

TAMPEREEN YLIOPISTO

Sosiaalinen osallisuus etsivän nuorisotyön asiakkaiden koulukokemuksissa

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

ELLI KYYRÖNEN

ELINA LAUKKALA

Tammikuu 2019

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

ELLI KYRRÖNEN JA ELINA LAUKKALA: Sosiaalinen osallisuus etsivän nuorisotyön asiakkaiden koulukokemuksissa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 84 sivua

Tammikuu 2019

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia etsivän nuorisotyön asiakkaiden koulukokemuksia sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta keskittyen opettaja–oppilassuhteeseen sekä vertaissuhteisiin. Tutkimustehtävänä oli selvittää, millaisia sosiaalisen osallisuuden ja osattomuuden koulukokemuksia etsivän nuorisotyön asiakkailta oli ollut.

Sosiaalisen osallisuuden tutkiminen on tärkeää, sillä osallisuutta korostetaan vuonna 2016 voimaan tullessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa aiempia opetussuunnitelmia enemmän. Tämä velvoittaa myös kasvatusta- ja opetushenkilöstöä sen edistämiseen kouluyhteisössä. Sosiaalinen osallisuus on osa koulua muun muassa kuulumisen, arvostuksen, toimivien suhteiden sekä turvallisuuden ja hyvinvoinnin kautta. Sosiaalista osallisuutta tukemalla edistetään myös oikeudenmukaisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa.

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus. Tutkimuksen metodologisena viitekehysnä toimi fenomenologia, joka keskittyy kokemuksen tutkimiseen. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluina keväällä 2018 neljästä eri Suomen kaupungista. Tutkimukseen haastateltiin 13 etsivän nuorisotyön asiakasta, jotka olivat 17–29-vuotiaita. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä luokittelua apuna käyttäen.

Tutkimuksesta ilmeni, että etsivän nuorisotyön asiakkailta oli sekä sosiaalisen osallisuuden että osattomuuden koulukokemuksia. Sosiaalisen osattomuuden kokemuksia olivat ulkopuolisuus vertaisryhmässä, epäoikeudenmukaisuus ja välinpitämättömyys opettajan toiminnassa sekä fyysinen turvattomuus opettajan ja vertaisten toiminnan seurauksena. Sosiaalisen osallisuuden kokemuksia olivat opettajalta saatu arvostus ja kuulluksi tuleminen sekä yhteisöllisyyden kokemus vertaissuhteissa.

Tutkimustulokset osoittivat, että hyvät vuorovaikutussuhteet vertaisten kanssa ja hyvä opettaja–oppilassuhde olivat avainasemassa sosiaalisen osallisuuden kokemusten muodostumisessa. Opettajalta vaadittiin enemmän aikaa ja ymmärrystä kohdata nuori. Lisäksi etenkin yläkouluaikana vertaissuhteiden ja sosiaalisen osallisuuden kokemusten merkitys korostui. Mikäli sosiaalisen osallisuuden kokemuksia ei saavutettu, syntyi negatiivista yhteisöllisyyttä, jolloin kapinoitiin vahvasti koulun arvoja vastaan. Negatiivinen yhteisöllisyys vahvisti oman porukan yhteisöllisyyttä, mutta heikensi sitä koko luokan tasolla.

Tutkimuksen tulokset ja erityisesti osattomuuden kokemukset ohjaavat tulkintaa siihen suuntaan, ettei nuoria kuulla ja kohdata kouluarjessa tarpeeksi heille merkityksellisissä asioissa. Yhteiskunnallisesti tarkasteltuna opettajalta vaaditun huomion taakse kytkeytyy pohdinta koulun riittämättömistä resursseista ja opettajan kykyjen riittämättömyydestä tukea sosiaalista osallisuutta. Lisäksi tutkimustulokset perustelevat sosiaalisen osallisuuden käsitteen kytkemistä osaksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita.

Avainsanat: osallisuus, sosiaalinen osallisuus, yhteisöllisyys, opettaja–oppilassuhde, vertaissuhteet, koulukokemukset, etsivä nuorisotyö

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	OSALLISUUDEN MÄÄRITELMIÄ	7
2.1	OSALLISUUDEN KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ	7
2.2	SOSIAALINEN OSALLISUUS	10
2.3	OSALLISUUS OSANA HYVINVOINTIA	13
2.4	LAPSEN OSALLISUUS	14
3	KOULU SOSIAALISEN OSALLISUUDEN KENTTÄNÄ	18
3.1	KOULU LAPSEN JA NUOREN ARJESSA	18
3.2	VERTAISUHTEET OSANA OSALLISUUDEN KOKEMUSTA	21
3.3	OPETTAJA OSALLISUUDEN EDISTÄJÄNÄ	25
4	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTTAMINEN	30
4.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	30
4.2	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	31
4.3	AINEISTON KUVAUS	33
4.4	TEEMAHAASTATTELU AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ	34
4.5	SISÄLLÖNANALYYSI AINEISTON ANALYYSIMENETELMÄNÄ.....	37
4.6	ANALYYSIPOLKU	38
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	43
5.1	SOSIAALISEN OSATTOMUUDEN KOKEMUKSET	43
5.1.1	<i>Ulkopuolisuus vertaisryhmässä</i>	43
5.1.2	<i>Epäoikeudenmukaisuus ja välinpitämättömyys opettajan toiminnassa</i>	51
5.1.3	<i>Fyysinen turvattomuus</i>	58
5.2	SOSIAALISEN OSALLISUUDEN KOKEMUKSET	62
5.2.1	<i>Opettajalta saatu arvostus ja kuulluksi tuleminen</i>	63
5.2.2	<i>Yhteisöllisyyden kokemus vertaissuhteissa</i>	67
6	POHDINTA	75
6.1	TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....	75
6.2	EETTISYYS- JA LUOTETTAVUUSTARKASTELU	79
6.3	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA.....	83
	LÄHTEET	85

1 JOHDANTO

Ihmiselle on merkityksellistä, että hän on arvokas toisille, etenkin omalle joukolleen. Tällainen joukko muodostuu vähitellen, kun lapsen elinpiiri kasvaa. Lapsi on ensiksi osa omaa perhettään ja myöhemmin osa päiväkotiryhmää ja koululuokkaa. (Mäkelä & Sajaniemi 2013, 45.) Koulun ihmissuhteet, kuten vertaissuhteet ja opettaja–oppilassuhde, vaikuttavat vahvasti oppilaan käsityksiin koulusta ja itsestään (Lindh & Sinkkonen 2009, 27; Mäkelä & Sajaniemi 2013, 45). Jotta oppilas kiinnittyy kouluyhteisöön, tulee hänen kokea koulussa yhteenkuuluvuutta ja hyväksytyksi tulemistä (Poikkeus ym. 2013, 111–112).

Yhtenä ratkaisukeinona on nähty uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostettu osallisuus ja kuulluksi tuleminen (Opetushallitus 2014, 15, 35). Osallisuuden merkitys syrjäytymisen ja koulupudokkuuden ehkäisemisessä on suuri (Poikkeus ym. 2013, 112–113), ja lapset ja nuoret tarvitsevat kasvunsa tueksi aikuisen läsnäoloa ja aikaa. Lisäksi he tarvitsevat kokemusta siitä, että he ovat arvokkaita ja että opettaja on valmis tukemaan heidän kehitystään. (Niemi 2005, 131.) Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 15) perusopetuksen arvoperusta rakentuu muun muassa oppilaan ainutlaatuisuudelle ja oikeudelle saada hyvää opetusta. Näitä arvoja toteutetaan oppilasta kannustamalla, antamalla yksilöllistä tukea sekä takaamalla hänelle kokemuksia kuulluksi ja arvostetuksi tulemisesta kouluyhteisössä. Tämän lisäksi oppilaan oppimisesta ja hyvinvoinnista tulee pitää huoli sekä antaa hänelle mahdollisuuksia vaikuttaa yhteisön toimintaan ja hyvinvointiin yhdessä toisten kanssa. (OPH 2014, 15.) Nämä edellä mainitut asiat liittyvät myös tiiviisti osallisuuden kokemuksiin (ks. Kiilakoski 2014, 41).

Opettajien ja kouluhenkilökunnan tehtävänä on rakentaa sellainen kouluarki, joka tukee nuoria ja kohdentuu heidän elämäntilanteisiinsa ja yhdessäoloonsa mahdollisimman hyvin (Kiilakoski 2014, 23). Vaikka osallisuutta onkin korostettu uudessa 2016 voimaan tullessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, osallisuuden edistäminen on yhä melko haasteellista kouluissa (Kiilakoski 2017, 261). Kiilakoski (2017, 261–262) mainitsee artikkelissaan useita eri tilastotutkimuksia (mm. PISA-tutkimus 2012 ja 2015), joiden perusteella on mahdollista todeta, ettei osallisuus toteudu kouluissa aina kovin hyvin, sillä suuri osa oppilaista ei saa ääntään kuuluviin eikä omien ajatusten ilmaisemiseen kannusteta. Ainoastaan 65 prosenttia perusopetuksen 4. ja 5.-luokkalaisista koki olevansa tärkeä osa luokkayhteisöä, ja vastaava luku 8. ja 9.-luokkalaisilla oli 64

prosenttia (Halme, Hedman, Ikonen & Rajala 2018, 30). Kyselyn perusteella yli kolmasosa peruskoululaisista kokee olevansa jotain muuta kuin tärkeä osa luokkayhteisöä. Voidaan todeta, että osallisuuden tunteen rakentamiseen ja vahvistamiseen tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota koulussa.

Koululla on opettamisen ja kasvattamisen lisäksi myös yhteiskunnallisia ja kulttuurisia tehtäviä. Yhteiskunnallisiin tehtäviin kuuluu eriarvoistumisen ja syrjäytymisen ehkäisy. (OPH 2014, 18.) Koulu kohtaa nuoret ainoastaan koulupäivän aikana, eikä se pysty ulottamaan tukeaan nuorten vapaa-ajalle. Tästä syystä syrjäytymisvaarassa olevien ja tukea tarvitsevien nuorten tukena ovat myös etsivän nuorisotyön palvelut. Etsivän nuorisotyön tarkoituksena on tukea osallisuuden kokemusten muodostumista ja täten ehkäistä nuorten syrjäytymistä jo varhaisessa vaiheessa. (Kaartinen-Koutaniemi 2012, 22; Puuronen 2014, 31.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan etsivän nuorisotyön asiakkaiden koulukokemuksia sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta painottaen opettaja–oppilassuhdetta sekä oppilaan vertaissuhteita. Kiilakoski (2014, 47) toteaa, että koulua kehitettäessä on tärkeää pureutua osallisuuden teemoihin. Tärkeänä osana osallisuuden kokemusten muodostumista on kiinnittää huomiota sosiaaliseen osallisuuteen eli oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin, oppilaan ja aikuisen välisiin suhteisiin sekä tutkia yhteisötason merkityksiä. (Kiilakoski 2014, 47.) Tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä tunnistamaan koulusta sellaisia käytänteitä, jotka synnyttävät sosiaalista osallisuutta, mutta myös tunnistamaan epäkohtia. Erityisen voimakkaasti epäkohdat tulevat näkyviksi osattomuutta tarkasteltaessa. Tästä syystä tutkimuksen kohderyhmäksi valikoituivat etsivän nuorisotyön asiakkaat, jotka luetaan syrjäytymisen riskiryhmään kuuluviksi. On siis perusteltua olettaa, että heiltä löytyy enemmän sosiaalisen osattomuuden kokemuksia.

Etsivän nuorisotyön asiakkailta sosiaaliseen osallisuuteen liittyviä koulukokemuksia ei ole kysytty aikaisemmin. Äänen antaminen nuorille itselleen antaa aidon mahdollisuuden tunnistaa epäkohtia sekä toimivia asioita koulussa, sillä kouluyhteisöä ei voi kehittää tuomalla sinne jotakin ulkopuolista, joka ei nivoudu osaksi koulun toimintaa, ja joka ei kykene lunastamaan koulussa toimivien luottamusta ja arvostusta (Kiilakoski 2014, 23). Tutkimuksen tulosten avulla koulua voidaan kehittää etsivän nuorisotyön asiakkaiden näkökulmasta sellaiseen suuntaan, että jokainen oppilas kokisi sosiaalista osallisuutta ja kiinnittyisi koulu- ja erityisesti luokkayhteisöönsä paremmin. Koulun toimintaa voidaan, ja sitä tulisi, tehdä rikkaammaksi erityisesti nuorten tarpeista ja lähtökohdista käsin (Kiilakoski 2014, 59).

Sosiaalisen osallisuuden määritelmän laaja-alaisuuden vuoksi sosiaalista osallisuutta on tutkittu esimerkiksi sosiaalisen osallisuuden vastakohtana, syrjäytymisen, näkökulmasta tai sen muiden osaluokkien, kuten oppilaan vertaissuhteiden, opettaja–oppilassuhteen, kouluhyvinvoinnin tai

osallisuuden kautta. Sosiaalista osallisuutta ei kuitenkaan terminä ole suomalaisissa tutkimuksissa juurikaan mainittu. Lisäksi syrjäytymisvaarassa olevien nuorten koulukokemuksia ei juurikaan ole tutkittu, paitsi nuorten vankien kertomuksissa (ks. Äärelä 2012).

Tutkimuksen aluksi luvussa kaksi on perehdytty osallisuuden käsitteen määritelmään ja tarkasteltu käsitteen muotoutumista sen sosiaalisen puolen kautta. Osallisuutta tarkastellaan myös hyvinvoinnin osana. Luvun lopuksi lapsen osallisuutta tarkastellaan erilaisten lapsen elämään liittyvien yhteiskunnallisten asiakirjojen ja säädösten valossa. Kolmannessa luvussa sosiaalista osallisuutta tarkastellaan koulussa ja erityisesti siellä vallitsevien vuorovaikutussuhteiden näkökulmasta. Neljäs luku perehtyy tutkimuksen toteuttamiseen liittyviin yksityiskohtiin ja valintoihin. Viidennessä luvussa esitellään tulokset, jotka jakautuvat kahteen pääluokkaan, sosiaalisen osattomuuden ja sosiaalisen osallisuuden kokemuksiin. Viimeisessä luvussa pohditaan saatuja tuloksia ja tarkastellaan tutkimusta kokonaisuutena.

2 OSALLISUUDEN MÄÄRITELMIÄ

2.1 Osallisuuden käsitteen määrittelyä

Osallisuus on moniulotteinen ja monia ihmiselämän tasoja läpäisevä käsite. Osallisuudelle ei ole tarkkaa tai yksiselitteistä määritelmää ja käsitteenä se onkin vaikeasti rajattava. (Särkelä-Kukko 2013, 34.) Lisäksi sen määrittelyyn vaikuttaa käsitteen laajuudesta johtuen olennaisesti tarkastelunäkökulma. Nivala ja Ryyänen (2013, 10) määrittelevät osallisuuden sekä ihmisen ja yhteisön että ihmisen ja yhteiskunnan väliseksi suhteeksi. Kiilakoski (2014, 41) jakaa osallisuuden käsitteen poliittiseen ja sosiaaliseen tarkastelukulmaan Thomasin (2007) sekä Kiilakosken, Gretschelin ja Nivalan (2012) määritelmän mukaan. Osallisuuden poliittisessa ulottuvuudessa korostuvat päätöksenteko, vaikuttaminen, osallistuminen lähiympäristön suunnitteluun, muutosten näkeminen, vallan jakaminen ja vastuu. Osallisuuden sosiaalisessa ulottuvuudessa on kyse kuulumisesta, jäsenyydestä, arvostuksesta, toimivista suhteista sekä hyväksytystä ja turvallisesta paikasta osana itseä isompaa yhteisöä. (Kiilakoski 2014, 41.) Nivalan ja Ryyänen (2013, 10) määritelmä osallisuudesta ihmisen ja yhteisöjen välillä voidaan tulkita tarkoittavan samaa kuin Kiilakosken, Gretschelin ja Nivalan (2012) määritelmä osallisuuden sosiaalisesta tarkastelunäkökulmasta. Ihmisen ja yhteiskunnan välisen suhteen puolestaan voidaan katsoa tarkoittavan samaa kuin osallisuuden poliittisen tarkastelunäkökulman. (Nivala & Ryyänen 2013, 10.)

Kun osallisuutta tarkastellaan sen sosiaalisesta puolesta käsin, voidaan puhua sosiaalisesta osallisuudesta, jota tarkastellaan käsitteenä tarkemmin luvussa 2.3. Vaikka tässä tutkimuksessa keskitytään osallisuuden sosiaaliseen puoleen, on poliittisen puolen esille tuominen kuitenkin tarpeellista, sillä sosiaaliseen tarkastelunäkökulmaan sisältyvä yhteisötason toiminta tapahtuu yhteiskunnan rajojen sisäpuolella. Yhteiskunnan tehtävänä on osallisuuden mahdollistaminen (Mäntynen 2016, 60), jolloin yhteiskunnallisesti tarkasteltuna osallisuus rakentuu resursseista, elämää turvaavista ja inhimillisistä tarpeista sekä toiminnasta (Isola ym. 2017, 5; Leemann ym. 2018, 12–13). Osallisuuden voidaan Isolan ym. (2017, 5) mukaan todeta olevan “vaikuttamista oman elämänsä kulkuun, mahdollisuuksiin, toimintoihin, palveluihin ja joihinkin yhteisiin asioihin.” Keskeistä tässä osallisuus-näkökulmassa on yksilön hyvinvointi ja hyvinvoinnin

lähteiden, kuten kohtuullisen toimeentulon, asumisen ja koulutuksen turvaaminen (Isola ym. 2017, 5; Leemann ym. 2018, 12–13).

Sosiaali- ja terveysministeriön tulevaisuuskatsauksen (2014, 3) mukaan hyvinvointi on sekä toimintakykyä että osallisuutta. Tämän mukaisesti osallisuus nähdään osana hyvinvointia, hyvinvoinnin alakäsitteenä. Ihmisen ollessa osallinen, kuuluessaan yhteisöön ja saadessaan vaikuttaa häntä koskevaan päätöksentekoon edistää ihminen myös omaa hyvinvointiaan (Leemann & Hämäläinen 2016, 589). Yhteiskunnan tavoitteena on turvata yksilön hyvinvointi, toimintakyky eli osallistuminen ja osallisuus, ja näin ollen pyrkiä ehkäisemään syrjäytymistä (Sosiaali- ja terveysministeriö 2014, 11). Osallisuutta onkin mahdollista tarkastella syrjäytymisen vastakohtana tai vastavoimana (Raivio & Karjalainen 2013, 14–15), jolloin osallisuuteen vaikuttavat vahvasti yhteiskunnalliset päätökset sekä asiakirjat. Tässä tutkimuksessa näihin pureudutaan tarkemmin 2.4 luvussa, jossa käsitellään lapsen osallisuutta.

Edellinen osallisuuden yhteiskunnalliseen ja poliittiseen puoleen painottuva määritelmä kuvaa osallisuutta ulkoapäin annettuna mahdollisuutena. Tämän lisäksi osallisuutta voidaan tarkastella yksilön subjektiivisena kokemuksena (Kiilakoski 2007, 41). Subjektiivisen kokemuksen huomioiminen nähdään tässä tutkimuksessa tärkeänä, sillä sen avulla voidaan tarkastella jokaista osallisuuden kokemusta yhtä arvokkaana kokemuksellisenä ilmiönä ja tunteena. Osallisuutta ei ole edes mahdollista tarkastella ainoastaan yksipuolisesti ulkoapäin määriteltynä. Yksilö tulisi nähdä aktiivisena toimijana, joka vaikuttaa oman elämänsä kulkuun. Tällöin osallisuuden tarkasteluun tulee ulottaa yhteiskunnallisen tason lisäksi Mäntynen (2016, 60) mukaan myös yksilö- ja yhteisötaso, joissa painottuu yksilön osallistumisen aste. Tällöin tarkastelun keskiössä on yksilön subjektiivinen kokemus tai tunne, joka saattaa vaihdella ihmisen elämänvaiheesta riippuen. (Mäntynen 2016, 60.) Osallisuuden kokemuksen syntymiseen vaikuttaa esimerkiksi ikä, sukupuoli, henkilökohtainen historia, odotukset ja yksilön jo olemassa olevat vuorovaikutussuhteet. Elämänvaiheesta riippuen yksilön osallisuuden kokemukset saattavat olla erilaisia ja jossain vaiheessa osallisuuden kokemuksia saattaa olla enemmän kuin toisessa. Esimerkiksi aikuisuudessa päätöksenteko ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen ovat suuremmissa roolissa kuin lapsuudessa. (Mäntynen 2016, 60; Raivio & Karjalainen 2013, 14–15.)

Vaikka osallisuuden kokemukset vaihtelevat elämän aikana, yhteistä niille kaikille on se, että osallisuuden kokemus syntyy ja on aina nykyisyydessä. Osallisuuden syntymiseksi ihmisen tulee kokea itsensä merkitykselliseksi. Merkityksellisyys liittyy osallisuuden koskemaan tätä hetkeä, osallisuus ei siis tapahdu menneisyydessä tai tulevaisuudessa. Osallisuus voidaankin nähdä jatkuvana prosessina, joka vaatii positiivisia kokemuksia, jotta usko itseen ja omiin mahdollisuuksiin vahvistuu. Tämän avulla ihmisen on myös mahdollista vahvistaa uskoa tulevaisuuteen. (Leemann

ym. 2018, 13.) Leemann ym. (2018, 17) ovat tutkineet työelämän ulkopuolella olevien osallisuutta ja hyvinvointia. Aineistossaan he ovat jakaneet osallisuuden koskemaan merkityksellisyyttä, sosiaalista vuorovaikutusta ja toimijuuteen liittyviä uskomuksia. Merkityksellisyyteen kuuluvat kokemukset siitä, että yksilön päivittäiset tekemiset ovat merkityksellisiä, yksilö saa myönteistä palautetta tekemisistään, yksilö kokee olevansa tarpeellinen muille ja kuuluu itselleen tärkeään ryhmään tai yhteisöön. Sosiaaliseen vuorovaikutukseen liitetään myös kuuluminen itselleen tärkeään ryhmään tai yhteisöön, avun saaminen silloin kun sitä tarvitsee ja se, että yksilöön luotetaan. Toimijauskomuksiin liitetään mahdollisuus vaikuttaa oman elämän kulkuun, mahdollisuus tavoitella yksilölle tärkeitä asioita, avun saaminen silloin kun sitä tarvitsee, kokemus siitä, että henkilöön luotetaan sekä mahdollisuus vaikuttaa joihinkin elinympäristön asioihin. Merkityksellisyys, sosiaalinen vuorovaikutus ja toimijauskomukset yhdessä luovat tunnetta siitä, että yksilön elämällä on tarkoitus ja hän uskoo tulevaisuuteen. (Leemann ym. 2018, 17.)

Vaikka osallisuus lähtökohtaisesti mielletään positiiviseksi ilmiöksi, joka voimauttaa ja vahvistaa itsetuntoa, voi sillä olla myös negatiivisia seurauksia, jotka rajoittavat ja painavat yksilön elämää. Kun yksilö on osallisena toiminnassa, jonka hän kokee jollain tapaa vääräksi, osallisuus voi synnyttää häpeää, katumusta, pelkoa, vihaa, uhmaa tai ylpeyttä. (Mäntynen 2016, 60.) Osallisuuden vastakohtana voidaan nähdä osattomuus, joka ilmenee, kun yksilö ei pysty vaikuttamaan omiin asioihinsa vaan on passiivinen toiminnan kohde (Mäntynen 2016, 41). Osallisuuden vastakohtia on kuitenkin määritetty ja nimetty usein eri tavoin: Gretschel (2002, 180) puhuu väitöskirjassaan “ei-osallisuuden” käsitteestä. Tällainen “ei-osallisuus” ilmenee, kun vuorovaikutus jää vajaaksi tai osallisuus näennäiseksi. (Gretschel 2002, 180.) Myös yksilön kokema epäily oman toimintansa pätevydestä tai arvostuksesta saattaa aiheuttaa tällaisia kokemuksia (Gretschel 2002, 97–98).

Nivalan ja Ryytäsen (2013, 19) mukaan oiva vastakohtapari osallisuudelle olisi välinpitämättömyys tai vieraantuminen. Mikäli osallisuutta ei tapahdu, ei yksilö koe omaa ympäristöään arvokkaaksi tai merkitykselliseksi. Tällöin oman elinympäristön asioihin ei myöskään koeta kiinnostusta tai halua vaikuttaa ja ihminen kokee välinpitämättömyyttä. Pahimmillaan osattomuus saattaa synnyttää vieraantumista, “suhteen kadottamista itseensä, ympäristöönsä ja yhteiskuntaan”. (Nivala & Ryytäsen 2013, 19.) Yksilötasolla osallisuutta heikentävät muun muassa heikot elämänhallintataidot, huonot sosiaaliset taidot, negatiivinen käsitys itsestä sekä vaikeus itseilmaisuuksiin (Rouvinen-Wilenius 2014, 55). Osattomuuden kokemukset, kuten hylkääminen, torjuminen ja ulossulkeminen synnyttävät vetäytymistä ja pahimmillaan syrjäytymistä (Terveystieteiden tutkimuskeskus 2018).

2.2 Sosiaalinen osallisuus

Kuten jo edellisessä luvussa mainittiin, osallisuutta voidaan tarkastella yhteiskunnallisen tai sosiaalisen ulottuvuuden kautta. Molemmat osallisuuden ulottuvuudet ovat osa osallisuuden käsitettä, joten sosiaalinen osallisuus voidaan määritellä osallisuuden muodoksi ja alakäsitteeksi. Tässä tutkimuksessa keskitytään osallisuuden sosiaaliseen ulottuvuuteen, josta käytetään termiä *sosiaalinen osallisuus*.

Sosiaalinen osallisuus ilmenee kuulumisena ja kuulluksi tulemisena sellaisissa yhteisöissä ja vuorovaikutussuhteissa, jotka lisäävät elämän merkityksellisyyttä (Isola ym. 2017, 3). Sosiaalisesta osallisuudesta puhuttaessa korostetaan yksilön kokemusta ja muun muassa tunneperäistä tai subjektiivista ilmiötä, joka syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Keskiössä ovat tunne johonkin yhteisöön kuulumisesta sekä mahdollisuuksista vaikuttaa oman elämänsä kulkuun. (Leemann, Kuusio & Hämäläinen 2015, 5.) Tällöin korostuu osallisuuden subjektiivinen kokemus, kuten jo edellisessä luvussa todettiin.

Aivan kuten osallisuuden, myös sosiaalisen osallisuuden määritelmä riippuu pitkälti siitä, missä yhteydessä sitä määritellään. Käsite on lähtöisin yhteiskuntatieteestä ja sen alkuperä juontaa juurensa 1970- ja 1980-luvun Ranskan yhteiskuntapoliittiseen tilanteeseen. Tavoitteena oli antaa tukea hyvinvointijärjestelmän ulkopuolelle jääneille väestöryhmille. Lisäksi sen avulla on pyritty edistämään oikeudenmukaisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoista yhteiskuntaa. Tällöin määritelmät painottavat yhteiskunnan toimintamalleja, joiden avulla on mahdollista tukea ja saada mukaan yhteiskunnalliseen toimintaan yhteiskunnan reunalla tai ulkopuolella eläviä henkilöitä. (Leemann ym. 2015, 2–3.)

Englanninkielisessä kirjallisuudessa sosiaalisesta osallisuudesta käytetään määritelmiä *social integration*, *social inclusion* ja *social participation* (Koster, Nakken, Pijl & Van Houten 2009). Kosterin ym. (2009) tekemän tutkimuksen mukaan termejä käytetään usein synonyymeina, vaikka myös eroavaisuuksia löytyy. Kun sosiaalista osallisuutta tarkastellaan kasvatuksen kentällä, kaikkiin edellä mainittuihin sosiaalisen osallisuuden käsitteisiin liitetään neljä yhdistävää teemaa: ystävyysuhteet ja muut suhteet, vuorovaikutus ja kontaktit, käsityskyky erityisen tuen oppilaista sekä luokkatovereiden hyväksyntä (Koster ym. 2009, 134). Bossaert, Colpin, Pijl ja Petry (2013) ja Leemann ja Hämäläinen (2016) kuitenkin sitoutuvat *social inclusion* -määritelmään. Bossaertin ym. (2013, 69) määritelmän mukaan sosiaaliseen osallisuuteen (*social inclusion*) liittyy vertaisten hyväksyntä tai vertaissuhteiden puute, joka ilmenee hylätyksi tulemisen kokemuksina tai kiusaamisena. Näiden lisäksi sosiaaliseen osallisuuteen liittyvät kokemukset ystävyysuhteista

koulussa tai vapaa-ajalla tai jonkinasteinen tai kokonaan puuttuva vuorovaikutus sekä osallistuminen eri aktiviteetteihin koulussa tai sosiaalinen eristäminen.

Kuorelahti, Lappalainen ja Viitala (2012, 282) määrittelevät osallisuuden oppilaan ja opettajan väliseksi vuorovaikutukseksi ja sosiaalinen osallisuuden taas koskemaan oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Näin ollen he määrittelevät osallisuuden ja sosiaalisen osallisuuden eri käsitteiksi. Tässä tutkimuksessa sosiaalinen osallisuus ymmärretään kuitenkin osallisuuteen kuuluvaksi käsitteeksi, sillä opettajan rooli on merkittävä myös oppilaiden välisissä vuorovaikutusprosesseissa (ks. Roos 2016, 56; Hanhivaara 2006, 6). Tässä tutkimuksessa sosiaalisesta osallisuudesta puhuttaessa tarkoitetaan osallisuutta sekä opettaja–oppilassuhteissa että vertaissuhteissa.

Sosiaalisesti osallistava yhteisö on sellainen, jossa yksilöt kokevat olevansa arvokkaita, heidän erilaisuuttaan kunnioitetaan, he ovat hyväksytyjä sellaisina kuin ovat ja heidän perustarpeensa toteutuvat. Tästä syntyy yhteenkuuluvuuden ja merkityksellisyyden tunne. Tällaisessa yhteisössä yksilön on mahdollista toimia omista lähtökohdistaan ja saada tunnustusta omasta ainutlaatuisuudestaan ja siitä, että on arvokas osa yhteisöä. (Hanhivaara 2006, 3; Kiilakoski 2007, 13–15, 17; Robo 2014, 191.) Tässä tutkimuksessa muut ihmiset, ryhmä ja yhteisö ovat sellaisia, joiden kanssa yksilö on kouluarjessa tekemisissä. Sosiaalisen osallisuuden toteutumiseksi yksilön täytyy kuulua ja kokea yhteenkuuluvuutta yhteisöön, sillä yksilö ei voi kokea osallisuutta yksin (Hanhivaara 2006, 3, 6). Yksilön täytyy myös osallistua ja toimia osana yhteisön toimintaa (Nivala & Ryyänen 2013, 26). Sosiaalisen osallisuuden voidaankin määritellä syntyvän kuulumisen ja mukana olemisen tunteista (Särkelä-Kukko 2014, 35). Taustalla on filosofi Hegelin ajatus siitä, että ”ihmisen on oltava ensin arvokas muiden silmissä voidakseen olla sitä omissa silmissä” (Isola ym. 2017, 25). Isolan ym. (2017) esittelemän Hegelin ajatuksen voidaan nähdä tukevan Gretschenin (2002, 91) osallisuus-näkökulmaa, jossa keskeisiä ovat voimaantumisen ja valtautumisen käsitteet (*empowerment*). Tässä näkökulmassa yksilö kokee itsensä päteväksi ja oman roolinsa merkittäväksi, yksilö siis kokee olevansa arvokas ryhmässään muiden silmissä ja arvostaa myös itseään osana yhteisöä. Tällaisessa osallisuus-käsityksessä korostuu yksilön itsensä rooli. (Gretschel 2002, 91.)

Sosiaalisesta osallisuudesta ei Suomessa juurikaan ole tehty kyseisen termin alla tutkimusta. Kuten aiemmin tässä kappaleessa on pyritty hahmottamaan, sosiaalisen osallisuuden määritelmä on kuitenkin laaja ja painotukset sen parissa vaihtelevat. Tästä syystä sosiaaliseen osallisuuteen liittyvä tutkimus voi painottua sen muihin osa-alueisiin, kuten syrjäytymiseen, oppilaan vertaissuhteisiin, oppilaan ja opettajan välisiin suhteisiin, kouluhyvinvointiin tai osallisuuteen.

Sosiaalista osallisuutta nuorten parissa on tutkittu melko paljon sen vastakohtaan, syrjäytymisen, näkökulmasta. Juvonen (2015) on tutkinut syrjäytyneiden tai syrjäytymisvaarassa olevien nuorten toimijuuden rakentumista aikuisuuden kynnyksellä etsivässä työssä. Tutkimus

tarkastelee aikuistumista, nuoruuteen olennaisesti kuuluvaa paikan löytämistä aikuisten maailmassa. Myös Lämsä (2009) on tutkinut nuorten syrjäytymistä. Tutkimuksessa pureudutaan lasten ja nuorten erilaisiin hyvinvoinnin ongelmiin, joita kuvataan sosiaalihuollon asiakkuuden ja lasten ja nuorten syrjäytymisen näkökulmasta.

Koulun ja opettajan rooli syrjäytymisen ehkäisyssä on merkittävä, sillä koulussa vietetään suuri osa arjesta. Tätä on tutkittu paljon. Nurmi (2009) on tutkinut opettajaa kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Tutkimuksessa taustoitetaan opintojen hidastumista mahdollisena nuoren syrjäytymisen alkuna sekä selvitetään opettajan roolia kouluhyvinvoinnin edistämässä ja opintojen läpäisyssä. Kuronen (2010) puolestaan on tutkinut ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten koulusuhteen rakentumista peruskoulussa sekä elämänkulkua ja yhteiskuntaan kiinnittymistä peruskoulun jälkeen. Varsin lähelle tämän tutkimuksen teemoja asettuu Äärelän (2012) tutkimus, jossa tarkastellaan nuorten vankien peruskouluvuosia etenkin merkityksellisten kokemusten kautta sekä sitä, miten vangit haluaisivat kehittää koulua omien kokemustensa pohjalta. Tutkimuksessa painottuvat ne tavat, joiden avulla koulun on mahdollista ehkäistä koulusta putoamista ja siten myös syrjäytymistä.

Sosiaalisen osallisuuden muita osa-alueita on tutkinut muun muassa Korkiamäki (2013). Hän on tutkinut nuorten sosiaalista pääomaa vertaissuhteissa etenkin niiden antamien voimavarojen näkökulmasta. Samoin perustein kuin edellä osattomuutta tarkastellessa, koulun ja opettajan vaikutus on myös osallisuudelle merkittävä. Hovila (2004) on tutkinut sitä, miten opettajat kohtaavat oppilaan koulussa ja antavat hänelle yksilöllistä tukea. Mäki-Havulinna (2018) on taas tutkinut sitä, miten opettaja voi omilla toimillaan tukea oppilaiden kouluhyvinvointia ja opettaja–oppilasvuorovaikutusta sekä millaisista laatutekijöistä hyvä opettajuus rakentuu muuttuneen perusopetuslain hengessä. Janhunen (2013) on tutkinut yleisesti kouluhyvinvointia nuorten tulkitsemana. Tutkimuksessa painottuu oppilaiden oman äänen kuuleminen siinä, mistä oppilaiden hyvinvointi koulussa koostuu ja mistä asioista tai tekijöistä hyvinvointi on koulussa riippuvainen.

Edellisten lisäksi myös Kiilakoski (2008; 2012; 2014; 2017) on tehnyt paljon tutkimusta nuorten osallisuuteen liittyen keskittyen muun muassa nuorten väliseen vuorovaikutukseen ja erilaisiin nuorisokulttuureihin. Tällaiselle poikkitieteelliselle nuorisotyötä ja koulua yhdistävälle tutkimukselle on tarvetta, sillä nuorten kokemusmaailman ymmärtäminen tuo merkittävää tietoa nuoruudesta. Nuorten äänen esille tuominen on tärkeää, sillä nuorten näkökulmat voivat olla vahvasti ristiriidassa aikuisten näkökulmien kanssa (Kiilakoski 2012, 57). Kiilakosken lisäksi toinen merkittävä nuorten osallisuuteen perehtynyt tutkija on Gretscher (2002), joka väitöskirjassaan tutki nuorten yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja osallisuuden mahdollisuuksia omassa kunnassa.

Sosiaalista osallisuutta on tutkimusten lisäksi pyritty tukemaan myös erilaisten hankkeiden avulla. Suomessa toimiva Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke, SOKRA, tukee Euroopan sosiaalirahaston hankkeita, jotka edistävät sosiaalista osallisuutta ja torjuvat köyhyyttä. Lisäksi yliopistot voivat tukea sosiaalista osallisuutta erilaisten koulutus- ja kehittämishankkeiden avulla. Esimerkiksi Oulun yliopisto ja Petroskoin valtionyliopisto toteuttivat vuosina 2013–2014 PREVENT-hankkeen, jonka avulla pyrittiin edistämään lasten ja nuorten hyvinvointia, tukemaan heidän itsetuntonsa suotuisaa kehittymistä, ehkäisemään sosiaalista syrjäytymistä ja lisäämään heidän osallisuuttaan koulumaailmassa.

2.3 Osallisuus osana hyvinvointia

Se, että yksilö tuntee ja kokee kuuluvansa johonkin, on keskeistä ihmisen hyvinvoinnille (Kiilakoski 2007, 73; Nivala & Rynnänen 2013, 10, 26; Särkelä-Kukko 2013, 35). Kuulumisen tunne on yksi ihmisen psykologisista perustarpeista ja merkittävä osa ihmisen kasvua ja kehitystä. Osterman (2000) viittaa artikkelissaan satoihin tutkimuksiin, joissa puhutaan yhteenkuuluvuuden tunteen ja täten myös osallisuuden olevan selvästi yhteydessä hyvinvointiin ja myös hyvinvointia edistäviin asioihin kuten henkiseen tasapainoon ja koettuun terveyteen. (Osterman 2000.)

