tai vähemmistöön kuulumisen seurauksena. Sosiaalisen syrjäytymisen dynaamisuus ja prosessiluontoisuus ovatkin vähitellen korvaamassa perinteistä syrjäytymisen yhdistämistä köyhyyteen. (Hallet 1998, 5.) Tutkittavat eivät tuoneet esille syrjäytymistä vammaisuuden, sairauden, korkean iän tai vähemmistöryhmään kuulumisen vuoksi. Tämä tuntuu loogiselta sen vuoksi, että työssään lasten ja nuorten kanssa opettaja ei usein joudu kohtaamaan vielä sellaista vammaisuutta, joka syrjäyttäisi lapsen yhteisöstä. Koululuokassa syrjäytymistä aiheuttavat tekijät liittyvät kuitenkin rajattuihin asioihin, ja vasta syrjäytymistä laajasta näkökulmasta tarkasteltaessa nousevat suuremmat yhteiskunnallisen epätasa-arvon teemat esille. Barry (1998, 1) määrittelee sosiaalisen syrjäytymisen moniulotteiseksi haitaksi, joka erottaa yksilöitä ja ryhmiä yhteiskunnan sosiaalisista prosesseista ja mahdollisuuksista (asunto, kansalaisuus, työllisyys, elintaso). Myös O'Connell (1995, 6 - 7) toteaa, että sosiaalisen syrjäytymisen käsite on monimerkityksinen ja dynaaminen. Syrjäytyminen ei viittaa ainoastaan sosiaalisen yhteisön ylimpien ja alimpien kerrosten erilaisuuteen, vaan myös molempien ryhmien sisäisiin eroihin.

OECD:n (1999) raportissa todetaan, että syrjäytyneet eivät viittaa väestön tiettyyn ryhmään eikä myöskään syrjäytymiselle ole yhtä oikeaa määritelmää. "Lahjattomat", "etniset vähemmistöt", "työttömät", "ulkopuolisuus", "alaluokkaisuus" ja "köyhyys" ovat syrjäytymiseen viittaavia käsitteitä. Syrjäytymisen vastakohtana on yksilön täysi osallisuus yhteiskunnassa ja työmarkkinoilla. Syrjäytymistä voidaan tarkastella myös kolmesta eri näkökulmasta, jotka kuitenkin ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Kyse voi olla syrjäytymisestä ilmiönä menetelmällisissä keskusteluissa, syrjäytyminen

voidaan kohdistaa köyhyyden ja sosiaalisen epäsuotuisuuden todellisuuksiin, tai syrjäytymistä voidaan määritellä yksilöiden ja ryhmien kokemuksina osallisuudesta ja osattomuudesta. (OECD 1999, 17 - 19.) Nimenomaan kaksi viimeistä näkökulmaa tuli esille myös tutkittavien haastatteluissa - syrjäytymisen ilmiön pohdiskelu menetelmällisistä lähtökohdista käsin viittaakin selvästi syvempiin yhteiskunnallisiin rakenteisiin kuin ovat ne, joiden kanssa opettaja on työssään päivittäin tekemisissä. Oli myös hyvä huomata, että tutkittavat opettajat eivät syrjäytymistä määritellesään viitanneet tiettyyn väestöryhmään - vastauksista huokui kokemuksen mukanaan tuoma avarakatseisuus.

Syrjäytymistä yhteiskunnallisena prosessina voidaan lähestyä myös kulttuurisen ulossulkemisen ja inklusion näkökulmasta. Ekerwaldin (1998, 25) mukaan vahvan kulttuurin jäsenillä on taipumus väheksyä juuri niitä arvoja, jotka ovat tärkeitä "heikkoon" kulttuurin kuuluville ihmisille. Kulttuurin toimintatapaan liittyy siis keskeisesti sen kyky sekä tukea että sortaa ihmisiä, mikä puolestaan voidaan yhdistää syrjäytymiseen liittyvään voimattomuuden tunteeseen. Ahponen (1998, 33 - 41) toteaa, että kulttuurin arvot muodostavat ihanneyhteiskunnan ja saavat siten aikaan kulttuurista osattomuutta. Kulttuurinen vieraantuminen viittaa syrjäytymiseen integroitumisen, identiteetin ja yhteisten arvojen puutteena. Kulttuurinen näkökulma syrjäytymiseen tuli esille lähinnä yhden opettajan haastattelussa (B) - sellaisen, joka harrastaa kulttuuria, filosofiaa ja kirjallisuutta. Onkin helppo ymmärtää yksilön omien kokemuspöirien ja harrastuneisuuden vaikutus siihen, mistä näkökulmasta hän lähestyy syrjäytymisen ongelmaa. Syrjäytyminen kulttuurisena vieraantumisenä ja kansallisen identiteetin puutteena onkin mielestäni asia, josta pitäisi käydä enemmän julkisia keskusteluja. Identiteetin ja yhteisöön kuulumisen tunteen puute voi tarkoittaa sekä suomalaisen ulkopuolisuuden tunnetta kotimaassaan että esimerkiksi pakolaisten ja muiden vähemmistöryhmien vierauden tunnetta. Kummassakin tapauksessa kulttuurinen osattomuus vaikuttaa yksilön osallisuuden tunteeseen ja ihmisarvoisen elämän saavuttamiseen.

Syrjäytymistä voidaan siis tarkastella yhteisöllisestä näkökulmasta, jolloin se ilmenee nimenomaan yksilön ja yhteiskunnan välisessä suhteessa. Tällöin yhteisön arvot, normit sekä odotukset yksilöä kohtaan ovat ristiriidassa yksilön oman sisäisen maailman kanssa tai yksinkertaisesti yksilölle liian vaativia. Yhteiskunnallinen syrjäytyminen

voidaan liittää hyväosaisuuden, varallisuuden, lahjakkuuden sekä yleensä elämän mahdollisuuksien epätasaiseen jakautumiseen. Seeman (1972) pyrki hahmottamaan syrjäytymisen merkityksiä yksilön sisäisinä tunteina. Syrjäytyminen voi olla *voimattomuuden tunnetta*, jolloin yksilö uskoo, että hän ei omalla käytöksellään voi päättää etsimiensä tulosten ja vahvuuksien osumisesta omalle kohdalleen. *Tarkoituksettomuuden tunne* puolestaan tarkoittaa sitä, että yksilö ei ymmärrä hänelle elämässään tapahtuvien asioiden tarkoituksia ja suhtautuu tulevaisuuteen passiivisen pessimistisesti. *Normittomuuden tunne* liittyy tilanteeseen, jossa yksilön käyttäytymistä säätelevät sosiaaliset normit ovat murtuneet ja menettäneet tehonsa käyttäytymisen sääntöinä. *Eristäytyminen* tarkoittaa yksilön irrottautumista kulttuurin standardeista sekä yhteiskunnan yleisesti arvostamista päämääristä ja uskomuksista. *Itsestä vieraantuminen* merkitsee sitä, että ihminen on vähemmän kuin hän ihanteellisesti voisi olla, jos yhteiskunnan olosuhteet olisivat toisenlaiset. (Seeman 1972, 46 - 53.) Syrjäytyminen yksilön sisäisinä tunteina sai haastatteluissa vähemmän huomiota kuin ulkoisten ongelmien käsittely. Luonnollisesti syrjäytymisen ymmärtäminen ihmisen sisäisenä, subjektiivisena kokemuksena vaatii tiettyä teoreettista tietämystä psykologian alalta, mutta myös kykyä herkkään ja intuitiiviseen vuorovaikutukseen lapsen tai nuoren kanssa.

Siljander (1996) on pohtinut Seemanin tavoin yksilön elämänhallinnan kadottamista ja vieraantumisen kokemusta yhteydessä syrjäytymiseen. Syrjäytyminen merkitsee myös yksilön ja yhteiskunnan normijärjestelmien välisen suhteen kriisiä. (Siljander 1996, 9.) Smale, Tuson ja Statham (2000, 38) tuovat esille sosiaaliseen syrjäytymiseen liittyvän paradoksin: usein yksilöt, jotka näyttävät ympäristön kannalta olevan kaiken ulkopuolisen kontrollin saavuttamattomissa, saattavat itse tuntea voimattomuutta. Ongelmien kohtaamisessa toiset riskeeraavat suhteensa ympäröivään yhteiskuntaan, toisilta riistetään todelliset vaihtoehdot tai sitten he itse uskovat olevansa vailla vaihtoehtoja. Haavikko (1994) toteaa, että syrjäytyneillä on taipumusta pysyväluonteiseen avuttomuuteen, jota aiheuttavat toistuvat epäonnistumisen kokemukset tilanteen hallinnassa. Sisäisen elämänhallinnan ongelmia ovat mm. ihmissuhdeongelmat, vieraantuneisuus, ihmisten kokema avuttomuus, tyhjiys ja tarkoituksettomuus. (Elämänhallintaprojektin perusselvitys 1994, 8.)

Syrjäytymiseen subjektiivisena kokemuksena liittyy siis tietty toiseuden tunne: elämänhallinnan kadottaminen sekä uskon puute omiin vaikutusmahdollisuuksiin. Toisaalta voidaan kuitenkin ajatella, että yksilön tunteet itsestä ovat aina jollain lailla sidoksissa ympäröivään yhteiskuntaan. Tällöin myös syrjäytyminen ulkoisten tekijöiden vaikutuksena sekä yksilön sisäisenä kokemuksena ovat ainakin osittain päällekkäisiä käsitteitä - ainoastaan niiden näkökulma syrjäytymiseen on eri. Proseminaaritutkielmani osoitti haastateltujen nuorten kokevan itsensä voimattomiksi ja avuttomiksi oman elämänsä edessä, mutta samalla elämänhallinnan heikkenemisen tunne oli myös selvästi yhteydessä ympäristön nuoreen kohdistamiin paineisiin koulumenestyksestä, työllistymisestä ja yleensä elämässä eteenpäin pääsemisestä. Nuoret kokivat riittämättömyyttä ja kyvyttömyyttä täyttää ympäristön odotuksia, mikä aiheutti heissä huonommuuden ja jopa syyllisyyden tunteita.

Smale, Tuson ja Statham (2000, 85 - 86) toteavat, että yksilöllisistä ongelmista tulee sosiaalisia ongelmia silloin, kun ne eivät ole ratkaistavissa yksilön tai hänen sosiaalisen tukiverkostonsa keinoin. Kun joku määrittää ulkopuolisten silmin "ongelmaksi", ollaan kuitenkin usein tekemisissä juuri sellaisen ihmisen kanssa, joka on kaikista voimattomin suhteessa toisiin: lapsi, vanhus tai jollain tavalla ympäristössään muista eroava. Myös Jordan (1996, 5) pohtii yksilöiden haavoittuvuutta silloin, kun heidän henkilökohtaiset ja materiaaliset resurssinsa ovat vähimmillään, erityisesti lapsuuden, vanhuuden, sairauden tai vammaisuuden yhteydessä. Sosiaalisessa syrjäytymisessä on kysymys ryhmään kuulumisesta muodostuvan tuen puutteesta sekä yksilöllisten tarpeiden tyydyttämättömyydestä. Mielestäni sanassa "syrjäytynyt" onkin todella voimakas negatiivinen leima, ja usein syrjäytyvää nuorta lähestytään koulussa "ongelma-oppilaana", "häirikkönä" tai "toivottamana tapauksena". Mutta kenellä on oikeus määritellä toinen ihminen yhteiskunnan ongelmaksi, kun kuitenkin kaikki olemme samanarvoisia? Entä jos yksilö ei olekaan yhteiskunnan ongelma, vaan yhteiskunta yksilön vihollinen?

3.2 Syrjäytymisen ulottuvuudet

Syrjäytymiskeskustelussa on jo aikaisemminkin tullut esille ongelman tarkastelu eri merkitysten kautta. Lehtonen, Heinonen ja Rissanen (1986) lähestyvät syrjäytymisen käsitettä neljästä eri näkökulmasta. *Asiakaskeskeinen sosiaalihuollollinen näkökulma* viittaa vaikeuksissa olevaan ihmisryhmään, esimerkiksi sosiaalihuollon pitkäaikaisasiakkaisiin, jotka ovat erityisen sosiaalihuollollisen avun tarpeessa. *Järjestelmäkeseinen sosiaalihuollollinen näkökulma* puolestaan viittaa sosiaalipoliittisen toimintajärjestelmän ongelmiin, jotka aiheuttavat esimerkiksi väliinpuotoamista. Kun siis edellinen liittyy syrjäytymisen ongelman "asiakkaaseen" tai yksilöön, tämä näkökulma korostaa sosiaalisen toimintajärjestelmän merkitystä. *Syrjäytyminen huono-osaisuutena ja sosiaalisten ongelmien kasautumisena* viittaa erilaisiin huono-osaisuuden muotoihin, kuten köyhyyteen, työttömyyteen, koulutuksen puutteeseen, sosiaaliseen deprivatioon, kulttuuriseen marginalisoitumiseen ja vaikutusmahdollisuuksien puutteeseen. Yksilön näkökulmasta keskeistä on moniongelmaisuus: epäonnistuminen koulussa, perheessä, sosiaalisissa suhteissa, työmarkkinoilla jne. *Syrjäytyminen yhteiskunnallisena prosessina* tarkoittaa yhteiskunnallisten muutosprosessien aiheuttamia kriisejä. Yhteiskunnan rakennemuutokset, kulttuurikriisi, talouselämän kriisit, ideologioiden murrokset, aviokriisit ym. ovat laajoja prosesseja, joiden yhteydessä syrjäytymisestä esiintyy. (Lehtonen ym. 1986, 5 - 10.)

Myös Jyrkämä (1986) lähestyy syrjäytymisen käsitettä eri merkitysten kautta. Syrjäytyminen voi olla koulutuksellista, työmarkkinallista, sosiaalista, vallankäytöllistä tai normatiivista. Käytännössä syrjäytyminen näkyy kaikkien niiden yhteisvaikutuksena. Koulutuksellisessa syrjäytymisessä on kysymys tietojen, taitojen ja valmiuksien vähäisyydestä, joka puolestaan johtaa valikoitumiseen sekä resurssien vähäisyyteen yhä kovenevassa kilpailussa. Sosiaalinen syrjäytyminen tarkoittaa siteettömyyttä, ystävyksettömyyttä sekä sivullisuutta, josta usein seuraa sosiaalisen tuen ja ulkoisen kontrollin heikkeneminen. (Jyrkämä 1986, 40.) Raunio (1995, 101) tuo esille tärkeän eron yhteiskunnallisen ja elämänhallinnan taitoihin liittyvän syrjäytymisen välillä. Ihmiset voivat olla syrjäytyneitä yhteiskunnassa normaalisti vallitsevasta kulutuksesta, sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta. Silti ihmiset eivät

välttämättä ole menettäneet kykyään hallita omaa elämäänsä. Kaikkein pahimmin syrjäytyneitä ovatkin ne vaikeasti ongelmoituneet, jotka eivät enää kykene omaehtoiseen elämänhallintaan.

Syrjäytyminen huono-osaisuutena ja sosiaalisten ongelmien kasautumisena ilmentää syrjäytymistä prosessina, jossa myös koulun rooli lapsen keskeisenä elinympäristönä voi nousta merkittäväksi. Myös haastattelemi opettajat (C, F, G) ymmärsivät syrjäytymisellä ensisijaisesti ongelmien kasautumisesta alkavaa prosessia, joka voi johtaa sekä sosiaaliseen että yhteiskunnalliseen syrjäytymiseen. Kolme muuta syrjäytymisen ulottuvuutta voivat puolestaan seurata lapsuudessa alkanutta syrjäytymiskehitystä, mutta niiden kohdalla ympäröivän yhteiskunnan mekanismit nousevat opettajan ja koulun vaikutusmahdollisuuksien yläpuolelle. Kuula (2000) toteaa, että syrjäytymisen käsitettä on mielekästä tarkastella yhteiskunnallisesta, koulutuksellisesta ja yksilöllisestä näkökulmasta. Koulutuksellisesti peruskouluvaihe on ratkaiseva nuoren elämänkulun suuntaaja. Syrjäytyminen on lopulta yksilöllinen ilmiö, joka aiheuttaa henkilökohtaista ahdinkoa ja monenlaisia huono-osaisuuden muotoja.

Mielestäni syrjäytymisestä puhuttaessa kaikkein vaarallisinta ja tarkoituksettominta on näkökulmien vähyys tai kapea-alaisuus; kaikki edellämainitut määritelmät syrjäytymisestä ovat osittain päällekkäisiä, toisiaan seuraavia ja toisiinsa vaikuttavia. Tässä tutkimuksessa ne tutkittavat (C, D, F), jotka ovat työnsä kautta olleet tekemisessä syrjäytyvien lasten ja nuorten kanssa, ymmärsivät ongelman kaikkein kokonaisvaltaisimmin. Toisaalta myös opiskeluvaiheessa oleva tutkittava (G) pohti käsitteen eri merkityksiä syvällisesti; hänen näkemystensä laaja-alaisuus kumpusikin ehkä enemmän persoonan pohdiskelevuudesta kuin kokemuksesta. Naisten ja miesten vastaukset erosivat toisistaan siinä, että miesten kuvailu oli suoraviivaisempaa ja lyhytsanaisempaa. Naiset toivat myös enemmän esille sosiaalista siteettömyyden ja yksinäisyyden tunnetta lapsen ja nuoren näkökulmasta. Muutama tutkittava (C, F) kertoi, että on oman työnsä kautta eniten tekemisissä juuri sosiaalisen ja koulutuksellisen syrjäytymisen kanssa, johon kouluissa heidän mielestään todella voidaan vaikuttaa. Myös tutkittavien taustat, suuntautuneisuus, elämäkokemukset ja kiinnostuksen kohteet vaikuttivat siihen, kuinka laajasti he kuvailivat syrjäytymisen käsitettä. Koulupsykologi (D) toi

sensa pohjalta esille psykologista ja teoreettista näkökulmaa syrjäytymiseen, filosofiaa harrastava miesopettaja (B) puolestaan pohti syrjäytymisen yhteiskunnallisia ulottuvuuksia, arvojen ja normien ristiriitoja. Ala-asteen erityisopettaja (E) kuvaili niinikään käsitettä omista kokemuksistaan käsin ja aika yleisellä tasolla. Raportin lopussa on liitteenä frekvenssitaulukko tutkittavien näkemyksistä syrjäytymisen merkitysulottuvuuksista (liite 8).

Stakesin ja SPR:n (1999, 13) tekemässä huono-osaisuusselvityksessä SPR:n työntekijöiden eniten kohtaamat ongelmat 16 ongelman listassa vuonna 1997 olivat työttömyys, toimeentulovaikeudet, mielenterveysongelmat, yksinäisyys, ylivelkaantuminen, sosiaalinen syrjäytyminen, uupuminen, näköalattomuus, päihdeongelmat ja avuttomuus. Kaikki nämä kymmenen eniten kohdattua ongelmaa liittyvät selkeästi myös syrjäytymiseen ja ovat asioita, jotka muodostavat helposti ongelmien syy-seurausvyyhdin. Syrjäytyminen on siis osa tämän hetken suomalaista "hyvinvointiyhteiskuntaa". Selvityksen mukaan nimenomaan syrjäytyneiden, köyhien ja sosiaalihuollon asiakkaiden ongelmat ovat esimerkkejä tilanteista, joissa tarpeiden tunnistamisen ja niihin vastaamisen välillä oleva kuilu on aina läsnä. Syrjäytymiskeskustelussa on viime vuosina usein mainittu ryhmiä, joiden arvioidaan olevan syrjäytymisvaarassa - käsitettä siis käytetään edelleen ikään kuin kyse olisi ryhmien tai yksittäisten ihmisten tilanteista riippumatta jostakin yhdestä samanlaisesta syrjäytymisen putkesta. (Stakes ja SPR 1999, 20, 27.)

Syrjäytymistä ei siis tulisi enää yleistää tiettyihin ihmisiin tai ihmisryhmiin, niin kuin joskus aikaisemmin on ehkä tehty, vaan pikemminkin puhua niistä yksilöä kohtaavista ongelmista, jotka ovat tälle ajalle tyypillisiä ja aikaansaavat syrjäytymisen "putkea". Mahdollisia syrjäytyjiä ei voi ennustaa tai rajata - ongelmien kasaantuminen voi kohdata ketä tahansa.

3.3 syrjäytyminen koulussa

Tämän tutkimuksen kannalta keskeisin näkökulma syrjäytymiseen on sen tarkastelu jo lapsuudessa alkavana ongelmien kasaantumisenä sekä sitä kautta etenevänä sosiaalisena ja koulutuksellisenä syrjäytymisenä. Oma käsitykseni syrjäytymisestä korostaa ympäristön - yhteiskunnan, kodin ja koulun- vaikutusta prosessin etenemiseen. Monet nyky-yhteiskunnan uhkat, kuten perheiden sisäiset kriisit ja kasvava eriarvoisuus, voivat yhdessä koulunkäyntiin liittyvien ongelmien kanssa kasvattaa syrjäytymisriskiä tavalla, jossa lapsi itse on voimaton vaikuttamaan tulevaisuutensa suuntaan. Käsitykseni perustuu myös siihen kokemukseen, jonka olen saanut toimiessani vapaaehtoistyöntekijänä nuorten syrjäytymistä vastaan toimivassa nuorisotalossa. Oli helppo huomata, että syrjäytymisvaarassa olevat nuoret ovat yhtä älykkäitä ja kaipaavat kestäviä ihmissuhteita ja onnistumisen elämyksiä samalla lailla kuin kuka tahansa nuori. He eivät ole itse valinneet syrjäytymistä. Ympäristön paineet, kasvatusvastuun hämärtyminen ja lapsuuden ennenaikainen loppuminen ovat tehneet heistä avuttomia elämänsä edessä.

Kuula (2000) on tutkinut syrjäytymisvaarassa olevien nuorten asemaa nimenomaan koulun näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan koulun kulttuurin syvärakenteet, institutionaaliset velvollisuudet ja sosiaaliset vaatimukset tuottavat ongelmia oppimisvaikeuksista ja käyttäytymishäiriöistä kärsiville oppilaille. Suurin syrjäytymisen riski on oppilaille, joiden kulttuuritausta ei yhtene sosialisointien päämäärien kanssa. Tutkimuksessa pohditaan erityispedagogiikan ristiriitaista luonnetta, sillä erityisesti yläasteella erityisopetuksen toimenpiteet johtavat helposti oppilaiden valikoitumiseen ja leimaantumiseen. Tutkimus osoittaa, että koulu ei ole onnistunut kääntämään syrjäytymisriskissä elävien nuorten kehitystä suotuisampaan suuntaan. Tutkimukseen osallistuneista 101 oppilaasta 17 % syrjäytyi. Koulun tulisikin uudistaa erityispedagogiikan käytäntöjä, ja esimerkiksi yhdysopettajan avulla toteuttaa integraation periaatteita erityispedagogiikan toimenpiteissä. Tutkimuksen johtopäätös on, että syrjäytyvät oppilaat tuntuvat olevan koululle suureksi vaivaksi, vaikka he ovat nimenomaan eniten tukea tarvitsevia yksilöitä.

Tässä tutkimuksessa jokainen haastateltava oli sitä mieltä, että syrjäytyminen ongelmana näkyy usein jo ala-asteella ja sen vuoksi kuuluu olennaisena osana opettajuuteen ja opettajan vastuualueeseen:

"..pahoin pelkään, että se tulee liittymään aika paljon, koska musta tuntuu ett jatkuvasti on menossa semmonen yhteiskunnan jakautuminen a- ja b-luokan kansalaisiin ja sitten niitä lapsia jotka kuuluu näitten b-luokan kansalaisten perheisiin tulee kans olemaan yhä enemmän, ett jos on aikuisilla ongelmia nii sitten on lapsilla vielä enemmän...ett kyll mä luulen ett se on sellanen asia, mikä niinku tavallaan tulee vaatimaan multa opettajana sellasta ett mä joudun niinku tosiaan miettimää ett miten mä voisin niinku tukea niitä lapsia ja estää syrjäytymistä"

(G)

Peruskoulun tehtävänä on opetussuunnitelman perusteiden (1994, 11) mukaan edistää oppilaiden kokonaispersoonallisuuden kehittymistä, tukea jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta tarpeellisten valmiuksien saavuttamista sekä luoda edellytykset suotuisalle sosiaaliselle kasvulle ja yhteistyössä toimimiselle ottamalla huomioon oppilaiden yksilölliset erot. Näin ei kuitenkaan käytännössä tapahdu läheskään jokaisen koululaisen kohdalla. Hänninen (1999) toteaaakin, että perinteinen pulpettiopiskelu ei lainkaan sovi osalle nuorista. Myös kotien voimavarat ja keinot nuoren kasvun tukemiseen voivat olla puutteelliset. Tällöin ongelmat kotona ja koulussa voivat Hännisen mukaan kärjistyä niin, että nuorta uhkaa syrjäytyminen. Opiskelumotivaatio rapisee, sosiaaliset suhteet kärsivät, usko omiin mahdollisuuksiin katoaa, ja nuori alkaa suhtautua elämäänsä välinpitämättömästi. (Hänninen 1999, 20.) Virtasen (1996) tutkimus osoittaa, että työttömät nuoret ovat syrjäytymisen selkeä riskiryhmä, eivät vain työttömyyden, vaan myös koulutuksen ja harjoittelun puutteen, sosiaalisten suhteiden vähäisyyden, harrastusten puutteen sekä epävarmuuden tunteiden vuoksi. David (1998, 199 - 200) toteaa, että nyky-yhteiskunnassa korkeakoulutuksen tarkoituksena on tehokkuuden ja tuottavuuden vahvistaminen. Tällöin koulutus omaksuu kaupallisen kilpailun ja teollisen tuottamisen syrjäyttäviä mekanismeja.

Alhon, Laaksosen ja Luotoniemen (2000) mukaan nuorten syrjäytyminen voi esiintyä kolmella tavalla. Ensimmäisessä niistä nuori yksinkertaisesti erotetaan koulusta tai työpaikasta, sillä hän ei täytä joitakin käyttäytymis- tai ammattitaitovaatimuksia. Toinen syrjäytymisen muoto perustuu estoon; nuori ei syystä tai toisesta onnistu pääsemään työhön tai haluamaansa koulutukseen. Kolmas syrjäytymisen muoto on itse tehty valinta ja siihen perustuva syrjään jääminen. Nuori tekee elämäntavan valinnan usein turhautuneena tai vailla tulevaisuuden perspektiiviä. (Alho, Laaksonen ja Luotoniemi 2000.) Tässä kolmen näkökulman määrittelyssä korostuu juuri koulutuksellisen jatkumon säilyttämisen merkitys syrjäytymisen ehkäisyssä. Koulun tehtävä olisikin myös pohtia sitä, millä tavoin se voisi sisällyttää toimintakulttuuriinsa ja arvomaailmaansa nimenomaan tulevaisuuden näköalojen luomista kasvavien lasten ja nuorten elämään.

Syrjäytyminen on ongelmana noussut näkyville suomalaisessa nyky-yhteiskunnassa lasten ja nuorten lisääntyvinä ongelmina, huumeiden käyttönä ja yhä raaempina väkivaltaisuuksina. Mediassa puhutaan ala-asteikäisten itsemurhista, väkivaltaisista teoista kesken koulupäivää ja - viimeksi - "kuoliaaksi kiusatuista". Lehtien otsikot järkyttävät: mitä on jäljellä hyvinvointiyhteiskunnasta silloin, kun sen tulevaisuus lepää henkisesti raskautettujen ja kärsivien lasten harteilla? Myös uuden vuosituhannen ensimmäisissä presidentinvaaleissa yhteiskuntamme lasten ja nuorten ongelmat ovat nousseet keskeisiksi keskustelunaiheiksi. Siksi tämän tutkimuksen taustana voidaankin pitää koko ympäröivää yhteiskuntaa ja sen sisällä olevaa lasten ja nuorten rankkaa henkistä pahoinvointia. Sekä ihmisenä että opettajana näen syrjäytymisen olevan osa tämän hetken todellisuutta. Olen myös itse tähänastisissa opettajakokemuksissani kohdannut ongelman esimerkiksi lasten erilaisina sopeutumis- ja oppimisvaikeuksina. Syrjäytymisen ehkäisyssä keskeistä on ongelmien aikainen tunnistaminen. Tätä korostivat myös haastatellut (A, C, F):

"..ongelmat kasaantuu, ja ne voi ihan lähtee juontaan sieltä oppimisvaikeuksista, ja monesti on joku luki- tai muu vaikeus koulussa, ja nää vaikeudet ois hyvä kartottaa, koska ne on helposti tunnistettavissa, jo ala-asteella, ja jopa sieltä neljävuotiaasta ylöspäin" (C)

Aihe on ajankohtaisuudessaan polttava, eikä syrjäytymistä ole nimenomaan lapsuudessa alkavana prosessina paljon tutkittu. Syrjäytymistä käsitteleviä tutkimuksia voidaankin kritisoida siitä, että ne ovat käsitelleet ilmiötä jo sen edettyä prosessin loppuvaiheeseen, syrjäytymiseen esimerkiksi työttömyytenä, mielenterveyshäiriönä tai rikollisuutena. Kuitenkin samoissa tutkimuksissa on todettu, että syrjäytymiskehitys alkaa usein jo lapsuudessa. Ennalta ehkäisevän työn tärkeydestä siis ollaan tietoisia, mutta aihetta ei ole riittävästi pohdittu käytännön tasolla. Syrjäytymisen tutkimuksen painopistettä olisi hyvä siirtää nimenomaan lapsuuden ja varhaisnuoruuden tarkasteluun. Tutkijana koen olevani mielenkiintoisen haasteen edessä - polun mutkat ovat vielä tuntemattomat, mutta yksi tavoite nousee muita tärkeämmäksi: toivon löytäväni enemmän ja kirkkaampia auringonsäteitä varjoon jääneiden lasten ylle. Opettajana en voi pelastaa ketään, mutta voin kuitenkin vaikuttaa siihen, kuinka valoisan kasvualustan tarjoan luokkani oppilaille.

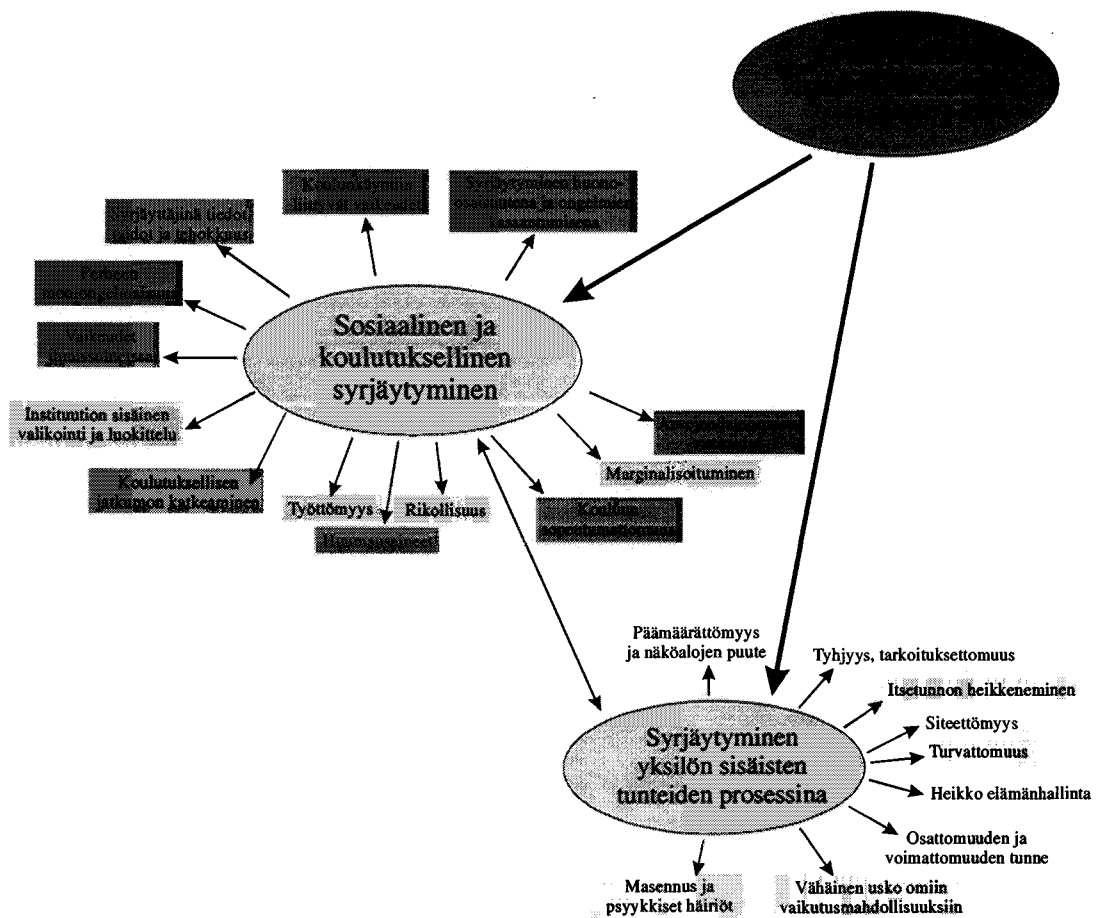
3.4 Syrjäytymisen merkitysulottuvuudet tässä tutkimuksessa

Kuvion 4 tarkoituksena on havainnollistaa syrjäytymisen keskeisimpiä merkitysulottuvuuksia tässä tutkimuksessa. Kuvion perustana toimii ensisijaisesti tutkimukseni haastatteluaineisto, sillä tutkittavat ovat työnsä puolesta yhteydessä syrjäytymisen ilmiöön nimenomaan koulun sisällä. Kuviota tukee kuitenkin myös teoriaan perehtyminen. Kaikkein tummimpien taustojen maininnat esiintyivät eniten tutkittavien ajattelussa, kaikkein vaaleimmat vähiten; muut tummuusasteet vastaavasti mainintojen esiintymistiheyden mukaan. Syrjäytymiskehitys on usein prosessiluonteinen ongelmien kasaantumisesta seuraava kierre, jonka edetessä yksilöä uhkaa koulutuksellisen syrjäytymisen myötä yhteiskunnallinen syrjäytyminen - taloudellinen, poliittinen ja kulttuurinen osattomuus, yhteiskunnan ulkopuolelle marginaali-asemaan ajautuminen. Kun lasten ja nuorten syrjäytymistä tarkastellaan koulun näkökulmasta, nousee keskeiseksi nimenomaan sosiaalinen ja koulutuksellinen syrjäytyminen, joihin kouluissa voidaan myös eniten vaikuttaa. Tutkittavat määrittelivätkin syrjäytymistä nimenomaan koulun lähtökohdista käsin ja toivat esille siihen liittyvän sosiaalisen ajautumisen ulos koulu-yhteisöstä sekä monia koulunkäyntiin liittyviä vaikeuksia.

Sosiaalisen ja koulutuksellisen syrjäytymisen taustatekijöinä voi olla perheen moniongelmaisuus ja huono-osaisuus sekä niistä seuraava ongelmien kasaantuminen. Perhe nousi esille jokaisessa haastattelussa keskeisenä riski- tai suojatekijänä syrjäytymiskehityksessä. Koulutuksellinen syrjäytyminen ilmenee ennen kaikkea koulun ja yksilön välisen suhteen ristiriidoissa: arvojen, normien ja kulttuurien yhteentörmäyksissä. Myös oppimisvaikeudet sekä liian suuret vaatimukset aiheuttavat kouluun sopeutumattomuutta. Tutkittavat opettajat olivat omassa työssään huomanneet oppilaan ja koulun maailman väliset ristiriidat, jotka liittyvät koko koulun toimintakulttuuriin sekä opetus suunnitelmien sisältöihin. Koulutuksellinen syrjäytyminen tapahtuu usein samanaikaisesti sosiaalisen syrjäytymisen kanssa, jolloin vaikeudet ihmissuhteissa aikaansaavat ulkopuolisuutta, yksinäisyyttä ja ryhmästä syrjäytymistä. Sosiaalinen syrjäytyminen kaverittomuutena oli erityisesti naispuolisten haastateltavien huolenaihe. Koulutuksellinen syrjäytyminen johtaa pahimmillaan tietojen, taitojen ja motivaation puutteen vuoksi koulutuksellisen jatkumon katkeamiseen, jolloin yksilöä uhkaa työttömyys. Tutkittavat näkivät syrjäytymisen nimenomaan jatkumona, jossa suuri merkitys on syrjäytyvän lapsen tai nuoren pysymisellä koulussa keinolla millä hyvänsä. Koulutuksen puutteen seurauksena prosessi etenee usein rikollisuuden ja huumausaineiden pariin ja siten yksilön marginalisoitumiseen. Tutkittavat totesivatkin syrjäytymisen yhteiskunnallisen ulottuvuuden ja syrjäytyneen osattomuuden yhteisestä hyvästä sekä itseä tyydyttävästä elämästä.

Syrjäytymisessä ei kuitenkaan ole kysymys vain ulkoisten tapahtumien ketjusta. Itse asiassa nimenomaan yksilön sisäisillä kokemuksilla on suuri merkitys siihen, saadaan-ko syrjäytymiskehitys katkaistuksi. Ulkoiset vaikeudet ovat vielä silloin voitettavissa, jos yksilö itse uskoo omiin mahdollisuuksiinsa, löytää uusia näköaloja hankalissakin tilanteissa ja kykenee näkemään elämänsä tarkoituksen. Siksi lasten ja nuorten syrjäytymisessä on erittäin tärkeää kiinnittää huomiota yksilön sisäisiin prosesseihin. Osattomuuden, voimattomuuden ja ulkopuolisuuden tunne yhdessä heikentyneen itsetunnon ja elämänhallinnallisten taitojen kanssa sinetöivät nuoren kohtalon ulkoisia tekijöitä voimakkaammin. Tyhjiys, turvattomuus ja siteettömyys aiheuttavat henkistä pahoinvointia ja passivoitumista oman elämän suhteen. Siksi myös syrjäytymisriskissä oleva lapsi tai nuori tarvitsee opettajalta paljon muutakin kuin koulumenestykseen, poissa-

oloihin ja sosiaalisiin ongelmiin tuijottamista - kysymys on usein oirehtimisesta, jonka syyt löytyvät sisäisestä pahasta olostä. Kuitenkin vain muutamassa (B, F, G) haastattelussa tuli esille syrjäytyminen yksilön sisäisenä tunnekehityksenä ja elämähallintatöjen heikkenemisenä. Syrjäytymisestä käytävissä keskusteluissa tulisikin mielestäni yhä enemmän kiinnittää huomiota myös siihen, mitä sana tarkoittaa henkisellä tasolla - mitä on subjektiivisesti koettu syrjäytyminen, ja miten voimakkaasti yksilön sisäiset tekijät ohjaavat syrjäytymiskehitystä. Syrjäytymistä aiheuttavia ulkoisia riskitekijöitä on helppo nimetä, mutta viime kädessä kaikkein merkityksellisintä saattaa kuitenkin olla ympäristön osoittama henkinen tuki ja sitä kautta terveen itsetunnon kehittyminen. Ulkoiset voimavarat ja suojatekijät syrjäytymiskehityksen katkaisemisessa eivät siis tarkoita vain auttavien toimenpiteiden suorittamista, vaan myös yksilön sisäisten voimavarojen kehityksen tukemista hyväksyvällä kohtaamisella, positiivisella palautteella, kannustuksella, henkisellä tuella ja rakkaudella. Kenenkään lapsen tai nuoren ei tarvitse olla ulkoisten olosuhteidensa uhri tai syrjäytymiskehitykseen tuomittu; sisältä löytyvät selviytymisen elementit kantavat yli vaikeuksien, jos myös ympäristö tiedostaa niiden olemassaolon, ja tukee yksilön henkistä kasvua.



KUVIO 4. Syrjäytymisen käsitteen keskeisimmät merkitysulottuvuudet tässä tutkimuksessa

4 MIKSI AURINKO EI PAISTA KAIKILLE? - SYRJÄYTYMISEN TAUSTA-TEKIJÖITÄ

Syrjäytymistä on tarkoituksenmukaista tarkastella monen tekijän yhteisvaikutuksesta alkavana prosessina, joka tarkoittaa usein yksilön ongelmien ongelmien kasaantumista. Tämän luvun alalukujen otsikot ovat muotoutuneet proseminaaritutkielmani sekä tämän tutkimuksen aineistojen vuoropuhelusta. Koska teoria ja empiria nivoutuvat raportissani yhteen, olen lihavoanut aineistosta nousseet ajatukset luettavuuden helpottamiseksi.

Järventie (1999, 123) on tutkimuksessaan ala-asteen oppilaiden syrjäytymisestä todennut, että korkean syrjäytymisriskin ryhmässä ongelmien kasautuminen näkyi selkeästi ja lapset kärsivät sekä perushoivan puutteellisuudesta että masennuksesta. Tulos

osoittaa interventtioiden ja erilaisten ehkäisevien toimenpiteiden tarpeen. Kuulan (2000, 140) tutkimuksessa syrjäytyvistä nuorista haasteelliset ja syrjäytymisvaarassa olevat oppilaat luokiteltiin oppimisvaikeuksista kärsiviksi, luki-häiriöisiksi, käyttäytymishäiriöisiksi sekä moniongelmaisiksi. Takalan (1992) tutkimuksen mukaan syrjäytyminen alkaa usein vaikeuksina kotona, koulussa tai sosiaalisessa toimintaympäristössä ja etenee koulun keskeyttämiseen tai alisuorittamiseen ("kouluallergiaan"). Seuraavassa syrjäytymisprosessin vaiheessa nuori ajautuu huonoon työmarkkina-asemaan, mikä voi puolestaan johtaa täydelliseen syrjäytymiseen, sosiaaliavustuksilla elämiseen, kriminalisoitumiseen ja alkoholisoitumiseen. Prosessin viimeisessä vaiheessa yksilö laitostuu tai hänet eristetään muusta yhteiskunnasta. (Takala 1992, 38.) Luonnollisesti syrjäytymisprosessin eteneminen ei välttämättä noudata aina edellä mainittua "kaavaa" - Takalan näkemys syrjäytymisestä ongelmien kasautumisen kierteenä on mielestäni nähtävä eräänlaisena pahimpana mahdollisena tapahtumakulkuna, joka voi tiettyjen yksilöiden kohdalla kokonaisuudessaan toteutua ilman väliintulevia "pelastajia" (ympäristön tuki, yksilön oma elämänhallinta). Virtasen (1996) mukaan koulun tulisi kantaa suurempaa vastuuta riskiryhmiin kuuluvien nuorten elämänkuluista. Erityisesti pohjoismaalaisten nuorten keskuudessa nimenomaan pessimistinen suhtautuminen tulevaisuuteen, työttömyys, kasvavat rikollisuusluvut sekä huumeiden käyttö ovat lisääntyviä ongelmia. (Virtanen 1996, 54, 71.)

Korhonen ja Niemelä (1998) ovat tutkimuksessaan selvittäneet väestön hyvinvointia, osallisuutta ja syrjäytymistä sekä elämänhallintaa Suomussalmella. Sekä miehet että naiset ovat tutkimuksen mukaan kokeneet paljon kielteisiä tekijöitä elämässään, varsinkin sosiaalisten suhteiden, toimeentulon, työssä jaksamisen ja terveyden osaluilla. Nuorimpien ikäryhmien sosiaaliset suhteet hakevat vielä uomiaan, työuraa ei ole vielä paljolti takana eivätkä rahat tahdo riittää työn puutteessa. (Korhonen ja Niemelä 1998.) Tutkimus kuvastaa hyvin suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan heikkouksia nimenomaan ihmisten arkipäivässä - syrjäytyminen sanana kuulostaa dramaattiselta, mutta silti moni ihminen kamppailee päivittäin taloudellisten ongelmien, työelämän paineiden, fyysisen ja psyykkisen terveyden sekä ihmishuhdevaikeuksien kanssa.

4.1 Perheen merkitys syrjäytymisen taustatekijänä

Lasten ja nuorten elämän aseman tutkiminen nykyaikana, kun maailma tuottaa koko ajan uudenlaisia elämänmuotoja, edellyttää perheen ja vanhemmuuden aiempaa tarkempaa tutkimista (Hirsjärvi ja Laurinen 1998, 14). Myös syrjäytymisen ehkäisy liittyy kiinteästi perheiden hyvinvointiin ja mahdollisuuksiin tukea lasten ja nuorten kasvua. Tässä työssä haluan sivuta aihetta sen tärkeyden vuoksi. Yhä todennäköisemmin myös tulevaisuuden opettajat joutuvat työssään kamppailemaan kotien ongelmien parissa ja siten pohtimaan rooliaan kasvatusvastuun jakamisessa. Geldard ja Geldard (1999, 11, 16 - 17) toteavat, että perhe on lapsuudessa tärkein emotionaalisen, älyllisen ja fyysisen ympäristön tarjoaja. Antikaisen (1998, 148) mukaan perhe on yleensä yksilön elämässä ensimmäinen hänen suhdettaan yhteiskuntaan välittävä instituutio.

Tutkimuksissa on selvitetty perheen ja yksilön roolia syrjäytymiskehityksessä. Rönkä (1996) toteaa, että sekä perhe että yksilö voivat itse toimia joko mahdollisena riski- tai suojaitekijänä syrjäytymiskehityksessä. Prosessille tyypillisen ongelmien kasautumisen taustalla on usein perheen moniongelmaisuus, esimerkiksi työttömyys, alkoholiongelmat, mielenterveyden ongelmat, köyhyys ja perheen rikkonaisuus. Perheen ongelmat vaikuttavat lähinnä erilaisten välittävien tekijöiden kautta, joita ovat esimerkiksi epäsuotuisa kasvatustyyli ja vanhemman masentuneisuus. Vähitellen lapsen kiintymyssuhteet vanhempiin häiriintyvät ja hän kohtaa itsehallinnan ongelmia. Monesti tilanne voi myös ajaa nuoren irrottautumaan perheestään toveripiiriin liian varhain. Perheen vaikutus lapsen syrjäytymiskehitykseen näkyy myös siinä, että lapsi oppii jatkuvasti perheensä arvoja, asenteita ja selviytymiskeinoja. Jos esimerkiksi lapsen perheessä ja lähiympäristössä suurin osa aikuisista on työttömiä, ei lapsikaan kasva työhön vaan työttömyyteen. (Rönkä 1996.)

Proseminaaritutkielmassani perhetaustan merkitys tuli selvästi esille jokaisen haastattelemani nuoren kohdalla. Antti oli asunut äitinsä kanssa kahdestaan, mutta viettänyt paljon aikaa yksin kotona tietokoneen parissa puuhaillen. Samu oli asunut ala-asteella isovanhempiensa luona, joiden kasvatusta hän kuvaili tiukaksi ja ankaraksi. Tero oli asunut molempien vanhempiensa kanssa, mutta kotona oli ollut monenlaisia ongelmia,

ja Teron isä oli useasti pahoinpidellyt poikaansa. Lauran vanhemmat erosivat hänen ollessaan viidennellä luokalla, mistä eteenpäin Laura on asunut äitinsä kanssa.

