



Koberg Juho

Luokanopettajan mahdollisuudet syrjäytymisen ennaltaehkäisemisessä

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Laaja-alainen luokanopettajakoulutus
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan mahdollisuudet syrjäytymisen ennaltaehkäisemisessä (Juho Koberg)

Kandidaatintutkielma

Toukokuu 2021

Nuorten syrjäytyminen herättää paljon keskustelua yhtenä yhteiskuntamme laajana ja ratkaisemattomana ongelmana. Syrjäytymisen prosessi muodostuu tutkielman näkökulmasta yksilön moniulotteisten ongelmien kasautumisesta, johon johtava kehityskulku voi käynnistyä jo varhaisessa vaiheessa. Syrjäytymiseltä suojaavien ominaisuuksien kehittämisen ja riskitekijöiden tunnistamisen tulisi myös alkaa mahdollisimman varhain. Tutkielman tavoitteena on narratiivisen kirjallisuuskatsauksen keinoin koostaa syrjäytymiselle altistavia riskitekijöitä alakoulun kontekstissa sekä selvittää luokanopettajan mahdollisuuksia niiden ennaltaehkäisemiseksi. Tarkoituksena on ajankohtaistaa tietoa, mutta kerättyjä tuloksia voidaan hyödyntää myös jatkotutkimuksissa.

Teoreettisen pohjan aluksi avataan syrjäytymisen käsitettä ja sen ongelmallisuutta sekä esitellään syrjäytymisen prosessimalli, joka on tutkielmassa keskeinen näkemys syrjäytymisen kehittymisen luonteesta. Sitten siirrytään syrjäytymisen alakoulussa ilmenevien riskitekijöiden tarkasteluun. Löydettyjä riskitekijöitä ovat muun muassa koulukiusaaminen, heikot vertaissuhteet, heikko sosiaalinen kompetenssi sekä heikko itsetunto ja negatiivinen käsitys itsestä oppijana. Tutkielman tavoitteen saavuttamiseksi syrjäytymisen ennaltaehkäisyä tarkastellaan lapsen sosiaalisen kompetenssin kehittämisen, lapsen vertaissuhteiden, myönteisen tunnistamisen ja opettaja-oppilassuhteen kautta.

Riskien ehkäisemiseksi opettajan tulisi pyrkiä edistämään oppilaan sosiaalista kompetenssia luomalla puitteet oppilaan terveelle sosiaaliselle kasvulle ja kehitykselle. On tärkeää kehittää oppilaan käsitystä itsestä oppijana myönteisten oppimiskokemusten kautta. Luokan vertaissuhteissa piilee myös mahdollisuuksia, sillä ne parhaimmillaan lisäävät oppilaan hyvinvointia ja motivaatiota sekä tarjoavat mahdollisuuden sosiaalisten taitojen harjoitteluun. Opettajan tulisi myös kohdata jokainen oppilas tasa-arvoisesti ja tiedostaa oppilaskäsityksensä taustalla vaikuttavia tekijöitä. Tutkielman lopputulemana voidaan todeta, että luokanopettajalla on hyvät mahdollisuudet tunnistaa syrjäytymisen riskitekijöitä ja edesauttaa niiltä suojaavien ominaisuuksien kehittymistä.

Avainsanat: alakoulu, ennaltaehkäisy, lapsuus, sosiaalinen kompetenssi, syrjäytyminen, vertaissuhteet

Sisällysluettelo

1. Johdanto.....	4
2. Tutkielman toteutus	7
2.1 Tutkimuskysymykset perusteluineen.....	7
2.2 Kirjallisuuskatsaus tiedonhankintamenetelmänä	8
3. Syrjäytymisen ehkäiseminen.....	10
3.1 Syrjäytymisen leimaava käsite.....	10
3.2 Syrjäytymisen prosessimalli	12
3.3 Syrjäytymisen riskitekijät alakoulussa.....	13
4. Luokanopettajan mahdollisuudet syrjäytymisen ennaltaehkäisyssä.....	17
4.1 Lapsen sosiaalisen kompetenssin kehittäminen	18
4.2 Lapsen vertaissuhteet.....	20
4.3 Myönteinen tunnistaminen	23
4.4 Opettaja-oppilassuhde.....	25
5. Johtopäätökset.....	28
6. Pohdinta	31
7. Lähteet	33

1. Johdanto

Tämän kandidaatintutkielman aiheena on syrjäytymisen ennaltaehkäiseminen alakoulun kontekstissa ja tavoitteena on kirjallisuuskatsauksen keinoin kartoittaa luokanopettajan toimintamahdollisuuksia. Olen ollut nuoruudestani lähtien kiinnostunut yhteiskunnallisista asioista ja politiikasta, joten myös keskustelu syrjäytymisestä on tullut minulle vuosien saatossa varsin tutuksi. Syrjäytyminen suurta nuorten joukkoa koskevana ratkaisemattomana ongelmana kiinnostaa minua ja koen sen yhteiskunnallisesti tärkeäksi aiheeksi. Aihe on näkynyt viime vuosina runsaasti niin mediassa kuin poliittisessa keskustelussakin ja se herättää paljon mielipiteitä. Olen kuitenkin nähnyt ilmiön nuoruuteni aikana myös konkreettisesti ympärilläni seurattessani peruskoulusta lähtien entisten koulutovereideni eri suuntiin johtaneita elämänpolkuja. Näkökulmastani tulevana luokanopettajana tahdon tietää lisää syrjäytymisen kehityskuluista ja niistä mahdollisuuksista, joita minulla on omalla kohdallani vaikuttaa asiaan tulevaisuuden työelämässä.

Politiikassa syrjäytymisen teema on näkynyt ajan mittaan eri katsauksissa ja konkreettisesti nuorten asemaa edistävissä hankkeissa niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Kansainvälisistä hankkeista esimerkkinä EU:n vuonna 2010 hyväksymä Eurooppa 2020 -strategia, jonka pohjalta myös Suomen valtiovarainministeriö on EU:n suositusten mukaisesti tuottanut oman kansallisen suunnitelmansa, jonka hallitus hyväksyi vuonna 2011. Suunnitelman tavoitteena on köyhydessä ja syrjäytymisvaarassa olevien ihmisten määrän vähentäminen vuoteen 2020 mennessä (Valtiovarainministeriö, 2015, 5). Syrjäytymisen ennaltaehkäisyn keinoina mainitaan muun muassa varhaiskasvatuksen kehittäminen, varhainen puuttuminen oppimisvaikeuksiin sekä lapsen oppimisen ja kehityksen edellytysten tukeminen osana varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen jatkumoa (Valtiovarainministeriö, 2015, 38–39).

Kotimaisista hankkeista esimerkkinä on vuonna 2013 Kataisen hallituksen käynnistämä paljon näkyvyyttä saanut Nuorisotakuu-hanke, jonka alkuperäisenä tavoitteena oli nuorten työllistymisen lisääminen ja sosiaalipalveluiden kehittäminen. Vaikka hankkeen aikana suurempi osa nuorista hakeutuikin toisen asteen koulutukseen, nuorten työllisyys silti valitettavasti laski ja samaan aikaan koulutuksen määrärahoja leikattiin (Savolainen, Virnes, Hilpinen, & Palola, 2015, 3, 8–9). Vuonna 2012 tasavallan presidentti Sauli Niinistö kokosi työryhmän, jonka tehtävänä oli kehitellä ehdotuksia syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Tuotoksena syntyivät ristiriitaisen vastaanoton saaneet Ihan tavallisia asioita -sivusto ja materiaali, jotka

tarjoavat yleisiä käytännön vinkkejä aikuisille niin kotiin kuin työelämäänkin nuorten arjen parantamiseksi.

Yhteiskunnallisesti syrjäytyminen on aiheena kiistatta merkittävä niin sen aiheuttaman inhimillisen kärsimyksen kuin kustannustenkin vuoksi. Valtiontalouden tarkastusvirasto (2007) kuvaileekin katsauksessaan syrjäytymisen ennaltaehkäisemisen taloudellista vaikutusta yhteiskunnalle merkittävänä. Havaintojeni perusteella rahalliset arviot tosin vaihtelevat runsaasti tutkimuskohtaisesti niiden kriteerien myötä. Selvää on kuitenkin se, että mitä varhaisemmin syrjäytymisen riskit yksilötasolla tunnustetaan ja niihin puututaan, sitä suuremmat ovat myös toimenpiteistä saadut hyödyt (Valtiontalouden tarkastusvirasto, 2007, 113). Mikäli syrjäytymistä voidaan ennaltaehkäistä, on se tästä näkökulmasta järkevää etenkin sen kustannustehokkuuden vuoksi.

Syrjäytymisestä on tehty paljon suomalaista tutkimusta ja asia on huomioitu myös opetuksen kehittämisessä. Tämä näkyy konkreettisesti myös tuoreimmassa opetussuunnitelmassa, jossa syrjäytymisen ehkäiseminen mainitaan yhdeksi osaksi perusopetuksen laajaa tehtävää (Opetushallitus, 2016, 18). Tutkielmani aihe on mielestäni perusteltavissa, sillä näkökulmana syrjäytymisen ennaltaehkäisemistä alakoulun kontekstissa on tarkasteltu melko vähän, vaikka syrjäytymistä onkin käsitelty myös koulutuksen kautta. Yleensä myös syrjäytymisen vastaisissa käytännön toimissa keskitytään peruskoulun jälkeisen koulupudokkuuden ehkäisemiseen. Esimerkiksi vuonna 2009 Helsingissä käynnistettiin myönteisen vastaanoton saanut ja sittemmin myös muihin maakuntiin levinnyt Kaikki käy koulua -hanke, jonka tavoitteena oli yläkouluikäisten nuorten koulupudokkuuden ja syrjäytymisen ennaltaehkäiseminen ryhmätoiminnan keinoin. Toiminnassa hyödynnettiin Gretschelin ja Hästbackan (2016) mukaan moniammatillista osaamista eri tahojen kesken myönteiseen tunnistamiseen perustuvien keinoin. Toiminnan tavoitteena oli nuoren luottamuksen lisääminen, omien vahvuuksien tunnistaminen, toisiin ihmisiin tutustuminen ja nuorille tärkeistä teemoista keskusteleminen (Gretschel & Hästbacka, 2016, 12–13).

Kun pohditaan keinoja syrjäytymisen ennaltaehkäisemiseksi koulun kontekstissa, on otettava huomioon myös koulun mahdollinen negatiivinen vaikutus oppilaaseen. Opetusministeriön (2003) katsauksessa muistutetaankin, että vaikka syrjäytymisen taustalla usein onkin moninainen ongelmien kasaantuminen, myös koulun toimintatavat voivat olla syrjäytymisprosessin aiheuttajana (Opetusministeriö, 2003, 14–15). Jahnukainen (2005) artikkelissaan käsitellessään syrjäytymisen riskitekijöitä toteaa sen, että koulu ei voi yksin

vaikuttaa niistä kaikkiin, mutta sen tehtävänä on silti pyrkiä estämään koulutuksellista väliinpuotoamista. Tämä tapahtuu hänen mukaansa käytännössä tarjoamalla jokaiselle yksilön tason mukaisesti soveltuvaa opetusta, jolloin tärkeimmät perustiedot ja -taidot saadaan sisäistettyä (Jahnukainen, 2005). Opetuksen tulisi siis olla riittävän tasokasta ja kaikki huomioon ottavaa, jotta oppilaat kykenisivät saavuttamaan osaamistason, jota toisen asteen koulutukseen pääseminen edellyttää. Tietyn arvosanatason saavuttaminen on mielestäni kuitenkin vain yksi puoli ongelmasta ja siksi tarkastelenkin tutkielmassani ennen kaikkea oppilaan hyvinvointiin, motivaatioon ja sosiaaliseen pääomaan liittyviä tekijöitä.