Kuulumisen tunne syntyy myönteisen osallisuuden kokemuksesta, joka liittyy kaikkiin Maslow'n (1970) tarvehierarkian neljän ylemmän tason tarpeeseen. Maslow'n tarvehierarkia-teorian perusajatuksena on, että ihmiselämä rakentuu eritasoisten tarpeiden rakennelmasta. Alimpien tasojen tarpeiden on jossain määrin täytyttävä ennen ylemmille tasoille siirtymistä. Tasoja on viisi. Alimpana ovat fysiologiset tarpeet, joiden jälkeen seuraa edellä mainitut osallisuuteenkin liittyvät neljä ylempää tasoa: turvallisuuden, liittymisen, arvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarpeet. (Maslow 1970, 22, 28.) Yksilö voi toteuttaa itseään sekä saada turvallisuuden, liittymisen ja arvostuksen tarpeitaan tyydytetyksi, kun hän kokee olonsa hyväksytyksi osaksi yhteisöä ja saa olla haluamallaan tavalla mukana yhteisön toiminnassa (Maslow 1970, 17; Mäntynen 2016, 61).

Kiilakosken, Gretschelin ja Nivalan (2012, 17) tarkastelema Erik Allardtin (1976) hyvinvointiin liittyvä kolmijako mukailee Maslow'n (1970) tarvehierarkiaa. Hyvinvointi rakentuu elintasosta (*having*), yhteisyyssuhteista (*loving*) sekä itsensä toteuttamisesta (*being*). Ihminen tarvitsee ruokaa, juomaa, turvallisuutta ja lämpöä (*having*), ihmissuhteita ja ihmisiin kuulumista (*loving*) sekä itsensä toteuttamisen, arvokkuuden tunteen ja mielekkään toiminnan tarpeita (*being*). Jotta osallisuus toteutuisi, tulisi osallisuuden toteutumisessa huomioida kaikki Allardtin (1976) kolme toisiinsa limittyvää hyvinvoinnin tasoa. Kiilakoski, Gretschel ja Nivala (2012, 17) kuitenkin

painottavat, että jaotteluun voisi lisätä myös neljännen ulottuvuuden, kuulumisen, kiinnittymisen ja vaikuttamisen näkökulman (*participation*) (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 17).

Allardtin (1976) määrittelemät hyvinvoinnin tasot liittyvät sekä ulkoisiin että yksilön sisäisiin tekijöihin. Osallisuuden tavoin myös hyvinvointiin liittyvät sekä yksilön subjektiiviset näkemykset ja kokemukset hyvinvoinnista että ulkopuolelta määräytyvät tekijät, jotka vaikuttavat hyvinvoinnin toteutumiseen (Häikiö 2009, 20). Hyvinvoinnin subjektiiviset kokemukset, kokemus välittämisestä, arvostuksen tunne ja yhteisöllisyys (vrt. *loving, being*) ovat yhteneviä osallisuuden määritelmän kanssa (ks. Beck & Kosnik 2001; Gretschel 2002, 91; Rasku-Puttonen 2005, 96–97). Lisäksi hyvinvoinnin subjektiiviseen kokemukseen liitetyt uhat ja pelot sekä yksinäisyys liittyvät osallisuuteen siten, että yksilö ei voi kokea osallisuutta yksin (Hanhivaara 2006, 3; Nivala & Ryyänen 2013, 26). Uhat ja pelot eivät synny turvallisessa ympäristössä. Turvallinen ympäristö on tärkeä, jotta osallisuuden kokemus pääsee kehittymään. (Hanhivaara 2006, 3–4.)

Hyvinvointiin liittyy vahvasti kuitenkin myös koettu terveys, joka ei ulotu osallisuuden määritelmään. Ulkopuolelta määräytyviin hyvinvoinnin tekijöihin taas liitetään lähiverkostot, turvallisuus, terveys ja riskit (vrt. *having*). (Kiili 1998.) Kuten jo edellä mainittiin, turvallisuus synnyttää hyvinvoinnin tapaan myös osallisuutta. Tämän lisäksi osallisuuden kanssa yhteneväksi tekijäksi voidaan lukea lähiverkostot. Lähiverkostoihin voidaan katsoa kuuluvan yksilön vertaissuhteet ja niiden yhteisöjen jäsenet, joihin yksilö kuuluu (ks. Raina 2012, 52). Osallisuuden ja hyvinvoinnin tiiviistä yhteydestä kertoo myös Siltaniemen, Perälahden, Erosen, Londénin ja Peltosalmen (2008, 81) tutkimus, jonka mukaan hyvinvointia heikentävät asiat, kuten työttömyys tai heikko terveydentila, heikentävät myös osallisuutta. Tällöin omat vaikutusmahdollisuudet koetaan heikoiksi. Voidaankin todeta, että hyvinvointi ja osallisuus liittyvät toisiinsa etenkin välittämisen, arvostuksen ja yhteisyyden tunteen kautta. (Siltaniemi ym. 2008, 81.)

2.4 Lapsen osallisuus

Koska osallisuutta käsitellään lukuisissa lapsia ja nuoria koskevissa asiakirjoissa, on tarpeellista huomioida myös yhteiskunnallinen käsitys lapsesta ja lapsuudesta. Yhdistyneiden Kansakuntien lapsen oikeuksien sopimuksen ensimmäisessä artiklassa lapseksi määritellään alle 18-vuotias henkilö (Yhdistyneet Kansakunnat 1991). Lapsuutta tuotetaan, muokataan ja ylläpidetään kulttuurisesti aikuisten ja lasten toimesta (Kiili 2008, 58). Perinteisesti lapsia ja lapsuutta on tarkasteltu kasvatuksen, kehityksen ja sosiaalistumisen kohteina. Tällöin keskiössä on ollut aikuisten toteuttama kasvatusta. Toinen lähtökohta tarkastelee lasta toimijuuden ja osallistumisen kautta, jonka mukaan lapsella on erilaisia sosiaalisia, moraalisia ja poliittisia valmiuksia ja taitoja. (Alanen 2009, 22; Kiili

2006, 24). Keskeistä on korostaa lasten omaa toimijuutta ja heidän kertoman ja tuottaman tietonsa arvoa. Lapset myös rakentavat omaa lapsuuttaan (Alanen 2009, 23).

Lapset kokevat lapsuuden usein keskeneräisenä elämänvaiheena, kun taas aikuisuuden he mieltävät valmiiksi lopputulokseksi. Lapsen osallistumisessa ja näin ollen myös osallisuuden kokemuksen syntymisessä keskeisenä pidetään aikuisen asennoitumista. Esimerkiksi liian aikuiskeskeinen toiminta heikentää lasten osallistumismahdollisuuksia. (Kiili 2008, 60.) Heinonen ja Kuikka (2013, 219) viittaavat artikkelissaan englantilaiseen lasten oikeuksien asiantuntijaan, Carolyne Willowiin. Willow on määritellyt lapsen osallisuuden peruspilareiksi kolme asiaa: kunnioitus, rutiini ja raportointi. Kunnioituksesta puhuttaessa huomiota tulee kiinnittää erityisesti lapsen äänen kuulemiseen ja siihen, että lapsen mielipide huomioidaan. Rutiinilla tarkoitetaan sitä, että osallisuuden tulisi olla osa lapsen arkea, eikä vain satunnainen tapahtuma. Raportoinnista puhuttaessa tarkoitetaan sitä, että lapselle tulisi jälkikäteen tehdä selväksi se, miten lapsi on asiaan vaikuttanut. (Heinonen & Kuikka 2013, 219.)

Lapsia ja nuoria koskeva osallisuus-käsite rantautui Suomeen virallisesti 2000-luvulla ja sen painotukset ovat vaihdelleet laajasti (Nivala & Ryyänen 2013, 9). Kiilin (2006, 17) mukaan osallisuuden määritelmä pohjaa Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien julistukseen (1959), jonka pohjalta on kirjattu vuonna 1989 julkaistu YK:n lapsen oikeuksien sopimus. Suomessa kyseinen sopimus on ollut voimassa vuodesta 1991. Lisäksi YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen pohjaa myös Kuntaliiton lapsipoliittinen ohjelma. Molemmissa asiakirjoissa korostetaan lasten perusoikeuksia, kuten oikeutta osallistumiseen, sekä yksilöinä että ryhmänä. Asiakirjat ovatkin merkittäviä, sillä ne murtavat käsitystä lapsista ainoastaan aikuisten toiminnan kohteena. (Kiili 2006, 17.)

YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen 12. artikla korostaa lapsen osallisuutta takaamalla lapselle oikeuden ilmaista omat näkemyksensä häntä koskevissa asioissa sekä mahdollisuuden tulla kuulluksi häntä koskevissa asioissa joko suoraan tai edustajan kautta. (Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991.) Myös lastensuojelulaissa (417/2007, 20–24 §) painotetaan lapsen mielipiteen selvittämistä ja kuulemista, lapsen puhevallan käyttöä, edunvalvojan määräämistä sekä vastuuta lapsen edun turvaamisesta. Nuorisotoimen piirissä osallisuus taas on määritelty osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien kehittämisen kautta ja sosiaalitoimen piirissä syrjäytymisen, koulutuksesta putoamisen ja työmarkkinoiden ulkopuolelle joutumisen ehkäisemisenä (Nivala & Ryyänen 2013, 12–14). Nivala ja Ryyänen (2013, 14) kritisoiivat kuitenkin edellä mainittuja julkishallinnon määrittämiä osallisuus-käsitteitä ja niiden kapea-alaisuutta, sillä niissä osallisuutta pyritään luomaan tai edistämään ulkoapäin. Tällöin osallisuudesta puhutaan poliittisen passivoitumisen ja yhteiskunnallisen syrjäytymisen näkökulmasta (Kiilakoski 2007, 11).

Lasten oikeudet on pyritty huomioimaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jonka mukaan koulutyö rakentuu osallisuudelle ja kuulluksi tulemiselle. Tarkoituksena on huolehtia siitä, että oppilaat saavat kokemuksia yhteistyöstä ja demokraattisesta toiminnasta omassa opetusryhmässä, koulussa ja sen lähiympäristössä sekä erilaisissa verkostoissa. (OPH 2014, 35.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on asiakirja, joka määrittelee suomalaisen peruskoulun arvopohjaa sekä opetuksen suuntaviivat ja sisällöt. Vuonna 2016 voimaan astuneessa uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) puhutaan osallisuudesta useasti. Kokemus osallisuudesta on tärkeä osa suomalaisen perusopetuksen arvoperustaa (OPH 2014, 15).

Osallisuuden merkitys tuntuu korostuvan erityisesti puhuttaessa koulun toimintakulttuurin rakentamisesta. Opetussuunnitelma näkee osallisuuden demokraattisena toimintana, jonka tarkoituksena on luoda perusta oppilaiden kasvuksi aktiivisiksi kansalaisiksi. Osallistumalla aktiivisesti oman toimintansa suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen taataan jokaiselle lapselle kokemus kuulluksi ja arvostetuksi tulemisesta yhteisön jäsenenä. Oppilaita rohkaistaan myös koulun yhteisen toiminnan ja oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun ja kehittämiseen. (OPH 2014, 24, 28, 35.) Oppilaiden aktiivinen osallistuminen on mainittu merkittäväksi tavoitteeksi lähes jokaisessa oppiaineessa puhuttaessa onnistuneesta opetustilanteesta. Osallisuus on myös tärkeä osa laaja-alaisia tavoitteita, jotka ovat ikään kuin osa opetuksen yleisiä, kaikki oppiaineet läpäiseviä tavoitteita. Osallisuus niputetaan samaan kokonaisuuteen yhdessä vaikuttamisen ja kestävän tulevaisuuden rakentamisen tavoitteiden kanssa. (OPH 2014, 24.)

Opetussuunnitelman osallisuuskäsitys korostaa merkittävästi oppilaan omaa osallistumista ja osallisuuden yhteiskunnallista ja poliittista puolta. Aktiivinen kansalaisuus, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen osallisuuteen yhdistettynä voidaan luokitella osallisuuden yhteiskunnalliseen puoleen kuuluvaksi. Osallisuudesta puhutaan annettuna mahdollisuutena ja välineenä, jonka avulla oppilaista kasvatetaan yhteiskunnan ihanteen mukaisesti aktiivisia kansalaisia. Opetussuunnitelman osallisuuskäsitys näkee osallisuuden enemmänkin ulkoapäin annettuna mahdollisuutena kuin subjektiivisena kokemuksena. Tästä syystä opetussuunnitelman osallisuuskäsitystä voidaan pitää hieman vajavaisena ja kapeana.

Osallisuuskäsityksen kapeaan tarkasteluun saattaa vaikuttaa se, ettei osallisuuden käsitettä ole määritelty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tämä jättää käsitteen tulkinnalle varaa. Jotta osallisuus ja osallistava kasvatus saataisiin aktiiviseksi osaksi koulun toimintaa, tulisi termi määritellä selkeästi. Osallisuutta edistetään opettajan toimista käsin jatkuvasti osana koulun toimintaa. Osallisuuden toteutuminen riippuu paljon siitä, kuinka tärkeäksi opettaja asian kokee ja millaisia työtapoja hän valitsee tavoitteiden saavuttamiseksi. Poikkeus (2013, 112) toteaa, että

osallisuudesta puhuttaessa tulisi kiinnittää huomiota opettajan ja oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin ja niiden kehittämiseen, yhteenkuuluvuuteen sekä osallisuuden kokemusten muodostumiseen. Tässä tutkimuksessa nämä suhteet nähdään yksilö- ja yhteisötasojen toimintana.

Edellisten lisäksi opetussuunnitelmassa tulisi kiinnittää paremmin huomiota yhteisöllisyyden rakentamiseen. Opetussuunnitelmasta löytyy muutamia mainintoja yhteisöllisyydestä ja sen kehittämisestä, mutta ne jäävät vähäisiksi. Välituntien merkitys on nostettu esille tärkeänä yhteisöllisyyden ja sosiaalisten suhteiden harjoittelutilana (OPH 2014, 43). Lisäksi yhteisöllisyys on mainittu osana alakoulun liikunnan (OPH 2014, 148, 273–276) ja kuvataiteen (OPH 2014, 143, 266) tavoitteita. Yläkoulun tavoitteissa yhteisöllisyys tulee esille useammin. Yhteisöllisyys on osana oppiaineen tavoitteita jälleen liikunnassa (OPH 2014, 433–437) ja kuvataiteessa (OPH 2014, 426), mutta tämän lisäksi myös biologiassa (OPH 2014, 381), terveystiedossa (OPH 2014, 399, 402) sekä oppilaanohjauksessa (OPH 2014, 443). Merkittävää on, että yhteisöllisyys tulee esille osana yläkoulun “yhteisön jäsenenä kasvaminen” -tehtävää. Tässä yhteisöllisyys nähdään keinona kiusaamisen, seksuaalisen häirinnän, rasismien ja muun syrjinnän ehkäisemiseen. (OPH 2014, 280.) Yhteisöllisyys tulisi kuitenkin ottaa aktiivisemmin osaksi koulun toimintakulttuurin rakentamista sekä ylä- että alakoulussa.

Tässä tutkimuksessa ei ole katsottu tarpeelliseksi peilata vanhoja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita nykyisessä opetussuunnitelmassa vallalla oleviin käsityksiin osallisuudesta. Tarkoituksena on peilata haastateltavien koulukokemuksia tähän päivään ja pyrkiä soveltamaan heidän kokemustensa tuottamaa tietoa nykyhetkeen. Osallisuus on aiempiin opetussuunnitelmiin verrattuna enemmän osana vuoden 2016 voimaan tulleessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Esimerkiksi vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että “opettajan tehtävänä on oppilaiden persoonallisen kasvun, kehityksen ja osallisuuden tukeminen” (OPH 2004, 23). Kyseisessä vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa osallisuus-sanaa on käytetty hyvin niukasti. Hieman samankaltaista yhteisöllisyys-sanaa on käytetty hieman enemmän. Käsitteen määrittelemättömyydestä huolimatta sanan toistuvampi käyttö nykyisessä opetussuunnitelmassa vakiinnuttaa käsitettä osaksi koulua.

3 KOULU SOSIAALISEN OSALLISUUDEN KENTTÄNÄ

3.1 *Koulu lapsen ja nuoren arjessa*

Kansainvälisesti tarkasteltuna Suomen vahvuudeksi on laskettu yhtenäinen peruskoulu, jota oppilaat käyvät ensimmäisestä vuosiluokasta yhdeksänteen. Ainoastaan oppimiseen ja opettamiseen keskittyvä tarkastelukulma antaa koulusta hyvin kapeakatseisen kuvan (Kiilakoski 2014, 9).

Kiilakoskea (2012, 10, 12–13; 2014, 28–29, 47) mukaillen, koulun roolia tulisi hahmottaa viiden eri määritelmän mukaan, joiden avulla koulun monimuotoisuus tulee paremmin esille:

1. *Virallinen koulu.* Koulu nähdään oppimisen ja kasvamisen paikkana, jonka toimintaa määrittävät erilaiset opetussuunnitelmat, oppikirjat, opetus, arviointi, opetusmenetelmät ja koulutuspolitiikka.
2. *Koulu demokraattisena yhteisönä.* Lähtökohtana on koulun toiminnan näkeminen kokonaisvaltaisena kansalaiskasvatuksena. Oppilas saa tiedollisia ja kokemuksellisia aineksia vaikuttamiseen. Tämän tason menetelmiin kuuluu muun muassa oppilaskuntatoiminta.
3. *Koulu palvelujen risteyskohtana.* Tämä määritelmä korostaa koulun moniammatillista yhteistyötä ja erilaisia tukitoimia nuoren elämässä, kuten sosiaali- ja nuorisotyötä sekä terveydenhoitoa.
4. *Koulu kasvuyhteisönä.* Kasvuyhteisön tehtävänä on tukea kaikkien kouluyhteisön jäsenten hyvinvoinnin rakentumista. Tämä määritelmä korostaa sitä, että koulussa kasvatetaan ja kasvetaan. Määritelmässä keskitytään korostamaan koulun kokonaisvaltaisuutta ja roolia yhteistoiminnan mahdollistajana. Keskiössä on toisia kunnioittava vuorovaikutus, turvallinen ilmapiiri, tekoina ilmenevä keskinäinen luottamus sekä uskallus olla eri mieltä ja jakaa noloja asioita.
5. *Koulu nuorisokulttuurisena areenana.* Nuorisokulttuuri pitää sisällään nuorten vertaistoiminnan ja vuorovaikutuksen. Oppituntien lisäksi vuorovaikutusta tapahtuu myös välitunneilla, ruokatunneilla ja koulumatkoilla, joskus myös vapaa-ajalla. Koulussa oppilas

saavuttaa tietyn aseman ja löytää oman paikkansa erilaisten hierarkioiden keskellä, toisten vertaisten keskuudessa.

Jokainen koulua eri näkökulmasta tarkasteleva määritelmä on tarpeellinen, jotta koulun monimuotoisuutta voitaisiin ymmärtää. Usein tunnutaan kuitenkin keskittävän ainoastaan koulun viralliseen määritelmään ja unohdetaan neljä muuta määritelmää, jotka yhtä lailla ovat tärkeitä ja osa jokapäiväistä kouluarkea. Berg (2010, 58) tähdentää, että sosiaalisten suhteiden rakentaminen ja ystävien löytäminen on nuorille usein koulun virallisten tavoitteiden, kuten koulumenestyksen, tavoittelua tärkeämpää. Oppilaiden näkökulmasta koulua ei siis voida tarkastella pelkästään virallisen koulun näkökulmasta, sillä koulu on myös paikka, jossa hankitaan ystäviä, tavataan uusia ihmisiä ja vietetään paljon aikaa yhdessä (Kiilakoski 2012, 10). Koulu on merkittävä ja keskeinen sosiaalinen kasvuympäristö ja siellä opitut vuorovaikutustaidot sekä kasvatukselliset ja moraaliset opit vaikuttavat myös tulevaisuudessa, yhteiskunnassa ja muiden ihmisten kanssa toimiessa (Haapasalo, Välimaa & Kannas 2010, 133; Harinen & Halme 2012, 10).

Osallisuuteen ja osallistumisen asteeseen vaikuttaa koulun vallitseva ilmapiiri, jonka muodostumiseen vaikuttaa koulukulttuuri. Negatiivinen tai sallimaton ilmapiiri voi johtaa siihen, että oppilas kokee osallistumisen epäsuotuisaksi tai noloksi. Tällöin esimerkiksi avun pyytäminen voi olla haasteellista. Turvallinen ja salliva ilmapiiri antaa oppilaalle paremmat mahdollisuudet kasvuun ja oppimiseen. Usein turvallisuudesta puhuttaessa tarkoitetaan fyysistä turvallisuutta, joka ilmenee väkivallattomuutena. Turvallisuuden tunteella voidaan kuitenkin tarkoittaa myös laajemmin hyvää ja rauhallista kouluarkea, joka ilmenee turvallisena oppimisympäristönä. Tällaisessa oppimisympäristössä on hyvä työrauha ja mahdollisuus saada opettajalta apua ilman nolatuksi tulemisen pelkoa. (Salovaara & Honkonen 2011, 11–12.)

Turvallisuuden tunteen syntymiseen liittyy olennaisesti myös kokemus siitä, että oppilas tuntee itsensä arvostetuksi. Turvattomassa koulussa on sen sijaan havaittavissa kiusaamista, nolaamista, naurunalaiseksi tekemistä, ulkopuolelle jättämistä ja fyysisen uhan tuntua. Turvallisen ja yhteisöllisen koulun rakentaminen vaatii pitkäjänteistä ja prosessinomaista toimintaa, johon kaikkien koulussa olevien, oppilaiden, opettajien ja koko koulun henkilökunnan, täytyy osallistua. (Salovaara & Honkonen 2011, 11–12.) Vaikka turvallisen koulun positiiviset vaikutukset ovat kiistattomat, ei suojelun tarvitse olla kuitenkaan yliampuva. Turja (2007, 191) varoittaa, että lasten liiallinen suojelu saattaa johtaa lapsen kokemusmaailman kutistumiseen ja köyhtymiseen. Tämä on riskinä silloin, jos lasten ja nuorten toimintaa pyritään hallitsemaan ja rajoittamaan liikaa sekä pitämään sitä tutuna ja ennustettavana. (Turja 2007, 191.) Jos koulukulttuuri pyritään pitämään osallistavana, ei tällaiseen

tilanteeseen kuitenkin pitäisi olla vaaraa joutua. Osallistava koulukulttuuri itsessään jo luo turvallisuuden tunnetta sekä vahvistaa oppilaiden kokemaa iloa (Salovaara & Honkonen 2011, 12).

Kun kokemus osallisuudesta pääsee kasvamaan ja kehittymään ensin pienessä turvallisessa ryhmässä, esimerkiksi koulussa, laajenee se myöhemmin osaksi suurempaa yhteisöä ja lopulta yhteiskuntaa. Yhteiskuntaan asti laajentuessaan osallisuus ilmenee aktiivisena kansalaisuutena. Tällaisia asioita ei opita mukautumalla aikuisten päätöksiin vaan harjoittelemalla itsenäistä vastuun ottamista ja kantamista. Osallisuuteen pyrkivän kasvatuksen tavoitteena on aktiivinen ja ajatteleva toimija, joka luottaa itseensä ja omiin kykyihinsä, mutta ottaa myös muut huomioon. (Hanhivaara 2006, 3–4; Roos 2016, 54.) Osallistavan kasvatuksen toteuduttua yksilö ymmärtää syy-seuraussuhteita, eikä ota asioita itsestäänselvyytenä. Tällöin yksilö kokee kykenevänsä vaikuttamaan asioiden kulkuun ja ymmärtää, että maailma on muuttuva kokonaisuus. Osallistavan kasvatuksen tavoitteiden vastakohtana voidaan nähdä yksilö, joka alistuu asemaansa, eikä pysty näkemään vaihtoehtoja omalle tilanteelleen tai omalle tavalleen hoitaa asioita, saati mahdollisuuksia vaikuttaa niihin. (Hanhivaara 2006, 7; Vesikansa 2002, 15.)

Haasteellista on, ettei koulu näyttäydy kaikille oppilaille samanlaisena paikkana, eikä myöskään osallisuus ole avointa kaikille. Ollikainen (2011, 477) perustelee väitettään siten, että koulussa vallitsevat oppilaiden suosioon perustuvat strategiat määrittävät sitä, kuka on vertaissuhteissa osallinen ja kuka ei. Jos oppilas ei kouluarjessaan saavuta osallisuuden kokemuksia, voidaan tämä kokea riskiksi nuoren elämänhallinnalle. Nuori voi tällöin halutessaan hakeutua tai hänet voidaan ohjata esimerkiksi etsivän nuorisotyön piiriin. Tällöin koulun rooli on Kiilakosken (2012, 10, 12–13; 2014, 28–29, 47) aiemmin esiteltyjen koulun määritelmien mukaan palveluiden risteyskohta. Nuorisotyön voidaan katsoa tukevan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita erityisesti nuoren kasvuun ja kehitykseen liittyvien tavoitteiden osalta. Näitä ovat muun muassa nuorten turvallisuuden takaaminen, yksilöllinen ohjaus ja kasvattaminen. (Kolehmainen & Lahtinen 2014, 28.)

Tässä tutkimuksessa haastateltavat valittiin etsivän nuorisotyön piiristä etenkin siitä syystä, että etsivä nuorisotyö on yksi taho, jonka piiriin voidaan koulusta käsin ohjata syrjäytymisriskin alla olevia nuoria. Lasten ja nuorten elämänhallintaa uhkaavia riskejä kartoittamalla pyritään ehkäisemään nuorten syrjäytymistä (Sandberg 2015, 319). Yhtenä nuorisotyön tehtävänä onkin “vahvistaa nuoren osallisuutta lähiyhteisöissä, eri kulttuureissa ja yhteiskunnassa” (Nuorisotyön ammattieettinen ohjeistus 2013). Etsivä nuorisotyö toimii tämän periaatteen ohjaamana ja kuuluu yleisesti nuorisotyön piiriin. Etsivä nuorisotyö pohjaa kuitenkin täysin vapaaehtoisuudelle ja lähestyy nuorta nuorten tarpeista käsin. (Lybeck & Walldén 2011, 42–43.)

3.2 *Vertaissuhteet osana osallisuuden kokemusta*

Osallisuus tarjoaa oivan perustan yhteisöllisyyden tarkastelulle (Eskel & Marttila 2013, 78), sillä kuten jo aiemmin on mainittu, osallisuus vaatii toteutuakseen muita ihmisiä (Hanhivaara 2006, 3). Osallisuuden voidaankin yksinkertaistaen todeta olevan kiinnittymistä yhteisöihin, ympäristöön ja yhteiskuntaan (Särkelä-Kukko 2014, 49). Tässä tutkimuksessa lapsen ja nuoren yhteisö on rajattu koulun, luokan ja niissä olevien vertaissuhteiden tarkasteluun. Vertaissuhteiden lisäksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan myös opettajan ja oppilaan välistä luokkahuoneessa ja koulussa tapahtuvaa vuorovaikutusta.

Yhteisöllisyys on Moision (2018, 16–17) mukaan osallisuuden osa ja se muodostuu ryhmän keskinäisestä yhteenkuulumisen tunteesta, luottamuksesta, vastavuoroisuudesta sekä tunnesiteestä, joka muodostuu jaettujen kokemusten, tarinoiden ja arvojen kautta. Toisin sanoen yhteisöllisyys voidaan määritellä yksilön kokemaksi tunnetilaksi, jonka keskiössä on kokemus ryhmään kuulumisesta, yhteisön jäsenten vastavuoroisesta merkityksellisyydestä, luottamuksesta ja yhteisten normien hyväksymisestä (Alila, Gröhn, Keso & Volk 2011, 13; Salovaara & Honkonen 2011, 41–42).

Yhteisöllisyys nähdään tässä tutkimuksessa kokemuksena, jonka olemassaolo on välttämätöntä osallisuuden tunteen muodostumisen kannalta. Toisaalta tunteakseen yhteisöllisyyttä, yksilön täytyy tuntea olonsa osalliseksi ja osaksi yhteisöä. Yhteisöllisyyteen liitetään kaikkien osallisuus, vuorovaikutus vertaisten kanssa, turvallisuus sekä yksilöllisyyden kunnioittaminen (Raina 2012, 52). Tarkasteltaessa osallisuuden ja yhteisöllisyyden tunteita yhteisössä, molempien tunteiden olemassaolo on tarpeellista: ilman toista ei voi olla toista.

Ryhmäilmionä tarkasteltaessa yhteisöllisyyden tunne ilmenee me-henkenä, jossa näkyy sekä yhteinen identiteetti ja kokemus yhteisestä ryhmästä. Yksilön tulee kokea, että hän pystyy vaikuttamaan yhteisön toimintaan ja on merkityksellinen osa yhteisöä. Olennaisia yhteenkuuluvuuden tunteen syntymiselle ovat myös yhteisön jaettu historia, yhdessä vietetty aika sekä samankaltaiset kokemukset. Yhteisöllisyyteen tarvitaan yhteenkuuluvuuden tunnetta, johon liittyvät myönteiset tunteet ja hyvät vertaissuhteet. (Ikonen 2006, 158.)

Kokemukset siitä, saako lapsi osallistua ja tuleeko lapsi kuulluksi, muodostuvat jo hyvin varhaisella iällä. Ensimmäiset tällaiset kokemukset hankitaan vuorovaikutussuhteessa vanhempien ja perheen kanssa sekä myöhemmin päiväkodissa ja koulussa. (Rasku-Puttonen 2008, 113.) Vertaissuhteissa opitut toimintamallit kehittyvät ja toistuvat leikeissä ja muissa yhteisissä tilanteissa. Tämä rakentaa yhteisöllisessä oppimisessä tarvittavaa osaamista. (Rasku-Puttonen 2008, 165.) Jonesin, Greenbergin ja Crowleyn (2015) tekemä 19-vuotinen pitkittäistutkimus tukee

vuorovaikutustaitojen harjoittelun merkitystä jo varhaisella iällä. Tutkimuksesta selvisi, että jo lapsuudessa opitut sosiaaliset taidot vahvistuvat aikuisuudessa ja vaikuttavat positiivisesti muun muassa myöhempään koulutukseen ja työllistymiseen. Sosiaalisten taitojen kehittymisen jäädessä heikoksi riski rikollisuuteen, huumeiden käyttöön sekä mielenterveysongelmille altistuminen kasvaa. (Jones, Greenberg & Crowley 2015.) Yhteisöllisyyden kokemusten voidaankin todeta olevan merkittäviä läpi lapsuuden ja nuoruuden.

Koulussa olemiseen vaikuttavat vahvasti yhteisöllisyyden kokemukset, ryhmään kuuluminen ja muiden saman ikäisten läsnäolo (Salovaara & Honkonen 2011, 12). Oppilaiden välinen toiminta määrittelee heidän ryhmissuhteita ja identiteettiä sekä parhaimmillaan oppilaiden välisellä toiminnalla rakennetaan elinikäisiä ihmissuhteita ja pohjaa oman minuuden rakentumiselle (Kiilakoski 2012, 10). Koulu ei ole oppilaille neutraali tila, vaan oppilaat ovat jatkuvasti muiden vertaisten sekä myös opettajien katseen alaisina ja arvioitavana (Kiilakoski 2014, 28–29). Vertaissuhteet ohjaavat oppilaiden elämää vahvasti, sillä etenkin yläkoulussa rakentuvat suosiohierarkiat vaikuttavat koulussa tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja yhteisöllisyyden kokemiseen (Ollikainen 2011, 468).

Koulussa kaikille tulisi mahdollistaa se, että oppilas saa toimia vuorovaikutuksessa vertaistensa ja luokkaryhmänsä kanssa (Ollikainen 2011, 473). Tämä ei kuitenkaan ole yksiselitteistä ja helppoa: Laine (2000) puhuu sosiaalisista suhteista ja niiden rakentamisesta pakkoyhteisöllisyyden avulla. Kiilakoski (2012, 15) tarkentaa Laineen (2000) määritelmän tarkoittavan nuoren oman paikan etsimistä. Koulumenestyksen lisäksi nuoren tulee hankkia ystäviä ja jonkinlainen status sosiaalisissa verkostoissa. Sosiaalisen statuksen tavoittelu ja sen saaminen ei kuitenkaan ole yksinkertaista. Osalla nuorista on enemmän mahdollisuuksia toimia koulussa asemansa perusteella kuin niillä, jotka ovat hierarkian pohjalla. (Kiilakoski 2014, 34–35.) Olennaista vertaissuhteiden ja osallisuuden rakentumisen tarkastelussa on se, että suosituksen statuksen omaavat oppilaat pystyvät omalla toiminnallaan vaikuttamaan siihen, keitä osallisuus luokassa koskee (Ollikainen 2011, 477). Esimerkiksi Ollikaisen (2011) tekemän tutkimuksen mukaan ei-suositettujen tyttöjen statusta hierarkian pohjalla vahvistaa poikien naureskelu.

Etenkin nuoruusiässä vertaissuhteet muuttuvat sekä laadullisesti että määrällisesti ja vertaiset vaikuttavat yhä enenevässä määrin nuoreen. Lisäksi yhteisöllisyyden kokemuksia haetaan aktiivisesti. Nuoren ystävyysuhteet eivät kuitenkaan koskaan ole täysin sattumaa: nuori joko valitsee itselleen ystäviä tai hänet valikoidaan. Lisäksi voi olla mahdollista, että nuori suljetaan ulos. Tällöin ainoat saatavilla olevat ystävät eivät ole aina niitä, joita nuori itse valitsisi. (Salmivalli 2005, 137–138.) Ulossulkeminen, joka lasketaan yhdeksi koulukiusaamisen muodoksi (Hamarus 2008, 47), aiheuttaa ulkopuolisuuden kokemuksia. Suomen mielenterveysseuran mukaan lähes jokainen kokee itsensä ulkopuoliseksi jossain vaiheessa elämää. Merkittävää on kuitenkin huomata, että ulkopuolisuuden

tunne voi syntyä, vaikka henkilö ei olisikaan erillään muista henkilöistä tai varsinaisesti eristetty. (Suomen mielenterveysseura.) Etenkin pitkäkestoisten ja vakavien ulkopuolisuuden kokemusten syntyminen koulussa voi johtaa haasteellisesti purettaviin tilanteisiin, kun kokemukset muuttuvat osaksi kouluarkea. Ulossulkemisesta aiheutuvat ulkopuolisuuden kokemukset vaikuttavat pitkälle edetessään oppilaan itsetuntoon, mielenterveyteen ja koko tulevaisuuteen (Hamarus 2008, 75).

Siihen, kuinka nuori kokee kiinnittyvänsä yhteisöön, vai kokeeko ollenkaan, vaikuttavat olennaisesti nuoren yksilölliset piirteet sekä se, millä tavalla hän itse kokee olevansa osa ryhmää (Kiilakoski 2012, 14). Korkiamäki (2014) on tutkinut ulkopuolisuutta vertaissuhteissa nuorten kokemana. Korkiamäkeä mukaillen (2014, 40–45) nuorten ulkopuolisuuden kokemukset on mahdollista jakaa neljään eri luokkaan:

1. *Ulkopuolisuus vaihtoehdottomuutena.* Omaan asemaan vaikuttaminen on heikkoa ja ulkopuolisuus on muiden määrittelemää. Nuorelle saattaa tulla myös ulkopuolisuuteen liittyvä leima ja asema vertaisryhmässä, joka hankaloittaa nuoren vertaissuhteita. Tähän liittyvät kiusatuksi, syrjityksi ja hyljeksityksi tulemisen kokemukset.
2. *Ulkopuolisuus valintana.* Nuori saatetaan sulkea ryhmän ulkopuolelle, mutta hänen minäkuvaansa ei liity kielteisyyttä tai uhriutumista. Lisäksi nuori kokee olevansa vaikutusvaltainen siihen, jääkö hän ulkopuolelle vai ei. Valintaan ulkopuolisuudesta saatetaan liittää myös kokemus aitoudesta olla oma itsensä esittämisen ja ryhmään kuulumisen sijaan.
3. *Ulkopuolisuus yksin olemisena.* Ulkopuolisuuden tunteeseen ei liitetä kiusaamista, kielteistä vertaisryhmän kontrollia tai vahvaa tunnekokemusta. Ulkopuolisuuden tunne saattaa ilmetä esimerkiksi koululuokassa, mutta nuori saattaa kokea kuuluvansa muihin suhteisiin. Ulkopuolisuuden tunteella ei ole nuorelle merkittäviä seurauksia, minkä vuoksi nuori saattaa suhtautua välinpitämättömästi luokkakavereihin. Oma minuus irrotetaan ulkopuolisuuden tunteesta ja ulkopuolisuus on nuoren itsensä määrittelemää. Nuori kuitenkin toivoisi, että hänellä olisi ystäviä koulustaan, vaikka saattaa puheessaan kuvata ystävyysuhteita joihinkin muihin henkilöihin koulun ulkopuolella.
4. *Ulkopuolisuus yhdistävänä tekijänä.* Nuori saattaa kokea itsensä ulkopuoliseksi joistain ryhmistä, mutta samaistua toisiin samankaltaisiin nuoriin ja ryhmiin. Esimerkiksi nuori saattaa kokea itsensä ulkopuoliseksi päihteitä käyttävistä nuorista, mutta samaistua niihin nuoriin, jotka eivät käytä päihteitä. Tällöin yhdistävänä tekijänä on usein sama arvomaailma.

