



Hirvonen Essi

Kasvatustieteellisiä ja -sosiologisia näkökulmia lasten ja nuorten syrjäytymisriskeihin ja -
prosesseihin peruskoulun kontekstissa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2017

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteellisiä ja -sociologisia näkökulmia lasten ja nuorten syrjäytymisriskeihin ja -prosesseihin peruskoulun kontekstissa (Essi Hirvonen)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 72 sivua, 0 liitesivua

Lokakuu 2017

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaiset asiat vaikuttavat lasten ja nuorten syrjäytymiseen, millainen rooli peruskoululla on lasten ja nuorten syrjäytymisprosessissa sekä millaisia haasteita koulu instituutioon asettaa syrjäytymisprosessin näkökulmasta. Tarkastelukulma on syrjäytymistä tuottavissa mekanismeissa. Aiheen tutkiminen on perusteltua, sillä yleisesti syrjäytymistä on tarkasteltu yhteiskunnallisesta näkökulmasta, jolloin varhaislapsuuden merkitys syrjäytymisprosessissa jätetään helposti taka-alalle. Huomion keskittäminen kouluun voidaan perustella sillä, että se instituutioon arvottaa, muovaa ja rakentaa lapsuutta ja nuoruutta voimakkaasti ja toimii merkittävänä paikkana sosiaalisten verkostojen ja minuuden rakentumiselle ja muovautumiselle. Tutkimuksen taustalla on myös tutkijan omalla halu selvittää syrjäytymisen sumeaa käsitettä sekä lisätä omaa ammatillista ymmärrystä syrjäytymistä tuottavista mekanismeista.

Tämän kvalitatiivisen tutkimuksen tutkimusmetodi on Finkin (2009) mallin mukaan tehty systemaattinen kirjallisuuskatsaus, jonka tekoprosessissa vaikuttaa hermeneuttinen lähestymistapa. Tutkimuksen näkökulma on relationaalinen eli suhteita ja yhteyksiä hakeva. Tässä yhteydessä se tarkoittaa, että syrjäytymisen tarkastelukontekstina on lapsuus ja suomalainen kouluinstituutio. Vastauksia tutkimuskysymyksiin haetaan näkökulmista, joita kartoitetaan laajasti valitusta kirjallisuudesta. Tutkimus koostuu pääasiassa suomalaisesta tutkimuksesta ja kirjallisuudesta, joiden käyttöä perustellaan syrjäytymisilmiön ja siihen liittyvän käsitteistön kulttuurisidonnaisuudella sekä valitulla näkökulmalla ja näin ollen luotettavuuden lisäämisellä.

Yksilötasolla syrjäytymisen juuret ovat varhaislapsuuden vuorovaikutuskokemuksissa, varhaislapsuudessa kehittyvissä yksilön kyvyissä ja taipumuksissa muodostaa ja ylläpitää sosiaalisia verkostoja sekä yksilön persoonassa kokonaisvaltaisesti: itsetunnossa, minäkäsityksissä, temperamentissa, asenteissa ja taidoissa. Myös yksilön perhe- ja kulttuuritaustalla ja lastensuojelun asiakkuudella on merkitystä. Koulun tasolla syrjäytymistä tuottavia mekanismeja on useita, jotka toisaalta voidaan nähdä myös mahdollisuuksina ehkäistä syrjäytymistä. Tällaisia asioita ovat kouluhyvinvointi, osallisuus, ongelmiin puuttumisen ja myönteisen tunnistamisen keinot, kasvatusyhteistyö, opettajan toiminta ja ammattitaito sekä oppilaiden yksilöllisten taipumusten huomiointi. Kouluinstituutioon haasteita syrjäytymisen näkökulmasta ovat yhteiskunnallinen sosialisointitehtävä sekä koulun kulttuurinen ja historiallinen jäykkyys. Myös resursipula ja koulun koko ovat haasteita lasten ja nuorten syrjäytymisprosessille. Voidaan todeta, että syrjäytyminen on monisäikeinen ja prosessinomainen ilmiö, jonka syyt kietoutuvat monelle osa-alueelle aina yksilötasolta yhteiskunnallisiin rakenteisiin saakka, eikä yksittäisiä osia voida selkeästi erottaa niiden muodostamasta kokonaisuudesta syrjäytymistä aiheuttaviksi tekijöiksi.

Avainsanat: kasvatussociologia, kasvatustiede, lapsuus, nuoruus, peruskoulu, syrjäytyminen, systemaattinen kirjallisuuskatsaus

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkimuskysymykset ja tutkimusmetodologiset ratkaisut	8
2.1	Tutkimuskysymykset	8
2.2	Laadullinen tutkimus	9
2.3	Hermeneuttinen strategia tutkimuksen paradigmana	10
2.4	Tutkimusmetodina systemaattinen kirjallisuuskatsaus	11
3	Syrjäytyminen käsitteenä ja puheena	16
3.1	Syrjäytyminen prosessina	19
3.2	Syrjäytymisen käsitteen problematiikasta	22
3.3	Syrjäytymisen vaikutukset	24
4	Lapsuus ja syrjäytyminen	26
4.1	Lapsuuden vuorovaikutuskokemukset osana syrjäytymisprosessia	26
4.1.1	<i>Kiintymyssuhdeteorian tarkastelu osana lapsuuden vuorovaikutuskokemuksia</i>	27
4.1.2	<i>Lapsuusiän vertaisuuhteet</i>	28
4.1.3	<i>Sosiaalinen kompetenssi</i>	29
4.1.4	<i>Lapsuuden minäkäsityksen ja itsetunnon kehittyminen</i>	31
4.2	Syrjäytymisen riskitekijät	32
5	Syrjäytyminen ja koulu lapsuuden instituutiona	36
5.1	Koulun luonne ja koulu sosiaalistavana instituutiona	37
5.2	Kouluhyvinvointi syrjäytymisen ehkäisyssä	42
5.3	Oppilaan itsetuntoa ja koulunkäyntiä koskevien asenteiden huomiointi ja syrjäytymisen ehkäisy	43
5.4	Osallisuus syrjäytymisen ehkäisyssä	45
5.5	Opettajan toiminta syrjäytymisen ehkäisyssä	46
5.6	Kasvatusyhteistyö syrjäytymisen ehkäisyssä	48
5.7	Varhainen puuttuminen ja myönteinen tunnistaminen syrjäytymisen ehkäisyssä	49
5.8	Koulun haasteet syrjäytymisen näkökulmasta	51
6	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	54
7	Yhteenveto ja pohdinta	57
	Lähteet	63

1 Johdanto

Etenkin viime vuosina nuorten syrjäytyminen on ollut runsaasti esillä median eri foorumeilla. Julkista keskustelua on siivittänyt myös vuonna 2013 voimaan tullut nuorisotakuu. Tänä päivänä nuorten syrjäytymiseen liittyvässä keskustelussa on saanut paljon painoarvoa puhe, joka suuntaa yleisön huomion syrjäytymisen vaikutuksiin; huomio kiinnitetään esimerkiksi koulutuksen tai työelämän ulkopuolelle jäämiseen. Puhutaan syrjäytymisen *hinnasta*. (mm. Leinonen, 2016.) Tämän lisäksi huomio kiinnittyy usein myös syrjäytyneisiin henkilöihin ja heidän oletettuihin ominaispiirteisiinsä (Helne, 2002, 73–74). Pienemmälle huomiolle ovat tuntuneet sen sijaan jäävän ne mekanismit yhteiskunnassamme ja yksilöiden elämissä, jotka tuottavat tätä niin kutsuttua syrjäytymistä. Taustalle jää usein myös lapsuudenaikaisten olosuhteiden merkitys. Inhimillisen pääoman kehittyminen alkaa jo hyvin varhaisessa vaiheessa yksilön kehittymisen kaarta. Lapsen ja nuoren kokemukset vuorovaikutuksesta aikuisten ja vertaisten kanssa, vanhempien elämäntilanteet sekä kokemukset omasta identiteetistä ja toimintamahdollisuuksista viitoittavat yksilön tietä jo pienestä lapsesta aina aikuisuuteen asti. Nämä olosuhteet myös rakentavat eriarvoisuutta ja määrittelevät loppupeleissä hyvin paljon sitä, millä tavoin nuoret kykenevät kiinnittymään yhteiskuntamme merkittäviin aikuisuuden instituutioihin. Vaikka usein puhutaan syrjäytyvistä työelämän kynnyksellä olevista nuorista aikuisista, syrjäytymisen siemenet kylvetään usein jo kauan ennen nuoruusiän alkua; lapsuudessa. Lapsuus on ihmisen ensimmäinen taival elämänpolulla ja seuraa yksilöä läpi elämän. Se haaroittuu laajalle ja sen vaikutukset ulottuvat aina yksilöstä laajalti koko yhteiskunnan rakenteisiin. (Bardy, 2013, 49.)

Tämä lasten ja nuorten syrjäytymiseen paneutuva pro gradu -tutkielmani käsittelee peruskouluikäisten lasten syrjäytymisprosessia etenkin koulun kontekstissa. Haluan tällä tutkielmalla tuoda esille sen, mitä suomalaisten alaikäisten lasten syrjäytyminen on, mitä ilmiöön liittyy ja millä tavoin koulu instituutiona vaikuttaa näiden lasten ja nuorten syrjäytymisprosessiin. Olen halunnut valita syrjäytymisen kontekstiksi koulun, sillä näen sen hyvin merkittävänä osana lapsuutta, minuuden rakentumista ja sosiaalisten verkostojen luomista. Koulu on paikka, jossa lapsuutta ja nuoruutta rakennetaan, muokataan ja arvotetaan. Yhdeksän vuotta kestävä peruskoulu kuuluu lakisääteisesti suomalaisten lasten ja nuorten elämään, minkä vuoksi se on keskeinen alue tarkastella nuorten syrjäytymisriskejä ja -prosesseja. Koska peruskoulun tavoitteena on kasvattaa oppilaiden tiedollisia ja taidollisia valmiuksia sekä integroida lapset ja nuoret yhteiskuntaan, menestyminen tai vastaavasti putoaminen perusasteella vaikuttaa kokonaisvaltaisesti yhteiskuntaan kiinnittymisessä ja syrjäytymisriskin muodostumisessa. Koulun konteksti on

mielenkiintoinen myös siksi, että kuten elämässä yleensäkin, lasten ja nuorten kokemukset omasta koulutiästään seuraavat ja värittävät heidän kokemuksiaan myös tulevaisuudessa ja näin ollen voivat myös osaltaan avata tai sulkea eri mahdollisuuksien ovia näiden ihmisten elämässä.

Tarkastellessani syrjäytymistä koulun kontekstissa, olen halunnut tarkastella koulun merkitystä syrjäytymisprosessissa aina sen yleisestä historiallisesta ja kulttuurisesta luonteesta alkaen aina yksittäisen luokanopettajan vaikutusmahdollisuuksiin saakka. Tämä auttaa hahmottamaan paremmin sitä kokonaisuutta, jonka vaikutuksessa lapset ja nuoret elävät suuren osan varhaisesta elämästään. Käytän pro gradu-tutkielmassani paljon käsitteitä *lapsi* ja *nuori*. Viittaan käsitteellä *lapsi* 0–18-vuotiaisiin henkilöihin, mutta olen halunnut tarkentaa käsitettä käyttämällä myös määritelmää *nuori*, jolla viittaan murrosikäisiin ja sitä vanhempiin korkeintaan 18-vuotiaisiin henkilöihin. Kajavan ja Lämsän (1998, 62) mukaan nuoruutta voidaan pitää tarkkaa määritelmää enemmän jatkuvasti muovautuvana suhdekäsitteenä, jonka merkitykset ovat sidoksissa kuhunkin käyttöyhteensä.

Tämä pro gradu -tutkielma on kvalitatiivinen tutkimus, joka on toteutettu systemaattisen kirjallisuuskatsauksen keinoin. Läpi tekoprosessin taustalla on vaikuttanut hermeneuttinen tarkastelutapa, jonka mukaisesti tieto nähdään hermeneuttisten tulkintojen prosessina, tarkemmin ilmaistuna tutkija on tulkinnut, tematisoinut ja ymmärtänyt kohdetta vain oman ymmärryksensä ja kokemustensa kautta. Valittua aihetta lähestytään pääasiallisesti sekä kasvatustieteellisen että kasvatussociologisen kirjallisuuden kautta. Tavoitteenani on esitellä erilaisia näkökulmia aiheeseen, sillä jo syrjäytymisen käsitteen tarkka ja yksiselitteinen määrittely on mahdotonta. Tämä tarkoittaa, että pro gradu-tutkielmani on yhdistelmä kyseisten tieteenalojen näkemystä lasten syrjäytymisprosessista sekä koulusta yhteydessä siihen. Siljanderin (1997, 8) mukaan sosiologiset lähestymistavat painottavat yleensä sosialisointiprosessin yhteisöllisiä, yhteiskunnallisia ja historiallisia ehtoja ja edellytyksiä, kun taas esimerkiksi psykologiset kehitysteoriat taas kiinnittävät enemmän huomiota yksilönkehityksen lainalaisuuksiin, identiteetin muodostumisen ja autonomiseksi subjektiksi tulemisen ehtoihin. Tämä pro gradu keskittyy tarkastelemaan syrjäytymistä ilmiönä ja ennen kaikkea prosessina, ei staattisena käsitteenä.

Vaikka käsittelen alussa syrjäytymisen määritelmää, haluan tämän pro gradun näkökulman olevan relationaalinen eli suhteita ja yhteyksiä hakeva (vrt. Helne, 2002, 8). Tämä tarkoittaa sitä, että painopiste on ennen kaikkea syrjäytymisilmiön kontekstissa, siinä, että syrjäytymisestä puhutaan aina tietyssä kontekstissa, olkoon se tässä tutkielmassa lapsuus ja nuoruus sekä suomalainen yhteiskunta ja kouluinstituutio. Tarkoituksena ei tällä kertaa tässä yhteydessä ole siis

keskittyä niinkään syrjäytymisen vaikutuksiin, vaikkakin myös tätä asiaa on sivuttu ilmiön kokonaisvaltaisemman ymmärtämisen saavuttamiseksi. Painopisteen valinta on vaikuttanut myös valitsemaani kirjallisuuteen, joka on pääosin ollut suomalaista. Tutkijana olen päätenyt tähän ratkaisuun siksi, että syrjäytyminen käsitteenä osoittautui kulttuurisidonnaiseksi ilmiöksi, jonka määritelmät riippuvat hyvin paljon esimerkiksi ajasta, paikasta, kulttuurista ja yhteiskunnallisesta tilanteesta. Tämä aiheuttaa väistämättä myös sen, että jotta ilmiötä voidaan ymmärtää juuri valitsemassani kontekstissa eli suomalaisen yhteiskunnan ja koulun yhteydessä, on käsitteellisten väärinymmärrysten ja erojen vuoksi turvallisempaa pitäytyä omaa kulttuuriamme läsnä olevissa määritelmässä ja merkityksissä.

Tämä pro gradu-tutkielma on jatkoa aiemmin opinnoissani tekemälleni esseelle, joka käsitteli samaa aihetta. Olen jatkanut tällöin tekemääni katsausta aiheeseen, minkä vuoksi tämä tutkielma sisältää paljon yhteneväisyyksiä aiempaan esseeseen. Luvussa 5.6 on hyödynnetty myös joiltain osin aiempaa esseetäni koulun kasvatusyhteistyöstä. Innostukseni jatkaa syrjäytymistä aiheena gradu -tutkielmassani on syntynyt julkisen keskustelun ja uutisoinnin seurauksena. Koska syrjäytyminen on määritetty omilla ajatuksillani laajana ja epämääräisenäkin käsitteenä, tavoitteenani on ollut tämän tutkielman myötä oppia ymmärtämään ilmiötä paremmin ja kokonaisvaltaisemmin. Kiinnostustani aiheeseen on lisännyt myös havaintoni useassa yhteydessä siitä, että koululla ja opettajilla on suuri merkitys lasten ja nuorten syrjäytymisprosessissa. Jo itsessään tämä seikka on hyvin mielenkiintoinen, mutta erityisen houkuttelevaksi aiheen valinnan on tehnyt se, että tämä tieto on ollut suuressa ristiriidassa käymiini keskusteluihin lastentarhanopettaja- ja luokanopettajaopiskelijoiden sekä jo työssä olevien opettajien kanssa. Keskustelujen ja ajatustenvaihdon yhteydessä on tullut ilmi, ettei lasten syrjäytymisriskeistä tai oman toiminnan vaikutuksesta syrjäytymisprosesseissa ole koettu saavan tarpeeksi tietoa ja ammatillista osaamista heidän ammattiinsa liittyvien opintojen kautta. Tämä ajatus johti minut tarkastelemaan aihetta juuri valituista näkökulmista, sillä opettajana koen tärkeäksi ja hyödylliseksi tunnistaa ja arvioida oman toiminnan ja koko kouluinstituution vaikutusta osana syrjäytymisprosessia.

Aloitan pro graduni esittelemällä asettamani tutkimuskysymykset ja taustoitan tutkimuksen metodologiaa sekä taustalla vaikuttavaa hermeneuttista lähestymistapaa. Metodologisen tarkastelun yhteydessä esittelen Finkin (2009) mallin, jonka mukaan olen edennyt systemaattisen kirjallisuuskatsaukseni tekemisessä. Luvussa 3 määrittelen ja avaan lukijalle erilaisia näkemyksiä syrjäytymisen käsitteestä. Luvussa tarkastellaan myös millaisena syrjäytyminen ilmiönä ja kä-

sitteenä ilmenee yhteiskunnallisessa ja yksilöiden käyttämässä puheessa. Tarkastelen syrjäytymistä erityisesti prosessikäsitteenä. Olen halunnut nostaa esille myös syrjäytymiskäsitteeseen liittyvän problematiikan, mikä asiana liittyy myös tiiviisti lapsuuden ja syrjäytymisen yhteis-tarkasteluun. Luvussa 4 siirryn tarkastelemaan syrjäytymisprosessia lapsuuden ja nuoruuden näkökulmasta. Painoarvoa on annettu etenkin varhaislapsuuden vuorovaikutussuhteiden tarkastelulle ja syrjäytymisen riskitekijöille eli niille asioille, jotka voimakkaasti vaikuttavat yksilön elämän kehityssuuntiin myös myöhemmissä elämänvaiheissa. Viidennessä luvussa käsittelen syrjäytymistä koulun näkökulmasta. Aloitan käsittelyn kouluinstituution luonteesta ja sosiaalisuhteesta sekä arvoista ja normeista, jotka määrittelevät osaltaan koulun toimintaa. Luvun edetessä käsittelen kouluinstituution erilaisia tasoja ja osia aina yksittäisen luokanopettajan toimintaan saakka. Lopulta arvioin tämän tutkielman eettisiä näkökulmia ja luotettavuutta, minkä jälkeen päätän pro gradu -tutkielmani yhteenvedon ja pohdintaan, jossa esittelen tutkimuksen olennaisimman sisällön ja keskeiset tulokset sekä pohdin ilmiön ja saatujen tulosten yhteiskunnallista merkitystä ja arvoa.

2 Tutkimuskysymykset ja tutkimusmetodologiset ratkaisut

Tutkijan tehtävänä on valita tutkimusmetodologia, joka tavoittaa parhaiten tutkimukselle asetetut tutkimuskysymykset. Luvun tavoitteena on antaa lukijalle kuva tämän tutkimuksen keskeisistä lähtökohdista sekä sen metodologisesta taustasta. Aloitan esittelemällä tutkimuskysymykset, joihin haen vastausta tällä pro gradu -tutkielmallani. Tämän jälkeen tarkastellaan laadullisen tutkimuksen ominaispiirteitä sekä hermeneuttista strategiaa tämän tutkimuksen tutkimuksellisena paradigmana. Lopuksi esittelen lukijalle systemaattisen kirjallisuuskatsauksen ominaispiirteet ja avaan tämän kirjallisuuskatsauksen käytännön toteutusta peilaten sitä teoriaan.

2.1 Tutkimuskysymykset

Tämän pro gradu-tutkielman teko lähti liikkeelle halustani syventyä lasten ja nuorten syrjäytymiseen. Koska aihe on ollut esillä paljon mediassa ja keskustelupalstoilla, halusin tutustua aiheeseen tarkemmin ja selvittää millaisena aihe näyttäytyy erityisesti kasvatustieteellisestä, -psykologisesta ja -sosiologisesta näkökulmasta. Tutkimuksen kohteena on lasten syrjäytyminen erityisesti koulun kontekstissa. Tarkoituksena on selvittää millaiset asiat vaikuttavat jo lapsuudessa alkavaan syrjäytymisprosessiin. Erityisesti tarkastelun kohteena ovat myös koulun vaikutusmahdollisuudet sekä kouluinstituution asettamat haasteet lasten ja nuorten syrjäytymisprosessissa ja sen ennaltaehkäisyssä. Näiden teemojen pohjalta olen rakentanut kolme tutkimuskysymystä, joihin haluan saada tällä pro gradu -tutkielmalla vastauksia.

Tutkimuskysymykset ovat siis seuraavat:

- 1) *Millaiset asiat vaikuttavat lasten tai nuorten syrjäytymisriskin taustalla?*
- 2) *Millainen rooli koululla on lasten ja nuorten syrjäytymisprosessissa ja sen ehkäisyssä?*
- 3) *Millaisia haasteita koulu instituutiona ja toimintaympäristönä asettaa syrjäytymisriskin alla oleville lapsille ja nuorille?*

2.2 Laadullinen tutkimus

Koska tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella kirjallisuudesta nousevia näkökulmia lasten ja nuorten syrjäytymisprosesseihin ja -riskeihin liittyen, tämän pro gradu -tutkielman tutkimukselliseksi suuntaukseksi on valikoitunut luontevasti laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimus perustuu olennaisesti toimivien tutkimusongelmien muodostamiseen, niihin sopivan tutkimusmenetelmän löytämiseen sekä laadukkaan aineiston ja aineiston pohjalta luotujen huolellisten johtopäätösten tekoon. Laadullinen tutkimus myös keskittyy ihmisten kokemusmaailman ymmärtämiseen. (Locke, Silverman & Spirduso, 2010, 182.) Tavoitteena laadullisessa tutkimuksessa on esimerkiksi tiedon hankinta, ymmärryksen syventäminen ja kokonaisvaltaisuus, ilmiön tulkinta tai kuvaus sekä teoreettisen tulkinnan tekeminen, johon kuuluu myös kyseenalaistaminen (Puusa & Juuti, 2011, 47–48, 51). Laadullisen tutkimuksen yhteydessä on tarkoituksenmukaista puhua myös tutkimusasetelmiin liittyvän rajaamisen välttämättömyydestä. Pyrkimyksenä on löytää ehyt, mielekäs ja selkeästi rajattu ongelmanasettelu sekä tulkinnallisesti tarkoituksenmukaisesti rajattu tutkimustehtävä. (Kiviniemi, 2001, 71–72.) Laadullisen tutkimuksen pääasiallisena tavoitteena ei ole niinkään yleistettävien päätelmien tekeminen, vaan yksittäisten tapauksien kautta esiin tulevien, tutkittavan ilmiön kannalta merkittävien ja toistuvien seikkojen esilletuonti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2012, 182).

Laadullista tutkimusta voidaan pitää muuntuvana ja joustavana tutkimuksellisenä lähestymistapana. Tämä tarkoittaa, että tutkimus ei etene selkeästi eroteltavissa vaiheissa, vaan erilaiset tutkimukselliset ratkaisut muotoutuvat läpi tekoprosessin. Laadullinen tutkimus voidaan nähdä myös prosessorientoituneena, mikä viittaa käytetystä aineistosta nousevien tulkintojen kehittymiseen ja alati muutuvaan luonteeseen tutkimusprosessin edetessä. Tämä johtuu pitkälti aineistonkeruuvälineen inhimillisyydestä, toisin sanoen ihmisestä aineistonkeruun välineenä. (Kiviniemi, 2001, 68.) Myös tämän pro gradu -tutkielman tekoprosessissa on korostunut laadullisen tutkimuksen muuntuva ja joustava olemus. Tekoprosessi on ollut hyvin monivaiheinen ja -säikeinen ja se on edennyt kokonaisvaltaisesti perustuen jatkuvasti omien tulkintojeni ja ymmärrykseni rakentumiseen ja jatkuvaan ymmärrykseni syvenemiseen. Tämän tutkimuksen yhteydessä laadullinen tutkimus merkitsee ennen kaikkea ilmiön kuvaamista sekä aiheeseen liittyvän ymmärryksen laajentamista ja syventämistä. Tavoitteena on myös tulkita saatua tietoa ja tarkastella sitä kriittisesti, muodostaen samalla johtopäätöksiä.

2.3 Hermeneuttinen strategia tutkimuksen paradigmana

Tutkijana joudun jatkuvasti arvioimaan omaa ymmärrystäni ja ennakkokäsityksiäni suhteessa ympäröivään todellisuuteen ja ihmisiin. Myös käyttämäni aineiston ja kirjallisuuden parissa joudun tulkitsemaan lukemaani. Tässä systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa tieto nähdään hermeneuttisten tulkintojen prosessina. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija voi asettaa kysymyksiä, ymmärtää, tulkita ja tematisoida kohdetta vain oman ymmärryksensä ja kokemusmaailmansa kautta. Ei ole olemassa sellaista tasoa, jolla tutkittavaa asiaa voisi ymmärtää täysin objektiivisesti, vaan lukutapa on riippuvainen tutkijan omista lähtökohdista. Tästä huolimatta tutkijan tavoitteena on pyrkiä oikeanlaiseen lukutapaan, jossa hän tunnistaa luettavansa ja omat tapansa erillisinä kokonaisuuksina. Kohdetta on luettava siten, että samalla muistetaan sen olevan jonkin muun henkilön näkemys ja tulkinta. Hermeneuttisen tarkastelutavan lähtökohtana on, ettei tulkinnassa ja ymmärryksessä voidakaan saavuttaa toisen täydellistä ymmärtämistä. (Varto, 2005, 90–91; 97.)