2. Tutkielman toteutus

Tässä luvussa esittelen perustellen tutkielman toteutustavan sekä valitut tutkimuskysymykset. Tutkielman tavoitteena on luoda katsaus luokanopettajan mahdollisuuksista syrjäytymisen ennaltaehkäisemisessä. Pohjalle on kolmannessa pääluvussa kartoitettu yleistä tietoa syrjäytymisen käsitteestä ja sen luonteesta, jonka jälkeen koostetaan syrjäytymisen kehityskulkuun johtavia riskitekijöistä alakoulun kontekstissa. Neljännessä pääluvussa tarkastellaan syrjäytymiskehitykseen vaikuttavia tekijöitä, joihin luokanopettaja voi työssään vaikuttaa.

2.1 Tutkimuskysymykset perusteluineen

Tässä tutkielmassa pyritään aiempien tutkimusten ja kirjallisuuden avulla vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitkä tekijät vaikuttavat syrjäytymisen kehittymiseen alakoulun kontekstissa?
2. Mitkä ovat luokanopettajan toimintamahdollisuudet oppilaan syrjäytymiskehityksen ennaltaehkäisemiseksi?

Tavoitteena on muodostaa kuva alakoulun kontekstiin liittyvistä tekijöistä, jotka altistavat lapsen syrjäytymisen kehityskulun puhkeamiselle. Tutkielman teoreettisen viitekehyksen pohjalla on näkemys syrjäytymisestä prosessina, jonka kehitys voi alkaa jo varhaisessa vaiheessa ja pahimmillaan johtaa elämän läpi jatkuvaan ongelmien kasautumiseen. Näkökulmana on luokanopettajan ammatti, jossa opettaja on monin tavoin merkityksellisessä asemassa niin lapsen syrjäytymiskehityksen ennaltaehkäisemisessä kuin sille altistavien ongelmien havaitsemisessa ja niihin puuttumisessa. Niin syrjäytymisen riskitekijöiden kuin ehkäisykeinojenkin tarkastelussa kontekstina on alakoulu.

Syrjäytymisen käsitettä viljellään runsaasti ja sen aiheuttamista ongelmista puhutaan paljon, mutta mitkä tekijät altistavat tälle epämääräiselle negatiiviselle kehityskululle ja miten sitä voidaan ehkäistä? Viimeisimmässä valtakunnallisessa opetussuunnitelmassakin syrjäytymisen ehkäisemisestä puhutaan konkreettisesti vain oppilaanohjauksen yhteydessä. Oppilaanohjaus taas nähdään Opetushallituksen (2016) mukaan paikkana opetella ja tunnistaa useita oppimista ja elämässä pärjäämistä edistäviä taitoja ja ominaisuuksia. Oppilaanohjauksen tavoitteena on muun muassa vahvistaa oppilaan sosiaalisia taitoja, osallisuutta ja vastuun ottamista omista valinnoista (Opetushallitus, 2016, 277–278). Useita tärkeitä asioita nostetaan esiin, mutta

käytännössä oppilaanohjauksen rooli on peruskoulun alaluokilla kuitenkin paljolti kiinni paikallisen opetussuunnitelman sille asettamasta painoarvosta ja ennen kaikkea opettajakohtaisesta toteutuksesta. Koska ohjaus on joitain mahdollisia teemapäiviä lukuun ottamatta sulautettu osaksi muiden oppiaineiden tunteja, opettajalta vaaditaan kauaskatseista suunnittelua ja tietoa syrjäytymiseltä suojaavien ominaisuuksien kehittämisestä oppilaalle. Tässä tutkielmassa perehdytään tarkemmin niihin alakoulussa ilmeneviin syrjäytymiselle altistaviin tekijöihin, joihin opettaja voi työssään vaikuttaa.

2.2 Kirjallisuuskatsaus tiedonhankintamenetelmänä

Tutkielman toteutustavaksi valikoitui narratiivinen kirjallisuuskatsaus, joka on yksi ratkaisu laajan aineiston keräämiseksi helppolukuiseksi tietopaketti, jota voidaan mahdollisesti hyödyntää jatkossa myös pro gradu -tutkielman teoriaosiossa. Salminen (2011) koostaa kirjallisuuskatsauksen tekniikaksi, jossa tehdään jo olemassa olevan tutkimuksen pohjalta tutkimusta, eli koostetaan sellaisia tutkimustuloksia, joita voidaan käyttää perustana uusille tuloksille (Salminen, 2011, 4) Hän erittelee kirjallisuuskatsauksen tyypeiksi kuvailevan kirjallisuuskatsauksen, systemaattisen kirjallisuuskatsauksen ja meta-analyysin, joista tähän tutkielmaan valikoitui kuvaileva kirjallisuuskatsaus.

Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on Salmisen (2011) mukaan yleisimmin käytetty kirjallisuuskatsauksen tyypeistä ja se on luonteeltaan vapaa metodisista rajoituksista. Sen avulla voidaan hänen mukaansa kuvata tutkittavaa ilmiötä laaja-alaisesti ja luokitella sen ominaisuuksia (Salminen, 2011, s.6). Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa onkin etuna se, että se mahdollistaa tutkielman muotoutumisen vielä tutkielman tekovaiheessa monipuoliseen lähdemateriaaliin perehtymisen myötä kahlitsematta sitä suuntaan tai toiseen.

Tämän kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tyyppinä on narratiivinen kirjallisuuskatsaus, jonka etuna on tässä tapauksessa laajan aiheen tietoutta koostaessa ja jäsentäessä sen vapaamuotoisuus. Narratiivinen kirjallisuuskatsaus onkin Salmisen (2011) mukaan kirjallisuuskatsauksen muodoista kevyin, mutta sen avulla pystytään silti antamaan laaja tiedoltaan järjestelty kuva käsitellystä aiheesta. Kirjallisuuskatsauksena se ajantasaistaa tutkimustietoa ja on eduksi, kun halutaan tuottaa tietoa opetuksen alalle (Salminen, 2011, 7). Green, Johnson ja Adams (2006) artikkelissaan kuvailevat, kuinka hyvin tehty narratiivinen kirjallisuuskatsaus on myös lukijalleen hyödyllinen etenkin kattavana tiedon ajankohtaistajana

tai opetusmateriaalina sen helppolukuisuuden ja kattavuuden vuoksi. Kirjallisuuskatsauksen tekijältä vaaditaan heidän mukaansa etenkin puolueettomuutta ja avarakatseisuutta, jotta katsauksen sisältö antaisi lukijalleen realistisen kuvan käsiteltävästä aiheesta (Green, Johnson, & Adams, 2006). Tämä seikka on pidettävä koko tutkielman kirjoitusprosessin ajan mielessä puolueettoman katsauksen kirjoittamiseksi.

Tutkielmassani oli tarkoitus hyödyntää narratiivisen kirjallisuuskatsauksen mahdollistamaa vapaata narratiivista analyysimenetelmää, kuvailevaa synteesiä. Narratiivinen analyysi ei Heikkisen (2018) mukaan luokittele aineistoa, vaan sen avulla pyritään aineiston keskeisten teemojen esiintuomiseksi muodostamaan uusi kuvaileva kertomus. Artikkelissaan Heikkinen kuvaileekin narratiivista analyysiä pikemminkin synteesiksi, sillä siinä osista muodostetaan yhtenäinen kokonaisuus (Heikkinen, 2018). Myös Salminen (2011) kuvailee narratiivisen kirjallisuuskatsauksen analyysin muodoksi kuvailevaa synteesiä, joka on laaja ja johdonmukainen yhteenveto tutkimusaineistosta. Vaikka lopputuloksena onkin hänen mukaansa kirjallisuuskatsauksen mukainen synteesi, tutkimusaineistoa ei ole välttämättä seulottu kovin systemaattisesti (Salminen, 2011, 7).

3. Syrjäytymisen ehkäiseminen

Tutkielman teoreettisen viitekehyksen kannalta on luontevaa aloittaa määrittelemällä syrjäytymisen haastava käsite. Syrjäytymisen käsitettä on ajansaatossa tulkittu useilla eri tavoilla, ja näkemykset siitä ilmiönä poikkeavat hieman eri maissa. Ensimmäisessä alaluvussa esitellään syrjäytymisen monimerkityksellistä ja laajaa käsitettä katsauksen aiheen kannalta olennaisen ja tuoretta käsitystä edustavan kirjallisuuden avulla. Käsitteen hankala luonne liittyy myös syrjäytymisen ennaltaehkäisemisen toteuttamiseen ja sen onnistumiseen, joten on tärkeää huomioida myös sen problemaattinen luonne.

Syrjäytyminen käsitetään tässä tutkielmassa prosessiluontoiseksi ilmiöksi, joka on yksilön erilaisten mahdollisesti jo varhaisessakin vaiheessa kehittyneiden ongelmien kasauma. Toisessa alaluvussa käsitellään hieman tätä suomalaisessa keskustelussa nykyään yleistä ja vakiintunutta näkemystä syrjäytymisen luonteesta.

Jotta syrjäytymisen kehityskulkuja onnistuttaisiin ennaltaehkäisemään, on luonnollisesti selvitettävä, mitkä asiat vaikuttavat syrjäytymisen kehittymiseen ja altistavat lapsia sen riskille. Kolmannessa alaluvussa koostetaan tästä syystä syrjäytymisen riskitekijöitä, jotka tutkielman näkökulman myötä ajoittuvat etenkin alakoulun kontekstiin. Näihin riskitekijöihin pyritään tutkielman seuraavassa pääluvussa löytämään ratkaisuja.

3.1 Syrjäytymisen leimaava käsite

Suomessa keskustelu syrjäytymisestä on suhteellisen nuorta ja se mukailee ajankohtaisia taloudentilasta riippuvia ilmiöitä. Järvisen ja Jahnukaisen (2001) mukaan syrjäytymisen laaja ja epämääräinen käsite vakiintui Suomessa tutkijoiden ja median käyttöön sen ensimmäisen tutkimusaallon myötä 70–80-luvun vaihteessa. Siitä lähtien keskustelua on käyty aaltoilevasti etenkin 90-luvun laman aiheuttaman työttömyyden myötä, jonka tutkimuksen seurauksena heikosti määritelty syrjäytymisen käsite liitettiin osaksi samaa nuoria koskevaa ongelmaa (Järvinen & Jahnukainen, 2001).

Väitöskirjassaan Sandberg (2015) kuvailee syrjäytymisen käsitteen täsmällisen määrittelyn vaikeaksi, ellei jopa mahdottomaksi, sillä käsitteen alle on ajansaatossa laskettu erilaisia ihmisryhmiä ja käsite on ikään kuin pysynyt liikkeessä. Samalla monimuotoinen käsite tarjoaa kuitenkin tutkijalleen paljon mahdollisuuksia syrjäytymiseen johtavien tekijöiden moninaiseen tarkasteluun (Sandberg, 2015, 57). Koska syrjäytyminen on käsitteenä laaja ja siltä puuttuu

vakiintunut yhtenäinen määritelmä, tässä kirjallisuuskatsauksessa pyritään välttämään liiallista paisumista esittelemällä tutkimuksen näkökulman kannalta olennaisimmiksi katsottuja näkemyksiä.

Sosiologian näkökulmasta yksi koulutuksen useista tehtävistä on Antikaisen, Rinteen ja Kosken (2013) mukaan sosialisatio, eli nuoren sosiaalistaminen ja sopeuttaminen yhteiskunnassa vallitseviin sääntöihin, arvoihin ja toimintamalleihin. He kuvailevat koulua vastaavana statuskilpailun areenana, kuten ihmistenvälinen sosiaalinen elämä yleensäkin on. Heidän mukaansa ihmiset kilpailevat ja pyrkivät nostamaan kaikin puolin omaa asemaansa sulkemalla toisia ulkopuolelle. Konkreettisesti kyse on esimerkiksi kilpailusta koulutustutkinnoista. Tästä laajasta ihmisten välisestä sosiaalisesta kilpailusta voidaan puhua syrjäyttämisenä tai poissulkemisena (Antikainen, Rinne, & Koski, 2013, 171–172, 90–95). Tämän sosiologian näkökulman perusteella syrjäytyminen voidaan jopa nähdä yhteiskunnan vääjäämättömänä lieveilmiönä.