Keskeistä nuoren sosiaaliin piireihin pääsemiselle on se, kuinka nuori kiinnittyy “oikealla” tavalla yhteisöönsä (Herranen & Harinen 2007). Yhteisöllisyyden edistäminen kasvattaa erilaisuuden

arvostamista, ryhmän jäsenistä välittämistä, toisten kunnioittamista ja huomioon ottamista, yhteistyöhalukkuutta sekä joustavuutta uusiin ja erilaisiin tilanteisiin suhtautumisessa. Tiivis yhteisö myös parantaa oppilaiden osallistumista yhteisiin toimintoihin ja vähentää ryhmän sisäistä kilpailua. Parhaimmillaan yhteisöllisyys toimii inkluusiota ja henkilökohtaista kasvua edistävänä tekijänä. Yhteisöllisessä ryhmässä työskentely edellyttää vuorovaikutustaitojen hallitsemista ja sitä, että ryhmä tukee sen sisällä olevien yksilöiden kasvua ja oppimista. Yhdessä työskenteleminen parantaa ryhmän sisäistä luottamusta yksilöiden välillä. (Beck & Kosnik 2001; Rasku-Puttonen 2005, 96–97.)

Yhteisöllisyyden tilaa tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon yhteisön vuorovaikutus (Raina 2012, 159). Huonossa yhteisöllisyydessä on nähtävissä johtaja tai ryhmä, joka käyttää valtaansa väärin (Raina 2012, 210). Tällä voidaan tarkoittaa esimerkiksi opettajaa, joka käyttää valtaansa väärin tai kiusaamistilanteissa ilmenevää vallankäyttöä. Yksilön osattomuus ryhmässä ilmenee muun muassa kiusaamisena. Kiusaamisen voidaan katsoa johtuvan yksilöiden välisistä suhteista ja todeta sen olevan ryhmäprosessi, joka olennaisesti liittyy siihen, millainen dynamiikka ryhmässä on. Kiusaamisen voidaankin todeta olevan selkeä todiste ryhmän klikkiytymisestä. Tämä synnyttää ryhmään negatiivista energiaa. Koulussa kiusaamisen vaikutukset peilautuvat usein oppimiseen, sillä kiusaaminen vie paljon henkisiä voimavaroja. (Hanhivaara 2006, 5–6.)

Kiusaaminen alkaa usein suvaitsemattomuudesta, joka syntyy jonkin erilaisuuden havaitsemisesta ja sen nimeämisestä (Hanhivaara 2006, 6). Kiusaamisen voidaan katsoa myös rakentuvan sen varaan, mitä yhteisössä arvostetaan tai ei arvosteta (Hamarus 2008, 27). Tästä syntyy välittömästi este osallisuuden toteutumiselle, sillä osallisuuden kokemukseen liittyy olennaisesti tunne siitä, että on hyväksytty ja merkityksellinen osa yhteisöä juuri sellaisena kuin on (ks. Hanhivaara 2006, 3; Kiilakoski 2007, 13–15, 17; Robo 2014, 191). Kokemus siitä, että on jäänyt ulkopuoliseksi jostain yhteisöstä tai toimintaympäristöstä, estää osallisuuden kokemusten syntymistä. Näissä tilanteissa ihmistä ei ole otettu huomioon, ja hän on jäänyt vaille yhteisesti jaettuja kokemuksia. (Kiilakoski 2007, 12; Nivala & Rynänen 2013, 20.) Pelko kiusaamisesta saattaa synnyttää paineita samanlaisuudesta, mikä myös estää osallisuuden kokemusta. Jos yksilö kokee paineita omasta erilaisuudestaan, hän ei uskalla ilmaista omia mielipiteitään tai olla oma itsensä. Kiusaamisen pelko synnyttää myös turvattomuuden tunnetta. Kiusaaminen vaikuttaa merkittävästi koulussa ilmenevään ilmapiiriin tehden sen negatiivissävytteiseksi. Tästä saattaa seurata itseään vahvistava tilanteiden ketju, sillä turvaton ja sallimaton ilmapiiri synnyttää jo itsessään kiusaamista ja vahvistaa negatiivista ilmapiiriä. Kaiken tämän seurauksena voi edellisten lisäksi oppilaan toiminnassa ilmetä yleistä passivoitumista ja sitä, että oppilas sulkeutuu itseensä, aloittaa häiriökäyttäytymisen tai vieraantuu itsestään jollain tavalla. (Hanhivaara 2006, 6.)

3.3 Opettaja osallisuuden edistäjänä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opettajan tehtäviin kuuluu muun muassa opetusryhmän toiminnasta, oppimisesta ja hyvinvoinnista huolehtiminen koulupäivän aikana (OPH 2014, 34). Hyvinvointiin kuuluu olennaisesti kokemus osallisuudesta kuten jo aiemmin, muun muassa luvussa 2.3 on mainittu. Osallisuuden kokemukseen vaikuttaa kouluarjessa vallitseva ilmapiiri, josta opettaja on vastuussa luokkaympäristössä. Täten opettajan voidaan katsoa olevan vastuussa myös yhteisöllisyyden ja osallisuuden tunteen rakentumisesta. (Raina 2012, 52; Roos 2016, 56.)

Yhteisön vaikutus ja tasaveroiset vuorovaikutussuhteet sekä aikuisten että vertaisten kanssa ovat osallisuuden syntymisen keskeisimpiä tekijöitä. Erityisesti luokkahuonetilanteessa opettajan rooli ilmapiirin rakentamisessa on merkittävä, sillä opettaja toimii luokkahuoneessa ryhmän vetäjänä. Opettaja muodostaa luokan ilmapiirin vastavuoroisessa suhteessa oppilaittensa kanssa. Tällä tarkoitetaan sitä, että oppilaiden toiminta ja ominaisuudet vaikuttavat opettajan toimintaan ja ohjaukseen. Vastavuoroisesti opettajan toiminta ja ohjaus puolestaan rakentavat ryhmän ilmapiiriä. (Roos 2016, 54–56.) Ilmapiirin, luokkahengen ja luokassa käytettyjen toimintamallien tulisi olla sellaisia, että ne tukevat osallisuutta, toisista välittämistä, toisten arvostamista ja kaikkien aitoa mukanaoloa (Roos 2016, 54–56; Salovaara & Honkonen 2011, 18). Opettajan toiminnalla on suuri merkitys siinä, millaiseksi luokkahuoneen toimintakulttuurit muodostuvat. Lisäksi hänen henkilökohtaiset uskomuksensa ja sosiaaliset kokemukset vaikuttavat siihen, miten hän osallistaa oppilaansa kouluarjessa. (Aakanksha & Preeti 2018, 143.) Opettaja on itse osa ryhmää, joten kannustava ja rakentava, vuorovaikutussuhteita tukeva ilmapiiri on myös opettajan omaan työhön ja toimintaan vaikuttava tekijä (Hanhivaara 2006, 6).

Osallisuus luokassa vaatii opettajan, joka tarjoaa oppilaille mahdollisuuden osallistumiseen. Opettajan tulee olla valmis muuttamaan omaa rooliaan lasten ja nuorten aidon osallisuuden mahdollistamiseksi. (Koskinen 2010, 51.) On esitetty, että opettaja, joka omaa hyvän itsetunnon ja ideoivan otteen luokka-arkeen, pystyy todennäköisesti tarjoamaan oppilailleen osallisuuden kokemuksia paremmin kuin heikolla itsetunnolla varustettu opettaja. Heikon itsetunnon omaava opettaja todennäköisesti turvautuu perinteiseen, opettajajohtoiseen opetukseen ja muodollisempiin työskentelytapoihin. (Paalasmaa 2014, 115.) Tämän väitteen puolesta puhuu se, että osallisuuden mahdollistamiseksi opettajan on uskallettava antaa vastuuta oppilailleen. Osallisuuden toteutuminen edellyttää mahdollisuutta toimia, mikä edellyttää omasta kontrollista luopumista sekä vallan ja vastuun jakamista. Hyvän itsetunnon ja itsevarmuuden lisäksi tämä edellyttää hyviä pedagogisia taitoja. (Kiilakoski 2008, 14; Öhring 2006, 75.) Osa opettajan ammattitaidosta syntyy siitä, että hän

ymmärtää oman toimintansa keskiössä olevan ryhmän, jonka kanssa hän toimii yhdessä. Opettajan tai oppilaiden ei tarvitse korostaa tai piilotella omaa osaamista tai osaamattomuutta. Mikäli opettaja yrittää olla kaikkietävä johtaja, saattaa se helposti johtaa sosiaaliseen suojautumiseen, mikä etäännyttää opettajaa ryhmästä ja sen osallisuudesta. (Kallas, Nikkola & Räihä 2006, 151–154.)

Kun lapsia kasvatetaan osallisuuteen, on tärkeää kannustaa lasta vuorovaikutussuhteissa toimimisessa sekä omien mielipiteiden, ajatusten, havaintojen, päätelmien, tunteiden ja toiveiden ilmaisussa (Roos 2016, 54–56). Jotta opettaja voisi edistää ja kehittää oppilaittensa osallisuutta ja lisätä osallisuuden kokemuksia, tulee opettajan astua tasavertaiseen asemaan oppilaisiin nähden ja toimia vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Opettajan tulisi pyrkiä noudattamaan sellaista pedagogista ajattelua, joka korostaa oppilaan omaa toimijuutta ja itseohjautuvuutta sekä tiedon konstruktivistista luonnetta sen sijaan, että oppiminen nähtäisiin vain tiedon behavioristisena siirtämisenä. Oppimisen tulisi perustua yhteistoiminnallisuuteen ja kokemuksellisuuteen. (Hanhivaara 2006, 7.) Tällöin voidaan puhua sosiokonstruktivistisesta oppimisesta, jossa oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Yhteisössä oppimisen seurauksena yksilölle kehittyä jättyä tietoa ja taitoa, jonka avulla uutta tietoa rakennetaan. (Kupias 2011, 162.) Sosiokonstruktivistinen oppiminen kehittää ajattelua ja saattaa haastaa muuttamaan ihmisen minä- ja maailmankuvaa. Oppiminen nähdään pohjimmiltaan aktiivisen työskentelyn seurauksena tapahtuvan ajattelun ja toimintatapojen muuttumisena. (Repo-Kaarento 2010, 16.) Oppimisen nähdään aina olevan alttiina sille, millaisessa ympäristössä se tapahtuu ja siihen vaikuttavat jokaisen yksilölliset kokemukset ja ennakkotiedot (Kupias 2011, 164; Repo-Kaarento 2010, 16). Luokkahuoneympäristössä sosiokonstruktivistista oppimista suosiva opettaja ymmärtää oppimisen sosiaalisen luonteen ja hyödyntää oppimistilanteissa osallistujien osaamista ja kannustaa oppilaita ajattelemaan ja kehittämään ajatuksiaan yhdessä (Kupias 2011, 164).

Vaikka sosiaalinen osallisuus ei liitykään suoranaisesti oppimiseen, tulee se esille tilanteissa, joissa oppilas tarvitsee tukea oppimisessaan. Tuen järjestäminen oppilaan tarpeita vastaavaksi ja tilanteet, joissa oppilas itse pyytää tukea vaativat toimivaa vuorovaikutussuhdetta oppilaan ja opettajan välillä. Mukana saattaa olla myös muita tahoja, mutta ensisijaisesti tuen tarpeen syntyminen tapahtuu opettajan ja oppilaan välisissä tilanteissa. (Krook & Munsterhjelm 2014, 20.) Lisäksi osallisuuden vahvistaminen on Róisteen, Coletten, Michalin, Aoifen ja Gabhainnin (2012) tutkimuksen mukaan vahvasti yhteydessä koulusta pitämiseen ja korkeampaan koulusuoriutumiseen, parempaan itsearvioituun terveyteen ja korkeampaan tyytyväisyyteen elämässä sekä onnellisuuteen. Kouluun kiinnittymiseen ja koulumenestykseen vaikuttaa Roordan, Koomenin, Spiltin ja Oortin (2011) tutkimuksen mukaan myös opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde. Tutkijat ovat todenneet, että positiivinen vuorovaikutussuhde oppilaan ja opettajan välillä vaikuttaa positiivisesti

kouluun kiinnittymiseen ja koulumenestykseen. Vastaavasti negatiivinen vuorovaikutussuhde heikentää näitä asioita. Tutkimus antaa viitteitä siitä, että negatiivinen ja huono opettaja–oppilassuhde alakoulussa vaikuttaa positiivista vuorovaikutussuhdetta voimakkaammin näihin asioihin.

Mielipiteen ilmaiseminen ja oman äänen esille tuominen ja sen huomioiminen tulisi olla mukana kaikissa opettajan toimissa ja tehtävissä, jotta kouluarki saavuttaisi osallisuuden tavoitteet. Mielipiteen ilmaiseminen, vaikuttamisen mahdollisuudet ja kuulluksi tuleminen luovat pohjan lapsen oikeuksien toteutumiselle ja niiden edistämiseksi (Cloke & Davies 1995, xvi). Lapsella on luontainen tarve jakaa tunne- ja havaintokokemuksiaan aikuiselle. Jatkuva huomion tarve kuitenkin saattaa uuvuttaa opettajan ja aiheuttaa kärsimättömyyttä. Tämä puolestaan saattaa edesauttaa negatiivisen vuorovaikutuskierteen syntymistä. Lapsi kaipaa aikuisen huomiota, mutta aikuinen ei anna sitä lapselle keskittyessään ainoastaan tarpeeseensa opetussuunnitelman toteuttamisesta ja tavoitteiden saavuttamisesta. Tällöin saattaa syntyä tilanne, jolloin voidaan puhua lapsista, joilla on “aikuisen nälkä”. Opettajan toiminta koulussa on haasteellista, jos aikuisen nälkäisiä lapsia on liikaa suhteessa aikuisten määrään. Kun suhde on pielessä, vauhti liian kova ja tavoitteet liian korkealla, tavoitteet osallisuudesta ja kohtaamisesta oppilaiden ja opettajan välillä muodostuvat mahdottomiksi. (Tilus 2004, 67.)

Edellisen lisäksi opettajan työssä haasteellista on se, että useimmiten ne lapset, joilla on suurin tarve tulla kuulluksi, eivät syystä tai toisesta ole kuuntelijan saavutettavissa. Osallisuuden kokemusten ulkopuolelle jäävät helposti sellaiset lapset, jotka kärsivät luottamuksen puutteesta ja eivät ole tottuneet ilmaisemaan itseään, tarpeitaan tai tunteitaan. (Cloke & Davies 1995, xvii.) Myönteinen vuorovaikutussuhde opettajaan voi olla merkittävä oppilaan hyvinvoinnille ja auttaa oppilasta pysymään koulussa. Se saattaa myös suojata lasta perhetaustaan liittyvien riskitekijöiden vaikutukselta. (Tilus 2004, 64.) Mitä vähemmän lapsella on läheisiä ihmisiä arjessaan, sitä enemmän hän tarvitsee kuulluksi tulemistä koulussa etenkin opettajan osalta. Toisaalta edes yksi merkittävä läheinen ihmissuhde, kuten hyvä ystävä tai läheinen sukulainen, mahdollistaa sen, että vastuu oppilaan kuulluksi tulemisesta hajautuu, eikä ole ainoastaan opettajan harteilla. (Hotari, Oranen & Pösö 2013, 160.)

Toimivassa ja ymmärtävässä opettaja–oppilassuhteessa oppilas saa harjoitella asianmukaista käyttäytymistä. Tämä on tärkeää, sillä oppilaalla ei aina ole kotona mahdollisuuksia tällaiseen. (Tilus 2004, 100.) Käyttäessään aikaa oppilaaseen tutustumiseen, opettajalla on mahdollisuus nähdä myös se hyvä, joka löytyy jokaisesta ihmisestä. Hyvän näkeminen auttaa kantamaan huonojen hetkien ylitse (Tilus 2004, 64). Osallisuuden kokemusta vahvistettaessa merkittävää on aikuisen viettämä aika lapsen ja nuoren kanssa. Tähän tarvitaan vuorovaikutuksen kautta syntyvää luottamusta, avoimuutta, kunnioittavaa kohtaamista sekä yksilöllistä huomioimista. (Hotari, Oranen & Pösö 2013, 160–162.)

Poikkeus (2013, 117) viittaa Alkuportaattitutkimukseen, jonka mukaan haasteellisen käyttäytymisen taustalla on usein tavallista enemmän ongelmia vertaissuhteissa sekä opettaja–oppilassuhteessa.

Osallisuuden esteenä voidaan nähdä olevan välinpitämättömyys. Välinpitämättömyyttä ilmenee, kun yksilö pitää ympäristönsä asioita yhdentekevinä, eikä halua omalla toiminnallaan puuttua niihin. (Kiilakoski 2008, 11.) Opettajan toiminnassa tämä ilmenee opettajan haluttomuutena auttaa tai kuunnella oppilasta. Koskinen (2010, 47) tuo tutkimuksessaan esille lasten ja nuorten osallisuuden esteitä, joista yksi on arvostuksen ja resurssien puute. Osallistaminen ja sen toteutumiseen vaadittava dialogin muodostaminen on hidasta. Lisäksi se on työlästä, minkä johdosta osallisuuden teemoja kouluissa ajavat ainoastaan sitoutuneet ja innostuneet opettajat, usein oman jaksamisensa kustannuksella. Opettajan asenteella on siis suuri vaikutus osallisuuden toteutumiseen. (Koskinen 2010, 47.)

Kun osallisuuden tukeminen tapahtuu rakentavasti, opettaja voi oman ammatillisen osaamisensa avulla auttaa lapsia rakentamaan yhteisön, johon jokainen kokee kuuluvansa (Rasku-Puttonen 2006, 111–112). Tämä edellyttää lapsen näkökulman löytämistä kouluarjessa. Tällöin opettaja näkee oppilaansa yksilöinä, opettelee kuuntelemaan heitä ja arvostaa heidän ajatuksiaan. (Rasku-Puttonen 2008, 165.) Aikuisen tehtävänä on tässä prosessissa kohdata lapsi sellaisena kuin hän on, auttaa lasta tyydyttämään tarpeensa ja taata turvallisuuden tunne. Tämä auttaa lasta löytämään paikkansa yhteisössä ja tuntemaan itsensä merkitykselliseksi ja arvostetuksi osaksi yhteisöä. (Eskel & Marttila 2013, 78.)

Lasten ja nuorten tunteiden kuuntelu ja arvostaminen on osa lapsen ja nuorten maailman arvostamista (Gretschel 2002, 97). Kuuntelemisen tulee olla vastavuoroista, jolloin asetetaan toisen asemaan. Keskiössä ei olekaan se, mitä halutaan kuulla vaan se, mitä toinen haluaa kertoa. (Karlsson 2005, 8.) Karlsson (2005, 8) painottaakin, että: “Ihminen haluaa vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Saadessaan olla mukana päätöksenteossa ja ideoinnissa, tullessaan vakavasti otetuksi ihminen innostuu ja tuntee olevansa aidosti osallinen.” Kuulemiseen kuuluu myös lapsen mielipiteen kuunteleminen ja huomioon ottaminen lasta koskevia päätöksiä tehtäessä. Keskeistä on, että lapsi tulisi pyyteettömästi kuulluksi, myös silloin kun aikuinen ei koe lapsen kertomaa kovinkaan tärkeäksi tai kokee sen ristiriitaiseksi oman tietonsa kanssa (Hotari, Oranen & Pösö 2013, 156). Opettajan tulisi kuitenkin muistaa, että ne asiat, joita oppilaat arvostavat, saattavat poiketa paljonkin opettajan arvostamista asioista. Opettajan suhtautumistapa paljastaa myös olennaisesti onko kuuleminen ja kuulluksi tuleminen dialogisessa suhteessa. Jos aikuinen leimaa lapsen tai nuoren kertoman asian esimerkiksi vääräksi tai epätäydelliseksi, saattaa vastavuoroinen kuuleminen estyä ja oppilas tuntee itsensä ei-osalliseksi. (Gretschel 2002, 97–98.) Aikuisen päätös saa silti olla erilainen kuin lapsen mielestä sen tulisi olla. Aikuisen tulisi kuitenkin perustella, miksi hän on eriävään päätökseen

päätynyt. Tämä luo pohjan sille, että myös lapsi oppii perustelemaan omia näkemyksiään. Oman mielipiteen ilmaisemisen lisäksi lapsen osallisuus kasvaa, kun hänet opetetaan kuuntelemaan muita, neuvottelemaan sekä tekemään kompromisseja ja sopimuksia. (Cloke & Davies 1995, xvi; Turja 2007, 170.)

Lapsen mielipiteen huomioimisen ja kuulemisen voidaan katsoa olevan toimintaa, jonka avulla lapsen osallisuutta tunnistetaan ja sille annetaan tunnustusta. Kallio, Stenvall, Bäcklund ja Häkli (2013, 76–81) ovat kehittäneet varhaisen tunnistamisen menetelmän, jonka pääajatuksena on, että jokainen ihminen tarvitsee elämänsä aikana tunnistetuksi tulemista ja tunnustusta. Menetelmän taustalla on ajatus siitä, että ihmisten oikein tunnistaminen tuottaa itsekunnioitusta ja itsearvostusta. Väärin tunnistettu ihminen taas kokee arvottomuuden tunnetta. (Kallio ym. 2013, 76–77.)

Tunnistaminen lähtee jokapäiväisistä arjen tilanteista. Tällaisia ovat esimerkiksi vastuun antaminen, kuulluksi tuleminen kokemus ja lasten ja nuorten näkeminen aktiivisina yhteisönsä jäseninä. Keskeistä varhaisen tunnistamisen menetelmässä on, että toimijoina eivät ainoastaan ole aikuiset vaan myös oppilaat itse. Vuorovaikutuksen kautta he voivat tunnistaa toisiaan ja antaa toisilleen tunnustusta. Esimerkiksi oppilaat voivat selvittää koulussa tapahtuneita riitoja ilman aikuisen apua, mistä he saavat opettajalta myönteistä palautetta. Tärkeää on kuitenkin ymmärtää tilannesidonnaisuus ja harjoitella tällaisia tilanteita vähitellen. Oppilaat voidaan vastuuttaa tietyissä tilanteissa, mutta he tarvitsevat myös pienuutensa tunnistamista. (Kallio ym. 2013, 76–81.) Opettajan antama henkilökohtainen tunnustus edistää yksilön lisäksi koko ryhmän osallisuuden kokemusten syntymistä. Antamalla oppilaille henkilökohtaista ja yksilöllistä huomiota opettaja samalla vahvistaa muun luokan luottamusta siihen, että myös he ovat arvostettuja jäseniä yhteisössä. (Salovaara & Honkonen 2011, 18.)

4 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimuksen tehtävänä on saada selville millaisia sosiaalisen osallisuuden ja osattomuuden kokemuksia etsivän nuorisotyön asiakkailla on ollut peruskouluaikana. Sosiaalisen osallisuuden ja osattomuuden kokemuksia tarkastellaan erityisesti vertaissuhteiden sekä oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutussuhteen kautta.

Koulun toimintaa on usein tutkittu opettajien näkökulmasta ja oppilaat ovat usein olleet tutkimuksen kohteita (Hohti & Karlsson 2013, 165). Osallisuutta ja lapsia sekä nuoria koskevaa tutkimusta tehtäessä olennaista kuitenkin olisi huomioida paremmin lasten ja nuorten omat mielipiteet ja tuoda heidän ääni kuuluviin. Tällaisten tutkimusten avulla lasten ja nuorten näkökulma saadaan paremmin myös hallinnon tasolle, jossa tehtävät päätökset vaikuttavat heidän kasvuympäristöönsä (Rasku-Puttonen 2008, 167). Tässä tutkimuksessa halutaan antaa ääni niille nuorille, jotka eivät kenties ole saaneet sitä peruskoulun aikana kuuluviin. Jotta sosiaaliseen osallisuuteen ja osattomuuteen liittyviä koulukokemuksia on mahdollista tarkastella laajasti, tässä tutkimuksessa on päädytty kahteen tutkimuskysymykseen:

1. Millaisia sosiaalisen osattomuuden kokemuksia etsivän nuorisotyön asiakkailla on heidän peruskouluajoiltaan?
2. Millaisia sosiaalisen osallisuuden kokemuksia etsivän nuorisotyön asiakkailla on heidän peruskouluajoiltaan?

Tutkimuksen lähtöoletuksena on toiminut se, että etsivän nuorisotyön asiakkailla saattaisi olla muita ryhmiä enemmän sosiaalisen osattomuuden kokemuksia. Nuorten kokemusten avulla pyritään selvittämään, millaisiin kouluarjessa ilmeneviin tilanteisiin opettajan tulisi omassa työssään keskittyä, jotta hän tukisi oppilaan sosiaalisen osallisuuden kokemusta. Opettajan roolia tarkastelemalla voidaan myös rakentaa käsitystä siitä, millainen kouluyhteisön tulisi olla, jotta se tukisi oppilaan sosiaalisen osallisuuden kokemuksen rakentumista.

4.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus, joka sijoittuu fenomenologisen tieteenfilosofian kentälle. Laadullisen tutkimuksen keskeisimpänä piirteenä voidaan pitää sen pyrkimystä kuvata todellista elämää ja sen ilmiöitä. Kuvauksen kohteena on ihminen itse ja ihmisen maailma, josta käytetään termiä elämismaailma. Elämismaailma muodostuu tutkittavien kohteiden muodostamista merkitysten kokonaisuuksista. Elämismaailmaan liittyvät merkitykset ilmenevät ihmisten toimintana, päämäärinä ja suunnitelmina, joita ei voi syntyä ilman ihmistä. Samat pääpiirteet liittyvät keskeisesti myös fenomenologiseen tieteenfilosofiaan. Ihmiset antavat jatkuvasti asioille erilaisia merkityksiä, joita laadullisen tutkimuksen avulla pyritään tuomaan esille sekä ymmärtämään mahdollisimman kattavasti. (Eskola & Suoranta 1998, 14, 22, 45; Tuomi & Sarajärvi 2018, 40; Varto 1992, 23.) Elämismaailmassa syntyvät yksilön kokemukset ovat fenomenologisen tieteenfilosofian keskiössä (Laine 2015, 29).

Perttula (2008, 116) toteaa kokemuksen määrittelyn olevan ontologinen tehtävä. Fenomenologinen suuntaus määrittelee kokemuksen intentionaaliseksi tajunnallisen toiminnan ytimeksi, jota ilman ihminen ei olisi tajunnallinen olento. (Perttula 2008, 116.) Kokemusten intentionaalisuus tarkoittaa sitä, että jokaisella kokemuksella on ihmiselle jonkinlainen merkitys. Merkitys muodostuu kokemuksen tuottaman elämyksen seurauksena. (Laine 2015, 30–31; Perttula 2008, 116.) Tässä tutkimuksessa osallisuuden kokemukset mielletään yksilön itsensä määriteltävissä oleviksi subjektiivisiksi kokemuksiksi (Kiilakoski 2007, 41).

Fenomenologisessa tutkimusotteessa ihminen nähdään yhteisöllisenä olentona. Kokemusten tuottamat merkitykset syntyvät pohjimmiltaan yhteisössä, jossa yksilö kasvaa ja jossa häntä kasvatetaan. (Laine 2015, 31.) Toisten kokemuksia ei ole koskaan mahdollista tyhjentävästi ymmärtää, sillä kokemuksiin vaikuttavat olennaisesti ihmisen yhteisö ja elämismaailma, joka näyttäytyy jokaiselle erilaisena. Kokemusten tutkiminen on jokaiselle ihmisten parissa työskentelevälle ammattilaiselle kiehtova ja hedelmällinen haaste, jonka kautta maailman ja sen merkitysten moninaisuus korostuu.

Laadullinen tutkimus ei perustu tilastollisiin todennäköisyyksiin, vaan siinä tarkastellaan pientä joukkoa, josta ei ole tarkoituksena löytää lainalaisuuksia. Määrän sijaan laadullinen tutkimus keskittyy nimensä mukaisesti kerättävän aineiston laatuun. Tutkimuksessa tapahtuva yleistäminen tapahtuu usein ideoiden tasolla siten, että niitä voidaan hyödyntää laajemmissa konteksteissa. (Alasuutari 2011, 38; Newton Suter 2014, 354.) Laadullinen tutkimus keskittyy käsitteellistämään tutkittavan ilmiön tutkimusprosessin edetessä. Vaikka laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole testata etukäteen hahmoteltua teoriaa, tutkimuksen kulkuun vaikuttavat tutkijalla jo olevat teoreettiset

näkökulmat ja tutkimusprosessin edetessä karttavat näkemykset tutkittavasta ilmiöstä. Nämä havainnot sekä tutkimusta käsitteellistävä teoreettinen viitekehys ovat tutkimusprosessissa vuorovaikutuksessa. Tutkimusprosessin edetessä tutkijan huomiota ohjaavat johtoajatukset ja teoreettiset olettamukset. Vaikka tutkija pyrkii pysymään laadullista tutkimusta tehdessään objektiivisena, tutkijan tekemät valinnat siitä, mikä tutkimuksessa on mielenkiintoista, ovat subjektiivisia. Toisaalta tutkijan valitsemat ja esiin nostamat näkökohdat voivat tuottaa uusia käsitteellistyksiä ja uutta teoriaa tutkittavasta ilmiöstä. (Kiviniemi 2018, 77.) Tällaisten subjektiivisten valintojen voidaan siis todeta olevan tarpeellisia uuden tiedon tuottamisen kannalta. Siinä missä määrällinen, kvantitatiivinen tutkimus, on teknistä ja suoraviivaisesti etenevää, vaatii laadullisen tutkimuksen tekeminen luovuutta ja joustavuutta. Laadullinen tutkimus etenee usein iteraation tavoin edestakaisin syventäen aiemmin hankittua tietoa tutkimuksen edetessä ja tiedon määrän karttuessa ja täydentyessä. (Newton Suter 2014, 353.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan position merkitys on suuri. Tutkija on osa elämismailmaa, jossa hän tutkimustaan toteuttaa. Hän ei ole objektiivinen, ulkopuolinen tarkkailija ja hänellä on omia päämääriä ja suunnitelmia sekä merkityksiä asioista. Tutkijan onkin tärkeää ymmärtää oma ihmiskäsityksensä, omat ennako-oletuksensa, ja se, kuinka hän ymmärtää kohdettaan. (Varto 1992, 26–27.) Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tutkittavaa kohdettaan mahdollisimman kattavasti. Ymmärrykseen liittyikin läheisesti eläytyminen tutkimuskohteen ilmapiiriin, tunteisiin, ajatuksiin ja motiiveihin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 33–34.)

Kaikessa ihmisiä koskevassa tutkimuksessa vaikuttaa taustalla se, miten tutkijat käsittävät ihmisen. Tutkijan ihmiskäsitys vaikuttaa merkittävästi kohteen ymmärtämiseen. Ihmiskäsitykseen ulotetaan käsitykset siitä, mitä ihminen on, kuinka hänet voidaan erottaa muista ilmiöistä ja olioista sekä millaisia tyypillisiä piirteitä ihmiseen liitetään. Ihmiskäsityksen mukaisesti ihmistä voidaan luonnehtia yksilöllisestä tai ympäristön näkökulmasta käsin. (Laine 2018, 30; Varto 1992, 31.) Tutkimuksen ihmiskäsitys puolestaan pohjaa taas Varron (1992, 46–47) esittelemään Lauri Rauhalan (1989) holistiseen ihmiskäsitykseen, jonka mukaan ihmistä tarkastellaan tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden näkökulmista. Ihmisen ajatellaan olevan olemassa juuri siksi, että hän on tajunnallinen olento. Ihmistä määrittää myös hänen kehonsa ja tähän ajatukseen kiteytyy kehollisuuden määritelmä. Keho on yksilöllinen ja määrää vahvasti ihmistä sekä paikkaa, eikä ihmisen kehossa voi olla kukaan muu kuin hän itse. Situationaalisuudella tarkoitetaan ihmisen asemaa, jossa hän on osana. Tällaisia asemia ovat esimerkiksi erilaiset yhteydet ja suhteet, kuten ammatti, perhe ja kouluyhteisöt. (Varto 1992, 46–47.) Tässä tutkimuksessa nähdään, että ihmisen elämismailmaan liittyviin merkityksiin vaikuttaa vahvasti yksilö itse. Tämän lisäksi merkityksiin

vaikuttavat muut ympärillä olevat ihmiset sekä laajemmin tarkasteltuna koko yhteiskunta, jonka esiasteena koulu yhteisö usein nähdään.

4.3 Aineiston kuvaus

Tutkimuksen aineisto on kerätty keväällä 2018 neljästä eri Suomen kaupungista etsivän nuorisotyön piirissä olevilta nuorilta. Aineistoa varten haastateltiin 13 etsivän nuorisotyön asiakasta, jotka olivat iältään 17–29-vuotiaita. Tässä tutkimuksessa haastateltavien kriteerinä oli se, että tutkimukseen osallistuva nuori oli käynyt tai kävi yhä suomalaista peruskoulua sekä oli etsivän nuorisotyön piirissä. Apuna haastateltavien rekrytoinnissa toimivat paikalliset etsivän nuorisotyön työntekijät, etsivät, joita lähestyttiin sähköpostitse.

Nuorisolaissa (1285/2016, 3§) on määritetty nuoriksi kaikki alle 29-vuotiaat. Tästä syystä tutkittavista onkin perusteltua käyttää termiä *nuori*. Etsivä nuorisotyö on palvelu, jonka tarkoituksena on tarjota tukea varhaisessa vaiheessa ennen yhteiskunnan ulkopuolelle ajautumista. Nuori hakeutuu palveluun vapaaehtoisesti ja saattaa olla koulutuksen tai työmarkkinoiden ulkopuolella tai tarvita muuten tukea erilaisten palvelujen piiriin pääsemisessä. (Bamming 2017, 4.) Nuoren ongelmien taustalla saattaa olla mielenterveys- ja päihdeongelmia, kasautuneita ongelmia sekä luottamuspulaa aikuisiin. Opetus- ja kulttuuriministeriön toteuttaman kyselyn mukaan 70 % etsivän nuorisotyön asiakkaista oli työttömiä. (Bamming & Walldén 2018, 18.)

Nuori tulee etsivän nuorisotyön asiakkaaksi usein koulun ohjaamana, sillä koulun on “luovutettava tiedot perusopetuksen päättäneestä nuoresta, joka ei ole sijoittunut perusopetuksen jälkeisiin opintoihin” sekä “nuoresta, joka keskeyttää opinnot ammatillisessa koulutuksessa tai lukiokoulutuksessa” (Nuorisolaki 1285/2016, 11§). Tietojen luovuttaminen etsivälle nuorisotyölle mahdollistaa nuoren pääsyn tuen piiriin mahdollisimman nopeasti. Nämä säädökset voidaan tulkita ennaltaehkäiseväksi tukitoimeksi ja varhaiseksi puuttumiseksi, jonka avulla nuori pyritään pitämään mukana yhteiskunnassa ja nuoren syrjäytymistä pyritään ehkäisemään. (Puuronen 2014, 20.) Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintoviraston teettämän etsivää nuorisotyötä koskevan kyselyn (2018, 15) mukaan suurin osa (55,8 %) etsivän nuorisotyön asiakkaista on suorittanut ainoastaan peruskoulun (Bamming & Walldén 2018, 15). Nuori voi myös hakeutua etsivän nuorisotyön piiriin itsenäisesti (Nuorisotakuu).

Etsivä nuorisotyö on erityisnuorisotyötä, jonka keskiössä on turvallisen aikuisen läsnäolo (Bamming 2017, 4). Aikuisen tehtävänä on yhdessä nuoren kanssa etsiä ratkaisuja nuoren ongelmiin keskittyen vuorovaikutussuhteessa etenkin kohtaamiseen, kokonaisvaltaisuuteen ja luottamukseen (Bamming & Walldén 2018, 8). Etsivän nuorisotyön tehtävänä on saada nuori osaksi jotain ryhmää

ja rakentaa nuorelle kokemusta yhteisöön kuulumisesta. Näin ollen sen avulla rakennetaan myös sosiaalisen osallisuuden kokemusta. Lisäksi etsivän nuorisotyön tehtävänä on myös kartoittaa nuoren yhteisöllisyyden muotoja ja pyrkiä vaikuttamaan nuoren kannalta epäedullisiin yhteisöllisyyden muotoihin. (Puuronen 2014, 31.)

Nuorisolaki (1285/2016, 10 §) kuvailee etsivän nuorisotyön tarkoitusta seuraavasti:

tavoittaa tuen tarpeessa oleva nuori ja auttaa häntä sellaisten palvelujen ja muun tuen piiriin, joilla edistetään hänen kasvuaan, itsenäistymistään, osallisuuttaan yhteiskuntaan ja muuta elämönhallintaansa sekä pääsyään koulutukseen ja työmarkkinoille. Etsivä nuorisotyö perustuu nuoren vapaaehtoisuuteen ja nuoren kanssa tehtävään yhteistyöhön. (Nuorisolaki 1285/2016, 10 §.)

Se, miten pitkään ja millä tavalla nuori käyttää etsivän nuorisotyön palveluita riippuu siis nuoresta itsestään. Tässä tutkimuksessa ei koettu tarpeelliseksi kartoittaa yksityiskohtaisesti tutkimukseen osallistuneiden nuorten elämäntilannetta eikä sitä, millä tavalla tai perusteilla nuoret ovat etsivän nuorisotyön piiriin hakeutuneet. Yksi haastateltavista oli vielä peruskoulussa, osa jatkokouluttautumassa, osa työelämässä ja osa työttömiä. Etsivät auttoivat nuoria monissa arjen askareissa ja monista etsivistä oli tullut nuorille läheisiä. Osa nuorista kävi juttelemassa tuttujen etsivien kanssa, vaikka nuoret eivät sinänsä heidän apuaan enää suoranaisesti kaivanneetkaan.