Tätä näkemystä haluan tämän pro gradu-tutkielman yhteydessä tarkentaa hermeneuttisen kehän käsitteellä, joka kuvaa tapaamme ymmärtää. Siljanderin (1988, 115–119) mukaan hermeneuttisen kehän voi jakaa kolmeen merkitykseen. Ensimmäisen merkityksen mukaan tulkintaprosessilla ei ole absoluuttista lähtökohtaa, koska kaiken ymmärryksen perustana toimii tulkitsijan oma esiymmärrys. Tämä esiymmärrys muovautuu jatkuvasti vaikuttaen uusiin tulkintoihin, jotka edelleen muovaavat ymmärrystä. Toisen merkityksen mukaan tulkittavaa ilmiötä voidaan ymmärtää ainoastaan sen yksittäisten elementtien ja kokonaisuuden dialogisen suhteen kautta. Kokonaisuuden ymmärtäminen auttaa ymmärtämään myös sen osien merkitystä ja toisin päin. Kolmantena hermeneuttisen kehän periaatteena on, ettei tulkintaprosessilla ole varsinaista päätepestettä, vaan hermeneuttinen kehä nähdään ”sulkeutumattomana” ja tulkinnat tutkittavasta kohteesta väliaikaisina ja muuttuvina. Varto (2005, 107–108) kuvaa, että kehämäisyydessä on kyse siitä, että ymmärrys on peräisin aina tietyistä lähtökohdista, joihin palataan takaisin oivaluksen ja ymmärryksen kautta. Jokainen erilainen lukutapa paljastaa myös kaksi erilaista asiaa: se vie lähemmäs itse tutkimuskohteen mieltä ja avaa kohdetta ja toisekseen se syventää myös tulkitsijan itseymmärrystä. Tämä prosessi kokonaisuudessaan mahdollistaa myös erilaisten lukutapojen ymmärtämisen.

2.4 Tutkimusmetodina systemaattinen kirjallisuuskatsaus

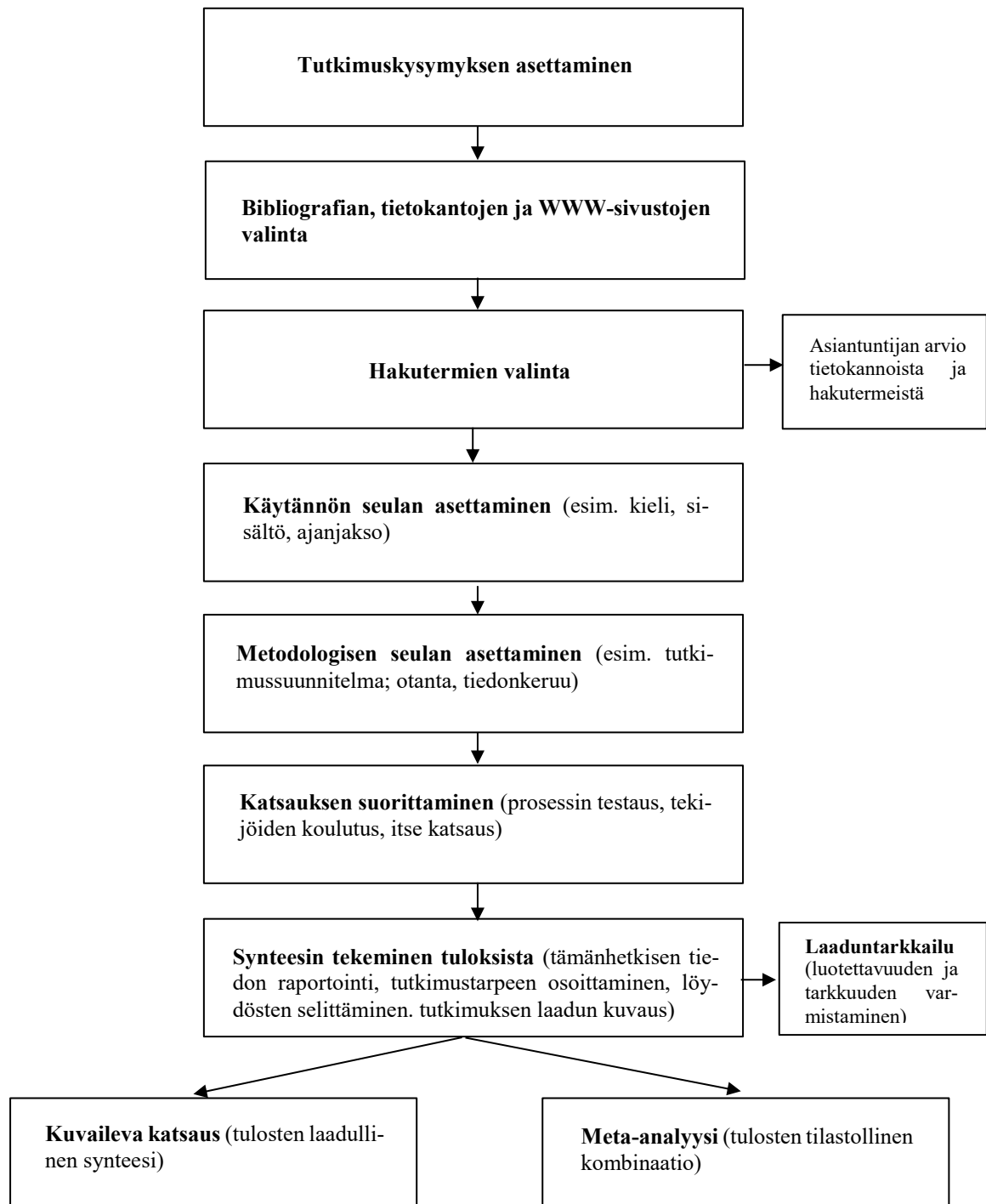
Lähestyn asettamiani tutkimuskysymyksiä systemaattisen kirjallisuuskatsauksen kautta. Rehellisyyden nimissä on kuitenkin myönnettävä, että alkuperäisenä suunnitelmanani oli saada tutkittua valitsemaani aihetta empiirisen aineiston kautta luokanopettajien käsityksiin perehtyen. Koska aineistonkeruu ei tuottanut tulosta vastaajapulan vuoksi, jouduin rajallisten resurssieni vuoksi vaihtamaan tutkimusmetodia tutkimuskysymysten muuttaessa muotoaan. Kirjallisuuskatsauksen valitsemista tutkimusmetodiksi voi perustella kuitenkin monin eri tavoin, eikä sen merkitystä tieteellisenä metodina pidä väheksyä. Parhaimmillaan se voi kehittää olemassa olevaa teoriaa tai rakentaa sitä. Kirjallisuuskatsaus toimii myös menetelmänä arvioida teoriaa ja sen avulla pystytään rakentamaan kokonaisvaltaista kuvaa tietystä aihekokonaisuudesta. Kirjallisuuskatsauksella pyritään myös tunnistamaan ongelmia ja tarjoaa mahdollisuuden kuvata teorian kehitystä historiallisesta näkökulmasta. (Baumeister ja Leary, 1997, 312.) Kirjallisuuskatsaus on kriittinen tiivistelmä valitun aiheen aiemmin tehdyistä tutkimuksista (Blaxter, Hughes & Tight, 1996, 110).

Salmisen (2011, 3) esittelee Bearfieldin ja Ellerin (2008) esille nostamat kaksi kirjallisuuskatsaukselle tyypillistä lähestymistapaa. Ensimmäinen tapa antaa kirjallisuuskatsaukselle tietyt puitteet on *intellektuaalinen historia*. Tässä lähestymistavassa pitäydytään oman tieteenalan sisällä ja pyrkimyksenä on antaa kehityskuva tämän alueen asiantuntijoiden tuottamasta aineistosta. Toinen tapa jäsentää kirjallisuuskatsausta on *ideoiden historia*. Tässä lähestymistavassa oleellista ei ole pitäytyä tietyn tieteenalan rajoissa, vaan keskitytään tutkimusongelman idean kuvaamiseen. Tällä tavoin saadaan esille yhteneväisyydet ja poikkeavuudet. Tässä tutkielmassa painoarvo on lähinnä intellektuaalisessa historiassa, joskin sivuan aihetta myös pakosti hieman sosiaalipoliittisestakin näkökulmasta laajemman ymmärryksen saavuttamiseksi.

Kirjallisuuskatsaus voidaan tyypitellä kolmeen eri perustyyppiin, jotka ovat kuvaileva kirjallisuuskatsaus, systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja meta-analyysi. Tämä jaottelu korostaa sitä, ettei kirjallisuuskatsaus tieteellisenä metodina ole lainkaan niin suppea, mitä se usein ymmärretään. (Salminen, 2011, 6.) Oma pro gradu-tutkielmani jäsentyy systemaattisen kirjallisuuskatsauksen kategoriaan. Salminen (2011, 9) kuvailee systemaattista kirjallisuuskatsausta tiivistelmäksi tietyn aihepiirin aiemman tutkimuksen olennaisesta sisällöstä. Salminen (2011, 9) viittaa myös Petticrew'n (2001) ja Kallioon (2006), jotka ovat kuvailleet systemaattisen kirjallisuuskatsauksen olevan menetelmä, jolla voidaan seuloa esiin tieteellisten tulosten kannalta mielenkiintoisia ja merkityksellisiä tutkimuksia.

Salminen (2011, 9) viittaa myös Bearfieldiin ja Elleriin (2008) kertoessaan, että systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa tutkija käy läpi suuren määrän tutkimusmateriaalia tavoitteenaan asettaa tutkimus sekä historialliseen että oman tieteenalansa kontekstiin. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus on tehokas tapa testata hypoteeseja, esittää tutkimustuloksia tiiviissä muodossa sekä arvioida niiden johdonmukaisuutta. Parhaimmillaan se paljastaa aiemman tutkimuksen puutteita ja tuo esiin uusia tutkimuksen kohteita. (Salminen, 2011, 9.) Greeniin ym. (2006) ja Metsämuuroseen (2005) viitaten Salminen (2011, 11) huomauttaa, että systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tekoprosessi on moninainen ja vaatii tekijältään huolellisuutta ja tarkkuutta. Metodien huolellinen käyttö luo uskottavuutta tutkimukselle.

Omassa työskentelyssäni systemaattisen kirjallisuuskatsaukseni parissa olen hyödyntänyt tekoprosessin aikana Finkin (2009, 5) mallia. Se tarjoaa seitsenvaiheisen jaottelun systemaattisen kirjallisuuskatsauksen eri vaiheista. Vaiheet etenevät tutkimuskysymysten asettamisesta tietokantojen ja hakutermien valintaan, käytännön seulan ja metodologisen seulan asettamiseen, itse katsauksen suorittamiseen ja lopulta synteessin tekemiseen tuloksista. Nämä vaiheet on esitelty tarkemmin kuviossa 1.



Kuvio 1. Kirjallisuuskatsauksen teko vaiheittain Finkin (2009, 4–5) mallia ja Salmista (2011, 11) mukaillen.

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tekoprosessini eteni Finkin (2009, 4–5) mallin mukaisesti. Prosessi lähti tutkimuskysymysten asettamisesta, jotka muotoutuivat metodin löytyessä aiemmin kuvatun kaltaisiksi. Tämän jälkeen alkoi oikeanlaisten hakusanojen löytäminen ja tiedonetsintä. Tiedonhankinnassa hyödynsin sekä yliopiston kirjastoa sekä sähköisiä tietokantoja,

jotka olivat pääasiallisesti Oula-Finna, EBSCO ja Google Scholar. Näitä käyttäessäni rajasin haut koskemaan etenkin kasvatustieteen ja psykologian tietokantoja Google Scholaria lukuun ottamatta, sillä kyseinen tietokanta sopi kokemuksissani paremmin täsmäartikkelien löytämiseen kuin kokonaisen aiheen kartoittamiseen. Hyödynsin tiedonhaussa myös aiheeseen liittyvässä kirjallisuudessa käytettyjä lähteitä.

Hoylen, Harrisin ja Juddin (2002, 488) mukaan eräs kirjallisuuskatsauksen kriittisimmistä vaiheista on hakutermien päättäminen. Valittuja tietokantoja ja -lähteitä käyttämällä aloin kartoittaa aihepiiriä erilaisin ja erikielisin hakutermein. Alkuvaiheessa en halunnut rajata aihetta tiukoin hakusanoin, vaan lähdin kartoittamaan kirjallisuuskenttää melko yleisluontoisilla hakutermeillä, jolloin sain kuvan tulosten lukumäärästä. Tämän jälkeen aloin rajata hakua tarkentavilla hakusanoilla, mikä pienensi hakutulosten joukkoa ja karsi epärelevantteja tuloksia pois. Keskeisiksi hakusanoiksi muodostuivat syrjäytyminen (social exclusion, social isolation), marginalisaatio (marginalization) lapsuus (childhood), nuoruus (youth, adolescence) koulu (school). Hyödynsin tietokannoissa Thesaurus-toimintoa, joka auttaa löytämään hakusanoille erilaisia synonyymejä. Käytin tietokannasta riippuen myös ”Boolean/Phrase”-valintaa, jotta tietokanta muodostaisi hakusanoista hakulausekkeen. Käytössä oli myös sanakatkaisu *-merkki, jolla esimerkiksi pystyin kohdistamaan sanan child* tarkoittamaan sanoja child, children ja childhood. Hyödynsin haun yhteydessä myös ”AND”-, ”OR”-, ja ”NOT”-hakuoperaattoreita, jotka mahdollistivat täsmällisemmät hakutulokset. Apuna hakulausekkeiden muodostamisessa oli kunkin tietokannan omat käyttöohjeet.

Finkin (2009, 4–5) mallissa hakutermien valinnassa kehoitetaan myös pohtimaan asiantuntijan näkemystä käytetyistä hakutermeistä. Tässä mielessä hyödynsin esimerkiksi kirjaston henkilökunnan ammattitaitoa oikeiden hakusanojen ja -lausekkeiden valinnassa. Tiedonhaussa käyttämäni tietokannat olivat tulleet tutuiksi ja suositelluiksi yliopisto-opintojeni mittaan, minkä vuoksi arvioin niiden luotettavuuden hyväksi oman kirjallisuuskatsaukseni tekemisessä.

Saatuani useita hakutuloksia, minun täytyi asettaa niin kutsuttu käytännön seula, jonka avulla valikoin juuri minua eniten hyödyttävän kirjallisuuden, tutkimuksen ja teorian. Suuri rajaava tekijä oli kieli, jonka seurauksena hyödynnettävänä olivat suomenkieliset, englanninkieliset ja ruotsinkieliset lähteet. Pyrin hyödyntämään katsauksessani myös mahdollisimman tuoreita lähteitä sekä valitsemaan lähteitä, jotka liittyvät etenkin syrjäytymisen ja lapsuuden yhteyteen sekä syrjäytymisen ja koulun yhteyteen. Päädyin tästä tavoitteesta huolimatta käyttämään myös vanhempaa kirjallisuutta, sillä arvioin tämän olevan välttämätöntä saadakseni syväluotaavan kuvan

aiheeseen. Syrjäytyminen tutkimuskohteena ja ilmiönä on ollut perustavanlaatuisen etenkin 1980-luvulla, minkä vuoksi olen hyödyntänyt syrjäytymistä koskevaa teoretietoa täältä vuosikymmeneltä. Perustelen tätä myös sillä, että aiheesta löytyvä uudempi kirjallisuus viittaa jatkuvasti tällöin julkaistuihin alkuperäisteoksiin, -tutkimuksiin tai artikkeleihin. Olen myös ottanut katsaukseen mukaan joitakin kasvatustieteen oppikirjoja ja perusteoksia, sillä arvioin ne hyödyllisiksi lähteiksi teoreettisen viitekehysten luomisessa. Koska lähdekirjallisuutta kertyi tästä huolimatta suuri määrä, oli minun arvioitava saamieni hakutulosten luotettavuutta ja soveltuvuutta, samalla turhia lähteitä pois karsien.

Kun käytettävien lähteiden rajaus oli tehty, aloin syventyä ja lukea läpi valittua kirjallisuutta. Kirjallisuudelle suoritettiin lähiluku ja analysointi. Merkitsin kirjallisuudesta muistiin tai alleviivasiin olennaisia kohtia aihepiirien ja esimerkiksi jo valmiiden otsikoiden mukaan, jotta kirjoitustyö helpottui. Tällä tavoin sain käsityksen myös siitä, mitkä asiat nousivat toistuvasti esille tai korostuivat aihepiiriin syventyessäni. Tämän kartoituksen, muistiinpanojen ja merkintöjen tekemisen jälkeen aloin koostaa nykyisenkaltaista kokonaisuutta niistä asioista, jotka lähdekirjallisuuden valossa olivat tutkimuskysymyksien kannalta olennaisia ja toistuvia. Keskeisten tulosten synteessin tekemisen yhteydessä punnitsin myös kirjallisuuskatsaukseni luotettavuutta ja tarkkuutta, jota on analysoitu enemmän luvussa 6. Tämä systemaattinen kirjallisuuskatsaus on Finkin (2009, 4–5) mallin mukaan kuvaileva katsaus eli sen keskeisistä tuloksista on laadittu tehdyn analyysin perusteella laadullinen synteesi.

3 Syrjäytyminen käsitteenä ja puheena

Syrjäytymisellä ja siihen liittyvällä termistöllä on viitattu ajasta ja kontekstista riippuen erilaisiin asioihin, minkä vuoksi syrjäytymisen käsitteellistäminen näyttäytyy moninaisena ja haastavana tehtävänä. Sandberg (2015, 57) on kuvaillut syrjäytymistä alati liikkuvaksi käsitteeksi, jonka yleisestä määritelmästä ei liene edelleenkään täyttä konsensusta. Käsitteellistämisen haastavuudesta huolimatta syrjäytymisellä näyttää olevan sellaisia piirteitä, jotka ovat vakiinnuttaneet asemaansa aiheeseen liittyvässä tutkimuksessa ja keskustelussa. Näissä määritelmissä korostuu erityisesti syrjäytymisen luonteen moninaisuus, prosessimaisuus ja sen tarkastelu valtaväestöön suhteutettuna normaalista poikkeavana olotilana.

Käsite *syrjäytyminen* juontuu vähintään 1920-luvulle Yhdysvaltain Chicagoon. Tällöin Park (1928) käytti ensimmäisen kerran termiä *marginal*. Termillä viitattiin kahden tai useamman kulttuurin välissä ja näiden kulttuurien reuna-alueilla olevaan väestönosaan, kuten maahanmuuttajiin, juutalaisiin tai toisen sukupolven amerikkalaisiin. Käsitteen merkityksiä ovat *marginaali-*, *reuna-*, *reunahuomautus*, *marginaalinen*, *vähäpätöinen*, *raja-*, *minimi-*, *juuri ja juuri vähimmäisvaatimukset täyttävä* ja *epävarma*. (Lämsä, 2009, 24; Svedberg, 1995, 12–16.) Eurooppalaiseen yhteiskuntapoliittiseen ja -tieteelliseen puheeseen syrjäytyminen rantautui 1960-luvulla (Äärelä, 2012, 40). Tällöin Ranskassa alettiin viitata köyhiin termillä *les exclus*. Lämsä (2009, 25–26) kertoo Salmeen ja Linkomieheen (1974) viitaten, että termi viittaa latinan kielen sanaan *excludo*, jonka tarkoittaa merkityksiä *sulkea ulos*, *olla päästämättä sisälle*, *eristää*, *ehkäistä*, *estää*, *pidättää*, *katkaista pääsy*. Tämän ranskalaisvaikutteisen syrjäytymiskäsityksen keskeisenä ajatuksena on tarkastella syrjäytymistä yhteiskunnan kannalta, ei niinkään yksilöiden näkökulmasta (Raunio, 2006, 9, 73). Muun muassa Williams (1998, 14) mukailee perinteistä ranskalaisvaikutteista syrjäytymiskeskustelua ja määrittelee syrjäytymisen tarkoittavan yksilön yhteiskuntaan kiinnittyvien siteiden heikkoutta.

Pohjoismaihin syrjäytymiseen liittyvä terminologia syntyi 1970-luvulla, kun Ruotsissa otettiin työmarkkinatutkimuksiin liittyen käyttöön käsite *utslagning*, suomeksi *karsinta*, *karsiutuminen*, *syrjintä*, *syrjäytyminen*, *sopeutumattomuus* tai *syrjäyttäminen* (Järvinen & Janhukainen, 2001, 129; Äärelä, 2012, 39). Tämä Ruotsissa käytetty sana otettiin haltuun myös Suomessa, jolloin muun muassa Sipilä (1979) puhui *uloslyönnistä* ja *syrjäyttämisestä*. Tällöin käsitteellä viitattiin eritoten työttömyyteen, työkyvyttömyyteen tai ennenaikaiseen eläkkeelle siirtymiseen. Hän kuvasi syrjäytymistä tilana, jossa yksilö kokee itsensä kyvyttömäksi täyttämään yh-

teiskunnan odotuksia. Samalla hän liitti käsitteen aikalaiskeskusteluissa pinnalla olleisiin termeihin köyhyys, poikkeavuus ja avuttomuus, jotka myös osaltaan liittyivät vuosikymmenellä käytyyn syrjäytymiskeskusteluun. (Sipilä, 1979, 14–15, 28, 72.) Myöhemmin *uloslyönti*-termi korvattiin syrjäytymisellä ja sai myös muita merkityksiä (Järvinen & Janhukainen, 2001, 129; Lämsä, 2009, 26). Syrjäytyminen käsitteenä liittyy kiinteästi yhteiskunnallisiin muutosprosesseihin. Suomessa syrjäytymiskäsitteen käyttöönotto kumpusi tarpeesta saada nimitys 1970-luvun lopulla kohdatulle työttömyydelle, jonka laajuus ja laatu muuttuivat tuolloin. Suomessa käsitteen kulta-aikaa oli etenkin 1980-luku. Vaikka käsitteen käyttö hiipui 1980-luvun loppupuolella, se käynnistyi uudelleen etenkin 1990-luvun laman aikana. (Lämsä, 2009, 28; Paju & Vehviläinen, 2001, 23; Sandberg, 2015, 60.)

Syrjäytymisen käsitettä käytettäessä sillä viitataan usein yksilön tai ihmisryhmän sosiaalisista ongelmista johtuvaan syrjäytymiseen yhteiskunnan eri foorumeilta. Syrjäytymistä voidaan käyttää kokoavana käsitteenä moninaisille ja erilaisille sosiaalisille ongelmille, joissa on kyse ulkopuolelle jäämisestä ja joutumisesta ulos kulttuurisesti ja sosiaalisesti hyväksytystä enemmistöstä. Tällöin yksilö tai ryhmä jäävät ulkopuolelle esimerkiksi sosiaalisista suhteista, yhteisöllisestä toiminnasta, vallankäytöstä, koulutuksesta tai työnteosta. (Laine, Hyväri & Vuokila-Oikkonen, 2010, 11–12; Lämsä, 2009, 28–29; 13; Pölkki, 2001, 126.) Käsite viittaa myös usein huono-osaisuuden kasautumiseen yksilöille tai ryhmille ja voi käsittää muun muassa toistuvan työttömyyden, toimeentulo-ongelmat, asunnottomuuden, päihteiden liikakäytön, rikollisuuden sekä lapset ja nuoret, jotka ovat jääneet paitsi vanhempien antamasta huolenpidosta (Järventie, 2001; Lämsä, 2009, 28; Sosiaali- ja terveysministeriö, 2006, 85). Syrjäytymiseen liittyvät ongelmat ja resurssit yksilöillä tai ihmisryhmillä ovat siis sekä materiaalisia että immateriaalisia.

Lämsän (1998, 2009) mukaan ketään ei voi leimata syrjäytyneeksi tämän yksittäisten ongelmien perusteella. Jotta voidaan puhua syrjäytymisestä ongelmana, on yksilöiden tai ryhmien elämäntilanteen täytettävä useita ehtoja. Nämä ehdot poikkeavat hieman toisistaan aiheen tarkastelijasta riippuen. Aiempaan kirjallisuuteen ja tutkimukseen perustuen Lämsän (2009, 39) mukaan syrjäytymisestä voidaan puhua vasta, kun kyseessä on ihmisen elämäntilanteessa tapahtuva muutos tai sen jälkeinen tila, jossa ajaudutaan ulos yhteiskunnan keskeisiltä foorumeilta tai jos ongelmien kasautuminen tai pitkittyminen eivät ole enää hallittavissa. Lisäksi syrjäytymiseen liittyy elämäntilanteen kadottaminen ja kokemus vieraantumuksesta. Syrjäytyminen vaatii myös yksilön ja yhteiskunnan normijärjestelmän välisen kriisin, jossa on kyse poikkeamisesta normaalista ja yleisesti hyväksytystä tilasta. Halleröd ja Heikkilä (1999, 192–193) sekä Bask (2005, 74, 80) ovat niin ikään määritelleet sosiaalisen syrjäytymisen käsitettä

ja perustaneet näkemyksensä pohjoismaisten elinolotutkimusten aineistoihin. Aineistojen mukaan syrjäytymistä aikaansaavia hyvinvoinnin ongelmia olivat taloudelliset ja terveydelliset ongelmat, työttömyys, huono asumistaso, sosiaalinen eristyminen ja kokemus väkivallasta tai sen uhasta. Tutkimuksessa syrjäytymisen määreenä pidettiin, jos kaksi tai useampi mainituista kuudesta ongelmasta oli havaittavissa samalla yksilöllä.

Syrjäytymisen käsite kantaa mukanaan negatiivisuuden leimaa; harvemmin kukaan määrittelee itseään syrjäytyneeksi. Negatiivisen sävyn vuoksi käsitettä käytetään usein vain mediassa ja tieteellisen tutkimuksen piirissä. (Laine, Hyväri & Vuokila-Oikonen 2010, 11–12.) Syrjäytymiseen liittyykin aina myös ajatus toiseudesta; syrjäytyminen vaatii yhteisön, jolle syrjäytyneet näyttäytyvät toisina (Berger & Luckmann, 1966, 28–31; Bourdieu, 1984, 483; Jokinen, Huttunen & Kulmala, 2004, 10–11; Myllyniemi, 2015, 50; Sandberg, 2015, 103). Syrjäytyminen määrittyy usein olosuhteena tai tilana, syrjäytyneisyytenä, jossa tietyt henkilöt ovat. Syrjäytymiseen ja siihen liittyvään toiseuteen viitataan myös usein käsitteillä marginaalisuus, huono-osaisuus, alaluokka tai suhteellinen deprivatio. Nämä käsitteet kuvaavat osaltaan sitä asemaa, joka syrjäytyneillä henkilöillä on suhteessa valtaväestöön. (Lämsä, 2009, 29.)