Käsitteenä syrjäytyminen viittaa myös Sandbergin (2015) mukaan ulkopuolelle tai reunalle joutumiseen jonkin keskipisteen sisältä, kuten yhteiskunnasta, valtiosta tai normista. Hän toteaaakin syrjäytymisen olevan kirjaimellisesti rajoja piirtävä käsite, joka rajaa esimerkiksi yksilöä ja yhteisöä sekä normaalia ja poikkeavuutta. Hänen mukaansa nämä rajanvedot elävät ja liikkuvat ja ovat jatkuvan hallinnan ja uudelleenasettelun kohteena (Sandberg, 2015, 103–105).

Syrjäytyminen herättää ihmisissä monenlaisia tunteita ja ”syrjäytyneisiin” liitetään erilaisia ennakkoluuloja. Syrjäytyminen yhdistetään keskusteluissa usein esimerkiksi laiskuuteen, mielenterveysongelmiin, sosiaaliseen rajoittuneisuuteen ja päihdeongelmiin. Artikkelissaan Hamarus ja Landén (2014) pohtivatkin, voiko syrjäytymistä määritellä objektiivisesti ja ketään syyllistämättä. Sana syrjäytynyt viittaa heidän mukaansa siihen, että yksilö on itse omaehtoisesti syrjäytynyt ja muun muassa tästä syystä sanaan liittyy tietynlainen leima. He kuitenkin pohtivat, että syrjäytyminen voi johtua myös yhtä hyvin yhteiskunnan rakenteiden toimimattomuudesta ja nuorten itseaiheuttaman syrjäytymisen sijaan yhteiskunta syrjäyttääkin nuoria. Syrjäyttäminen olisikin heidän mukaansa usein ilmiötä paremmin kuvaava ja lisäksi nuorta leimaamaton käsite (Hamarus & Landén, 2014). Samoilla linjoilla käsitteen ongelmallisesta puolesta on myös Jahnukainen. Eurooppalaisessa keskustelussa syrjäytymiseen on Jahnukaisen mukaan viitattu etenkin eksklusion käsitteellä, joka hänen näkemyksensä

mukaan kuvaakin ilmiötä osuvammin ja jättää vähemmän tilaa mielivaltaiselle käsitteen hyödyntämiselle (Jahnukainen, 2005; Jahnukainen, 2011).

Helne (2002) käsittelee väitöskirjassaan laajasti syrjäytymistä käsittelevään keskusteluun liittyvien rajanvetojen vaikutuksia ja niiden myötä toiseuden teemoja. Syrjäytymiskeskustelulla on hänen mukaansa yleensä moraalisesti hyväksyttävä lähtökohta, eli auttaminen liittämällä syrjäytyneet takaisin ”meihin”. Samalla kuitenkin piirretään rajoja, jotka sulkevat ja leimaavat suuren ihmisryhmän ulkopuoliseksi sellaisen poliittisen keskustelun tarpeisiin keksityn käsitteen perusteella, joka ei ole mitenkään konkreettinen, saati mitenkään mitattavissa oleva tosiasia. Näin ollen myöskään Helne ei suhtaudu syrjäytymiskeskustelussa myönteisesti siihen, että syrjäyttävän yhteiskunnan käsittelemisen sijaan ongelma yksilöidään syrjäytyneisiin (Helne, 2002). Myös Jahnukainen (2005) muistuttaa, että yhteisöllä ja sen normeilla on aina syrjäytymisessä keskeinen rooli, eikä valtavirrasta poikkeavuus tarkoita suoraan syrjäytymistä (Jahnukainen, 2005).

3.2 Syrjäytymisen prosessimalli

Jahnukaisen (2011) mukaan syrjäytymisessä on kyse pitkäaikaisesta, mahdollisesti jo lapsuuden varhaisessa vaiheessa alkunsa saaneesta kehityskaaresta, joka voi olla jopa ylisukupolvista. Syrjäytyminen on siis prosessikäsite, jonka lopputulos ”syrjäytynyt” on epäselvempi (Jahnukainen, 2011). Syrjäytymistä ja huono-osaisuutta on tutkimuksissa perinteisesti lähestytty Alatuvan, Karppisen, Keltikangas-Järvisen ja Saviojan (2007) mukaan kahdesta karkeasta ryhmästä, yksilölähtöisestä ja makrotason lähestymistavasta. Yksilölähtöinen lähestymistapa on heidän mukaansa korostanut syrjäytymisen prosessiluonnetta, joka muodostuu useista erillisistä tekijöistä, jotka pahimmillaan muodostavat syrjäytymiseen johtavan kehityskulun. Makrotason lähestymistapa korostaa laajoja yhteiskunnan rakenteellisia tekijöitä, kuten kulttuuria, työllisyystilannetta ja sosioekonomista taustaa (Alatupa, Karppinen, Keltikangas-Järvinen, & Savioja, 2007, 117). Tämä tutkielma keskittyy yksilölähtöiseen lähestymistapaan, sillä tavoitteena on tutkia syrjäytymisen prosessiluontoisuutta alakoulun kontekstissa. Kuitenkin prosessiluontoisena ilmiönä syrjäytymisen kehityksen voi nähdä useiden asioiden summana sivuavan näiden molempien lähestymistapojen alueita.

Syrjäytymisen prosessi ei muodostu yksittäisistä ongelmista, vaan kyse on yksilön moniulotteisten ongelmien kasautumisesta pitkällä aikavälillä (Järvinen & Jahnukainen, 2001;

Sosiaali- ja terveysministeriö, 2006, 85). Järvisen ja Janhukaisen (2001) mukaan syrjäytymisen prosessimalliin liittyy tavoitteellinen ajatus syrjäytymisen riskitekijöiden havaitsemisesta ja ennaltaehkäisemisestä jo varhaisessa vaiheessa. Heidän mukaansa prosessi voi lapsen taustoista riippuen käynnistyä jopa jo varhaislapsuudessa tai lapsen heikkojen valmiuksien myötä heti kouluun astumisen jälkeen (Järvinen & Jahnukainen, 2001).

Myös Pölkin (2001) mukaan syrjäytymisen prosessin varhaiset merkit ovat nähtävillä jo alakoulussa, vaikka syrjäytymisongelmat puhkeavatkin yleensä vasta yläkoulun puolella. Elämänhallinnan ongelmat ja ulos ajautuminen keskeisimmiltä ”sosiaalisilta areenoilta” ovat hänen mukaansa tekijöitä, joiden kautta lasten syrjäytymistä voidaan tarkastella. Artikkelissaan Pölkki kuvaa lapsen elämänhallintaa kompetenssina, eli yleisenä osaamisen ja hallinnan tunteena sekä taitona selviytyä ongelmatilanteista rakentavin tavoin. Heikot kompetenssit yhdessä heikkojen turvallisuuden, pätevyyden ja itsearvostuksen tunteiden kanssa johtavat lapsen syrjäytymisriskiin. Näistä kompetensseista hän korostaa syrjäytymisen prosessin kannalta etenkin sosiaalista kompetenssia (Pölkki, 2001).

3.3 Syrjäytymisen riskitekijät alakoulussa

Artikkelissaan Bynner (2001) tarkastelee syrjäytymisen kehityskulun riskitekijöitä Iso-Britannian koulutusjärjestelmässä ja toteaa merkittävimmäksi riskitekijäksi lapsen perhetaustan, jolla on iso merkitys lapsen koulumenestyksen määrittäjänä. Lapsen menestymiseen koulussa vaikuttaa hänen mukaansa esimerkiksi se, miten lapsen perhe kykenee vastaamaan koululaitoksen asettamiin odotuksiin. Korkeampiluokkaisten perheiden lasten pohja koulunkäynnille on Bynnerin mukaan parempi kuin matalampiluokkaisten perheiden lapsilla. Myös perheen sisäiset siteet ennustavat lapsen koulumenestystä (Bynner, 2001). Suomessa koulujärjestelmä on monin tavoin tasavertaisempi, eikä lapsiköyhyys ole yhtä laaja ongelma, mutta kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä ja erilaisista sosioekonomisista taustoista tulevien lasten asettaminen samalle linjalle tuo luonnollisesti omat haasteensa. Opetuksen tasa-arvoisuudesta huolimatta kaikki lapset eivät saa kotonaan tasapuolisesti tukea eivätkä lapset ole lähtötasoltaan samalla viivalla.

Lähiyhteisön torjuvat mekanismit, kuten koulukiusaaminen ja tuen puute edistävät lapsen syrjäytymistä (Pölkki, 2001; Salmivalli, 2016). Koulukiusaaminen itsessään on

ymmärrettävästi yksi vaikeimmista asioista, joita lapsuudessa voi joutua käsittelemään. Salmivallin (2016) mukaan kiusaaminen jättää lapsen pitkäkestoisia, pahimmillaan jopa aikuisiälle asti heijastuvia pysyviä vaikutuksia. Lisäksi se hänen mukaansa vaikuttaa luokan sisäisten normien kautta lapsen asemaan ryhmässä kielteisesti jättäen jopa pysyvän eriarvoisuuden tai erilaisuuden leiman. Kiusaaminen vaikuttaa Salmivallin mukaan myös voimakkaan alentavasti lapsen itsetuntoon, minäkuvaan ja yleiseen henkiseen hyvinvointiin (Salmivalli, 2016, 19–21).

Salmivalli ja Pölkki kuvailevat, kuinka lapsen ystävyysuhteet koulussa helpottavat sopeutumista erilaisiin tilanteisiin sekä lisäävät lapsen turvallisuutta ja saatua tukea (Pölkki, 2001; Salmivalli, 2016). Salmivallin (2005) mukaan lapsen jo olemassa olevat ystävyysuhteet edesauttavat myös uusien sosiaalisten suhteiden muodostamista ja helpottavat uusiin ryhmiin siirtymistä lisäten samalla useita myönteisiä ominaisuuksia, kuten itsevarmuutta ja yhteistyökykyä (Salmivalli, 2005, 37). Vertaissuhteet suojaavat kiusaamiselta tarjoamalla lapselle kaivattua hyväksyntää, mutta myös perheen tuki vähentää kiusaamisen negatiivisia vaikutuksia. (Salmivalli, 2016, 23). Muun muassa lapsen sosiaaliset taidot sisältävä sosiaalinen kompetenssi taas edesauttaa ystävyysuhteiden hankkimista sekä ylläpitämistä (Pölkki, 2001). Myös Kuula toteaa sosiaalisilla taidoilla olevan paljon merkitystä syrjäytymisprosessin kehittämisessä (Kuula, 2000, 41).

Lappalaisen, Hotulaisen, Kuorelahden ja Thunebergin (2008) mukaan sosioemotionaaliset taidot edistävät lapsen sopeutumista kouluun, mikä taas motivoi koulunkäyntiä ja parantaa oppimistuloksia. Sosioemotionaalinen kompetenssi myös mahdollistaa heidän mukaansa oman toiminnan ja kyvykkyyden realistisen arvioinnin ja rakentavan kehittämisen sekä epäonnistumisten negatiivisilta vaikutuksilta suojautumisen. Lisäksi sosioemotionaalisesti kompetentti lapsi kykenee hankkimaan ja ylläpitämään hyvinvoinnin ja sopeutumisen kannalta olennaisia ystävyysuhteita (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti, & Thuneberg, 2008). Lapsen heikko sosiaalinen kompetenssi vaikuttaakin olevan yksi keskeinen syrjäytymisen riskitekijä koulun kontekstissa.

Tässä tutkielmassa sosiaalisen kompetenssin käsitteeseen sisällytetään myös sellaisia emotionaalisen kompetenssin piirteitä, kuten tunteiden tunnistaminen, säätely ja ymmärtäminen. Sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi liittyvätkin Lappalaisen ja kumppaneiden (2008) mukaan vahvasti toisiinsa (Lappalainen ym., 2008). Oppilaan tunnetaidot, vuorovaikutustaidot ja minäkäsitys ovat sosiaalisen kompetenssin osina koulussa

kehittyviä ominaisuuksia ja taitoja, joten koululla ja opettajalla on merkitystä syrjäytymisen kehittämisessä.

