

**Opettajien kokemuksia syrjässä olevista oppilaista
kouluyhteisössä**
Satu Ruostetsaari

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2019
Luokanopettajan aikuiskoulutus
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ruostetsaari Satu, 2019. Opettajien kokemuksia syrjässä olevista oppilaista kouluyhteisössä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 82 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella opettajien kokemuksia syrjässä olevista oppilaista kouluyhteisössä. Tavoitteena on selvittää, mitkä asiat luokanopettajat kokevat olevan lasten syrjään jäämisen taustalla.

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen ja se pohjautuu narratiiviseen tutkimustapaan. Tutkimuksen lähtökohtana on temaattinen analyysi narratiivisesta haastattelusta. Tutkimukseen osallistui kolme luokanopettajaa Pohjois-Pohjanmaalta.

Analyysin pohjalta opettajien kertomuksista muodostui kolme teemaluokkaa: haasteet vuorovaikutus- ja sosiaalisissa taidoissa, erilaiset oppilaat, sekä oppilaiden negatiivinen ja aggressiivinen käytös. Oppilaan syrjään jäämisen taustoiksi muodostuivat, oppilaan diagnosoitu kehityshäiriö ja kodin merkitys. Lisäksi opettajien kertomuksissa nousi vahvasti esille opettajan rooli syrjäytymisen ehkäisijänä.

Tutkimuksen perusteella opettajat kokivat, että peruskoulussa lasten syrjään jääminen ei ole ongelma, joka tulee automaattisesti johtamaan lapsen kehityksen suunnan syrjään yhteiskunnasta. Lasten syrjään jäämistä ja siten syrjäytymisen uhkaa opettaja ja koulu pystyvät toiminnallaan ehkäisemään. Merkittävässä roolissa lasten syrjään jäämisen ehkäisyssä on myös eri toimialojen varhainen puuttuminen, sekä lasten sosiaalisten- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen sekä kehittäminen.

Asiasanat: syrjäytyminen, syrjässä oleminen, sosiaaliset taidot, osallisuus, oppilas, luokanopettaja, kouluviihtyvyys

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	HUONO-OSAISUUS JA SYRJÄYTYMINEN	7
	2.1 Huono-osaisuuden ja syrjäytymisen ilmeneminen	7
	2.2 Syrjityt ja syrjässä olevat lapset.....	9
	2.3 Sosiaalisten taitojen merkitys	11
	2.4 Lasten syrjäytymisen riskitekijät	14
3	KOULUN JA OPETTAJAN ROOLI OPPILAIDEN SYRJÄYTYMISEN EHKÄISYSSÄ	18
	3.1 Kouluviihtyvyys.....	18
	3.2 Oppilaiden osallisuus.....	21
	3.3 Opettajan rooli syrjään jäämisen ehkäisijänä.....	22
4	T UTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
	5.1 Narratiivinen lähestymistapa todellisuuden tulkitsijana	28
	5.2 Kerronnallinen haastattelu	32
	5.3 Aineiston analyysi.....	34
	5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	38
6	OPETTAJIEN KERTOMUKSIA SYRJÄSSÄ OLEVISTA OPPILAISTA KOULUYMPÄRISTÖSSÄ	41
	6.1 Opettajien kertomukset.....	41
	6.1.1 Opettaja 1 kertomus	41
	6.1.2 Opettaja 2 kertomus	43
	6.1.3 Opettaja 3 kertomus	44

6.2	Opettajien kertomuksia ja kuvauksia syrjässä olevista oppilaista.....	46
6.2.1	Oppilaiden sosiaaliset- ja vuorovaikutushaasteet.....	47
6.2.2	Erilaiset oppilaat.....	51
6.2.3	Tarinat negatiivisista ja aggressiivisista oppilaista	54
6.3	Opettajan kertomukset syrjäytymisuhan taustoista	56
6.4	Opettajan rooli syrjäytymisen- ja sosiaalisten haasteiden ehkäisijänä...	59
7	POHDINTA.....	64
7.1	Opettajien kokemukset syrjässä olevista oppilaista	64
7.2	Oppilaiden syrjään jäämisen taustat ja syrjäytymisvaaraan vastaaminen 66	
7.3	Tutkimuksen arviointi.....	68
7.4	Jatkotutkimushaasteet	69
	LÄHTEET	70

1 JOHDANTO

Syrjäytymisellä on yleisesti ajateltu tarkoittavan yhteiskunnan normaalin arjen ulkopuolelle jäämistä. Tänä päivänä syrjäytymistä on tutkittu laajasti nuorten ja aikuisten keskuudessa. Mutta kuinka syrjään jääminen tai mahdollinen riski syrjäytyä ilmenee lasten keskuudessa kouluympäristössä. Itse kiinnostuin lasten syrjäytymisvaarasta työskennellessäni esikoulunopettajana, koska mielestäni lasten syrjään jäämistä pystyi havaitsemaan jo esiopetusikäisten keskuudessa. Työssäni kohtasin myös perheitä, joissa toinen tai molemmat vanhemmat olivat tavalla tai toisella syrjäytyneet yhteiskunnasta, ja siten perheen lapsi eli myös syrjäytymisuhan alla.

Kasvatustieteellisestä näkökulmasta katsottuna lasten ja nuorten syrjäytyminen voidaan tulkita niin sanotusta normaalista kehityksestä ja kasvusta syrjäytymiseksi (Lämsä 2009, 20). Kun keskustellaan lapsen ja nuoren syrjäytymisestä, emme voi sanoa, että lapsi on syrjäytynyt, vaan pikemminkin viitataan siihen, että lapsi on syrjäytymisvaarassa. Lämsän (2009, 34) mukaan kun puhutaan syrjäytymisestä, tarkoitetaan suhteellisen pysyvää sen hetkistä elämäntilannetta. Kun taas lapsesta ja nuoresta puhuttaessa syrjässä olemisen tila ei ole vielä pysyvä elämäntilanne, vaan siihen voidaan merkittävästi vaikuttaa. Kun käsittelen tutkimuksessani lapsia ja nuoria, en määrittele heitä syrjäytyneiksi, vaan syrjässä oleviksi. Kyseisillä lapsilla ja nuorilla on riski syrjäytyä.

Perheessä tapahtuva muutos, yleinen epävarmuus, työelämän lisääntyvät vaatimukset ja epävarmuus toimeentulosta ovat asioita, jotka kuormittavat aikuisia, mutta tämä muutos näkyy myös lapsissa. Tutkijoiden mukaan turvattomuutta lapsen ja nuorten elämään aiheuttavat heikentynyt vanhemmuus, vanhempien työn puute, aikuisen tarve ja toimeentulon epävarmuus. (Linnakangas & Suikkanen 2004, 27.) Onko syrjäytyminen sitten elämäntilanne, joka siirtyy isältä pojalle? Vauhkosen, Kallion & Erolan (2017, 9-10) mukaan varhaiskasvatuksen ja koulun merkitys ylisukupolvisen huono-osaisuuden ja syrjäytymisen ehkäisemisessä korostuu. Perhe ja kasvuympäristö

pystyvät turvaamaan lasta ympäristön negatiivisilta vaikutuksilta, mutta se voi myös altistaa lasta niille. Perhe, päiväkoti ja koulu muodostavat lasten ja nuorten arkisen elinympäristön. Näissä paikoissa tuetaan tai heikennetään lasten ja nuorten hyvän kasvun valmiuksia. Päiväkodin, koulun ja terveystalveluiden tehtävä on tarjota lapsille ja nuorille hoivaa, varhaiskasvatusta ja opetusta. Parhaassa tapauksessa huono-osaisuuden ja syrjäytymisen kielteinen kehitys voidaan katkaista varhaiskasvatuksen, koulun ja terveydenhuollon piirissä. (Karvonen, Mäntylä & Salmi 2016, 10.)

Syrjässä olemisen vastakohta on osallisuus, joka nousee hyvin merkittävään asemaan, kun puhutaan lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Koulun rooli oppilaiden osallisuuden toteuttamisessa on merkittävä. Koulun toimintatavat rakennetaan yhdessä, osallisuutta tukeva, demokratiaa edistävä ja ihmisoikeuksia toteuttava ilmapiiri luovat pohjan oppilaiden kasvulle aktiiviseksi kansalaisiksi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 30.)

Tutkimuksessani haluan kuulla millaisia kokemuksia ja kertomuksia luokanopettajilla on syrjässä olevista lapsista, kuinka syrjässä olo näyttäytyy opettajille kouluympäristössä ja mitä opettajat kokevat olevan lapsen syrjään jäämisen taustalla. Tutkimukseni toteutin narratiivisen tutkimuksen keinoin. Narratiivinen tutkimus on kiinnostunut tutkimaan ihmisten elämää heidän itsensä kokemina ja merkityksistä, joita ihminen haluavaa omalla tarinalla tutkijalle kertoa (Heikkinen 2001, 130).

2 HUONO-OSAISUUS JA SYRJÄYTYMINEN

2.1 Huono-osaisuuden ja syrjäytymisen ilmeneminen

Suomalaisten terveys ja hyvinvointi ovat jatkuvasti parantuneet, mutta ihmisten yhteiskuntaluokan väliset erot ovat lisääntyneet lähes kaikilla terveyden ja hyvinvoinnin osa-alueilla. On tutkittu, että huono-osaisuus, pienituloisuus, huono terveys ja yksinäisyys ovat yhteydessä toisiinsa. Hyvinvointia ja terveyttä huonontavat elintavat siirtyvät yleensä perheissä vanhemmilta lapsille. Lasten ja nuorten turvattomuus, käytöshäiriöt ja oppimisvaikeudet ovat havaittavissa päiväkodeissa ja kouluissa. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2012, 15.)

Ihmiselle on tyypillistä olla sosiaalinen ja hakeutua ryhmään, ihminen kaipaa yhteyttä toiseen ihmiseen. Ihmisellä on tarve kokea itsensä hyväksytyksi, tulla huomatuksi ja tuntea olevansa tarpeellinen. Sosiaalisuuttaan ihminen toteuttaa sosiaalisissa piireissään, kuten perheessä, koulussa, työpaikoissa sekä ystävien seurassa. Ihmisen toiminnan ja olemassaolon edellytyksiä ovat yhteisöllisyys ja yhteisöt, ryhmissä sekä yhteisöissä ihminen voi kokea yhteenkuuluvuutta ja yhteisyyden tunnetta toisten ihmisten kanssa. Ihmisten hyvinvointi ja tyytyväisyys elämään koostuu useasta eri osatekijästä, siihen kuuluvat tyytyväisyys elämään ja elintason, lisäksi siihen vaikuttavat ihmisen positiiviset kokemukset henkisestä ja fyysisestä terveydestä. (Räisänen-Ylitalo 2015, 23; Ohisalo 2017, 72.)

Kun puhutaan huono-osaisuudesta, sille on vaikea löytää yhtä ja ainoaa määritelmää. Huono-osaisuus on absoluuttisilla ja suhteellisilla mittareilla muodostettu käsite. Yleensä huono-osaisiksi nähdään ihmiset, jotka ovat sosio-ekonomisilla mittareilla mitattuna kaikkein huonoimmassa asemassa. Huono-osaisuuteen läheisesti liitettyjä sosio-ekonomisia osatekijöitä ovat muun muassa huono työllisyystilanne, alhainen koulutus- ja työtaso, terveydentila, kotitausta,

sekä ikä (nuoruus) ja sukupuoli (miehet). Voidaan kuitenkin todeta, että subjektiiviset ja objektiiviset mittarit antavat usein erilaisia tuloksia siitä, ketkä oikeastaan ovat huono-osaisia. Huono-osaisuuden arviointia voidaan tehdä monin eri tavoin. Kuitenkin voidaan todeta, että huono-osaisuuden identiteetti liittyy olennaisesti ihmisen itsekunnioitukseen. (Kainulainen & Saari 2013, 22-27.) Sakari Kainulainen (2006, 382-383) toteaa huono-osaisuuden kasautuvan usein samoille ihmisille, lisäksi nuorena koettu huono-osaisuus vaikuttaa ihmisen elämään pitkälle vuosikymmenien päähän. Huono-osaisuutta muodostavina tekijöitä nähdään työttömyys, alhainen tulotaso ja toimeentulon pitkittyminen. Sosiaalinen lasku ja nousu esiintyvät enemmän sukupolvien välillä kuin niiden sisällä, tämä näkyy koulutustason nousuna edellistä sukupolvea paremmin. Huono-osaisuus voi kuitenkin näkyä ihmisen elämässä vain hetkellisenä tilanteena, vaikkakin nuorena koettu huono-osaisuus lisää riskiä sen kokemukselle myöhemmässä elämässä.

Syrjäytymisestä voidaan puhua yleensä silloin, kun ihminen jää sosiaalisen yhteisön ja harrastusten ulkopuolelle. Syrjäytyneiden ihmisten sosiaalinen elämä ja vuorovaikutus ystävien sekä sukulaisten kanssa on minimaalista. (Lämsä 2009, 29; Myrskylä 2011, 27.) Kurosen (2010, 52-53) mukaan syrjäytyneiksi voidaan määritellä ihmiset tai ryhmät, jotka eivät käyttäydy vallalla olevan sosiaalisen järjestyksen ja normien mukaan. Syrjäytyminen voidaan nähdä ongelmana silloin, kun yksilö ei hallitse elämänsä ja joutuu yhteiskunnallisesti syrjään, hän vetäytyy koulutuksen ja työmarkkinoiden piiristä, eikä hän kykene luomaan sosiaalisia suhteita.

Syrjäytymisessä kysymys on siitä, millä tavoin yksilö on sitoutunut tai on sitoutumatta ympäröivään yhteisöön (Hamarus & Landen 2014, 187). Myrskylän (2011, 24-25) mukaan syrjäytymisestä voidaan puhua silloin, kun yksilö on syrjässä sellaisista toimista, mikä nähdään yhteiskunnassa yhteisön jäsenille hyödyllisinä ja tarpeellisenä. Näistä toimista tärkeimpänä voidaan nähdä ansiotyö, oman ja perheen toimeentulon turvaamiseksi. Perusasteen jälkeisen tutkinnon suorittaneita ihmisiä ei yleensä nähdä syrjäytyneinä, vaikka he eivät olisikaan ansiotyössä. Syrjäytymiseen johtaviksi syiksi voidaan määritellä muun muassa ulkopuolisuus yhteiskunnasta, pitkään jatkunut

työttömyys ja elämässä kohdatut vastoinkäymiset, jotka rajoittavat toimintaa yhteiskunnassa.

Syrjäytymisen vastakohtana nähdään osallisuus, sosiaalipolitiikan osalta osallisuus nähdään jokaisen ihmisen mahdollisuutena terveydenhuoltoon, asuntoon, toimeentuloon, työhön ja sosiaalisiin suhteisiin. Yksilötasolla osallisuus on kokemuksellisuutta ja tunnetta, yksilön kuulumista johonkin ryhmään ja yhteiskuntaan. Osallisuuden tunne syntyy osallistumisen kautta, eli siitä kun ihminen toimii ympäristössä ja hän kokee voivansa vaikuttaa itseensä ja ympärillä oleviin asioihin. Ihmisen syrjään jääminen on vuorovaikutteinen prosessi, siinä on mukana yksilöön itseensä liittyviä osatekijöitä, mutta myös toisiin ihmisiin liittyviä tekijöitä, kuten torjunta. Lisäksi siihen liittyy yksilön kokemus sosiaalisesta ympäristöstään, se voi perustua tietoon omista kyvyistä tai muiden ihmisten torjunnasta. (Salminen 2017, 8.) Yhteiskunnassa osallisuus nähdään siten, että ihmisellä on mahdollisuus hyvään terveyteen, koulutukseen, työhön, toimeentuloon, asuntoon ja sosiaalisten suhteiden luomiseen. Kansallisella tasolla osallisuus on oikeutta osallistua yhteiskunnan toimintaan tasavertaisena, mahdollisuutta vaikuttaa yhteiskunnan kehitykseen ja mahdollisuutta vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2018.)

2.2 Syrjityt ja syrjässä olevat lapset

Syrjinnän ja kiusaamisen erottelu on vaikeaa, kun sitä tarkastellaan lasten ja nuorten kokemusten kautta. Voidaan kuitenkin todeta, että kiusaaminen sekä syrjintä tuottavat sen kokijalle ikäviä kokemuksia ja tuntemuksia. Koulussa lasten syrjään jääminen voi ilmetä hyvin monimuotoisesti, mutta aina sitä ei ole helppo havaita ja todeta. Syrjinnän kohteeksi joutunut henkilö ei automaattisesti syrjäydy, mutta se voi johtaa syrjäytymiseen tai ainakin altistaa henkilön syrjäytymisuhan alle. Suomessa on tehty erilaisia tutkimuksia nuorten syrjintään liittyvistä havainnoista sekä seikoista ja yksi yleisesti havaittu tema on tullut esiin, nuorten sosiaalisessa maailmassa vallitseva tavallisuuden ja samanlaisuuteen käsite. (Kankkunen, Harinen, Nivala & Tapio 2010, 12-14.)

Kankkusen (2010) ym. tutkimuksen mukaan lasten ja nuorten syrjintäkokemukset ovat varsin yleisiä. Tutkimuksen mukaan lapset ja nuoret kokivat syrjintää sosiaalisena eristämisenä, yksin ja huomiotta jättämisenä sekä fyysisenä ja vahingoittavana väkivaltana. Kankkusen (2010, 50-51) ym. tutkimuksen mukaan lasten ja nuorten syrjintäkokemukset ovat hyvin voimakkaita, se saa aikaan sulkeutuneisuutta, yksinäisyyttä, ahdistusta, vihaa, masennusta ja katkeruutta. Lisäksi se voi muuttaa lapsen ja nuoren käsitystä itsestään, muista ihmisistä ja ympäröivästä maailmasta.

Yksin jääminen ja kiusaaminen on prosessi, joka ilmenee siten, että oppilas ja hänen kaverinsa syrjivät, eli jättävät syrjään jonkun tietyn oppilaan. Lopulta se voi johtaa siihen, että syrjään jätetty oppilas suljetaan pois koko ryhmästä. Syrjiminen voi olla vaikeasti havaittavissa, siten siihen voi olla haasteellista puuttua, koska syrjityt itsekin kokevat, että heille ei vain löydy ystäviä kyseiseltä luokalta, lapsi voi kokea itsensä yksinäiseksi, mutta ei välttämättä suoraan kiusatuksi. (Hamarus 2008, 47-50.) Lapset voivat kokea syrjintää erilaisuutta ilmentävien piirteiden vuoksi, esimerkiksi erilaiset harrastukset, pukeutumistyyli tai erilainen tapa ilmaista itseään voivat johtaa syrjintään (Cantell 2010, 146). Tutkimuksissa on havaittu, että lasten ja nuorten sosiaalisessa maailmassa vallitsee tavallisuuden ja samanlaisuuteen normi: kaikki jollain tavalla erilaiset lapset ja nuoret ovat vaarassa joutua syrjityiksi (Kankkunen ym. 2010, 13).

Kouluympäristössä erilaista syrjintää voidaan havaita monessa eri yhteydessä ja tilanteessa. Syrjimistä voidaan muun muassa havaita ryhmä- ja parityöskentelyssä, mikäli oppilaat valitsevat itse parinsa tai ryhmänsä. Jos oppilaat itse muodostavat liikuntatunnilla parit tai valitsevat joukkueen, niissä syntyy tilanne jossa oppilas voi käyttää eristämiseen ja syrjintään liittyvää valtaa. Varsin usein oppilaat, jotka eivät tietoisesti syrji, eivät ryhmän sosiaalisen paineen alla kuitenkaan halua olla kiusatun kanssa tekemisissä. (Hamarus 2008, 49-50.) Lapsen ja nuoren ei ole aina helppo puhua syrjinnästä ja nimittelystä, toisinaan syynä on se, että lapsi pelkää tilanteen selvittämisen pahentavan tilannetta (Cantell 2010, 149).

Lasten syrjään jäämistä voidaan ehkäistä monella tavalla, kuten muun muassa sosiaalisten- ja vuorovaikutustaitojen kehittämällä ja tukemisella. Vertaisuhteiden luomiselle ja niiden ylläpitämiseen tarvitaan lapsen sosiaalisen aseman syntymistä, sekä taitoa liittyä ryhmään. Lapset tarvitsevat erilaisia taitoja, kuten muun muassa keskustelutaidot, yhteistyö- ja ongelmanratkaisukyvyt. Kielen oppiminen ja sen hallinta mahdollistaa sen, että lapsi voi olla vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa. Lapsen syrjään jääminen voi johtua myös sosiaalisen käyttäytymisen haasteista, he voivat kokea olevansa torjuttuja ja siten vetäytyvät ryhmästä. Lapsi voidaan torjua ryhmästä aggressiivisen käytöksen vuoksi, heillä on vaikeuksia hillitä itseään, toiset lapset taas ovat vain luonteeltaan vetäytyviä. (Neitola 2011, 25-31.)

2.3 Sosiaalisten taitojen merkitys

Keltikangas-Järvinen (2010) mukaan sosiaalisuudella tarkoitetaan kykyä toimia rakentavasti vuorovaikutustilanteessa, sosiaalisuus on kuitenkin eri asia kuin sosiaaliset taidot. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan sosiaalisten ongelmien ratkaisutaitoa tavalla jota toiset arvostavat ja lopputulos on kaikkien osapuolten kannalta hyvä. Sosiaalisuus on synnynnäinen temperamenttipiirre, kun taas sosiaaliset taidot opitaan. Sosiaaliset taidot opitaan kasvatuksen ja kokemusten kautta. Voidaan puhua sosiokulttuurisesta oppimisesta. Sosiokulttuurisessa oppimisessa kasvattaja kertoo ja osoittaa lapselle, kuinka hänen kyseisessä kulttuurissa odotetaan käyttäytyvän. Lapsi oppii sosiaalisia taitoja vanhemmiltaan ja lähiympäristöstään. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan taitoa ymmärtää toista ihmisiä, heidän näkemyksiään, ajatuksiaan ja tunteitaan. Ihminen on kuitenkin sosiaalinen olento ja sosiaalisuus on yksi ihmisen perustarve, mutta sosiaalisuuden taso voi vaihdella. Joku toinen ihminen haluaa olla jatkuvasti muiden seurassa, kun taas joku toinen vetäytyy mieluummin omiin oloihinsa, tämän määrittelee ihmisen henkilökohtainen temperamentti. Temperamentti on ihmisen synnynnäinen tapa reagoida eri asioihin omalla tavallaan, se vaikuttaa siihen mikä ympäristön ärsykkeistä herättää ihmisen mielenkiinnon ja mikä ei. Temperamentti säätelee myös sen

kuinka voimakkaasti ja miten ihminen ärsyккеisiin reagoi. (Keltikangas-Järvinen 2010, 17-23, 33.)

Lapset oppivat sosiaalisia- ja vuorovaikutustaitoja ryhmätoiminnan keinoin. Yhteistyötaitoja tarvitaan joka päivä, ilman niitä ei pärjää koulussa eikä työelämässä. Sosiaalisia kontakteja ei pystytä luomaan ilman vuorovaikutustaitoja. (Junttila 2015, 39.) Vuorovaikutustaidot vaikuttavat siihen, kuinka toimimme vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja kuinka saavutamme sosiaaliset tavoitteet. Vuorovaikutus on kahden tai useamman ihmisen välistä kommunikointia, jolla yritetään vaikuttaa toiseen ihmiseen. (Pulkkinen & Kanervio 2014, 149.) Mikäli lapsella on vähän positiivista vuorovaikutusta omien ikätovereiden kanssa, tämä voi aiheuttaa lapselle heikot sosiaaliset taidot, joka taas heijastuu lapsen heikkona itsetuntona, se voi myös luoda lapselle kielteisen käsityksen toisista ihmisistä (Junttila 2015, 74-75).

Lapset, jotka pystyvät säätelemään omia tunteitaan ja tunnekäyttäytymistä kykenevät taitavaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Sosiaalisissa taidoissa näkyvä yhteistoiminnallisuus näkyy yksilön sosiaalisena herkkyytenä toimia hienotunteisesti, hän pystyy noudattamaan sovittuja sääntöjä ja kykenee tekemään aloitteita. Yksilö kykenee kuuntelemaan ja huomioimaan toisten mielipiteitä, hän pystyy toimimaan ryhmän jäsenenä ja pystyy tekemään kompromisseja. Lisäksi yhteistoiminnallisuus ilmenee kykynä toimia ongelmatilanteissa ja tarvittaessa pitää omia puoliaan. (Räisänen-Ylitalo 2015, 33-34.)

Tutkimuksessaan Marita Neitola (2011, 217) toteaa, että vanhemmat kokevat sosiaaliset taidot merkittäviksi ja tärkeiksi elämässä pärjäämisen keinoksi. Vanhemmat opettavat lapsilleen sosiaalisia- ja vuorovaikutuksellisia taitoja, keskustelujen ja arkielämän keinoin. Tutkimuksessa kävi kuitenkin ilmi, että vanhempien keskustelujen sisällöt kuitenkin erosivat toisistaan. Vanhemmat, joiden lapsilla oli vertaissuhdeongelmia antoivat lapsilleen usein käskyjä ja määräyksiä. Tutkimuksen mukaan tämä viittaa siihen, että kyseiset vanhemmat opettivat lapsilleen sosiaalisia taitoja komentavasti ja kontrolloivasti.