4.4 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Jotta kokemuksia voidaan tutkia ja tarkastella empiirisesti, täytyy ne aina ilmaista ja kuvailla jollain tapaa. Kokemusten kuvaustapoja ovat esimerkiksi puhe, teksti, piirroksot, valokuvat, liike, eleet ja ilmeet. Tärkeintä on, että kokemusta kuvaavaan tutkimusaineistoon voidaan palata analysointia varten. (Perttula 2008, 140.) Perinteisesti on oltu sitä mieltä, että fenomenologinen ymmärrys voidaan saavuttaa parhaiten kielen kautta (Adams & van Manen 2012, 617). Osin tämän takia tässä tutkimuksessa on päädytty haastatteluun aineistonkeruumenetelmänä.

Aineisto kerättiin harkinnanvaraisesti ja vaatimuksena oli, että tutkimukseen osallistujilla oli sellaisia kokemuksia tai ominaisuuksia, jotka sopivat tutkittavan ilmiön tarkasteluun (Patton 2015, 267). Tässä tutkimuksessa ainoat vaatimukset olivat, että haastateltavat ovat etsivän nuorisotyön asiakkaita ja halukkaita muistelemaan omia peruskouluajojaan. Tutkimukseen valikoitui osallistujia puhtaasti haastateltavien oman osallistumishalun mukaan ja sukupuolella ei ollut haastateltavien rekryämisen aikana merkitystä. Tästä syystä sukupuoleen ei kiinnitetty huomiota muissakaan tutkimuksenteon vaiheissa eikä sukupuolen katsottu vaikuttavan sosiaalisen osallisuuden tai osattomuuden kokemusten laatuun. Tässä tutkimuksessa on tehty valinta Lehtomaan (2006, 167)

ajatuksia seuraten. Hänen mukaansa ihmistä tutkittaessa sukupuolen mukaan jaottelemisen ei ole tarpeellista. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on siis keskittyä ainoastaan sosiaalisen osallisuuden ja osattomuuden kokemuksiin. Yhdenvertaisuuden tavoittelussa olisi toki kiinnostavaa tietää, kasautuvatko sosiaalisen osallisuuden ja osattomuuden kokemukset jollain tapaa sukupuolen mukaan, mutta tästä tutkimuksesta ne on rajattu pois. Koemme, että sukupuoleen liittyvien sosiaalisen osallisuuden ja osattomuuden kokemusten tarkastelu vaatisi oman tutkimuksensa ja erilaisen tutkimusotteen läpi tutkimuksen teon.

Aineistonkeruumenetelmää valittaessa tärkeää on se, että menetelmä palvelee tutkimuksen tarkoitusta (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 28). Perttulan (2008, 141) mukaan ihanteellisin haastattelutilanne on avoin haastattelu, jossa haastateltava puhuu, lähestulkoon yksinpuhelun omaisesti, kokemuksistaan. Tässä tutkimuksessa ei avoin haastattelu kuitenkaan ollut mahdollinen. Esiolettamusten mukaan nuoret aikuiset eivät välttämättä innostu puhumaan erityisen runsaasti ja omatoimisesti kokemuksistaan. Lisäksi tässä tutkimuksessa keskityttiin ajallisesti kaukaisiin ja pitkälle ajanjaksolle sijoittuviin asioihin, joiden mieleen tuomiseksi teemat ja niiden alle hahmotellut apukysymykset oli kehitelty. Täten teemahaastattelun käyttö istui tähän tutkimukseen ja sen fenomenologiseen henkeen sopivasti.

Teemahaastattelu rakentuu tutkijoiden määrittelemiin aihepiireihin eli teema-alueisiin ilman aiemmin määriteltyjä tarkkoja haastattelukysymyksiä. Teemahaastattelussa jokaisen haastateltavan kanssa käydään läpi samat teema-alueet, mutta ne voidaan käydä läpi eri järjestyksessä ja teeman käsittelyn laajuus voi vaihdella haastateltavien mukaan. (Eskola & Vastamäki 2015, 29.) Tämän tutkimuksen haastatteluteemat jaettiin kahteen osaan, joista ensimmäinen käsitteli yleisesti kouluarkea opettajien, luokkahengen, koulukavereiden ja oppimisen näkökulmasta. Toinen teema paneutui taas sosiaalisen osallisuuden kokemusten tunnistamiseen. Tässä tutkimuksessa ensimmäisen teeman kysymysten avulla pyrittiin kartoittamaan laajasti haastateltavien koulukokemuksia ja palauttamaan mieleen ajallisesti useiden vuosien takaisia koulumuistoja. Näiden yleisesti kouluarkea kuvaavien kokemusten avulla pyrittiin tunnistamaan sosiaalisen osallisuuden kokemuksia ja täten toisen teema-alueen aiheita.

Teemahaastattelun etuna on se, että se ottaa huomioon tutkittavan kokemuksen subjektiivisen luonteen. Koska jokainen kokemus on yksilöllinen, ei haastattelutilanteessa aina ole mielekäästä kysyä yksityiskohtaisesti samoja asioita jokaiselta haastateltavalta. Teemahaastattelu ottaakin huomioon sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän muodostamat merkitykset voivat vaihdella yksilöstä riippuen, vaikka tutkittava ilmiö pysyisikin samana. Merkitykset ja tulkinnat ovat kuitenkin tutkimuksen kannalta keskeisiä ja niihin voidaan päästä parhaiten käsiksi vuorovaikutuksen avulla. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 48.) Haastatteluissa keskityttiin tarkkoja teemoja enemmän haastateltavien

itselleen merkityksellisiksi kokemiin asioihin. Haastateltaville pyrittiin antamaan valta ohjalla haastattelua omien muistelmiensa mukaan ja antamaan tilaa viedä haastattelua haluamaansa suuntaan, kuitenkin teemahaastattelun raamien sisällä. Mikäli haastateltavat toivat haastattelun aikana ilmi esimerkiksi kiusaamistilanteita, haastattelu painottui luonnollisesti tämän asian ympärille. Kaikki teemahaastattelun kysymykset kuitenkin kysyttiin jokaiselta muodossa tai toisessa. Eskola ja Vastamäki (2015, 27–29) kuvaavat teemahaastattelun keskusteluksi, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja tutkijan ehdoilla. Tavoitteena on selvittää tutkimuksen kannalta kiinnostavat ja tutkimuksen aihepiiriin kuuluvat asiat. (Eskola & Vastamäki 2015, 27–29).

Haastattelun tarkoituksena oli antaa haastateltaville mahdollisuus oman puheensa kautta tuoda omia kokemuksia ja täten omaa itseä koskevia asioita esille mahdollisimman vapaasti. Haastateltava on se, jonka kautta tutkimuksessa pystytään luomaan tutkittavaan ilmiöön liittyvät merkitykset. Haastateltavien puhe on tarkoitus sijoittaa osaksi laajempaa teoreettista viitekehystä ja täten tarkastella myös tutkimukseen liittyviä yhteiskunnallisia aspekteja. Lisäksi mahdollisuus selventää ja syventää haastattelussa esille tulleita asioita on tämän tutkimuksen kannalta positiivinen asia. Tällöin on mahdollista tarttua tutkimuksen kannalta kiinnostaviin asioihin. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 35.)

Kun tutkimuksen aineistoa kerätään haastattelemalla, tulee tutkijan pyrkiä häivyttämään itsensä sosiaalisesti tutkimustilanteesta. Sosiaalisella häivyttämisellä tarkoitetaan sitä, että tutkija pyrkii ainakin näennäisesti olemaan tutkimustilanteessa ihminen, joka on läsnä ja kiinnostunut haastateltavan kokemuksista. Parhaimmassa tilanteessa haastateltava rentoutuu, eikä mieti sanojaan liikaa, vaan tuo kokemuksensa esille käyttäen sellaisia ilmaisuja, jotka tuovat tutkittavan asian parhaiten esille. (Perttula 2008, 141.) Rentoutunutta tunnelmaa pyrittiin rakentamaan siten, että aluksi haastateltavien kanssa keskusteltiin yleisesti muista kuin tutkimukseen liittyvistä asioista. Tämän avulla myös pyrittiin rakentamaan haastateltavien kanssa vuorovaikutussuhdetta, luottamuksellinen ilmapiiri ja häivyttämään virallinen tutkija–tutkittava-positio.

Fenomenologiselle tutkimukselle tyypillisesti haastattelutilanne pyrittiin rakentamaan neutraaliksi (Perttula 2008, 41). Luotettavan ja neutraalin tilanteen muodostumiseksi tämän tutkimuksen haastattelut onkin toteutettu yksilöhaastatteluina. Ryhmähaastattelun mahdollisuuksia harkittiin, jolloin haastattelutilanne olisi muistuttanut enemmän paneelimaista ja rennompaa keskustelua. Esiolettamukseen kuului kuitenkin oletus siitä, että haastateltavien puheista saattaisi ilmetä kipeitäkin asioita, kuten kiusaamista. Myös paikka, jossa haastattelut toteutetaan, on olennainen haastattelutilanteen neutraaliuden kannalta (Eskola ym. 2018, 33–34). Haastattelut toteutettiin nuorille tutuissa, etsivän nuorisotyön tiloissa, jotta tilanne olisi nuorille mahdollisimman neutraali ja rento. Aluksi haastattelun rakenne käytiin lyhyesti läpi yhdessä haastateltavien kanssa. Lisäksi jatkuvasti korostettiin, ettei oikeita tai vääriä muisteluja ole, vaan haastateltava saa rauhassa

kertoa sen, mitä mieleen tulee. Haastattelut nauhoitettiin litterointia varten, jotta aineistoon pystyttiin palaamaan myöhemmin. Haastateltaville annettiin kuitenkin mahdollisuus siihen, ettei haastatteluja nauhoiteta, vaan niistä tehdään muistiinpanot. Yhden haastateltavan (H6) kohdalla toimittiin näin ja tästä syystä analyysiluvussa ei esiinny H6:n sitaatteja.

4.5 Sisällönanalyysi aineiston analyysimenetelmänä

Sisällönanalyysi on tyypillinen analyysimenetelmä laadullista tutkimusta tehtäessä. Menetelmä pohjautuu ajatukseen siitä, että valitusta tekstistä luokitellaan ja teemoitellaan tutkittavaan ilmiöön liittyviä sanoja tai teemoja. (Patton 2015, 541.) Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jossa kerätty aineisto on kirjallisessa muodossa (Krippendorff 2013, 27; Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Sisällönanalyysiä tehtäessä tulee tutkijan perustella itselleen ja pitää mielessä, miksi oma aineisto on merkityksellinen. Tutkijan täytyy sisällönanalyysin avulla löytää ja tuoda tutkittavasta aineistosta merkitykset esiin siten, että myös muut kuin tutkija itse ne ymmärtävät. (Krippendorff 2013, 27–28.)

Tässä tutkimuksessa analysoitava tekstiaineisto on litteroitu teemahaastattelujen pohjalta. Tarkoituksena on etsiä ja muodostaa ilmiöön liittyviä teemoja. Yleisesti voidaan todeta, että sisällönanalyysin tavoitteena on redusoida eli pelkistää laadullinen aineisto ja löytää sieltä tutkittavaan ilmiöön liittyviä yhteneväisyyksiä ja merkityksiä. Sisällönanalyysin ytimessä on löytää toistuvat toisiinsa liittyvät yhteydet ja teemat. (Patton 2015, 541.) Tiivistetysti voidaan todeta, että ilmiöstä pyritään siis muodostamaan tiivistetty ja yleinen kuvaus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117).

Sisällönanalyysi on laadullisessa tutkimuksessa väljä teoreettinen kehys sekä yksittäinen metodi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Kun sisällönanalyysiä tarkastellaan väljänä teoreettisena kehyksenä, tarkastellaan sitä, kuinka paljon teoria ohjaa tutkimuksen tekoa. Aineistolähtöisessä analyysissä pohjataan induktiiviseen päättelyyn, jonka apuna toimivat metodologiset valinnat. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107–108.) Tutkimuksen tuottamat käsitykset, uusi tieto, teoriat ja tulokset nousevat aineistosta itsestään (Patton 2015, 541). Tällöin aikaisemmat havainnot, tiedot tai teoriat eivät vaikuta analyysivaiheeseen ja tutkijan tulee sijoittaa kaikki aiheesta hankkimansa tieto analyysivaiheen ulkopuolelle, mikä on käytännössä mahdotonta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108). Teorialähtöisessä analyysissä pohjataan deduktiiviseen päättelyyn, jossa aineistoa peilataan ainoastaan jo olemassa oleviin teorioihin, tutkimuksiin ja käsityksiin (Patton 2015, 541). Kahden edellä mainitun analyysitavan väliin sijoittuu teoriaohjaava analyysi, joka pohjaa abduktiiviseen päättelyyn. Erona näille on se, pohjaako analyysi ja aineiston luokittelu puhtaasti aineistoon vai valmiiseen teoreettiseen viitekehykseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–133.) Tässä tutkimuksessa on käytetty teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jonka mukaisesti aluksi analyysivaiheessa edetään

aineiston ehdoilla, mutta aineistoa käsitteellistettäessä se liitetään osaksi teoreettisia käsitteitä. Tällöin teoria toimii etäisesti analyysivaiheessa tutkijan apuna, mutta analyysi ei pohjautu suoranaisesti teoriaan. Tutkija käyttää apunaan aikaisempaa tutkimusta sekä oman intuihionsa ohjaamia havaintoja tekstistä uuden tiedon luomiseksi. (Krippendorff 2013, 42–43; Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.) Tässä tutkimuksessa teoria on toiminut etäisesti analyysin apuna, etenkin luokkia muodostettaessa.

Sisällönanalyysia tarkasteltaessa yksittäisenä metodina keskitytään systemaattiseen ja objektiiviseen tekstiä sisältävän aineiston analysoimiseen sanallisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Yksi laadullisen tutkimuksen haaste muodostuu siitä, että aineisto tulee sen keräämisen jälkeen pilkkoa osiin ja muodostaa uudelleen luovien oivallusten avulla. Voidaan puhua eräänlaisesta synteesisistä, jonka seurauksena aineisto rekonstruoidaan eli rakennetaan uudelleen. Mitä tarkemmin prosessi on dokumentoitu, sitä uskottavammaksi tutkimus muodostuu. Tällöin lukijan on mahdollista hahmottaa tutkijoiden tekemät valinnat ja syyt sille, miksi analyysissa on päädytty esiteltyihin lopputuloksiin. (Newton Suter 2014, 354.) Tämän tutkimuksen aineiston käsittelyvaiheessa tehdyt ratkaisut on kuvattu yksityiskohtaisesti seuraavassa luvussa 4.6.

4.6 Analyysipolku

Sisällönanalyysi aloitettiin tutustumalla tutkittavaan tekstiaineistoon, minkä jälkeen aineistoa peilattiin tutkimuskysymyksiin, joita pelkistettiin aineiston laajuuden johdosta. Tämän jälkeen valittiin lähestymistapa, jonka kautta tutkimuskysymyksiin lähdettiin hakemaan vastauksia. (Krippendorff 2013, 35–36.) Varsinaisen sisällönanalyysin toteuttamisessa seurattiin Milesin ja Hubermanin (1994) analyysipolun mallia, jonka Tuomi ja Sarajärvi (2018, 122–124) esittävät teoksessaan. Sisällönanalyysin voidaan katsoa perustuvan kolmivaiheiseen prosessiin, johon kuuluvat 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Miles & Huberman 1994; Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–124.) Milesin ja Hubermanin (1994) malli soveltuu erityisesti aineistolähtöiseen analyysiin. Malli sopii myös teoriaohjaavaan analyysiin, sillä teoriaohjaava analyysi etenee aineistolähtöisen analyysin tapaan aineiston ehdoilla. Teoria tulee mukaan vasta aineiston abstrahointivaiheessa. Tällöin aineisto pyritään luontevasti liittämään teoreettiseen viitekehykseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.)

Analyysi aloitettiin litteroimalla nauhoitetut haastattelut eli purkamalla haastattelut tekstimuotoiseksi aineistoksi tekstinkäsittelyohjelman avulla. Ennen litteroinnin aloittamista päätettiin, ettei jokaista täytesanaa litteroida, ellei sillä ole erityistä merkitystä asiasisällön kannalta.

Aluksi haastattelut kuunneltiin kokonaisuudessaan läpi, minkä jälkeen litterointi aloitettiin pysäyttämällä äänite aina säännöllisin väliajoin. Litteroitavaa aineistoa kertyi yhteensä 7h 49min 23s sekä sen lisäksi yksi haastattelu, joka kirjoitettiin haastattelutilanteessa muistiinpanomuotoon. Analysoitavaa tekstiaineistoa kertyi yhteensä 97 sivua (Times New Roman, fontti 12, riviväli 1).

Tutkimusetiikan mukaisesti haastateltaville oli haastatteluvaiheessa luvattu, ettei heitä ole mahdollista tunnistaa tutkimuksesta. Kuula (2006, 215) suosittelee haastateltavien anonymisoimiseksi erisnimien korvaamista peitenimillä. Haastateltavien anonymiteetin takaamiseksi haastateltaville annettiin tunnisteet H1–H13 haastattelujärjestyksen perusteella. Litteroinnin selkeyttämiseksi tutkijoista käytettiin tunnisteita T1 ja T2. Lisäksi kaikki haastateltavien suorat tunnistetiedot, esimerkiksi kotipaikkakunta, anonymisoitiin. Mikäli haastateltavien puheessa ilmeni tunnistettavia murreilmauksia, ne kirjoitettiin yleiskielisempään muotoon. Haastattelut olivat kestoltaan noin 20–60 minuuttia pitkiä.

Litteroitu aineisto luettiin huolellisesti useita kertoja läpi kattavan kokonaiskuvan saamiseksi. Aineistoa pyrittiin tarkastelemaan objektiivisesti ilman liian vahvoja ennako-oletuksia, vaikka teoria ohjasikin etäisesti analyysia ja sen rakentumista. Ennen syvällisempää lukukertaa määritettiin analyysiyksikkö, joka voi Tuomen ja Sarajärven (2018, 122) mukaan olla sana, lause, lausuma tai ajatuskokonaisuus. Tässä tutkimuksessa analyysiyksiköiksi valittiin sellaiset ajatuskokonaisuudet, joissa oli ilmaistu jokin koulukokemus. Toisella lukukerralla merkittiin sisällönanalyysin pelkistämävaiheen mukaisesti litteroidusta tekstistä kaikki tutkimustehtävää käsittelevät alkuperäisilmaukset ja niitä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset ylös. Tämä vaihe on havainnollistettu yksittäisen esimerkin avulla taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Alkuperäinen ilmaus:	Pelkistetty ilmaus:
<i>sit mä tulin yhden luokan tytön kanssa tosi hyvin toimeen ja opettajakin tiesi sen ja äitikin sano siit opettajalle usein ja mä en ikinä saanu olla sen pari, en ikinä, et opettaja laitto aina sen yhen toisen tytön pariks (H8)</i>	opettaja ei kuunnellut oppilaan mielipiteitä

Kyseinen vaihe on olennainen analyysin kannalta, jotta kaikki koulukokemuksia koskevat ilmaisut kirjataan ja luetteloidaan. Lisäksi aineistosta karsitaan kaikki tutkimuskysymysten kannalta epäolennainen pois, jotta analyysissä päästään syvemmälle tasolle. (Miles & Huberman 1994, 69; Tuomi & Sarajärvi 2018, 123.) Tähän vaiheeseen käytettiin paljon aikaa ja liian varhaista analysointia

pyrittiin välttämään, ettei virheellisiä ja perusteettomia tulkintoja pääsisi syntymään (Miles & Huberman 1994, 69–70). Seuraavaksi siirryttiin aineiston klusterointivaiheeseen eli ryhmittelyyn. Tällöin alkuperäisilmauksista etsitään samankaltaisuuksia, yhteneväisyyksiä ja/tai eroavaisuuksia (Krippendorff 2013, 205). Apuna tässä käytettiin taulukointiohjelmaa ja erilaisia koodivärejä hahmottamaan eri koulukokemuksiin liittyviä käsitteitä. Pelkistetyt ilmaukset yhdistettiin omaksi luokakseen ja niistä muodostettiin alaluokkia, joiden nimeämisen keskiössä oli luokan sisältöä kuvaava käsite. Tämän jälkeen alaluokat yhdistettiin yhteensopiviksi yläluokiksi. Tämä vaihe on havainnollistettu taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston ryhmittelystä

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
<p>Opettaja kohtelee oppilasta eriarvoisesti/epäreilusti Oppilas on opettajan silmätikku</p> <p>Opettaja ei puutu kiusaamiseen tai saa sitä loppumaan Opettaja ei kuuntele oppilaan mielipiteitä tai auta opetustilanteessa</p>	<p>Leimaantuminen</p> <p>Oppilas ei saa tarvitsemaansa huomiota</p>	<p>Epäoikeudenmukaisuus ja välinpitämättömyys</p>

Aineistosta muodostettuja yläluokkia tehtiin yhteensä viisi. Yläluokiksi muodostuivat *ulkopuolisuus, epäoikeudenmukaisuus ja välinpitämättömyys, fyysinen turvattomuus, arvostus ja kuulluksi tuleminen* sekä *yhteisöllisyyden kokemus*.

Aineiston klusterointivaihe ei edennyt kuitenkaan ilman kompastuskiviä. Analyysivaiheessa jouduttiin palaamaan useita kertoja muokkaamaan ala- ja yläluokkia, jotka tarkentuivat ja muuttuivat analyysin edetessä. Ala- ja yläluokkia tarkentamalla pyrittiin pysymään aineistolle mahdollisimman uskollisena ja saamaan kaikki tutkimustehtävän kannalta olennaiset koulukokemukset mukaan analyysiin. Teoreettinen viitekehys vaikutti myös etäisesti siihen, millaisiksi ala- ja yläluokat rakentuivat. Tästä syystä myös ala- ja yläluokkia muokattiin useaan kertaan vastaamaan tutkimukseen osallistuneiden koulukokemuksia. Tämän jälkeen luokittelua jatkettiin siten, että yläluokkia yhdistelemällä muodostettiin pääluokat. Pääluokat muodostuivat sen perusteella, liittyykö yläluokka opettajan vai vertaisten toimintaan. Aineiston käsitteellistäminen on hahmotettu taulukoissa 3 ja 4. Taulukko 3 pyrkii havainnollistamaan, miten sosiaalisen osattomuuden kokemukset on luokiteltu. Taulukko 4 puolestaan havainnollistaa miten sosiaalisen osallisuuden kokemukset on luokiteltu.

TAULUKKO 3. Sosiaalisen osattomuuden kokemukset

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
Siirtymät Samanhenkisen seuran puute Erillään oleminen Kiusaaminen	Ulkopuolisuus	Vertaissuhteiden vaikutus
Leimaantuminen Oppilas ei saa tarvitsemaansa huomiota	Epäoikeudenmukaisuus ja välinpitämättömyys	Opettajan toiminnan vaikutus
Opettajan käyttämä fyysinen väkivalta Opettajan uhkaava käytös Vertaissuhteissa ilmenevä fyysinen väkivalta	Fyysinen turvattomuus	Opettajan toiminnan vaikutus Vertaissuhteiden vaikutus

TAULUKKO 4. Sosiaalisen osallisuuden kokemukset

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
Ymmärtävä kohtaaminen Luottamussuhde oppilaan ja opettajan välillä	Arvostus ja kuulluksi tuleminen	Opettajan toiminnan vaikutus
Toiminnallisuus välitunneilla Erityisluokalla oleminen Lintsaaminen	Yhteisöllisyys	Vertaissuhteiden vaikutus

Päihteiden käyttäminen koulussa		
Häiriköinti oppitunnilla		

Yläluokkien avulla oli mahdollista tuoda ilmi sitä, kuinka sosiaalisen osallisuuden rakentuminen on koulumaailmassa kahtalainen: sitä on mahdollista edistää monilla hyvin yksinkertaisilla toimilla, mutta se on myös hyvin helppo tukahduttaa. Oppilaan vuorovaikutussuhteella opettajaan ja vertaisryhmään on suuri vaikutus sekä sosiaalisen osallisuuden että osattomuuden kokemusten muodostumiselle. Yläluokat ja pääluokat yhdistämällä muodostettiin lopulta analyysiluvun otsikot.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

5.1 Sosiaalisen osattomuuden kokemukset

Tässä luvussa tarkastellaan nuorten kuvailemia koulussa ilmenneitä sosiaalisen osattomuuden kokemuksia. Luku rakentuu kolmesta alaluvusta: 5.1.1 Ulkopuolisuus vertaisryhmässä, 5.1.2 Epäoikeudenmukaisuus ja välinpitämättömyys opettajan toiminnassa sekä 5.1.3 Fyysinen turvattomuus. Ulkopuolisuus vertaissuhteissa käsittelee sellaisia sosiaalisen osattomuuden kokemuksia, joita nuori on kohdannut vertaistensa kanssa. Epäoikeudenmukaisuus ja välinpitämättömyys pureutuu taas opettajan ja nuoren väliseen vuorovaikutukseen. Fyysinen turvattomuus käsittelee nuoren kohtaamaa henkistä ja fyysistä väkivaltaa sekä väkivallan uhkaa. Näitä on tarkasteltu sekä opettajan että vertaisten aiheuttamana.

5.1.1 Ulkopuolisuus vertaisryhmässä

Ulkopuolisuuden kokemusten tarkastelu on sosiaalisesta osallisuudesta puhuttaessa perusteltua, sillä kun haastateltava kokee olonsa ulkopuoliseksi ryhmästä, hänen voidaan katsoa olevan myös yhteisöllisyyden ulkopuolella. Ulkopuolisuuden tunteen on nähty pahimmillaan olevan yhtenä syynä koulupudokkuudelle ja syrjäytymiselle (Finn 1989, 131). Tässä tutkimuksessa haastateltavien puheessa ilmenneet ulkopuolisuuden kokemukset liittyivät vertaisryhmässä koettuun ulkopuolisuuteen. Tällaiset kokemukset johtuivat useimmiten yhteisöllisyyden puutteesta ja pahimmillaan varjostivat nuoren koko peruskoulu-aikaa. Ulkopuolisuutta aiheuttaneet kokemukset on esitetty taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Ulkopuolisuutta aiheuttaneet kokemukset

Siirtymät	H3, H7
Samanhenkisen seuran puute	H7, H8, H9, H12
Erillään oleminen	H2, H8, H10, H11
Kiusaaminen	H4, H5, H6, H11, H12

Kaikki haastateltavista, haastateltavaa H1 lukuun ottamatta, toivat esille jonkinasteisia ulkopuolisuuden kokemuksia. Vaikka H1 ei sanoittanutkaan puheessaan ulkopuolisuuden kokemuksia, kuvasi hän koulutaipaleensa, erityisesti yläkouluaikansa negatiiviseksi. Tämä saattaisi viitata siihen, että myös hänellä oli jonkinasteisia ulkopuolisuuden kokemuksia peruskouluajaltaan. Peruskoulu on merkittävä osa nuoren arkea vertaissuhteiden takia, minkä vuoksi ihanteellisinta olisi, ettei pitkäaikaisia ulkopuolisuuden ja yksinäisyyden tunteita pääsisi syntymään.

Osa ulkopuolisuuden kokemuksista liittyi ainoastaan hetkellisiin tilanteisiin ja tiettyihin oppiaineisiin. Esimerkiksi H13 kertoi kokeneensa itsensä liikuntatunneilla jääkiekkoa pelatessaan ulkopuoliseksi, sillä iso osa luokan pojista pelasi aktiivisesti jääkiekkoa ja hän ei. Tällaisia ulkopuolisuuden kokemuksia ei kuitenkaan ole tarkasteltu tässä tutkimuksessa sen enempää, sillä jokainen ihminen kokee itsensä ulkopuoliseksi ajoittain. Ulkopuolisuuden tunteesta tulee ongelma silloin, kun se muodostuu pitkäkestoiseksi ja aiheuttaa yksinäisyyttä tai erillisyyden kokemuksia. Tämä ehkäisee osallisuuden ja sosiaalisen osallisuuden kokemuksia. (Suomen Mielenterveysseura.)

Nuorille H3 ja H7 ulkopuolisuuden kokemuksia aiheutti koulun vaihtumisesta johtuva *siirtymä*. Koulun vaihtaminen tapahtuu usein luonnollisesti siirtymänä alakoulusta yläkouluun, mutta se saattaa tapahtua myös nuoren henkilökohtaisessa elämässä tapahtuneen muutoksen, kuten perheen muuton vuoksi. Muutostilanteet, kuten koulun vaihtaminen sekä myös luonnolliset siirtymät alakoulusta yläkouluun ovat Gellinin ym. (2012, 130) mukaan erittäin sensitiivisiä ajanjaksoja, joissa korostuu hyväksytyksi tulemisen kamppailu. Nuoren on vaikea vaikuttaa omaan asemaansa uudessa ja vieraassa koulussa, jossa hänellä ei ole ennestään vertaissuhteita:

-- mulla oli niin tärkeessä roolissa ne ystävät ja et sit erkaantu pikkuhiljaa niistä ystäväistä, ku ei jaksanu bussilla liikkua sit näkeen 12 kilsan päähän niitä. Siinä oli kummiski se, et melkeen tunnin sai mennä sitten kavereita näkeen johkin ja sitte et nää mun vanhat kaverit meni kummiskin samalle yläasteelle sit ala-asteelta ja säily ystävinä sitte ja sit tuntu et ite joutu nollasta rakentaan ne uudet ystävät. (H3.)

Mun olettamus oli se, että kaikki on siellä [yläkoulussa] vähän niinku ekaa päivää, et toiset tutustuu toisiinsa. Ni sit siellä olikin sillee, että kaikki nää seiskaluokalle ekaa päivää tulevat oppilaat, ni ne oli jo valmiiks ryhmittyny sinne käytäville eri paikkoihin. Et ei siellä ollu ketään yksinäisiä ihmisiä. Ja sitte ne kaikki katto ryhmässä, et kuka toi on, ni sit mä jouduin semmoseen tietynlaiseen kaikkien tarkkailtavaks ihmiseks. Se oli oma haasteensa mitä muilla oppilailla ei ollut, se että piti löytää se oma porukka. (H3.)

Mä tulin reippaasti [uuteen] kouluun reppu selässä ja olin jättämässä kengät käytävälle -- ja takin naulakkoon nii täällä sai mennä kengät ja takki päällä luokassa ja kaikilla oli käsilaukut ja mä olin ihan, että mä en kyllä yhtään kuulu tänne näin. -- siinä jäi ulkopuolelle niinku porukasta. (H7.)

Siirtymät alakoulusta yläkouluun muuttavat monella tavalla nuorten sosiaalisia suhteita ja aiheuttavat paljon huolta. Oman paikan ja uusien ystävien etsiminen uudessa koulussa voi tuntua varsinkin aluksi monelle nuorelle haasteelliselta ja jopa ahdistavalta tilanteelta. (Coffey 2009, 22–23.) Haastateltavien puheessa tämä korostui etenkin silloin, jos tutut käytänteet muuttuivat ja alakoulusta saadut kaverit siirtyvät eri yläkouluun. Uutena oppilaana voi olla vaikea löytää oma paikkansa uuden koulukulttuurin sisästä. Kaverisuhteilla onkin merkittävä vaikutus uuteen kouluun sopeutumiselle tai sopeutumattomuudelle (Kuula 2000, 75–76). Lisäksi murrosikä ja henkilökohtaisen elämän paineet tuovat monelle nuorelle lisähuolia sosiaalisten suhteiden kipuilujen lisäksi (Väestöliitto 2019).

Se miten oppilas pärjää alakoulun ja yläkoulun välisissä siirtymissä riippuu useista tekijöistä, kuten henkisestä kypsyydestä ja oppilaan selviytymismekanismeista. Edellisten lisäksi uuden kouluympäristön luonne sekä se, kauanko oppilaalla on ollut mahdollista valmistautua muutokseen vaikuttavat pärjäämiseen. Oppilaan olisi tärkeä saada sosiaalista tukea ennen siirtymää sekä sen aikana. Joillekin tällaiset siirtymät saattavat olla hyvin stressaavia ja heikentävät oppilaan hyvinvointia. Tämä saattaa ilmetä muun muassa sopeutumisvaikeuksina. (Crockett, Ebata, Graber, Petersen, & Schulenberg, 1989, 182.) Sopeutumisvaikeuksien voidaan todeta aiheuttavan ulkopuolisuuden tunnetta. Ulkopuolisuuden kokemuksista johtuneet yksinäisyyden tunteet vaikuttavat myös koulussa keskittymiseen:

-- se oli kova paine siitä jutusta [ystävien löytämisestä] ja se tota tuli niin kovaksi se paine siin. Oli se muutto ja kaikki oli ihan uutta, et sit tuli ihan semmonen epätodellinen [olo], et vois puhua semmosesta dissosiaatiosta. Ihan että huomais istuvansa luokassa, mut tuntu, et on vaan fyysisesti siinä, tavallaan ku ois jonkun toisen kehossa tai ois ite jossain muualla, ni aika vaikee sillon on keskittyy mihinkään. (H3.)

H3:n henkilökohtaisista ongelmista ja yhteenkuulumattomuuden tunteista seurannut paha olo purkautui muun muassa häiriökäyttäytymisenä tunneilla. Pahimmillaan ulkopuolisuuden tunne aiheutti dissosiatiiivisia eli itsestä vieraantumisen tunteita. Tällaiset dissosiatiiiviset häiriöt ovat psyyken keino hallita mielen tasapainoa voimakkailta tunnetiloilta, kuten yksinäisyydeltä ja omassa henkilökohtaisessa elämässä koetuilta tunteilta. Toisaalta dissosiaatio taas saattaa hankaloittaa vuorovaikutusta toisten ihmisten kanssa. (Huttunen 2018.)

Ulkopuolisuuden tunnetta aiheutti myös *samanhenkisen seuran puute*. Pitkäkestoisimmillaan yhteenkuuluvuuden tunnetta vertaisiin ei syntynyt ala- eikä yläkouluaikana. H7, H8, H9 ja H12 eivät löytäneet samanhenkisiä ihmisiä luokkayhteisöstään ja kokivat jollain tapaa olevansa erilaisia kuin muut. Tällainen voidaan nähdä eräänlaisena selviytymismekanismina omista koulukokemuksista puhuttaessa:

Kyl mä oon aina ollu sellanen ihminen et mä en mee kenenkään -, tai et mä jossain narus vedettävä, et aina oon ollu omapäinen ja tuun oleen ja se, että varsinki jos mulle kieltää jonku asian nii kyseenalaistan sen heti, et minkä takia ei. Et en oo ikinä ollu sellanen [myötäilijä], et ehkä seki tekee siitä et ollu helppo kiusata. (H12.)

No en mä tiedä onko mulla ees varsinaisesti ollu tommosta et tuntuu et kuuluis johonki. -- justiin et ei ainakaan yläasteella. Silleen et tuntu vaan et niinku roikkuu ehkä peräs. Ja sit niinku jotenki tosi sellanen yksinäinen, mut vaik ala-asteellaki, vaikkei ollu ees niin ärsyttävää olla ees koulussa välttämättä, nii jotenki ei siel mitään porukkaa ollu. Se oli vaan tyyltiin et joku yks ihminen oli sellanen, jonka kans oli aina. Tuli niinku ihan mitä tahansa nii sit oli niinku sen kaa. Ehkä mä oon aina ollu vähä sellanen oman tien kulkija. Vähä naurattanu muita siihen väliin. Jotenki randomisti. (H7.)

Tällaiset nuoret eivät ole löytäneet paikkaansa kouluyhteisössä, vaikka ovat sitä pyrkineet hakemaankin. H12 ei ollut myötäilijä tai “narussa vedettävä” ja arvelee itse siksi olleensa helppo kohde kiusaamiselle. H7 taas olisi halunnut kuulua yhteisöön ja hänen keinonaan hyväksynnän ja yhteisöllisyyden kokemuksen saamiseen oli muiden naurattaminen ja luokan pellenä oleminen. Merkittävää on huomioida, että yksinäisyyden kokemus voi olla läsnä, vaikka henkilöllä olisikin ystävä, jonka kanssa viettää koulussa aikaa. Yksi ystävä ei takaa sitä, että tunne ulkopuolisuudesta poistuisi ja tilalle tulisi kokemus yhteisöllisyydestä ja johonkin yhteisöön kuulumisesta.

Haastateltavat H8 ja H9 kokivat itsensä ulkopuolisiksi omassa luokassaan ja samanhenkinen seura löytyi jostain muualta kuin omasta luokkayhteisöstä. H8 suoritti peruskoulunsa erityiskoulussa ja koki itsensä kypsemmäksi kuin muut luokkatoverinsa. H8 kertoi omaavansa oppimisvaikeuksia, joiden takia hän oli erityiskoulussa. Luokalla oli myös kehitysvammaisia oppilaita, joiden kanssa H8 ei kokenut yhteenkuuluvuutta. H8 kertoi koulukavereidensa olevan muulla kuin omalla luokallaan. H9 puolestaan kuvaili, että kotiluokassa oli kaikenlaista “draamaa”, josta hän tietoisesti halusi pysyä erillään. Myös H9 kertoi, että kavereita oli rinnakkaisluokilla. Haastateltavien H8 ja H9 tilanteissa omasta luokkayhteisöstä ulkopuolelle jättäytyminen voidaan tulkita heidän omaksi valinnaksi, eikä siksi erityisen negatiiviseksi, kiusaamiseksi tulkittavaksi asiaksi.