Aiemmin syrjäytymistä määrittellessäni kirjoitin syrjäytymisen merkitsevän muun muassa sivuun joutumista yhteiskunnan keskeisiltä areenoilta. Tässä yhteydessä voidaan puhua myös yhteiskunnallisesta normaaliudesta. Tällöin syrjäytymistä tarkastellaan normatiiviseen poikkeavuuteen liittyvänä suhdekäsitteenä, normaalista poikkeavana olotilana. (Lämsä, 2009, 33; Raunio, 2006, 12.) Normaalisuus sisältää yleisesti hyväksytyn käsityksen siitä, miten asioiden tulisi ihanteellisesti olla. Normatiivinen näkemys korostaa, ettei syrjäytymisessä voi olla kyse vapaaehtoisesta syrjäytymisestä, vaan velvoittaa kansalaisia mahdollisuuksien mukaan ns. normaaliin osallistumiseen. (Raunio, 2006, 12–13.) Normatiivisesta normaaliudesta puhuttaessa on mielestäni syytä tarkastella käsitteen merkityksiä. Kuka termin oikeastaan määrittelee, ja onko normaalius ylipäätään universaalisti jokaiselle yksilölle samankaltainen? Onko oikeastaan edes niin, että kaikkien yksilöiden on pyrittävä tai haluttava normaalisuuteen? Raunio (2006, 14) mukaan normaaliuteen kohdistuva kritiikki kohdistuukin juuri siihen, että vallitseva ajatus hyväksyykin vain yhdenlaisen mahdollisuuden integroitua yhteiskuntaan. Siljander (1996,6) toteaaakin, että periaatteessa normijärjestelmän mukaisen elämänmuodon oikeuttavat ne, joilla on eniten valtaa.

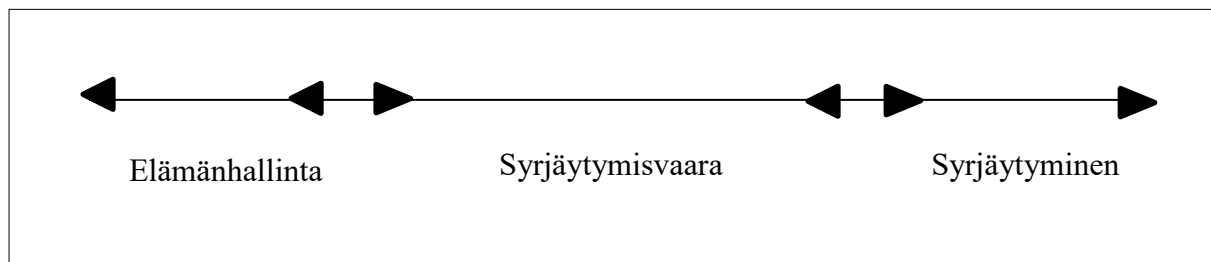
Kuten syrjäytymisen määrittelystä käy ilmi, syrjäytymistä tarkastellaan usein viitekehyksessä, johon kuuluvat koulutukselliset, työmarkkinalliset, sosiaaliset, vallankäytölliset ja normatiiviset ulottuvuudet. Tällaista viitekehystä voidaan hyödyntää myös lasten syrjäytymistä tarkasteltaessa. Lasten kohdalla koulutuksellisessa syrjäytymisessä on kyse koulutusurille ja työmarkkinoille valikoitumisesta, mikä voi johtua tietojen, taitojen ja valmiuksien vähäisyydestä tai puuttumisesta. Sosiaalisessa syrjäytymisessä kyse voi olla ystävättömyydestä tai siteettömyydestä, joka saattaa johtaa sosiaalisen tuen ja ulkoisen kontrollin puutteeseen. Myös normaalius ja normatiivisuus ovat lasten maailmassa tuttuja asioita: toista voidaan määritellä ja arvottaa normaaliuden tai poikkeavuuden kautta. (Pölkki, 2001, 127.)

Kun tarkastelun kohteena on erityisesti lasten ja nuorten syrjäytyminen, on mielestäni mielenkiintoista huomioida myös nuorten 15–29 -vuotiaiden käsityksiä syrjäytymisen käsitteestä. Valtion nuorisoasiain neuvottelukunnan ja Nuorisotutkimusverkoston kyselytutkimuksena toteutettu Nuorisobarometri on kartoittanut suomenkielisten, ruotsinkielisten ja muuta kuin suomea tai ruotsia puhuvien nuorten arvoja ja kokemuksia jo yli 20 vuoden ajan. Nuorison käsitykset syrjäytymisen syistä ovat noudattaneet melko samaa linjaa jo 1990-luvulta saakka. Tästä huolimatta voidaan nähdä joitakin suuria linjoja. Ystävien puute on näyttäytynyt nuorten keskuudessa tärkeimpänä syrjäytymisen selittäjänä jo useita vuosia. Tämän tiedon perusteella voidaan olettaa, että syrjäytyminen on nuorten mielestä erityisesti ulos joutumista sosiaalisesta elämästä. Vähenevissä määrin nuoret pitävät syrjäytymisen syynä epäterveellisiä elämäntapoja, välinpitämättömyyttä tai omaa laiskuutta. Myös harvat kokevat, että elämässä menestyminen on itsestä kiinni. Vaikka edelleenkin nuorten käsityksissä työttömyys tai koulutuksen puute eivät nousseet syrjäytymisen syiden kärkeen, niiden merkitys on silti vahvistunut vuosien aikana. Nuorten näkemykset työttömyydestä ja koulutuksen puutteellisuudesta ovat luultavasti kytköksissä kunkin ajan taloussuhdanteisiin, sillä muutokset trendeissä linkittyvät sekä 1990-lun lamaan että 2008 tapahtuneeseen taantumaa. Vuoden 2014 tulosten mukaan noin puolet nuorista koki, että syrjäytyminen johtuu ainakin osittain kaukaisesta asuinpaikasta, jolloin harrastusmahdollisuudet ja palvelut eivät ole yhtä hyvin tavoitettavissa tai julkinen liikenne on puutteellinen. (Korhonen, 2015, 215; Myllyniemi, 2015, 49–52.)

3.1 Syrjäytyminen prosessina

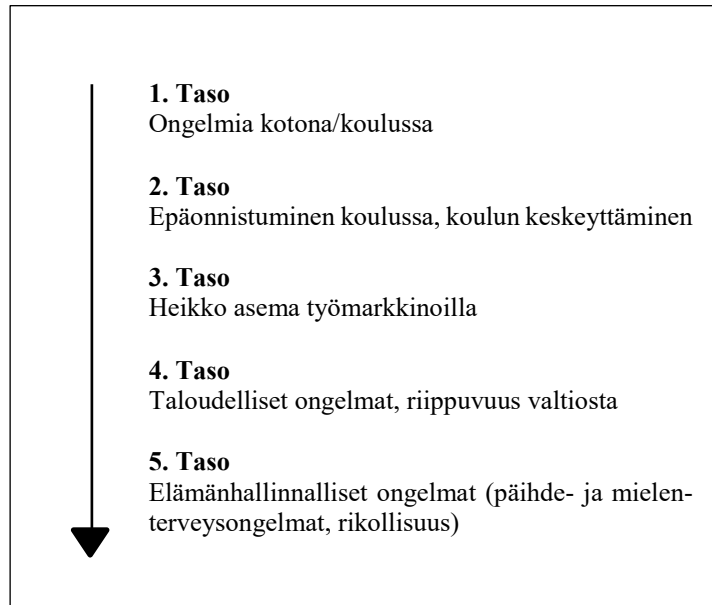
Vaikkei ketään voikaan leimata syrjäytyneeksi tämän yksittäisten ongelmien perusteella, ne kertovat kuitenkin jotain syrjäytymisestä prosessina ja elämänhallinnallisesta muutoksesta

(Lämsä, 1998, 10; Sosiaali- ja terveysministeriö, 2006, 85). Prosessiin kuuluu, etteivät kaikki syrjäytyneet ole samanlaisia tai samassa määrin syrjäytyneitä. Syrjäytymisen staattisuuden sijaan olisikin tarkoituksenmukaisempaa käsittää syrjäytyminen prosessina ja puhua enemmän syrjäytymisvaarasta, eriarvoisuudesta, syrjäytymisriskistä tai syrjäytymisuhasta. Kyse on ennemminkin erilaisten syrjäytymisen riskitekijöiden esiintymisestä ja niiden hallinnasta sekä syrjäytymisen tarkastelusta dynaamisena ja muutokseen liittyvänä prosessina. Muutosprosessissa on kyse yksilön tai ryhmän liikkeestä elämänhallinnan ja syrjäytymisen välisellä ulottuvuudella. (Lämsä, 1996, 91; Raunio, 2006, 24–26; Sandberg, 2015, 135; Svedberg, 1994, 41.) Tämä on esitelty tarkemmin kuviossa 2. Syrjäytymisprosessin yhteydessä voidaan puhua myös kasautuvista ongelmista ja huono-osaisuuden kehän muodostumisesta (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2006, 85). Usein lapsuusiässä kohdatut ongelmat vaikuttavat aikuisiän elämään (Äärelä, 2012, 43).



Kuvio 2. Elämänhallinnan ja syrjäytymisen välinen ulottuvuus Svedbergiä (1994, 41) ja Lämsää (1996, 91) mukaillen.

Yksi tapa tarkastella yksilötason syrjäytymistä on ottaa näkökulmaksi ns. syrjäytymisen prosessimalli (kuvio 3). Syrjäytymisen prosessimalli noudattelee elämänkaarellista lähtökohtaa ja myös siinä syrjäytymisprosessi käsitetään huono-osaisuuden syveneväksi jatkumoksi. Prosessimallissa syrjäytyminen kuvataan hierarkkisesti ja mallin mukaan prosessi tapahtuu viiden eri vaiheen kautta: 1) ongelmat kotona ja koulussa, 2) epäonnistuminen koulussa ja koulun keskeyttäminen, 3) heikko asema työmarkkinoilla, 4) taloudelliset vaikeudet ja riippuvuus yhteiskuntaan sekä 5) elämänhallinnalliset ongelmat, mielenterveys- ja päihdeongelmat ja rikollisuus. Syrjäytymisellä tarkoitetaan mallin yhteydessä huono-osaistumisen viimeistä tasoa. Vaikka syrjäytymisen prosessimallia voidaan syyttää muun muassa sen deterministisyydestä ja siitä, että siinä on vahva oletus syrjäytymisriskien jatkuvuudesta ja kasautuvuudesta, kannattaa se nähdä ensisijaisesti ideaalikuvausena, johon empiiristä todellisuutta voidaan tapauskohtaisesti verrata. (Järvinen & Janhukainen, 2001, 133–136.)



Kuvio 3. Syrjäytymisen prosessimalli Järvisen ja Janhukaisen (2001, 135) mukaan. Järvisen ja Janhukaisen kehittelmä Jyrkämän (1986), Takalan (1992) ja Janhukaisen (2001) pohjalta.

Oleennaista syrjäytymisen tarkastelussa olisi tunnistaa nämä yksilöille huono-osaisuutta tuottavat prosessit. Nämä prosessit voivat esiintyä niin yksilöiden, ryhmien, yhteisöjen kuin yhteiskunnan tasolla. Jos syrjäytymistä keskitytään tarkastelemaan erityisesti yhteiskunnallisen integraation näkökulmasta, voidaan juuri yhteiskunnan instituutioita pitää syrjäytymistä määrittävinä tekijöinä. (Raunio, 2006, 26.) Tämän kaltainen näkökulma liittyy Moision (2006, 216) esittämään EU-poliittisen sanaston määritelmään sosiaalisesta syrjäytymisestä. Sen mukaan sosiaaliselle syrjäytymisprosessille ominaista on, että ongelmien kasvaessa ja kasaantuessa prosessi saavuttaa myös lopputuloksen, jonka seurauksena yksilöt, ryhmät tai yhteisöt sulkeutuvat pois integraatiota ja hyvinvointia tuottavista instituutioista. Tällaiseen näkökulmaan kuuluu, että sosiaalinen syrjäytyminen nähdään itseään vahvistavana prosessina, jossa yksilöllä on yhdestä integraatiota tuottavasta instituutiosta syrjäydyttyään riski syrjäytyä myös muista instituutioista (Raunio, 2006, 27).

Vaikka useat näkemykset korostavat syrjäytymisen jatkuvuutta ja kasautumista, Järvinen ja Janhukainen (2001, 136) kuitenkin muistuttavat, että syrjäytymisen kierre *on* mahdollista katkaista, eikä ole syytä pelkistää syrjäytymistä vain vääjäämättömäksi luisumiseksi yhä syvemälle huono-osaisuuteen. Kaikilla prosessin tasoilla voidaan otollisten olosuhteiden vaikutuksesta katkaista alkanut syrjäytymiskierre. Järvinen ja Janhukainen (2001, 137) viittaavat myös

Goffmaniin (1986) ja toteavat, että koska suuri osa syrjäytymisriskeistä jää yksilön kohdalla yleensä toteutumatta, on syytä välttää leimaamista yksilöitä liian aikaisessa vaiheessa. Tämä voi ennaltaehkäistä syrjäytymiseen liittyvää itseään toteuttavaa ennustetta.

3.2 Syrjäytymisen käsitteen problematiikasta

Syrjäytymisen määritelmästä haluan siirtää katseen syrjäytymisen käsitteen varjopuoliin. Kuten todettua, syrjäytymisellä käsitteenä on negatiivinen leima. Jo aiemmin viittasin Sandbergiin (2015, 57), joka puhui syrjäytymiskäsitteen määrittelyvaikeudesta. Myös Suurpää (2009, 10) yhtyy syrjäytymisen käsitteen ongelmallisuuteen toteamalla, että edelleen se on keskeisimpiä nuorten vallattomuutta, huono-osaisuutta, varattomuutta ja marginaalisuutta kuvaavia käsitteitä siitä huolimatta, että sillä on hyvin tulkinnanvarainen ja leimaava luonne. Useista määritelmäryityksistä ja näkemyksistä huolimatta ei voida olla unohtamatta syrjäytymisen kiistanalaisuutta. Suurpään (2009, 4) sanoin syrjäytyminen on siis käsitteenä hyvin moniarvoinen, tulkinnanvarainen ja normatiivinen ja siihen liittyy moninaisia hallinnollisia, empiirisiä, metodologisia ja eettisiä haasteita. Se on myös ennen kaikkea kulttuurinen arvokysymys: mitä arvotamme tärkeäksi ja miksi teemme näin? Käsitteen käyttöön voi myös liittyä mielivaltaisuutta; katseen kohdistamista johonkin tiettyyn ihmisryhmään, objektoimista. Tämän kaltaiseen toimintaan liittyy aina riski erehtyä objektista, sen nimestä tai keksiä se. (Helne, 2002, 8.)

Jotkut tutkijoista ovat sitä mieltä, että syrjäytymisen käsitteestä tulisi kokonaan luopua. Muun muassa lapsuuden tutkimuksen dosentti Kirsi Pauliina Kallio (Lankinen, 2015) on esittänyt jyrkän mielipiteensä, jonka mukaan syrjäytymiskäsite on ”räjäyttämisen arvoinen”. Kallio kehoittaa epämääräisen ja pirstaloituneen käsitteen käytön sijaan keskittämään huomion ja puheen esimerkiksi vain erilaisiin ihmisiin, haastaviin elämäntilanteisiin, koulunkäyntiin tai hyvinvointiin. Vaikka kyseessä on vain yksittäisen ihmisen mielipide, kuvastaa se syrjäytymiskäsitteen epämääräisyyttä ja vaikeaselkoisuutta.

Huomaan, että myös omassa ajattelussani syrjäytymisen käsite on aiemmin määrittynyt hyvin laajana ja epämääräisenä. Olen myös usein huomannut pohtivani etenkin syrjäytymisen suhdetta yksilöön ja hänen omaan halukkuuteensa vetäytyä tai olla syrjässä ainakin joiltakin elämän keskeisiltä osa-alueilta. Koska syrjäytymisen käsitteen määrittelyssä on pääosin tarkasteltu yksilön tilannetta ulkopuolelta ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta, ei ole keskitytty niinkään tarkastelemaan yksittäisen henkilön kokemusta omasta tilanteestaan. Voiko yksilö olla tyytyväinen omaan tilanteeseensa, vaikka ympäröivä yhteiskunta määrittelee hänet syrjäytyneeksi?

Onko mahdollista, että yksilö on tarkoituksella vetäytynyt yhteiskunnan keskeisiltä foorumeilta? Kuka tällöin määrittelee sen, mikä on oikea, hyvä ja tavoittelemisen arvoinen elämäntapa? Järventien (2000, 135) mukaan etenkin lasten ja nuorten syrjäytymisestä puhuttaessa aikuisten kehittelemät määrittelyt ovat ongelmallisia. Voi olla, että aikuisten näkökulmasta syrjäytyneiksi määritellyt nuoret eivät koe itseään lainkaan syrjäytyneiksi, vaan kokevat vahvaa osallisuutta vertaisyhteisössään (Korkiamäki, 2009, 84). Tämän vuoksi haluan selventää myös tässä tutkielmassani tätä vapaaehtoisuuden ja pakon rajapintaa, joka koskee yksilön olemista yhteiskunnan eri osa-alueiden piiriin kiinnittyneenä tai vaihtoehtoisesti juuri kiinnittymättömänä.

Syrjäytymisen käsitteellisen sumeuden lisäksi se yhdistetään usein määritelmänä myös marginalisaatioon. Marginalisaatiosta puhutaan usein syrjäytymisen yhteydessä ja joskus sitä käytetään jopa synonyyminä syrjäytymiselle. Syrjäytymisessä ja marginalisaatiossa on ilmiönä kuitenkin hyvin paljon eroavaisuuksia. Toisin kuin syrjäytymisessä, joka käsitteenä soveltuu parhaiten kaikkein huono-osaisimman joukon elämäntilanteen kuvaamiseen, kaikilla yksilöillä on mahdollisuus asettua tai olla asetettuna syrjään jollain elämän osa-alueella. Marginalisaation yhteydessä voidaan puhua *syrjässä olemisesta*. (Järvinen & Janhukainen, 2001, 138.)

Syrjäytymiseen, kuten se on jo aiemmissa luvuissa perinteisesti määritelty, liittyy lähes väistämättä koettua ja objektiivisesti havaittavaa huono-osaisuutta ja se koskettaa laajasti yksilön elämän osa-alueita ja yhteiskunnallisilta näyttämöiltä ulos joutumista, yhteiskunnallisten siteiden katkeamista tai vaurioitumista. Se paikantuu lähinnä myös yhteiskunnan tasolla alimpiin sosiaalisiin kerrostumiin. Vastoin tätä marginalisaatioon ei välttämättä liity ulkoisesti havaittavaa huono-osaisuutta ja sitä voi esiintyä syrjäytymisestä poiketen yhteiskunnan eri kerroksissa kaikilla toimijatasoilla. Tämän lisäksi marginalisaatiolle ominaista on, että yksilö voi olla yhtäaikaisesti marginaalissa joillakin sosiaalisen elämän osa-alueilla, mutta valtavirrassa joillakin toisilla. (Järvinen & Janhukainen, 2001, 142–143.) Voidaan siis todeta, että vaikka marginalisaatio voi pahimmillaan johtaa syrjäytymiseen, se voi myös olla väliaikaista ja vapaaehtoista (Helne, 2002, 100). Tämän lisäksi marginalisaatiolla ei myöskään ole pelkästään negatiivisia seurauksia, vaan se voi toimia yksilölle voimavarana. Loppujen lopuksi yhteistä syrjäytymiselle ja marginalisaatiolle on lähinnä se, että kummatkin ilmiöistä voidaan sijoittaa yhteiskunnalliseen periferiaan valtavirran, keskustan ulkopuolelle. (Järvinen & Janhukainen, 2001, 39, 138, 142.) Myös marginalisaation käsitteessä tullaan käsitteen määrittelyn vaikeuteen, aivan kuten syrjäytymisenkin suhteen: vaikka syrjäytyneiden joukko on ”sume”, tästä huolimatta on esimerkiksi syrjäytymistutkimuksen yhteydessä haluttu tehdä selvä rajanveto ikään kuin ”normaaleihin” ja

”syrjäytyneisiin”. Helne (2002, 101) viittaa Bareliin (1984) ja esittää, että sama pätee myös marginalisaation käsitteeseen: marginalisaatiossa on aste-eroja, mutta myös se, että on mahdollista olla yhtä aikaa marginaalinen ja integroitunut.

Vaikka syrjäytymisen määritelmän nähdään olevan ongelmallinen suhteessa lapsiin ja nuoriin, haluan tästä huolimatta tarkastella ilmiötä syrjäytymiskäsitteen kautta, kiinnittäen huomion kuitenkin sen prosessiluonteeseen. On totta, että vaikka se ilmiö, jota kutsutaan syrjäytymiseksi, on se viimeinen määränpää, huono-osaisuuden ”huipennuskohta”, voidaan lapsuuden ja nuoruuden kontekstissa tarkastella niitä prosesseja, jotka kasvattavat riskiä syrjäytyä. Vaikka nuoret kokevat kokisivat kuuluvansa syrjäytyneiden sijaan marginaaliin, voi heidän elämässään olla monia erilaisia osa-alueita, jotka vaikuttavat syrjäytymisriskiin, syrjäytymisprosessin eri tasoilla liikkumiseen.

3.3 Syrjäytymisen vaikutukset

Kirjallisuuteen tutustumalla syrjäytyminen näyttäytyy siis periytyvänä elämän osa-alueena. Tällä tavoin tarkasteltuna syrjäytymisen vaikutusten voidaan nähdä ulottuvan monien vuosikymmenten päähän vaikuttaen tulevien sukupolvien elämäntalouteen ja suuntaviivoihin. Sen lisäksi, että syrjäytyminen on vaikea sosiaalinen ongelma, joka koskettaa yksilöä itseään ja hänen lähipiiriään, syrjäytyminen on myös taloudellisesti merkittävä ongelma yhteiskunnalle (Leinonen, 2016, 3). Selkein ja suurin syrjäytymisen haittavaikutus näyttää olevan työmarkkinoiden ulkopuolelle ajautuminen, mikä luo puitteet myös muille syrjäytymisen lieveilmiöille. Huono menestys koulutuksen saralla vähentää työnsaantimahdollisuuksia. (Veivo & Vilppola, 1998, 51.) Työelämästä syrjäytymiseen liittyy myös länsimaissa vallitseva protestanttisen työetiikan ilmapiiri, jonka mukaisesti yksilöitä arvostetaan heidän tekemänsä työn määrän ja laadun mukaisesti. Tällöin pitkään työttömänä ollut yksilö leimataan helposti negatiivissävyytteisesti kanssaihmiesten ja yhteiskunnan silmissä häviäjäksi. Tällainen prosessi on omiaan luomaan syöksykierteen, jossa syrjäytymisen vaikutukset leviävät myös yksilön muille elämän alueille. (Veivo & Vilppola, 1998, 51.) Syrjäytymisestä aiheutuvat kustannukset koskettavat välillisesti koko valtion tasolla. Yhteiskunnallisesti nuorten syrjäytyminen merkitsee valtiolle sekä menetettyjä tuotannontekijöitä että lisääntyviä kustannusrasitteita. Jos oletetaan, että syrjäytyminen kestää kokonaisen työiän eli noin 40 vuotta, kansantulon menetyksen suuruuden on arvioitu olevan 700 000 euroa ja julkisen talouden menetyksen noin 430 000 euroa. (Valtiontalouden tarkastusvirasto, 2007, 115–116.)

Vaikka syrjäytymisen vaikutuksia keskitytään perinteisesti tarkastelemaan pääoman, tehokkuuden ja kansantalouden näkökulmasta, voidaan keskustelussa huomioida myös inhimillisen ja sosiaalisen pääoman merkitykset. Kajanoja (2009, 72, 77–78) nostaa artikkelissaan esille World Bankin (1998) Serageldinin (1996) puheen sosiaalisesta ja inhimillisestä pääomasta talouskasvun välineenä. Inhimillinen pääoma käsittää kaiken sen tieto- ja taito-osaamisen, joita ihmiset voivat tarjota taloudellisen kasvun prosessissa. Tieto- ja taito-osaaminen ovat myös erilaisten teknologisten taloutta kasvattavien innovaatioiden taustalla oleva voima. Sosiaalisen pääoman käsite taas sisältää ajatuksen, että luottamus yhteiskuntaan, arvot ja sosiaaliset normit, yhteisöjen viralliset ja epäviralliset toimintatavat, kansalaisten vuorovaikutusverkostot ja erilaiset sosiaaliset rakenteet vaikuttavat yhteiskunnan taloudelliseen kehitykseen. Yhdessä inhimillinen ja sosiaalinen pääoma muodostavat inhimilliset voimavarat, jotka tukevat talouden kasvua. (Kajanoja, 2009, 72–73, 77–78.) Puhuttaessa inhimillisestä ja sosiaalisesta pääomasta ja niiden merkityksestä syrjäytymiskeskustelussa, on syytä ymmärtää, että niistä kummankin kehittymiselle luodaan puitteet ja mahdollisuudet jo lapsuusiässä. Tässä mielessä niiden vaikutusta ei sovi vähätellä myöskään syrjäytymisen vaikutuksia tarkasteltaessa.

4 Lapsuus ja syrjäytyminen

Tässä luvussa paneudun tarkastelemaan lapsuuden ja syrjäytymisen yhteyttä ja sen on tarkoitus vastata ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni eli siihen, *millaiset asiat vaikuttavat lasten tai nuorten syrjäytymisriskin taustalla*. Kirjallisuuden perusteella keskiössä ovat varhaislapsuuden ja koko lapsuus- ja nuoruusvuosien vuorovaikutuskokemukset ihmisten kanssa. Tämän lisäksi huomio kiinnittyy myös muihin yksilön elämän osa-alueisiin, jotka tavalla tai toisella voivat toimia syrjäytymisriskinä ja joiden perusta on varhaislapsuudessa ja sen vuorovaikutussuhteissa.