Neitolan (2011) mukaan lasten heikot sosiaaliset kyvyt sekä haastavat luonteenpiirteet että yksilölliset ongelmat altistavat hänet syrjäytymiskehitykselle. Ongelmaa voimistaa se, että syrjäytymiskehitykseen ei pystytä vastaamaan oikealla tavalla kotona, koulussa eikä muissa lapsen arkielämän toimintaympäristöissä. Kotona ja koulussa ongelman kehittyminen voi jäädä huomaamatta. Valtion ja kuntien tehtävä on tarjota tarvittavia resursseja, jotta kyseisiin ongelmiin voidaan vastata. Ongelmaisten lasten vanhemmat eivät aina tiedosta, eivätkä havaitse lasten sosiaalisten kehityksen tarpeita ja haasteita. Vanhemmat eivät tiedä, kuinka he voivat tukea lasta sosiaalisen kehityksen osa-alueella. Lasten heikot sosiaaliset taidot ja vertaissuhdeongelmat ovat suuri riski lapsen hyvinvoinnille ja myöhemmälle kehitykselle. (Neitola 2011, 230, 237.)

Neitolan (2011, 220) mukaan koulun tulisi huomioida lasten kouluunsiirtymisessä heidän sosiaalisten suhteiden historia. Koulun olisi hyvä mahdollistaa se, että lapsilla olisi tilaisuus luoda pitkäaikaisia ja jatkuvia sosiaalisia suhteita ympärilleen. Usein lasten ystävyysuhteet ovat syntyneet jo varhaisessa lapsuudessa esim. päiväkodissa, ja tällöin koulun olisi hyvä tukea näitä jo olemassa olevia toimivia sosiaalisia suhteita. Erityistukea tarvitsevien lasten kohdalla opettajien ja vanhempien merkitys vertaissuhteiden tukijoina korostuu. Mikäli vastuu vertaissuhteiden luomisesta jää yksin lapselle, hänen sosiaalisten suhteiden luomistaidot eivät kehity. Tämä näkyy haasteina lasten kognitiivisten, sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehityksessä. Erja Kautto-Knape (2012, 100) korostaa kouluun kiinnittymisen merkitystä. Hänen mukaansa sen muodostavat oppimisen yhteydessä olevat tekijät, kuten oppilaskaverit, opettajat ja vanhemmat. Neitolan (2011) mukaan lasten sosiaalisten käyttäytymisen ongelmien tukemisessa ja kehityksessä olisi tärkeää, että yhteistyö kodin, päiväkodin ja koulun välillä olisi johdonmukaista ja jatkuvaa. Tutkimuksen mukaan tiivis ja johdonmukainen kasvatusyhteistyö jo pienen lapsen eri kasvu- ja oppimisympäristöjen kesken tukisi tietoutta lapsen kehityksestä ja sen tarpeista. Lisäksi se tukisi lapsen sosiaalista toimintakykyä. Yhteiskunnan olisi mahdollistettava ja kannustettava vanhempia keskinäiseen vuorovaikutuksellisuuteen, se lujittaisi sekä lasten,

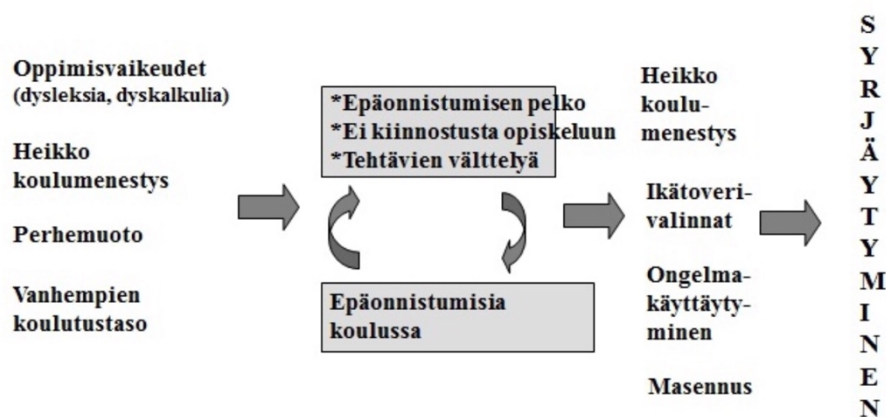
että vanhempien yhteistä toimintapiiriä ja siten se voisi tukea ja rohkaista lasta sosiaaliseen kanssakäymiseen. (Neitola 2011, 220-222.)

2.4 Lasten syrjäytymisen riskitekijät

Kukaan ei synny syrjäytyneenä. Altistavina tekijöinä lapsen syrjäytymiselle voidaan nähdä lapsuuden epävakaa kasvuympäristö ja vanhempien haavoittuva asema yhteiskunnassa. Heikoimmassa asemassa ovat lapset, jotka elävät ympäristössä, jossa vanhemmat ovat vaarassa syrjäytyä tai ovat jo syrjäytyneet. Nuoruudessa ja varhaisaikuisuudessa syrjäytymisen riskitekijöinä nähdään muun muassa lastensuojelupiiriin kuuluminen, vähäinen koulutus, mielenterveysongelmat, varhaiset käytösongelmat, vanhempien työttömyys tai rikostuomio. (Terveysten ja hyvinvoinninlaitos 2016.) Vaikka lapsen ja nuoren ongelmien taustalla on usein pitkään jatkuneita haasteita varhaislapsuudessa ja kodin piirissä, on syrjäytymisvaara usein huomattavissa peruskoulussa näkyvänä erilaisena oireiluna ja erilaisina haasteina. Ala-asteella osalla oppilaista on haasteita ja haluttomuutta opiskella, joka voi olla seurausta esimerkiksi heikoista kognitiivisista perusvalmiuksista, oppimisvaikeuksista, sosiaalisista tai psyykkisistä haasteista ja tarkkaavaisuushäiriöistä. Toiset lapsista ja nuorista reagoi ongelmiin häiriökäyttäytymiselle, kun taas toiset eristäytyvät. On tutkittu, että myös haasteet kaverisuhteissa voivat vähentää opiskelumotivaatiota ja -taitoa, ja siten kasvattaa syrjäytymisvaaraa elämän myöhemmässä vaiheessa. (Ristolainen, Varjonen ja Vuori 2013, 13-14.)

Lapsen elinympäristöllä ja kodilla on suuri vaikutus siihen, kuinka hän sopeutuu kouluympäristöön. Sillä kuinka lapsi sopeutuu kouluunympäristöön, voi jatkossa olla vaikutusta lapsen koulumenestykseen ja jatkokoulutukseen, ja lopulta jopa työuraan. (Ristolainen ym. 2013, 13.) Kouluissa on tänä päivänä yhä enemmän oppilaita, jotka tarvitsevat tukea koulunkäynnissään ja erityistä ohjausta. Tuen tarve voi johtua muun muassa käyttäytymisen tai tunne-elämän haasteista, oppimisvaikeuksista, elämänhallinnan ongelmista ja koulukiusaamisesta. Kyseisten oppilaiden perhetausta voi olla rikkonainen, elämän arki on hajanainen ja he käyttäytyvät rajattomasti. (Kuronen 2010, 17.)

Lasten ja nuorten syrjäytymistä koskeva tieto on kuitenkin hajanaista ja siitä on vaikea saada luotettavaa tietoa, mikä nuorten syrjäytymistä aiheuttaa. Se johtuu siitä, että syrjäytyneiden lasten ja nuorten tutkimus on haasteellista, koska se vaatii laajoja seurantatutkimuksia, lisäksi syrjäytyneet lapset ja nuoret eivät pudottau vain koulusta ja koulutuksesta, vaan usein myös tutkimuksista. Voidaan todeta, että mahdollisen syrjäytymisen ja koulupudokkaaksi jäämiseen on monia eri syitä. Syyt voivat olla hyvin yksilöllisiä, niiden taustalta voi löytyä esimerkiksi nuoren perhetausta tai vanhempien arvomaailma, roolimallit ja toimintatavat. Myös erilaiset geneettisperäiset oppimisvaikeudet voivat selittää nuorten syrjäytymistä, kuten lisäksi myös nuorten vähäinen oppimismotivaatio tai masentuneisuus. (Nurmi 2011, 28.)



KUVIO 1. Syrjäytymisen sosiaaliset ja yksilölliset mekanismit (Nurmi 2011,30)

Kuviossa 1 kuvataan erilaisia psykologisia mekanismeja, joilla voi olla vaikutusta lasten ja nuorten syrjäytymiseen. Lasten ja nuorten oppimisvaikeudet ja kielteinen palaute, jota oppilaat saavat oppimistilanteissa voivat luoda pohjan heidän kielteisille ajatuksille ja suhtautumiselle koulua sekä oppimista kohtaan. Tämä voi johtaa siihen, että oppimistilanteissa lapsi tai nuori ei kohdista huomiotaan itse opetukseen, vaan suuntaa huomionsa opetuksen kannalta merkityksettömiin asioihin. Kyseinen malli lisää oppilaan

epäonnistumisen mahdollisuutta entisestään, ja siten heikentää hänen opiskelu- ja oppimismotivaatioita sekä kiinnostusta. (Nurmi 2011, 31.) Lapset oppivat vanhemmiltaan käyttäytymismallin, kuinka ollaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja sen millaisia arvoja kunnioitetaan sekä toteutetaan. Lapsen sosiaalisen kehityksen kannalta merkittävässä roolissa ovat ympäristötekijät, eli se millaiseen asuinympäristöön, perheeseen ja sukuun lapsi syntyy. (Vauhkonen, Kallio & Erola 2017, 10.)

Nurmen (2011) mukaan vanhempien heikko koulutustausta ja heikko taloudellinen asema voivat vaikuttaa siihen, kuinka lapset ajattelevat koulutuksesta. Vanhempien kyky kannustaa lasten koulunkäyntiä sekä vanhempien asenteet ja näkemykset koulutusta kohtaan välittyvät usein heidän lapsille, eli koulutuksen vähäinen arvostus siirtyy sukupolvelta toiselle. Lisäksi lasten sosiaalinen tausta vaikuttavaa siihen, kuinka he suhtautuvat kouluun sekä heidän ajatuksiinsa koulusta. Lasten kielteinen suhtautuminen koulutukseen lisää heidän syrjäytymisriskiä. (Nurmi 2011, 2-3.) Lasten koulutukseen on havaittu vaikuttavan vanhempien sosioekonominen asema sekä koulutustaso. Usein heikosti koulutettujen vanhempien lasten koulutus jää vähäiseksi. On todettu, että vanhempien nuoruusajan kouluvaikeudet ja heikko sosioekonominen asema ennustavat aikuisuudessa heikkoa koulutustasoa. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2018.)

Myrskylä (2012, 7-8) on tutkimuksessaan todennut syrjäytymisen periytyvän vanhemmilta lapsille. Lapset, jotka tulevat epävakaista kotioloista, joutuvat selviytymään ilman vanhempien taloudellista tai henkistä tukea. Lasten syrjäytymiseen vaikuttavat lisäksi vanhempien taloudellisen asema sekä vanhempien koulutustaso. Vanhempien toimeentulo-ongelmat vaikuttavat merkittävästi lapsiperheiden yleiseen hyvinvointiin. Toimeentulo-ongelmat vaikuttavat perheen elämään ja arkeen, lisäksi perheessä esiintyi useammin parisuhdeongelmia, huolta vanhemmuudesta ja elintavoista. Perheen ongelmat näkyivät perheen sosiaalisissa suhteissa sekä lapsen oppimisessa. (Karvonen & Salmi 2016, 3.) Vanhempien ongelmat, kuten varattomuus, työttömyys, päihteiden käyttöä tai väkivaltainen käyttäytyminen heikensivät vanhempien kykyä huolehtia lapsestaan (Myrskylä 2012, 6-7). Toimeentulo-ongelmat

heijastuvat monella tapaa perheen elämään. Vanhemmat kokivat olevansa henkisesti väsyneempiä, he olivat huolissaan omasta jaksamisesta ja kyvystä toimia vanhempina, lisäksi he useammin pelkäsivät menettävänsä malttinsa lastensa kanssa. (Salmi, Karvonen, Närvi & Lammi-Taskula 2016, 68.)

Tutkimuksissa on havaittu yhteyksiä vanhempien ongelmien ja lasten vaikeuksien välillä. Tutkimustulokset eivät tue geenien kautta tai ennalta määräytyistä sukupolvelta toiselle siirtyvistä ongelmista. Tutkimukset tukevat teoriaa siitä, että elämän kehityksellä on tietty suunta. Tätä elämän suuntaa ympäristö pystyy heikentämään tai vahvistamaan. (Hilli, Ståhl, Merikukka & Ristikari 2017, 673-674.) Huono-osaisuuden ylisukupolvisuutta tutkimuksessaan Vauhkonen (2017, 509) ym. toteaa, että usein vanhempien työttömyydellä voidaan nähdä suora yhteys lasten tulevaan työttömyyteen. Syynä tähän voi olla se, että lapset eivät koe vanhempien työttömyyttä niin sanottuna leimaavana elementtinä, vanhempien työttömyyteen on totuttu ja kasvettu. Vanhempien toimeentulo-ongelmat heijastuivat myös lasten elämään kodin ulkopuolella. Taloudellinen eriarvoisuus voi johtaa lapsen syrjintään, ulkopuolisuuteen tai kiusaamiseen. Useammin kiusatuksi joutuu lapsi, jonka perheen taloudelliset resurssit olivat toisia perheitä heikompia. Kiusaaminen ilmeni yleensä ulkopuolisuutena ja syrjään jättämisenä. (Hakovirta & Rantalaiho 2012, 116.)

3 KOULUN JA OPETTAJAN ROOLI OPPILAIDEN SYRJÄYTYMISEN EHKÄISYSSÄ

3.1 Kouluviihtyvyys

Kouluyhteisössä lapsi ja nuori ovat vuorovaikutuksessa sekä muiden oppilaiden, luokkakavereiden että opettajien kanssa. Sosiaaliset normit ohjaavat koulussa tapahtuvaa vuorovaikutusta ja koulun kulttuuria. (Räisänen-Ylitalo 2015, 37.) Kun kouluympäristössä puhutaan syrjäytymisestä, sillä tarkoitetaan tilannetta, jossa oppilas kokee ryhmään kuulumattomuutta, syrjässä olemista ja ulkopuolisuuden kokemuksia (Markkanen 2012, 21.). Perusopetuslain mukaan koulun tulee tarjota jokaiselle oppilaalle turvallinen oppimisympäristö, se tukee oppilaan kasvua ja oppimista, sekä opettajan ja oppilaan kuin myös oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta (1998/628, 29§).

Opetuksen järjestäjän velvollisuus on huolehtia koulun järjestyssäännöistä. Niillä turvataan kouluyhteisössä viihtyminen sekä turvataan että kehitetään koulun sisäistä järjestystä. (Perusopetuslaki 1998, §29.) Ojalan (2015, 66) mukaan koulun oppimisympäristö ja viihtyvyys pyritään rakentamaan psyykkisesti ja sosiaalisesti turvalliseksi. Oppimisympäristöllä pyritään vahvistamaan oppilaan oppimismotivaatiota, terveyttä, itseohjautuvuutta, luovuutta ja aktiivisuutta. Oppilasta ohjataan asettamaan itselleen tavoitteita sekä arvioimaan omaa toimintaansa ja osaamistaan. Mielekkään oppimisympäristön tavoitteena on kehittää ja tukea oppilaiden ja opettajan sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Tavoitteena on luoda myönteinen ja vuorovaikutteinen toimintakulttuuri koulun sekä kodin että yhteiskunnan kanssa. Merkittävänä koetaan myös se, että koulun aloitus sujuu hyvin. Tutkimuksissa on todettu koulunkäyntihalukkuuden ja koulumyönteisyyden liittyvän kiinteästi oppilaan kouluviihtyvyyteen. (Harinen & Halme 2012, 65.)

Henkisenä oppimisympäristönä koulun tulee olla turvallinen toimintaympäristö niin oppilaille kuin henkilökunnalle. Tärkeää on että koulussa vallitsee hyvä tunneilmasto. Hyvän tunneilmaston piirteitä ovat turvallisuudentunne, henkilökohtaisten suhteiden lämpö, yhteenkuuluvuuden tunne ja sivistyneisyys. Yhteenkuuluvaisuudella tarkoitetaan, että kouluyhteisön jäsenet tuntevat olevansa osa ryhmää, heillä on yhteisiä tavoitteita ja arvoja, joihin he ovat sitoutuneet. Ryhmän jäsenet kunnioittavat toisiaan ja osoittavat huolenpitoa. Ihmisillä on luontainen tarve tulla hyväksytyksi ja halu tuntea yhteenkuuluvuutta yhteisöön. Oppimisympäristön toimivuus ja hyvät ihmissuhteet tukevat hyviä oppimistuloksia ja saa kouluyhteisössä aikaan keskinäistä luottamusta ja turvallisuuden tunnetta. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016, 179-180.)

Tärkeänä osana kouluviihtyvyyttä lapset kokevat oikeus yhdenvertaisuuteen. Lapset toivoivat, että opettaja toimisi reilusti ja tasapuolisesti. Epäoikeudenmukaisuuden kokemukset olivat oppilaiden keskuudessa varsin yleisiä ja usein koettiin, että opettaja ei kohtele oppilaita tasapuolisesti tai jättää oppilaiden keskinäiset epäreiluudet huomiotta. Tämä voi aiheuttaa oppilaiden keskinäisiin suhteisiin erilaisia jännitteitä. (Harinen & Halme 2012, 69.) Koulussa ja sen toimintaympäristössä on useita vuorovaikutussuhteita, nämä koulun sisäiset vuorovaikutussuhteet luovat perustan koulun toimivuudelle (Pulkkinen & Kanervio 2014, 149).

Opetussuunnitelman (2014, 27) mukaan osallisuuden kokemukset sekä yhdessä tekeminen tukevat yhteisön toimivuutta. Yhteisö rohkaisee jäseniään yrittämään ja oppimaan virheistään. Toimivan yhteisön jäsenenä oppilaat luovat myönteisen ja realistisen käsityksen itsestään. Kodin lisäksi koulu on eräs tärkeimmistä yhteisöistä, jossa lapsi toimii. Yhteisöllisyys on oppilaan tunne siitä, että koulussa on hyvä olla ja oppilas kokee, että hänellä on merkitystä ja hänellä on mahdollisuus vaikuttaa. Kun koulu on yhtenäinen ja yhteisöllinen, oppilaat viihtyvät ja tuntevat olonsa turvalliseksi koulussa. (Salovaara & Honkonen 2011, 41.) Lapsiryhmän toimiva ilmapiiri kehittää jo pienten lasten yhteisöllisyyttä. Kun lapsi tuntee kuuluvansa yhteisöön, hän saa merkittävän kokemuksen ryhmään kuulumisesta sekä ryhmän jäsenenä toimimisesta.

Yhteisöllinen oppiminen liittyy olennaisesti yhteisöllisyyteen, ryhmässä toimiessaan oppilaat oppivat ja kehittävät vuorovaikutustaitojaan sekä oppivat asioita toinen toisiltaan. Koivulan mukaan oppilaiden on hyvin tärkeää kokea ryhmässään ”me-henkeä”. Me-henki syntyy lasten yhdessä tekemisestä, yhteisistä kokemuksista, yhteisistä perinteistä ja tapahtumista. (Koivula 2013, 43; Salovaara & Honkonen 2011, 41.)

Oppilaan hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta on merkittävää, että hän kokee kuuluvansa ryhmään ja hän kokee luokkansa turvallisena sekä miellyttävä oppimisympäristönä. Turvallisuudella tarkoitetaan sitä, että oppilas kokee olonsa hyväksi koulussa ja ryhmässä. Mikäli oppilas kokee ilmapiirin turvattomaksi, hänen on haastavaa keskittyä olennaiseen, eli oppimiseen. (Markkanen 2012, 4.) Turvallinen kouluympäristö luodaan kehittämällä oppilaiden keskinäistä sekä oppilaiden ja opettajien välistä vuorovaikutusta. Tärkeää on lisäksi pyrkiä luomaan yhteenkuuluvuuden tunnetta luokissa sekä koko koulun tasolla. Konkreettisesti yhteisöllisyyttä kehittävät mm. pienryhmä-, oppilaskunta- ja tukioppilastoiminta, sekä luokkien hyvä ryhmäytyminen ja koko koulun järjestämät yhteiset tapahtumat. (Salovaara & Honkonen 2011, 43.)

Kouluissa oppilaiden hyvinvoinnista lakisääteisesti huolehtii oppilashuolto, sen merkittävin rooli on varmistaa, että jokaisella oppilaalla on yhtä hyvät oppimismahdollisuudet, lisäksi se pyrkii ennaltaehkäisemään oppilaiden haasteita ja ongelmia. Oppilashuollon toiminta liittyy keskeisesti oppilaiden syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn, se pyrkii lisäämään oppilaiden yhteisöllisyyttä ja osallisuutta. Ammatilliseen oppilashuoltoryhmään kuuluvat: rehtori tai joku muu esimies, opinto-ohjaaja, kuraattori, erityisopettaja ja terveydenhoitaja. Oppilaan asioita käsiteltäessä mukana ovat oppilashuoltoryhmän edustajien lisäksi aina oppilas itse ja hänen huoltajansa, opettaja osallistuu tapaamiseen tarpeen mukaan. (Nurmi 2009, 32-33.)

3.2 Oppilaiden osallisuus

Osallisuudella tarkoitetaan yksilön tunnetta, että hän kuuluu johonkin, tunnetta siitä, että hänen omalla toiminnalla ja ajatuksilla on merkitystä. Osallisuudessa keskeistä on mahdollisuuksien tarjoaminen, mikäli ihminen haluaa vaikuttaa ja toimia, sille on annettava tilaa. (Meriluoto & Marila-Penttinen 2012, 7, 9.) Perusopetuksen arvoperusta rakentuu ihmisoikeuksien ja elämän kunnioittamiselle. Perusopetuksen tavoite on kehittää sekä edistää lasten ja nuorten hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa. Oppilaita ohjataan ihmisoikeuksien huomioimiseen, niiden kunnioittamiseen ja puolustamiseen. Vaikuttamisen taitoja ja osallistumista opitaan parhaiten harjoittelemalla, peruskoulun tehtävä onkin kehittää ja vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta. Oppilaat eivät vain opiskele osallistumista, vaan he myös toimivat osallistujina. Perusopetuksen uusissa perusteissa painotetaan koulun toimintakulttuurin merkitystä, perusajatuksena on, että oppivan yhteisön toimintatavat kehitetään yhdessä. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat voivat osallistua oman kehitystasonsa mukaisesti koulun toiminnan ja opetuksen suunnittelun kehittämiseen ja arviointiin. Oppilaat saavat kokemuksia arvostetuksi ja kuulluksi tulemisesta yhteisönsä jäsenenä. Eräs keino oppilaiden osallistumiselle on oppilaskuntatoiminta, muut toimintatavat, kuten tukioppilas- ja kummitoiminta, kestävän kehityksen tai vapaaehtoistyön toiminnot täydentävät sitä. (Jääskeläinen & Kaihari 2015.) Oppilaskuntatoiminta on yksi keskeisin kouluosallisuuden toimintamuoto, se määrättiin pakolliseksi kaikissa peruskouluissa vuonna 2013. Sen kautta yritetään turvata oppilaiden mahdollisuus osallistua. (Kiilakoski 2015.)

Ryhmän osallisuudesta puhuttaessa tarkoitetaan yksilön toimimista ryhmän jäsenenä. Kokemus osallisuudesta ei voi syntyä ilman ryhmää, yksin ei voi olla osallinen. (Markkanen 2012, 21.) Kun oppilas kokee olevansa osallinen hän kokee tulevansa hyväksytyksi ja pitää rooliaan ryhmässä tärkeänä. Osallisuuden tunne on vastavuoroinen ja yhteisöllinen, eikä sitä voi kokea ilman toista ihmistä. (Salovaara & Honkonen 2011, 69.) Osallistuvassa päätöksenteossa päätöstä koskevien henkilöiden mielipiteitä kuunnellaan.

Osallisuus on vuorovaikutustapahtuma, jossa arvostetaan toisen mielipiteitä, ajatuksia ja tunteita. (Ojala 2015, 129.) Osallisuus lisää lasten tietoisuutta sekä itseluottamusta, lisäksi lapset pystyvät kehittämään vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja sekä aikuisten, että toisten lasten kanssa. (Ojala 2015, 138.) Koulussa oppilas tuntee olevansa osallinen, kun hän kokee olevansa merkityksellinen luokkansa jäsen. On erittäin tärkeää, että oppilaat tuntevat koulun omanaan, eikä pelkästään opettajan tilana. Tutkimusten mukaan oppilaiden mahdollisuus osallistua tuntien suunnitteluun lisää heidän opiskelumotivaatiota. Oppilaat tuntevat olonsa hyväksi ja ovat aktiivisia oppitunneilla, joihin he pystyvät itse vaikuttamaan. He tuntevat kuuluvansa ryhmään sekä pystyvät kehittämään taitojaan henkilökohtaisten lähtökohtien mukaan. (Markkanen 2012, 21.)

Koulussa syrjäytyminen tarkoittaa joutumista syrjään, ryhmään kuulumattomuutta ja ulkopuolisuuden tunnetta (Markkanen 2012, 21). Lapsen syrjäytymiskierteeseen pystytään vastaamaan syrjäytymisen eri vaiheissa. Yhteiskunta voi merkittävästi vaikuttaa alle kouluikäisen lapsen syrjäytymisriskiin, tukemalla lapsen perhettä tehokkaasti ja siten tukemalla lasta. Kouluikäisen lapsen syrjäytymisriskiä voidaan ehkäistä koulun, sekä muiden oppilaitosten ja yhteiskunnallisten palveluiden keinoin. (Ristolainen ym. 2013, 16.) Osallisuudesta puhuttaessa tarkoitetaan mahdollisuutta vaikuttaa omaan ympäristöön, itseään koskevien asioiden ja päätösten tekoon. Osallisuus on toimintaa, jossa oppilaat voivat itse asettaa tavoitteita, pohtivat eri ratkaisuja sekä tekevät osaltaan päätöksiä. Luokassa aidon osallistumisen toteutuminen vaatii toimivaa ja turvallista ryhmää. (Markkanen 2012, 21.)