Erillään oleminen muusta kouluyhteisöstä aiheutti ulkopuolisuuden kokemuksia haastateltavien H2, H8, H10 ja H11 tapauksessa. H2 kuvaili oman erillisyytensä aiheutuneen siitä, että hän oli erityisluokalla:

Mä luulen et se oli se, et ku oltiin erityisluokka, ni sit kaikki piti aina meitä aina jotenkin vajakkeina, niin sitten kaikki aina turvautu toisiinsa siellä, ni se varmaan tekikin sitte sellasen, emmä tiedä, emmä ny kokenu itteäni kovin vajakkina siellä (H2).

H2 kuitenkin piti omasta luokastaan ja opettajastaan. Erityisesti hän piti pienestä ryhmäkoosta ja luokan toisia kunnioittavasta sekä puolustavasta ilmapiiristä. H8 taas koki erillisyyttä erityiskoulussa olemisen takia:

Se oli must niin noloo ku -- erityiskoulussa on erilaiset numerot, ku mitä normaalissa koulussa niin mä muistan ku mun kaverilla, joka oli siis normaalissa koulussa, ni hänellä oli ihan niinku kunnan numerot todistuksis ja mul luki vaan hyvä tai jotain tämmöstä näin. Ettei ollu niinku numeroita ollenkaan ala-asteel, ni se oli must aina niin noloo, yritti miettii, et mikä numero mul mahtais olla. (H8.)

Erillään olemisesta aiheutunut erillisyyden tunne aiheutui siis suhteessa niin sanottuihin “normaaleihin” koululaisiin. Haastateltavien H2 ja H8 kokemukset ohjaavat peilaamaan ulkopuolisuuden kokemusta erityisluokan tai -koulun vuoksi inklusion valossa. Inklusiolla tavoitellaan kaikkien oppilaiden tasa-arvoista mukana olemista. Inklusion tavoitteiden toteutuessa jokainen oppilas on osana omaa ryhmäänsä ilman jaottelua omien erityistarpeittensa mukaan. Tällöin esimerkiksi oppimisvaikeuksista kärsivä oppilas ei leimaudu oppimisvaikeuksiensa takia vaan saa oppia ja opiskella yhdessä muiden kanssa, jolloin hänellä on paremmat mahdollisuudet tuntea osallisuutta yhteisössään. (UNESCO 1994.)

H10 kuvaili oman ulkopuolisuutensa olleen vähäisempää, mutta läsnä silloin, kun hän yritti ottaa jo ulkopuolella olevia luokkakavereitaan huomioon:

Oli siellä [luokalla] tosin ne muutamat sitten ketkä jäi aina välillä vähän sivummalle, mutta aina niinkun yritettiin. Mäkin olin vähän semmonen et mä niinkun sitten menin, saatoin mennä sit sen yksinäisen kanssa. Tosin sitten oli se ongelma, et mutkin jätettiin sinne syrjäisemmälle, mutta silti mä olin aina tämmönen, et ku mulle oltiin opetettu se, että pitäs niinku kaikki ottaa mukaan. Nii sitte jotenkin mä olin semmonen, että mä menin sitten sen yksinäisen kanssa sinne. Ja sit me oltiin molemmat siellä niinkun ulkopuolella, mutta ei näitäkään tapahtumia hirveen usein ollu. (H10.)

Edellä kuvatusta tilanteesta käy ilmi se, että sosiaalisen osallisuuden toteutumiseen voidaan vaikuttaa kasvatuksen avulla. Haastateltavan sitaatista voidaan päätellä, että hän itse koki osallisuuden tunnetta ja piti sitä miellyttävänä. Tämä saa aikaan empaattisen reaktion, jonka seurauksena H10 halusi taata osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemuksia myös sellaisille, keiden hän huomasi jääneen ulkopuolelle. Kuten jo luvussa 3.1 on todettu, osallistavan kasvatuksen yhtenä tavoitteena on “aktiivinen ja ajatteleva toimija, joka luottaa itseensä ja omiin kykyihinsä, mutta ottaa myös muut huomioon” (Hanhivaara 2006, 3–4; Roos 2016, 54). Haastateltavan H10 kohdalla näiden tavoitteiden toteutumisen voidaan todeta olleen hyvällä mallilla. Ikävä kyllä tämä toiminta johti ajoittain myös

hänen itsensä ulkopuolelle jäämiseen. Tämä kertoo siitä, että luokassa ei yleisesti olla saavutettu osallistavan kasvatuksen tavoitteita.

Haastateltavan H11 tapauksessa ulkopuolisuuden kokemus tuli esille hyvin räikeästi opettajan toiminnan seurauksena. Aktiivinen, ADHD-diagnoosin vasta aikuisiällä saanut H11 kertoi viettäneensä suuren osan kouluajastaan erillään käytävässä:

siis [opettaja laittoi] käytävään tekeen samoja, mitä muut teki luokassa, taikka sit johonkin toiseen huoneeseen parin muun ihmisen kanssa, kokeet sitte kans aina erilleen (H11).

Vaikka kyseessä on opettajan toiminnasta aiheutunut ulkopuolisuuden kokemus, luokiteltiin tilanne silti tähän lukuun, sillä opettajan toiminnasta aiheutui erillisyyttä muusta ryhmästä ja täten se voitiin luokitella ulkopuolisuudeksi vertaisryhmästä. H11 kuvasi, ettei pystynyt keskittymään luokassa oppiaineisiin, mutta ei saanut opettajalta tukea koulunkäynnissä ilmeneviin haasteisiin. Oppilaan vanhemmat olivat pyytäneet mahdollisuutta vaihtoon erityisluokalle, mutta asiaa ei viety eteenpäin eikä tukitoimia haettu. Nuori koki, että koulu ei motivoinut ja opettajan käyttämä keino eristää oppilas muusta ryhmästä käytävään ei edistänyt motivaation syntymistä. Tukea ei käytäväänkään joutuessa saanut. Koulun haasteelliseksi kokenut nuori joutui tekemään samat tehtävät yksin tai parin muun kanssa käytävässä, minkä seurauksena nuori koki itsensä ulkopuoliseksi luokkayhteisöstä. Nuorelle kertyi motivaatiopulan takia hänen alakouluaikanaan paljon poissaoloja, jotka ratkottiin lisätehtävillä sekä jälki-istunnoilla. Nämä pahensivat tilannetta entisestään. Finn (1989, 131) toteaa koulupudokkuutta käsittelevässä tutkimuksessaan, että ulkopuolisuuden tunnetta aiheuttavat käytänteet koulussa lisäävät merkittävästi riskiä syrjäytymiselle ja koulupudokkuudelle. Kuula (2000, 79) on väitöskirjassaan samaa mieltä: Hänen havaintojensa perusteella koulun liian ”kovat ja turhat” säännöt vaikuttavat silmiinpistävästi kouluviihymättömyyteen. Haastateltavan H11 kuvailemat rangaistuskäytänteet, kuten käytävään eristäminen ja turhat kurinpidolliset toimet, voidaan tulkita tällaisiksi nuoren viihtymättömyyttä lisääviksi ja syrjäytymisriskille altistaviksi tekijöiksi. H11 kuitenkin suoritti peruskoulun, mutta hänen itsensä mukaan hän pääsi alakoulun läpi luntaamalla koevastaukset puhelimesta yksin käytävässä ollessaan. Vaikka H11 suorittikin peruskoulun, on kouluttautuminen sen jälkeen ollut haasteellista ja koulutus toisensa jälkeen jäänyt kesken. Yhtenä syynä tälle voidaan pitää edellä kuvattua koulukulttuurista eristämistä ja epäsoivia rangaistuskäytänteitä. Haastateltavalla oli kuitenkin joitain yhteisöllisyyden kokemuksia vapaa-ajalla ja välitunneilla, mikä esti yksinäisyyden tunteiden syntymisen.

Kaikista merkittävimmin ulkopuolisuuden ja yksinäisyyden kokemuksiin vaikutti kuitenkin *kiusaaminen*. Kun ulkopuolisuuden kokemukset liittyivät kiusaamistilanteisiin (H4, H5, H6, H11,

H12), ne usein syntyivät seurauksena konkreettisista teoista, kuten ulossulkemisesta ja jopa syrjinnäksi tulkittavasta toiminnasta. Esimerkiksi H4 kuvasi itsensä “koulun hylkiöksi” ja H5 koki olonsa omien sanojensa mukaisesti “syrjityksi”.

Ulkopuolisuuden tunnetta aiheutui erityisesti epäsuoran kiusaamisen kautta. Epäsuora kiusaaminen ilmenee selän takana pahaa puhumisena, juorujen levittämisenä tai eristämisenä muusta ryhmästä (Hamarus 2008, 45). Kiusaaminen ilmeni haastateltavien puheessa muun muassa ilkeiden juttujen kirjoitteluna (H6), tavaroiden viemisenä (H11), pahan puhumisena (H5) tai ulossulkemisena (H4, H12):

Ei se mitään semmosta varsinaista pieksemistä ollu, että enemmänkin sitä, että jätettiin ulkopuolelle ja tehtiin selväks se, että en oo yhtä hyvä ja kiva ku muut (H4).

Mä jäin tota kannabiksen poltosta kiinni sillon yläasteella ni sitte koko luokka ties siitä yhtäkkiä ja sit kaikki onki sillee, et “vitun narkkari” ja sitte --. Siinä oli vähän kyllä sillee semmone, semmone nihkee. (H5.)

Kerran oli mun pulpettikin tyhjennetty ni en mä siis siihen noteerannu sitten yhtään mitään ja se oli kans sitten yks syy miks mä en halunnu mennä kouluun (H11).

No jos tuli jotain pari/ryhmätehtäviä niin ei oteta mukaan ja sitten niinkun jos pitäis tehdä esitelmä yhdessä niin ei oteta siihen tai sitten se on sillain, että joo sun ei tarvi tehdä mitään tai oo sä vaan niinkun nimellisenä. -- Jonain päivänä sä olit niitten kaveri ja jonain sä et ollu ja se oli niinku päivittäin, että oliko sulla luokkakavereita vai ei. (H12.)

Jatkuvan epävarmuuden varjostaessa nuoren vertaissuhteita ei nuorelle pääse syntymään yhteisöllisyyden kokemuksia. Ulossulkemisen seurauksena kiusattu luonnollisesti vetäytyy ja viettää paljon aikaa yksin, esimerkiksi välitunneilla (H12).

Pitkäkestoisimmillaan kiusaaminen oli päässyt jatkumaan lähes koko peruskouluajan kuten haastateltavat H4 ja H12 kuvailivat. Kiusaaminen aiheuttaa jatkuvaa epävarmuutta ja myös pelkoa omasta roolistaan yhteisössä:

No tottakai se vähän niinku sitte lisäs sitä kiusaamistakin --, että vaikka se siitä johtu, että olin itekseni, ni sitte se lisäs sitä (H4).

Muistan ala-asteelta, että olin paljon poissa tunneilta ja usein se oli sitä, että meen kouluun, ja sit lähen puoles välis päivää kotiin, sillai että “joo no aivan sama” (H12).

Toisinaan se, että kiusattu vetäytyi sosiaalisista tilanteista, vain pahensi kiusaamista ja täten syvensi yksinäisyyden ja ulkopuolisuuden tunteita ja kokemuksia. Ulkopuolinen nuori saattoi myös omasta

halustaan vetäytyä koulutilanteista kokiessaan oman osallisuutensa koulussa merkityksettömäksi. Osterman (2000, 335) toteaa useiden tutkimusten perusteella, että vertaisten hyljeksintä on yhteydessä vetäytymiseen, ahdistukseen ja epäsosiaaliseen käyttäytymiseen. Koulussa tällaiseen tulisi puuttua mahdollisimman pian. Koulukiusaaminen on syrjäytymisriskille altistava tekijä (Peltonen 1996, 97–99).

Kiusaamisen johdosta nuori eristäytyy yhteisöstä ja mukaan pääseminen saattaa olla jatkossa haasteellista. Pahimmillaan kiusaamisesta voi tulla osa luokan hyväksytyä toimintaa, jolloin kiusaaminen muodostuu osaksi ryhmän rakenteita, jaettuja merkityksiä, identiteettiä ja historiaa (Herkama 2013, 109). Tällöin kiusaamisen huomaamisesta tulee entistä haastavampaa ja kiusaaminen arkipäiväistyy kiusatun kohdalla. Hamaruksen (2006, 71) mukaan riskinä on kiusaamisen pitkään jatkuessa se, että kiusatusta rakennetaan luokkayhteisölle kollektiivinen kuva henkilönä. Tämän alkaa muuttaa myös kiusatun identiteettiä. (Hamarus 2006, 71.)

Jotenki ehkä vähän niinku helposti otinkin sen kiusatun roolin, että heti niinku alistuin siihen. En niinku sillee jälkeensä aattele, että ois ollu mitenkään erityisen pahoja ne kiusaajatkaan, tai sillee tuntu, että se meni jotenkin automaattisesti sillä lailla, että mä olin se kiusattu ja ei tarvinnu ketään muuta sitten kiusata meidän luokalla. (H4.)

H4:n katkelmasta näkyy, että kollektiivinen kuva hänestä on jo muodostettu luokkayhteisössä ja kiusatun rooli on sisäistynyt haastateltavan omaan identiteettiin. Haastateltava kuvasikin “ottaneensa kiusatun roolin” ja alistuneensa tilanteelle. Myöhemmin haastateltava kertoi kiusaamisen vaikuttaneen muun muassa vahvasti hänen itsetuntoonsa. Hamaruksen (2008, 27) mukaan kiusaaminen tulisi kuitenkin nähdä yhteisön näkökulmasta, vuorovaikutuksessa ja sosiaalisten suhteiden verkostossa. Kiusaamiseen liittyy kiusatusta rakennettu peitetarina. Tällöin kiusattu alkaa uskoa ansaitsevansa kiusaamisen oman erilaisuutensa johdosta. Kiusattu uskoo olevansa sellainen, joksi häntä kiusataan. (Hamarus 2008, 28–29.)

Toisaalta nuori saattoi ulkopuolisuuden kokemuksia kohdatessaan myös aktivoitua ja pyrkiä häivyttämään niitä, mikä ilmeni haastateltavien H3, H4 ja H5 kohdalla. Tällöin nuori pyrki aktiivisesti ryhmään, joka hyväksyi hänet jäsenekseen ja tarvittaessa puolusti häntä. Tällaiset ryhmät ja niihin pääsemisen keinot saattavat poiketa hyvin vahvasti koulun kasvatustavoitteista. Tällaisissa tilanteissa ryhmään kuulumisen tarve ja ulkopuolisuuden tunteen välttäminen oli nuorille kuitenkin suurempi, kuin keskinäinen kunnioitus opettajien kanssa tai koulumenestyksen säilyttäminen (ks. Kiilakoski 2012, 10). Ulkopuolisuuden kokemusten seurauksena nuori pyrki hakemaan yhteisöllisyyden kokemuksia, joskus myös negatiivisilla keinoilla. Näihin keinoihin pureudutaan tarkemmin luvussa 5.2.2 Yhteisöllisyys.

5.1.2 Epäoikeudenmukaisuus ja välinpitämättömyys opettajan toiminnassa

Epäoikeudenmukaisuuden ja välinpitämättömyyden kokemusten tarkastelu on perusteltua, koska kokeakseen olevansa osallinen, yksilön täytyy tuntea olevansa arvostettu osa yhteisöä (Kiilakoski 2007, 13–14; Kiilakoski 2014, 41). Jos yksilö kokee olevansa merkityksetön ja epätasa-arvoisessa asemassa yhteisössään, ei merkittäviä sosiaalisen osallisuuden kokemuksia pääse syntymään. Tässä luvussa tarkasteltavat kokemukset ovat sellaisia, jotka ovat ilmenneet opettajan toiminnan seurauksena. Kokemukset, joissa epäoikeudenmukaisuutta ja välinpitämättömyyttä syntyi, on esitetty taulukossa 6.

TAULUKKO 6. Kokemukset, joissa syntyi epäoikeudenmukaisuutta ja välinpitämättömyyttä

Leimaantuminen	H1, H3, H5, H7, H9, H12
Oppilas ei saa tarvitsemaansa huomiota	H1, H2, H3, H4 H5, H6, H7 H8, H10, H11, H12, H13

Kaikilla haastateltavilla oli peruskouluajoiltaan jonkinlaisia kokemuksia siitä, että opettaja ei ole kohdellut heitä tasa-arvoisesti tai oikeudenmukaisesti ja on käyttäytynyt jollain tapaa välinpitämättömästi.

Haastateltavien H1, H3, H5, H7, H9 ja H12 puheessa opettajan epätasa-arvoiseksi koettuun toimintaan liitettiin kokemus leimaantumisesta. *Leimaantumisen* kokemus aiheutui usein opettajan mielivaltaiseksi koetun aseman ja auktoriteetin seurauksena. Tällaiseksi laskettiin esimerkiksi se, että opettaja ei antanut nuorelle mahdollisuutta muuttaa opettajan hänestä muodostamaa kuvaa. Usein toistuvat konfliktit opettajan kanssa saivat aikaan sen, että opettaja muodosti tietyn kuvan nuoresta, leimasi nuoren mielessään ja toimi tämän kuvan perusteella. Leimaantuminen koettiin myös ensisijaisesti epäoikeudenmukaisena, tasa-arvoista asemaa muihin vertaisiin nähden heikentävänä tekijänä. Leimaantumisessa on myös välinpitämättömyyden piirteitä, sillä opettaja ei vaivautunut korjaamaan käsitystään nuoresta. Opettajan rooli luokan johtajana on luonnollisesti haasteellinen, sillä opettaja tasapainoilee johtajan ja ryhmän jäsenen roolien välillä (Hanhivaara 2006, 6). Leimaantumisen on Jussimin ja Harberin (2005) tutkimuksen perusteella todettu vaikuttavan oppilaan minäkuvaan ja käytökseen siten, että opettajan oppilaasta muodostamasta kuvasta tulee itseään toteuttava ennuste. Vaikutus jää kuitenkin useimmiten vähäiseksi ja pieneksi. Tutkimuksessa kuitenkin todettiin, että joissain, vaikkakin harvoissa tapauksissa, opettajan leimaava toiminta saattaa vaikuttaa oppilaaseen merkittävästi. Leimaantumisen aiheuttama käytöksen muutos kuitenkin tutkimusten mukaan haihtuu ajan myötä, mikä voi kestää useita vuosia. Erityisesti riskiryhmiin

kuuluvien lasten ja nuorten kohdalla leimaavia käytänteitä tulisi välttää, sillä heidän kohdallaan riski siihen, että leimaantuminen johtaa itseään toteuttavaksi ennusteeksi on suurempi. (Jussim & Harber 2005.)

Monissa tapauksissa opettajan negatiivisen käytöksen taustalla arveltiin olevan se, että opettaja oli jo muodostanut nuoresta jonkinlaisen ennakkokäsityksen, johon hän turvautui luokkahuoneessa toimiessaan. Kuula (2000, 78) on omassa tutkimuksessaan todennut, että opettajien epäreilu kohtelu oppilaita kohtaan ja kielteinen asenne ovat suuria ongelmia koulumaailmassa ja vaikuttavat motivaatioon sekä kouluviihtyvyyteen negatiivisesti. Tässä tutkimuksessa tilanne koettiin useimmiten epäreiluksi, etenkin jos nuori koki, että hänet on tuomittu syyttä tai jos mahdollisuuksia oman toiminnan korjaamiseen ei annettu:

No se oli eka tunti ja sit tää kysy jotain tää kaveri ja mä vastasin siihen. Ja se opettaja sattu puhuun jotaki [samanaikaisesti], nii sitte se oli heti eka tunti ku se otti mut silmätikuks, tää [oppiaineen] opettaja. Ja sit se istutti mut sinne eturiviin, se oli niinku kasiluokan eka kouluviikko ja sit ysiluokan loppuun asti oli se sama opettaja. Ni se piti mua siinä eturivissä siihen asti ja vaikka mä viittasinkin sitte tunneilla ja koitin tavallaan ite niinku osottaa sitä kiinnostusta siihen opiskeluun, ni sit se silti aina katto mua vihasesti ja ettei niinku selvästikään pitäny musta. -- mä sain parempia koenumeroita kun esimerkiks nää luokan tytöt ja sitte niillä riitti vaan se, et ne hymyili opettajille ja oli hiljaa ja viittas, et vaikka tulis 7, 7½ kokeesta, ja että jos mulla ois 8½ tai 9 kokeesta, ni sit se kääntyy sillee kummiski, että tää tyttö saa 9 todistukseen ja mä saan 7 sitten niinku käytöksen takia. Vaikka ne numerot ois ollu hyviä ja jos ei oo annettu mahdollisuuttakaan tavallaan osottaa sitä, että käyttäytyy hyvin niin ei sitte siinä oikein, se on vaan ihan mielivaltaista. (H3.)

mä olin kerranki hiljaa, mä en tiedä mitä mä tein. Sit mun kaverit nauro, niin se ensimmäisenä sano, et H7 siirry luokan eteen, siirrä pulpetti. Nii mä olin kerranki hiljaa, et se heti otti sen, et sä yleensä pidät meteliä, et siirretään sut muualle. Se oli vähän et se rupes ottaa päähän. (H7.)

Edellä mainituissa tilanteissa ennakkoluuloton kohtaaminen oppilaan kanssa oli selvästi epäonnistunut ja väritynyt negatiivisen ensivaikutelman johdosta. Oppilaan kohtaamisen epäonnistuessa opettajan näkökulma oppilaasta jää kapea-alaiseksi. Ongelmatilanteissa opettajan reaktiot kiinnittyvät ainoastaan päällimmäisenä näkyvään, epämieluisaksi koettuun toimintaan, joka vahvistuu jokaisessa uudessa tilanteessa. Tällöin oppilas helposti leimaantuu opettajan silmissä ainoastaan pahaksi ja opettajan kyky tarkastella hankalia tilanteita ratkaisukeskeisesti hankaloituu. (Tilus 2004, 64.) Leimaantumisesta voidaan puhua erityisesti silloin, kun nuoret kuvailivat itsensä opettajien tai jonkun tietyn opettajan silmätikuksi. Tällöin opettajan toimintaa ohjasi usein negatiivissävytteinen mielikuva nuoresta. Tämän mielikuvan perusteella opettaja nuorten mukaan

tarpeettomasti tarkkaili, huomautteli ja rankaisi heitä ilman oikeudenmukaisia ja tasavertaisia perusteita:

Ku ne [opettajat] tekee välillä ihan tahalteen kiusaa, et ne tulee aukoo päättään tai jotain niinku, mä en tiä mikä se sana on, mut siis tavallaan kiusaa, jos niin voi sanoo. -- aina välillä tulee siis just se, et sit mä oonki yhtäkkiä taas semmonen yks henkilö vaan koulussa kehen pitää kiinnittää huomiota ja keheen pitää saada aikaan niinku paha mieli että. (H1.)

-- ni mä olin se silmätikku aina sitte et ketä piti nälviiä. Ku mua ei vaan kiinnostanu niinkun ne asiat. Et mä olin ihan selkeesti niinkun sillai erilainen ku hiljanen, joka vaan kirjotti nii mä olin heti se kohde sille [opettajalle]. (H12.)

Pahimmillaan leimaantuminen opettajan silmissä johti siihen, että nuori koki, että hänelle ei annettu edes mahdollisuutta osallistua luokkahuonetilanteisiin kuten H3 aiemmin sekä H5 ja H7 toivat esille. Nuoret usein tiesivät, että heidän käytöksensä ei ehkä aiemmin ole ollut opettajan mielen mukaista, mutta toivoivat silti ymmärrystä. Ne kerrat, kun opettaja ei ollut kuullut nuorta, auttanut tai ottanut tosissaan olivat jääneet nuorelle voimakkaasti mieleen. Tällöin nuori saattoi lannistua ja lamaantua ja lopettaa omien mielipiteidensä ilmaisemisen:

Monesti vaikka sano jonku jutun opettajalle, niinku läpällä vaan heittäny jotain eikä kysyny mitään oikeeta asiaa. Sit sen jälkeen ku mä kysyin jotain oikeeta asiaa ni ne ei enää kuunnellu. (H5.)

Ja sitte [uudessa koulussa] emmä tiä, emmä sit oikeen ilmassu mitään omaperäistä mielipidettäni, et just niinku ei mua ainakaan oo nuorempana kuunneltu sitte pätkän vertaa mikä mun mielipide on ja mä olin kumminki aina semmonen tosi looginen et mä aattelin et tää ei oikeesti tää ei voi mennä näin tai sit et sen pitää mennä näin. --. Nii ei sitä oikeen otettu kuuleviin korviin. Justiin et tuo on tuollanen meluava mielipiteinen pikkukakara. Mutta kyllä se meni sit tunteisiin tosi lujaa. Että ei mitenkään niinku arvostettu sitä, että voi niinku olla jollain ala-asteikäselläki joku mielipide. (H7.)

Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen muodostumiseen saattavat vaikuttaa opettajan ja oppilaan väliset temperamenttierot. Jos oppilaan temperamentti vastaa opettajan odotuksia, on luokkahuoneen vuorovaikutus todennäköisemmin rakentavaa ja positiivista. Jos taas odotukset eivät kohtaa, luokkahuonetilanteet muodostuvat helposti kuormittaviksi sekä opettajalle että oppilaalle. (Keogh 2003, 80–82.) Kuormittumisen ja kommunikaatio-ongelmien seurauksena oppilaalle saattoi syntyä sellainen olo, että opettaja ei pitänyt hänestä:

No just sen jälkeen ku siel [koulussa] on alkanu tuleen noita kaikkii juttuja nii sen jälkeen välillä kyllä tuntuu, että ei hirveen moni opettaja musta tykkää (H1).

Se [opettaja] ei tykänny musta, koska mulla oli koko ajan kauheen hauskaa. Mä olin sellanen et mä nauroin kovaan ääneen ja oikeen pelleilin.-- vähän niinku [opettaja] otti sillein henkilökohtasesti just, et kohteli erilailla ku muita, ku ei enää jaksanu sitä, että [mulla] oli nii kauhean hauskaa. (H7.)

Lisäksi epäoikeudenmukainen kohtelu saattaa syödä ryhmän yhteisöllisyyttä ja aiheuttaa kateellisuuden tunteita sekä leimata kyseistä oppilasta myös muiden vertaisten silmissä. Leimaantumisen kokemus saattaa entisestään vahvistaa taustalla olevia epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia, kun oppilas kokee oman asemansa entistäkin epäoikeutetummaksi. Haastateltavat H1, H2 ja H12 kuvailivat kokemuksia siitä, miten opettaja suosi toisia oppilaita enemmän, oli mukavampi ja antoi erilaisia vapauksia vain osalle ryhmän jäsenistä.

Leimaamiseksi luettava toiminta sotii perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) tehtäviä vastaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 18) yhtenä tehtävänä on tukea oppilaiden myönteistä käsitystä itsestään ihmisinä, oppijoina sekä yhteisön jäseninä. Lisäksi perusopetuksen laaja-alaisissa tavoitteissa, ajattelun ja oppimaan oppimisen kohdalla korostetaan opettajan roolin merkitystä ajattelutaitojen kehittymisessä: “Opettajien on tärkeä rohkaista oppilaita luottamaan itseensä ja näkemyksiinsä ja olemaan samalla avoimia uusille ratkaisuille. -- Heidän kysymyksilleen annetaan tilaa ja heitä innostetaan etsimään vastauksia, kuuntelemaan toisten näkemyksiä sekä samalla pohtimaan myös omaa sisäistä tietoaan.” (OPH 2014, 20.) Jos oppilas ei saa ilmaista omia mielipiteitään myös oma käsitys itsestä yhteisön jäsenenä voi muuttua negatiivissävytteiseksi. Nuori saattaa kokea, etteivät hänen mielipiteensä ole yhtä arvokkaita kuin muiden. Tämä murentaa oppilaan käsitystä itsestään ja samalla ehkäisee sosiaalista osallisuutta.

Nuoren leimaantuminen opettajan silmissä ja se, ettei nuorelle anneta tarpeeksi mahdollisuuksia osoittaa opettajan ennakkoluuloja vääriksi, saattaa johtaa jatkuvan negatiivisen palautteen vastaanottamiseen. Pahimmillaan opettajan sanomat tarpeettomat asiat, esimerkiksi perusteeton palaute, jää kaiheartamaan mieltä aikuisikään asti:

Ehkä se, että tietyllä lailla opettajat ei ehkä huomannu sitä tai niinkun sillain sanoo asioita, jotka itellä jääny niinku tietyllä tapaa soimaan päässä, et sä et opi niinku asioita (H12).

Sen mä muistan, mun opettaja aika usein mun käsialasta valitti ku mul oli huono käsiala, on vieläki huono käsiala, mut että vaikka mä menin taululle kirjottaa jotain nii se mainitsi siitä, et mulla on huono käsiala, et mun pitäis enemmän kiinnittää siihen huomiota. -- Loppujen lopuks mä aloin vältteleen sitä, et mä meen taululle kirjottaa. Ja sit no yläasteelkaan menny montaa kertaa taululle. Et siit jäi ehkä vähän semmonen kammo. (H9.)

Palautteen antaminen ja vastaanottaminen on olennainen ja merkittävä osa koulun toiminnassa. Palautekulttuurin tulisi kuitenkin olla “oppimista ohjaavaa ja kannustavaa” (OPH 2014, 47). Hamren ja Piantan (2001) tutkimuksesta kävi ilmi, että positiivinen vuorovaikutus ja opettajan kannustava palaute vaikuttavat myönteisesti lapsen käsitykseen itsestään oppijana. Vastavuoroisesti negatiivinen palaute heikentää tätä käsitystä. Pitkään jatkuessaan huono palaute vaikuttaa oppilaan minäkuvaan ja jää soimaan päässä, kuten H12 kuvaili. Tällöin negatiivinen palaute saattaa vaikuttaa myös oppilaan toimintaan jatkossa, kuten haastateltavan H9 kuvauksessa: Nuori ei enää halunnut mennä kirjoittamaan taululle. Jatkuva negatiivinen palaute ei myöskään tue aiemmin esille tulleita oppilaan identiteetin rakentumiseen liittyviä tavoitteita tai rohkaise oppilasta luottamaan itseensä (ks. OPH 2014, 18, 20).

Välinpitämättömyyden kokemus taas syntyi nuorille *huomiotta jättämisen* seurauksena. Kiilakosken (2008, 11) mukaan välinpitämättömyys ilmenee, kun yksilö pitää ympäristönsä asioita merkityksettöminä eikä halua puuttua niihin. Tällaisissa tilanteissa haastateltavat kokivat, että heitä ei kuultu tai otettu vakavasti asioissa, joita he olivat opettajalle kertoneet. Välinpitämättömyys oli hyvin tyypillinen kokemus ja ilmeni haastateltavien H1, H3, H5, H7, H8, H10, H11, H12, H13 puheissa siten, että opettaja ei kuunnellut oppilaan mielipiteitä tai tukenut oikealla tavalla opetustilanteessa:

Mä tulin yhden luokan tytön kanssa tosi hyvin toimeen ja opettajakin tiesi sen ja äitikin sano siit opettajalle usein ja mä en ikinä saanu olla sen pari, en ikinä, et opettaja laitto aina sen yhen toisen tytön pariks ja mä jouduin aina oleen jonkun pojan parina. Sit ku opettaja aina kysy et “Kuka haluaa olla tämän tytön pari?” ni aina määkin sit viittasin, ni mä en saanu ikinä olla sen pari. (H8.)

Sit ekalla luokalla mä olin hirveen pettyny ku mä osasin tavata jo ja lukea ääneen ja kirjottaa ja laskea ni ei mulla ollu mitään opittavaa siellä niin sit mun ei annettu [vastata] -- Huomasin et se viittaaminen on turhaa, niin tottakai semmosella 7-vuotiaalla lapsella tulee tylsää sitte jos ei voi tehdä mitään. Sit siel oli toinen huilivilikaveri, jonka kanssa sitte häirittiin tunnilla ja muuta, että kun kyse ei ollu siitä, et mua ei ois kiinnostanut opiskella, vaan että siellä ei ollu mitään opittavaa eikä annettu tavallaan osallistua niin -- siitä mulla nousi ehkä semmonen turhautuminen niinku opettajia kohtaan. Siinä oli semmonen väärinymmärrys, koska mä en oo koskaan ollu huono koulussa. (H3.)

Tällaiset välinpitämättömyyden kokemukset ja oppilaan tarpeiden huomiotta jättäminen vaikuttavat merkittävästi opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Jos opettaja ei tue oppilasta luokkayhteisössä toimiessaan, on oppilaan vaikea tai jopa mahdotonta löytää oma paikkansa luokkayhteisössä. Lisäksi opettajan tuen puute ei tee oppilaan oloa merkitykselliseksi tai arvostetuksi.

(ks. Eskel & Marttila 2013, 78.) Oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutussuhde on siis tärkeä koulussa rakentuvan sosiaalisen osallisuuden kokemuksen tunteelle.

Edellisten lisäksi opettajan huomiotta jättäminen yhdistettiin haastateltavien puheessa siihen, ettei opettaja jostain syystä puuttunut oppilaan yritykseen saada tukea. Huomiotta jättäminen ilmeni haastateltavien H11 ja H12 puheessa täyttymättömänä toiveena erityisopetukseen pääsystä:

Siis joskus pyysin yläasteella apua, muistan sen. Sitä sai sitten oottaa ku oli semmosia, et oli kolme tuntia samaa ainetta, ni sitä sai oottaa tosiaan sen tunnin verran. Ni sit en enää pyydelly apua, ku sit ku se apu tuli ni se [opettaja] oli ihan muutaman minuutin siinä ja lähti menee. Sano että kyllä sä osaat tästä, et opettele -- mä olisin varmaan kaivannu ala-asteelta asti jotain niinku pienryhmää ku ala-asteella kumminkin oli semmonen. Mutta sinne ei sitte päässy. (H11.)

Mä kysyin, että voinks mä mennä tohon niinku viereiseen erkkaluokkaan tekeen näitä [fysiikan ja kemian laskuja], ku mulla on opettaja siellä, joka voi näyttää mulle miten nää lasketaan, ku emmä opi silleen et sä vaan lataat nää taululle ja laske siittä. Niin ei käynyt. No kyllähän se näky, että mulla omat numerot oli vitosia. Et niinku siinä vaiheessa ku itte yrität kaikkies, että haluaa saada sen paremman numeron ja sitte opettaja on sillee että mikään ei käy nii aha. Ihan sama sitte. (H12.)

Tuen takaaminen oppimiseen liittyvissä ongelmissa kuuluu koulun tehtäviin (OPH 2004, 28; OPH 2014, 14). Opettajalla täytyisi olla aikaa auttaa jokaista oppilasta hänen yksilöllisten tarpeittensa perusteella. Jos oppilas ei saa tarvitsemaansa apua, johtaa tämä oppimisen kannalta epätasa-arvoiseen tilanteeseen. Suuressa ryhmässä ollessaan nuoret olivatkin jääneet huomiotta opettajan vedotessa aikapulaan ja työrauhaongelmista aiheutuvaan hälinään. Tällainen toiminta voidaan tulkita myös välinpitämättömyydeksi. Huomiotta jääminen usein johtaa turhautumiseen, joka esimerkiksi haastateltavien H3, H4, H5 ja H11 kohdalla ilmeni häiriökäyttäytymisenä. Se, että oppilas ei saa riittävästi huomiota opettajalta johti usein myös motivaation heikkenemiseen sekä keskittymisongelmiin.

Inklusiivisen opetuksen ihanteista huolimatta pienryhmään halunneet ja pienryhmässä olleet haastateltavat kokivat pienryhmät positiivisina. Keskeisenä koettiin se, että opettajalla on aikaa tukea ja huomioida oppilasta yksilöllisesti ja nopeasti.

Mä olin erityisryhmässä yläkoulussa ja se oli ihan jees. Se oli pienempi ryhmä, siitä se oli niinku paljon parempi ku ne isot ryhmät. Meillä oli opettajat tosi rentoja, et jos ei osannu ni ne ei tehny siitä mitään haloota samalla lailla ku ala-asteellakaan, vaan puhuttiin aina asiat ja yritettiin aina sumplia silleen niinku heti eikä sitä että "noniin jäät heti koulun jälkeen, et kaikki porukat, vanhemmat äkkiä kouluun sulla menee huonosti" vaan niitä sumplittiin ittekseen et pystyykö parantaan. (H2.)

Mä tykkään enemmän just siitä et on pieni luokka, ku et ois iso luokka, koska siinä isos luokas ei saa niin helposti sitä apuu jos tarttee (H8).

Haastateltavien H2, H8, H11 ja H12 lisäksi myös H13 koki pienryhmän positiivisena, sillä siellä asioissa edettiin hänelle sopivammassa tahdissa.

Ylipäänsä pienemmän ryhmäkoon paremmuutta korosti haastateltava H12. Hän toi puheessaan esiin, miten haasteellista opettajan on huomioida jokainen oppilas isossa ryhmässä:

Yks opettaja, kolkyt oppilasta on ihan mahoton yhtälö. Et kyl se niinkun kaksikymment on se raja. Just senki takia, et ei ihan oikeesti joka paikkaan ehdi eikä pysty yksilöön keskittyn sillon. (H12.)

Toive pienemmästä ryhmäkoosta tuli esiin myös haastateltavien H2 ja H10 puheissa. Välillisesti pienempien ryhmäkokojen paremmuus tuli esiin myös silloin, kun toivottiin yksilöllisempää opetusta, kuten esimerkiksi H3 ja H6 toivoivat. Eskola (2007) on haastateltavien kanssa samaa mieltä pienten ryhmäkokojen tärkeydestä. Hänen tutkimuksensa mukaan suuret opetusryhmät ovat yksi opettajan työhön vaikuttavista fyysisistä ja psyykkisistä kuormittavuustekijöistä. Sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta voidaankin pohtia, onko opettajalla enemmän aikaa kohdata oppilas pienemmässä ryhmässä, jossa opettaja ei ole jatkuvasti niin suuren kuormituksen alaisena.

Lisäksi välinpitämättömyys ilmeni siinä, että opettaja ei puuttunut kiusaamiseen tai saanut sitä loppumaan. Tällainen toiminta ilmeni haastateltavien H4, H5, H6, H11 ja H12 puheista. Oppilas saattaa tarvita tukea myös oppimistilanteiden ulkopuolisissa tilanteissa, esimerkiksi kiusaamistilanteiden katkaisemisessa. Opettajan tehtävänä ryhmän sääntöjen vartijana olisikin pitää huoli siitä, että jokaisella oppilaalla on hyvä olla myös välituntisin ja luokkayhteisössä. Joskus opettaja epäonnistuu tässä tehtävässä. Syynä saattaa olla se, että opettaja ei vain huomaa asiaa oppilaiden pitäessä asiaa salassa:

-- varmaan jos oisin itte saanu paremmin suuta auki ni ois sitä tukeakin varmaan tullu. Ei sitä oikeen huvittanu siitä kiusaamisesta puhua, jotenki aatteli, että se varmana sitten pahentuis, jos ne rupeis saamaan jotain läksytyksiä ne kiusaajat, että sitte se ois menny siihen, että opettajien nähe oltais nii kiltisti ja sitten muuten tulis vielä enemmän kiusaamista. (H4.)

Opettajan vastuulla on kuitenkin pitää huoli, ettei kiusaamista, fyysistä tai henkistä tapahdu, kerrottiin siitä hänelle tai ei. Joskus nuorten kertomusten mukaan opettaja ei puuttunut kiusaamistilanteisiin, vaikka nuoret siitä opettajalle kertoivatkin. Opettajan puuttumattomuuden syyksi nuoret itse arvelivat sen, ettei opettaja kokenut asiaa riittävän vakavaksi tai sen, ettei opettajaa kiinnostanut tarpeeksi:

[opettaja] voivotteli vaan eikä ottanu sitä juur asiakseen ollenkaan. Sano sitä, et on niin paljon oppilaita, et ei pysty kaikkee vahtiin ja sit ku mä koulussa en sanonu heti ni ne sano sit aina, et ois pitäny sanoo sillo heti opettajalle. (H11.)

No ei ainakaan oma opettaja [puuttunut kiusaamiseen], kyl muut opettajat yritti, mutta se että niilläki on rajalliset resurssit ja niinku muut niin. --. Ja sitten tää rehtori taas oli sitä mieltä ei mitään tarvi tehdä niin kyllähän aika avuton siinä vaiheessa on. (H12.)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2018) mukaan sosiaalinen osallisuus rakentuu muun muassa luottamukselle ja keskinäiselle kunnioitukselle. Oppilaan tullessa kertomaan kiusaamistilanteesta opettajalle hän ilmaisee, kuinka luottaa ja uskoutuu opettajalle. Oppilaan näkökulmasta tämä voidaan nähdä myös luottamiseksi siihen, että opettaja ottaa asian hoitaakseen. Keskinäisen kunnioitukseen tarvitaan vastavuoroisuutta, jolloin myös opettajan tulee kuunnella oppilasta sekä ottaa hänet vakavasti. Mikäli vastavuoroisuutta ei synny, voi oppilas kokea, ettei opettaja välitä, mikä vaikeuttaa opettajaan luottamista ja synnyttää välinpitämättömyyden kokemuksia.

Sosiaalisen osallisuuden rakentumisessa onkin erittäin suuri merkitys sillä, kuinka oppilas tulee kuulluksi ja kuinka hän kokee olevansa arvostettu yhteisön jäsen. Se, että oppilas jättää kertomatta asioita aikuiselle, ei aina merkitse sitä, etteikö aikuinen olisi kiinnostunut oppilaan asioista. Toisaalta kertomatta jättäminen paljastaa kuitenkin olennaisesti sen, ettei oppilas koe omia vaikutusmahdollisuuksiaan kovinkaan suuriksi ja kokee oman asemansa alisteiseksi aikuisen asemaan verrattuna. (Roos 2016, 62.) Tällöin myöskään sosiaalinen osallisuus ei pääse toteutumaan parhaalla mahdollisella tavalla. Chhuonin ja Wallacen (2014) tutkimukseen mukaan oppilaat saavat vähäistä hyväksyntää opettajilta, jotka eivät ole innostuneita työstään eivätkä kiinnostuneita oppilaistaan, tällaiset opettajat “vain opettivat”. Tutkimuksen mukaan opettajien tulisikin tuntea oppilaansa ja tarvittaessa myös “kaivaa” oppilaista tietoa, jotta vuorovaikutussuhde pääsisi rakentumaan. (Chhuon & Wallace 2014.)

Keskustelu, kuunteleminen ja ymmärtäminen edellyttävät aina lapsen kohtaamista ja vaativat vastuunottamista. Koulussa aikuisen tehtävänä on mennä lasta puheellaan ja toiminnallaan vastaan, eikä lapsen tehtävä ole juosta aikuisen perässä. Se, että opettaja vetoaa ajanpuutteeseen, voidaan nähdä selitysmekanismina. Aikuinen saattaa kokea lapsen kohtaamiseen vaadittavan syvän ymmärryksen pelottavaksi ja siksi ohittaa tilanteet nopeasti. (Tilus 2004, 98–99.)

5.1.3 Fyysinen turvattomuus

Sosiaalista osallisuutta ehkäiseviä kokemuksia tarkasteltaessa on perusteltua puhua fyysisestä turvattomuudesta. Turvallisuuden kokemus kuuluu osallisuuteen: Turvalliseksi koettu paikka yhteisössä on erityisesti sosiaalisen osallisuuden kokemukselle merkittävää (Kiilakoski 2014, 41).

Turvattomuus lisää pelon ilmapiiriä ja heikentää olennaisesti yksilön sosiaalisen osallisuuden kokemusta.

Tässä tutkimuksessa turvattomuuden kokemukset ilmenivät pääasiassa fyysistä turvallisuutta uhkaavina asioina. Nämä asiat puolestaan ilmenivät fyysisenä väkivaltana ja sen uhkana. Fyysistä turvattomuutta aiheuttaneet kokemukset on esitetty taulukossa 7.

TAULUKKO 7. Fyysistä turvattomuutta aiheuttaneet kokemukset

Opettajan käyttämä fyysinen väkivalta	H1, H11, H13
Opettajan uhkaava käytös	H2, H11, H12, H13
Vertaissuhteissa ilmenevä fyysinen väkivalta	H4, H11, H13

Fyysisen turvattomuuden kokemukset aiheutuivat sekä opettajien että vertaisten toiminnan seurauksena. Opettajan toimia tarkasteltaessa nuorten kokemukset liittyivät opettajan käyttämään konkreettiseen fyysiseen väkivaltaan ja myös väkivallan uhkaan, jolloin opettaja koettiin impulsiiviseksi ja arveluttavaksi. Aiemmissä luvuissa käsitelty ulkopuolisuuden tunne ja epätasa-arvoinen kohtelu synnyttävät myös turvattomuuden tunnetta ja näissä osa kokemuksista liittyy henkiseen väkivaltaan, kuten ulossulkemiseen. Tässä luvussa turvattomuuden tunnetta tarkastellaan kuitenkin ainoastaan nuorten kokeman fyysisen väkivallan uhan ja koetun väkivallan näkökulmasta.

Kokemuksia, joissa oppilas oli ollut *opettajan fyysisen väkivallan* kohteena, oli haastateltavilla H1, H11 ja H13. Lisäksi haastateltava H2 oli kuullut puhuttavan koulun opettajasta, jonka oli kuullut käyneen muiden oppilaiden, kuten hänen isoveljensä päälle. Kyseinen opettaja ei kuitenkaan ollut käynyt haastateltavan itsensä päälle, joten tällaista kokemusta ei ole huomioitu fyysisen väkivallan kokemuksena. Opettajan käytös on kuitenkin aiheuttanut turvattomuuden uhkaa, joten tällainen kokemus on huomioitu opettajan uhkaavasta käytöksestä puhuttaessa.

Konkreettisia väkivaltaan johtaneita kokemuksia edelsi yleensä jonkinlainen konfliktitilanne oppilaan ja opettajan välillä. Tilanteet saattoivat olla kertaluonteisia tai toistuvia. Haastateltavan H1 kokema fyysinen väkivalta ilmeni opettajan käsiksi käymisenä ja sitä oli tapahtunut useamman kerran. Ensimmäistä konfliktia H1 kuvaili seuraavasti:

Se [opettaja] repi mut niinku ryysyistä siihen maahan sillee et mä kaaduin viel polvilteni siihen ja tälleen näin. Sit mä siitä vielä lähin niinku juosten sitte vessan ja itkin sielä sit. (H1.)

Konfliktin seurauksesta H1 reagoi tilanteeseen vetäytymällä opettajan pitämiltä oppitunneita ja koki olonsa voimattomaksi:

Ja siis mähän -- kasilla jäin luokalleni, niin sekin johtu poissaoloista, mut ne oli niinku suurimmaks syyks sen takia, että ku se oli just sillon ku tää konflikti oli ollu sen mun opettajan kaa niin emmä halunnu mennä sinne. Ja ku kukaan ei tee siellä millekkään asialle niinku mitään tai niit ei viedä eteenpäin eikä niitä hoideta ja sit oppilaita syytetään kaikesta ni sitte tavallaan se varmaan johtu niinku siitä. (H1.)

Haastateltavan puheesta on varsin selkeästi havaittavissa myös kokemus epäoikeudenmukaisuudesta ja välinpitämättömyydestä. Tilanne toistui myöhemmin samankaltaisena uudelleen:

Sitte se toinen konflikti -- et siel oli just joku tämmönen, että ne [kaverit] meni soittaa suutaan sille ihmiselle [kaveri] kenen kanssa niillä oli riitaa ja näin. Mä en ees puuttunu siihen ku mä olin sopinu sen henkilön kans kenen kanssa niillä oli se riita että mä en puutu siihen -- Se opettaja tuli sitte siitäki, se otti taas mua ryysyistä kiinni ja tönäs mut sinne oppilaita päin. Ja sit siitä asti nyt meidän välit on ollu niinku mitä on, et mun piti lopettaa sillon [oppiaineen] tunneilla käynti. Mä en käyny varmaan puoleen vuoteen [kyseisen oppiaineen] tunneilla, mut sit mut niinku uhattiin jättää uudelleen luokalle ja kaikkee. (H1.)

Konfliktitilanteista, jossa H1 oli osallisena, tehtiin rikosilmoitus haastateltavan huoltajien toimesta, mutta opettaja ei joutunut vastuuseen teoistaan. H1 kokemuksissa on mahdollisuus nähdä valtaa väärinkäyttävä opettaja. Opettajan väkivaltaista käytöstä ilmeni myös haastateltavien H11 ja H13 koulukokemuksissa:

Ala-asteella oli muutama semmonen miesopettaja, joka otti ihan kiinni, niin niitten kanssa tuli sitten ihan että määkin löin ja muuta. Ne otti siis ihan siitä kiinni, jos aloit rappusissa juokseen, ni nappas niskasta kiinni. Sit sen jälkeen tuli semmonen, et joittenkin opettajien kaa, mikkä oli ärhäköitä heti, vaikka puhu ihan normaalisti heille taikka jotain, et sitten niitten kanssa ei tullu yhtään toimeen. (H11.)

-- mä kattelin ku siinä oli yks semmonen aika pitkä oksa maassa ni mä käyn ottaa sen vaan niinku pois tieltä. Ja sitte tää tulee mulle valittaen siitä, että mä oon ottanu oksan ja huutaa mulle siitä. Ja sitte mä vaan, että "mene nyt siitä" ja sen jälkeen se ensin otti harteista kiinni ja pyöräytti ympäri ja sitten kurkusta kiinni ja sitte sanokin siinä vielä jotain hyvinkin uhkaavaa. (H13.)

On sanomattakin selvää, että opettajat ovat toimineet tällaisissa tilanteissa väärin, eikä opettajien tekoja ole mahdollista eikä tarpeellista puolustaa millään tavalla. Vaikka opettaja toimii omasta auktoriteettiasemastaan käsin, opettajalla tulee olla jokaisessa tilanteessa pelisilmää ja tilannetajua. Oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutussuhteen ollessa kunnossa, ei opettajan tarvitse ohjata lasta oman aseman tuoman vallan kautta. (Hurme & Kyllönen 2014, 88–89.) Suuri osa opettajan huonosta toiminnasta voidaan Uusikylän mukaan (2006, 121) katsoa johtuvan opettajan auktoriteetin

puutteesta tai sen väärinkäytöstä. On itsestään selvää, että oppilaan fyysistä koskemattomuutta loukkaavat toimintatavat heikentävät hänen turvallisuutta.

Opettajan oppilaisiin kohdistama fyysinen väkivalta on kuitenkin tutkimusten mukaan melko harvinaista. Ellosen, Kääriäisen, Salmen ja Sariolan (2008, 119–123) julkaiseman peruskouluikäisten lasten ja nuorten väkivaltakokemuksia käsittelevän tutkimuksen mukaan tutkimukseen osallistuneista (N= 13 459) 1–3 % sukupuolen ja iän mukaan jaoteltuna ilmoitti joutuneensa opettajan fyysisen väkivallan kohteeksi. Uusikylän (2006, 121–137) kokoamista opettajia kuvaavista kertomuksista käy kuitenkin ilmi, että fyysinen väkivalta koetaan aina hyvin voimakkaasti vääräksi ja tuomittavaksi teoksi, joka jättää jäljet sekä uhriin että sivustakatsojaan.

Aikuisen tehtävänä on toimia ryhmän turva-ankkurina, johon oppilaat voivat turvautua. Keskeistä on se, millaiseksi opettaja itse kokee oman turvallisuuden tunteensa ryhmässä. Oppilaat vaistoavat aikuisen epävarmuuden, ja mikäli aikuinen ei pysty hallitsemaan ryhmää tai huolehtimaan fyysisestä tai henkisestä turvallisuudesta, vähentää aikuinen myös samalla oppilaiden turvallisuuden tunnetta. (Hurme & Kyllönen 2014, 36–37.) Mikäli aikuinen ei koe rooliaan turvalliseksi ryhmässä, saattaa hän käyttäytyä monella tavalla. Haastateltavat H2 ja H12 olivat kokeneet *opettajan uhkaavaa käytöstä*, joka lisäsi turvattomuuden tunnetta ja pelon ilmapiiriä. Uhkaavaa käytöstä oli esimerkiksi opettajan yhtäkkinen hermostuminen ja huutaminen:

Se oli tietenkin kaikille nörteille, jotka osas hyvin puutyöt, ni se tykkäs niistä. Mutta kyllä se osas huutaa ja se huusi lujaa ja sit se välillä tulee huutaa puukko kädessä, sillee heiluttaa sitä ku se on puukässänopettaja. Ni ei se aina ota niitä työkaluja kädestä pois ku rupee huutamaan, olin vaan et “joo, voikko pistää pois”, se oli ihan pimee. (H2.)

Tällainen uhkaava käytös poikkeaa kouluarjen tutusta ja turvallisesta opettajan roolista. Opettajan ei lähtökohtaisesti odoteta käyttäytyvän H2:n kuvaamalla tavalla. Raatikaisen (2011, 112) mukaan oppilaat odottavat opettajalta tuttua ja turvallista eli ennakoitavissa olevaa käytöstä. Tämä rakentaa luottamuksen ilmapiiriä luokassa. Uhkaavan ja arvaamattoman käytöksen voidaan siis todeta heikentävän oppilaan turvallisuuden kokemusta.

Turvattomuuden tunteeseen liittyi vahvasti myös opettajan persoona ja millaiseksi nuoret opettajan mielsivät. Opettajalta toivottiin sitä, että hän olisi helposti lähestyttävä. Pelottava opettaja koettiin etäisenä:

Se oli niinku sillai, että sama jos menen kertomaan, että mua kiusataan, “aha”, ja asia on siinä, sitä ei käsitellä. Et se oli sen tyylinen opettaja, että sitä oli tosi vaikee lähestyä, koska se oli hirveen pelottava. Ja muutenki semmonen ahistava persoona. Mä mietin vieläki et mua käy sääliks niitä lapsia, jotka opiskelee niinkun siellä. (H12.)

Kuten jo aiemmin muun muassa luvussa 3 on todettu, opettajan rooli oppilaan kouluarjessa on merkittävä. Opettaja on myös osa luokkayhteisöä ja ryhmää (Hanhivaara 2006, 6). Jos opettaja siis eristää itsensä uhkaavan käytöksen taakse, opettaja eristää itsensä myös ryhmästä. Tällöin opettajan vastuu yhteisöllisyyttä ja osallisuutta tukevan ilmapiirin rakentamisesta ei täyty (ks. Raina 2012, 52; Roos 2016, 56.)

Fyysinen väkivalta ja sillä uhkailu voivat ilmetä myös vertaissuhteissa kiusaamisena. Haastateltavat H4 ja H13 olivat kokeneet fyysisen väkivallan uhasta johtuvaa turvattomuutta peruskouluaikana kiusaamisen seurauksena. Tällaiset tilanteet liittyivät pelon ja turvattomuuden ilmapiiriin luomiseen vihjailuilla siitä, että nuorta tullaan satuttamaan:

no se tuntu aluksi, että se kiusaaminen vähä lisäänty [yläkouluun mentäessä] ja vähän koveni niinku sen seiskan ja kasiluokan aikana. Siitä tuli vähän semmosta fyysisempää ja muutenkin vähän semmosta rankempaa. (H4.)

yhessä kohtaa kolme mua siinä kohtaa, taino yks oli aika paljon pitempi ja pari oli mun pitusia ja sitte ne oli että "pitäiskö hakata tää henkilö [H13]?" ja sano tän [mun] sukunimen, "jaa, antaa poikien tulla kokeileen". Ei ne sitte kyllä koskaan tullukaan. (H13.)

Tällaisessa tilanteessa kiusatulla on alivoima ja oma turvattomuus nousee vahvasti esille. H13 kuvasi vahvasti alivoimaisen tilanteen, jossa hän oli joutunut kolmen hänen kokoisen tai pidemmän vertaisen uhittelemaksi. Tutkimuksen tulos on yhdenmukainen Mannisen (2010) tutkimuksen kanssa. Hänen mukaansa tappelu ja fyysinen voima ovat keinoja, joilla saavutetaan statusta ja saadaan kunnioitusta muilta nuorilta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että nuorten tulisi käyttää väkivaltaa saadakseen kunnioitusta, vaan jo pelkkä valmius väkivallan käyttämiseen on riittävä. (Manninen 2010.)

5.2 Sosiaalisen osallisuuden kokemukset

Tässä luvussa tarkastellaan nuorten kuvailemia koulussa ilmenneitä sosiaalisen osallisuuden kokemuksia. Luku rakentuu kahden alaluvun ympärille: 5.2.1 Opettajalta saatu arvostus ja kuulluksi tuleminen sekä 5.2.2 Yhteisöllisyys vertaissuhteissa. Arvostetuksi ja kuulluksi tuleminen kokemukset keskittyvät pääasiassa oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen. Yhteisöllisyyden kokemukset taas paneutuvat lähtökohtaisesti niihin positiivisiin kokemuksiin, joita nuorilla on ollut vertaistensa kanssa. Myös opettajan rooli on merkittävä yhteisöllisyyden rakentumisessa, joten luvussa tarkastellaan myös opettajan roolia osana yhteisöä sekä yhteisön johtajana.

5.2.1 Opettajalta saatu arvostus ja kuulluksi tuleminen

Opettajalta saatu arvostus ja kuulluksi tulemisen kokemukset ovat sellaisia, joiden avulla yhteisöön kuulumisen ja täten sosiaalisen osallisuuden kokemuksia saavutetaan. Muilta saatu arvostus myös lisää yksilön arvostusta itseään ja omaa toimintaansa kohtaan (Särkelä-Kukko 2014, 42). Kokemukset, joissa opettajalta saatu arvostus ja kuulluksi tuleminen ilmenivät, on esitetty taulukossa 8.

TAULUKKO 8. Kokemukset, joissa opettajalta saatu arvostus ja kuulluksi tuleminen ilmenivät

Ymmärtävä kohtaaminen	H2, H4, H5, H9, H10, H11, H12
Luottamussuhde oppilaan ja opettajan välillä	H1, H6, H8, H7, H13

Kaikkien haastateltavien puheissa, haastateltavaa H3 lukuun ottamatta, opettaja, joka kuuli ja arvosti nuorten mielipiteitä, koettiin hyväksi opettajaksi. Taulukossa 8 haastateltavien kokemukset on jaettu *ymmärtävään kohtaamiseen ja luottamussuhteeseen opettajan ja oppilaan välillä*. Ymmärtävää kohtaamista tulkittiin olevan lyhyissäkin kohtaamisissa, joissa nuoren mielipide tai pyyntö otettiin huomioon. Ymmärtävä kohtaaminen rakentaa pohjaa luottamussuhteen synnylle. Luottamussuhteeksi luokiteltiin pidempiaikaiset ja toistuvat kohtaamiset jonkun tietyn opettajan kanssa. Tällainen opettaja kuunteli ja ymmärsi nuorten huolenaiheita niin sosiaalsiin suhteisiin kuin oppimiseenkin liittyvissä asioissa. Tällainen opettaja antoi nuorten myös esittää omia mielipiteitään luokassa ja osasi vastata nuorten tarpeisiin. Lisäksi opettaja osasi opettaa yksilöllisesti ja joustavasti.

Arvostetuksi ja kuulluksi tulemisen kokemukseen liittyy olennaisesti oppilaan *ymmärtävä kohtaaminen*. Tällaisissa tilanteissa kohtaamiset olivat kestoaltaan lyhytaikaisia, mutta merkittäviä, sillä ne osoittavat, että oppilas on tullut kuulluksi. Haastateltavien H2, H4, H9 ja H10 puheessa ymmärtävä kohtaaminen ilmeni useimmiten opettajan vastatessa oppilaan pyyntöön saada tukea. Esimerkiksi H12 muisteli lämmöllä ruotsin opettajaansa, joka piti hänen oppimisestaan huolta:

Kyl siit aina niinkun kokeiden jälkeen keskusteltiin, että haluaako olla osan tunneista justiin niinku erkalla ja sitten osan kokeesta mä suoritin siellä [erkalla], koska se oli rauhallisempaa (H12).

Kohtaamisten keskiössä oli se, kuinka opettajat ja koulun henkilökunta kohtasivat oppilaita. Oppimisen tukemisen lisäksi ymmärtävä kohtaaminen saattoi ilmetä myös säännöissä joustamisena. H11 koki koulun ja pelkästään koulussa olemisen haasteelliseksi, osittain diagnosoimattoman ADHD:n takia. Hän koki ymmärtävän kohtaamisen “joustavana ja rentona” opettajan toimintana:

Vähän vapaammin [opettaja] anto olla. Joskus lensi ihan heti luokasta. Jokkut yritti antaa olla ja ei ollu niin tiukkaa se opiskelu ja ei ollu niin jumalattoman pahat kotiläksyt. Ja eikä oltu ihan minuutilleen luokassa ku jokkuthan piti ihan minuutilleen, vaikkei ollu mitään tehtävääkään. (H11.)

Ymmärtävän kohtaamisen keskiössä on kokemus siitä, että koulutilanteet nähdään nuoren kannalta joustavasti ja yksilöllisesti. Äärelä (2012, 129) on tutkinut väitöskirjassaan nuorten vankien kertomuksia peruskouluajoistaan. Heidän kertomustensa perusteella koulun “vaatimustason suhteuttaminen koululaisen elämänkokonaisuuteen” on merkityksellistä positiivisen koulukokemuksen saavuttamiseksi. Tulkitsemme tällaisen vaatimustason suhteuttamisen osaksi sellaista opettajan toimintaa, joka perustuu ymmärtävälle kohtaamiselle. Tämä myös rakentaa oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutussuhdetta. Positiivinen vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä tukee oppilaan itsevarmuutta, akateemista menestystä ja yhteenkuuluvuutta (Chhuon & Wallace 2014).

Vaatimustason suhteuttamisen lisäksi ymmärtävä kohtaaminen voi näkyä yksinkertaisesti rauhallisena ja kärsivällisenä suhtautumisena oppilaaseen. Erityisen merkittäviä tällaiset kokemukset ovat sellaisten oppilaiden kohdalla, jotka saivat toistuvasti koulussa negatiivista palautetta. H5 kuvasi puheessaan, etteivät hänen opettajansa jaksaneet suhtautua häneen ymmärtäväisesti toistuvan häiriköinnin seurauksena. H5 reflektoi omaa käytöstään haastattelutilanteessa ja totesi, ettei itsekään olisi sietänyt omaa toilailuaan:

Oli niin kauan jatkunu se semmonen, ettei kiinnosta yhtään, nii kyllä jos mä olisin itte ollu semmonen opettaja, ni kyl mä oisin reagoinu ihan samallain (H5).

Opettajien ja koulun henkilökunnan ymmärtävällä suhtautumisella voi olla kuitenkin kauaskantoisempia seurauksia kuin ainaisilla torumisilla ja puhutteluilla. Oppilas saattoi yllättyä, että häneen suhtauduttiin kerrankin ymmärtäväisesti. Tämä lisäsi luottamusta kouluhenkilökuntaan:

Rehtorin kanssa yläasteella [oli hyvä hetki] ku mä en muista mitä mä olin tehny, mut jotain miks mun piti mennä sinne rehtorin kansliaan. Sit mä menin sinne, ni sit se rehtori oli vaan sillee tosi ymmärtäväinen ja se oli sillee, et jos jos mä viittisin käyttäytyä loppupäivän kunnolla ja jotain tällästä. Siit tuli kyl ihan hyvä olo. (H5.)

Positiiviset kokemukset luovat haastateltaville tunnetta siitä, että heitä ymmärretään ja arvostetaan yksilönä sekä myös laajemmin osana kouluyhteisöä.

Opettajalta saatu arvostus ja kuulluksi tuleminen näkyivät myös *luottamuksellisena suhteena opettajaan*. Tällöin haastateltavat kokivat, että vuorovaikutussuhde opettajaan rakentui parhaiten silloin, kun opettajat käyttivät aikaa oppilaaseen tutustumiseen. Raatikaisen (2011, 99) tutkimuksen mukaan opettajan ja oppilaan luottamussuhteen muodostumisen kannalta opettajan tunteminen,

hänen läheisyys ja tuttuus, opettajan kiinnostus oppilaan asioita ja osaamista kohtaan, ammattitaito, pyyteetön auttaminen sekä aito kohtaaminen ovat merkittäviä. Tällainen toiminta vaatii pitkäjänteisyyttä ja luottamuksellisen suhteen koetaan vaativan enemmän aikaa kuin yllä mainitun ymmärtävän kohtaamisen.

Oppilaan kertoessa huoliaan opettajalle oli tärkeää, että oppilas koki tullessa kuulluksi ja se, että opettaja otti hänen huolensa vakavasti:

No ainaki niinku muistaakseni justiin ni meillä oli tosi kiva se meiän luokanvalvoja --. Et niinku sen kaa puhuttu on ja sit justiin äiti oli kans siinä mukana et sillei oli jotenki tosi kiva se niinku luottamushenkilö siinä --. Kyl se ainaki niinku ymmärsi se meiän luokanvalvoja tosi hyvin ja osas ottaa huomioon. Ja se sillee tietysti osas sit vähä tietää miten niinku mä tyyltiin toimin. Et mikä merkkää ja jotain juttuja et näin, et se niinku tutustu. (H7.)

H7 puheessa korostui opettajan ymmärtämisen ja huomioon ottamisen merkitys siinä, että opettaja tunsu oppilaan ja hänen toimintatavat. Lisäksi H7 arvosti opettajan hänelle antamaa aikaa. H13 kohdalla luottamussuhde opettajaan näkyi siten, että opettajalle pystyi puhumaan kiusaamisesta. Opettaja katkaisi kiusaamistilanteen napakasti, kun siitä hänelle kertoi:

No mä puhuin [kiusaamisesta] tolle meidän luokanvalvojalle, joka oli kyllä semmonen henkilö, että ku sille puhu tästä asiasta tai niistä erilaisista asioista mihin mua painostettiin ja tällai ni se loppu niinku siihen seinään samantien (H13).

Kiusaaminen meinasi alkaa uudelleen ensimmäisen kerran jälkeen, mutta H13 jutteli opettajansa kanssa uudelleen. Tämän jälkeen H13 sai olla rauhassa. Huolehtiminen on tärkeää, kuten edellisistä esimerkeistä käy ilmi. Luottamus siihen, että opettaja hoitaa ja huolehtii oppilaan asioista, näkyi myös haastateltavan H1 vastauksesta, kun häneltä kysyttiin millainen opettaja hänen unelmiensa koulussa olisi:

No varmaan just semmonen niinku aika lailla semmonen niinku mun oma opettaja tällä hetkellä on. -- Semmonen että se tavallaan pitää musta ja mun asioista huolen. (H1.)

Luottamus opettajaan ja opettajan kykyyn puuttua tilanteeseen saa nuoren avautumaan murheistaan, mutta toimiva vuorovaikutussuhde vaatii molemminpuolisen arvostuksen ja kuulluksi tulemisen kokemuksen. Opettaja vaatii oppilailta päivittäistä kunnioitusta kouluarjessa, kuten kuuntelua ja ohjeiden noudattamista. Opettajan tulee myös osoittaa kunnioitustaan oppilailleen ottamalla heidän asiansa vakavasti. Jos nuori koki, että häntä ei otettu vakavasti, saattoi hän arvostella opettajansa toimintaa ja ilmaista epäluottamusta tätä kohtaan:

En mä ollu semmonen et mä oisin hirveesti kunnioittanu sitä opettajaa. Tottakai seki niinku lähtee siitä, että kun huomaa, että se niinkun viis välittää sen oppilaista. Paitsi ne, jotka oli niinku samanhenkisiä kun se opettaja itse. Niitähän se piti ylempiarvosena. (H12.)

H12 oli selvästi menettänyt uskonsa opettajaan hänen epäammattimaisen toiminnan seurauksena. Jos opettaja ei kykene osoittamaan ammatilleen yleisesti asetettuja odotuksia kunnioittavasta ja luotettavasta suhteesta oppilaaseen, saattaa oppilas kokea epäluottamusta, reagoida epätoivotulla tavalla ja pahimmillaan menettää uskonsa opettajaan (Raatikainen 2011, 111). Oppilaan kunnioituksen puute pahentaa tilannetta entisestään ja synnyttää negatiivisen kierteen, jossa opettajan negatiivinen palaute ruokkii oppilaan negatiiviseksi tulkittavaa käyttäytymistä ja toisinpäin. Tällöin opettajalle syntyy tunne siitä, että nuori ei ole kiinnostunut opetuksesta ja tällöin opettaja kenties keskittyy opettamaan enemmän sellaisia oppilaita, joita opetus kiinnostaa. Vastavuoroisesti nuori kokee olonsa alempiarvoiseksi opettajan jättäessä hänet huomiotta ja nuori saattaa tulkita tilanteen niin, ettei opettajaa kiinnosta. Yleisesti ottaen nuorilla voi olla peruskouluaikana moninaisia huolia, joita opettaja ei pysty hetkessä ratkaisemaan. Luottamussuhteen kannalta opettajan olisi tärkeää välittää oppilaille tunne siitä, ettei hän ole yksin asioidensa kanssa (Raatikainen 2011, 99).

Luokkahuoneessa tapahtuvan vuorovaikutuksen ja luottamussuhteen ollessa kunnossa, opettaja saattoi ulottaa luottamustansa myös tilanteisiin, joissa hän ei ollut itse läsnä:

muistaakseni muuten historian opettaja luotti ihan sen verran, että mää pääsin yhteen semmoseen pieneen varastoon tekeen [koetta] missä on jotain maantiedekamppeita sun muita. Ja siin ei ollu valvoja paikalla ja mulla oli viä oma puhelin taskussa kaiken lisäksi, mutta siinä mä mietin, että pitäskö mun vähä kattoo, että mikäs tää vastaus tähän kysymykseen olikaan, mutta sitte mä mietin taas sitä, että mitäs jos toi muuten tulee tosta oven läpi jossain kohtaa. (H13.)

H13 kuvasi aiemmin haastattelutilanteen aikana, että opettaja oli joustava ja mahdollistanut rauhallisen paikan, jossa nuori pystyi suorittamaan kokeen nopealla aikataululla. Opettaja jätti nuoren valvomatta, mikä on mahdollista tulkita opettajan luottamuksen osoitukseksi. Toisaalta nuori pohti lunttaamisen mahdollisuutta, sillä se oli tehty erittäin helpoksi puhelimen ja yksinolon takia. Toisaalta nuoren pohdinnasta on tulkittavissa, ettei hän tahdo rikkoa luottamussuhdetta. Taustalla oli huoli siitä, että opettaja olisi saattanut ilmestyä ovesta tarkistamaan, kuinka nuorella menee. Tällöin myös luottamussuhde opettajan kanssa olisi kärsinyt ja erillisvapaudet olisivat saattaneet karista. Tässä tilanteessa luottamussuhde ja hyvät välit opettajan kanssa koettiin tärkeämpinä kuin koetilanteessa menestyminen.

Opettajan luottamuksesta oppilaaseen kertoi myös haastateltavan H8 kuvailema tilanne, jossa opettaja piti haastateltavan puolia, kun tätä syytettiin perusteettomasti kiusaamisesta. Opettajan luottamus tuli ilmi siitä, että hän luotti oppilaan sanaan koulun muun henkilökunnan vastustamisesta ja syyttelystä huolimatta.

Opettajalta saatu arvostus ja kuulluksi tulemisen kokemukset olivat sellaisia, joita nuoret toivoivat lisää kouluarkeensa. Kun nuoret kertoivat, millaista koulua he kävisivät, jos saisivat itse päättää, esille nousi merkittävä määrä juuri tähän aiheeseen liittyviä asioita:

no ainakin opettajat ois just semmosia, et ne osaa ottaa kaikki ne lapset huomioon, ettei suosi vaan yhtä lasta, yhtä tai kahta, vaan ottaa niinku huomioon, että kaikki on saman arvosii (H8).

No semmonen opettaja, joka niinku ymmärtää sen, että joku ihminen on yksilö (H5).

No opettaja olis ainaki semmonen helposti lähestyttävä ja semmonen mukava, et hälle pystyis periaatteessa niinkun kertoon mitä vaan, jos mieli painaa. Et hän pistäs sen sitte eteenpäin. (H10.)

Mutta no justiin sillai, että siellä olis pätevää porukkaa ja niinku semmosta, joka ymmärtää nuoria ja tietää, että minne ne on menossa. Ja sitte ehkä tota kuriaki silleen, että opettajan ei tarttis pelätä sitä, että jos sanoo että lopeta, että siitä tulis mitää juttuja lehtiin. (H13.)

Tällaiset opettajan ominaisuuksiin liittyvät toiveet voivat vaikuttaa yksinkertaisilta ja itsestään selviltä asioilta. Toiveet tällaisista opettajista kuitenkin omalta osaltaan kertovat siitä, kuinka nuorilla ei aina ole ollut tällaisia kokemuksia opettajiensa kanssa. Nuorten toiveet tuovat ilmi niitä perustavanlaatuisia ongelmakohtia, joihin jokaisen lasten ja nuorten kanssa työskentelevän aikuisen tulisi paneutua. Toisaalta toiveet myös kuvaavat nuorten silmin koulumaailman haasteellisia olosuhteita, kuten hektistä ilmapiiriä. Tärkeää onkin pohtia, onko koulun henkilökunnalla tarpeeksi aikaa kohdata nuoria riittävästi opetuksen puitteissa.

5.2.2 Yhteisöllisyyden kokemus vertaissuhteissa

Yhteisöllisyyden tarkastelu on perusteltua sosiaalisten koulukokemusten osalta siksi, koska koulussa yhteisöllisyyttä esiintyy monessa eri kontekstissa ja usealla eri tasolla: Koko koulu toimii suurena yhteisönä, mutta oma luokkaryhmä ja opettaja muodostavat myös yhteisön. Lisäksi välitunneilla muodostuu laajempia yhteisöjä sellaisten koulukavereiden kanssa, jotka eivät ole samalla luokalla. Yhteisöllisyyden kokemukset on esitetty taulukossa 9.

TAULUKKO 9. Yhteisöllisyyden kokemukset

Toiminnallisuus välitunneilla	H2, H4, H5, H6, H8, H9, H10, H12, H13
Erytysluokalla oleminen	H1, H2

Yhteisöllisyyden kokemuksia muodostui useimmiten vertaissuhteissa silloin kun yhteisön jäsenillä oli jokin yhdistävä piirre, joka sai yhteisön jäsenet tuntemaan olonsa samankaltaisiksi muiden kanssa. Tällaisia kokemuksia olivat yhteinen tekeminen välitunnilla tai erityisluokalla oleminen. Yhteisten tunteiden jakamisen voidaankin todeta vahvistavan yhteisöjä ja täten lisätä yhteenkuuluvuuden tunnetta (Särkelä-Kukko 2014, 41). Huomionarvoista on se, että kaikilta haastateltavilta, myös sellaisilta, jotka kuvasivat aiemmin luvussa 5.1 ulkopuolisuuden ja fyysisen turvattomuuden kokemuksia, löytyi edes muutamia yhteisöllisyyden hetkiä vertaisten kanssa.

Eniten yhteisöllisyyden kokemuksia syntyi, kun välitunneilla oli toiminnallisuutta:

Ehkä semmoset niinku yhteiset mitä välkäl pelattiin jotain jalkapalloo ja muuta tällästä. Siin oli niinku se tietty porukka. (H12.)

-- niinku kavereitten kanssa potkittiin palloo tai kiivettiin jonnekki ja tehtiin jotakin mitä ei ois saanu tehdä ja oltiin vaan "jes" (H13).

Ehkä ne välituntien jalkapallopelit oli niitä [hyviä muistoja koulusta] ku sitte siellä ei oikeen kukaan kerenny kiusaamaan. Sitte vaa pelattiin. Pari semmosta kaveria, joitten kanssa sitten joskus 40 asteen pakkasessaki pelattiin, vaikkei ois ees tarvinnu mennä ulos, mentiin sitten kivikovaa jäistä palloa potkimaan. (H4.)

Toiminnallisuuden kautta rakentuva yhteisöllisyys syntyi yhteisestä tekemisestä, esimerkiksi jalkapallon pelaamisesta. Tällaiset yhteisöllisyyden kokemukset saattoivat olla kestoiltaan lyhyitä, mutta siitä huolimatta merkityksellisiä hetkiä, jotka rakensivat edes jonkinlaista kokemusta yhteisöllisyydestä kouluarjessa. Välituntien toiminnallisuus voidaan tulkita esimerkiksi H4:n kohdalla suojaavaksi tekijäksi. Pelien aikana esimerkiksi ikävät kiusaamiseen liittyvät asiat koulussa saattoivat hetkeksi unohtua, kun hänen omien sanojensa mukaan kukaan ei "kerenny kiusaamaan". H2 sai yhteisöllisyyden kokemuksista myös kiusaamiselta suojaavan vaikutuksen:

Emmä tainnu puhua kyllä kellekkään [aikuiselle kiusaamisesta]. Kavereitten kaa yleensä, niitten kenen kaa mä olin kaveri, ne jotka ei kiusannu, niitten kaa juteltiin, mutta ku ne oli just sillee, et toisesta korvasta ulos niinku mä teinki. (H2.)

Yhteisöön eli kaveriporukkaan kuulumisen saattaa auttaa kestävästi muutoin ulkopuolisuutta aiheuttavia kokemuksia. H2 koki kuuluvansa kaveriporukkaansa, mikä teki epämieluisan

kiusaamistilanteen siedettäväksi. Koska H2 koki kuuluvansa yhteisöön, ystävien tuki riitti ja auttoi häntä olemaan välittämättä kiusaajien huutelusta.

H9 puolestaan kuvaili yhteisöllisyyttä, joka oli läsnä jokaisessa koulupäivässä ja kestoltaan jatkuvaa:

Meil oli semmonen oma kulma mihin me mentiin aina välitunnilla. Se oli meidän kulma. Meil oli siin kaveriporukas tosi hyvä semmonen ryhmähenki. Se oli tosi kiva. (H9.)

Yhteisöllisyys tuli esiin oman kaveriporukan kanssa hengaamisena välituntisin. Haastateltava puhui kaveriporukastaan me-muodossa, jolloin yhteisöllisyyteen voidaan liittää yhteinen identiteetti ja kokemus yhteisestä ryhmästä (Ikonen 2006, 158).

Pitempiaikainen yhteisöllisyyden kokemus ilmeni myös *erityisluokalla olemisena*. Haastateltaville H1 ja H2 yhteisöllisyys syntyi juuri omassa pienessä luokkaryhmässä:

Joskus sillon seiskan loppuvaiheilla siis just ku mä pääsin sinne erityisluokalle ni siinä vaiheessa tuli sitte sellanen, et nyt mä oon niinku siellä missä mun kuuluukin olla, että on hyvä olla ku siellä ei tarvi niinku miettiä sitä, että vaikka vastaiski väärin. Että ei tuu mitään, että joku alkaa naureskeleen tai mitään muuta vastaavaa. -- Se on niinku just hyvä luokka. (H1.)

Hyvät muistot oli just ne mejän luokkakavereitten kaa, mun mielestä meillä oli tosi hyvä luokka, ku se oli pieni ja kaikki tuli hyvin toimeen. Meillä oli semmonen vähän hullu opettaja, ni se teki myös siitä luokasta mukavan -- Se oli aika tiukkis, voin kertoa, ni sit se piti mejän puolia tosi paljon -- että toiset opettajat, ku ne opetti kaikkia, ni niillä ei ollu sitä omaa luokkaa ku taas sillä mejän opella oli vaan me, ni sit se oli kaikille opettajille et "ette tuu meille sanomaan mitään". (H2.)

Haastateltavien H1 ja H2 puheista tuli esiin yhteisöllisyyteen kuuluva turvallinen ilmapiiri, jolloin oppilas ei kokenut tulevansa nolatuksi ja koki, että kaikki tulevat hyvin ryhmässä keskenään toimeen. Myös Raina (2012, 52) korostaa turvallisen ilmapiirin merkitystä yhteisöllisyyden tunteen muodostumisessa. Luokan yhteisöllisyyttä rakensi myös H2:n mukaisesti oma, turvallinen ja omasta luokastaan huolta pitävä opettaja, joka puolusti omaa erityisluokkaansa myös muille opettajille. H2 puheesta tuli ilmi, miten opettaja on selvästi ollut osa ryhmää ja varmasti osaltaan siksi luokan yhteisöllisyys on ollut voimakasta.

Yhteisöllisyys ei kuitenkaan aina rakentunut luokassa yllä mainitulla tavalla, jossa kaikilla ryhmän jäsenillä on jaettu, yksimielinen käsitys siitä, että omassa ryhmässä on hyvä olla. Oppilaiden on mahdollista rakentaa yhteisöllisyyttä myös omista tarpeistaan käsin. Ne saattavat vaikuttaa positiivisesti yksilön ja oman pienen porukan yhteisöllisyyden kokemuksiin, mutta tällaisissa tilanteissa koko luokkayhteisön yhteisöllisyyden kokemukset jäävät toteutumatta. Tällaiset

kokemukset aineistossa luokiteltiin negatiiviseksi yhteisöllisyydeksi. Negatiivisen yhteisöllisyyden kokemukset on esitetty taulukossa 10.

TAULUKKO 10. Negatiivisen yhteisöllisyyden kokemukset

Lintsaaminen	H1
Päihteiden käyttäminen koulussa	H1, H3, H4, H5
Häiriköinti oppitunnilla	H4, H5, H7

Samalla tavalla kuin positiivinen yhteisöllisyys, myös negatiivinen yhteisöllisyys muodostuu samankaltaisten ja yhdistävien asioiden seurauksena. Negatiivisen yhteisöllisyyden taustalla saattaa vaikuttaa aiemmin luvussa 3.2 esitelty Korkiamäen (2014, 40–45) ulkopuolisuuden luokka “ulkopuolisuus yhdistävänä tekijänä”. Negatiivista yhteisöllisyyttä hakeneet nuoret ovat kokeneet itsensä ulkopuolisiksi koulun muusta kulttuurista ja muista yhteisöistä. Kaikilla haastateltavilla, jotka taulukossa 10 esiintyvät oli voimakkaita osattomuuden kokemuksia, joiden seurauksena he saattoivat kokea itsensä ulkopuolisiksi ja löytää tarpeen kapinoida koulun sääntöjä ja arvoja vastaan. Tämä ulkopuolisuus ja kapinointi muotoutui välitunneilla ja pienissä porukoissa laajemmaksi yhteisöllisyyden kokemukseksi.

Lintsaaminen tuli esille useampienkin haastateltavien puheessa, mutta hyväksynnän hakemisena se tuli esille ainoastaan H1:n puheesta:

Siinä kohtaa alko sit se lintsailu ja tälle näin, silloin kolmosluokalla. Sit mut jätettiin luokalle. --. Mää veikkaan, että se johtu mun silloisista kavereista, ku mä pyörin pari kolme vuotta vanhempien kaa jo silloin ku mä olin ala-asteella. Ni sit siinä tuli vähä semmonen, nyt pitää olla cool ja lintsata ja tällein. (H1.)

Lintsaaminen toi H1:lle hyväksyntää kaveriporukassa, johon kuului häntä itseään vanhempia oppilaita.

Lintsaamisen lisäksi hyväksyntää haettiin *päihteiden käytöllä*. Päihteiden käyttö koulussa ilmeni pääosin tupakan polttamisena. Yksi nuorista toi esiin myös kannabiksen polttamisen ja muutama satunnaisen alkoholin käytön kouluaikana, mutta näillä ei niinkään saavutettu suosiota vertaisryhmässä. Tupakka nousi esiin voimakkaimmin nimenomaan sen yhteisöllisyyttä ja statusta lisäävän vaikutuksensa seurauksena, kuten haastateltavien H1 ja H3 esimerkeistä nousee esiin:

Ku sit piti tavallaan hakee sitä statusta siellä koulussa. Nii sitte mä katoin sieltä, että ketkä sieltä koulusta on niinku kaikista kovimmat tappelijat ja tota ketä eniten niinku ihannoitiin siellä koulussa niiden oppilaiden keskuudessa ja rupesin

lähestyyn sit niitä ihmisiä sitte. Et mä tietosesti rupesin rakentaan ystävyysuhteita sitte niihin sen takia että mua esimerkiks ei kiusattais koulussa. -- mä jouduin käyttään sitä tupakkaa tavallaan niinku välikonstina sillain että, "haluuskä tupakan", että mä olin hommannu tupakkaa ja sitte tarjosin sille tavallaan sille ihannoidulle henkilölle sitten tupakkaa. (H3.)

Meil on semmonen, emmä tiä miks sitä pitää sanoo, tavallaan joksku jengiks tai jokski. Et me ollaan vähän niinku gangstereita, että me ei olla mitään niinku et välitunnit istutaan paikallaan tossa noin, että me just käydään jossain tupakalla tai kaupassa välkän aikana ja tällein. (H1.)

Kyl mä kakstoistavuotiaana poltin pari tupakkaa, mutta kyl mä rupesin vasta seiskalla polttaa koulus ku kaikki kävi sielä tupakkipaikalla (H5).

Nuorten keinot saada hyväksyntää kaveriporukassa olivat moninaisia. Tupakan polttaminen voidaan nähdä yhdeksi respektin hankkimisen resurssiksi (Manninen 2010, 100). H3 kuvaili käytöksen muuttamista omien arvojen vastaiseksi hyväksynnän saamisen toivossa. H1 tapauksessa status kaveriporukassa oli jo saavutettu, mutta sitä ylläpidettiin tupakan polttamisella. H5 koki tupakan polttamisen luonnolliseksi osaksi yhteisöllisyyttä ja siirtymää alakoulusta yläkouluun.

Oppitunneilla häiriköinti oli myös mahdollista nähdä statuksen hankkimisen keinona omassa porukassa ja sellaisena se ilmeni haastateltavien H5 ja H7 puheissa:

Kyllä mulla aina hauskaa on ollu sielä [koulussa] ja ollu ehkä jotenki se luokan pelle silleen, ni on kyllä kavereita riittäny (H7).

Se oli vähä niistä ihmisistä kiinni, että ketkä pelleilee ja ketkä ei. Koska emmä nyt kaikkien kaa lähteny siihen mukaan, mutta sit jos jokku mun kaverit tekee nii ohan se nyt sitte paljo haus Kempaa. (H5.)

H7:n käytöksen avulla oli saatu kavereita, kun taas H5 ylläpiti omaa asemaansa kaveriporukassa pelleilemällä. Swain (2002, 105) määrittelee, että statusta on mahdollista hankkia yksilöllisesti ja se vahvistetaan yhteenkuuluvuuden tunteen avulla tiettyyn kaveriryhmään kuulumisena. Status ei tule koskaan annettuna, vaan sitä tavoitellaan neuvottelun ja uudelleen neuvottelun avulla. Status ei kuitenkaan ole pysyvä, vaan sitä saatetaan joutua puolustamaan ja ylläpitämään päivittäin. Tällöin esimerkiksi oppilaat saattavat joutua kokemaan tarvetta pelleillä ja hölmöillä päivittäin, jotta oma status pysyy yllä vertaisten keskuudessa. (Swain 2002, 105.)

Yhteisöllisyyden merkitys ja erityisesti negatiivisen yhteisöllisyyden kokemukset tiivistyivät varsin kuvaavasti haastateltavan H4 puheessa. H4 koki syviä yksinäisyyden ja ulkopuolisuuden tunteita, joihin hän haki loppua radikaalilla käytöksen muuttamisella. Käytöksen muuttamiseen sisältyi päihteiden käyttöä, häiriköintiä ja opettajien provosointia. Koulukiusattu H4 kertoi omasta kokemuksestaan negatiiviseksi kuvatusta yhteisöllisyydestä seuraavasti:

Rupesin ryyppäämään ja polttamaan tupakkaa niin pääsin vähän niinku sitten piireihin sisälle. Sitte musta tuli tavallaa yks niistä niin sanotuista kovista jätkistä. Sitten tuli kavereita ja kiusaaminen, emmä tiää nyt loppuko se siihenkään kokonaan, mutta ainaki vähenty aika paljon. Ysillä tosiaan kaikki arvosanat romahti ja käytösnumero tippu viitoseen ja semmosta pöljää paskaa, haistattelin opettajille ja oppikirjat oli täynnä pillunkuvia ja moni opettaja sitä mulle voivotteli, että nyt menee hyvä pää hukkaan. Se oli jotenki ku oli saanu sitä hyväksymisen tunnetta ja ei tarvinnu enää olla yksin, ni se oli tärkeämpää sitte ku se koulumenestys. Ensin sain kirjallisen varoituksen ja sitte erotettiin kaheksi viikoksi ysillä. Heitin yhtä kaljua opettajaa lumipallolla päähän ja se oli niinku viimeinen tikki, kauheesti rispektiä tuli kavereilta ja koulusta erotus. (H4.)

Häiriökäyttäytymisellä ja muilla negatiivisilla toimilla haettiin kunnioitusta tietyssä porukassa. Tämä tietty porukka koostui jo valmiiksi sellaisista koulu yhteisön vieraksi kokevista ja sen ulkopuolella olevista nuorista, joiden H4 tiesi arvostavan huonoa käytöstä ja päihteitä. H4:n tapauksessa hyväksynnän saaminen ja kunnioituksen hakeminen olivat vielä tavallistakin suuremmassa merkityksessä kiusaamistaustan ja pitkäkestoisen ulkopuolisuuden tunteen takia. Toisaalta haastateltavien kuvailemat negatiiviseen yhteisöllisyyteen liitetyt asiat eivät olleet heille itsellekään heidän niitä jälkikäteen tutkiskellessa mieluisia. Moni yhteisöllisyyttä ja huomiota negatiivisilla tavoilla hakeneista haastateltavista (H3, H4, H5, H7) koki haastattelussa omaa toimintaansa reflektoidessaan, että olisi voinut keskittyä enemmän opiskeluun ja harmitteli omaa käyttäytymistään. H5 sanoi itse olleensa pahimmillaan “ihan kamala”. Hän jatkoi:

Niinku kyllä mä taas senki tiesin, ettei nyt mitään järkee oo sillee pelleillä, mutta yläasteella tuntu se oppiminen vaan niin semmoselta, ettei niinku yhtään kiinnostais yrittää tietää mistä toi opettaja ny selittää. Oli kaikki omat asiat vaan mielessä. (H5.)

H5 toi esille, että olisi itsekin viihtynyt luokassa paremmin, jos olisi käyttäytynyt paremmin tai sitä olisi häneltä vaadittu. Murrosikäiselle motivoituminen ja kouluun keskittyminen voi olla haasteellista, eikä omia toimintatapoja aina osata arvioida tai ajatella kovin pitkälle. Tilus (2004, 100) toteaaakin, että muiden seuratussa luokkahuoneessa tapahtuvaa konfliktia, nuori ei pysty vetäytymään tilanteesta, vaikka ymmärtäisikin toimintansa typeryyden. Kasvojen menettäminen on nuorille yhtä vakava asia kuin aikuisillekin. (Tilus 2004, 100.) Omaan itseä peilataan kavereiden toimintaan, ja vertaisryhmäpaine saattaa ohjata toimimaan kuten toiset, vaikka sen tunnistaisikin olevan virallisen koulun toivomusten vastaista (Gellin ym. 2012, 130).

Tällainen edellä kuvatun tavoin ilmenevä negatiivinen yhteisöllisyys voidaan tulkita yksilön tavaksi hakea hyväksyntää ja vastapainoa ulkopuolisuuden tunteesta johtuvalle pahalle ololle. Pelko ja kokemus ulkopuolisuuden tunteesta, jota käsiteltiin luvussa 5.1.1, on usein käytöksen taustalla. Tällainen käytös voidaan tulkita nuoren oman paikan etsimisenä ja hakemisena luokka- ja

kouluyhteisössä. Olisikin tärkeää, että jokainen nuori kokisi tullessa hyväksytyksi ja arvostetuksi luokkayhteisönsä jäseneksi ilman, että siihen liittyisi muiden häiritsemistä tai radikaalia omia arvoja tai persoonaa vastaan sotivaa käytöstä. Negatiivisen yhteisöllisyyden seurauksena nuori usein leimaantui muiden, varsinkin opettajien silmissä, mikä puolestaan helposti johti luvussa 5.1.2 esiteltyihin epäoikeudenmukaisuuden kokemuksiin. Toisaalta haastattelujen perusteella ei voida sanoa kumpi oli ensin, leimaantuminen vai negatiivinen yhteisöllisyys. Kyseessä saattaa olla opettajan asettamien itsensä toteuttavien ennusteiden toteutuminen, joita aikaisemmin mainitut Jussim ja Harber (2005) ovat tutkineet. Mäntynen (2016, 61) puhuu osallisuuden negatiivisista vaikutuksista eräänlaisena osallisuusvajeena. Vaikka osallisuuskokemus syntyykin myös seurauksiltaan epämieluisan kokemuksen seurauksena, ei osallisuuskokemus ole vastannut yksilön tarpeita.

Negatiivisen, vain osaan porukkaan kohdistuvan yhteisöllisyyden johdosta luokkayhteisö saattoi jakautua siten, että osa porukasta motivoitui opiskeluun, kun taas toiset melusivat ja häiriköivät tunneilla. Monilla nuorilla olikin kokemuksia myös negatiivisesta yhteisöllisyydestä työrauhaongelmien näkökulmasta. Opettajat eivät esimerkiksi suostuneet enää tietyn rajan ylityttyä lähtemään luokan kanssa yhteisille luokkaretkille:

Meil oli kaikki pahimmat pojat meidän luokalla. Se jotenki häiritse mua kun ne ei ollu oikeen koskaan hiljaa. Ne puhu koko ajan. Loppujen lopuks me ei menty enää luokkaretkelle tai mitään. (H9.)

H9 harmitteli lisäksi sitä, että käytösongelmat saivat aikaan sen, ettei opettaja ehtinyt auttaa, kun kaikki aika meni häiriökäyttäytyjien kaitsemiseen. Tämä osaltaan vaikeutti yhteisöllisyyden kokemusta. Yhteisöön kuulumisen ja hyväksyttynä jäsenenä toimiminen säätelevät paljon oppimistilanteiden onnistumisen edellyttävää motivaatiota (Tilus 2004, 65), mistä syystä luokkayhteisön yhteisöllisyys on hyvin toteutuessaan kouluarjessa positiivinen asia. Kun nuorella on mukava olla luokassa ja hän kokee olevansa osa yhteisöä, myös oppiminen ja itsessään oppitunneille meneminen tuntuu mielekkäältä.

Yhteisöllisyyden merkitys on kouluarjessa suuri, oli se sitten seurauksiltaan negatiivista tai positiivista. Kokemus yhteisöön kuulumisesta tai erityisesti kuulumattomuudesta saattaa aiheuttaa sen, että kouluarjessa oppimisesta tulee täysin toissijaista. H4 kiteytti tunteensa hyvin, kun häneltä kysyttiin, millaisessa koulussa hän mieluiten kävisi:

-- että sais keskittyä siihen opiskeluun ku ittellä ainakin tuntu, että se opiskelu oli siinä ainakin sivuseikka. Se kaikki energia meni niinku niitten sosiaalisten asioiden miettimiseen ja siihen kiusaamisen pelkoon, ja ei se missään välissä peruskoulua se opiskelu ollu se ykkösjuttu, sellanen, että siellä oikeesti jotaki oppiski. (H4.)

Sitaattiin tiivistyy hyvin moni analyysissä esille noussut asia ja erityisesti se, miten yksinkertaisia asioita nuoret loppupeleissä omalta kouluajaltaan toivoisivat. Opettajan tehtävänä olisi olla oppilaittensa tukena ja pyrkiä takaamaan heille turvallinen ja oppimista sekä sosiaalisia vuorovaikutussuhteita ja niiden muodostumista tukeva kouluyhteisö.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada selville etsivän nuorisotyön asiakkaiden sosiaalisen osallisuuden ja osattomuuden kokemuksia koulussa. Sosiaalisen osattomuuden kokemukset jakautuivat ulkopuolisuuteen vertaisryhmässä, epäoikeudenmukaisuuteen ja välinpitämättömyyteen opettajan toiminnassa sekä fyysiseen turvattomuuteen, joka ilmeni sekä vertaissuhteissa että opettajan toimissa. Sosiaalisen osallisuuden kokemukset taas jakautuivat opettajalta saatuun arvostukseen ja kuulluksi tulemiseen sekä vertaissuhteissa koettuun yhteisöllisyyteen. Koska etsivän nuorisotyön asiakkaiden koulukokemuksia on tarkasteltu koko peruskouluajalta, lähes jokaisella nuorella on mahtunut koulupolulle sekä sosiaalisen osallisuuden että osattomuuden kokemuksia. Merkittävää on huomata, että etsivän nuorisotyön asiakkaiden koulukokemuksista löytyi melko paljon sosiaalisen osattomuuden kokemuksia.

Nuorten koulukokemusten valossa on mahdollista tarkastella kriittisesti opettajan työtä sekä laajemmin koko kouluinstituutiota. Tuloksia tarkastelemalla on mahdollista havaita opettajan ammatista sellaisia piileviä käytänteitä, jotka ovat merkityksellisiä nuorille kouluarjessa, mutta joiden merkitys saattaa unohtua opettajalta hektisen kouluarjen keskellä. Opettaja, jolla on virallisen koulun tavoitteiden vuoksi kiire, ei ehkä arjen keskellä huomaa ja ymmärrä, kuinka tärkeää ajan antaminen oppilaille olisi. Erityisesti osattomuuden kokemuksia tarkastelemalla tutkimuksesta nousi esille opettajien vääräksi koettu toiminta ja erityisesti leimaantuminen. Monet tilanteista olivat haastateltavien puheiden perusteella tulehtuneita tilanteita, joissa molemmat osapuolet ymmärsivät toisiaan väärin, minkä vuoksi opettaja menetti lopulta kärsivällisyytensä. Ajan ja resurssien puutteessa uupunut ja stressaantunut opettaja ei välttämättä ymmärrä, miten oppilaille sanotut negatiiviset sanat, teot sekä negatiivinen suhtautuminen saattavat jäädä pitkäksikin aikaa oppilaiden muistiin ja vaikuttaa vielä vuosienkin päästä oppilaiden käsityksiin itsestään. Osalla haastateltavista tällaiset kokemukset olivat vielä vahvasti muistissa. Myös tutkimusten (Jussim & Harber 2005) valossa opettajan leimaavia toimintatapoja tulisi välttää, sillä leimaaminen saattaa muuttua itseään toteuttavaksi ennusteeksi nuoren käytöksessä.

Nuorten voimakkaan kritisoinnin taustalla saattaa olla Äärelän (2012, 117) tutkimuksessaan esille nostama asia. Hän huomasi vankilassa olevia nuoria haastatellessaan, että nuorten kapinointi ja protestointi opettajia kohtaan suuntautui usein opettajan työn taustalla vaikuttavaa kouluinstituutiota kohtaan. Tässä tutkimuksessa opettajan toimintaan liittyvien osattomuuden kokemusten taakse kytkeytyy huoli siitä, onko opettajilla tarpeeksi aikaa ja resursseja tehdä työtään siten, että heillä on opetuksen ja muun koulun oheistoiminnan lisäksi aikaa kohdata ja huomioida jokainen oppilas yksilöllisesti. Tutkimustulosten valossa voidaan todeta, että näiden pienten huomioimista, arvostusta ja kuulluksi tulemistä osoittavien asioiden toteutuminen on sosiaalisen osallisuuden kokemusten kannalta tärkeää. Jatkuvat leikkaukset koulutuksesta ja kuntien säästötoimenpiteet vaikuttavat olennaisella tavalla myös opettajan työnkuvaan esimerkiksi kasvavina luokkakokoina ja liian vähäisinä resursseina henkilökunnassa. Luokkakokojen kasvaminen ja resurssien vähentäminen näkyvät oppilaiden ja opettajien arjessa pahimmillaan siinä, ettei opettajalla ole aikaa ja jaksamista kohdata jokaista nuorta. Lisäksi opettajan työnkuvaan on uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukana tullut jatkuvasti uutta, kuten monialaiset oppimiskokonaisuudet ja tieto- ja viestintäteknologian korostus. Mikäli opettajan työn vaatimustaso kasvaa ja vastavuoroisesti resurssit vähenevät, aika näyttää uupuuko opettaja työnsä alla vai pystyykö hän toteuttamaan työtään oppilaiden tarpeista käsin.

Tutkimuksesta kävi ilmi, että osa nuorista kannatti pienempiä ryhmäkokoja, erillisiä pienryhmiä tai erityisluokkavaihtoehtoa. Pienempiin ryhmäkokoihin tai erillisiin pienryhmiin liittyi nuorten puheissa opettajalta saatu aika, huomio ja yksilöllinen kohtaaminen. Tämä oli nuorten itsensä kokemana merkittävämpää, kuin suuressa yhteisessä ryhmässä osallisena oleminen. Nuoret itse eivät suurimmassa osassa tapauksista kokeneet olevansa erillään muusta koulusta, sillä opettajalta saatu aika ja huomio sekä oman pienen ryhmän yhteisöllisyys olivat tärkeämpiä. Tutkimustulos on mielenkiintoinen tarkasteltaessa inklusiivisuutta, joka pyrkii lisäämään osallisuutta. Nykykoulussa pyritään toteuttamaan tätä useimmiten suurien ja yhtenäisten ryhmien kautta. Tutkimustulos on kuitenkin ristiriitainen inklusion aatteen kanssa, sillä tässä tutkimuksessa on viitteitä siitä, että suuri luokkakoko ja heterogeeniset ryhmät saattavat aiheuttaa osattomuuden kokemuksia. Tutkimus antaa viitteitä siitä, että inklusiivisuus ei pääse toteutumaan, mikäli opettajalla ei ole tarpeeksi aikaa kohdata oppilasta yksilöllisesti.

Toisaalta tämän tutkimuksen tulosten valossa on mahdollista pohtia sitä, onko opettajilla ylipäättään tarpeeksi keinoja nuorten kohtaamiseen ja sosiaalisen osallisuuden edistämiseen kouluarjessa. Tällöin pohdinta kytkeytyy laajemmin luokan- ja aineenopettajien koulutukseen. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että opettajien koulutukseen tulisi lisätä ainedidaktisen osaamisen lisäksi myös kohtaamista ja vuorovaikutusta sekä ryhmädynamiikkaa painottavia opintoja,

joiden avulla opettajat saisivat työkaluja ja pystyisivät edistämään sosiaalista osallisuutta. Mikola (2011, 252) tuo tutkimuksessaan esille, että ryhmään ja sen tuomaan resurssiin tulisi suomalaisessa perusopetuksen pedagogiikassa paneutua entistä enemmän. Tämän perusteella ryhmä voidaan nähdä voimavarana ja esimerkiksi sosiokonstruktivistisia oppimismenetelmiä vaalitaan entistä enemmän. Tällaisilla menetelmillä on mahdollista rakentaa sosiaalista osallisuutta luokkaan. Tällaisten opetusmenetelmien käyttö vaatii kuitenkin koulutuksen tarjoamaa syvempää ymmärrystä ryhmästä ja sen dynamiikasta. Kuitenkaan kokemuksemme perusteella esimerkiksi luokanopettajan opinnoissa ei juurikaan ole tarkasteltu vuorovaikutusta tai ryhmädynamiikkaa, jotka kuitenkin ovat lähtökohta kaikelle oppimiselle.

Tutkimuksesta kävi ilmi, että sosiaalisen osallisuuden merkitys oppilaan peruskouluaikana on merkittävä. Etenkin yläkouluvaiheessa murrosiän ja sosiaalisten suhteiden täyttämisen elämän haasteissa on erittäin tärkeää, että nuori kokee kuuluvansa joukkoon eikä tule kiusatuksi tai pahimmillaan syrjityksi. Tutkimuksesta ilmeni, että etenkin yläkouluaikana koulumenestystä tärkeämpää on sosiaalinen osallisuus, joka ilmenee yhteisöllisten kokemusten saamisena vertaisilta. Yhteisöllisyyden kokemuksia haetaan monin keinoin, joista osa on ristiriidassa virallisen koulun tavoitteiden kanssa. Tunnilla häiritseminen, lintsaminen ja päihteiden käyttö ovat tässä tutkimuksessa luokiteltu negatiiviseksi yhteisöllisyydeksi. Negatiivinen yhteisöllisyys on määritelty yhteisöllisyyden muodoksi, jolloin oppilas edistää omaa yhteisöllisyyttään esimerkiksi omassa kaveriporukassaan, mutta samalla häiritsee ja estää yhteisöllisyyden tunteen muodostumista koko luokkayhteisössä.

Yksinjäämisen pelon takia nuoren on kuitenkin toimittava välillä omia ja koulun arvoja vastaan. Tällainen negatiivisen yhteisöllisyyden löydös auttaa ymmärtämään koulussa vallalla olevaa nuorisokulttuuria ja hahmottaa sosiaalisen osallisuuden luonteesta sen, miten jokainen tarvitsee kokemuksia ryhmään kuulumisesta ja hyväksytyksi tulemisesta. Oppilailla, joilla oli negatiivisen yhteisöllisyyden kokemuksia, oli koulukokemuksissaan myös merkittäviä sosiaalisen osattomuuden kokemuksia. Voidaankin pohtia, onko koulun arvoja vastaan toimiminen yhdessä oman porukan kanssa yhteisöllisyyden tunteen saavuttamisen lisäksi koko kouluinstituution kritisointia. Tällöin kapinoinnin avulla nuori saattaa ilmaista, että nuori ei ole tullut kuulluksi eikä arvostetuksi omassa yhteisössään. Tämän lisäksi kouluinstituution kritisoimiseen voi liittyä se, että nuori ei koe koulun normeja ja arvoja itselleen tärkeiksi tai omaa kasvuaan tukeviksi. Liian tiukat säännöt koettiin yleisesti epäreiluiksi ja opettajassa arvostettiin lähes poikkeuksetta rentoutta ja kykyä joustaa nuoren tarpeista käsin. Kouluinstituutiota vastaan kapinoiminen tulisi ottaa vakavasti, sillä Lindh ja Sinkkonen (2009, 27) toteavat, että mikäli oppilas ei koe koulua mieluisaksi paikaksi, saattaa hän vetäytyä ja jättää pahimmillaan koulun kesken. Koulussa pysymiseen vaikuttavat olennaisella tavalla

koulun ihmissuhteet, etenkin vertaisten ja opettajan kanssa solmitut suhteet (Lindh & Sinkkonen 2009, 27), toisin sanoen sosiaalisen osallisuuden kokemukset.

Yksi merkittävä kouluinstituutiota vastaan kapinoimiseen johtava tekijä on edellisen lisäksi tutkimuksesta esille noussut opettajan käyttämä fyysinen väkivalta. Fyysinen väkivalta aiheuttaa sosiaalista osattomuutta sillä fyysinen väkivalta ja sen uhka lisäävät turvattomuuden tunnetta. Vaikka kyseisiä kokemuksia ei olekaan ollut monella, tulee tämä asia silti nostaa tarkasteltavaksi. Opettajan käyttämästä fyysisestä väkivallasta koulussa ei ole tehty juurikaan tutkimusta, joten syyt tällaisen ilmiön taustalla ovat melko tuntemattomat. Erityisen hämmäntävää on se, että tällaisesta asiasta vaietaan, sillä Ellosen ym. (2008, 123) kvantitatiivisen tutkimuksen mukaan vain prosentti tällaisista tapauksista päättyi virkavallan ratkottavaksi. Useammin asiasta puhutaan jollekin aikuiselle, mutta silti reilusti yli puolet opettajan oppilaaseen kohdistamista väkivallasta jää aikuisilta tietämättä. Toisaalta nykyaikana esimerkiksi sosiaalisen median ja älylaitteiden arkipäiväistyminen nuorten elämässä on tehnyt tällaisista tapauksista näkyvämpiä. Vaikka tämän laadullisen tutkimuksen perusteella ei voida tehdä tilastollisia yleistyksiä, antavat tässä tutkimuksessa ilmenneet väkivaltakokemukset viitteitä siihen suuntaan, että etsivän nuorisotyön piirissä saattaisi olla enemmän opettajan oppilaaseen kohdistamaa fyysistä väkivaltaa kuin muualla. Ellonen ym. (2008) tuovat tutkimuksessaan esiin, että opettajan oppilaisiinsa kohdistamaa fyysistä väkivaltaa esiintyy reilulla parilla prosentilla 6. ja 9. luokkalaisista nuorista. Tässä tutkimuksessa määrä oli huomattavasti enemmän. Fyysisen väkivallan kokemuksia opettajan aiheuttamana esiintyi kolmella kolmestatoista haastateltavasta.

Tutkimusta tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon, että haastateltavat ovat käyneet peruskoulua siihen aikaan, kun osallisuus ei ole ollut niin vahvasti esillä. Toisin sanoen, nykypäivänä koulussa on todennäköisesti panostettu enemmän osallisuuden toteutumiseen muun muassa painottamalla aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamista ja sosiaalisia taitoja. Osallisuuden vaikuttamista ja demokratiaa korostava puoli on tärkeä, mutta tämän tutkimuksen valossa voidaan todeta, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sen rinnalle tulisi nostaa vielä keskeisemmin osallisuuden sosiaalinen puoli. Sosiaalista osallisuutta ei tulisi käsitellä ainoastaan välineenä yhteiskunnallisia tavoitteita, kuten yrittäjyyskasvatusta ja aktiivisen kansalaisuuden ihanteita, tavoiteltaessa. Vaikka yhteisöön kuulumisen kokemuksen saavuttaakseen yksilön täytyy kokea pystyvänsä vaikuttamaan itseään koskevaan päätöksentekoon (Leemann & Hämäläinen 2016, 589), yksilön tulee myös kokonaisvaltaisen osallisuuden kokemuksen saavuttaakseen saada arvostusta sekä hyväksyntää ja kokea turvallisuuden tunnetta (Kiilakoski 2014, 41). Mikäli nämä eivät toteudu, päätöksentekoon vaikuttaminen on haasteellista. Sosiaalinen osallisuus tulisi siis nähdä vahvemmin myös itsenäisenä osallisuuden muotona, jonka avulla perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteissa tarjotaan lapsille

ja nuorille eväät kohti hyvää elämää. Molemmat osallisuuden puolet ovat tasa-arvoisia ja yhtä tärkeitä koulussa, sillä molempia tarvitaan yhteiskunnassa ja omassa elämässä toimiessa.

6.2 Eettisyys- ja luotettavuustarkastelu

Tutkimuksen teossa luotettavuus ja eettisyys liittyvät toisiinsa tiukasti ja molempia on mahdollista tarkastella läpi koko tutkimusprosessin. Eettisyys ja luotettavuus ovat läsnä kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa ja niissä valinnoissa, joita tutkimuksen edetessä tehdään. Tutkimuksen eettisyys muodostuu osittain siitä, miten luotettavaa informaatiota tutkimuksen avulla saadaan. Tämän takia tässäkin tutkimuksessa on pyritty säilyttämään kriittinen ajattelu läpi koko prosessin. Lisäksi jokainen tutkimuksen tekoon liittyvä valinta on perusteltu, sillä tutkimuksen luotettavuus syntyy tutkittavan ilmiön tarkasta ja huolellisesta kuvailusta, selittämisestä ja tulkinnasta sekä siitä, että saadut tulokset ovat linjassa aikaisemman tutkimuksen ja teorian kanssa. (Newton Suter 2012, 363–364; Pietarinen 2002, 59, 65.)

Tutkimuksessa tehdyt valinnat ja tutkimustulosten kirjoittaminen on tehty siten, että lukijan on mahdollista ymmärtää tutkijoiden tekemät valinnat. Tässä tutkimuksessa onkin pyritty selittämään yksityiskohtaisesti tutkimusongelman rajaus, erilaiset tutkimuksessa käytetyt termit, haastateltavien ja samalla myös aineiston rajaus haastatteluvaiheessa sekä aineiston analyysi eli se, miten tuloksiin on päädytty. Näillä toimilla parannetaan tutkimuksen luotettavuutta tekemällä tutkimusprosessi läpinäkyväksi ja yleistettäväksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 227; Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 27.) Yleisesti laadullisen tutkimuksen luotettavuuden voidaan sanoa kiteytyvän validiteetin ja reliabiliteetin ympärille. Validiteetilla eli pätevyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkimukseen valittu tutkimusmenetelmä palvelee tutkimuksesta saatuja tuloksia. Reliabiliteetilla taas tarkoitetaan sitä, miten hyvin tutkimustuloksia on mahdollista toistaa (Hirsjärvi ym. 2007, 226).