4.1 Lapsuuden vuorovaikutuskokemukset osana syrjäytymisprosessia

Sanotaan, että lapsuus yksinäistyy. Tämän voi nähdä olevan seurausta muun muassa vanhempien lisääntyneistä avioeroista, työuran korostumisesta, pitkistä hoitopäivistä sekä tietoyhteiskunnan mukanaan tuomista lieveilmiöistä. (Mikkola & Nivalainen, 2009, 15.) Lastensuojelun tarve lisääntyi voimakkaasti 1990-luvulla ja on jatkanut lisääntymistään 2000-luvulle siirryttäemme. Kuvatun kaltainen trendi kertoo perheiden keskuudessa lisääntyneistä hyvinvoinnin ongelmista, mutta samalla myös karua kieltään lasten ja nuorten syrjäytymisriskin kasvusta. (Raunio, 2006, 99.) Joidenkin tutkimusten mukaan syrjäytymisvaarassa olevia arvioidaan olleen 2000-luvulle siirryttäessä 10–15 prosenttia (Tilus, 2004, 197). Sanotaan, että vuonna 2010 15–29-vuotiaita syrjäytyneitä oli Suomessa noin 51 300, mikä tarkoittaa noin 5 % koko ikäluokasta (Myrskylä, 2012, 1). Nuorten pahoinvoinnin lisääntymiseen on herätty myös tarkastelemalla PISA-tutkimuksen tuloksia. Siinä missä Suomi on aiemmin näyttäytynyt koulutuksellisesti menestyksekkäänä maana, ovat viime vuosina saadut tulokset laittaneet tarkastelemaan suomalaista koulujärjestelmää ja oppilaiden hyvinvointia uudelta kannalta. PISA-tutkimuksia tarkasteltaessa on huomattu, että suomalaisten koululaisten oppimistulokset ovat huonontuneet ja oppilaiden kouluviihtyvyys on muihin OECD-maihin verrattuna heikkoa. (Kiuru, 2015, 7; Nissinen, 2015, 125; Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2015, 165.)

Mistä lapsuuden ja nuoruuden sekä syrjäytymisen yhteydessä siis on kysymys? Kuten aiemmin on todettu, syrjäytyminen ei suinkaan tapahdu silmän räpäyksessä, vaan on prosessinomainen ja moniulotteinen ilmiö. Tämän vuoksi ei ole syytä väheksyä lapsuutta syrjäytymisprosessin alkupisteenä. Lapsuutta ja syrjäytymistä tarkasteltaessa esille nousevat vahvasti lasten varhaiset vuorovaikutuskokemukset ja vertaissuhteet, jotka luovat monia mahdollisuuksia ja toisaalta

haasteita lapsen kasvuntielle. Vaikka lapsuuden ja syrjäytymisen tarkastelu ja lapsuuden tietynlaiset olosuhteet liittyvät kiinteästi myös syrjäytymisen riskeihin – joita käsitellään myöhemässä luvussa – olen halunnut tarkastella lapsuutta ja syrjäytymistä omana kokonaisuutenaan. Tämä mahdollistaa aiheen tarkemman ja syväluotaavamman käsittelyn, onhan lapsuusiän syrjäytymisprosessien tarkastelu tämän pro gradu -tutkielmani ydintä.

4.1.1 Kiintymyssuhdeteorian tarkastelu osana lapsuuden vuorovaikutuskokemuksia

Jotta lapsen inhimillisen pääoman kartuttaminen tapahtuisi onnistuneesti, tarvitaan siihen pysyviä sosiaalisia suhteita ja laadukasta varhaista vuorovaikutusta. Myönteinen kasvu edellyttää, että lapsi on näkyvä aikuiselle ja hän kokee aitoa kohtaamista. (Mikkola & Nivalainen, 2009, 15; Tilus, 2004, 39.) Myös oman koulutuksemme valossa – jonka sisältö heijastelee nykyistä kehityspsykologista näkemystä – eräs kiistattomimmista perusolettamuksista on vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen merkityksellisyys lapsen kasvussa ja kehityksessä. Vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa merkittävästi lapsen kasvuun, oppimiseen ja identiteetin muodostumiseen. Lapsi tarvitsee ympärilleen ihmisiä, joihin hän voi luottaa ja kiintyä.

Eräs tunnetuimmista ja merkittävimmistä varhaisen lapsuusiän vuorovaikutussuhteiden tutkijoista, John Bowlby, kehitti kiintymyssuhdeteorian, jonka tavoite on tarkastella varhaisiän vuorovaikutuskokemusten vaikutusta lapsen kehitykseen. Lapsen saama turvallisuuden tunne ja läheisyys luovat perustan kehitykselle, joka mahdollistaa hoitajasta poispäin vievien, psyykkisesti eriyttävien toimien, kuten ympäristöön kohdistuvan tutkimisinnon kehittymisen. Kantava ajatus on, että lapsen kokema hoivaajan menetys voi uhata hänen suotuisaa kehitystään. Oletuksena myös on, että lapsen kauan jatkunut ahdistus voi aiheuttaa sen, että lapsi alkaa kehittää sellaisia hallintayrityksiä, jotka edistävät muutoksille vähemmän alttiiden kiintymyssuhteiden kehittymistä. (Hautamäki, 2003, 14–15, 22–23.) Kiintymyssuhdeteoria on ennen kaikkea selitysjärjestelmä, joka pyrkii hakemaan syitä ihmisen taipumukselle muodostaa vahvoja, kestäviä mutta valikoivia suhteita muihin ihmisiin. Lisäksi sen pyrkimyksenä on selittää millä tavoin ja miksi tärkeiden ihmissuhteiden katkeamisen uhka tai todellinen katkeaminen aiheuttavat lapsessa ahdistusta. (Bowlby, 1979, 127.)

On havaittu, että vastoinkäymiset ovat yhteydessä kiintymyssuhteen muuttumisella turvattomaksi. Thompson (1999) mukaan kiintymyssuhteen stabiilius on suurinta sellaisissa keskiluokkaisissa perheissä, joissa elämänmuutokset ovat pieniä. Näin ollen on ymmärrettävää, että

Weinfield, Stroufe ja Egeland (2000) sekä Waters ym. (2000) ovat todistaneet, että tämän kaltaisen stabiilius puuttuu riskiperheen lapsilta, ja muutos näyttää tapahtuvan pääasiallisesti turvattomaan suuntaan. Tutkimuksissa ilmeni, että kiintymyssuhteiden epäjatkuvuus näytti olevan yhteydessä esimerkiksi äidin masennukseen, kaltoinkohteluun tai perheen toimintaan lapsen ollessa varhaisessa nuoruusiässä. Myös Bardy ja Heino (2013, 18–19) nostavat esille lapsen kokeman vuorovaikutuksen merkityksen ja korostavat rakastavan perheen, päivähoidon ja koulun merkitystä lapsen hyvää elämää, voimavaroja ja mahdollisuuksia vahvistavina tekijöinä. Suosiolliset olosuhteet ja kasvuympäristö saavat yksilön potentiaalin kukoistukseen. Laadukkaan vuorovaikutuksen merkitys varhaislapsuudessa on kiistaton myös oppimisen näkökulmasta: hyvän oppimisen edellytyksenä ovat oma-aloitteisuus, hyvä itsetunto ja kyky keskittyä. Näihin taitoihin liittyviä elementtejä opitaan varhaislapsuudessa aikuisen kanssa. (Tilus, 2004, 47.) Jatkuvan taloudellisen ahdingon seurauksena syntynyt stressi voi kuitenkin heikentää vanhempien kykyä ottaa kontaktia ja vuorovaikuttaa lastensa kanssa. Tällöin, tulo- ja hoivaköyhyyden vaikutuksesta, lapsen on mahdotonta saada kaikkea kehityskapasiteettiä käyttöönsä ja esimerkiksi sosiaalistuminen ympäröivään yhteiskuntaan vaikeutuu. (Bardy & Heino, 2013, 18.)

Vaikka kiintymyssuhdeteoriassa painottuu selkeästi äidin rooli hoivaajana, antaa se mielestäni jonkinlaisen teoreettisen viitekehyksen tarkastella varhaisen vuorovaikutuksen merkitystä lapsen kehityksen kannalta myös syrjäytymisen näkökulmasta. Erityisen mielenkiintoiseksi kiintymyssuhdeteorian tarkastelun juuri syrjäytymisen yhteydessä tekee se, että lapsena koettu ja muodostettu kiintymyssuhde näyttää olevan yhteydessä siihen, millä tavoin yksilö muodostaa ja ylläpitää ihmissuhteita myöhemmässä elämässään sekä siihen, millä tavoin hän osoittaa hoiivan, hellyyden ja kiintymyksen tunteitaan myöhemmissä sosiaalisissa suhteissaan. (Hautamäki, 2011, 57–64; Silvén & Kouvo, 2008, 107.)

4.1.2 Lapsuusiän vertaissuhteet

Kun puhutaan lapsen syrjäytymisestä, ympäristötekijöiden ja kotiolojen lisäksi avainasemassa on lapsen koko muukin sosiaalinen maailma, joihin kuuluvat myös vertais- ja ystävyysuhteet. Tutkimukset osoittavat, että lasten vertaissuhteilla on suuri merkitys psykososiaalisessa kehityksessä (Laine, 2005, 206). Vuorovaikutus toisten lasten kanssa tarjoaa tilanteen harjoitella tärkeitä perustaitoja ja kartuttaa emotionaalisia ja kognitiivisia resursseja. Näyttää siltä, että syrjäytyminen voi olla seurausta joko omasta tai vertaissuhteissa koetusta käyttäytymisestä. Siinä missä tällainen luja sosiaalinen verkosto tukee lapsen kehitystä, verkoston puuttuminen

vaikuttaa kehitykseen epäsuotuisasti. Erityisesti lapsen kokemukset aktiivisesta kiusaamisesta, kiusatuksi tai torjutuksi tulemisesta, syrjään vetäytymisestä tai yksinäisyyden tunteista vaarantavat lapsen onnistuneen kehityksen. (Laine, 2002, 15–20.) Lapsen tai nuoren solmimiin sosiaalisiin suhteisiin viitataan termillä sosiaalinen pääoma, jolla tarkoitetaan juuri tätä verkostoon kuuluvien sosiaalisten sidosten määrää ja sosiaalisen merkityksen rakennetta. Sosiaalisen pääoman lisäksi puhutaan myös kulttuurisesta pääomasta, joka viittaa siteiden laadullisiin ominaisuuksiin, kuten verkostoon kuuluvien ihmisten koulutus- tai ammattitaustaan. Voidaan olettaa, että sosiaalisten siteiden määrän vähyys tai niiden heikko laatu aiheuttavat sen, että yksilö elää vaarassa syrjäytyä yhteiskunnasta. (Veivo & Vilppola, 1998, 52.)

Vaikka esimerkiksi koulukiusaaminen näyttää olevan melko universaali ilmiö, ei ole syytä uskoa, ettei suvaitsevaisuuteen ja positiivisuuteen kannustavalla luokkahengellä olisi mahdollista vähentää oppilaiden keskinäistä epätasa-arvoa. Se, että heti lasten astuttua koulumaailmaan heidän päiväkodissa kartuttamiaan sosiaalisia taitojaan kehitetään ja tuetaan, viestittää myös lapsille muiden huomioon tärkeydestä. Oman luokan ja ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta tukemalla erilaisin toimintamuodoin lapset voivat kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta, oppia tuntemaan toisensa paremmin ja tuntea itsensä merkityksellisiksi. Toisaalta opettajan kyky puuttua mahdollisiin kiusaamistilanteisiin vaatii myös opettajantyön näkökulmasta koko koulun tukea ja asenneilmapiiriä, joka kannustaa puuttumaan arkailematta kiusaamisepäilyihin tai tapauksiin.

4.1.3 Sosiaalinen kompetenssi

Lasten syrjäytymistä ja elämänhallinnan ongelmia voidaan lähestyä kompetenssin eli toimintakykyisyyden ja normaalina pidettävästä psykososiaalisesta kehityksestä syrjäytymisen kautta. Omien ja muiden emootioiden ja emotionaalisten reaktioiden havaitseminen, käsittely ja hallinta sekä kyky eläytyä muiden ihmisten tunnetiloihin ovat keskeisiä edellytyksiä sosiaaliselle kompetenssille. Kompetenssin käsite tarkoittaa käytännössä tunnetta hallinnasta ja osaamisesta sekä kykyä selvitä ongelmallisista tilanteista rakentavilla tavoilla. Kun lapsen toimintakyky on hyvä, se tarjoaa mahdollisuuden tiedostaa omaa toimintaa, asettaa tavoitteita ja suhtautua realistisesti omiin toimintamahdollisuuksiin. Hyvä kompetenssi auttaa myös keinoja löytää hankalaissa tilanteissa suojamekanismeja. Lapset, jotka ovat vaarassa syrjäytyä, omaavat heikon kompetenssin, kärsivät turvattomuudesta sekä itsearvostuksen ja pätevyyden tunteiden puutteesta. (Gresham, 1986, 145–146; Laine, 2005, 114; Pölkki, 2001, 128.)

Sosiaalisesta kompetenssista puhuttaessa huomio kiinnitetään yksilön kykyyn hyödyntää henkilökohtaisia ja ympäristöstä saatavia voimavaroja ja siten onnistua henkilökohtaisissa ja sosiaalisissa tavoitteissa. Hyvä sosiaalinen kompetenssi tarkoittaa käytännössä sitä, että yksilö kykenee sovittamaan yhteen sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa sekä omat henkilökohtaiset päämääränsä että ylläpitämään myönteisiä suhteita muihin ihmisiin. (Laine, 2005, 114.) Kuten Laddin, Kochenderderin ja Colemanin (1996) artikkeli todistaa ja Laine (1998, 495) perustelee, aikuissuhteet toimivat lapselle jalustana oppia vertaissuhteita, mutta ne eivät kuitenkaan voi korvata niitä. Lapsen on löydettävä itse oma paikkansa vertaisyhteisössä ja tässä työssä hyvä sosiaalinen kompetenssi auttaa lasta ja tukee tämän kykyä hankkia ja ylläpitää ystävyyssuhteita. Näin ollen se myös helpottaa siirtymää esimerkiksi päiväkodista kouluun. Ystävyyssuhteet luovat myös tukiverkoston ja vahvistavat tätä kautta lasten turvallisuuden ja pätevyyden tunteita, vaikuttaen samalla positiivisten kouluasenteiden syntyyn. Greshamin (1986, 144–148) mukaan huonon sosiaalisen kompetenssin takana voivat olla neuropsykologiset vaivat, mutta yhtä lailla huomio keskittyy myös sosiaalisten taitojen puutteeseen ja tunne-elämän vaikeuksiin. Greshamin näkemykseen heikon sosiaalisen toimintakykyisyyden ja sosiaalisten taitojen puutteiden yhteydestä yhtyvät myös Kukkonen ja Pölkki (1996), jotka havaitsivat, että 10-vuotiailla oppilailla sosiaaliset taidot ja opilliset taidot kulkivat käsi kädessä. Impulsiivisuus, keskittymisvaikeudet ja heikko itsehallinta merkitsivät tutkittavilla usein ongelmia toverisuhteissa. Heikko koulusuoriutuminen oli toistuvasti myös yhteydessä sosiaalisen toimintakyvyn ongelmiin ja hyljeksintään vertaissuhteissa.

Mistä sitten tätä sosiaalista kompetenssia ammennetaan lapseen ja mikä on menestyksekkäiden vertaissuhteiden salaisuus? Laineen (2005, 125) mukaan sosiaalinen kompetenssi rakentuu osittain lasten yksilöllisten taipumusten, kuten luonteenpiirteiden ja temperamentin varaan. Ulvinen (1996, 44–46) näkee sosiaalisen kompetenssin ja sosiaalisten taitojen muodostumisen liittyvän ensisijaisesti sosiaaliseen kontrolliin ja yhteiskunnassa omaksuttuihin sääntöihin ja normeihin, jotka koskevat sosiaalista kanssakäymistä ja sen yleisesti hyväksytyjä sääntöjä. Sosiaalisen kompetenssin voi nähdä olevan pitkälti kiinni myös varhaislapsuudessa opituista sosiaalisista taidoista ja vuorovaikutuskokemuksista. Näin ollen sosiaalinen kompetenssi liittyy keskeisesti myös aiemmin käsiteltyyn kiintymyssuhteita koskevaan teoriaan, varhaislapsuuden lapsi-hoivaaja -suhteeseen ja etenkin sen terveeseen rakentumiseen. Siitä huolimatta, että lapsen on itse haettava ja harjoitettava oman paikkaansa löytymistä vertaisryhmässä ja toverisuhteissaan, ammentaa hän aineksia niiden muodostamiseen ja ylläpitämiseen aiemmista kokemuksistaan ja ihmissuhteistaan. (Laine, 2005, 125.)

4.1.4 Lapsuuden minäkäsityksen ja itsetunnon kehittyminen

Lapsuuden ja syrjäytymisen yhteyttä pohdittaessa on syytä kiinnittää huomio lapsen itsetunnon kehittymiseen. Ihminen on itseohjautuva kokonaisuus, jonka toimintaa ohjaa ja säätelee hänen käsityksensä itsestään. Kehityksensä aikana yksilö muokkaa jatkuvasti määritelmä itsestään ja ympäröivästä todellisuudestaan. Nämä yksilön luomat vaikutelmat muokkautuvat, järjestäytyvät ja arvioituvat ja tallentuvat muistiin, joka luo ihmiselle eriytyneen ja täsmentyvän itseä koskevan käsitysjärjestelmän. Minäkäsitys muodostuu siis aiemmin eri elämäntilanteissa opitusta. (Laine, 2005, 32; Scheinin, 2003, 7; Scheinin & Niemivirta, 2000, 11.)

Scheinin ja Niemivirta (2000, 11) viittaavat muun muassa Shavelsoniin (1982) ja Marshiin (1990) todetessaan, että minäkäsitys rakentuu sekä hierarkkisesti ylemmän tason yleistyneistä käsityksistä että osa-alueittain spesifeistä käsityksistä. Ihmisen hänen itseensä, olemiseensa ja toimintaansa liittyvien arvioiden ja arvotusten yhteisvaikutuksesta syntyy yksilönkehityksen myötä jonkinlainen kokemus itsestä toimijana. Tämä kokemus liittyy oman arvon mieltämiseen ja siihen, missä määrin yksilö tuntee itseään kohtaan tyytyväisyyttä. Kokemusta on usein kutsuttu yleiseksi minäkäsitykseksi, globaaliksi itsearvostukseksi ja itsetunnoksi. Itsetunto liittyy siis vahvasti minäkäsitykseen. Karkeasti todettuna voidaan ilmaista, että siinä missä minäkäsitys vastaa kysymyksiin siitä millaiseksi henkilö kokee itsensä, itsetunto kuvaa enemmänkin sitä, miten yksilö suhtautuu itseensä ja arvostaa itseään. Vaikka itsetunto saa vaikutteita minäkäsityksestä se muodostaa suhteellisen pysyvän perustan myöhemmälle kokemiselle (Scheinin & Niemivirta, 2000, 12–13).

Laine (2005, 32–33) on kuvannut minäkäsityksen ja itsetunnon kehitystä kahdeksan eri vaiheen kautta, jotka ovat karkeasti seuraavat: 1) yksilön toimiminen, 2) toiminnan virittämät oletukset muiden reaktioista, 3) kanssaihmissiin kohdistuva havainnointi, 4) toisten ihmisten tekemät arviot ja päätelmät kyseisen henkilön käyttäytymisestä, 5) yksilön kielellisesti tai ei-kielellisesti saama palaute muilta, 6) palautteen vertaaminen omaan minäkäsitykseen, 7) palautteen tulkitseminen omien kiinnostusten ja motivaation rajoissa sekä 8) minäkäsityksen ja itsetunnon muokkautuminen, tiedon integrointi aiempaan minäskemaan.

Minäkäsityksen ja itsetunnon lisäksi ympäröivät olosuhteet ja sosiaaliset kontaktit ja etenkin itselle tärkeiden ihmisten mielipiteet vaikuttavat samalla myös yksilön omiin asenteisiin ja toimintaan. Ympäröivien ihmissuhteiden vaikutus ja tietynlainen hyväksynnän hakeminen vaikuttavat väistämättä myös siihen, millä tavoin otamme huomioon ympäristön arvostukset ja odotukset. (Scheinin & Niemivirta, 2000, 13.)

Varhaiset kokemukset ja käsitykset sekä niiden pohjalta rakentunut minäkäsitys ja itsetunto luovat pohjan koko tulevaisuuden elämään. Käsitykset itsestä vaikuttavat laajasti siihen, millaisena lapsi kokee itsensä esimerkiksi koulumaailmassa. (Scheinin & Niemivirta, 2000, 13–14.) Tällainen tieto näyttäytyy myös syrjäytymisprosessin näkökulmasta hyvin mielenkiintoisena. Oppilaan itsetunnon ja minäkäsityksen suhdetta kouluun, oppimiseen ja syrjäytymiseen tarkastelen tarkemmin luvussa 5.3 Oppilaan itsetunnon ja koulunkäyntiä koskevien asenteiden huomiointi ja syrjäytymisen ehkäisy.

4.2 Syrjäytymisen riskitekijät

Kuten on jo aiemmin todettu, syrjäytyminen on pitkälinen prosessi, jossa erilaiset ongelmat ajavat yksilön pois yhteiskunnan valtavirrasta. Laine (2005, 207) viittaa Dolliin ja Lyoniin (1998), Heikkilään (2000) ja Rönkään (1999) kertoessaan, että yksilön kehityksen erilaiset suoja- ja riskitekijät vaikuttavat läpi elämän aikuisikään saakka vahvistaen alkuun lähtenyttä kehityssuuntaa. Tämä tarkoittaa sitä, että suojatekijät kasvattavat positiivisten seurausten ja riskitekijät negatiivisten seurausten ja syrjäytymisen todennäköisyyttä. Mikä sitten selittää tätä pahoinvoinniksikin kuvailtua yhteiskunnallista ilmiötä? Syitä voidaan etsiä niin palvelujärjestelmistä, toimintakulttuureista ja rakenteista, kuin myös elinoloista, alkoholinkulutuksesta ja yhteiskunnallisesta ilmapiiristä yleensäkin (Bardy & Heino, 2013, 14). Vaikka kysymykseen on vaikeaa löytää tyhjentävää vastausta, näyttää siltä, että kuten jo lasten ja nuorten syrjäytymistä koskevassa luvussa todettiin, nuori pystyy *integroitumaan* ympäröivään yhteiskuntaan, jos hänellä on ympärillään sosiaalinen verkosto, joka tukee onnistuneesti yhteiskunnassa menestymiseen tarvittavan sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman karttumista. Ilman tätä sosiaalista verkostoa ja vertaisryhmän tukea lapsi on vaarassa syrjäytyä. Integroitumisen onnistumiseen vaikuttavat monet taustalla vaikuttavat pienemmät prosessit, jotka epäonnistuessaan lisäävät syrjäytymisriskiä. Suurimpia riskitekijöitä syrjäytymisen kannalta näyttävät olevan *eriarvoistuminen* yhteiskunnassamme, *perheolojen periytyvyys*, *lastensuojelun asiakkuus* sekä yksilön *elämänhallinnalliset ongelmat*. Tämän lisäksi syrjäytymisen riskeiksi voidaan tutkimuksen ja kirjallisuuden perusteella nostaa myös *maahanmuuttajatausta* sekä koulussa ilmenevät *käyttäytymis- ja oppimisvaikeudet*. Näitä kaikkia käsittelen tarkemmin tässä luvussa.

Globaali markkinatalouden ja talouskasvun henki ja siihen perustuva ideologia näyttävät ajaneen lapsiperheitä heikompaan taloudelliseen asemaan. Vaikka eriarvoistuminen koskettaa ensisijaisesti aikuisia, sillä on vaikutus myös lasten ja nuorten syrjäytymisprosessin kannalta.

Vanhempien huono-osaisuus ja pahoinvointi heijastuvat myös lapsen hyvinvointiin, voimavaroihin ja mahdollisuuksiin, sillä eriarvoistumisen kulttuurilla näyttää olevan selvä yhteys syrjäytymisriskin kasvuun: yhteiskunnallinen eriarvoisuus teollisuusmaissa on tutkimusten mukaan yhteydessä muun muassa mielenterveysongelmiin, rikollisuuteen, perheväkivaltaan ja lyhentyneeseen elinajanodotteeseen. Myös sosiaaliset ongelmat näyttävät olevan akuuteimpia niissä maissa, joissa eriarvoisuus rikkaiden ja köyhien välillä on suurta. Eriarvoisuudesta johtuva epävarmuus aiheuttaa pelkoa pärjäämisestä, mikä synnyttää stressiä. Kroonistuessaan stressi altistaa ihmisiä niin sairauksille kuin väkivallalle. Tällöin seurauksena ovat lukuisat lastensuojelussakin esille tulevat ilmiöt, kuten häpeä, mielenterveysongelmat, perheristiriidat ja väkivalta ja lasten kaltoinkohtelu, jotka osaltaan vaikuttavat myös sosiaalisten verkostojen ulkopuolelle joutumista. (Bardy & Heino, 2013, 15–17.)

Myös yksilön sisäisillä ja ulkoisilla elämänhallintakyvyillään on tärkeä merkitys syrjäytymisriskiä tarkasteltaessa. Ulkoisessa elämänhallinnassa sosiaalisen taustan eli perheen merkitys on kiistaton, mutta syrjäytymisriskiä nostattavat myös lapsena ja nuorena epäonnistuminen koulunkäynnissä sekä työmarkkinoille sijoittumattomuus, jotka johtavat usein ongelmien kasautumiseen. Nuorisotyöttömyyteen vaikuttaa koulutuksen sekä yksilön sosiaalisen verkoston puutteellisuus. (Veivo & Vilppola, 1998, 49.) Avainasemassa on myös yksilön kokemus autonomian tunteesta sekä nuoren ihmisen kokemus itsestään yksilönä: näkeekö hän itsensä onnistujana vai epäonnistujana (Lämsä, 1998, 18; Veivo & Vilppola, 1998, 49). Nuoren jatkuva epäonnistuminen ja huono itsetunto johtavat usein epäonnistumisen kierteeseen. On todettu, että myös nuoren vammaisuus ja siitä aiheutuvat rajoitteet voivat lisätä syrjäytymisen riskiä. (Veivo & Vilppola, 1998, 49.)

Perheoloilla näyttää olevan suuri vaikutus syrjäytymisprosessissa. Esimerkiksi Alatupa, Karpinen, Keltinkangas-Järvinen ja Savioja (2007) ovat tarkastelleet vanhempien koulutustason vaikutusta syrjäytymiseen ja todenneet tutkimuksessaan, että syrjäytymisriskiä selittää koulutasolla tarkasteltuna vahvimmin äidin keskimääräinen koulutustaso. Äitien koulutustaso korreloi suuren syrjäytymisriskin kanssa, kun taas isien taustalla ei ollut yhtä suurta vaikutusta. Myös Pölkki (2001, 137–139) puhuu samankaltaisen ilmiön puolesta, joskin hänen mukaansa isän sosioekonominen tausta oli Pohjoismaisen kasvuverkostoprojektin perusteella merkittävästi yhteydessä lasten positiivisempaan suhtautumiseen koulunkäyntiä kohtaan sekä jossain määrin yhteydessä lasten sosiaaliseen toimintakykyyn. Näyttää siltä, että myös kotona vaikuttaneet sosiaalistamiskeinot ovat yhteydessä oppilaan selviytymiseen koulu-uralla. Vanhempien korkea vaatimustaso ja odotukset näyttävät olevan yhteydessä lasten selviytymiseen koulussa. Pölkki

(2001, 138) viittaa myös Laureau (1989) ja Järvisen (1996) tutkimuksiin todeten, että vaikeissa oloissa elävät lapset voivat menestyä, jos heidän vanhempansa asettavat rajoja ja tukevat lasten koulunkäyntiä. Lämsä (2009) taas on havainnut, että nuorten suhde yhteiskunnan keskeisiin toiminta-alueisiin, kuten tuotantoon, määrittyy pitkälti heidän itsensä ja vanhempiensa työmarkkina-aseman kautta ja esimerkiksi vanhempien epävakaa työmarkkina-asema ja työelämän ulkopuolelle jäänti olivat yhteydessä lastensuojelun toimenpiteisiin. Nuorten suhde keskeisiin toiminta-alueisiin oli yhteydessä myös heidän saamaansa sosiaaliseen tukeen. Ongelmat näyttäytyivät kahtena toisiinsa kietoutuneena selitysmallina: kyse oli perheongelmien periytyvyydestä ja aikuisuuden ja lapsuuden rajapinnan epäselvyydestä. (Lämsä, 2009, 219; Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos, 2016.) Antikainen (1993, 123) on todennut, että yksilön sosiaalisen taustan vaikutus koulutusvalinnoissa ja koulutusuralla on suurin nuoruusiällä. Heikoimman alkukoulutuksen saaneet oppilaat eivät yleensä hakeudu muuhun koulutukseen. Toisaalta näyttää siltä, ettei täydennys- ja jatkokoulutukseen hakeutuminen ole yhtä paljon riippuvainen yksilön sosiaalisesta taustasta.

Lastensuojelun piiriin kuuluvien lasten määrän, sekä avohuollon että huostaanottojen, jatkuva kasvu on ollut paljon käytetty indikaattori pahoinvoinnin ja syrjäytymisen kuvaamisessa viime vuosina (Bardy & Heino, 2013, 13; Heino & Johnson, 2010, 266). Tämä indikaattori ei ole täysin mielikuvien tuotetta: huostaanotosta puhutaan vasta kun lapsen terveyteen ja kehitykseen kohdistuu vakavia puutteita ja hyvinvointi on selvästi vaarantunut avohuollon toimenpiteistä huolimatta. Heino ja Johnson (2010) ovat tutkineet huostaanotettujen kiinnittymistä yhteiskuntaan nuorina aikuisina. Rekisteriaineistoihin perustuvaan tutkimukseen osallistui 12 668 vuosina 1982–1991 syntynyttä, vuosien 1991–2006 välillä jossain vaiheessa huostassa ollutta henkilöä, joiden yhteiskuntaan kiinnittymistä verrattiin heidän ei-huostaanotettuihin sisaruksiinsa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että lastensuojelun toimenpiteet näyttävät ennustavan selvästi heikompa kiinnittymistä etenkin koulutuksen ja työllistymisen suhteen kuin vastaavan ikäisillä keskimäärin. Koulutuksen osalta huostaanotetuista henkilöistä puolet jatkoi opintojaan peruskoulun jälkeiseen tutkintoon. Parhaiten yhteiskuntaan näyttivät tutkimuksen perusteella kiinnittyvän ne naiset, jotka on 0–12-vuotiaina otettu huostaan ja sijoitettu perhehoitoon. Huonoiten yhteiskuntaan kiinnittymistä tällä osa-alueella tapahtui 13–17-vuotiailla pojilla, jotka olivat olleet useissa eri sijoituspaikoissa ja laitoshoidossa. Heistä peräti 80 prosenttia oli 23–24-vuotiaina vailla peruskoulun jälkeistä koulutusta. Heikoiten yhteiskuntaan kiinnittynyt ryhmä näytti kuitenkin olevan teininä laitoshoidon sijoitetut nuoret miehet, joista noin neljännes on

23–24-vuotiaana rekisterin ulkopuolella ja toinen neljännes työttömänä tai eläkkeellä. Tutkimus mukailee myös kansainvälistä linjaa, jonka mukaisesti vasta teini-ikäisinä huostaanotetut ja laitoksiin sijoitetut nuoret ovat suuressa syrjäytymisriskissä (Heino & Johnson, 2010, 271, 285).

Syrjäytymisen riskeistä puhuttaessa ei sovi ohittaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asemaa yhteiskunnassamme. Matikka, Wikström ja Halme (2015) ovat kartoittaneet maahanmuuttajataustaisten nuorten hyvinvointiin liittyviä sisältöjä. Näyttää siltä, että maahanmuuttajataustaisten nuorten elämässä esiintyy monia syrjäytymisriskin kannalta merkittäviä ilmiöitä. Muun muassa kokemukset kiusaamisesta, ystävättä jäämisestä ja ahdistuneisuudesta olivat kartoituksen perusteella ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajanuorilla yleisempiä kuin muihin väestönryhmiin kuuluvilla oppilailla. Myös maahanmuuttajataustaisten nuorten erilaiset lisätuen tarpeet esimerkiksi kotoutumiseen, oppimiseen ja kouluttautumiseen, terveyden ylläpitämiseen, sosiaaliseen ja psykososiaaliseen kasvuun näyttäytyvät syrjäytymisen kontekstissa huolestuttavina piirteinä. Ne kietoutuvat moninaisesti aiemmin mainittuihin syrjäytymisen riskeihin, ja liittyvät kiinteästi esimerkiksi ulkoisen ja sisäisen elämänhallinnan teemoihin sekä sosiaalisen pääoman merkitykseen, jota tarkastelen enemmän lasten syrjäytymistä käsittelevän 3. luvun yhteydessä.

Lapsena kohdatut käyttäytymis- ja oppimisvaikeudet voivat heikentää kykyä integroitua yhteiskuntaan ja muodostaa ympärille vahvaa sosiaalista turvaverkkoa. Laakso (1994, 5–6) viittaa omaan väitöskirjansa, jossa käyttäytymis- ja oppimisvaikeuksien taustaa on selvitetty. Sen mukaan taustatekijät voidaan luokitella geneettisiin, fysiologisiin, neurologisiin sekä psykologisiin ja sosiologisiin tekijöihin. Kaikki tekijät voivat osaltaan vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen ja kykyyn oppia. Laakso on selvittänyt myös 23 koulunsa kesken jättäneen syrjäytyneen nuoren käsityksiä omasta tilanteestaan. Nuoret ovat itse kertoneet lapsuutensa olleen onnellinen, ja heidän omien kokemustensa perusteella ongelmat kumpuavat enemmänkin jo alakoulussa alkaneista oppimisvaikeuksista ja käyttäytymishäiriöistä. Vaikeuksien alkaminen ala-asteella oli yhteydessä vaikeuksiin lukemisessa ja kirjoittamisessa, matematiikassa sekä häiritsevään käyttäytymiseen ja huonoihin suhteisiin opettajien kanssa. Ala-asteella alkaneet vaikeudet liittyivät myös poikkeavaan käyttäytymiseen, negatiiviseen asennoitumiseen opettajaa kohtaan ja jotta-tyyppiseen käyttäytymiseen. Nämä jo ala-asteella alkaneet erilaiset ongelmat näyttävät tehneen koulunkäynnin vastenmieliseksi ja kasauttaneen ongelmia yhä moninaisemmaksi kimpuksi. (Laakso, 1994, 24–31, 41.)

5 Syrjäytyminen ja koulu lapsuuden instituutiona

Tämän luvun tavoitteena on vastata siihen *millainen rooli koululla on lasten ja nuorten syrjäytymisprosessissa ja sen ehkäisyssä sekä millaisia haasteita koulu instituutiona ja toimintaympäristönä asettaa syrjäytymisriskin alla oleville lapsille ja nuorille*. Luvun yhteydessä on kuvattu yleisesti kouluinstituutiota ja koulun luonnetta toimintaympäristönä sosialisaaion ja yhteiskuntaan integroitumisen näkökulmasta. Lisäksi alaluvuittain on eritelty koulun eri osa-alueita, jotka itsessään vaikuttavat lapsuuden ja nuoruuden syrjäytymisriskeihin ja -prosesseihin.

Instituutio voidaan määrittellä vakiintuvaksi ja toistuvaksi sosiaaliseksi käytännöksi tai toimintatavaksi, jonka uusintaminen ja ylläpitäminen on yhteiskunnassa rutiininomaista. Instituutiot ovat usein itsestään selvä osa yhteiskunnan rakennetta ja niitä pidetään osana kulttuuria ja kulttuurin välittämistä käytäntöinä sekä yhteiskunnallista tehtävää toteuttavina konstruktoina ja ilmiöinä. Instituutioita leimaa näin ollen sääntöjen ja säännönmukaisuuksien tuottaminen ja samalla myös normien ja lakien puitteissa toimiminen. Instituutiota ei voida pitää ainoastaan kodin ulkopuolisena sosiaalisena käytäntönä tai nimettynä organisaationa, vaan se toteutuu myös lapsen lähimmissäkin ihmissuhteissa. Jos kuitenkin tarkastellaan perheen ulkopuolisia palveluita tuottavia instituutioita, kuten koulua, huomataan, että niissä tulkitaan, ymmärretään, määritellään, säädellään ja suunnataan ihmisen tiettyä elämänvaihetta. (Alasuutari, 2009, 56–57; Antikainen, Rinne & Koski, 2013, 17.)

Lasten ja nuorten hyvinvointi kumpuaa kasvu ympäristöstä, johon kodin lisäksi kuuluu kiinteästi koulu. Koulu on ainoa instituutio, jonka perustehtävä on turvata yhteiskunnan jatkuvuus ja jonka vaikutuspiiriin ihminen on sidottuna lakisääteisesti vuosien ajaksi (Antikainen, Rinne & Koski, 2013, 171; Äärelä, 2012, 18). Tämä aika on sekä koululle että oppilaalle mahdollisuus. Koulu instituutiona ja oppimis-, kasvu- ja toimintaympäristönä vaikuttaa monin eri tavoin lasten ja nuorten elämäntulkkuun ja mahdollisuuksiin myöhemmissä elämäntvaiheissa. Se, millaisia mahdollisuuksia koulu tarjoaa ja millaiset valmiudet se kykenee oppilailleen antamaan, vaikuttaa syrjäytymisprosessiin joko positiivisesti tai negatiivisesti. Opetussuunnitelmien tasolla tavoitteet koskevat tietojen ja taitojen kartuttamisen lisäksi myös laajasti koko persoonallisuuden kehittymistä. Oletuksena on, että tämän koulutuksen ja tietotaidon varassa nuoret voivat rakentaa yhteiskunnan hyvinvointia ja kilpailukykyä. Tähän vaikuttavat tekijät muokkaavat oppilaiden sosiaalista pääomaa. Sosiaalisen pääoman eräs piirre on kuitenkin sen laajat vaikutukset:

se on ylisukupolvittain periytyvää. Tämän vuoksi koulu ei voi sivuuttaa oman kasvatustavoitteidensa ja niissä onnistumisen merkitystä. (Alatupa, Karppinen, Keltinkangas-Järvinen & Savioja, 2007, 23.)

Lämsä (1996, 79) perustaa näkemyksensä Ulviseen (1993) ja toteaa, että usein peruskoulussa syrjäytymisestä puhuttaessa huomio kiinnittyy lähinnä opettajien, opetussuunnitelman ja virallisen koulukulttuurin näkökulmaan. Tällöin syrjäytyminen käsittää oppilaan poikkeamisen valtakulttuurin odotuksista ja normeista. Oleellista siis on, että oppilas on poikkeava. Syrjäytymistä voidaan koulun kontekstissa tarkastellakin oppilaan ja koulun kulttuurin välisenä yhteentörmäyksenä. Yhteentörmäyksessä oleellista on, että oppilaan tarpeet ja henkilökohtaiset edellytykset ovat ristiriidassa oppilaaseen kohdistuvien odotusten ja koulun tarjoamien mahdollisuuksien kanssa. (Lämsä, 1996, 80–81.)

Tarkasteltaessa koulun osuutta syrjäytymiskeskustelussa on syytä miettiä sitä, miksi osa nuorista kokee haluttomuutta oppia ja kärsii motivaatio-ongelmista. Kuinka saada rakennettua koulusta paikka, joka tukisi mahdollisimman monen lapsen ja nuoren kasvua ja kehitystä mahdollisimman positiivisella tavalla? Tuoko uusi käyttöön otettu perusopetuksen opetussuunnitelma jonkinlaisen muutoksen oppilaiden viihtyvyyden ja yksilöllisten tarpeiden huomiointiin?

5.1 Koulun luonne ja koulu sosiaalistavana instituutiona

Ihmisen kasvattaminen alkaa viimeistään hänen syntymästään. Kasvatus on yhteiskunnallinen prosessi, joka tapahtuu yksilöllisten, kulttuuristen, historiallisten, poliittisten, taloudellisten ja yhteiskunnallisten mahdollisuuksien yhteisvaikutuksessa. Kasvatuksen liittyvät periaatteet, käytännöt, tavoitteet toteutuvat prosessissa, jossa kasvattajat soveltavat kulloinkin tarkoituksenmukaisesti niitä kulttuurisia ja sosiaalisia aineksia, joita yhteiskuntaan on historiallisesti rakentunut. Koska kasvatuksen ehdot ja päämäärät ovat näin voimakkaasti kietoutuneina ympäröivän yhteiskuntamme historialliseen, sosiaaliseen ja kulttuurilliseen kontekstiin, on ymmärrettävä, että kasvatus ei voi olla irrallinen osa tätä kokonaisuutta. (Antikainen, Rinne & Koski, 2013, 15.) Koko lapsuuden ja nuoruuden läpäisevä koulutusputki, johon kuuluvat oppivelvollisuus, massamuotoisuus ja luokkamuotoinen opetus, on leimannut pitkään koululaitostamme ja yhteiskuntaamme. Kuten Laine (2000, 20) toteaa, ”elämänkulku on sidottu instituutioihin”. Voidaan siis vahvasti olettaa, että peruskoulu sosiaalistaa ja integroi oppilasta ympäröivään yhteiskuntaan. Antikainen, Rinne ja Koski (2013, 182) toteavat, että koulutuksen ja kasvatuksen julkilausuttuihin tehtäviin kuuluu välittää lapsille ja nuorille kulttuurisesti tärkeänä pidettyä

ja yhteisölle historiallisesti kerääntynyttä tietoa sekä opettaa heille tapoja, joilla uutta tietoa luodaan.

Koska tämän tutkimuksen keskeisenä näkökulmana on syrjäytymisen tarkastelu koulun kontekstissa, koen siten myös olennaiseksi tarkastella koulun roolia sosiaalistamisen ja sosialisointien paikkana. Millainen luonne koululla on? Millä tavalla se vaikuttaa yksilöiden elämäntapaan ja toimintaan? Onko mahdollista, että koulu tuottaa joillekin oppilaille mahdollisuuksia ja toisaalta taas sulkee ovia toisilta? Sosialisointien määrittelyssä haluan lainata Siljanderia (1997, 10), joka määrittelee käsitteen seuraavasti: ”Sosialisointilla tarkoitetaan laajassa merkityksessä kokonaisvaltaista yhteiskunnallistumis- ja oppimisprosessia, jossa yksilö – vuorovaikutuksessa materiaalsen, kulttuurisen ja sosiaalisen ympäristönsä kanssa – kehittyy yhteiskunnallisesti toimintakykyiseksi subjektiksi riippumatta siitä, kuinka tietoisia ja suunniteltuja nämä prosessit ovat.”

Niin yhteiskunnan, yhteisön, ryhmän kuin organisaationkin määritelmiin sisältyy ajatus jaeista arvoista ja moraalista, jotka pitävät niitä koossa. Arvoihin perustuvat voimakkaasti myös normit, joiden avulla arvot voidaan tuoda käytännön toimintaan. Normit ovat yhteisön asettamia odotuksiin perustuvia käsitteellisiä sääntöjä, jotka osoittavat käskyin sen, mikä on suotavaa, sallittua tai kiellettyä. Niiden oikeutus perustuu virallisiin säädöksiin ja lakeihin tai sosiaalisiin ja kulttuurisiin rakenteisiin. Vaikka suurin osa virallisista normeista koskettaa kaikkia ihmisiä, on erilaisilla organisaatioilla, kuten koululla, omia eriytyneitä normeja. Normatiivinen säätely läpäisee koskettaa yksilöitä läpi kasvatuksen ja koulutuksen. Nämä kasvatusta ja koulutusta koskevat normit on kirjattu erilaisiin kasvatusta ja koulutusta koskeviin virallisiin asiakirjoihin, lainsäädäntöön, opetussuunnitelmiin ja kouluinstituutioiden säännöstöihin. Koulujen normit säätelevät arjen rakenteita, kuten koulupäivien kestoja, tilojen käyttömahdollisuuksia, käyttäytymisen kontrollia tai toimintamahdollisuuksia. Näiden normien puitteissa määräytyvät myös erilaiset sanktiot niiden noudattamiseen tai rikkomiseen liittyen. (Antikainen, Koski & Rinne, 2013, 28, 33–35.)

Anundin (1996, 68) mukaan koulun kulttuuri on muovautunut kaltaiseksi pitkän ajan kuluessa. Se kantaa mukanaan perinteitä, tapoja ja tottumuksia, jotka on joskus koettu hyvinä ja jotka halutaan säilyttää. Ulvinen (1996, 47–48) taas toteaa, että koulu on eräs niistä instituutioista, joiden sisäiset piirteet uusintavat ja luovat niihin liittyviä intersubjektivisiä ja subjektiiviseen elämismailmaan liittyviä merkityksiä. Koulu pyrkii ohjaamaan ja vaikuttamaan ihmi-

sen kasvuun määrittelemällä esimerkiksi erilaisia tavoitteita ja oppisisältöjä. Puhuttaessa kouluinstituution asettamista tavoitteista, arvoista, perinteistä, tavoista ja tottumuksista ja niihin liittyvästä arvioinnista, muodostuu niiden näkyväksi muodoksi opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelmat ovat hallinnollisia asiakirjoja, joissa esitetään julkisesti opetuksen tavoitteet, opettavat tieto- ja taitosisällöt, opetuskäytännöt, opetukseen ja oppimiseen käytettävä aika ja arvioinnin keskeiset käytännöt ja perusteet (Antikainen, Rinne & Koski, 2013, 196). Koulutuksen funktiot eli perustehtävät juontavat juurensa koulutusinstituution asemasta yhteiskunnassa. Nämä perustehtävät voidaan jaotella eri osa-alueisiin, jotka toisiinsa kietoutuen muodostavat kokonaisuuden. Tällaisia koulutuksen perustehtäviä ovat Antikaisen, Rinteen ja Koskisen (2013, 156) mukaan ovat 1) kvalifointi eli tietojen, taitojen ja osaamisen tuottaminen, 2) valikointi eli yhteiskunnallisten asemien hierarkiaan sijoittaminen, 3) integrointi eli yhteiskunnan kiinteyden ylläpitämien ja 4) varastointi eli työvoimareservin säilyttäminen.

Opetussuunnitelmaan kirjattujen sisältöjen lisäksi koulussa tullaan oppineeksi paljon myös sellaisia tietoja, taitoja ja malleja, joita ei ole virallisesti ja näkyvästi kirjattu koulun toimintaa koskeviin asiakirjoihin. Kun puhutaan koulusta sosiaalistavana instituutiona, nousee usein myös esille käsite *koulun piilo-opetussuunnitelma*. Piilo-opetussuunnitelma tarkoittaa koulun niitä näkymättömiä kulttuurisidonnaisia syvärakenteita, jotka tuottavat tietynlaisia säännönmukaisuuksia ja institutionaalisia odotuksia koulun arkeen ja toimintaan (Lämsä, 1996, 87–89). Nämä odotukset ja vaatimukset koskevat esimerkiksi sellaisten piirteiden kuin täsmällisyyden, kärsivällisyyden ja pitkäjänteisyyden arvostamista (Broady, 1989, 33, 97–98). Viitaten Järveen (1989) Laakso (1994, 7) mainitsee, että tämän kaltaiset odotukset väistämättä luokittelevat oppilaita koulumenestyksen ohella ”normaaleihin” ja ”poikkeaviin”. Sen lisäksi, että koulun opettamat taustapyrkimykset esimerkiksi tunnollisuuteen, nöyryyteen, ahkeruuteen ja kuuliaisuuteen ylläpitävät kouluinstituution oman toiminnan ehtoja, niillä on myös laajempi yhteiskunnallinen tehtävä. Piilo-opetussuunnitelma-ajattelussa nousee esille koulun yhteiskunnallinen tehtävä, joka on kouluttaa tulevista sukupolvista yhteiskuntakelpoisia kansalaisia ja työvoimaa. Koulutyön ehdot pakottavat jättämään taustalle ajatuksen yksittäisten oppilaiden parhaasta. (Broady, 1989, 126–127.)

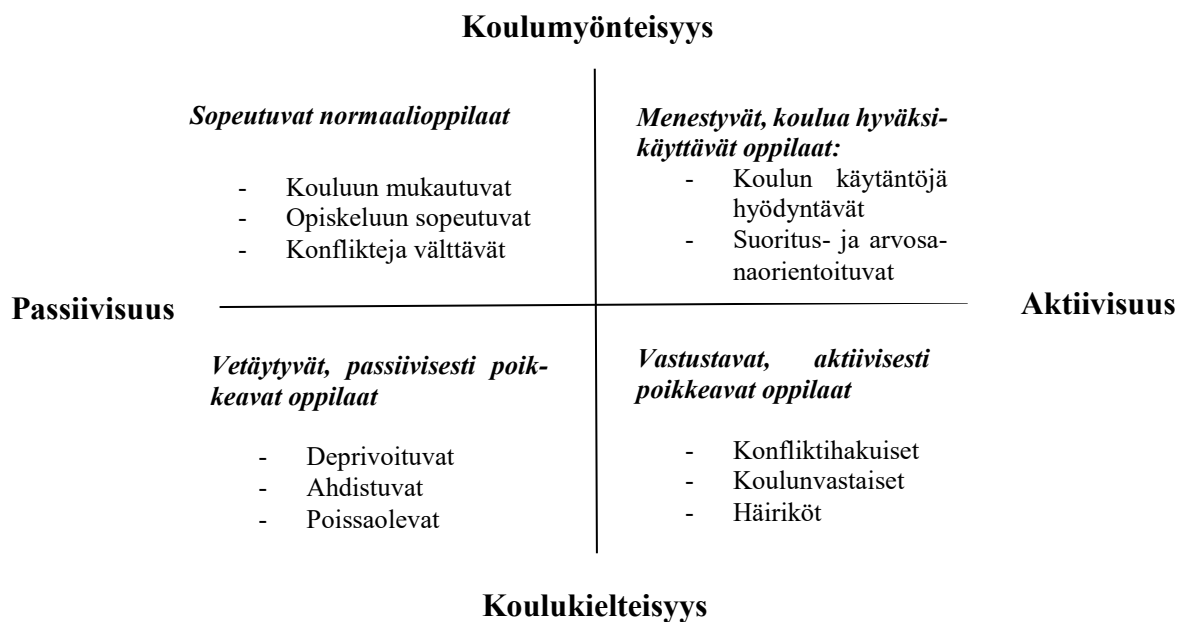
Laakso (1994, 8) toteaa Kiviseen, Toivolaan ja Aholaan (1988) viitaten, että tämän kaltainen toiminta on koulun kannalta karsimista ja lajittelua: koulu toimii kodin ja työmarkkinoiden välisenä suodattimena. Ensin tehdään karsinta niin kutsutusti normaalien ja epänormaalien välillä,

minkä jälkeen koulu tuottaa kerroksittain kvalifioitunutta työvoimaa työhalun, työkyvyn ja pätevyuden mukaan. On ilmeistä, että koulussa selviytyminen on helpompaa niille, jotka pystyvät mukautumaan koulun toimintakulttuuriin ja kaikista haastavinta syrjäytymisvaarassa oleville, joille valtakulttuurin arvoihin ja normeihin mukautuminen on vaikeaa (Veivo & Vilppola, 1998, 50). Janhukainen (2005, 43) toteaaakin, että nykyajan korostunut koulutuksen merkitys on kuin kaksiteräinen miekka: koulutus vahvistaa sellaisten oppilaiden pääomaa, jotka pystyvät muutenkin hyödyntämään koulutusta paremmin. Toisaalta samalla koulutus vahvistaa koulutukselta syrjäytymistä sellaisten lasten ja nuorten kohdalla, jotka tulevat heikommista sosiaalisista lähtökohdista. Voidaan siis perustellusti väittää, että koulun toiminnassa keskeistä on normaaliuden tuottaminen. Koulu siis toimii ikäluokkien lajittelijana siten, että kouluissa oppilasmassa jakautuu normaalijakauman mukaisesti; hyviä ja huonoja on vähemmän, keskitasoisia enemmän. Tällöin oppilas saa väistämättömästi tietynlaisen leiman: häirikkö, menestyjä, kyvytön, lahjakas, haluton. Erilaiset luokittelijat toimivat samalla myös itseään toteuttavina ennusteina: negatiivinen minäkäsitys, heikko itsetunto tai avuttomuus ovat pitkälti oppimisen tulosta. (Antikainen, Rinne & Koski, 2013, 270–271.)

Yksilön kannata puhuttaessa koulusta toimintaympäristönä, voidaan samalla puhua kiinteästi myös habituksen ja kentän käsitteistä. Antikainen, Rinne ja Koski (2013, 252) viittaavat Bourdieu'hun (1977; 1985) mainitessaan, että habitus tarkoittaa suhteellisen pysyvien suhtautumistapojen ja valmiuksien järjestelmää, joka integroi yksilön aiemmat kokemukset ja toimii kehyksenä, jonka vaikutusilmapiirissa yksilön toimintatavat suuntautuvat. Habitus on hankittu ihmisen koko sosiohistorian puitteissa ja juurtunut yksilöön elämäntavaksi. Yksilön habitus asettuu yhteiskunnan rakenteen ja yksittäisen subjektin välille eräänlaisena merkityksenantojärjestelmänä. Kentän käsitettä koulun yhteydessä tarkasteltaessa Antikaisen, Rinteen ja Kosken (2013, 252) mukaan koulu ja luokkahuone toimivat kenttänä, toimintaympäristönä, joka edellyttää siis tietynlaista käyttäytymistä, eräänlaista koulumaailmaan sopivan elämäntavan omaksumista. Kun habituksen ja tämän koulun kentän yhteyttä tarkastellaan, kysymys ei ole vapaasta valinnasta, vaan yksilön oman habituksen ja koulun kentän sääntöjen yhteentörmäyksestä. Tässä vaiheessa haluan nostaa esille konkreettisen esimerkin tästä koulun odotusten ja yksilön oman habituksen yhteentörmäyksestä. Äärelä (2012) on tutkinut väitöskirjassaan nuorten vankien muistoja heidän kouluajoistaan. Tutkimuksessa tuli muun muassa esille, että nuoret vangit olivat kokeneet kohtuuttomana sen, että heidän olisi pitänyt käyttäytyä koulussa toisin kuin he olivat koko lapsuusaikansa oppineet toimimaan kotona. Näin olleen siis näiden nuorten vankien

oma sosiohistorian myötä hankittu tapa toimia soti vahvasti koulun odottamaa elämäntapaa vastaan ja aiheutti erinäisiä ongelmia ja erilaisuuden tunteita koulu yhteisössä.

Koulu ja sen tuottama sivistys eivät ole siis ongelmattomasti hyvä asia, vaan koulun hyvyys, arvot, normit ja käytännöt on arvioitava aina erikseen suhteessa yhteiskunnan eri väestöryhmiin, erilaisiin kulttuureihin ja elämäntapoihin. Keskeistä on pohtia sitä, millaiset ja kenen taipumukset ja habitus antavat mahdollisuuden edetä virallisten tavoitteiden mukaisesti kohti koulun instituution määrittelemää menestystä ja kenen taipumukset ja habitus taas tekevät tämän kaltaisen kehittymisen hankalaksi tai mahdottomaksi. (Antikainen, Rinne & Koski, 2013, 274.) Kivinen, Rinne ja Kivirauma (1985, 75) ovat luoneet nelikentän, joka perustuu useiden eri empiiristen ja teoreettisten tutkimusten yhteenvetoon (kuvio 4). Tässä kuviossa oppilaat on kuvattu edustamassa tiettyjä ryhmiä, jotka kuvaavat oppilaiden alakulttuureja ja koulutodellisuutta koulussa. Nämä eri luokat on nähtävä ikään kuin ideaalityyppeinä. Kuvion ydinajatuksena on kuvata erilaisten oppilas- ja oppijatyyppien rooleja koulumaailmassa ja suhteuttaa heidät tässä nelikentässä neljän eri ulottuvuuden vaikutuspiiriin. Tässä yhteydessä nämä ulottuvuudet ovat koulumyönteisyys vs. koulukielteisyys sekä passiivisuus vs. aktiivisuus. Kuviossa korostuu oppilasjoukon moninaisuus sekä se, kuinka oppilaiden erilaiset taipumukset ja henkilökohtaiset persoonallisuuden piirteet vaikuttavat siihen, millaisina heidät nähdään ja koetaan koulumaailmassa ja kuinka he mukautuvat koulun kulttuuriin.



Kuvio 4. Oppilasryhmittäiset kulttuuriset jaot. Antikaisen, Rinteen ja Kosken (2011, 275) näkemys Kivisestä, Rinteestä ja Kiviraumasta (1985).

5.2 Kouluhyvinvointi syrjäytymisen ehkäisyssä

Usein osana lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia puhutaan kouluviihtyvyydestä. Kouluviihtyvyyden käsite on hyvin moniulotteinen ja sen tarkka määrittely voi olla hankalaa. Näyttää kuitenkin siltä, että kouluhyvinvointi on ylä- ja rinnastekäsite koulutyytyväisyydelle ja -viihtyvyydelle. Tutkimustulosten perusteella joukosta voidaan nostaa kymmenen tekijää, jotka näyttävät vaikuttavan lasten ja nuorten mukaan eniten kouluhyvinvointiin: kaverisuhteet ja vertaisryhmät, opettajien ammattitaito ja asennoituminen oppilaita kohtaan, opetuksen järjestely ja laatu, koulun tilat ja ympäristö, yhteishenki ja ilmapiiri, ruoka ja ruokailu, terveydenhoitaja-psykologi- ja kuraattoripalvelut, kuri, järjestys ja työrauha, kodin tuki ja kasvatusyhteistyö kodin ja koulun välillä sekä koulumatkat ja -kuljetukset. (Janhunen, 2013, 19, 59–75.) Samansuuntaisia tuloksia kouluviihtyvyyden tai -viihtymättömyyden syistä on saatu jo vuonna 1994, kun Pohjoismaisen projektin ”Lasten toimintakykyisyys ja kasvuverkostot” yhteydessä havaittiin, että koulussa viihtymisen tärkeimmät perustelut liittyvät juuri sosiaalisiin suhteisiin ja oppimiseen. (Pölkki, 2001, 130–132.) Kouluhyvinvointiin ja syrjäytymisen ehkäisyyn liittyvät tiiviisti myös koulumaailmasta tutut ja muut lapsien ja nuorten hyvinvointiin kohdistuvat kampanjat, kuten kiusaamista vastustava ja ehkäisevä KiVa-koulu -hanke, lasten ja nuorten tunne- ja vuorovaiikutustaitoja tukeva Yhteispeli -hanke sekä joukkueurheilun avulla syrjäytymisen ehkäisyyn keskittyvä IceHearts.

Koulu instituutiona ja yhteisönä sisältää monia tekijöitä, jotka voivat tukea tai heikentää oppilaan hyvinvointia. Näihin tekijöihin voidaan vaikuttaa ja niitä voidaan kehittää koulun omalla toiminnalla sekä kasvatusyhteistyössä perheiden ja oppilashuollon palveluiden kanssa. Kuitenkaan aina kouluhyvinvointiin liittyvät asiat eivät ole yksistään koulun ratkaistavissa, vaan tilanteeseen vaikuttavat paljon laajemmat ilmiöt ja asiointilat aina yhteiskunnallisesta tilanteesta arvoihin ja asenteisiin. Oppilaiden, etenkin haavoittuvissa oloissa elävien lasten ja nuorten, kouluhyvinvoinnin tukemiseen tarvitaan yhteiskunnallista tukea ja moniammatillisia voimavaroja. Kuitenkin esimerkiksi huonon taloudellisen tilanteen aiheuttamana lieveilmiöinä saattavat olla koulujen lakkauttamiset, säästöt palveluiden tarjoamisessa, suurentuneet ryhmäkoot ja oppilashuollon ja tuki- ja erityisopetuksen palveluista leikkaaminen. Tämän kaltainen säästäminen vaikuttaa väistämättä oppilaiden hyvinvointiin ja oppimistuloksiin. (Opetusministeriö, 2005, 11, 33.) Etenkin syrjäytymisen näkökulmasta kouluviihtyvyyttä ei sovi ohittaa olankohautuksella, sillä koulussa viihtymättömyys näyttää tehostavan olennaisesti lapsen ja nuoren kotona alkanutta monialaista syrjäytymiskierrettä ja kasvattavan yhteiskunnallista polarisatiota. Syrjäytymisen ehkäisyyn ja kouluviihtyvyyden kannalta on erityisen tärkeää huomioida,

että esimerkiksi mielenterveysongelmien sekä kouluttamattomuuden ja työttömyyden kanssa painivien syrjäytyneiden joukossa on hyvin paljon koulukiusattuja. (Ronkainen, 2013, 6.) Yhä monikulttuurisemmassa yhteiskunnassamme on syytä tarkastella myös muuta kuin suomen kieltä puhuvien oppilaiden asemaa hyvinvointikeskustelussa, sillä perinteisistä syrjäytymismekanismista poiketen maahanmuuttajalapsilla ja -nuorilla on kasvanut riski syrjäytyä kieli- ja kulttuuritaustansa vuoksi (Alatupa, Karppinen, Keltinkangas-Järvinen & Savioja, 2007, 17; vrt. Matikka, Wikström ja Halme, 2015).

5.3 Oppilaan itsetuntoa ja koulunkäyntiä koskevien asenteiden huomiointi ja syrjäytymisen ehkäisy

Oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittyminen on merkittävä osa uutta Perusopetuksen opetussuunnitelmaa 2014 (Opetushallitus, 2014b). Se on sisältynyt muodossa tai toisessa myös aiempiin suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelmiin. Kuten jo luvussa 4.1.4 todettiin, itsetunnon ja minäkäsityksen kehittymisellä on vaikutus syrjäytymisriskiin. Tämän vuoksi syrjäytymisen tematiikkaa käsiteltäessä on mielenkiintoista ottaa esille yksilön itsetunto ja minäkäsitys eräänä persoonallisuuden tutkittavissa olevina ilmentyminä ja tarkastella niitä etenkin suhteessa koulun kasvatuksellisiin tavoitteisiin. Erityisen kiinnostavaa on pohtia etenkin niitä minäkäsityksen osa-alueita, jotka koskettavat oppilaan käsityksiä itsestään oppilaana, ajattelijana, oppijana sekä sosiaalisena ja affektiivisena yksilönä.

Koulun näkökulmasta on tärkeää huomata, että konteksti, jossa oppiminen tapahtuu, muodostuu suurelta osin oppilaan omasta suhtautumisesta kouluun ja oppimiseen sekä hänen käsityksistään muiden keskeisten henkilöiden, kuten vanhempien, opettajien ja koulukavereiden vastaavista käsityksistä. Oppilaiden käsitykset siitä, kuinka heidän vanhempansa suhtautuvat heihin, kertoo jotakin niistä kehitystekijöistä, jotka muodostavat kehyksen myös koulussa tapahtuvalle toiminnalle. Oppilaan minäkäsityksen ja itsetunnon osalta mahdolliset ongelmat kotona siis vaikuttavat ja voivat luoda ongelmia myös koulutyöskentelyyn ja -toimintaan. Vastaavasti myös oppilaiden kokemukset opettajan ja luokkatovereiden suhtautumisesta kertovat omaa kieltään oppilaiden kokemasta oppimisilmapiiristä. (Scheinin & Niemivirta, 2000, 13–14.) Scheininin (2003, 9), Scheininin ja Niemivirran (2000) ja Laakson (1994) mukaan minäkäsitykseen ja itsetuntoon vaikuttavat kokemukset vaikuttavat laajasti myös oppilaiden koulukokemuksiin muokaten samalla oppilaiden käyttäytymistä ja asenteita. Oppilaan itsetuntoa voidaan pitää peruskoulun tasolla myös yhtenä merkittävistä tulosindikaattoreista. Tänä päivänä yleinen

käsitys on, että taitojen kehittymisen kannalta on merkityksellistä, millaisia kokemuksia ja uskomuksia oppilaalla on omista kyvyistään (Antikainen, Rinne & Koski, 2013, 304; Kallio, Stenvall, Bäcklund & Häkli, 2013, 90). Vaikuttaa siltä, että oppilaan suhtautuminen kouluun ja opettajan suhtautuminen oppilaaseen muodostavat monipolvisen ketjun, jossa erilliset asiat vaikuttavat toisiinsa. Tätä ketjua voisi kuvailla oppilaan omasta minäkäsityksestä alkavaksi, aina opettajan toimintaan asti vaikuttavaksi reaktioketjeksi, joka määrittelee oppilaan paikkaa ja asemaa koulu- tai luokkayhteisössä. Reaktioketjun vaikutuksessa oppilas määrittelee itseään suhteessa koko toimintaympäristöönsä ja luo kuvan itsestään yksilönä, oppijana, oppilaana ja vertaisena.

Opettajan toimintaan vaikuttaa merkittävästi hänen käsityksensä kunkin oppilaan suoritustasosta, asenteista ja itsetunnosta. On todettu, että jos opettajan odotukset oppilaitaan kohtaan ovat positiivisia, hän antaa heille vaativampia tehtäviä, aikaa vastata ja vähemmän negatiivista palautetta. Tämän on nähty vaikuttavan positiivisesti oppilaiden itsetuntoon. Näyttää siltä, että opettajan antaman kielellisen ja ei-kielellisen palautteen merkitys lapsen minäkuvalle näyttäytyy eräänlaisena kehänä: Palautteen vaikutuksesta oppilas arvioi itseään ja itseensä liittyviä odotuksia. Jos oppilas luottaa itseensä, hän uskaltaa osallistua ja olla aktiivinen vuorovaikutustilanteissa. Tästä taas seuraa, että opettaja antaa positiivista palautetta, mikä vahvistaa oppilaan itsetuntoa ja -luottamusta. (Laine, 2005, 42–43.) Scheinin ja Niemivirta (2000, 43) ovat todenneet, että verrattuna siihen, että oppilas saa palautetta, joka keskittyy yrittämiseen ja yksilölliseen kehittymiseen, oppilaalle annettavan palautteen kohdentaminen kykyihin ja suhteelliseen menestykseen tuottaa enemmän ahdistusta ja johtaa helposti suorituskeskeisyyteen. Myös koulun arjelle tyypillisissä suoritustilanteissa korostuvat suhteellinen osaaminen, vertailu ja lopputuloksiin takertuminen voivat johtaa testipelkoon, luovutusherkkyyteen sekä oppimisen kannalta epärelevantteihin asioihin keskittymiseen.

Koulun arvioidessa oppilaidensa ominaisuuksia, taitoja ja kyvykkyyttä, se tulee samalla osoittaneeksi rajan ”normaalin” ja ”poikkeavan” välillä (Antikainen, Rinne & Koski, 2013, 300). Lapset ovat myös sangen herkkiä myös huomaamaan heihin kohdistuvia positiivisia tai negatiivisia asenteita ja suhtautumista, olipa kontekstina sitten koti, erilaiset instituutiot tai esimerkiksi verkkoympäristö. Ei ole siis lainkaan yhdentekevää, kuinka kasvattajina suhtaudumme erilaisten haasteiden ja ongelmien kanssa painiviin oppilaisiin. (Kallio, Stenvall, Bäcklund & Häkli, 2013, 71.) Scheinin (2003, 9) muistuttaa, että koska oppilaalle muodostunut minäkäsitys ja itsetunto ovat suhteellisen pysyviä ominaisuuksia, ovat tässä mielessä koulun vaikutusmah-

dollisuudet rajalliset. Kyse ei olekaan siitä, että koulun pitäisi korjata kotona tai sen ulkopuolella oppilaalle sattunut, vaan pikemminkin siitä, kuinka oppilaat oppisivat tulemaan toimeen itsensä kanssa koulussa.

5.4 Osallisuus syrjäytymisen ehkäisyssä

Kun lapsella on mahdollisuus osallistua oman elämänsä tarkasteluun, hän sanoittaa omia kokemuksiaan ja käsittelee niitä yhdessä muiden kanssa. Tällöin hän tulee todelliseksi niin itselleen kuin kanssaoilijoilleen. Osallisuus on merkittävä tekijä yksilön minätuntemuksen ja itsetunnon kannalta: samalla kun se parantaa henkilön uskoa omiin kykyihin, se auttaa myös tunnistamaan omaa kehityspotentiaalia ja pitämään huolta omista tarpeista ja oikeuksista. Samalla osallisuus ja sen tuoma kokemusten moninaisuus antaa perspektiiviä tarkastella omia kokemuksia. (Bardy & Heino, 2013, 22.) Ajatukset lapsesta aktiivisena toimijana ja osallisuudesta kumpuavat modernista käsityksestä, jotka koskevat kehitystä ja oppimista. On todettu, että lapsen oppimismotivaatio ja sitoutuvuus toimintaan kasvaa, jos hänellä on vaikutusmahdollisuuksia toiminnan muodostumisessa. (Turja, 2007, 170.) On tärkeää kuitenkin ymmärtää, ettei pelkkä lapsen mielipiteen huomiointi riitä siihen, että voidaan puhua varsinaisesta osallisuudesta. Osallisuuteen kuuluu lapsen tunne siitä, että hänen ajatuksiensa huomiointi on näkyvää myös käytännön toteutuksessa ja että hänen omalla toiminnallaan on konkreettista vaikutusta. Lapsen kokemus vaikutusmahdollisuuksistaan kasvattaa hänen tunnettaan omasta arvostaan, tärkeydestään ja hyväksytyksi tulemisesta. (Devine, 2002, 307, 318.)

Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen toimintaa säätelevissä asiakirjoissa puhutaan lasten ja nuorten mahdollisuudesta osallisuuteen. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen puolella osallisuus mainitaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2016 (Opetushallitus, 2016) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus, 2014a), joissa ikätasoa vastaava osallisuus on mainittu erääksi osaksi lasten kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 osallisuuteen on kiinnitetty huomiota aiempaa opetussuunnitelmaa enemmän. Sen mukaan osallisuus kehittää yksilön demokraattisia ja yhteiskunnallisia taitoja ja antaa valmiuksia toimia aktiivisena kansalaisena. Oppilaille tulisi antaa mahdollisuus osallistua koulussa tapahtuvaan päätöksentekoon, toiminnan suunnitteluun ja arviointiin. Opetussuunnitelman mukaan koulun tulee myös tarjota uusia ja monipuolisia tapoja kokea osallisuutta. Osallisuuden toimintatavat ja käytännöt voidaan kehittää yhdessä oppilaiden kanssa, oppilaiden kehitystaso huomioon ottaen. (Opetushallitus,

2014b, 28, 35.) Osallisuus ja sen tavoitteet ovat suureelliset ja päämääränä näyttää olevan oppilaiden kokemus omasta tärkeydestään ja demokraattisesta vaikuttamisesta. Osallisuus perustuu kuitenkin pitkälti aktiivisuuteen ja kykyyn ilmaista oma mielipide. Onko tämä riski muun muassa maahanmuuttajalasten tai jollain tavoin vammaisten lasten kohdalla, joiden ilmaisukyky voi olla esteenä esimerkiksi kielitaidon tai kommunikoinnin haasteiden vuoksi?

5.5 Opettajan toiminta syrjäytymisen ehkäisyssä

Kuten aiemmassa luvussa todettiin, osallisuus kehittää oppilaan minäkuvaa, itsetuntoa ja tunteita vaikutusmahdollisuuksista ja omasta tärkeydestä. Millainen sitten on osallisuuden huomioiva opettaja? Avainasemassa ovat opettajan hyvät pedagogiset taidot sekä hyvä itsetunto ja itsevarmuus. Kun opettajalla on hyvä itsetunto ja itsevarmuutta opetuksessa, hän kykenee luopumaan omasta kontrollistaan ja antamaan vastuuta myös oppilailleen. Tällöin opettaja kykenee myös ideoivaan luokkatyöskentelyyn, joka on yhteydessä oppilaiden mahdollisuuteen toimia ja ajatella luovasti. (Laine, 2005,43; Paalasmaa, 2014, 115; Öhrling, 2006, 75.) Rasku-
Puttosen (2005) mukaan osallisuutta tukee myös opettajan kyky rakentaa yhteisöllistä luokkahenkeä, jolloin jokaisella lapsella on oma paikkansa luokkayhteisön jäsenenä.

Hyväksyvän ja yhteisöllisen ilmapiirin luominen edesauttaa myös oppilaan hyvän itsetunnon rakentumista. Laineen (2005, 43–44) mukaan salliva, avoimeen vuorovaikutukseen perustuva ilmapiiri luo arvostuksen hyväksytyksi tuleminen tunteita. Kuten osallisuuden onnistumiseen liittyen, myös opettajan oma itsevarmuus ja avoimuus vaikuttavat myös oppilaiden itsetunnon terveeseen kehittymiseen. Itsevarmojen ja avoimien opettajien on todettu olevan moraaliltaan korkeita ja eettisesti herkkiä, kykenevän luomaan luokkaan lämmin ilmapiiri sekä arvostavan sosiaalisten suhteiden kehittymistä. Opettaja voi vaikuttaa oppilaiden itsetuntoon ohjailemalla ja rakentamalla oppilaiden välisiä vertaissuhteita. Tämä voi tapahtua esimerkiksi ryhmä- tai parijärjestelyillä, suunnitellun toiminnan kautta tai tarjoamalla erilaisia osallistumismahdollisuuksia.

Tunne yhteisöllisyydestä liittyy myös opettajan tehtävään motivoida oppilaitaan. Yhteiskunnallisen tilanteen, esimerkiksi työvoiman ja työpaikan saannin vaikeutumisen vuoksi, myös koulutus kohtaa uusia haasteita. Muutokset yhteiskunnallisessa tilanteessa edellyttävät myös koulutukselta tehokkuutta ja tuloksellisuutta. Enää ei puhuta automaattisesti pysyvistä työurista, vaan työntekoa leimaa rikkonaisuus ja pätkätyöt. Tällaisen yhteiskunnallisen tilanteen varjossa

myös lasten ja nuorten kuva maailmasta ja omasta tulevaisuudestaan saattaa olla synkkä. Näyttää siltä, että tärkeäksi lapsia ja nuoria ohjaavaksi tekijäksi muodostuu opettajan kyky ylläpitää lapsen ja nuoren uskoa omaan kyvykkyyteensä ja mahdollisuuksiinsa muuttuvissa toimintaympäristöissä ja tulevaisuuden työelämässä. Erityisen tärkeää motivaation ylläpitämisen kannalta olisi opettajan kyky luoda ilmapiiri, jossa oppilaat kokevat hyväksyntää ja yhteisöllisyyttä. (Tilus, 2004, 27, 65.)

Opettaja voi vaikuttaa merkittävästi oppilaan mahdollisuuksiin menestyä koulussa ja siihen, mihin koulutukseen oppilas päätyy peruskoulun jälkeen. On todettu, että esimerkiksi oppilaan peruskoulun lopussa saamalla arvosanoilla on suuri merkitys hänen tulevaisuudelleen, vaikkakin saadut arvosanat ovat yksittäisten opettajien arvioita ja joihin vaikuttavat opettajien omat asenteet, odotukset ja mielipiteet. Tutkimustulosten perusteella opettajan arvioilla esimerkiksi oppilaan temperamentista, sosiaalisesta asemasta luokassa ja tavoitteellisuudella on suuri merkitys arvosanojen antamisessa. Tutkimuksen valossa opettajan suosiossa arvosanojen näkökulmasta olivat aurinkoiset, sopeutuvat, hillityt ja rauhalliset oppilaat, kun taas hitaasti sopeutuvat, huonotuuliset ja helposti provosoituvat henkilöt eivät saaneet arvostusta osakseen. Myös jostain selittämättömästä syystä kouluarvosanoissa oli selvä sukupuoliero: tytöt menestyivät koulussa arvosanojen näkökulmasta poikia paremmin. (Alatupa, Karppinen, Keltinkangas-Järvinen & Savioja, 2007, 9, 11.) Myös erilaisten käyttäytymis- tai oppimisongelmien näkökulmasta opettajan suhtautuminen oppilaaseen näyttää merkitsevän hyvin paljon. Lapsen temperamentti ja sosiaaliset taidot interaktiossa opettajan ja luokkatovereiden käyttäytymisen kanssa voivat pahimmillaan muodostaa hankalan kierteen: ”vaikea” lapsi kohtaa koulumaailmassa helposti negatiivisia reaktioita, jolloin oppilas ärsyttää kavereita ja opettajaa, ja näiden käyttäytyminen ärsyttää häntä. (Laakso, 1994, 5.)

On huolestuttavaa, että nämä edellä kuvatut piirteet eivät osoita millään tavoin osaamista tai asioiden hallitsemista. Huolestuttavaa on myös se missä määrin opettajan oppiainekohtaiseen arviointiin vaikuttavat siihen riippumattomat seikat oppilaan persoonallisuudessa. Koska arviointi ei perustu välttämättä standardoituihin mitta-asteikoihin, eri opettajien arviointikäytännöissä voi olla suuria eroja. Alatupa, Karppinen, Keltinkangas-Järvinen ja Savioja (2007) ehdottavat, että olisikin hyvä, että opettajien koulutuksessa panostettaisiin siihen, että opettajilla olisi taitoa tunnistaa oppilaiden persoonallisuuden piirteitä ja temperamenttia suhteessa arviointiin sekä niitä seikkoja, jotka aiheuttavat positiivisia ja negatiivisia vääristymiä. Tämä tieto olisi hyödyllistä siinäkin mielessä, että myös opettajan oma persoonallisuus ja temperamentti vaikuttavat hänen suhtautumiseensa kutakin oppilasta kohtaan. Tässä asiayhteydessä voidaan

myös pohtia opettajan kyvykkyyttä kohdata oppilaansa aidosti. Kohdatessaan oppilaansa aidosti ja läsnäolevasti opettaja kykenee paremmin näkemään oppilaansa sisimmän ja siellä olevan hyvän – sen usein nähtävän huonon sijaan. Kyetessään näkemään oppilaan juuri tämän hyvän kautta opettaja pystyy paremmin pitämään kiinni tästä mielikuvasta myös huonojen hetkien koittaessa. Aito läsnäolo toimii siis voimavarana huonojen hetkien yli pääsemisessä. (Tilus, 2004, 64.)

5.6 Kasvatusyhteistyö syrjäytymisen ehkäisyssä

Koulun kasvatusyhteistyötä ja -kumppanuutta määrittelevät pitkälti valtakunnalliset ja paikalliset päätökset, perusopetuslaki ja -asetus sekä peruskoulun opetussuunnitelmat. Ne muodostavat koulun toimintaa ohjaavan kokonaisuuden ja luovat kehyksen sille eri tahojen väliselle yhteistyölle, jota kutsutaan *kasvatusyhteistyöksi*. Toimivalla kasvatusyhteistyöllä on todettu olevan monia positiivisia vaikutuksia, jotka liittyvät parempaan koulumenestykseen, kotitehtävien tekemiseen, koulutuksen arvostamiseen ja kouluasenteisiin. Onnistunut kasvatusyhteistyö ennaltaehkäisee myös ongelmien syntymistä ja helpottaa niiden ratkaisua. Kasvatusyhteistyö kehittää myös opettajan oppilaantuntemusta ja sen avulla saadaan ensisijaisen tärkeää tietoa oppilaasta. (Opetushallitus ja Suomen vanhempainliitto, 2007, 3, 7.)

Kasvatusyhteistyön perustaan kuuluu moniammatillinen yhteistyö. Moniammatillisen yhteistyön tavoitteena on edistää ja kehittää opetusta ja yhtenäisyyttä sekä vahvistaa henkilöstön osaamista. Moniammatillista yhteistyötä vaaditaan usealla eri osa-alueella ja se on välttämätöntä opetuksen kehittämisen, suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin kannalta. Erityisesti monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa sekä tuen tarpeen ja oppilashuollon toimivuuden kannalta yhteistyö on tärkeää. (Opetushallitus, 2014, 36.) Moniammatillista yhteistyötä tarvitaan esimerkiksi nivelvaiheissa, oppimisen tuen havaitsemisen yhteydessä, eri kieli- ja kulttuuriryhmien kanssa työskenneltäessä tai oppilashuollon sujuvuuden varmistamisessa, jolla on merkittävä asema monialaisessa yhteistyössä. Oppilashuolto huolehtii oppimisen perusedellytyksistä, fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista. Oppilashuolto koostuu opetuksen järjestäjän hyväksymästä opetussuunnitelman mukaisesta oppilashuollosta sekä oppilashuollon palveluista, jotka ovat kansanterveyslaissa tarkoitettu kouluterveydenhoito sekä lastensuojelulaissa tarkoitettu kasvatuksen tukeminen. (Opetushallitus ja Suomen vanhempainliitto, 2007, 9.)

Moniammatillisen yhteistyön lisäksi lapsen onnistuneen koulutaipaleen muodostamiseksi vaaditaan tiivistä ja onnistunutta kasvatusyhteistyötä myös perheiden kanssa. Perusopetuslaissa (21.8.1998/628, 3 § 3 mom.) on määritelty, että opetuksessa täytyy olla yhteydessä lasten kotien kanssa. Vaikka ensisijainen vastuu lapsen kasvattamisesta on huoltajilla, koulun rooli on tukea perheiden kasvatustehtävää (Aubrey & Zaoura, 2011, 12). Yhteistyön tarkoituksena on turvata lapsen etujen mukainen, hänen omaa kehitystasoaan vastaava opetus, ohjaus ja tuki sekä edistää hänen kasvuaan ja kehitystään. Kodin ja koulun välinen yhteistyö lisää yksittäisten oppilaiden lisäksi hyvinvointia ja turvallisuuden tunnetta ja yhteisten arvopohjien rakentumista myös luokan ja koko koulun tasolla. Arkiset kohtaamiset ja aktiivinen vuorovaikutus ennaltaehkäisevät erilaisia ongelmia ja niiden pahenemista. Kun keskusteluyhteys kotien kanssa rakennetaan heti osana arjen vuorovaikutusta, kynnys siihen on pienempi myös mahdollisissa ongelmatilanteissa. (Karhuniemi, 2013, 105; Opetushallitus, 2014, 35–36.)

Vaikka koulun ja kodin väliselle kasvatusyhteistyölle on määritelty runsaasti erilaisia tavoitteita, näyttää kodin ja koulun välisessä yhteistyössä kuitenkin olevan myös parantamisen varaa. Vuonna 2013 julkaistussa Vanhempien Barometri- kyselytutkimuksessa tutkittiin kouluhyvinvointia vanhempien näkökulmasta. Vanhempien ja koulun välistä yhteistyötä kartoittavista vastauksista kävi ilmi, että vain runsas puolet (54%) vastanneista alakoululaisten vanhemmista koki kodin ja koulun yhteistyön kokonaisuutena riittäväksi. Vastaavasti 38 prosenttia alakoululaisten vanhemmista piti yhteistyötä liian vähäisenä. Vastanneiden mukaan yhteistyötä kodin ja koulun välillä toivottiin parannettavan erityisesti luokan ja koulun tasoilla. (Suomen Vanhempainliitto, 2013, 15, 17.) Toisaalta taas vuoden 2015 samaisessa barometrissä alakouluikäisten lasten vanhemmista 82 prosenttia koki saavansa riittävästi tietoa lapsensa opiskelusta ja koulunkäynnistä ja 87 prosenttia kertoi tulevansa kuulluksi lastaan koskevilla asioilla. (Suomen Vanhempainliitto, 2015, 18.) Vaikka itsessään tulosten perusteella kotien kanssa tehtävässä yhteistyössä on vielä kehittämistä, tarjoavat ne tilaisuuden arvioida kriittisesti koulun ja kodin välisen yhteistyön käytäntöjä ja parantaa yhteistyön laatua entisestään. Kysymys on erittäin tärkeä myös syrjäytymisen ehkäisyn ja oppilaiden hyvinvoinnin näkökulmasta.

5.7 Varhainen puuttuminen ja myönteinen tunnistaminen syrjäytymisen ehkäisyssä

Huolen herätessä oppilaan hyvinvoinnista tai oppimisesta koulumaailmassa puhutaan usein varhaisesta puuttumisesta. Vuorovaikuttavan kouluinstituution kivijalkaan kuuluu varhaisen puut-

tumisen kulttuuri. Muun muassa Järvinen ja Janhukainen (2001, 137) ovat todenneet, että varhainen puuttuminen on yksi parhaita syrjäytymisen ehkäisijöitä. Koulun henkilökunnan on hyvä keskustella yhteisesti siitä, mitä ratkaisuvaihtoehtoja koululla oikeasti on ratkaista oppilaiden hyvinvoinnin ongelmia. Yhteisistä toimintaperiaatteista keskustelu ja niistä sopiminen tulee olla kaikkien yhteinen asia, ja pohtia myös sitä, mitä varhaisen puuttumisen periaate juuri omassa koulussa tarkoittaa ja miten se näkyy koulun toiminnassa. Keskustelun avulla henkilökunnalle muodostuu käsitys oman työpaikan yhteisöllisyydestä sekä siitä, minkälaisia käsityksiä työntekijöillä on sekä kuva mahdollisuuksista, joiden avulla voidaan kehittää toimintaa. Vuorovaikutusta tulee olla siis kaikilla tasoilla, unohtamatta opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, jossa aito vuoropuhelu ja läsnäolo rakentuvat. Parhaimmassa tapauksessa tuloksena on paremmin voiva koulu, jossa huolehtimisen kulttuurista saavat nauttia kaikki yhteisön jäsenet. (Tilus, 2004, 22, 98.)

Vaikka varhaisen puuttumisen periaate elää tänäkin päivänä vahvana, siihen liittyy myös oppilaiden leimautuneiksi tuleminen riski (mm. Kallio, Korkiamäki & Häkli, 2015; Lämsä, 1999). Vaikka ongelmien varhainen havaitseminen ja mahdollisimman varhaiset tukitoimet ovat usein selviämisen edellytys, voi normaalin tietynlainen kaventuminen ja siihen perustuvat ammatilliset toimintamallit vähitellen muuttaa lapsuutta ja nuoruutta koskevaa ymmärrystä ja institutionaalisia käytäntöjä. Riskinä on tällöin, että erilaisuus alkaa inhimillisen ja persoonaan kuuluvien piirteiden sijaan näyttää toimenpiteitä vaativana normaalista poikkeavana olotilana. Tätä kautta oppilaaseen liitetyt ongelmalliset piirteet ja varhainen tunnistaminen voivat muodostua minäkuvaan kokonaisvaltaisesti määrittäviksi tekijöiksi. Tästä voi seurata pahimmillaan negatiivisuuden paradoksaalinen kierre, joka lisää oppilaan kielteisiä käsityksiä ja ulkopuolisuuden tunnetta: ”varhainen tuki” tuottaa sitä ulkopuolisuutta, jota vastaan se samanaikaisesti haluaa taistella. (Häkli, Kallio & Korkiamäki, 2015, 14–15.)

Tämän kaltaisen ongelmallisuuden vuoksi haluan nostaa varhaisen puuttumisen käsitteen rinnalle myös myönteisen tunnistamisen käsitteen, jota on käytetty etenkin syrjäytymisen ehkäisyyn liittyvän keskustelun yhteydessä. 2010-luvulla jokseenkin yksilö- ja ongelmakeskeisestä varhaisesta puuttumisesta on siirrytty varhaisen tuen ja tunnistamisen puhetapoihin. Huomio on tällöin keskittynyt lasten ja nuorten omaan asiantuntijuuteen, yhteisöllisiin voimavaroihin ja ammatillisten auttamisen vahvistavaan luonteeseen. Tavoitteena on, ettei lapsia ja nuoria jaotella tuettaviin ja pärjääviin, vaan hyödyntää jo olemassa olevaa yhteisöllisten ja institutionaalisten jäsenyyksien potentiaalia tarjota väyliä, jotka kunnioittavat heidän yksilöllisiä erilaisuuksia.

siaan ja yhteisöllisiä siteitään. Yksinkertaisimmillaan myönteinen tunnistaminen tarkoittaa painopisteen muutosta, jossa ”normaalin” tavoittelun sijaan keskitytään erilaisuuden arvostamiseen, voimavarojen tunnistamiseen sekä nuorten tukemiseen heidän omissa arjen yhteisöissään. Pitkällä aikavälillä myönteinen tunnistaminen voi toimia tehokkaana syrjäytymisen ehkäisyn työkaluna sekä hyvinvoinnin edistäjänä. (Häkli, Kallio & Korkiamäki, 2015, 12–15.)

5.8 Koulun haasteet syrjäytymisen näkökulmasta

Koulu instituutiona kohtaa monia haasteita, jotka ovat merkityksellisiä lasten ja nuorten syrjäytymisen ja syrjäytymisen ehkäisyn kannalta. Näyttää siltä, että haasteita syrjäytymisen näkökulmasta koululle aiheuttavat niin yhteiskunnalliset ja globaalit murrokset ja muutokset, kuin myös koulun tasolla vaikuttavat arvot ja toimintatavat sekä koulun toimintaa ohjaavat realiteetit. Näitä kaikkia kokonaisuuksia käsittelemme tarkemmin tässä luvussa.

Koulu instituutiona on osa yhteiskunnassa toimivaa palveluidemme verkostoa ja osa kasvuolujen kivijalkaa. Syrjäytymisen näkökulmasta peruspalvelut ja niiden toimivuus ovat erittäin tärkeitä asioita syrjäytymiseen liittyvien ongelmien ehkäisyssä ja toimivat puskurina umpikujaan joutumisessa. On havaittu, että esimerkiksi lastensuojelulle löytyy sitä enemmän tarvetta, mitä heikommin peruspalvelut pystyvät vastaamaan kohdattaviin tarpeisiin ja haasteisiin. Muiden palveluita tuottavien tahojen tapaan myös koulut instituutioina kohtaavat resursseihin liittyviä haasteita. Nykypäivän resurssipula voi pahimmillaan aiheuttaa sen, etteivät erityistä huomiota tarvitsevat saa vaadittavaa tukea, vaan jäävät päiväkotia ja -koulumaailmassa ikään kuin pimennöön. Myös etnisten ryhmien kirjo sekä sosiaalisten taustojen moninaisuus voivat vaatia esimerkiksi opettajilta enemmän kuin heillä on mahdollisuuksia ja voimavaroja antaa. (Bardy & Heino, 2013, 19, 33–34.) Resurssipulasta aiheutuva tuen saamisen heikentyminen saa monen muun tulevan opettajan ohella pohtimaan asemaamme laadukkaana opetuksen mahdollistajina ja lasten hyvinvoinnin tukijoina. Syrjäytymisen teemoja pyöritellessäni syyt ja seuraukset kietoutuvat toisiinsa ja muodostavat paradoksaalisen ympyrän: toisaalta ajatellaan, että nuorissa on tulevaisuutemme, mutta toisaalta heidän hyvinvoinnistaan ja koulutuksestaan leikataan siten, että yhteiskunnan ohella syrjäytymisvaarassa olevat lapset ja nuoret yksilöinä maksavat näistä toimenpiteistä kovimman hinnan.

Resurssikysymysten lisäksi koululla on myös muita ominaisuuksia, jotka vaikuttavat niiden rooliin syrjäytymiskierteen kehittämisessä. Alatupa, Karppinen, Keltinkangas-Järvinen ja Savioja (2007) ovat kartoittaneet nuorten syrjäytymisriskiä suhteessa koulussa menestymiseen ja

koulutaipaleella ilmeneviin ongelmiin. Tutkimuksessa selvisi, että koulun koko on kouluun liittyvistä tekijöistä yksi vahvimista selittävästä asioista syrjäytymisriskille. Vastoin yleisiä ennakkokäsityksiä pienissä kouluissa opiskelevien oppilaiden syrjäytymisriski oli tutkimuksen perusteella suurempi kuin isompia kouluja käyvien oppilaiden. Vaikka pienempi koulu voi tarjota oppilaalleen läheisen sijainnin ja turvallisen ja tiiviin kouluyhteisön, suurempi koulu tarjoaa luultavasti oppilailleen monipuolisempaa opinto-ohjausta ja mahdollisuuksia työelämään tutustumiseen. Koulun suurempi koko liittyy myös usein kaupunkimaiseen ympäristöön, mikä tarjoaa laajemmat mahdollisuudet toisen asteen opintoihin.

Koulujen haasteeksi muodostuu myös niiden sisällä vaikuttava sanaton ja kyseenalaistamaton konsensus siitä, että paras tapa oppia on keskittyä yhteen asiaan kerrallaan ja istua hiljaa paikallaan. Vaikka temperamentti, luonteenpiirteet ja oppilaiden erilaiset taipumukset ovat synnynnäisiä ja tässä suhteessa luonnollisia, on koululla instituutiona vahvoja ennako-odotuksia näihin tyyliin liittyen. Temperamentin on todettu vaikuttavan myös oppilaiden koulumenestykseen. Tätä kautta se vaikuttaa sosioekonomiseen asemaan, sosiaaliseen pääomaan ja jopa somaattiseen terveyteen. Näin ollen peruskoulu ei tue tasapuolisesti kaikkien oppilaiden oppimistapoja. On luonnollista, että oppilaat jakautuvat niihin, jotka sopeutuvat tähän kulttuuriin ja niihin, joille sen omaksuminen tuottaa vaikeuksia. Tällöin osa oppilaista jää kykyihinsä suhteutettuna alisuorittajiksi. Ilmiö on osa laajempaa yhteiskunnallista ongelmaa. Jos koulussa eivät pärjää aidosti parhaat oppilaat, vaan arviointi perustuu toissijaisiin seikkoihin, virheellinen valikoituminen tuottaa moninaisia ongelmia muun muassa kilpailukyvyn ja osaamisen näkökulmasta. (Alatupa, Karppinen, Keltinkangas-Järvinen & Savioja, 2007, 24–25; Leinonen, 2016, 3.)

Myös Laakson (1994, 42) mukaan on myönnettävä, ettei kaikkia oppilaita voi opettaa samoin menetelmin, vaan tarvitaan muun muassa monipuolisuutta, valinnaisuutta, eriyttämistä, integraatiota ja tukea. Tässä mielessä olisi aika keskittää osaaminen ja energia opettajien koulutuksen ja tietoisuuden lisäämiseen, jotta eri temperamenttipiirteille sopivat oppimisstrategiat ja -keinot tulisi varmasti hyödynnettyä parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajien on myös tärkeää ymmärtää, ettei oppilaiden temperamentilla ja luontaisilla taipumuksilla toimia ole tekemistä kognitiivisten taitojen tai älykkyyden kanssa. Asiaa pohdittaessa on mielestäni myös syytä nähdä, että ei ole lähtökohtaisesti oppilaan velvollisuus sopeutua, vaan ensisijaisesti opettajan tehtävä kriittisesti tarkastella omia toimintatapojaan: Kestävätkö toimintatapani lähempää tarkastelua vai voisinko jotain tehdä toisin? Kykenisinkö muokkaamaan omia toimintatapani tukeakseni myös niitä oppilaita, jotka eivät kulje tuota koulun sanattoman ideologian polkua?

Tämä vaatii motivoitumista, resursseja, ehkä uhrautumistakin. Toisaalta vaakakupissa ovat oma ammattietiikka ja lasten hyvinvoinnin ja oppimisen tukeminen.

Jälkiteollisen tietoyhteiskunnan aikana aikuisten lisäksi myös lasten voi olla vaikeaa hahmottaa sirpaloitunutta vaatimuksia ja arvomaailmaa. Pölkin (2001, 126) mukaan nuorten pahoinvoinnin lisääntyessä onkin keskeistä kysyä pystyykö koulu tukemaan entistä kokonaisvaltaisemmin lapsia ja perheitä pohjoismaisen hyvinvointivaltion muuttuessa. Onko peruskoulu kaikkien oppilaiden koulu ja pystyykö se oman toimintansa kriittiseen arviointiin ja uudistamiseen? Koulutusjärjestelmämme haasteena näyttää olevan erityisesti se, miten se kykenee edistämään ja ylläpitämään yhteenkuuluvuutta, yhteisöllisyyttä ja erilaisuutta, joka liittyy esimerkiksi oppimiseen tai oppilaiden taustoihin. Erilaisten kasvatuksellisten, pedagogisten ja psykologisten arvojen murroksessa näistä tarpeista seuraa haasteita koko koulun toimintakulttuurille. Näiden haasteiden tiedostaminen ja toiminnan kehittäminen on pitkä ja työläs tehtävä. (Tilus, 2004, 29, 113.)

6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Eettisesti hyväksyttävä ja luotettava tieteellinen tutkimus ja sen myötä saadut tulokset ovat uskottavia vain siinä tapauksessa, jos tutkimuksen teossa on noudatettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämiä tapoja. Hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta ovat vastuussa ensisijaisesti jokainen tutkija itse. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2017.) Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2017) ja Lichtman (2013, 51–55) ovat nostaneet esille tutkimusentekoon liittyviä periaatteita. Tämän kirjallisuuskatsauksen eettisyyttä tarkasteltaessa nostan esille näistä periaatteista pyrkimyksen huolellisuuteen ja rehellisyyteen. Nämä periaatteet liittyvät tutkimusentekoprosessin avoimuuteen sekä itse tutkimuksen tarkoitukseen. Rehellisyyttä ja huolellisuutta olen pyrkinyt lisäämään perustelemalla läpi tämän pro gradu-tutkielmani systemaattisen kirjallisuuskatsauksen vaiheita, valitsemiani teemoja sekä ilmaisemaan mahdollisimman tarkasti alkuperäiset lähdeviittaukset ja mahdolliset toisen käden lähteet. Eettisesti hyvä tutkimus noudattaa myös tieteellistä käytäntöä. Tämä tarkoittaa esimerkiksi tiedeyhteisön tunnustamien toimintakäytäntöjen noudattamista sekä toisten teosten kunnioittamista, johon liittyy virheettömät lähdetiedot ja -viittaukset. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2017; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, 23–25.) Koen, että tutkimuksen eettisyyteen liittyy myös se, että tiedonkeruussa pyritään selvittämään ainoastaan tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia asioita. Tavoitteena tulee siis olla hyödyllisen tiedon tuottaminen. Tämän mahdollistaa huolellisuus ja suunnittelu sekä omien tunteiden ja persoonan tiedostaminen ja erottaminen tutkittavasta kohteesta. On tunnustettava, että tutkijana myös minulla on ollut vain rajalliset resurssit toteuttaa tämä tutkimus. Tästä huolimatta olen parhaani mukaan pyrkinyt sitoutumaan näihin eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviin periaatteisiin.

Eettinen ja luotettava tutkimus – tässä tapauksessa kirjallisuuskatsaus – perustuu huolelliseen ja järjestelmälliseen tiedonhakuun (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2017). Tiedonhaussa hyödynsin Oulun ja Jyväskylän yliopistojen kirjastoja sekä Oulun yliopiston ja Internetin tarjoamia sähköisiä tietokantoja. Haku kohdistui erityisesti kasvatustieteen ja psykologian tietokantoihin. Hakusanojen ja -lausekkeiden valinnassa hyödynsin kirjaston henkilökunnan ammattitaitoja ja Oulun yliopiston tietokantakohtaisia tiedonhakuoppaita. Tässä mielessä uskon saavuttaneeni relevantteja hakutuloksia, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiin. Pyrkimyksenäni on ollut myös hyödyntää ensimmäisen käden lähteitä joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta. Toisen käden lähteiden käyttäminen johtui siitä, etteivät kaikki alkuperäisteokset olleet

saatavillani tai löydettävissä. Pyrkimyksenäni oli myös käyttää mahdollisimman tuoretta kirjallisuutta. Huomasin kuitenkin, että useat perusteoriat ja tutkimukset, joihin myös useat tutkijat jatkuvasti viittasivat myös aivan tuoreessakin kirjallisuudessa, olivat peräisin vuosikymmenten takaa. Tämän vuoksi olen valikoiden poiminut tutkielmaani myös vanhempia lähteitä.

Tutkimuksen tavoitteena oli saada vastaus asetettuihin tutkimuskysymyksiin tutkimalla ja perehtymällä tutkimuksesta ja kirjallisuudesta nouseviin näkökulmiin ja tutkimustietoon. Koska syrjäytymisen käsite on monista sen määritelmistä huolimatta hieman hämärä ja osittain tulkinanvarainen, en kokenut mielekkääksi tai edes tarkoituksenmukaiseksi rajata hakua tiukasti vain ja ainoastaan tieteellisiä alkuperäistutkimuksia koskevaksi. Mukana on siis myös laajemmin tutkimuskysymyksiin vastaavaa kirjallisuutta ja myös joitakin alan opiskelijoille suunnattuja perusteoksia. Tästä huolimatta olen pyrkinyt välttämään erilaisten menetelmäoppaiden käyttöä tämän tutkielman yhteydessä, sillä ne eivät täytä tieteellisesti hyväksytyjä kriteereitä.

Perehtyessäni syrjäytymiseen ilmiönä ja määritelmänä havaitsin sen voimakkaan kulttuurisidonnaisuuden. Käsitteen määrittelyyn ja sen tunnistamiseen ilmiönä näyttävät vaikuttavan paljolti yhteiskuntajärjestelmä, normit, arvot, kulttuuri, historia ja tässä yhteydessä myös koulujärjestelmä. Tarkasteltaessa esimerkiksi suomalaista ja ulkomaista syrjäytymiskeskusteluun liittyvää sanastoa, niistä tehdyt tulkinnat ovat riippuvaisia valitusta näkökulmasta ja tulkinnan tasosta. Tämän vuoksi koin turvallisena pitäytyä pääosin suomalaisessa tutkimuksessa ja kirjallisuudessa – kuvaavathan ne kaikista parhaiten oman yhteiskuntamme ja suomalaisen kulttuurin näkökulmaa ilmiötä kohtaan. Tällöin myös riski ymmärtää tai tulkita vierasta kieltä väärin vähenee ja käsitteelliset virheet ovat epätodennäköisempiä. Tutkimuksen luotettavuutta analysoitaessa käsitteen sumeus täytyy ottaa huomioon myös siten, että kirjallisuuteen tutustuessani ei ole aina ollut lainkaan selvää, miten kukin tutkija on syrjäytymisen juuri omassa tutkimuksessaan määritellyt. Näin ollen on ollut pääosin omalla vastuullani kelpuuttaa mukaan tässä tutkielmassa oleva lopullinen kirjallisuus ja arvioida sitä suhteessa muuhun kirjallisuuteen, oman tutkimukseni kontekstiin ja esimerkiksi viittausten määrään. Läpi työskentelyprosessin olen myös jatkuvasti joutunut tarkastelemaan kriittisesti syrjäytymiskäsitteen käyttöä kirjallisuudessa, peilaten sen soveltuvuutta samalla myös valitsemaani näkökulmaan.

Lasten ja nuorten syrjäytyminen ja sen tarkastelu etenkin peruskoulun kontekstissa on tutkimuskohteena tunnesidonnainen ja ajatuksia herättävä. Tämän vuoksi aihetta tutkiessani joudun tietoisesti ja jatkuvasti keskittymään objektiivisen tiedon tuottamiseen: tutkijana minulla on velvollisuus paneutua lähdemateriaaliini ja tutkimusaineistooni kriittisesti ja mahdollisimman

objektiivisesti. Tuomen ja Sarajärven (2009, 136) mukaan laadullisessa tutkimuksessa myönnetään tutkijan taustan, kuten sukupuolen, iän, kansalaisuuden tai poliittisen asenteen jonkinlainen vaikutus tutkijan kykyyn havainnoida ja ymmärtää tutkittavaa aihetta. Tästä huolimatta tutkijan tehtävä on pyrkiä puolueettomuuteen, ilman tutkijan omaa kehystä. Myös tämän kirjallisuuskatsauksen tekoprosessissa olen joutunut kohtaamaan ja selättämään ne stereotypiat, ennakko-oletukset ja mielikuvat, joita olen aihepiiristä luonut ennen laajempaa perehtymistäni aiheeseen.

7 Yhteenveto ja pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa millaiset asiat vaikuttavat lasten ja nuorten syrjäytymisriskiin, millainen rooli koululla on lasten ja nuorten syrjäytymisprosessissa ja millaisia haasteita koulu instituutiona ja toimintaympäristönä asettaa syrjäytymisriskin alla oleville lapsille ja nuorille. Vastauksia tutkimuskysymyksiin haettiin systemaattisen kirjallisuuskatsauksen keinoin keskittymällä etenkin suomalaisessa yhteiskunnassa tehtyyn tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Ensimmäinen tutkimuskysymys oli ”*Millaiset asiat vaikuttavat lasten ja nuorten syrjäytymisriskiin?*”. Kirjallisuuden perusteella voidaan todeta, että syrjäytymisriskien muodostuminen ja vastaavasti myös ehkäisy alkaa varhaislapsuudessa, jolloin luodaan perusta perusturvallisuuden ja -luottamuksen rakentumiselle. Tässä prosessissa etenkin lapsen ensisijaisella hoivaajalla ja perheellä on erityinen merkitys. Näiden perusasioiden onnistuminen vaikuttaa lapsen ja nuoren kykyyn muodostaa vertaissuhteita sekä kasvattaa ja rakentaa sosiaalista kompetenssiaan. Varhaiset kokemukset, kasvatusta ja sosiaalinen vuorovaikutus muodostavat myös olosuhteet lapsen itsetunnon ja minäkäsityksen rakentumiselle, mikä taas puolestaan vaikuttaa suuresti hänen käsityksiinsä esimerkiksi yksilönä, osajana, oppijana, ystävänä tai yhteisön jäsenenä. Näiden perustavanlaatuisen vuorovaikutuskokemusten ja itsetunnon rakentumisen lisäksi syrjäytymisriskeiksi muodostuivat yhteiskunnan eriarvoistuminen, perheolojen periytyvyys, lastensuojelun asiakkuus, elämänhallinnalliset ongelmat, käyttäytymis- ja oppimisvaikeudet sekä maahanmuuttajatausta.

Toisena tavoitteena oli saada vastauksia kysymykseen ”*Millainen rooli koululla on lasten ja nuorten syrjäytymisprosessissa ja sen ehkäisyssä?*”. Ensinnäkin kouluinstituution toimintaan vaikuttaa yhteiskunnan kulttuuri, normit ja arvot sekä erilaiset sen toimintaa ohjaavat lait, päätökset ja asiakirjat. Koulu ei siis toimi koskaan irrallaan yhteiskunnasta, vaan on sen yksi näkyvä ilmentymä. Yhteiskunnan vaikutus siis näkyy koulun toiminnassa erilaisina yhteiskunnan ja sen kehitystä ylläpitävinä käytäntöinä, joille on tyypillistä sosialisatiotehtävä. Näissä puitteissa koulu ja sen toimintakulttuuri tarjoavat erilaisia mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaidensa syrjäytymisprosessiin. Suuri tekijä lasten syrjäytymisprosessin kannalta on panostaminen oppilaiden kouluhyvinvointiin, jossa erityisesti sosiaaliset suhteet ja oppimiseen liittyvät sisällöt korostuivat. Toinen kirjallisuudesta noussut merkittävä tekijä oli oppilaan itsetunto ja koulua koskevat asenteet, joiden huomiointi näyttää ehkäisevän syrjäytymisriskiä ja -prosessia. Erityisen merkittävää tässä näyttää olevan opettajan suhtautuminen oppilaaseen sekä positiivisen pa-

lautteen antaminen. Negatiivisen palautteen merkitys oppimiselle ja oppilaan koulua ja oppimista koskeville asenteille on niitä heikentävä. Koulu voi vaikuttaa lasten ja nuorten syrjäytymisprosessiin positiivisesti ja ennaltaehkäistä syrjäytymistä myös ottamalla huomioon osallisuuden. Osallisuus parantaa oppilaan itsetuntoa ja antaa hänelle tunteen omista vaikutusmahdollisuuksistaan. On todettu, että tämän seurauksena oppimismotivaatio ja sitoutuminen toimintaan kasvavat.

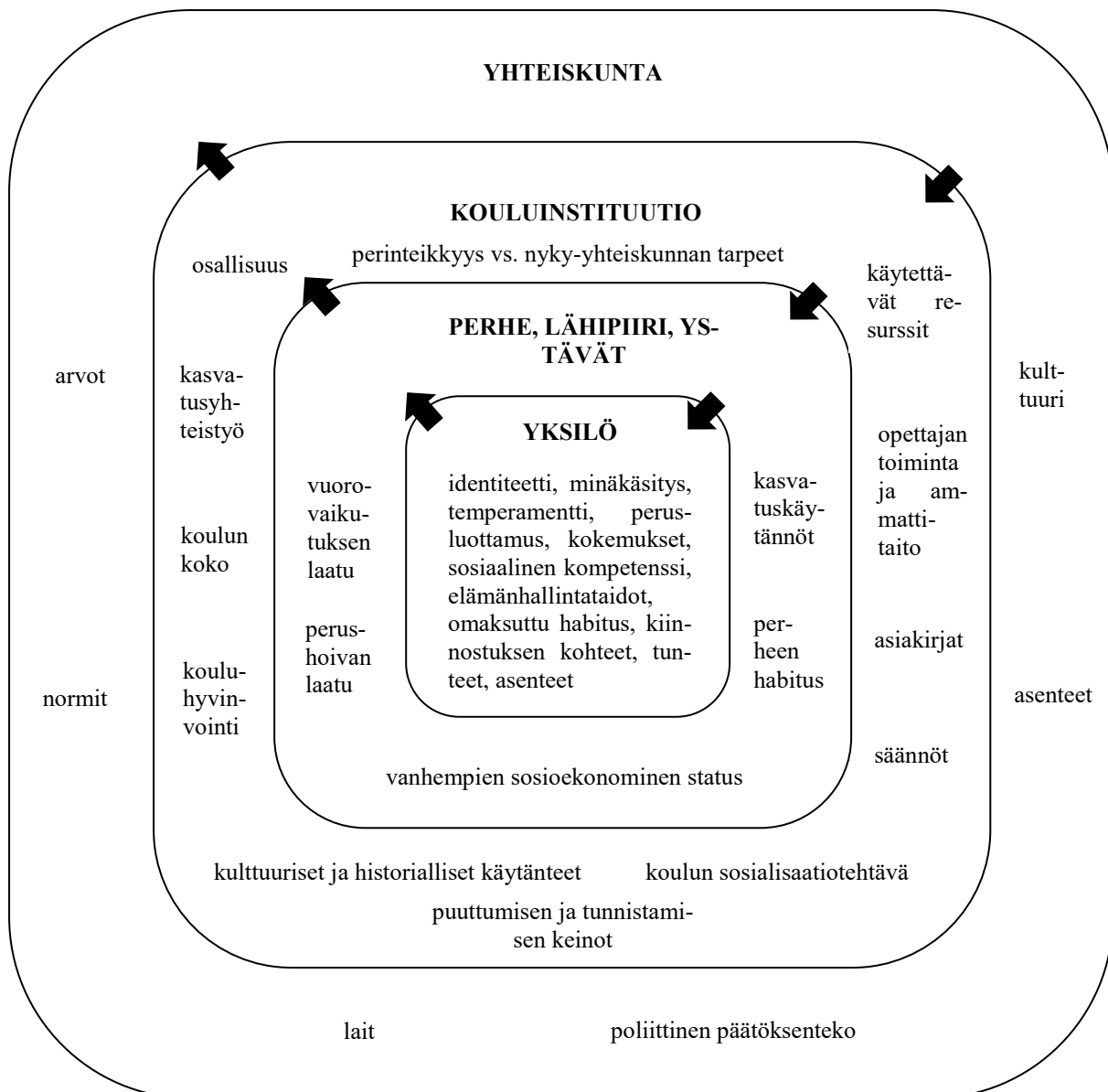
Koulun osalta syrjäytymisprosessiin ja ennaltaehkäisyyn vaikuttaa myös yksittäisen opettajan toiminta, joka toki on yhteydessä myös aiempiin osa-alueisiin. Opettajan hyvät pedagogiset taidot, itsevarmuus ja itsetunto sekä kyky luoda motivaation ja yhteisöllisyyden tunnetta oppilaisiin ovat erittäin tärkeitä taitoja syrjäytymisen ehkäisyssä. Myös vuorovaikutuksellisuus ja kyky arvioida oppilaiden työskentelyä heidän ominaispiirteisiinsä tai persoonallisuuteen katso-matta näyttäytyivät syrjäytymistä ehkäisevinä asioina. Edellä mainittujen asioiden lisäksi koulun rooli lasten ja nuorten syrjäytymisprosessissa ja syrjäytymisen ennaltaehkäisyssä liittyy kasvatusyhteistyöhön, johon kuuluu yhteistyö vanhempien kanssa, moniammatillinen yhteistyö, toimiva oppilashuolto sekä kyky puuttua ongelmiin mahdollisimman varhain. Toisaalta kirjallisuus myös osoitti, että varhaisen puuttumisen sijaan tehokkainta olisi keskittyä myönteiseen tunnistamiseen, jolloin erilaiset haasteet ja ongelmat lasten ja nuorten elämässä voitaisi kääntää heitä vahvistaviksi voimavaroiksi. Tällöin myös leimautuminen erilaiseksi ja poikkeavaksi vähenee.

Kolmantena tavoitteena oli löytää vastauksia kysymykseen ”*Millaisia haasteita koulu instituutiona ja toimintaympäristönä asettaa syrjäytymisriskin alla oleville lapsille ja nuorille?*”. Näyttää siltä, että koulun eräs haaste syrjäytymisen näkökulmasta on resurssipula, joka vaikuttaa voimakkaasti yksittäisten työntekijöiden jaksamiseen sekä oppilaille suunnatun tuen ja avun toteutumiseen. Resurssikysymysten lisäksi eräs voimakas syrjäytymisriskiä nostava tekijä on ehkä hieman yllättäen koulun koko. Tätä perusteltiin heikommilla mahdollisuuksilla laadukasta opinto-ohjausta ja työelämään tutustumista. Koulun koko liitettiin myös kaupunkimaiseen ympäristöön, jossa on paremmat jatkokoulutusmahdollisuudet. Koulun haasteita syrjäytymisprosessin näkökulmasta ovat myös perinteinen tapa määritellä paras tapa oppia. Tähän liittyy samalla myös väistämättä se, että oppilaita arvotetaan heidän persoonallisuutensa ja taipumustensa perusteella. Tämä liittyy laajemmasti myös koko koulun luonteeseen ja sen sosialisatiotehtävään. Viimeisenä haasteena syrjäytymisen näkökulmasta on koulun vaikeutunut tehtävä vastata nykyajan erilaisiin pirstaloituneisiin vaatimuksiin ja arvomaailmoihin. Haasteena on,

kykeneekö kouluinstituutio uudistumaan pohjoismaisen hyvinvointiyhteiskunnan mukana ja tukemaan yhä kokonaisvaltaisemmin perheitä ja oppilaita.

Tämän tutkimusmatkan aikana aihetta käsittelevään kirjallisuuteen, teoriaan ja tutkimukseen olen huomannut syrjäytymisen olevan hyvin laaja ja monisäikeinen prosessi, jota ei voi tarkastella ainoastaan yhtenä pysyvänä osana ihmisen elämäntähtäilyä. Syrjäytyminen ja syrjäytymisprosessi saavat merkityksensä riippuen siitä, tarkastellaanko asiaa yksilön, yhteisön vai yhteiskunnan näkökulmasta. Sen muoto ja vaikutukset muuttuvat ihmisen elämäntahtäilyä varrella ja tunne syrjäytymisestä voi olla myös hyvin henkilökohtainen ja subjektiivisesti koettava elämäntila tai tunne. Syrjäytymisprosessi ja liikkuminen tällä elämäntähtäilyä ja syrjäytymisen välisellä ulottuvuudella on kokonaisvaltainen ja monimutkainen ilmiö ja syrjäytymisprosessiin ja -riskeihin vaikuttavat monet tekijät eri tasoilla aina yksilöstä koko yhteiskuntaan saakka. Tämä kokonaisuus eri osineen ja tekijöineen muodostaa vuorovaikutteisen ja molemminsuuntaisen kokonaisuuden, jossa eri tasot vaikuttavat toisiinsa muodostaen erilaisia olosuhteita ja todellisuuksia, muokaten samanaikaisesti toisiaan.

Kirjallisuudessa yksilön syrjäytymistä kuvattiin usein siten, että syrjäytymisvaarassa oleva tai syrjäytynyt yksilö näyttäytyi yhteiskunnan reunalla olevana. Jotta kuitenkin ymmärrettäisiin tämä kuvaamani synteesi, jossa syrjäytymisprosesseihin ja -riskeihin vaikuttavat monet tekijät eri tasoilla, koen perustelluksi kuvata koko ilmiötä enemmänkin Bronfenbrennerin systeemiekologisesta teoriasta tutun kaltaisena vuorovaikutuksellisen systeemien kokonaisuutena, jossa keskiössä on yksilö, tässä kontekstissa lapsi tai nuori. Tässä kokonaisuudessa (kuvio 5) on esitelty tiiviisti tämän systemaattisen kirjallisuuskatsauksen yhteydessä tulleet kunkin ”systemin” ominaispiirteet, jotka omalla olemuksellaan vaikuttavat lasten ja nuorten syrjäytymisprosesseihin. Kuvion ydinajatuksena on se, että kaikki kuvatut ”systemit” vaikuttavat jatkuvasti toisiinsa, muokaten samalla toisiaan. Eri systeemien ristivaikutuksessa lapsen tai nuoren kehityspolku muodostuu onnistuneeksi, mikä tämän tutkielman yhteydessä tarkoittaa syrjäytymisriskeiltä vähäisyyttä ja syrjäytymisprosessin ”hallintaa” tai toisaalta kasautuneita syrjäytymisriskejä ja syrjäytymisprosessin ulottuvuuksilla liikkumista kohti syrjäytymistä ja kasaantunutta huono-osaisuutta monilla eri mittareilla. Jos puhutaan syrjäytymisen ennaltaehkäisystä sen laajassa merkityksessä, on sen todellisuudessa tapahduttava kaikilla näillä tasoilla: se lähtee yksilön ja hänen lähipiirinsä tukemisesta, päättyen aina syrjäytymistä tuottavien yhteiskuntarakenteiden purkamiseen. Yksi osa tässä kokonaisuudessa on kouluinstituutio, jota tarkastelin erityisesti tässä pro gradu -tutkielmassa.



Kuvio 5. Syrjäytymiseen vaikuttavat tekijät eri tasoilla.

Opetus- ja kasvatusalan opiskelijana huomioni kiinnittyi erityisesti siihen, kuinka varhaisessa vaiheessa ihminen voi joutua elämässään tilanteisiin, jotka vahvistavat riskiä syrjäytyä. Vaikka usein ajatellaan, että syrjäytyminen tapahtuu vasta nuoruusiässä tai varhaisaikuisuudessa, voi pieni koululainen tai jopa sitä nuorempi lapsi varttua olosuhteissa, jotka ovat otollisia lisäämään syrjäytymisen riskiä. Myös koululla omine tavoitteineen ja ominaispiirteinen näyttää olevan melkoinen vaikutus lapsen elämänsuuntaukseen, itsetunnon ja sosiaalisten suhteiden muodostumiseen sekä mahdollisuuksiin määrittää ja valita suuntaviivoja elämälleen. Syrjäytymistä käsitel-

tiin kirjallisuudessa paljon siitä aiheutuvien kulujen ja yhteiskunnallisen taakankannon näkökulmasta. Myös koulu instituutiona näyttää korostavan sosiologian näkökulmasta oppilaiden tasapäästämistä ja heidän kasvattamistaan yhteiskunnan kannalta hyödyllisiksi ja kilpailukykyä lisääviksi tulevaisuuden osaajiksi. Kirjallisuuden perusteella koulu näytti ajoittain jopa kilparadalta, jolla karsitaan matkan aikana – nähtävästi myös epätarkoituksenmukaisin perustein – jyvät akanoista. Mutta mitä tapahtuu niille lapsille ja nuorille, jotka eivät tahdo kilpailla tai eivät kykene siihen?

En koe aiheelliseksi kritisoida liiaksi sitä perusolettamusta, että toimivassa yhteiskunnassa on oltava yhteisiä pelisääntöjä, jonkinlainen sisäänrakennettu koodisto yhteiskunnan jatkuvuuden ja toimintakyvyn turvaamiseksi. Sellainen koodisto ja perusarvopohja, joiden takaamiseksi yhteiskunnan jäsenen on oltava sitoutunut. Myös opetuksen arvoperusta ja tavoitteet nojaavat sitä ympäröivän yhteiskuntaan ja tähän ”koodistoon”. Mutta millainen sitten on se yhteiskunta, jonka arvot heijastuvat suomalaiseen koulutusjärjestelmäämme? Sanotaan, että koulun tulisi tuottaa yhteiskuntakelpoisia oman alansa asiantuntijoita. Oppilasmassa on ikään kuin ainesta, josta hiotaan terävimmät kulmat, joka oiotaan hienovaraisen väkisin suoraselkäiseksi ryhmäksi, josta arvokas hyödynnetään ja josta tukahdutetaan se osa, joka ei itsessään lisää menestymistä. Tällaista äärimmäistä ajatusta ei ole kirjattu minkäänlaisiin julkisiin asiakirjoihin, vaan se välittyy meille yleisen asenneilmapiiriin, poliittisen päätöksenteon, koulujärjestelmämme ja koko kulttuurimme kautta. Haluan nostaa esille ajatuksen siitä, ohjaavatko työmarkkinat, niille sijoittuminen ja taloudellisen kilpailukyvyn korostaminen yhteiskunnassamme jo lasten elämää? Tämä ajatusrakennelma on toki äärimmäinen. Silti en välty pohtimasta sitä, entä jos tällainen kehityssuunta jättää toissijaisiksi sellaiset tavoitteet kuin itsensä toteuttaminen, luovuus, sivistys, yhteisöllisyys, kriittisyys tai moraali. Juuri tähän ilmiöön ja nykykulttuurimme piirteeseen osuu oman kritiikkini terävin kärki.

Syrjäytyminen sen eri kasvoineen on ainakin tähän asti historiaamme ollut melko vakiintunut osa ympäröivää yhteiskuntaamme. On yksilöitä ja yhteisöjä, jotka eivät syystä tai toisesta sovi valtaviiran piiriin, ovat jollain tavalla marginaalissa. Jotta marginaalisuus ei saavuta pistettä, jossa se muuttuu yksilöä haittaavaksi, kokonaisvaltaiseksi elämää ohjaavaksi ulosjäämisen tunteeksi, näen että vastuu lasten ja nuorten hyvinvoinnista on myös meillä aikuisilla, jotka työskentelemme esimerkiksi kasvatus- ja opetusalalla. Laadukas varhaiskasvatus, perusopetus, toisen asteen koulutus ja kuntoutus sekä kasvatuskumppanuus ja moniammatillinen yhteistyö ovat ensisijaisen tärkeässä asemassa lapsen ja nuoren elämän varrella ja syrjäytymisen ehkäisyssä. Syrjäytymiskierteen katkaisun tulisi alkaa jo päiväkodin puolella, mutta selvää on, että myös

koulumaailmassa tämän eteen on tehtävä hurjasti töitä. Vaikka koulussa instituutiona on myös paljon asioita, jotka voivat kasvattaa lapsen ja nuoren syrjäytymisriskiä, se on myös paikka joka voi pitää syrjäytymisvaarassa olevan henkilön kiinni tasapainoisessa elämänrytmissä. Toisaalta opettajana ja kasvattajana on kuitenkin muistettava kokea armollisuutta itseä kohtaan; koulu eikä yksittäinen opettaja kykene korjaamaan kaikkea. Vaikkemme voi omalla toiminnallamme täysin poistaa oppilaiden syrjäytymisriskiä, voimme osaltamme tukea lasten ja nuorten hyvinvointia sekä perheiden kasvatustehtävää ja vanhemmuutta. Olisi suotavaa, että jo opettajankoulutusvaiheessa syrjäytymisen tematiikkaa ja opettajan henkilökohtaista vaikutusta ja vaikutusmahdollisuuksia puuttua syrjäytymisen kierteeseen käsiteltäisiin enemmän.

Aiheen tarkempi tutkiminen on näyttänyt, että minulla tulevana opettajana on monia vaikutusmahdollisuuksia, joilla voin parantaa myös niiden oppilaiden asemaa, joita syrjäytymisen riski erityisesti koskettaa. Tärkeinä asioina omassa toiminnassani näen osallisuuden tuomisen opetukseen, vuorovaikutustaitojen harjoittelun sekä oppilaan kohtaamisen yksilönä ja samalla yhteisön jäsenenä. Monipuolisten ja -aististen työtapojen tuominen opetukseen tukee kaikenlaisien oppijoiden työskentelyä ja taipumuksia. Koen, että aito läsnäolo, rutiinit, ajan antaminen ja luotettavuus ovat asioita, jotka tukevat oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia ja käsitystä omasta arvostaan subjektina. Opettajalla on valtaisa vaikutus koululaisten minäkuvan, identiteetin ja itsetunnon rakentumisessa. Koulumaailmassa oppilaalle opettaja on monesti se, joka määrittelee hänen arvonsa oppilaana ja rakentaa mielikuvan onnistumisista ja epäonnistumisista. Ei ole millään tavoin yhdentekevää, mitä opettajina sanomme, teemme tai annamme ymmärtää, vaan lapset ja nuoret ovat tuntevia, ajattelevia ja tietäviä ihmisiä. Koulun ja yksittäisen opettajan työ on hyvin eettisesti vastuullista. Haluan päättää tämän tutkimusmatkani Pölkin (2001, 127) sitaattiin, joka muistuttakoon meitä kasvatusalalla työskenteleviä seuraavasti: ”Lapset ja nuoret ovat ryhmä, joilla on kovin vähän vaikutusmahdollisuuksia ja kanavia saada äänensä kuuluviin. Loppupeleissä myös koulu on luonteeltaan sellainen, että lapsilla on kovin vähäiset vaikutusmahdollisuudet itseään koskeviin ratkaisuihin”. Vastuu on siis meillä.

Lähteet

- Alasuutari, M. (2009). Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (Toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino.
- Alatupa, S., Karppinen, K., Keltinkangas-Järvinen, L. & Savioja, H. (2007). *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75*. Helsinki: Sitra.
- Antikainen, A. (1993). *Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta*. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2013). *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Anundi, M. (1996). Ketä koulu palvelee? Teoksessa Siljander, P. & Ulvinen V.-M. (Toim.) *Syrjäytymisestä selviytymiseen – Vaikeuksien kautta elämönhallintaan*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66/1996. (s. 66–77). Oulu: Oulun yliopisto.
- Aubrey, C. & Zaoura, A. (2012). Home-School Relationships in Primary Schools Parents' Perspectives. *International Journal about Parents in Education* 5 (2), 12–24.
- Bardy, M. (2013). *Lapsuus, aikuisuus ja yhteiskunta*. Teoksessa Bardy, M. (Toim.) *Lastensuojelun ytimissä*. (s. 49). Tampere: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 2.10.2017, saatavilla: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/104421/URN_ISBN_978-952-245-853-7.pdf?sequence=1
- Bardy, M. & Heino, T. (2013). Katsaus lastensuojelun toimintaympäristöihin: paniikista toivoon ja näköalat auki. Teoksessa Bardy, M. (Toim.) *Lastensuojelun ytimissä*. (s. 13–42). Tampere: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 2.10.2017, saatavilla: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/104421/URN_ISBN_978-952-245-853-7.pdf?sequence=1
- Bask, M. (2005). Welfare Problems and Social Exclusion Among Immigrants in Sweden. *European Sociological Review*, 21 (1), 73–89.
- Baumeister, R. F. & M. R. (1997). Writing Narrative Literature Reviews. *Review of General Psychology*, 1 (3), 311–320.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin Books. Viitattu 2.3.2017, saatavilla: <http://perflensburg.se/Berger%20social-construction-of-reality.pdf>
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (1996). *How to Research*. Buckingham: Open University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts. London: Routledge and Kegan Paul. Viitattu

- 9.10.2017, saatavilla: https://monoskop.org/images/e/e0/Pierre_Bourdieu_Distinction_A_Social_Critique_of_the_Judgement_of_Taste_1984.pdf
- Bowlby, J. (1979). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. London: Tavistock Publications.
- Broady, D. (1989). *Piilo-opetussuunnitelma*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Devine, D. (2002). Children's Citizenship and the Structuring of Adult – Child Relations in the Primary School. *Childhood*, (9) 3, 303–320.
- Fink, A. (2009). *Conducting Research Literature Reviews: From the Internet to Paper*. (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and Issues in the Assessment of Social Competence in Children. Teoksessa Strain, P. S., Guralnick, M. J. & Walker, H. M. (Toim.) *Children's Social Behavior. Development, Assessment, and Modification*. (s. 143–180). Orlando, Florida: Academic Press.
- Halleröd, B. & Heikkilä, M. (1999). Poverty and Social Exclusion in the Nordic Countries. Teoksessa Kautto, M., Heikkilä, M., Hvinden, B., Marklund, S. & Ploug, N. (Toim.) *Nordic Social Policy. Changing Welfare States*. (s. 185–214). London: Routledge.
- Hautamäki, A. (2003). Kiintymyssuhdeteoria – teoria yksilön kiin(nit)tymisestä tärkeisiin toisiin ihmisiin, kiintymyssuhteen katkoksista ja merkityksestä kehitykselle. Teoksessa Sinkkonen, J. & