

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Se on sitä, että jää yksin”
opettajien käsityksiä yksilöstä, ryhmästä ja syrjäytymisestä koulussa

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
HELI PONSILUOMA
HANNA YLI-RAHNASTO
Kevät 2007

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
PONSILUOMA HELI JA YLI-RAHNASTO HANNA:

”Se on sitä, että jää yksin”. Opettajien käsityksiä yksilöstä, ryhmästä ja syrjäytymisestä koulussa.
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 82 sivua
Huhtikuu 2007

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella lasten syrjäytymistä vertaisryhmistä. Tutkimuksessa kartoitetaan, millainen on opettajien mielestä ryhmästä syrjäytynyt lapsi. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään opettajien käyttämiä keinoja tukea lasten sosiaalista kasvua ja edistää pääsyä takaisin ryhmään. Tarkastelun alla on myös koulun vaikutukset yksilön sosiaaliseen kasvuun.

Tutkimusote on kvalitatiivinen. Tutkimuskysymykset selvitettiin teemahaastattelulla. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt valittiin satunnaisesti ja haastateltavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti. He olivat luokanopettajia tai erityisluokanopettajia ja heidän työkokemuksensa, koulujen sekä luokkien koot erosivat toisistaan. Tutkimusaineisto koottiin keväällä ja alkusyksystä 2006. Haastattelut toteutettiin kolmella paikkakunnalla: Hämeenlinnassa, Ilmajoella sekä Seinäjoella. Haastateltavia henkilöitä oli seitsemän.

Tutkimuksessa ryhmästä syrjäytymisen todettiin johtuvan pääasiallisesti kahdesta eri syystä: joko niin sanotuista sisäisistä syistä eli lapsesta itsestään johtuvista syistä tai ulkoisista syistä eli lapsesta riippumattomista syistä. Sisäisiksi syiksi katsottiin muun muassa se, että lapsi itse on haluton osallistumaan ryhmän toimintaan, haluttomuuteen saattaa liittyä sosiaalista kyvyttömyyttä, oppimisvaikeuksia tai käyttäytymishäiriöitä. Ulkoisiksi syiksi määriteltiin muun muassa perhetaustat, ulkonäkö sekä muun ryhmän toiminta. Saaduista tuloksista esitettiin kodin olosuhteiden vaikuttavan lapsen jaksamiseen olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Opettajat kuvailivat monipuolisesti erilaisia tapoja saada ryhmästä syrjäytynyt lapsi mukaan ryhmän toimintaan. Yhdeksi merkittäväksi menetelmäksi katsottiin erilaiset ryhmätyöt, joiden käytössä korostettiin ryhmän jäsenten vaihtelua sopivin väliajoin. Opettajan rooli koettiin tärkeäksi ja vastauksissa korostettiin varhaista puuttumista sekä yhteistyötä eri tahojen kanssa.

Avainsanat: syrjäytyminen, vertaisryhmä, opettaja, ryhmätyö, varhainen puuttuminen, koululaitos, moniammatillisuus.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	7
2.1 RYHMÄN MERKITYS YKSILÖLLE	7
<i>Vertaisryhmä.....</i>	8
<i>Vertaisryhmä sosiaalisten taitojen kehittäjänä.....</i>	9
<i>Yhteenkuuluvuuden tärkeys vertaisryhmässä.....</i>	10
<i>Sosiaalinen osallistuminen.....</i>	11
2.2 LAPSEN SYRJÄYTYMINEN.....	13
<i>Syrjäytymisen määrittelyä.....</i>	14
<i>Syrjäytyneen lapsen tunnusmerkkejä.....</i>	15
2.3 SOSIAALINEN KASVU KOTONA.....	16
2.4 SOSIAALINEN KASVU KOULUSSA	18
<i>Koulun rakenteet.....</i>	19
<i>Koulu yhteiskunnan edustajana.....</i>	20
<i>Varhainen puuttuminen.....</i>	22
2.5 OPETTAJAN TUKITOIMET	24
<i>Opettajien mahdollisuuksia sosiaalisten taitojen tukijana.....</i>	24
<i>Opettajien välinen yhteistyö.....</i>	27
<i>Moniammatilliset verkostot opettajan työssä.....</i>	28
<i>Koti ja koulu.....</i>	29
3 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT.....	31
3.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	32

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	33
4.1 MENETELMÄLLISET VALINNAT	33
4.2 FENOMENOLOGINEN TUTKIMUS	34
<i>Fenomenografia.....</i>	<i>34</i>
<i>Teemahaastattelu.....</i>	<i>35</i>
<i>Tutkimuksen eettisyydestä.....</i>	<i>37</i>
4.3 AINEISTON ANALYYSI	38
4.4 TUTKIMUSPROSESSI	40
5 TULOKSET	43
5.1 RYHMÄN VAIKUTUKSET YKSILÖN TOIMINTAAN	43
5.2 OPETTAJIEN KÄSITYKSET SYRJÄYTYMISESTÄ JA SEN ETENEMISESTÄ	45
5.3 OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ SYRJÄYTYMISEN SYISTÄ.....	47
5.4 OPETTAJIEN JA KOULUN VAIKUTUKSET YKSILÖN SOSIAALISEEN KASVUUN	49
<i>Opettajien vaikutusmahdollisuudet.....</i>	<i>49</i>
<i>Koulun vaikutusmahdollisuudet.....</i>	<i>54</i>
5.5 KODIN VAIKUTUSMAHDOLLISUUDET	61
6 POHDINTAA	67
6.1 TUTKIMUSMENETELMÄN POHDINTA	67
6.2 TUTKIMUSTULOSTEN POHDINTA	68
<i>Tulosten siirrettävyys käytäntöön.....</i>	<i>71</i>
<i>Syrjäytymisprosessiin johtaminen ja mahdollinen ehkäiseminen tutkimuksen pohjalta.....</i>	<i>73</i>
6.3 JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET	74
LÄHTEET.....	76

1 JOHDANTO

Lasten syrjäytyminen vertaisryhmästä on ollut esillä runsaasti viime aikoina. On tärkeää, että lapsen syrjäytymiseen puututaan jo nuorena. On mahdollista, että lapsena koetut ryhmästä syrjäytymiset vaikuttavat myöhempään sosiaalisiin suhteisiin ja niiden kehittymiseen. Poikkeus (1995) arvioi lapsuusiän syrjäytymisen aiheuttavan usein sosiaalisia ongelmia sekä nuorena että aikuisena (mt. 130).

Poikkeus (1995) huomioi varhaislapsuuden sosiaalisten suhteiden merkityksen lapsen tulevaisuuteen (mt.). Ryhmästä syrjäytyminen vaikuttaa vahvasti lapsen sosiaalisiin taitoihin ja sitä kautta sosiaaliseen osallistumiseen, jolloin nähdään syrjäytymisriskin kasvavan lisääntyvästi. Varhainen puuttuminen nähdään tärkeänä keinona tämän kierteen katkaisemiseksi. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on opettajien käsitysten ja näkemysten avulla selvittää käytettävissä olevia menetelmiä tukea lasten sosiaalista kasvua sekä yksilönä että yhteisön jäsenenä.

Pölkki (2001) ilmaisee artikkelissaan, että syrjäytymisessä on kyse elämänhallinnan ongelmien lisäksi usein yksilön ja yhteisön välisten siteiden heikkenemisestä. Syrjäytymistä tulisikin analysoida kriittisesti myös yhteisön kannalta. On tärkeää pohtia, onko peruskoulu todella kaikkien koulu, kuten sanoo olevansa. Huomattavaa on myös pohtia, pystyykö se oman toimintansa jatkuvaan ja kriittiseen arviointiin. (Mt.126.) Usein tarkasteltaessa sosiaalista osallistumista, joko sen aktiivisuutta tai passiivisuutta, huomioidaan yksilön ominaisuuksia. Yhtäläillä tapahtumiin vaikuttaa yhteisö ja teosis, jossa yksilö toimii. Nämä kaikki tekijät pyritään nostamaan esiin tässä tutkimuksessa.

Laine (2002) kuvaa artikkelissaan koulun olevan paikka, jossa yleensä vietetään vuosia yhdessä (mt.) Siksi ei olekaan yhdentekevää, millainen ilmapiiri ja yhteisöllinen toimintakulttuuri vallitsevat koulussa. Tämän tutkimuksen mukaan opettajat ovat merkityksellisiä vaikuttajia sekä luokan että koko koulun hyväksyvään ilmapiiriin rakentumiseen. Isohookana-Asunmaa (1993) tarkastelee hyvän opettajan ominaisuuksia. Hän kuvaa ominaisuuksien vaihtelevan yhteiskunnan muutosten mukana.

Koululaitokselle asetetaan yhä enemmän tulevaisuutta koskevia haasteita. Opettajilla myönnetään olevan suuri sosiaalinen kasvatusvastuu yhteiskunnassa. (Mt. 137.)

Rautiainen (toim. 2005) ilmaisee syrjäytymisvaarassa olevan lapsen huomioimisen ja hyväksymisen olevan tärkeitä tekijöitä hänen tukemisprosessissa. Selviytyminen mahdollistuu paremmin, kun ympäristö kohtaa lapsen kokonaisuutena, jolla on paljon positiivisia voimavaroja käytettävänä. (Mt. 23.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on teemahaastattelun avulla selvittää opettajien käsityksiä ryhmän vaikutuksesta yksilön toimintaan eli miten ryhmä voi toiminnallaan vaikuttaa yksilön sosiaaliseen kasvuun. Tavoitteena on myös saada tietoa siitä, miten syrjäytyminen mahdollisesti etenee ja ilmenee haastateltavien opettajien mukaan. Tarkastelun alla on koulun vallitseva toimintakulttuuri ja miten se osaltaan vaikuttaa yksilön ja ryhmän sosiaaliseen toimintaan.

Tutkimusaiheen valintaan vaikutti aiheen ajankohtaisuus. Ryhmästä syrjäytymisen ja sen mukanaan tuomien ongelmien varhainen puuttuminen nähdään tärkeäksi. Syrjäytyminen käsitteenä tuntui haastavalta, herätti mielenkiinnon sekä lisäsi keskustelua jo ihan käsitteensäkin puolesta. Koulukiusaaminen saattaa liittyä osittain yksilön ryhmästä syrjäytymiseen ja sitä on käsiteltykin jonkin verran. Tässä tutkimuksessa haluttiin keskittyä laajemmin syrjäytymisen merkityskenttiin. Aiemmin suoritetussa kandidaatintyössä tutkittiin, millainen on opettajien mielestä ryhmästä syrjäytynyt lapsi ja tarkasteltiin opettajien käyttämiä keinoja saada lapsi takaisin mukaan ryhmän toimintaan. Tutkimusmenetelmänä käytettiin kyselylomaketta, joka jätti tutkittavan aiheen melko avoimeksi. Tutkimukseen osallistui tuolloin sekä lastentarhanopettajia että luokanopettajia Etelä-Pohjanmaalta. Uudessa tutkimuksessa haluttiin keskittyä enemmän opettajien näkemysten esiintuomiseen. Haastattelun katsottiin mahdollistavan näiden käsitysten kuvaamisen ja selvittämisen selkeämmin ja konkreettisemmin. Vaikka syrjäytyminen on ollut paljon esillä lähiaikoina, kiinnostavaa oli kuulla, miten opettajat ovat tiedostaneet ja omaksuneet tämän käsitteen ja siihen liittyvät haasteet.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tutkimukseen liittyy useita erillisiä asiakokonaisuuksia, joiden osuutta tutkittavaan aiheeseen pidetään vaikuttavina. Käsitteiden katsotaan olevan moniselitteisiä ja niiden määrittelyn olevan tärkeää tutkimuksen käsitteistön selvyydelle. Asiakokonaisuudet muodostuvat ryhmän merkityksestä yksilölle, vertaisryhmistä, sosiaalisesta osallistumisesta, lapsen syrjäytymisestä, koulun rakenteista, varhaisesta puuttumisesta sekä opettajan rooleista.

2.1 Ryhmän merkitys yksilölle

Ryhmään kuulumisen motivoi ihmisen elämää ja kasvua. Ryhmällä tarkoitetaan ihmisiä, jotka ovat säännöllisessä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Ryhmään kuulumisen synnyttää ihmisten toimintaan tietynlaisia tapoja, kiintymystä ja solidaarisuutta toisia kohtaan. Ryhmän jäsenet pyrkivät myös tukemaan toinen toisiansa. Jäsenet edellyttävät toisiltaan samankaltaista käyttäytymistä ja toimintaa, mitä ei sitä vastoin odoteta ryhmän ulkopuoliselta henkilöltä. Yksilön sosialisointia kannalta ryhmät ovat tärkeitä sosiaalisia tiloja. (Antikainen, Rinne & Koski. 2003, 18.) Samankaltaiseen käyttäytymiseen ja toimintaan liittyen esimerkiksi ryhmän jäsenten samantyylinen pukeutuminen oletetaan viestivän yhteenkuuluvuutta ja voi sen vuoksi myös etäännyttää muita hakeutumasta kontaktiin ryhmän jäsenten kanssa. Opettajan tulisi luoda mahdollisista oppilaiden erilaisista ryhmittymistä huolimatta luokkaan tietynlainen toimintakulttuuri, jossa jokainen oppilas nähdään yhteisen ryhmän eli luokan jäsenenä. Tähän tavoitteeseen tähtää myös valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma: ”Oppimisympäristön tulee tukea myös opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Sen tulee edistää vuoropuhelua ja ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä. Tavoitteena on avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jonka ylläpitämisestä vastuu kuuluu sekä opettajalle että oppilaille.” (POPS. 2004, 7.)

Sosialisaatio on yksilölle tärkeiden henkilöiden antamat toimintamallit, jotka vaikuttavat yksilön omaan käyttäytymiseen (Lyytinen 1995, 37). Antikaisen (1998) mukaan sosialisaatio on sukupolvien välistä kanssakäymistä, joka johtaa siihen, että uusi sukupolvi kykenee toimimaan yhteiskunnan eri tehtävissä ja tulee osaksi yhteisön kulttuuria. Antikainen tarkastelee sosialisaatiota prosessina, jossa pieni lapsi vuorovaikutuksessa muiden kanssa kehittyessään ja kasvaessaan tulee tietoiseksi ja tietäväksi yksilöksi, joka tuntee kulttuurinsa tavat. Sosiaalistuminen yhteiskuntaan vaatii vuorovaikutusta muiden kanssa, toimintaa yksilöiden kesken. Yksilön persoonakaan ei kehity ilman toisia yksilöitä. (Mt. 14—15.) Sosialisaatiota pidetään myös kasvamisena osaksi ryhmää ja sen toimintaa.

Myös Poikkeus (1995) korostaa koulun yhteisöllistä vaikutusta toteamalla, miten koulu on tärkeä lapsuusiän konteksti, jossa luokkayhteisön säännöt ja ääneen sanomattomat normit toimivat eräänlaisena sosiaalisten vuorovaikutustaitojen mittareina. Lapsen tulee osata toimia sosiaalisesti suotuisalla tavalla luokkatilanteissa. (Mt. 126.)

Tässä tutkimuksessa nähdään koululuokan muodostavan oman ryhmänsä. Opettajalla on suuri vastuu ryhmän toiminnan ohjaajana, vaikka koulupäivien aikana katsotaan tapahtuvan myös paljon sellaista, johon opettaja ei voi vaikuttaa. Opettajan lisäksi yksilön oma vastuu osallistumisesta on merkityksellinen tekijä ryhmän toiminnan kehittämisessä. Yksilön sosiaaliset taidot vaikuttavat siihen, miten hän toimii ryhmässä ja sopeutuu osaksi sitä.

Vertaisryhmä

Vertaisryhmät ovat ryhmiä, joissa lapsi toimii itselleen tasa-arvoisten, yleensä ikäistensä, lasten kanssa. Vertaisryhmässä toimiminen harjoittaa vuorovaikutustaitoja, jotka ovat aikaisempia, esimerkiksi perheen sisäisiä vuorovaikutustilanteita, vaativimpia. Enää ei ole varmaa, säilyykö ystävä tai tuleeko torjutuksi vertaisryhmästä kun taas perhesuhteet säilyvät erimielisyyksistä huolimatta. Kaverit ryhmässä ovat toisilleen sosiaalisia esikuvia, heiltä opitaan monenlaisia käyttäytymismalleja, niin hyviä kuin huonojakin. Viimeistään koulun alkaessa lapsi pyrkii uuden ryhmän jäseneksi. Omasta luokasta syntyykin erittäin tärkeä vertaisryhmä, johon kuulumisen lapsi kokee tärkeäksi. Tärkeyyden vaikuttaa se, että vuorovaikutus on ryhmässä päivittäistä ja yhdessäolotilanteet vaihtelevat erilaisista oppimistilanteista välitunteihin. (Salmivalli 1998, 12—13.) Arajärven (1989) mukaan uudet ystävät, koulukaverit tai pihakaverit merkitsevät paljon. Lapsi

tuntee kuuluvansa johonkin ryhmään, jossa hänet hyväksytään. Lapset yrittävät olla samanlaisia ja he toivovat pystyvänsä tekemään samaa kuin muut. Vähitellen tulee tärkeäksi se, miten ryhmässä toimitaan ja mikä on toiminnan sisältönä sekä se, ketkä kuuluvat ryhmään. (Mt. 33.)

Laine (2002b) mainitsee, että lasten välisille vuorovaikutussuhteille selkeitä tekijöitä ovat vertaisryhmän hyväksyntä ja torjunta. Jo pienestä pitäen lasten välille muodostuu hierarkisia sosiaalisia suhteita. Täten pienetkin lapset arvioivat keistä pitävät ja keistä eivät eli he eivät pidä toisiaan samanarvoisina. (Mt. 14.) Munter (2001) selvittää, kuinka ryhmä voi merkitä lapsille eri asioita. Jokainen lapsi näkee ja kokee ryhmän eri tavalla. Esimerkiksi arvan lapsen ryhmä on erilainen kuin rohkean, lukemaan opettelevan on erilainen kuin lukevien ja sosiaalisesti aktiivisen lapsen ryhmä on erilainen kuin mieluiten omaa rauhaa hakevan. (Mt. 109.)

Kinnunen (2001) selventää toiminnan tapahtuvan koulussa joko isommissa tai pienemmissä ryhmissä. Lapsen täytyy jakaa opettajan huomio toisten lasten kanssa. Ryhmässä toimiminen vaatii kykyä ottaa muut huomioon. (Mt. 131.) Opettajan väitetään olevan erityinen esikuva oppilaille käyttöksensä ja asenteidensa puolesta. Vaikka kaverit ovat Salmivallin (1998) mukaan tärkeitä esikuvia, niin opettajalta vaaditaan kykyä ja ammattitaitoa tiedostaa oma erityinen asemansa asennekasvattajana kodin lisäksi. Tietoisuuden lisäksi häneltä vaaditaan tilannetajua ymmärtää mahdolliset hetket, jolloin voi vaikuttaa tehokkaasti ja ajatuksia herättäen luokan asenteisiin. (Mt. 12 – 13.)

Vertaisryhmään kuulumisen herättää yksilössä erilaisia tunteita, jotka opettajan olisi tärkeä tiedostaa. Tämän tutkimuksen mukaan ryhmä vaikuttaa yksilön kykyyn toimia erilaisissa tilanteissa. Vaikka ryhmällä saattaa olla yksilön toimintaa ajatellen negatiivisia vaikutuksia, halutaan korostaa ryhmän merkitystä myös yksilöä rohkaisevana ja kehittäväenä toimintaympäristönä.

Vertaisryhmä sosiaalisten taitojen kehittäjänä

Ystävyysuhteiden solmiminen ja taito säilyttää ne ovat yhteydessä lapsen hyvän minäkuvan ja itsetunnon kanssa. Lapsen kyetessä vastavuoroisuuteen alkaa ystävyysuhteiden rakentaminen. (Kullberg-Piilola 2000, 87.) Pellegrini & Blatchford (2000) kertovat, että ystävyysuhteiden

luominen ja niiden ylläpitäminen ovat lapsen elämän kannalta tärkeitä asioita. Lapsuuden ystävyysuhteet ovat tärkeitä myöhemmälle sosiaaliselle kehitykselle ja elämään sopeutumiselle. (Mt. 25.) Ladd, Kochenderfer ja Coleman (1996) esittävät, että hyvillä ystävyysuhteilla näyttää olevan selkeä yhteys lapsen sopeutumisessa uusiin tilanteisiin esimerkiksi lapsen siirtyessä päiväkodista kouluun. He lisäävät sen olevan merkityksellistä, että ystävyysuhde jatkuu koko ensimmäisen kouluvuoden ajan. Se vaikuttaa olevan lasta tukeva, kannustava ja jopa koulumyönteisyyttä lisäävä tekijä. (Mt.) Laddiin ym. tukeutuen tässä tutkimuksessa myönnetään vertaisryhmien vaikutus koulumyönteisyyteen, mutta huomionarvoisena asiana pidetään ystävyysuhteiden jatkumista myös ensimmäisen kouluvuoden jälkeen.

Ystävyysuhteet vaikuttavat yksilön itsetuntoon. Itsetuntoa luonnehditaan monilla eri tavoilla. Yksi määritelmä hyvästä itsetunnosta käsittää yksilön kyvyn luottaa omiin kykyihinsä ja taitoihinsa sekä hyväksyä ja arvostaa itseänsä tiedostamistaan heikkouksistaan huolimatta. Itsetunnolla on suuri merkitys yksilön toimintaan ja toisaalta taas toiminta vaikuttaa yksilön itsetunnon rakentumiseen. (Keltikangas-Järvinen 1995, 16—17.) Itsetunto vaikuttaa vahvasti yksilön käsitykseen omasta itsestään, hänen *minäkuvaansa*. Pönkkö (1999) määrittelee minäkuvan keskeiseksi osaksi yksilön persoonallisuutta. Hän lisää vielä, että minäkuva on aina läsnä vuorovaikutustilanteissa. (Mt. 11.)

Voidaan katsoa, että muilta saatu palaute muokkaa yksilön käsitystä itsestään. Positiiviset kokemukset vuorovaikutustilanteista vaikuttavat rakentavasti yksilön myönteisen minäkuvan kehittymiseen. Sitä vastoin negatiiviset kokemukset saattavat heikentää yksilön realistisia käsityksiä itsestään.

Yhteenkuuluvuuden tärkeys vertaisryhmässä

Lehtisen (2003) mukaan lapset ovat pohjimmiltaan yksilöitä vuorovaikutussuhteissa (mt. 97). Tässä tutkimuksessa arvellaan, että opettajalle on haasteellista huomata lapsi yksilöllisenä toimijana. Yksilön toimintaan vaikuttaa hänen vuorovaikutustaitonsa ja sosiaalinen asemansa lapsen ollessa osallisena ryhmässä tai siitä syrjäytyneenä.

Höistad (2003) kirjoittaa, kuinka osalle lapsista esikoulu tai koulu voi olla ainut turvallinen kiintopiste maailmassa. Näille lapsille on hyvin tärkeää tunkea yhteenkuuluvuutta opettajan ja

luokkakavereiden kanssa. Heille on tärkeää, että heillä on oma luokkahuone, oma ryhmä, oma pulpetti ja oma paikka naulakoilla, jonne voi ripustaa vaatteensa. (Mt. 19.) Hän jatkaa kiinnittämällä huomiota lasten kokemuksiin arjesta, mitkä hänen mukaansa ohjaavat lasta vähitellen ymmärtämään, kuka hän on ja millaiseen maailmaan hän on syntynyt. Lapsi kärsii, jos hän joutuu riittävän usein ja pitkän ajan kuluessa kohtaamaan välinpitämättömyyttä tai joutuu ulkopuoliseksi ryhmästä. (Mt. 23.)

Ystävyyssuhteet muokkaavat yksilön minäkuvaan positiivisempaan suuntaan. Koulu nähdään yhtenä toimintaympäristönä, jossa ystävyyssuhteita on mahdollisuus luoda. Tämän vuoksi ajatellaan opettajan rooli merkityksellisenä. Opettajan tulisi luoda oppilaille erilaisia tilanteita, joissa toimitaan vaihtelevissa kokoonpanoissa, jolloin sosiaalisten taitojen kehittymiselle luodaan suotuisia olosuhteita.

Lapsi voi kohdata välinpitämättömyyttä ja jäädä ryhmän ulkopuolelle kiusaamistilanteissa, mutta samoin voi käydä myös lapsen syrjäytyessä ryhmästä, vaikka häntä ei varsinaisesti kiusattaisikaan. Koulukiusaamisesta johtuvaa syrjäytymistä on tarkasteltu monissa eri tutkimuksissa, mutta tässä tutkimuksessa ei keskitytä kiusaamiseen ja sen seurauksiin. Koulukiusaamisen seurauksia ei vähätellä eikä jätetä huomioimatta mahdollisia yhteyksiä sosiaaliseen syrjäytymiseen, mutta tavoitteena on nostaa esiin muita näkökulmia syrjäytymisen lähtökohtiin ja seurauksiin.

Sosiaalinen osallistuminen

Lapsen yksi tärkeimmistä motiiveista toimia ryhmän jäsenenä on sosiaalinen osallistuminen ja osallisuus. Vertaisryhmissä sosiaalisella osallistumisella nähdään olevan monia ryhmää yhdistäviä tekijöitä, kuten mahdollisuuksia ystävien ja suosion hankkimiseen, kumppanuuden ja keskinäisen luottamuksen rakentamiselle ja myös kaiken kaikkiaan oman sosiaalisen tilan puolustamiselle. (Lehtinen 2003, 79.)

Lasten ja nuorten vapaa-ajantoiminnan perusteluihin löytyy aikuisia velvoittavia kohtia YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksesta (1989). Sopimus esittelee lasten oikeuksia, joihin katsotaan muun muassa kuuluvan oikeuden vapaa-aikaan, leikkimiseen, ikänsä mukaiseen virkistystoimintaan sekä vapaaseen osallistumiseen kulttuurielämään. Sopimuksen tavoitteet koostuvat kolmesta

ydinkäsitteestä: suojelusta (protection), yhteisen hyvän osuudesta (provision) ja osallisuudesta (participation). Näiden eri osa-alueiden tulisi näkyä kouluympäristöjen harrastekerhoissa. Suojelunäkökulma esiintyy harrastetoiminnan ennaltaehkäisevissä vaikutuksissa. Lasten vuorovaikutusongelmia ja syrjään jäämistä olisi mahdollista ehkäistä mielekkään toiminnan avulla, jos lapsille annettaisiin mielekäs paikka, jossa voisi harjoitella vuorovaikutustaitoja. Yhteisen hyvän osuus määritellään muodostuvan lasten harrastekerhoihin ohjattujen resurssien tuella. Moninaisten aikuiskontaktien katsotaan lisäävän yhteisen hyvän osuutta. Lasten osallisuutta voidaan lisätä siten, että heitä otetaan mukaan päätöksentekoon. Näin lapset saavat äänensä kuuluville ja heistä tulee konkreettisemmin yhteiskunnan asioihin vaikuttavia henkilöitä. (Kenttälä & Suomu, 2005, 10.)