Myös tutkittavien haastatteluissa perheen merkitys syrjäytymiskehityksessä nousi keskeiseksi. Opettajien (A, B, C, D, F) omien kokemusten mukaan **lasten ja nuorten syrjäytymisen taustalla näkyy voimakkaasti perheen ja muiden taustatekijöiden vaikutus**. Jokainen haastateltavista näki **kodin ja koulun tärkeimpinä vaikuttavina instituutioina lapsen tasapainoisen kehityksen kannalta**. Muutama haastateltava (B, C, D, F) nosti kodin merkityksestä puhuttaessa esille **alkoholismia, lääkkeiden väärinkäytön sekä mielenterveysongelmat**, joiden takia vanhemmat ovat itse niin solmussa, etteivät jaksaa auttaa lastaan. Haastateltavien välillä löytyi eroja lähinnä siinä, kuinka empaattisesti he suhtautuivat vanhempien vaikeuksiin kantaa kasvatusvastuutaan. Miespuoliset haastateltavat (A, B, C) sekä koulupsykologi (D) esittivät koteja kohtaan kaikkein voimakkainta kritiikkiä. Joskus **vanhemmilta puuttuva aikuisuus** särkee lapsen perusturvallisuutta niin voimakkaasti, että koulun rooli turvallisten aikuissuhteiden tarjoajana kasvaa entisestään:

"No kyllähän kodin pitäis antaa se perusturva, jos se sen pystyy antaan niin sillohan se on pitkällä, mutta näissä tapauksissa kun puhutaan syrjäytymisestä niin siitä se klikkaa; siellä ei oo sitä perusturvallisuutta koskaan syntynyt, ja silloin kyllähän koulu voi sitten pyrkiä luomaan järjestystä...pitää olla tällaisia ulkosia aikuisia, ja kun se kodilta puuttuu niin silloin se on kyllä käytännössä ainoastaan se koulu" (B)

Takala (1992) toteaa, että lapsen lähiyhteisön murentuessa seurauksena ovat sosiaalisen tuen ja kontrollin heikkeneminen, vähäiset mahdollisuudet itseä koskeviin ratkaisuihin sekä itseleimaamis- ja identiteetti-ongelmat. Jos tämä on rasitteena jo pienellä koulutalokkaalla, on syrjäytymiskehitys alkanut ennen kouluikää. (Takala 1992, 166.) Opettaja voi siis kohdata jo ensimmäisen vuoden oppilaissa yksilön, jonka syrjäytymiskehitys on lähtenyt liikkeelle. Kallisarvoista ammattitaitoa olisikin silloin vaikeuksien tiedostaminen ja lapsen taustatekijöiden selvittäminen. **Kodin kasvatuskäytäntöihin liittyvä turvattomuuden tunne** nousi esille myös tutkittavien haastatteluissa:

"..niinku sen kodin kasvatukseen liittyvät asiat, että jos siellä on kaiken maailman ristiriitoja ja riittaisuuksia ja laps on semmonen heittopussi tavallaan vanhempien välillä, jos siellä on avioeroo ja sitte jos ei oo aikaa lapselle, tai jos lapselle ei aseteta rajoja, se saa mennä, tulla, tuntee olonsa turvattomaksi, kaikki tällaset, nii silloin se on sieltä kodista ja vanhemmista ja perheestä lähtösin" (F)

Röngän mukaan suojatekijöinä moniongelmaisten perheiden lasten syrjäytymiskehityksessä saattavat toimia muut turvalliset aikuissuhteet (Rönkä 1996). Opettaja edustaa lapselle aikuista, jonka hän kohtaa päivittäin, jonka kanssa tehdään viikoittain samoja asioita samojen sääntöjen mukaan. Opettaja ei jää yllättäen koulusta pois, katoa kesken tunnin, pelästytä olemalla aggressiivinen, humaltunut tai väkivaltainen. On helppo ymmärtää opettajan, tutun aikuisen ihmisen, merkitys niin pienen lapsen kuin murrosikäisenkin koululaisen elämässä. Tutkittavat olivat yksimielisiä siitä, että **opettaja voi olla lapselle tärkeä, turvallinen aikuinen, ja ehkäistä siten syrjäytymiskehitystä:**

"kyllä jotenkin tuntuu, että ne joissa nää syrjäytymisen merkit näkyy jo ala-asteella niin kyllä niissä hirveen iso merkitys sillä kotitaustalla on, ett en sano että koulu olis mitenkään sinällään hyvä, mutta kyllä on niitä lapsia joitten kohalla tulee mieleen, että onneks on koulu, että koulu niille sitte tavallaan edustaa sitä paikkaa, mikä on jatkuvasti, säännöllisesti, se toimii, se alkaa tiettyyn aikaan ja loppuu tiettyyn aikaan, siellä on tietyt pelisäännöt ja sopimukset minkä mukaan toimitaan ja joissa on jatkuvasti aikuisia läsnä ja jossa voi aina kysyä, jos on jotain mielellä - voi olla myös koteja, joissa ei tämmösiä oo ollenkaan" (D)

Alkoholistiperheissä lapset helposti unohdetaan ja he joutuvat ottamaan liikaa vastuuta perheestä. Alkoholismi aiheuttaa taloudellista ahdinkoa, sosiaalista eristäytymistä ja psykologista turvattomuutta, jotka puolestaan heijastuvat lapsen kasvuun ja kehitykseen haitallisina vaikutuksina. (Kajava 1996, 20 - 21.) Geldard ja Geldard (1999, 28) toteavat, että alkoholistivanhemmilla on taipumusta emotionaaliseen irrottautumiseen lapsistaan, eivätkä he juomisen vuoksi ole lasten "saatavilla" ja turvana. Tämän tutkimuksen opettajat (B, C, D, E, F, G) olivatkin huolissaan nimenomaan siitä, että aikui-

suus on monissa perheissä kadoksissa eikä lapselle ole riittävästi aikaa. Paitsi alkoholi-ongelmat, myös nyky-yhteiskunnan kiireinen elämäntyyli ja kasvavat vaatimukset verottavat vanhemmuutta:

"Vanhempien ja aikuisten aikaa on aivan liian vähän, työelämä on helvetin kiireistä, pitkiä päiviä tehdään ja väsyneinä tullaan..ja sitten se, että laps ei saa olla lapsi, vaaditaan aivan liian paljon lasta olemaan jotain muuta kuin mitä se on, leikkivä olento..lapsen elämä on leikkiä ja se unohdetaan" (B)

OECD:n (1998) julkaisussa todetaan liian monen nykynuoren saavan vain vähän sitä emotionaalista tukea ja välittämistä, jota vakaat perheet ja muut aikuisryhmät voivat tarjota. Pahimmillaan heikko perheen ja yhteiskunnan tuki johtaa huonoon työllistymiseen sekä tulevaisuuden näköalojen heikkenemiseen. Nämä piirteet lisäävät jatkuvasti koulun ja opettajien taakkaa ja vastuuta yhä vaikenevien tilanteiden selvittelyssä. Mielestäni on järkyttävää huomata se, että lapset ja nuoret todella kärsivät perushoivan ja -turvan, rakkauden ja huolenpidon puutteesta - yksi ihmisyyden perustavanlaatuisimmista selviytymisen elementeistä on menettämässä voimaansa. Mikä muu voisi toimia hyvinvointiyhteiskunnan kivijalkana kuin perhe ja sen sisäinen vahvuus? Aikuisen rakkautta ja hyväksyntää osoittamalla opettaja voi ehkä edes hieman lisätä pienten siipien kantovoimaa. Yksi haastateltavista kuvasi osuvasti sitä, kuinka lapsi liian usein jää yksin vaille turvallista ja rauhallista kasvuympäristöä sekä mukana kasvavia vanhempia:

"kyllä se on tää työelämä, täytyy sanoa näin, eli kun lapsen maailma on niin paljon monimutkasempi nyt kun aikasemmin nimenomaan siinä, että missään ei ole rauhaa kasvaa, niin pitäis olla ihan tämmönen fyysinen rauha kasvulle, se tarkoittaa sitä, että on olemassa yksi rauhallinen paikka, jota lapsi voi sano kodikseen ja on myöskin rauhassa mukana kasvavat vanhemmat" (E)

Syrjäytymisen ehkäisyssä lapsen näkökulman ymmärtäminen on ensiarvoisen tärkeää. Lapsen elämän tulisi olla kasvatuksellisissa keskusteluissa keskeisin kiinnostuksen kohde - samalla kasvatustieteellinen tutkimus vaatii mielestäni yhä enemmän lasten ja

nuorten oman äänen esilletuloa siitä, mitkä ovat heidän tunteensa, toiveensa ja pelkonsa tässä yhteiskunnassa.

4.2 Syrjäytymisvaarassa olevan oppilaan oirehtiminen

Kutnickin (1990) mukaan koulun aloittaminen merkitsee lapselle siirtymää pois tutusta, kodin egoa vahvistavasta ilmapiiristä institutionaaliseen kontekstiin, jossa muodolliset ja byrokraattiset säännöt saavat korostuneen merkityksen. (Kutnick 1990, 58.) Koulun aloittaminen saattaa olla lapselle henkisesti rankka kokemus, joka jo sinällään voi luoda pohjaa alkavalle syrjäytymiskehitykselle. Riski tähän on suurin silloin, kun lapsen kehitystä uhkaavat samanaikaisesti muutkin tekijät. Jurvanen (1998) pohtii gradussaan sosio-emotionaalisesti ongelmallisina pidettyjen lasten asemaa koulun kynnyksellä. Koulu saattaa joissain tapauksissa edistää sosioemotionaalisten ongelmien kehittymistä esim. epäonnistuessaan oppilaiden kohtaamisessa yksilöinä. Lapsen persoonallisuuden ja psyykkisen terveyden kehitykselle on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää, että suhde kouluun muotoutuu heti alussa myönteiseksi. (Jurvanen 1998, 45 - 60.)

Proseminaaritutkielmani haastateltujen nuorten koulunkäyntiin liittyvät ongelmat olivat jokaisen kohdalla alkaneet jo ala-asteen ensimmäisillä luokilla. Samun, Teron ja Antin huonoihin koulukokemuksiin liittyi yhdistävänä tekijänä oppimisvaikeudet ja toistuvista epäonnistumisen kokemuksista aiheutunut huonommuuden tunne. Samu kertoi koulussa pitäneensä vain matematiikasta, sillä se oli ainoa aine, jossa hän tunsikin olevansa hyvä. Terolle ja Antille mieluisa oppiaine oli ollut liikunta, jonka tunneilla pojat olivat myös kokeneet ainoat onnistumisen elämykset. Lauran huonoon kouluviihtyvyyteen oli vaikuttanut oppimisvaikeudet matematiikassa, sekä toistuvat turhautumisen ja epäonnistumisen tunteet. Koulun todellisuuden ja Lauran oman sisäisen maailman välinen ristiriita sekä koulun vastaamattomuus Lauran tarpeisiin tuli ilmi ennen kaikkea rajojen asettamisen ja aidon kiinnostuksen puutteena. Teroa puolestaan voisi kuvailla kouluallergikoksi, joka ei ole sisäisesti motivoitunut koulunkäynnin edellyttämiin rutiineihin, sääntöihin, teoreettisuuteen ja passiivisuuteen. Antti puolestaan kärsi koulussa hiljaisen ja syrjäänvetäytyvän oppilaan roolista, jolle ei annettu mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen.

Tässä tutkimuksessa jokaisessa haastattelussa tuli esille **lasten yksilöllisyyden ja sosio-emotionaalisten ongelmien asettamat haasteet** opetukselle. Muutama tutkittava (C, D, F) totesi työssään huomanneen sen, että **syрjäytymiseen liittyvät oppimisvaikeudet helposti kasaantuvat sosiaalisiksi käyttäytymisen ongelmiksi**. Samalla toistuvat epäonnistumisen ja turhautumisen kokemukset heikentävät lapsen itsetuntoa ja lisäävät syrjäytymisen riskiä entisestään:

"ne signaalit, esimerkiksi se vitosrivi on hyvin tyypillinen, lykätään oppilasta luokalta toiselle tutkimatta hänen ongelmiaan ja aika usein näkee, että siihen syrjäytymisen vaaraan liittyy jonkin näköset oppimisvaikeudet ja joskus jos niitä ei tajuta tai osata hoitaa, niin nää oppimisvaikeudet helposti kasaantuu sosiaalisiks käyttäytymisen ongelmiks, hakeudutaan tiettyyn seuraan, ja sitten se vertaisryhmä on suunnilleen samanlainen, heillä on oma normistonsa johon usein liittyy semmonen sosiaalinen epäjärjestys, se lähtee liikkeelle semmosena lintsaamisena, alkoholi, muu pakeneminen todellisuudesta, autovarkaudet..ongelmat kasaantuu, ja ne voi ihan lähtee juontaan sieltä oppimisvaikeuksista" (C)

"ku erityisopettajana joutuu niinku puhe- ja lukihäiriöihin paneutumaan niin kyllä mun mielestä jos niitäkään ei korjata eikä niihin kiinnitetä huomiota niin sek in voi olla jo ihan yksittäinen syy syrjäytymiselle, ja sitte siihen kietoutuu tavallaan niinku muita oppimisvaikeuksia, siitä tulee semmonen klöntti tavallaan, ja se taas vaikuttaa sen oppilaan itsetuntoon ja sen itsetunnon kautta vaikuttaa myöskin siihen syrjäytymiseen" (F)

Kaikki tutkittavat totesivat, että nimenomaan **poissaolojen lisääntyminen ja arvosanojen heikkeneminen ovat ensimmäisiä ja myös helpoimmin tunnistettavissa olevia syrjäytymiskehityksen merkkejä:**

"koulusta syrjäytyminen näkyy siinä, että ei tulla paikalle, tai jos tullaan, niin sillä opetuksella ei oikeestaan oo mitään merkitystä että se on sellasta pakkopullaa ja se näkyy sitten siinä, että yleensä siihen tulee sen koulun tilalle joku muu toiminta" (B)

"se vois näkyä sillä tavalla, että jää niinku koulusta pikkuhiljaa pois tai jostakin aineesta ensinnä, ja jää jälkeen, ei saa kursseja suoritettua ja sitten vähitellen tulee se semmonen pinnaaminen ja jää niinku kokonaan pois koulusta, että se on se kaava minkä mukaan se menee" (F)

Jokainen proseminaaritutkielmani haastateltu nuori oli aloittanut toistuvan lintsaimisen yläasteella, sillä koulunkäynti ei ollut kiinnostavaa, eikä siellä ollut hyvä olla. Samun mukaan koulunkäynti tuntui turhalta ajantuhlaukselta, minkä vuoksi mielekkäämpää oli oleilla kahviloissa ja kauppakeskuksissa, tai juoda kaljaa rannalla. Tässä tutkimuksessa tutkittavat korostivat välittömän ja konkreettisen puuttumisen merkitystä oppilaan poissaoloihin. Yksinkertaisena keinona tähän mainittiin (C) poissaolojen huolellinen kirjaaminen päiväkirjaan ja tarvittaessa yhteydenpito koteihin. Lintsaimisen katsottiin olevan yhä kasvava ongelma kouluissa (C, D, F), ja se on koko ajan myös siirtynyt yhä aikaisempaan vaiheeseen. Syrjäytymisen ehkäisyn kannalta yksi tutkittavista (C) korosti sitä, että **lapsi tai nuori saadaan pysymään koulussa keinolla millä hyvänsä - keinoina seuraaminen, konkreettinen puuttuminen ja yhteydenpito koteihin.**

Koulumaailman todellisuudessa tuntuu todellakin piilevän sekä mahdollisuudet hyvin kouluun sopeutuvan lapsen itsetunnon vahvistamiseen että huonosti kouluun sopeutuvan lapsen jopa raakaan tuomitsemiseen. Koulu on toisille onnellisten ja vahvistavien elämysten paikka, toisille taas aivan päinvastaisia kokemuksia tarjoava ympäristö. Yhden opettajan haastattelussa tuli kuitenkin ilmi, että kouluun sopeutumattomuuden taustalla piilee aina asioita, joihin voidaan vaikuttaa ja joiden hoitamisen kautta koulunkäynti alkaa sujua uudella tavalla:

"se on mielenkiintoista, että aika moni niistä oppilaista, jotka on lintsannu, niin viettää paljon aikaansa täällä koulussa, että kyllä ne niinku tänne kouluun sopeutuu eri tavalla kun sitte tunneilla tai opetustilanteessa..ja kyllähän varmaan sitte jos miettii, niin semmonen jämpti puuttuminen niihin sopeutumattomuuden oireisiin, eli ekaks koulun keinot marssijärjestyksessä ja jos ei auta niin käännyttään sitte sairaanhoidon ja sosiaalihuollon puoleen" (C)

Syrjäytymisen ehkäisyn kannalta erittäin merkittävää on koulutuksellisen jatkumon aikaansaaminen ja koulunkäynnin keskeytymisen estäminen. Pietarinen (1999) toteaa, että koulun oppimisympäristössä on aina eri tavoin muutoksiin sopeutuvia oppilaita ja peruskoulun ylemmillä luokilla heidän kouluun sopeutumisensa ei välttämättä ole pysyvää. (Pietarinen 1999, 1, 25.) Yläasteelle siirtymisen riskejä on pohtinut myös Shaffer (2000, 424 - 425), jonka mukaan yläasteelle siirtymiseen liittyy usein sekä opiskelumotivaation että - tulosten heikkeneminen ja itsetunnon aleneminen. Haitalliset muutokset voivat johtua opiskeluympäristön byrokratiasta tai heikosta soveltuvuudesta nuoren tarpeisiin. Varmasti on siis myös tilanteita, joissa oppilaan kouluun sopeutumattomuutta voidaan pohtia opettajan persoonallisuuden ja sen tavan valossa, jolla hän kohtaa oppilaansa. Kaikkonen (1999) on tutkimuksessaan todennut, että erityisesti yläasteen oppilaista vain osa jaksaa motivoitua ulkoisten tekijöiden ohjaamana, joten opettajan hyvyys tai huonous korostuu entisestään. Hyvän opettajan ominaisuuksista oppilaiden vastauksissa korostui ohjaamiskyky ja inhimillisyys. Oppilaat toivoivat opettajalta kohdatuksi tulemista, turvallista ja ymmärtävää aikuisen ihmisen suhtautumista. (Kaikkonen 1999, 87 - 88.) Omassa proseminaaritutkielmassani nuoret kuvasivat ihanneopettajaa sanoin rento, kaverillinen, napakka, reilu, yksilöllisyyttä kunnioittava. Nuoret toivoivat opettajalta ymmärtävää suhtautumista heidän elämäänsä sekä koulunkäyntiin liittyviin vaikeuksiin.

4.3 Sosiaalinen syrjäytyminen ja koulukiusaaminen

Lapsen itsetunnolle erittäin tärkeä ryhmä ovat hänen ikätoverinsa (mm. Sarasto ja Sinervo 1997, 159.) Himberg ja Jauhiainen (1998) toteavat, että liittymisen puute ja heikot ryhmät syrjäyttävät ihmisiä yhteiskunnan osallisuudesta. Johonkin liittymisen, kuulumisen, hyväksytyksi tuleminen, osallistuminen ja vaikuttaminen ovat yksilön persoonallisuuden kehitykselle olennaisen tärkeitä asioita. Jos luokkatoverit eristävät "häirikön" eli sulkevat hänet yhteisön ulkopuolelle, hän putoaa sosiaaliseen tyhjiöön eikä voi saada palautetta, vaan joutuu yhä rajummilla keinoilla hakemaan sitä. (Himberg ja Jauhiainen 1998, 13, 95 - 97.) Kuulan (2000, 175) tutkimuksessa nuorten syrjäytymisestä tuli esille selvä yhteys kiusaamisen ja syrjäytymisen välillä. Koulukiusaaminen johtaa syrjityt oppilaat leimaamisen, alistumisen ja vallankäytön uhreiksi.

Proseminaaritutkielmani nuorista Samu, Tero ja Antti olivat olleet koulukiusattuja, mikä oli ratkaisevasti vaikuttanut poikien kielteisiin asenteisiin koulua kohtaan. Kenenkään tapauksessa opettajat eivät olleet koulussa puuttuneet kiusaamiseen. Kiusaamisen syyt liittyivät Samun ja Teron tapauksissa fyysisiin piirteisiin, Antin kohdalla syy oli taas se, että hän tuli kouluun uutena oppilaana. Kiusaamisen aiheuttama ahdistus ja koulupelko tuli voimakkaasti esille haastattelutilanteissa. Laura puolestaan oli itse ollut ala-asteella kiusaaja. Kiusaamiseen oli yllyttänyt vanhempien lasten jengit, joissa Laura oli alkanut liikkua 9-vuotiaasta lähtien.

Tässä tutkimuksessa jokaisessa haastattelussa tutkittavien huolenaiheeksi nousi **kouluissa tapahtuva sosiaalinen syrjäytyminen, lapsen ajautuminen ulos ryhmästä yksinäisyyteen**. Erot haastateltujen välillä näkyivät kuitenkin siinä, että naiset (D, E, F, G) tuntuivat todella murehtivan paljon nimenomaan yksinäisten, ujojen ja hiljaisten lasten asemaa - he myös puhuivat sosiaalisesta syrjäytymisestä monisanaisemmin ja tunteellisemmin kuin miehet, jotka ainoastaan totesivat asian muun puheen lomassa.

Chazan, Laing, Davies ja Phillips (1998) toteavat, että sosiometrinen termien mukaan koulussa "laiminlyödyt" lapset ovat niitä, joilla on hyvin vähän vaikutusta luokan tai muun ryhmän jäsenenä. Lapsen ryhmästä vetäytymisen ja eristäytymisen syyt ovat aina hyvin yksilöllisiä, ja käyttäytymisen taustalla voi olla myös vakavia tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöitä. Joka tapauksessa lyhyetkin ryhmästä eristäytymisen jaksot aiheuttavat lapsessa hylätyksi tulemisen ja yksinäisyyden ahdistavia tunteita. Huolestuttavaa koulujen kasvatuskäytännöissä on, että opettajat eivät kiinnitä eristäytyviin lapsiin huomiota samoin kuin he reagoivat lapsen häiritsevään tai aggressiiviseen käytökseen. Vetäytyneet ja eristäytyvät lapset eivät kuitenkaan itse pyydä huomiota osakseen. On ymmärrettävää, että luokan aggressiiviset oppilaat vievät suuren osan opettajan huomiosta, mutta silti myös vetäytyvät oppilaat tarvitsevat apua. Heidän kyvyttömyytensä liittyä ryhmään voi johtaa kognitiivisen kehityksen häiriöihin, stressiin ja masennukseen sekä ystävättömyyden kautta itsetunnon vahingoittumiseen. (Chazan, Laing, Davies, Phillips 1998, 20 - 154.) Myös Järventien (1999, 54 - 68) tutkimuksessa ala-asteikäisten syrjäytymisestä korkean syrjäytymisriskin ryhmässä tunnettiin yksinäisyyttä ja koettiin, ettei kukaan välitä. Tutkimus osoittaa, että koulu on monelle lapselle iloton

maailma. Lapset tuntevat, että heidän on selvittävä omin voimin. Proseminaaritutkielmani haastatelluista Antti oli koulussa tuntenut, ettei hän saanut ilmaista itseään ja olla hyväksytty omana itsenään. Erityisesti Antti oli pelännyt luokan eteen joutumista ja esiintymistä. Hän pelkää esiintymistä vieläkin, ja siihen liittyvä jännitys saattaa aiheuttaa voimakkaitakin reaktioita. Antti sanoi, että kannustus olisi varmasti helpottanut tilannetta, mutta hän ei ollut koulussa kokenut sitä saavansa. Jokainen pojista oli kokenut jääneensä koulussa yksin ongelmiansa kanssa, eikä kukaan lähellä ollut aikuinen osannut nähdä heidän pahaa oloaan.

Tässä tutkimuksessa osa haastatelluista (E, F, G) oli omassa työssään usein kokenut luokan sosiaalisten suhteiden hoitoon liittyvää turhautumista. He kokivat ujut, vetäytyvät ja hiljaiset oppilaat hyvin haasteellisiksi autettaviksi. Tutkittavat totesivat myös sen, että opettajan saattaa olla vaikea kiinnittää huomiota luokkahuoneen ujoin ja arkoihin oppilaisiin, koska kaikki aika ja huomio kohdistuu oppituntia häiritsevään käyttäytymiseen. Joissain tilanteissa luokan vaihdot saattavat auttaa kaverin löytämisessä yksinäiselle.

"toisaalta noi on semmosia juttuja, ett ei opettaja voi pakottaa ketään oleen kenenkään kanssa, mutta opettaja pystyis taas luomaan sinne luokkaan ilmapiirin sellaseks että okei ett kaikista välitetään, ketään ei saa jättää yksin, ett vaikkei kaikista tykkää yhtä paljon niin kaikki pitää ottaa huomioon ett just siitä välittämisen ilmapiiristä nousee tollaset asenteet ett lapsetki oppii ehkä vähän enemmän ottaan toisiaan huomioon" (G)

"ett kaikkein heikoimmin on nähtävissä sitt oppilaat jotka eivät pidä ääntä itsestään taikka sellaset joihin toiset ei reagoi, ett semmonen reagoimattomuus on kaikkein vaikein tunnistaa" (E)

Koulukiusaaminen on tullut järkyttävällä tavalla esiin yhteiskunnassamme jatkuvasti lisääntyneinä traagisen lopun saaneina kiusaamistapauksina, joissa kiusattu lapsi tai nuori on tehnyt itsemurhan ainoana vaihtoehtona yksinäisen kärsimyksen lopettamiseksi. En todella voi ymmärtää, miten kotien ja koulujen aikuiset ihmiset eivät ole osanneet nähdä kiusatun hätää tai tuntea aikuisen vastuuta ja käytännön keinoin lopettaa

julmaa henkistä ja fyysistä väkivaltaa. Miten on mahdollista, että lapsi voi todella jäädä niin yksin, ettei kukaan huomaa, kuule, näe, tunne? Tässä tutkimuksessa opettajat (E, F, G) pitivät koulukiusaamista ongelmana, joka pitäisi yrittää kitkeä pois koulusta jo ennen kuin se alkaa - koko koulun ja luokkahuoneiden ilmapiirin pitäisi olla sellainen, ettei kiusaamista sallita missään tilanteissa. Asiaan puuttumista saattaa kuitenkin vaikeuttaa se, että lapset kokevat kiusaamisen aina hyvin subjektiivisesti ja kyse on yksilöllisistä tunteista; se mikä yhdestä tuntuu kiusaamiselta ei toisen mielestä sitä välttämättä ole (G).

Kiusaamiseen liittyvänä haastatteluissa (D, E, F, G) tuli esille myös ongelman tarkastelu kiusatun kannalta ja sen pohtiminen, mikä saa lapsen kiusaamaan toista. Tutkittavat korostivat myös voimakkaasti eettisen, moraalisen ja sosiaalisen kasvatuksen merkitystä lasten yhteistoiminnallisuuden ja empaattisen myötäelämiskyvyn kehittämiseksi. Aikuisen pitää jatkuvasti ohjata lasta syy- ja seuraussuhteiden hahmottamisessa sekä oikean ja väärän erottamisessa ihmisten välisissä suhteissa (B, G). Mielenkiintoista oli huomata, että myös koulukiusaaminen oli ongelmana nimenomaan naispuolisten tutkittavien huolenaihe. Miesopettajien haastatteluissa asian vakavuus todettiin, mutta tutkittavat eivät ryhtyneet pohtimaan ongelmaa tai sen ratkaisukeinoja syvällisemmin. Sosiaalisen kasvatuksen merkitys tuli esille myös Sántin (1997, 60) tutkimuksessa, jossa opettajat korostivat sosiaalisuuteen kasvattamista ja ihmissuhdetaitojen opettamista keinona, jota nimenomaan kouluissa voidaan käyttää syrjäytymisen vähentämiseksi. Samalla voidaan vaikuttaa myös siihen, kuinka lapset hyväksyvät erilaisuutta.

Yksi haastattelemistani opettajista asettui kiusaavan oppilaan asemaan muistelemalla omaa kouluaikaansa:

"sillonku mä olin kolmannella niin mä ite kiusasin, ett päätin heittäytyä hankalaks kun mä olin kaikissa muissa elämän konteksteissa niin kiltti ett sitt varmaan niinku jossain...mutt sitt sitäkin mä oon miettiny jälkikäteen ett se johtu ihan siitä, että mulla oli varmaan itelläni niin paha olo ett tuskin mä oisin lähteny kiusaan ketään jos mulla itelläni ois ollu hirveen hyvä olla" (G)

4.4 Masentuneen lapsen hiljaiset hätähuudot

"Minä tääl' olen vieras, vieras vaan, olen ollut alusta saakka, ovat outoja minulle laaksot maan, ja outo on elämän taakka"

(Eino Leino: Rauhattoman rukous)

Järventien (1999) mukaan kliiniseltä kannalta katsottuna korkean syrjäytymisen ryhmissä olevat lapset ilmaisevat huolestuttavan yleisesti vakavia masennusoireita ja taipumusta itsemurhaan. He kärsivät ilon puutteesta koulussa, alemmuudentunteesta, pessimismistä ja vaikeudesta tehdä päätöksiä (Järventie 1999, 68). Syrjäytymisen ongelma liittyy voimakkaasti lasten ja nuorten lisääntyviin psyykkisiin ja mielenterveydellisiin ongelmiin. Moni haastateltava (D, E, F, G) nosti esille sen, että **opettajien näkökulmasta kaikkein vaikeimmin havaittavissa oleva syrjäytymisen riskitekijä on nimenomaan lapsen masentuneisuus**. Mäki-Oppaan (1999) mukaan kasvattajia, vanhempia ja opettajia velvoittaa myös mielenterveyslaki toimimaan lasten ja nuorten tasapainoisen kasvun hyväksi, erityisesti ehkäisemään häiriöitä ennalta. Kodin ja koulun merkitys kasvattajina, auttajina ja terapeutteina korostuu jo tämänkin lain pohjalta merkittävästi. (Mäki-Opas 1999, 39 - 42.) Geldard ja Geldard (1999) toteavat, että nuoren reagointi masennukseen on yksilöllistä: jotkut pakenevat kotoa, toiset, erityisesti pojat, käyttäytyvät aggressiivisesti. Tyttöjen keskuudessa masennuksen "sisäistäminen", huolestuneisuus ja levottomuus ovat yleisiä reagoitintapoja. (Geldard ja Geldard 1999, 48.) Joskus masennusta voi olla hyvin vaikea nähdä:

"masennus, sitä on vaikea nähdä, monesti opettaja aattelee, että eihän sen kanssa oo mitään ongelmia" (D)

"ett laps niinku vetäytyy omaan maailmaansa, eikä ota kontaktia muihin, eikä välitä tehdä mitä lapset yleensä tekee ett sille on ihan sama, ett niinku lapsen masentuneisuus ja ahdistuneisuus on sellasia joita opettaja ei välttämättä huomaa, ett sellaset koulussa hyvin menestyvät kiltit tytöt niin niillä voi loppujen lopuks olla paljon vaikeempaa kun niillä pojilla jotka aiheuttaa ongelmia, kun ne varastoi kaikki jutut niitten sisälle..."(G)

Lapsen masennuksella on kuitenkin oireet, jotka tarkkasilmäinen ja lasten sisäisille tunnoille herkkä opettaja pystyy havaitsemaan hiljaisina hätähuutoina:

"no semmonen että jos esimerkiksi selvästi vetäytyy kaveripiiristä tai on hirveen väsynyt jatkuvasti, ja yleensäkin jos käyttäytyminen selvästi muuttuu, sitte lapsen iästä riippuen niin saattaa tulla tämmöset puheet esimerkiksi tappamisesta tai itsemurhasta, tai sillai niinku semmoset mitkä on tästä normaalista puheesta poikkeavia puheita, tai sitt tämmöstä esimerkiksi tappeluita toisten kanssa, jotain näpistelyä, häiriökäyttäytymistä...ja kyllä sitt lapsen masennukseen liittyy tämmönen ilottomuus kaikella tavalla, että ehkä ne tärkeimmät on väsymys ja innostuksen puute" (D)

Yksi haastattelemistani erityisopettajista oli parhaillaan käymässä läpi oppilaan masentuneisuuden hoitoa ja kuvasi tilannetta seuraavasti:

"no esimerkiksi täällä meidän koulussa on tämmönen kriisi eräällä oppilaalla ja siinä on nyt sitte menetelty sillä tavalla että hän käy tässä mun luona, että aina vaan kun on tilaisuus ollu, niin niinku pikku hetki antaa lapselle sitä, että saa hänet taas sitte sillä hetkellä hymyilemään, mutta se on taas sitte eri asia että pystyykö vaikuttamaan siihen perusasiaan tai siihen perusongelmaan mistä se nyt saattaa sitten johtua, että aika paljonhan lasten, niinku seitsemän-kahdeksan-yhdeksän vuotiailla on näitä vanhempien avioero-juttuja" (E)

Alhon, Laaksosen ja Luotoniemen (2000) mukaan mielenterveysneuvontaa on Suomessa riittämättömästi 15 - 17-vuotiaille, jotka eivät ole hakeneet mihinkään oppilaitokseen tai ovat muuten niiden ulkopuolella, sekä kaikille ammatillisten oppilaitosten ja lukioiden opiskelijoille. Jokin psyykinen häiriö on 15 - 25 %:lla nuorista. Noin puolet nuorten häiriöistä on jatkoa jo lapsuudessa alkaneelle häiriölle ja noin puolet alkaa nuoruudessa. Tavallisin nuorten diagnoosi on käytöshäiriö (10 %:lla), ja seuraavana masennus eri muodoissaan. Vakavaa masennusta esiintyy 15 - 10 %:lla, päihteiden ongelmakäyttöä on 5 - 10 %:lla ja sopeutumishäiriöitä 5 %:lla. Affekti- eli tunne-elämän häiriöt lisääntyvät merkittävästi siirryttäessä 10- vuotiasta 15-vuotiaisiin. Myös itsemurhat ja itsemurhayritykset lisääntyvät merkittävästä nuoruusiästä. Mielialahäiriöi-

den vuoksi sairaalassa hoidettujen lasten ja nuorten määrä on enemmän kuin kaksinkertaistunut vuosien 1987 ja 1995 välillä. Nuorten masennuksen tunnistamisen valmiuksia tulisikin parantaa perusterveydenhuollossa ja myös sosiaalihuollossa. Nuorten psyykkiin ongelmiin liittyy usein kuitenkin sellaisia toimintakyvyn rajoituksia, jotka vaikeuttavat kouluttautumista ja siten kaksinkertaistavat syrjäytymisen riskejä. (Alho, Laaksonen ja Luotoniemi 2000, 7 - 15.)

Lapsen masennuksen käsittelyssä pidettiin tässä tutkimuksessa tärkeänä sitä, että **jokaisessa koulussa olisi koulupsykologi, jonka luona lapsi voi säännöllisesti käydä** (C, D, E, F, G). Oppilashuoltotoiminnan supistukset ja esimerkiksi terveydenhoitajien rajalliset vastaanottoajat eivät vastaa tämän hetken todellisuutta lasten ja nuorten henkisestä pahoinvoinnista. Myös toiminnallinen terapia ja yhteistyö kodin kanssa mainittiin tärkeinä auttamis- ja tukitoimenpiteinä (C). Valtioneuvoston päätöksessä (1999) vuosille 2000 - 2003 todetaan, että yhteiskuntamme huolestuttavia ilmiöitä ovat muun ohella mielenterveysongelmien runsaslukuisuus eläkkeelle hakeutumisen perusteena, lasten ja nuorten mielenterveysongelmien runsaslukuisuus sekä erityisesti työikäisten miesten itsemurhat, joiden lukumäärä on edelleen kansainvälisessä vertailussa korkea. Elämänhallinnan ja ihmissuhteiden vaikeuksia ilmentävät myös humalahaikainen alkoholinkäyttö, kasvava huumeongelma ja näistä seuraava itsetuhoinen, väkivaltainen ja rikollinen käyttäytyminen. (Sosiaali- ja terveydenhuollon tavoiteohjelma 1999, 3.)

Lapsen masennuksen hoito puhutti tässä tutkimuksessa eniten naispuolisia tutkittavia. Toinen huomionarvoinen asia on, että sukupuolen lisäksi myös kokemus lasten ja nuorten ongelmista vaikutti tutkittavien näkemyksiin; koulupsykologi (D) sekä sairaalakoulussa töissä ollut miesopettaja (C) puhuivat masennuksesta eniten ja myös pohtivat käytännön toimenpiteitä masentuneen lapsen ja nuoren auttamiseksi.

4.5 Koulu syrjäyttävänä mekanismina

Tämän työn näkökulma koulun mahdollisuuksiin lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä on positiivinen. Mielestäni on kuitenkin tärkeää tarkastella koulun toimintaa nyky-yhteiskunnassa myös kriittisesti ja esittää kysymyksiä siitä, minkä vuoksi lasten ja nuorten henkinen pahoinvointi, koulutushaluttomuus ja syrjäytyminen on ongelmana koko ajan kasvava? Mitkä ovat sellaisia koulun käytäntöjä, jotka ehkä vahvistavat lasten erilaisia asemia luokkayhteisössä ja myöhemmin yhteiskunnassa ja samalla heikentävät yksilön elämänhallinnan taitoja? Voiko koulu instituutiona toimia syrjäyttävänä mekanismina? Tämä kysymys kuului myös opettajien haastatteluiden teema-alueisiin. Kuulan (2000) tutkimuksen mukaan koulutus (koulu) ja työmarkkinat (työ) kytkeytyvät toisiinsa, eli koulutuksen puute ja negatiiviset koulukokemukset ennakoivat syrjäytymisriskiä työssä ja työmarkkinoilla. Koulun merkitys syrjäytymisprosessissa korostuu kahtaalta. Ensiksi koulu syrjäyttää tukea tarvitsevia nuoria puutteellisten tukitoimien vuoksi, ja toisaalta koulu tuottaa omilla mekanismeillaan mm. leimaamisen välityksellä syrjäytymistä. Koulun opetussuunnitelma, piilo-opetussuunnitelma ja erityisopetuksen interventiot eivät näytä riittävästi vastaavan uudistuvan yhteiskunnan haasteisiin. (Kuula 2000, 50 - 85.)

"koulukin voi vaikuttaa syrjäytymiseen jos se ei esimerkiksi vastaa niinku lasten tarpeita, ett jos niinku sen lapsen maailman ja koulun maailman välillä on liian iso kuilu niin se voi vaikuttaa syrjäyttävästi..tarkotan sitä, että koulu oottaa tietyntyypistä ja yhdenmukasta käytöstä, ja sitt se ett koulun tavoitteet saattaa olla liian tiedollisia ja liian teoreettisia ett sitä lapsen olemusta ja ominaisuuksia ei oteta riittävän hyvin huomioon" (G)

"Vaativustaso peruskoulussa on noussu mielettömästi, nää uuteen oppimiskäsitykseen liittyvät työtavat on useimmille niin vaikeita, vaikka toisaalta ne sitte on hallittava työelämään sijoittaessa; siinä tulee yhä enempi jäämään pois..ne on niin vaikeita nää omatoimisuuteen liittyvät jutut, ett kyllä jos niinku tää lapsen yksilöllisyys kertakaikkiaan jätetään huomiotta ja ne lapsen vaikeudet, että vois väittää jopa näin, että koulu instituutiona sinänsä voi syrjäyttää jos se on hyvin jäykkä" (A)

Kivinen ja Kivirauma (1985) toteavat koulun tuottavan poikkeavuutta sen toimintamekanismien, institutionaalisten odotusten ja kulttuurisen monimuotoisuuden näkökulmasta. Koulun tuottama poikkeavuus on ymmärrettävissä seurauksena erilaisten kulttuurien yhteentörmäyksestä. (Kivinen ja Kivirauma 1985, 87.) Proseminaaritutkielmassani nimenomaan Lauran kohdalla koulu oli toiminut syrjäyttävänä mekanismina, sillä Lauran luonteen oma-aloitteisuus ja aktiivisuus ei soveltunut koulun toimintakulttuurin odottamaan hiljaiseen paikoillaan istumiseen. Laura halusi ilmaista itseään, mutta samalla hän odotti opettajilta tiukempien rajojen asettamista, ja siten kohdatuksi tulemista. Barrett (1989) kuvaa koulua lapsen näkökulmasta paikkana, jossa lapsen täytyy jatkuvasti kohdata aikuisten odotukset ja vastata niihin. Näin lapsi myös helposti tuntee itsensä voimattomaksi aikuisten yhteiskunnassa. (Barrett 1989, 3 - 7, myös Wood 1989.) Proseminaaritutkielmassani Samu, Antti ja Tero totesivat, että koulun kannustamaton ja välinpitämätön ilmapiiri oli vaikuttanut omaan itsetuntoon heikentävästi. Nuorilla ei myöskään ollut erityisiä päämääriä tai toiveita elämänsä suhteen, vaan he tuntuivat kärsivän opitusta avuttomuudesta ja voimattomuuden tunteesta, joka oli syntynyt ympäristön tuen puutteessa. Geldard ja Geldard (1999, 29) toteavat, että koulun ja opiskeluelämän paineet ovat nuorille stressaavia epäonnistumisen riskin ja kokemuksen vuoksi. Toinen kouluympäristön stressitekijä on vallan ja auktoriteetin kunnioittamiseen liittyvä voimattomuuden tunne. Mielestäni olisikin hyödyllistä pohtia nimenomaan sitä, miten kouluissa voitaisiin lisätä oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia, heidän äänensä kuulemista - välttämättömien sääntöjen noudattamisen vastapainoksi koulun arki kaipaisi myös paljon sellaista toimintaa, jossa lapset ja nuoret saavat päättää sekä toimia aktiivisina ja aloitteellisina yksilöinä.

Tutkimuksen tulosten mukaan etenkin muiden tukijoukkojen puuttuessa koulun rooli nousee keskeiseksi syrjäytymisen ehkäisyssä. Silloin koulu on ensimmäinen taho, joka pystyy ottamaan vastuun. **Tutkittavat uskoivat luokanopettajien mahdollisuuksiin syrjäytymisen ehkäisyssä jo lapsen ensimmäisinä kouluvuosina.**

"kyllä mun mielestä opettaja, jos aattelee ala-asteen opettajaa, niin onhan se tietenkin tärkein henkilö siellä koulussa ja lapset kuitenkin viettävät noin kolmasosan

hereilläolo-ajastaan koulussa, että ei sitä voi niinku mitenkään vähätellä sitä opettaja roolia ja kun aattelee ett koulu on kuitenkin se mikä on lasten työtä ja se on kuitenkin pitkälti se pohja miltä ne ponnistaa eteenpäin" (D)

Syrjälä (1998) on koonnut opettajankoulutuksen vaikuttavuustutkimukseen liittyvän seminaarin johtopäätöksiä nykykoulun heikkouksista. Tämän tutkimuksen kannalta erityisen merkittävä havainto liittyy sosiaalisiin suhteisiin. Monet syrjäytyneet nuoret ovat kertoneet, että heiltä ovat puuttuneet todelliset ja luontevat aikuiskontaktit hyvin nuoresta asti. Koulussa oppilaiden suhde opettajiin jää etäiseksi etenkin yläasteella ja lukiossa. Syrjäytymisen ongelmaan liittyy myös vastuu- ja arvokasvatuksen ongelmat, joista puhuttaessa eräs seminaariin osallistujista oli todennut: "Nuorten arvot rakentuvat kulttuurissa, jota hallitsevat viihdeteollisuus, media, työttömyys, huumaavat aineet ja moraalittomuus." Myös koulujen heikko yhteiskunnallinen tietoisuus ja luokkahuonesidonnaisuus, suurten opetusryhmien aiheuttama tasapäästäminen ja eriyttämisen puuttuminen sekä teoreettisten aineiden yliarvostaminen ovat niitä esiin tulleita ajatuksia, jotka vaikuttavat kouluun mahdollisena syrjäyttävänä mekanismina. Lisäksi arviointijärjestelmän yksipuolisuus ja hallitsevuus sekä resurssien (esimerkiksi tilojen, täydennyskoulutuksen) puute heikentävät koulun mahdollisuuksia syrjäytymisen ehkäisyssä. (Syrjälä 1998, 27 - 29.)

Koulun tulisi pyrkiä poistamaan sellaisia käytäntöjä, jotka estävät inhimillisen ja yksilöllisyyttä kunnioittavan oppimisympäristön syntymistä. Opettajan on yhä uudelleen kysyttävä itseltään: mitä kasvava lapsi ja nuori tarvitsee selviytyäkseen tulevaisuuden yhteiskunnassa ja kasvaakseen sen täysiarvoiseksi jäseneksi, tasapainoiseksi ja onnelliseksi ihmiseksi? Luonnollisesti kasvatuksen keinot saavuttaa edellä mainittu tavoite vaihtelevat yhteiskunnan muutoksen mukana.

4.6 Kun maailma ei riitä - huumausaineet elämän korvikkeena

Proseminaaritutkielmassani jokainen neljästä haastatellusta nuoresta oli aloittanut päihteiden käytön humaltumistarkoituksessa ala-asteella tai yläasteen alussa. Juomisesta haettiin sisältöä elämään ja helpotusta ahdistukseen. Jokainen nuorista oli myös kokeillut tai käyttänyt huumeita. Nuoret itse totesivat huumausaineiden käytön vaikeuttaneen koulunkäyntiä ja sosiaalisia suhteita. Alkoholin ja huumeiden käyttö liittyy syrjäytymiskehitykseen todellisuuden pakenemisena ja henkisen pahoinvoinnin hetkitäisenä helpottamisena. Alkoholin humalahakuinen käyttö on jo pitkään ollut nimenomaan suomalaisen nuorison ongelma, ja nykyisin myös huumeiden tarjonta on yleistynyt.

Kemppinen (1997) toteaa, että alkoholia paljon käyttäville nuorille alkoholi on selviytymiskeino. Päihdeongelmainen hakee elämänsä merkitystä käyttämällä päihteitä. Narsistinen eli sairaalloisen itsekeskeisesti käyttäytyvä nuori hakee viinasta vahvistusta heikolle itsetunnolleen. Depressiiviset, asosiaaliset nuoret käyttävät usein alkoholia tai muita päihteitä lieventääkseen tuskaista olotilaansa. Huumausaineiden ja alkoholin väärinkäyttö ovat todellisen elämän keinotekoisesti hankittu vaihtoehto, jonka avulla voidaan esimerkiksi laukaista tilapäisesti yksin jäämisen ja hylätyksi tulemisen pelkoja. Pitkäaikaisesta huumeiden ja päihteiden käytöstä muodostuu elämäntapa, tapa kohdata todellisuus päihteiden huumaamana. Huumemaailmassa ovat yleensä myös kaverit huumeiden sekä muiden päihteiden käyttäjiä. (Kemppinen 1997, 7, 29 - 66.)