3.3 Opettajan rooli syrjään jäämisen ehkäisijänä

Opettajan merkitys luokan ilmapiiriin, oppilaiden välisten vuorovaikutussuhteiden rakentumiseen ja oppilaiden ryhmään kuulumisen tunteen syntymiseen on merkittävä. Opettajalla on vastuu luokan vuorovaikutussuhteista ja hänen tulee luoda edellytykset toimivan ryhmän syntymiseen. Opettaja voi vaikuttaa huomattavasti luokan yhteishenkeen ja

kiinteyteen rohkaisemalla positiiviseen vuorovaikutukseen, tunteiden ilmaisuun, toisten kunnioittamiseen ja huomioimiseen. Tutkimukset ovat osoittaneet, että toimivin keino vuorovaikutustaitojen oppimiselle ja ryhmän turvallisuudelle ovat todelliset vuorovaikutustapahtumat, kuten ryhmän yhteisten sopimusten ja tavoitteiden määrittely, päätöstenteko ja ristiriitatilanteiden käsittely sekä ratkaiseminen. (Markkanen 2012, 7.)

Koulussa oppilas on vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, hän kehittyy, oppii ja kehittää omaa identiteettiä sekä opettajan ja oppilaan, kuin myös oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutustoiminnassa, eli ryhmässä. Myönteiset kaverisuhteet ja hyvä vertaisryhmä tukevat lapsen ja nuoren kehitystä. Ne tukevat lapsen ja nuoren identiteetin, itsearvostuksen ja minäkuvan kehitystä. (Räisänen-Ylitalo 2015, 19, 39.) Koulussa ryhmässä viihtyminen ja oppiminen ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa. Ryhmän yhtenäisyys eli kiinteyden on tärkeä osa luokan oppimisilmapiiriä. Ryhmän keskinäiset suhteet ja sen jäsenten tyytyväisyys muodostavat ryhmän kiinteyden. Mikäli oppilas kokee ryhmän ja sen ilmapiirin vastenmieliseksi, hän ei välttämättä toimi ryhmän yhteisten sopimusten ja tavoitteiden mukaisesti. Jos ryhmän ilmapiiri ei ole turvallinen, oppilas ei uskalla yrittää ja epäonnistua, mikä on oppimisen kannalta äärimmäisen tärkeää. (Markkanen 2012, 8.) Sirkka Räisänen-Ylitalon (2015, 39) mukaan hyvässä ja toimivassa vertaisryhmässä lapsi saa kehittää luovuuttaan, hän saa erilaisia kokemuksia erilaisista tunteista, hän voi vahvistaa itsetuntoaan sekä harjoittelee monipuolisesti erilaisia sosiaalisen käyttäytymisen rooleja ja muotoja. Luokan turvallinen ilmapiiri vahvistaa ryhmän toimintaa haastavissa tilanteissa, sen vuoksi on erittäin merkittävää, että ilmapiirin luomiseen paneudutaan huolella. Ryhmän ristiriidat koetaan usein negatiivisina tilanteina, ne voivat kuitenkin kehittää ryhmän toimintaa. Toisinaan rakentava ristiriita voi auttaa ryhmän jäseniä ymmärtämään itseään, toisiaan ja käsiteltävää asiaa paremmin. Kun ryhmä huomaa, että he yhdessä voivat ratkaista ristiriidan, ryhmän keskinäiset suhteet lujittuvat. Usko ryhmän yhteishenkeen vahvistuu ja yhteistyön motivaatio nousee. (Markkanen 2012, 16.)

Luokan turvallinen ilmapiiri edellyttää oppilaiden ryhmäytymistä ja sitä, että he tutustuvat toisiinsa. Turvallinen ja toimiva luokka muodostuu siten, että oppilaat ryhmäytyvät kiinteästi toisiinsa, luokan hyvä ryhmäytyminen luo perustan oppimiselle ja luokan toimivuudelle. Opettajan tehtävä on luoda luokkaan turvallisuuden tunne ja asettaa luokalle rajat, mikäli luokassa ei ole turvallisuuden tunnetta, sen toimivuus heikkenee huomattavasti. Lukuvuoden alussa tulee kiinnittää erityistä huomiota luokan ryhmäytymiseen ja käyttää aikaa ryhmän tutustumiseen, tärkeä on myös luoda yhteiset tavoitteet ja sopimukset. (Salovaara & Honkonen 2011, 24-25.) Ryhmässä toimiminen on taito, jota täytyy yhdessä harjoitella, ja se onnistuu ainoastaan ryhmässä ja varmimmin aikuisen johdolla. Syrjään jäämisessä kyse on ryhmäytymistaidoista ja niiden kokemisesta: syrjään jääneellä nuorella ei ole ryhmiä, johon hän kokee yhteenkuuluvuutta ja joiden kanssa hän jakaa ilot ja surut. Siksi syrjään jääminen passivoi sekä lannistaa. (Selin, Maunu, Kannusaari & Heinonen 2015, 10.)

Ryhmäytymisellä tarkoitetaan prosessia, jossa kehitetään ryhmän jäsenten keskinäistä tuntemusta, luottamusta, turvallisuutta ja vuorovaikutusta. Ryhmän turvallisen ilmapiirin luominen vaatii vahvaa ja johdonmukaista ohjausta. Osalle oppilaista toisiin tutustuminen on luontevaa ja helppoa, he löytävät itsenäisesti paikkansa ryhmässä. Mutta on myös oppilaita, jotka kaipaavat tukea kontaktien luomisessa, itsensä ilmaisussa ja toisiin tutustumisessa. Erityisen tärkeää ryhmän vuorovaikutussuhteiden ohjaaminen on niille oppilaille, joilla on erityisiä haasteita ryhmään liittymisessä ja ryhmässä toimimisen taidoissa. (Markkanen 2012, 8.) Omalla toiminnallaan opettaja vaikuttaa suuresti luokan ilmapiiriin, oppilaiden vuorovaikutussuhteiden kehittymiseen ja oppilaiden ryhmäytymisen tunteen syntymiseen. Opettajan tehtävä on luoda edellytyksiä toimivan ryhmän ja vuorovaikutussuhteiden syntymiselle. Opettaja voi merkittävästi vaikuttaa luokan yhteishenkeen ja myönteiseen ilmapiiriin, kannustamalla oppilaita toisten huomioonottamiseen, tunteiden ilmaisuun ja keskinäiseen kunnioittamiseen. Opettaja viestittää myös omalla käyttäytymisellään tärkeää

esimerkkiä toisten kunnioittamisesta ja tasapuolisesta kohtelusta. (Markkanen 2012, 7.)

Oppilaan ja opettajan hyvinvoinnin yksi tärkeimmistä tekijöistä on se, että opettaja kykenee ymmärtämään ja hallitsemaan erilaisia opetusryhmiä ja kykenee siten huomioimaan ryhmädynamiikan merkityksen luokan ilmapiirin rakentamisessa, luokan toimiminen ja oppimisen ohjaamisessa (Kouluhuvinvointityöryhmän muistio 2005, 49). Luokassa opettaja toimii lisäksi kahdessa merkittävässä roolissa, hän opettaa ja ohjaa oppilaita. Opettaja on vastuussa ryhmän asiatarvoitteen ja oppiaineen opettamisesta. Ryhmän ohjaajan roolissa opettajan vastuulla on huolehtia ryhmän toimivuudesta, tunnetavoitteista ja turvallisuudesta. Opettajan on tarkkailtava ryhmän pinnan alla tapahtuvia ilmiöitä, oppilaiden keskinäisestä kemiaa, ilmeistä, eleistä ja olemuksesta. Lisäksi opettajan työssä tarvitaan aitoa läsnäoloa, kiinnostusta ja taitoa kuunnella. (Salovaara & Honkonen 2011, 51.)

Oppimisen ja yhdessä tekemisen ilo on tunne, joka mahdollistaa monia asioita. Luokassa on merkittävää opetella tunne- ja vuorovaikutustaitoja, sillä kyseiset taidot edesauttavat niin opiskelua, kuin myös oppilaan itsetuntemusta ja toisten arvostusta sekä yhteisöllisyyttä. Opettaja on vastuussa luokan vuorovaikutuksesta ja sen kehittamisestä. Opettaja luo kannustavan ja rohkaisevan ilmapiirin omalla tietoisella ja tavoitteellisella toiminnallaan ja esimerkillään. Merkittävää on, että opettaja on aidosti läsnä oppilaiden elämässä ja kiinnostunut siitä. (Salovaara & Honkonen 2011, 83, 90, 91.)

Laaksonen (2012, 15) nostaa artikkelissaan esiin, kuinka merkittävää olisi, että lapsi saisi jo pienenä osallistumisen tunteita. Oma-aloitteinen lapsi kykenee ryhmässä kehittämään omia ryhmään liittymisen ja ryhmässä toimimisen taitoja. Kun taas syrjäänvetäytyvä ja torjuttu lapsi ei saa kokea positiivisen vuorovaikutuksen myönteisiä vaikutuksia. Torjutuksi tuleminen heijastuu negatiivisella tavalla lapsen sosiaaliseen käytökseen ja siten usein vahvistaa syrjäänvetäytymistä. Torjuttu lapsi voi myös käyttäytyä häiritsevästi, ja tällöin lapsi usein hakeutuu samalla tavalla käyttäytyvien kavereiden seuraan. Tämä taas lisää lapsen syrjäytymistä rakentavasta ja positiivisesta tavasta toimia sosiaalisesti toisten lasten kanssa. Myöhemmin kyseisillä lapsilla on muita

suurempi riski keskeyttää koulunkäynti. (Ojala 2015, 53.) Opettaja tai toinen lapsi voi kuitenkin toiminnallaan ja mallillaan tukea kyseistä lasta pääsemään mukaan rakentavaan toimintaan. Hyvät vuorovaikutustaidot mahdollistavat lapsen osallistumisen. (Laaksonen 2012, 15.)

4 T UTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tarkastellaan, millaisia kertomuksia ja kokemuksia luokanopettajilla on syrjässä olevista lapsista ja mitkä seikat ovat opettajien kerronnan mukaan lasten syrjään jäämisen taustalla. Tavoitteena ei ole saavuttaa suoraan yleistettävää tietoa kyseisestä aiheesta, ennen kaikkea haluan keskittyä tutkittavien henkilöiden erilaisten tulkintojen ja kokemusmaailmojen avaamiseen syrjään jäämisestä, sen ilmenemisestä kouluympäristössä ja sen syistä.

Olen kiinnostunut tutkittavien kokemusten sisällöistä ja niiden merkityksistä. Tavoitteekseni voitaisiin asettaa haastateltavien merkitys- ja kokemusmaailman kuulluksi tuleminen sekä tarvittavan tilan antaminen haastateltaville sekä heidän tarinoilleen. Aiheeni lähestyin seuraavilla tutkimuskysymyksellä:

Millaisia kokemuksia opettajilla on syrjässä olevista oppilaista kouluympäristössä?

Millaisia asioita on opettajien kokemusten mukaan oppilaiden syrjään jäämisen taustalla?

Tutkimuskysymyksen avulla pyrin selvittämään, kuinka opettaja on arjen työssään kohdannut syrjässä olevat oppilaat ja millaisia kertomuksia opettajalle muistuu mieleen. Opettajan kohtaamiseen ja kokemuksiin liittyy kiinteästi opettajan henkilökohtaiset muistot. Tutkimukseni tarkoitus on myös selvittää, kuinka oppilaan syrjään jääminen on näyttäytynyt opettajan kokemusten mukaan oppilaiden käyttäytymisessä, sekä koulumaailman arjen tilanteissa ja, mistä opettajan henkilökohtaisen näkemyksen mukaan oppilaan syrjään jääminen johtuu.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Narratiivinen lähestymistapa todellisuuden tulkitsijana

Tämä tutkimus perustuu narratiivisen tutkimustapaan. Narratiivisuus nähdään ihmisille merkittävänä keinona ymmärtää ympäröivää todellisuutta (Aho 2011, 54). Narratiivisen eli kerronnallisen haastattelun merkittävin tavoite on saada erilaisia kertomuksia aineistoksi. Uudet kokemukset muokkaavat vanhoja käsityksiämme, uusi tieto muokataan vanhan tiedon päälle ja sen kautta käsityksemme kehittyvät. Ihmisten kertomuksia sävyttävät kokemukset, näkemykset, ajatukset ja tunteet.

Narratiivisen lähestymistavan mukaan ihminen nähdään aktiivisena ja omaa elämäänsä ymmärtämään, selittämään ja ennustamaan pyrkivänä olentona. Kertomuksen avulla ihmisen tavoitteena on ymmärtämään elämänsä tapahtumia ja lisäksi hän pyrkii ymmärtämään syiden ja seurausten suhteita elämäänsä. Ihmisen henkilökohtainen tulkinta ja asioiden uudelleen prosessointi muodostuvat merkittäviksi tekijöiksi elämän erilaisia haasteita kohdatessa. (Riesmann 2008, 8-9.) Kertoessaan tarinaansa ihminen käy läpi kokemuksiaan, samalla hän pyrkii ymmärtämään niitä ja kun hän tekee ne itselleen ymmärrettäviksi, hän tekee ne myös ymmärrettäviksi kuulijoilleen. Kertomus selventää ihmiselle hänen kokemuksiaan ja tapaa käsitellä näitä kokemuksia, lisäksi hän käy läpi toimintamallejaan ja niiden syitä ja seurauksia.

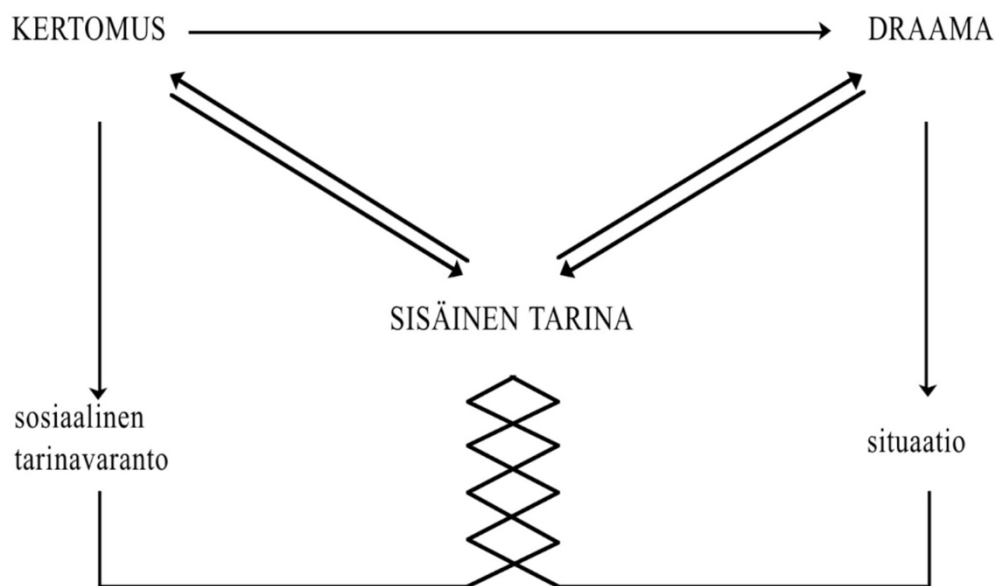
Brunerin (2004, 692) mukaan narratiivinen eli kertomuksellinen muoto on toimiva ja oikea tapa menneen ajan kuvaamiseen ja sen hetkisen tunnetilan saavuttamiseen. Tutkimme ympäröivää maailmaa jatkuvasti muuttuvana kertomuksena, joka saa alkunsa ja se liittyy aina siten kulttuuriseen kertomusvarastoon, jota sanotaan tiedoksi. Myös me ihmiset tulkitsemme näkemyksiä kertomusten ja tarinoiden kautta, eli rakennamme ja muokkaamme omaa identiteettiä kertomusten keinoin, narratiivisesti. (Heikkinen 2001, 118.)

Kertomukset liittyvät yleensä aina johonkin tapahtumaan, joka on jo tapahtunut. Freemanin (2015, 27) mukaan kun tutkimme kertomuksia ja tarinoita, tutkimme myös menneisyyttä, sillä kertomuksissa kurkataan menneeseen, eli käsitellään jo tapahtunutta asiaa ja siihen liittyviä kokemuksia. Riessmanin (2008, 10) mukaan kertomusten ja tarinoiden läpikäyminen kuvaa totuuksia ihmisen kokemuksista, näkökulmista ja ajatuksista. Kertomukset paljastavat, millaisia tunteita kyseiseen kokemukseen liittyy ja samalla kertomukset tuovat järjestystä elämään. Ihmiselle on tyypillistä järjestää kokemuksiaan kertomusten ja tarinoiden keinoin.

Kertomukset ja tarinat ovat ihmisen ajattelun, tietämisen ja kulttuurisen ymmärtämisen keinoja. Koulut, luokat ja opettajainhuoneet ovat täynnä erilaisia kertomuksia, tapahtumia ja vuorovaikutustilanteita. Kertomukset ovat keskeinen väline opettajatutkimuksessa, lisäksi ne kuvaavat ja ilmentävät opettajien henkistä ja ammatillista kasvua. Siksi kertomusten tulkitseminen ja merkitysten hakeminen niistä on tutkijalle luonnollinen tapa tutkia opettajan tapaa ymmärtää ja tehdä työtään. (Syrjälä 2001, 208-209.)

Kun tutkitaan kasvatusta, kyseessä on ihmisten erilaisten kokemusten ja näkemysten tutkiminen. Kokemusten tutkimisessa puolestaan kyse on arkielämän, sen tapojen ja rutiinien tutkimisesta. tarinat ovat ihmisen keino ilmaista omaa ajattelua, tietoa ja tapaa ymmärtää kulttuuria. (Aho 2011, 48.) Tarinoiden keinoin ihmiset kuvaavat kokemuksiaan, näkökulmaan ja tapoja käsitellä sekä kohdata asioita. Tarinoiden kautta ihmiset selittävät toimintaansa ja näkökulmiaan. Haastattelutilanteessa opettaja pohtii omaa elämäänsä, hän reflektoi sitä. Kertoessaan elämästään opettaja rakentaa minuuttaan, kerronta toimii ammatillisen ja persoonallisen kasvun välineenä. (Syrjälä 2018, 268.)

Alla oleva kuvio 2. kuvaa tarinnallista kiertokulkua yksilön perspektiivistä, mutta se kuvaa myös, kuinka yksilö on sidoksissa toisiin ihmisiin. Yhteys ihmisten kesken toteutuu draamassa, jossa aina on mukana toisia ihmisiä, sekä kerronnassa johon liittyy aina kuulijoita ja vuorovaikutustilanne.



KUVIO 2. Tarinallinen kiertokulku (Hänninen 2002, 21)

Tarinallinen kiertokulku (Hänninen 2002, 21) kuvio 2. mallissa kuvataan ihmisen sisäistä mallia, jonka lähtökohta on tilanne eli asiat joihin ihminen on ympäristössään kosketuksissa, keskeisiä tekijöitä ovat muun muassa työpaikka, perhe ja asuinpaikka. Tilanne kuvaa ihmisen sen hetkistä elämäntilannetta. Tilanne muuttuu vain ihmisen toiminnan kautta. Sosiaalinen tarinavarasto pitää sisällään asiat, joita ihminen kohtaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, sekä tiedotusvälineiden että kirjallisuuden kautta. (Hänninen 2002, 20-22.)

Sosiaaliseen tarinavarastoon ihminen tallentaa oman henkilökohtaisen tarinavaraston, tarinat ja kokemukset, jotka jäävät ihmisen mieleen, keskeiset asiat ihminen kokee itselleen tärkeiksi ja merkitykselliseksi. Sosiaalinen tarinavarasto muuttuu jatkuvasti, ihminen tuottaa siihen jatkuvasti uutta aineistoa ja materiaalia. Sosiaaliseen tarinavarastoon kasataan ihmisen koko elämänsä historian ajan uusia tarinoita. Osa tarinoista unohdetaan ja osa niistä säilytetään omaan henkilökohtaiseen tarinavarastoon. (Hänninen 2002, 21.)

Sisäisellä tarinalla tarkoitetaan ihmisen mielen ja ajatusten sisäistä prosessia. Siinä ihminen käsittelee ja prosessoi elämäänsä tarinallisten merkitysten kautta. Sisäisessä tarinassa ihminen käsittelee elämäänsä, ympäröivää situaatiota, sekä sosiaalista tarinavarantoa. Sisäinen tarina muodostuu ihmisen kokemuksista, sekä hänen tavoista jäsentää ympäröivää maailmaa. Ihmisen sisäinen tarina ohjaa ihmisen toimintaa ja tekoja hänen elämässään, hänen omassa draamassa. Ihmisen sisäinen tarinan kaikkia kokemuksia ja suunnitelmia ei paljasteta, osa niistä jää piiloon ja toteuttamatta. (Hänninen 2002, 20-22.)

Opettajat rakentavat ja kehittävät työssään omaa sisäistä tarinaansa opetustyöstä ja oppilaista. Koulussa opettajan tilanne muodostuu luokasta, oppilaista ja työyhteisöstä. Opettajan sosiaalisen tarinavarantoon liittyvät koulussa, sekä henkilökohtaisessa elämässä ilmenevät vuorovaikutustilanteet (oppilaat, työyhteisö, sosiaalinen verkosto). Opettajan sisäinen tarina muodostuu koulussa opettajan kokemuksista, ajatuksista, sekä tavoista kohdata työssään eri haasteet ja onnistumiset. Draama on opettajan toimintaa, tapa reagoida sisäiseen tarinaan.

Kertomuksen käsite pohjautuu tarinaan, jonka ihminen kertoo itsestään toisille. Kerronnan keinoin tapahtumista voidaan luoda uusia ajatuksia ja tulkintoja. Kun ihminen kertoo tarinaansa hän voi saada aikaan sosiaalisia vaikutuksia, hän jakaa näkemyksiään ja kokemuksiaan. Ihminen voi saada näkemyksilleen sosiaalista tukea ja siten voi reflektoida kokemuksiaan. Kuultu kertomus siirtyy kuulijan omaan tarinavarantoon resurssiksi, voimavaraksi. Tätä voimavaraa hän voi käyttää apuna oman elämäntilanteiden tulkittamisessa ja ymmärtämisessä. (Hänninen 2002, 22.) Tutkimukseni kautta toivon, että saan opettajien kertomuksista uusia resursseja omaan tarinavarantooni, joita voin mahdollisesti käyttää apuna tulevassa työssäni.

5.2 Kerronnallinen haastattelu

Narratiivinen eli kerronnallinen menetelmä ohjaa haastateltavia pohtimaan omaa tapaa käsitellä omia kokemuksia ja elämän merkitystä. Narratiivinen haastattelu mahdollistaa sen, että haastateltava voi itse kertoa asiat, jotka hän on kokenut elämässään ja työssään merkityksellisiksi. Tutkimukseni haastattelut toteutin narratiivisen haastattelun piirteitä noudattaen. En suunnitellut tarkkoja kysymyksiä valmiiksi etukäteen, vaan kirjoitan ylös asiayhteyksiä, joihin kaipasin opettajien kokemuksia ja kertomuksia. Haastatteluja tehtäessä haastattelijan on tärkeää pyrkiä olemaan läsnä. (Kujala 2006, 122.)

Kun haastattelija haluaa tutkia jotain ihmisestä, esimerkiksi hänen ajatuksiaan tai kokemuksiaan hän tekee haastattelun. Haastattelu on vuorovaikutustilanne, niin haastattelija kuin haastateltava vaikuttavat toisiinsa. (Eskola & Suoranta 2005, 85.) Bruner (2004) on korostanut elämän ja siitä kertovan tarinan yhteyttä. Kuitenkaan eletty elämä ja siitä kerrottu tarina eivät täysin vastaa toisiaan. Kun elämästä kerrotaan, samalla kertoja tulkitsee elämää uudelleen. Lisäksi kertomuksen tulkintaan ja tapaan kertoa se, vaikuttavat kertojan persoonallisten ominaisuuksien lisäksi tilanne ja kulttuuri. (Bruner 2004, 694-695.) Haastattelutilanteessa tutkittavan sen hetkinen mielentila ja viireystaso vaikuttavat tapaan, kuinka hän kertoo kokemuksistaan, kertoja paljastaa kuinka hän kyseisellä hetkellä ajattelee kertomastaan asiasta.

Narratiivisessa haastattelussa pyritään ymmärtää menneisyyttä sekä nykyisyyttä. Haastattelussa halutaan kuulla, miten ihmisen subjektiivinen ymmärrys ja ajattelu jotain asiaa kohtaan on kehittynyt tai muuttunut, ja mitkä seikat siihen ovat hänen mielestään vaikuttaneet. Kertomus on vuorovaikutuksen väline, sen avulla jaetaan asioista tietoa sekä tehdään toisille ymmärrettäväksi omia kokemuksia. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189.)