Syrjäytymisen syitä kartoittaakseen Paget ja kollegat (2018) laajassa kohorttitutkimuksessaan tarkastelivat Iso-Britanniassa lasten ja nuorten syrjäytymiseen vaikuttavia tekijöitä ja havaitsivatkin useita samoja asioita kuin Pölkki (2001) ja Kuula (2000). He listaavat syrjäytymiseen johtavina riskitekijöinä vastaavasti kiusaamisen, heikot sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot, mutta lisäksi tuovat esiin myös useita muita tekijöitä, kuten heikon opettaja-oppilassuhteen, koulun käyntiin sitoutumisen, heikot koulusaavutukset, kielelliset vaikeudet sekä useat mielenterveydelliset vaikeudet ja vanhempien negatiivisen vaikutuksen koulunkäyntiin. Paget ja kumppanit painottavat tutkimuksessaan etenkin varhaisen havaitsemisen ja puuttumisen tärkeyttä haavoittuvassa asemassa olevien oppilaiden tukemiseksi (Paget ym., 2018). Opettajan ammatin näkökulmasta onkin mielenkiintoista pohtia Pölkin ja Kuulan näkökulmien lisäksi Pagetin ja kumppaneiden havaitseman opettaja-oppilassuhteen merkitystä. Lapsi viettää opettajansa seurassa valtavasti aikaa ja siinä missä kodin turvalliset ihmissuhteet ovat merkittävässä roolissa lapsen kehitykselle, voisi myös opettajan ja oppilaan välisellä suhteella olettaa olevan iso merkitys.

Opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen liittyy vahvasti oppilaan tuntemus, joka on edellytyksenä opetuksen eriyttämiselle ja oppilaan arvioimiselle. Oppilaan ja opettajan yksilölliset ominaisuudet vaikuttavat aina tämän suhteen laatuun. Keltikangas-Järvisen (2004) mukaan oppilaan yksilöllinen temperamentti vaikuttaa laajalti myös oppilaan koulunkäyntiin niin sopeutumisen kuin koulumenestyksenkin osalta. Silloin, kun temperamentti edistää oppilaan sopeutumista kouluympäristöön, sen vaikutusta ei hänen mukaansa huomata, mutta siinä vaiheessa, kun temperamentin ja koulun odotusten välillä ilmenee ristiriitoja, siitä tulee merkityksellinen tekijä. Ristiriidan seuraukset voivat olla Keltikangas-Järvisen mukaan pahimmillaan dramaattiset, sillä varhaisessa kriittisessä vaiheessa koulun kanssa yhteensopimaton yksilön temperamentti voi edesauttaa negatiivista syrjäytymiskehitystä oppilaan myöhemmässä elämässä. Oppilaan temperamentin vaikutus sopeutumiseen ilmenee hänen mukaansa etenkin kykynä hallita samanaikaisesti useita uusia muuttujia suoriutuen samalla koulun asettamista oppimisen vaatimuksista. Koulumenestykseen temperamentti vaikuttaa etenkin oppiaineiden oppimistyylien ja strategioiden sekä oppilaan motivaation kautta (Keltikangas-Järvinen, 2004, 263–266, 285–386).

Vaikka tarkoitus onkin hyvä, myös oppilaan tukemiseen liittyy haasteita. Häklin, Kallion ja Korkiamäen (2015) mukaan tuen tarjoamisella nuorelle onkin kaksi puolta. Kun nuori tulee avustuksen myötä tietoisesti ongelmistaan, hän voi Häklin ja kumppaneiden mukaan ymmärtää itseään paremmin ja saada tukea vaikeuksiensa selättämiseen. Toisaalta heidän mukaansa ongelmien tiedostamisesta voi tulla nuorelle minäkuvaava määrittävä tekijä, joka laskee omanarvontuntoa ja johtaa pahimmillaan negatiiviseen kierteeseen. Tällöin tuotetaan päinvastoin ulkopuolisuutta (Häkli, Kallio, & Korkiamäki, 2015).

Chinga-Ramirez (2017) nostaa artikkelissaan esiin ulkopuolisuuden ja erilaisuuden tunteen yhtenä syrjäytymisen riskitekijöistä etenkin johonkin vähemmistöön kuuluvalla nuorella. Hän kuvailee, kuinka maahanmuuttajataustaiset oppilaat usein kokevat tulevaisuutensa lokeroiduiksi tietynlaisina suoriutujina ja käyttäytyjinä etnisen taustansa perusteella ja tästä syystä nuoret myös alisuoriutuvat kokemiensa odotusten mukaisesti. Ennakkoluulot ja tiettyjen kirjoittamattomien normien noudattaminen Chinga-Ramirezin mukaan riistävät nuorilta mahdollisuuden määritellä oma minuutensa. Nuorten tarpeita ja kykyjä ei hänen mukaansa aina tunnusteta ja nuoret kokevat toiseuden tunnetta. Myös Chinga-Ramirez tunnistaa vastaavan Häklin ym. (2015) havaitseman paradoksin tukea tarvitsevien oppilaiden, tässä tapauksessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erikoisryhmissä. Siinä missä tavoitteena on oppilaiden integroiminen osaksi kouluyhteisöä, samalla tullaan luoneeksi alempiarvoisuuden ja toiseuden tunnetta vähemmistöihin kuuluviin oppilaisiin (Chinga-Ramirez, 2017).

Suurin jakautuminen koulutuksellisten menestyjien ja syrjäytyjien välillä on Jahnukaisen (2005) mukaan kuitenkin peruskoulun päättymisvaiheessa (Jahnukainen, 2005). Tässä on huomioitava se, että osalla oppilaista koulusuoriutuminen voi olla pitkällä aikavälillä todella heikkoa ja sen tulos tulee näkyviin vasta siirtymävaiheessa toiseen asteen koulutukseen. Koulujen kirjallisen raportoinnin näkökulmasta syynä peruskoulun jälkeisen koulutuksen keskeytymiseen tai koulupaikan saamatta jäämiseen onkin Jahnukaisen (2005) mukaan oppilaiden peruskoulun oppimäärän heikko hallitseminen. Se ei kuitenkaan kerro mahdollisista useista syistä heikon koulumenestyksen takana, sillä voi olla, että oppilas ei esimerkiksi kykene seuraamaan saamaansa opetusta, opettajat eivät kykene tunnistamaan oppilaan osaamisen puutteita tai nuori ei ole ylipäättään itselleen mieluisalla alalla (Jahnukainen, 2005).

4. Luokanopettajan mahdollisuudet syrjäytymisen ennaltaehkäisyssä

Tässä luvussa eritellään syrjäytymisen ennaltaehkäisemisen mahdollisuuksia neljään alalukuun jaoteltuna. Ensimmäisessä alaluvussa koostetaan tietoa sosiaalisen kompetenssin rakentumisesta sekä sen merkityksestä lapsen sopeutumiselle kouluun ja koulumaailmassa vallitseviin ihmissuhteisiin. Toisessa luvussa esitellään vertaissuhteiden merkitystä oppilaan terveille sosiaaliselle kehitykselle sekä hyvinvoinnille. Kolmannessa luvussa käsitellään myönteistä tunnistamista yhtenä kasvatuksellisenä mallina lasten ja nuorten kohtaamiseen ja tukemiseen kouluarjessa. Se tarjoaa opettajalle näkökulmia oppilaan hyvinvointia ja vahvuuksia tukevaan vuorovaikutukseen. Neljännessä luvussa avataan opettajan ja oppilaan välisen suhteen vaikutusta oppilaan hyvinvoinnille ja koulumenestykselle. Opettajan ja oppilaan suhteen muodostumiseen vaikuttavat useat tekijät, kuten kohtaavien temperamenttien yhteensopivuus ja ennakkoluulot. Tällä suhteella on merkittävä vaikutus oppilaan koulumenestykseen sekä käsitykseen itsestään oppijana. Asemassaan opettaja pääsee myös havainnoimaan luokkansa sisäisten normien ja oppilaiden välisten valta-asetelmien muodostumista, jotka osaltaan vaikuttavat oppilaiden hyvinvointiin ja ryhmään kuuluvuuteen.

Yleisesti syrjäytymisen ehkäisyssä olisi Jahnukaisen (2005) mukaan hyvä lähteä liikkeelle lasten ja nuorten yksilöllisistä vahvuuksista ja kehittämistarpeista. Erilaisiin tukiryhmiin lokeroimisen sijaan tavoitteena toimia mahdollisimman leimaamattomasti ja muusta ikäluokasta eristämättä. Koulun tulisi voida tarjota oppilaan taitotasolle sopivaa opetusta luoden yksilölle positiivisia oppimisen kokemuksia. Pyrkimyksenä on oppisisältöjen tavoitteiden saavuttaminen ilman oppilaiden ylimääräistä kilpailua ja vertailua. (Jahnukainen, 2005)

Vaikka syrjäytymisen kierteeseen johtavat ongelmat voivat tulla nähtäville vasta paljon myöhemmin, jo alakoulussa tapahtuva negatiivinen kehitys voi käynnistää syrjäytymisen kehityskulun. Chiffrellerin, Kangoksen ja Milonen (2015) mukaan viidesluokkalaisten oppilaiden sosiaalistuminen on jo samalla tasolla, kuin korkeakoulutason opiskelijoilla. Tästä tutkijat päättelivätkin, että syrjäytymisen kehityskulut ja siltä suojaavat yksilön ominaisuudet kehittyvät jo varhain alakoulussa, elleivät jopa aiemmin. Heidän mukaansa onkin siis tärkeää, että suojaavien sosiaalisten taitojen oppiminen ja kehittäminen tapahtuisi jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Chiffreller, Kangos, & Milone, 2015).

4.1 Lapsen sosiaalisen kompetenssin kehittäminen

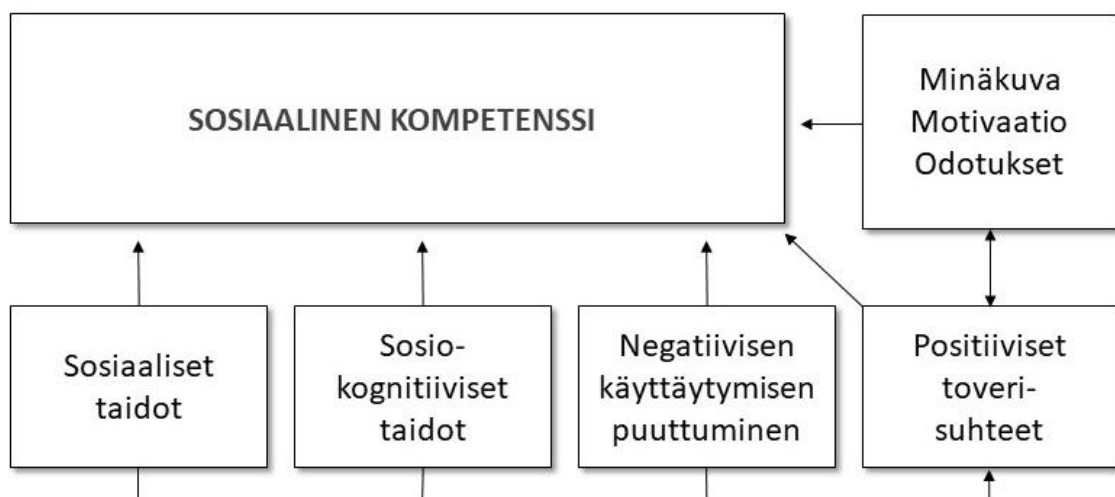
Kuten edellisessä luvussa nousi esille, sosiaalisella kompetenssilla vaikuttaa olevan suuri merkitys lapselle tärkeiden ystävyysuhteiden muodostamisessa ja ylläpitämisessä. Sen perustana ovat muun muassa kehittyneet tunnetaidot. Keskeisiä edellytyksiä sosiaaliselle kompetenssille ovat sekä omien että muiden emootioiden sekä emotionaalisten reaktioiden havaitseminen, tunnistaminen ja käsittely. Lisäksi merkittävässä roolissa on yksilön minäkuva ja itsensä arvostaminen. Olennaista on kyky sopivissa määrin hallita emootioita sekä tuntea empatiaa muita kohtaan. (Laine, 2005, 114–115; Lappalainen ym., 2008)

Maszk, Eisenberg ja Guthrie (1999) havaitsivat esikouluikäisiä lapsia tutkivassa sosiometrisessä mittauksessaan, että lapsen itsesäätelyn taidot ja emotionaalisuus ennustavat lapsen tulevaa sosiaalista asemaa luokassa. Näillä tunnetaidoilla on suora yhteys siihen, tulevatko oppilaat vertaistensa joukossa hyväksytyiksi ja osaksi ryhmää (Legkauskas & Magelinskaite-Legkauskiene, 2019; Maszk, Eisenberg, & Guthrie, 1999). Edes kohtalainen suosio ja kuulumisen tunne vertaisryhmään ehkäisevät lapsen tulevia sosiaaliin suhteisiin liittyviä vaikeuksia (Salmivalli, 2005, 33). Näiden tutkimusten perusteella tunnetaitojen harjoittelulla on tärkeä rooli lasten ryhmään kuulumisen tunteen vahvistamiseksi ja sen myötä syrjijämisen välttämiseksi.

Tutkimuksessaan Legkauskas ja Magelinskaite-Legkauskiene (2019) havaitsivat, että ensimmäisen luokan oppilaiden oppimiseen liittyvä sosiaalinen kompetenssi ennustaa oppilaan tulevaa koulumenestystä ja taas ihmissuhteisiin linkittyvä sosiaalinen kompetenssi ennustaa positiivista opettaja-oppilassuhdetta. Heidän mukaansa koulun aloitusvaiheessa lapsen sosiaalinen kompetenssi ennustaa oppilaan sopeutumista kouluun. Legkauskas ja Magelinskaite-Legkauskiene ehdottavat, että paremman opettaja-oppilassuhteen taustalla olisi se, että sosiaalisesti kompetentimmat lapset osoittavat luokkaan sopivampaa käytöstä ja heitä on siten mieluisampaa opettaa. Sosiaalisesti kompetentit lapset ovat heidän tutkimuksensa mukaan luottavaisempia kouluun ja myös rohkeampia kommunikoidaan opettajan kanssa, mikä lisää luottamusta ja lähentää opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Heidän mukaansa oppilaat, joilla on heikko oppimiseen liittyvä sosiaalinen kompetenssi, ajautuvat opettajien kanssa useammin konflikteihin ja sen seurauksena heikentävät myös vertaissuhteitaan. Tämä taas voi osaltaan vaikuttaa kiusaamisen puhkeamiseen, jossa epäsuosittu oppilas on joko kiusattu uhri tai opettajaa vastaan toiminnallaan kapinoiva kiusaaja (Legkauskas & Magelinskaite-Legkauskiene, 2019).

Jokaisella ihmisellä on syntymästään lähtien yksilölliset luonteenpiirteet, jotka määrittävät paljolti yksilön temperamenttia ja persoonaa. Ne myös samalla vaikuttavat sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen. Persoonan piirteet voivat kuitenkin kehittyä elämänmittaan. Sosiaalisen kompetenssin kehitys käsitetään nykyään elämän halki jatkuvana prosessina, johon vaikuttaa koko yksilön ympärillä oleva sosiaalinen konteksti. Optimaalinen sosioemotionaalinen kehitys on riippuvainen ympäristön vastaamisesta lapsen sosiaalisiin ja emotionaalisiin tarpeisiin. Lapselle ja nuorelle myös etenkin turvallinen ja vahva suhde vanhempiin on tärkeää. Kun vanhempi reagoi lapsen viesteihin sensitiivisesti ja johdonmukaisesti, hän auttaa lasta myös tunnistamaan omia tunnetilojaan sekä tarpeitaan näyttäen samalla myönteistä esimerkkiä tunteiden ilmaisemisen hyväksyttävyydestä. Tässä laajassa yhtälössä koululla on myös iso rooli osana lapsen sosiaalista ympäristöä ja siksi koulussa onkin tärkeää tukea lapsen sosiaalisen kompetenssin myönteistä kehittymistä. (Laine,2005, 125–126; Lyytinen, Eklund, & Laakso, 2006)

Poikkeus (2006) kuvaa mallissaan sosiaalista kompetenssia useita komponentteja ja ulottuvuuksia sisältäväksi rakenteeksi, jonka osat muodostavat yksilön sosiaalisissa tilanteissa toimimista selittävän kokonaisuuden (ks. kuvio 1). Sosiaalinen kompetenssi koostuu hänen mukaansa niin sosiaalisista kuin sosio-kognitiivisistakin taidoista ja myönteisiksi koetuista käyttäytymismalleista. Lisäksi siihen vaikuttavat vuorovaikutussuhteiden laatu sekä lapsen henkilökohtainen motivoituneisuus, minäkuva ja tavoitteet (Poikkeus, 2006).



Kuvio 1. Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet (Poikkeus, 2006, 127)

Poikkeus (2006) muistuttaa kuitenkin myös ongelmallisesta puolesta. Hänen mukaansa sosiaalisen kompetenssin arvioiminen on aina kontekstisidonnaista ja leimaavaa sen yksilön ominaisuuksiin sitoutumisen vuoksi. Hänen mukaansa sosiaalista kompetenssia ei tulisikaan arvioida pysyvänä ominaisuutena (Poikkeus, 2006). Toisaalta sen kehittymiseen vaikuttavat aina yksilön synnynnäiset ja suhteellisen pysyvät ominaisuudet, kuten temperamenttia ja persoonaa määrittävät luonteenpiirteet (Laine, 2005). Tästä huolimatta esimerkiksi toverisuhteiden laatu ei ole yleistettävissä yksilön omaksi aikaansaannokseksi, vaikka yksilö voikin vaikuttaa sosiaalisten suhteidensa muodostamiseen. Kukaan ei esimerkiksi valitse olevansa kiusattu, eikä ystävien puuttuminen ja kiusatuksi tuleminen automaattisesti ole yhdistettävissä heikkoon sosiaaliseen kompetenssiin. Sama pätee myös oppilaan käyttäytymiseen, jonka taustalla voi vaikuttaa useita tilannesidonnaisia tekijöitä. Muun muassa näiden syiden takia myös Poikkeus (2006) nostaa esiin sosiaalisen kompetenssin arvioimisen ongelmallista puolta.

Laine (2005) listaa erilaisia toimintatapoja, joissa lasten sosiaalista kompetenssia voidaan ohjata. Hänen mukaansa keskeistä on onnistumisen kokemuksien tuottaminen ja positiivisen palautteen antaminen. Näiden mahdollistamiseksi opettajan olisi työssään hyvä järjestää säännöllisesti tilanteita, joissa myös yleensä haasteellisesti käyttäytyvät oppilaat voivat kokea onnistumisia (Laine, 2005, 133). Oppilaan vahvuuksien tunnistamisesta, myönteisten oppimiskokemusten tarjoamisesta sekä oppilaan minäkäsityksen parantamisesta on lisää tietoa luvussa 4.3, jossa esitellään myönteistä tunnistamista yhtenä kasvatuksellisenä periaatteena osana opettajan arkea.

4.2 Lapsen vertaissuhteet

Suuri osa lapsen sosiaalisista suhteista muodostuu koulussa. Samalla näillä kaverisuhteilla on oppilaalle kasvun ja itsenäistymisen myötä yhä suurempi merkitys. Jokainen haluaa myös tuntea kuuluvansa johonkin porukkaan ja luokanopettajalla on uskoakseni iso vaikutus yhden tällaisen merkittävän ryhmän muodostamisessa. Salmivallin (2005) mukaan vertaisryhmään integroitumisella on merkitys sosiaalisten taitojen oppimiselle, sosiaalisen statuksen muodostumisessa ja vanhemmista riippumattomaksi itsenäistymisessä. Hänen mukaansa lapsen kasvun myötä vertaissuhteet korvaavat yhä kasvavissa määrin vanhempia lapsen läheisyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeiden tyydyttäjinä samalla edistäen itsenäistymistä. Samalla lapsi

muodostaa minäkuvaansa vertaisryhmässään tapahtuvan vuorovaikutuksen ja vertailun kautta (Salmivalli, 2005, 32–33).

Myös Bullock (1992) tunnistaa artikkelissaan ystävyysuhteista saatavat hyödyt ja vaikutuksen lapsen terveille kehitykselle. Lapsen sosiaaliin tarpeisiin vastaavien ystävyysuhteiden puuttuminen taas ennustaa Dollin (1996) mukaan merkittävästi tulevia sosioemotionaalisia haasteita, jotka vaikuttavat vääjäämättä myös koulumenestykseen (Doll, 1996). Bullock kuvailee, kuinka vertaissuhteet opettavat lapselle iän mukaisia sosiaalisen käyttäytymisen normeja ja vuorovaikutustaitoja sekä rakentavat myönteistä itsetuntoa. Hänen mukaansa vertaistensa joukossa hyljeksityt lapset osoittavat koulunkäynnin kannalta useita negatiivisia ominaisuuksia, kuten aggressiivisuutta, keskittymisvaikeuksia ja heikkoja yhteistyötaitoja. Vertaistensa joukossa hyljeksityt lapset, etenkin pojat, jäävät myös muita todennäköisemmin koulupudokkaiksi (Bullock, 1992).

Salmivallin (2005) mukaan vertaisryhmässä toistuvasti torjutuksi tuleminen heikentää myös lapsen uskoa omiin sosiaaliin taitoihin ja lisää riskiä jäädä pysyvästi statukseltaan ulkopuoliseksi ja sen myötä jopa kiusatuksi. Vertaisryhmissään torjutuilla lapsilla on kuitenkin hänen mukaansa usein itsestään epärealistinen kuva, eivätkä sellaiset lapset yleensä näekään itseään ryhmässä epäsuosittuina. Salmivallin oletuksena on, että vääristynyt käsitys omasta asemasta ja suosiosta ryhmässä johtuu lapsen yrityksestä suojella omaa minäkäsitystä. Hyväksytyksi tuleminen vertaisryhmässä ennustaa suoraan lapsen tulevaa mielenterveyttä ja vaikuttaa lapsen mahdollisuuksiin ylipäättään harjoitella sosiaalisia taitojaan. Hänen mukaansa lapsen sosiaalinen status suuntaan tai toiseen muodostuttuaan on usein hyvin pysyvä ja sitä voi olla vaikea muuttaa (Salmivalli, 2005, 30–33, 196). Myös Poikkeus toteaa jo varhaisilla hyljeksinnän kokemuksilla voivan olla pitkäkestoisia vaikutuksia yksilön hyvinvointiin ja sosiaaliin valintoihin (Poikkeus, 2006). Opettajan merkitys tässä yhtälössä ryhmädynamiikan kehittäjänä korostuu, sillä yhtenäisellä luokalla, jossa on hyvä ilmapiiri, vaikuttaa olevan yksittäisiin oppilaisiin kauaskantoisia vaikutuksia.

Chiffriller, Kangos ja Milone (2015) tutkiessaan yhdysvaltalaisen 3–5 luokkalaisten oppilaiden suhtautumista huomiotta jättämiseen ja syrjimiseen huomasivat, että jo sen ikäiset lapset on sosiaalisesti ehdollistettu huomaamaan ero tarkoituksellisen torjumisen ja huomiotta jättämisen välillä. Lapset kykenivät heidän mukaansa tunnistamaan kyseisiä syrjimyksen ilmentymiä vertaisryhmissään ja etenkin vanhemmat oppilaat kykenevät myös reagoimaan niihin sosiaalisten normien mukaisin tavoin. Erot tutkimusjoukkojen ikäryhmien välillä osoittivat, että

viidesluokkalaiset olivat jo sosiaalisesti huomattavasti kolmasluokkalaisia kehittyneempiä reagoidessaan hylkäämisen aiheuttamiin tuntemuksiin (Chiffreller ym., 2015). Tämä kertoo siitä, kuinka merkityksellistä aikaa alakoulu on sosiaalisen kompetenssin kehittymisen kannalta. Samalla on huomioitava se, kuinka tärkeää on lapsen pysyminen vertaisryhmän kehityksen mukana.

Sekä Poikkeus (2006) että Salmivalli (2005) korostavat lapsuusiän toverisuhteiden merkitystä sosiaalisen kompetenssin kerryttämiseksi. Tietynlaiset sosiaaliset taidot kehittyvät vertaisten kanssa leikkiessä, mutta eivät aikuisten kanssa. Näiden sosiaalisten suhteiden laatu ja niissä ilmenevä vuorovaikutus kehittyy Poikkeuksen mukaan lasten kasvun ja kehittymisen myötä. Toverisuhteista hän erottaa käsitteellisesti ystävyysuhteet, joille ominaisempaa on syvempi vastavuoroinen kiintymys ja vuorovaikutus sekä nuoruusiän myötä henkilökohtaisten asioiden jakaminen ja oman minuuden tutkiskelu. Myös sisarus- ja kaverisuhteilla on eroja eivätkä sisarukset korvaakaan kavereiden merkitystä lapselle. Kaverisuhteissa lapset ovat Poikkeuksen mukaan samalla tasolla ja niiden vastavuoroinen luonne kasvattaa lasta ulos lapsuuden itsekeskeistä ajattelutavasta. (Poikkeus, 2006; Salmivalli, 2005)

Poikkeus (2006) korostaa ystävyysuhteiden merkitystä erityisesti vuorovaikutuksellisen herkkyyden ja yhteistyötaitojen kehittymisessä. Kasvun myötä ystävyysuhteiden merkitys toverisuosion ja ryhmään kuuluvuuden määrittäjänä myös kasvaa. Haasteena on hänen mukaansa kuitenkin se, että luokan sosiaalinen rakenne on muodostuttuaan melko pysyvä ja niin opettajan kuin oppilaidenkin toisia koskevien asenteiden muuttaminen on vaikeaa. Tästä syystä sosiaalisten taitojen harjoittelemisesta olisi eniten hyötyä esikoulusta alkaen koulupolun ensimmäisinä vuosina, jolloin sosiaaliset rakenteet eivät ole vielä niin vakiintuneita (Poikkeus, 2006).

Lapsen sosiaalisten taitojen tukemisessa on Poikkeuksen (2006) ja Dollin (1996) mukaan otettava huomioon aina oppilaan yksilölliset lämmölliset ominaisuudet ja tarpeet. Yksilötasolla pyritään kehittämään sosiaalisten taitojen ohessa sekä motivaatiota että minäkäsitystä, kun taas samalla pyrkimyksenä on muutosten aikaansaaminen koko ryhmän tasolla (Poikkeus, 2006). Lappalaisen ja kumppaneiden (2008) mukaan hyödyt ovat kauaskantoisia, sillä positiivinen minäkäsitys ja ystävyysuhteet suojaavat oppilasta myöhemmiltä sosio-emotionaalisilta vaikeuksilta (Lappalainen ym., 2008).

Doll (1996) kirjallisuuskatsauksessaan listaa useita käytännön puuttumiskeinoja keinoja lapsen ystävyysuhteiden hankkimisen edistämiseksi. Vertaissuhteet ja niissä ilmenevä vuorovaikutus

kehittyvät paljon peruskoulun aikana, minkä vuoksi käytännön harjoitusten ja toimenpiteiden tulisi huomioida lasten ikä ja sen mukaisten ystävyysuhteiden laatu. Lasten osallistumisen helpottamiseksi on hyvä järjestää lapsille mieleistä yhteistä tekemistä. Välitunneilla lapsille voi tarjota pelejä, joita on mukavampi leikkiä isommalla porukalla ja joihin voi liittyä mukaan matalalla kynnyksellä. Toisaalta toiminnan järjestämisessä on huomioitava se, että osalle lapsista on helpompi toimia pienemmissä ryhmissä ja myös siihen on tarjottava mahdollisuuksia. Sosiaalisten taitojen opettaminen ystävyysuhteiden edistämiseksi tulisi järjestää harjoituksissa ja leikeissä siten, että lapset pystyvät yhdistämään opettelemansa taidot oman arkensa sosiaalisiin vuorovaikutussuhteisiin. Oppilaat tulisi myös ohjata käymään vuoropuhelua ystävyysuhteista ja niihin liittyvistä konflikteista, jotta oppilaat oppisivat keinoja vertaissuhteissa ilmenevien ongelmien käsittelyyn ja ratkaisuun sekä arvioimaan niitä eri perspektiiveistä toisten tunteet huomioon ottaen. Yleisesti yhteistyötä hyödyntävässä työskentelyssä on hyvä jakaa lapset satunnaisiin pareihin, jolloin oppilaat työskentelevät kaikkien kanssa eikä luokassa pääse syntymään tilanteita, joissa joku lapsista jää ulkopuoliseksi. (Doll, 1996)

4.3 Myönteinen tunnistaminen

Kuten aiemmin nousi esiin, syrjäytymisen ennaltaehkäisemiseksi tehdyt tukitoimet voivat huonossa tapauksessa paradoksaalisesti kääntyä tarkoitusperäänsä vastaan ja luoda itseään toteuttavan ennusteen, joka määrittää nuoren minuutta ja kehitystä. Häklin ja kumppaneiden (2015) mukaan tähän yhtenä ratkaisuna on myönteinen tunnistaminen. Tällä käsitteellä he tarkoittavat, sosiaalista tietoisuutta, tilannetajua ja molemminpuolista kunnioitusta, joka antaa lapsen tai nuoren omaehtoiselle toimijuudelle arvoa. Myönteisen tunnistamisen kohteena ovat heidän mukaansa asiat, jotka ovat etenkin lapsen minäkäsitykselle tärkeitä. Vaikka myönteinen tunnistaminen ei yksin riitäkään lasten ja nuorten ongelmien poistamiseen, tarkoituksena on silti yhtenä arjen toimintaperiaatteena arvokkuuden ja osallisuuden kokemusten vahvistaminen arvottomuuden kokemusten ehkäisemiseksi. (Häkli ym., 2015)

Pätevyyden tunne nähdään olennaisena tekijänä myös Opetusministeriön (2003) katsauksessa, jossa oppilaan epäonnistumisen tunnetta itsestä oppijana ja ulkopuolisuuden tunnetta opetusryhmässä kuvaillaan keskeisinä riskeinä syrjäytymisprosessille (Opetusministeriö, 2003, 14–15). Jotta oppilas voisi opetuksessa hyvin, onkin Lappalaisen ja kumppaneiden (2008) mukaan tärkeää, että ympäristö tukee oppilasta omien vahvuuksien tunnistamisessa ja

käyttämässä. Koulu on heidän mukaansa merkittävä osa lapsen elämää ja siten siellä koetut kokemukset muovaavatkin lapsen alati kehittyvää ja uudelleenmuokkautuvaa minäkäsitystä ja sitä kautta myös itsearvotusta. Myönteisiä ominaisuuksia tukevassa kouluympäristössä oppilas luo heidän mukaansa itsestään realistisen minäkuvan ja lisää itsetuntoaan. Lappalainen ja kumppanit korostavatkin myönteisen minäkäsityksen rakentamista yhdeksi perusopetuksen tärkeimmistä tehtävistä (Lappalainen ym., 2008).

Käytännön toteutus on kuitenkin haastavaa ja vaatii opettajalta paljon oppilaantuntemusta, herkkyyttä ja tilannetajua. Häkli ja kumppanit (2015) kuvailevat myönteisen tunnistamisen onnistunutta käytännön toteuttamista seuraavanlaisesti:

Rutiininomaiset huomionsoitukset ja tyhjät keuhut toimivat harvoin. ... Nuoret jos ketkä ovat herkkiä aistimaan palautteen aitouden. Tilanteeseen ja persoonaan sopivat sanat ja teot, hienovarainen ymmärrys ja sen mukainen reagointi, kärsivällinen tutustuminen tai nopea tilannekohtainen toiminta voivat sen sijaan tuottaa tulosta pitkälläkin aikavälillä. Tilanteeseen ja persoonaan sopivat sanat ja teot, hienovarainen ymmärrys ja sen mukainen reagointi, kärsivällinen tutustuminen tai nopea tilannekohtainen toiminta voivat sen sijaan tuottaa tulosta pitkälläkin aikavälillä. (Häkli ym., 2015).

Opettajan näkökulmasta oppilaan heikkoon minäkäsitykseen linkittyvää itsearvotusta voisi Lappalaisen ja kumppanien (2008) mukaan parantaa lisäämällä pätevyyden tunnetta, vähentämällä yleisesti epäonnistumisen merkitystä, opettamalla sosiaalisia ja yhteistyötaitoja sekä parantamalla oppilaan edellytyksiä omien vahvuusalueiden tunnistamiseksi ja kehittämiseksi. Tämä voikin olla tarpeen, sillä lapsella voi olla taidoistaan ja osaamisestaan aikaisempien kokemusten perusteella epämääräinen kuva (Lappalainen ym., 2008).

Lapsen myönteisen sosiaalisen kasvun tukemisessa Laine (2005) korostaa yleisesti positiivisen palautteen merkitystä. Etenkin negatiiviseen palautteeseen tottunut ja ongelmallisella käyttäytymisellä huomiota hakeva lapsi tarvitsee paljon myönteistä palautetta. Myös hiljaiset ja syrjään vetäytyvät lapset kaipaavat hänen mukaansa opettajaltaan jatkuvasti tukea ja positiivisia onnistumisen kokemuksia. Yleisenä haasteena opettajalle Laine nostaa myönteisten kehuilla palkittavien tekojen löytämisen vaikeuden. Opettajalta vaaditaan kekseliäisyyttä ja suunnittelua, jotta sellaisia tilanteita saadaan synnytettyä. Usein kuitenkin jo pelkästä yrittämisestä palkitseminenkin voi olla tärkeää ja hyvä alku (Laine, 2005, 133).

4.4 Opettaja-oppilassuhde

Luokanopettajan voi nähdä lapsen elämässä monin tavoin yhtenä keskeisimmistä henkilöistä. Lapsi saattaa arkena viettää huomattavasti enemmän aikaa opettajansa kuin omien vanhempiensa seurassa. Vaikka vanhemmat ovatkin vastuussa lastensa kasvatuksesta, opettaja on kasvatuksellisesti asemassa, jossa myös oppilaiden väliset suhteet ja normit ovat nähtävillä. Opettaja voi teoillaan niin hyvässä kuin pahassakin vaikuttaa valtavasti lapsen kehityskulun suuntaan.

Salmivallin (2016) mukaan opettaja on kiusaamisen tunnistamisessa ja ennaltaehkäisemisessä parhaimmassa asemassa, sillä opettaja tuntee kaikki ryhmänsä lapset ja luokassa vallitsevan ryhmädynamiikan. Vanhemmat taas omalla esimerkillään ja kasvatuksellaan vaikuttavat lapsen empatian, suvaitsevaisuuden ja toisten huomioonottamisen kehittymiseen. Kodin ja koulun yhteistyön rakentaminen myönteisessä hengessä luottavaiselle ja syyllistämättömälle pohjalle on tärkeä tavoite kiusaamiseen puuttumiseksi. Luokanopettaja on Salmivallin mukaan avainroolissa myös kiusaamiseen puuttumisessa. Kiusaamisen tunnistaminen on aina välttämätön edellytys siihen puuttumiselle. Opettajan sitoutuminen kiusaamisen vähentämiseen ennustaa kiusaamisen määrää ja tehokkaat oikein valitut toimet ehkäisevät kiusaamista. Ilmenevään kiusaamiseen puuttuvien toimenpiteiden laatu vaikuttaa lopputulokseen. (Salmivalli, 2016, 26–38)

Elias ja Haynes (2008) tutkimuksessaan kartoittivat afro-amerikkalaisten matalasta ekonomisesta luokasta tulevien kolmannen luokan oppilaiden koulumenestykseen vaikuttavien tekijöiden yhteyksiä. Tässä tapauksessa yhteyksiä perheen tuen, sosio-emotionaalisen kompetenssin, opettajan antaman tuen ja koulusuoriutumisen välillä. Tulokset vahvistivat tutkijoiden odotuksia siitä, että koetulla opettajan tuella oli myönteinen vaikutus etenkin vähäosaisen oppilaan menestymiseen koulussa. Vertaisten tuella taas ei heidän tutkimuksensa perusteella juurikaan ollut merkitystä oppilaan koulumenestykseen. Elias ja Haynes havaitsivat myös, että oppilaiden oppimisen tukeminen onnistui erilaisissa interventioissa todennäköisemmin silloin, kun systemaattisesti keskityttiin kehittämään oppilaan sosio-emotionaalista kompetenssia ja lisäämään opettajan kannustavuutta (Elias & Haynes, 2008).

Opettajan ja oppilaan myönteisellä suhteella vaikuttaa siispä olevan usein tavoin merkitystä oppilaan hyvinvoinnille sekä koulu menestykselle. Lappalaisen ja kumppaneiden (2008) mukaan turvallinen opettajan ja oppilaan välinen suhde ja yhtenäinen luokka ystävyysuhteineen korostuu myös oppilaan sosiaalisen kompetenssin rakentamisessa

(Lappalainen ym., 2008). Tämän suhteen rakentumiseen vaikuttavat useat helposti tiedostamattomat seikat. Keltikangas-Järvisen (2004) mukaan opettajan ja oppilaan luontaisilla temperamenteilla ja niiden yhteensopivuudella on väistämättä vaikutus opettajan ja oppilaan suhteeseen sekä oppilaan oppimiseen. Oppilaan temperamentti vaikuttaa myös siihen, millaiseksi opettajan odotukset oppilaalta, eli ”oppilaskuva” muodostuu. Kuten aiemmin nousi esiin, Legkauskas ja Magelinskaite-Legkauskiene (2019) tunnistavat saman vaikutuksen myös oppilaan sosiaalisen kompetenssin osalta. Tämä taas tahattomastikin voi Keltikangas-Järvisen mukaan vaikuttaa siihen, miten opettaja kohtaa oppilaan, arvioi tämän suorituksia ja jakaa huomiotaan oppilaiden välillä. Samalla oppilaan saaman tuen määrä vaihtelee epätasaisesti oppilaiden välillä määräytyen opettajan luomien oppilaskuvien perusteella (Keltikangas-Järvinen, 2004, 266–267, 295–296).

Opettajan ennakoasenteet määräävät Keltikangas-Järvisen (2004) mukaan paljon sitä, millaisena oppijana opettaja oppilastaan pitää. Usein opettaja tiedostamattaan arvioi oppilaan älykkyyttä väärin oppilaan temperamentin piirteiden perusteella. Vaarana on se, että opettajan luoma mielikuva oppilaasta alkaa vaikuttaa opetustyöhön ja tästä virhearvioista muodostuu itseään toteuttava ennuste. Jotta oppilas saisi puolueetonta ja tasa-arvoista opetusta sekä kokisi pystyvyyden tunnetta, opettajan tulisi voida irrottautua ennakkoluuloista ja osoittaa oppilaalle luottamusta. Jokainen oppilas ansaitsee osallisuutta ja palautetta oppitunneilla ilman ylimääräistä rajoittamista ja kontrollia. Keltikangas-Järvisen mukaan ei olekaan osoitettu, että oppilaan temperamentilla olisi sinällään vaikutusta oppimiseen, mutta sen sijaan oppimistuloksiin asti heijastuvaan opettajan oppilaskäsitykseen on. (Keltikangas-Järvinen, 2004, 292–295, 298–301)

Keltikangas-Järvisen (2004) mukaan opettajan olisi hyvä olla tietoinen erilaisista temperamenteista ja siitä, miten eri tavoin ne vaikuttavat oppilaiden arviointiin. Samalla opettaja tulisi hänen mukaansa tietoisemmaksi omista oppilaiden herättämistä emotionaalisista reaktioistaan ja niiden aiheuttamasta asennoitumisesta yksittäisiä oppilaita kohtaan. Ne myös vaikuttavat luokan sisäiseen toimintaan liittyviin käytännön seikkoihin, kuten oppilaiden ulkoisten ärsykkeiden herkkyyteen ja uusiin tilanteisiin sopeutumisen kykyyn ja siihen vaadittavaan aikaan (Keltikangas-Järvinen, 2004, 307–314).

Opettaja on myös parhaassa asemassa luokassa vallitsevien normien ja oppilaiden välisten valta-asetelmien tarkastelemisessa. Salmivallin (2016) mukaan luokan normeilla on aina vaikutus kiusaamiseen ja päinvastoin. Luokan ilmapiiri vaikuttaa hänen mukaansa siihen, miten

helppoa ja hyväksyttävää kiusaamisen aloittaminen ja siihen osallistuminen on. Pitkään jatkunut kiusaaminen muodostuu Salmivallin mukaan helposti oppilaiden keskuudessa pysyväksi normiksi, joka tekee kiusaamisesta jopa hyväksyttävää. Nämä luokkakohtaiset normit vaikuttavat siihen, miten oppilaat valitsevat roolinsa vierestä seuraajan, kiusatun puolustajan ja kiusaamiseen osallistujan väliltä (Salmivalli, 2016, 33–36).

5. Johtopäätökset

Tämän tutkielman tavoitteena oli luoda katsaus luokanopettajan mahdollisuuksista syrjäytymisen ennaltaehkäisemisessä. Teoreettinen viitekehys koostettiin määrittelemällä syrjäytymisen käsitettä ja siihen liittyvää problematiikkaa sekä avaamalla näkemystä syrjäytymisestä pitkäaikaisena ja mahdollisesti jo varhaisessa vaiheessa alkunsa saavana prosessina. Tarkastelun kontekstiksi rajattiin alakoulu ja sen puitteissa koostettiin mahdollisia syrjäytymisen kehityskulun käynnistäviä riskitekijöitä.

Ensimmäinen tutkimuskysymys oli *Mitkä tekijät vaikuttavat syrjäytymisen kehittymiseen alakoulun kontekstissa?* Syrjäytymisen prosessi ei tutkielmaan valikoituneen aineiston perusteella muodostu yksittäisistä yksilön kohtaamista ongelmista, vaan kyse on useiden moniulotteisten ongelmien kasautumisesta. Koska negatiivinen kehitys voi saada alkunsa jo varhaisessa vaiheessa, myös syrjäytymisen ennaltaehkäiseminen tulisi aloittaa jo varhain (Järvinen & Jahnukainen, 2001; Pölkki, 2001; Paget ym., 2018). Yhtenä isoimmista riskeistä näyttäytyi lapsen tausta, joka vaikuttaa merkittävästi kouluun ja siellä vallitseviin ihmissuhteisiin sopeutumiseen (Bynner, 2001). Koulun tulisi kyetä tasaamaan näitä oppilaiden taustoista riippuvia eroja vastaamalla oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin.

Oppilaan vertaissuhteilla ja yhteenkuuluvuuden tunteella on merkittävä vaikutus kouluviihtyvyyteen ja uusiin tilanteisiin sopeutumiseen (Salmivalli, 2016). Porukkaan kuulumisen ja tasa-arvoisuuden tunne parantaa lapsen hyvinvointia muun muassa paremman itsetunnon myötä. Lapsen ystävyysuhteet helpottavat uusien ihmissuhteiden muodostamista ja täyttävät lapsen sosiaalisia tarpeita suojaten tätä samalla kiusaamiselta (Salmivalli, 2005). Kiusaamisella itsessään voi olla lapselle useita pysyviä negatiivisia vaikutuksia, jotka altistavat syrjäytymisen kehityskululle (Salmivalli, 2016). Kiusaamisen vastainen työ korostuu siis syrjäytymisen ehkäisykin näkökulmasta.

Sosiaalinen kompetenssi on yksi merkittävä osa yksilön toimintakykyä ja sillä on useita syrjäytymiseltä suojaavia vaikutuksia (Pökki, 2001). Hyvä sosiaalinen kompetenssi muun muassa helpottaa vertaissuhteiden muodostamista ja ylläpitämistä sekä helpottaa tunteiden säätelyä ja käsittelyä (Laine, 2005; Lappalainen ym., 2008). Lapsen sosiaalisen kompetenssi kehittyy varhaislapsuudesta alkaen lasta ympäröivän sosiaalisen kontekstin vaikutuksessa. Alakoulun aikana tapahtuvaan kehitykseen on luonnollisesti vaikutusta koulussa tapahtuvalla vuorovaikutuksella ja sen laadulla.

Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa yksilötasolla oppilaan oppimistuloksiin ja luokan tasolla ryhmän dynamiikan ja luokassa vallitsevien normien muodostumiseen (Elias & Haynes, 2008; Lappalainen ym., 2008). Oppilaan käsitys itsestään oppijana vaikuttaa niin oppimistuloksiin kuin oppilaan itsetuntoon ja motivaatioon (Lappalainen, 2008). Itseluottamuksen vahvistamisella ja omien vahvuuksien hyödyntämisen harjoittelulla voi olla myönteisiä vaikutuksia oppilaan koulusuoriutumiseen pitkällä aikavälillä.

Toinen tutkimuskysymys oli *Mitkä ovat luokanopettajan toimintamahdollisuudet oppilaan syrjäytymiskehityksen ennaltaehkäisemiseksi?* Tähän kysymykseen keskityttiin tässä tutkielmassa vastaamaan Alatuvan ja kumppaneiden (2007) esittelemän syrjäytymisen yksilölähtöisen lähestymistavan kautta, joka korostaa syrjäytymisen prosessiluontoisuutta. Alakoulun kontekstilla on tutkielmaan kerätyn tiedon perusteella suuri merkitys syrjäytymisen ehkäisyssä ja luokanopettaja on keskeinen henkilö ongelmien tunnistamisessa ja oppilaiden syrjäytymiseltä suojaavien ominaisuuksien kehittämisessä.

Sosiaalisen kompetenssin kehittäminen on tärkeä osa koulun kasvatuksellista puolta ja opettajan tulisivikin pyrkiä luomaan oppilaan terveen sosiaalisen kasvun mahdollistavat puitteet. Opettaja voi vaikuttaa oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymiseen pyrkien samalla parantamaan oppilaan käsitystä itsestään oppijana. Yksi mahdollisuus piilee vertaissuhteissa, joiden muodostumiseen opettaja voi pienillä arjen teoilla vaikuttaa (Doll, 1996). Vertaissuhteilla on iso merkitys oppilaan itsetunnolle, hyvinvoinnille ja sille, missä määrin oppilas pääsee harjoittelemaan sosiaalisia taitojaan (Salmivalli, 2005; Poikkeus, 2006).

Luokan normit ja ilmapiiri vaikuttavat luokan viihtyvyyteen ja kiusaamisen määrään (Salmivalli, 2016). Luokanopettaja pääsee havainnoimaan lasten keskeisiä suhteita ja asetelmia ja on siten parhaassa asemassa niihin vaikuttamisessa (Salmivalli, 2016). Oppilaiden välisten suhteiden lisäksi myös opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen on hyvä kiinnittää huomiota. Opettaja tekee Keltikangas-Järvisen (2004) mukaan työtään omalla persoonallaan, jonka kanssa osa oppilaista sopii yhteen paremmin kuin toiset. Oppilaan luonne ja sosiaalinen kompetenssi vaikuttavat väistämättä opettajan oppilaskäsitykseen (Keltikangas-Järvinen, 2004; Legkauskas & Magelinskaite-Legkauskiene, 2019). Opetuksen ja oppimisen arvioinnin tulisi olla aina tasa-arvoista ja siten opettajan tulisi työssään jatkuvasti pohtia omia asenteitaan ja käsityksiään oppilaitaan kohtaan. Oppilaan tulisi myös tuntea osallisuuden tunnetta ja oppilaita tulisivikin kuunnella mahdollisimman paljon yhteisiä asioita päätettäessä (Häkli ym., 2015). Opettaja voi asemassaan pienin teoin rakentaa oppilaan minäkuvaa tukemalla myönteisiä ominaisuuksia ja

ohjaamalla oppilasta huomaamaan ja hyödyntämään omia vahvuuksiaan (Häkli ym., 2015; Lappalainen ym., 2008; Laine, 2005).

6. Pohdinta

Tämän kandidaatintutkielman tarkoituksena oli tehdä katsaus luokanopettajan mahdollisuuksista syrjäytymisen ehkäisyssä. Yleistä tietoa syrjäytymisestä löytyi hyvin, mutta aihe osoittautui laajuudeltaan melko haastavaksi ja jouduin rajaamaan sitä aineistoon perehtymisen myötä. Suomessa syrjäytymisen käsitettä viljellään paljon, mutta sen kehityksestä alakoulussa oli melko niukasti tietoa. Peruskoulussa toteutetut syrjäytymistä ehkäisevät interventioprojektit onkin toteutettu lukemani perusteella pääosin yläkoulussa, jossa lähestyvä oppivelvollisuuden päättävä nivelvaihe on ajankohtaisempi. Tämän myötä onkin ollut mielenkiintoista oppia uutta perehtymällä alakoulun merkitykseen ja yksittäisen opettajan vaikutusmahdollisuuksiin. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia lisää esimerkiksi opettajan ja oppilaan välisen suhteen tai sosiaalisen kompetenssin merkitystä syrjäytymisen ehkäisyssä.

Suurin osa keräämästäni tiedosta on peräisin kotimaisista lähteistä siitä syystä, että halusin keskittyä suomalaisesta yhteiskunnasta tehtyyn kirjallisuuteen ja tutkimukseen. Mukana on kuitenkin myös kansainvälisiä vertaisarvioituja artikkeleita luotettavilta julkaisijoilta. Tiedon pitämiseksi ajankohtaisena tutkielmaan on valikoitu mahdollisimman tuoreita lähteitä, mutta joukossa on myös hieman vanhempaa mielestäni edelleen tuoretta käsitystä edustavaa aineistoa.

Tutkielman eettisyyteen ei mielestäni liity ongelmia sen aiheen, tarkoituksiperän tai tutkimustavankaan vuoksi. Työskentelyssäni olen pyrkinyt pitämään tutkielman luotettavuutta yllä käyttämällä korkeatasoisia ja pääosin vertaisarvioituja lähteitä sekä hyödyntämään niitä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) *hyvien tieteellisten käytäntöjen* mukaisesti. Tutkimuksen tekijän tulisi TENK:n mukaan työskentelyssään pyrkiä aina yleiseen rehellisyyteen, huolellisuuteen sekä tarkkuuteen tulostensa tallentamisessa ja esittämisessä. Lisäksi on tärkeää kunnioittaa toisten työtä ja saavutuksia asianmukaisella viittaamisella (TENK, 2012, 3).

Etenkin kirjallisuuskatsausta tehdessä on mielestäni hyvä huomioida Tuomen ja Sarajärven (2018) esiin tuoma näkemys tutkimuksen puolueettomuudesta. Tutkijan käsityksiin ja toimintaan voivat vaikuttaa heidän mukaansa monet asiat, kuten tutkijan ikä, sukupuoli, poliittinen asennoituminen, uskonto ja yhteiskunnallinen asema. Tämä vaikuttaa vääjäämättä siihen, miten tutkimuksen tekijä suodattaa tietoa oman kehüksensä läpi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 119). Tiedostan, että omat ennakkokäsitykset vääjäämättä vaikuttavat aineiston valintaan ja analyysiin, mutta olen silti pyrkinyt työskentelyssäni objektiivisiin valintoihin ja tulkintoihin.

Syrjäytymisen prosessimallista on sanottava tutkielman loppuun vielä sen verran, ettei mielestäni sen mukainen käsitys syrjäytymisen kehittymisen käynnistymisestä varhaisessa vaiheessa ole yleistettävissä kaikkiin syrjäytyneisiin ja syrjäytymisvaarassa oleviin. Syrjäytymisen lähtökohdat ja kehityskulun pituus ovat aina yksilöllisiä ja tähän vaikuttavat ympäröivät tekijät vaihtelevat.

Valitsemani aihe on mielestäni kaiken syrjäytymistä koskevan keskustelun jälkeen edelleen ajankohtainen ja niin yhteiskunnallisesti kuin ammatillisestikin merkittävä. Itselleni tutkielman tekemisen suurin anti oli kuitenkin huomata, että minulla osaltani tulevana opettajana on paljon vaikutusmahdollisuuksia syrjäytymisen ehkäisyssä. Useimmat asiat ovat tulleet jo koulutuksessamme tutuiksi ja ovat epäilemättä itsestään selvyiksi suurimmalle osalle opettajista. Syrjäytymisen ennaltaehkäisemisen näkökulmaa on silti mielestäni hyvä jokaisen kasvatustyötä tekevän työssään pohtia.

7. Lähteet

- Alatupa, S., Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L., & Savioja, H. (2007). *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma: Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* Helsinki: Sitra. Haettu osoitteesta: <https://oula.finna.fi/Record/oy.999919963906252>
- Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. (2013). *Kasvatussosiologia* (5. uud. p. ed.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bullock, J. R. (1992). Children without friends: Who are they and how can teachers help? *Childhood Education*, 69(2), 92–96. Haettu osoitteesta: <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/02796015.1996.12085809>
- Bynner, J. (2001). Childhood risks and protective factors in social exclusion. *Children & Society*, 15(5), 285–301. Haettu osoitteesta: <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1002/CHI.681>
- Chiffriller, S. H., Kangos, K. A., & Milone, L. (2015). What elementary students experience outside of the classroom: Children's responses to social exclusion. *Journal of School Counseling*, 13(1), 1–25. Haettu osoitteesta: <https://search.proquest.com/docview/1697493552?accountid=13031>
- Chinga-Ramirez, C. (2017). Becoming a “Foreigner”: The principle of equality, intersected identities, and social exclusion in the norwegian school. *European Education*, 49(2), Haettu osoitteesta: <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/10564934.2017.1335173>
- Doll, B. (1996). Children without friends: Implications for practice and policy. *School Psychology Review*, 25(2), 165–183. Haettu osoitteesta: <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/02796015.1996.12085809>
- Green, B. N., Johnson, C. D., & Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: Secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine*, 5(3),

101–117. Haettu osoitteesta: [https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1016/S0899-3467\(07\)60142-6](https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1016/S0899-3467(07)60142-6)

Gretschel, A., & Hästbacka, N. (2016). *Onnistunut monialainen nuorten kohtaamisen malli: Arviointi kaikki käy koulua -toiminnan vaikutuksista*. Helsinki: Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskus. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Haettu osoitteesta: <https://oula.finna.fi/Record/oy.9915436873906252>

Häkli, J., Kallio, K. P., & Korkiamäki, R. (2015). Myönteinen tunnistaminen – näkökulma hyvinvoinnin edistämiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen. Teoksessa J. Häkli, K. P. Kallio & R. Korkiamäki (Toim.), *Myönteinen tunnistaminen*. (s. 9–35). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Hamarus, P., & Landén, L. (2014). Syrjäyttääkö systeemi? Teoksessa P. Hamarus, P. Kanervio, L. Landén & S. Pulkkinen (Toim.), *Huuto! Lasten ja nuorten hyvinvoinnin puolesta*. (s. 189–190). Jyväskylä: PS-kustannus.

Heikkinen, L. (2018). Kerronnallien tutkimus. Teoksessa R. Valli, & J. Aaltola (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 145–160). Jyväskylä: PS-kustannus.

Helne, T. (2002). *Syrjäytymisen yhteiskunta*. (Väitöskirja). Helsinki: Stakes.

Jahnukainen, M. (2005). Koulutus syrjäytymisen ehkäisyssä. Teoksessa P. Koivula (Toim.), *Selviytymisen polkuja: Opetusjärjestelyt oppilaan tukena* (s. 40–50). Vammala: Opetushallitus.

Jahnukainen, M. (2011). Nuorten koulutuksellinen syrjäytyminen – never-ending story? Teoksessa P. Arajärvi, & A. Korte (Toim.), *Syrjäytymisen oikeudelliset pidäkkeet – koulutuksen näkökulma*. (s. 1–9). Tampere: Yliopistopaino.

Järvinen, T., & Jahnukainen, M. (2001). Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa Suutari, M. (Toim.), *Vallattomat marginaalit: Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla* (s. 125–151) Haettu osoitteesta: <https://finna.fi/Record/arto.014358352>

Keltikangas-Järvinen, L. (2004). *Temperamentti: Ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.

- Kuula, R. (2000). *Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa: Koulu ja nuorten syrjäytyminen*. (Väitöskirja). Joensuun yliopisto.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M., & Thuneberg, H. (2008). Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (Toim.), *Pedagoginen hyvinvointi*. (s. 111–131). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Legkauskas, V., & Magelinskaite-Legkauskiene, Š. (2019). Importance of social competence at the start of elementary school for adjustment indicators a year later. *Issues in Educational Research*, 29(4), 1262–1276. Haettu osoitteesta: <https://search.proquest.com/scholarly-journals/importance-social-competence-at-start-elementary/docview/2461128126/se-2?accountid=13031>
- Lyytinen, H., Eklund, K., & Laakso, M. (2006). Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhokangas & H. Lyytinen (Toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan* (s. 40–65). Helsinki: WSOY.
- Maszk, P., Eisenberg, N., & Guthrie, I. K. (1999). Relations of children's social status to their emotionality and regulation: A short-term longitudinal study. *Merrill - Palmer Quarterly*, 45(3), 468–492. Haettu osoitteesta: <https://www.proquest.com/docview/230109642?accountid=13031>
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. painos). Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetusministeriö. (2003). *Lasten ja nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisy koulutuksen alalla*. Helsinki: Opetusministeriö. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:952-442-472-X>
- Paget, A., Parker, C., Heron, J., Logan, S., Henley, W., Emond, A., & Ford, T. (2018). Which children and young people are excluded from school? findings from a large british birth cohort study, the avon longitudinal study of parents and children (ALSPAC). *Child:*

- Care, Health and Development*, 44(2), 285–296. Haettu osoitteesta: <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1111/cch.12525>
- Poikkeus, A. (2006). Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (Toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan* (s. 122–138). Helsinki: WSOY.
- Pölkki, P. (2001). Oppilaiden syrjäytymisuhkien tunnistaminen ja ehkäisy peruskoulun haasteena. Teoksessa H. Sauli (Toim.), *Eriarvoinen lapsuus*. (s. 125–146). Porvoo; Helsinki: WSOY.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta: https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.992003616206252
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. (2016). *Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja* (2. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta: https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9915243083906252
- Sandberg, O. (2015). *Hallittu syrjäytyminen: Miten syrjäytymisestä muodostui lähes jokaiseen meistä ulottuva riski?* (Väitöskirja). Tampere: Tampere University Press. Haettu osoitteesta: <https://oula.finna.fi/Record/oy.9914825213906252>
- Savolainen, J., Virnes, E., Hilpinen, M., & Palola, E. (2015). *Nuorisotakuu-työryhmän loppuraportti ja suositukset jatkotoimiksi* Työ- ja elinkeinoministeriö. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-227-970-5>
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2006). *Sosiaaliturvan suunta 2005–2006*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201504225990>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). [Adobe Digital Editions -versio]. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. Haettu osoitteesta: <https://www.elibslibrary.com/book/9789520400118>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu osoitteesta:
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/htk_ohje_verkko14112012.pdf

Valtiontalouden tarkastusvirasto. (2007). *Nuorten syrjäytymisen ehkäisy*. Helsinki:
Valtiontalouden tarkastusvirasto. Haettu osoitteesta:
<https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/07/03142740/nuorten-syrjaytymisen-ehkaisy-146-2007.pdf>

Valtiovarainministeriö. (2015). *Eurooppa 2020 -strategia - suomen kansallinen ohjelma kevät 2015*. Helsinki: Valtiovarainministeriö. Haettu osoitteesta:
<https://vm.fi/julkaisu?pubid=4805>