Keskinen (2003) erittelee lapsiryhmän toiminnan kautta keskeisiä oppimismahdollisuuksia, joita ovat muun muassa kontaktien solmimisen oppiminen, toisten hyväksyminen, toisiin vaikuttaminen sekä luottamuksen osoittaminen. Lukuisat oppimismahdollisuudet vaativat, että lapsilla on riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia olla yhdessä. (Mt. 231.) Sekä Lehtisen että Keskinen (2003) ajatusten perusteella lapsi määritellään aktiiviseksi toimijaksi, joka itse hakeutuu sosiaalisiin tilanteisiin. Opettajan tehtävänä on luoda mahdollisuuksia harjoitella vuorovaikutustaitoja sellaisille oppilaille, joiden taidot hakeutua erilaisiin tilanteisiin kaipaavat vahvistusta.

Hujala (2002) esittelee Vygotskyn (1978) näkemyksen, jonka mukaan vertaisryhmiin hakeutuminen on lapsen kehityksen kannalta tärkeää. Lapsen ajattelu kehittyy vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Lapsi pohtii ja käy läpi kokemuksiaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja sen pohjalta hänen ymmärryksensä kehittyy. (Mt. 64.) Sen sijaan Niiranen (1999) tuo julki Piaget'n ajatukset, joiden mukaan lapsen ajattelu kehittyy ensin sisäisesti egosentrisen puheen kautta. Sen jälkeen ajattelusta tulee sosiaalista toimintaa. Hän osoittaa, miten Piaget painotti lasten keskinäisen sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä lasten ajattelulle. (Mt. 237.) Vuorovaikutus on tärkeää lapsen sosiaalisen kehityksen kannalta ja tätä kehitystä tukee sekä lapsen oma ajattelu ja toiminta että vuorovaikutustilanteet muiden kanssa.

Tutkimuksen kannalta merkityksellistä on huomioida, että lapsen osallistuminen ja osallisuus ryhmän toimintaan on yksi häntä suurimmin motivoivista tekijöistä osallistua ryhmän työskentelyyn. Ideaalina olisi, että ryhmä voisi toimia toimivassa vuorovaikutuksessa keskenään kaikki ryhmän jäsenet huomioiden. Tutkimuksessa halutaan korostaa, että tällaisen toimivan

ryhmän saavuttaakseen opettajan tulee tiedostaa oppilaiden sosiaaliset taidot. Oppilaiden taitojen pohjalta hän kykenee kehittämään ryhmän toimintaa.

2.2 Lapsen syrjäytyminen

Vaikka lasten syrjäytymistä selitetään usein huonoilla tai vaikeilla kotioloilla, huonolla kasvatuksella ja rikkonaisella perheellä, Pölkki (2001) toteaa, että lapset ja nuoret eivät koe asiaa näin yksinkertaisena. Hän viittaa Laakson tutkimukseen, jossa haastateltiin koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olleita nuoria. Nuoret eivät syyttäneet tapahtuneesta vanhempiaan tai kasvatustaan. Pölkki kertoo myös muista tutkimuksista, joiden mukaan monilla yhteiskunnasta syrjäytyneillä yksilöillä on ollut erilaisia vaikeuksia jo peruskoulussa ja muissa lähiyhteisöissä. Lisäksi heidän koulutustasonsa ja työmarkkina- asemansa ovat olleet heikkoja. (Mt. 127-128.)

Westman (2007) kuvaa Neitolan Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella tehtyä pilottitutkimusta ”Syrjäytymisen syntymekanismit varhaislapsuudessa”. Neitola on tutkinut lasten kaverisuhdeongelmia ja niiden vaikutusta sosiaaliseen syrjäytymiseen. Tutkimuksen mukaan suurin syrjäytymisvaara oli sellaisilla lapsilla, joiden ongelmat olivat pysyviä, monitahoisia sekä lisääntyviä. Neitola erotteli lapsen syrjäytymisriskit siten, että lapsi voi kokea tulevansa torjutuksi, hän voi itse vetäytyä syrjään tai kokea olonsa yksinäiseksi. Myös kiusaaminen voi liittyä asiaan joko siten, että lapsi itse on kiusaaja tai hän voi olla kiusattu. (Mt. 17 – 18.)

Taskinen (2001) viittaa artikkelissaan Järventien kuvailemaan määritelmään lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Järventie määrittelee käsitteen olevan epäselvä ja epäselvyyttä lisää käsitteen käyttäminen lasten syrjäytymiseen liittyvien tutkimusten yhteydessä. (Mt. 5.) Myös Rönkä (1997) tarkastelee kriittisesti syrjäytymisen käsitettä. Hänen mielestään se sisältää negatiivisia ominaisuuksia. Käsitteen sävy on kielteinen, koska se listaa yhteen yksilön heikkouksia ja unohtaa hänen vahvuutensa. Käsite on myös moralisoiva Rönkän mukaan, koska se ottaa vahvasti kantaa siihen, että millainen on hyvä ja toivottu elämä ja minkälainen on huono, syrjäytynyt elämä. Syrjäytyminen käsitteenä täten leimaa helposti kohderyhmänsä. (Mt. 8.)

Syrjäytymisen määrittelyä

Syrjäytyminen luo helposti mielikuvan henkilöstä, joka syrjäytyy omasta tahdostaan. Syrjäytyminen nähdään niin yhteiskunnallisina rakenteina eli toimintatapoina ja asenteina, jotka syrjäyttävät. Sekä yksilön omiin vaikutusmahdollisuuksiin että ulkoisten rajoitusten aiheuttamiin toimintamahdollisuuksien supistumisiin on syytä kiinnittää huomiota silloin, kun keskitytään syrjäytymisprosessiin. (Anon. Mt. 40–41.)

Pölkki (2001) käsittelee koulutuksellisen syrjäytymisen käsitettä. Hänen mukaansa koulutuksellinen syrjäytyminen tarkoittaa tietojen, taitojen ja valmiuksien puutteellisuutta. Tästä seuraa valikoitumista koulutusurille ja työmarkkinoille. Sosiaalinen syrjäytyminen taas ilmenee eräänlaisena sosiaalisena siteettömyytenä ja ystävättömyytenä. Sosiaalisen syrjäytymisen taustalla koetaan olevan lähiyhteisöjen mureneminen, mikä johtaa sosiaalisen tuen ja ulkoisen kontrollin heikkenemiseen. (Mt.127.) Syrjäytyminen Launosen ja Pulkkinen (2004) määritelmässä jaetaan kahteen eri kategoriaan, joissa toisessa syrjäytyminen nähdään useiden elämänalueiden ulkopuolelle joutumisena, mikä supistaa ja säätelee yksilön toimintamahdollisuuksia. Toiseen kategoriaan jaotellaan tilanne, jossa samalle yksilölle kasautuu useita sosiaalisia ongelmia. (Mt. 40.) Laine (2002b) kuvaa syrjäytymisellä tilannetta, jossa ihminen useimmiten vähitellen erkaantuu yhteiskunnan eri toiminnoista erilaisten sosiaalisten ongelmiansa vuoksi. (Mt. 18—19.) Pölkkin (2001) mukaan lastenkin yhteisöissä voi tapahtua normatiivista syrjäytymistä, normalisuuden rikkomista, poikkeavaksi leimaamista ja siihen liittyvää identiteetin muodostumista. (Mt.127.)

Pulkkinen (2002) määrittelee syrjäytymisen siten, ettei henkilö kuulu mihinkään ryhmään. Hän ei ole kenellekään tärkeä tai hyödyllinen. Lapsi tarvitsee yhteisön, jossa hänen läsnäolonsa huomataan. Muihin kuuluminen vahvistaa perusturvallisuutta. (Mt. 112.) Harjunkoski ja Harjunkoski (1994) määrittelevät syrjäytymisen olevan ulkopuolelle jäämistä. Heidän mukaansa lapsen syrjimiselle ei ole selkeää syytä. Lapsi ei onnistu ryhmässä ottamaan itselleen tarvittavaa omaa tilaa. Opettajan on vaikeaa muuttaa lapsen asemaa ryhmässä. Ryhmän toiminta syrjäytynyttä lasta kohtaan on melko hienovaraista, joten lapseen kohdistuvaan syrjintään on vaikea puuttua. (Mt. 61.) Kinnunen (2001) kuvaa lapsen joutuvan syrjityksi oman käytöksensä vuoksi. Syrjitty lapsi korostaa liiaksi itseään ja toimintaansa. Lapsi tuntee olonsa epävarmaksi ja turvattomaksi. Hän tarvitseekin aikuisen myönteistä palautetta oman persoonallisuutensa vahvistamiseksi. (Mt. 150.) Kinnunen tarkastelee syrjäytymistä vain lapsen omasta toiminnasta johtuvana, kun taas Laine (2002b) sekä Harjunkoski

ja Harjunkoski (1994) näkevät syrjäytymisen johtuvan monista eri syistä. Kinnusen osittain kapeahko näkemys syrjäytymisestä lieventyy sillä, että hän on erotellut syrjäytymistä eri osaluokkiin.

Rintanen (2000) viittaa Takalaan (1992), joka puhuu kouluikäisestä syrjäytymisestä käsitellessään niin sanotusta kouluallergiasta. Takalan mukaan syrjäytyminen etenee vaiheittain: ensin oppilaalla on vaikeuksia kotona, koulussa tai sosiaalisessa toimintaympäristössä, josta sitten seuraa koulun keskeyttäminen tai alisuorittaminen. Koulun jälkeen on vuorossa työmarkkinavaihe, jossa yksilö ajautuu huonoon työmarkkina-asemaan. Viimeisenä vaiheena on täydellinen syrjäytyminen, josta seuraa työn vieroksuminen, kriminalisoituminen, sosiaaliavustuksilla toimeentulo, alkoholisoituminen, eristäytyminen, muu mahdollinen marginalisoituminen, laitostuminen tai muu eristäminen yhteiskunnasta. (Mt. 23.)

Taskinen (2001) kuvaa syrjäytyneen lapsen saavan helposti erilaisia tunnusmerkkejä. Syrjäytyneeksi lapseksi kuvaillaan henkilöä, joka eroaa jollain tavalla muista, ei noudata yhteisön normeja tai käytöstapoja, hän ei kuulu toivottuun sosialisatioihanteeseen, hänellä saattaa olla oppimisvaikeuksia ja hän voi olla luonteeltaan jollain tavalla erilainen kuin muut. (Mt.6.)

Syrjäytyneen lapsen tunnusmerkkejä

Kronqvist (2001) kuvaa passiivisuuden ja syrjäänvetäytymisen saavan aikaan muissa lapsissa torjuntaa. Torjunta alkaa usein kouluiässä, jolloin lapset kiinnittävät edellä mainittuihin piirteisiin enemmän huomiota. (Mt. 66.) Spåre (2001,1) viittaa Neitolan pro gradu –tutkielmaan Ulkopuolisena ryhmässä – torjuttu lapsi päiväkodissa (2000), joka käsittelee ryhmästä torjuttuja lapsia päiväkodissa. Hän kertoo torjuttujen monenlaisista esiin tulleista piirteistä, jotka vähentävät hyväksyntää muiden lasten joukossa. Lapsilla on muun muassa vaikeuksia sääntöjen noudattamisessa, oman vuoron odottamisessa, yhteistyössä, he pyrkivät usein väkisin mukaan toisten leikkeihin sekä vetäytyvät ja eristäytyvät muusta ryhmästä.

Poikkeus (1995) kertoo miten yksilön käyttäytymisen lisäksi ystävyys-suhteisiin vaikuttavat myös esimerkiksi hänen ulkonäkönsä viehättävyys ja muut fyysiset ominaisuudet kuten ruumiinrakenne ja

vammat (mt. 129.) Kinnunen (2001) tarkastelee lapsen heikkoa asemaa ryhmässä. Hän jakaa sen kahteen eri näkökulmaan: syrjityt lapset ja ryhmästä eristäytyvät tai eristettyt lapset. Kinnusen käsityksen perusteella ryhmästä eristäytynyt tai eristetty lapsi ei saa huomiota muilta lapsilta. Hänen kanssaan ei haluta olla, koska lapsi itsekään ei vaikuta haluavan olla muiden kanssa. Ryhmästä eristäytynyt lapsi toivoo pääsevänsä mukaan leikkiin, mutta häneltä puuttuu kyky hakeutua kontaktiin muiden kanssa. Hän ei koe olevansa osa ryhmää, vaan seurailee toimintaa ulkopuolisena. Syrjäanvetäytyvät ja ryhmästä syrjityt kaipaavat apua. Erilainen ryhmässä tapahtuva toiminta on yksi keino auttaa ryhmästä syrjäytyneitä lapsia. (Mt. 150 – 153.)

Rintanen (2001) esittelee tutkimuksen, jossa on tarkasteltu syrjäytymisvaaraan liittyviä tekijöitä eri ikäisillä lapsilla ja nuorilla. Yhtenä riskitekijänä nähtiin perherakennehäiriöt eli vanhempien avioero, jommankumman vanhemman kuolema tai toinen vanhemmista on alun perin ollut yksinhuoltaja. Neuvolatarkastuksiin osallistumattomuus, erilaiset kehityshäiriöt tai esimerkiksi taudit määriteltiin syrjäytymisriskitekijöiksi. Myös perheen jatkuvilla muutoilla nähtiin olevan vaikutusta mahdolliseen syrjäytymiseen. (Mt. 24 – 25.)

Tutkimuksen toteutuksen kannalta nähdään tärkeänä tuoda esiin syrjäytymiskäsitteen monimerkityksellisyys. Eri teoksissa määritellään syrjäytyminen eri tavoin, joten voidaan olettaa, että näin käy myös haastatteluun osallistuvien opettajien kesken. Teorioita tarkasteltaessa huomattiin, kuinka määrittelyiden monipuolisuus ei johdu pelkästään siitä, että syrjäytymisen käsite on uusi, vaan myös siitä, että syrjäytyminen ilmenee monin eri tavoin riippuen yksilön tilanteesta.

2.3 Sosiaalinen kasvu kotona

Kauppila (2005) näkee, että lapsuudessa lapsen kokemat varhaiset vuorovaikutuskokemukset luovat pohjan myöhemmälle vuorovaikutustaitojen oppimiselle. Lapsi tarvitsee paljon hyviä kokemuksia vuorovaikutuksesta aikuisten kanssa. Moni lapsi on kuitenkin vailla olennaisia sosiaalisia taitoja, joita heillä ajatellaan olevan. Taitojen puuttumisen syytä voi olla useita erilaisia, mutta taidot eivät kehity, ellei lapsi saa tarvitsemaansa harjoitusta. Puutteet sosiaalisissa taidoissa voi johtaa erilaisiin ongelmiin ja seurauksena voi olla myös syrjäytyminen sosiaalisista tilanteista. (Mt. 135.)

Westman (2007) nostaa Neitolan tutkimuksesta esiin vanhempien ja perheen merkityksen lasta suojaavana tekijänä. Osa vanhemmista pyrkii vaikuttamaan tilanteeseen ohjaamalla lasta, koska he tuntevat lapsensa luonteen, lapsen kavereita ja lapsensa kyvyt olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Neitolan tutkimuksesta paljastui, kuinka osa vanhemmista pyrki ohjaamaan lastansa erilaisiin harrastustoimintoihin tukeakseen lapsensa sosiaalista kehitystä. (Mt. 18.)

Värrin (1997) selvittää tutkimuksessaan kasvatussuhteita. Hän kuvaa perheen suojaavan lasta. Lapsi on pitkään riippuvainen vanhemmistaan, mutta tavoitteena on, että lapsi vähitellen itsenäistyy perheestään ja pystyy itsenäiseen elämään ja menestyy siinä. Itsenäistymisen toteutumiseksi lapsen tulee oppia yhteisönsä perussääntöjä, normeja ja arvoja. Täten lapsen kasvuun liittyy Värriin mukaan jännite, koska toisaalta lapsen tulisi olla oma, yksilöllinen persoona, mutta toisaalta hänen tulee sosiaalistua yhteisöön ja huomioida sen asettamat säännöt ja arvot. (Mt. 126.)

Pulkkinen (2002) ilmaisee huolensa lasten sosiaalisten taitojen heiketessä. Hänen mukaansa lapsi saa sosiaalisen pääomansa eli tiedot ja taidot sosiaaliseen toimintaan perheeltänsä. Tällöin perheen sosiaaliset arvot, suhteet perheen ulkopuolelle ja erilaisiin instituutioihin vaikuttavat joko kehittävästi tai heikentävästi lapsen sosiaalisiin taitoihin. Näitä hän sitten yrittää täydentää, mistä pystyy ja joutuu helposti vaaraksi huonoille vaikutteille. (Mt. 39, 119.) Myös Poikkeus (1995) on pohtinut vanhempien vaikutusta lasten sosiaalisiin taitoihin ja toteaa kiintymyssuhteen lisäksi myös perheen sisäisten vuorovaikutustaitojen vaikuttavan lapsen taitoihin toimia vuorovaikutustilanteissa. Vanhemmilla on suuri rooli lapsen sosiaalisen käyttäytymisen vahvistajana ja sosiaalisen käyttäytymisen mallin antajana. Aikuinen voi toimia myös epäsuotuisan mallin antajana. (Mt. 136.)

Tässä tutkimuksessa painotetaan kodin merkitystä sekä lapsen tärkeimpänä kasvattajana että perheen ja yhteiskunnan toimintakulttuurin välittäjänä. Kodin nähdään asettavan lapsen toiminnalle tiettyjä rajoja. Jos perheellä on sosiaalisia ongelmia, voidaan ajatella, että kyseinen perhe vähitellen erkaantuu yhteiskunnan toiminnoista. Tällöin perheen ongelmat voivat siirtyä lapselle. Toisaalta perhe voi olla kannustava tekijä silloin, kun lapsi on syrjäytymässä ryhmästä, jolloin perhe sekä yksin että yhdessä muiden kanssa tukee lasta ja rohkaisee häntä esimerkiksi vuorovaikutukseen toisten kanssa.

2.4 Sosiaalinen kasvu koulussa

Hämäläinen ja Sava (1989) korostavat sitä, miten koulun tulisi kehittää oppilaiden sosiaalisia valmiuksia kohdata muita ihmisiä. Erilaiset ihmissuhteet tulisi olla osa koulun kasvatustehtävää. Koulussa myös aikuisten keskinäinen vuorovaikutus on esimerkkinä oppilaille ja vaikuttaa osaltaan siihen, miten he viihtyvät koulussa ja millaisia vuorovaikutustaitoja he oppivat. Lapset oppivat kotona vuorovaikutustaitoja, mutta koulu voi osaltaan vahvistaa näitä olemassa olevia taitoja sekä mahdollisesti tukea oppilasta niissä. (Mt. 19 -20.)

Westman (2007) kirjoittaa Neitolan epäilevän koulun vaihtuvien oppimisympäristöjen ja kurssimuotoisuuden vaikuttavan sosiaalisten suhteiden syntymisongelmiin sekä heikentävän ryhmäytymistä. Ryhmän merkitys on ratkaisevan suuri sosiaalisten suhteiden tukijana. Vuorovaikutustaitoja voidaan Neitolan mukaan opettaa ryhmätilanteiden avulla. (Mt. 18.)

Koppinen ja Pollari (1993) korostavat koulutyön kehittämistä yhteistoiminnallisempaan suuntaan. Heidän mukaansa oppilaiden toiminnassa on nähtävissä lisääntyntä välinpitämättömyyttä muita kohtaan, mikä johtuu yhteistyötaitojen puutteesta. Oppilaan tulisi oppia koulussa sitoutumaan tehtäviin ja ryhmiin, jolloin osallistuminen aikuisenakin erilaisiin yhteisöihin olisi toimivaa. Koppisen ja Pollarin mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen kehittää vastuullisuutta, se muokkaa ryhmän ilmapiiriä, avoimuutta ja itsetuntoa. (Mt. 3.)

Hämäläinen ja Sava (1989) näkevät kouluopetuksen olevan perusluonteeltaan inhimillistä vuorovaikutusta, jonka päämääränä on tukea oppilaiden monipuolista kehittymistä ja oppimista. Perusopetuslaissakin (31§) mainitaan ”sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen ja ylläpitäminen sekä niiden edellytyksiä lisäävä toiminta” (mt.). Hämäläinen ja Sava (1989) jatkavat, että ihmissuhteet toimivat tärkeänä osana oppilaiden oppimista ja itse opetustapahtumaa. Oppilaan oppimiseen vaikuttavat hänen omien valmiuksiensa, kotiolojensa ja koulusuhtautumisensa lisäksi myös suuresti hänen suhteensa opettajaan ja muihin oppilaisiin. (Mt. 19.)

Koulun rakenteet

Takala (1989) on tarkastellut yksilön toimintaa sosiaalisessa yhteisössä sääntöjen sanelemana toimintana. Pienemmille lapsille aikuiset sanelevat noudatettavat säännöt, vaikka toisaalta sääntöjen pitäisi rakentua sosiaalisen yhteisön jäsenten keskinäisestä kommunikaatiosta. Näitä yleisesti noudatettuja sääntöjä ovat turvallisuussäännöt, tärkeiden toimintojen pohjasäännöt, tapasäännöt ja moraalisisäännöt. Turvallisuussäännöillä tarkoitetaan sitä, että kaiken toiminnan luokassa ja koulussa yleensäkin tulisi tapahtua sellaisissa olosuhteissa, jotka eivät vaaranna lasten turvallisuutta. Kaikkien on ehdottomasti noudatettava turvallisuussääntöjä ja vastuu sääntöjen siirtämisestä lapsille on aikuisella, koska lasten tieto omasta turvallisuudestaan on rajallista. (Mt. 21—22.)

Takala (1989) kuvaa koulussa olevan erilaisia tilanteita, jotka vaihtelevat päivän mittaan. Välillä opetus vaatii, että kaikki oppilaat seuraavat opetusta ja välillä taas lapset saavat itse valita, miten he toteuttavat esimerkiksi tunnilla käsitellyn asian. Tässä tärkeän toiminnan pohjasääntö on se, että oma toiminta ei saa häiritä muita lapsia tekemästä heidän omia tehtäviään. Pohjasääntöjä on ilmaistu erilaisin termein, kuten ”työrauha” ja ”ruokarauha”. Näiden sääntöjen huomioiminen mahdollistaa toimintoja, jotka takaavat sekä koko ryhmälle että yksittäiselle henkilölle tehtävien tekemisen sujuvuuden ja onnistumisen. Kolmantena sääntönä ovat tapasäännöt, joissa keskitytään tiettyihin hyviin tapoihin. Lapset hyötyvät sosiaalisissa tilanteissa näiden hyvien tapojen oppimisesta. Monet tavat liittyvät erilaisiin tilanteisiin, kuten kirkossa käyntiin sekä siihen, että lapset oppivat tiettyjä ”kaavoja”, jotka ohjailevat ihmisten toimintaa erilaisissa tilanteissa. Monet tavat takaavat tietynlaisia viihtyvyyssääntöjä yhteisössä. (Mt. 22—24.) Aiemmin esitetystä Neitolan tutkielmassa (2001, 1) erottuu selvästi Takalan (1989) mainitsemien sääntöjen ja niiden noudattamisen tärkeys lasten keskuudessa. Lapsen toimiessa sääntöjen puitteissa muut lapset hyväksyvät hänet helpommin mukaan ryhmän jäseneksi.

Viimeisenä Takala (1989) esittelee moraalisisäännöt, joissa on kyse siitä, mikä on oikein ja mikä väärin ja miten tulisi toimia. Koulussa moraalisisäännöt liittyvät siihen, että koulun arjessa opitaan olemaan oikeudenmukaisia ja kunnioittamaan toisia. Luokassa ihanteellisin tilanne olisi se, että opettaja kuuntelisi lapsia ja lapset opettajaa ja toisiaan. Näin voisi esimerkiksi tapahtua mietittäessä, tulisiko kaikkia rangaista samalla lailla samasta sääntöjen rikkomisesta tai voidaanko lapsia palkita eri tavoin tehtävän suorittamisesta. (Mt. 24—25.)

Laine (2005) pohtii koulun toiminnan vaikutusta syrjäytymisriskissä oleville lapsille. Hän kuvaa koulumaailman sinällään sisältävän syrjäytymisriskissä oleville lapsille sosiaalista ahdistusta lisääviä piirteitä. Koulupäivään kuuluu vaihtelevasti tilanteita, jolloin oppilaat hakeutuvat kavereidensa pariin. Syrjäytymisvaarassa oleville lapsille nämä tilanteet ovat usein ahdistavia, heidän kokiessa usein jäävänsä ulkopuolella ja tulleen hylätyksi. Täten voidaan ajatella koulun olevan yksi syrjäytymisen riskitekijä. (Mt. 231.) Kinnunen (2001) tarkastelee jostain syystä ryhmässä vähälle huomiolle jäänyttä lasta, joka kuvittelee hänessä itsessään olevan jotain vikaa. Alussa ulkopuolelle jääminen voi olla lapsen mielestä sattumaa, mutta jos näin tapahtuu useammin samalle lapselle, niin hän päättää, ettei kukaan halua olla hänen kanssaan. Lapsi jännittää tilanteita, joissa valitaan pareja tai ryhmän jäseniä. (Mt. 27—28.)