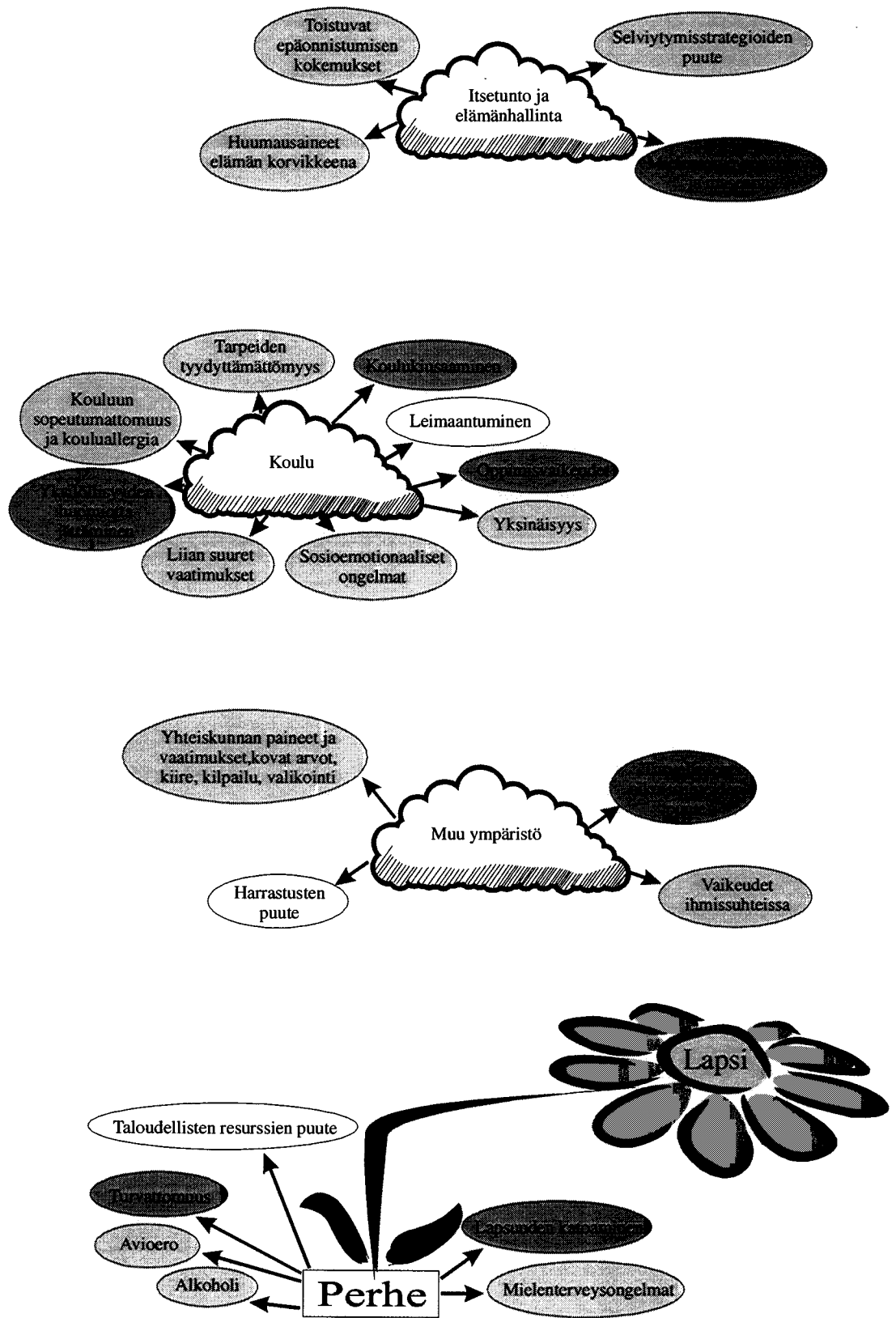
Tässä tutkimuksessa päihteiden käyttö nousi esille jokaisen tutkittavan haastattelussa. Muutamilla (B, C, D) alkoholi ja huumeet olivat omakohtaisesti koettuja asioita syrjäytymisriskissä olevien lasten ja nuorten parissa työskentelystä. Nuoren turvautuminen huumausaineisiin on mielestäni selkeä varoitusmerkki siitä, etteivät aidot elämis- ja kokemismaailmat enää tarjoa nuorelle riittävästi. Todellisuus koetaan tyhjäksi, pelottavaksi, liian vähän antavaksi, ahdistavaksi. Yksilön selviytyminen kuitenkin edellyttää kykyä kohdata se, mikä on totta, ei paeta johonkin, mikä vie yhä syvemmälle pimeyteen. Kemppinen (1997) toteaa, että yhteiskunnalla on oltava riittävästi keinoja puuttua maamme huumeongelmaan. Etenkin identiteettiään hakevien nuorten

huumekekeiluihin on suhtauduttava kielteisesti ja jämäkästi - ei kuitenkaan paniikinomaisesti reagoiden. Huumeikielisyys ei saisi merkitä huumenuorten suhteen torjuvaa kasvatusasennetta. Huumenuoret vaistoavat yleensä, jos heidät torjutaan ihmisinä. Nuorta on opittava ymmärtämään subjektiiviselta kannalta, ja häntä on oltava valmis menemään puolitiehen vastaan. Huumeita käyttävän nuoren kuuluu saada ihmisarvoinen kohtelu niin kodilta, koululta kuin ammattiauttajiltakin. (Kemppinen 1997, 74 - 75.)

Kyseessä on niin laaja ongelma, että sen käsittely ei tämän tutkimuksen puitteissa ole mahdollista. Itse olen tutkijana turhautunut tutkimuksenteon rajoituksista, sillä lasten ja nuorten huumeongelma on itselleni erityisen läheinen - olen seurannut siskoni työtä huumenuorten parissa hyvin läheltä ja olen myös itse kohdannut huumeongelman usein rajun koskettavalla tavalla omassa lähiympäristössäni. Selvää on kuitenkin, että opettajat ja muut kasvattajat tarvitsevat jatkuvasti lisää sekä tietämystä huumausaineista että taitoja käsitellä niihin liittyviä ongelmia lasten ja nuorten kanssa. Tällaista tietoutta ei kuitenkaan voida lukea kirjoista tai monistenupuista - tarvitaan aitoja kontakteja huumeita käyttävien lasten ja nuorten arkipäivään. Opettaja ei myöskään saa pelätä huumeita tai huumenuoria. Heidät on uskallettava nähdä, kuulla ja tuntea - kohdatuksi ja kosketetuksi tulemisesta alkaa tie paranemiseen.

Kuvio 5 kuvaa tässä tutkimuksessa esille tulleita keskeisiä syrjäytymisen taustatekijöitä. Tummimmat maininnat esiintyivät haastatteluissa kaikkein useimmin, vaaleimmat seuraavaksi usein ja kaikkein vaaleimmat vähiten. Raportin lopussa on liitteenä frekvenssitaulukko tutkittavien näkemyksistä syrjäytymisen taustatekijöistä (liite 9). Vertailuksi olen laatinut taulukon (liite 10) niistä syrjäytymisen taustatekijöistä, joita Samu, Antti, Tero ja Laura olivat omassa elämässään kohdanneet. Tämän tutkimuksen tutkittavien näkemykset syrjäytymisen taustatekijöistä olivat hyvin lähellä syrjäytymisriskissä elävien nuorten kokemuksia. Perheen, kouluun sopeutumattomuuden ja hoitamattomien oppimisvaikeuksien merkitys korostui molempien tutkimusjoukkojen haastatteluissa. Sen sijaan masennus tuli esille vain opettajilta - nuoret itse eivät ehkä osanneet tuoda esille omaa henkistä pahoinvointiaan haastattelutilanteessa. Itse pystyin kuitenkin haastattelijana selvästi huomaamaan nuorten epävarmuuden itsestään ja

omista mahdollisuuksistaan, itsesyytökset ja huonommuuden tunteen. Samalla olin kuitenkin onnellinen siitä, että haastattelutilanne merkitsi nuorille mahdollisuutta tulla kuulluiksi ja kohdatuiksi. Myös tämän tutkimuksen opettajat tiedostivat syrjäytymisriskissä olevan nuoren henkisen pahoinvoinnin ja opitun avuttomuuden kierteen. He kohtasivat oppilaansa ihmisenä, joka tarvitsee erityislaatuista tukea ja arvostusta. Opettajat eivät tuoneet huumausaineiden osuutta syrjäytymiskehityksessä esille yhtä voimakkaasti kuin nuoret olivat asian kokeneet omassa elämässään. Tosiasia varmaan onkin, että nuorten alkoholin ja huumeiden käyttö on vain osittain yhteiskuntamme aikuisten tiedossa. Kaduilla vaeltelee viikonloppuisin yhä nuorempia lapsia reppu selässä, ja huumeita on nykyisin helppo hankkia melkein mistä vain. Kuinka moni äiti tai isä silloin tietää lapsensa olinpaikasta? Ja kuinka moni opettaja kykenee koulupäivän kiireen keskellä näkemään, huumevalistuksesta ja jatkokoulutuksesta huolimatta, oppilaansa mahdollisen huumausaineongelman? Selvää onkin, että yhteistyön merkitys kasvaa lasten ja nuorten ongelmien varhaisessa tiedostamisessa.



KUVIO 5. Syrjäytymisen taustatekijät

5 LUOKKAHUONEEN AURINGONKUKKA? - OPETTAJAN AJATTELUN MERKITYS SYRJÄYTYMISEN EHKÄISYSSÄ

Rauhala (1992) erottaa artikkelissaan jyrkästi toisistaan ihmiskäsityksen ja ihmiskuvan käsitteet. Ihmiskäsitys viittaa ihmiseen kohdistuvan ontologis-filosofisen analyysin tulokseen, ja sillä tarkoitetaan niitä olettamisia ja edellyttämisiä, joita empiirisellä tutkijalla on tutkimuskohteesta ihminen. Empiirisen ihmistutkimuksen tulos puolestaan on ihmiskuva. Ihmiskäsityksestä väljässä mielessä puhuttaessa tarkoitetaan yleensä kuitenkin niitä ihmisen osittain tiedostamattomia tajunnallisia tulkintoja toisesta ihmisestä, jotka säätelevät hänen asenteitaan ja käyttäytymistään toisia kohtaan. Niiden synnyssä on mukana opittuja tiedollisia aineksia, myös omia tunteita ja muita subjektiivisia kokemuksia jostakin tietystä ihmisestä, yleisiä kulttuurissa vallitsevia uskomuksia ihmisestä, maailman- ja elämänkatsomuksellisia vaikutteita jne. (Rauhala 1992, 7 - 8.) Tässä luvussa on siis kysymyksessä ihmiskäsityksen väljä määritelmä. Keskeistä tämän tutkimuksen kannalta on opettajan ihmiskuvan vaikutus siihen, kuinka hän kohtaa luokkansa erilaiset oppilaat.

5.1 Ihmiskäsityksen merkitys kasvatuksessa

Patrikaisen (1997) mukaan opettaja puhuessaan ja toimiessaan jäsentää ja ilmaisee omaa ajatteluaan oppilaasta ihmisenä, oppijana ja hänelle merkityksellisestä tiedosta. Opettajan ihmiskäsityksessä on kyse yhdenlaisesta luottamussuhteesta oppilaisiin sen suhteen, miten he selviytyvät ihmisinä kasvamiseen ja oppimiseen liittyvistä haasteista. (Patrikainen 1997, 46 - 63.) Perttulan (1999) mukaan ihmiskäsitys ohjaa tapojamme toteuttaa opettajana olemista ja toimimista riippumatta siitä, onko opettaja tietoinen siitä, millainen hänen ihmiskäsityksensä on. Opettajan henkilökohtaisen ihmiskäsityksen selkiyttämisen merkitys tulee esille siinä, että asian pohtimattomuus ei mitätöi asian merkittävyyttä käytännön opetustyölle. (Perttula 1999, 23, 35.) Siksi kiinnostuinkin tutkijana myös tutkittavien opettajien ihmiskäsitysten yhteydestä siihen, millä tavoin opettaja kohtaa syrjäytymisriskissä olevat oppilaansa.

Virtanen (1996) on pohtinut erilaisia suhtautumistapoja nuoriin ja heidän ongelmiinsa. Yksi näkökulma korostaa nuorten normeja rikkovaa käyttäytymistä sekä heidän omaa syyllisyyttään elämäntilanteisiinsa. Toisen näkökulman mukaan nuoret muodostavat sen pienen ihmisjoukon, joka kuuluu riskiryhmään epävarmojen elämäntilanteiden sekä yhteiskunnan luoman epätasa-arvon vuoksi. Siksi nuoret tarvitsevat erilaisia sosiaalisia verkostoja syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Kolmas näkökulma puolestaan näkee nuoret yhteiskunnan positiivisena kritiikkinä, joka rohkaisee uusien ja innovatiivisten ratkaisujen etsintään. Nuoria tulisi siis rohkaista - ei kontrolloida tai rangaista. (Virtanen 1996, 53 - 54.) Kaksi viimeistä näkökulmaa ovat tarkoituksenmukaisimpia silloin, kun kasvattajat pohtivat nuorten syrjäytymisen ehkäisyn mahdollisuuksia. Syrjäytymässä olevan nuoren syyllistäminen, tuomitseminen ja leimaaminen on kehityksen katkaisemisen kannalta tarkoituksetonta ja varmasti tuloksetonta.

Mäki-Oppaan (1999, 47) mukaan ihmiskäsityksestä saadaan kattavin kehys ja sisältö silloin, kun pohditaan kasvuun auttamista. Patrikainen (1997, 88) toteaa, että ollakseen kokenut kouluttaja opettajan tulee kyetä määrittelemään ihmiskäsityksensä sekä tunnistamaan olemassa olevista opetus- ja oppimisenäkemyksistä ne, joiden nojalla ja joista rohkeasti, tavoitteellisesti irtautuen ja toimintaansa reflektoiden hän pystyy luomaan asetettuihin tavoitteisiin johtavan oman pedagogisen käytäntönsä.

5.2 Lapsen persoonan vastaanottaminen ja kohdatuksi tulemisen merkitys

Laine (1997) toteaa, että yksilön asenteilla on tärkeä merkitys henkilöhavainnoinnissa ja henkilökäsitysten muodostumisessa. Asenne tarkoittaa ihmisen taipumusta arvioida ihmisiä, ryhmiä, sosiaalisia asioita tai yleensä ympäristönsä tapahtumia johdonmukaisesti *myönteisyys - kielteisyys-ulottuvuudella*. Asenne tulee esiin *kognitiivisessa, affektiivisessä ja toiminnallisessa* käyttäytymisessä. Usein asenteet tulevat ensimmäiseksi ja selvimmin esiin affektiivisellä alueella. Koska asenteet sisältävät arvostavaa - ei-arvostavaa suhtautumista, ne ovat paljolti sidoksissa ihmisten sisäistämiin arvoihin. Ihmiset muodostavat usein toisesta *ennakkokäsityksen* jo ennen kuin he ovat edes tavanneet. (Laine 1997, 81 - 82.) Niikon (1999, 27) mukaan opettajien tiedonhankinta oppijoista on alitajuista, ei tietoisista. Se on kuitenkin järjestelmällistä. Se, mitä opettajat

havaitsevat, määräytyy paljolti sen perusteella, mitä he etsivät. Opettajien havaintoja oppijoista sävyttää myös usein asioiden yksinkertaistaminen. Järventie (1999, 119) toteaa, että ammatti-ihmiset ovat avain-asemassa lasten avun tarpeen tunnistamisessa, koska käytännön toimenpiteet perustuvat heidän arvioonsa. Aikuisten tavat nimetä "hankalia lapsia" liittyvät saumattomasti lapsen koulunkäynnin sujumiseen. On keskeistä, nähdäänkö lapsen vaikeudet kokonaisvaltaisesti vai hajanaisesti.

Syrjäytymisen ehkäisyn kannalta merkityksellistä on se, kuinka aikuinen lähestyy "vaikeaa" lasta tai nuorta, minkälaisen ihmiskuvan valossa hän kohtaa apua tarvitsevan ja millä tavoin hän ymmärtää ja tulkitsee ongelmallisen käytöksen takana piileviä syitä. Kun syrjäytymistä tarkastellaan koulun kontekstissa, on siis myös opettajan ajattelun tutkimuksella oma merkityksensä. Mäki-Oppaan (1999, 50) mukaan ennakkokäsitykset, kuten lapsen tai nuoren luokittelu normaali- tai epänormaaliksi, vaikeuttavat koulun auttamistehtävää. Luullaan, että on olemassa lapsen tai nuoren prototyyppi, keskiarvo ihmisyydestä. Tavoitteet ja kasvatustoimenpiteet kohdistetaan ideaalioppilaaseen. Helkama, Myllyniemi ja Liebkind (1998) toteavat, että alistetussa asemassa ja ennakkoluulojen ja syrjinnän kohteena olevan ihmisen on vaikea torjua itsestään vallitsevaa kielteistä kuvaa. Näin ihminen saattaa sisäistää tämän kielteisen kuvan ja muodostaa kielteisen minäkuvan, joka sitten ilmenee eri yhteyksissä heikkona itsetuntona. (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 294.) Myös oma proseminaaritutkielmani osoitti syrjäytymisriskissä olevan nuoren kärsivän otsaan lyödystä leimasta "häirikkö", "syrjäytynyt", "ongelmatapaus". Lauran kouluvaikeudet olivat kasvaneet yläasteella, jolloin koulunvaihto oli pahentanut jo aiemmin alkanutta leimaamista. Laura kuvasi tilannetta siten, että opettajilla oli ollut ennakkokäsitykset huonomaineisen helsinkiläisen koulun oppilaista. Laura oli ensin siirretty erityisopetukseen, ja sieltä hänet oli aiottu sijoittaa koulukotiin. Lopulta opettajat olivat kuitenkin päättäneet sijoittaa Lauran "klinikalle", joka oli tarkoitettu yläasteella huonosti sopeutuville oppilaille. Nämä oppilaat olivat täysin omaan siipeensä eristettyinä ja heitä pidettiin Lauran mukaan epänormaaleina ja täysin suljetussa piirissään.

Jonesin (1990) mukaan oppilaiden luokittelu saa heidät tuntemaan itsensä ulkopuoliseksi ja arvottomiksi. Oppilaalla on tällöin riski jäädä yksin ongelmiensa kanssa, ja lopulta

syryjytyä koulunkäynnistä. (Jones 1990, 1 - 3.) Oli lohdullista huomata, että tässä tutkimuksessa kukaan haastateltavista ei suhtautunut syrjäytyvään oppilaaseen kuin toivottamaan tapaukseen, joka on itse oman huonoutensa vuoksi syyllinen ongelmiinsa. Ajattelutapa kuulostaa kärjistetyltä, mutta se on silti valitettavan totta monissa lasten ja nuorten ongelmiin liittyvissä aikuisten välisissä keskusteluissa. Sekä tutkimuksen mie- että naispuoliset haastateltavat korostivat lapsen käytöksen takaa löytyvien syiden etsimistä sekä nimeämisen välttämistä hankalan oppilaan kohtaamisessa. Jonkin verran eroja tutkittavien suhtautumisessa oli havaittavissa siinä, että miesten puheessa tuli useammin esille ankaran "isällinen" nuoren omaa vastuuta korostava asenne, kun taas naiset kokivat "äidillistä" suojeluvaistoa ja lempeyttä oppilaitaan kohtaan. Jokaisen tutkittavan vastauksista huokui kuitenkin kokemus lasten ja nuorten ongelmien parissa työskentelystä, ammatillinen tietämys ja laaja-alaiset näkökulmat hankaliin tilanteisiin.

"Nii kyllähän jos ajattelee nii mulla on tullu tänäkin syksynä monta oppilasta nimikkeellä "vuosisadan haaste", kun lähetetään kouluun niin sanotaan saatte vuosisadan haasteen...en tiedä millanen sellanen oppilas on, mutta se kertoo kyllä sen koulun toimintatavoista aika paljon, sekin kertoo että annetaan nimi, nimetään oppilas, sehän jo kertoo oppilaalle että millä nimellä mua lähestytään ja sehän kertoo myös aika paljon siitä sanojasta." (B)

Tutkimuksen tulokset olivat yhdensuuntaisia tutkittavien näkemyksessä siitä, että **tärkeämpää kuin lapsen nimeäminen on ongelmien taustalla piilevien syiden etsiminen ja sitä kautta tarkoituksenmukaisten tukitoimenpiteiden aloittaminen:**

"kyllähän se semmosen oppilaan historia on se, että sillä ei oikeestaan oo mitään muuta mahdollisuutta käyttäytyä kuin siten, että ympäristö kokee sen ongelmalliseksi, ja usein ne voi olla ihan oikeita reaktioita tilanteisiin mitkä hän on kokenu, ja kyllähän se on hätähuuto, mutta ei sitä välttämättä tunnisteta siksi että auta minua, usein se sitä on, ja on myös oppilaita, joilla ei oo mitään mahdollisuuksia käyttäytyä muulla tapaa kuin siten, että ympäristö kokee sen ongelmalliseksi, esimerkiks sellaset lapset, joilla on vaikeuksia keskittymiskyvyn ylläpitämisessä, jolloin kyse voi olla myös neurologisesta ongelmasta, tunne-elämän ongelmat on sitte hätähuuto siitä auttamisesta" (C)

Ennakoasenteiden voima on voitu osoittaa myös tutkimuksissa. Eräässä tutkimuksessa opettajille kerrottiin lukuvuoden alussa oppilaiden älykkyydosamäärät, mutta ei sitä, että lapsia ei ollut mitenkään testattu vaan osamäärät oli annettu arpomalla. Vuoden lopussa lapset menestyivät koulusuoritustestissä opettajille kerrotun älykkyydosamäärän mukaisesti. Ennakkotieto oli siis vuoden aikana vaikuttanut niin paljon opettajien suhtautumisen lapsiin, että lapset olivat ottaneet suoritustasokseen "väärän" tason. Voi olla, että koulu ei ole uudistunut tiedon ja opetusmenetelmien osalta riittävästi yhteiskunnan muutoksen mukana. Lapset elävät nykyään monissa sellaisissa alakulttuureissa, taustaryhmissä ja perherakennelmissä, joilla ei ole mitään sijaa koulun maailmassa. Siksi onkin niin paljon oppilaita, jotka - olematta vielä poikkeavia tai häirikoitä - eivät tunne koulua omakseen. (Keltinkangas-Järvinen 1994, 190 - 192.) Kotka ja Räikköläinen (1996, 14) toteavat, että usein kouluissa vaikeat tilanteet ymmärretään oppilaan persoonasta syntyneinä. Tästä henkilölähtökohdasta asioita tarkastellessa tulee pian kuitenkin seinä vastaan ja selitykset loppuvat.

Vaikeat tilanteet ja oppilaat ovat koulumaailman todellisuuden loputon ketju, joka ei katkea lakaisemalla "roskat" maton alle, leimaamalla tai syyllistämällä oppilasta. Kangasmäen (1998) tapaustutkimuksen kohteena ollut sopeutumaton koululainen oli herättänyt opettajissaan monenlaisia negatiivisia tunteita; opettajat olivat väsyneitä ja neuvottomia, ja heidän mielestään vika oli oppilaan toivottomuudessa. Oppilas ei vastannut "ihanneoppilaan" ominaisuuksia, sillä hän ei ollut kohtelias, hiljainen, ahkera, huolellinen eikä säännöllinen. Opettajille hän edusti häiriökäyttäytävää oppilasta. Olennaista on, pitääkö opettaja häiriökäyttäytymistä sisäsyntyisenä ominaisuutena vai ajatteleeko hän myös ympäristön vuorovaikutussuhteiden vaikuttavan siihen. (Kangasmäki 1998, 3 - 39.) Tässä tutkimuksessa osa tutkittavista (A, B, C, D) oli sitä mieltä, että **lapsi saattaa kyllä itsekin toimia "häirikön" tavoin ja olla huonosta käytöksestään vastuullinen, mutta näissäkin tapauksissa ongelman syvemmät syyt löytyvät jostain muualta kuin lapsesta itsestään:**

"Musta sana häirikkö on hirveen hyvä, siis se kuvastaa sitä lapsen käyttäytymistä ryhmätilanteessa, mutta sama tyyppi joka on siellä häirikkönä isossa ryhmässä nii kahenkesken, varsinkin jos siihen ei liity opetusta, saattaa olla mitä ihanin, fiksi

nuori...mutta että se kun sitä epäonnistumista on tullu nii monelta kanavalta nii sitte se heijastuu siinä ryhmäkäyttäytymisessä, siellähän se ongelma tulee ja siks sen takia koulu onkin siinä hyvä indikaattori." (B)

Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen Koulu työpaikkana -koulutuspäivän työpajassa Cygnaeuksen lukion rehtori ilmaisi mielestäni osuvasti yhden opettajan työn suurimmista haasteista: vaikean oppilaan kohtaamisessa opettajan on joka ilta päätettävä uudestaan "rakastan tätä lasta". (Pokka, 10.5. 1999.) Joskus voi olla myös tärkeää antaa itselleen lupa negatiivisiinkin tunteisiin. Tämä saattaa korostua etenkin erityisopettajan työssä, jossa vaikeita tilanteita joutuu kohtaamaan päivittäin. Lapsen tekoja saa vihata, mutta lapsen itsensä täytyy saada kokea olevansa rakastettu. Vaikeissakin tilanteissa opettajan on aikuisena kyettävä näkemään, mikä on lapsen oikeus heikompana ja apua tarvitsevana osapuolena.

"mitä sellanen laps joka on häirikkö niin tarvii kaikkein eniten? Must tuntuu ett sen opettajan pitäis niinku miettiä, että miks se on häirikkö?" (G)

"vois sanoo, ett semmosen häirikön tai ongelmatapauksen paikka on aikuisen lähellä ja aikuisen turvassa ja aikuisen ohjattavana" (E)

"kun mä luin erityispedagogiikan kirjatenttiin niin siellä oli semmonen aforismi jonka mä kirjoitin ylös, ett sanotaan että rajusti syöksevä virta on väkivaltainen mutta ei sanota sitä, että se uoma joka vangitsee sen virran on väkivaltainen..niin mun mielestä koulun pitäis niinku mahdollisimman hyvin pystyä tukemaan niitä lapsia siinä niitten kasvussa siksi joita he ovat" (G)

5.3 Humanistinen ja holistinen ihmiskuva

Perttulan (1999) mukaan opettajan ihmiskäsitys voi olla hyvin perusteellisen omakoh-
taisen pohdinnan ja kokemuksellisen reflektoinnin tulos, mutta toisaalta se on voinut
muotoutua myös aivan huomaamatta. Ihannetilanne olisi Perttulan mielestä sellainen,
että opettaja rakentaa arkisen työnsä itselleen selkeyttämänsä ihmiskäsityksen varaan.
Tällöin hänelle on muodostunut kirkas käsitys siitä, että hänen tapansa toimia opettaja-
na vastaa hänen käsitystään ihmisen peruluonteesta. (Perttula 1999, 34 - 35.) Tutkitta-
vista opettajista osalle (D, E, F) oman ihmiskuvan määrittely tuottikin jonkin verran
vaikeuksia - keskustelun edetessä ja haastateltavan persoonan vähitellen avautuessa
ihmiskuvaa pystyi kuitenkin lukemaan myös rivien välistä; se näkyi asenteissa, puheen
sävyissä, ilmaisujen tunnepitoisuudessa.

Mäki-Oppaan (1999, 54) mukaan tajunnallisuuden merkityksen ymmärtäminen ja
holistisuuden idea tuo esiin lapsen tai nuoren omalaatuisuuden hänen kokonaisuudes-
saan ja selkeyttää hänen kasvuun auttamistaan. Rauhalan (1992) esittämä holistinen
ihmiskäsitys edellyttää, että lasta tai nuorta on tarkasteltava tajunnallisuuden, kehollis-
uuden ja situationaalisuuden kokonaisuudessa (ihmiskäsityksen kolmijakoisuus).
Tajunnallisuus viittaa ihmisen psyykkis-henkiseen olemassaoloon, kokemusten ja
merkitysten syntymiseen sekä yksilöllisen maailmankuvan muotoutumiseen. Kehollis-
uus tarkoittaa olemassaoloa orgaanisena tapahtumana, ja situationaalisuus puolestaan
viittaa yksilön elämäntilanteisiin ja niiden rakennetekijöihin (perhe, koti, koulu,
työpaikka, arvomaailma, uskonto ym.) Nämä ihmisen olemassaolon perusmuodot eivät
ole hänen irrallisia osiaan, vaan kaikki ovat yhdessä holistisuuden periaatteen edellyttä-
mällä tavalla. Tässä tutkimuksessa holistinen ihmiskäsitys siis tarkastelee ihmistä
kokonaisuutena, jossa olemisen eri osa-alueet ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa
toisiinsa. Näiden osa-alueiden huomioon ottaminen on olennaista silloin, kun yritetään
tulkita ja ymmärtää ihmisen tunteita ja toimintaa ja pyritään vaikuttamaan ihmisen
kasvuun. Holistinen ihmiskäsitys opettajan työssä estää mielestäni mustavalkoista ja
kapea-alaista suhtautumista lasten ja nuorten ongelmiin.

Patrikainen (1997) on tutkimuksessaan selvittänyt opettajan pedagogisen ajattelun sisältöä ja siihen keskeisesti vaikuttavia opettajan ihmiskäsityksen dimensionaalisia ulottuvuuksia. Nämä ulottuvuudet hän on jakanut kolmeksi vastakohtapariksi: etäinen eettinen ulottuvuus - läheinen eettinen ulottuvuus (joka ilmentää opettajan suhtautumista oppilaan ongelmien käsittelyyn sekä tämän kasvun ohjaamiseen ja tukemiseen), kollegiaalinen reflektio ei toimi - kollegiaalinen reflektio toimii sekä teknokraattinen ihmiskäsitys - humanistinen ihmiskäsitys. Kokoavasti Patrikainen jakaa ihmiskäsityksen dimensionaaliset ulottuvuudet "suorituspainotteiseen pedagogiikkaan" sekä "humanistis-konstruktivistiseen pedagogiikkaan", jossa korostuu läheinen kiinnostus oppilaita ja omaa työtä kohtaan sekä hyvä yhteistyö niin työtovereiden kuin oppilaiden vanhempienkin kanssa. Humanistinen ihmiskäsitys ilmeni opettajan puheessa mm. oppilaiden luottamuksellisena, tasa-arvoisena ja oikeudenmukaisena kohteluna sekä persoonallisuuden kunnioittamisena. Tähän liittyi myös tietoisuus oppilaantuntemuksesta omana voimavarana. Opettajuuteen liittyi kyky luoda empaattiset ja läheiset suhteet oppilaisiin sekä rohkeus kasvattaa heitä kriittisyyteen ja itsenäiseen vastuuseen. Kasvamaan saattaminen liittyi tähän opettajuuden ulottuvuuteen. (Patrikainen 1997, 174 - 181.)

Edellä mainitut **humanistisen ihmiskäsityksen piirteet** opettajan pedagogisessa ajattelussa olivat juuri niitä asioita, joita jokainen tutkittava toi esille itsestään opettajana ja suhteestaan oppilaisiin.

"varsinki ala-asteen lapsia jos aattelee, no miksei tietysti yläasteellaki, nii jotenki aina aattelen niin päin, että niin ne muutokset voi olla myös muutoksia parempaan ja se että paljon on kuitenkin tehtävissä, ne jotka ois aivan toivottomia, no ne voi olla toivottomia meidän keinoin, mutta sitte on muita paikkoja joissa keinot voi olla toiset, ett tavallaan ajatus siitä, ettei tälle kuitenkaan voi mitään tehdä, on mulle aika vieras..ett useinhan on kuitenkin niin, että ne on onneks ohimeneviä tilanteita, tai siis sillein että ei voi esimerkiks sanoo, että jos on ollu ala-asteella häirikkö niin että olis häirikkö koko loppuelämän" (D)

Näillä opettajan kasvatustutkimukseen liittyvillä käsityksillä ihmisestä tuntui olevan selvä yhteys siihen, millä tavoin opettajat työssään kantavat vastuuta oppilaidensa kasvun tukemisesta ja syrjäytymisen ehkäisystä.

"niinku semmonen ihmiselämän kunnioittaminen ja tällanen että ennen kaikkea se että se laps on niinku se tärkein, että lapsi sinänsä ja lapsen elämä, sitä pitää kunnioittaa"
(E)

Mielenkiintoista olisikin tietää, miksi juuri tutkittavien opettajien joukko sattui olemaan ihmiskuvultaan ja kasvatustutkimukseltaan niin yhtenäistä? Valikoituuko erityisopettajiksi ja koulupsykologeiksi juuri sellaisia opettajia, jotka luonnostaan ovat kiinnostuneita oppilaan henkisen kehityksen tukemisesta ja suhtautuvat tähän humanistisen inhimillisesti, lämpimästi, empaattisesti? Tosin eräs haastateltavista totesi jo opettajan ammatin valinnan ja koulutukseen pääsyn ehdoksi sen, että ihmisellä täytyy olla kykyä erilaisten ihmisten kohtaamiseen sekä aitoa kiinnostusta lasta ja lapsen elämää kohtaan. Ja useimmiten näin ehkä onkin, mutta jokaiselle meistä on varmasti myös omilta kouluajoilta muistoja opettajista, jotka eivät kyenneet suhtautumaan kaikkiin oppilaisiin tasavertaisen hyväksyvästi ja tukien. Olennaista on kasvatustyöntekijän oma tietoisuus oman toimintansa vaikuttimista sekä siitä, mikä niiden merkitys on oppilaan oppimiselle ja kasvulle.

"mä en ikinä voi kenellekään oppilaalle mennä sanomaan, että sä oot huono taikka sä et pärjää tai...mä niinku aattelen, että jokainen on jossain hyvä ja varmasti niinku löytää paikkansa elämässä ja tavallaan sellanen niinku, että ei ketään ihmistä, varsinkaan nuorta ihmistä, voi mennä tuomitsemaan että vaikka se nyt niinku näyttäs siltä että tässä on tämmönen syrjäytymiskehitys menossa niin kyllä mä uskon että siitä huolimatta siitä vielä tulee jotakin" (F)

Hyvä on kuitenkin myös muistaa se, ettei ole olemassa oikeaa tai väärää ihmiskäsitystä. Henkilökohtaista ihmiskäsitystä rakennettaessa tieteen logiikka ja arkinen intuitio ovat tasavertaisia tiedon luomisen tapoja. Oikea ihmiskäsitys ei piilotele missään odottamassa löytäjänsä; jokaisen on se itse löydettävä. (Perttula 1999, 38-39.)

5.4 Erilaisuuden kohtaaminen opettajan työssä

Elina Törmä (1998) toteaa proseminaarityössään luokanopettajien kohtaavaan päivittäin erityistä huomiota ja kasvatusta tarvitsevia oppilaita. Törmä on luokanopettajana oppinut sen, että eri tavoin reagoivien ja kouluun sopeutumattomien lasten käytöksen taustalla piilee usein samat syyt: heikko itsetunto, heikot taustat ja lähtökohdat sekä sosio-emotionaaliset ongelmat. (Törmä 1998, 9 - 31.) Valoa heterogeenisen luokan hallitsemiseen voi kuitenkin tuoda ajatus siitä, että yksilöiden erilaisuus on aina ollut osa ihmiskuntaa. Tämä näkökulma tuli erityisen vahvasti esille erityisopettajien (A, B, C, F) haastatteluissa, ehkä sen takia, että he ovat oman työnsä kautta tottuneet jatkuvasti kohtaamaan oppilaidensa yksilöllisiä tarpeita ja ongelmia.

"No emmä tiedä onko erilaisuus loppujen lopuksi kasvanut, se on ehkä harha...aina on ollu erilaisia ihmisiä, nyt puhutaan ulkosesta erilaisuudesta, rodullisesta erilaisuudesta, eri alakulttuureista, mutta onhan tätä ollu aina...ei se erilaisuus sinänsä, jos lapsella on kyky toimia ryhmässä, jos sillä on ryhmätyötaitot ja ryhmässä olemisen taidot, ei se erilaisuus oo mikään ongelma" (B)

Jauhiainen (1994) toteaa, että koulu on kautta aikojen joutunut varmistamaan oppilaiden koulunkäyntiedellytyksiä, minimoimaan sopeutumattomuutta ja kohdistamaan erityistoimenpiteitä vaikeimpiin tapauksiin. Samalla koulu on alkanut tunnistaa ja käsitellä yhä hienovaraisempia poikkeavuuden muotoja. (Jauhiainen 1994, 340.) Haastatteleman erityisopettajat (A, B, C, F) totesivat, että **erityisopetukseen liittyviin siirtoihin saattaa liittyä oppilaan leimaamisen vaara, mutta siirto ei kuitenkaan aiheuta syrjäytymistä.** Opettajat näkivät **ammattitaitosen erityisopetuksen ja oppilashuoltotoiminnan nimenomaan oppilaan pelastuksena** syrjäytymiseen johtavasta kehityksestä:

"Jos siellä on ammattitaidoton työntekijä niinku valitettavan paljon erityistyön puolella on, ylioppilas joka ei oo muuta keksiny, nii se on tuhoon tuomittu juttu niitten lasten kannalta, mutta se että jos annetaan ihminen ammattitaitosen erityisopettajan hoiviin niin sehän saa uuden mahdollisuuden, jossa sitte ne yksilölliset taidot pystytään

paremmin huomioimaan ja se näkyy siinä, että nää oppilaat nii niillä on hyvä itsetunto, ne tekee, ne edistyy paljon paremmin kun ne joita ei ole siirretty." (B)

Lasten erilaisuutta ei tulisi kouluissa korostaa negatiivisena asiana, joka johtaa luokittelun, syrjimiseen ja ulkopuoliseksi jäämiseen. Voisiko mikään olla tuhoisampaa lapsen minäkuvan kehittymiselle kuin jatkuva erilaiseksi ja kelvottomaksi leimaaminen? Integrointiin ei kuitenkaan voi suhtautua varauksettomasti, sillä monissa tapauksissa lapsen tasapainoisen kehityksen turvaaminen todella vaatii siirtoa erityisopetukseen. Tämä kävi ilmi myös proseminaaritutkielmassani, jossa yksi haastatelluista nuorista (Laura) oli omalla kohdallaan kokenut kohtalokkaana juuri mukautetun opetuksen puutteen. Oppimisvaikeuksien diagnosointi ja hoitaminen on merkityksellistä nimenomaan lapsen itsetunnon kannalta. Myös kahden erityisopettajan (A, B) haastatteluissa tuli ilmi, ettei opetuksen valtavirtaan integroiminen enää vastaa tämän hetken todellisuutta.

OECD:n julkaisussa (1998) varoitetaan koulunkäyntiin liittyvistä ongelmista kärsivien lasten leimaamista "ei-lahjakkaiksi" tai "kyvyttömiksi". Koulunkäyntiavustajien tulisi vierailla kouluissa auttamassa apua tarvitsevia lapsia, ja myös opetussuunnitelmien tulisi orientoitua kulttuuristen vähemmistöjen pohjalta resurssina, ei eristävänä tai syrjäyttävänä tekijänä. Usein kouluissa heikoimmin menestyvät oppilaat leimataan vuosi toisensa jälkeen epäonnistujiksi, minkä vuoksi heitä uhkaa koulun keskeyttäminen ja työttömän nuoren osa aikuisten yhteiskunnassa. Oppilaiden luokittelu, fyysinen erottelu sekä ehtojen asettaminen ovat kaikki keinoja ongelman ratkaisemiseksi, mutta tutkimukset todistavat oppilaiden suoriutuvan paremmin sekaryhmissä eritasoisten keskuudessa kuin pienissä, homogeenisissä opetusryhmissä. Erilaisuuden kohtaaminen vaatii opettajalta avarakatseisuutta, joustavuutta sekä herkkyyttä lasten persoonallisten ominaisuuksien löytämiseen ja ymmärtämiseen. Jokainen lapsi ansaitsee oman, erityislaatuisen paikkansa luokkahuoneessa - ja opettajansa aikuisen mielessä, sydämessä. (OECD 1998, 14, 64.)

Yksi tutkittavista esitti mielenkiintoisen näkemyksen siitä, että luokkien heterogeenisyys voidaan nähdä rikkautena ja lasten sosiaalisen kasvun edistäjänä:

"sillonku mä oon 70-luvulla tullu tähän työhön niin silloin oli niinku muotia valittaa siitä kun on heterogeenistä, että ihan niinku se homogeeninen luokka olis ollu se ihanne, että kaikki haluais homogeenisen luokan, niin mä muistan silloin ajatelleeni, että on se kummallista että nää niinku tavalliset opettajat haluaa näitä homogeenisiä luokkia, mutta sitten tässä Steiner-pedagogiikassa halutaan mahdollisimman heterogeenisiä luokkia, että sitte ne lapset niinku hioo toisiaan, että opettajat haluaa, että voi ku meille tulis mahdollisimman erilaisia oppilaita, että ne lapset hioisivat toisiaan ja kasvaisivat yhdessä ja sillä tavalla saavuttaisivat jotain enemmän kuin tämmösessä tavallisessa luokassa" (E)

Samasta asiasta puhuvat myös Himberg ja Jauhiainen (1998, 152) todetessaan, että koululuokan sosiaalisilta lähtökohdilta ja kulttuuritaustoilta hyvin erilaiset oppilaat edellyttävät opettajalta taitoa työstää heidän erilaiset kokemuksensa yhteiseksi rikkaudeksi. Myös Sántin (1997, 52) tutkimuksessa opettajat olivat sitä mieltä, että erilaisuus luokassa on hyväksyttävää ja sosiaalisesti kasvattavaa. Mielestäni opetus- ja kasvatustyössä on lähdettävä siitä, ettei ongelmattomuutta tai asioiden helppoutta pidetä työn päämääränä, eikä niille myöskään tulisi antaa itseisarvoa. Erilaisten yksilöiden kanssa toimiminen ei ole haaste ainoastaan opettajalle, vaan koko luokkayhteisölle. Aittola (1998) ennustaa, että vaikeus kohdata kulttuurista erilaisuutta muodostuu tulevaisuudessa koulun keskeiseksi ongelmaksi. Kulttuurisesta erilaisuudesta sekä erilaisten vieraalta tuntuvien asioiden, näkökulmien, toimintatilanteiden ja ihmisryhmien kohtaamisesta voidaan kuitenkin oppia jotakin uutta. Kouluissa tarvitaan itsekkeisyyttä vähentäviä "vastakokemuksia", kuten oppimistilanteita, neuvotteluja ja kohtaamisia, jotka lisäävät kykyä toimia erilaisten ihmisten, asioiden ja ajatustapojen kanssa. (Aittola 1998, 187.) Syrjäytymisen ongelmassa keskeistä on nimenomaan yksilöiden välille muodostuva eriarvoisuus yhteiskunnan arvojen vaatiessa jäseniltään liikaa samankaltaisuutta. Kouluissa voitaisiin taistella yhdenmukaistamisen synnyttämiä kuiluja vastaan käsittelemällä avoimesti oppilaiden erilaisia kulttuurisia taustoja, perheitä, tapoja, yksilöllisiä kykyjä ja toisaalta inhimillistä epätäydellisyyttä.

5.5 Opettajan näkemys koulun tehtävästä ja vastuualueesta

Tätä työtä voidaan kritisoida siitä, että olen tutkijana halunnut tuoda syrjäytymisen ongelman koulun sisälle ja osaksi opettajan työtä ja vastuuta - tämä ei varmasti ole jokaisen tulevan kollegani näkemys opettajan työtaakan jo muutenkin jatkuvasti kasvaessa. Kysymys on henkilökohtaisista arvoista ja näkemyksistä siitä, mikä loppujen lopuksi on tärkeää opettajan työssä. On kuitenkin selvää, että syrjäytymisen ehkäisyyn ei riitä "pelkkä" lapsen opetuksesta huolehtiminen, vaan opettajalta vaaditaan oppilaitaan kohtaan myös kasvatuksellista asennetta ja huolenpitoa. Halmion (1997) tutkimuksessa Alli Kantolan opettajuudesta Kantola toteaa, että opettajan on monesti oltava ensisijaisesti terapeutti sekä yhteisö- ja aikuiskasvattaja, joiksi hänet on harvoin koulutettu. Kantolan mukaan opettaja ottaa vastaan yhteiskunnan sosiaalisen ja henkisen hyvin- ja pahoinvoinnin ja opettaa, minkä lasten sosiaaliselta ohjaamiselta ehtii. Tätä ilmentää hyvin se tosiasia, että "normaaliluokassa" on usein oppimisvaikeuksista kärsivien lisäksi psyykkisten häiriöiden takia monin eri tavoin mukautettua opetusta tarvitsevia.

Kantolan esittämä näkemys **uus-professionaalista opettajuudesta** sopii hyvin kuvaamaan tämän tutkimuksen haastateltavien (etenkin A, B, C, F, G) suhtautumista omaan opetus- ja kasvatustyöhönsä. **Kukaan tutkittavista ei nähnyt opettamista koulun ensisijaisena tehtävänä, vaan he joko nostivat kasvatuksen kaikkein tärkeimmäksi tavoitteeksi tai pitivät opettamista ja kasvattamista yhtä tärkeinä.** Kaksi tutkittavaa (D, E) katsoivat kasvatuksen ja opetuksen kulkevan rinta rinnan ja korostivat tilanneherkkyyden merkitystä valinnan tekemisissä. Kaikista ehdottomimmin nosti kasvatuksen opetuksen edelle naispuolinen erityisopettaja (F), joka muutenkin erottui tutkittavista empaattisuutensa, ihmisläheisyytensä ja äidillisyytensä vuoksi. Myös opiskelijanainen (G) korosti koulun kasvatustuuta kaiken opetustyön pohjana. Myös mies-haastateltavat toivat esille opettajan kasvatuksellisen asenteen tärkeyden, mutta heidän näkemyksissään oli ehkä ripaus enemmän realismia kuin naispuolisten tutkittavien. Tässä kohden kysymys ei kuitenkaan mielestäni ollut mielipide-eroista, vaan ainoastaan hieman erilaisesta tyylistä kuvata samaa asiaa.

"mää ehottomasti heti sanon että kasvattaa, niinku erityisopettajana että kasvattaa, ett sitte toissijaisena on vasta opettaa, ett mulla ainaki itelläni niin mää saan armotta jättää nää tavoitteet ja kaiken maailman suunnitelmat mitä on tehty erilaisista aineista ja saavutuksista, nii en mää..jos ei mee niin ei mee, ett kyll mää ensisijaisesti kasvaton, ei me pystytä pääsemään minkäänlaisiin oppimissaavutuksiin, eikä edes opettamaan mitään jos me ei saaha sitä, tavallaan niinku sitä psyykeä kuntoon, jos sillä lapsella on niinku ongelmia tässä kasvamisessa ja oman identiteettinsä löytämisessä nii turha sille on niinku yrittää syöttää mitään"

(F)

Jokainen tutkittavista korosti **opettajan tasa-arvoista, aikuisen suhtautumista oppilaaseen, oppilaan kunnioitusta ja yksilöllisyyden huomioon ottamista, positiivisen palautteen ja ehdottoman hyväksynnän, välittämisen osoittamista.**

"no tässä just yhdessä vanhempainillassa vanhempi esitti että koulun tehtävä on opettaa, että kyllä he kotona huolehtivat tän kasvatuksen ja sillon mä niinku ite mietin mielessäni ett onhan se tietysti toisaalta noinkin muttei sitä kuitenkaan mun mielestä noin jyrkästi voi nähdä ett kuitenkin peruslähtökohta on se, ett jos ei kasvateta niin kaikkia ei voi opettaa" (D)

Patrikaisen (1997) tutkimuksessa opettajan pedagogisen ajattelun sisällöstä ja laadusta samankaltaisten profiilien yhdistäminen toi neljä erilaista abstraktia opettajuuden luokkaa: 1. opetuksen suorittaja, 2. tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija, 3. oppimaan ja kasvamaan saattaja ja 4. kasvu- ja oppimisprosessien ohjaaja. Näistä kategorioista muodostetun käsitejärjestelmän toisena dimensiona oleva "**humanistis-konstruktivinen pedagogiikka**" (vs. "suorituspainotteinen pedagogiikka") kuvaa hyvin tämän tutkimuksen opettajien kasvatusajattelua. Myös Aaltola (1998, 62 - 63) kuvaa kahta näkökulmaa opetukseen ja opettajuuteen: opetuksen esittämisenä ja tiedon siirtämisenä sekä opetuksen dialogina ja yhteyksien rakentamisena. Jälkimmäinen näkökulma vaatii opettajuuden kuvan avartamista. Opettaja, kuten myös oppilaat, on yhteiskunnan ja todellisuuden rakentaja.

Myös Sántin (1997) tekemässä tutkimuksessa pääkaupunkiseudun opettajien koulutuksesta ja ammatillisesta sijoittumisesta opettajat käsittivät koulun perustehtävän liittyvän sekä opettamiseen että kasvattamiseen, tosin osa tutkituista piti opettamista koulun ensisijaisena tehtävänä. Toisaalta lasten kasvattamisen ja heistä huolehtimisen katsottiin olevan myös välttämätöntä tämän hetken yhteiskunnallisen tilanteen ja mm. juuri syrjäytymisen ongelman vuoksi. (Sántti 1997, 44 - 59.) Tässä tutkimuksessa tutkittavien näkemyksissä koulun roolista oli pieniä painotuseroja, mutta silti heistä jokainen **näki kasvattamisen ja syrjäytymisen ehkäisyn osana koulumaailman ja yhteiskunnan todellisuutta - haasteena, joka on välttämätöntä ottaa vastaan.** Osa tutkittavista korosti sitä (C, D, F, G), että **kasvatus on usein kuitenkin kaiken oppimisen pohja** - samoin luokan vuorovaikutussuhteiden toimiminen on edellys tuloksekkaalle opetyölle:

"ett jos opettaja on kuin kapteeni ruorin takana, vain ja ainoastaan, eikä halua tutustua niihin oppilaisiin ihmisinä, niin ei siitä tuu yhtään mitään, ett pitäsi huomioida se kentältä tuleva viestintä" (C)

Paloheimo (1997, 225) toteaa, että kasvattajan tehtävään kuuluu automaattisesti tietty valta, auktoriteetti, josta saattaa olla vaikeaa tinkiä. Oman arvovallan säilyttäminen tulee aina ensiksi, omat päämäärät ovat tärkeämpiä kuin lasten toiveet. Lapsista säteilee kiusallisia haasteita, vastuuta ja vaivaa. Mielestäni on hämmästyttävää todeta, miten kauaksi kouluissa saatetaan ajautua opettamisen ja kasvattamisen syvimmästä tarkoituksesta. Kuitenkin kaiken koulun sisällä tapahtuvan toiminnan tulisi olla lapsen parhaaksi, hänen tasapainoisen kehityksensä turvaamiseksi ja siten paremman ja henkisemmän tulevaisuuden yhteiskunnan luomiseksi. Opettaja on luokassa lasta varten, ja lapsen hyvinvoinnissa on myös opettajan työn suurin palkinto. Opettajalla on työssään valtavat mahdollisuudet, mutta olennaista olisi viisaus osata käyttää niitä oikein.

Koulunkäyntiin liittyvien ongelmien lisäksi osa luokahuoneen oppilaista voi kuitenkin kantaa harteillaan myös kotien ongelmia, ja siten opettaja joutuu väistämättä osalliseksi hänelle ehkä hyvin vieraisiin asioihin. Saarenmaa ja Saastamoinen (1996) tutkivat

gradussaan alkoholiperheen lasta koulussa opettajan näkökulmasta ja haastattelivat ala-asteen opettajia, joilla oli asiasta kokemusta. Tutkimuksen mukaan suurin osa opettajista koki alkoholiperheen lapsen auttamisen tärkeäksi, mutta auttamisen tuli opettajien mielestä kohdistua nimenomaan lapseen, ei koko perheeseen. Opettajien mielestä koulun merkitys on suuri alkoholiperheen lapsen tukemisessa, sillä koulu saattaa olla lapselle ainut turvallinen paikka ja suhde opettajaan ainut turvallinen suhde aikuisen ihmiseen. (Saarenmaa ja Saastamoinen 1996, 63 - 94.) Tämän tutkimuksen opettajista suurin osa (A, B, C, D, E, G) suhtautui realistisesti koulun ja opettajan vaikutusmahdollisuuksiin perheen ongelmien, kuten alkoholismin, kohtaamisessa. Kodeissa olevat ongelmat eivät välttämättä ole opettajan havaittavissa ja vaikutuspiirissä. Koulussa opettaja voi tehdä paljon kulkien oppilaansa rinnalla turvallisena, aikuisena ihmisenä, mutta työajan päätyttyä vaikutusmahdollisuudet vähenevät. Naispuolinen erityisopettaja (F) kertoi usein kantavansa liikaakin huolta oppilaidensa ongelmista myös vapaa-ajalla. Hän kuvasikin suhdettaan oppilaisiinsa kaverilliseksi ja kertoi tilanteista, joissa oli "pelastanut" jonkun oppilaan - ei niinkään opettajan vaan aikuisen välittävän ihmisen roolissa.

Säntin (1997) tutkimuksessa opettajat käsittivät roolinsa syrjäytymisen ehkäisyssä monitahoisesti. Osa opettajista oli kuitenkin sitä mieltä, että tukitoimenpiteitä ja ehkäisyä todella tarvitaan koulutuksessa jo syrjäytyville, sillä usein koulusta syrjäytyminen syrjäyttää koko elämän. (Säntti 1997, 60 - 61.) Tässä tutkimuksessa erityisopettajat ja koulupsykologi ovat jo työnkuvansa puolesta lähellä lasten ja nuorten ongelmia. **Jokainen haastateltava näki syrjäytymisen ehkäisyn tärkeäksi osaksi koulun kasvatusvastuuta ja työtä, myös ala-asteella ja tavallisen luokanopettajan roolissa.**

"koulu ei voi vetäytyä siitä kasvatusvastuusta, koska se on lakiin kirjattu se tehtävä opettamisesta ja kasvattamisesta, ja nuori on täällä huomattavan ajan viikosta, noin 30 oppituntia, jolloin voi vaikuttaa aikuisena ja kasvatusalan ammattilaisena..opettaminen ja kasvattaminen tapahtuu rinta rinnan, että hyvä kasvattaja on aina hyvä opettaja, ja hyvä opettaja osaa myös kasvattaa" (C)

Tässä luvussa olen tarkastellut tutkittavien taustojen ja näkemysten vaikutusta heidän ajatteluunsa, sekä ajattelun eroihin tutkittavien välillä. Opettajien ihmiskuva, opettajuuden profiili ja näkemys koulun kasvatusvastuusta eivät luoneet merkittäviä eroja tutkittavien välille (liite 2). Halusin tutkijana edetä vielä askelen syvemmälle ja hahmottaa jokaiselta tutkittavalta yhden sellaisen tekijän, joka juuri hänen tapauksessaan toimii syrjäytymisen ehkäisemiseen motivoivana tekijänä (liite 3). Syntyneet tyyppiluokat ovat kuitenkin osittain päällekkäisiä, ja erityisesti ammatillinen kiinnostus ja persoona vaikuttavat jonkin verran jokaisen tutkittavan kasvatusajatteluun. Luokitukseen ei myöskään liity arvottamista "hyvästä" ja "huonosta", "oikeasta" tai "väärästä" opettajuudesta.

6 TUTKIMUKSEN VALONSÄTEITÄ - KUINKA KOULU VOI KÄYTÄNNÖSSÄ EHKÄISTÄ SYRJÄYTYMISTÄ?

Järventien (1999, 93, 119) tutkimuksen mukaan syrjäytymisriski havaitaan usein jo päiväkodissa, mutta silti siihen puututaan harvoin. Olennaista kuitenkin on nimenomaan ongelmien tunnistaminen ja aikainen puuttuminen niihin, sillä pitkälle ehtinyttä syrjäytymisprosessia on vaikea pysäyttää. Tukea on tarjottava suoraan lapsille: vanhempien tukeminen ei riitä. Coulbyn ja Coulbyn (1990) mukaan syrjäytyminen on terminä hyödyllinen vain silloin, kun se kohdistetaan tiettyjen luokka-huoneen tilanteiden kehittämistarpeisiin syrjäytymisen ehkäisemiseksi käytännön keinoin. Seuraavat keinot syrjäytymisen ehkäisyyn olen koonnut fenomenologista analyysimenetelmää mukailien haastatteluiden sisältöalueiden merkitystihentymistä. Ne nousivat haastatteluaineistosta selvästi esille, ja valottavat koulun käytännön mahdollisuuksia lasten ja nuorten tasapainoisen kasvun tukemisessa. Samalla nämä mahdollisuudet luovat positiivista näköalaa syrjäytymisen ongelman voittamiseksi.

6.1 Lapsen itsetunnon, elämännhallintaitojen ja selviytymisstrategioiden merkitys

Shafferin (2000, 173) mukaan lasten arvioinnit itsestään ja kyvyistään ovat minän kaikkein tärkein osa, joka vaikuttaa myös lapsen psyykkiseen hyvinvointiin. Himbergin ja Jauhiaisen (1998) mukaan yksilön itsetunto vaikuttaa ratkaisevasti siihen, miten paljon hän kokee olevansa "oman elämänsä arkkitehti, oman elämänsä sankari". Ihminen, jolla on terve itsetunto, etsii vaikeuksissakin uusia ratkaisuja, kun taas yksilö, joka ei koe voivansa vaikuttaa elämäänsä, voi ajautua opittuun avuttomuuteen; luovuttamiseen ja masennukseen. Hän on sisäistänyt uskomuksen siitä, että hänessä itsessään on pysyvästi jotain vikaa, jonka takia hän aina epäonnistuu. (Himberg ja Jauhainen 1998, 24.) Gurneyn (1990) toteaa, että akateemisten tavoitteiden painottaminen jättää oppilaiden persoonalliset ominaisuudet arvottomiksi ja moni oppilas nähdään epäonnistumisena. Näiden oppilaiden itsetunto alenee ja he alkavat vetäytyä luokkahuoneen kokemuksista. (Gurney 1990, 15, 21 - 22.)

Proseminaaritutkielmani haastatelluista nuorista jokainen syytti ongelmistaan kaikkein eniten itseään, vaikka heidän perhetaustoissaan ja koulukokemuksissaan oli löydettävissä monia syrjäytymiskehityksen taustatekijöitä. Samu totesi, että haluaisi muuttaa menneisyyttään ja omia mokiaan, kun ei ole yrittänyt tarpeeksi. Antti puolestaan totesi kouluajan ongelmiansa olevan oma vika "ku olin niin syrjäänvetäytyvä". Laura totesi, että "kyllä mä ite oon helvetisti vaikuttanu elämääni, hyvässä ja huonossa". Itselleni oli haastattelijana koskettavaa kuunnelle nuorten elämäntarinoita, vaikeita muistoja koti- ja kouluajoilta, ja samalla tuntea miten edessäni istuva älykäs ja herkkä ihminen syyttää itseään kaikesta, kokee todella olevansa muita huonompi. Opittu avuttomuus oli myös ajanut nuoret suhtautumaan passiivisesti ja päämäärättömästi omaan tulevaisuuteensa. Myös tässä tutkimuksessa tuli selvästi esille **syrjäytymisvaarassa olevien nuorten opittu avuttomuus (B, C, F, G), joka lisää syrjäytymisen riskiä entisestään. Siksi oppilaan itsetunnon vahvistaminen on tärkeä koulun tehtävä.** Myös Sántin (1997, 60) tutkimuksessa yksilöllisimpinä menetelminä syrjäytymisen ehkäisemiseksi esitettiin syrjäytymässä olevien tai jo syrjäytyneiden oppilaiden itsetunnon kohentamista. Tässä

tutkimuksessa yksi tutkittavista korosti sitä, että **lapsi tarvitsee ja etsii aikuisen reaktioita omaan käytökseensä, ja toisaalta samalla jatkuvasti peilaa omaa itseään ja minäkuvaansa muista ihmisistä:**

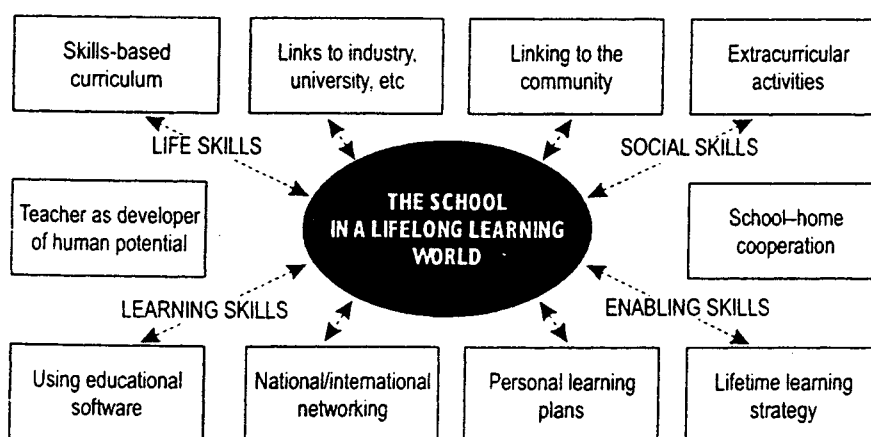
"ihminenhän tekee useimmin sellaisia asioita mistä saa myönteistä palautetta, että kasvaakseen lapsi tarvitsee tämmöstä kannustusta, ja jos hän ei saa sitä myönteisistä asioista niin hän alkaa reagoida kielteisesti ja niinku hakee niitä kielteisiä sanomisia, kukaan ei halua olla henkilö joka ei saa minkäänlaista palautetta"

(E)

Geldard ja Geldard (1999, 61, 176) ehdottavat eksistentiaalis-filosofista lähestymistapaa nuoren elämänhallinnallisten taitojen tukemiseen. Malli perustuu kasvu-orientaatiolle, suuntaa antavien päämäärien etsimiselle sekä nuoren kyvyille luoda itse oma kohtalonsa. Eksistentiaalisen filosofian näkökulma voi auttaa juuri elämän subjektiivisen tarkoituksen ja sisällön löytämisessä. Samankaltaista näkökulmaa edustaa myös Perttulan (1999) esittelemä eksistentiaalinen ihmiskäsitys ja sen vaikutus opettajuuteen. Näkemyksen mukaan ihmisen tehtävä on tehdä itsestään, omasta mahdollisuudestaan, yksilö omien valintojensa kautta. Eksistentiaalinen ihmiskäsitys esittää ihmisen vahvasti yksilönä, ja siten myös käsityksen omaksuneelle opettajalle oppilaat ovat ensisijassa ainutkertaisia yksilöitä. Hän elää oppilaidensa mukana, on tasavertainen ja yrittää luoda mahdollisimman hyvät olosuhteet oppilaiden itsenäisten valintojen tekemiselle. Opettaja pyrkii käsittämään toisten ihmisten ajatuksia ja kokemuksia heidän näkökulmastaan ja tukemaan mahdollisimman hyvin jokaisen yksilön omaa kehitystä. (Perttula 1999, 32 - 34.)

Myös Longworthin ja Daviesin (1996, 4, 21) esittämä ajatus kouluista ihmisen potentiaalain kehittäjinä ja siten elinikäisen oppimisen tukijana viittaa samanlaiseen positiiviseen suhtautumiseen ihmisen kasvuun ja kapasiteettiin. Näkökulman mukaan jokainen ihminen pystyy oppimaan, eivätkä useimmat edistymisen esteet perustu biologiseen tai fyysiseen kyvyttömyyteen, vaan itselle asettamiemme odotusten puutteeseen. Elinikäisen oppimisen periaatetta kuvastaa myös seuraavan sivun kuvio, joka esiteltiin ensimmäisessä maailmanlaajuisessa elinikäisen oppimisen konferenssissa. Kuvion koululle

ehdottomat neljä tehtäväaluetta (elämäntaidot, sosiaaliset taidot, kyvyt ja selviytymisstrategiat sekä oppimisen taidot) ja niiden käytännön sovellutukset (linkittyminen ympäröivään yhteisöön sekä yliopisto- ja teollisuuselämään, opetussuunnitelman ulkopuoliset aktiviteetit, kodin ja koulun yhteistyö, elinikäisen oppimisen strategiat, henkilökohtaiset oppimissuunnitelmat, kansallinen ja kansainvälinen verkostoituminen, koulutuksellisten atk-ohjelmien hyödyntäminen, ihmispotentiaalin kehittäminen sekä taitopainotteisten opetussuunnitelmien laatiminen) sopivat mielestäni hyvin myös syrjäytymistä ehkäisevän toiminnan mahdollisiksi edistysaskelmiksi.



KUVIO 6: Koulun tehtäväalueet elinikäisen oppimisen maailmassa (Longwoth & Davies 1996, 49)

Kuvion esittämät koulun tehtäväalueet tulivat esille myös tutkittavien haastatteluissa. Taitopainotteista opetussuunnitelmaa pohdittiin vaihtoehtona teoreettisia ja akateemisia arvoja korostavalle opetussuunnitelmalle (F, G), linkittyminen ja verkostoituminen ympäröivään yhteiskuntaan mainittiin useassa haastattelussa (C, D, F, G), opetussuunnitelman ulkopuolisista aktiviteeteista tuotiin esille erityisesti kerhotoiminnan järjestäminen (B, C, F, G), ja kodin ja koulun yhteistyön merkitys tuli selkeästi esille jokaisessa haastattelussa. Myös henkilökohtaisten opetussuunnitelmien tärkeys syrjäytymisen ehkäisijänä oli usean tutkittavan mielestä keskeistä (A, B, C, F, G). Muutama tutkittava (C, F, G) puhui paljon myös siitä, miten tärkeää on sisäisen selviytyjän rakentaminen lapsen tai nuoren henkiseksi suojatekijäksi syrjäytymistä vastaan. Opettajat lähestyivät

yksilöä nimenomaan hänen vahvuuksiaan etsien ja psyyken hyvinvointia tukien - jos ihmisellä ei ole hyvä olla itsensä kanssa, ei hän myöskään tee mitään koulun tarjoamilla tiedoilla ja taidoilla.

Alho, Laaksonen ja Luotoniemi (2000) kuvailevat nuoren selviytymisen kriteereitä viiden sisäisen tekijän kautta. Selviytyjällä tulee olla joustavuutta eri tilanteiden havaitsemiseen ja vaatimusten täyttämiseen. Toiseksi nuoren tulee kyetä pohtimaan uudella tavalla suhteitaan muihin ja muodostamaan kokemuksistaan eheä, identiteettiä rakentava kokonaisuus. Kolmanneksi nuori tarvitsee kyvyn itsensä, tunteidensa ja mielipiteidensä ilmaisuun sekä toisaalta itsehillintään ja tunteiden kontrolliin. Selviytyminen vaatii myös rohkeaa aloitteiden tekemistä ja oman asian edistämistä. Myös kyky työskennellä psyykkisesti omien tunteiden kanssa on oleellista selviytymisen kannalta. Nämä ovat siis niitä asioista, joissa kasvava lapsi ja nuori tarvitsee ympäristön, vanhempien ja opettajien, tukea. Sisäinen vahvuus ehkäisee syrjäytymiskehitystä eteenpäin vievää passiivisuutta ja avuttomuuden tunnetta. Jokainen tämän tutkimuksen haastateltava piti **lasten itsetunnon terveen kehityksen tukemista tärkeänä ja itsestään selvänä osana omaa työtään ja kasvatusvastuutaan**. Juuri itsetunnon heikkenemisen myötä myös yksilön elämänhallinta käy vaikeammaksi, mikä puolestaan lisää huomattavasti syrjäytymisen riskiä. Itsetunnon tukemisen merkityksessä ei ollut eroja haastateltavien sukupuolen tai kokemuksen mukaan; asia nousi esille jokaisessa haastattelussa tutkittavan aloitteesta. Vastauksissa korostui **aidon, rehellisen ja suoran palautteenannon ja huomion osoittamisen merkitys**. Keskeistä ei siis välttämättä ole jatkuva lapsen kehuminen, vaan yleensä lasta arvostava ja hänestä välittävä läsnäolo sekä aito ja hyväksyvä vuorovaikutus lapsen kanssa:

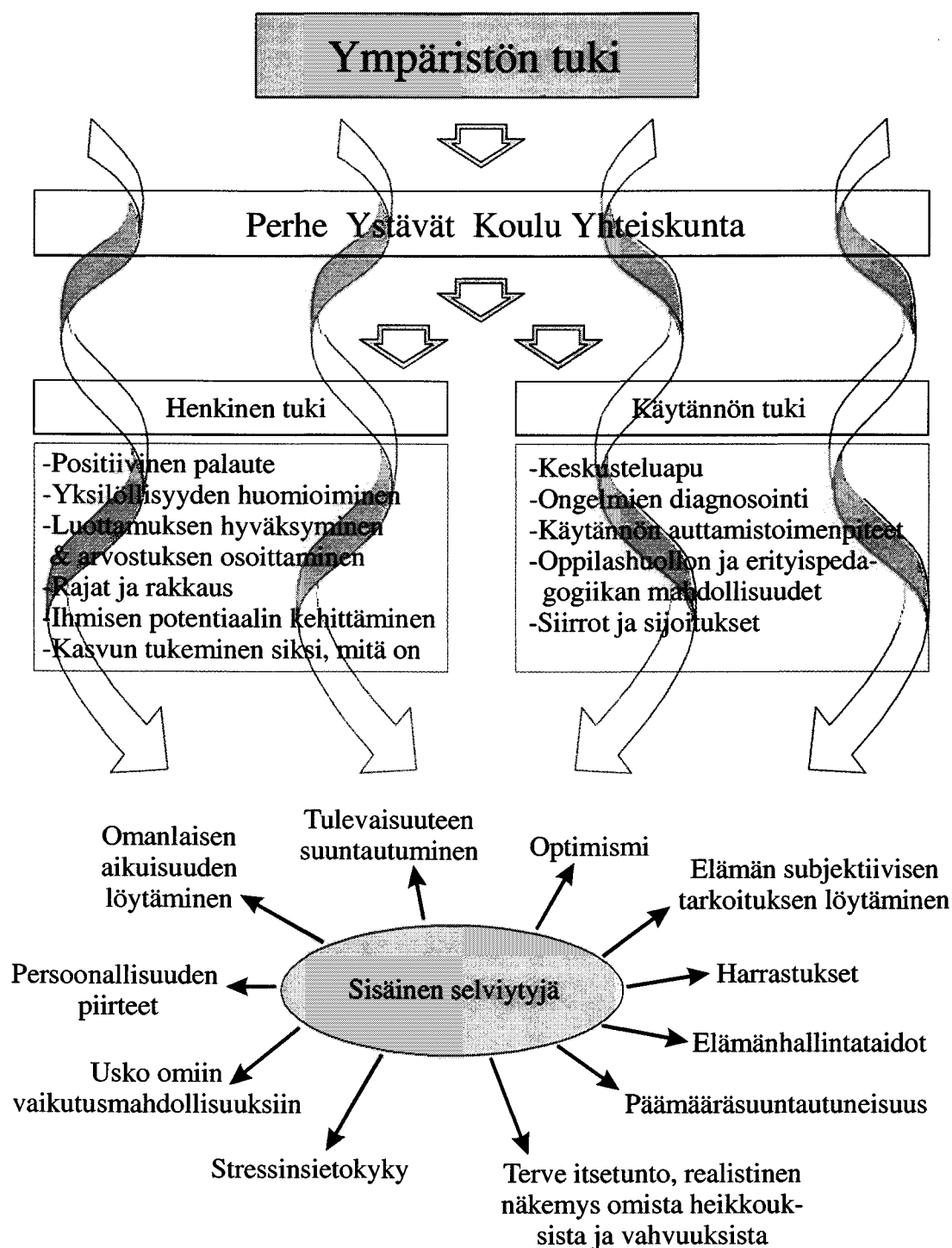
"arvostamalla sitä lasta, huomioimalla yksilöllisyyden ja erityiset piirteet, ohjaamalla joskus kovallakin kädellä, ja sitte tietysti osoittamalla sitä, että hän itsekin huomaa että missä hän on hyvä" (C)

"mun mielestä niinku tärkeimpiä juttuja on se, että lapsi voi kasvaa omaks itekseen ett sille tulee niinku sellanen realistinen käsitys itestä, kuka mä oon ja mitkä on mun

vahvuudet ja mitkä mun heikkoudet, ja miten mä pystyn kehittämään vahvuuksia ja elämään niitten mun heikkouksien kanssa, ja näihin liittyy myös se, että lapsi tuntis sen oikeudet ja osais niinku tavallaan puolustaa itseensä terveellä tavalla, ett sillä ois rohkeutta omaan mielipiteeseen ja tarttua asioihin, ja tavallaan olla sillein niinku hienosti sanotaan oman elämänsä subjekti, että siis elämönhallinnan taitojen kehittäminen" (G)

Pietarisen (1999, 79 - 81) mukaan selviytymisstrategioilla tarkoitetaan yksilön tapaa hallita ja käsitellä ympäristön hänelle asettamia vaatimuksia, kuten kehitystehtäviä tai rooli-odotuksia. Löytönen (2000) on gradussaan selvittänyt alkoholiperheen selviytyjälapsien identiteetin kehitystä ja ongelmien kohtaamista. Ympäristön sosio-emotionaalinen sekä aineellinen tuki, monipuoliset selviytymiskeinot, luonteenpiirteiden aktiivisuus, ulospäinsuuntautuneisuus sekä epäaggressiivisuus ovat tutkimuksen mukaan keskeisiä suojakeinoja identiteetin kriisiytymistä vastaan. Myös älykkyys, koherenssin tunne, sosiaaliset taidot ja stressin hallinta ovat toimineet yksilön sisäisinä voimavaroina. Koulun väliintulot, kodinhoitopalvelut ja terveydenhoitopalvelut toimivat julkisina selviytymisen voimavaroina. Yksilöllisten, sosiaalisten ja julkisten voimavarojen tuki sekä niiden pohjalle rakentuva yksilön kokemus elämönhallintaa ovat keskeisiä suojatekijöitä myös syrjäytymiskehityksessä, jonka katkaisemista vaikeuttaa nimenomaan identiteetin kriisiytyminen.

Proseminaaritutkielmassani haastatellut nuoret kertoivat vaihtelevista selviytymisen elementeistä: tärkeäksi tulleesta opettajasta tai merkityksellisestä harrastuksesta (Laura), ystävistä (Antti), nuorisotalosta (Antti, Samu). Laura totesi kuitenkin myös kärsineensä yhteiskunnan välinpitämättömyydestä, ja hän kuvasikin yhteiskuntaa yksilön pahimpana vihollisena. Jokainen haastateltava oli kärsinyt turvattomuudesta, aikuisten osoittaman tuen, hyväksynnän ja rakkauden puutteesta. Itse sain haastattelijana huomata kuitenkin sen, että nuoret rakensivat selviytyjää sisälleen oman persoonansa vahvuuksia hyödyntäen; kasvoista ja rivien välistä pystyin lukemaan tunteikkautta, älykkyyttä, periksiantamattomuutta, herkkyyttä. Seuraavan sivun kuvio havainnollistaa tiivistetysti niitä selviytymisen elementtejä, jotka ovat nousseet näiden kahden tutkimuksen jatkumossa syrjäytymiskehityksen katkaisemisessa keskeisiksi:



KUVIO 7. Selviytymisen elementit syrjäytymiskehityksessä

6.2 Opetussuunnitelmien ja arvioinnin kehittäminen

Ikonen (2000) toteaa, että syrjäytymisen vaihtoehtona yksilöllinen koulutusura ja kuntoutukseen pohjautuva opetus tukevat lasta ja nuorta kohti itsenäistä elämää. HOJKS on yksilöllisen koulutusuran lähtökohtana. Oppilasta pyritään tukemaan oman persoonallisuuden hyväksymisessä. Tärkeintä HOJKS:ssa ei ole lomakkeen laatiminen vaan se yhteisyyden prosessi, jonka tavoitteena on oppilaan kuntoutuminen omien resurssiensa rajoissa. (Ikonen 2000, 221.) Tässä tutkimuksessa osa haastateltavista oli työssään (C, F) tai opettajaharjoittelussa (G) kokenut **syrjäytymisen ehkäisyyn liittyvän oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottamisen vaikeaksi sen vuoksi, että opetussuunnitelmat asettavat opettajan usein ristiriitaisten paineiden alle ja odottavat oppimistulosten yhdenmukaisuutta**. Jokainen tutkittava korosti opetuksen yksilöllistämisen **henkilökohtaisten tavoitteiden muodostamista sekä eriyttämistä oppikirjojen ja erilaisten tehtävien avulla**. Henkilökohtaisista opetussuunnitelmista puhuttiin paljon.

"kyllä on paljon sellasia oppilaita, jotka ei koe mielekkäinä niitä aineita mitä täällä opetetaan, että on niitä niinsanottuja kuuden tunnin tyhmiä, jotka sitte ku koulusta pääsevät pois nii menevät sinne autotalliin ja korjaavat autoa ja mopoa, ja ovat niinku hirveen käteviä siinä ja tietävät kaiken, ja täällä ei sitte oo sellasia aiheita jotka välttämättä kiinnostas heitä" (F)

Yksi opettajista muisteli omia kokemuksiaan luokkansa oppilaista ja totesi henkilökohtaisten oppimistavoitteiden muodostamisen tärkeyden:

"ett sillä pojalla oli aika paljon ongelmia ja se oli tosi motivoitumaton englantiin ja lukuaineisiin, mutt mä muistan ett sillonku me tehtiin video niin se oli niinku siitä ihan mielettömän innostunu, ett se oli aivan niinku tosi upeeta kattoo sitä kun se oli innostunut...ett ehkä just siks, ett sillä oli lukihäiriöö ja muuta ja se ei ehkä ollu niin kauheen teoreettisesti orientoitunu tyyppi, ett sen kohalla piti just yrittää löytää sellasii missä se voi toteuttaa itseensä, ja laskee niitä tiedollisia tavoitteita" (G)

Ikosen (2000) mukaan oppilaan huoltajilla ja asiantuntijoilla tulee olla mahdollisuus osallistua suunnitelman laatimiseen. Myös lapsen omat mielipiteet, toiveet ja havainnot tulee ottaa huomioon. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman toteutumista tulee arvioida ja seurata säännöllisesti ja erityisesti koulutuksen nivelvaiheissa, oppilaan siirtyessä varhaiskasvatuksesta opetustoimen piiriin, perusopetuksen aikana luokasta tai koulusta toiseen ja perusopetuksesta toiselle asteelle siirryttäessä. (Ikonen 2000, 48 - 49.)

Yksi opettajista (C) esitti idean siitä, että **jokaisella oppilaalla voisi olla käytössä oma henkilökohtainen opetussuunnitelma ainakin yläasteella ja lukiossa. Samalla tavalla syrjäytymisriskissä oleville oppilaille tulisi laatia koko kouluajan kestävä suunnitelma tukitoimenpiteistä, tavoitteista ja niiden seurannasta.** Juuri tämänkaltaisen rohkea ja luova ajattelu opettajan toiminnassa on mielestäni ensiarvoisen tärkeää konkreettisten keinojen pohtimisessa syrjäytymisen ehkäisemiseksi!

"no jos aattelee sitä frainetlaista pedagogiikkaa niin siitä se ois aika kiehtova juttu, että oppilas ite suunnittelis sitä omaa tekemistään ja sen toteuttamista, ett se opettaja ois aika paljon vaan sen työn ohjaaja..ett ne asiat mitä yläasteella käydään vaikka ysiin saakka niin ett mistä sä rupeet niitä tekemään ja millä tavalla, teetkö sä esseitä vai projektia vai haluatsä kokeita, ja mikseipä vois vaikkapa jokaisella oppilaalla olla henkilökohtanen opetussuunnitelma, niin että siinä ois se keskusaihe, vaikka matemaatiikka ja sitte laitettas siitä että mitä hän itse suunnittelee opiskelevansa, ja sitte vaikka biologia että haluan tehdä esitelmiä taikka kerään filmimateriaalia taikka videoin" (C)

Proseminaaritutkielman nuoret toivoivat kouluun lisää luovia ja käytännönläheisiä taitoaineita, sekä enemmän valinnaisaineita. Samu toivoi lisää ryhmätöitä ja keskustelujä, Tero mahdollisuuksia itseilmaisuun ja puhumiseen opettajan luennoimisen sijaan, Antti puolestaan vapaampaa, käytännönläheisempää ja enemmän tulevaisuuteen valmentavaa koulunkäyntiä. Lauran mukaan hyvä opettaja osaisi ottaa oppilaat yksilöllisesti, selittäisi asioita mielenkiintoisesti ja antaisi vähemmän tehtäviä. Nuoren tarve tulla kohdatuksi yksilönä on siis todellinen, ja vaikuttaa merkittävästi siihen, miten hyväksi ja arvostetuksi hän tuntee olonsa koulussa.

Käytännössä henkilökohtaisten opetussuunnitelmien toteuttaminen jokaiselle oppilaalle vaatii luonnollisesti koulun uudistumista instituutiona, sekä koko koulun toimintakulttuurin kehittymistä yksilökeskeisempään suuntaan. Henkilökohtaiset opetussuunnitelmat asettavat haasteita sekä opetuksen organisoinnille että toteuttamiselle. OECD:n (1999) raportissa todetaan, että opetussuunnitelman tärkein tavoite onkin jokaisen lapsen yksilöllisten kykyjen täyttäminen ja tukeminen. Opetussuunnitelmallinen eriyttäminen edellyttää sellaisten opetusmateriaalien ja metodien suunnittelemista, jotka tarjoavat lapsille - myös erityistarpeisille - mahdollisuuden oppia taitoja, jotka eivät välttämättä kuulu koko koulun tai luokan opetussuunnitelmiin. Oppimisvaikeuksista kärsivän lapsen ongelma ei ole lapsessa itsessään, vaan koulussa, opetussuunnitelmassa ja opetusmenetelmissä. Keskeinen kysymys onkin, voivatko koulut organisoida uudelleen opetussuunnitelmallisen tarjontansa tavalla, joka mahdollistaa syrjäytymisriskissä olevien oppilaiden oppimiskokemusten suuntautumisen kohti positiivista tulevaisuutta. Opetussuunnitelmien kehittämisessä olisikin otettava huomioon seuraavat seikat:

* Koulun tärkein funktio on tarjota oppilaille enemmän vaikutuksen ja hallinnan mahdollisuuksia heidän oman yhteiskuntansa rakentumisesta. Asia tuli esille tässä tutkimuksessa **elämänhallinnallisten taitojen tärkeyden korostumisena.**

* Opetuksen tulisi vahvistaa oppilaiden persoonallisia piirteitä ja samalla välittää tietoa. Asia tuli tässä tutkimuksessa esille **oppilaiden yksilöllisyyden kunnioittamisena sekä opettaja-oppilassuhteissa että opetussuunnitelmallisissa toimenpiteissä.**

* Opetussuunnitelman tulisi rakentua niin, että se auttaa oppilaita löytämään omat lahjansa ja ottamaan vastuuta omasta persoonallisesta kehityksestään. Asia tuli esille tässä tutkimuksessa **yksilöllisten vahvuustekijöiden huomioon ottamisena kerhotoiminnan ja valinnaisuuden avulla.**

* Koulun organisaationa tulisi kunnioittaa oppilaiden kykyä kantaa vastuuta omasta oppimisestaan - lähestymistavan tulisi olla oppilaskeskeinen ainekeskeisyyden sijaan. Asia tuli tässä tutkimuksessa esille **oppilaiden tekemisenä aktiiviksi ja vastuulliseksi omasta oppimisestaan esim. henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatimisen kautta.**

Opetussuunnitelma ei myöskään voi olla lista aiheista jaoteltuna eri kouluvuosille. Opetussuunnitelman rakenteen ei tulisi olla linkittynyt ikään, vaan oppimissaavutusten kehittymiseen, niin että seuraavat tavoitteet pohjataan jo saavutetuille. Siten jokaisella oppilaalla, kyvyistä riippumatta, on mahdollisuudet onnistumisen elämyksiin. (OECD 1998, 83.)

Patrikainen (1997, 7 - 8, 83) toteaa, että opetussuunnitelmien laadinnalta tulisi edellyttää yksilöllisten opiskeluohjelmien mahdollistamista mm. lahjakkuuden, harrastuneisuuden tai oppimisvaikeuksien perusteella. Moni tutkittavista (B, C, F, G) **korosti nimenomaan elämänhallinnallisten taitojen merkitystä yksityiskohtaisen tietoa-ineksen sijaan.** Koulujen kokeisiin perustuvaa oppilasarviointia voidaan kritisoida sen keskittymisestä kapea-alaisiin ja spesifeihin aiheisiin, jotka eivät esimerkiksi pysty osoittamaan oppilaan kykyä tuottaa tekstiä, kommunikoida suullisesti, suorittaa tutkimus avoimen ongelman ratkaisemiseksi matematiikassa tai tieteissä tai suunnitella teknologinen käsityötuote. Kuitenkin nämä taidot ovat usein tulevaisuuden työelämän kannalta oleellisempia kuin kokeiden mittaamat asiat. Tietyn aiheen käsittelyn päätteeksi pidettävä koe on merkitykseltään kyseenalainen myös sen vuoksi, että silloin on jo liian myöhäistä ratkaista esiin tulevia ongelmia ja heikkoja kohtia - työ on jo tehty ja uusi aihealue odottaa. Koulujen arviointiperiaatteissa huolestuttavaa on myös se, että oppimisvaikeuksista kärsiville oppilaille vaatimatonkin menestys voi olla tulevaisuuden työllistymisen kannalta merkittävää - tätä on kuitenkin vaikea saavuttaa systeemissä, joka perustuu kaikkien oppilaiden yhdenmukaistamiseen. (OECD 1998, 72 - 73.)

Myös yksi haastattelemani erityisopettaja (F) mainitsi toistuvana ristiriitaisuutena omassa työssään juuri arvioinnin; oppilas, joka on välillä aineenopettajan tunnilla ilman henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa tekemässä samoja kokeita kuin muutkin ja välillä erityisopetuksessa, saattaa saada eri numeron aineenopettajalta kuin erityisopettajalta.

6.3 Oppilaan yksilöllisten vahvuusalueiden etsintää

Heikkilä (1999) luo positiivista kuvaa oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottamisesta paljon puhutun suurten luokkakokojen aiheuttaman toivottomuuden tunteen sijaan. Hänen mukaansa jokaisen koulupäivän hyvä tavoite voisi olla, että opettaja osoittaisi huomiota vähintään kerran jokaiselle luokkansa oppilaalle. Kun opettajalla ei ole aikaa eikä mahdollisuutta kohdata oppilaan tarpeita, alkaa oppilaan arvo helposti muuttua riippuvaiseksi hänen suorituksistaan, koetuloksista ja viittaamistiheydestä. Mahdollisuudet oppilaslähtöiseen ja yksilölliseen opetukseen kasvavat, jos luokkakohtaisia oppilasmääriä lasketaan tuntuvasti. (Heikkilä 1999, 68.) Proseminaaritutkielman haastatteluista osuva on Teron turhautunut kommentti siitä, kun “aina vaan piti pitää turpa kiinni”. Jokainen pojista oli koulussa jäänyt vaille huomiota, aitoa kiinnostusta ja kuuntelevaa, aikuista ihmistä. Oli helppo huomata, miten hyvältä ja helpottavalta heistä tuntui haastattelutilanteessa käydä läpi elämänsä kipukohtia niin, että joku oli kiinnostunut nimenomaan heistä ja heidän elämästään. Suurten luokkakokojen aiheuttamista haitoista puhutaan kovaan ääneen, mutta miksi käytännön tasolla ei tapahdu mitään muutosta? Ehkä pienemmät luokkakoot eivät kuitenkaan olisi mahdottomuus - jokainen opettajana toiminut tietää luokan oppilasmäärän merkityksen tavoitteisiin pääsyn, opetuksen yksilöllistämisen sekä kasvatusvastuun huomioon ottamisen kannalta.

Tärkeä on myös Kemppisen (1997) esittämä ajatus jokaisen nuoren omien lahjakkuus-tekijöiden esille nostamisesta. Mikäli opettajat esimerkiksi kykenisivät opettamaan eri aistikanavia hyödyntäen, toteutuisi eräs keskeinen yksilöllisen oppilaan opettamisen tapa. Monen nuoren kohdalla on kysymys enemmän siitä, ettei hänen todellisia vahvoja alueitaan ole löydetty. (Kemppinen 1997, 149.) Tässäkin tutkimuksessa useassa haastattelussa (B, C, F, G) tuli esille koulun **kerhotoiminnan henkiin herättely** keinolla millä hyvänsä. Jopa yksittäinen harrastus saattaa pelastaa nuoren alkavalta syrjäytymiskehitykseltä, sillä se rytmittää elämää, asettaa tavoitteita, luo onnistumisen elämyksiä ja tarjoaa monesti turvallisia ja pysyviä aikuissuhteita. Myös **erilaiset nuorten työpajat, opinto-ohjauksen lisääminen sekä koulun yhteistyö ammattikoulujen ja nuorisotoimen kanssa** mainittiin (F) tärkeinä syrjäytymistä ehkäisevinä toimenpiteinä.

"vaikka meillääki niinku pyritään ja on maan suurin valinnaisainevalikoima ja yritetään niinku kaikille kaikkee tarjota, mutta ehkä sekin vois jollain tavalla olla vielä monipuolisempi tai sitte pitäis niinku mieltää sitä yhteistyötä esimerkiksi ammattikoulujen kanssa, että sieltä tulis meille jotain mielenkiintoisia kursseja näille oppilaille" (F)

Väljärven (1999) mukaan valinnaisuuden idea ei ole pelkästään oppilaan vapaudessa määritellä työnsä sisältöjä omista intresseistään, lahjoistaan tai mielihaluistaan lähtien, vaan kyse on enemmänkin pyrkimyksestä ohjata lapsia ja nuoria tunnistamaan omia tavoitteitaan, motiivejaan ja vahvuuksiaan sekä tekemään perusteltuja valintoja näiden suunnassa. (Väljärvi 1999, 102.) Itsenäisyys oman elämän ohjaamisessa ja kyky tehdä itseä koskevia päätöksiä on olennainen osa nuoren selviytyjän identiteettiä ja elämänhallintaa ja siten myös syrjäytymisen ehkäisyn kannalta erityisen tärkeää. Naukkarinen (1998, 185) toteaa, että koulun kulttuurilla on suuri merkitys oppilaan yksilöllisyyden kohtaamista edistävänä tai estävänä tekijänä. Oppimiskäsitys, kasvattajan ammatillisuus ja koulu yhteisön ongelmanratkaisutavat vaikuttavat keskeisesti siihen, miten hyvin yleisopetuksen koulun kulttuuri kohtaa oppilaiden yksilöllisyyden. "Perinteinen" koulu kohtaa oppilaan yksilöllisyyden huonosti ja "tuottaa" suhteellisen paljon segregoitujen palvelujen tarpeita ja erityisoppilaita. Uudistuva koulu on puolestaan oppilaskeskeinen, integrointiin suuntautunut, yhteisöllinen, demokraattinen, konstruktivistinen, reflektiivinen sekä ongelmanratkaisussaan systeminen. Reflektiivinen ja kriittinen suhtautumistapa koulun toimintatapoihin tuli tässä tutkimuksessa esille nimenomaan niiden opettajien (A, B, C) ajattelussa, jotka olivat jo kartuttaneet työkokemustaan erilaisissa kouluissa ja työyhteisöissä. Koulujen toimintaperiaatteita kritisoivat nimenomaan miespuoliset tutkittavat - tässä ehkä näkyy myös naisten ja miesten joskus erilainen tapa lähestyä ongelmia. Haastateltavista nuorimmat ja ne, joilla oli vähemmän kokemuksia, lähestyivät opetuksen yksilöllistämistä enemmän yksittäisen opettajan mahdollisuuksista käsin, eivätkä nimenneet koulun kulttuurisia heikkouksia tai vahvuuksia.

6.4 Oppilashuoltotoiminnan ja erityisopetuksen merkitys

Alhon, Laaksosen ja Luotoniemen (2000) mukaan koulujen opetustyön ja oppilashuoltotyön yhteisvaikutus muodostaa parhaimmillaan lasten ja nuorten syrjäytymistä ehkäisevän työliiton. Tämä on merkityksellistä etenkin silloin, kun koulu huomaa kohtaavansa haasteen lasten hoitamisesta ja kasvattamisesta - kun koti ei ole jaksanut toteuttaa omaa perustehtäväänsä. On havaittu, että peruskouluikäiset pystyvät tuettuina suorittamaan peruskoulunsa lähes sataprosenttisesti. (Alho, Laaksonen ja Luotoniemi 2000, 4 - 6.) Ikonen (2000, 11 - 47) toteaa, että opetus- ja kasvatustyö on ehkä maailman vaikeinta työtä, sillä missään muussa työssä työn kohde ja "materiaali" ei ole niin vaihtuvaa ja hankalaa. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan yksilölliset ominaisuudet, kehitystaso ja kouluyhteisöön sopeutuminen edellyttävät opetuksen ja tukipalveluiden suunnittelua, oppimisvalmiuksien diagnosointia, edistymisen seuranta ja arviointia. Taskisen (1995) mukaan kouluterveydenhuollon heikkenemisen merkitystä oppilaille on pohdittu melko vähän. Kouluterveydenhuolto lisää nuorimpien oppilaiden mahdollisuutta hakeutua itsenäisesti lääkärille ja terveydenhoitajalle. Kouluterveydenhuollon resurssien leikkausten seurauksia on mahdotonta ennakoida etukäteen; seuraukset lasten ja nuorten terveyteen näkyvät vuosien päästä. (Taskinen 1995, 52 - 53.) Myös Alho, Laaksonen ja Luotoniemi (2000, 7) toteavat, että nuoren tärkein kontakti kouluterveydenhuoltoon toimii kouluterveydenhoitajien vastaanotoilla. Sinne menemiseen ei ole kynnystä, eikä se leimaa. Kouluterveydenhoitajilla on mahdollisuus arvioida nuorta vertaisryhmän jäsenenä ja sen vuoksi havaita psyykkisen kehityksen häiriöt ja riskit.

Tässä tutkimuksessa jokainen haastateltava nosti esille riittävien oppilashuollollisten resurssien merkityksen oppilaiden ongelmien hoidossa ja syrjäytymisen ehkäisyssä. Erityisesti koulupsykologin (D), kahden miespuolisen erityisopettajan (B, C) sekä naispuolisen erityisopettajan (F) näkemyksiä olivat esim. **terveydenhoitajien vastaanottoaikojen lisääminen ja koulupsykologin palkkaaminen jokaiseen kouluun keskeisinä syrjäytymistä ehkäisevinä toimina.** Onkin helppo ymmärtää koulutuksen ja ammatillisen orientaation yhteys siihen, millä tavoin opettaja näkee oppilashuollon ja erityisopetuksen merkityksen lapsen tasapainoiselle kehitykselle.

"sosiaalihoito sekä nuorten- ja lasten psykiatrisen hoito on tärkeitä, mutta se ei niinku toimi, ett se keskusteluterapia, ne ei jaksä käydä siellä...ett tää koulupsykologi on semmonen, ja terveydenhoitaja, joitten kanssa ne puhuu, ja se ku niitä vastaanottoaikoja on kerran kahessa viikossa, nii siinähan on saakeli koulu käyty jo moneen kertaan läpi enneku aletaan huomaamaan, että se ei osaakaan..." (C)

Oppilaan koulunkäyntiin liittyvien vaikeuksien kohtaamisessa tärkeää onkin ongelmien diagnosointi. Kuorelahti (1998) toteaa, että käytösongelmaisten kohtaaminen ja hoitaminen on usein juuri sen vuoksi vaikeaa, että kasvattaja tuntee totaalista voimattomuutta, neuvottomuutta ja avuttomuutta, kun ei ymmärrä, miksi lapsi käyttäytyy niin käsittämättömällä tavalla. Oikean arvion tekeminen nopeasti muuttuvissa kasvatustilanteissa on kullnarvoista opettajan ammattitaitoa. Vaarana lapsen diagnosoinnissa on, että poikkeavuuden "syy" nähdään pelkästään lapsessa. (Kuorelahti 1998, 125, 133.) Ikosen (2000) mukaan kasvattajan on opittava tuntemaan lapsen tekemien virheiden merkitys ja selvitettävä niiden syyt. Kehityspsykologian tuntemuksen merkitys korostuukin lapsen toiminnan ymmärtämisessä. Kasvattajan on opittava tietämään, miten tunne-elämän häiriöt, pelot, pakkotoiminnot ja aggressiivisuus ilmenevät lapsen toiminnoissa, käsityksissä, mielikuvissa ja oppimisessa. Opettajan tulisi varoa ennakkoluulojen haitallista vaikutusta omaan ajatteluun ja arviointikykyyn; erilaisuuden kohtaaminen ja hyväksyminen on välttämätöntä. (Ikonen 2000, 11.) Mutta kuinka moni opettaja käytännössä kohtaa "vaikean" oppilaan muuten kuin syyttämisen, tuomitsemisen ja rankaisemisen kautta? Kenellä riittää kypsyyttä ja avarakatseisuutta pysähtymiseen hankalan tilanteen edessä?

Tässä tutkimuksessa nimenomaan yläasteen erityisopettajat (A, B, C, F) pohtivat paljon oppilaan ongelmien diagnosoinnin sekä konkreettien auttamistoimien merkitystä epäsuotuisan kehityksen katkaisemisessa. Erityisopettajat korostivat nimenomaan sitä tapaa, jolla siirto tai sijoitus tehdään - avoimuus, rehellisyys ja yhteistyö kodin kanssa ovat keinoja välttää toimenpiteen leimaavuutta oppilaan kannalta. **Siirto sinänsä ei leimaa, vaan pikemminkin tapa, jolla se tehdään ja miten siitä kerrotaan toisille lapsille.** Erityisopettajien näkemykset yhtenivät siinä, että he pitivät siirtoja usein tarpeellisina ja lapsen kannalta nimenomaan auttamistoimenpiteinä. Koulupsykologi (D) totesi, että lapsen leimaantuminen on usein enemmän vanhempien pelko kuin lasten

itsensä. Oppilaat voivat usein jopa itse sanoa haluavansa mennä koulupsykologin tai erityisopettajan luokse - siirtoa siis halutaan, ei pelätä. **Siirroissa ja sijoituksissa tärkeänä pidettiin kuitenkin sitä, että oppilas pystyy säilyttämään yhteyden myös "kotiryhmäänsä", tavalliseen luokkaan ja kouluun.** Oppilaita ei pitäisi sijoittaa eristyksiin muusta kouluyhteisöstä ja tovereistaan, vaan esim. pienopetusluokan tulisi olla normaaliopetusluokan yhteydessä. Normalisaation ja integraation periaatteet tulivat opettajien haastatteluissa esille eräänlaisina tavoitteina, joita kohden myös lasten siirroissa ja yleensä oppilashuollollisissa toimenpiteissä tulisi kulkea. Tärkeää on kuitenkin aina tilannekohtainen arviointi ja ratkaisun tekeminen kulloinkin kyseessä olevan oppilaan parasta ajatellen. **Väärin ja varottavaa on kuitenkin integraation käyttäminen säästökeinona:**

"siinä on kysymys arvoista, eli joskus käytetään integraatiota säästökeinona, ja onnistuuhan se jos me annetaan resurssit mutta ei niin, että monivammanen lapsi pannaan 35 oppilaan luokkaan ja sillä ei oo avustajia, sehän on suorastaan heitteillejättö...sehä on jumalauta sylkykuppi vaan tonne kirkkopuistoon ja sinne joku joka tekee tämmöstä, hei miks sä pilasit ton ihmisen tarinan" (B)

Hyvä esimerkki väärin toteutetusta siirrosta on proseminaaritutkielman Laura, joka siirrettiin erityisopetuksesta klinikalle erilliseen koulurakennuksen siipeen nimikkeellä "häirikkö" ja "huonosti yläasteella sopeutuva". Kuitenkin jokainen haastattemistani nuorista oli kärsinyt myös siitä, että heidän vaikeuksiaan ei oltu tiedostettu eikä diagnosoitu, eivätkä he olleet saaneet käytännön apua ongelmiinsa.

Koulupsykologi totesi myös **yhteistyön vanhempien kanssa** olevan ensiarvoisen tärkeää:

"ett sen viiden vuoden aikana mitä mä oon ollu koulupsykologina niin oisko ollu yhet sellaset vanhemmat jotka lapsen ollessa ala-asteella niin ehdottomasti kieltäytyivät että heiän lapsensa ei kouluaikana saa käydä psykologilla tai mitään, mutt sekin perhe on nyt kun lapsi on yläasteella ovat ilmaisseet että he ovat harkinneet käsityksiään ja tulleet toisiin ajatuksiin, että koululla ehkä sittenkin olis jotain semmosta tarjottavaa mikä olis heille hyödyks" (D)

Normalisaation periaate sai kannatusta erityisopettajalta (C), joka on työskennellyt nuorisokodissa syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden parissa:

"kun mä olin siellä nuorisokodissa niin siellä sijoitettiin oppilaita samanlaiseen historiaan ja ne oppilaat ties sen, ja siellä se segregatio oli negatiivinen, eli niillä joita sijoitettiin, niin niillä kasvo se epäsosiaalinen käytös, ett kyll tää normalisaation periaate tuntuis tällä hetkellä ett se on se ainoa oikee..ett esimerkiks täällä meiän koulussa ne jotka on erityisopetuksessa tai mukautetussa opetuksessa, niin he ovat kouluoppilaita eivätkä erityisoppilaita, ja mun mielestä kaikki opettajat tajuaa sen"

(C)

Kuorelahti (1998) toteaa, että pedagogisessa mielessä ensisijainen ei ole diagnoosi, vaan se, mitä pitäisi tehdä nimetyn ongelman kanssa. Luonnollisesti opettaja tarvitsee työssään muiden - lääkärin, psykiatrin, psykologin - tekemiä diagnooseja opetuksen suunnittelun avuksi. Pahimmillaan lapsen diagnosointi ja ongelmien nimeäminen voivat johtaa lapsen syrjäytymiseen itseään toteuttavana ennusteena. Parhaimmillaan se voi kuitenkin avata opettajalle näköaloja siihen, miten kohdata lapsi ja miten tukea hänen kehitystään tarjoamalla yksilöityä tietoa tämän erityisopetuksellisista tarpeista. (Kuorelahti 1998, 134.) Siirtojen ja sijoitusten tarpeellisuudesta ei siis voi antaa yksiselitteistä jokaiseen tapaukseen soveltuvaa ohjenuoraa - tärkeää on, että ongelma tiedostetaan, tutkitaan ja diagnosoidaan; minkä jälkeen ryhdytään yhteistyössä kodin ja ammattilaisten kanssa tarvittaviin auttamistoimenpiteisiin. Jos siirto on lapsen kehitykselle eduksi, ei leimaantumisen vaaraa enää ole olennaista pohtia; kyse on silloin auttamisesta.

Moberg (1998) on tutkimuksessaan verrannut yleisopettajien ja erityisopettajien käsityksiä integraatiosta. Erityisopettajilla on ammattinsa edustajina taipumus korostaa opettajien erityisosaamisen vaatimusta sekä oppilaiden erityisyyttä ja oikeutta saada laadukasta erityisopetusta. Yleisopettajat ja aineenopettajat puolestaan epäilevät oman koulutuksensa ja taitojensa sekä yleisopetuksen resurssien riittävyyttä tilanteessa, jossa "hankalia" tai "vaikeasti opetettavia" oppilaita ei siirretäkään pois heidän luokistaan. Sen sijaan molemmat opettajaryhmät olivat yhtä mieltä integraatioajattelun moraalises-ta oikeutuksesta: integraation tavoittelu edustaa oikeudenmukaisuutta sekä pyrkimystä

ihmisten välisen eriarvoisuuden vähentämiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen. (Moberg 1998, 139, 149.) Tämän tutkimuksen tulokset ovat osittain yhteneviä Mobergin tutkimustulosten kanssa; siirrot ja sijoitukset herättivät erityisopettajissa paljon pohdintaa, ja ensisijaisesti ne nähtiin nimenomaan oppilaan auttamistoimenpiteinä.

"Opettajien ammattitaidottomuus näkyy joskus siinä, että lasta ei olla tietyltä alueelta siirretty ja laps kokee kuus vuotta olevansa epäonnistunu; sitte ollaan siinä tilanteessa, ettei se kohta osaa enää yhtään mitään, käyttäytyä, ei mitään, se ei osaa sitä mitä se osas ekalla luokalla...must se on järkyttävää ja se näkyy arkipäivässä ihan selvästi; ammattitaidottomuus siinä, ettei olla pystytty vanhemmille kertomaan miks tämän lapsen olis hyvä siirtyä toiseen kouluun tai toiselle luokalle." (B)

6.5 Rajat ja rakkaus

Tutkittavien syrjäytymistä ehkäisevään kasvatuserityisajatteluun tuntui eräänlaisena johtotähdenä liittyvän **rajojen asettaminen ja rakkauden osoittaminen** lapselle, ei vain kauniina fraasina, vaan käytännön toimintana. Haastateltujen kommentteissa toistui samat asiat: lasten **ohjaaminen tarvittaessa lujallakin kädellä, aikuisen vastuun kantaminen, turvallisuutta luovien sääntöjen toteuttaminen, moraalinen ja eettinen kasvatustyö, sekä kaiken pohjalla aito välittäminen lapsesta ja hänen hyvinvoinnistaan**. Näissä näkemyksissä ei myöskään ollut merkittäviä sukupuolesta, koulutuksesta tai kokemuksesta johtuvia eroja - asian sanoma oli jokaisella tutkittavalla sama, luonnollisesti kuitenkin oman persoonallisuuden sävyttämä. On vaikea tietää, minkä verran tällainen empaattinen mutta luja kasvatuserityisajattelu on tyypillistä nimenomaan erityisopettajille ja muille oppilashuollon piiriin kuuluville kasvatustyöntekijöille vai onko se laajemminkin opettajankoulutukseen hakeutuvilla ihmisillä sisäänrakennettuna ominaisuutena. Joka tapauksessa kaikilla tutkittavilla oli, enemmän tai vähemmän, kokemuksia monenlaisista lasten ja nuorten ongelmista sekä niiden parissa työskentelystä - tämä kokemus tuntui syventäneen opettajien näkemystä oman työnsä tehtävistä, kasvatuserityisajatteluun ja aikuisen roolistaan lapsen kasvun tukijana.

"mun mielestä opettajan pitää niinku asettaa lapselle sellaset rajat, ett ymmärtää, mutt ei sitt mennä sellaseks niinku, miten sen sanois..jos sä vaan ymmärrät ett voi sillä on

rankka tausta mutt jos sä et niinku aseta sille lapselle rajoja ja ota vastaan sen vihaakin siitä, niin mä luulen ett sille käy aika huonosti ja toiset oppilaat joutuu myös kärsimään" (G)

Nimenomaan rakkauden kaipuusta puhuivat myös haastattelemani nuoret, ja sillä he tarkoittivat nimenomaan aikuisten, opettajien, reaktioita; huomatuksi ja kohdatuksi tulemista. Laura olisi halunnut kuulla opettajan suusta selkeät ja napakat ohjeet siitä, mihin oppiminen koulussa perustuu. Jos joku aikuinen ihminen olisi istuttanut hänet tuoliin antamatta mahdollisuutta vastarintaan, sulkemalla pois kaikki muut vaihtoehdot paitsi oppimisen, Laura olisi myös niin tehnyt. Samalla hän olisi saanut kokea sen, että joku todella välittää siitä, miten hänelle elämässään käy. Nuoret siis kaipaavat rajoja ja sitä, että aikuinen tulee vastaan. Mäki-Opas (1999, 19) toteaa, että rajaton ympäristö luo lapsessa turvattomuutta. Rajojen asettaminen puolestaan saa lapsen tai nuoren kokemaan, että aikuinen haluaa suojata hänen elämäänsä. Heikkilän (1999) mukaan lapsi ilman rajoja kasvaa omassa, epärealistisessa maailmassaan, missä ei ole turvaa, todellista rakkautta ja lupaa olla lapsi, pieni ihminen suuremman suojassa. Kirjoittaja haluaa itse opettajana tarjota kasvatettavilleen "lujaa rakkautta", mahdollisuuden olla sallitulla törmäyskurssilla auktoriteetin kanssa. Kempin (1997, 141) mukaan liian paljon ymmärtävässä kasvatustilassa toimitaan yksipuolisesti vain nuorten ehdoilla. Kaikki nuoret tarvitsevat rajoja. Rajat merkitsevät turvallisuuden tunnetta, välittämistä ja sosiaalista kontrollia. Tässä tutkimuksessa yksi opettaja (C) puhui haastattelussa paljon kasvatuksellisesta kurista käsitteenä, joka nimenomaan suomalaisen yhteiskunnan kasvatuksessa ja koulutuksessa on ollut kadoksissa. Kasvatukselliseen kuriin liittyy opettajan mukaan myös näkemys siitä, että kouluissa todella tehtäisiin pääsääntöisesti työtä. Aivojen voimistuminen on yksilölle pääoma, joka luo selviytymisen mahdollisuuksia lisää päivästä päivään.

"ett sen kasvatuksellisen kurin löytäminen, ett puhutaan jatkuvasti siitä, miten kuri Suomessa on löysää ja miten suomalaiset lapset juo, ett heti kun mennään Keski-Eurooppaan niin siellä ei alle 18-vuotiaat saa liikkua ulkona yhdentoista jälkeen ja ryyptä, kun taas täällä se on arkipäivää, ett me ollaan jotenkin kasvettu tähän meidän lapsuuteen, ett ollaan keskioilupullo kädessä vielä ihan lapsena" (C)

Toinen erityisopettaja (B) kertoi, että lapsesta tulee häirikkö nimenomaan sen vuoksi, ettei häntä ole opetettu kunnioittamaan toista ihmistä. Jokaiselle ihmisellä kuitenkin olisi tunne-elämältään edellytykset oppia toisen kunnioitus:

"siis kyllähän opettajan pitää laittaa rajoja ja sanoa, mä väitän ettei sellasta häirikköä ookaan, joka ei sitä vois oppia, siis tää maailmahan on täynnä murhamiehiä ja juoppoja, mutta kyllä jokainen niistä sydämessään tietää mikä on oikein ja mikä väärin, ett kyll se sieltä tunteen puolelta lähtee" (B)

Inhimillinen ja tunteva opettaja löytää tien myös lapsen tunnemaailman koskettamiseen. Mäki-Opas (1999) esittää kysymyksen, pitääkö rakastaa sellaista lasta tai nuorta, joka häiritsee, on ilkeä, aggressiivinen ja tottelematon. Usein opettajat sanovatkin, etteivät millään voi rakastaa kaikkia, etenkin häirikköjä. Kun kasvattaja kysyy ja pohtii sitä problematiikkaa, ettei ilkeää lasta voi rakastaa, hänen huomionsa on kiinnittynyt vain behavioristisiin, negatiivisesti painottuneisiin reaktioihin lapsen toiminnassa. Hänelle ei myöskään ole selvinnyt, miten suuri merkitys rakkaudella on kasvussa, kasvatuksessa ja koko elämässä. (Mäki-Opas 1999, 95 - 98.) Rakkauden parantava voima on todellinen.

6.6 Esimerkki koulun syrjäytymisen ehkäisy-hankkeesta

Tämän raportin on tarkoitus olla yksi syrjäytymisen ehkäisyn valonsäteistä - siksi luon seuraavaksi katsauksen yhden haastateltavan (F) työnkuvaan lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Kysymyksessä on opetushallituksen TERVE ITSETUNTO -projektiin liittyvä hanke, jonka tavoitteena on oppilaan tervettä itsetuntoa tukevien toimintakäytäntöjen kehittäminen ja levittäminen peruskouluissa sekä syrjäytymisen ehkäiseminen. Osatavoitteet liittyvät oppilaiden arkiselviytymisen tukemiseen, kodin kasvatusvastuun jakamiseen, oppilashuollon toiminnan kehittämiseen, oppilaiden itsetunnon kohentamiseen, kiusaamisen ennaltaehkäisemiseen sekä masennuksen varhaiseen tunnistamiseen. Nämä aihealueet käsittelevät siis juuri niitä ongelma-alueita, jotka ovat myös sekä proseminaaritutkielmassani että tässä tutkimuksessa osoittautuneet olennaisiksi syrjäytymisen ehkäisyn kannalta. Haastateltavan työnkuva toimii myös eräänlaisena mallina siitä, kuinka syrjäytymistä ehkäisevien toimenpiteiden

kehittämisessä voidaan lähteä liikkeelle, mitä koulun toimintakulttuurin osa-alueita muutoshaasteet koskevat ja kuinka koulu voi itse tutkia omaa toimintakulttuuriaan.

Haastateltava on yhdessä tutkijaparinsa kanssa kartoittanut koulun tukitoimien riittävyyden ja oppilashuollon henkilöstöresurssit sekä verkostoitumisen niin koulun sisällä kuin ulkopuolellakin. Koulunkäynnin tukijärjestelmiä ovat oppilasta lähimpänä olevan perheen lisäksi koulutoimen alaiset muut koulut, oppilashuolto ja erityisopetus, sairaanhoidopiiriin kuuluvat lasten- ja nuorisopsykiatrian osastot ja poliklinikat sekä sosiaali- ja terveystalokeskuksen terveydenhuollon, perheneuvolojen sekä lasten- ja nuortenhuollon toimipisteet. Tällaisen kartoituksen voisi varmasti tehdä jokainen koulu; syrjäytymisen ehkäisy vaatimat tukitoimenpiteet riippuvat paljon koulun resursseista. Opettajat toteavat raportissaan, että syrjäytynyt nuori maksaa yhteiskunnalle huomattavasti enemmän kuin normaaliopetuksessa oleva.

Koulun oppilaat saavat **ala-asteella vain sanallisen arvioinnin**. Yläasteella käytetään **numeroarvioinnin rinnalla sanallista arviointia**. Ala-asteella ja yläasteen 7. ja 8. luokalla pyritään ns. **tavoitepohjaiseen arviointiin**, jolloin oppilaan saavutuksia pyritään vertaamaan suhteessa hänelle asetettuihin yksilöllisiin tavoitteisiin. Tällainen arviointi on haastateltavan mielestä oppilaan itsetunnon kannalta myönteisempää kuin arviointi kilpailuun pohjautuvassa järjestelmässä, joka perustuu oppilaiden keskinäiseen vertailuun. Osa yläasteen opetuksesta toteutetaan ns. **teemaviikkoina**, joilla pyritään antamaan oppilaille keinoja arkiselviytymiseen ja parantamaan sosiaalisia taitoja toiminnallisten ja yhteisöllisten opiskelumenetelmien avulla. Tärkeää on myös opetus suunnitelman kehittäminen sellaiseksi, että se maksimoi yksittäisen oppilaan valinnanmahdollisuudet. Niinpä **valinnaiskurssit** ovat **valittavissa vapaasti**, ilman mitään valintakoreja. Kurssit voivat liittyä johonkin oppiaineeseen lähinnä syventävinä tai soveltavina, mutta osa kursseista on näiden ulkopuolelta (esimerkiksi tähtitiede, viittomakieli, filosofia, psykologia). Nuoret voivat kehittää henkilökohtaisia taitoja **erilaisissa koulun kerhoissa** ja saada näin onnistumisen kokemuksia. Nuorisotyö voi työpaja- ja kerhotoiminnallaan tukea nuorten omaehtoista harrastustoimintaa ja samalla auttaa nuorta takaisin yhteiskuntakelpoiseksi.

Tavallisimpien oppilashuoltoryhmässä käsiteltävien asioiden (oppimisvaikeudet, käytöshäiriöt, kiusaaminen, poissaolot, työrauhaongelmat) **lisäksi koulun oppilashuoltoryhmä pyrkii kiinnittämään huomiota mielenterveyden häiriöiden, masennuksen ja anoreksian varhaiseen toteamiseen.** Yläasteella koulukiusaamista ehkäistään tukioppilastoiminnalla. **Tukioppilaat tarkkailevat luokissa ja välitunneilla tapahtuvaa kiusaamista ja jakavat tietoa kiusaamisen ehkäisemiseksi alemmille luokille.** Koulussa toimii oppilashuoltoryhmän ohella **kriisir ryhmä**, jonka kokoontumiset ovat kaikille opettajille avoimia. Tilaisuuksissa on käsitelty paitsi kriiseihin myös oppilaan henkilökohtaiseen kehitykseen liittyviä asioita.

Oppilashuollollisten tukitoimien riittävyyttä niin henkilöstöressurssien kuin verkostoitumisenkin kannalta haastateltava selvittää tutkijaparinsa kanssa tapaustutkimuksen avulla. Tutkimus toteutetaan siten, että **tutkitaan kahta koulun oppilasta, joilla on ollut ongelmia, ja selvitetään, mitä tukitoimia heille tehtiin.** Tapaustutkimuksen avulla on siis tarkoitus selvittää koulun tukitoimien riittävyys ja käyttökelpoisuus. **Samalla selviää myös uusien yhteistyöverkostojen tarve.** Molempien tutkittavien syrjäytymisriskin taustalta löytyi samanlaisia asioita: perheen turvattomuus, alkoholi, elämän epäsäännöllisyys, heikko elämänhallinta, tulevaisuuden pelko ja masennus. Myös motivoitumattomuus koulunkäyntiin sekä yhteistyövaikeudet kodin ja koulun välillä olivat vaikuttaneet nuorten elämään. Suojatekijöitä puolestaan olivat olleet harrastukset ja niiden parissa koetut onnistumisen kokemukset, henkilökohtaisen opetussuunnitelman toteuttaminen sekä juttelu koulupsykologin kanssa. Koulun, nuorisotoimen, seurakunnan ja sosiaalihuollon tukitoimenpiteet ovat olleet monipuoliset. Ala-asteella toisella tutkitulla todettiin lukihäiriö, oppimisvaikeuksia, keskittymisvaikeuksia ja käytöshäiriötä, joiden **hoidossa turvattiin terveydenhuollon, koulupsykologin ja erityisopettajan palveluihin.** Hän toteaa, **että koulu ja muutamat ymmärtäväiset opettajat sekä erityisopetus ovat vaikuttaneet omaan elämään positiivisesti.**

Haastateltavan työnkuva tarjoaa havainnollisen esimerkin siitä, mikä on koulun toimintakulttuurin sekä yhteistyölinkkien merkitys lasten ja nuorten ongelmien hoidossa. Tärkeää on todeta haastateltavan suorittaman tapaustutkimuksen positiiviset

tulokset: koulun tukea saaneen syrjäytyvän nuoren elämä kääntyi kohti valoisampaa tulevaisuutta.

6.7 Hennot varret kasvamaan valoa kohti - yhteistyön voima

"musta ois hirveen tärkeätä että koulussa tää opettajien keskeinen sosiaalinen tuki niinku toimis, ett vois keskustella avoimesti ongelmista, eikä silleen että aina yrittää vaikuttaa kauheen pätevältä ja ongelmattomalta, vaan että siellä ois sellanen avoin vuorovaikutus, ett must tuntuu ett se auttas ihan hirveesti silleen että niinku autetaan toisia, eikä leimata niitä joilla on lasten kanssa vaikeuksia" (G)

Viinamäki (1997) on tutkimuksessaan naisluokanopettajien ja naissosiaalityöntekijöiden psyykkisestä rasittuneisuudesta selvittänyt tutkittavien ulkopuolelta saaman tuen määrää. Opettajat arvioivat, että he saavat tällaista tukea koulun muilta opettajilta (78 %), koulun johtajalta (65 %), kunnan kouluviranomaisilta (13 %), oppilaiden vanhemmilta (53 %), oppilashuolto- ja terveydenhoitohenkilöstöltä (56 %) ja oppilailta (73 %). Ammattiyhdistykset ja -järjestöt, opetushallitus ja julkinen sana ovat tukeneet opettajia vähemmän. Järventien (1999, 119) mukaan lasten kanssa työskentelevien tahojen välinen kommunikointi on välttämätön onnistumisen edellytys syrjäytymisen ehkäisössä. Syrjäytymisen ehkäisemisen tulee olla suunniteltua, monipuolista ja pitkäjänteistä.

Törmä toteaa proseminaarityössään yhteistyön monet eri ulottuvuudet; yhteistyön tulisi kohdistua sekä vanhempiin, erityisopettajaan, kollegoihin että oppilashuoltoryhmiin (Törmä 1998, 32 - 41). Tässä tutkimuksessa haastateltavien pessimismissä ja optimismissä, jotka liittyivät yhteistyöhön, tuli myös esille sukupuolten välinen ero: miespuoliset tutkittavat (A, B, C) löysivät omista kokemuksistaan paljon yhteistyön heikkouksia ja he myös naisia avoimemmin kritisoivat yhteistyön eri tahoja. Työnsä puolesta koulupsykologi (D) oli myös kohdannut monenlaisia yhteistyöhön, erityisesti koteihin, liittyviä ongelmia. Erilaisista koulunkäyntiin liittyvistä ongelmista kärsivän oppilaan ympärille olisi kaikkein tehokkainta muodostaa eräänlainen sosiaalinen tukiverkosto. Tuen tulisi olla kokonaisvaltaista vastuun kantamista lapsen hyvinvoinnista. Joidenkin tutkittavien (B, C, D, F) haastatteluissa tuli ilmi heidän työssään saamansa oma kokemus, että **syrjäytymistä ehkäisevää työtä kouluissa vaikeuttaa juuri yhteistyön**

ongelmallisuus. Lapsen ja nuoren auttamisessa keskeistä on mahdollisimman tehokas vastuun jakaminen, kaikkien resurssien käyttöönotto sekä tukitoimenpiteiden prosessi- luonteinen loppuun saattaminen. Yksi haastateltava (C) kuvasi syrjäytymisvaarassa olevien lasten koulussa oppimaansa auttamisprosessin läpivientiä: **ensin** tarvitaan **kodin ja oppilashuollon yhdessä laatima suunnitelma, ja sitten suunnitelma toteutetaan pitkäjänteisesti hyödyntämällä sekä kodin, koulun että sosiaalitoimen ja sairaanhoidon voimavarat.** Toinen erityisopettaja (A) toi esille **sitoutumisen merkityksen lapsen auttamisessa.**

"no must tuntuu, ett mun roolini on se, että mä tunnistan sen syrjäytymisuhkan ja niinku ehkä ne taustatekijät mitä siellä on, ett mä niinku yritän vaikuttaa niihin just yhteistyön kautta, tiedän että mistä mä voin saada tukee, ett sille lapselle sais niinku sosiaalisen turvaverkon joka tukee sitä, ett just erityisopettajat, koulupsykologit, perheneuvolat" (G)

"pidetään tämmösiä luokkapalavereja että kaikki opettavat opettajat aina tietyin väliajoin tai tarvittaessa kokoontuu, ja käydään läpi ett jos siellä on tiettyjä ongelmata-pauksia niin se on esimerkiks hirveen hyvä keino, ett jos joku on huomannu ett tälle porukalle tai tälle oppilaalle on toiminu tämmönen systeemi, vaikka se saattaa muista olla aivan järjetön idea, mutt jos se toimii, niin tavallaan muut voi sitte hoksata ett aha, kokeilenpa minäkin" (D)

"ja sitte usein olis hyvä miettiä sitä, että miten sitä opetushommaa vois tehdä porukalla, lähes jokaisessa ammattikunnassa on työpari, nii että tehtäiskin porukalla töitä, ja kyllä varmaan niitä konsteja löytyis; on semmosia opetettavia asioita tai aiheita, joita vois vaikka opettaa neljällekymmenelle ja jos sitä yks tekis nii sitte olis niitä opetusmahollisuuksia kahella opettajalla..ja sitte mun mielestä aineenopetus on vähän liian jäykkä systeemi, ett musta ois kauheen kiva jos opettaja vois opettaa useampaa ainetta, tällä mä viittaen siihen, että luokanvalvojalla vois olla huomattavasti tunteja sen oman luokan kanssa" (C)

Yhteistyön mahdollisuuksia pohdittaessa on kuitenkin hyvä muistaa myös se, että viralliset tahot auttavat virka-aikana. Mikä on lapsen kohtalo muulloin?

" se että mitä käytännössä tapahtuu koulun ulkopuolella, missä laps on ja kenen kans on, onko osattomana yksin kotona niin siihen opettaja ei voi vaikuttaa" (E)

Raportin alkuosassa syrjäytymisen taustatekijöistä perheen merkitys korostui lapsen tasapainoisen kehityksen turvaamisessa. Lasten ja nuorten ongelmien koko ajan kasvaessa ei keskustelu kasvatuksen vastuusta kodin ja koulun välillä enää ole hedelmällistä - lapset tarvitsevat vanhempia ja vanhemmuutta, mutta samalla he tarvitsevat koulujen kasvatustalouden ammattilaisten osoittamaa tukea, kiinnostusta ja arvostusta. Koulun on myös hyvin vaikea tehdä mitään lapsen ongelmien ratkaisemiseksi, jos koti ei tule tukitoimenpiteissä vastaan. Heikkilä (1999, 63) toteaa, että kasvatuksen lähtökohta on koti, missä jokaisella kasvajalla tulisi olla onnellisen kasvun mahdollisuudet. Koska näin ei ole, tarvitaan kodin tueksi muita kasvattajia. Opettajalla on myös vastuunsa oppilaidensa kasvatuksesta ja kasvamisesta. Sántin (1997) tutkimuksessa koulun johto oli ehdottomasti sitä mieltä, että kodin tulee yhteistyössä koulun kanssa pohtia kasvatuksen vaikeuksia. Sen sijaan tutkimuksen yllättävänä löydöksenä voidaan pitää sitä, etteivät syrjäytymiskeskustelussa sen enempää koulun johto kuin opettajatkaan tuoneet esille koulun ja kodin yhteistyön tarpeellisuutta. Syrjäytyneestä oppilaasta puhuttaessa on turha enää vedota koteihin, jotka ovat jo vetäytyneet kasvatuksesta ja jättäneet kasvatuksen koulun ja yhteiskunnan huoleksi. (Sántti 1997, 53 - 61.) Tämän ajattelutavan heikkous on kuitenkin siinä, että se keskittyy syrjäytyneeseen oppilaaseen, ei syrjäytymisriskissä olevan oppilaan syrjäytymiskehityksen ennaltaehkäisyyn.

Yhteistyö kodin kanssa on harvoin ongelmaton mutta välttämätöntä lapsen tai nuoren auttamiseksi.

"on tietysti myös niitä joita ei siis kerta kaikkiaan saa siihen ja sitten taas on se, että sieltä puuttuu se aikuisuus niiltä vanhemmilta ja saattaa tulla hyvinkin voimakkaana, siis todella voimakkaana, kritiikkiä koulua kohtaan, haukutaan rehtori, haukutaan kaikkea, koulu on paska, viedään oppilas johonki muuhun kouluun ja sitte kun menee pari kolme vuotta niin sitte tullaan kiittämään, että oli se hyvä että jaksoitte" (B)

Jokainen tutkittavista korosti **koulun roolia nimenomaan yhteyksien ylläpitäjänä, tiedottajana ja asioiden alullepanijana**. Opettajat ovat kuitenkin työnsä kautta lasten kanssa "näyttämöllä" - heillä on mahdollisuus seurata lapsen kehitystä hyvinkin läheltä päivittäisten kohtaamisten ja vuorovaikutuksen kautta.

"ja sitte myöski se, että vanhemmille tiedotetaan, että mistä saa apua, millaisia palveluja on tarjolla tällasille oppilaille joilla on ongelmia ja jotka on syrjäytymisvaarassa"
(F)

Kuvio 8 on tiivistelmä tämän tutkimuksen valonsäteistä syrjäytyvän lapsen ja nuoren auttamiseksi. Tavoitteenani oli muotoilla nimenomaan käytännön keinoja oppilaan kasvun tukemiseksi ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Koulun mahdollisuudet liittyvät yhteistyöhön, yksittäisen opettajan ajatteluun, opetuksen yksilöllistämiseen, oppilashuoltoon sekä opetussuunnitelmiin ja arviointiin. Raportin lopussa on vielä liitteenä yksityiskohtaisemmat luettelot kunkin tutkittavan käytännön ehdotuksista syrjäytymisen ehkäisemiseksi (liite 11). Kuvio 9 pyrkii hahmottamaan opettajien taustan, käsitysten ja persoonallisuuden yhteyttä näkemyksiin syrjäytymisen ehkäisemisestä. Kuvio 10 yhdistää nuorten ja opettajien näkemykset syrjäytymisen ehkäisemisestä.

YHTEISTYÖN MAHDOLLISUUDET:

- *kasvatusvastuun jakaminen kodin kanssa, säännöllinen yhteydenpito
- *kollegiaalinen tuki ja avoin ilmapiiri
- *verkostoituminen lähiympäristön sosiaalihuollon ja nuorisotoimen kanssa
- *yksilöllisen auttamisprosessin suunnittelu, siihen sitoutuminen ja tukitoimenpiteiden pitkäjänteinen läpivienti yhteistyöllä

OPETTAJAN MAHDOLLISUUDET:

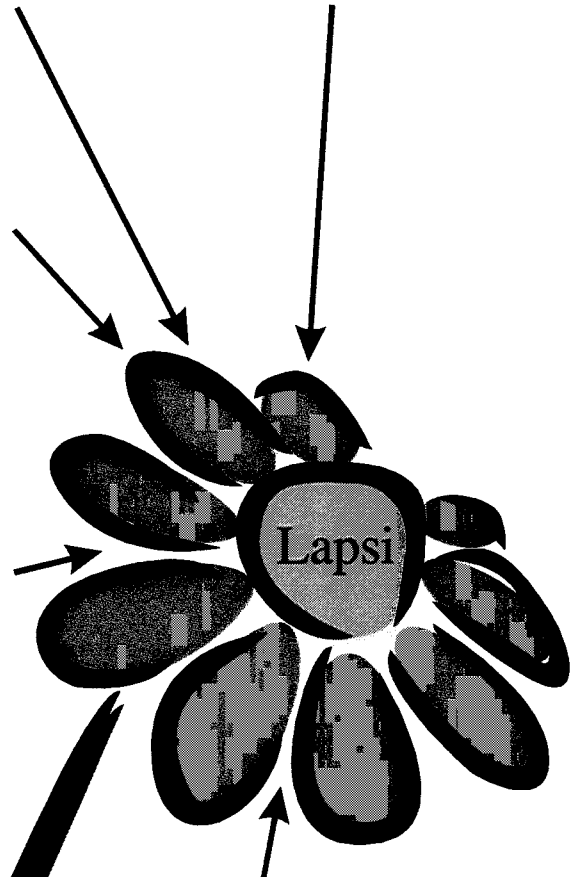
- *humanistis-holistinen ihmiskuva
- *kasvatuksellinen rakkaus ja empatia
- *persoonallisuuden kunnioittaminen ja positiivinen huomioiminen
- *itsetunnon tukeminen
- *uusprofessionalismi
- *kasvatusoptimismi
- *turvallisen aikuissuhteen tarjoaminen
- *yksilöllisten vahvuuksien huomioiminen

OPETUKSEN YKSILÖLLISTÄMISEN MAHDOLLISUUDET:

- *luokkakohtaisten oppilasmäärien laskeminen
- *kerhotoiminnan ja valinnaisuuden monipuolistaminen
- *opinto-ohjauksen lisääminen
- *yhteistyö ammattikoulujen ja nuorisotoimen kanssa

OPPILASHUOLLON MAHDOLLISUUDET:

- *terveydenhoitajien vastaanottoaikojen lisääminen
- *koulupsykologin palkkaaminen
- *ongelmien diagnosointi yhteistyönä
- *käytännön auttamistoimenpiteet; normalisaation tavoite, mutta ei integraatiota säästökeinona
- *ajoissa aloitettu oppimisvaikeuksien hoito
- *eriyttäminen ja mukautettu opetus

**OPETUSSUUNNITELMIEN JA ARVIOINNIN MAHDOLLISUUDET:**

- *henkilökohtaiset opetussuunnitelmat
- *(sanallinen) arviointi henkilökohtaisten tavoitteiden suunnassa
- *elämänhallinnallisten taitojen korostaminen akateemisten ja teoreettisten tavoitteiden sijaan
- *joustavuus ja yksilöllisyyden huomioiminen opetussuunnitelmien laadinnassa ja arvioinnin perusteissa

KUVIO 8. Koulun vaikutusmahdollisuudet syrjäytymisen ehkäisemisessä

Näkemyksyntyminen	Syrjäytyminen koulunkäyntiin liittyvinä vaikeuksina, oppimisvaikeuksina ja ongelmien kasautumisena (A,B,C,D,F)	Kouluterveydenhoitajan ja -psykologian roolin korostaminen, käytännön autamistoimenpiteet, ongelmien diagnosointi
	Syrjäytyminen rajojen ja rakkauden puutteena, ja kasvatusvastuun katoamisena (B,C,E,F,G)	Luja, kasvatuksellinen rakkaus, koulun kasvatusvastuun korostaminen, turvallisen aikuisuuden tarjoaminen
	Syrjäytyminen sisäisenä prosessina (G)	Eiilmäinhallintatietojen vahvistaminen, itsetunnon tukeminen, yksilön sisäisten voimavarojen hyödyntäminen, psyykinen tuki, vahvuusalueiden huomioiminen
	Syrjäytyminen kulttuurien yhteentörmäyksenä (C,F)	Openuksen yksilöllistämisen, opetusmenetelmien uudistaminen, kerhotoiminta, yhteistyö ammattikoulujen ja nuorisotoimen kanssa
Sukuoli	Mies (A,B,C)	Jämäpi puuttuminen, käytännön toimenpiteet, rajat ja kasvatuksellinen kuri
	Nainen (D,E,F,G)	Kasvatuksellinen rakkaus, sisäinen eheyttäminen
Ikä ja kokemus	Monipuoliset kokemukset, laaja-alaisuus (A,B,C,D,F)	Realistiset keinot, laajat näköalat, käytännöllisyys
	Rajalliset kokemukset (E,G)	Vähän käytännön keinoja, yleiset linjat, pohdiskeleva ajattelu
Koulutus ja ammatillinen orientaatio	Laaja-alaisuus, erityispedagogiikka / psykologia (B,C,D,F)	Oppilashuollon ja erityisopetuksen mahdollisuudet, lasten ja nuorten psyykkisten ongelmien esilletoiminta, esim. anoreksia
	Spekifi erikoistumisen alue; puhe- ja kirjoitushäiriöt (E)	Ei laajoja tai kokonaisvaltaisia näkemyksiä keinoista, yksittäiset toimenpiteet
	Oma elämäntilanteeseen liittyvä taustatekijä; sisäinen motivaatio (A)	Erikoistunut yksilöllisten oppimistyylien huomioimiseen (progradu-tutkielman aihe), oppimisvaikeuksien huomioiminen
Opettajuuden profiili ja näkemys koulun tehtävästä	Kasvatusvastuun korostaminen (A,B,C,F,G)	Syrjäytymisen ehkäisy korostaminen, yhteistyön merkityksen korostaminen
	Kasvatus ja opetus samanarvoisia (D,E)	Tilannekohtaiset arviot, realismi koulun rajoista
Persoonallisuus	Humanismi, tunteisuus, empaattisuus, pohdiskelevuus (F,G)	Oppilaan kohtaaminen opettajan roolia syvemmältä apua tarvitsevana ihmisenä ja ystävänä, sisäisen selviytyjän rakentaminen lapsen sisälle, eettinen ja moraalinen kasvatus, kokonaisvaltainen autaminen ja tukeminen asenne
	Harkitseva, perinteikäs, suhde oppilaisiin aikuinen-aikuinen (E)	Perinteisten kodin ja perheen arvojen korostaminen, lapsen turvallinen kasvuympäristö, leikin merkitys, vanhat keinot uudistusten sijaan
	Asiallinen, ammatillinen, rauhallinen, realistinen (D)	Keinot ammatillisesta näkökulmasta, psykologian esilletoiminta, realistinen ja kriittinen suhtautuminen keinoihin
	Jämäpi, suora, käytännöllinen (C)	Diagnoosien teon korostaminen, käytännön toimenpiteisiin ryhtyminen, ympäristön ja aikuisen vastuun korostaminen, ehdottomien käytännön keinoja
	Realistinen, kriittinen, suora (B)	Kriittikki opettajankoulutuslaitosta, koulua ja kollegoita kohtaan, syvälinen, suora ja filosofinen pohdiskelevuus keinoista
	Intuitiivinen, käytännöllinen, vähäpuheinen (A)	Ei selkkaperäistä, teoreettista pohdiskelevuutta keinoista, tilannekohtaisuuden korostaminen

KUVIO 9. Tutkittavien taustan, käsitysten ja persoonallisuuden yhteys näkemyksiin syrjäytymisen ehkäisemisestä

<p>OPETTAJILTA</p>	<p>Kouluterveydenhoitajan ja psykologin roolin korostaminen, henkilökohtaiset opetussuunnitelmat, lasten ja nuorten psyykkisten ongelmien hoito, yhteistyö kodin kanssa, yliammatillinen verkostoituminen, yksityiskohtaiset pedagogiset ja oppilashuollolliset toimenpiteet (luokkavaihto, eriyttäminen, opettajien työparit, siirrot ja sijoitukset, resurssiluokan käyttö, poissaolojen kirjaaminen), työnteon merkityksen korostaminen; työskentelytapojen ja itseohjautuvuuden opettaminen, sosiaalinen kasvatus, moraalinen ja eettinen kasvatus, erityishuomio oppilaantuntemukseen, opettajan poliittinen aktiivisuus ja uusien vaikutuskanavien löytäminen</p>
<p>NUORILTA</p>	<p>Mahdollisuus itseilmaisuuksiin ja puhumiseen; huomio hiljaiseen, ujoon ja jännityksestä kärsivään oppilaaseen, leimaamisen välttäminen; ei nimityksiä, oppilaan aggressiivisen vastarinnan tukahduttaminen; jämäpti ja napakka puuttuminen, koulupelon huomioiminen ja hoitaminen, ei passiivista paikoillaan istumista vaan mahdollisuus aktiiviseen osallistumiseen, paljon ryhmitöitä ja keskusteluja, vähän tehtäviä, jokapäiväistä elämää hyödyttäviä aineita, koulunkäynti vapaampaa ja enemmän tulevaisuuteen valmentavaa, opettaja oppilaiden kanssa samalla tasolla - rento, kaverillinen, nuoria ymmärtävä ja heistä aidosti kiinnostunut, reilu ja tasapuolinen</p>
<p>MOLEMMILTA</p>	<p><i>Oppimisvaikeuksien välitön hoito, yksilöllisten ajattelu- ja oppimistyylien huomioiminen, akateemisten aineiden arvon laskeminen, rajojen asettaminen ja kasvatuksellinen rakkaus, ammattitaitoinen erityisopetus, itsetunnon tukeminen; kannustava ja rohkaiseva palaute, normalisaation periaate, koulun kerhotoiminnan elvyttäminen, oppilaan oma suunnittelu ja vastuu oppimisestaan, onnistumisen kokemusten ja yksilöllisten vahvuusalueiden esilletuonti, koulukiusaamisen poistaminen kouluista; myös kiusaaja huomioon, kokoontumispaikkojen järjestäminen nuorille, yhteistyö ammattikoulujen kanssa, elämäntaitojen tukeminen</i></p>

KUVIO 10. Opettajien ja nuorten dialogi syrjäytymisriskissä olevan oppilaan auttamisesta

6.8 Opettajan ja nuoren äänen kohtaaminen

Tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli tarkastella niitä yhtymäkohtia ja ristiriitoja, jotka nousevat esille kahden syrjäytymisen ongelmaa eri näkökulmasta valottavan tutkimusaineiston dialogista. Opettajien kokemukset ja näkemykset saavat oman painoarvonsa kasvatustieteen ammattilaisuudesta, nuoret puolestaan edustavat syrjäytymisen subjekteja, jotka kokevat ongelman henkilökohtaisesti, eivät organisaation edustajina. Lohdullista oli huomata, että tutkimukseni haastatellut erityisopettajat, koulupsykologi sekä luokanopettajaksi opiskeleva nuori kykenivät jokainen näkemään koulumaailman sekä nuorten maailman välisen kuilun ylitse. He ymmärsivät sen, että lapsen tai nuoren kouluun sopeutumattomuus on oirehtimista henkisestä pahoinvoinnista ja yksilöllisyyden laiminlyömisestä. Samu, Tero, Antti ja Laura olivat kaikki kärsineet tuen ja kohdatuksi tulemisen puutteesta, sekä tietynlaisen leiman lyömisestä otsaan. Jokainen haastattelemani kasvatustyöntekijä tiedosti leimaamisen syrjäytymiskehitystä edistävän merkityksen, ja heidän ehdottamansa keinot syrjäytymisen ehkäisemiseksi korostivat nimenomaan lapsen persoonan kunnioittamista, sekä yksilöllisten tuki- ja auttamistoinenpiteiden etsintää.

Diagnosoimattomat ja hoitamattomat oppimisvaikeudet nousivat selkeästi esille sekä nuorten että opettajien haastatteluissa. Tutkimustulokset yhtenivät siinä, että positiivisten koulukokemusten ja onnistumisen elämysten tarjoaminen on syrjäytymiskehityksen ehkäisemisen kannalta erittäin merkityksellistä. Erityisopetuksen ja oppilashuollon rooli kouluvaikeuksista kärsivän lapsen tai nuoren auttamisessa on selvä sekä apua tarvitsevan että sitä antavan näkökulmasta. Tähän liittyy myös lapsen terveen itsetunnon kehittymisen tukeminen, minkä merkitys korostui molemmissa haastatteluissa. Koulukiusaaminen on myös sellainen syrjäytymiskehitystä aikaansaava tekijä, mikä tuli voimakkaasti esille sekä nuorilta että erityisesti naispuolisilta opettajilta. Nuorten ja opettajien ääni kohtasivat myös siinä, että koulujen opetussuunnitelmien kehittäminen sekä erityisesti taitoaineiden ja elämänhallinnallisten taitojen huomioiminen akateemisten ja teoreettisten tavoitteiden sijaan on olennaista syrjäytymiskehityksen ehkäisemisessä.

Opettajat toivat ammatillisesta näkökulmastaan käsin voimakkaasti esille pedagogisten ja oppilashuollollisten toimenpiteiden mahdollisuuksia, kuten luokkavaihtojen ja resurssiluokan mahdollisuudet. Tällaisia yksityiskohtaisia ammatillisia keinoja nuoret eivät luonnollisesti nostaneet esille. Opettajat kiinnittivät huomionsa ensisijaisesti instituution toimintakulttuuriin, järjestelmän heikkouksiin ja vahvuuksiin. Opettajien ajattelussa korostui organisoinnin ja yhteistyön merkitys lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä. Etenkin miespuoliset tutkittavat puhuivat yhteiskunnan kehityskuluista ja nykykoulun heikkouksista lapsen ja nuoren tasapainoisen kehityksen turvaamisen uhkana. Jokainen tutkittava lähestyi syrjäytyvää nuorta humanistisen empaattisesti yksilönä ja ihmisenä, ja etenkin naispuoliset tutkittavat kuvailivat paljon kokonaisvaltaisen, kasvatuksellisen asenteen merkitystä lapsen tasapainoisen kasvun turvaamisessa. Nuorten haastatteluihin verrattuna opettajien haastatteluissa korostui kouluterveydenhoitajan ja psykologin rooli syrjäytyvän nuoren auttamisessa, sekä lasten ja nuorten psyykkisten ongelmien diagnosoimisen ja hoidon merkitys. Sosiaalinen, moraalinen ja eettinen kasvatus, sekä työtapojen ja itseohjautuvuuden opettaminen kuuluivat myös olennaisesti opettajan äänen viesteihin.

Nuorilta puolestaan tuli erityisen voimakkaasti esille kohdatuksi tulemisen tarve se, että joku kuuntelee ja välittää aidosti. He toivoivat koulun tarjoavan mahdollisuuksia itseilmaisuun ja oman persoonan toteuttamiseen. Nuorten ehdottamista käytännön keinoista korostui luovan, käytännönläheisen ja oppilaiden omaa aktiivisuutta sekä yksilöllisyyttä kunnioittavan toiminnan tuominen kouluihin. Nuoret eivät sen sijaan pohtineet ammatillisen tai yliammatillisen yhteistyön merkitystä, eivätkä eritelleet koulun toimintakulttuuriin liittyviä keinoja kasvunsa tukemiseksi. He olivat olleet avuntarvitsijoita omassa elämässään - odottaneet yhden turvallisen aikuisen rakkautta ja tukea. Sitä, että tulisi ihminen, joka ei käännä selkäänsä tai ummista silmiänsä, joka ottaa hyväksyen vastaan ja nostaa vahvoilla käsivarsillaan väsyneen korkeammalle, kohti elämän tarkoitusta, toivon ja unelmien täyttymystä.

7 KILPAILU PAIKASTA AURINGOSSA - NYKY-YHTEISKUNNAN UHKAT LAPSUDELLE JA KOULUN KEHITYSHAASTEET

7.1 Kilpailu- ja suoritusyhteiskunnan hintana lapsuuden katoaminen?

"Aika on olla lapsi, aika on olla aikuinen. Antakaa siis lastemme olla lapsia, leikkiä ja iloita elämästä" (Martti Paloheimo 1997)

Alho, Laaksonen ja Luotoniemi (2000) toteavat, että yhteiskunnassamme selviytyvä nuori joutuu elämänsä aikana useaan otteeseen itse suunnittelemaan, laatimaan, sovittamaan, parsimaan ja paikkaamaan oman elämäkertansa. Haastattelujeni yksi teema-alue käsitteli nyky-yhteiskunnan suurimpia uhkia lapsen kehitykselle. Tutkittavat löysivät näitä uhkia paljon, ja haastatteluista jäi selvästi tunne siitä, että monien **lasten ja nuorten ongelmien kärjistyminen on juuri tälle ajalle ja yhteiskunnalle tyypillistä**. Jokaisesta haastattelusta nousi esille **kodeissa oleva vanhemmuuden ja aikuisuuden puute**, joka voi johtua monista asioista: työelämän kiireellisyydestä ja kasvavista paineista, laman seurauksista, työttömyydestä ja köyhyydestä, yhä lisääntyvistä avioeroista, alkoholismista ja yleensä perheiden kriiseistä. Lapset oireilevat kotien ongelmista koulussa ja saattavat kantaa pienillä harteillaan taakkaa, joka ei kuuluisi lapsen kannettavaksi. Haastateltavat ilmaisivatkin huolensa **lapsuuden liian aikaisesta loppumisesta**. Koulupsykologi (D) on työssään huomannut, että **lasten ja nuorten psyykkiset ongelmat ovat siirtyneet yhä aikaisempiin vaiheisiin, syömishäiriöt ja lasten masennus lisääntyvät jatkuvasti**. Samalla yhteiskunnan kovat arvot kukoistavat ja vanhempien läsnäoloa korvataan tietokoneilla ja Play stationeilla. Tämän hetken kehitys tuntuu todella irvikovalta siitä, mitä on tasapainoinen ja onnellinen lapsuus: aikaa itselle ja ikätovereille, luonnon rauha, leikkejä, satujen kuuntelua äidin sylissä, isän kanssa ongella oloa, kiireettömyyttä - ei tappeluita, ei viluisia öitä kaupungilla, ei ruumiin ja mielen väkivaltaa.

"yks mikä liittyy tähän kilpailu- ja suoritusyhteiskuntaan niin paine siitä, että pitää olla hirveesti tutkintoja ja pitäis opetella sitä ja tätä ja tuota ett voi olla yhtäaikaa lukiossa ja tehdä ammatillisia tutkintoja, ett eihän ne vielä oo monen lapsen arkipäivää, mutt mä pahoin pelkään ett jossain vaiheessa se menee yli..ja sitt se vaatii älyttömästi" (D)

Myös Mäki-Opas (1999, 74) toteaa, että yhteiskuntamme vaatii kaikkia olemaan tietäviä, taitavia ja tehokkaita, eivätkä tähän kuitenkaan kaikki lapset ja nuoret eivätkä myöskään vammaiset pysty. Mielestäni onkin helppo ymmärtää, että kilpailu- ja suoritusyhteiskunnan kasvavat paineet yksilöä kohtaan samalla myös lisäävät ihmisten välisiä kuiluja ja kärjistivät sosiaalisia ja taloudellisia ongelmia. Tehokkuudesta, suorittamisesta ja täydellisyyteen pyrkimisestä muodostuu elämän tarkoitus, mutta kukaan ei kohta enää muista kysyä, ketä varten. Kotka ja Räikköläinen (1996, 196 - 198) toteavat, että aikuisen maailma kiirehtii lasta kasvamaan ja kehittymään yhä nopeammin, vaatii suoriutumista, osaamista ja selviämistä. Lapsi ei saa olla lapsi, joka vasta kasvaa ja harjoittelee. Paloheimon (1997) mukaan murrosikäiset nuoret saattavat tuntea itsensä uskomattoman yksinäisiksi omassa kodissaan, sillä kukaan siellä ei ole kuunnellut heitä, elävästi välittänyt heistä, kenelläkään ei ole ollut aikaa. (Paloheimo 1997, 37, 114 - 115.) Heikkilä (1999, 63) ilmaisee asian osuvasti: "Saamme helposti vaikutelman, että kasvatus on kriisissä. Mielestäni kasvatus ei suinkaan ole kriisissä, vaan korkeintaan itse kasvattajat."

Itselleni nousee mieleen kysymys, minkä vuoksi kasvattajat sitten ovat kriisissä. Ehkä aikuisten maailma on todella menossa epäinhimilliseen ja yksilön tasapainoisuuden kannalta väärään suuntaan. Työntekoa, koulutusta ja tutkintoja arvostetaan liikaa - suomalaisessa yhteiskunnassa yksilön omanarvontunto rakentuu saavutusten ja suoritusten varaan. Ihmisen henkisestä terveydestä, ihmisenä kasvusta, perheen merkityksestä ja parisuhteen hoidon tärkeydestä ei ehkä sittenkään puhuta tarpeeksi. Toisaalta aikuisuuteen saattaa liittyä myös paljon sellaisia kehityskriisejä ja ongelmia, joita on ehkä vaikea tunnistaa ja tiedostaa. Aikuisuus tulisikin mielestäni nähdä yhtä erityislaatuiseena ja merkittävänä aikana elämässä kuin mikä tahansa muu vaihe - myös aikuisilla on omat erityistarpeensa. On myös selvää, että pystyäkseen tukemaan lapsia ja nuoria heidän kasvussaan täytyy aikuisen itse tuntea oma olonsa hyväksi ja tasapainoiseksi. Toisaalta myös yhteiskunnan arvot suuntaavat taloudellista tukea perheiden sijasta yhä enemmän muille sektoreille. Tarvittaisiin entistä syvällisempiä filosofisia ja elämäntätösuuksellisia keskusteluja elämän ja ihmisyyden tarkoituksista. Ihmisen, myös aikuisen, psyyke tarvitsee jatkuvaa huolenpitoa, lepoa. Mielen tasapaino ja lämpöinen onnen tunne sydäneläimässä ovat elämässä eteenpäin vieviä voimia. Ihmisen tärkein pääoma löytyy sisältä - ei ulkoa.

"mun mielestä lapsen tasapainoisen kehityksen suurin uhka on se, ett se lapsi jää vaille rakkautta ja huomiota ja sitte niinku sellasta kohdatuks tulemista... ett kaikkein eniten lapsi tarvitsee aikusta ja aikuisen tukea, semmosta niinku läsnäoloa, ett aikuinen näkee sen lapsen ja yrittää ottaa sen niinku silleen,ett mikä toi on toi ihminen joka mulla on talossa, ett ei vaan silleen ett se asettaa tavoitteet sille, vaan että mihin tolla lapsella on valmiuksia ja sitte yrittää tukee" (G)

"vanhemmalla pitäs olla aikaa olla vanhempi eli niitten aikuisten ajankäytön pitäs olla semmosta, että niillä olis useita tunteja päivässä aikaa olla lastensa kanssa enemmänkin niinku lasten ehdoilla tai sitt sillä tavalla että lapset on siinä askareessa mukana mitä kotona tehdään tai kodin piirissä, silleen niinku ennen vanhaan oltiin työssä pellolla ja metsässä ja kotona, mutta samalla tavalla se sama idea voitaa ottaa niihin kotiaskareisiin mukaan, että leivotaan ja siivotaan ja rakennetaan yhdessä" (E)

Mielestäni mikään ei ole kuitenkaan luonnollisempaa kuin että lapsi saa olla lapsipienen ihmisen lentoyrityksissä ympäristön tuki on välttämätön. Aikuisen tehtävänä ei ole täydellisyyteen ja virheettömyyteen kasvattaminen vaan lapsen kasvun tukeminen kohti ehjää, omaa persoonallisuutta.

7.2 Millaisia eväitä huomiseen - kohti tulevaisuuden kasvatusajattelua

Patrikaisen (1997, 19) mukaan sekä yksilöiden, yhteisöjen että koko maailman tasolla asioiden ja elämän hallinta käy yhä vaikeammaksi ja epävarmemmaksi. Millainen on ihminen, joka menestyy sellaisessakin tulevaisuuden yhteiskunnassa, josta emme tiedä juuri mitään? Myös Silkelän (1999, 190) mukaan yhteiskuntaelämä tulee monimutkaisuutensa ja elämä muuttuu koko ajan kompleksisemmaksi. Sen johdosta sekä yksilöiden, yhteisöjen että koko maailman tasolla asioiden ja elämän hallinta saattaa käydä yhä vaikeammaksi. Yksilön omien sisäisten voimavarojen, elämäntaitojen, itsenäisyyden ja valintojen teon osaamisen merkitys kasvaa yhteiskunnan muutoksessa. Tuntuu loogiselta ajatella, että koulun ja kasvatuksen tehtävä olisi yhä enemmän tukea yksilöä oman itsensä ja sisäisen vahvuutensa löytämisessä - siloittaa elämänpolkuja kohti juuri niille tarkoitettuja määränpäitä. Hoikkala (1998) pohtii aikuisuuden paradoksia, ristiriitaa, jonka yhteisömme kasvattajat lapsiin ja nuoriin kohdistavat. Nuorista

halutaan tehdä itsenäisiä toimivia yksilöitä, joille voi antaa vapauden - jonka ehtona on, että sitä käytettäisiin oikein. Yksilöllistyneeseen aikuisuuteen pyrkiminen on kuitenkin tulevaisuudessa yhä epäselvempää. Pätkätyöt yleistyvät, ja elämä käy kaikella tavalla epävarmemmaksi. Joidenkin nuorten reaktio on ja tulee olemaan turhautumisen synnyttämä rento, mutta illuusioton, jopa vastuuton elämäntapa - huomisesta ei kanneta huolta, koska mitkään ponnistelut eivät kuitenkaan ole riittäviä takaamaan elämässä menestymistä. (Hoikkala 1998, 134 - 140.) Millä tavoin kouluissa tulisi siis kohdata yhteiskunnan yhä lisääntyvä vapaus ja sen mukanaan tuoma yksilöllisen vastuun kasvu? Kuinka epävarmuus saadaan hallintaan, ja miten pystytään luomaan yksilöllisistä elämänkuluista kestäviä ja tasapainoiseen aikuisuuteen johtavia? Koulun tulisi pysähtyä miettimään, keitä kasvatamme ja mihin - kuinka voitaisiin turvata jokaisen erilaisen yksilön mahdollisuudet omanlaisen aikuisuuden ja selviytymisen löytämiseen.

"kyllä siltä jos aattelee nii kyllä viiden vuoden aikana joskus tuntuu että uskomatonta, että tän päivän ongelmat kyllä ne on osittain ihan erilaisia kun mitä oli viis vuotta sitten..että jotenki nii kyllä aika muuttuu ja yhteiskunta ja jos aattelee nii ihan oikeesti ei sillon viis vuotta sitten tarvinnu paljon kantaa huolta ala-asteen oppilaiden tupakanpoltosta tai alkoholin käytöstä tai huumekekokeiluista ja nyt ne on ihan arkipäivää..ja kyllä sitte voi aatella että joka vuosi tulee jotain semmosia asioita että, ehkä kerran kuussa vähintään, josta aina aattelee, että no enpä ois kuvitellu että tämmösiäkin pitää hoitaa, eli että aina tulee jotain aivan uudenlaista jota ei oo ikinä tullu vastaan" (D)

Aittola (1998) toteaa, että pedagogisessa toiminnassa on yhä vaikeampaa tunnistaa, millaiset asiasisällöt ovat oppilaiden kokemusmaailman ja elämänhistorian kannalta tärkeitä tai millaisia asioita tarvitaan tulevaisuuden työelämässä. Perheen ja koulun rinnalle ilmaantuneet nuorisokulttuurit, joukkotiedotus ja vapaa-ajan harrastukset tarjoavat nuorille uusia mahdollisuuksia nähdä ja tulkita elämäänsä. (Aittola 1998, 173 - 174, 186.) Myös OECD:n (1998, 7) julkaisussa opetussuunnitelmien kehittämisestä todetaan, että kun tavoitteena on oppilaan kasvaminen yhteiskunnan itsenäiseksi agentiksi, se vaatii myös seuraavia uudistuksia:

* Koulunkäynnistä tulee mukaanlukevaa: kaikki nuoret ihmiset, myös erityis-tarpeiset, saavat yhtäläiset mahdollisuudet. Asia tuli tässä tutkimuksessa esille **lapsen koulunkäyntiin liittyvien vaikeuksien diagnosointina sekä konkreettien auttamistoimen-**

piteiden tarjoamisena.

* Opetussisällöt eivät muotoudu ainoastaan perinteisten aineiden pohjalta, vaan myös aineiden välisistä, laajemmista teemoista. Asia tuli tässä tutkimuksessa esille **opetus-suunnitelmien yksilöllistämässä ja mahdollisuuksien lisäämisessä.**

* Oppilaiden persoonallinen ja sosiaalinen kasvu on keskeisin huolenaihe, jonka valossa tarkastellaan myös eri aineiden tarpeellisuutta. Arvot ja uskomukset ovat keskeisiä kasvatuksessa yhteiskunnan jäsenyyteen. Asiat tulivat tässä tutkimuksessa esille **kritiikkinä akateemisten tavoitteiden korostumista kohtaan, itsetunnon tervehdyttämisen painottamisena sekä ohjaamisena sosiaalisesti ja moraalisesti oikeisiin valintoihin.**

* Vastuun jakautumista vanhempien ja opettajien kesken pohditaan yhä enemmän; kysymykset vallan ja autonomian käytöstä nostetaan esille. Asiat tulivat tässä tutkimuksessa esille **koulun vastuuna lasten ja nuorten kasvattamisesta ja henkisestä hyvinvoinnista.**

* Ammatillisen elämän muuttuessa oppilaita tulee valmentaa häilyviin ura-näkymiin vakaiden sijaan. Asia tuli tässä tutkimuksessa esille **tulevaisuuden epävarmuuden tiedostamisena sekä koulujen verkostoitumisena lähiympäristöön.**

* Kaikkia hyödyttävä opetus vaatii opettajalta uudenlaista sopeutumista luokkahuoneessa; opettajankoulutuksen ja jatkokoulutuksen tarve lisääntyy (OECD 1998, 52 - 54.) Asia tuli tässä tutkimuksessa esille **opettajan elinikäisen kouluttautumisen ja kasvun haasteena.**

Mäki-Opas (1999) kuvailee osuvasti tulevaisuuden vaihtoehtoja, yhteiskunnan valintaa kylmän ja lämpimän linjan välillä. Suuntaako yhteiskuntamme kohti aineellista hyvinvointia ja taloudellista kasvua? Onko ihmisellä vain välinearvo tietävän, taitavan ja tehokkaan yhteiskuntakoneiston luomisessa? Olemmeko näin ollen valmiita maksamaan hinnan psyykkisinä häiriöinä, masennuksena ja toivottomuutena? Lämmin linja puolestaan kulkee kohti henkistä hyvinvointia ja kasvua, ihmisen itseisarvoa, lasten ja nuorten perusturvallisuuden takaamista - ja yleisemmin ajateltuna kohti elämän tarkoituksen löytämistä, onnellisuutta ja toivoa. (Mäki-Opas 1999.)

7.3 Opettajan näkökulma oman työn haasteisiin

Tämän raportin lukeminen on voinut olla tulevalle luokanopettajalle hengästyttävä kokemus - opettajuus tulevaisuuden yhteiskunnassa yhä kasvavien sosiaalisten ja taloudellisten ongelmien ja eriarvoisuuden kanssa, lasten ja nuorten henkisen pahoinvoinnin silminnäkijänä, kasvatusvastuun rankkuudessa, tehtävien ja roolien uusissa ulottuvuuksissa voi helposti tuntua kohtuuttomalta, mahdottomalta. Opettajan työ on muutenkin rankkaa ja vastuullista, mihin siis vetää omien velvollisuuksien raja. Miten elää elämää, jossa opettaja voi olla myös ihminen? Haastatteluissa halusin selvittää opettajien tunteita, jotka liittyivät heidän oman työnsä haasteisiin ja vaikeisiin asioihin: millaisiksi he kokevat omat rajansa ja mahdollisuutensa? Kuinka he työn uuvuttavuuden keskellä selviävät ja jaksavat? Opettajan työn rajat tulevat kuitenkin vastaan monissa koteihin liittyvissä ongelmissa; opettaja ei voi olla parisuhdeterapeutti, yksinäisen äidin uskottu ystävä yöllisissä puhelinsoitoissa, sosiaalityöntekijä inestiperheessä.

"turhauttavaa on semmonen tietty riittämättömyys, ett ei voi sanoa ettei ois tarpeeks hyvä tai riittävä, mutt riittämättömyden tunne siinä mielessä ett aikaa ei oo koskaan liikaa, aina on melkein ajan puute, sitt on myös niitä asioita joihin vaikka päällään seisos niin niille ei kaikille voi tehdä mitään, niin kyll se pitäs jossain vaiheessa vetää se raja ett nyt on tehty kaikki mahdollinen" (D)

Etenkin kolmen naispuolisen tutkittavan (D, F, G) haastatteluissa korostui se, **miten vaikeaa opettajan työ usein on jättää työpäivän päättyessä kouluun**; opettaja kantaa helposti lapsesta ja nuoresta kokonaisvaltaista huolta ja pohtii oppilaansa tulevaisuutta sekä omia auttamismahdollisuuksiaan hyvinkin pitkälle.

"joskus niinku kotona mieskin sanoo, että mää pähkäilen, vaikka en mää nyt välttämättä hirveesti kerro kouluasioista mutt näkeehän sen että mä mietiskelen, ett se sanoo aina että nyt on kellokortti leimattu että unohda" (F)

Oppilaiden ongelmien hoito ja syrjäytymisen ehkäisy ovat herkkiä asioita, joissa pienetkin kehitysaskleet saattavat olla epävarmoja ja huteralla pohjalla. Miespuolinen

erityisopettaja (A) oli omassa työssään huomannut, että auttamisprosessin loppuunsaattaminen yhteisvoimin, sitoutuen ja pitkäjänteisesti ei ole helppo tehtävä ja joskus tehty työ on kuin hiekkalinnan rakentamista. Tämä lisää osaltaan myös työn kuluttavuutta opettajan näkökulmasta:

"ku on saanu omasta mielestään sekä sen oppilaan mielestä homman jotenki luistaan niin sitten se luhistuu jostain toisesta päästä sitte se koko systeemi, siis näillä syrjäytyneillä jotka on täällä meiänki asiakkaina niin suurin osa silti vaikka niille tehtäis miten paljon niin tuota se sijottuminen työelämään on erittäin epävarmaa silti, eli se on vähän niinku tyhjän päällä monesti tää elämä" (A)

Jokainen tutkittava toi esille sen, että työn aiheuttamat ristiriidat kohdistuvat osittain myös **koulun sisäisiin ristiriitoihin erilaisten oppilaiden kohtaamisessa, tavoitteiden asettamisessa ja yleensäkin kasvatuksen ja opetuksen pohjalla vaikuttavissa arvokysymyksissä:**

"kyllähän paineet sillä tavalla voi olla aika ristiriitasia, siis toiveet voi olla ristiriitasia, voi olla niin että lapsen pitää oppia toi ja toi asia elikkä tämmöset tiedolliset paineet jotka sitte toisaalta sen oppilaan kohalla on kuitenkin ihan toissijaisia" (A)

Resurssipula, ajan puute ja yhä suurenevat luokkakoot mainittiin myös useasti omaa työtä vaikeuttavina ja turhautumista aiheuttavina seikkoina. Tutkimustulokset olivat kuitenkin yhdensuuntaisia sen suhteen, että tutkittavat **eivät tunteneet olevansa epäinhimillisten vaatimusten edessä.** Työn haasteista ja uuvuttavuudesta huolimatta jokainen haastateltava löysi opettajana olosta kuitenkin enemmän hyvää ja palkitsevaa kuin raskaita ja negatiivisia puolia. Osittain lohdullinen tutkimustulos perustuu varmasti tutkittavien sisäiseen kiinnostukseen lasten ja nuorten ongelmien ratkaisemista kohtaan. Viinämäki on tutkimuksessaan selvittänyt naisluokanopettajien ja naissosiaalityöntekijöiden psyykkistä rasittuneisuutta. Molemmat ammattiryhmät todettiin tutkimuksessa psyykkisesti rasittuneiksi. Opettajilla sekä mielenterveydenhäiriöiden että masentuneisuuden esiintymisluvut olivat korkeita. (Viinämäki 1997.) Mielestäni on kuitenkin mielenkiintoista, miten korostuneesti opettajan työn henkinen rasittavuus on ollut esillä opettajan ammattia koskevassa julkisessa keskustelussa. Opettajiksi opiske-

levien sekä jo työssä olevien opettajien työuupumus on ollut päivän puheenaihe jo pitkään. Tutkimuksia opettajien loppuunpalamisesta on kuitenkin vaikea löytää, sen sijaan sosiaali- ja hoitoalan työntekijöiden psyykkistä rasittuneisuutta on tutkittu laajasti. Haikonen (1999) on tutkimuksessaan selvittänyt konflikteista aiheutuvaa stressiä ja siitä selviytymistä opettajan työssä. Tutkimuksen mukaan konflikteista aiheutuva stressi on melko yleistä ja se vaikuttaa myös työajan ulkopuolella. Tutkimuksen mukaan stressi ilmeni emotionaalisella alueella etenkin masentuneisuutena ja suuttumuksena. (Haikonen 1999, 159 - 161.)

Olisiko kysymyksessä myös osittain opittu asennoituminen, tottumus työn uuvuttavuuden voivotteluun? Mäkinen (1998) on tutkimuksessaan selvittänyt opetustyön kuormittavuutta ja sen seuraamuksia ammatillisessa koulutuksessa kyselyjen ja teemahaastattelujen avulla. Tutkimuksessa selvisi, että opettajat usein arvostavat itseään ja luottavat itseensä, mutta kokevat silti työssään ylikuormitusta suurten opetusmäärien ja aiempaa häiriintyneemmän opiskelija-aineksen johdosta. Myös rooli odotukset vanhempien, työtovereiden ja työyhteisön johdon taholta lisäsivät työn kuormittavuutta. Vuorovaikutus, läheiset ihmissuhteet, elämänhallinnan taidot, vahva itsetunto ja myönteinen asenne opettajan työn haasteisiin ovat tutkimuksen mukaan kuormitusta ehkäiseviä tekijöitä. (Mäkinen 1998, 184 - 187.) Mielestäni voisikin olla hyödyllistä tutkia niitä tekijöitä, jotka mahdollisesti vaikuttavat opettajien uupumuksen taustalla. Tässäkin tutkimuksessa esille tulleilla yksilön selviytymisstrategioilla, stressinsietokyvyllä ja elämänhallinnan taidoilla voi myös olla merkitystä, kuten myös sisäisellä motivaatiolla, sosiaalisen tuen määrällä ja muilla ympäristön suojatekijöillä. Toki opettajan työ ihmissuhdeammattina muuttuvassa yhteiskunnassa on äärimmäiseen vaativaa ja vastuuntuntoista, mutta silti kyseessä on myös nuorten opiskelujaan aloittavien keskuudessa hyvin suosittu ammatinvalinta! Myös tämä tutkimus osoittaa, että parhaimmillaan opettajan työ on elämänmakuista, herkkää, antavaa ja rikastuttavaa ihmissuhdetyötä.

Perttula (1999) esittää mielenkiintoisen ajatuksen siitä, että opettajan uupumusta voi aiheuttaa liika täydellisyyteen pyrkiminen - opetustyön ulkopuolella opettajalla on kuitenkin lupa olla myös ymmärtämätön, poissaoleva, ennakkoluuloinen ja kielteisellä tavalla itsekäs. Työn ulkopuolella äärimmäisen herkkyyden vaatiminen toisia kohtaan ei ole tarpeen. (Perttula 1999, 37, 50.) Simula (1992) toteaa, että ehkä yksi suurimpia

opettajan vaikeuksia on se, että hän yrittää työssään hallita tietoja ja taitoja sekä ihmisiä, oppilaita ja itseään äärimmilleen virheettömällä menestyksellä. Hänen täytyisi osata kaikkea, mitä kysytään, pitäisi kyetä hallitsemaan oppilaat ja heidän reaktionsa sekä olemaan pätevä vielä opettajahuoneessa. Hän kokee voimattomuutta ja epätoivoa, koska ei saavuta näitä järjenvastaisia tavoitteitaan. (Simula 1992, 38 - 41). Toivottavasti lukija tuntee yhtä suurta helpotusta kuin itse tunnen tässä kohden. Opettajan ei tarvitsekaan kyetä suhtautumaan ammatillisen juohevasti kaikkiin oppilaisiin, tilanteisiin, ongelmiin - ja silti hän voi olla hyvä opettaja, vaikkei täydellinen!

Tämän tutkimuksen selkeä tutkimustulos on, että kaikki tutkittavat **pitivät työtään vaativana ja raskaana, mutta silti he katsoivat työn palkitsevuuden ja elämänlaheisuuden painavan vaakakupissa enemmän.** Opettajat katsoivat toisaalta olevansa etuoikeutetussa asemassa tehdessään työtä lasten ja nuorten parissa, kiinni elävässä elämässä sen kaikissa valo- ja varjopuolissa. Työnteko ja uhraukset palkitaan lapsen kirkassilmäisessä katseessa, ensimmäisen työpaikkansa saaneen nuoren hymyssä:

"kyll se on kiva kun pojat tulee sanomaan moi mulla menee hyvin, sitt käydään kakkukahvilla jossakin..ja kyllähän ne pojat tulee mielellään kertomaan, ne tulee pyörähtään pihassa, sillon tuntuu että työ on onnistunu" (B)

"mä ainaki oon kokenu ett se on niinku ollu hirveen antosaa että niistä on tullu sillälailla ystäviä ja kavereita, että ne muistaa..ett sillä lailla siitä sitte saa jotakin, että on jääny niinku mieleen, ja sitt ne oppilaat nii kyll ne on niinku sitte jälkeensä vanhempana sanonu, että kyllä sää niinku uskoit meihin, ett sä niinku arvostit minua ett sä olit kaveri, ja sitte niinku monella tavalla on voinu auttaa niitä, ett se on ihan saattanu lähtee jostain sellasesta, että mä oon joskus maksanu jonku sakot" (F)

Työn palkitsevuuden kokemisessa ei ilmennyt sukupuolesta riippuvia eroja: sekä mies- että naispuolisen haastateltavan silmät kirkastuivat ja hymykuopat nousivat kasvoille, vaikka väsyneillekin, heidän kertoessaan työn onnistumisen elämyksistä.

7.4 Ei valmis vaan kasvava...

Opettajan työssä piilee suunnaton kasvun mahdollisuus, joka mielestäni korostuu nimenomaan erilaisten oppilaiden kohtaamisessa. En usko, että opettaja todella pystyy tukemaan oppilaidensa kasvua ja toimimaan syrjäytymisen ehkäisemiseksi, ellei hän ole myös valmis myöntämään omaa keskeneräisyyttään. Opettajan elinikäisen oppimisen merkitys työn tekemisessä ja erilaisten oppilaiden kohtaamisessa tulee hyvin ilmi Halmion (1997) gradussa, jossa tutkija luo kuvaa Alli Kantolan opettajuudesta uusprofessionaaliseen näkökulmasta. Kantolan oman opettajuuden filosofian mukaan "valmis ja hyvä ei enää kasva", toisin sanoen opettajan illuusio omasta täydellisyydestä voi muodostua esteeksi tulokselliselle kasvatustyön tekemiselle. Silkelä (1999, 189 - 191) toteaa, että opettajaksi opiskeleva, samoin kuin työssä toimiva opettaja, elää ja kasvaa työnsä mukana ja rakentaa opettajuuttaan elämäkokemuksistaan ja persoonastaan käsin. Samasta asiasta puhuu myös Moilanen (1999) todetessaan, että opettajana olossa ensisijaisen tärkeää on omien tunteiden kohtaaminen, eräänlainen oman psyyken sosiaalinen analyysi. Opettajaksi kasvaminen on siis ihmisenä kasvua, oman itsen tutkimista läpi koulutuksen ja työelämän eri vaiheiden. Hyvä itsetuntemus on avain toimivaan opettajuuteen. (Moilanen 1999, 42 - 43.)

Kaikki tutkittavat olivat hyvin yksimielisiä siitä, että **opettajan ammatissa peruskoulutus on vain pohja alkavalle oppimiselle. Lasten kanssa kasvaminen, oman työn kriittinen reflektointi sekä itsetuntemuksen jatkuva kehittyminen** ovat työn tuloksellisuuden lähtökohtia.

"no kyll se on se lasten kanssa kasvaminen ett sehän se on mikä palkitsee, ett se on niinku se rikas tapahtuman, vuorovaikutus lasten kanssa, ett näkee ne sirkeät silmät, ihanat, innokkaat lapset" (E)

"no tietystihän se on aina seikkailu, että ei kai erityisopettajaks ois ruvennu ellei ois niinku valmis tällasiin haasteisiin, että siinä on niinku turha kuvitella että pääset helpolla, ja on niinku myöskin valmis nöyränä kasvamaan siinä elämän saatossa, että on niinku silleen tutkiva asenne siihen lapseen ja lapsen elämään, ett sehän on niinku pohjaton tutkimusmatka, joka jatkuu niin kauan kun vaan saa työssä olla, ett onhan se

seikkailu myöskin semmonen tyydytyksen lähde, se, kun tavallaan selviää niistä, ett se on ihan hirveen mielenkiintosta..." (E)

Mäki-Opas (1999) toteaa, että usein aikuisten, kasvattajien, on äärettömän vaikeaa muuttua ja prosessoida omaa ihmisenä olemistaan. Pelkäämme jopa hiljaisuutta, koska joutuisimme siinä kasvokkain oman itsemme kanssa. Olemme riippuvaisia kaaosmaisesta metelistä ympärillämme, täyteen varatusta allakasta. (Mäki-Opas 1999, 37, 109 - 110.) Uskallan väittää, että moni opettaja tunnistaa itsensä edellä mainitusta. Itse olen yksi heistä. Todellisuudessa kiire on suojautumiskeino pysähtymistä vastaan - asioiden kohtaamista, oman itsen ja omien tunteiden kanssa olemista. Ehkä siihen pitäisikin antaa eväitä jo opettajankoulutuksessa itsetuntemusta ja rentoutumista käsittelevinä kursseina. Erityisesti miespuolisten tutkittavien (A, B, C) haastatteluissa tuli realistiseen ja suoraan sävyyn ilmi, **miten tärkeää opettajan on saada elää myös muuta kuin koulun elämää.**

"oon ihan tietosesti yrittäny sitä, että mulla on muutakin elämää, mulla on omia harrastuksia, omia ystäväpiirejä, jotka on täysin koulumaailman ulkopuolelta, joissa tulee näkökulmia aivan toisista ammateista, että jos meinaat opettajana pärjätä niin hanki ehottomasti semmosia" (B)

Nöyrä asenne omaan työhön tuli esiin muutamassa haastattelussa (C, F, G) sekä oppilaisiin että **toisiin opettajiin kohdistuvana arvostuksena ja vastaanottavaisuutena.** Riitahuhta (1999, 129) toteaa, että ammattilaisuus ei liity toisten hallintaan. Viisaus kasvatuksen ammattilaisena lähtee omasta nöyryydestä huomata oma keskenäisyys - opettajan on huomattava puutteensa ja rajallisuutensa; ammattilainenkaan ei ole valmis. Tärkeää on kuitenkin Husun (1999, 12 - 13) mukaan tiedostaa, että nimenomaan opettaja on avain koulutukselliseen muutokseen ja koulujen kehittymiseen. Opettajan ammatillinen kehitys on sidoksissa häneen itseensä, ihmisenä ja ammattilaisena.

8 SINÄ OLET AAMUNI VALO- SYRJÄYTYMISEN EHKÄISY YHTEISKUN- NAN TEHTÄVÄNÄ

Virtanen (1996) toteaa, että yhteiskunnan tulisi tähdätä kansalaisten palvelemiseen, valinnan vapauteen, ehkäisevään työhön ja luottamuksen saavuttamiseen. Sosiaaliturvan ja koulutuksen tarjoaminen ovat ensiarvoisen tärkeitä tekijöitä syrjäytymisen ehkäisyssä. (Virtanen 1996, 117.) Kirjoitin jo tämän työn johdannossa siitä, kuinka laajasti koko yhteiskuntaa koskettava ongelma lasten ja nuorten syrjäytyminen on. Raportin edetessä, analyysin syventyessä ja tutkimustulosten kristallisoituessa yhteiskunnan kokonaisvaltaisen tuen merkitys on käynyt yhä selvemmäksi. Proseminaaritutkielmassani haastattelemani nuorisotyöntekijä sanoi: "Syrjäytyvä nuori pitää imeä takaisin elämään". Sellaista työtä ei voi tehdä yksin perhe, yksin ystävät, yksin opettaja, yksin sosiaalityöntekijä - kaikkien nuoren elämää ja mahdollisuuksia jollain tavalla koskettavien instituutioiden tulisi kriittisesti tarkastella omia käytäntöjään ja kehityshaasteitaan syrjäytymisen ehkäisemiseksi.

8.1 Opettajankoulutuksen kehityshaasteet

Longworth ja Davies (1996, 85) toteavat, ettei opettajille yleisesti ottaen anneta niitä materiaalisia työkaluja ja resursseja, joita yhteiskunnan heiltä odottama työ vaatii. Vielä vähemmän heille tarjotaan tilaisuuksia henkisten resurssien kehittämiseen. Tässä tutkimuksessa tutkittavien näkemykset syrjäytymisen ehkäisyn asettamista haasteista opettajankoulutukselle olivat keskenään hyvin yhdenmukaisia. **Koulutuksen kehittämistarpeet liittyivät erityispedagogiikkaan, psykologiaan, yhteistyövalmiuksiin, opetusharjoitteluun, opettajan omaan itsetuntemukseen sekä koulutuksen käytännöllistämiseen.** Haastateltavat toivoivat opettajankoulutukseen seuraavanlaisia muutoksia:

- enemmän psykologiaa ja sosiaalipsykologiaa (D, E, F, G)
- kurssi yhteiskuntatieteistä, jossa perehdytään sosiaalihuollon toimintaan sekä yhteistyöhön sosiaalityöntekijöiden kanssa (E, G)
- opastusta yhteistyöhän kodin ja vanhempien kanssa, vuorovaikutuksellisten taitojen kehittämistä (B, D, G, E)

- enemmän erityispedagogiikkaa ja oppilashuoltoa sekä valmennusta erilaisten oppilaiden kohtaamiseen - oppilashuollon demot (B, F, G)
- itsereflektion ja itsetuntemuksen taitojen harjoittelua (G)
- vähemmistöryhmistä keskustelua; pakolaiset, alkoholisti-perheen lapset, työttömyys, perheväkivalta, huumausaineet, syrjäytyminen (B, D, F, G)
- kursseja ryhmädynamiikasta, sekä oppilaiden ohjaamisesta ryhmänä että kollegiaalisten suhteiden hoidosta toisten opettajien kanssa (D, G)
- harjoittelujaksojen pidentäminen sekä niiden sisäisen laadun ja käytännönläheisyyden parantaminen (C, D, G)

Tutkittavien vastauksissa siis toistuvat samat asiat - huomionarvoista on, että opiskeluvaiheessa oleva haastateltava (G) löysi koulutuksen puutteita, ehkä odotetusti, kaikkein eniten. Hän myös edustaa tutkimusjoukossa nimenomaan nuorta opiskelijaa, jolle koulutuksen heikkoudet ovat juuri tällä hetkellä mieltä askarruttavia asioita. Yksi haastateltavista (A) ei ryhtynyt pohtimaan opettajan peruskoulutuksen puutteita, vaan halusi kiinnittää huomion nimenomaan jatkokoulutuksen kehittämiseen ja opettajan elinikäiseen oppimiseen.

Myös Niemen ja Tirrin (1997) tutkimus koulutuksen antamista valmiuksista opettajan työhön toi esille juuri edellä mainittuja puutteita; valmius yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen koulun ulkopuolisten tahojen kanssa on tavoitteena heikosti saavutettu, samoin valmiudet oppilashuoltoon, yhteistyöhön vanhempien kanssa sekä kouluyhteisössä toimimiseen. Koulutuksessa tulisi toteutua jo peruskouluvaiheessa aito vuorovaikutus erilaisten yhteistyötahojen, sosiaalityöntekijöiden, perheneuvojien, elinkeino- ja muun työelämän edustajien sekä vanhempien, kanssa. (Niemi ja Tirri 1997, 43 - 67, myös Säntti 1997, 56 - 70.) Kentän tarpeet huutavat käytännönläheisyyttä ja konkreettisuutta opettajankoulutukseen - yksi haastateltavista (B) ei arastellut rankkaakaan kritiikkiä koulutuksen pinnallisuutta ja teoreettisuutta kohtaan:

"no koulutus, OKL:hän ei antanu oikeestaan mitään, eikä varmaan anna tänä päivänäkään...esimerkiks syrjäytymiseen liittyen nää huumejutut, niin kuinka moni opettaja esimerkiks tunnistaa hasiksen hajun? Siis se että annetaan joku monistenippu käteen nii on taas kyllä kirjaviisauden huippu, ja moni muukin alue, ollaan niin kaukana elävästä

elämästä, ja kun syrjäytyneistä puhutaan nii mikä on heidän se arkipäivän realismi, opettajathan on keskimäärin keskiluokkaisia, siinä on hirvee ristiriita" (B)

Itse yhdyin täysin edellä mainittuun näkemykseen - jokaisen tulevan opettajan pitäisi mielestäni saada kokemuksia mahdollisimman monista erilaisista elämän konteksteista: huumenuorilta, työttömiltä, nuorisorikillisilta, köyhyydessä eläviltä lapsilta. Oma suojattu ja turvattu elämä, varma työpaikka, osallisuus yhteiskunnallisesta hyvinvoinnista ja menestyksestä ei toimi minään pohjana aidolle ja ymmärtävälle kasvatustyölle. Itse olen onnellinen siitä hätkähdyttävästä kokemuksesta, jota vapaaehtoistyö syrjäytyvien nuorten parissa minulle antoi. Nyt voin sanoa aavistavani edes hiukan siitä todellisuudesta, jossa moni tämän päivän nuori elää. Samoin kokemukset huumeriippuvuudessa elävien nuorten parista ovat antaneet sellaista ymmärrystä päihdeongelmia kohtaan, jota OKL:n koulutus ei todellakaan kykene tarjoamaan. Ehkä yhdeksi koulutuksen kehityshaasteeksi sopisikin jokaiselle opiskelijalle tietty jakso vapaaehtoistyötä, miksei palkallistakin, jossain lasten ja nuorten ongelmien parissa kamppailevassa järjestössä.

Nimenomaan **opetusharjoittelun kehittäminen** herätti tässä tutkimuksessa opettajissa paljon ajatuksia. Muutaman opettajan (C, D, G) yhdensuuntaisten näkemysten pohjalta keskeisiksi nousivat seuraavat asiat harjoittelun kehittämisessä:

- Harjoittelu tulisi toteuttaa siten, että opiskelijat ovat koko koulutuksen ajan kiinnitettynä tiettyyn kenttäkouluun, jossa he voisivat toteuttaa muihin opintoihin liittyviä projekteja - samalla opiskelijat keräisivät kentältä ongelmakysymyksiä, joihin voitaisiin yhdessä opettajien kanssa keskustelemalla etsiä tietopohjaa.
- Opiskelija olisi harjoittelijana aikuisen roolissa ja aikuisen vastuussa asioista - harjoittelun aikana käytäisiin pienryhmäkeskusteluja, joissa olisi mukana oppilashuoltoryhmän jäseniä, terveydenhoitajia ja opettajia aineen ulkopuolelta.

Opettajien näköalojen avartamiseen ja henkiseen kasvuun liittyy myös **jatkuva haaste oman itsetuntemuksen kehittämisestä:**

"mä oon sitä mieltä, että meiän pitäs kohdata sitä mitä me ite ollaan enemmän ja just meiän arvoja ja huonoja puolia ja totta kai sitt vahvuuksia kanssa, ett mahollisimman semmonen niinku integroitu kuva itsestä, kaikista puolista itessä ja omassa lapsuudessa, ett se ois mun mielestä yks alue mitä pitäs vahvistaa, semmonen niinku persoonan kehitys" (G)

8.2 Sosiaalihuollon, lastenpsykiatrian ja nuorisotyön mahdollisuuksia

Lapsille ja lapsiperheille tarkoitettuja palvelujen resursseja nimenomaan päivähoidon ja koulun piirissä on vähennetty. Joka viidennen lapsen kehitykseen ja kasvatukseen arvioidaan tarvittavan jossain vaiheessa asiantuntija-apua. Perheneuvonnan tarve on voimakkaasti lisääntynyt, mutta silti kasvatus- ja perheneuvonnan palvelut ovat monissa kunnissa huomattavasti heikentyneet. Ennalta ehkäisevä toiminta ja ongelmien varhainen käsittely ovat kuitenkin paitsi inhimillisesti tärkeitä myös pitkällä aikavälillä taloudellisesti edullista toimintaa. (Taskinen 1995, 27 - 35.) Lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisyn kannalta tärkeää olisikin myös perheistä ja perheiden hyvinvoinnista huolehtiminen. Kaksi erityisopettajaa (B, F) korostivat myös **perheiden tukemisen merkitystä**, sillä tarve siihen on suuri, mutta koulun mahdollisuudet auttaa koteja ovat kuitenkin vähäiset.

"mun mielestä niinku nykysellään nää sosiaalimenot ja kaikki tämmöset on niinku pienentyny, että ei sillä tavalla ehkä tueta perheitä niinku aikasemmin tuettiin ja mun mielestä just niinku se mennyt, toivottavasti mennyt, lama nii kyllä sen seuraukset näkyy nyt, ja nimenomaan se on vaikuttanut tähän syrjäytymiskehitykseen negatiivisesti, ett ne laman seuraukset näkyy lapsissa, ja sillä tavalla yhteiskunta on kyllä siinä vaikuttamassa" (F)

Hannikainen ja Kärkkäinen (1999, 23) toteavat, että sosiaaliturvalla on merkittävä rooli yhä kasvavan syrjäytymisen ehkäisyssä ja siten ihmisten selviytymispotentialin vahvistamisessa. Cheetham ja Fuller (1998) ovat pohtineet sosiaalityön mahdollisuuksia syrjäytymisen ehkäisyssä. Erityisen tärkeää on lapsen tai nuoren leimaamisen välttäminen; sen vuoksi institutionaalista hoitoa tulisi välttää niin pitkälle kuin mahdollista. Välttämättömissä siirroissa sosiaalityön tehtävänä on mahdollisimman pitkälle

"normalisoida" niiden ihmisten kokemukset, jotka joutuvat eristyksiin perheistään ja yhteisöistään. Yhtenä sosiaalityön päätehtävistä voidaan pitää nimenomaan lintsaamisen ja koulusta syrjäytymisen vähentämistä, sekä parempien ratkaisujen löytämistä niille, jotka ovat jo syrjäytyneet. (Cheetham ja Fuller 1998, 126 -132.) Sosiaalityöllä on siis tärkeä osuus syrjäytymisen ehkäisyssä - vastuun jakamisen määrittely ja yhteistyön organisointi koulujen kanssa olisi varmasti tarpeen toiminnan kehittämiseksi.

Smale, Tuson ja Statham (2000) korostavat sosiaalityön ongelmanratkaisullista luonnetta valmiiksi tehtyjen ratkaisujen käyttämisen sijaan. Sosiaalityön tulisi ulottua palvelujen tarjoamista pidemmälle, ja tarkastella sosiaalisten ongelmien seurauksia ja muutosaluttuvuuksia. Olennaista on myös muistaa se, että sosiaalityön asiakkaat ovat auttajiensa kaltaisia kansalaisia, joilla on oikeus tulla kohdelluiksi kunnioittavasti ja heidän omat taitonsa ja kykynsä hyödyntäen. (Smale, Tuson ja Statham 2000, 234 - 235.) Samanlainen asennoituminen olisi varmasti tarpeen myös lasten ja nuorten ongelmien parissa kamppailevien opettajien keskuudessa. Syrjäytymisen ehkäisyn kannalta erityisen tärkeää on myös juuri ongelmien tarkastelu pitkällä aikavälillä mahdolliset seuraukset huomioon ottaen.

Yksi tutkittavista (C) totesi, että sosiaalitoimi ja nuorisotyö tekevät paljon hyvää ja arvokasta työtä - mutta eivät riittävästi. On kohtalokasta, kun eri tahot yrittävät tehdä työtään yksin ja eristyksissä muista. **Verkostoituminen on ehdottoman tärkeää tulosten aikaansaamiseksi.**

"nuorisotyö ja kirkko tekevät omalla tavallansa sangen vahvaa työtä, mutta monesti yksin isossa kylässä, yrittävät...että vähän tämmösiä päällekkäisiä tarkoituksia on olemassa, ett sitä vois mieltiä, että miten sitä hommaa sais kokonaisemmaks, tää verkostoituminen" (C)

Valtioneuvoston päätöksessä (1999) vuosille 2000 - 2003 sosiaalisten ja terveydellisten ongelmien ehkäisutoimenpiteet kohdistuvat erityisesti lasten ja nuorten ongelmien vähentämiseen. Julkaisussa esitetään useita päätöksiä lasten ja nuorten terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Näitä ovat esimerkiksi vanhemmuuden tukeminen kehittämällä kunnallista palvelujärjestelmää, pienten

koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan kehittäminen yhteistyövoimin, kouluterveydenhuollon ja oppilashuollon edistäminen sekä päihdeongelmien ehkäisy anniskelua ja vähittäismyyntiä koskevin säädöksin. (Sosiaali- ja terveydenhuollon tavoiteohjelma 1999, 12 - 13.) Suunta siis vaikuttaa hyvältä ja oikealta, mutta jostain syystä mieleen hiipii kuitenkin pelko siitä, kuinka tosissaan, järjestelmällisesti ja suunnitelmallisesti edellä mainitut tavoitteet pyritään saavuttamaan? Lasten ja nuorten ongelmat on ohjelman perusteella tiedostettu, mutta se ei riitä - vastuu täytyy kantaa loppuun asti.

Kemppisen (1997) mukaan nuorten elämään voidaan vaikuttaa paljon enemmän, kuin yleensä luullaan. Kysymys on viime kädessä tahdosta ja siitä, miten paljon oirehtivan nuoren asioihin ollaan valmiita panostamaan. Vaikeissa elämäntilanteissa olevien nuorten kanssa toimittaessa on osattava valaa nuoriin elämän- ja tulevaisuuden uskoa, esimerkiksi ammatinvalinnanohjauksen avulla. Olennaista on, että nuorisotyöntekijä on jatkuvasti nuorelle aikuisen malli tehtävänänsä osoittaa, että aikuisuus on arvokasta ja tavoittelemisen arvoista elämää. (Kemppinen 1997, 161 -171.) Jokainen meistä pystyy aikuisena, kasvattajana ja opettajana vaikuttamaan siihen, miten arvokasta ja tavoiteltavaa aikaa aikuisuus todella on tulevaisuuden suomalaisessa yhteiskunnassa. Tärkeää on myös välittää kasvaville nuorille asenne siitä, että aikuisena olo ei ole tiettyihin rooleihin tai odotuksiin rajoitettua - jokainen voi luoda itselleen hyvän ja oikeanlaisen aikuisuuden, etsiä ja löytää sen sisältään.

9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

Soinisen (1995, 122) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen uskottavuudella tarkoitetaan sitä, miten löydökset selittyvät tutkittavien ominaisuuksista ja kontekstista eivätkä tutkijan harhoista, kiinnostuksen kohteista, motivaatiosta ja näkökulmista. Fielding (1993, 147) toteaa, että haastattelijan aktiivinen sitoutuminen tiettyyn näkökulmaan saattaa aiheuttaa ongelmia haastattelututkimuksen validiteetin tarkastelussa. Itselleni tämänkaltainen objektiivisuuden säilyttäminen on ollut haasteellinen tehtävä, sillä tutkimusaihe on minulle henkilökohtaisesti merkityksellinen ja monenlaisia tunteita herättävä. Olen kuitenkin avoimesti tuonut omat näkemykseni syrjäytymisestä esille, ja myös kuvannut lukijalle ihmiskuvaani. Objektiivisuuden vahvistamisena voidaan pitää

myös sitä, että analyysini on ollut voimakkaasti aineistolähtöinen ja olen kiinnittänyt erityistä huomiota tutkittavien motiiveihin, käsitysten taustoihin ja henkilöprofiileiden luomiseen. Myös Eskola ja Suoranta (1998, 211) toteavat, että laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Olenkin antanut oman "syrjäytyjän saappaisissa" olevan asenteeni voimakkaasti näkyä ja tuntua raportissa - mielestäni juuri se luo tutkimukseeni sellaista rohkeutta ja persoonallisuutta, jota laadullinen tutkimus ominaisluonteensa vuoksi kaipaakin. Toisaalta luotan myös raportin lukijaan siinä, että hän lähestyy raporttia nimenomaan keskustelunomaisena pohdiskeluna puhtaan faktan tarjoamisen sijaan. Lukijan harkittavaksi jää, millä tavoin hän arvioi tehtyjä tulkintoja.

Tutkimuksen uskottavuuden kannalta on tärkeää myös tutkijan tutkimusprosessin eri vaiheisiin liittyvä avoimuus. Eskolan ja Suorannan (1998, 214) mukaan tutkimustekstissä tulee mahdollisimman tarkkaan kertoa siitä, mitä aineistonkeräyksessä ja sen jälkeen on tapahtunut. Tavoitteenani onkin ollut, että teen koko tutkimusprosessin lukijalle avoimeksi ja siten päästän hänet sisälle prosessin eri vaiheisiin. Tätä tukee myös laatimani kuvio tutkimusprosessin etenemisen vaiheista sekä tutkimuspäiväkirjaan perustuva liite materiaalinkeruun vaiheista. Ala-Suutarin mukaan (1994, 153) tutkimusraportissa tulisi seikkaperäisesti selvittää tutkimushenkilöiden valintaa ja aineiston hankinnan kulkua. Myös tutkimushenkilöiden taustojen kuvailu sekä huomiot haastattelujen ajasta, paikasta ja kestosta ovat aiheellisia luotettavuuden parantamiseksi. Tässä tutkimuksessa metodilukujen tarkoituksena on perusteellisesti kuvata tutkimuksen etenemistä käytännön tasolla. Tutkittavien henkilöiden profiileista laatimani taulukko on mielestäni tärkeä etenkin sen vuoksi, että se nostaa tutkittavat heille kuuluvaan arvoon ja auttaa lukijaa liittämään tutkimustulokset kontekstiinsa. Kiinnostuksen kohdistaminen tutkittavien ajatteluun on mielestäni tärkeää tutkimuksellisen eheyden ja koherenssin aikaansaamiseksi.

Haastatteluaineiston laadukkuutta voidaan Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 184) mukaan etukäteen tavoitella sillä, että tehdään hyvä haastattelurunko. Teemahaastattelu ei ole vain pääteemojen esittämistä, vaan myös teemojen syventämistä, ja vaihtoehtoisia lisäkysymyksiä olisikin hyvä miettiä etukäteen. Laatua parantaa myös haastattelupäiväkirjan pito, johon voidaan kirjata huomioita haastateltavista sekä kysymysmuodoista ja

niiden kehittelystä. Tässä tutkimuksessa haastattelurunko on muotoutunut kohti tarkoituksenmukaisempaa rakennetta esihaastattelujen ja ensimmäisten tutkimushaastattelujen reflektoinnin jälkeen. Tutkimuspäiväkirjan pito on ollut välttämätöntä analyysin kehysten koossa pitämiseksi - samalla se on ollut itselleni tutkijana tärkeää dialogin käyntiä oman ajattelun, teorian ja aineiston syvempien merkitysten ymmärtämiseksi. Lukija löytää liitteet haastattelurungosta sekä tutkimuspäiväkirjan osista raportin loppuosasta. Myös litterointikäytännön johdonmukaisuus ja litteroinnin suorittaminen mahdollisimman pian haastattelun jälkeen kuuluvat Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 185) mukaan tärkeänä osana haastatteluaineiston luotettavuuteen. En ole tehnyt litterointikäytännöissä poikkeuksia, vaan olen toiminut samojen periaatteiden ja sääntöjen mukaan jokaisella litterointikerralla.

Sisäinen valideetti osoittaa tutkijan tieteellisen otteen ja tieteenalansa hallinnan voimakkuutta. Tällä viitataan tutkimuksen teoreettis-filosofisten lähtökohtien, käsitteellisten määrittelien ja menetelmällisten ratkaisujen keskinäiseen logiikkaan (Eskola ja Suoranta 1998, 214). Tässä tutkimuksessa sisäisen valideetin käsite on sen vuoksi vaikeammin määriteltävissä, että tarkoitukseni ei ole ollut ensisijaisesti tarkastella aineistoa tiettyjen teoreettisten lähtökohtien varassa. Syvälinen teoriaan paneutuminen keskittyi nimenomaan syrjäytymisen käsitteeseen ja syrjäytymiseen ilmiönä. Vankempi teoriapohja muualla raportissa olisikin saattanut lisätä työn sisäistä logiikkaa ja järkevöittää tutkimuksen tieteellisyyttä. Olen tehnyt viittauksia teoriaan opettajien ihmiskuvien ja ajattelun analysoinnin yhteydessä, mutta lukijalle on saattanut muodostua kuva yhteyksien tulkinnasta kevyin perustein. Tarkempi paneutuminen teoriaan olisi lisännyt tutkimuksen luotettavuutta, ja ihmiskuvien analysoinnissa metoditriangulaatio olisi luonut vankempaa pohjaa tulkinnoille. En ole kuitenkaan perustanut tutkittavien ihmiskuvien analysointia suoriin tai suljettuihin kysymyksiin, vaan olen esittänyt useita samaan aiheeseen liittyviä avoimia ja epäsuoria kysymyksiä. Toisaalta tutkittavien taustat eivät myöskään olleet tärkein huomionkohde tässä tutkimuksessa, sillä tavoitteenani oli nimenomaan käytäntöön sovellettavissa olevan tiedon kerääminen. Syrjäytymisen ongelman kannalta nimenomaan se on kaikkien oleellista. Yhden tutkimusmenetelmän käyttöön liittyviä heikkouksia olen puolestaan pyrkinyt korvaamaan tutkimusjoukon riittävyydellä ja aineiston runsaudella. Analyysissä olen nostanut esille useita eri näkökulmia ja pyrkinyt koko ajan etenemään askelen syvemmälle.

Alasuutarin (1994) mukaan aineiston aitous edellyttää, että aineisto koskee tutkijan ja tutkittavan kannalta samaa asiaa. Tutkijan on osoitettava, että tutkimushenkilöt ovat ilmaisseet käsityksensä juuri tutkittavana olevasta asiasta. Tämän vuoksi aloitin jokaisen haastattelun keskustelemalla tutkittavien kanssa syrjäytymisen käsitteestä, ja siitä, millaisena ilmiönä he näkevät syrjäytymisen. Ilmiön tarkastelu yleisellä tasolla toimi luontevana siltana rajatumpaan tarkasteluun syrjäytymisestä koulun sisällä. Tutkimuksen rakennevalidius Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan pohtii sitä, käytetäänkö tutkimuksessa käsitteitä, jotka heijastavat tutkituksi aiottua ilmiötä. Itse olen tutkimuksessani ottanut huomioon kaikki käsitteitä määrittelevät tasot: omat määritelmäni, arkikokemukset, muiden tutkijoiden määritelmät sekä haastateltavien määritelmät. Ulkoinen validius tarkoittaa tutkimustulosten yleistettävyyttä erilaisiin tilanteisiin ja henkilöihin, mutta käsitteen sisältö saa uuden merkityksen, kun ei enää odotetaakaan yleistettävyyttä, vaan myönnetään, että tutkimustulos riippuu historiallisista ja kulttuurisista tekijöistä ja että jokainen yksilö on erilainen. (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 186 - 188.) Aitouteen kuuluu myös tutkijan ja tutkittavien intersubjektiiivinen yhteisymmärrys, jota tutkija voi osoittaa paitsi kuvaamalla aineiston hankintaprosessin tilanneyhteyksiä myös selvittämällä sitä, miten luottamus rakentui haastattelijan ja haastateltavan välille. Riittävä määrä litteroituja otteita haastatteluista selventää lukijalle sitä, miten vapaasti tutkittavat ovat saaneet kehittää ajatuksiaan. Haastatteluesimerkit toimivat myös kategorioinnin aitouden pohjana silloin, kun ne esitetään kokonaisina ja konteksteissaan. (Alasuutari 1994, 153 - 154.) Olen metodiluvuissa kuvannut suhdettani haastateltaviin sekä haastattelujen onnistumisen paranemista, mikä johtui kokemuksen karttumisesta tutkimusprosessin edetessä. Sitaatteja olen käyttänyt runsaasti, sillä ne ehkäisevät tutkijan subjektiviteetin liiallista korostumista ja elävöittävät ja tuoreuttavat tekstiä. En myöskään ole valikoinut sitaatteja laskelmoidusti, vaan pitänyt ne tilanneyhteyksissään ja mahdollisimman kokonaisina.

Aineiston relevanssi riippuu Alasuutarin (1994, 154) mukaan siitä, miten tutkija haastattelussa käyttää hyväkseen teoreettista perehtyneisyyttään tutkittavaan ilmiöön tai käsitteeseen. Tutkijana voin vilpittömästi todeta, että uskon saavuttaneeni syrjäytymisestä käytännön työkokemuksen, aikaisemman tutkimukseni sekä tämän tutkimuksen asiasta tietävän tutkimusjoukon ansiosta syvällisen ja moniulotteisen ymmärryksen. Itse tunnen luottavaisuutta siihen, etten ole tehnyt ilmiöön liittyviä liian nopeita tai perus-

teettomia johtopäätöksiä. Olen mielestäni pystynyt käsittelemään ongelmaa vakavasti ja monesta näkökulmasta. Myös syrjäytymisen käsitteen määrittelyn perusteellisuus viittaa teoreettiseen perehtyneisyyteen ja on tärkeää paitsi itselleni tutkijana myös tämän raportin lukijoille.

Hirsjärvi ja Hurme (2000) nostavat esille mielestäni tärkeän kysymyksen siitä, kuinka hyvin reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet perinteisissä merkityksissään soveltuvat laadullisen haastattelututkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Ihmiselle on ominaista ajassa tapahtuva muutos, ja siksi eri tutkimuskerrat eivät välttämättä tuota keskenään identtisiä tuloksia. Täydellistä intersubjektiivisuutta ei myöskään ole olemassa. Sen tähden on epätodennäköistä, että kaksi arvioijaa ymmärtää kolmannen sanoman täysin samalla tavalla. Edelleen ihmisen käyttäytyminen riippuu ajasta ja paikasta, niinpä kahdella menetelmällä on epätodennäköistä saada sama tulos. Tämän vuoksi käsitteanalyysi nousee keskeiseksi ja validiuden muodoista nimenomaan rakennevalidius. Tutkijan on pystyttävä dokumentoimaan, miten hän on päätenyt tekemiinsä luokituksiin ja kuvauksiin ja perustelemaan menettelynsä uskottavasti. Reliaabelius puolestaan koskee ennen kaikkea tutkijan toimintaa suhteessa aineistoon ja sen analyysiin. (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 185 - 190.) Itse olen tässä tutkimuksessa vienyt avoimuuteni tutkimuksenteon ja analyysin eri vaiheista niin pitkälle kuin mahdollista. Oma roolini tulkintojen tekijänä, persoonani pohdiskelevuus, "runoileva" raportointi ja nuoren aseman voimakas puolustaminen ovat kaikki sen subjektiviteetin myöntämistä, joka välttämättä antaa omat sävynsä tutkimukseen ja sen raportointiin. Täydellistä luotettavuuden osoittamista ei ole olemassa, enkä myöskään pysty siirtämään sisintäni paperille. Sanat riittävät tietyn matkan - lukijan harkittavaksi jää, miten pitkälle.

10 VALON PARANTAVA VOIMA

Samoin kuin koko tutkimusprosessin läpi vieminen myös sen onnistunut sulkeminen pohdinta-luvulla on haasteellinen tehtävä syrjäytymisen ongelman moniulotteisuuden vuoksi. Olen valinnut tutkimusaiheekseni ilmiön, jonka merkitysverkostot ja syy-seuraussuhteet tuntuivat aluksi itsellenikin loputtomilta asioiden ketjuilta. Koska syrjäytymisessä on kuitenkin kysymys nimenomaan ongelmien kasaantumisen kierteestä, yhteiskunnan ja yksilön sisäisten prosessien vuorovaikutuksesta ja ristiriidoista, en halunnut rajata tutkimustani johonkin tiettyyn osaseen syrjäytymiskehityksessä. Jos ongelman sisäisessä rakenteessa ominaisinta on nimenomaan eri tekijöiden yhteydet toisiinsa, miksi olisin tutkijana luopunut ongelman kokonaisvaltaisesta tarkastelusta ja keskittynyt irrallisen yksityiskohdan tutkimiseen? Luonnollisesti lasten ja nuorten ongelmien syvälinen ymmärtäminen ja ehkäiseminen vaativat myös perehtymistä yksittäisiin ongelmatekijöihin, joiden lista tuntuu loputtomalta: niitä ovat perheiden kriisit, oppimisvaikeudet, psyykkiset sairaudet, lasten masennus ja itsemurhat, nuorten huumeiden käyttö, yhteiskunnan rakenteisiin liittyvät kriisit ja eriarvoisuuden lisääntyminen, nuorison eri ala-kulttuurien kasvu ja merkitys nyky-yhteiskunnassa. Kaikki edellä mainitut asiat ovat tarpeellisia jatkotutkimusaiheita, sillä niistä jokainen voidaan nähdä vastausta odottavana henkisesti kärsivien lasten ja nuorten hätähuutona.

Itse halusin kuitenkin tässä tutkimuksessa vastata siihen hätähuutoon, jolle silmäni ensimmäisen kerran avautuivat työskennellessäni syrjäytymisriskissä olevien nuorten parissa - kuunnellessani kirkassilmäisen nuoren pojan kertovan tavalla, joka osoitti palavan kohdatuksi tulemisen kaipuuta, elämäntarinaansa, jossa aivan liian moni tapahtuma oli ollut epäonnen ja kivun sävyttämä. Muistan, kuinka silloin kävelin pitkän päivän iltana uupuneena kotiin - en fyysisesti väsyneenä, vaan raskaiden ajatusten uuvuttamana. Tunsin suurta epävarmuutta omista kyvyistäni joskus tulevaisuudessa toimia opettajana, ottaa vastaan kaikki se henkinen pahoinvointi, josta itse tiedän, heistä moniin verrattuna, niin vähän. Yhtäkkiä tunsin melkein käytännössä sen kuilun, joka rakentuu ihmisten välille hyvinvoinnin ja osallisuuden epätasaisen jakautumisen vuoksi - kuinka saan kosketuksen siihen osaan luokkani oppilaista, joka katselee tätä maailmaa hyvin erilaisista näköaloista kuin omani ovat olleet?

Noista mietteistä lähti liikkeelle tutkimusprosessi kolme vuotta sitten. Sen edetessä olen vähitellen saanut huomata palasten loksahdavan paikoilleen, kysymysten saavan vastauksia. Proseminaaritutkielmasta ja pro gradu -tutkielmasta on muodostunut jatkumo, jonka päässä tutkimusten lopputulokset ovat kohdanneet toisensa. Kaikkein ensimmäinen havainto oli koulumaailman ja nuoren maailman välinen ristiriita: arvojen, tarpeiden ja kykyjen yhteentörmäykset, yksilöllisyyden unohtuminen massan alle. Huomasin, ettei kysymys ole yksilöiden toivottomuudesta, vaan koulun vastaamattomuudesta yksilöllisiin tarpeisiin. Syrjäytymiskehityksen yksityiskohtaisempi tarkastelu nuorten elämäntarinoita kuuntelemalla osoitti myös monia yksittäisiä asioita, jotka koulun maailmassa lisäävät syrjäytymisen riskiä. Samat tekijät nousivat esille myös opettajien haastatteluissa: hoitamattomat oppimisvaikeudet, koulukiusaaminen, lasten yksinäisyys ja masennus, leimaaminen, itsetunnon ja elämänhallinnallisten taitojen heikkeneminen, perheiden ongelmat ja turvallisten aikuissuhteiden puute. Oli lohdullista huomata, että ainakin jollain tasolla lasten ja nuorten ongelmat ovat opettajien tietoisuudessa. Kahden tutkimuksen yhtymäkohdassa nuoren ja opettajan ääni kohtasivat toisensa. Nuoret toivoivat apua oppimisvaikeuksiinsa, positiivista palautetta omista vahvuusalueistaan, yksilöllisiä valinnaisuuden ja erikoistumisen mahdollisuuksia, koulukiusaamiseen puuttumista - opettajat nostivat esille juuri samat asiat. Jos nämä kaksi tutkimusjoukkoa joskus kohtaisivat toisensa todellisuudessa, ei yhteisymmärryksen ja uusien mahdollisuuksien löytäminen olisi vaikeaa. Tutkittavien opettajien joukko on juuri niitä valonsäteitä, joita yhteiskunta tarvitsee matkallaan kohti lasten ja nuorten valoisampaa tulevaisuutta. Ehkä edellä kuvattu kohtaaminen olisi myös käytännössä mahdollista, jos kouluissa alettaisiin järjestää opettajien ja oppilaiden yhteisiä juttutuokioita - ei oppiaineiden tavoitteisiin liittyviä, vaan elämään yleensä. Tai jos löytyisi sellaisia opettajia, jotka jaksaisivat pelata jääkiekkoa poikien kanssa koulupäivän päätteeksi - tai istua kahvilan nurkkapöydässä tyttöjen kesken, jutella vailla "tuntisuunnitelmaa", löytää ja tulla löydetyksi.

Oman elämäni turvallinen ja suojattu kasvualusta, menestyminen koulussa ja ihmissuhteissa, opiskelupaikan saaminen ja lukemattomat muut eteeni avautuneet mahdollisuudet ovat tehneet oman tieni tasaiseksi kulkea. Mitä sanon oppilaalleni, joka ei halua istua hiljaa paikoillaan ja kuunnella, jolle koulunkäynti on vierasta, ahdistavaa, turhaa? Miten kohtaan nuoren, joka ei ole ikinä kokenut ympäristön rakkautta ja hyväksyntää,

joka näkee yhteiskunnan, koulun ja minut vihollisenaan? Tulevaisuuden yhtenä jatko-tutkimushaasteena onkin lasten ja nuorten oman äänen esilletuonti siitä, millaiseksi he kokevat nyky-yhteiskunnan paikkana elää ja kasvaa. Esimerkiksi tapaustutkimus, jossa seurataan yhden tutkittavan elämänhistoriaa ja kouluvaiheita sekä syrjäytymistä aiheuttavia ja ehkäiseviä tekijöitä hänen kohdallaan, voisi tarjota kallisarvoista tietoa syrjäytymisprosessin etenemisestä. Opettajana näen ja kuulen paljon sellaista, mistä yhteiskunnan päättäjät, vanhemmat ja nuorten elämän muut aikuiset eivät ehkä ole lainkaan tietoisia. Opettaja luo työssään tulevaisuuden yhteiskuntaa, aukaisee uusia ovia umpikuijiin joutuneille yksilöille, tarjoaa aikuisuuden parantavaa turvaa ja läheisyyttä pelkääville.

Kasvatustyölle antautuminen ja kasvatuksellisen rakkauden osoittaminen ei tarkoita opettajan työn tekemistä sydänverta vuodattaen. Päinvastoin, enkö ole etuoikeutetussa asemassa, kun teen työtä niiden kanssa, jotka vielä kantavat lapsuuden ja nuoruuden uskoa, viattomuutta, viisautta ja unelmia sisällään, jotka maalailivat kauniita kuvia taivaanrantaan myös minun katseltavakseni tulevaisuudessa. Tämän tutkimuksen opettajat kertoivat hymyssä suin kakkukahveista ensimmäisen työpaikkansa saaneen nuoren kanssa, onnellisista kasvoista ja sirkeistä silmistä, jotka olivat opettajan uskon ja auttamisen synnyttämiä. Lasten ja nuorten kanssa kasvaminen on elävässä elämässä kiinni olemista, valon ja varjon vuoropuhelua, mutta palkitsevuudessaan ainutlaatuista! Olennaista opettajan jaksamisen kannalta on varmasti paitsi ympäröivän yhteiskunnan osoittama arvostus myös oma usko itseän kasvattajana. Lasten ja nuorten koulunkäyntiin liittyvien ongelmien ei tarvitse olla ylitsepääsemättömän monimutkaisia - selviytymisen voimavarojen, elämänhallinnan taitojen ja itsetunnon tukemisen kautta voidaan rakentaa selviytyjä lapsen sisälle. Myös koulun toimintakulttuureiden käytännöt, jotka lisäävät oppilaiden luokittelua ja eriarvoisuutta, polkevat yksilöllisyyden maanrakoon, aiheuttavat voimattomuutta ja toistuvia epäonnistumisen kokemuksia, vaativat osakseen kriittistä tarkastelua. Opetussuunnitelmien, arvioinnin ja yhteistyömahdollisuuksien kehittäminen ovat keskeisiä asioista syrjäytymisen ehkäisyssä.

Syrjäytymisen ongelman tarkastelu koulun näkökulmasta nostaa valokeilaan myös yksittäisen opettajan ja sen, mitkä asiat opettajan ajattelussa vaikuttavat käytännön toimintaan luokkahuoneessa sekä erilaisten oppilaiden kohtaamisessa. Opettajan käsitys

ihmisestä, ihmiselle merkityksellisestä tiedosta sekä koulun roolista lasten ja nuorten kasvatuksessa heijastuvat opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Ihmistä kokonaisuutena tarkasteleva holistinen ihmiskuva sekä humanistisen ihmiskäsityksen yksilöllisyyden ja tunteiden esille tuominen ovat yhteydessä opettajan kasvatustietoon ja oppilaiden kohtaamiseen yksilöinä. Syrjäytymisen ehkäisy vaatii opettajalta kasvatuksellista asennetta, avarakatseisuutta ja humanin empaattista lähestymistapaa lapsiin ja nuoriin. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat mielenkiintoisella tavalla sen, miten suuri merkitys on opettajan tietoisuudella omasta ajattelustaan, omien kokemusten reflektoinnilla, itsetuntemuksella ja elinikäisellä oppimisella. Oman toiminnan vaikuttimien ja tarkoitusten ymmärtäminen on keskeistä ihmisenä ja ammattilaisena kasvussa. Syrjäytymisen ehkäisy on muutakin kuin "korjaavia" toimenpiteitä, erityispedagogiikkaa, siirtoja ja sijoituksia - kysymys on yksittäisen opettajan ajattelusta, arvoista ja asenteista. Tiedostamattomat rutiininomaiset suhtautumistavat, ennakkokäsitykset sekä leimaava ja "nimeävä" suhtautuminen oppilaisiin toimivat lukkoina ongelmien syvempien syiden löytämisessä. Tulevaisuuden jatkotutkimushaasteita voisi olla myös opettajan ajattelun tutkimus. Millä tavoin opettajan ajattelu käytännössä ohjaa toimintaa luokkahuoneessa sekä erilaisten oppilaiden kohtaamisessa? Ja ennen kaikkea - mikä merkitys on opettajan tietoisuudella omista näkemyksistään siihen, millaisia valintoja hän tekee työssään? Opettaja-oppilasparien seuraaminen pitkittäistutkimuksella observoinnin, videoinnin ja syvähaastattelujen keinoin voisi tarjota kallisarvoista tietoa myös tämän tutkimuksen tulosten kannalta.

Teemahaastattelu tutkimuksen metodisena ratkaisuna on mielestäni palvellut hyvin tutkittavan ilmiön ominaispiirteitä sekä tutkimuksen tavoitteita tuottaen syvällistä ja käytännönläheistä tietoa. Haastattelu tutkimusmenetelmänä sopii oman tutkijapersoonallisuuteni analyttisyyteen sekä intuitiiviseen ja herkkään vuorovaikutustyyliini. Olen onnellinen siitä, että olen saanut kuulla itseäni kokeneempien tutkittavien näkemyksiä syrjäytymisestä. Fenomenologisen haastattelututkimuksen muodostuminen sekä tutkijaa että tutkittavaa kasvattavaksi kokemukseksi on mielestäni toteutunut keskusteluissa tutkittavien kanssa. Puhtaan faktan tarjoamisen sijasta olen enemmän halunnut nostaa esille tärkeitä kasvatuksellisia ja yhteiskunnallisia kysymyksiä, jotka koskettavat lasten ja nuorten elämää sekä heidän ongelmiaan. Tutkimuksessani olen yhdistänyt kolme näkökulmaa sekä pyrkinyt siten valottamaan syrjäytymisen ongelmaa nuorten,

opettajien, kirjallisuuden ja muun tutkimuksen välisenä vuoropuheluna. Lukijan henkilökohtaiset kriteerit laadullisen tutkimuksen merkittävydestä vaikuttavat siihen, millä tavoin hän kokee hedelmälliseksi keskustelunomaisen tutkimuksen verrattuna tutkimukseen, jossa tulokset ja niiden arviointi esitellään erikseen. Raportin kirjoittamisessa olen rohkaissut itseäni tutkimuksellisen luovuuden ja mielikuvituksen käyttöön. Koko tutkimuksenteon kirkkaana johtotähtenä on myös ollut toive siitä, että saisin aikaan sellaista tietoa, jolla on yhteys opettajana olon arkikokemuksiin, elävään elämään ja koulun todellisuuden ilmenemiseen. Pro gradu -tutkielma ei ole tutkimusta tutkimuksen vuoksi, vaikka sen yhtenä tarkoituksena onkin tieteellisen ajattelutavan omaksuminen ja oman tieteenalan tutkimuskäytäntöön perehtyminen - kysymyksessä on myös mahdollisuus ainutlaatuisen kasvukokemukseen, uusien ovien aukenemiseen jostain itselle tärkeäksi koetusta. Asioiden lähestyminen tieteellisestä näkökulmasta sekä teoreettisten viitekehysten ymmärtäminen on osa professionalismia, mutta silti niidenkin syvin merkitys näyttäytyy mielestäni käytännön sovellutuksissa.

Lasten ja nuorten syrjäytyminen on ongelmana yhteiskunnallinen. Yhteiskunnan arvot vaikuttavat siihen, mihin halutaan sijoittaa, minkälaista tulevaisuuden suomalaista yhteiskuntaa ollaan luomassa ja miten paljon lapset ja nuoret joutuvat kilpailemaan muiden asioiden, taloudellisen kilpailukyvyyn, teknisen kehityksen, kulttuurin, urheilun, kanssa. Millä alueilla haluamme päteä ja pärjätä, mitä kansallisen itsetuntonme vaatii vahvistuakseen? Säästöjen kohdistuessa nimenomaan lasten- ja nuorten psykiatriaan tulee väistämättä mieleen kysymys, miksi nuorista ei välitetä? Miksi he jäävät yksin, miksi juuri heidät unohdetaan? Ajatteleeko osa yhteiskuntamme aikuisista todella niin, että nuoret ovat itse syypäitä ongelmiinsa, etteivät he ansaitse ulkopuolista apua ja tukea? Organisoinnilla on myös tärkeä merkitys - yhteistyölinkkien löytäminen ja toimivuus ovat ehdottomia edellytyksiä tulokselliselle auttamistyölle. Prosessin läpiviemisessä on kuitenkin tärkeintä koko ajan muistaa, että työtä tehdään ihmisen, lapsen tai nuoren, parhaaksi - tärkeää on yksilön kasvun tukeminen kohti omaa, eheää ja vahvaa persoonaa, onnelliseksi ja täysivaltaiseksi yhteiskunnan jäseneksi, itsenäiseksi yksilöksi. Lapsi ei tarvitse mitään enemmän kuin omia vanhempiaan ja heidän rakkauttaan. Perheiden tukeminen onkin aina myös lasten ja nuorten kasvun tukemista, yhteiskunnan kivijalan vahvistamista.

Perheen merkitys syrjäytymiskehityksessä vaatisi varmasti oman tutkimuksen, esimerkiksi sellaisena vertailevana tapaustutkimuksena muutaman syrjäytymisriskissä olevan lapsen tai nuoren elämästä, joka kiinnittää erityistä huomiota perheen toimimiseen riski- tai suojatekijänä syrjäytymiskehityksessä. Myös perheen saaman tuen merkitystä vanhempien kykyville hoitaa kasvatusvastuunsa olisi hyvä pohtia. Perheen rooli korostuu myös sen vuoksi, että vanhemmuus ei ole virkanimike; äiti ja isä eivät leimaa kellokorttia. Sen sijaan moni taho auttaa nimenomaan virka-aikana: sosiaali- ja nuorisotyö, psykiatria, kirkko ja koulu tekevät tärkeää työtä vastuun jakamisessa, mutta niiden työntekijät eivät voi elää nuoren elämää tämän rinnalla, 24 tuntia vuorokaudessa. Kuitenkin syrjäytyvä nuori tarvitsee nimenomaan jotain pysyvää, jotain ehdotonta: jatkuvan tuen, vierelläolon, hyväksynnän, kuuntelemisen, kohdatuksi tulemisen koko ajan ja joka hetki. Erityisopettajan tai koulupsykologin luona vietetty aika ei ehkä ole tarpeeksi silloin, jos kotona odottaa viinantuoksuinen sekasorto, väkivalta - tai tyhjä talo, vailla aikuisen turvaavaa läsnäoloa. Syrjäytymiskehityksen katkaiseminen tarkoittaa verkon kutomista syrjäytyvän ympärille niin, ettei hän pääse putoamaan - niin että kaikki auttajat tietävät toistensa olemassaolosta ja tukevat toisiaan. Kodin tehtävä on rakastaa - sen jälkeen muut yhteiskunnan tahot pystyvät tekemään paljon, tarpeeksi.

Opettaja on siis muutakin kuin opettaja. Hän on luokkansa lapselle ja nuorelle aikuinen ihminen, mukana kulkija, jotain pysyvää, turvallista, luotettavaa. Opettaja kohtaa luokkansa oppilaat päivittäin. Yhtä hyvin kuin lapsi voi aamulla istua kyynelsilmin pulpettinsa ääreen turvattoman yön jälkeen, voi myös opettajan kasvoilta huokua väsymys, hänkin voi itkeä. Opettajan työssä onkin kysymys jostain hyvin erityislaatuisesta - se on jatkuvien kohtaamisten kipeitä ja antavia kipunoita: yhteen koulupäivään voi mahtua koko ihmiselämä. Kun lapsi istuu opettajansa syliin ja hautaa pienet kasvonsa turvallisen leuan alle, voi opettaja tuntea olevansa osa juuri sen lapsen elämää, korvaamaton juuri sillä hetkellä. Siksi opettajan merkitystä ei aina edes voi pukea sanoiksi; se ei ole käsittein määriteltävissä - ei sille lapselle, jolle opettaja on inspiraatio, lohdutus, pilkahdus toivoa. Itse tiedän tämän tutkimuksen jälkeen, että opettajat välittävät. On totta, että lasten ja nuorten unohtaminen on yhteiskunnassamme liian yleistä, mutta tämän raportin sivuilla he ovat olleet pääroolissa. Kiitos siitä kuuluu seitsemälle haastatellulle opettajalle. He osoittivat aidon kiinnostuksensa tutkimusaihetta kohtaan, pyysivät minut kotiinsa raskaan työpäivän jälkeen, uhrasivat päivän lepotau-

on kulkeakseen hetken gradutaipaleella kanssani, kannustivat minua tutkimuksessani eteenpäin, sanoivat tietävänsä ja tuntevansa aiheen tärkeyden, joka päivä, joka hetki. Opettajan funktio on tutkimuksenteon aikana saanut mielessäni täysin uusia ulottuvuuksia. Opettaja on aurinko, säteilyvoimaa suoraan valoa ja lämpöä kaipaaville, pienille harteille.

Lasten ja nuorten syrjäytymistä ei olla kasvatustieteellisen tutkimuksen piirissä tarkasteltu kokonaisvaltaisesti ongelmien kasaantumisesta seuraavana kierteenä, johon nimenomaan kouluissa voitaisiin vaikuttaa paljon. Tällä tutkimuksella olen halunnut avata positiivisen näkökulman koulun mahdollisuuksiin syrjäytymisen ehkäisyssä. Koulu instituutiona voi tehdä paljon syrjäytymisriskissä olevien oppilaiden hyväksi, mutta myös yksittäisellä opettajilla on käsissään muutoksen avaimet - sydän ja silmät avoimena kulkemisessa lapsen ja nuoren rinnalla, ihmisen tukemisessa kasvamaan siksi, joka hän on piilee opettajan parantavan voiman salaisuus. Opettaja näkee ja kuulee päivittäin lasten ja nuorten elämän kipukohtia, juuri tässä ajassa ja yhteiskunnassa. Opettaja jakaa päiviä, viikkoja ja kuukausia lapsen kanssa, joka ei sopeudu kouluun, jonka alkoholistivanhemmat ovat ajaneet ulos elämästään, joka kärsii oppimisvaikeuksista, joka on yksin. Opettaja ei voi värittää kenenkään elämää ruusunpunaiseksi, parantaa särkyneitä vanhempia, poistaa kaikkea epäreiluttu ja pahuutta. Mutta opettaja voi tiedostaa sen, minkä silmiensä ja sydämensä edessä näkee ja tuntee; opettaja voi kysyä ja kuunnella, olla aikuinen aikuisuutta tarvitsevalle. Opettaja voi tiedostaa asioita, pyytää apua, toimia aloitteentekijänä. Opettaja voi paljon. Työn merkitys näkyy lapsen kirkaissa kasvoissa. Entä jos yksi luokkani oppilaista selviäisi oppimisvaikeudestaan? Toinen löytäisi vahvuutensa koulun kerhosta? Kolmas uuden näköalan elämäänsä koulupsykologin kanssa käydyistä keskusteluista? Neljäs lepopaikan kodin murheista sylissäni? Se, miten merkityksellistä opettajan työ on, nousee esille arkipäivän pienissä asioissa.

Ja pian valon lämpö alkaa vetää taittunutta puoleensa.

*"Tarvitsen
rakastavat silmät,
jotka valaisevat
minun ruumiini talon niin,
että silloinkin kun on kylmää
ja pimeää,
rakkaus minussa
valaisee
ja lämmittää,
ja minä olen majakka,
jota kohti voi kulkea
ja jonka ovi on
aina auki"*

Aino Suhola

LÄHTEET:

- Aaltola, J. 1998. Teorian, käytännön ja ihmisten yhteys: opetusmuotojen kehittäminen luokanopettajien aikuiskoulutuksessa. Kokkola: Chydenius - instituutti. Saarijärvi: Gummerus.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut - kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.
- Ahonen, J. 1989. Koulu tarvitsee itsetunnon kasvattajia. Teoksessa U-M. Ekebon, M. Helin & R. Tulusto (toim.) Kouluapua: kouluvaikeuksia ja koulun vaikeuksia. Espoo: Weilin & Göös, 33 - 38.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, E. Syrjäläinen, S. Ahonen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 126 - 134.
- Ahponen, P-L. 1998. Alienation in Finnish culture. Teoksessa K. Fishman (toim.) Designs for alienation: exploring diverse realities. University of Jyväskylä. Saarijärvi: Gummerus, 15 - 31.
- Aittola, T. 1998. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Saarijärvi: Gummerus, 59 - 89.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 1994. Tampere: Vastapaino.
- Alho, A., Laaksonen, P. & Luotoniemi, M. 2000. Nuorten mielenterveyspalvelujen selvitys. Helsinki. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Stakesin monisteita 6.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäkulku ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Banister, P. 1994. Report writing. Teoksessa P. Banister, E. Burman, I. Parker, M. Taylor & C. Tindall (toim.) Qualitative methods in psychology. Philadelphia: Open University Press, 160 - 179.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. & Tindall, C. 1994. Qualitative methods in psychology. Philadelphia: Open University Press.
- Barret, G. 1989. A child's eyeview on schooling. Teoksessa G. Barret (toim.) Disaffection from school?: the early years. London: Falmer Press, 3 - 24.
- Barry, M. 1998. Social exclusion and social work: an introduction. Teoksessa M. Barry & C. Hallet (toim.) Social exclusion and social work: issues of theory, po-

- licy and practice. Dorset: Russel House, 39 - 50.
- Bodgan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon.
- Chazan, M., Laing, A. F., Davies, D. & Phillips, R. 1998. Helping socially withdrawn children and adolescents. London: Cassel.
- Cheetham, J. & Fuller, R. 1998. Social exclusion and social work: policy, practise and research. Teoksessa M. Barry & C. Hallet (toim.) Social exclusion and social work: issues of theory, policy and practice. Dorset: Russel House, 118 - 133.
- Coulby, J. & Coulby, D. 1990. Intervening in junior classroom. Teoksessa J. Docking (toim.) Education and alienation in the junior school. London: Falmer Press, 43 - 57.
- David, M. 1998. Knowledge, information and power: information technology in academic life. Teoksessa K. Fishman (toim.) Designs for alienation: exploring diverse realities. University of Jyväskylä. Saarijärvi: Gummerus, 119 - 124.
- Docking, J. 1990. Introduction. Teoksessa J. Docking (toim.) Education and alienation in the junior school. London: Falmer Press, 1 - 5.
- Ekerwald, H. 1998. Reflections on culture. Teoksessa K. Fishman (toim.) Designs for alienation: exploring diverse realities. University of Jyväskylä. Saarijärvi: Gummerus, 15 - 31.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fielding, N. 1993. Qualitative interviewing. Teoksessa N. Gilbert (toim.) Researching social life. London: Sage, 135 - 134.
- Geldard, K. & Geldard, D. 1999. Counselling adolescents. London: Sage.
- Gurney, P. 1990. The enhancement of self-esteem in junior classroom. Teoksessa J. Docking (toim.) Education and alienation in the junior school. London: Falmer Press, 7 - 25.
- Haavikko, H. 1994. Nuorten syrjäytyminen ja sen ehkäisemishankkeet: elämänhallintaprojektin perusselvitys. Turku: Kuntaosasto.
- Haikonen, M. 1999. Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos. Tutkimuksia 1.
- Hakala, J. 1999. Graduopas: melkein maisterin niksikirja. Tampere: Tammer-paino.
- Hallett, C. 1998. Preface. Teoksessa M. Barry & C. Hallett (toim.) Social exclusion

- and social work: issues of theory, policy and practice. Dorset: Russel House.
- Halmio, P. 1997. Valmis ja hyvä ei enää kasva - kuva Alli Kantolan opettajuudesta. Tutkiva opettaja 1. Jyväskylä: TUOPE.
- Halttunen, R. 1989. Valmistelua ja yhteistyötä. Teoksessa U-M. Ekebon, M. Helin & R. Tulusto (toim.) Kouluapua: kouluvaikeuksia ja koulun vaikeuksia. Espoo: Weilin & Göös, 63 - 70.
- Hannikainen, K. & Kärkkäinen, S-L. 1999. Young people and the risks of exclusion and homelessness. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Themes 14.
- Hartnoll, M. 1998. A Struggle around the ideal: Kilbrandon or Kilkenny cats? Teoksessa M. Barry & C. Hallett (toim.) Social exclusion and social work: issues of theory, policy and practice. Dorset: Russel House, 39 - 50.
- Heikkilä, 1995. Foreword. Teoksessa S. O,C'neide, G. Abousade, J. Clasen, I. Koch-Nielsen, V-M. Ritakallio, M. Kortteinen & H. Tuomikoski (toim.) Social exclusion in Europe. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämis keskus. Themes 2.
- Heikkilä, J. 1999. Opettajan portfolion avulla kohti omaa opettajaprofiilia. Tutkiva opettaja 1. Jyväskylä: TUOPE.
- Heikkilä, M. & Karjalainen, J. 1999. Leaks in the safety net - the role of civic dialogue in the Finnish inclusion policy. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Themes 1.
- Helkama, K. & Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.
- Helne, T. & Karisto, A. 1992. Syrjäytymisen ongelma. Teoksessa O. Riihinen (toim.), Sosiaalipolitiikka 2017, näkökulmia suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen ja tulevaisuuteen. Juva: WSOY, 517 - 529.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. Minä, me ja muut - suhteita. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, S. 1982. Teemahaastattelu. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. 1997. Aineiston hankinta, analyysi ja johtopäätökset. Teoksessa S. Hirsjärvi & P. Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä, 176 - 220.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S. & Laurinen, L. 1998. Koti kasvattajana, elämä opettajana: kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hoikkala, T. 1998. Aikuistumisen paradoksi. Teoksessa E. Saksala (toim.) Muutoksen sosiologia. Jyväskylä: Gummerus, 134 - 141.
- Honkonen, R. 1995. Elämäkerrallinen lähestymistapa opiskelijatutkimuksen menetelmänä. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa: pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja B. Julkaisuja 13, 167 - 187.
- Husu, J. 1999. Mindful orientation in research of teachers' pedagogical thinking. Teoksessa P. Kansanen (toim.) Discussions on some educational issues. University of Helsinki. Helsinki: Yliopistopaino, 11 - 26.
- Hänninen, J. 1999. Omaura vie koulusta työelämään. Opettaja 11, 20-21.
- Ikonen, O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus. Juva: WSOY.
- Jauhiainen, A. 1994. Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Kasvatus 3, 338-342.
- Jones, N. 1990. Educational psychology, primary schools and pupil alienation. Teoksessa J. Docking (toim.) Education and alienation in junior school. London: Falmer Press, 183 - 201.
- Jordan, B. 1996. A theory of poverty and social exclusion. Cambridge: Blakwell.
- Jurvanen, M-L. 1998. Mikä on näiden lasten paikka? Sosioemotionaalisesti ongelmallisina pidetyt lapset koulun kynnyksellä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma.
- Jyrkämä, J. 1986. Nuoret sivuraiteille? Nuorisosta, syrjäytymisestä, yhteiskunnasta. Teoksessa A. Mikkola (toim.) Suomalaista nuorisotutkimusta. Tutkijoiden puheenvuoroja. Helsinki. Tutkimuspoliittinen kirjasto ja tietopalvelu. Tutkimuksia ja selvityksiä 1, 37-57.
- Järventie, I. 1999. Syrjäytyvätkö lapset? Tutkimus 1990-luvun lasten perushoivasta, hyvinvoinnista ja lastensuojelupalvelujen käytöstä Helsingissä. Helsinki: Edita. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 6.

- Kaikkonen, P. 1999. Hyvä vai huono opettaja? Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Rähkä (toim.) Opettajuutta rakentamassa: Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 85 - 90.
- Kajava, M. 1996. Lapsen selviytyminen huostaanotto-prosessissa. Teoksessa P. Siljander & V-M. Ulvinen (toim.) Syrjäytymisestä selviytyminen. Vaikeuksien kautta elämönhallintaan. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Opetusmonisteita ja selosteita 66.
- Kangasmäki, M. 1998. Käenpoikana koulun käytännöissä - sopeutumattoman oppilaan koulunkäyntikokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Karjalainen, J. 1999. Havaintoja. Stakesin ja SPR:n kolmas huono-osaisuusselvitys. Saarijärvi: Gummerus.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Kemppinen, P. 1997 Nuori minänsä vankina. 1. osa: alkoholi, imppaaminen, lääkkeet, huumeet, kielteinen elämä. 2. painos. Vantaa: Kustannusvalmennus.
- Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1985. Poikkeavuuden tuottamisesta Suomessa. Kasvatus 16 (2), 16.
- Kiviranta, K. 1995. Giorgin fenomenologisen psykologian metodi laadullisen tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa: pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja B. Julkaisuja 13, 91 - 105.
- Korhonen, M. & Niemelä, P. 1998. Väestön hyvinvointi, osallisuus ja syrjäytyminen sekä elämönhallinta Suomussalmella - yhteenvetoraportti. Ennaltaehkäivän sosiaalipolitiikan toimintaohjelma Suomussalmella. Kuopion yliopisto. Sosiaalitieteen laitos. Tutkimuksia 2.
- Kortteinen, M. & Tuomikoski, H. 1995. Long-term unemployment in Finland - accumulation of problems and/or the birth of a new subculture. Teoksessa S. O'Connell, G. Abousade, J. Clasen, I. Koch-Nielsen, V-M. Ritakallio, M. Kortteinen & H. Tuomikoski (toim.) Social exclusion in Europe. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Themes 2, 57 - 60.
- Kotka, A. & Räikköläinen, M. 1996. Mahdollisuus todelliseen erilaisuuteen. Koko-

- ryhmä-näkökuma opettajan työhön. Koulutus ja opetus 1. Piikkiö: Annukka Kotka.
- Kuorelahti, M. 1998. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Landonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 136 - 158.
- Kutnick, P. 1990. Relationships in the junior classroom: generation, identification and approaches to disruption. Teoksessa J. Docking (toim.) Education and alienation in the junior school. London: Falmer Press, 57 - 75.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 61.
- Laine, K. 1997. Sosiaalinen havaitseminen. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.) Minä ja muut - kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava, 69 - 101.
- Lamminranta, S. 1989. Apua löytyy läheltä. Teoksessa U-M. Ekebon, M. Helin & R. Tulusto (toim.) Kouluapua: kouluvaikeuksia ja koulun vaikeuksia. Espoo: Weilin & Göös, 55 - 64.
- Lehtonen, H., Heinonen, J. & Rissanen, P. 1986. Syrjäytymiskäsitteen käytön ongelmia. Helsinki: Valtion painatuskeskus. Sosiaalihallituksen julkaisuja 12.
- Lehtovaara, M. 1993. Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimisen metodologiaan. Teoksessa J. Varto (toim.) Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimusta: seminaariraportti. Tampere: Jäljennepalvelu, 10 - 30.
- Lehtovaara, M. 1995. Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa: pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja B. Julkaisuja 13, 75 - 85.
- Lister, R. 1998. In from the margins: citizenship, inclusion and exclusion. Teoksessa M. Barry & C. Hallett (toim.) Social exclusion and social work: issues of theory, policy and practice. Dorset: Russel House, 26 - 38.
- Longworth, N. & Davies, W.K. 1996. Lifelong learning. London: Kogan Page.
- Loukkainen, O. 1998 (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: WSOY.
- Löytönen, A. 2000. Alkoholiperheen selviytyjälapset. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Manninen, P. & Mäki, K. 1999. "Ne maisterin paperit, ne on vasta alku kaikelle."

- Luokanopettajien täydennyskoulutautumisen kriittistä tarkastelua. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Moilanen, P. 1999. Opettajankoulutuksen kriittinen hermeneutiikka. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Rähä (toim.) Opettajuutta rakentamassa: kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 39 - 47.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 136 - 158.
- Mäkinen, K. 1998. Opetustyön kuormittavuus ja sen seuraaminen ammatillisessa koulutuksessa. Tampereen yliopisto. Vammala: Vammalan kirjapaino. Acta Universitatis Tamperensis 634.
- Mäki-Opas, A. 1999. Murtuneet siivet. Auttamisen ja muuttumisen mahdollisuudet. Tampere: Tammerpaino.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa - koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 182 - 200.
- Nenonen, L. 1994. Psykkisen oppilashuollon yhteistyö ala-asteella. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Nigel, G. 1996 (toim.) Researching social life. London: Sage, 135 - 154.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien jatkokouluttajien arvioimina. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A. Julkaisuja 10.
- Niemi, H. 1999 (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tampere: Yliopistopaino.
- Niikko, A. 1999. Akateemisen opettajan tiedonalueista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Joensuu: Yliopistopaino. Tutkimuksia 77.
- O'Connell. 1995. Social exclusion in Europe: national and European responses. Teoksessa O'Connell, S. Abousade, J. Clasen, I. Koch-Nielsen, V-M. Ritakallio, M. Kortteinen & H. Tuomikoski (toim.) Social exclusion in Europe. Helsinki: National research and development centre for welfare and health. Themes 2, 5 - 19.

- OECD. 1998. Making the curriculum work. Centre for educational research and innovation. Paris: OECD.
- OECD. 1999. Overcoming social exclusion through adult learning. Centre for educational research and innovation. Paris: OECD.
- Pailinna, A. 1989. Vanhanaikainen peruskoulu. Teoksessa U-M. Ekebon, M. Helin & R. Tulusto (toim.) Kouluvaikeuksia ja koulun vaikeuksia. Espoo: Weilin & Göös, 17 - 21.
- Paloheimo, M. 1997. Suomalaisen lapsuuden haavat - miten sinua kohdeltiin? Jyväskylä: Gummerus.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisuja 36.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. London: Sage.
- Pellinen, S. 1993. Yhteisen kielen teema, samuuden oletuksesta toiseuden oivaltamiseen. Teoksessa J. Varto (toim.) Kohti elämismailman ja ihmisen laadullista tutkimista: seminaariraportti. Tampere: Jäljennepalvelu, 108 - 109.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampereen yliopisto: Jäljennepalvelu.
- Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja. Teoksessa P. Rösönen, J. Arikoski & P. Mäntynen (toim.) Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus, 16-20.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietarinen, J. 1999. Yläasteelle siirtyvän nuoren odotukset, ongelmat ja pelot sekä niiden toteutuminen oppimisympäristötaustan näkökulmasta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisuja 50.
- Raatikainen, P. 1997. Miksi aurinko ei paista kaikille? Koulun rooli lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Proseminari -tutkielma.
- Rauhala, L. 1992. Ihmiskäsitys kasvatustyön perustana. Teoksessa E. Piippo (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen. Kajaanin kaupungin koulupalvelukeskus, 7 - 16.
- Raunio, K. 1995. Sosiaalipolitiikan lähtökohdat. Tampere: Tammerpaino.

- Riitahuhta, S. 1999. Ei ole muuta tietä kuin itsensä ymmärtämisen kautta etene-
minen. Tutkivan opettajan identiteetti kahden opettajan jaettuna kokemuksena.
Tutkiva opettaja 2. Jyväskylä: TUOPE.
- Rönkä, A, 1996. Syrjäytymisen prosessit ja vastavoimat. Teoksessa E. Saarinen
(toim.) Elämän syrjästä kiinni. Saarijärvi: Gummerus, 7 - 22.
- Saarenmaa, H. & Saastamoinen, M-L. 1996. Alkoholiperheen lapsi koulussa
opettajan näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -
tutkielma.
- Saksala, E. (toim.)1998. Muutoksen sosiologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Sarasto, P. & Sinervo, N. 1997. Elämää varten - alle kouluikäisen lapsen maailma.
Jyväskylä: Gummerus.
- Seeman, M. 1972. On the meaning of alienation. Teoksessa A. Finifter (toim.)
Alienation and the social system. New York: Wiley, 45 - 54.
- Shaffer, D-R. 2000. Social and personality development. 4. painos. Belmont: Wads-
worth.
- Siljander, P. 1996. Syrjäytymisestä selviytymiseen: vaikeuksien kautta elämähallin-
taan. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Opetusmonisteita ja selosteita 66.
- Sikkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus
luokanopettajiksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopisto. Kasvatus-
tieteen laitos. Julkaisuja 52.
- Simula, P. 1992. Kasvu inhimillisessä vuorovaikutuksessa. Teoksessa E. Piippo
(toim.) Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen. Kajaanin kaupungin koulu-
palvelukeskus, 29 - 41.
- Sipilä, J. 1979. Sosiaalisten ongelmien synty ja lievittäminen. Helsinki: Tammi.
- Smale, G., Tuson, G. & Statham, D. 2000. Social work and social problems -
working towards social inclusion and social change. Basingstoke: Macmillan.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Täyden-
nyskoulutuslaitos. Turku: Painosalama.
- Stakes ja SPR. 1999. Syrjäytymisen estäminen. Hallinnonalan toimenpidekokonaisuus
2. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Helsinki. Monisteita 4.
- Syrjälä, L. 1998. Opettaa vai kasvattaa? Selvitys pääkaupunkiseudulla työskente-
levien luokanopettajien ammattiin sijoittumisesta, koulutuksen antamista val-

- miuksista ja täydennyskoulutustarpeesta. Helsinki: Hakapaino.
- Syrjälä, L., Syrjäläinen, E., Ahonen, S. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Säntti, J. 1997. Opettaa vai kasvattaa? Selvitys pääkaupunkiseudulla työskentelevien luokanopettajien ammattiin sijoittumisesta, koulutuksen antamista valmiuksista ja täydennyskoulutustarpeesta. *Studia Pedagogica*. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Hakapaino.
- Takala, M. 1992. "Kouluallergia" - yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Vammala: Vammalan kirjapaino. Julkaisusarja A. *Acta Universitatis Tamperensis* 335.
- Taskinen, S. 1995 (toim.) Miten käy lasten palvelujen? Koulun psykososiaalisen oppilashuollon, kouluterveydenhuollon ja kasvatus- ja perheneuvonnan virka-selvitys 1993-1994. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Tesch, R. 1990. *Qualitative research. Analysis and software tools*. New York: Falmer Press.
- Törmä, E. 1998. Erilaisia kohtaamisia; kokemuksia luokanopettajan työstä erilaisten oppilaiden kanssa ammatillisen kehitykseni alkuvuosina. *Tutkiva opettaja* 5. Jyväskylä: TUOPE.
- Valtioneuvoston päätös. 1999. Sosiaali- ja terveydenhuollon tavoiteohjelma vuosille 2000-2003. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki: Edita.
- Viinamäki, T. 1997. Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden psyykinen rasittuneisuus. Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteiden laitos. Julkaisusarja E. Tutkimuksia 50.
- Virtanen, P. 1996. The making of a new underclass among the unemployed youth? Emerging social exclusion, the mechanisms of integration and the need for active network-based employment strategies. Helsinki: Ministry of Labour.
- Väljjarvi, J. 1999. Opettajan muuttuva asiantuntijuus. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajuutta rakentamassa: kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 54 - 67.
- Williams, F. 1998. Agency and structure revisited: rethinking poverty and social exclusion. Teoksessa M. Barry & C. Hallett (toim.) *Social exclusion and social work: issues of theory, policy and practice*. Dorset: Russel House, 13 - 25.

- Winkley, D. 1990. The management of childrens' emotional needs in the primary school. Teoksessa J. Docking (toim.) Education and alienation in the junior school. London: Falmer Press, 75 - 93.
- Wood, V. 1989. School ethos and the individual within the community. Teoksessa G. Barret (toim.) Disaffection from school. London: Falmer Press, 105 - 121.

JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET:

- Pokka 1999. Luento. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Koulu työpaikkana- koulutuspäivä 10.5.1999.

LIITTEET

LIITE 1: Teemahaastattelu-runko

- * **KÄSITYKSET** syrjäytymisestä ja sen syistä - miten tutkittava määrittelee syrjäytymisen käsitteen, ja millaisina hän näkee syrjäytymisen syyt ja seuraukset

- * **KOKEMUKSET** syrjäytymisestä - miten tutkittava on omassa työssään kohdannut lasten ja nuorten syrjäytymisen; millä tavoin hän kuvailee heikosti kouluun sopeutuvan lapsen oirehtimista ja tarpeellisia auttamistoimenpiteitä, miten tutkittava näkee lapsen/nuoren, kodin, koulun ja yhteiskunnan välisen suhteen syrjäytymiskehityksessä, millä tavoin hän kuvailee erityistä huomiota ja kasvatusta tarvitsevien oppilaiden kohtaamista, millaisia syrjäytymiskehityksen taustatekijöitä tutkittava on huomannut omassa työssään

- * **IHMISKUVA**; miten tutkittava kuvailee ihmiskäsitystään sekä niitä arvoja, jotka häntä työssään ohjaavat, miten opettaja suhtautuu “vaikeaan” oppilaaseen ja koulujen nimeämisperiaatteisiin, miten tutkittava näkee näiden lasten tulevaisuuden; paikan koulussa ja yhteiskunnassa

- * **OMAN TYÖN RAJAT JA MAHDOLLISUUDET**: mikä on tutkittavan mielestä koulun rooli lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä, ja miten hän kuvailee sekä omia rajojaan että mahdollisuuksiaan sekä yleisesti työn haasteisiin ja ristiriitoihin liittyviä tunteita, miten tutkittava puhuu lapsen itsetunnon tukemisesta ja yksilöllisen opetuksen toteuttamisesta, minkälaisia käytännön keinoja tutkittava ehdottaa koulunkäyntiin liittyvistä ongelmista kärsivän oppilaan tukemiseksi - oppimisvaikeudet, koulukiusaaminen, kouluun sopeutumattomuus, masennus, perheiden kriisit

- * **YHTEISKUNNASTA**: miten tutkittava näkee erityisopetuksen ja oppilashuollon toimenpiteet syrjäytyvän tukemisessa ja näiden toimenpiteiden leimaavuuden, miten tutkittava kohtaa oppilaiden erilaisuuden ja luokkien heterogeenisyyden, millaisina hän kuvailee nyky-yhteiskunnan suurimpia uhkia lapsen ja nuoren tasapainoiselle kehitykselle

- * **YHTEISTYÖN MERKITYKSESTÄ**: miten tutkittava kuvailee kodin ja koulun yhteistyön merkitystä syrjäytymisen ehkäisyssä ja minkälaisia yhteistyöhön liittyviä ongelmia hän on kohdannut, mikä osuus kollegiaalisella tuella on lasten ja nuorten auttamisessa, millä tavoin koulu voi käytännössä verkostoitua ja mitä tarkoittaa yliammattillinen yhteistyö syrjäytymisen ehkäisyssä

- * **KOULUTUKSESTA**: minkälaiset valmiudet tutkittava on saanut työhönsä ja sen uusiin haasteisiin koulutuksessa, minkälaisia kehityshaasteita tutkittava ehdottaa opettajankoulutukselle

LIITE 2: Tutkittavien profiilit kuuden tekijän mukaan ja tekijöiden vaikutus tutkittavien ajattelun välisiin eroihin

Opettaja	Sukupuoli	Ikä ja kokemus	Koulutus ja ammatillinen orientaatio	Ihmiskuva	Opettajuuden profiili (Patrikaisen mukaan) ja näkemys koulun tehtävästä	Persoonallisuus
A	Mies	Keski-ikä, tehdastyö, telakat, öljynporauslautat, luokanopettaja, yläasteen matematiikan opettaja ja erityisopettaja erityiskoulun luokanopettaja, yhdysloukan opettaja yläasteella	Opettajankoulutuslaitos: kasvatustieteen maisteri, erityispedagogiikan approbatur, cum laude approbatur tulossa	Humanistinen ihmiskuva, divergentti-holistinen ajattelija, yksilöllisyyden korostaminen, oppimisvaikeuksien ja yksilöllisten oppimistyylien huomioiminen, lapsen edun ja parhaan korostaminen	Humanistis-konstruktivistinen korostaa ympäristön ja koulun vastuuta kasvatuksessa ja syrjäytymisen ehkäisyssä	Tunneihminen, intuitiivinen, käytännöllinen teoreettisen ajattelun sijaan, "taisteluhenkinen", rehti, sinnikäs
B	Mies	Keski-ikä, luokan-opettaja, erityiskoulun opettaja, ala-asteen tarkkailuluokan opettaja, yläasteen laaja-alainen erityisopettaja, alkuopettaja	Opettajankoulutuslaitos: kasvatustieteen maisteri, erityispedagogiikka, sosiopoliittiset ja yhteiskunnalliset näkemykset, filosofisuus	Platonin ihmiskuva: ihmisen kunnioitus, usko hyvyyteen ja totuudellisuuteen kotitaustan vaikutuksen korostaminen, tunnepuolen esilletuonti; jokainen tietää sydämessään oikean ja väärän	Humanistis-konstruktivistinen korostaa koulun roolia aloitteentekijänä, tiedottajana ja vastuunkantajana, moraalinen ja eettinen kasvatus, rajat, koulun kasvatusvastuun korostaminen	Ammatillisesti ja filosofisesti pohdiskeleva, realistinen, kriittinen, suora, itsevarma, analyttinen, voimakas ilmaisija
C	Mies	Keski-ikä, sairaalakoulun opettaja, nuorisokoulun opettaja, yläasteen erityisopettaja, erityiskoulun opettaja, syrjäytyneiden nuorten opettaja	Liikuntakasvatus, erityispedagogiikka, vahva ammatillinen tietämys	Humanistinen ihmiskuva, ihmisen kunnioitus, nuoren vastuullisuuden korostaminen, lapsen käytöksen syiden pohiminen, yksilöllisyyden huomioiminen	Humanistis-konstruktivistinen korostaa koulun vastuuta kasvatuksesta ja kasvatuksellisesta kurista, lapsen kohtaaminen kuin vanhempi kohtaa lapsensa	Jämpti, suora, käytännöllinen, tiedon, tunteiden ja tekojen yhdistäminen, "isällinen", vastuuntuntoinen, aikaansaava, rauhallinen

D	Nainen	Noin 30v., tutkija, assistentti, koulupsykologi	Yhteiskuntatieteiden maisteri pääaineena psykologia, psykologian laudatur, erityispedagogiikan ja liikuntakasvatuksen opintoja, opettajan-koulutuslaitos	Humanistinen ihmis-kuva, perhekeskeisyyden ja yksilöllisyyden korostaminen, tarkastelee lasta ja lapsen persoonaa myös kriittisesti	Humanistis-konstruktivistinen koulun rooli kasvat- taa ja opettaa, realismi koulun rajoista, korostaa tiedon hankintaa ja tiedottamista, tuo esille jatkuvan kouluttautumisen merkityksen	Asiallinen, ammatil- linen, rauhallinen, realistinen, teoreetti- nen, perustellut argu- mentit
E	Nainen	Noin 50v., erityisopettaja, puhe- ja kirjoitushäiriöisten opetuksen lehtori, yliopiston puhe-terapeutti	Puheterapia, erityispedagogiikka (kaksi tutkintoa)	Humanistinen ihmis-kuva, ihmiselämän kunnioittaminen, lapsi ja lapsen elämä tärkeintä	Humanistis-konstruktivistinen, korostaa aikuisen vastuuta, koulun rooli vaihtelee tilan-teen mukaan, opetta- jan työ "seikkailuko- kemuksia", rinnalla kasvamista	Suhde oppilaisiin aikuinen-aikuinen, "kansakasvaja", perinteiset arvot, harkitseva ajattelija
F	Nainen	Keski-ikä, harjaantumis-koulun opetta- ja, psykologian ai- neenopettaja, aikuiskoulutta- ja, kuulovam- maisten opet- taja, eri- tyisopettaja	Psykologia ja erityispedagogiikka (kaksi tutkintoa), laaja-alaisuus, monipuolisesti tietoa ja kokemuksia myös syrjäytymisestä	Humanistinen ihmis-kuva, usko ihmisessä olevaan hyvään, toivo, samalla tasolla oppilaiden kanssa, kaverillisuus	Humanistis-konstruktivistinen tunnepohjalta antaumuksellinen kasvatustyö, kasvatusoptimismi, auttajan asenne	Empaattinen tunneih- minen, avoin, ihmis- läheinen, maalaisjär- jellä ajattelija, "äidil- linen", herkkä
G	Nainen	24v., opetta- jankoulutuslai- toksen opiskeli- ja, ei työko- kemusta	Opettajakoulutus- laitos: kasvatustiede, englantilainen filolo- gia	Humanistis- holistinen ihmiskuva, yksilöllisyyden ja ihmisessä olevan hyvän korostaminen, mutta myös pahan ja itsekkyyden tiedostaminen, kasvuympäristön vaikutuksen esille- tuonti, kasvatusopti- mismi	Humanistis-konstruktivistinen korostaa koulun kasvatustietoa ja kasvatusta opettamisen pohjana, moraalisesti, sosiaalisesti ja eettisesti oikeisiin valintoihin kasvatustietoa	Pohdiskeleva, rauhallinen, syvälin- nen, halu itsensä kehittämiseen, moni- puolisesti suuntautu- nut, aito välittäminen lapsesta ja nuoresta, halu auttaa
Tekijöiden vaikutus: erot tutkittavien välillä	EI merkittäviä eroja (tunteen ja realismin vaihtelu myös sukupuolen sisällä)	KYLLÄ: ikä ja kokemus lisäsivät tietämystä sekä kykyä perustella omia näkemyksiä	KYLLÄ: ammatillinen orientaatio ja erikoistuminen ajattelun ja toiminnan pohjana	EI luonut eroja ihmiskuvien yhtäläisyyden vuoksi	EI merkittäviä eroja, mutta vaikutti painotusalueisiin	KYLLÄ: vaikutti ajattelun taustalla, antoi tunnepohjaista sisältöä vastauksiin

LIITE 3: Opettajien tyypittely kasvatustajatteluun eniten ohjaavan yhden tekijän mukaan

<i>Tyypittelyn luokka</i>	Omaan elämäntilanteeseen liittyvä taustatekijä - henkilökohtainen motivaatio	Ammatillinen kiinnostus ja erikoistuminen, laaja-alaisuus - ammatillinen motivaatio	Persoonallisuus - luonteenpiirteet sisäisen motivaation pohjana	Kohdistunut ammatillinen kiinnostus - erikoistumisen alue motivaation pohjana
<i>Sisältö ja merkitys</i>	Oma lapsi Ausberg-autistinen; sisäinen halu ymmärtää ja auttaa	Esim. psykologia, erityispedagogiikka, filosofia; kiinnostus teoriaa kohtaan, professionaalinen vastuuntunto ja suuntautuminen lasten ja nuorten ongelmiin	Esim. pohdiskelu, empaattisuus, itsensä kehittäminen, humanistisuus, tunteikkaus, optimistisuus, herkkyys; persoonallisuus ihmissuhdetyön pohjana	Erikoistuminen puhe-, luki- ja kirjoitushäiriöihin; koulutusta vastaavan työn tekeminen arjen pitkän työkokemuksen motivoimana
<i>Opettaja (koodin mukaan)</i>	A	B, C, D	F, G	E

LIITE 4: Nuorten haastattelujen kysymykset (Raatikainen 1997)

- Minkälaisia muistoja Sinulle on jäänyt omalta ala-aste-ajaltasi:
 - Mikä oli koulussa mukavaa, mikä epämiellyttävää? Miksi?
 - Pinnasitko koulusta, kuinka usein ja minkä takia?
 - Koitko olevasi huono jossain tai epäonnistuvasi usein? Mistä luulet sen johtuneen?
 - Millaista palautetta sait eri opettajilta?
 - Millaisena oppilaana pidit itse itseäsi?
 - Kiusattiinko Sinua? Miltä se tuntui?
 - Olitko itse kiusaaja? Miksi?
 - Mitä teit vapaa-aikanasi ja millaisia toverisuhteita Sinulla oli (olivatko kaverisi pääasiassa koulusta, harrastuksista vai jostain muualta)?
 - Millainen oli asemasi/roolisi luokassasi?
 - Millainen suhde Sinulla oli opettajaasi?
 - Miltä Sinusta tuntui olla kotona ja millaiset olivat suhteet vanhempiisi?
 - Minkälaisia pelkoja, onnentunteita, unelmia muistat?

- Miten kuvailisit yläaste-aikaasi/elämäsi tällä hetkellä:
 - Mikä tuntui epämieluisalta, turhalta, mikä motivoi? Miksi?
 - Mikä saisi Sinut viihtymään koulussa paremmin? Minkälaisia asioita haluaisit koulussa tehdä?
 - Millainen olisi ihanne-opettaja?
 - Mitä teet kaikkein mieluiten vapaa-ajallasi ja kenen kanssa? Miksi?
 - Minkälaisia kaverisuhteita Sinulla on tällä hetkellä? Miten ne ovat muuttuneet?
 - Minkälainen suhde Sinulla on opettajiisi? Mistä luulet ongelmien johtuvan?
 - Minkälaiseksi tunnet olosi koulussa tällä hetkellä? Miten koulu on vaikuttanut itsetuntoosi ja itsetuntoosi?
 - Kiusataanko Sinua? Kiusaatko itse? Mistä luulet sen johtuvan?

- Alkoholien ja huumeiden käyttö, rikokset:
 - Milloin nautit alkoholia ensimmäisen kerran humaltumistarkoituksessa? Miksi?
 - Kuinka usein juot itsesi humalaan nykyisin? Miksi?
 - Juotko yksin vai kaveriporukassa?
 - Käytätkö huumeita, milloin aloitit, minkä takia?
 - Oletko tehnyt rikoksia, millaisia, mikä on saanut Sinut tekemään niin?

- Elämästäsi tällä hetkellä:
 - Mitä mieltä olet elämästäsi tällä hetkellä: mistä olet onnellinen, mitä haluaisit muuttaa, miten paljon uskot itse vaikuttaneesi nykyiseen elämäntilanteeseesi, entä mikä on kodin, koulun ja kavereiden osuus, mitä kadut, tunnetko kokeneesi vääryyttä tai syrjintää ympäristön taholta?
 - Oletko yksinäinen?
 - Millaisena näet tulevaisuutesi ja omat mahdollisuutesi? Minkä asioiden luulet vaikuttavan eniten siihen, millaiseksi tulevaisuutesi muodostuu? Miten koulu on tähän mennessä vaikuttanut tulevaisuuden mahdollisuuksiisi?
 - Millaisia odotuksia Sinulla on ympäristösi (koti, koulu, kaverit) suhteen?
 - Mikä on toiveammattisi vai onko Sinulla sellaista? Miksi? Miksi ei?
 - Mitä tämä paikka (Päättymätön tarina) Sinulle merkitsee? Millaiseksi tunnet olosi täällä, miten vietät aikaasi täällä?
 - Millaisia toiveita ja unelmia Sinulla on? Uskotko niihin?

LIITE 5: Tutkimuksen materiaalinkeruun eteneminen

*Kontaktiotot ja haastattelujen suorittaminen:

- 10.8.1999, esihaastattelu, 75min.

- 25.8.1999, esihaastattelu, 60min.

1. 28.9.1999, B, 60min. *Yhteydenotto tutkittavan työpaikalla haastattelua edeltävällä viikolla kasvotusten; ajan ja paikan (tutkittavan koti) sopiminen; tutkija oli kyseisessä koulussa suorittamassa musiikkikasvatuksen opintoihin kuuluvaa observointijaksoa*

2. 1.10.1999, A, 55min. *Yhteydenotto tutkittavan työpaikalla (sama kuin edellisessä) haastattelua edeltävällä viikolla kasvotusten; ajan ja paikan (tutkittavan työpaikka, oma työhuone) sopiminen*

3. 29.10.1999, G, 60min. *Haastattelun sopiminen tutkijan ja tutkittavan välisissä keskusteluissa ystävien tapaamisissa; ajan ja paikan (tutkittavan koti) sopiminen*

4. 30.11.1999, C, 60min. *Yhteydenotto puhelimitse haastattelua edeltävällä viikolla; tutkija sai tutkittavan koti-puhelinnumeron tämän kollegalta suorittaessaan kyseisessä koulussa opintoihin liittyvää kurssia, ajan ja paikan (tutkittavan työpaikka, opettajainhuone) sopiminen*

5. 18.1.2000, F, 50min. *Yhteydenotto puhelimitse haastatteluviikon maanantaina; tutkija sai tutkittavan kotipuhelinnumeron äidiltään, jonka kollega tutkittava on; ajan ja paikan (tutkittavan työpaikka, oma työhuone) sopiminen*

6. 24.1.2000, E, 55min. *Yhteydenotto kasvotusten tutkittavan työpaikalla työhuoneessa välitunnin aikana; kysymyksessä tutkijalle tuttu koulu; ajan ja paikan (tutkittavan työpaikka, erityisopetusluokka) sopiminen*

7. 1.2.2000, D, 60min. *Yhteydenotto sähköpostitse haastattelua edeltävällä viikolla (tutkijalle tutun koulun koulupsykologi); tutkittava vastasi sähköpostilla; ajan ja paikan (tutkittavan työpaikka, oma työhuone) sopiminen*

LIITE 6: Otteita tutkimuspäiväkirjasta

- 15.9.1999. Olen siskoni kanssa YAD:n (Youth against drugs) kesäleirillä, jossa mm. harrastamme kalliokiipeilyä vieroitushoidosta "viikonloppuvapaalla" olevien nuorten kanssa. Ajatukset harhailevat toistuvasti aluillaan olevaan gradu-tutkimukseen; miten isosta ja vakavasta ongelmasta onkaan kysymys! Toisaalta tunnen liikutusta siitä, miten aidosti ja välittömästi nuoret ottavat kontaktia meihin muihin. He eivät tiedä, että olen itse valmistumassa luokanopettajaksi - mietin, miltä ajatus heistä tuntuisi, mitkä ovat heidän koulumuistonsa ja koulunkäynnin suhde alkaneeseen huumekierteeseen?

- 3.10.1999 Ensimmäisten haastattelujen aikana ongelmanasettelusta ja haastattelurungosta selviää kaksi asiaa: tutkimusongelma on osa koulujen tämän hetken todellisuutta ja nimenomaan erityisopettajille läheinen, tosin monesti rajullakin tavalla, henkilökohtaisesti koettu ongelma - tutkittavat ovat haastatteluun motivoituneita, aiheesta kiinnostuneita ja siitä paljon tietäviä, mutta samalla toteavat aiheen laajuuden ja siitä mahdollisesti syntyvät tutkimuksenteon vaikeudet; B ehdottaa aiheen rajaamista johonkin tiettyyn syrjäytymiskehityksen osa-alueeseen ja A puolestaan puhuu haastattelussa syrjäytymisestä rajatusta, itselleen läheiseksi tulleesta näkökulmasta käsin (oppimisvaikeudet). Itse kuitenkin olen proseminaaritutkielman ja vapaaehtoistyön kautta omaksunut kokonaisvaltaisen lähestymistavan syrjäytymiseen ja pidän siitä kiinni. Samalla tunnen kuitenkin myös alkavan urakan asettaman haasteen ja alan yhä enemmän pohtia tutkimuksen kehyksiä, eheän kokonaisuuden aikaansaamista.

- 14.12.1999 Käsitteen määrittelystä ja teoreettisen sekä empiirisen aineiston korostuneista teemoista syntyy lasten ja nuorten henkisen pahoinvoinnin pohtimista - tämä ei kuitenkaan suoraan siirry raporttiin eikä oikeastaan edes kuulu tutkimuksen päällimmäiseen näkökulmaan, mutta herättää jatkotutkimustarpeen sellaisesta tutkimuksesta, jossa nimenomaan nuorten ääni tulisi kaikkein voimakkaimpana esille. Olen järkyttynyt muutaman tutkittavan (B, C) omiin kokemuksiin pohjautuvista kokemuksista esim. sairaalakoulussa työskentelystä, jossa opettaja joutuu kohtaamaan myös lasten ja nuorten kuoleman - näitä syvällisiä ja herkkiä keskusteluja ei ollut mahdollista käsitellä raportissa, mutta itse pohdin niitä useasti gradun teon aikana.

- 20.12.1999 Tutkimuksen ongelma-alueiden laajemmat yhteydet alkavat hahmottua; erityisopettajat kertovat toistuvasti kokemuksissaan perheiden ja vanhemmuuden kriiseistä, kasvatusvastuun hämärtymisestä, lapsen ja nuoren tasapainoista kehitystä uhkaavista tekijöistä, jotka puolestaan liittyvät suomalaisen "hyvinvointiyhteiskunnan" viime vuosien kehityskulkuihin - syrjäytymisen ongelma laajenee yhteiskunnalliseksi ongelmaksi, joka käytännössä toteutuu yksilön subjektiivisena kärsimyksenä - haastattelurungon loppupuolelle syntyvät lisäykset yhteiskunnan uhkista ja kehityshaasteista syrjäytymisen ehkäisyn kannalta sekä näistä seuraavat opettajankoulutuksen kehityshaasteet. Tunnen turhautumista, kun reflektoin omia juuri läpikäytyjä OKL-vuosiani ja huomaan sekä oman keskeneräisyyteni, että epävarmuuteni kohdata esim. huumaussaineisiin ja psyykkisiin häiriöihin liittyviä ongelmia. Mielessä herää ajatus siitä, miten todellisempaa olisi esimerkiksi työskennellä vankilan nuorisosaastolla tai nuorten huumeleirillä. Teenkin päätöksen, etten halua rajoittaa kokemuksiani kasvattamisesta luokahuoneen sisälle. Kontaktit todelliseen maailmaan ovat enemmän ja syvemmin antavia.

- 20.3.2000 Mediassa käsitellään "kuoliaaksi kiusattu" -teemaa useissa dokumenteissa ja lehtiartikkeleissa. Graduni on tässä vaiheessa jo loppusuoralla, mutta otsikot kolahtavat paitsi niiden yhteyden vuoksi tutkimukseeni myös sen vuoksi, että opintojen loppuvaiheessa oma opettaja-orientaatio on jo voimakas ja huomaan seuraavani lasten ja nuorten kasvun ongelmia paljon myös ammatillisesta näkökulmasta käsin; näen lehtien otsikoissa olevat lapset ja nuoret oman tulevaisuuden luokkani oppilana ja tunnen järkytystä, huolta, vastuuta, voimakasta halua löytää ratkaisukeinoja dramaattisella tavalla päätyviin ongelmatilanteisiin. Keskustelemme aiheesta juuri psykologiksi valmistuneen siskoni kanssa, joka omassa työssään kohtaa nuorten ongelmia nimenomaan sosiaalihuollon ja nuorisopsykiatrian näkökulmasta. Yhteistyön merkitys saa uudenlaisen merkityksen.

LIITE 7: Tiivistelmä keskeisimmistä tutkimustuloksista:

1.) Syrjäytyminen on tullut osaksi koulujen tämän hetken todellisuutta jo ala-asteella ja siten osaksi opettajien arkipäivää

2.) Syrjäytymiskehitykseen vaikuttavat keskeisimmät tekijät:

- perheen moniongelmaisuus ja lapsuuden aikainen loppuminen
- lasten ja nuorten psyykkiset häiriöt ja masentuneisuus, sekä elämänhallinnan kadottaminen ja päihteiden korvikikäyttö
- diagnosoimattomat ja hoitamattomat oppimisvaikeudet
- sosiaaliset ongelmat koulussa; lapsen vetäytyminen tai koulukiusaaminen, jota opettaja ei tiedosta tai johon ei puututa
- arvojen, normien ja tarpeiden ristiriidat; oppilaan ja koulun kulttuurin yhteentörmäykset, yksilöllisyyden ja yksilöllisten vahvuuksien huomiotta jättäminen
- oppilashuollon supistukset; lapsen kehitykseen ja koulunkäyntiin liittyvien ongelmien laiminlyönti tai liian myöhäinen aloittaminen
- leimaaminen, eristäminen
- turvallisten aikuissuhteiden puute

3.) Opettajan syrjäytymistä ehkäisevään kasvatustajatteluun myönteisesti vaikuttavat tekijät:

- humanistinen ja holistinen ihmiskuva
- humanistis-konstruktivistinen pedagogiikka, kasvatustajattelu, eksistentiaalis-filosofinen näkökulma lapsen/nuoren kasvuun, uus-professionalismi, kasvatusoptimismi
- koulutuksellinen ja ammatillinen ajattelu lasten ja nuorten ongelmiin, laaja-alainen professionalismi, monipuoliset kokemukset työstä lasten ja nuorten parissa
- persoonallisuuden piirteistä humanistisuus, tunteikkaus, empaattisuus, pohdiskeluvuus, halu kasvaa, aito välittäminen lapsesta
- työn palkitsevuuden voimakas kokeminen

4.) Koulun keskeisimmät keinot syrjäytymisen ehkäisyssä:

- opetussuunnitelmien ja arvioinnin kehittäminen yksilöllisyyttä kunnioittaviksi, valinnaisuuden, kerhotoiminnan ja harrastuneisuuden tukeminen
- oppilashuollollisten resurssien lisääminen
- kollegiaalisen tuen lisääminen, yliammatillinen verkostoituminen sekä yhteistyö vanhempiin käytännön tasolla
- elämänhallinnallisten taitojen ja itsetunnon vahvistaminen teoreettisten/akateemisten tavoitteiden korostamisen sijaan
- opettajan kasvatuksellinen rakkaus ja turvallisen aikuissuhteen tarjoaminen

5.) Lasten ja nuorten ongelmat kärjistyvät nyky-yhteiskunnassa ja toimivat riskitekijöinä syrjäytymiskehitykselle:

- kovat arvot, kilpailu- ja markkinatalous, kiire, lapsuuden ennenaikainen loppuminen, yhteiskunnan nopea muutos ja tulevaisuuden epävarmuus
- huumausainekulttuuri todellisuuden pakenemisena
- lapsuuden turvattomuus
- syrjäytymisen ehkäisy vaatii yhteiskunnalta yliammatillista yhteistyötä, sitoutumista prosessiluontoiseen ja pitkäjänteiseen auttamistyöhön, joka ottaa huomioon myös ongelmien syyt ja seuraukset

6.) Opettajankoulutus ei anna riittävästi valmiuksia syrjäytymisen ehkäisyyn ja prosessiin liittyvien ongelmien tunnistamiseen ja käsittelyyn; koulutuksen keskeisimmät puutteet liittyvät opetusharjoitteluun, erityispedagogiikkaan, itsetuntemukseen ja vuorovaikutustaitoihin, yhteistyöhön vanhempien, kollegoiden ja muiden ammattialojen edustajien kanssa

LIITE 8 : Syrjäytymisen käsitteen merkityssisältöjen esiintymistiheydet tutkittavien ajattelussa

<i>Syrjäytymisen käsitteen merkityssisältö</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Tutkittavat koodien mukaan</i>
<i>Syrjäytyminen ongelmien kasaantumisena</i>	5	71	<i>B, C, D, F, G</i>
<i>Syrjäytyminen yhteiskunnan normeista, arvoista ja ihanteista vieraantumisena</i>	5	71	<i>A, B, E, F, G</i>
<i>Syrjäytyminen sosiaalisen siteettömyytenä ja yksinäisyytenä</i>	4	57	<i>C, E, F, G</i>
<i>Syrjäytyminen koulutuksen puutteena ja työttömyytenä</i>	4	57	<i>C, D, F, G</i>
<i>Syrjäytyminen yksilön sisäisenä voimattomuutena, tarkoituksettomuutena ja elämäntilanteen heikkoutena</i>	3	43	<i>B, F, G</i>
<i>Syrjäytyminen köyhyytenä ja huonosuutena</i>	2	28	<i>F, G</i>
<i>Syrjäytyminen kulttuurista vieraantumisena</i>	1	14	<i>B</i>
<i>Syrjäytyminen vamman, sairauden, vanhuuden tai vähemmistöryhmään kuulumisen seurauksena</i>	0	-	-

LIITE 9: Syrjäytymisen taustatekijöiden esiintymistiheydet tutkittavien ajattelussa

<i>Syrjäytymisen taustatekijä</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Tutkittavat koodien mukaan</i>
<i>Perhe (turvattomuus, mielenterveysongelmat, alkoholi)</i>	7	100	<i>A, B, C, D, E, F, G</i>
<i>Oppimisvaikeudet, sosiaaliset ongelmat ja kouluun sopeutumattomuus</i>	5	71	<i>A, C, D, F, G</i>
<i>Lapsuuden lyheneminen ja yhteiskunnan kovat vaatimukset</i>	5	71	<i>A, B, D, E, G</i>
<i>Masennus</i>	5	71	<i>C, D, E, F, G</i>
<i>Heikko itsetunto ja elämänhallinta</i>	5	71	<i>B, D, E, F, G</i>
<i>Koulukiusaaminen ja kaverittomuus</i>	4	57	<i>D, E, F, G</i>
<i>Huumausaineet</i>	3	42	<i>B, C, G</i>
<i>Koulu syrjäyttävänä mekanismina</i>	2	28	<i>A, G</i>
<i>Harrastuksettomuus</i>	2	28	<i>C, F</i>

LIITE 10: Syrjäytymisriskin taustalla vaikuttavat tekijät neljän nuoren elämässä (Raatikainen 1997)

<i>Syrjäytymisen taustatekijä</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Tutkittavat peitenimien mukaan</i>
<i>Perhe (turvattomuus, mielenterveysongelmat, alkoholi)</i>	4	100	<i>Samu, Antti, Tero, Laura</i>
<i>Oppimisvaikeudet, sosiaaliset ongelmat ja kouluun sopeutumattomuus</i>	4	100	<i>Samu, Antti, Tero, Laura</i>
<i>Huumaussaineet</i>	4	100	<i>Samu, Antti, Tero, Laura</i>
<i>Heikko itsetunto ja elämänhallinta</i>	3	75	<i>Samu, Antti, Tero</i>
<i>Koulukiusaaminen ja kaverittomuus</i>	3	75	<i>Samu, Antti, Tero</i>
<i>Lapsuuden lyheneminen ja yhteiskunnan kovat vaatimukset</i>	1	25	<i>Laura</i>
<i>Koulu syrjäyttävänä mekanismina</i>	1	25	<i>Laura</i>
<i>Masennus</i>	0	-	-
<i>Harrastuksettomuus</i>	0	-	-

LIITE 11: Tutkittavien ehdotukset koulun käytännön keinoista lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi:

A: - luokanopettajan ja erityisopettajan vastuu siirtojen toteuttamisesta

- taustavoimien tuki välttämätön oppilaan auttamisessa, työn organisointi keskeistä
- oppimisvaikeuksien välitön hoito, yksilöllisten ajattelu- ja oppimistyylien huomioon ottaminen
- yhteistyön tuloksellisuuden varmistaminen; liian usein tiimeissä ovat samantyyppiset ja toisistaan pitävät yhdessä; ei tehokkain mahdollinen ryhmä
- resurssiluokan järjestäminen luokkahuoneiden välille

B: - työskentelytapojen ja itseohjautuvuuden opettaminen

- oikean ja väärän osoittaminen; arkipäivän realismin tuominen kouluun
- akateemisten aineiden arvon laskeminen
- tapauskohtaisuuden huomioiminen
- rajojen asettaminen ja toisen kunnioittamisen opettaminen
- koulun toimiminen aloitteentekijänä esim. mielenterveysongelmien tunnistamisessa ja perheen auttamisessa
- ammattitaitoinen erityisopetus; siirto voi toimia lapsen pelastuksen ja eheyttää "erilaisuudesta" vaurioituneen itsetunnon
- elämän rytmittäminen ja säännöllisyyden luominen tärkeää

C: - koko kouluajan kestävä suunnitelman laatiminen, ja sitä kautta vaikeuksien ennaltaehkäisy

- kasvatustalon ammattilaisuudesta seuraa opettajan vastuu
- ihmisyyden arvon tunnustaminen ja oppilaan kunnioittaminen
- kasvatuksellinen kuri
- normalisaation periaate
- henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat - jopa oma jokaiselle luokan oppilaalle; oppilas itse mukaan opetuksensa suunnitteluun
- lapsen/nuoren pitäminen koulussa keinolla millä hyvänsä; poissaolojen huolellinen ja täsmällinen kirjaaminen päiväkirjaan
- syrjäytymisen ongelma on erityisopetuksen paikka ja tarve; psykologit välttämättömyys kouluissa
- yhteistyö sairaanhoidon ja sosiaalihuollon kanssa; huostaanotot joskus ainoa keino
- yhteistyö kodin kanssa
- harrastus voi pelastaa lapsen; koulun kerhotoiminta voi toimia kimmokkeena
- luokkasiirrot ja -vaihdot
- didaktisten ja pedagogisten seikkojen pohdinta; myös opetusmenetelmillä voidaan vaikuttaa kouluviihtyvyyteen ja yksilöllisyyden huomioimiseen
- frainetlainen pedagogiikka; oppilaan oma suunnittelu ja vastuu oppimisestaan
- työnteon merkityksen korostaminen oppilaille

D: - yksi turvallinen ja pysyvä aikuissuhde voi pelastaa lapsen - opettaja voi toimia tällaisena aikuisena

- itsetunnon muokkaaminen; rehellinen, aito ja positiivinen palaute jatkuvasti
- kollegiaalinen yhteistyö
- onnistumisen kokemusten ja vahvuusalueiden esilletuonti
- aktiivinen yhteydenpito koteihin ja oppilashuoltoon
- opettajan oma aktiivisuus aloitteiden tekemisessä
- yksilöllisten ratkaisujen löytäminen; tukiopetus, erityisopetus, koulupsykologin tutkimukset ja selvitykset, terveydenhoitajan hyödyntäminen
- lapsen kokonaisuuden näkeminen
- eriyttäminen - vaatii luokkakokojen pienennystä ja lisää resursseja kouluihin
- luokkapalaverit, joissa jaetaan vinkkejä

E: - aikuisen läsnäolo merkityksellistä; turvallisuuden ja kasvurauhan tarjoaminen (luokkailmapiiri)

- koulukiusaamisen poistaminen koulusta kokonaan
- kollegiaalinen yhteistyö ja koulupsykologin sekä erityisopettajien avun hyödyntäminen
- Steiner-pedagogiikan heterogeeniset ryhmät
- eriyttäminen ja yksilöllistäminen myös tavoitteissa - eriytetyt tehtävät

- koululla velvollisuus tiedottaa perheille, mistä saa apua
- hyvien kasvatustilanteiden hyödyntäminen koulupäivän arjessa
- kommunikaatio kodin ja koulun välillä
- normalisaation periaate
- oppimisvaikeuksien, erityisesti lukemis- ja kirjoitushäiriöiden hoito; oppilaan kohtaaminen haasteena
- lapsen/nuoren rakastaminen

- F: - henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien rohkea laatiminen
- erilaiset opetusjärjestelyt; erityisopetus ja pienryhmäopetus
 - luokan yhteishengen vahvistaminen
 - myönteisten oppimiskokemusten tarjoaminen
 - tuki- ja erityisopetuksen lisääminen; paljon erityisopettajia sekä koulupsykologi jokaiseen kouluun
 - kerhotoiminnan elvyttäminen
 - oppilas itse mukaan oppimisen suunnitteluun
 - työparit
 - opettaja-vanhempitiimit; yhteistyö kodin kanssa, vanhempien tukeminen kasvatustyössä
 - koulujen ovet auki myöhempään
 - valinnaisuuden lisääminen
 - yhteistyö ammattikoulujen kanssa
 - oppilaanohjauksen lisääminen etenkin yläasteella
 - istumajärjestysten huomioon ottaminen - "häiriköt" eri nurkkiin
 - puhe-, luki- ja oppimisvaikeuksien korjaaminen; merkitys itsetunnolle
 - siirtojen ja sijoitusten joustava suorittaminen; välttämättömät auttamistoimenpiteet
 - erilaiset projektit ja yhteistyöhankkeet (nuorten työllistämis- ja aktivointiprojektit)
 - yksilöllisten oppimistyylien huomioon ottaminen
 - psyyke kuntoon; kasvattamisen tärkeys opettajan työssä, rajat ja rakkaus
 - arviointi yksilöllisten tavoitteiden suunnassa
 - kokoontumispaikkojen järjestäminen nuorille
 - elämänhallintataitojen edistäminen
 - kaverin etsiminen yksinäiselle; luokkavaihdot

- G: - koulu voi tarjota lapselle näköaloja, ihmisyyden arvostamista ja elämän näkemistä arvokkaana
- lapsen tukeminen kasvussa omaksi itsekseen, terveen itsetunnon ja itsetuntemuksen kehittäminen, elämänhallintataitojen tukeminen - lapsesta/nuoresta oman elämänsä subjekti
 - sosiaalisten taitojen harjoittelu käytännön luokkahuonetilanteissa; välittämisen ilmapiirin luominen luokkaan; sosiaalisen turvaverkon merkitys
 - tiedollisten tavoitteiden/oppiainekohtaisten tavoitteiden laskeminen - suhde omaan itseen tärkeintä
 - erityispedagogiikan merkitys (myös opettajankoulutuksessa!)
 - erityishuomion kiinnittäminen oppilaantuntemukseen
 - lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioiminen; persoonan kunnioittaminen ja lahjakkuuden rakenteen huomioiminen opetuksessa ja menetelmissä
 - yliammatillinen yhteistyö
 - opettajan poliittinen aktiivisuus - uusien vaikutuskanavien löytäminen
 - koulukiusaamisessa huomio sekä kiusaajaan että kiusattuun
 - lapsen käytöksen syiden pohtiminen; syrjäytymisen uhkan ja taustatekijöiden tunnistaminen
 - moraalinen ja eettinen kasvat