Tutkimushaastattelulla on erityinen tarkoitus ja osallistujaroolit: haastateltavilla on tietoa asiasta ja haastattelija on tietämätön osapuoli, joka haluaa saada tietoa. Haastatteluun ryhdytään tutkijan aloitteesta ja toiveesta, tutkijan täytyy aloittaa keskustelu tutkittavasta asiasta ja hän suuntaa

keskustelua tiettyihin aihepiireihin. Haastattelulla on jokin päämäärä, johon haastattelun kautta pyritään ja jota tavoitellaan. Haastattelijalla on halu ja tavoite selvittää jokin asia, minkä vuoksi hän tekee kysymyksiä ja aloitteita, ohjaa keskustelun kulkua ja rohkaisee haastateltavaa vastaamaan. Tutkimuksen tavoite ohjaa ja antaa suuntaa tutkimushaastattelulle. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22-23.). Haastattelussa kertoja itse päättää kokemuksistaan ja ajatuksistaan ne asiat, jotka hän haluaa saada kuulijan tietoon. Kertomukset syntyvät tietystä kontekstissa ja tietynlaisten osatekijöiden vaikutuksesta. (Riessman 2008, 3.) Opettajien kertomat kokemukset voivat liikkua menneen ja nykyhetken välillä.

Riessman (2008, 23) painottaa kertomusten kertojan yksilöllisyyttä. Hänen mukaansa kertomuksilla voi olla erilaisia muotoja, erilaisia pituuksia ja haastattelutilanteen ilmapiirin tulisi sallia kaikki kerron muodot. Slembrouck (2015, 242-243) tiivistää, että haastattelijan ei kuuluisi olla pelkästään kysymysvastaus-teema-alueelle, vaan haastattelutilanteen vuorovaikutukselliset osat voitaisiin jakaa uudelleen. Tarkoitus on, että ei ole pelkästään kysymyksiin vastaaja, vaan olisi pitkiä puheenvuoroja omaava kertoja. Haastattelijat toimii kertomuksen vastaanottajana eikä pelkästään kysymysten esittäjänä. Haastattelutilanteesta pyritään luomaan avoin vuorovaikutustilanne, haastateltavan ja haastattelijan välillä. Haastattelijan tehtävä on tukea, kannustaa ja rohkaista haastateltavaa kerrontaan sekä ohjata kertomusta yksinkertaisilla kysymyksillä. Narratiivinen haastattelu on vuorovaikutuksessa muodostettu haastattelijan ja haastateltavan yhteinen kertomus.

Tutkimustani varten lähestyin neljää luokanopettajaa henkilökohtaisesti kertomalla heille tutkimukseni tarkoituksesta ja tiedustelemalla heidän halukkuutta lähteä mukaan tutkimukseen. Kolme luokanopettajaa lupautuivat mukaan tutkimukseen ja yksi kieltäytyi. Tutkimukseni aineiston keruumenetelmänä käytän yksilöhaastatteluja. Tutkimukseni kannalta koin, että yksilöhaastattelu on luonnollisin ja toimivin menetelmä opettajien kerronnallisen kokemusten jakamisessa. Yksilöhaastattelu luo tilanteen, jossa opettaja kokee, että hänellä on mahdollisuus puhua asioista, jotka hän on voinut kokea menneisyydessään haasteellisiksi. Kaikki kolme opettajaa ovat työskennelleet työssään jo useiden vuosien ajan. Kaksi opettajista on

työskennellyt pääsääntöisesti alkuopetusikäisten parissa ja yksi 3-6 luokkalaisten opettajana. Haastattelut kerättiin kolmelta Pohjois-Pohjanmaalla sijaitsevilta koululta. Haastattelut tehtiin talven 2019 aikana. Haastattelun alussa kerroin, että tutkimuksen tarkoitus on kerätä opettajien henkilökohtaisia kokemuksia, kertomuksia ja muistoja syrjäytymisuhan alla olevista oppilaista.

Tutkimukseni alussa kysyin aloituskysymyksen ja pyysin tutkittavaa kertomaan kertomuksia ja esimerkkejä:

Toivoisin sinun kertovan minulle millaisia kokemuksia sinulle tulee mieleen oppilaista, jotka ovat tai olivat sinun kokemuksen pohjalta vaarassa syrjäytyä...

Opettajat kuitenkin kokivat vieraana käsitteen "oppilaan syrjäytyminen", he kokivat, että peruskoulussa ei ole niin sanottuja syrjäytyneitä oppilaita vaan syrjässä olevia oppilaita. Niinpä sovimme, että opettajat kertovat kokemuksiaan oppilaista, jotka olivat luokassa tai koulussa jääneet, joko syrjään tai ulkopuolisiksi kouluympäristön arjesta, ja täten heillä elämän jossain vaiheessa on vaara syrjäytyä. Kysymys muodostui siten lopulta seuraavanlaiseksi:

Voisitko kertoa millaisia kokemuksia sinulla on syrjässä olevista tai ulkopuolisista oppilaista...

Kysymykseen sain erilaisia kuvauksia ja kertomuksia kouluympäristön oppilaista, joiden opettajat kokivat olevan syrjässä ja siten he kokivat oppilaiden olevan mahdollisesti syrjäytymisvaarassa myöhemmässä elämänvaiheessaan. Kertomuksissa opettajat kuvailivat oppilaiden syrjäänjäämisprosessia ja sen etenemistä, lisäksi esiin nousi kuvauksia kyseisten tapausten tauostoista. Kertomuksissaan opettajat nostivat näkyvästi esiin myös opettajan roolin mahdollisena syrjään jäämisen ennaltaehkäisijänä.

5.3 Aineiston analyysi

Laadullista tutkimusta tehtäessä tutkimuksen tekeminen voidaan aloittaa ilman erityisiä määritelmiä ja ennakoasettamuksia (Eskola & Suoranta 2005, 19). Kerronnallisessa analyysille ei ole olemassa vain yhtä oikeaa ja selkeää analyysitapaa, tapoja on monia. Jokainen tutkija soveltaa erilaisia metodeja

suhteessa tutkimusaineistoon ja -kysymyksiin, omien tavoitteiden pohjalta. Analyysia tehdessä on hyvä muistaa, että se on tutkijan tekemää. (Hyvärinen 2010, 90.) Hänninen (2002, 34) toteaa, että analysoitiinpa aineistoa kuinka tahansa, tutkija itse valitsee ja pelkistää aineiston materiaalin. Tulkinnessa ja esittelyssä kuullaan tutkijan ääni, ja tämä on tärkeätä tunnustaa.

Narratiivista aineistoa voidaan lähestyä useasta eri näkökulmasta. Riessman (2008) on määritellyt kertomusten analyysin kahteen eri aihepiiriin: temaattiseen ja rakenteelliseen analyysiin. Temaattinen analyysi pyrkii keskittymään ja paneutumaan siihen, mitä itse kertomus pitää sisällään, kun taas rakenteellinen analyysi keskittyy muotoon, jolla kertomus kerrotaan, eli tapaan kuinka kertomusta kerrotaan, kenelle ja miksi sitä kerrotaan. (Riessman 2008, 53, 77.) Tutkimukseni lähtökohtana on temaattinen analyysi narratiivisesta haastattelusta. Teemoittelu sopii etenkin haastatteluissa kerättyjen kertomusten analyysiin, mikäli tarkoituksena on selvittää mitä sanotaan, eikä sitä kuka sanoo, miten ja miksi. Analyysin lähtökohtana oli opettajien kertomukset. (Riessmanin 2008, 53-54.)

Käytännössä laadullisen aineiston analyysillä tarkoitetaan aineiston lukemista uudelleen ja uudelleen, teksteihin paneutumista, tekstin pohdintaa ja sen vertailua. Tutkimuksen aineisto koodataan erilaisin tavoin, erilaisilla koodeilla. (Rantala 2015, 110-111.) Analyysin avuksi nauhoitin opettajien haastattelut, jonka jälkeen litteroin ne, eli muutin ne kirjalliseen muotoon. Litteroidun materiaaliin reunaan kirjoitin mieleeni tulleita tulkintoja, ajatuksia ja huomioita. Litteroitua tekstiä haastatteluista kertyi yhteensä 21 sivua Times New Roman -fontilla ja rivivälillä 1.

Tavoitteena oli haastattelujen sisällön ymmärtäminen, eli sen mitä haastateltavat kertoivat, tutkija pyrkii suodattamaan kertomusten ja kuvausten olennaisen sisällön. Tutkijan on pohdittava, milloin haastateltava puhuu käsiteltävästä temasta, joskus se voi olla epävarmaa ja tutkijan on tehtävä omia tulkintoja. Samasta temasta voi syntyä keskustelua haastattelun eri vaiheissa. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 141-142.)

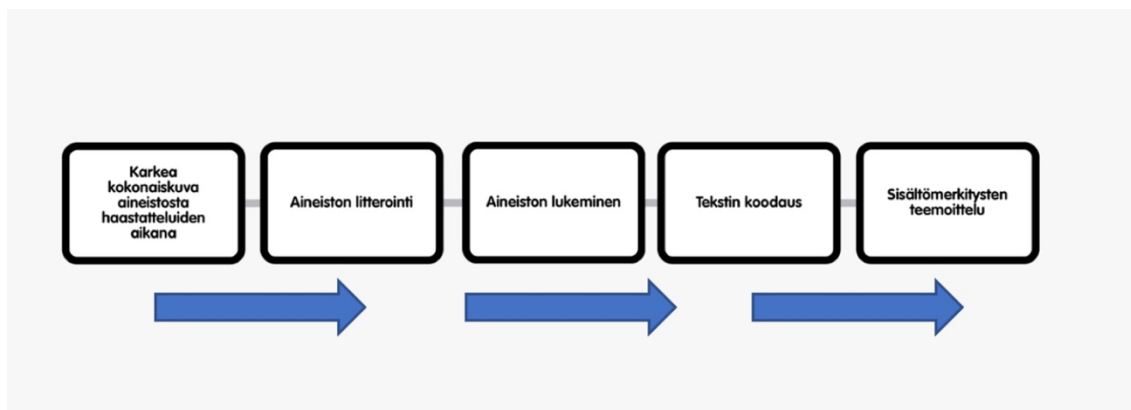
Litteroidun tekstin analysoinnin aloitin aineiston lukemisella. Tekstin analysoinnin ensimmäisessä vaiheessa aloin etsimään litteroiduista haastatteluista opettajien näkemyksiä ja kokemuksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, eli siihen millaisia kokemuksia opettajilla on syrjässä olevista oppilaista? Seuraavaksi etsin teksteistä merkityksiä toiseen tutkimuskysymykseeni, eli millaisia asioita on opettajien kertomusten mukaan oppilaiden syrjään jäämisen taustalla? Tutkimusaineistosta tarkoitus on etsiä tutkimusongelmia koskevia teemoja. Teemoittelun avulla tekstistä voidaan nostaa esille erilaisia tuloksia tai vastauksia tutkimuskysymyksiin. (Eskola & Suoranta 2005, 174, 179.) Tutkimukseni aineiston hankin kerronnallisen haastattelun keinoin, niin en voinut lähteä suorittamaan teemoittelua haastattelukysymysten avulla. Niinpä pyrin löytämään tekstistä sisältöjä ja merkityksiä, joiden keinoin opettajat kuvasivat kokemuksiaan ja käsityksiään syrjässä olevista oppilaista ja mahdollisesti niiden taustalla olevista asioista. Analyysiyksikkönä käytin tekstissä esiintyviä merkityskokonaisuuksia, jotka koostuivat yhdestä tai useammasta sanasta tai lauseesta.

Teemat nousevat esiin aineistosta, eivätkä suoraan haastattelun rungosta (Hirsjärvi & Hurme 2006, 173). Tekstejä luin läpi moneen kertaan ja pyrin löytämään keskeiset merkityskokonaisuudet. Lukemisen jälkeen aloitin koodaamisen eli käytännössä alleviivasin tekstistä merkitykselliset kuvaukset, jotka koskivat syrjään jääneitä oppilaita. Lisäksi sivujen laitaan kirjasin huomioita, jotka mielestäni olivat merkityskokonaisuuksien kannalta tärkeitä, tai mikäli kertomus jatkui myöhemmin tekstissä. Tekstistä pyrin löytämään kertomuksen olennaisen kuvauksen ja merkityksen.

Analyysin toisessa vaiheessa jatkoin tekstin koodaamista eli pelkistämistä, koodaamisen tueksi kirjasin opettajien kertomat sisältömerkitykset taulukkoon (liite 1). Jokaiselle opettajalle tein oman taulukon. Taulukon oli jakanut kolmeen lokeroon, jotka olivat: opettajan kertomuksen alkuperäinen kuvaus ja viereiseen lokeroon kirjasin ylös kertomuksen merkityksen tiivistettynä. Tähän lokeroon pyrin tavoittamaan haastattelun tuottaman olennaisen sisältömerkityksen. Tutkijan on itse päätettävä milloin haastateltava puhuu tarkasteltavasta teemasta ja joskus hän joutuu tekemään omia tulkintoja asiasta. (Hirsjärvi &

Hurme 2006, 142.) Lisäksi vielä kolmanteen lokeroon kirjasin ylös mahdollisen syrjään jäämisen taustan merkityksen, eli asian, joka opettajan kertomuksessa nousi esiin syrjään jäämistä selittävä seikkana, kuten esimerkiksi oppilaan diagnoosi. Kaikissa kertomuksissa ei noussut esiin syrjään jäämisen taustatietoa ja aina sitä ei edes ollut.

Kun olin luokitellut tiivistetyt merkitykset opettajien kertomusten kuvauksista syrjässä olevista oppilaista ja niiden mahdollisista taustoista, lopuksi eli kolmanneksi luokittelin esiin nousseet merkitykset teemoiksi. Ne muodostin siten, että samaan aihepiiriin liittyvät kuvaukset ja merkitykset laitoin samaan teemaluokkaan. Teemaluokkia muodostui kolme: haasteet vuorovaikutus- ja sosiaalisissa taidoissa, erilaiset oppilaat sekä oppilaiden negatiivinen ja aggressiivinen käytös. Merkityksiä syrjään jäämisen taustalla nousi esiin huomattavasti vähemmän, teemoiksi muodostuivat lopulta: oppilaan diagnosoitu kehityshäiriö ja kodin merkitys. Opettajien kertomuksissa nousi vahvasti esille myös opettajan rooli syrjäytymisen ehkäisijänä, niin päätin huomioida myös tämän seikan tutkimukseni tuloksissa. Analyysiprosessin olen tiivistänyt kuvioksi (Kuvio 3).



KUVIO 3. Analysoinnin prosessi

Oppilaiden syrjään jäämisen kuvauksia tuli opettajien kertomuksissa määrällisesti huomattavasti enemmän esille, kuin kuvauksia syrjäytymisen taustoista. Ensimmäisessä luvussa 6.1 esittelen jokaisen opettajan henkilökohtaiset kertomukset ja käsitykset syrjässä olevista oppilaista. Luvussa

6.2 kuvaa oppilaan syrjään jäämisen taustoja ja luvussa 6.3 käsittelen millaisia asioita opettajat kokivat olevan mahdollisen syrjässä olemisen taustalla. Lisäksi vielä kokosin luvun 6.4 alle kertomuksia, kuinka opettajat kokivat oman roolinsa oppilaan syrjäytymisen ja sosiaalisten ongelmien ehkäisyssä. Itse koen tämän tärkeäksi tiedoksi itselleni tulevan työni kannalta.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Kun tutkitaan ihmisen subjektiivisia kokemuksia, siitä kerrotaan eri tavoin. Se mitä opettajat kertovat, on heidän tapansa kokea ja ymmärtää elämää. Jokainen tarina on kertojansa näköinen. Luettaessa laadullista tutkimusta etsitään usein asioita, joita voimme itse allekirjoittaa, asioita joita tulkitsemme kertojan kanssa samalla tavalla. Voimme kokea tutkimuksessa kerrotut asiat omakohtaisesti tutuiksi, oma kokemuksemme vahvistaa ne. Tällöin kyseessä on yhteneväinen kokemusmaailma. Laadullisen tutkimuksen tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline, tärkeintä eivät ole sanat vaan se, mikä sisältö kerrotuille sanoille annetaan. (Eskola & Suoranta 2005, 210-211.)

Tukijana omat käsitykseni vaikuttivat tutkimukseni luotettavuuteen. Siihen vaikuttivat kokemukseni ja näkökulmani syrjäytymisaiheesta. Näkökulmiin vaikuttavat kokemusten lisäksi, lukemani kirjallisuus ja tutkimukset. Kerromme ja tulkitsemme tarinoita oman kokemusmaailmamme kautta. Tarinat ovat tietyssä hetkessä syntyneitä ja ne ovat henkilökohtaisia, silti tarinoissa on aina olemassa ihmisille yhteisiä merkityksiä (Hänninen 2002, 55).

Luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkimustekstissä kuvaillaan tarkasti aineiston keräys ja mitä sen jälkeen tapahtuu, eli kuinka analyysiä aloitetaan tekemään (Eskola & Suoranta 2005, 213). Laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaista analyysin moninainen tulkinnallisuus. Totuuksia on vaikea osoittaa toteen, mutta useita erilaisia tulkintoja voidaan esittää sitäkin enemmän. (Eskola & Suoranta 2005, 217.)

Eettisesti hyvään tutkimukseen sisältyy rehellisyys, huolellisuus, täsmällisyys, eettisesti kestävät menetelmät, avoimuus ja muiden tutkijoiden töiden kunnioittaminen, tutkimustyöhön liittyvissä asioissa (Hirvonen 2006,

31). Laadullinen tutkimus on usein henkilökohtainen ja siksi on tärkeää, että tutkimuksessa huomioidaan eettisyys ja sitä noudatetaan tarkasti. Tutkijan ja tutkittavan suhde on luottamuksellinen ja asiat joita tutkimus paljastaa tulee ilmaista ja kirjoittaa siten, että tutkittavan anonymisyys säilyy. Narratiivisessa tutkimuksessa eettisen arvokkuuden yhtenä tärkeimpänä seikkana pidetään ihmisen yksilöllisyyden kunnioittamista sekä haastateltavan mahdollisuutta ilmaista itseään omalla henkilökohtaisella äänellään. Kun tutkitaan elämäkerrallisia tarinoita on otettava huomioon sen henkilökohtaisuus ja mahdollinen haavoittavuus. (Hänninen 2015, 181.) Kuin muissakin laadullisesta tutkimuksesta, narratiivisessa tutkimuksesta yritetään tuoda esiin ihmisten henkilökohtainen tapa antaa asioille merkityksiä ja näkemyksiä (Hänninen 2002, 34).

Tutkimusaineistoni keräsin yksilöhaastattelemalla opettajia. Aineiston keruussa tavoitteenani oli antaa tutkittavalle mahdollisimman paljon tilaa päättää itse, mitä asioita he halusivat jakaa kanssani. Eräs tärkein tutkimuksen eettisyyteen liittyvä tekijä on yksityisyyden suojaaminen. Opettajien kertomukset ovat hyvin henkilökohtaisia ja tärkeitä heille itselleen. Niinpä on erittäin tärkeää, että opettajien henkilöllisyys ja heidän tarinassa esiin tulevien oppilaiden henkilöllisyys suojataan siten, että heitä ei voi kertomuksista tunnistaa eikä niihin yhdistää. Tutkimuksen yhteydessä yksityisyyden suojaaminen liitetään kiinteästi seuraamusetiikan näkökulmaan. Tällä keinolla pyritään estää tutkittavia koskevien tietojen joutuminen yleiseen tietouteen tai väärin tahojen käsiin. Lisäksi on erittäin tärkeää, että tutkittavia ei tunnisteta tutkimustekstistä. (Kuula 2006, 127.) Tutkimukseni analysointivaiheen olen pyrkinyt kuvaamaan selkeästi ja tuomaan esille oman näkemykseni tutkijana, opettajien tuottamasta aineistosta. Tutkimukseni kohteena on jokaisen opettajan henkilökohtaiset kokemukset, ja siten ne eivät ole yleistettävissä. Jokaiselle opettajalle oppilaiden kohtaaminen on henkilökohtainen kokemus, ja tulkitsevat sen omalla tavallaan. Kaksi opettajista olivat minulle ennalta tuttuja, mutta en kokenut sitä tutkimukseni kannalta haitalliseksi. Opettajat kertoivat kokemuksistaan avoimesti, mutta harkiten. Opettajien kertoessa

kokemuksistaan samalla he prosessoivat kokemuksiaan ja käsityksiään tapahtumista.

6 OPETTAJIEN KERTOMUKSIA SYRJÄSSÄ OLEVISTA OPPILAISTA KOULUYMPÄRISTÖSSÄ

6.1 Opettajien kertomukset

Seuraavissa alaluvuissa kuvaan kolmen luokanopettajan tarinat. Opettajilla oli varsin erilaisia ja omakohtaisia kertomuksia. Tutkimuksessani näkökulma on opettajan henkilökohtainen kokemus, mutta opettajan tarina kehittyi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa niiden ihmisten kanssa, joille opettaja kertoo näkemyksiään. Kertoessaan ajatuksiaan ja kokemuksiaan, opettaja uudelleen prosessoi tapahtumia.

6.1.1 Opettaja 1 kertomus

Opettaja oli toiminut luokanopettajana jo toistakymmentä vuotta, hän oli opettanut jo useamman vuoden ajan alkuopetuksen piirissä olevia oppilaita. Opettajan kuvatessa syrjässä olevia oppilaita, esiin nousivat arat ja ujut lapset, oppilaat, joilla oli vaikeuksia luoda toimivia kaverisuhteita. Opettajan kahdessa kertomuksessa sosiaalisen käyttäytymisen haasteisiin vaikutti oppilaan käyttäytymisen, sekä puheen ongelmat ja siihen haasteita toi diagnosoitava vaikeus, eli toiminnallinen häiriö. Tämä häiriö vaikeutti oppilaan sosiaalista- ja vuorovaikutuksellista toimintaa ja aiheutti sille erinäisiä haasteita. Opettajan kertomuksessa kyseiset oppilaat jättäytyivät sosiaalisten tilanteiden ulkopuolelle, koska kokivat tilanteet liian haastavaksi.

Ensimmäisessä kertomuksessa oppilaan sosiaaliset taidot aiheuttivat haasteita oppilaan vuorovaikutukselliseen toimintaan ja kaverisuhteisiin. Oppilaan oli haastavaa hakeutua ja pysyä ryhmän toiminnassa, joten varsin usein hän jättäytyi ryhmän ulkopuolelle ja koki olevansa yksinäinen. Toisessa kertomuksessa opettaja kuvaa oppilasta, jonka oli haastavaa ilmaista itseään verbaalisesti ja se heijastui opettaja-oppilas suhteeseen, sekä oppilas-oppilas suhteeseen. Oppilaan diagnoosi selvisi, kun opettaja keskusteli asiasta

vanhempien kanssa ja asiaa alettiin selvittelemään. Lisäksi haastetta lisäsi se, että oppilaan vaikeuksia koskeva tieto ei tullut opettajan tietoon. Oppilaalla oli ollut erinäisiä kommunikoinnin haasteita aiemminkin, mutta tieto ei ollut tullut koulun ja opettajan tietoon. Kolmas kertomus liittyi oppilaaseen, joka muutti kesken lukuvuoden toiselta paikkakunnalta. Oppilas oli erilainen persoonaltaan ja harrastuksiltaan. Persoonaltaan oppilas oli niin sanotusti ”pikkuvanha”, hän saattoi loukata tahtomattaan jutuillaan niin opettajaa, kuin toisia oppilaita. Oppilas ei itse tiedostanut sitä, että hän käyttäytyi hiukan ikävästi toisia kohtaan. Hänen haasteet näkyivät siten, että hänen oli vaikeaa solmia kaveri- ja sosiaalisia suhteita. Lisäksi opettaja nosti esiin kiusaamistapaukset, joita esiintyy erityisesti isompien oppilaiden keskuudessa. Oppilaan voi olla vaikea tulla kertomaan asiasta opettajalle tai vanhemmille. Kiusaamistapauksia opettaja oli käsitellyt Kiva-koulu tiimin osalta, jossa hän oli mukana. Opettaja korosti, että kiusaaminen ja siitä johtuva syrjässä oleminen oli haasteena enemmältä isommilla oppilailla. Alkuopetuksessa oppilaat kertoivat kiusaamistilanteista spontaanisti opettajalle, eivätkä salaileet tai peitelleet sitä, kuten isommat oppilaat saattoivat opettajan kokemuksen mukaan tehdä.

Opettajan kertomuksen mukaan oppilaiden syrjässä olemisen taustat liittyivät kiinteästi lasten käyttäytymiseen ja puheeseen vaikuttaneeseen diagnosoitavaan kehityshäiriöön, sekä niiden kautta ilmeneviin sosiaalisen käyttäytymisen haasteisiin. Opettaja koki, että siihen vaikutti jokin muutos tai haaste, jonka oppilaan perhe sillä hetkellä koki, haasteen ei tarvinnut olla suurikaan. Lisäksi opettajan kertomuksissa nousivat esiin kiusaaminen ja sen vaikutus oppilaan mahdolliseen syrjäytymisvaaraan. Opettaja toimi koulunsa kiva-tiimissä, hän koki sillä olevan hyvä ja toimiva vaikutus oppilaiden kiusaamistapauksissa. Opettaja kuitenkin koki, että kiusaaminen ei ole vielä alkuopetuksessa suuri uhka, vaan pikemminkin vanhemmilla oppilailla. Hänen mielestään, opettajan merkitys varsinkin alkuopetuksessa on suuri, opettajaa kuunneltiin ja oppilaat kertoivat varsin avoimesti haasteista ja vaikeuksistaan, kuten yksin jäämisestä ja kiusaamisesta opettajalle. Opettaja koki, että syksyllä tehtävä luokan ryhmyttäminen ja porukan muodostuminen yhtenäiseksi ryhmäksi oli erittäin tärkeää.

Hän kertoi, että oppilaan erilaiset sosiaaliset haasteet ja vaikeudet vaikeuttivat oppilaan sosiaalista toimintaa ja sitä kautta saattoivat vaikuttaa hänen syrjään jäämiseen. Opettaja kuitenkin koki, että luokanopettaja pystyy omalla toiminnallaan suuresti vaikuttamaan oppilaan sosiaalisten- ja vuorovaikutustaitojen tukemiseen ja siten auttamaan oppilasta mukaan ryhmän toimintaan.

6.1.2 Opettaja 2 kertomus

Kyseinen opettaja opetti kolmosluokkaa, pienellä paikkakunnalla. Hän oli toiminut ammatissaan noin kymmenen vuotta, työuransa hän oli tehnyt pääsääntöisesti 3-6-luokkalaisten parissa. Opettajan kertomuksessa esiin nousivat niin sanotut erilaiset oppilaat, harrastuksiltaan ja käytökseltään. Ensimmäisessä kertomuksessa opettaja kuvasi tanssia harrastavaa poikaa, jonka perhe ja opettaja pelkäsivät jäävän yksin tanssiharrastuksen vuoksi. Mutta pelot osoittautuivat vääriksi, oppilas sopeutui luokkaan hyvin ja luokkatoverit suhtautuivat pojan harrastukseen hienosti. Opettaja nosti esiin myös sen, että kyseisen luokan oppilaat olivat hyvin suvaitsevaisia ja hyväksyviä. Lisäksi tanssia harrastava poika oli luonteeltaan ulospäinsuuntautuva ja sosiaalinen, joten hänen oli helppoa ja luontaista kommunikoida ja olla toisten seurassa.

Opettaja kertoi myös oppilaasta, joka oli käytökseltään arvaamaton ja aggressiivinen. Oppilas saattoi reagoida vahvasti, kun hän kohtasi arjessaan vastoinkäymisiä ja yllätyksiä. Tämä aiheutti luokkaan aluksi jännitteitä ja epäilyksiä toisissa oppilaissa. Mutta asiat helpottuivat keskusteluiden, erilaisten tukien ja terapioiden kautta. Kun oppilas sai apua haasteisiinsa, se heijastui lapsen käytöksessä positiivisesti ja oppilaan käytöksenhaasteet vähenivät. Lisäksi opettaja nosti esiin haasteita, joita oppilaiden liiallinen pelikonsolien pelaaminen saattoi aiheuttaa. Opettaja koki, että haasteet heijastuivat oppilaiden sosiaalisessa- ja vuorovaikutuksellisessa käytöksessä. Opettaja kertoi esimerkin pojasta, jolle pelaaminen oli niin sanotusti kaverin korvike. Poika pelasi vapaa-ajallaan paljon ja hänen oli haastava hakeutua toisten oppilaiden seuraan. Yleensä poika vetäytyi pois ryhmän piiristä ja jättäytyi

syrjään, hänen kiinnostuksen kohteensa oli pelimaailma, kun taas luokkakaverit eivät olleet siitä niinkään kiinnostuneita.

Opettajan kertomuksessa esiin nousivat erilaiset oppilaat, arvaamattomat ja aggressiiviset oppilaat, sekä oppilaat, jotka pelasivat pelikonsolilla paljon. Ongelmien taustalla hän koki olevan lasten heikot sosiaaliset taidot, jonka yhdeksi taustatekijäksi opettaja nimesi sen, että lapsen perhe oli tietyllä tavalla sulkeutunut tai eristäytynyt. Perheellä ei ollut niin sanottua sosiaalista elämää, he eivät kyläilleet, eivätkä harrastaneet yhdessä. Lapsi oppi perheeltään tavan ja mallin, kuinka olla ja toimia toisten ihmisten kanssa. Opettajan roolin hän koki siten, että kun opetetaan hyviä käyttäytymismalleja ja tärkeitä sosiaalisia taitoja, kuten toisen huomiointia ja hyvää kohtelua, niin sillä ehkäistään oppilaiden yksin ja syrjään jäämistä.

6.1.3 Opettaja 3 kertomus

Opettaja aloitti kertomalla tytöstä, joka oli mutisti, hän valikoi kenelle puhui. Kotona tyttö puhui normaalisti, mutta koulussa ei lainkaan. Tämä aiheutti haasteita, sekä oppilas-opettaja suhteeseen, kuin myös oppilas-oppilas suhteeseen. Opettaja ja koulu koittivat järjestää erilaisia toimenpiteitä ja tukia, kuten puhe- ja toimintaterapiaa, sekä myös psykologin tukea. Mutta niistä ei ollut suurtakaan apua. Pikkuhiljaa tyttö syrjäytyi arjesta ja toisista oppilaista. Mutta nyt, kun aikaa on kulunut ja tyttö on kuudennella luokalla asiat ovat paremmin, tyttö on löytänyt muutaman ystävän ja ei ole enää niin yksinäinen.

Opettajan kertomuksissa nousivat esiin myös erilaiset puheenhaasteet, hän kuvasi tarinoissaan oppilaita, jotka ovat muuttaneet muualta ja eivät siten osanneet tai eivät halunneet oppia suomen kieltä. Opettaja kertoi tytöstä, joka oli luonteeltaan arka ja ujo. Lisäksi kyseinen tyttö ei halunnut oppia suomea, eikä siten opetellut sitä. Hän ei voinut kommunikoida toisten lasten kanssa ja tämä aiheutti sen, että tytöllä ei ollut läheisiä ystäviä, koska heillä ei ollut yhteistä kieltä. Tytön sosiaalinen elämä ja koulunkäynti vaikeutui huomattavasti ja lopulta kävi niin, että tyttö jäi luokalle ja oli yksinäinen. Toisen esimerkin opettaja kertoi ulkomailta tulleesta tytöstä, joka oli ulospäin suuntautuva ja sosiaalinen. Tässä kertomuksessa erona oli se, että tämä tyttö

halusi opiskella suomen kieltä ja puhua sitä. Tyttö sai ystäviä ja kehitti kommunikoinnin ja vuorovaikutuksellisen toiminnan kautta myös kielitaitoaan, kuten myös sosiaalisia taitojaan. Opettajan mielestä kielen oppiminen oli äärettömän tärkeää, jotta lapsi saattoi kommunikoida ja luoda kaverisuhteita toisten lasten kanssa. Lisäksi hän koki, että jos oppilas ei opi kieltä ja jos hän on luonteeltaan vielä ujo ja arka, syrjään jäämisen riski on suuri. Mutta jos lapsi on luonteeltaan ulospäinsuuntautunut ja halukas oppimaan suomen kieltä, oppilas pärjää ja saa kavereita.

Opettaja kertoi myös esimerkin oppilaista, joiden haasteet aiheuttavat heidän oma käyttäytyminen, eräänlainen poikkeava, sekä erilainen ja aggressiivinen käytös. Opettaja kertoi, että jos oppilas ei millään tavalla hakeudu toisten seuraan ja eristäytyy, niin lopulta hän ovat syrjässä muiden seurasta. Erilaisuus saattaa liittyä myös oppilaan niin sanottuihin ulkoiseen olemukseen, kuten ulkonäköön tai jopa oppilaan vaatteiden hajuun. Opettaja kuvaili kertomuksessaan oppilaita, joiden vaatteet haisivat tallille ja, kuinka se vaikeutti näiden oppilaiden kavereiden saantia. Lisäksi opettaja kertoi aggressiivisesti käyttäytyvästä oppilaasta, joka kosti omaa huonoa kohtelua luokkakavereilleen, kiusaamalla ja ärsyttämällä, hakemalla toisilta oppilailta vahvaa reaktiota.

Oppilaiden pelimaailman aiheuttamat haasteet nousivat myös opettajan kertomuksissa esille, erityisesti se, kuinka pelien pelaaminen näkyi oppilaan käyttäytymisessä. Toisin kun opettaja 2, jonka kokemuksen mukaan pelaaminen näkyi sosiaalisten- ja vuorovaikutussuhteiden haasteena, opettaja 3 kertomuksessa pelien liiallinen pelaaminen näkyi oppilaan aggressiivisena käytöksenä.

Oppilaiden syrjässä olemisen taustalla opettaja koki olevan oppilaan ympäristön ja oppilaan oman käyttäytymisen sekä sen, jos oppilas oli tavalla tai toisella kovin erilainen. Mutta opettaja koki myös vahvasti, että alakoulussa luokanopettajan vaikutus syrjäytymisen ehkäisyssä on suuri. Luokanopettaja pystyy omalla toiminnallaan ja ohjaamisellaan vaikuttamaan siihen ja siten ehkäisemään oppilaan syrjään jäämisen riskiä. Opettajan kertomusten pohjalta

lasten syrjäytyminen ei vielä alakoulussa ole suuri uhka, vaan ongelmaksi se hänen mukaansa voi muodostua yläkoulun puolella.

6.2 Opettajien kertomuksia ja kuvauksia syrjässä olevista oppilaista

Oppilaan syrjään jäämisestä puhuttaessa, varsin usein opettajien kertomukset liittyivät oppilaiden haasteisiin kaverisuhteissa, niiden luomisessa ja ylläpitämisessä. Jos lapsella ei ole kavereita, hän jää yksin, ulkopuoliseksi ja siitä mahdollinen syrjäytyminen voi alkaa. Ennen kun lapsi tai nuori voi solmia ystävyys-tai vertaissuhteita, hänen on päästävä ryhmään ja siten tultava hyväksytyksi vertaisryhmän jäseneksi. Ryhmään liittymiseen vaikuttavat lapsen ja nuoren sosiaaliset taidot, sekä hänen keinonsa pyrkiä ryhmän jäseneksi. Hyvä ja toimiva vertaissuhde tukevat lapsen ja nuorten sosiaalista kehitystä. Ne luovat perustan minäkuvan, identiteetin ja itsetunnon muodostumiselle, sekä sosiaalisten kykyjen kehitykselle. (Räisänen-Ylitalo 2015, 39.)

Opettajien kertomuksissa nousivat esiin tarinat oppilaiden sosiaalisen käyttäytymisen haasteista. On tutkittu, että myös haasteet kaverisuhteissa voivat vähentää opiskelumotivaatiota, sekä -taitoa ja siten kasvattaa syrjäytymisvaaraa elämän myöhemmässä vaiheessa (Ristolainen ym. 2013, 14). Opettajien kertomuksissa nousivat esiin kuvaukset oppilaiden poikkeavasta tai erilaisesta käyttäytymisestä, lisäksi esiin nousivat kuvaukset ujoista ja aroista oppilaista. Kaksi opettajista koki, että erilaiset puheenhäiriön haasteet sekä aggressiivinen käyttäytyminen saattoivat lisätä riskiä lapsen syrjään jäämiseen. Lisäksi kaksi opettajista kertoivat kuvauksia lasten pelimaailmailman haasteista ja sen vaikutuksesta oppilaiden käytökseen. Pelimaailma aiheutti toisilla oppilailla sosiaalisia-ja vuorovaikutus haasteita, ja toisilla taas aggressiivista käytöstä. Oppilaat reagoivat haasteisiin eri tavoin, toiset lapsista ja nuorista reagoivat ongelmiin häiriökäyttäytymiselle, kun taas toiset eristäytyvät. Opettajat kuitenkin kokivat, että alakoulussa opettajien rooli syrjäytymisen ehkäisyssä on varsin tärkeä, lisäksi he kokivat, että syrjäytyminen ei ole vielä

alakouluikäisten keskuudessa kovin suuri ongelma. Seuraavaksi kerron opettajien tarinoiden sisällöistä ja niiden kuvauksista.

6.2.1 Oppilaiden sosiaaliset- ja vuorovaikutushaasteet

Kaikkien kolmen opettajan kertomuksissa esiin nousivat lapset, joilla oli sosiaalisissa taidoissa vaikeuksia, sekä niin sanotut ujut ja arat lapset. Lapset, jotka jättäytyivät syystä tai toisesta taka-alalle. Lapset solmivat sosiaalisia suhteita olemassa olevien taitojen pohjalta ja ennen kun lapsi pystyy solmimaan ystävyyssuhteita, hänen on selvitettävä paikkansa ryhmässä.

Ryhmässä lapset muodostavat kuvan toisistaan kokemustensa pohjalta. Lasten keskinäisen vertailun, hyväksynnän ja torjunnan mukaan lapsille kehittyy ryhmässä tietty asema ja rooli. Lapsen sosiaalinen asema vaikuttaa lapsen tapaan olla vuorovaikutuksessa ja luo lapselle ryhmässä roolin, ja siihen kuinka pidetty lapsi on. Ystävyyssuhteiden luomisessa ja niiden ylläpitämisessä, sekä sosiaalisen aseman muodostumiselle erittäin merkityksellinen sosiaalinen taito on ryhmään liittyminen. (Neitola 2011, 20, 21.)

Mikäli lapsella on vähän positiivista vuorovaikutusta omien ikätoverien kanssa, se voi aiheuttaa hänelle heikot sosiaaliset taidot, mikä taas heijastuu lapsen heikkona itsetuntona. Lisäksi se voi myös aiheuttaa lapselle kielteisen käsityksen toisista ihmisistä. (Junttila 2015, 74-75.) Lapsiryhmässä syntynyt asema vaikuttaa suuresti lapsen mahdollisuuteen osallistua, sekä hänen halukkuuteen osallistua (Laaksonen 2012, 6).

Lapset oppivat sosiaalisia- ja vuorovaikutustaitoja ryhmätoiminnan keinoin. Yhteistyötaitoja tarvitaan joka päivä, ilman niitä ei pärjää koulussa eikä työelämässä. Sosiaalisia kontakteja ei pystytä luomaan ilman vuorovaikutustaitoja. (Junttila 2015, 39.) Opettaja 1 koki kertomuksissaan varsin yleisenä lapsen sosiaalisten kehityksen haasteet. Haasteet ilmenivät vaikeutena olla ryhmässä, sekä lapsen vaikeutena päästä mukaan toisten lasten porukkaan.

Opettaja 1: Tämä juttu liittyy sosiaalisiin taitoihin, eli tämän oppilaan oli tosi vaikea olla ryhmässä tai olla siinä mukana ja pysyä mukana siinä toiminnassa. Se näkyi, sillä lailla, että kun luokassa toimittiin itsekseen, oppilas selviytyi. Mutta sitten kun oli nämä välitunti suhteet, että olisi tarvinnut hakeutua leikkiin mukaan, ryhmätyöt ja parityöt ne oli tosi haasteellisia tilanteita, ne oli sille oppilaalle tosi vaikeita... jossain vaiheessa ihan diagnosoitavaakin asiaa tuli ilmi, elikkä tällainen vähän syrjäänvetäytyvä ja alusta saakka vähän ujo lapsi.

Opettaja 2 oli samansuuntainen kertomus, siinä hän kuvaa poikaa, joka niin sanotusti itse valitsi mieluummin yksinolon, kuin toisten oppilaiden seuran.

Opettaja 2: Jos oppilas vetäytyy oleen yksin, eli itse valitsee sen, niin monessa asiassa jää lopulta sitten jälkeen. Välitunnit oli vaikeita, ei riittänyt juttu, eikä hän ollut samalla tasolla toisten kanssa... Mutta ongelma minusta oli se, että tällä oppilaalla ei ollut enää työkaluja toimia normaalisti toisten kanssa.

Opettaja 1 oli huolissaan kyseisen oppilaan tilanteesta, koska oppilas ei osannut tai pystynyt aluksi kommunikoidaan toisten oppilaiden, eikä opettajan kanssa. Opettaja 2 kertomuksen poika ei myöskään itse hakeutunut toisten seuraan, vaan hän mieluummin vetäytyi ryhmästä. Oppilas, jolla on sosiaalisissa taidoissa haasteita jää usein syrjään ja yksin, koska hän ei oma-aloitteisesti osaa tai pysty hakeutumaan toisten lasten seuraan. Niina Junntila (2010, 18-20) toteaa väitöskirjassaan, että on olemassa yhteys lapsen heikon sosiaalisen kyvyn ja yksinäisyyden välillä. Mutta täytyy muistaa, että yksinäisyys on jokaisen subjektiivinen kokemus. Yksinäisyyden tunne syntyy, kun yksilön odotukset ja toiveet eivät toteudu. Yksilöllä on omat odotukset ja toiveet sosiaalisista suhteista, mutta kun niitä peilataan todellisuuteen, ne ovat ristiriidassa toisiinsa. Lapsi tarvitsee sosiaalisia taitoja, jotta hän voi vuorovaikutteisesti toimia toisten lasten ja aikuisten kanssa tilanteissa, joissa tarvitaan yhteistoimintaa. Sosiaalisesti taitava lapsi pystyy solmimaan ja ylläpitämään ystävyys-suhteita. Kun taas lapsi, jonka sosiaaliset taidot eivät ole kehittyneet, ei osaa solmia ystävyys-suhteita ja siten ajautuu helposti epäsosiaalisen käyttäytymisen malliin. (Neitola 2011, 17, 29, 42.)

Opettaja 1 ja 3 kertoivat oppilaista, joilla oli haasteita kommunikoinnissa. He kertoivat oppilaista, joiden oli haastavaa päästä kavereiden mukaan, koska heillä oli puheeseen liittyviä erilaisia haasteita. Opettaja 1 kertoi oppilaasta, jonka oli haastavaa kommunikoida toisten, varsinkin vieraiden ihmisten kanssa, lopulta kun asiaa tutkittiin, ongelmaan löydettiin diagnoosi.

Opettaja1: Oppilas, joka on jollakin tavalla ujompi, arempi, sellainen hiljainen lapsi, se aiheutti erilaisia haasteellisia tilanteita, kaverisuhteisiinkin ja sitten niinku opettaja-oppilas suhteeseen. Lapsi toki kuuntelee, mutta hän ei itse uskaltanut alkuun minulle puhua... siinä oli sekä ujoutta että tämmöstä tämän tyyppisistä taipumusta...jotka joka jumittuu tai ei pysty puhumaan... siihen oli aivan omia syitä tähän käytökseen, toki sitten helpottui kun lapset tulivat tutummaksi ja opettaja myös. Se tilanne rupesi selviämään minulle sitten muuta kautta, että lapsella oli tämmösiäkin asioita ollu taustalla ja muuta. Sittenhän se minua helpotti huomattavasti.

Opettaja 3 kertoi kertomuksen, jossa oppilas kärsi selektiivisestä mutismista. Oppilas ei kommunikoinut juurikaan toisten oppilaiden, eikä opettajan kanssa. Mutismissa lapsi voi osoittaa normaalia kielellistä kehitystä tietyissä tilanteissa, mutta toisissa tilanteissa hän ei kommunikoi. Tyypillistä on, että lapsi puhuu kotona aivan normaalisti, mutta koulussa on lähes puhumaton tai täysin puhumaton. (Lämsä & Erkonlahti 2013.) Tyttö oli aluksi todella yksinäinen ja huomaamaton, mutta opettaja kertoi, että nyt kun tyttö on vanhempi tilanne on parantunut.

Opettaja 3: Tämä tyttö oli mutisti hän valikoi kenelle puhui, se oli semmoinen selektiivinen mutismia hän ei puhunut koulussa oikeastaan kenellekään yhtään mitään. Minulle tyttö ei puhunut juuri mitään, kun kysyin jotain, se nyökkäsi tai sanoi joo tai ei, siis ainoastaan yhdellä sanalla vastaili. Se oli semmoinen puhumaton tyttö ja me tehtiin paljon toimenpiteitä: toimintaterapiaa, psykologia... Mutta siinä hän kävi sitten niin, että se lapsi syrjäytyi arjesta, kun kukaan oppilas ei saanut siihen oikein kontaktia, niin ei saanut kun se tyttö ei puhua pukahtanut. Mutta nyt ilokseni huomasi, että nyt vihdoin sillä työllä on jotain samanhenkisiä kavereita. Nyt se on kutosella ja niillä on tosi iso kutosluokka, niitä on kolmekymmentä siinä luokassa...niin nyt sillä on muutama kaveri. Ja minä kun ajattelin, että tämä oppilas ei ikinä tule saamaan ketään kaveria ja kuinka väärässä minä olinkaan.

Opettaja 3 kertoi tarinassa kuvauksen ulkomailta muuttaneesta työstä, joka ei halunnut opetella Suomen kieltä. Tyttö ei osannut kommunikoida toisten kanssa, kielen puute aiheutti suuria haasteita sekä vuorovaikutukseen että kaverisuhteisiin, kuin myös oppimiseen. Lisäksi tyttö oli luonteeltaan ujo ja arka, mikä osaltaan vaikeutti sosiaalisten suhteiden luomista, kielimuurin lisäksi.

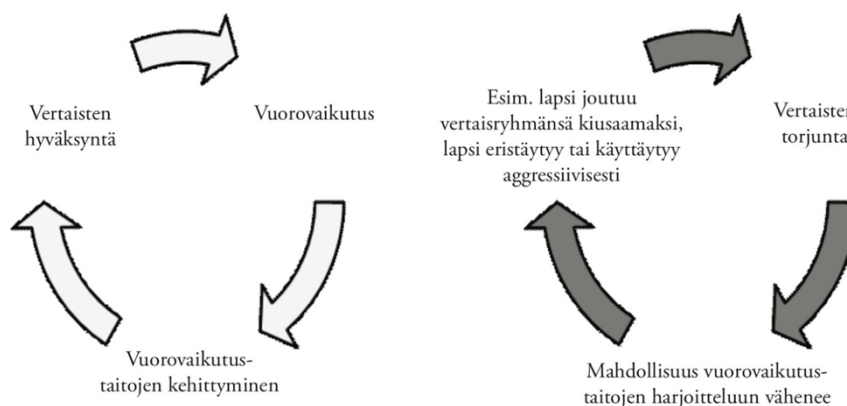
Opettaja 3: Se tyttö oli arkakin vielä ja sen oli hirveän vaikea saada niitä kavereita... Ja tämä tyttö ei halunnut opetella suomen kieltä, se ei halunnut puhua sitä. Se tyttö varmaan jätettiin kerran luokallakin, ihan sen takia että sillä ei ollu sitä kieltä, eikä se sitä oppinutkaan. Jotenki musta tuntuu että se oli vähän semmoinen, se oli kans, että monesti syrjäytyneet on semmoisia että sä et kunnolla huomaa niitä...Mutta sen niinku näki vaan, että ei sillä ollu niitä kavereita. Sanotaanko nyt näin että tietystä ympäristöstä tulevat osaavat hirveen huonosti englantia ja se tyttö olis sitten puhunu englantia, mutta tämä alakoululaisten englantia on mitä se nyt on niin ei siitä tullu mitää... Sitä joko piti oppia tämä kieli (Suomi) tai ole sitten syrjässä.

Opettaja 2 nosti esille oppilaiden pelimaaailmaan ja sen, kuinka liiallinen pelaaminen näkyi kouluympäristössä oppilaan vuorovaikutustaitojen

haasteena. Lisäksi se näkyi oppilaan vaikeutena ottaa sosiaalista kontaktia toisiin oppilaisiin ja siten hankaloitti hänen hakeutumista mukaan toisten oppilaiden porukoihin.

Opettaja 2: Tämä pelimaailma on aivan oma juttu, jos lapset vain pelaa kotona, niin eihän sen sosiaaliset taidot kehity. Minun luokassa oli poika, joka pelasi tosi paljon. Se jättäytyi välitunnilla yleensä yksin. Se poika oli tosi yksinäinen, vaikka sille yritettiin saada kavereita, mutta hän ei vaan osannut toimia ja olla toisten kanssa, mieluummin se jättäytyi ulkopuolelle. Niistä peleistä se poika tiesi kaiken, mutta muuten sosiaaliset taidot oli tosi hukassa. Kotona se vaan pelasi ja pelasi.

Opettaja 2 koki, että oppilas oli liian uppoutunut pelimaailmaan ja hänen sosiaaliset taidot olivat heikot. Oppilaan oli vaikeaa toimia toisten kanssa, koska hänellä ei ole paljon kokemuksia sosiaalisesta kanssakäymisestä, ja oppilas ei edes halua hakeutua toisten lasten seuraan.



KUVIO 4. Hyväksynnän ja torjunnan kierre vuorovaikutuksen kehittymisen taustalla (Laaksonen 2012, 12)

Jos lapsi välttelee haastavia tilanteita, voidaan sanoa, että kyseessä on vuorovaikutustaitojen negatiivinen kierre (kuvio 4). Vuorovaikutustaitojen negatiivisessa kiertessä lapsen mahdollisuus harjoitella vuorovaikutustaitoja vähenee. Tämä taas vaikuttaa negatiivisesti lapsen sosiaalisten taitojen kehittymiseen, hänen rooliinsa vertaisryhmässä, itsetuntoon ja kokemuksiin sekä näkemyksiin vuorovaikutussuhteista. (Laaksonen 2012, 15.)

6.2.2 Erilaiset oppilaat

Kaikilla kolmella opettajalla oli kokemuksia niin sanotuista erilaisista oppilaista. Poikkeavasti käyttäytyvän lapsen käytös saattoi herättää toisissa oppilaissa ihmetystä ja heidän oli vaikea ymmärtää, sekä suhtautua häneen. Opettaja 1 kertoi oppilaasta, joka omalla olemuksellaan ja tavallaan ilmaista itseään herätti toisissa oppilaissa ihmetystä ja ärsytystä. Opettaja koki, että vaikeudet liittyvät oppilaan haasteisiin sosiaalisten -ja vuorovaikutussuhteiden luomiseen. Oppilaan tapa ilmaista itseään oli erilainen, tahtomattaan hän saattoi kuulostaa negatiiviselta, mikä taas herätti toisissa ärsytystä.

Opettaja 1: Oli eräs oppilas, jonka persoonallisuus oli tietyllä tavalla erikoinen, hän oli semmoinen pikkuvanha. Sen huomasi, että tämä oppilas saattoi olemuksellaan ärsyttää toisia lapsia. Hänellä oli erilainen tapa tuoda asioita esille sekä kommentoida asioita näsäviiisaasti. Tämä lapsi saattoi sanoa myös aikuiselle, kuten lapsillekin asioita aika ilkeästi ja hän ei itse hoksannut sitä. Vaikka juttelinkin siitä hänen kanssaan, hän ei ymmärtänyt, että puhuu välillä ikävästi toisille. Hän ei pystynyt kontrolloimaan sitä.

Opettaja 1 mietti kertomuksessaan tilannetta, kuinka on olemassa oppilaita, jotka vain jollain tavalla herättävät toisissa oppilaissa ärsytystä. Hän pohti myös, että on tapauksia, jossa joidenkin oppilaiden kemiat eivät vain kohtaa ja se aiheuttaa haastavia tilanteita luokkaan.

Opettaja 1: Muutamia persoonallisia tapauksia tulee niinku mieleen sillä lailla jotka on niinku jotenki niinku vahvoja omia ajatuksia jostain mikä niin valtavasti ärsyttää tai ei kertakaikkiaan tule toimeen. Ja sitten kun sitä selittää että sun täytyy aikuisenakin osata tulla toimeen erilaisten kanssa, niinku olen monta kertaa sanonu esimerkin, että täällä meidän koulussa on kuule monta kymmentä aikuista ja kaikkien kans pitää vaan pystyä tekee töitä ja pystyä tuleen toimeen että vaikkakin välillä ärsyttää että näihän se niinkun on.

Opettaja 2 pohtii kertomuksessaan, kuinka oppilaan erilainen harrastus voisi varsinkin pienellä paikkakunnalla vaikuttaa lapsen syrjään jäämiseen. Opettaja kuvasi tapausta, jossa oppilaan perhe ja opettajakin aluksi pelkäsivät, kuinka kyseinen lapsi sopeutuu ryhmään ja kuinka toiset oppilaat hyväksyvät hänet. Lapset voivat kokea syrjintää erilaisuutta ilmentävien piirteiden vuoksi, esimerkiksi erilaiset harrastukset, pukeutumistyyli tai vaikka erilainen tapa ilmaista itseään voivat johtaa syrjintään (Cantell 2010, 146).

Opettaja 2: No näin aluksi minulle tulee mieleen semmoiset jollain lailla erilaiset oppilaat, no niinku esimerkiksi oli yksi poika joka tykkäsi tanssia, ja sehän oli aika erikoista että poika niinku tykkää tanssia.. poika oli kumminkin semmoinen ulospäinsuuntautunut, että se otettiin hyvin mukaan ja se itse oli sosiaalinen, niin ei siitä sitten ongelmaa tullu..

Opettaja 2 kertomuksessa vanhempien ja opettajan pelko osoittautui turhaksi. Lapsen ulospäinsuuntautuneisuus ja vahvat sosiaaliset taidot tukivat hänen sopeutumista luokkaan, lisäksi luokassa vallitsi hyvä ja myönteinen luokkahenki. Myönteiset kaverisuhteet ja hyvä vertaisryhmä tukevat lapsen ja nuoren kehitystä. Ne tukevat lapsen ja nuoren identiteetin, itsearvostuksen ja minäkuvan kehitystä. Jotta lapsi pystyy liittymään ryhmään ja hän tulee siihen hyväksytyksi, hänen tulee solmia vertais- ja ystävyysuhteita. Ryhmään liittymiseen vaikuttavat lapsen sosiaaliset taidot ja hänen tyyliensä pyrkiä ryhmään. (Räisänen-Ylitalo 2015, 39.)

Opettaja 3 kertoi haastattelussa kahdesta ulkomailta muuttaneesta pojasta, joiden perheellä oli talli ja tämän vuoksi poikien vaatteet haisivat. Opettaja 3 koki, että erilainen ulkoinen olemus tai epämiellyttävä tuoksu vaatteissa voi aiheuttaa oppilaan syrjään jäämistä.

Opettaja 3: Niiden kotona oli talli ja ne lapset haisivat sille tallille, tai niiden vaatteet haisivat. Niiden vaatteet haisivat niin paljon, että toiset oppilaat rupesivat syrjimään niitä, karttamaan eli ne eivät ottanut vaan niitä mukaan. Se oli semmoinen vaikea asia, kun eihän se vaatteiden haju ollut niiden syytä ja minkä ne itse sille mahtoivat.

Lapsen elinympäristöllä ja kodilla on suuri vaikutus siihen, kuinka hän sopeutuu kouluympäristöön (Ristolainen ym. 2013, 13). Opettaja 3 kertoi kuvauksen kahdesta sisaruksesta, jotka olivat erilaisia arkuutensa ja kotikasvatuksesta tulleen mallin pohjalta, he olivat niin sanottuja näkymättömiä lapsia. Sisarukset eivät ottaneet toisiin lapsiin kontaktia ja olivat mahdollisimman huomaamattomia, kuten opettaja 3 seuraavassa kuvaksessa kertoo.

Opettaja 3: Ja ne lapsetkin, niitä oli poika ja kaksi tyttöä, ne oli aivan semmoisia tosi ihmeellisiä, niinku ne kävelikin aivan seinää pitkin, siis ne oli kuin näkymättömiä, mutta ne kiinnitti huomiota kun ne oli niin erikoisia. Niillä oli se aivan kotikasvatuksessa jo. Täällä koulussa me ei tiedetä mitä siellä kotona oli tapahtunu, mutta ne hiihteli koulun seinää pitkin koko sen ajan mitä ne oli täällä. Välitunnit ne vietti seinän vieressä ja ei ikinä niinku minkään näköistä kontaktia kehenkään. Että kasvatusta vaikuttaa hyvin pitkälti kanssa. Ne oli aivan kuin syrjäytyneitä, ei siis minkäänlaista kontaktia

Opettaja 1 kokemuksen mukaan taas lapsen kotitausta ja erilaisuus ei johtanut lapsen syrjään jäämiseen. Opettaja 1 koki, että usein lapset vain hyväksyvät toisen semmoisenaan, eivätkä koe toisen ulkoista eroa niin suureksi ongelmaksi.

Opettaja 1: Mun käsityksen ja kokemuksen mukaan lasten syrjään jäämiseen ei paljonkaan vaikuta kotitaustat tai esimerkiksi erilaiset vaatteet...lapset niinku yleensä on vain niin suvaitsevaisia että ja ne jotenki hyväksyy.. Minä näin tämän, että lapset niinkö vaan mukautuu...

Opettaja 1 kertoi muutaman esimerkin kiusaamistapauksista, joihin hän oli törmännyt työskennellessään koulun Kiva-tiimissä. Opettaja 1 kertoi, että isompien oppilaiden kanssa voi olla haastavaa selvittää kiusaamisestausta, tilanne on aivan eri tavalla haastava, kuin pienempien oppilaiden kanssa. Isommat pohtivat kiusaamista syvällisemmin, he pelkäävät ja häpeävät, jos joku toinen oppilas saa tietää siitä. Lapsen ja nuoren ei ole aina helppo puhua syrjinnästä ja nimittelystä, toisinaan syynä on se, että lapsi pelkää tilanteen selvittämisen pahentavan kiusaamistilannetta (Cantell 2010, 149). Kun taas pienemmät oppilaat yleensä kertovat kiusaamisesta spontaanisti ja avoimesti.

Opettaja1: Isommista en osaa hirveesti sanoa, mutta satun olemaan kiva tiimissä mukana, jossa käsitellään monenlaisia juttuja. Siellä on just käsitellään näitä tällaisia kaveri- ja kiusaamisjuttuja, siellähän nimenomaan on näitä juttuja... Ne voi olla jollakin tavalla vaikeimpia, noi kiusaamistapaukset on isommilla oppilailta haastavampia, ne osaa jollakin tavalla itse ajatella asioita jotenkin vielä syvällisemmin ja sitä omaa tunnetta ja tilannetta ehkä vieläkin suuremmin. Jos sitä kotona yritetään lohduttaa ja puuttua se ei välttämättä ole niin selkeä ja suoraviivaista kun niinkö pienemmälle lapselle saattaa olla... Isompi oppilas on sanonut esimerkiksi, että hän ei halua että kiusaaminen otetaan mitenkään esille ja sitten on pitänyt rohkaista ihan huoltajaakin ja lapselle täytyy sanoa, että jos tätä ei nyt selvitetä millään tavalla niin se jatkuu ja jatkuu vaan. Tilanne ei niinku ainakaan helpotu, että siinä saattaa olla se, että lapsi osaa ajatella enempi sitä, että mitä siitä niinku seuraa ja hän ei halua että kukaan saa tietää.

Opettaja 1 korostaa kertomuksessaan lapsen vanhemman merkitystä, kun lapsi kokee kiusaamista. Opettajan mukaan vanhemman velvollisuus on kertoa siitä opettajalle, vaikka lapsi olisi eri mieltä. Kertomuksessaan opettaja 1 kuvaa tilannetta, jossa hänen on täytynyt korostaa vanhemman vastuuta lapsen kiusaamiseen liittyvien asioiden käsittelyssä.

6.2.3 Tarinat negatiivisista ja aggressiivisista oppilaista

Opettajat 2 ja 3 nostivat esille oppilaita, joiden negatiivinen ja aggressiivinen käytös voi johtaa oppilaan syrjään jäämiseen ja sitä kautta mahdollisesti myöhemmässä elämässä syrjäytymisvaaraan. Uhkaava käytös aiheuttaa toisissa oppilaissa pelkoa, mikäli oppilas käyttäytyy uhkaavasti, toiset oppilaat voivat varoa ja välttää hänen seuraavaa. Opettajat 2 ja 3 kertoivat oppilaista, joiden negatiivinen tai aggressiivinen käyttäytyminen aiheutti haasteita sekä opettajalle, kuin toisille oppilaille.

Opettaja 2 kertoi oppilaasta, jonka erilainen käyttäytyminen aiheutti toisissa oppilaissa ihmetystä ja varovaisuutta. Oppilas reagoi erilaisiin ärsykkeisiin voimakkaasti ja tietyllä tavalla toisia uhkaavasti. Temperamentti on ihmisen synnynnäinen tapa reagoida eri asioihin, se vaikuttaa siihen, mikä ympäristön ärsykkeistä herättää ihmisen mielenkiinnon ja mikä ei. Temperamentti säätelee myös sen kuinka voimakkaasti ja miten ihminen ärsykkeisiin reagoi. (Keltikangas-Järvinen 2010, 33.) Kyseisen oppilaan tapa reagoida asioihin oli erilainen, huomiota herättävä, tämä oppilas reagoi vahvasti erilaisiin ärsykkeisiin. Jos lapsi jää ryhmän ulkopuolelle tai tulee torjutuksi hän ei voi kehittää vuorovaikutustaitojaan. Mikäli lapsi syrjäytyy ryhmästä, hänelle voi kehittyä niin sanottu negatiivinen kierre (kuvio 4). Negatiivinen kierre voi ylläpitää lapsen negatiivista asemaa ryhmän sisällä. (Laaksonen 2012, 13.)

Opettaja 2: Syrjään jäämisestä tulee mieleen oppilas, joka reagoi vahvasti erilaisiin uusiin asioihin, se saattoi herpata jos asiat ei mennyt kuten hän halusi tai jos se kohtasi vastoinkäymisiä.. Oppilas saattoi arvaamatta räjähtää ja hermostua. Sitä alkoivat toiset lapset hiukan pelkäämään, ja ne ei uskaltanut olla sen kanssa. Varsin usein tuli myös riitaa, mutta mulla on ollut onni kun minulla on ollut tällainen luokka, joka osaa ottaa nämä asiat hyvin.

Opettaja 2 kertoi arvaamattomasti käyttäytyvästä oppilaasta, jolla oli tapa reagoida asioihin vahvasti ja huomiota herättävästi. Lapsi kehittää sosiaalisia taitojaan vuorovaikutuksen avulla, mutta jos lapsi on aggressiivinen tai uhkaava toisia oppilaita kohtaa, hän voi joutua vertaisryhmässä torjumaksi. Jos lapsi jää vertaisryhmässä ulkopuolelle, hän jää syrjään. (Laaksonen 2010, 18.) Luokan hyvä ja toimiva ilmapiiri mahdollisti sen, että toiset oppilaat pystyivät

hyväksymään pojan käytöksen, vaikka se saattoi olla arvaamatonta. Toimiva ja hyvä vertaisryhmä, sekä myönteiset kaverisuhteet tukevat lapsen ja nuoren sosiaalisten taitojen kehitystä. Lapsen ja nuorten negatiivista käytöstä voivat vähentää ryhmän myönteinen suhtautuminen ja kaverisuhteet. (Räisänen-Ylitalo 2015, 39.)

Opettaja 3 kertoi oppilaasta, jonka aggressiivisen käytöksen taustalla opettaja epäili olevan oppilaan oman kaltoinkohtelun ja turhautumisen, jonka hän koulussa purki toisiin oppilaisiin. Rankaisevan kasvatuksellisen kurin on tutkittu olevan sidoksissa lasten ja nuorten oireiluun (Ristolainen ym. 2013, 12).

Opettaja 3: Muistan erään pojan, joka oli iso ja pelottava öykkäri. Pojan äiti ja isä olivat eronneet ja äiti on muuttanut Helsinkiin. Äiti on mennyt tummaihoisen kanssa uusiin naimisiin ja niillä oli uusia lapsia, isäkin oli uusissa naimisissa ja poika on saanut sisarpuolen. Pojan isäpuoli oli Afrikasta, eri kulttuurista. Sitä poikaa varmaan rankaistiin siellä Helsingissä kovemalla kädellä. Kun se poika oli äidillään Helsingissä, se saattoi tulla tosi vihamielisenä kouluun. Koulussa se pelotteli pienempiä, alistoi niitä heikompia. En tiedä, ehkä kun sitä poikaa kohdeltiin huonosti, se kosti sen muille.

Uhkaavalla käytöksellä lapsi pyrkii saavuttamaan jonkin päämäärän. He seuraavat ihmisiä ja valikoivat heikon uhrin, jota voivat alistaa. Heidän kasvuympäristö on osaltaan luonut ja tukenut uhmakasta käyttäytymismallia. Kasvuympäristö ei ole onnistunut tukemaan ja kehittämään heidän taipumustaan auttaa heikompia ja ajatusmallia, jossa toimitaan muiden hyväksi. (Fröjd, Mansikka, Ahonen, Ahonen & Kaltiala-Heino 2008, 11.)

Oppilaiden pelimaailman tuomat haasteet tulivat esiin opettajien kertomuksissa. Toisilla oppilailla se näkyi vaikeutena ottaa sosiaalista kontaktia toisiin oppilaisiin, kuten opettaja 2 kertomuksessa ja toisilla taas arvaamattomana käytöksenä.

Opettaja 2: Toi pelimaailma näkyy kyllä muutenkin koulussa, että ne lapset ei osaa leikkiä muuta ku sotaleikkejä, ja ne ei osaa niinku normaaleja leikkejä leikkiä. Niillä ei vaan jollain tavalla taidot riitä ja lisäksi ne on semmosia levottomia, ei ne aina pysty keskittyyn.

Opettaja 3 kuvasi kertomuksessaan oppilasta, joka pelasi paljon tappelupelejä ja tämä näkyi hänen käytöksessään, negatiivisuutena ja aggressiivisuutena toisia oppilaita kohtaan.

Opettaja 3: Yksi poika pelasi tosi paljon Fortnitea. Minä pidän sille pojalle liikuntaa, niin ei se poika jaksanut tehdä mitään ja sitten se saattoi olla tosi aggressiivinen. Pariviikkoa sitten se löi yhtä toista poikaa naamaan. Toisella liikuntatunnilla tuli eteen taas uhkaava tilanne luistelussa. Ryhmän toinen poika oli ärsyttänyt sitä ja yhtäkkiä kuului vaan turpa kiinni. Se poika on tosi arvaamaton.

Opettaja 3 kuvaa kertomuksessaan tilannetta, jossa oppilaan peruskunto ja vuorovaikutustaidot ovat heikentyneet liiallisen pelaamisen vuoksi. Oppilaan pelaaminen heijastui myös hänen käyttäytymisessään aggressiivisena käytöksenä.

6.3 Opettajan kertomukset syrjäytymisuhan taustoista

Opettajien kertomusten pohjalta syitä syrjään jäämiseen ja sen kautta mahdolliseen syrjäytymisvaaraan oli vaikea määritellä, syyt olivat monitahoisia. Opettajat nostivat 2 ja 3 nostivat esiin perheen merkityksen sosiaalisen käyttäytymisen mallin antajana, kun taas opettaja 1 koki, ettei perheellä ole niinkään suuri merkitys lapsen syrjään jäämisessä. Opettaja 1 ja 3 kertoivat tapauksista, joissa oppilaan sosiaalisten suhteiden luomista vaikeutti jokin häiriö, jolle oppilas ei itse voinut mitään. Oppilaiden vaikeuksiin löydettiin diagnoosi, mikä aiheutti haastavia tilanteita oppilaiden elämään ja sosiaalisiin suhteisiin, ja heijastui luokan vuorovaikutussuhteisiin.

Opettaja 1: Se näkyi sitten ihan semmoisena, että niinkö lapsi niinkö jäi tai oikeastaan ihan jättäytyi sosiaalisten tilanteiden ulkopuolelle... Myöhemmin selvisikin ongelma ja löytyi ihan diagnoosi, joka tämmöstä käytöstä ja vaikeutta aiheutti. Se oli haasteellinen tilanne kun puhuttiin paljon siitä, että lapsi kokee itsensä yksinäiseksi ja ettei ole kavereita, mutta hän ei vain kyennyt ottamaan kontaktia... Mutta eihän se sitä lapsen tilannetta ratkaise tai helpota, jos aikuinen saa tietää jonku että ymmärtää sen tilanteen paremmin.

Opettaja 3 kertoi kuvauksen oppilaasta, jolla oli vuorovaikutuksellisia haasteita, hän ei puhunut, ei opettajalle eikä toisille oppilaille. Oppilas oli mutisti, hänelle tarjottiin erilaisia tukia kuten toimintaterapiaa ja psykologin tukea, joilla koitettiin tilannetta parantaa.

Opettaja 3: Hän valikoi kenelle puhui, se oli semmonen selektiivinen mutismia hän ei puhunu koulussa oikeastaan kenellekään yhtään mitään, ei niinkö mitään.. Siinä kävi sillä lailla, että me tehtiin paljon toimenpiteitä, toimintaterapiaa, psykologia ja kaikkea tämmöistä näin ja niiltä tuli monenmoisia vinkkejä. Niinku esimerkiksi, että koitettaisiin tällaisilla kuvakorteilla toimia, oppilas saisi näyttää niillä ja kommunikoida niiden avulla. Mutta siinä kävi sitten niin, että se lapsi syrjäytyi niinku arjesta, kun kukaan oppilas ei saanu siihen oikein kontaktia, niin ei saanut kun se tyttö ei puhua pukahtanut.

Tässä esiin nousi oppilaan haaste kommunikoida ja ilmasta itseään avoimesti. Kyseisessä tilanteessa toisten oppilaiden voi olla haastavaa ymmärtää niin sanottua "hiljasta oppilasta" ja hänen haasteitaan. Toisinaan, kuten tässä kertomuksessa, ongelmaan löytyi syy, mutta aina näin ei ole. Se, että oppilaan tilanteeseen löytyy diagnoosi, ei auta heti lapsen tilannetta, opettajaa se kuitenkin auttaa siten, että hän voi tukea ja ymmärtää lasta.

Opettaja 3 kertoi perheestä, jonka sosiaalinen elämä oli hyvin rajoittunutta. Lapset ja heidän vanhemmat olivat tavalla tai toisella syrjäytyneet muista. Hän kuvailee vanhempia ja lapsia sulkeutuneiksi ja omissa oloissa viihtyviksi. Kertomuksessa opettaja 3 kuvaa, kuinka hänen mielestä kotikasvatuksella on oma vaikutus lapsen sosiaalisiin ongelmiin ja syrjään jäämiseen. Tutkimuksissa on havaittu yhteyksiä vanhempien ongelmien ja lasten vaikeuksien välillä. Tutkimustulokset eivät tue geenien kautta, tai ennalta määräytyistä sukupolvelta toiselle siirtyvistä ongelmista. Tutkimukset tukevat teoriaa siitä, että elämän kehityksellä on tietty suunta. Tätä elämän suuntaa ympäristö pystyy heikentämään tai vahvistamaan. (Hilli ym. 2017, 673-674.) Lapset oppivat vanhemmiltaan käyttäytymismallin, kuinka ollaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja sen millaisia arvoja kunnioitetaan, sekä toteutetaan. Lapsen sosiaalisen kehityksen kannalta merkittävässä roolissa ovat ympäristötekijät, eli se millaiseen asuinympäristöön, perheeseen ja sukuun lapsi syntyy (Vauhkonen ym. 2017, 10).

Opettaja 3: Muistan erään perheen, joka oli sosiaalisesti hyvin rajoittunut, äiti ja isäkin olivat syrjään vetäytyneitä, ei ne paljon puhuneet. Perheessä oli poika ja kaksi tyttöä ja ne olivat tosi ihmeellisiä, koulussa ne "hiihteli aivan seinä pitkin". Ne oli aivan huomaamattomia. Luulen, että se niiden käyttäytyminen oli jo kotikasvatuksessa. Koulussa me ei tiedetty, mitä siellä kotona oli tapahtunu, mutta ne lapset "hiihteli" koulun seinä pitkin, sen ajan mitä ne oli täällä. He eivät avautuneet ollenkaan. Välitunnit ne lapset viettivät seinän vieressä ja eivät ottaneet minkäänlaista kontaktia toisiin lapsiin. Kasvatuksella on oma vaikutus lasten käytökseen.

Myös opettaja 2 nosti esiin perheen merkityksen lapsen sosiaalisten taitojen taustalla ja sen, kuinka kasvatuksen kautta lapsi oppii toimintamallin, kuinka toimitaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Syrjäytymisriskin taustalta voi löytyä esimerkiksi nuoren perhetausta tai vanhempien arvomaailma, roolimallit ja toimintatavat (Nurmi 2011, 28). Opettaja 1 koki taas, että oppilaan

kotitaustalla ei ole suurtakaan merkitystä. Koulussa opettajan merkittävin tehtävä on opettaa ja kasvattaa. Kasvatus-opiskelu-oppimisprosessi tapahtuu koulussa, luokkatilassa, ruokailussa ja välitunneilla, mutta myös koulun ulkopuolella. Opettajan työn kannalta merkittäväksi nousee myös yhteistyö kodin kanssa, vanhempien antama tuki on opettajalle ensiarvoisen tärkeää. Kodin ja koulun välinen yhteistyö edellyttää opettajalta hyviä vuorovaikutustaitoja (Aho 2011, 41).

Opettaja 2: Silläkin on minun mielestä vaikutusta, että jos ollaan pelkästään oman perheen kesken. Eli jos perheellä ei ole niitä sosiaalisia piirejä. Jos perhe ei liiku missään, eikä harrasta mitään, elää vain omien seinien sisällä, niin kuinka se lapsi pystyisi kehittämään sosiaalisia taitoja ja oppimaan niitä, kun ei se saa malliakaan.

Opettaja 2 ja opettaja 3 kuvaavat kertomuksissaan perheen merkitystä lapsen sosiaalisten taitojen hallinnassa. Opettaja 3 kuvaa perhettä, jonka hän on havainnut käyttäytyvän epäsosiaalisesti. Vanhempien ja perheen epäsuora tapa käyttäytyä, voivat vaikuttaa siihen, kuinka lapsi toimii sosiaalisissa tilanteissa. Lapsi oppii sosiaalisen käyttäytymisen mallien kautta. Tämän mallin lapsi oppii perhekontekstissa. (Neitola 2011, 46.) Tutkimuksessaan Neitola (2011, 217) toteaa, että vanhemmat opettavat lapsilleen sosiaalisia- ja vuorovaikutuksellisia taitoja, keskustelujen ja arkielämän keinoin. Opettaja 2 korostaa oppilaiden harrastusten merkitystä, jolla voidaan ehkäistä syrjään jäämisen riskiä. Harrastustoimen on tutkittu tukevan lasten sosiaalisia suhteita ja turvallisuuden tunnetta, ja siten ehkäisevän ongelmia, joita voi syntyä lasten ajankäytöstä koulupäivän jälkeen (Ristolainen ym. 2013, 37).

Opettaja 1 koki, että perheessä tapahtuvat muutokset vaikuttavat lapsen syrjään jäämiseen ja sosiaalisten ongelmien haasteisiin. Muutoksen ei tarvitse olla aikuisen silmissä suurikaan.

Opettaja 1: Mulla ei oo kokemusta semmoisista asioista että kotitausta olisi vaikuttanut paljonkaan... Taustalla voi olla se, että lapsi saattaa reagoida johonkin perheessä tapahtuviin muutoksiin, kuten erotilanteisiin. Tai johonkin muutokseen, mitä perheessä tapahtuu, kuten kuolema tai yleensäkin jokin juttu joka on lapselle iso muutos...sen ei tarvi aikuisen mielestä olla isokaan.. vaikka esimerkiks jos lemmikki kuolee, niin toivois että siitäkin tulis viestiä, nimittäin lapset voivat reagoida niin monella eri tavalla.

Opettaja 3 itsekin pohti, että mikä ja mistä lapsen syrjään jääminen voisi johtua. Syrjäytymisen ja syrjään jäämisen tausta oli haastavaa opettajien mielestä määritellä.

Opettaja 3: Mikä sen oppilaan käytökseen vaikuttaa, vaikuttaako siihen ympäristö, tai perhe, annat kaikkien lapselle tai hakataanko sitä? Eihän me tiedetä. Se ei oo aina lapsesta itsestä johtuvaa mutta jostakinhan se kumpuaa.

Opettaja 3 mukaan on vaikeaa sanoa, mistä lapsen syrjään jääminen voi johtua. Hän pohdiskeli vaikuttaako siihen lapsen perhentausta sekä ympäristö ja totesi, että aina se ei ole lapsesta itsestä johtuvaa.

6.4 Opettajan rooli syrjäytymisen-ja sosiaalisten haasteiden ehkäisijänä

Kun työskennellään lasten ja nuorten kanssa, ryhmä on tärkeä yksikkö opetuksen ja yhdessä oppimisen kannalta. Ryhmässä toimiminen on taito, jota täytyy yhdessä harjoitella ja se onnistuu ainoastaan ryhmässä. Syrjään jäämisessäkin kyse on ryhmätyötaidoista ja niiden kokemisesta. Syrjäytyneellä nuorella ei ole ryhmiä, johon hän kokee yhteenkuuluvuutta ja joiden kanssa hän jakaa ilot ja surut. Siksi syrjäytyminen passivoi sekä lannistaa. (Selin, Maunu, Kannusaari & Heinonen 2015, 10.)

Oppilaan ja opettajan hyvinvoinnin yksi tärkeimmistä tekijöistä on se, että opettaja kykenee ymmärtämään ja hallitsemaan erilaisia opetusryhmiä. Opettaja kykenee huomioimaan ryhmädynamiikan merkityksen luokan ilmapiirin rakentamisessa, luokan toiminnan ja oppimisen ohjaamisessa. (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 49.) Kaikkien kolmen opettajan kertomusten mukaan heillä on merkittävä mahdollisuus vaikuttaa alakouluikäisten lasten syrjäytymisen ehkäisyyn. Opettaja vaikuttaa merkitsevästi luokan ilmapiiriin, oppilaiden vuorovaikutussuhteiden syntymiseen, sekä siihen, että oppilaille syntyy tunne ryhmään kuulumisesta (Markkanen 2012, 7). Opettaja 1 korosti kertomuksessaan syksyllä tehtävän luokan ryhmäyttämisen merkitystä.

Opettaja 1: Kyllä sitä aina mietti oman porukan kanssa, kun on niin monenlaista lasta luokassa, että miten siitä saa semmosen hyvän porukan. Ja oikeestaan syksyn mä mietinkin, varsinkin eka luokalla se on tosi tärkeää, että sä saat sen porukan niinkö porukaksi. Että se luokka ryhmäytyy ja tulee semmonen olo, että täällä on hyvä ja turvallinen olla ja jos se ei niinkö ole kunnossa niin sitten ei sitten pelitä mikään.

Tärkeää on, että koulussa ja luokassa vallitsee hyvä tunneilmasto. Hyvän tunneilmaston piirteitä ovat turvallisuudentunne, henkilökohtaisten suhteiden lämpö, yhteenkuuluvuuden tunne ja sivistyneisyys. Yhteenkuuluvaisuudella tarkoitetaan, että kouluyhteisön jäsenet tuntevat olevansa osa ryhmää, heillä on yhteisiä tavoitteita ja arvoja, joihin he ovat sitoutuneet. Ryhmän jäsenet kunnioittavat toisiaan ja osoittavat huolenpitoa. Ihmisillä on luontainen tarve tulla hyväksytyksi ja halu tuntea yhteenkuuluvuutta yhteisöön. Oppimisympäristön toimivuus ja hyvät ihmissuhteet tukevat hyviä oppimistuloksia, kouluyhteisössä se herättää keskinäistä luottamusta ja turvallisuuden tunnetta. (Jyrhämä ym. 2016, 179-180.) Opettaja 1 ja opettaja 3 nostivat esille luokassa tehtävien yhteisten sääntöjen ja sopimusten merkityksen.

Opettaja 1: Ystäväksi ei voi ketään pakottaa vaan se halu pitää tulla lapsilta itseltään, että se onnistuu. Mutta minä olen sanonutkin huoltajille, kun ne on huolissaan ... että opettaja yrittää ja pitää huolen siitä, että ainakaan koulussa ei tarvitsisi olla yksin, jos ei halua olla yksin. Hirveästi juteltiin luokkakavereiden kanssa siitä, että haetaan sitä oppilasta leikkiin ja pidettiin luokan kanssa yhteisiä luokkavälitunteja, ja yritettiin monenlaista.

Opettajan tehtävä on luoda luokkaan turvallisuuden tunne ja asettaa luokalle rajat, mikäli luokassa ei ole turvallisuuden tunnetta, sen toimivuus heikkenee huomattavasti. Lukuvuoden alussa tulee kiinnittää erityistä huomiota luokan ryhmäytymiseen ja antaa aikaa ryhmän tutustumiseen. Merkittävää on myös luoda luokan yhteiset tavoitteet ja sopimukset (Salovaara & Honkonen 2011, 24-25).

Opettaja 3 otti esiin tärkeänä elementtinä luokan säännöt ja yhteiset sopimukset, sekä niihin sitoutumisen. Rajat ja säännöt luovat turvaa, sekä selkeyttävät ryhmän toiminnan rajoja.

Opettaja 3: Hyvin pitkälti tällaista syrjäytymisongelmaa ykköskakkosella ei vielä ole. Opettaja pystyy vielä aika hyvin sitä ehkäisemään. Aina kun koulu alkaa niin me tehdään säännöt, että jokaisen kanssa pitää tulla toimeen ja pitää tehdä töitä ilman, että naaman ilme värähtää...ja sääntöihin me vedotaan hirveen voimakkaasti. Jokaisen pitää sitoutua niihin, mutta tokihan niitä lipsumisia tulee... Luokan sääntöihin kuuluu, että ollaan kavereita kaikkien kanssa ja kaikki otetaan leikkiin. Ketään ei jätetä yksin ja jos joku tulee kysymään, että pääseekö leikkiin mukaan ja vaikka sulla on leikki kesken, niin sun pitää ottaa toinen mukaan. Ajatella, että jos toisen sen rohkeuden kerää itsestään että kysyy, niin se on otettava, se on meidän ehdoton sääntö.

Jokainen opettaja koki, että ryhmäytyminen ja luokan yhtenäiseksi saaminen vaatii syksyllä paljon työtä ja sillä oli opettajien kertomuksissa suuri merkitys. Ryhmäytymistä voidaan luonnehtia prosessiksi, jossa ryhmän jäsenten keskinäistä vuorovaikutusta, turvallisuutta ja viestintätaitoja tietoisesti kehitetään. Turvallisuuden tunteen muodostuminen edellyttää opettajan ohjausta. Toisille oppilaille tutustuminen ja omien ajatusten esittäminen on helppoa, he löytävät itsekkin paikkansa ryhmässä. Mutta on myös oppilaita, jotka tarvitsevat apua kontaktin luomiseen, itsestä kertomiseen ja toisiin tutustumiseen. (Markkanen 2012, 8.)

Opettaja 2: Olen kokenut, että kun tehdään syksyllä paljon töitä, että ryhmäydytään, tullaan porukaksi niin se toimii minun mielestä hyvin myös aremmille oppilaita. Se, että ryhmästä saa toimivan on tosi tärkeää, semmonen hyvä me-henki.

Ryhmäyttäminen tukee ryhmän toimintakykyä, lisää turvallisuuden tunnetta ja parantaa ryhmän ilmapiiriä. Säännöllisesti toteutettavat ryhmätunnit rohkaisevat myös ryhmän arkoja ja hiljaisia oppilaita osallistumaan aktiivisemmin, ja opettavat äänekkäimpiä oppilaita kuuntelemaan muita. Ryhmätapaamiset ja -tunnit kehittävät oppilaiden sosiaalisia perustaitoja ja sosiaaliset valmiudet vahvistuvat harjoittelun myötä. (Selin ym. 2015, 12.) Opettaja 3 nosti esiin Lions quest-tehtävät, joita hän oli luokassaan käyttänyt onnistuneesti.

Opettaja 3: Lions quest- tehtävät on hyviä, siinä on kaikki ihan kaikki miten luokasta saadaan semmoinen toimiva yksikkö... Siinä on aivan sairaan hyviä ideoita ja vinkkejä, että miten esimerkiksi jaat ryhmän ja kaikkea tällaisia, siinä annetaan tosi paljon vinkkejä siihen ryhmäytymiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen. Ryhmäytyminen on aivan älyttömän tärkeä juttu ja me tehdään paljon, näitä harjoituksia me tehdään lukukauden ympäri.

Opettajat kokivat kertomuksissa merkittävänä oman mahdollisuuden vaikuttaa oppilaan syrjäytymisen ehkäisyyseen, mutta silti opettajat kokivat, että kaikkeen ei voida aina vaikuttaa. Opettajan resurssit ovat rajalliset, toisinaan opettaja joutuu vain hyväksymään jotkin asiat.

Opettaja 1: Se on tärkeää, että kun porukkaa ryhmäytetään, että lapsi tuntee että hän kuuluu siihen ryhmään. Mutta joskus on niitä tilanteita, että välttämättä sitä kaveri kaveria ei vaan löydy siitä porukasta ja se on aika raakaa tietyllä tavalla ajatella se, mutta jotenki joskus niinku vaan on, että sitä ei löydy sitä kaveria, sitä hyvää ystävää. Se voi löytyä sitten jostain muualta, jostain muulta luokalta tai harrastuksen kautta, että joskus on vaan niinkö tämmönenki tilanne. Siinä ei aina niinkö opettajatkaan voi taikoja niinkö oikeastaan tehdä.

Opettaja 2: Tärkeää on että yritetään opettaa sellaista hyviä käyttäytymismalleja, tärkeää on opettaa, kuinka kohdellaan toisia. Mutta eihän se aina ole niin yksinkertaista.. Jos se oppilaan temperamentti on vain semmonen, että se on arvaamaton ja räjähdysaltis, niin se on vaan tosi hankalaa.

Opettaja 3 kuvaa kertomuksessaan liikuntatunnilla tilannetta, jossa oppilaat saavat valita liikuntaparinsa ja kuinka siellä yleensä jää aina yksi ja sama oppilas viimeiseksi ja yksin. Syrjimistä voidaan havaita ryhmä- ja parityöskentelyssä, mikäli oppilaat valitsevat itse parinsa tai ryhmänsä. Jos oppilaat itse muodostavat liikuntatunnilla parit tai valitsevat joukkueen, niissä syntyy tilanne, jossa oppilas voi käyttää eristämiseen ja syrjintään liittyvää valtaa. (Hamarus 2008, 49.) Opettajat kokivat tärkeänä sen, että liikuntatunneilla ja ryhmätyöskentelyssä opettaja jakaa parit ja siten ehkäisee yleensä saman oppilaan viimeiseksi jäämisen. Kuten opettajat 2 ja 3 kuvaavat esimerkeissään.

Opettaja 2: Ja sitten vielä tämmösissä pari-tai ryhmäjutuissa, jossa valitaan pari tai ryhmä, niin jos on aina jotku tietyt parit ni joku jää aina sitten yksin ja usein se on se tietty ja sama oppilas, ni kyllähän se antaa kovan kolauksen sen lapsen itsetunnolle. Jollain tavalla se sitten kokee että mua ei hyväksytä ja saattaa vetäytyä entisestään ja vältellä tilanteita joissa joutuu kokeen tälläistä syrjään jäämistä Sen takia on hyvä että aina anneta oppilaiden valita paria, vaan opettaja jakaa ne....

Aina kuitenkin opettajakaan ei voi ehkäistä oppilaiden ikävää reagoimistapaa, kun he ovat tyytymättömiä pariinsa. Oppilaiden reaktiot voivat olla monenlaisia ja varsin ikäviä, ilman sanoja.

Opettaja 3: Liikunnassa mä yleensä jaoin tai määräsin ne parit kun näin, että se tyttö jäi aina viimeiseksi ja yksin... Siinä täytyy yrittää toimia niin, ettei se yksinäinen oppilas kokosi, että jään tässäkin yksin ja viimeiseksi. Mutta sitten siinä tulee usein se tilanne, että joku pareista vääntelee naamansa ilmeeseen, että "kiva kun pääsin tuon pariksi".

Opettaja 1 kertomuksessa nousi esiin, että toisinaan oppilaan asioiden tiedonkulussa on haasteita, tieto oppilaan vaikeuksista ei aina aluksi tavoita opettajaa. Opettaja korosti, että lapsen edun kannalta olisi äärimmäisen tärkeää, että olennainen tieto (tieto oppilaan haasteista) kulkeutuu kouluun. Näin lapsen haasteita voitaisiin koulussa heti tukea. Opettaja tarvitsee työssään lapsen kasvua kehitystä ja oppilashuoltoa koskevaa tietoa, sekä valmiuksia moniammatilliseen yhteistyöhön (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 49).

Opettaja 1: Yhdessä tapauksessa oli ujo lapsi, jolle puhuminen oli haastavaa. Aluksi tieto lapsen haasteista ei tullut minun tietooni. Kun koulua oli käyty kuukauden päivät ja olin sitten tämän puhumattomuuden vuoksi yhteydessä vanhempiin, niin esiin tuli uutta tietoa, mitä minulla ei ollut. Joissakin tilanteissa voi olla niin, että kun on eri toimijoita, joilla on salassapitovelvollisuus, niin opettajana koen sen että kaikki tarpeellinen tieto ei aina tule meille. Huoltaja voi luulla, että tieto automaattisesti kulkeutuu opettajalla ja mutta eihän se niin meni, lomakkeiden ruksit pitää olla oikeilla paikoilla, että tieto kulkeutuu eteenpäin. Toivoisin, että jos perhe käy jossain toimipisteillä niin virkailijat kysyisivät vanhemmilta, että saahan lapsen tiedot luovuttaa kouluun, niin tiedonkulun ongelmista voitaisiin välttyä. Tiedot ei tule kouluun jos huoltaja ei ole antanu lupaa.

Kuitenkaan kaikkeen opettajakaan ei aina voi vaikuttaa, parhaansa hän kyllä voi tehdä, ja se on riittävä.

7 POHDINTA

7.1 Opettajien kokemukset syrjässä olevista oppilaista

Opettajien kokemusten mukaan peruskoulun ympäristössä oppilas voi olla syrjässä toisten seurasta, mutta oppilas ei ole vielä syrjäytynyt kouluympäristöstä. Lapsi tai nuori, joka joutuu syrjinnän kohteeksi, ei automaattisesti ole syrjäytynyt, mutta jatkuva syrjintä voi johtaa lapsen tai nuoren syrjäytymiseen tai vahvistaa mahdollisista syrjäytymiskehitystä. Yhteisön tasolla syrjintä voi aiheuttaa syrjityille kulttuurillista ja sosiaalista ulkopuolisuuden tunnetta, sekä vähentää heidän sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollisuutta. (Kankkunen ym. 2010, 13.) Oppilas voi olla ryhmän ulkopuolinen ja siten olla syrjässä ryhmän toiminnasta. Tutkimuksessa opettajat kokivat, että alakoulussa lapset eivät ole vielä syrjäytyneet, mutta lapsi voi olla syrjässä muista eli niin sanotusti ulkopuolinen. Tämän opettajat määrittelevät syrjässä olemisena, tilana johon luokanopettaja, koulu ja vanhemmat voivat vaikuttaa.

Kouluympäristössä oppilaan syrjään jääminen näyttäytyi vuorovaikutuksen- ja sosiaalisten taitojen haasteina. Opettajien kertomuksissa oppilailla oli haasteita hakeutua mukaan ryhmän toimintaan, pysyä siinä ja siten luoda pysyviä sekä toimivia ystävyys-suhteita. Osalla oppilaista oli puutteelliset sosiaaliset taidot, ja osalla oppilaista erilainen kehityshäiriö aiheutti haasteita kaverisuhteiden luomiselle. On tutkittu, että lapset kehittävät vuorovaikutus- ja sosiaalisia taitojaan toimiessaan vertaistensa kanssa. Lasten sen hetkiset vuorovaikutustaidot antavat hänelle resurssit, jonka keinoin hän pyrkii luomaan suhteita toisiin lapsiin, kiinnittymään vertaisryhmään. On mahdollista, että jos lapsen vuorovaikutustaidot ovat puutteelliset tai ne kehittyvät hitaasti, lapsi ei pääse mukaan vertaisryhmän toimintaan, jossa hän voisi kehittää vuorovaikutustaitojaan. (Laaksonen 2010, 19.)

Tutkimuksessa esiin nousivat myös niin sanotut erilaiset oppilaat, jotka joko ulkoisesti tai henkisesti olemukseltaan erosivat vertaisryhmästä. Luokanopettajat kokivat erilaisuuden yhtenä vakavana riskinä oppilaan syrjään

jäämisessä. Yleisissä tutkimuksissa on tullut esiin yksi yleinen ja analyysejä läpäisevä aihepiiri, nimittäin lasten ja nuorten maailmassa hallitseva tavallisuuden ja samanlaisuuden normi. Kaikki lapset ja nuoret, jotka tavalla tai toisella poikkeavat muista ovat vaarassa joutua syrjityksi. (Kankkunen ym. 2010, 13.) Kiusaamisen vaikuttimena toimii suosion, vallan ja aseman tavoittelu. Mikäli kiusatulla on porukassa ystävä tai ystäviä, kiusatuksi tulemisen riski vähenee. (Hamarus 2006, 204, 212.)

Lisäksi tutkimuksessa esiin tulivat niin sanotut negatiiviset ja aggressiiviset oppilaat, joiden oli haastavaa toimia reilusti ja hyvän käyttäytymiskaavan mukaisesti toisten oppilaiden kanssa. Opettajat näkivät kyseiset oppilaat mahdollisina syrjäytyneinä tulevaisuudessa. Jollain tavalla heidän haasteensa liittyivät vahvasti sosiaalisiin- ja tunne-elämän haasteisiin. Lapsen sosio-emotionaaliset taidot kohtaavat vastoinkäymisiä, mikäli hän joutuu vertaisryhmänsä torjumaksi negatiivisen tai aggressiivisen käytöksen vuoksi (Laaksonen 2010, 19).

Loppuyhteenvedon opettajien kertomat ajatukset ja näkemykset oppilaiden syrjäytymisenvaarasta alakoulussa.

Opettaja 1: Mitä minä olen kokenut näitä oppilaan syrjään jäämis tapauksia, niin ne on ollu näihin ystävyys-ja sosiaalisiin suhteisiin taitoihin liittyviä juttuja ja sitten vielä niin, että siihen on löytyny jokin syy tai jos lapset on ollut tämmösiä jollain tavalla vähän niinkö persoonallisia lapsia... Mä luulen, että jos olisit haastattelut vitos tai kutos luokanopettajia, tarinat ja esimerkit olisi voinut olla tosi paljon erilaisia. Tää aihe on musta semmoinen, että se koskee enemmän isompi, yläkoulun oppilaita, siellä ne vaikeudet alkaa ja ongelmat on jo aivan eri luokkaa kun täällä alakoulussa. Mun mielestä se on niinku näitten pienten lasten kanssa niin, että se niinkään näy, mä uskon tai mun kokemusten pohjalta se semmoinen syrjäytyneisyys on niinku lisääntynyt niinkö nuorten aikuisten tai aikuisten joukossa

Opettaja 2: Haasteita aiheuttaa ainakin jos lapsella ei vain ole sosiaalisia taitoja, tai ne on heikot, niin kyllä on vaikeaa... Jos lapsi ei pysty, eikä osaa hakeutua toisten seuraan niin se on hankalaa, että sillä ei vaan kertakaikkiaan ole ne taidot kehittynyt riittävästi, niin siinä pitää kyllä opettajan olla tarkkana... Mun mielestä tämmöisellä pienellä paikkakunnalla ei vielä tällaisia syrjäytymisjuttuja kauheasti näy, ainakaan näin alakoulun puolella.

Opettaja 3: Suurin osa, mikä vaikuttaa tähän syrjäytymiseen on oppilaan oma käytös. Koska niin monta esimerkkiä on, että sinua jotenkin karsastetaan tai jos sä olet väkivaltainen tai sä oot muuten vain ihmeellinen ja käyttäydyt jollakin tavalla erikoisesti, tai sitten oot vain kamalan hiljanen ja arka, sun sosiaaliset taidot ei vaan oo riittävän hyvät...Mutta minusta tää syrjäytyminen ei näyttäydä niin suurena huolenaiheena täällä alakoulussa. Yläkoulun puolella se juttu on aivan toinen.

Nämä mietteet kiteyttävät tutkimuksen tulokset siihen suuntaan, että opettajat kokevat, että oppilaiden syrjäytymiseen johtavaa käytöstä näkyy

todella vähän vielä alakoulun oppilaiden parissa. Lasten ja nuorten maailmassa kuka tahansa voi joutua syrjityksi jonkin syyn perusteella, erityisesti kouluympäristössä. Tutkimusten valossa huomion arvoista on se, että erityisesti yläkouluikäisten joukossa syrjintäperusteeksi näyttää sopivan miltei mikä tahansa havaittu ero. (Kankkunen ym. 2010, 51.) Tutkimuksessa haastateltujen opettajien kertomusten mukaan, oppilaan syrjään jääminen näkyi sosiaalisten taitojen vaikeutena ja oppilaiden erilaisena sekä poikkeavana käyttäytymisenä. Opettajat kokivat, että erilaiset kehityshäiriöt, kuten puheen -ja käyttäytymisen haasteet vaikeuttivat oppilaiden sopeutumista ryhmään ja aiheuttivat haasteita heidän ryhmässä toimimiseen. Lisäksi kaksi opettajista nosti yhdeksi teemaksi oppilaiden pelimaailman, liika pelien pelaaminen heikensi lasten sosiaalisia taitoja, ja siten saattoi altistaa heidät mahdolliseen syrjäytymiseen elämänsä myöhemmässä vaiheessa. Opettajat kokivat, että he ja koulu voivat omalla toiminnallaan ja tuellaan ehkäistä syrjäytymiseen johtavaa käytöstä, tärkeänä koettiin myös kodin ja huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö. Sosiaalisten taitojen tuella ja kehittämällä opettajat kokivat olevan suuri vaikutus, kuten myös luokan ryhmäytymisellä ja hyvällä ”me-hengellä”.

7.2 Oppilaiden syrjään jäämisen taustat ja syrjäytymisvaaraan vastaaminen

Nuorten syrjäytyminen on yksi suomalaisen yhteiskunnan haasteellisimpia ilmiöitä. Hyvät sosiaaliset kokemukset ja taidot ovatkin yksi keino syrjäytymisen ehkäisyssä. Lasten hyvinvoinninongelmat eivät näy aina sillä hetkellä, vaan ne näkyvät vasta pitkän ajan kuluessa ja aina ei ole mahdollista ennustaa ketkä pärjäävät ja ketkä ei. Siksi merkittävässä roolissa on lasten varhainen tukeminen ja perheille tarjotut peruspalvelut. (Ristolainen ym. 2013, 20.)

Kaksi opettajista nosti kertomuksissaan esiin perheen ja lapsen kasvuympäristön merkityksen. Jos lapsen perhe on sosiaalisesta kanssakäymisestä rajoittunut ja viettävät paljon aikaa omissa oloissaan, se näkyi myös lapsen sosiaalisina haasteina. Perhe antaa lapsen käyttäytymiselle

toimintamallin, jonka mukaan lapsi toimii toisten ihmisten kanssa. Vaikka lapsen ja nuoren ongelmien takana olisi kauan jatkuneita vaikeuksia kotiloloissa ja varhaislapsuudessa, on lapsen syrjään jäämisen uhka havaittavissa vasta peruskoulussa ilmenevinä erilaisina ongelmina. Toisilla oppilailla se ilmenee haluttomuutena opiskella, heikkoina kognitiivisia perusvalmiuksina, tarkkaavaisuusongelmina tai sosiaalisina ja psyykkisinä ongelmina. Osa lapsista ja nuorista reagoi haasteisiin häiriökäyttäytymisellä, kun taas osa eristyy. (Ristolainen ym. 2013, 13.)

Kahden opettajan kuvauksessa esiin nousi myös oppilaan mahdollinen diagnosoitu häiriö, joka vaikeutti oppilaan vuorovaikutustoimintaa toisten lasten kanssa. Kyseiset haasteet liittyivät oppilaan sosiaaliseen käyttäytymiseen ja puheenhäiröihin. Sosiaaliset haasteet rajoittavat oppilaan kykyä luoda ja ylläpitää toimivia kaverisuhteita. Puhehäiriön tapauksessa haasteena oli oppilaan ilmaisun- ja kommunikoinnin haaste. Lisäksi esiin nousi oppilaiden erikoinen ja erilainen käytös, joka erosi toisten oppilaiden tavassa toimia. Toiset oppilaat eivät aina pystyneet ymmärtämään erilaisen lapsen tapaa kommunikoida ja ilmaista itseään. Oppilaan ulkoinen erilaisuus ja sosiaalisen käyttäytymisen erilaisuus nähtiin myös yhtenä syrjään jäämisen riskitekijänä.

Yhteiskunnan oli tärkeää vastata lasten ja nuorten syrjäytymisen haasteisiin jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, päivähoitossa ja peruskoulussa. Kun oppilas jää syrjään, opettajan on tärkeää reagoida ja mahdollistaa oppilaalle tuki, jota hän mahdollisesti tarvitsee, toisinaan siihen riittää opettajan ja perheen tuki, toisinaan siinä tarvitaan myös ulkopuolisten apua. Lasten ja nuorten syrjäytymistä voidaan ehkäistä ja se voidaan katkaista "syrjäytymisuhan" eri vaiheessa. Alle kouluikäisen lapsen osalta yhteiskunta voi ehkäistä syrjäytymisuhkaa parhaiten vaikuttamalla perheisiin ja siten lapsen tilanteeseen. Tutkijoiden mukaan pienten lasten mahdollista syrjään jäämistä ja sitä kautta syrjäytymistä voidaan vähentää ennakoivasti muun muassa neuvolatoiminnan kautta ja kotikäynteihin perustuvilla varhaisilla tukijärjestelmillä. Lisäksi merkittävä rooli on vanhempien valmennus- ja tukiryhmillä, päivähoidolla sekä ennalta ehkäisevällä lastensuojelulla. Lasten ja nuorten osalta syrjään jäämisen ja sitä kautta syrjäytymisen merkittävin

yhteiskunnallinen työ tehdään kouluissa. Kouluikäisten lasten ja nuorten mahdollisen syrjäytymisuhan katkaisemisessa koululla ja muilla oppilaitoksilla ja niihin kuuluvilla yhteiskunnallisilla palveluilla on merkittävä rooli. (Ristolainen ym. 2013, 14-17.)

Kouluympäristössä varhaista puuttumista ajatellen ala-asteen luokanopettajat ja yläasteen luokanvalvojat ovat merkittävässä asemassa. Lisäksi terveydenhoitajat, erityisopettajat, opinto-ohjaajat, koulukuraattorit ja oppilashuoltoryhmät omalta osaltaan vaikuttavat oppilaan mahdolliseen syrjäänjäämisprosessiin. Onnistunut lapsen ja nuoren tukeminen edellyttävät tilanteen perusteellisesta selvittämistä. Osalla lapsista ja nuorista syrjäytymisvaaran tutkiminen edellyttää erityistutkimuksia, jotka auttavat oireilun selvittämisessä. Kouluissa lapsen syrjäänjäämisen ehkäisyssä tarvitaan kodin ja koulun tiivistä yhteistyötä. Lapsen ja nuoren tilanteeseen puuttumista, silloin kun oireilu alkaa, lisäksi tarvitaan aikaresursseja opettajille, opinto-ohjaajille, koulukuraattoreille, jotka huolehtivat ”haastavien oppilaiden” tukemisesta ja auttamisesta. Koulun olisi lisäksi mahdollistettava oppilaan oppiminen kuin myös sosiaalisen kasvun tukeminen. Koulun tulisi vastata siitä, että varsinkin syrjäytymisvaarassa oleva lapsi ja nuori saisi koulusta taitoja omaan elämänhallintaan ja sosiaaliseen käyttäytymiseen, ja sitä kautta hyvään ja tasapainoiseen kasvuun. (Linnakangas & Suikkanen 2004 , 111-113.)

7.3 Tutkimuksen arviointi

Tutkimusta aloittaessani ajattelin, että lasten mahdollinen syrjäytyminen ja syrjässä oleminen näkyisivät jo vahvasti kouluympäristössä. Lisäksi oman käsitykseni mukaan oppilaiden syrjään jääminen liittyi vahvasti lapsen perheeseen ja perheen tapaan toimia vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Oma ajatukseni lasten syrjäytymisestä muuttui tutkimuksen jälkeen siinä mielessä, että minusta on helpottavaa ja huojentavaa kuulla, kuinka luokanopettaja pystyy omalla toiminnallaan ennaltaehkäisemään lapsen syrjäytymisen uhkaa. Opettaja pystyy vahvalla pedagogisella osaamisella

luomaan avoimen ja johdonmukaisen ympäristön, jossa oppilaiden on turvallista luoda sosiaalisia suhteita.

Sosiaalisia- ja vuorovaikutustaitoja on tärkeää harjoitella luokassa, ja sitä kautta vahvistaa luokan hyvää ja yhtenäistä "me-henkeä". Lisäksi on tärkeää, että tieto oppilaan haasteista ja ongelmista saavuttaa opettajan, jotta hän ymmärtää oppilaan haasteita ja pystyy järjestämään oppilaalle tukea, jota hän koulussa mahdollisesti tarvitsee. Lasten ja perheiden syrjäytymiseen täytyy puuttua heti kun se on havaittavissa. Varhaisella puuttumisella voidaan auttaa monta lasta ja nuorta, ongelmiin on vain puututtava ja ne on otettava tosissaan.

7.4 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimukseni kertomukset kuvasivat peruskoulun oppilaita ja haastateltavani opettajat työskentelivät vuosiluokilla 1-3. Kertomukset kuvasivat niin sanottuja pienempiä oppilaita, joiden ajatuksiin ja käyttäytymiseen opettajan mahdollisuus vaikuttaa on vielä suuri. Mielenkiintoista olisi tutkia ja kuulla, kuinka syrjään jääminen näyttäytyy vuosiluokilla viisi ja kuusi. Onko riski syrjään jäämiseen ja sitä kautta syrjäytymiseen kenties suurempi?

Erilaisia tutkimuksia nuorten syrjäytymisestä on tehty, mutta olisi mielenkiintoista tutkia ala-asteelta siirtyvien oppilaiden syrjään jäämisen haasteita, kuinka ne näyttäytyvät ja, kuinka niihin pystytään vastaamaan. Mitä tukitoimia koulussa tarvittaisiin lisää ja tarvitseeko henkilökunta lisäkoulutusta oppilaiden syrjäytymisongelmiin vastaamisessa. Riittääkö luokanopettajan omat resurssit ja koulun erilaiset tukitoimet syrjäytymisuhkan tukemiseen. Lisäksi olen pohtinut, kuinka tieto oppilaan sosiaalisista haasteista tavoittaa yläasteen opettajat, kulkeutuuko tarvittava tieto murrosajan yli.

LÄHTEET

- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Bruner, J. 2004. Life is Narrative. *Social research* 71.(3), 691-710.
- Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Kasvatuksellisia kohtaamisia lasten kanssa. 1. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Erola, J., Kallio, J. & Vauhkonen, T. 2017. Ylisukupolvinen kasautuva huonosisuus Turussa ja muissa Suomen suurissa kaupungeissa. Tutkimuskatsauksia 2/2017. Saatavilla: http://www.turku.fi/sites/default/files/atoms/files//tutkimuskatsauksia_2-2017.pdf. Luettu 3.1.2019.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Tampere: Vastapaino.
- Freeman, M. 2015. Narrative as a mode of understanding: Method, theory, praxis. Teoksessa A.D. Fina & A. Georgakopoulou (toim.) 2015. *The handbook of narrative analysis*. Chichester: Wiley Blackwell, 21-37.
- Fröjd, S., Mansikka, L., Ahonen, M., Ahonen, J. & Kaltiala-Heino, R. 2008. Oppilaan aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttuminen. Tampere 2008. Tampereen yliopisto. Terveystieteen laitos. Saatavilla: <https://www.tays.fi/download/noname/%7B8756806F-D479-4F84-8248-6EC1BC8AC654%7D/1527>. Luettu 8.2.2019.
- Hakovirta, M. & Rantalaiho, M. 2012. Taloudellinen eriarvoisuus lasten arjessa. Sosiaali-ja terveystieteiden tutkimuksia 124. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37848/Tutkimuksia124.pdf>. Luettu 12.11.2018.

- Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Hamarus, P. 2008. Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise. Helsinki: Kirjapaja.
- Hamarus, P. & Landen, L. 2014, Syrjäyttääkö systeemi? P. Hamarus, P. Kanervio, L. Landen, & S. Pulkkinen (toim.) Huuto. Lasten ja nuorten hyvinvoinnin puolesta. Jyväskylä: PS-kustannus, 187-188.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Opetus ja kulttuuriministeriö. Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 56. Saatavilla:
http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf. Luettu 4.2.2019.
- Heikkinen, H. 2001. Narratiivinen tutkimustodellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 116-133.
- Hilli, P., Ståhl, T., Merikukka, M. & Ristikari, T. 2017. Syrjäytymisen hinta - case investoinnin kannattavuuslaskemasta. Yhteiskuntapolitiikka 82 (2017):6, 663-675. Saatavilla:
http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135714/YP1706_Hilliym.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Luettu 3.1.2019.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2006. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelu tema ja käytäntö. 4. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hyvärinen, M. 2010. Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 90-118.

- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189-222.
- Hänninen, V. 2002. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. 5. painos. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Hänninen, V. 2015. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 168-184.
- Junttila, N. 2015. Kavereita nolla. Lasten ja nuorten yksinäisyys. Helsinki: Tammi
- Junttila, N. 2010. Social competence and loneliness during the school years - Issues on assessment, interrelations and intergenerational transmission. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Jääskeläinen, L. & Kaihari, K. 2015. Uusi Ops viitoittaa tien osallisuuteen ja globaalikasvatukseen. E. Ervamaa. & H. Muurinen. (toim.). Osallistava koulu, aktiivinen maailmankansalaisuus. Plan International Suomi. Saatavilla: <https://plan.fi/osallistavakoulu/>. Luettu 27.2.2019.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. 2016. Opettajan didaktiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kainulainen, S. 2006. Huono-osaisuuden kasautuminen ja pitkittyminen Suomessa 1970-2000. Yhteiskuntapolitiikka 71:4. Helsinki, 373-386. Saatavilla: <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/101039/064kainulainen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 17.10.2019.
- Kainulainen, S. & Saari, J. 2013. Koettu huono-osaisuus Suomessa. Teoksessa M. Niemelä & J. Saari (toim.) Huono-osaisten hyvinvointi Suomessa.

Teemakirja 10. Tampere: Juventes Print, 22-44. Saatavilla:
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/40230/Huono-osaisten_hyvinvointi.pdf. Luettu 30.10.2019.

Kankkunen, P., Harinen, P, Nivala, E. & Tapio, M. 2010. Kuka ei kuulu joukkoon? Lasten ja nuorten kokema syrjintä Suomessa. Sisäministeriön julkaisut 36/2010. Saatavilla:
http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80503/sm_36_2010.pdf. Luettu 2.11.2019.

Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus. Ainestopohjainen teoria. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.

Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.

Kiilakoski, T. 2015. Valtaa oppilaille. E. Ervamaa. & H. Muurinen. (toim.). Osallistava koulu, aktiivinen maailmankansalaisuus. Plan International Suomi. Saatavilla: <https://plan.fi/osallistavakoulu/>. Luettu 3.3.2019.

Koivula, M. 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 19- 43.

Kouluhyvinvointityöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27. Helsinki: Opetusministeriö. Saatavilla:
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80318/tr27.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 30.1.2019.

Kujala, T. 2006. "Ei pirise enää koulun kello". Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.

Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulu jälkeen. Jyväskylän

yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 26. Saatavilla:
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37594/978-951-39-3890-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 21.9. 2018.

Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.)Etiikka ihmistieteille. Helsinki: Vastapaino, 124-140.

Laaksonen, V. 2012. Vuorovaikutustaidot ja lasten osallistuminen vertaisryhmässä. Katsaus monitieteelliseen tutkimuskirjallisuuteen. Nuorisotutkimus 1/2012, 15. Saatavilla:
<http://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2012/1/vuorovai.pdf>. Luettu 9.1.2019.

Laaksonen, V. 2010. Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena. Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2010, 6-24. Saatavilla:
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/26503/Prologi2010_Laaksonen_6-24.pdf?sequence=1. Luettu 12.1.2019.

Linnakangas, R. & Suikkanen, A. 2004. Varhainen puuttuminen. Mahdollisuus nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Saatavilla:
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74401/Selv200407.pdf?sequence>. Luettu 16.10.2018.

Lämsä, A-L. 2009. Tuhat tarina lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.

Lämsä, T. & Erkonlahti, R. 2013. Valikoiva puhumattomuus - haasteena lapsen vaikeneminen. Lääketieteellinen aikakauskirja 24. Saatavilla:
<https://www.duodecimlehti.fi/lehti/2013/24/duo11387>. Luettu 8.2.2019.

Meriluoto, T. & Marila-Penttinen, L. 2012. Mikä osallisuus, mikä asiantuntijuus? Teoksessa T. Meriluoto, L. Marila-Penttinen & E. Lehtinen (toim.) Osallisuus. Osallisuuden ja kokemusasiantuntijuuden käsikirja. Ensi-ja turvakotien liitto 2015, 38-48. Saatavilla: <http://www.e->

julkaisu.fi/ensi_ja_turvakotien_liitto/osallisuus_kasikirja/pdf/Osallisuus_k_sikirja.pdf. Luettu 24.2.2019.

- Markkanen, E-L. 2012. Kuulun! Välineitä ryhmän toiminnan tukemiseen. Saatavilla: <http://omaoppilaskunta.fi/wp-content/uploads/2014/10/Kuulun-Välineitä-ryhmän-toiminnan-tukemiseen.pdf>. Luettu 22.2.2019.
- Myrskylä, P. 2012. HUKASSA-keitä ovat syrjäytyneet nuoret? Eve analyysi 19. Saatavilla: <https://www.eva.fi/wp-content/uploads/2012/02/Syrjaytyminen.pdf>. Luettu 27.10.2018.
- Myrskylä, P. 2011. Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella. Työ-ja elinkeinoministeriön julkaisuja 12/2011. Saatavilla: <https://tem.fi/documents/1410877/3346190/Nuoret+työmarkkinoiden+ja+opiskelun+ulkopuolella+17032011.pdf>. Luettu 19.11.2019.
- Neitola, M. 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen-vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Nurmi, J-E. 2011. Miksi nuori syrjäytyy? NMI-bulletin, 2011. Vol. 21, Nro 2. Niilo Mäki-säätiö, 28-35. Saatavilla: <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2011/04/Nurmi.pdf>. Luettu 17.11.2019.
- Nurmi, P. 2009. Opettaja hyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa säätelijöinä. Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Ohisalo, M. 2017. Murusia hyvinvointivaltion pohjalta. Leipäjonot, koettu hyvinvointi ja huono-osaisuus. Itä-Suomen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Ojala, M. 2015. Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 368.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki 1998/628. Helsingissä 21.8.1998.

Pulkkinen, S. & Kanervio, P. 2014. Koulun elämismaailma. Teoksessa P. Hamarus, P. Kanervio, L. Landen, & S. Pulkkinen (toim.) Huuto. Lasten ja nuorten hyvinvoinnin puolesta. Jyväskylä: PS-kustannus, 142-153.

Rantala, I. 2015. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 108-133.

Riesmann, C. 2008. Narrative methods for the human sciences. London: Sage Publications, Inc.

Ristolainen, H., Varjonen, S. & Vuori, J. Sosiaali ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen asiantuntijalaitostenyhteenliittymä 2013. Mitä tiedämme politiikkatoimien vaikuttavuudesta lasten ja nuorten syrjäytymisen sekä hyvinvointierojen vähentämisessä? Poliittikkatoimien vaikuttavuuden tieto- ja arviointikatsaus. Valtioneuvoston kanslian raporttisarja 2/2013. Valtioneuvoston kanslia. Saatavilla: http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79606/R0213_Mitä%20tiedämme%20poliittikkatoimien%20vaikuttavuudesta.pdf. Luettu 15.12.2019.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Vastapaino, 22-56.

Räisänen-Ylitalo, S. 2015. " Me – yhdessä kasvaen ja oppien – tuemme ja vahvistamme toinen toisiamme." Sosiaalinen hyvinvointi

yhtenäiskoulussa neljän lappilaiskoulun oppilaiden käsitysten mukaan. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.

Salmi, M., Karvonen S., Närvi J. & Lammi-Taskula J. 2016. Lapsiköyhyys on ajankohtaista myös Suomessa: yhteenveto ja suosituksia. Teoksessa S. Karvonen & M. Salmi (toim.) Lapsiköyhyys Suomessa 2010-luvulla. Terveiden ja hyvinvoinninlaitos 30/2016. Helsinki, 68-74. Saatavilla: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131589/URN_ISBN_978-952-302-742-8.pdf?sequence=1 . Luettu 4.1.2019.

Salminen, P. 2017. Sakari Kainulainen: Osallinen tuntee kuuluvansa yhteisöön ja yhteiskuntaan. Epilepsialehti 5/2017.

Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.

Selin, A., Maunu, A., Kannusaari, K. & Heinonen, L. 2015. Ryhmäilmiö. Ryhmän ohjaajan käsikirja. Ehkäisevä päihdetyö EHYT. Saatavilla: http://www.ehyt.fi/sites/default/files/Ryhmailmio_verkko.pdf. Luettu: 31.1.2019.

Slembrouck, S. 2015. The role of the researcher on interview narratives. Teoksessa A.D. Fina & A. Georgakopoulou (toim.) The handbook of narrative analysis. Chichester: Wiley Blackwell, 239-254.

Sosiaali-ja terveysministeriö. 2012. Sosiaali-ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma Kaste 2012-2015. Helsinki: Sosiaali-ja terveysministeriön julkaisuja 2012:1. Saatavilla: http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74066/STM_2012_%20KASTE_FI_uusi.pdf. Luettu 5.12.2019.

Syrjälä, L. 2015. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalla. 4.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 257-270.

Syrjälä, L. 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J.Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalla. 5.painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 27-51.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Missä elämänvaiheissa syrjäytyminen syntyy? – Uusi työkalu auttaa ennaltaehkäisemään syrjäytymistä? Saatavilla: https://thl.fi/fi/web/lapset-ja-perheet/tyon_tueksi/nuorten-syrjaytyminen/syrjaytyminen-ja-syrjaytymisen-riskitekijat. Luettu 18.11.2018.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Huono-osaisuuden ylisukupolvisuus. Saatavilla: https://thl.fi/fi/web/lapset-ja-perheet/tyon_tueksi/nuorten-syrjaytyminen/huono-osaisuuden-ylisukupolvisuus. Luettu 20.11.2018.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Osallisuus. Saatavilla: <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/osallisuus>. Luettu 29.11.2018.

Vauhkonen T., Kallio J. & Erola J. 2017. Sosiaalisen huono-osaisuuden ylisukupolvisuus Suomessa. Yhteiskuntapolitiikka 82 (2017):5, 501-512. Saatavilla: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135433/YP1705_Vauhkonenym.pdf?sequence=2. Luettu 29.11.2018.

LIITTEET

LIITE 1. Oppilaan syrjään jäämisen ilmeneminen, tutkimuksen sisältömerkitykset.

Opettaja 1

Alkuperäinen kuvaus	Teemat	Taustan teemat
Ujompi, arempi, semmonen hiljainen lapsi.	Hiljainen lapsi.	
Syrjäänvetäytyvä ja alusta saakka ujo lapsi. Elikkä tosi vaikeaa olla ryhmässä.	Ujo lapsi, vaikeaa olla ryhmässä, kehityshäiriö.	Diagnoosi, sosiaalisten suhteiden haasteet.
Kokemusta tämmösistä lapsista jotka jumittuu tai ei pysty puhumaan.	Jumittuu , ei pysty puhumaan, kehityshäiriö.	Diagnoosi puheenhäiriöt.
Puhelias, mutta jotenkin persoonaltaan erikoinen ja vähän semmoinen pikkuvanha.	Persoona erilainen, pikkuvanha	
Jotakin kiusaamisasioita voi olla, jotakin oppilasta aletaan kiusaan niinkö jostain tietystä syystä.	Kiusaaminen.	

Opettaja 2:

Alkuperäinen kuvaus	Teemat	Tausta
Poika joka tykkäsi tanssia, se on aika erikoista, että poika tykkää tanssia.	Oppilaan erilainen harrastus.	
Jollain lailla erilainen oppilas, käytös eroaa aivan muista.	Oppilaan erilainen käyttäytyminen.	
Tosi hiljaiset oppilaat... jotka eroaa toisista jo sillä, että ne ei niinku saa suutansa auki.	Hiljaiset oppilaat.	
Se näkyy vielä siten, et jos ei osaa hakea ja tehdä juttuja kavereitten kaa, ottaa niinkö kontaktia.	Oppilas ei osaa ottaa kontaktia.	Kodin sulkeutunut ilmapiiri.

Oppilas jolla oli niinku tosi vahvat reaktiot... saattaa herpata ja räjähtää.	Aggressiivinen käytös.	
Tää pelimaailma, että jos lapset vaan pelaa kotona, ne on niinkö päivät pitkät niitten koneiden kaa, niin miten niiden sosiaaliset taidot kehitty? Oppilaalla ei enää työkaluja toimia normaalisti toisten kanssa.	Pelimaailma, oppilaan vuorovaikutushaasteet.	
Vaikuttaahan se oppilaan kehitysaste siihen, miten se lopulta sopeutuu ryhmään.	Kehitysaste, oppilas ei ole samalla tasolla toisten oppilaiden kanssa.	
Jos oppilaalla on jotain kehityshäiriötä, niin sillä on oma vaikutuksensa.	Oppilaan kehityshäiriö.	

Opettaja 3:

Tää tyttö oli mutisti...selektiivinen mutismi, hän ei puhunu koulussa oikeastaan kenellekään.	Oppilas ei puhu, ei kommunikoi, kehityshäiriö.	Diagnoosi, puheen tuottamisen ongelmat, mutisti.
Perusesimerkkejä lapsista joiden sukujuuret on muualta	Kielihaasteet, kommunikoinnin vaikeus, sukujuuret muualta.	
Niitten vaatteet haisivat tallille, niin toiset katsasti niitä.	Erilainen ulkoisesti.	
Semmonen irakilainen, joka ei puhu mitään.	Oppilas ei osannut kieltä.	
Puolalainen tyttö...se ei halunnu opetella Suomen kieltä.	Oppilas ei halunnut oppia kieltä.	
Niitä oli poika ja kaksi tyttöä, ne oli aivan semmosia tosiihmeellisiä, niinku kävelekin pitkin seiniä...näkyttömiä.	Erikoinen käytös, näkymättömät oppilaat.	Kotikasvatus, käyttäytymisen malli opittua.
Siihen vaikuttaa tosi paljon sun oma käytös.	Oma käytös.	
Jos sä oot kovin erilainen...eroot massasta.	Erilainen ulkoisesti ja käytökseltään.	
Poika oli tosi köyhästä perheestä.	Perheen köyhyys.	Kodin toimeentulo ongelmat.
Sillä oli huonot hampaat.	Oppilaan ulkoinen olemus.	
Usein mulle tulee mieleen nämä tulevaisuuden kouluampujat, oudot	Oudot yksilöt.	

yksilöt.		
Ne oppilaat on yleensä hirveen negatiivisia ja aggressiivisia.	Negatiiviset ja aggressiiviset oppilaat.	
Pelottava tyyppi alakoulun puolella.	Pelottavat oppilaat.	
Sieltä peleistä ne löytää niitä kavereita kenen kanssa pelata, mutta ei se oo sama asia.	Pelimaailman haasteet, ei kavereita.	
Sen käytökseen vaikuttaa se fortnite, pariviikkoa sitten se löi luokkakaveria naamaan.. ja taas justiinsa liikuntatunnilla oli uhkaava tilanne.	Pelimaailman aiheuttama aggressiivisuus.	
Yks seikka, mikä syrjäytymiseen vaikuttaa on oma käytös.	Oma käytös.	
Sua karsastetaan jos sä oot väkivaltainen.	Väkivaltainen.	
Jos sä oot muuten vaan ihmeellinen.	Erilainen, ihmeellinen toisten mielestä.	
Käyttäytyy erikoisesti	Käyttäytyminen	
Kamalan hiljainen ja arka.	Hiljainen ja arka	
Sun sosiaaliset taidot ei vaan oo riittävän hyvät.	Puutteelliset sosiaaliset taidot	

Hiljainen lapsi. Ujo lapsi, vaikeaa olla ryhmässä, kehityshäiriö. Jumittuu, ei pysty puhumaan, kehityshäiriö. Hiljaiset oppilaat. Oppilas ei osaa ottaa kontaktia. Pelimaailma, oppilaan vuorovaikutushaasteet. Oppilas ei puhu, ei kommunikoi, kehityshäiriö. Kielihaasteet, kommunikoinnin vaikeus, sukujuuret muualla. Oppilas ei osannut kieltä. Puutteelliset sosiaaliset taidot. Pelimaailman haasteet, ei kavereita. Hiljainen ja arka. Puutteelliset sosiaaliset taidot.	Oppilaiden sosiaalisten- ja vuorovaikutustaitojen haasteet
--	--

<p>Persoonaltaan erilainen, pikkuvanha. Oppilaan erilainen harrastus. Oppilaan erilainen käyttäytyminen. Erilainen ulkoisesti. Erikoinen käytös, näkymättömät oppilaat. Oma käytös. Oudot yksilöt. Erilainen, ihmeellinen toisten mielestä. Käyttäytyminen.</p>	<p>Erilaiset oppilaat</p>
<p>Aggressiivinen oppilas. Negatiiviset ja aggressiiviset oppilaat. Pelottavat oppilaat. Pelimaailman aiheuttama aggressiivisuus. Väkivaltainen. Kiusaaminen.</p>	<p>Negatiivinen ja aggressiivinen käytös.</p>

Oppilaan syrjään jäämisen taustat

Teemoista alateemat.

<p>Diagnoosi, sosiaalisten suhteiden haasteet. Diagnoosi puheen häiriöt. Diagnoosi puheen tuottamisen ongelmat, mutisti. Kielimuuri, puheen ja ymmärtämisen vaikeus. Kielimuuri, oppilas ei opetellut kieltä.</p>	<p>Oppilaan diagnoosi, kehityshäiriö</p>
<p>Kodin sulkeutunut ilmapiiri. Kotikasvatus, käyttäytymisen malli opittua. Kodin toimeentulo ongelmat.</p>	<p>Kodin merkitys</p>