Smyth & Hattam (2004) näkevät koulun riskitekijät vielä voimakkaammin. He kuvavaat koulujen olevan voimakkaita laitoksia, joissa oppilaita kuullaan harvoin. Koulu on täynnä epätasapainoisia voimasuhteita, joita kontrolloidaan rangaistuksin ja joita korostetaan moraalisin käskyin siitä mitä tulisi tehdä. Nämä asiat pätevät on kyse sitten opetussuunnitelmasta tai pukeutumisesta. Opettajien ajatukset koetaan ainoan totuutena ja oppilaiden mielipiteet jätetään huomioimatta perustellen niitä kypsymättömyydellä tai epärehellisyydellä. (Mt. 13)

Tutkimuksessa koulun rooli lasten sosiaalisten suhteiden mahdollistajana korostuu. Koulu ja sen kulttuuri ajatellaan tässä tutkimuksessa myös sellaiseksi toimintaympäristöksi, joita tulisi tarkastella lähemmin. Koetaankin, että koulun toimintaa sosiaalisten taitojen kehittäjänä tulisi tiedostaa paremmin ja pyrkiä kehittämään sitä parempaan suuntaan.

Koulu yhteiskunnan edustajana

Opetusministeriön työryhmämuistiossa (2005) koulu nähdään yhteiskuntansa luomuksena ja sitä kautta myös yhteiskunnan luojana ja uusintajana. Koulu on eräänlainen peili yhteiskuntaa ja yhteiskunnasta, kun se ilmentää mitä ja miten eri aikakausina opetetaan ja millaiseksi tulevaisuus toivotaan. (Mt. 22.) Opetushallitus antaa eri koulutusmuotoja ja -aloja sekä tutkintoja varten perusteet. Opetussuunnitelman perusteet on määräys, jolla koulutuksen järjestäjä kehoitetaan

sisällyttämään koulu- tai järjestäjäkohtaiseen opetussuunnitelmaan tietyt opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Määräyksellä varmistetaan, että koulutukselliset perusoikeudet, tasa-arvo, opetuksellinen yhtenäisyys, laatu ja oikeusturva toteutuvat. Opetushallitus seuraa opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteiden toiminnallisia vaikutuksia pääasiassa koulutuksen arvioinnin yhteydessä.

Lehtisalo & Raivola (1992) toteavat opetussuunnittelun olevan koulujen ja oppilaitosten koulutuksen ja oppimisen kannalta tärkein suunnittelun alue. Opetussuunnitelmajärjestelmän ylimpänä johtoportana on eduskunta, joka säättää koululait. Valtioneuvosto päättää tuntijaot ja opetushallituksessa laaditaan ja vahvistetaan valtakunnallisen opetussuunnitelma perusteet. Kunnan ja koulun rooli nousee esiin koululautakunnan hyväksyessä peruskoulun opetussuunnitelman. Koulun johtokunta hyväksyy koulun oman opetussuunnitelmaan perustuvan koulun oman opetussuunnitelman. (Mt. 219.) He näkevät opetushallituksen keskittyvän yhä enemmän asiantuntijan rooliin ja opetussuunnittelun siirtyvän sen keskeiseksi toimintakentäksi (mt. 222). Broady (1986) esittelee yhden opetussuunnitelmaan liittyvän alueen, piilo-opetussuunnitelman. Hän määrittelee piilo-opetussuunnitelmaa opettajien tiedostamattomaksi kasvatukselliseksi tavoitteeksi, jonka avulla lapset koetetaan sosiaalista yhteiskunnan jäseniksi samalla opettaen heille näennäisesti jotakin muuta. (Mt. 9, 99.)

Broady (1986) selittää, miten lapsille opetetaan piilo-opetussuunnitelman kautta asenteita, tapoja ja tottumuksia, joiden avulla lapset on helpompi sopeuttaa vallitsevaan yhteiskuntaan. Tällaisia asenteita ja tapoja ovat esimerkiksi sopeutuminen, alistuminen, pitkäjänteisyys ja sovittujen asioiden tekeminen. Useimmat piilo-opetuksen tavoitteista ovat ymmärrettäviä ja toivottavia tarkastellessa niitä kasvatuksellisesta näkökulmasta. Näitä ovat muun muassa hyvät käytöstavat ja toisten huomioiminen. (Mt. 33, 97 – 99.)

Kimonen, Nevalainen ja Hämäläinen (2001) toteavat, että opetussuunnitelmat ovat muuttuvia sosiaalisia ja kulttuurisia ajatusrakennelmia. Opetussuunnitelmilla on heidän mukaansa käytännöllinen ja vuorovaikutteinen ominaisuus. Käytännöllistä osaa kuvaa koulun kirjoitettu opetussuunnitelma ja vuorovaikutteista osaa taas opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus koulussa. Opetussuunnitelman kautta pyritään antamaan kokonaisvaltainen kuva tavoitteellisesta oppimiskokemuksesta koulussa. Samalla opetussuunnitelma kuitenkin heijastaa laatijoidensa

käsityksiä ihmisestä, maailmasta, kasvatuksesta, oppimisesta ja tiedosta. Opetussuunnitelmat ovat eläneet aikojen kuluessa aikakauden painotuksista riippuen. (Mt. 149.)

Kivirauma (1995) korostaa koulutuksen muuttunutta merkitystä nyky-yhteiskunnassa. Hän kuvaa koulujen ennen olleen osa yhteisöä, jonka keskeisinä tehtävinä olivat vanhempien ja muun ympäristön kasvatustehtävien tukeminen. Nykyään kouluista on muodostunut instituutioita, jotka toimivat kaavamaisesti. Koulujen koko on yksi sosiaalisten muutosten tekijä. Kivirauma kuvailee pienempien koulujen pystyvän paremmin puuttumaan sosiaaliseen kontrolliin. Tällöin esimerkiksi sääntöjen rikkoja saadaan helpommin takaisin kaidalle tielle, kun kaikki tuntevat toisensa ja toimiminen on tällöin helpompaa. Suurien koulujen haittana on henkilöiden persoonattomuus, jotka osaltaan mahdollistavat sääntöjen rikkomista ja vaikeuttavat sosiaalisen kontrollin pyrkimyksiä. (Mt. 142.)

Opetussuunnitelmassa määritellään monia oppilaan oppimisen kannalta tärkeitä asioita. Piilo-opetussuunnitelma vallitsee kuitenkin vahvasti koulun toiminnassa. Mielenkiintoista onkin se, miten kaikki oppilaat voivat samaistua yhteen ja samaan toimintamalliin ja samanlaisiin toimintavaatimuksiin heidän kaikkien ollessa erilaisia. Opetussuunnitelmassa tulisi kuitenkin huomioida myös oppilaiden sosiaalinen oppiminen ja kasvu.

Varhainen puuttuminen

Opetusministeriön työryhmämuistiossa (2005) varhainen puuttuminen ymmärretään ongelmien havaitsemisena ja niihin ratkaisujen etsimisenä mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Koulussa varhainen puuttuminen ilmenee aikuisen huolena lapsesta tai nuoresta. Ongelmiin puuttuminen aikaisin mahdollistaa paremman ongelmien ehkäisyn ja syrjäytymisen pysäyttämisen. Varhainen puuttuminen tulisi näkyä jo koulun opetussuunnitelmassa erilaisina muotoina. Oppilashuolto toimii tietenkin suuressa roolissa varhaisen puuttumisen keinona, mutta lisäksi muun muassa koulun toimintakulttuuri, oppimiskäsitys, kodin ja koulun välinen yhteistyö, ohjaus ja erityistä tukea tarvitsevien lasten opetus nähdään merkityksellisinä. (Mt. 36.)

Puhuttaessa varhaisesta puuttumisesta työryhmämuistiossa (2005) koetaan opettajan rooli todella tärkeäksi. Opettajalla on päivittäin mahdollisuus seurata oppilaan kehitystä ja päivittäistä vuorovaikutusta oppimistilanteissa. Opettaja on useimmiten se, joka tuntee oppilaat parhaiten ja huomaa helpoiten muutokset oppilaan mielialassa tai käyttäytymisessä. Opettajalta tarvitaan kuitenkin ammattitaitoa myös myöntää tilanne, jossa omat toimintamahdollisuudet eivät enää riitä vaan koska on tarpeen etsiä tukea sekä vanhemmilta että muilta asiantuntijoilta. (Mt.37.)

Tutkimuksissa on havaittu, kuinka koulunkäyntiin liittyvät puutteelliset tiedolliset ja taidolliset valmiudet ovat yhteydessä syrjäytymiskehitykseen (ks. Pirttiniemi 2000, Laakso 1994, Takala 1992). Tutkimuksissa on todettu oppimisvaikeuksiin puuttumisen hyvin merkittäväksi ennaltaehkäisijäksi eritoten yksilölle itselleen, mutta puuttumisella on myös selkeästi yhteiskunnallinen ja taloudellinen merkitys. (Mt. 44.)

Syrjäytymisriskin ennaltaehkäisyyn vaikuttaa myös oppilaiden sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen. Koulu voi omilla keinoillaan tukea erilaisissa vaikeuksissa elävää lasta. Opetusministeriön muistiossa (2003, 56–57) korostetaan oppilaiden hyvinvoinnin lisäämistä. Tärkeimpiä lähtökohtia ovat koulun ja luokan ilmapiiri ja myönteisten muutosten toteutuminen koulun opetusohjelmassa. Kouluyhteisössä vallitsevat arvot ja toimintatavat sekä aikuisten antamat esimerkit joko tukevat tai heikentävät lasten henkistä kasvua ja tasapainoa. Näihin erilaisiin tekijöihin liittyvien opettajien ammatillisen kehityksen vahvistaminen sekä koulun ja sitä ympäröivien verkostojen kehittäminen on tärkeää. (Mt. 45.)

Pölkki (2001) mainitsee syrjäytymistä tarkasteltaessa keskeisellä sijalla olevan oppilaiden yksilöllisten tekijöiden ja heidän saamansa sosiaalisen tuen tarkastelun. Lisäksi tulee huomioida koulun syrjäyttävät tekijät ja prosessit, jotka vaikuttavat yksilöön. (Mt. 128). Rautiainen (2005) esittää syrjäytymisuhan alla olevien lasten tarvitsevan tekemistä, joka tukee heidän itsenäistymistä ja kehittymistä. Koulussa tällaista toimintaa mahdollistavat erilaiset ryhmätyöt, joissa oppilas joutuu suhteuttamaan itsensä muuhun ympäristöön. Toiminta lisää oppilaan kykyä huomioida omaa toimintaansa ryhmässä sekä kykyä ajatella, huomioida ja keskustella. (Mt. 28.)

Rönkä (1997) esittelee syrjäytymisen ennaltaehkäisemisen keinoja. Hän mainitsee tärkeänä asiana lapsen koulunkäynnin ja perheen olosuhteiden tukemisen. Lisäksi hän korostaa vanhempien vastuuta jälkikasvusta. Vanhempien tuki ja valvonta on lapsen kehitystä ajatellen tärkein

suojatekijä. Koko kasvatuksessa positiivisten kokemusten ja onnistumisen elämysten antaminen lapselle on avainasemassa. Tätä kautta tuetaan lapsen itsetunnon kehitystä. Yhtenä keinona Rönkä näkee vielä lapsen vastuuseen kasvattamisen ja hänen itsehillintänsä tukemisen. (Mt. 20.)

Varhainen puuttuminen on yksi tämän tutkimuksen keskeisimmistä lähtökohdista. Tutkimuksen tuloksilla pyritään saamaan tärkeää tietoa siitä, miten opettajat tiedostavat lapsen ryhmästä syrjäytymisen. Tutkimuksen keskiössä on se, miten opettajat kokevat varhaisen puuttumisen tärkeyden. Miten opettajat kokevat omat kykynsä varhaiseen puuttumiseen ja miten opettajien mielestä varhainen puuttuminen on mahdollista? Varhaiseen puuttumiseen yhdistetään monia yhteistyötahoja, joiden kanssa tehdään töitä tukea tarvitsevan lapsen hyväksi. Opettajan rooli havaintojen tekijänä eri lapsista on merkittävä. Lisää ammattitaitoa tarvitaan silloin, kun opettaja huomaa luokassa muutoksia, joihin hän haluaa puuttua. Tarvittaessa hän pystyy kuitenkin myöntämään tarvitsevansa muita yhteistyötahoja kuten vanhempia tai muita asiantuntijoita.

2.5 Opettajan tukitoimet

Opettajan yhtenä tehtävänä on toimia luokassa asenteisiin vaikuttajana siinä, miten toisiin ihmisiin tulisi suhtautua. Toisten hyväksymisen korostaminen ja erilaisten vuorovaikutustilanteiden hallinnan opettelu ovat esimerkkejä siitä, miten opettaja voi oppilaitaan rohkaista sosiaaliseen kasvuun. Koulussa vietetään useampi vuosi yhdessä, joten ei ole merkityksetöntä, millainen ilmapiiri siellä vallitsee ja miten koulun ilmapiiri vaikuttaa luokan henkeen. Hyvän ilmapiirin luomisen katsotaan olevan sekä opettajien että oppilaiden vastuulla.

Opettajien mahdollisuuksia sosiaalisten taitojen tukijana

Laine (2002a) toteaa opettajalla olevan monia mahdollisuuksia vaikuttaa koulun yhteisöön ja niihin vuorovaikutustilanteisiin, joita siellä muodostuu. Koulu on merkittävä päivittäinen tapaamispaikka, jossa solmitaan merkityksellisiä ystävyyssuhteita ja jossa ollaan vuosia samojen henkilöiden seurassa. Opettajalla voi olla välillisesti vaikutusta oppilaiden keskinäisten suhteiden rakentumiseen. Opettaja voi vaikuttaa luokan ilmapiiriin siten, että oppilaat oppivat huomiomaan

jokaista ja ettei ketään jätettäisi ryhmän ulkopuolelle. Ystävyysuhteet ovat oppilaiden omia henkilökohtaisia alueita, joihin opettajan ei tulisi puuttua, mutta opettaja voi harjoituttaa oppilaiden sosiaalisia taitoja sekä kykyä solmia ystävyysuhteita. (Mt. 180.) Laine (2002a) yhtyy osittain Kinnusen (2001) näkemukseen aikuisen mahdollisuudesta olla osallisena ystävyysuhteiden rakentamisessa. Toiminnan tavoitteeksi voisi Kinnusen ehdotuksen pohjalta asettaa sen, että lapsen ei tarvitse pelätä jäävänsä ulkopuoliseksi ryhmästä. Hän näkee myös vanhemmilla olevan mahdollisuuden vaikuttaa lasten ystävyysuhteisiin toiseen vuosiluokkaan asti, mutta sen jälkeen vaikutusmahdollisuudet vähenevät. Myöhemmin lasten ystävyysuhteiden rakentamiseen vaikuttavat lukuisat eri tekijät. (Mt. 146 – 147.)

Takala (1989) selvittää, kuinka opettaja ei pysty vaikuttamaan niihin elämäkokemuksiin, joita lapsella on ollut ennen kouluun tuloa ja myös rajatusti niihin kokemuksiin, joita lapsi kokee vapaa-ajallaan. Opettajalla on kuitenkin mahdollisuuksia koululuokan sosiaalisen yhteisön rakentamisessa, mille tunnusomaista on oikeudenmukaisuus ja vastavuoroiset ihmissuhteet. (Mt. 21.) Hämäläinen ja Sava (1989) toteavat muun muassa asenteiden ja ilmapiirin muuttumisen vievän pitkän ajan. He lisäävät kuitenkin myönteisen ja sosiaalisen ilmapiirin vaikuttavan merkittävästi sekä oppilaiden että opettajien henkiseen olotilaan. (Mt. 49, 113.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön muodostumiseen vaikuttavat toisaalta yksilön tiedolliset ja tunneperäiset tekijät. Toisaalta oppimisympäristön muodostumiseen vaikuttavat vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät. Ympäristön tulee olla myös sosiaalisesti turvallinen ja tuettava oppilaan hyvinvointia. Lisäksi sen tulisi tukea myös oppilaiden keskinäistä sekä opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Vuoropuhelun edistäminen ja oppilaiden ohjaaminen työskentelemään ryhmän jäsenenä ovat tärkeässä osassa. Tavoiteltavaa on saavuttaa avoin, kiireeton, rohkaiseva ja myönteinen ilmapiiri. Vastuu ilmapiirin ylläpitämisestä kuuluu sekä opettajalle että oppilaille. (Mt. 12.)

Spåre (2001,1) totesi Neitolan tutkielman pohjalta, että opettajan tulee tukea ryhmästä syrjäytyntä lasta erityisesti hänen sosiaalisissa taidoissaan. Opettajalla on Neitolan tutkielman perusteella monia keinoja vaikuttaa torjutun lapsen sosiaalisiin taitoihin. Keinoina hän mainitsi esimerkiksi pienryhmätoiminnan, keskustelun, sosiaalisten taitojen harjaannuttamisen ja yksilöllisen huomioinnin. (Mt. 26—27.)

Sahlberg ja Leppilampi (1997) huomioivat ryhmätöiden ensimmäiseksi haasteeksi ryhmien muodostamisen. Ajatuksena olisi se, että ryhmät muodostuisivat heterogeenisiksi. Tällöin jokaisessa ryhmässä toimisi erilaisia oppilaita. Ryhmiä voidaan heidän mukaansa koota eri tavoin. Pienin toimiva ryhmä on työskentelyparit, jotka voidaan muodostaa siten, että lähekkäin istuvat oppilaat ovat parit. Oppilaiden omaehtoista toimimista voidaan lisätä siten, että oppilaan tulee etsiä itselleen työpari, jonka kanssa hän ei ole aiemmin tehnyt suuremmin yhteistyötä. Satunnaisia ryhmiä voidaan muodostaa jakamalla oppilaat niin moneen kuin haluaa ryhmiä olevan. Ryhmien koontitapana voidaan hyödyntää erilaisia ehtoja, jotka ryhmien tulee täyttää. Ehdoiksi voidaan määritellä esimerkiksi se, että joka ryhmässä tulee olla neljä henkilöä, joista kaksi ovat tyttöjä ja kaksi poikia tai ryhmän jäsenet ovat harvemmin työskennelleet yhdessä. Opettaja voi määrätä ryhmiä, jolloin opettajan tavoitteena on saada niistä toimivia. Pitkäaikainen tukiryhmä vaatii oppilaiden ja opettajan yhteistyötä, koska toiminnan tarkoituksena on tukea toisia oppimaan. Ryhmäläisten tulee pystyä toimimaan yhdessä ja opettajan tulee seurata oppilaiden toimintaa. Sahlberg ja Leppilampi katsovat heterogeenisten ryhmien opettavan erilaisuuden hyväksymistä ja työskentelemään yhteisten tavoitteiden eteen. Homogeenisten ryhmien käyttö toimii silloin, kun opettaja haluaa esimerkiksi eriyttää opetusta tai oppilaiden on tarkoituksenmukaista olla samanlaisissa käsitteellisissä vaiheissa. (Mt. 93 – 94.)

Laine (2005) toteaa syrjäytymisriskissä olevien oppilaiden tarvitsevan opettajaltaan jatkuvaa positiivista huomiota. Laine korostaa opettajan ammattitaitoa, joka näkyy inhimillisessä ymmärryksessä, turvallisuuden tunteessa, hyväksynnässä sekä ystävällisessä vuorovaikutuksessa. Oppilaiden ohjaamisen tärkeinä toimintatapoina tulisi olla luokan hyvän yhteishengen luominen, toisen asemaan asettuminen sekä se, että huolehdittaisiin yhdessä siitä, ettei ketään jätetä ryhmän ulkopuolelle. Toiminnan tulisi lähteä oppilaan itsetunnon tukemisesta ja siitä, että luokassa luotaisiin tilanteita, joissa oppilaat voisivat kokea onnistumisia esimerkiksi erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. (Mt. 233.)

Anttila (2002) kertoo Griffithin ilmapiiritutkimuksesta, jossa havaittiin miten ilmapiiri voi joko haitata tai edistää sosiaalista vuorovaikutusta. Ilmapiiri vaikuttaa yksilön ja ryhmän jäsenten identiteettiin ja tyydyttää yksilön välisiä tarpeita. (Mt. 129.) Hän lisää myönteisen ilmapiirin motivoivan lasta muihin toimintoihin (mt. 147). Lyytinen & Lyytinen (2003) korostavat myös myönteisen ilmapiirin merkitystä. Myönteisessä ilmapiirissä lapsi kokee olonsa turvalliseksi.

Lapsen kanssa toimiminen esimerkiksi leikkiminen, pelien pelaaminen, kirjojen lukeminen sekä lapsen kanssa keskustelu tukevat lapsen kehitystä. Aikuisen osallistuminen lisää lapsen motivaatiota osallistua toimintaan. (Mt. 116.)

Opettajien työn haasteellisuutta lisää Kivirauman (1995) mukaan se, että opettajien tulisi huomioida oppilaiden erilaisuutta. Erilaisuuden huomioinnin katsotaan kuitenkin leimaavan oppilaan erityisopetusta tarvitseväksi, joka saattaa johtaa oppilaan syrjäytymis- ja syrjäyttämisprosesseihin. Toisaalta mikäli mahdollisia erityistarpeita ei huomioida voi seuraukset olla yhtä kielteisiä, koska kaikkiin oppilaisiin on käytetty samoja käytäntöjä. (Mt. 141.)

Tutkimuksen kannalta oli tärkeää tuoda esiin opettajan mahdollisuuksia tukea oppilaan sosiaalista kasvua. Opettajien erilaisten toimintatapojen kautta mahdollistuu varhainen puuttuminen. Nämä tavat toimia ovat teoriassa ainakin käytettäviä ja niitä tuntuu olevan monia. Haastattelujen avulla pyritään selvittämään, miten näitä eri menetelmiä hyödynnetään koulun arjessa opettajien toimesta. Menetelmien käytännöllisyys tekee niistä helposti siirrettäviä eri luokkien käytäntöihin. Tutkimuksen avulla selvitetään näitä tiedostettuja ja tiedostamattomia menetelmiä. Myöhemmin niitä määritellään tarkemmin tutkimuksen edetessä.

Opettajien välinen yhteistyö

Sahlberg (1998) kertoo, miten yhteistoiminnallisuus opettajien kesken on tullut merkittäväksi asiaksi sekä koulun toiminnoissa että niiden parantamisessa. Kollegiaalisuudella tarkoitetaan hänen mukaansa opettajien keskinäisen ammatillista yhteistyötä suppeassa merkityksessä. Kollegiaalisuus voi olla esimerkiksi yhteistyötä vapaa-ajalla. Yhteistoiminnallisuus käsitteenä on tullut käyttöön yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien lisääntyessä opettajien kesken. Yhteistoiminnallisuus nähdään opettajien ammatillisena vuorovaikutuksena, jossa yhteisten tavoitteiden tai päämäärien saavuttamisella on keskeinen asema. (Mt. 158 – 159.)

Sahlberg (1998) nostaa esiin kollegiaalisuuden merkityksen koulun kehittämisessä. Se nähdään tärkeänä luottamuksen, tuen ja auttamisen normien luomisessa koulukulttuuriin. Lisäksi kollegiaalisuuden ajatellaan olevan osa oppivan organisaation edellytystä. (Mt. 160.) Sahlberg (1998) mainitsee opettajien yhteistoiminnan merkityksen korostuvan kulttuurin muutoksen kannalta

keskeiseksi. Opettajien yhteistoiminnallisuus tuntuu vahvistavan opettajan keskinäistä moraalista ja psykologista tukea, koulun tuloksellisuutta ja sen jatkuvaa kehittämistä sekä oppimisen edellytysten paranemista. (Mt. 167.)

Moniammatilliset verkostot opettajan työssä

Unescon raportissa ”Working together” (1986) kasvatusalan ammattilaisten ja vanhempien kumppanuuteen perustuvassa yhteistyössä olennaista kerrotaan olevan yhteinen intressi eli lapsen kasvu ja oppiminen. Raportin mukaan kasvatuskumppanuus merkitsee ammatti-ihmisten ja vanhempien tasavertaisuutta sekä ammatti-ihmisten vastuullisuutta vanhempia kohtaan. On tarkoituksenmukaista, että vanhemmat ja ammatti-ihmiset tekevät yhteistyötä, koska heillä molemmilla on olennaista tietoa lapsesta. (Rodd. 1998.) Myös Harjunkoski ja Harjunkoski (1994) kokevat tärkeäksi kodin ja koulun yhteistyön onnistuneen kasvatuksen ehtona (mt. 107).

Kajava (1996) toteaa olevan mahdollista, että oppilaiden vaikeuksien selvittäminen siirretään esimerkiksi oppilashuoltotyöryhmälle. Oppilashuoltotyöryhmien toimintatavat voivat vaihdella paikkakunnittain samoin niihin turvautuminen. Hän korostaa oppilashuoltotyöryhmän toimivan parhaiten silloin, kun ryhmän moniammatillisuutta ei laajenneta liiaksi. Tällöin varmistetaan kyseessä olevan oppilaan edun turvaaminen. (Mt. 26.)

Opetustoimen ja nuorisotoimen välinen yhteistyö nähdään Opetusministeriön työryhmämuistiossa (2005) tärkeänä. Tämä moniammatillinen työ auttaa tukemaan oppimisvaikeuksisia oppilaita. Oppilaille voi olla erilaisia sosiaalisia vaikeuksia, ongelmia ryhmässä toimimisessa ja vuorovaikutussuhteen luomisessa. Teoreettiset opinnot aiheuttavat helpommin ongelmia, mutta kaikki toiminnallinen, käsillä tekeminen ja oppiminen onnistuvat paremmin. Tärkeänä nähdäänkin yhteiskunnan intressi tukea tällaisia oppilaita, vahvistaa heidän sosiaalista kasvuaan ja ehkäistä näin syrjäytymistä. (Mt. 35.)

Linnakangas ja Suikkanen (2004) korostavat moniammatillisen työn vahvuutta. Moniammatillisen ryhmän työskentelyn on katsottu lisäävän rohkeutta varhaiseen puuttumiseen. Kasvatusvastuu on laajentunut ja täten syrjäytymisriskin alla olevaa yksilöä on pystytty auttamaan

kokonaisvaltaisemmin. Moniammatillisen ryhmän katsotaan olevan arvostettu ja ryhmässä uskalletaan pohtia vaikeitakin asioita. (Mt. 89.) Kivirauma (1995) muistuttaa asiantuntijaryhmien toiminnan mahdollisista vaikeuksista. Asiantuntijaryhmän lisääntyessä myös yhteistyö saattaa mutkistua, jolloin ongelmat eri asiantuntijoiden välillä korostuvat. (Mt.143.)

Ekebom, Helin ja Tulusto (1989) mainitsevat yhdeksi opettajan kanssa moniammatillista yhteistyötä tekeväksi henkilöksi psykologin. Psykologin yhteistyön piiriin kuuluu ainakin lapsi, perhe ja opettaja. Hänen työnsä tavoitteena on edistää oppilaan suotuisaa oppimista ja kehitystä. Psykologi myös selvittää niitä esteitä, joita eri syistä tulee lapsen koulunkäynnin onnistumisen eteen. (Mt. 56.) Rätty (1997) kertoo miten seurakunnat ovat perinteisesti tehneet laajaa lapsi- ja nuorisotyötä osallistamalla muun muassa perheen ongelmien käsittelyyn etsimällä niihin ratkaisuja ja vaihtoehtoja (mt. 90).

On tärkeää tuoda esiin opettajien laaja yhteistyöverkosto, johon hän voi tukeutua kohdatessaan mahdollisia vaikeuksia lasten kanssa. Syrjäytymisen etenemisen estämiseksi opettaja ja itse lapsi tarvitsevat suuren tukiverkoston ammatti-ihmisiä vanhempien lisäksi.

Koti ja koulu

Linnakangas ja Suikkanen (2004) kuvailevat käsitteellä ”haavoittuvuus” sitä, kuinka lapsi on haavoittuvainen riskialttiissa ympäristössä kielteisille vaikutuksille. Riskialttiiseen ympäristöön saattaa liittyä keskusteluvaikeudet kotona, oppimisvaikeudet, masentuneisuus sekä se, että henkilö kokee koulun ilmapiirin olevan huono. Nämä seikat luovat turvattomuutta. Sitä vastoin Linnakangas ja Suikkanen tähdentävät kodin ja koulun tiivistä vuorovaikutusta. He painottavat näiden tahojen mahdollisuuksia tarjota erilaisia voimavaratekijöitä lapsen elämään. Voimavaratekijöiksi mainitaan hyvä huolenpito kotona, lapsen kehitystä tukeva opettaja, ystävät, harrastukset sekä terveyttä edistävien tottumusten omaksuminen. (Mt. 37.)

Pulkkinen (2002) korostaa, että kodin ja koulun tulisi tehdä tiivistä yhteistyötä oppilaan eduksi. Hän mainitsee yhteistyön hyvinä muotoina luokkien vanhempaintoimikunnan ja koulun vanhempainyhdistyksen. Pulkkinen kuvaa yhteistyön olevan luonteeltaan yhteydenpitoa, yhteistyötä tai yhteistoimintaa. Yhteydenpito voitaisiin määritellä koulun yhteydenotoksi silloin, kun jotain ikävää on sattunut. Yhteistyön Pulkkinen määrittelee opettajien ja vanhempien yhteistyötä

esimerkiksi koti – koulu –yhdistyksissä. Yhteistoiminta on vaativaa, koska siinä asetetaan tavoitteita, joihin yhteisesti pyritään. Hän kuitenkin sanoo, että vaikka vanhemmat ovat kiinnostuneita koulusta, he helposti tyytyvät vain koulusta tulevan informaation vastaanottamiseen.

Metso (2004) pohtii kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta. Hän kuvaa vuorovaikutuksen voivan olla sellaista, että vanhemmat ovat passiivisia vastaanottajia, joille siirretään tietoa esimerkiksi vanhempainilloissa. Opettajilla kuvataan olevan asemastaan johtuvaa valtaa, jonka katsotaan vaikuttavan kodin ja koulun yhteistyöhön. Opettajan työtä on korostettu itsenäiseksi ja täten vanhempien mahdolliset kysymykset ja yhteydenotot on koettu opettajien työntekoa hankaloittaviksi. Vanhempien osallistumisesta johtuvien ongelmien nähdään johtuvan joko siitä, että he eivät ole koulun mukaan tarpeeksi kiinnostuneita lastensa kouluasioista tai he ovat liiankin kiinnostuneita ja pyrkivät puuttumaan opettajien mielestä liikaa heidän työhönsä. Vanhempien osallisuuteen vaikuttaa Metson mukaan vanhemmat itse, vallallaan oleva koulutuspolitiikka, lainsäädäntö, opettajat ja oppilaat. (Mt. 30 – 33.)

Kodin ja koulun yhteistyö katsotaan tärkeäksi. Opettajien tulisi huomioida tämän yhteistyötahon ylläpitäminen, koska voidaan olettaa lapsen toimivan kotona eri tavoin kuin koulussa. Kodin yhteistyön kautta opettajalla on mahdollisuus saada kokonaisvaltaisempi kuva oppilaan hyvinvoinnista. Kodin ja koulun yhtenäisten kasvatuslinjojen löytäminen helpottaa molempien tahojen toimintaa. Tämän yhteistyön sujuvuutta voidaan toivoa ja jatkuvasti kehittää, mutta koti viime kädessä asettaa omat kasvatusmallinsa.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tässä tutkimuksessa perehdytään selvittämään, millaisia keinoja opettajalla on edistää oppilaiden välistä ryhmäytymistä sekä millaiset koulun fyysiset ja psyykkiset tekijät vaikuttavat ryhmäytymisen prosessiin. Tutkimustulosten pohjalta luodaan yhteenveto siitä, millaisin keinoin oppilaiden välisiin suhteisiin voidaan vaikuttaa sekä miten koulun käytäntöjä kriittisesti tarkastelemalla lisätään oppilaiden mahdollisuuksia luoda positiivisia vuorovaikutussuhteita.

3.1 Tutkimustehtävän asettamisen taustaa

Tutkimukseen ovat vaikuttaneet vahvasti aikaisemmat tutkimukset, jotka ovat keskittyneet ryhmästä torjuttuihin lapsiin ja siihen, miten näitä lapsia voidaan tukea. Yksi tämän tutkimuksen lähtökohdista ovat olleet Neitolan useat tutkimukset käsiteltävään aiheeseen liittyen. Spåre (2001,1) toteaa Neitolan tutkielman pohjalta miten jatkuva ryhmästä torjuminen aiheuttaa kierteen: ryhmän lapset muodostavat helposti negatiivisen käsityksen torjutun käyttäytymisen perusteella ja torjuttu taas ylläpitää muiden lasten suhtautumisen perusteella tätä käsitystä. (Mt. 26 – 27.) Spåre jatkaa keskittymällä Neitolan tutkielmassa esiintyneeseen tärkeään huomioon kierteen katkaisemisesta. Ryhmästä torjutut lapset tarvitsevat tukea erityisesti sosiaalisissa taidoissaan. Monet toimenpiteet keskittyvät torjuttuun lapseen ja hänen käyttäytymisen muuttamiseen, mikä voi lisätä torjuntaa muiden lasten toimesta lapsen käyttäytymisen tullessa liiaksi esiin. Kouluhenkilökunta voi vaikuttaa toimillaan torjutun lapsen sosiaalisten taitojen kehittymiseen esimerkiksi pienryhmätoiminnalla, keskustelulla, sosiaalisten taitojen opettamisella, yksilöllisellä huomioinnilla ja vahvuuksien hyödyntämisellä. Spåre korostaa Neitolan tutkielmasta ilmiänyttä asiaa, jonka mukaan torjuttujen lasten auttaminen oli kouluhenkilökunnan mielestä monella tapaa monimutkaista. (Mt. 26 – 27.)

Ahonen (2002) on tarttunut Spåren aiheeseen huomioimalla, kuinka koulun perinteiset tehtävät, eli opettamis- ja kasvattamistehtävät, ovat lisääntyneet siten, että arjessa korostuu oppilaiden sosiaalisten tilanteiden huomioiminen. Sosiaalisesta näkökulmasta huolehtiminen vaatii opettajalta uudenlaisia valmiuksia. Ahonen korostaa oppilaan elämän huomioimista kokonaisuudessaan. Opettajan tulee suunnitella opetuksensa yhä enemmän sosiaalisin perustein. (Mt. 65.) Opettajat arvioivat Poikkeuksen (1995) mukaan lapsia monipuolisemmin kuin kanssatoverit. He määrittävät syrjäytyneen lapsen aggressiiviseksi ja häiritseväksi, kuten kanssatoverit, mutta lisäävät myös hyperaktiivisuuden ja keskittymättömyyden ja toisinaan myös syrjäänvetäytyvyyden. (Mt. 130).

3.1 Tutkimustehtävä

Kysymykset suunniteltiin sen perusteella, millaista teoriaa saatiin ryhmästä, syrjäytymisestä sekä opettajan ja koulun toiminnasta, ottaen huomioon tutkimukselle asetetut tavoitteet. Tutkimus rakentuu kolmen suuremman kysymyksen ympärille. Tutkimuksessa tarkastellaan yksilön ja ryhmän vuorovaikutusta erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, jolloin yksilö on vaarassa syrjäytyä ryhmästä. Keskeisenä näkökulmana ovat opettajan vaikutusmahdollisuudet yksilön ja ryhmän sosiaalisessa kasvussa syrjäytymisen ennaltaehkäisyssä. Näiden teemojen pohjalta muodostuivat kolme tutkimuksen pääongelmaa.

1. Millainen on ryhmän vaikutus yksilön toimintaan opettajien mukaan?
2. Millainen on opettajien käsitys syrjäytyneestä lapsesta?
3. Mitkä ovat koulun ja opettajien vaikutukset yksilön sosiaaliseen kasvuun opettajien mukaan?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen toteutusta ohjaavat lukuisat menetelmälliset valinnat. Näihin eri menetelmiin tutustuttiin ennen tutkimuksen aloitusta. Hirsjärvi (2001) määrittelee yhdeksi tutkimuksen tarkoituksiksi määrittää tutkimuksen toteuttamisen muodon. Tutkimus voi olla joko kvantitatiivista tai kvalitatiivista. (Mt. 122 – 129.) Tämä tutkimus on toteutettu kvalitatiivisesti. Tutkimuksen muoto määrittää suuresti tutkimuksen kulkua ja erilaisten menetelmien käyttöä. Menetelmät vaikuttavat muun muassa tutkimuksen näkökulmiin, käsittelytapaan ja esimerkiksi tutkimuskysymyksiin.

4.1 Menetelmälliset valinnat

Hirsjärvi (2001) näkee tutkimuksella aina olevan jonkin tehtävän tai tarkoituksen. Tällöin tutkimuksen tarkoitus ohjaa tutkimusstrategian valintoja. Tutkimuksen tarkoituksena pidetään yleensä neljää erilaista asiaa. Tutkimus voi olla kuvaileva, selittävä, ennustava tai kartoittava. (Mt. 122 – 129.) Hirsjärvi selventää kvalitatiivisen tutkimuksen pyrkimyksiä, jotka ovat pikemminkin tosiasioiden löytäminen tai paljastaminen kuin jo olemassa olevien totuuksien tai niiden väittämien varmistaminen (mt. 152).

Huttunen (1994) toteaa artikkelissaan tutkimusmenetelmän olevan kapeassa merkityksessä se tapa, jolla tietoa hankitaan. Tämä tapa on joko empiirinen eli kokemuseräinen tai ei-empiirinen, joka ei perustu välittömään kokemukseen. Empiirisiä tiedon keruumenetelmiä ovat mm. havainnointi, haastattelu ja kyselylomakemenetelmät. (Mt. 138.) Hirsjärvi & Hurme (1982) jatkavat empiiristen tiedon keräysmenetelmien luonnehdintaa kuvaamalla haastattelua sellaiseksi menetelmäksi, jolla voidaan kerätä aineisto, jonka pohjalta voi tehdä luontevia tutkittavaa ilmiötä koskevia johtopäätöksiä. Heidän mukaansa on tärkeää ennakoida mitä aineistolla halutaan kertoa. Yhtenä

vaihtoehtona on kuvata haastateltavan toimintaa. Millaisena haastateltava pitää omaa toimintaansa ja käyttäytymistään tai millaisia tavoitteita hänellä on toimintansa suhteen. (Mt.40.)

4.2 Fenomenologinen tutkimus

Tämän tutkimuksen yhtenä menetelmällisenä valintana on selvittää kysymyksiä fenomenologisesta lähtökohdasta. Aluksi käsitellään fenomenologinen tutkimusote, jotta saadaan yleiskuva yhdestä tutkimuksen tavoitteista. Fenomenologiseen tutkimukseen liittyy fenomenografian käsite, jonka pyrkimyksenä on kuvata ilmiötä yksilön käsitysten mukaan.

Mertens (2005) ilmaisee fenomenologisen tutkimuksen tavoitteeksi ymmärtää ja kuvata tapahtumaa tai tapahtumia osallistujan näkökulmasta. Piirre, joka erottaa fenomenologisen tutkimuksen muista kvalitatiivisista tutkimuksista on se, että fenomenologisessa tutkimuksessa subjektiivinen kokemus on keskeisessä osassa tutkimusta tehtäessä. (Mt. 240.) Jo Lehtovaara (1995) on maininnut Mertensin ajatusten mukaisesti, että fenomenologinen lähtökohta on ihmisystävällinen ja lisäksi se kuvaa sitä, miten erilaiset tilanteet ilmenevät ihmisen tietoisuudelle. Hän jatkaa fenomenologisen tieteenfilosofian tavoitteeksi pikemminkin selkiyttää jo olemassa olevaa tietoa, eikä kyseenalaistaa sitä (Mt. 76, 79.) Scott (1996) yhtyy Mertensin ja Lehtovaaran näkemyksiin fenomenologiasta. Hän kuvaa fenomenologisen analyysin nostavan esiin yksilön omia ajatuksia ja tarkoituksia asioille. Tämän kautta tutkija saa selville yksilön henkilökohtaisia tuntemuksia. (Mt. 66.)

Scott (1996) mainitsee fenomenologisen tutkimusotteen olevan yksi osa hermeneuttista eli ymmärrykseen pyrkivää tutkimusotetta. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija tekee jatkuvasti valintoja valitessaan haastattelun ajoituksen, haastateltavat henkilöt sekä tutkimuksen toteutukset. Lisäksi valitut menetelmät toimivat dialektisessa vuorovaikutuksessa analyysin kanssa, ja sen vuoksi menetelmät muuttuvat koko ajan. (Mt. 65.)

Fenomenografia

Metsämuuronen (2006) kertoo, että fenomenografia tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista. Siinä tutkitaan maailman ilmenemistä ja rakentumista ihmisten tietoisuudessa.

Erityisesti fenomenografiassa keskitytään tutkimaan ihmisten käsityksiä asioista. Käsitykset voivat olla hyvinkin erilaisia riippuen ihmisten iästä, kokemuksista, koulutustaustasta ja sukupuolesta. Käsityksen sinänsä ajatellaan olevan muuttuva ilmiö. Fenomenografian voisi tiivistää ajatukseen, että on vain yksi maailma, mutta ihmiset muodostavat siitä erilaisia käsityksiä. (Mt. 108.)

Fenomenografisessa tutkimusotteessa Metsämuurosen (2006) mukaan tutkija kiinnittää huomiota johonkin ajankohtaiseen ilmiöön tai käsitteeseen, josta on kenties erilaisia näkemyksiä. Tutkija perehtyy ilmiöön tai käsitteeseen teoreettisesti ja kokoaa siihen liittyvät näkökohdat. Sen jälkeen tutkija haastattelee henkilöitä, jotka ilmaisevat asiasta erilaisia käsityksiä. Haastattelun jälkeen tutkija luokittelee käsitykset niiden merkitysten perusteella. Erilaiset merkitykset pyritään selittämään kokoamalla niistä abstraktimpia merkitysluokkia. (Mt. 109.)

Kritiikkinä fenomenografiaa kohtaan Metsämuuronen (2000) mainitsee sen, että käsitykset voivat muuttua ihmisen elämäkokemuksen myötä. Lisäksi käsitykset voivat vaihdella jo kontekstista riippuen. Metsämuuronen kyseenalaistaa fenomenografisen tutkimuksen yleistettävyyttä. (Mt. 23, 109.)

Tässä tutkimuksessa selvitetään opettajien käsityksiä asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Kysymykset kohdistuivat kolmeen eri lähtökohtaan, joiden kautta tarkasteltiin ryhmän vaikutusta yksilön toimintaan, käsityksiä syrjäytyneestä lapsista sekä koulun ja opettajien vaikutuksia yksilön sosiaaliseen kasvuun. Käsitusten merkittävyyttä lisää niiden pohjaaminen käytännön kokemuksiin. Opettajien käsitykset vaihtelevat muun muassa iän ja kokemuksen mukaan, joiden vaihtelun katsottiin lisäävän luotettavuutta tutkimuksen kannalta.

Teemahaastattelu

Eskola ja Suoranta (1998) mainitsevat erääksi laadullisen aineiston analyysitavaksi teemoittelun. Siinä aineistosta nostetaan esiin tutkimusongelmaa selventäviä teemoja. Esiinnostetusta aineistosta on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen ilmenemistä aineistossa. (Mt. 174.) Eskola & Vastamäki (2001) selventävät teemahaastattelun ideaa, joka on heidän mukaansa yksinkertainen. Haastattelu perustuu siihen, että haastattelija kysyy suoraan haastateltavalta itseltään niistä asioista, joita hän haluaa selvittää. Haastattelusta muodostuu vuorovaikutteinen tapahtuma, joka lähtee haastattelijan aloitteesta ja hänen luomista puitteista. Huomioitavaa on, että haastattelijan tavoitteet saattavat

muokata haastattelun kulkua, jotta haastattelija löytäisi tutkimuksen kannalta olennaiset asiat. (Mt. 24.) Teemahaastattelu sopii käytettäväksi erityisen hyvin kun tutkimusasetelmaa ei vielä kovin tarkasti ole määritelty vaan sitä halutaan täsmentää tutkimuksen kuluessa esiin tulleiden vastausten avulla. Teemahaastattelu on sopiva myös kun vastaukset eivät ole arvattavissa etukäteen. (Anon. 2004.).

Hirsjärven & Hurmeen (1982) mukaan teemahaastattelua sanotaan puolistrukturoiduksi menetelmäksi, koska haastattelun aihepiirit ovat tiedossa. Menetelmästä puuttuu kuitenkin tarkasti ennalta määritellyt kysymykset, jotka tekisivät menetelmästä strukturoidun haastattelun. (Mt. 36.) Ahonen (1994) korostaa samaa asiaa huomauttamalla, ettei haastattelun tulisi perustua valmiisiin kysymyksiin. Kun haastattelun runko rakentuu tutkimuksen perusteemoihin ja mahdollisesti muutamiin ohjaileviin kysymyksiin, niin haastattelu myös rakentuu enemmän aktiiviseen vuorovaikutukseen. Haastattelijalla on tällöin mahdollisuus kohdistaa kysymyksen muoto ja sisältö haastateltavan ja haastattelun etenemisen mukaisesti. (Mt. 138.) Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1997, 200 – 201) näkevät teemahaastattelun tutkimusentekomenetelmänä, jossa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Yksi haastattelun suurimpia etuja on joustavuus. Tämä tarkoittaa sitä, että haastattelun kuluessa on mahdollista esittää lisäkysymyksiä ja näin myötäillä haastateltavan vastauksia. (Mt.)

Teemahaastattelu voidaan nähdä keskusteluna, jolla on etukäteen määrätty tarkoitus. Teemahaastattelussa on helpompi vastata kysymyksiin, koska haastattelija selventää jatkuvasti esitettyjä kysymyksiä. Se onkin eräänlaista vapaamuotoista keskustelua, jota haastattelija johtaa. Keskustelua tulee johtaa niin, ettei täysin irtaannuta tutkimusongelmasta. Keskustelun muoto ja yksityiskohdat ovat varsin vapaamuotoisia. (Anon. 2004.) Eettisenä näkökulmana on harkittava mitä haastattelutilanne voi merkitä haastateltavalle. Se voi esimerkiksi aiheuttaa stressiä ja muutoksia minäkuvassa ja näin vaikuttaa myös haastateltavan antamiin vastauksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 20.)

Vilkko-Riihelä (2001) huomauttaa, kuinka tutkijan läsnäolo vaikuttaa haastattelutilanteeseen. Haastattelutilanteessa kysymyksiä voi tarvittaessa tarkentaa ja vastauskato on täten pienempi. Toisaalta hän kokee tutkijan läsnäolon vaikuttavan saatuihin haastattelutuloksiin, sillä kyselyyn osallistuja kontrolloi tällöin enemmän vastauksiaan. (Mt. 78.) Huttunen (1994) muistuttaa Vilkko-Riihelää mukailien haastattelujen satunnaisvirheistä ja siitä, kuinka tutkittavat saattavat vastata halutulla tavalla, jopa totuutta muutellen. (Mt. 161.)

Kysymykset muotoillaan neljän pääteeman mukaan. Kysymysten sisältö on laaja, jolla pyritään siihen, että haastattelutilanteissa syntyisi monipuolista keskustelua. Teemahaastattelun muodossa toteutetun haastattelun katsotaan tuottavan monipuolista tietoa. Tutkimuksessa käytettävien käsitteiden lähtiessä haastateltavan omista näkökulmista haastattelun katsottiin olevan luonteva tapa tehdä tutkimusta. Tutkimusaineistoa kerätessä ei tutkittavia käsitteitä tulla erikseen määrittelemään haastateltaville ja tämän vuoksi haastattelu mahdollistaa molemminpuolisen tarkentamisen haastattelun edetessä.

Tutkimuksen eettisyydestä

Ruoppila (1999) kuvailee tutkimuksen etiikan rakentuvan ihmisten välisten suhteiden perusarvoista. Tutkijan tulee kunnioittaa haastateltaviaan ja heidän intymiteettiään. (Mt. 26.). Grönfors (1982) korostaa tutkimuksen eettisyyttä. Hän kokee tärkeäksi sen, että tutkimuksessa tarkastetaan, miten luotettavaa tietoa on mahdollista saada. Tiedon saannissa tulisi huomioida mahdollisuus taata tutkimukseen osallistujille tilanne, joissa eettiset ongelmat olisivat pienemmät. Tällöin esimerkiksi haastattelu antaa havainnointia suuremman mahdollisuuden valita yksityisyyden rajoja. Yksityisyyden rajoilla tarkoitetaan sitä, että haastateltava voi itse valita, mitä hän on valmis kertomaan. (Mt. 199.)

Ruoppila (1999) kiinnittää vielä huomiota tutkijan vallankäyttöön. Tutkijan on tiedostettava, että hänellä on valta koko tutkimuksen ajan aina aiheen valinnasta loppuyhteenvetoihin saakka. (Mt. 26.) Tämän vallankäytön katsottiin tässä tapauksessa toteutuvan paremmin akselilla aikuinen – aikuinen -suhteessa kuin lapsi – aikuinen. Aikuinen – aikuinen välisissä tilanteissa on myös tekemisissä kaksi samanarvoista yksilöä, joiden on helpompi kommunikoida keskenään. Tällaisessa vuorovaikutuksessa molemmat puhuvat niin ikään samaa kieltä.

Vaikka omat vanhemmat tuntevat parhaiten lapsensa, niin tutkimuksessa ei koettu vanhempien haastattelua tarpeelliseksi. Junttila, Kaarakainen, Neitola, Salminen, Talo & Votkin (2002) arvioivat artikkelissaan vanhempien objektiivisuutta omia lapsiaan kohtaan. (Mt. 93). Tämä on täysin

ymmärrettävää, koska vanhempien on vaikea nähdä oma lapsensa ulkopuolisen silmin. Lisäksi lapsi käyttäytyy luultavasti eri tavoin koulussa kuin kotona.

Antikainen (1998) esittelee Takalan (1979) tutkimusryhmän lähtökohtia, jotka kuvasivat perheen asemaa yksilön ja yhteiskunnan välissä. Yhtenä lähtökohtana ovat ristiriitamallit, jotka painottavat perheen tai lapsen tarpeiden erilaisuutta ympäristön asettamiin normeihin ja tavoitteisiin nähden. (Mt. 150.)

Antikaisen (1998) ajatuksiin pohjaten nähdään, että kodeissa voi vallita hyvinkin erilaisia kasvatusmalleja, joten eri perheiden osallistuminen olisi haastavaa. Tällöin eri perheiden kasvatuslähtökohtien selvittäminen olisi ensiarvoisen tärkeää. Koulun opetuksen katsotaan toteutuvan yleensä monien normistojen, kuten opetussuunnitelman, koulun oman opetussuunnitelman, mukaan, jolloin opettajan kasvatustoiminnan voidaan katsoa olevan tasapuolista. Luokan toiminnassa tulee olla yhteiset säännöt, joita opettaja valvoo. Yhteisten sääntöjen kautta voidaan saavuttaa selkeämmin oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu. Opettajan objektiivisuus nähdään tässä tutkimuksessa erittäin keskeisenä. Tässä tapauksessa koettiin myös, että opettajilla on riittävästi tietoa tutkimusongelmaa ajatellen, joten vanhempien mukaan ottamista ei nähty tarpeellisenä.

4.3 Aineiston analyysi

Eskola ja Suoranta (2005) kuvaavat, miten laadullista aineistoa analysoidessa pyritään luomaan aineistoon selkeys ja sen avulla tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Aineistoa tiivistettäessä käsiteltävästä aineistosta etsitään sen sisältämät tärkeät asiat ja pyritään kehittämään moninaisesta aineistosta eheä kokonaisuus. (Mt. 137.) Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2005) toteavat, että aineistoa voidaan analysoida monin tavoin. Tärkeintä on valita sellainen analyysitapa, joka antaa parhaiten vastauksen tutkimustehtävään tai vastauksen ongelmaan. (Mt. 212.)

Fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereiksi Metsämuuronen (2006) määrittelee seitsemän erilaista näkökulmaa. Tutkimusprosessin tulee olla johdonmukainen. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen aineiston hankinta, tutkittavan ilmiö, aineiston analyysi ja tutkimuksen raportointi ovat järkevästi yhteydessä toisiinsa. Reflektoinnin ja tutkimusprosessin perustelut tulee näkyä

selkeästi tutkimusraportissa. Tärkeää on tutkimuksen aineistolähtöisyys eli tutkimus etenee aineiston ehdoilla. Seuraavana kriteerinä esitellään tilannesidonnaisuus. Toisaalta tutkimusprosessi on sidoksissa tutkimustilanteeseen ja toisaalta ihmisten selvittävät merkityssuhteet ovat tutkittavissa vain heidän koetun maailmansa kokonaisuudessa. Tiedon laatu on Metsämuurosen (2006) mukaan myös yksi luotettavuuden kriteeri. Tutkimuksesta saadulla tiedolla pitäisi olla käsitteellistä yleistettävyyttä. Metodien yhdistämisen ja tutkijayhteistyön ajatellaan lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi tutkimuksessa tulisi näkyä tutkijan oma subjektiivisuus eli hänen omat reflektointinsa ja analysointinsa. Viimeisenä kriteerinä esiin nostetaan tutkijan vastuullisuus. Tutkijalta vaaditaan eräänlaista systemaattisuutta kaikissa tutkimuksen vaiheissa. (Mt. 201 – 204.)

Ahonen (1994) arvioi laadullisen tutkimuksen aineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen luotettavuuden muodostuvan ennen kaikkea tulkintojen validiteetista eli aitoudesta ja siitä, että aineisto on merkityksellistä. Aitous tarkoittaa Ahosen mukaan sitä, kun vastaajat vastaavat samaan asiaan niin kuin tutkija odotti. Merkityksellisyydellä hän tarkoitti teorian ja käsitteiden todenmukaisuutta. Tutkimuksen johtopäätökset ovat valideja siinä tapauksessa, että ne vastaavat siihen, mitä vastaajat tarkoittivatkin eli tutkija ei esimerkiksi tee liiallisia tulkintoja saamistaan vastauksista. (Mt. 129.)

Laadullinen analyysi jakautuu Alasuutarin (1994) mukaan kahteen pääkohtaan: havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen. Havaintojen pelkistäminen tarkoittaa sitä, että tutkija karsii havaintomäärää yhdistämällä havaintoja. Havaintomäärästä pyritään etsimään jokin havaintoja yhdistävä piirre tai nimittäjä. Toinen vaihtoehto on muotoilla sääntö, joka poikkeuksetta pätee koko aineistoon. Tämä havaintojen yhdistäminen ilmentää tutkijan pyrkimystä tarkastella aihettaan yksittäistapausta yleisemmällä tasolla. (Mt. 31, 209.)

Metsämuurosen (2006) mukaan fenomenologisen aineiston analysoinnissa pyritään saamaan aluksi kokonaiskäsitteys aineistosta. Sen jälkeen erotetaan aineistosta merkitysyksiköjä. Merkitysyksiköt ilmaisevat tutkittavan ilmiön kannalta tärkeän, sellaisenaan ymmärrettävän merkityksen. Yksiköt ovat kuitenkin yhteydessä kuvauksen kokonaisuuteen. Merkitysisältöjen löytämisen jälkeen sisältöjen kieli käännetään tieteenalan yleiselle kielelle. Merkityksestä rakennetaan suurempia ja suurempia merkitysverkkoja yksityiskohtaisesta yleiseen siirtyen. Yleisessä merkitysverkossa ilmenee tutkittavan ilmiön kannalta olennaiset sisällöt. (Mt. 175 – 180.)

4.4 Tutkimusprosessi

Grönfors (1982) määrittelee tutkimuksen validiutta lisäävän se, että tutkimuksen kulku on kuvattu yksityiskohtaisesti. Tutkimusraportissa tulisi ilmetä, miten tutkimus on suoritettu, jolloin siinä kuvataan esimerkiksi, miten haastattelutilanteet ovat menneet. Huomioitavaa on kuvata, miten saadut vastaukset on tarkistettu sekä arvioida sitä, miten tutkija itse on vaikuttanut tutkimustuloksiin. Hän muistuttaa, kuinka empiirisessä tutkimuksessa kohtaa sekä tutkijan että tutkittavien käsitykset ja käyttäytyminen. Tutkijan käsityksiin vaikuttaa hänen koulutuksensa, kokemuksensa sekä persoonallisuus. (Mt. 178 – 179.)

Pohjana tutkimukselle oli aikaisemmin toteutettu kandidaatin työ, jossa kyselylomakkeella selvitettiin opettajien käsityksiä ryhmästä syrjäytyneestä lapsesta ja opettajan keinoista auttaa ryhmästä syrjäytyntä lasta. Jo toteutettu tutkimus antoi vahvan lähtöpohjan alkaa tarkastella aihetta syvemmin. Toisaalta tutkimus asetti vahvoja ennakko-olettamuksia, mutta sitä kautta mahdollisti myös opettajien tiedostamattomien ajatusten löytämistäkin saatujen aikaisempien tietojen perusteella.

Tutkimus lähti käyntiin keväällä 2006. Opettajien haastattelut koettiin merkittäväksi tutkimustulosten takia siksi, että heillä katsottiin olevan tutkimuksen onnistumisen kannalta huomionarvoista tietoa. Tutkimuksessa esitetään kuvauksia opettajien toiminnasta lasten ryhmätilanteissa ja opettajien menetelmiä edistää lasten osallisuutta ryhmässä. Aluksi eri alakoulujen rehtoreita lähestyttiin tutkimuslupien kautta ja kyseltiin alustavasti opettajien halukkuutta osallistua tutkimukseen. Luvan saannin myötä eri opettajia ja erityisluokanopettajia tavoiteltiin henkilökohtaisesti puhelimitse. Opettajien valinta tapahtui täysin sattumanvaraisesti. Opettajissa oli edustettuina molemmat sukupuolet ja heidän työkokemuksensa määrä vaihteli ensimmäisestä vuodesta reiluun kolmeenkymmeneen vuoteen. He opettivat eri luokka-asteilla ja luokkien ryhmäkoot erosivat toisistaan. Haastattelun sopiminen suoritettiin haastateltavan johdolla. Haastateltava sai vaikuttaa haastattelu-aikaan ja – päivään. Haastattelujen kesto vaihteli puolesta tunnista tuntiin. Keväällä haastatteluja toteutettiin sekä Hämeenlinnassa, Ilmajoella ja Seinäjoella. Haastattelut nauhoitettiin nauhurille. Haastattelun tukena oli myös kirjoituslehtiö, jonne haastattelijat saivat lisätä tukisanoja ja mieleen tulleita asioita jatkokysymyksiä varten. Loput haastatteluista suoritettiin alkusyksyllä 2006 Ilmajoella ja Seinäjoella.

Syrjäläinen (1994) määrittelee tutkimuksen luotettavuuden lisääntyvän käyttämällä äänitallennuksia. Hän lisää myös tutkijakollegan helpottavan tutkimuksen sisäistä luotettavuuden tarkastelua. (Mt. 102.) Tehdyssä tutkimuksessa hyödynnettiin Syrjäläisen (1994) mainitsemia äänitallennuksia nauhurin avulla. Lisäksi molemmat tutkijat olivat paikalla haastatteluissa, mikä vaikutti kysymysten tarkennukseen ja asettamiseen haastattelua helpottaen.

Haastattelun pääkysymykset muodostettiin löydetyn teorian pohjalta. Kysymyksillä pyrittiin myös selvittämään tutkimukselle asetettuja tavoitteita. Kysymykset muotoiltiin neljän pääteeman mukaan. Kysymysten sisältö oli laaja, mutta tällä pyrittiin siihen, että haastattelutilanteissa syntyisi monipuolista keskustelua. Kysymykset muotoutuivat kussakin haastattelussa erilaiseen muotoon, riippuen käynnissä olevan keskustelun sisällöistä. Keskustelun myötä haastatteliijoilla oli mahdollisuus selvittää tarkemmin esiinnoitettuja asioita ja syventää haastattelusta saatua tietoa.

Syrjäläisen (1994) mukaan tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutteinen suhde korostaa tutkimusta. Tutkijan aktiivisuus ja osallistuminen lisäävät totuudellista ja riittävää tiedon saantia. Hän kuitenkin huomauttaa vuorovaikutuksen lisäävän eettisiä ongelmia raportoinnissa. (Mt. 102.) Ahonenkin (1994) käsittelee tutkimuksen vuorovaikutteisuuksia. Hän määrittelee aineiston aitouden lisääntyvän, kun tutkimuksessa kuvataan, miten tutkijan ja tutkittavan välille syntyi luottamuksellinen suhde. Tutkimuksen tuloksiin tulisi sisällyttää otteita haastatteluista, jotka on litteroitu selkeään ja luettavaan muotoon. (Mt. 154.) Myös Grönfors (1982) muistuttaa tutkijan eettisiin ratkaisuihin liittyvän myös sen, miten haastatteluista saatua tietoa raportoidaan tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa katsotaan tutkijoiden ja tutkittavien käsitysten yhdyntävien osittain yhteisen koulutustaustan kautta. Tutkittavien erilaisten kokemusten nähtiin lisäävän aiheeseen liittyviä rakentavia näkökulmia.

Haastattelut litteroitiin nauhurin avulla kirjalliseen muotoon. Litteroinnin jälkeen haastateltaville tehtiin koodit, jotta tulosten purku olisi selkeämpää. Koodauksen kahtena pääsyynä nähtiin olevan lyhyiden nimien mielekkyys sekä haastateltavien anonyymiteetin turvaaminen. Koodit muodostettiin sukupuolen ja satunnaisen numeroinnin avulla. Niiden katsottiin selkiyttävän tutkimustulosten arviointia ja luettavuutta.

TAULUKKO 1. Haastateltavien perustiedot ja koodi

Sukupuoli	Työvuodet opettajana	Luokkakoko	Koodi
Nainen	32 vuotta	useita pienryhmiä	N1
Nainen	10 vuotta	16	N2
Nainen	30 vuotta	7	N3
Nainen	1 vuotta	12	N4
Mies	14 vuotta	24	M1
Mies	7 vuotta	27	M2
Mies	6,5 vuotta	17	M3

Koodauksen jälkeen haastatteluista koottiin eri teemojen alle sekä yhteneviä että eriäviä tuloksia. Teemahaastattelun ollessa vapaamuotoinen, analyysivaiheessa jouduttiin vastauksia sovittamaan tutkimusongelmien teemojen alle, koska kysymysten asettelu vaihteli vastaajien kesken keskustelun edetessä eri tavoin. Vastausten kokoamisen jälkeen tuloksia alettiin kirjoittaa tutkimustuloksiin. Vastaukset muutettiin tieteelliseen yleiskieleen, jotta niiden ymmärtäminen olisi luettavampaa. Haastattelut olivat vahvasti tukemassa tulosten siirtämistä kirjalliseen muotoon. Tällä myös turvattiin tutkimustulosten luotettavuutta, kun alkuperäinen aineisto oli jatkuvasti saatavilla.

5 TULOKSET

Seuraavassa käsitellään tutkimustuloksia asetettujen tutkimuskysymyksiä pohjalta. Tulosten tarkastelussa pyritään jaottelemaan tulokset ennalta määriteltyjen ongelmien alle, jolloin tulkintaa saadaan paremmin tarkasteltavaksi. Tutkimuskysymyksiä noudatellen teemoiksi nousivat ryhmän merkitys, opettajien käsitykset syrjäytymistä, sen syistä ja seurauksista sekä koulun vaikutus sosiaaliselle kasvulle. Lisäksi kodin merkitys osoittautui tutkimuksen edetessä vahvaksi ja täten se eriteltiin omaksi teemakseen.

5.1 Ryhmän vaikutukset yksilön toimintaan

Ryhmän vaikutus yksilön toimintaan nähtiin haastatteluissa monimerkityksellisenä. Esiin nousi sekä positiivisia että negatiivisia tekijöitä, jotka vaikuttavat yksilön toimintaan. Merkittävin positiivinen vaikutus haastateltavien mielestä oli erilaisilla *myönteisillä malleilla*, joiden koettiin ohjaavan yksilöä. Myönteiseksi malliksi katsottiin esimerkiksi rauhallinen ryhmä, jonka ilmapiiri rauhoittaa yksilöä. Toiminta ikään kuin vie oppilaan mukanaan. Ryhmän katsottiin innostavan yksilöä erilaisissa toiminnoissa, jolloin ryhmän vahvuus kannustaa yksilöä osallistumaan. (N1, N2, N3 & M2.)

”—voi olla ryhmä, joka on vahva ja vie oppilaita mukanaan. – Mutta mä oon yrittäny kääntää sen toisin päin. On luokka, joka vie ryhmää. Ryhmä pitää heti saada toimimaan yhdessä ja ryhmäyttää se niin, että siinä kaikkien on mukava olla.” (M2)

Ryhmän katsottiin rakentavan yksilön itsetuntoa niin myönteisessä kuin kielteisessäkin mielessä. Myönteisenä nähtiin kannustavan ryhmän auttavan oppilaan itsetunnon kehittämisessä. Kielteisenä

nostettiin esiin se, että luokkakavereiden toiminta ja vuorovaikutus voivat laskea oppilaan itsetuntoa. Myös Keltinkangas-Järvinen (1995) näkee itsetunnolla olevan suuri merkitys yksilön toimintaan ja toiminnan vaikuttavan yksilön itsetunnon kehittymiseen (mt. 16-17).

”--jos yksilö ei tunne kuuluvansa ryhmään, päävoittoisesti, kyllä siitä silloin tulee ristiriitoja: minä ja muut. Jos ne mallit on yleisesti ajatellen huonoja, ryhmän mallit, niin silloinkin ne on tietysti negatiivisia. --mikä olis räikee tilanne, että yksilön ja ryhmän vuorovaikutus olis niin tulehtunu, että sitä ei voisi kehittää. -- mutta ristiriidat ja kriisit, ne on jonkunlainen luovuuden edellytys myöskin ja dialogiin pitää oppia.” (N1.)

Oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen positiivisia vaikutuksia katsottiin olevan kannustus ja tuki sekä avuliaisuus (M1, N2). Yhtenä vuorovaikutuksen keinona kuvattiin *johtajuutta*. Johtajuudessa nähtiin olevan niin negatiivinen kuin positiivinen malli.

”-- riippuu siitä johtajasta, että joskus opiskeluaikana olin sijaisena luokalla, joka oli tosi pää alaspäin koko ajan ja niin synkee porukka -- . Ja se tavallaan oli sen johtajansa näköinen, siellä hallitsi sellanen poika koko sitä luokkaa. -- sitten oli tällainen toinen kutosluokka, siellä oli kans semmonen kovan näkönen jätkä – ja oli niin valoisa kaveri ja se oli aivan mahtava se luokka, että se on johtajansa näköinen.” (M3.)

Tällöin johtajan asenne määrittelee ryhmän vuorovaikutusta ja toimintaan. Munter (2001) on selvittänyt pienten lasten suhteita ryhmissä. Hän toteaa, että valtasuhteet lasten kesken ovat vielä hataria, mutta niitä kuitenkin on. Lapset tiedostavat jo lyhyessä ajassa näitä hierarkioita ja osa heistä toimii niiden mukaan ja osa ei. (Mt. 108.) Voidaan olettaa, että nämä erilaiset valtasuhteet jatkuvat vanhemmilla lapsilla.

Negatiivisiksi malleiksi ryhmiteltiin ryhmän yleinen käyttäytyminen. Tarkemmin eriteltyinä nostettiin esiin ryhmän *levottomuus* ja *rauhattomuus* sekä se, että ryhmä ei innosta yksilöä toimimaan (N2, N3, N4 & M1). Kilpailun kuvailtiin toimivan niin negatiivisena kuin positiivisena vaikuttimena.

”-- Eli Amerikassa on paljon tätä Home-schooling systeemiä elikä vanhemmat ei vie lapsiaan kouluun. Ja kyllähän ne sosiaaliset suhteet on paljon pienempiä ja lapsi ei pysty vertaamaan itseään muihin. -- Eli oppilaalle on tärkeää kertoa, mihin sä oot menossa, mitä sä voisit ehkä välttää...” (M1)

Sahlberg ja Leppilampi (1997) pohtivat koulussa tapahtuvan kilpailun positiivisia ja negatiivisia puolia. Kilpailun katsotaan saattavan motivoida joitakin oppilaita työskentelemään. Kilpailun nähdään kuitenkin muodostavan negatiivista riippuvuutta muista. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan tavoitteisiin yltäminen on kiinni siitä, että toiset epäonnistuvat. Oppilaiden keskinäinen kilpailu näkyy siten, että toiset lukevat ja tekevät tehtävänsä ollakseen parempia kuin toiset tai vastaavasti he eivät tee määrättyjä tehtäviä, koska arvelevat epäonnistuvansa kuten aina ennenkin. (Mt. 60.)

5.2 Opettajien käsitykset syrjäytymisestä ja sen etenemisestä

Yksi selkeästi esiinnoussut määritelmä syrjäytymisen käsitteestä oli jaottelu *fyysiseen ja psyykkiseen syrjäytymiseen*. Fyysiseen syrjäytymiseen liittyy se, että yksilö on selkeästi erillään muusta ryhmästä. Psykykinen syrjäytyminen lähtee yksilöstä itsestään ja siitä, miten hän kokee osallisuutensa ryhmään.

Fyysinen syrjäytyminen oli sitä, että yksilö jää ryhmän ulkopuolelle välituntisin. Psykykinen syrjäytyminen nähtiin sellaisena, että yksilö on ryhmän toiminnassa mukana, mutta ei koe kuuluvansa ryhmään. (M3.) Syrjäytymisen käsitettä eriteltiin useaan osaan. Yhdeksi mainittiin syrjäytyminen yhteiskunnan osallisuudesta, mutta käsitettä tuotiin lähemmäksi koulumaailmaa. Tällöin eroteltiin sosiaalinen syrjäytyminen, joka käsitti oppilaan yksinjäämisen välituntisin ja siten, ettei esimerkiksi ryhmätöissä löydy paria. Toisena näkökulmana esitettiin syrjäytyminen oppituntien aikana, jolloin oppilaan taitotaso vaikutti tehtävien suorittamiseen ja siten osallistumiseen. Syrjäytymisen katsottiin olevan yhtä lailla sosiaalisista ja taidollista. (N4 & M1.) (ks. Pulkkinen, 2002 ja Harjunkoski & Harjunkoski, 1994.)

”Jos puhutaan lapsista täällä koulussa eikä yhteiskunnasta syrjäytymisenä, niin sehän näkyy meillä siten, että jää yksin. Se on sosiaalista syrjäytymistä, että välitunnilla lapsi on yksin ja ryhmätilanteissa ei löydy paria. Ja ryhmätyötilanteissa ei löydy panoksia osallistua siihen ryhmätilanteeseen. --voi siis syrjäytyä, ei sosiaalisesti, vaan oppituntien aikana. Saattaa olla välituntien aikana hyvinkin aktiivinen ja sosiaalinen, mutta oppituntien aikana se on ihan selvästi syrjäytynyt ryhmästä. Tällainen oppilas ei ihan selvästi kykene seuraamaan opetusta--.” (M1.)

Pölkki (2001) selitti sosiaalisen syrjäytymisen aiheuttavan muun muassa sitä, että yksilöllä ei ole ystäviä. Hän kuvasi myös koulutuksellista syrjäytymistä, johon liittyy tietojen, taitojen ja valmiuksien puutteellisuus. (Mt. 127.) Launonen ja Pulkkinen (2004) jakavat syrjäytymisen kahteen kategoriaan, joissa huomioidaan sosiaalinen syrjäytyminen. Heidän mukaansa syrjäytyminen on useiden elämänalueiden ulkopuolelle joutumista ja toiseen kategoriaan he luokittelevat tilanteen, jossa yksilölle kasautuu monia sosiaalisia ongelmia. (Mt. 18 – 19.)

Syrjäytymisen käsitteestä nostettiin konkreettisena esimerkkinä taloudelliseen ja oppimistilanteisiin liittyvät määrittelyt. Syrjäytyneen kuvattiin jäävän ulkopuoliseksi jokapäiväisissä asioissa yhteiskunnassa. Syrjäytyminen on tällöin sitä, että yksilö ei hallitse arkea. (N1 & N3.)

Yleisesti ottaen syrjäytymisen katsottiin etenevän vähitellen, jollei siihen puututa. Toisaalta syrjäytymisen kuvattiin voivan alkaa varhaisessa vaiheessa, mutta toisaalta katsottiin, että alakoulun oppilailla on luontaista innokkuutta, joka voisi ehkäistä syrjäytymisen etenemistä. Määrittelyä tarkennettiin kertomalla esimerkki, jossa oppilaat osaavat ilmaista oman tahtonsa, eivätkä tällöin jää toiminnan ulkopuolelle. Käännekohtaksi oletettiin voivan muodostua murrosiän, mutta oikeiden kavereiden avulla tämäkin kohta ohitetaan. (N1, N2, N3, N4, M1.)

”Se (syrjäytyminen) lähtee enemmän sellaisista pienistä asioista. Ei se ole mikään dramaattinen ’eräänä päivänä, kun tulin kouluun, niin sitten olin syrjäytynyt’. Vaan se, että se pikku hiljaa etenee.”(N2.)

”Niin jos se jatkuu eteenpäin ja eteenpäin koko ajan, niin sitten sitä syrjäytyy yhteiskunnasta” (M1).

Syrjäytymisen etenemisen katsottiin olevan vähäistä alakoulussa. Murrosikä nähtiin taitokohtana syrjäytymisestä keskusteltaessa. (N3.) Toisaalla murrosiän ei katsottu olevan ongelma. Päinvastoin korostettiin yläkouluun siirtymisen olevan oppilaalle ikään kuin toinen mahdollisuus luoda uusia sosiaalisia suhteita ja kenties irtautua vanhasta roolista. (M2 & M3.)

Toinen keskustelua herättänyt näkökulma syrjäytymiseen oli koulujen koko (N2 & M1).

”-- Mutta nää on eka-tokaluokkalaisia, mistä mä tiedän, mitenkä ne sitten isommassa koulussa...” (N2.)

”--Koulumaailmassa syrjäytyminen on ehkä enemmänkin esillä pienimmissä kouluissa, koska täällä on lapsille vaihtoehtoja, kenen kanssa olla. Tiien kyllä hyvin sen, että hyvin hiljainen lapsi voi olla ihan erilainen, kun vaihdetaan koulua esimerkiksi siirryttäessä yläasteelle. Menee luokkajako vähän sekaisin.” (M1)

5.3 Opettajien näkemyksiä syrjäytymisen syistä

Oppilaan ryhmästä syrjäytymisen syiksi löydettiin useita eri tekijöitä. Vastausten perusteella ryhmästä syrjäytymisen syiksi voisi jakaa *sisäiset ja ulkoiset tekijät*. Sisäisiksi tekijöiksi määritellään yksilön oma valinta jäädä ryhmän toiminnan ulkopuolelle. (M3, N2 & N4.)

”--ryhmässä ei välttämättä huoliteta jotain mukaan tai sitten lapsi itse valitsee olla osallistumatta.” (N2.)

”Sosiaalinen kyvyttömyys, että jos ei osaa jutella, eikä osaa olla kaveri, et ei oo tottunut siihen, niin ellei joku toinen satu vetämään hihasta, oppilas jää yksin.” (M1).

Oppilaan sosiaalisten taitojen todettiin olevan yksi sisäisistä tekijöistä, joka vaikuttaa ryhmästä syrjäytymiseen. Sosiaaliseen kyvyttömyyteen liitettiin erilaiset käyttäytymis- (N3) ja keskittymishäiriöt (N4). Oppimisvaikeuksien nähtiin vaikuttavan yksilön mahdollisuuksiin osallistua ryhmän toimintaan oppituntien aikana eli tällöin ryhmästä syrjäytyminen nähtiin mahdolliseksi myös ohjatussa ympäristössä. (M1, N3 & N4.) Kauppila (2005) varoittaa, että sosiaalisilta taidoiltaan heikkoa lasta ei tulisi leimata ns. hankalaksi lapseksi. Lapsi voi oppia sosiaalisia taitoja eikä heitä tulisi luonnehtia epäsosiaalisiksi yksilöiksi. (Mt. 136.)

”Kyllä siihen syrjäytymiseen vaikuttaa, jos koulumaailmaa ajattelee, myös oppimisvaikeudet ja käyttäytymishäiriöt. Voi sillä tavalla alkaa syrjäytyminen, se erilaisuuden kokeminen ja kaikki nämä tämmöiset asiat--” (N3).

Ulkoisina tekijöinä nähtiin se, että ryhmä jättää yksilön toiminnan ulkopuolelle (N2, N4 & M1) tai yksilöä kiusataan ryhmän toimesta (N2, N4 & M2.) Ulkoisiksi tekijöiksi edellä mainittujen lisäksi nousivat vaatteet ja ulkonäkö yleisesti (N2). Nämä seikat Poikkeus (1995) on katsonut merkittäviksi ystävyys-suhteisiin vaikuttaviksi tekijöiksi (mt. 129). Harrastukset tai harrastuksettomuus huomioitiin yhtenä osa-alueena, joka saattaa syrjäyttää yksilöä ryhmästä.

”-- perheen elämäntilanteet vaikuttaa, perheiden vaikeat olosuhteet aiheuttaa sitä, että asiat perheessä ei suju ja sitä kautta sitten lähtee lapsen syrjäytyminen (N3).

Tutkimustuloksista ilmeni selkeästi *perheen vaikutus* lapsen sosiaaliseen osallistumiseen. Perheen mahdolliset ongelmat näkyvät lapsen mahdollisuuksissa ja kyvyissä osallistua toimintaan (.N1, N2 & N3.) Poikkeus (1995) on tarkastellut kodin vaikutusta sosiaalisen käyttäytymisen mallintajana. Hän tiedostaa perheen epäsuotuisan vaikutuksen lapsen sosiaalisiin taitoihin positiivisten mallien lisäksi. (Mt. 136.) (ks. myös Kauppila, 2005.)

5.4 Opettajien ja koulun vaikutukset yksilön sosiaaliseen kasvuun

Opettajia ja kouluja tarkasteltiin saman tutkimuskysymyksen alla. Analyysivaiheessa näiden tekijöiden vaikutukset sosiaaliseen kasvuun selkiytyivät ja tuntui loogisemmalta käsitellä näitä tekijöitä erikseen. Vastauksista osoitettiin erikseen opettajan toiminnan alle ne, joissa opettaja omalla persoonallaan pyrkii vaikuttamaan lopputulokseen. Koulun toiminnan alle lueteltiin niitä asioita, joihin koulu vaikuttaa yhteisönä joko koulun oman henkilökunnan toimesta tai yhteistyötahojen avulla.

Opettajien vaikutusmahdollisuudet

Suurin osa haastateltavista koki opettajalla olevan suuren vastuun yksilön sosiaalisen kasvun kehittäjänä. Haastatteluista selvisi *opettajan merkittävä vastuu* ryhmän toiminnan ohjaajana ja kehittäjänä. Opettaja käyttää työssään lukuisia erilaisia keinoja, joilla voi suunnata luokan toimintaa yhteistoiminnallisuutta kohti. (N3, N4, M1 & M2.) Opettajat tiedostivat lapsen sosiaalisen kasvun tukemisen opetussuunnitelman tavoitteena. Opettajan ja koulun vaikutuksia eriteltiin seuraavalla tavalla:

”Kyllä mä näkisin nimenomaan peruskoulun tehtävänä sen, että merkittävämpiä tavoitteita on toimeentuleminen a) itsensä b) ryhmän ja yhteisön kanssa. Meidän tossa toimintasuunnitelmassa taikka ops:ssa alotellaan sillä tavalla, että tavoitteena on hyvinvoiva ja sivistyvä ihminen eli semmoinen prosessinomaisuus eli sehän on elämänmittainen tehtävä.” (N1.)

Ajankäytön ristiriita koettiin haastavaksi. Toisaalta tulisi edetä opetussuunnitelman asettaman tavoitteiden suuntaisesti, mutta aikaa täytyisi löytyä myös sosiaalisille tavoitteille. ” *Jos ottaa vaikka uuden luokan vitosella, niin heti pitäis mennä asiaan, vaikka ryhmäyttäminen olisi ehkä tarpeen.*” (M2.)

Luokan hyvän ja suvaitsevaisen *ilmapiirin* luominen katsottiin tärkeäksi asiaksi (N3 & M2). Ilmapiirin vaikutusta yksilön ja ryhmän toiminnalle on tutkinut Anttila (2002) ja Lyytinen & Lyytinen (2003). Molemmat totesivat ilmapiirin joko haittaavan tai edistävän sosiaalista vuorovaikutusta. Ilmapiirin lisäksi oppilaiden tasapuolisen kohtelun katsottiin kehittävän oppilaan sosiaalista kasvua. Oppilaiden tasapuolinen kohtelu ja se, että opettaja näyttää hyväksyvänsä kaikki oppilaat sellaisina kuin he ovat, näyttää oppilaille mallia muiden hyväksymisestä. (N1, N3 & M2.)

”Sellasena punaisena lankana vois sanoa, että tärkeää on hyväksyä oppilaat sellaisina kun ne on, näyttää oppilaille esimerkkiä, tasapuolisesti katsoo kaikkia oppilaita -- mä en hyväksy sitä, että puhutaan paha toisesta, pyrin siihen, että kaikki luokassa hyväksytään heti ensimmäisestä minuutista lähtien. Ei kiroilla, ei puhuta paha toisista ja katsotaan, ettei kukaan jää yksin. Kaikkien pitää hyväksyä toiset. Toisten huomioonottaminen on yksi asia myös. Opetetaan siihen, että toiselle voi sanoa myös vastaan, on lupa olla eri mieltä. (M2.)

Eräs keino pyrkiä saavuttamaan tasapuolisuutta luokassa on sopia luokan yhteiset säännöt. Luokan säännöissä huomioitiin kohdalla suhtautuminen toisiin oppilaisiin. Luokassa toteutettiin sääntöä, jonka mukaan kaikkien kanssa piti leikkiä ja kaikki tuli ottaa leikkiin mukaan. (N2 & M1.)

”-- Mullahan on ollut luokassa sellainen sääntö, että jos leikkii keskenään ja siihen tulee joku lisää ja kysyy, että saako tulla leikkimään, niin aina pitää sanoa, että joo. Me ollaan oikein harjoiteltukin sitä, kaikki sitten tietää, että tässä luokassa on ihan pakko leikkiä kaikkien kanssa ja sitten kotona saa valita kavereitaan eri tavalla, että täällä ei. En tiää, siinä on huonojakin puolia, mutta musta ne hyvät puolet kuitenkin voittaa.” (M1.)

Takala (1989) on korostanut luokan sääntöjen tärkeyttä. Hän mainitsee yhtenä sääntöjen osa-alueena moraalisisäännöt, joiden kautta opitaan kunnioittamaan toisia ja tavoitteena on oppia olemaan oikeudenmukainen muita kohtaan. (Mt. 24 – 25.) Edellä mainittujen vastaajien luokissa oli otettu huomioon Takalan moraalisisäntöjen merkitys sosiaaliselle kasvulle. Luokan sääntöjä eriytettiin erilaisten oppilaiden tarpeiden mukaan. Luokan yhteisten sääntöjen sisällä on mahdollista muokata

sääntöjä tietyn oppilaan tarpeita palvelevammaksi. Esimerkkinä mainittiin tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas, jolla on tunnin aikana lupa poistua paikaltaan purkaakseen ylimääräistä energiaansa voidakseen taas keskittyä tehtäviinsä paremmin. Muut oppilaat tietävät syyn oppilaan toiminnalle ja hyväksyvät hieman eriävät säännöt tämän oppilaan kohdalla. (N4.)

Ryhmässä toimiminen ja erilaiset ryhmäyttämiskeinot mainittiin monissa vastauksissa. Erityisesti sekaryhmissä toimiminen kehittää oppilaan sosiaalisia kykyjä. Ryhmäyttämisen keinoiksi eriteltiin erilaisten pelien pelailun, yhteisen toiminnan, laulamisen ja leikkimisen. Istumajärjestyksen vaihtamisen nähtiin yhtenä menetelmänä, joka edesauttaa oppilaiden ryhmäytymistä. (N2, N3, N4 & M1.) Uutena ryhmäyttämisen keinona esiteltiin erilaiset roolileikit. Niiden koettiin vapauttavan luokan toimintaa, koska tällöin oppilaalle tulee mahdollisuus olla joku muu. Lisäksi korostettiin puhumisen tärkeyttä. Keskustelun kautta oppilaiden äänet tulevat kuuluville ja opettaja pyrkii vaikuttamaan oppilaiden suhtautumiseen. (M2.)

”Meillä on ollu roolileikkejä, se tavallaan vapauttaa luokan toimintaa, kun saa välillä olla joku muu. – Puhuminen on myös tärkeätä. Kaikenlainen tekeminen muutenkin on hyvästä, tykkään kaikista leikeistä ja peleistä.” (M2.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2004) oppilaan hyvinvointia katsottiin voivan tukea sosiaalisesti turvallisen ympäristön avulla. Sosiaalisesti turvallinen ympäristö tukee oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta, mutta jossa tärkeäksi katsottiin myös opettajan ja oppilaan vuoropuhelu. Vastuu ilmapiirin ylläpitämisestä määriteltiin kuuluvan sekä opettajalle että oppilaalle. (Mt.12.)

Seikkailupedagogiikka esiteltiin yhtenä ryhmäyttämisen keinona. Pedagogiikassa keskeistä olivat erilaiset tehtävät, joiden kautta oppilaat ratkaisivat ongelmia. Ongelmanratkaisun myötä ryhmän keskinäiset suhteet muodostuivat tiiviimmäksi. Isompien oppilaiden kanssa oli kokeiltu haastavampia tehtäviä, kuten köysirataa metsässä. Ideaaliseksi tilanteeksi nähtiin se, että luokasta tulee itseohjautuva ja se pystyy siten keskenään selvittämään mahdollisia ongelmatilanteita. (M3.)

”Mä hurahdin joskus seikkailupedagogiikkaan – siinä ryhmäytymistehtäviä oli -- ja jotain pikkutehtäviä, mitä tunnilla tehdään, eikä aina oo sitä tunnilla istumista. -- ihan vaan tässä luokassa ollaan ongelmanratkaisutehtäviä: A4-paperia laitoin pinkan ja muutamaaan ryhmään oppilaat ja niistä tehdä mahdollisimman korkea torni, niin ettei saa käyttää liimaa. -- miten paljon siinä joutuu ottamaan huomioon toista. (M3.)

Lääperi (2006) kirjoittaa seikkailupedagogiikan eduista koulutyölle. Hän kuvaa seikkailupedagogiikan alkavan pienillä kävelyretkillä metsässä. Vähitellen retket muuttuvat vaativammiksi, mukaan tulee melontaa, puron ylitystä ja kiipeilyä matalilla kallioilla. Lääperi kertoo seikkailupedagogiikan innostavan lapsia ja lisäävän heidän motivaatiotaan koulutyötä kohtaan. Seikkailupedagogiikan sanotaan sopivan sekä levottomille että masentuneille lapsille. Lääperi viittaa Karppisen (2005) väitöstutkimukseen, jonka tulosten perusteella näyttää, että seikkailu- ja elämyspedagogiikan avulla voidaan tukea persoonallisen kasvun ja sosiaalisen toiminnan tavoitteita koulussa. Seikkailupedagogiikkaa kokeiltaessa oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus ja kouluviihtyvyys paranivat. Oppilaat saivat onnistumisen kokemuksia ja heidän itsetuntonsa parani kokemusten myötä. Seikkailupedagogiikka koulussa perustuu siihen, että oppilaiden sisäinen motivaatio kasvaa ja heissä elää halua lähteä etsimään uusia kokemuksia. Oppilaiden sosiaaliset taidot kehittyvät, kun oppilaat ratkaisevat vaikeuksia yhdessä. (Mt. 19)

Kauppila (2005) puhuu erilaisten ryhmäytymämuotojen puolesta. Hänen mielestään erilaisten ryhmätoimintatapojen yhdistely, vaihtelu ja jatkuva kehittäminen antavat opetukseen uusia opetustyötä monipuolistuttavia sosiaalisia yhteistoiminnan muotoja. Ryhmäytymämuodot aktivoivat oppilaita ja mahdollistavat vuorovaikutteisen oppimisen. Ryhmäytymämuotojen kautta oppilaalla on myös oiva tilaisuus harjoitella sosiaalisia taitojaan. Kauppila mainitsee muutamina esimerkkeinä ryhmäytymämuodoista tiimityön, projektin, porinaryhmät ja muut pienryhmät, kuten parityöskentely. (Mt. 108.)

Haastatteluissa koettiin tärkeäksi, että opettajan tulisi tarkkailla oppilaiden toimia välituntisin. Myönnettiin, ettei opettajalla ole mahdollisuutta huomata kaikkea, mitä välituntisin tapahtuu, mutta tietoinen oppilaiden seuraaminen toimii ainakin pienemmässä koulussa. Opettajan roolia välitunnilla havainnollistettiin esimerkillä, jossa sama oppilas on toistuvasti yksin, jolloin opettajan

tehtävänä heidän mielestään on puuttua ja kannustaa lasta osallistumaan. Alussa osallistumista helpottaa opettajan antama tuki. (N1 & N2.)

” -- koska opettaja ei näe kaikkialle. Varsinkin tytöillä ilmenee sellaista, että silmien alla ollaan kiltisti, mutta kun silmä välttää, niin se toisten sorsiminen saattaa alkaa. Poikien kaverisuhteita ehkä havaitsee helpommin.”

(N2.)

Opettajien katsottiin voivan jonkin verran vaikuttaa lasten keskinäisiin suhteisiin. Yksi selkeimmistä keinoista oli välitunnilla havainnointi ja tilanteisiin puuttuminen. Opettajan katsottiin pystyvän vaikuttamaan jonkin verran koulussa syntyviin kaverisuhteisiin. *”Mutta perimmältään syvimpiä ystävyysuhteita, ei niitä säädetä, vaan kyllä ne syntyy.”* (N1.) Toisaalta opettajan vaikutusmahdollisuuksia korostettiin. Esimerkkinä mainittiin: *”—jos kuulen, että jos joku kysyy tunnin lopussa, että leikitkö sä mun kanssa välitunnilla, niin vastaan aina oppilaan puolesta, että totta kai leikkii.”* (N2.) Oppilaiden vastuuttaminen sosiaalisen toiminnan kehittämisessä ilmeni vastauksista. Jossain luokissa oli keskusteltu siitä, että välituntisin oppilaidenkin tulisi seurata toisiaan. Jos joku on yksin, niin hänet tulisi hakea mukaan leikkiin. (M1 & M2.) Oppilaiden vastuuttaminen oli huomioitu myös toisaalla, mutta opettaja oli selkeämmin ohjaamassa oppilaiden toimintaa (N2).

”Sillei hienokseltaan voi sitten mennä sen yksin seisoskelevan kanssa ihan juttusillekin ja varmistaa, että se seisoo siinä hyvillä mielin mietiskellen, eikä niin että hän siellä on ollut jo yhdeksän kuukautta ja seuraava yhdeksän kuukautta on edessä.” (N1.)

”-- mulla oli viime keväänä kaksi sellaista arkaa tyttöä, jotka ei leikkiny muiden kanssa purkkia. Syy siihen, ettei nää tytöt leikkiny oli se, että he ei ymmärtänyt niitä sääntöjä. Mä laitoin muut oppilaat selittämään niitä sääntöjä ja ite siinä vielä vierellä selvensin ja toistin ja kertasin eli ' kun toi tekee näin, niin sä teet näin ja näin'. Vähitellen ne tytöt uskaltautui mukaan.” (N2)

Haastateltavat olivat huomioineet Kinnusen (2001) kuvaileman näkökulman, joka erotteli lapset ryhmästä eristettyihin tai eristäytyviin. Nämä lapset tarvitsevat apua ja tukea hakeutuakseen kontaktiin muiden lasten kanssa. (Mt. 150 – 153.)

Läksyistä huolehtiminen on eräs keino ennaltaehkäistä lapsen syrjäytymistä ryhmästä. Haastatteluissa nousi esiin tutkimus Huolen harmaa, joka oli tehty Hämeenlinnassa. Siitä ilmeni, että monella opettajalla on huoli luokallaan olevista oppilaista. Yhtenä toimintatapana mainittiin opetuksellisia ratkaisuja, joilla voidaan tukea oppilaiden elämää. Näistä yksi oli läksyjen tehotarkastukset. (N3)

Hämeenlinnassa ja tutkittiin Huolen harmaata vyöhykettä. Eri työtehtävissä työskentelevät ammattilaiset kartoittivat kuukauden ajan lapsi- ja perhekontaktejaan. Lomakemuistiinpanoja tehtiin muun muassa sosiaalitoimistoissa, perheneuvoloissa, päiväkodeissa ja kouluissa. Kartoituksella mitattiin ammattilaisten huolta lapsista, joiden kanssa he tekevät töitä. Tuloksista selvisi, että joka kymmenennen lapsen kohdalla ammattilaiset tuntevat olevansa Huolen harmaalla vyöhykkeellä. Tällöin he eivät tiedä, miten heidän tulisi toimia. Huolen harmaan vyöhykkeen kartoitus nosti esiin mahdollisuuksia ehkäisevän työn suunnittelemiseksi. (Arnkil, Eriksson & Saikku 1998, 2)

Oppilaan kehumista painotettiin ja nähtiin tärkeänä, että jokaista oppilasta kehuaan, vaikka pienistäkin asioista. Jokaisen oppilaan hyviä puolia ja vahvuuksia tulisi huomioida tasapuolisesti. (N4.) Spåre (2001, 1) korosti yksilöllisen huomioon merkitystä opettajan mahdollisuutena tukea oppilaan sosiaalisia kykyjä (mt. 26- 27). Lisäksi tämä edesauttaa oppilaan itsetunnon kehittymistä ja hänen hyvinvointiaan luokassa.

Koulun vaikutusmahdollisuudet

Haastateltavien opettavien luokkien koot vaihtelivat 7 – 27 oppilaan välillä. Luokkien oppilasmäärän vaikutuksia pohtivat eniten ne opettajat, joiden luokkakoot olivat aiemmin

mainittujen luokkakokojen ääripäissä. Turvallisen ryhmän nähtiin tuloksissa rakentuvan sujuvammin ryhmän ollessa pienempi. Koulun sekä opettajan vaikutusmahdollisuuksien koettiin kaventuvan ison luokkakoon myötä. Hän jatkaa opettajan vaatimusten kasvavan ryhmän ollessa suuri. (N3, M2.)

”Se ryhmän kokohan on siinä aika ratkaiseva, --jos ryhmä olis pieni ja turvallinen, siinä se (toiminta) olis helpompaa.” (N3)

Koulussa opettajien keskinäinen ilmapiiri vaikuttaa vahvasti opettajan työssäjaksamiseen ja siten luokan ilmapiiriin. (M2.) Kollegiaalisten suhteiden ollessa hyvinvoivat yhteistyö rinnakkaisluokkien välillä mahdollistuu (M1) ja tällöin oppilaiden väliset sosiaaliset kontaktit lisääntyvät. Kouluviihtyvyyden eroteltiin olevan huomioitava tekijä pohdittaessa koulun vaikutusmahdollisuuksia sosiaalisen kasvun kehittämisessä. (M1.)

”Opettajien keskinäinen ilmapiiri vaikuttaa myös siihen ilmapiiriin siellä luokassa ja siellä jaksamiseen (M2).”

Sahlberg (1998) vahvistaa haastateltujen opettajien näkemyksiä toteamalla, että opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen lisääminen auttaisi opettajia muuttamaan toimintaansa oppilaiden kanssa kohti osallistuvampaan ja yhteistoiminnallisempaan suuntaa. Hän jatkaa, että hedelmällisin oppimisilmapiiri oppilaille saadaan aikaan niin, että opettajien kesken vallitsee samanlainen ilmapiiri työyhteisössään. (Mt. 15 – 16.) Hämäläinen & Sava (1989) ovat huomioineet Sahlbergin (1998) ajatusten kaltaisesti opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen tärkeyden. Heidän mukaansa koulussa aikuisten keskinäinen vuorovaikutus on mallina oppilaille ja heijastuu siihen, miten he viihtyvät koulussa ja millaisia vuorovaikutustaitoja he oppivat. (Mt. 19 – 20.)

Takala (1989) analysoi koulun toimintaa sääntöjen puitteissa. Hän on sitä mieltä, että yleisesti ottaen erilaiset säännöt takaavat kaikille oppilaille tehtävien tekemisen sujuvuuden ja onnistumisen

edellytykset. Lapsen noudattaessa yhteisiä sääntöjä on muiden helpompi hyväksyä hänet mukaan ryhmän jäseneksi. (Mt. 22 – 24.) Sääntöjen merkittävyyttä korostettiin toteamalla, kuinka säännöt antavat oppilaille valmiuksia toimia yhteiskunnan jäsenenä. (N4.)

”Koulussa opetetaan yhteiskunnan sääntöjä, tai mitä piilo-opetussuunnitelmassakin on niitä tiettyjä käytänteitä, joita ei oo mihinkää kirjattu, mutta näin vaan ihmiset käyttäytyy, niin semmoset lapset, joilleka sääntöjen noudattaminen ja hyväksyminen on vaikeaa ehkä vois olla niitä, jotka on vaarassa syrjäytyä.” (N4.)

Yhteiskunnan jäsenenä toimimisen nähtiin sisältävän tiettyjen sääntöjen noudattamista. Tällaisten sääntöjen noudattamista harjoitellaan jo koulussa. (N3.) Broady (1986) toteaa myös piilo-opetussuunnitelman sisältävän tiettyjä sääntöjä, joiden katsotaan helpottavan lapsen sopeutumista yhteiskuntaan (mt. 33, 97 – 99.)

Muutamien kouluaineiden, kuten elämäkatsomustieto, uskonto, eri ilmaisuaineet, nähtiin kehittävän oppilaan vuorovaikutustaitoja. Erityisesti elämäkatsomustiedon sekä uskonnon ajateltiin olevan sellaisia oppiaineita, joiden sisällöissä voidaan käsitellä ihmisarvoon liittyviä kysymyksiä, jotka pohjaavat sujuviin vuorovaikutustaitoihin. (N1.) Haastatteluista ilmeni huoli ilmaisuaineiden, kuten liikunta, kuvataide, vähentymisestä. Niiden nähtiin olevan sellaisia aineita, joissa yksilön persoonaa voisi kehittää. Ilmaisuaineet olivat käsitysten mukaan monien kouluviihtyvyyttä lisäävä tekijä, koska ilmaisuaineet vaativat oppilailta erilaista suoriutumista kuin tietoaaineissa, kuten äidinkieli, matematiikka. (N3.)

”Ja onhan niitä oppiaineita: elämäkatsomustieto, uskonto, mikä tahansa oppiaine on semmoinen, missä näitä asioita voi ottaa esille. (N1.)

”--ja vähennetään ilmaisuaineita, jotka on just ne semmoset aineet, joissa sitä yksilön persoonaa voi kehittää.” (N3.)

Numminen (1996) esittelee yhdeksi liikuntakasvatuksen tavoitteeksi sosio-emotionaalisen oppimisen. Hän kuvailee sen kehittävän lapsia tulemaan toimeen itsensä ja toisten ihmisten kanssa. Liikunnan tuomat positiiviset kokemukset ja elämykset yhdessä muiden kanssa kehittävät lapsen minäkäsitystä. Erilaisten leikkien ja pelien kautta lapsi oppii huomioimaan muita ja toimimaan sääntöjä noudattaen. Liikunnasta saaduilla kokemuksilla on vaikutusta siihen, miten lapsi kokee itsensä ja miten hän suhtautuu muihin. (Mt. 13.)

Koulupäivän jälkeen tapahtuva kerhotoiminta katsottiin yleisesti ottaen myönteiseksi tekijäksi. Koulun kerhotoimintaa pidettiin hyvänä, mutta siihen liittyvät resurssiongelmät tiedostettiin. Vastauksissa pohdittiin sitä, millaiset koulun ulkopuoliset sidosryhmät voisivat tukea kouluja kerhotoiminnan järjestämisessä. Esiin nousi Jyväskylässä toteutettava Mukava-projekti ja sen mukana olevia sidosryhmiä: seurakunta, nuorisotyö ja vapaaehtoisjärjestöt. (N3.) Pulkkinen kertoo Mukava –hankkeesta, jossa keskitytään koulutusjärjestelmän mahdollisuuksiin lasten sosiaalisen pääoman kasvattamisessa ja sosiaalisen kehityksen tukijana. Hankkeen tavoitteena on arvioida koulun mahdollisuuksia olla jokaisen oppilaan perusvoimavarojen vahvistaja ja suojata riskeiltä niitä oppilaita, joilla kasvuympäristöön sisältyy heidän kehitystään vaarantavia tekijöitä. (Mt. 242.)

”Yksi, mitä me pohdittiin ja mikä olis siinä hyvä keino on tämä kerhotoiminnan lisääminen. Kouluilla vaan ei ole varaa pitää kerhoja, joskus oli paljon kerhoja, savityökerhoja ja muita. Mutta, kun niihin kerhoihin ei ole varaa, pitäis lähteä miettimään, että minkälaiset sidosryhmät vois olla sitten koulun tukena.” (N3)

”--Jyväskylän projekteista, -- onko siinä nuorisotyö, seurakunta ja vapaaehtoisjärjestöt järjestää toimintaa kouluilla, koulun jälkeen iltapäivisin ja nuorisotyöntekijöitä on sitten joillakin kouluilla pitämässä tällaisia eri juttuja pojille ja miksei tytöillekin.” (N3.)

Seurakunnan kanssa tehty yhteistyö todettiin aktiiviseksi ja sitä pidettiin hyvänä ja rakentavana asiana. (M1.) Sidosryhmien vaihtoehtoihin lisättiin myös erilaiset urheiluseurat. Opettajilla todettiin olevan yhtäläiset mahdollisuudet osallistua koulupäivän jälkeiseen toimintaan. Vastaajalla itsellään

on kokemusta bändikerhon pitämisestä. (M2.) Koulun liiallista vastuuttamista lasten harrastuneisuudesta pidettiin huonona asiana. Kerhojen olemassaoloja ei kritisoitu, mutta oltiin sitä mieltä, että pääkasvatuksen tulisi tapahtua kotona, jolloin vanhemmat ovat enemmän osallisina lastensa harrastuksissa. (N2.) Esiin tuotiin ajatuksen, miten iltapäiväkerhotoiminnan onnistuneisuus riippuu siitä, kuinka toimintaa johdetaan. Kerhotoiminnan ajateltiin mahdollisesti koostuvan samoista henkilöistä kuin koulussa, jolloin mahdolliset riitatilanteet saattavat jatkua. Toisaalta kerhotoiminnan myönnettiin saavan aikaan otollisen maaperän luoda sosiaalista verkostoa sekä mahdollistavan sen, ettei lapsen tarvitse mennä yksin kotiin. (M3.)

”--siellä saattais samat ongelmat tulla sitten vastaan ja se, että kyllähän se luo sellaista sosiaalista verkostoa, eikä tarvi mennä kotiin itekseen, jos ajattelee sitä kautta, että kyllähän se hyvä on.” (M3.)

Koulu on lapsille tuttu paikka, joten sen hyödyntäminen harrastustoiminnassa olisi luontevaa. Koulusta löytyy erilaisiin harrastuksiin sopivia tiloja: kuvataide, liikunta, musiikki, tietotekniikka, tekninen, tekstiilityö. Harrastekerhojen kautta lapset voivat kokea onnistumisen elämyksiä ja siten löytää omia vahvuuksiaan. Sosiaalisissa taidoissa lapset saavat harjoitusta, kun ryhmiin tulee lapsia eri vuosiluokilta ja kuitenkin paikalla on aikuisia varmistamassa toiminnan sujuvuutta. (Kenttälä & Suomu, 2005, 14.)

Pulkkinen & Launonen (2005) esittelevät tulevaisuuden visiota kokonaiskoulupäiväprojektin nimissä. Tavoitteena on muuttaa lasten ja nuorten kanssa toimivien organisaatioiden rakenteita ja toimintakulttuuria, jotta oppilaan koulupäivästä muodostuisi eheä kokonaisuus. Aikuisen läsnäolo ja ohjaus tekisivät koulupäivästä turvallisen. Näin koulusta syntyisi oppilaille monipuolinen ja turvallinen toimintaympäristö, jossa kaikki sekä oppilaat että opettajat viihtyisivät. Opetuksen ulkopuolisesta kerhotoiminnasta vastaisivat opettajat kerhotuntien pitäjinä sekä myös muut pätevät ohjaajat lapsi- ja nuorisotyön, liikunnan ja kulttuurielämän saralta. Oppilaiden suunnitelmallinen osallistuminen koulun harrastustoimintaan sovitaan yhdessä oppilaan, opettajan, vanhempien ja kerhojen ohjaajien kanssa. Tavoitteena nähdään vapaa-ajan toiminnan kehittämisen ja suunnittelun lisäksi myös koulun ja kodin välisen yhteistyön kehittäminen. (Mt. 14 – 15.)

Erilaisten harrastusten nähdään rakentavan lapsen taitoja ja antavan positiivisia kokemuksia toisista lapsista. Uusien taitojen oppimisen, hallinnan ja vuorovaikutussuhteiden avulla lapsen itsetunto ja minäkäsitys vahvistuvat. Harrastusten kautta lapsi oppii tuntemaan omia vahvuuksiaan. Kouluikäisen 7- 12-vuotiaan lapsen katsotaan elävän kehitysvaihetta, jossa muun muassa kasvetaan yhteisön jäsenyyteen. Lapsi oppii empatiataitoja, hän oppii ymmärtämään sosiaalisia normeja, kuten erilaisia sääntöjä ja noudattamaan niitä. (Kenttälä & Suomu, 2005, 9.)

Kokonaispäiväkoulua perustellessa Pulkkinen & Launonen (2005) mainitsevat viisi erilaista perustetta. Ensimmäisenä kokonaispäiväkoululla pyritään vähentämään lasten yksinäisten iltapäivien määrää. Vanhempien ilta- ja vuorotyön lisääntyessä lasten yksinoloaika kasvaa. Ei ole analysoitu kriittisesti, mitä tuona aikana lapsi oppii, jää oppimatta tai mitä yksin vietetty aika merkitsee lapsen sosioemotionaalille kehitykselle. Toisena perusteena esiin nostetaan koulukeskeinen toimintamalli, joka mahdollistaa jokaisen lapsen tasa-arvoisen osallistumisen harrastuksiin luokkatasosta, taloudellisesta taustasta, olosuhteista ja kiinnostuksesta riippumatta. Lisäksi kokonaispäiväkoulun nähdään helpottavan lapsen elämää. Hänen ei tällöin tarvitse sopeutua kahteen erilaiseen toimintaympäristöön, ei kulkea niiden välillä ja tämän ajatellaan lisäävän turvallisuuden tunnetta. Kolmantena nähdään harrastustoiminnan myönteinen vaikutus yksilön koulumenestykseen, koulutyöhön paneutumiseen ja oppimistavoitteiden asettamiseen. Neljäntenä nostettiin esiin ennalta ehkäisevän työn näkökulma puhuttaessa kokonaispäiväkoulun positiivisista vaikutuksista. Lasten hyvinvoinnin lisäämiseksi tehtävä ennalta ehkäisevä työ tulee halvemmaksi kuin lastenpsykiatrinen korjaava työ. Syrjäytyminen nähtiin kalliina asiana jo yksilöä itseään ajatellessa mahdollisten hoitokustannusten lisäksi. Viidentenä mainittiin kansainvälinen ulottuvuus. Monessa maassa on jo käytössä kokonaispäiväkoulua vastaavia järjestelyjä. Ruotsissa on esimerkiksi järjestetty koulutoimintaa korvaamaan vapaa-ajankeskuksia, jotka mukautuvat vanhempien työssäoloaikoihin. (Mt. 22 – 28.)

Urheiluharrastukset nähtiin sosiaalisuutta lisäävänä tekijänä. Harrastusten kautta lapsi oppii toimimaan ryhmässä ja kasvaa erilaisten tunnetilojen kokemisen kautta. (N2.) Kenttälä & Suomu (2005) ovat pohtineet harrastetoiminnan positiivisia vaikutuksia lapsen sosiaalisuuteen (mt. 10).

”--mutta nimenomaan sen urheilun kautta lapset oppii toimimaan ryhmässä ja ryhmäytymään ja sitä kautta ne pääsee hyvin koulussakin mukaan porukoihin.

Monethan on hirveesti urheilua vastaan, mutta kyllä mä näkisin sen kasvattavana tapana.” (N2.)

Haastatteluissa selvisi, että opettajat olivat tiedostaneet eri yhteistyötahojen merkityksen oppilaan tukemisessa. Opettajista osa nimesivät oppilashuoltotyöryhmän tärkeänä yhteistyötahona. (N3, N4.) Oppilashuoltotyöryhmässä koettiin paikkana, jossa mahdollista keskustella ja saada tukea eri alueen asiantuntijoilta. Oppilashuoltotyöryhmän kautta, tarpeen vaatiessa, on mahdollista siirtyä perheneuvolan tuen piiriin, jossa erityistä tukea tarvitsevalle on tarjolla erilaisia ratkaisuja. (N4.) Mahdollisena yhteistyökumppanina nähtiin koulun kuraattori. Realistisesti arvioiden kuraattorin ajateltiin voivan vaikuttaa tilanteisiin, mutta tunnustettiin kuitenkin kuraattorin tietyt toiminnan rajoitukset. (M2.)

”--Kuraattori on ollut mukana -- tilanteessa, mutta muutosta ei ole saatu aikaan. Joskus on vaan sellanen yksilö, joka ei toimi ryhmässä.” (M2.)

”Perheneuvola ja jos mulla oikeesti olis huoli lapsesta, niin isommassa koulussa oppilashuoltoryhmä, ja vaikka meilläkin on oppilashuoltotyöryhmä, niin opettajan pitää sitä lasta viedä perheneuvolan suuntaan tai opastaa vanhempia sinne, jos jotakin on.” (N4.)

Yhtenä näkökulmana mainittiin *varhainen puuttuminen*. Aineistosta nousi esiin yhteistyötahojen testistö, joiden avulla on selkeämpi ja konkreettisempi keino nähdä lapsen erityisiä tarpeita mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Näitä yhteistyötahoja olivat muun muassa päiväkotit, neuvola sekä kouluhenkilöstö. (N1, N4.) Opetusministeriön työryhmämuistiossa (2005) kuvataan varhaisen puuttumisen olevan ongelmien aikaista havaitsemista ja ratkaisujen etsimistä mahdollisimman nopeasti (mt. 36). Muun muassa Takalan (1992) tutkimuksessa on todettu, kuinka oppilaan puutteelliset tiedolliset ja taidolliset valmiudet ovat yhteydessä mahdolliseen syrjäytymisen etenemiseen (mt. 44).

” --vaan että pystyttäis näkeen tarpeita. Ja sitten puuttuun varhain, kuntoutus-, erityisopetus-, oppilashuolto-, neuvolasektorilla auttaan lasta alkuun.” (N1.)

”Mutta jos sitte mennään sinne pidemmälle ja ajatellaan nuorta, niin onko mulla siihen enää vaikutusta. Siihen pitää puuttua jo siellä ykkös - kakkosluokalla. (N4.)

5.5 Kodin vaikutusmahdollisuudet

Koti nostettiin huomattavaksi vaikuttajaksi niin lasta tukevana kuin lapsen sosiaalista kykyä heikentäväksi. Perhetaustojen nähtiin vaikuttavan lapsen toimintaan ryhmässä, jolloin perhetaustat voivat pahimmillaan johtaa lapsen syrjäytymiseen ryhmästä. Kodin merkitystä lasten kasvattajana korostettiin, mutta koululla todettiin olevan myös rooli lapsen kasvattajana. (N2.) Vanhempien koulutuksen ja taloudellisen aseman merkitystä tarkasteltiin, ja kodin asenteen koettiin määrittävän osaksi myös lapsen asennetta. (N4.) Tärkeäksi nostettiin yhteistyö kotien kanssa myönteisessä mielessä. Parempana pidettiin sitä, että kodin kanssa ollaan yhteistyössä heti alusta lähtien ja siten, että lasta kasvatetaan yhdessä. Yhteistyön ei saa alkaa vasta sitten, kun on jotain ongelmia. (N1.)

”Joo, hyvä yhteistyö kotien suuntaan on semmoinen, että tajutaan se, että kaikki aikuiset on tässä teidän kanssa iloisesti yhteisellä asialla. Enkä tarkoita sitä, että jos jotain dramaattista on tapahtunut, niin silloin kokoonnutaan ja nyt me selvittelemme tämän asian, vaan että se kuuluu siihen koulun eetokseen. Että sitä koulua alotellaan niin, että tullaan myönteisesti tutuksi ja otetaan tää asia niinku yhteisesti.” (N1.)

Kemppinen & Rouvinen-Kemppinen (1998) esittävät perheen ja koulun vuorovaikutuksen vaativan molemmilta osapuolilta kritiikitöntä suhtautumista toisiinsa. Vanhempien tulisi rohkeasti ilmaista toiveitaan ja ajatuksiaan opettajalle sekä pidättäytyä kotona kritisoimasta opettajan persoonaa. Vastaavasti opettajien tulisi suhtautua avoimesti eri perheisiin ja kunnioittaa heidän toiveitaan sekä

ajatuksiaan. Mahdollisissa ristiriitatilanteissa tulisi muistaa se, että asiat riitelevät, eivät ihmiset. (Mt. 158.)

Opettajien ja vanhempien yhteistyön tavat jakoivat mielipiteitä. Vanhempia vastuutettiin ottamaan yhteyttä, mikäli havaitsee lapsellansa olevan esimerkiksi ongelmia päästä mukaan ryhmään, koska opettaja ei tiedosta välituntien tapahtumia. (N2.) Kommunikoinnin merkityksellisyydestä vanhempien kanssa oltiin yhtä mieltä. Todettiin, että on huolestuttavaa, jos vanhemmat eivät ilmaise huoltansa lapsestaan myös opettajalle. Opettaja ei voi tietää asioista, joita kotona tapahtuu. (M3.) Oman ammatinsa reviiristä oltiin myös tarkempia siten, että halusi rajoittaa yhteydenottojen ajoitusta inhimillisiin kellonaikoihin. (M2.)

”Mä oon aina sanonu vanhemmillekin, että soittakaa, jos on jotain, että jotain ei esimerkiksi huolita mukaan, koska opettaja ei näe kaikkia.” (N2.)

”Mäkin olin aluksi niin innokas, että sanoin, että saa soittaa vaikka puoli yksi yöllä ja sittenhän niitä tuli. Kahden vuoden jälkeen mä sanoin, että nyt riittää. Ei sitä kauheen kauaa jaksa keskustella yöllä tekstiviestien välityksellä.” (M2.)

Värrä (1997) painottaa vanhempien asenteen, kannustuksen ja päätöksien tekemisen ohjaavan lasten ratkaisuja. Vanhemmat voivat täten vaikuttaa esimerkiksi lapsen koulutöihin tai harrastuksiin. (Mt. 147, 148.) Linnakangas ja Suikkanen (2004) korostavat kodin ja koulun mahdollisuuksia lisätä erilaisia voimavaratekijöitä lapselle. Voimavaratekijöiksi katsottiin muun muassa hyvä huolenpito kotona, lapsen kehitystä tukeva opettaja, ystävät sekä harrastukset. (Mt. 37.)

Eräänä vanhempien ja koulun yhteistyön muotona esiteltiin vanhempainyhdistys. Vanhempainyhdistyksen todettiin mahdollistaneen erään koulun pihaan rakennetun viheriön. Opettaja pohti, kokoaako viheriö koulun jälkeen oppilaita pelailemaan ja leikkimään yhdessä. Hän kritisoi nykypäivän ajanvieton suuntautumista enemmän viihteellisempään muotoon, johon kuuluu muun muassa tietokoneella pelaaminen, televisio ja muut sähköiset viestimet. Lisäksi vastaaja muisteli omaa nuoruutta, jolloin parhaimmillaan kaksikymmentä saman seudun lasta leikki yhdessä

purkkia tai kymmentä tikkua laudalla. (M2.) Kollegoidensa kanssa oli käyty keskusteluja siitä, mitä seuraa jatkuvasta tietokoneiden ja muiden pelien pelaamisesta. Keskusteluissa nousi esiin tietokoneiden epätodellinen maailma, joka vie lapset mukanaan. Liiallisen pelaamisen katsottiin vääristävän oppilaiden käsityksiä elämästä yleensä ja esimerkiksi sosiaalisista suhteista. (N3.)

” Sää oot koko ajan jossakin muissa maailmoissa, tuijotat jotain peliä ja tiputtelet sieltä jotain ukkoja alas ja sitten tiputtelet tuolla välitunnillakin --” (N3.)

Pulkkinen (2002) mainitsee uudehkona asiana lasten maailmassa olevat tietokonepelit, joiden parissa monet lapset viettävät yksinäisiä iltapäiviä. Hän jatkaa kuvaamalla tietokonepelien analyyseja, joista on ilmennyt, että 64 % lapsille suunnatuissa peleissä on väkivaltaa. (Mt. 172.)

Ahonen (1994) kehottaa esittämään tutkimuksen tulokset erilaisten ryhmittelyjen alle. Ryhmittelyt lisäävät validiteettia, jos ne ovat aitoja eli kuvaavat haastateltavien tarkoittamia käsityksiä ja ovat asiaankuuluvia tutkimuksen sisältöön. Tällöin tutkija voi esittää ryhmittelyjen aitouden litterointien avulla, jolloin voidaan osoittaa, että haastatteluissa on todella esiintynyt riittävästi tietoa rakennettuihin ryhmittelyihin. Hän jatkaa ryhmittelyn teoreettisen merkityksellisyyden korostuvan, kun tutkija pystyy kytkemään teoreettiset lähtökohdat, tutkimuskysymykset sekä rakentamansa ryhmittelyt yhteen. (Mt. 154-155.)

Taulukossa 2. (alla) esitellään, miten teoria ja empiria kohtaavat toteutetussa tutkimuksessa. Taulukkoon on koottu tutkimuskysymysten kannalta merkitykselliset teoreettiset lähtökohdat yhdessä tutkimuskysymyksiin saatujen vastausten kanssa.

TAULUKKO 2. Teorian ja empirian yhteensovittaminen.

Tutkimuskysymys	Teoreettiset lähtökohdat	Tulokset
<p>1. Millainen on ryhmän vaikutus yksilön toimintaan opettajien mukaan?</p>	<p>Ryhmän merkitys yksilölle (luku 2.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vertaisryhmä - Vertaisryhmä sosiaalisten taitojen kehittäjänä - Yhteenkuuluvuuden tärkeys vertaisryhmässä - Sosiaalinen osallistuminen <p>Sosiaalinen kasvu kotona (luku 2.3)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Koti ja koulu 	<ul style="list-style-type: none"> • kilpailu sekä positiivisena että negatiivisena tekijänä • johtajan suhtautumisen vaikutus koko ryhmään • yksilön itsetunnon kehittyminen tai heikentyminen • ryhmän keskinäinen positiivinen vuorovaikutus (esim. kannustus, tuki) • ryhmän negatiivinen malli (esim. levottomuus) • ryhmän positiivinen malli (esim. rauhallinen ryhmä)
<p>2. Millainen on opettajan käsitys syrjäytyneestä lapsesta?</p>	<p>Lapsen syrjäytyminen (luku 2.2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Syrjäytymisen määrittelyä - Syrjäytyneen lapsen tunnusmerkkejä <p>Sosiaalinen kasvu kotona (luku 2.3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • fyysinen ja psyykkinen syrjäytyminen • fyysinen: ulkopuolella muusta ryhmästä selkeästi • psyykkinen: yksilön kokemus, että hän ei kuulu joukkoon • vähäistä alakoulussa • taidollinen syrjäytyminen oppituntien aikana • taloudellinen syrjäytyminen (perhetaustat) • syrjäytyminen prosessinomaisena

<p>2. Millainen on opettajan käsitys syrjäytyneestä lapsesta?</p>	<p>Lapsen syrjäytyminen (luku 2.2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Syrjäytymisen määrittelyä - Syrjäytyneen lapsen tunnusmerkkejä <p>Sosiaalinen kasvu kotona (luku 2.3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • vähitellen syrjäytyminen yhteiskunnasta • sisäiset tekijät syrjäytymisen syinä (esim. yksilön sosiaaliset taidot) • ulkoiset tekijät syrjäytymisen syinä (esim. ryhmän toiminta)
<p>3. Mitkä ovat koulun ja opettajien vaikutukset yksilön sosiaaliseen kasvuun opettajien mukaan?</p>	<p>Sosiaalinen kasvu koulussa (luku 2.4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Koulun rakenteet - Koulun yhteiskunnan edustajana <p>Opettajien tukitoimet (luku 5.2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opettajien mahdollisuuksia sosiaalisten taitojen tukijana - Moniammatilliset verkostot opettajan työssä - Koti ja koulu 	<p>Opettaja:</p> <ul style="list-style-type: none"> • opettajien suuren vastuun korostaminen yksilön sosiaalisessa kasvussa • ryhmän toiminnan ohjaaja • ilmapiiri tärkeä • oppilaiden tasapuolinen kohtelu • opettajan oma malli • luokan yhteiset säännöt • ryhmässä toimiminen (esim. roolileikit, pelit) • oppilaiden eriyttäminen • ryhmäyttäminen, ryhmäyttämisen pedagogiikat • ryhmätyöt • ryhmän toiminnan havainnointi • opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus

- läksyistä huolehtiminen
- oppilaan kehuminen
- välituntitilanteisiin puuttuminen

Koulu:

- opetussuunnitelma tavoitteiden ohjaajana
- luokkakoot
- kouluviihtyvyys
- opettajien keskinäinen ilmapiiri
- yhteistyö rinnakkaisluokkien kanssa
- koulun säännöt
- ilmaisuaineiden merkitys
- koulunpäivän jälkeinen kerhotoiminta
- yhteistyötahot: oppilashuoltotyöryhmä, seurakunta, urheiluseurat
- varhainen puuttuminen

6 POHDINTAA

Tutkimustulosten analyysin jälkeen tehtyä tutkimusta voidaan tarkastella kokonaisuutena ja sitä kautta eritellä tutkimuksen rakenne. Osia tarkastelemalla on mahdollista pohtia tehtyjä ratkaisuja ja niiden toimivuutta tutkimuksessa. Tässä vaiheessa esitellään lisätutkimusmahdollisuuksia, joiden avulla tutkittavaan asiaan saadaan lisää informaatiota sekä uusia tutkimusnäkökulmia.

6.1 Tutkimusmenetelmän pohdinta

Teemahaastattelun käyttäminen tutkimustulosten saamiseksi oli perusteltua ja mielekästä. Mielekkyyttä lisäsi välitön ja aito vuorovaikutus haastateltavien ja tutkijoiden välillä. Käsiteltäviä aiheita oli mahdollisuus tarpeen vaatiessa tarkentaa haastattelun edetessä puolin ja toisin. Haastateltavien kanssa sovittiin luvasta ottaa myöhemmin yhteyttä, jos analyysivaiheessa ilmenisi mahdollisia tulkintavaikeuksia tai muita epäselvyyksiä. Motivaatiota lisääväksi tekijäksi katsottiin haastateltavien mahdollisuus valita itse haastattelu-aika. Heillä oli myös tilaisuus vaikuttaa haastattelun keston.

Teemahaastattelun vapaamuotoisuus vaikuttaa haastattelun rakenteeseen. Siitä syystä haastateltavien kanssa keskustelumuotoa on ollut erilainen. Haastatteluita on ohjannut teemahaastattelun pohjaksi muodostettu kehys. Kehyksen myötä on pyritty säilyttämään tutkimuksen luotettavuus. Luotettavuuden katsottiin lisääntyvän haastattelun kehyksen muodostamien rajoitusten pohjalta, jolloin tulkintavirheiden osuus väheni. Vapaamuotoisen haastattelun heikkoutena nähdään se, että haastattelijoilla on valta ohjata haastattelua haluamaansa suuntaan. Tutkimuksen toteutuksen kannalta on tärkeää pysyä haastatteluun ennalta rakennetussa rungossa, mutta haastattelun rungosta ei saa muodostua keskustelun ohjaavaa tekijää. Haastattelijan on fenomenografisessa tutkimuksessa kunnioitettava haastateltavaa ja hänen kokemuksiaan. Tämän katsottiin onnistuneen tutkimuksen kulussa.

Eettisyyden näkökulma tuli esiin analyysivaiheessa siten, että tutkijat halusivat antaa haastateltavista totuudenmukaisen kuvauksen. Tutkimustuloksia analysoitaessa eettisyyttä on varmistettu pohtimalla tarkoin asetettuja sanamuotoja, jotta ne vastaisivat todella haastateltavan ajatuksia ja kokemuksia. Lisäksi analyysivaiheessa litteroituja haastatteluita on luettu moneen kertaan, jolloin opettajien käsityksistä ja näkemyksistä on muodostunut vankka kuva.

Teoriavaiheessa huomioitiin vaihtoehto, jossa haastateltavat saattavat vastata hieman totuutta muuten miellyttääkseen tutkijaa. Haastattelujen sisällöistä nousi esiin konkreettisia menetelmiä, joiden katsottiin lisäävän tulosten luotettavuutta. Luotettavuutta lisäsi myös se, että haasteltaville kerrottiin tutkimuksen aiheesta jo haastattelupyyntöä tehdessä. Haastatteluiden vapaaehtoisuus nähtiin luotettavuutta lisäävänä tekijänä, koska osallistujien motivaation koettiin olevan hyvä.

6.2 Tutkimustulosten pohdinta

Toteutetussa tutkimuksessa huomioitiin Metsämuurosen (2006) kuvailevia luotettavuuden kriteereitä. Tutkimus eteni johdonmukaisesti ja tutkimusten tulosten katsotaan olevan yleistettävissä sekä siirrettävissä käytännöntyöhön. Johdonmukainen tutkimus määrittellään Metsämuurosen mukaan siten, että aineiston hankinta, tutkittava ilmiö, analyysi sekä tutkimuksen raportointi ovat yhteydessä toisiinsa. Tutkimus etenee aineistopohjaisesti siten, että ensin tutkittavasta aiheesta on etsitty tietoa erilaisista lähteistä ja esiinnousseiden teorioiden kautta on ryhdytty rakentamaan tutkimuskysymyksiä. (kts. Metsämuuronen 2006.)

Tutkimustulosten merkittävyyttä lisää se, että tutkimus on toteutettu eri paikkakunnilla. Näin on saatu kerättyä erilaisia näkökulmia, jolloin edustetuiksi tulevat erikokoiset luokat ja koulut, eri paikkakuntien koulukohtaisten opetussuunnitelmien erot, yhteistyötahot sekä opettajien kokemukset tutkitusta aiheesta. Haastattelujen määrä todettiin riittäväksi, koska tuloksista saatiin eriäviä näkökulmia, mutta vastauksista oli löydettävissä vähitellen selkeitä yhteneväisyyksiä. Tällöin haastattelujen voitiin pitää riittävänä.

Yhtenä tutkimuksen keskeisenä käsitteenä oli lasten syrjäytyminen vertaisryhmästä. Yksi tutkimuksen tuloksiin oli se, että haastateltaville ei määritelty, miten tutkimuksessa ymmärretään syrjäytymisen käsite. Syrjäytymisen käsite on laaja. Se ymmärretään eri teoksissa eri tavoin, joten ei liene yllätys, että haastateltavien määrittelyt vaihtelivat. Syrjäläinen (1994) pohti käsitteiden

epäselvyyttä ja sitä, miten se voi vaikuttaa tuloksiin ja mahdollisesti vääristää niitä (mt. 100). Toisaalta yhteinen määritelmä käsitteelle syrjäytyminen olisi tarjonnut yhteisen lähtökohdan vastauksille, kuten Hirsjärvi ym. (2001) suosittelivat spesifisiä kysymyksiä, joiden merkitys on kaikille haastateltaville sama (mt. 189). Toisaalta yleiset kysymykset avasivat uusia näkökulmia.

Tutkimustuloksia määriteltäessä vahvistettiin todeksi se, kuinka eri tavoin syrjäytymisen käsitettä haastateltavat ymmärsivät. Osa haastateltavista näki käsitteen vahvana, kuvaten yksilön eristäytymistä muusta yhteiskunnasta ajan kuluessa. Osa koki syrjäytymisen koostuvan pienistä osaluista, kuten välitunnilla ulkopuolisena olemisen, mutta ei välttämättä johtavan äärimmäiseen syrjäytymiseen. Syrjäytymisen katsottiin johtuvan joko oppilaan omasta tahdosta tai muiden toiminnasta. Katsottiin syrjäytymisen esiin tulemisen asteen olevan mikä tahansa, niin kaikki haastateltavat näkivät syrjäytymisen etenevän kohti vahvempia ja selkeämpiä muotoja, ellei siihen puututa.

Syrjäytymisestä puhuttaessa ilmeni myös, että useimmilla asiaan liittyvillä käsitteillä on vahvoja assosiaatioita, jolloin sanavalinta on tärkeää. Näkökulmat syrjäytymisen syihin määrittävät käytettyjä käsitteitä. Voidaan puhua syrjäytyvästä henkilöstä tai syrjäytetystä henkilöstä. Tällaisilla käsitteillä on erilaisia tunnelatauksia, joiden huomiointi jo tutkimusta tehdessä on tärkeää.

Käsitteenä ryhmäytyminen ja ryhmäyttäminen olivat haastateltaville tuttuja. He olivat monenlaisia keinoja, miten edesauttaa toimintaa ryhmässä. Ryhmätyö vaihtelevin ryhmäjoon nähtiin suosituimpana menetelmänä. Ryhmässä työskentely koettiin ryhmää kiinteyttäväksi työtavaksi, mutta vain osa opettajista selvästi pohti, onko ryhmätyö toimintana tavoiteltava asia vai halutaanko toiminnalla saavuttaa tiedostettuja sosiaalisia tavoitteita. Tekevätkö useat opettajat ryhmätöitä vain siksi, että siinä toimitaan ryhmissä? Toimintamuotona ryhmätyöskentely on suositua, mutta voiko opettaja taata sen, että ryhmä toimii hyvin yhdessä. Tähän ongelmaan on tartuttu esimerkiksi vastuuttamalla oppilaita arvioimaan omaa toimintaansa itsearviointilomakkeilla tai jakamalla ryhmän sisällä tehtäviä eri oppilaille. Kuitenkin nähdään, etteivät nämä keinot yksin takaa sitä, että ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus lisääntyisi.

Teoriaosuudessa ilmeni, että osalle oppilaista ryhmätyöt voivat olla hyvin ahdistavia kokemuksia. Ahdistavuutta aiheuttaa muun muassa se, ettei oppilas tiedä, mihin ryhmään voisi mennä tai hän ei pysty ottamaan ryhmässä itselleen tarvittavaa tilaa. Näiden tuntemusten kunnioittaminen on tärkeää ja opettajan tulisikin tarkkailla oppilaiden toimintaa ryhmissä.

Kaikki opettajat näkivät opettajan yleensä olevan oppilaiden sosiaalisten suhteiden tarkkailijoita ja mahdollisesti myös niiden alkuunpanijoita. Oppilaiden omaa osallisuutta ystävyysuhteen muodostumiselle ei sovi unohtaa. Kärjistettynä koulun toiminnassa pakotetaan tulemaan toimeen ja työskentelemään toistensa kanssa, mutta tällaisten vuorovaikutussuhteiden kesto katsotaan melko hataraksi. Syvemmän ystävyysuhteen syntymiselle tarvitaan kaikkien osapuolten halukkuus ja tietty tasa-arvo kaikkien toimijoiden kesken.

Murrosikä todettiin taitekohdaksi monien oppilaiden kohdalla. Opettajat otaksuivat murrosiän tuomien muutosten sujuvan kivuttomammin kavereiden avulla. Opettajat eivät kuitenkaan huomioineet sitä vaihtoehtoa, jossa murrosikäinen on ilman kavereita. He arvioivat lapsilla olevan kaverisuhteita, jotka kantaisivat myös yläkoulun ajan. Jos tilanne onkin se, että oppilaalla ei ole pysyviä kaverisuhteita alakoulussa, niin mahdollisuudet muodostaa uusia vertaissuhteita yläkoulussa eivät ole itsestään selviä. Yläkoulu voi tarjota uuden mahdollisuuden kaverisuhteiden syntymiseen, mutta alakoulun huonot kokemukset saattavat vaikuttaa haluun edes yrittää. Kaverisuhteiden puuttumisen myötä syrjäytymisen riskin katsotaan lisääntyvän.

Tutkimusta edeltäneessä teoriassa ei huomioitu kouluaineiden merkitystä ryhmän koheesiota lisäävänä. Teoriaosuutta muodostettaessa tarkasteltiin koulua kokonaisuutena ja eri toten opettajan toimintaa siellä eikä oppiaineiden sisältöjä. Haastatteluissa nimettiin selkeästi ilmaisuaaineet, kuten liikunta, ilmaisutaito, ja uskonto. Oppiaineiden hyödyntämistä sosiaalisen kasvun kehittäjänä oli vaikea ennakoita, koska toiminnan avaus lähtee ensisijaisesti opettajasta, joka on havainnoinut kyseessä olevan toiminnan olevan tarpeellista ryhmälle. Liikunta nähdään monia osa-alueita kehittävänä aineena, kuten esimerkiksi sosiaalisten taitojen osalta. Sosiaalisia taitoja kehittää joukkueena toimiminen ja toisten huomioon ottaminen. Liikuntatunnit sisältävät kuitenkin monia riskitilanteita, joissa opettajan on syytä olla valppaana. Riskitilanteiksi nähdään joukkuejaot, eri pelitilanteet ja suoritusten näkyvyys. Näissä tilanteissa mahdollisesti ryhmästä syrjäytynyt yksilö on haavoittuvin.

Tutkimuksen tavoitteena ei niinkään ollut saada uutta tietoa, vaan ymmärtää syrjäytymisen laajaa merkityskenttää. Käsitteenä syrjäytyminen jo itsessään on monitahoinen ja vaikea ymmärtää. Lisäksi syrjäytymistä koulussa on vaikea määrittää, koska opettajan havainnointialue on melko suppea. Oppilaan oma kokemus ja tietämys tilanteesta katsotaan vaikuttavan merkittävästi ryhmästä syrjäytymisen kokemukseen. Oppilaan katsotaan voivan jäädä tilanteen objektiksi, jolloin oppilaan

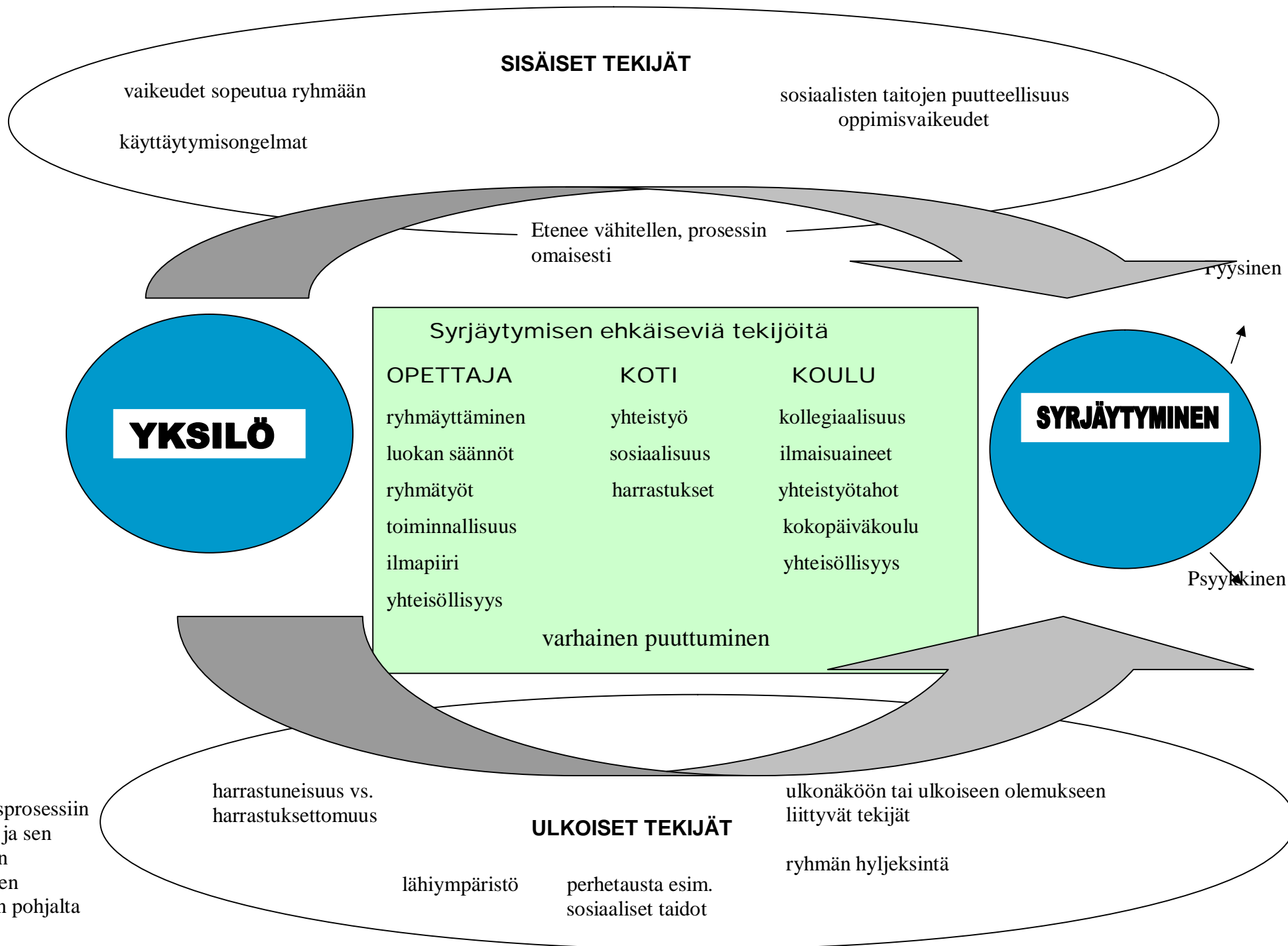
omat mielipiteet tilanteesta jäävät huomioimatta. Haastattelujen perusteella voidaan nostaa esiin monia eri näkökulmia, joiden kautta syrjäytymisen syitä ja seurauksia voidaan tarkastella, mutta ryhmästä syrjäytyvä yksilö jää huomioimatta.

Huomionarvoista oli kuitenkin se, että opettajat eivät menneet syvemmälle syrjäytymisvaarassa olevan oppilaan tuntoihin. Opettajat määrittivät syitä, miksi oppilas saattaa syrjäytyä. Kukaan ei korostanut sitä, kuinka tärkeää on keskustella itse oppilaan kanssa ja kuulla hänen itsensä ajatuksia tilanteesta ja sen ratkaisemisesta.

Tulosten siirrettävyys käytäntöön

Tutkimus tarjoaa opettajille erilaisia toimintatapoja tukea lapsen sosiaalista kasvua. Opettajat voivat saada uusia ideoita omaan toimintaansa tutkimuksen avulla. Lisäksi tutkimus auttaa opettajia tiedostamaan varhaiset syrjäytymisen piirteet ja mahdolliset riskitilanteet eriteltyjen määrittelyiden avulla. Tutkimus antaa tietoa opettajille ja muulle kouluhenkilökunnalle koulun sisäisistä rakenteista joko lapsen sosiaalista kasvua kehittävästä tai heikentävänä tekijänä.

Tutkimuksessa pohditaan koulun mahdollisuuksia tukea lapsen sosiaalista kasvua. Koulun joko ohjattua tai vapaampaa toimintaa kuvataan tutkimuksessa. Koulun käytäntöjen erojen huomiointi ja siirrettävyys mahdollistaa tutkimustulosten hyödynnettävyyttä. Tutkimus tuo tietoisuuteen kehittämismahdollisuuksia koulun rakenteissa, jolloin ne tukisivat paremmin lapsen sosiaalista kasvua.



KUVIO 1.

Syrjäytymisprosessiin johtaminen ja sen mahdollinen ehkäiseminen tutkimuksen pohjalta

Syrjäytymisprosessiin johtaminen ja mahdollinen ehkäiseminen tutkimuksen pohjalta

Kuviossa 1. (edellä) on esitetty kokonaisuudessaan syrjäytymisprosessiin johtavat tekijät ja ennaltaehkäisemisessä toimivat tahot. Kuvion ääripäihin on sijoitettu yksilö ja syrjäytyminen. Harmaat nuolet osoittavat yksilön sisäisiä ja ulkoisia tekijöiksi, jotka voivat johtaa hänen syrjäytymiseensä ryhmästä. Sisäisiksi tekijöiksi ajatellaan sellaisia yksilön ominaisuuksia, joihin hän jossain määrin voisi vaikuttaa. Esimerkkinä sisäisistä tekijöistä voisi mainita yksilön haluttomuuden sopeutua ryhmään tai sosiaalinen kyvyttömyys ryhmässä. Ulkoisiksi tekijöiksi ajatellaan sellaiset ominaisuudet, jotka ovat yksilön vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolella. Näitä ovat esimerkiksi perheen taloudellinen tilanne ja sen kautta mahdollisuus harrastaa tai perheen sosiaaliset taidot, jotka vaikuttavat yksilön sosiaalisuuteen.

Syrjäytyminen on prosessi, joka etenee vähitellen. Syrjäytymisestä eroteltiin kaksi erilaista syrjäytymisen muotoa: fyysinen ja psyykinen syrjäytyminen. Fyysinen syrjäytyminen näkyy selkeämmin ja on myös ulkopuolisten henkilöiden havaittavissa. Psyykinen syrjäytyminen on yksilön itse kokemaa ja voi ilmetä vain yksilön omissa ajatuksissa. Tällöin psyykinen syrjäytyminen olisi vaikeammin havaittavissa kuin fyysinen syrjäytyminen.

Vihreään kenttään yksilön ja syrjäytymisen välille on sijoitettu syrjäytymistä ehkäisevät tekijät: opettaja, koti ja koulu. Jokaisen tekijän alle on määritelty tutkimuksessa esille tulleet mahdollisuudet vaikuttaa yksilön ryhmästä syrjäytymiseen ennaltaehkäisevästi. Opettajat voivat vaikuttaa syrjäytymisen ehkäisemiseen omalla toiminnallaan. He ovat tärkeitä oppilaan toiminnan havainnoitsijoita ja yhteisten sääntöjen valvojia, jota kautta kaikki oppilaat voivat tuntea olonsa turvalliseksi luokassa. Opettajan avulla ryhmästä voi syntyä tiivis yhteisö, jossa kaikki toimivat tasapuolisina ryhmän jäseninä.

Koulu omalta osaltaan vaikuttaa oppilaan sosiaaliseen kasvuun ja täten syrjäytymistä ehkäisevästi. Opettajien kollegiaalinen ilmapiiri vaikuttaa koko koulun ilmapiiriin oppilaita myöden ja parhaimmillaan mahdollistaa luontevan yhteistyön opettajien ja oppilaiden välillä. Koulussa opetettävien ilmaisuaineiden katsotaan parantavan oppilaiden sosiaalista toimintaa ja niiden kautta

voidaan käsitellä myös hankalia asioita. Koulun yhteydessä pidettävä kokonaispäiväkoulu ajatellaan sosiaalisuutta lisäävänä tekijänä ryhmässä toimimisen ja erilaisten harrasteiden avulla.

Oppilaiden kodilla on opettajan ja koulun lisäksi suuri mahdollisuus yksilön syrjäytymisen estämiseksi. Avainsanana esiin nousee yhteistyö kodin ja koulun välillä. Hyvän yhteistyön avulla saadaan parempia tuloksia aikaan oppilaan hyvinvoinnin kannalta. Kodilla on kuitenkin paljon olennaista tietoa oppilaasta, jota koulu, opettaja ja muut yhteistyötahot voivat hyödyntää syrjäytymistä estäessä. Kodin, perheen, sisäiset sosiaaliset taidot toimivat omalta osaltaan yksilön sosiaalisiin taitoihin vaikuttavina tekijöinä. Perheen sosiaalisuuden ajatellaan lisäävän yksilön sosiaalisia taitoja ja kykyä olla muiden kanssa toimivassa vuorovaikutuksessa. Perheen heikot sosiaaliset taidot voivat vaikuttaa lapsen sosiaalisuuteen taas päinvastaisesti, sitä heikentäen. Varhaiseen puuttumiseen tarvitaan näiden kolmen eri tahon, opettajan, kodin ja koulun, yhteistyötä. Yhteistyön avulla pyritään ennaltaehkäisemään lapsen mahdollista ryhmästä syrjäytymistä eli yhteistyötä tulee tehdä jo ennen kuin ongelmat saattavat alkaa.

6.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Yhtenä mahdollisuutena nähdään lasten haastattelu ja/tai havainnointi. Tällöin tutkittavassa ilmiössä huomioitaisiin lasten näkökulmat asiaan. Lasten sosiaalisista suhteista voisi rakentaa sosiogrammin, josta näkyisi ryhmän jäsenten linkittyminen yhteen. Sosiogrammia tehtäessä tuloksia ei tarvitsisi näyttää lapsille, jolloin jonkun lapsen syrjäytyminen tai toisen suosio ei korostuisi liiaksi. Sosiogrammi antaisi monipuolista tietoa lasten sosiaalisista suhteista ja ryhmittymisistä. Sosiogrammin avulla voisi mahdollisesti tutkia sitä, miten lapset näkevät ryhmän sosiaaliset suhteet.

Luokanopettajien koulutukseen ja sen sisältöihin keskittyminen mahdollistaisi uuden tutkimusnäkökulman. Valmistaako koulutus opettajia kohtaamaan ryhmän sosiaalisia suhteita koskevia ongelmia ja mahdollisuuksia? Tutkimuksessa todettiin sosiaalisten suhteiden vaikuttavan lapsen toimintaan vahvasti. Sosiaalisen toiminnan harjoittaminen on tärkeää muun toiminnan kannalta, joten siihen tulisi kiinnittää huomiota jo luokanopettajien koulutuksen aikana.

Tutkimuksesta nousi esiin myös mielenkiintoisena osa-alueena opetussuunnitelma. Miten sosiaalisuus näkyy opetussuunnitelmassa ja miten sitä tulisi kehittää enemmän ennaltaehkäisevään toimintaan? Opetussuunnitelman kehittäminen on nykypäivänä jatkuvaa. Sen vuoksi opetussuunnitelmien tutkiminen sosiaalisen kasvun ja varhaisen puuttumisen näkökulmasta palvelisi selkeästi opetussuunnitelmatyötä ja tarjoaisi kehittämisehdotuksia. Opetussuunnitelmassa on huomioitu oppilaan sosiaalinen kasvu ja sen tukeminen, mutta sosiaalisten tavoitteiden selkeää toteutumista on vaikeaa määritellä. Toisten ihmisten huomioimista ja ylipäänsä sosiaalisten taitojen kehittämistä tuoda lähemmäksi oppilasta, etteivät tavoitteet jäisi opetussuunnitelman ja sitä kautta vain opettajan toteutettavaksi.

LÄHTEET

- Ahonen, S.** 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L., Syrjälä, S., Ahonen, E., Syrjäläinen & S., Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Alasuutari, P.** 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A.** 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Helsinki: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L.** 2000. Kasvatustieteologia. Helsinki: WSOY.
- Anttila, M. & Juvonen, A.** 2002. Kohti kolmannen vuosikurssin musiikkikasvatusta. [Joensuu]: Joensuu University Press.
- Arajärvi, T.** 1989. Tasapainoinen lapsuus, >>Elämäntilanteissa>>. WSOY: Porvoo.
- Broady, D.** 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ekebom, U-M, Helin, M. & Tulusto, R.** 1998. Kouluapua. Kouluvaikeuksia ja koulun vaikeuksia. Espoo: Weilin+Göös kirjapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J.** 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. & Vastamäki, J.** 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Etiikka koulun arjessa.** 2002. Artikkelisarjan koonneet: Opetusalan eettinen neuvottelukunta ja Riitta Sarvas. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Grönfors, M.** 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Harjunkoski, S-M. ja Harjunkoski, R.** 1994. Kiusanhenki lapsen kengissä. Koulukiusaaminen – haaste kasvattajalle. Juva: WSOY.

- Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H.** 2001. Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H.** 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H.** 1982. Teemahaastattelu. Kyrriiri Oy: Helsinki.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P.** 2001. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P.** 2005. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hujala, E.** 2002. Uudistuva esiopetus. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Huttunen, J.** 1994. Kasvatustieteellinen tutkimus. Teoksessa V. A. Niskanen. (toim.) Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. [Helsinki]: Helsingin Yliopisto.
- Hämäläinen, K. & Sava, I.** 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto. [Helsinki]. Suomen Kaupunkiliitto.
- Höistad, G.** 2003. Irti kiusaamisen kierteestä: opas kouluille ja kasvattajille. Helsinki: Kirjapaja.
- Isohookana-Asunmaa, T.** 1993. Hyvä opettaja 1. Teoksessa O., Luukkainen. Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY.
- Junttila, N., Kaarakainen, M-T., Neitola, M., Salminen, T., Talo, J. & Votkin, H.** 2002. Lasten minäkäsitys ja käyttäytymispiirteet. Teoksessa K., Laine. & M., Neitola. (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. [Helsinki]: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Kajava, M.** 1996. Lapsen selviytyminen huostaanotto-prosessissa. Teoksessa P., Siljander & V-M., Ulvinen (toim.) Syrjäytymisestä selviytymiseen – Vaikeuksien kautta elämänhallintaan. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. 66/1996. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kauppila, R.A.** 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. PS-Kustannus: Keuruu.
- Keltikangas-Järvinen, L.** 1995. Hyvä itsetunto. Porvoo: WSOY.

- Kemppinen, P. & Rouvinen-Kemppinen, K.** 1998. Parisuhteen vuorovaikutus. Teoksessa P., Kemppinen & K., Rouvinen-Kemppinen. Vuorovaikutuksen aarrearkku. Vinkkejä kasvattajille. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kenttälä, M. & Suomu, K.** (toim.) 2005. Koulu harrastuspaikkana. Näkökulmia paikalliseen yhteistyöhön. Helsinki: Libris Oy.
- Keskinen, S.** 2003. Päivähoito hyväksi tytöille ja pojille? Teoksessa J., Sinkkonen. (toim.) Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY.
- Kimonen, E., Nevalainen, R., ja Hämäläinen, S.** 2001. Näkökulmia peruskoulun opetussuunnitelmiin. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä. (toim.) Opettajan taipaleelle. Kirjapaino ER-paino Ky: Jyväskylä.
- Kinnunen, S.** 2001. Keskilapsuuden tärkeät vuodet. Valmistautuminen murrosikään. Helsinki: Karas-sana.
- Kivirauma, J.** 1995. Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kouluhyvinvointityöryhmän muistio.** Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Kronqvist, E-L.** 2001. ”Ystävykset yhdessä” vuorovaikutussuhteet lapsen kehityksessä. Teoksessa E., Hujala. (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Gummerus.
- Kullberg-Piilola, T. & Peltonen, A.** 2000. Tunnemuksu & murkku. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Kirjapaja.
- Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J. & Coleman, C.C.** 1996. Friendship quality as a predictor of young children’s early school adjustment. *Child Development* 68, 1181—1197.
- Laine, K.** 2002a. Ihmissuhteet. Teoksessa S., Aho ja K., Laine. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava
- Laine, K.** 2002b. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K., Laine & M., Neitola. (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. [Helsinki]: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Laine, K.** 2005. Minä, me ja muut. Sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

- Lehtinen, A-R.** 2003. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R.** 1992. Koulutuspolitiikka. WSOY: Juva.
- Lehtovaara, M.** 1995. Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa J., Nieminen. (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimuksen lähtökohdista. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Linnakangas, R. & Suikkanen, A.** Varhainen puuttuminen. Mahdollisuus nuoren syrjäytymisen ehkäisemisessä. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Selvityksiä 2004:7. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Linnakangas, R., Suikkanen, A.** 2004. Varhainen puuttuminen. Mahdollisuus nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Lyytinen, P. ja Lyytinen, H.** 2003. Tiedollinen kehitys lapsuudessa. Teoksessa J., Sinkkonen. (toim.) Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY.
- Mertens, D.M.** 2005. Research and evaluation in education and psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. 2nd edition. United States of America: Sage Publications, Inc.
- Metso, T.** 2004. Koti, koulu ja kasvatusta – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Painosalama Oy.
- Metsämuuronen, J.** 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia –sarja 4. Jaabes OÜ: Viro.
- Metsämuuronen, J.** 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.
- Munter, H.** 2001. Pienten lasten vertaissuhteet ja ystävyys. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY.
- Niiranen, P.** 1999. Lapsen vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa I., Ruoppila, E., Hujala, K., Karila, J., Kinos, P., Niiranen & M., Ojala. 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena.
- Numminen, P.** 1996. Kuperkeikka varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan. Helsinki: Lasten Keskus.

Pellegrini, A.D. & Blatchford, P. 2000. The child at school. Interactions with peers and teachers. Great Britain: MPG Books Ltd, Bodmin, Cornwall.

Perusopetuslaki 31§

Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P., Lyytinen, N., Korhonen & H., Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.

Pulkkinen, L. & Launonen, L. 2005. Eheytetty koulupäivä. Helsinki: Edita Prima Oy.

Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Otavan Kirjapaino Oy: Keuruu.

Pölkki, P. 2001. Oppilaiden syrjäytymisuhkien tunnistaminen ja ehkäisy peruskoulun haasteena. Teoksessa I., Järventie & H., Sauli. (toim.) Eriarvoinen lapsuus. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Pönkkö, A. 1999. Vanhemmat ja lastentarhanopettajat päiväkotilasten minäkäsityksen tukena. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Rautiainen, A. (toim.) 2005. Koulu yhteisöllisenä toimijana. Helsinki: Yliopistopaino.

Rintanen, H. 2001. Lasten ja nuorten syrjäytymisen taustatekijöitä pitkittäistutkimusten valossa. Teoksessa S., Taskinen. ”Huono ennuste”. Mitä on lasten ja nuorten syrjäytyminen? Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. 10/2001. Helsinki: Stakesin monistamo.

Rintanen, H. 2000. Terveys ja koulutuksellinen syrjäytyminen nuoren miehen elämänselityksessä. Tampere. Väitöskirja.

(Luettu 22.2.2006)

Rodd, J. 1994. Leadership in early childhood. The pathway to professionalism. Buckingham: Open university Press.

Ruoppila, I. 1995. Lapsuus. Teoksessa P., Lyytinen, M., Korhonen & H., Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.

Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I., Ruoppila, E., Hujala, K., Karila, J., Kinos, P., Niiranen & M., Ojala. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena.

- Rönkä, A.** 1997. Syrjäytymisen prosessit ja vastavoimat. Teoksessa E., Saarinen (toim.) Elämän syrjästä kiinni – puheenvuoroja syrjäytymisestä ja selviytymisestä. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy
- Sahlberg, P.** 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Salmivalli, C.** 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Helsinki: Gaudeamus.
- Scott, D.** 1996. Methods and data in educational research. Teoksessa D., Scott & R., Usher. (toim.) Understanding educational research. Clays Ltd, St Ives plc: Great Britain.
- Smyth, J., & Hattam, R.** (toim.) 2004. 'Dropping out', Drifting off, Being excluded. Becoming somebody without school. Peter Lang Publishing: New York.
- Strandell, H.** 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä.[Helsinki]: Gaudeamus.
- Syrjäläinen, E.** 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus; kouluetnografia. Teoksessa L., Syrjälä, S., Ahonen, E., Syrjäläinen & S., Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, A.** 1989. Koululuokka luovana sosiaalisena yhteisönä. Teoksessa E., Korppinen, E., Tiihonen & P., Tuomi (toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Takala, M.** 1992. Kouluallergia –yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Taskinen, S.** 2001. Mitä tarkoitetaan lasten ja nuorten syrjäytymisellä? Teoksessa S. Taskinen, (toim.)”Huono ennuste”. Mitä on lasten ja nuorten syrjäytyminen? Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki: Stakesin monistamo.
- Vilkkö-Riihelä, A.** 2001. Psyhyke –psykologian käsikirja. Porvoo: WSOY.
- Värri, V-M.** 1997. Hyvä kasvatus. Kasvatus hyvään. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Artikkeleita

Lääperi, P. Seikkailu motivoi koulutyöhön. Opettaja –lehti. 35/2006. 19.

Spåre, P. Sivullisena jo päiväkodissa. Lastentarha. Varhaiskasvatuksen ammattilehti. 1/2001. 26-27.

Westman, M-L. 2007. Sosiaalisia sukeltelijoita vai norsuja posliinikaupassa? Super. 2007, 1.

Sähköiset lähteet:

Arnkil, T. E., Eriksson, E. & Saikku, P. 1998. Huolen harmaa vyöhyke. Dialogi:

Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskuslehti 7: 1998.

Helsinki: Stakes. Luettavissa:

http://www.opiskelijakirjasto.lib.helsinki.fi/eres/valt/art/arnkil_7_98.pdf

(Luettu 20.2.2007)

Opetushallitus –opetussuunnitelma

Luettavissa: <http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627>

(luettu 7.3.07)

Valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteet

Luettavissa: www.oph.fi/info/ops/ (Luettu 25.4.2006)