Tutkimuksen luotettavuutta määriteltäessä tulee ottaa huomioon myös triangulaatio, jonka avulla tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 166) mainitsevat Denzinin (1978) neljä päätyyppiä, joiden mukaan triangulaatio on mahdollista ymmärtää:

1. *Tutkimusaineistoon (tiedon kohteeseen) liittyvä triangulaatio.* Tällä tarkoitetaan sitä, että tietoa kerätään monelta eri tiedonantajaryhmältä, esimerkiksi opettajalta, oppilailta ja rehtorilta.
2. *Tutkijaan liittyvä triangulaatio,* jolloin tutkimuksen teossa on ollut osana monta eri henkilöä.

3. *Teoriaan liittyvä triangulaatio*, jolloin tutkimuksessa on otettu huomioon useampia teoreettisia näkökulmia.
4. *Metodinen triangulaatio*, eli usean metodin samanaikainen käyttö tutkimuksessa.

Tämän tutkimuksen kohdalla triangulaatio ulottuu tutkijatriangulaatioon. Tuomen ja Sarajärven (2018, 124) esittelemien Denzinin (1978) ajatusten mukaan triangulaation avulla tutkija sitoutuu tutkimuksen teossa useampiin näkökulmiin eli erilaisiin käsityksiin siitä, kuinka tutkimusta tulisi edistää. Ennen kaikkea tutkijatriangulaatio auttaa ymmärtämään analyysivaiheessa aineistoa monipuolisemmin. Tutkijatriangulaation avulla tutkimuksen teon varrella nousseita ajatuksia on mahdollista jakaa tutkijakollegan kanssa ja näin ollen analyysivaiheessa ja johtopäätöksissä voidaan päästä pidemmälle kuin yksin aineistoa analysoitaessa. Tässä tutkimuksessa aineiston laajuudesta johtuen tutkijatriangulaatiosta oli paljon apua tutkimusprosessin johdonmukaiselle etenemiselle.

Tutkijatriangulaatio tuli esiin myös ennakkokäsityksiä ja ennakkoluuloja kartoittaessa. Nämä tulee ottaa tutkimuksen teossa huomioon sillä ne ovat laadullisen tutkimuksen tekemisessä aina läsnä oleva ongelma. Tästä syystä tutkijoiden harjoittama itsereflektio on tärkeää. Tulkintojen puolueettomuus on mahdollista juuri reflektion ja vaihtoehtoisten ratkaisujen pohtimisen avulla. Triangulaation hyöty konkretisoitui erityisesti yhdessä ääneen pohtimalla ja prosessia reflektoimalla. Tällöin omaa ajattelua ja hyvältä tuntuvia ratkaisuja joutui jatkuvasti sanoittamaan ja perustelemaan toiselle. Tämä erityisesti piti kriittisen suhtautumisen yllä jatkuvasti. Koska tutkijoita oli kaksi, usein vaihtoehtoisia ratkaisujakin löytyi helposti. Vaihtoehtoisten ratkaisujen pohtiminen on hyödyllistä etenkin, jos aineisto heijastaa olennaisesti erilaista maailmankuvaa tai näkemyksiä maailmasta, joita tutkijoilla itsellään on. (Newton Suter 2012, 363–364.)

Keskeisessä roolissa laadullisia aineistoja kerätessä ovat tutkijan antamat lupaukset ja ohjeistukset sekä laadullisen aineiston anonymisointi (Kuula 2006, 64). Vaikka lakiin peilaten koulukokemusten käsittely ei olekaan arkaluontoisena pidetty asia, tulee muistaa, että mitä henkilökohtaisempaa laadullinen aineisto on, sitä vaikeampaa myös aineiston anonymisoinnista tulee. (Kuula 2006, 113.) Aineiston hankintaan ja tutkittavien suojaan liittyviin kysymyksiin liittyy ihmisarvon kunnioittamista ilmentävät normit. Näitä ovat itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittumattomuus ja yksityisyyden kunnioittaminen. (Kuula 2006, 60.) Itsemääräämisoikeuteen liittyy vahvasti se, että tutkittava saa päättää mitä hän haluaa tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa jakaa (Kuula 2006, 108).

Näitä edellä mainittuja Kuulan (2006) esille tuomia asioita kunnioitettiin tutkimuksen aineistoa kerätessä ja aineistoa käsiteltäessä. Tätä tutkimusta varten tehtyjen haastattelujen alussa korostettiin, että tutkittava saa kertoa itsestään juuri ne asiat, jotka hän haluaa. Haastattelun lopussa

haastateltaville annettiin lisäksi mahdollisuus täydentää vastauksiaan. Vahingoittumattomuuden tiimoilta jo haastattelurunkoa rakentaessa pohdittiin sitä, kuinka haastatteluissa saattaa nousta esille epämiellyttäviä asioita. Näistä asioista lisäkysymysten esittäminen saattaa olla eettisesti arveluttavaa, sillä henkisesti vaikeiden asioiden muistelu saattaa olla raskasta. Haastatteluissa pysyttiin kuitenkin varsin pinnallisella ja yleisellä tasolla, joten henkisiä haittoja ei päässyt todennäköisesti syntymään. Monien haastattelujen jälkeen kokemusasiantuntijat ennemminkin toivat esille, miten haastattelu oli ollut miellyttävä ja jopa terapeutin hetki vanhojen peruskoulumuistojen parissa. Lisäksi jokainen haastateltava oli vapaaehtoisesti mukana tutkimuksessa ja mahdollisuus jättää vastaamatta oli taattu. Haastatteluissa ei koettu tarpeelliseksi puuttua henkilökohtaisiin koulun ulkopuolisiin asioihin. Näin ollen pystyttiin sivuuttamaan esimerkiksi tarkat kysymykset haastateltavien kotiooloista. Mikäli haastateltava itse halusi tuoda esille koulun ulkopuolisiin asioihin liittyviä tekijöitä, niistä saatettiin esittää lisäkysymyksiä, mutta loppujen lopuksi analyysissä nämäkin asiat rajautuivat pois. Vaikeista asioista puhuttaessa pyrittiin olemaan myötätuntoisia ja osoittamaan aitoa välittämistä sekä kiinnostusta haastateltavaa kohtaan. Haastattelutilanteessa pyrittiin kuitenkin pysymään melko neutraalissa ja objektiivisessä tutkijan roolissa.

Haastattelutilanteiden alussa kerrattiin vielä lyhyesti perustiedot tutkimuksesta ja tietojen käyttötarkoituksesta, eli siitä, että ainoastaan tutkimuksen toteuttajat kuulevat haastattelunauhoitteet ja niitä käytetään ainoastaan tähän tutkimukseen. Tutkimuksen teossa onkin keskeisessä roolissa aineiston säilyttäminen. Keskeistä on se, että tutkimusaineisto tulee hävittää, mikäli tutkittavilta ei ole suostumusta sen arkistointiin (Kuula 2006, 115–116). Tässä tutkimuksessa aineiston arkistointia ei koettu tarpeelliseksi esimerkiksi jatkotutkimusta ajatellen ja jo heti haastattelun alussa haastateltaville kerrottiin, että kaikki aineistot tullaan tuhoamaan työn ollessa valmis. Aineistoa käytetään ainoastaan tähän tutkimukseen.

Tutkimuksen laatu muodostuu osittain siitä, miten totuudenmukaisesti ihmiset suostuvat jakamaan ja kuvaamaan kokemustensa tuottamia elämyksiä. Haastateltavaa ei kuitenkaan painostettu missään vaiheessa jakamaan asioita, joita hän ei halunnut jakaa. Lisäksi tutkijat pyrkivät välttämään hätäisiä tulkintoja tai liiallista johdattelua haastattelutilanteissa. (Eskola & Vastamäki 2015, 27–29; Perttula 2008, 141–142.) Haastateltavan persoonasta riippuen haastattelutilanteissa esitettiin hieman erilaisia tarkentavia kysymyksiä. Joissain tapauksissa myös turvauduttiin hieman johdattelevampiin kysymyksiin, jotta keskustelu ohjautuisi tutkimuksen kannalta oleellisiin asioihin. Nuoret jakoivat kokemuksiaan kuitenkin avoimesti ja toivat itsenäisesti esille kipeitäkin, esimerkiksi kiusaamiseen ja väkivaltaan liittyviä teemoja, joista oli mahdollista esittää tarkentavia kysymyksiä nuoren ehdoilla. Useiden haastateltavien kohdalla tutkittavaan ilmiöön liittyviä teemoja tuli esiin

luontevasti ja ilman useita tarkentavia kysymyksiä, jolloin päästiin jo hyvin lähelle teemahaastattelun ideaaleja.

Useilla haastateltavilla koulukokemuksiin liittyi kipeitä muistoja, minkä vuoksi haastateltavien yksityisyyden turvaaminen on erittäin tärkeää. Lisäksi haastateltavat usein puhuivat omasta koulustaan, koulun opettajista tai muusta henkilökunnasta nimillä, minkä vuoksi haastateltavan sekä hänen paikkakuntansa ja koulujen sekä koulun henkilökunnan nimien anonymisointi oli tarpeellista. Analyysia tehdessä oli tärkeää pohtia myös sitä, miten ja millaisia koulukokemuksia voidaan tuoda esille. Hyvin yksilölliset ja tarkkaan kuvaillut kokemukset saattavat mahdollistaa tutkittavan tunnistamisen. Toisaalta tarkkakaan anonymisointi ei takaa sitä, ettei tutkittavaa tunnistettaisi tutkimuksesta. Toisaalta tutkittava itse voi vaikuttaa siihen, kuinka hyvin hänet tutkimuksesta tunnistetaan. Voi olla, että tutkittava oli kertonut läheisilleen tutkimukseen osallistumisesta, minkä vuoksi tutkittavien tunnistettavuus voi olla heille melko helppoa. Tähän tutkimukseen liittyvien haastattelujen alussa kaikille osallistujille kerrottiin, että kaikki haastateltaviin liittyvät tunnistetiedot poistetaan ja ulkopuolisten ei ole mahdollista tunnistaa tutkittavia. Tutkittaville kuitenkin kerrottiin, että omat aineistositaatit on mahdollista tunnistaa. Koska tutkimuksen kohdejoukko on etsivän nuorisotyön piiristä, myös etsivät nuorisotyöntekijät saattavat tunnistaa asiakkaitaan tutkimuksesta. Etsivän nuorisotyön piirissä aikuisilla on kuitenkin vaitiolovelvollisuus, mikä suojaa tutkittavien yksityisyyttä.

Useiden haastateltavien puheissa toistuivat samankaltaiset asiat, jotka luokiteltiin analyysissa. Näiden luokkien kohdalla voidaan siis todeta saturaatiopisteen löytyneen. Näin ollen tutkimuksen aineistoa voidaankin pitää suurilta osin kattavana. (Eskola & Suoranta 1998, 62.) Lisäksi aineiston luotettavuutta parantaa se, että se kerättiin useammasta kaupungista ympäri Suomea, eikä ainoastaan yhdestä kohteesta. Samankaltaisten kokemusten toistuessa kaupungista riippumatta voidaan todeta tämän tutkimuksen tarjoavan arvokasta tietoa myös valtakunnallisesti ajateltuna. Tutkimuksessa pyrittiin kohti Newton Suterin (2014) muotoilemaa määritelmää hyvästä laadullisesta tutkimuksesta: Hyvä laadullinen tutkimus löytää toistuvia, merkityksellisiä ja koherentteja teemoja sekä uusia ideoita. Tämän lisäksi laadukas analyysi tuo parempaa ymmärrystä tutkittavaan ilmiöön tai prosessiin liittyen. Erityisesti kasvatustieteissä laadullisen tutkimuksen merkitystä korostetaan siksi, että laadullisen tutkimuksen avulla uskotaan pääsevän paremmin lähemmäksi kasvatuksen moniulotteista luonnetta. (Newton Suter 2014, 353.)

Tutkimusta tehdessä on kuitenkin tiedostettu jatkuvasti se, että tutkimus ei tule edes parhaimmillaan tarjoamaan täydellistä kuvaa tutkittavasta ilmiöstä. Tutkittavaksi ilmiöksi valikoitui hyvin laaja ilmiö, jonka tarkastelu näissä puitteissa osoittautui hyvin haasteelliseksi. Tässä tutkimuksessa on keskitytty tarkastelemaan ainoastaan koulukokemuksia paneutumatta sen

tarkemmin haastateltavien elämäntilanteeseen kokonaisuutena. Tutkimuksessa on siis keskitytty ainoastaan yhden elämäntilanteen ulottuvuuden yhteen tiettyyn aiheeseen. Koska kokemusten ja niiden saamien merkitysten muodostuminen on monisyinen, kirjava ja ihmisen koko olemisen käsittävä rakenne, ei tutkimusta tehdessä voida olettaa, että tutkittavasta aiheesta pystyttäisiin muodostamaan täydellisen kattavaa, kokonaista kuvaa. Kokemukset ja ihmisen tapa ymmärtää ovat subjektiivisia, aikaan sidottuja, paikallisia, ainutlaatuisia ja syntyvät aina yksilön elämänhistorian muodostamasta elämismaailman perspektiivistä käsin. Perspektiivi käsittää ihmisen pyrkimykset, kiinnostukset ja uskomukset ja on muodostunut aiemmista kokemuksista, käsityksistä, arvoista ja tuntemisen tavoista. (Laine 2015, 30–31; Perttula 2008, 115.) Tämän takia kokemusten objektiivinen tarkasteleminen ja tulkitseminen on haasteellista. Perttula (2008, 143) muistuttaa vielä, että kun tutkitaan kokemuksia, tulee aina muistaa se, että tutkijalle näyttäytyvä aihe on tutkittavan kuvaus hänen elävästä kokemuksestaan. Tutkimalla kokemuksia ei siis milloinkaan voida saavuttaa täydellistä ymmärrystä toisen tajunnan tapahtumista ja täten ymmärtää kokemuksen täyttä merkityksellisyyttä. Tulkinta ja ymmärtäminen voi tapahtua ainoastaan niissä puitteissa, missä tutkimuskohde ilmenee tutkijalle. Lisäksi tutkittava aihe voi näyttäytyä hyvinkin erilaiselta aineistonkeruutavasta riippuen. (Perttula 2008, 143.)

Tämän tutkimuksen luotettavuudelle haasteen asettaa edellisten lisäksi se tosiasia, että tutkitut kokemukset sijoittuvat pitkälle menneisyyteen ja ne ovat muodostuneet pitkällä useita vuosia kestäväällä aikavälillä. Aiemmin on todettu, miten “tutkimuksen laatu muodostuu osittain siitä, miten totuudenmukaisesti ihmiset suostuvat jakamaan ja kuvaamaan kokemustensa tuottamia elämyksiä” (Perttula 2008, 142). Yksi haastateltavista suoritti vielä peruskoulua haastattelujen tekohetkellä, mutta osalla peruskoulun aloittamisesta oli jo useita, jopa kymmeniä vuosia. Niin kauas menneisyyteen muistelu ei luonnollisestikaan ole enää kovin yleispätevästi kattava. Toisaalta ne muistot, jotka haastattelutilanteissa nousivat esille, voidaan nähdä haastateltavien elämismaailmaan voimakkaasti vaikuttaneina kokemuksina, sillä ne ovat säilyneet yksityiskohtaisesti haastateltavien muistoissa vielä vuosiakin myöhemmin. Tämän tutkimuksen avulla tutkittavaan ilmiöön tavoitellaan laajaa ja syvällistä katsausta etsivän nuorisotyön asiakkaiden näkökulmasta. Tutkimuksesta saatua tietoa voi käyttää myös jatkotutkimusaiheita rajatessa ja muotoiltaessa.

6.3 *Jatkotutkimusehdotuksia*

Yksi suurimmista tämän tutkimuksen vahvuuksista on se, että sosiaaliseen osallisuuteen liittyviä koulukokemuksia tarkastellaan varsin laajasti. Tutkimusta tehdessä tämä tuotti omat haasteensa, sillä laajan aineiston hallitseminen oli haastavaa. Tutkimus tarjoaa kuitenkin laajuuteensa ansiosta

oivan mahdollisuuden jatkotutkimuksia ajatellen, sillä nuorten esille tuomista sosiaalisen osallisuuden ja osattomuuden kokemuksia kuvaavista luokista voisi jokaisesta lähteä tekemään syvällisempää tutkimusta. Erityisesti yhteisöllisyyteen ja ulkopuolisuuteen liittyvien asioiden tutkiminen olisi kiinnostavaa. Jo nyt tutkimus antoi vahvoja viitteitä yhteisöllisyyden tärkeydestä ja ulkopuolisuuden tunteen haitallisuudesta, mikä sopii aiemman tutkimuksen kanssa hyvin linjaan. Vähemmän tutkittu ilmiö puolestaan on tässä tutkimuksessa esille tullut negatiivinen yhteisöllisyys, josta ei löytynyt merkittäviä tutkimuksia alan kirjallisuudesta. Kyseessä on varsinkin yläkoulussa esiintyvä ilmiö, jonka taustoista ja vaikutuksista, esimerkiksi nuoren itsetuntoon, koulussa viihtymiseen ja arvoihin liittyen, olisi kiinnostavaa saada lisää tietoa.

Lisäksi olisi mielenkiintoista lähteä tutkimaan tästä tutkimuksesta esiin tullutta inklusiota kyseenalaistavaa käsitystä siitä, että osallisuuden sijaan inklusio ja suuremmat luokkakoot vahvistaisivatkin osattomuuden kokemuksia. Nuorten puheista esille tulleet inklusiokriittiset asiat liittyvät siihen, että nuoret kokivat yhteisöllisyyden tunteiden muodostuvan paremmin pienemmissä ryhmissä. He myös kokivat, että pienemmissä ryhmissä opettajalla oli enemmän aikaa ja resursseja kohdata oppilaat yksilöllisemmin. Sosiaalisen osallisuuden ja osattomuuden kokemusten laaja ja kokonaisvaltainen ymmärtäminen vaatisi muun muassa tämän ja myös muiden tutkimusten tuloksista johtuen opettajien näkökulman huomioon ottamisen. Nyt tutkimus tarkastelee ilmiötä ainoastaan oppilaiden näkökulmasta.

Kiinnostavaa olisi myös toistaa tutkimus muilla ryhmillä ja verrata niitä etsivän nuorisotyön asiakkaiden kokemuksiin. Tällaisenaan tutkimus antaa esiolettamusten mukaan viitteitä siitä, että etsivän nuorisotyön asiakkailla on runsaasti sosiaalisen osattomuuden kokemuksia. Aiempiin tutkimuksiin verrattuna esimerkiksi opettajan käyttämä fyysinen väkivalta oppilasta kohtaan on yleisempää etsivän nuorisotyön asiakkailla kuin muissa ryhmissä. Tutkimus voitaisiin myös toistaa joidenkin vuosien kuluttua uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden aikana aloittaneiden oppilaiden parissa. Tällöin saataisiin arvokasta tietoa siitä, onko uusi opetussuunnitelma onnistunut vastaamaan osallisuuden sosiaalisen puolen tarpeisiin ja käyttänyt osallisuutta enemmän opetuksessa vai onko käsitteen laajemmalle ja tarkemmalle määrittelylle vielä tarvetta.

LÄHTEET

Aakanksha, B. & Preeti, K. 2018. From Personal Experiences to Classroom Teaching: A Socio-Psychological of Social Inclusion and Exclusion. *Journal of Psychosocial Research*, Vol 13 (1). 141–151.

Adams, C. & van Manen, M. 2012. Phenomenology. Teoksessa L. Given (toim.) *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc. 615–619.

Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuuden tutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lapsuuden toiminta*. Tampere: Vastapaino. 9–30.

Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.

Alila, A., Gröhn, K., Keso, I. & Volk, R. 2011. Sosiaalisen kestävyden käsite ja mallintaminen. *Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimusraportteja ja muistioita 2011:1*. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus.

Bamming, R. & Walldén, J. 2018. Etsivä nuorisotyö 2017. Valtakunnallisen etsivän nuorisotyön kyselyn tulokset. *Aluehallintovirastojen julkaisuja 49/2018*. Vaasa: Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintovirasto.

Bamming, R. 2017. Etsivä nuorisotyö 2016. Valtakunnallisen etsivän nuorisotyön kyselyn tulokset. *Aluehallintovirastojen julkaisuja 31/2017*. Vaasa: Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintovirasto.

Beck, C. & Kosnik, C. 2001. From cohort to community in a preservice teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, Vol 17 (8). 925–948.

Berg, P. 2010. Ryhmärajoja ja hierarkioita: etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta. *Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 22*. Helsinki: Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos.

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S.J. & Petry, K. 2013. Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, Vol 17 (1). 60–79.

Chhuon, V. & Wallace, T. L. 2014. Creating connectedness through being known: Fulfilling the need to belong in U.S. high schools. *Youth & Society*, Vol 46 (3). 379–401.

Cloke, C. & Davies, M. 1995. Introduction. Teoksessa C. Cloke & M. Davies (toim.) *Participation and empowerment in child protection*. Trowbridge, Wiltshire: Redwood Books. xiii–xxiv.

Coffey, A. 2009. *Managing the Move*. ResearchOnline@ND, University of Notre Dame, Australia. http://researchonline.nd.edu.au/edu_article/48/ (Luettu 11.12.2018.)

Crockett, L. J., Ebata, A., Graber, J. A., Petersen, A. C. & Schulenberg, J. E. 1989. School transitions and adjustment during early adolescence. University of Nebraska: Faculty publications, Department of Psychology. 182–210.

Ellonen, N., Kääriäinen, J., Salmi, V. & Sariola, H. 2008. Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset. Tutkimus peruskoulun 6. ja 9. luokan oppilaiden kokemasta väkivallasta. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 71/2008. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimustiedonantoja 87. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Eskel, P. & Marttila, M. 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila, M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus. 75–96.

Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 27–51.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus. 27–44.

Eskola, K. 2007. Iän merkitys hoitajien, opettajien ja palomiesten työssä. Teoksessa K. Kauppinen & J. Evans (toim.) *Monikko – tasa-arvo monimuotoisissa työyhteisöissä*. Helsinki: Euroopan sosiaalirahasto. 57–71.

Finn, J. D. 1989. Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, Vol 59 (2). 117–142.

Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Pohjola K. & Vesikansa S. 2012. Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Julkaisuja 118. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 95–148.

Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. 2010. How Comprehensive School Students Perceive their Psychosocial School Environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol 54 (2). 133–150.

Halme, N., Hedman, L., Ikonen, R. & Rajala, R. 2018. Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017. Kouluterveyskyselyn tuloksia. Työpaperi 15/18. Helsinki: THL.

Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hamarus, P. 2008. Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise. Helsinki: Kirjapaja.

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2001. Early teacher – child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, Vol 72 (2). 625–638.

Hanhivaara, P. 2006. Maailmaa syleilevä osallisuus - osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus* 2006/3.

http://demello.fi/documents/Maailmaasyleilev%C3%A4osallisuus_artikkeli_NT_2006.pdf (Luettu 1.10.2018.)

Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry. Suomen UNICEF.

Heinonen, H. & Kuikka, M. 2013. Lapsen oikeuksien toteutuminen nyky-yhteiskunnassa. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus. 197–227.

Herkama, S. 2012. Koulukiusaaminen: Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vuorovaikutussuhteissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Herranen, J. & Harinen, P. 2007. Oikein valinneet jätetään rauhaan. Osallisuus, kulttuuri ja kontrolli. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 88–100.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hohti, R. & Karlsson, L. 2013. Lasta kannattaa kuunnella. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus. 164–174.

Hotari, K-E., Oranen, M. & Pösö, T. 2013. Lapset lastensuojelun osallisina. Teoksessa M. Bardy (toim.) Lastensuojelun ytimissä. Tampere: Juvenes Print. 149–164.

Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatiossa. Tampere: Tampereen yliopisto.

Hurme, K. & Kyllönen, T. 2014. Turvassa! Vahvista lapsen turvallisuuden tunnetta ja varaudu vaaratilanteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Huttunen, M. 2018. Dissosiaatiohäiriö (ajatusten, tunteiden, tekojen ym. erillisuus). Lääkärikirja Duodecim.

https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00360 (Luettu 6.12.2018.)

Häikiö, L. 2009. Kerhotoiminnan merkitys lapsen ja nuoren hyvinvointiin. Esimerkkinä Tampereen kaupungin Harrastava iltapäivä -hanke. Teoksessa M. Kenttälä & M. Kesler (toim.) Kerhotoiminta osa kehittyvää ja hyvinvoivaa koulua. Helsinki: Erweko. 19–32.

Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 149–165.

Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Työpaperi 33/2017. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Janhunen, K-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto

Jones, D. E., Greenberg, M. & Crowley, M. 2015. Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. American Journal of Public Health, Vol 105 (11). 2283–2290.

Jussim, L. & Harber, K. 2005. Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. Personality and Social Psychology Review, Vol. 9 (2). 131–155.

Juvonen, T. 2015. Sosiaalisesti kontrolloitu, hauraasti autonominen. Nuorten toimijuuden rakentuminen etsivässä työssä. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi - oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus. 151–184.

Kallio, K., P. Stenvall, E., Bäcklund, P. & Häkli, J. 2013. Arjen osallisuuden tukeminen syrjäytymisen ehkäisemisen välineenä. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus. 69–86.

Karlsson, L. 2005. Osallisuus yhdessä lasten kanssa. Teoksessa T. Stenius & L. Karlsson (toim.) MLL:n osallisuusverkostolaiset. Yhdessä lasten kanssa - seikkailu osallisuuteen. https://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Stenius_Karlsson_Yhdessalastenkanssa.pdf (Luettu 12.11.2018.)

Keogh, B. K. 2003. Temperament in the Classroom: Understanding individual differences. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Julkaisuja 118. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 9–33.

Kiilakoski, T. 2007. Kasvu moneen suuntaan - Kriittinen pedagogiikka ja nuorisotyö. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Nuorisotutkimusseura julkaisuja 76. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 57–77.

Kiilakoski, T. 2008. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 8–23.

Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus - Marraskuu. Muistiot 2012: 6. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/download/144743_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf (Luettu 10.10.2018.)

Kiilakoski, T. 2014. Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Kiilakoski, T. 2017. “Niillähän se on se viimeinen sana” - nuoret osallisuudestaan yläkoulussa. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen, & J. Tähtinen (toim.) Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Turku: FERA Suomen kasvatustieteellinen seura. 253–282.

Kiili, J. 1998. Lapset ja nuoret hyvinvointinsa asiantuntijoina. Raportti hyvinvointi indikaattoreiden kehittämisestä. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen yhteiskuntapolitiikan työpapereita no. 105. Jyväskylä.

Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.

Kiili, J. 2008. Lasten osallistuminen, toimijuus ja koulu. Koulun yhteydessä toteutetun lapsiparlamenttitoiminnan tarkastelua. *Kasvatus*, Vol 39 (1). 50–62.

Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja anayysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 73–87.

Kolehmainen, M. & Lahtinen, P. 2014. Nuorisotyötä koulussa: Yhteisen toimintakulttuurin kehittäminen. *Uusiutuva koulu ja nuorisotyö -hanke*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Koskinen, S. 2010. Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina. *Ympäristökasvatuksen näkökulmia osallistumiseen*. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 98. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Korkiamäki, R. 2013. *Kaveria ei jätetä! Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Korkiamäki, R. 2014. “Jos mä nyt voisin saada ystäviä” - Ulkopuolisuus vertaissuhteissa nuorten kokemana. Teoksessa M. Gissler, M. Kekkonen, M. Känkänen, P. Muranen & M. Wrede-Jäntti (toim.) *Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolot -vuosikirja*. Tampere: Juvenes Print. 38–50.

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & Van Houten, E. 2009. Being part of the peer group: A literary study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, Vol 13 (2). 117–140.

Krippendorff, K. 2013. *Content analysis. An introduction to its methodology*. Thousand Oaks: Sage.

Krook, U. Munsterhjelm, E. 2014. Oppilaan oikeudet Suomessa. Suom. P. Autio. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike.

https://www.opike.fi/files/products/product_434/Oppilaan_oikeudet.pdf. (Luettu 10.10.2018.)

Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino. 277–297.

Kupias P. 2007. Kouluttajana kehittyminen. Helsinki: Gaudeamus.

Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuun yliopisto.

Kuula, A. 2008. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Tietolipas 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura. 124–140.

Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: SoPhi.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/43277/951-39-0543-8.pdf>

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia?: Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli, & J. Aaltola (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 29–51.

Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 29–50.

Leemann, L. & Hämäläinen, R-M. 2016. Asiakasosallisuus, sosiaalinen osallisuus ja matalan kynnyksen palvelut. Pohdintaa käsitteiden sisällöstä. Yhteiskuntapolitiikka 81: 5. 586–594.

Leemann, L., Isola, A-M., Kukkonen, M., Puromäki, H., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. 2018. Työelämän ulkopuolella olevien osallisuus ja hyvinvointi. Kyselytutkimuksen tuloksia. Työpäpaperi 17. Helsinki: THL.

Leemann, L., Kuusio, H. & Hämäläinen, R.-M. 2015. Sosiaalinen osallisuus. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke (Sokra). Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. www.thl.fi/sokra (Luettu 2.10.2018.)

Lehtomaa, M. 2006. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta ja ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia. 163–194.

Lindh, R. & Sinkkonen, H-M. 2009. Koulusta selviytyminen. Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste. Helsinki: Palmenia.

Lybeck, T. & Walldén, J. 2011. Nuorisolain muutokset - Monialainen yhteistyö ja etsivä nuorisotyö. Teoksessa K. Aaltonen (toim.) Nuorten hyvinvointi ja monialainen yhteistyö. Helsinki: Tietosanoma. 25–58.

Lämsä, A-L. 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Oulu: Oulun yliopisto.

Manninen, S. 2010. "Iso, vahva, rohkee - kaikenlaista". Maskuliinisuudet, poikien valtahierarkiat ja väkivalta koulussa. Oulu: Oulun yliopisto.

Maslow, A. 1970. *Motivation and Personality*. New York: Longman.

Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.

Moisio, J. 2018. Kohtaamisia retkillä. Osallisuus ja yhteisöllisyys lastenkotien retkitoiminnassa. Verkkojulkaisu 131. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Mäkelä, J. & Sajaniemi, N. 2013. Vertaissuhteet muovaavat lapsen aivoja. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus. 37–49.

Mäki-Havulinna, J. 2018. Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä. Tampere: Tampereen yliopisto.

Mäntynen, M. 2016. Opettajan osallisuus strategiaprosessissa. Tapaustutkimus laatupalkitusta ala-asteen koulusta. Tampere: Tampere University Press.

Newton Suter, W. 2014. Qualitative Data, Analysis, and Design. Teoksessa W. Newton Suter (toim.) Introduction to Educational Research: A Critical Thinking Approach. Thousand Oaks: SAGE. 342–386.

Niemi, H. 2005. Opettajan kasvatusvastuu taloudellisten arvojen puristuksessa. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 121–141.

Nivala, E. & Ryyänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja (14). 9–41.

Nuorisolaki 1285/2016.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20161285?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=nuorisolaki%202016#Pidp446761056>

Nuorisotakuu. Etsivä nuorisotyö. <https://nuorisotakuu.fi/etsiva-nuorisotyö>. (Luettu 8.9.2018.)

Nuorisotyön ammattieettinen ohjeistus. 2013.

<https://www.nuoli.info/application/files/1314/8457/2406/Nuorisotyonammattieettinenohjeistus.pdf>
(Luettu 8.9.2018.)

- Nurmi, P. 2009. Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä. Kuopio: Kuopion yliopisto
- Ollikainen, T. 2011. Suosiopeli yläkoulun informaalin kulttuurin kentällä – tyttöjen kamppailua mukaanpääsystä. *Kasvatus*, Vol 42 (5). 468–479.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Osterman, K. 2000. Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, Vol 70 (3). 323–367.
- Paalasmaa, J. 2014. Aktivoi oppilaasi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M. 2015. *Qualitative research and evaluation methods*. Lontoo: Sage.
- Peltonen, H. 1996. Koulukiusaaminen ja kouluviihtyvyys. Teoksessa E. Liimatainen-Lamberg (toim.) *Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta*. Opetushallituksen arviointi 7/96. Helsinki: Yliopistopaino.
- Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 115–162.
- Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus. 48–69.
- Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M-K., Kuorelahti, M., Siekkinen, M., Kiuru, N. & Nurmi, J-E. 2013. Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Helsinki: Gaudeamus. 111–120.

PREVENT. Syrjäytymisen ehkäisemisen ja hyvinvoinnin lisäämisen työkalut koulussa. 2013–2014. https://www.oulu.fi/sites/default/files/Prevent_FI_web.pdf (Luettu 20.1.2019.)

Puuronen, A. 2014. Etsivän katse. Etsivä nuorisotyö ammattina ja ammattialan kehittäminen - näkökulmia käytännön työstä. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Raatikainen, E. 2011. Luottamus koulussa. Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Raina, L. 2012. Uusi yhteisöllisyys. Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito. Tampere: Arator.

Raivio, H. & Karjalainen, J. 2013. Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Osallisuuden rakentuminen 2010-luvun tavoite- ja toimintaohjelmissa. Teoksessa T. Era (toim.) Osallisuus oikeutta vai pakkoa? Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156. Jyväskylä. 12–32.

Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 111-125.

Rasku-Puttonen, H. 2008. Oppilaiden osallisuus koulu yhteisössä. Teoksessa M. Lairio, H. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 155–171.

Repo-Kaarento, S. 2010. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Robo, M. 2014. Social inclusion and inclusive education. Academicus International Scientific Journal (10). 181–191.

Róiste, A., Colette, K., Michal, M., Aoife, G. & Gabhainn, S. N. 2012. Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. Health Education, Vol 112 (2). 88–104.

Roorda, D., Koomen, H., Spilt, J. & Oort, F. 2011. The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *SAGE journals*, Vol 81 (4). 493–529.

Roos, P. 2016. Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa. Vaasa: Waasa Graphics Oy.

Rouvinen-Wilenius, P. 2014. Kohti osallisuutta - mikä estää, mikä mahdollistaa. Teoksessa A. Jämsén & A. Pyykkönen (toim.) *Osallisuuden jäljillä*. Saarijärvi: Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys. 51–68.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 9–36.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

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

Sandberg, O. 2015. Hallittu syrjäytyminen. Miten syrjäytymisestä muodostui lähes jokaiseen meistä ulottuva riski? Tampere: Tampere University Press.

Siltaniemi, A., Perälähti, A., Eronen, A., Londén, P. & Peltosalmi, J. 2008. Hyvinvointi ja osallisuus Itä-Suomessa. Kansalaiskyselyn tuloksia. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto ry.

Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke. SOKRA.

<https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/sokra> (Luettu 20.1.2019.)

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2014. Hyvinvointi on toimintakykyä ja osallisuutta. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2014:13.

Suomen mielenterveysseura. Ulkopuolisuus.

<https://www.mielenterveysseura.fi/fi/mielenterveys/itsetuntemus/tunteet/ulkopuolisuus>

(Luettu 4.12.2018.)

Swain, J. 2002. The Resources and Strategies Boys Use to Establish Status in a Junior School without Competitive Sport. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol 23 (1). 91–107.

Särkelä-Kukko, M. 2014. Osallisuuden eriarvoisuus ja eriarvoistuminen. Mistä puhumme, kun puhumme osallisuudesta? Teoksessa A. Jämsén & A. Pyykkönen (toim.) *Osallisuuden jäljillä*. Saarijärvi: Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys. 34–50.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2018. Osallisuuden osatekijät.

<https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/osallisuus/osallisuuden-osatekijat> (Luettu 3.12.2018.)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2018. Mitä on sosiaalinen osallisuus?

<https://thl.fi/fi/web/hyvinvoinnin-ja-terveyden-edistamisen-johtaminen/osallisuuden-edistaminen/heikoimmassa-asemassa-olevien-osallisuus/mita-sosiaalinen-osallisuus-on>

(Luettu 3.12.2018.)

Tilus, P. 2004. *Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija -yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 167–196.

UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO.

Uusikylä, K. 2006. *Hyvä paha opettaja*. Jyväskylä: Gummerus.

Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vesikansa, S. 2002. Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa A. Gretschel (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Humanistinen ammattikorkeakoulu ja Suomen Kuntaliitto. 11–30.

Väestöliitto. 2019. Murrosikä. <https://www.vaestoliitto.fi/nuoret/murrosika/> (Luettu 6.1.2019.)

Yhdistyneet kansakunnat. 1991. YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. Unicef. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf (Luettu 3.1.2019.)

Äärelä, T. 2012. ”Aika paljjon vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamalla.” Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Öhrling, K. 2006. Experiences of classroom research to increase schoolchildren’s well-being. Teoksessa A. Ahonen, K. Kurtakko & E. Sohlman (toim.) School, culture and well-being. Arctic Children research and development findings from northern Finland, Sweden and Norway, and north-west Russia. Rovaniemi: University of Lapland. 69–83.

2. käden lähteet

Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Helsinki: WSOY.

Denzin, N. K. 1978. The reasearch art. New York: McGraw-Hill.

Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: SHKS.

Thomas, N. 2007. Towards a Theory of Children’s participation. International Journal of Children’s rights, Vol 15. 199–218.

Väljjarvi, J. 2015. Teoksessa J. Väljjarvi & P. Kupari (toim.) Millä eväillä uuteen nousuun? Pisa 2012 tutkimustuloksia. Jyväskylän yliopisto & OECD PISA. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. 178–231.

Väljærvi, J. 2017. PISA 2015 - Oppilaiden hyvinvointi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
<https://ktl.jyu.fi/vanhat/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2017/KTL-D118> (Luettu 18.12.2018.)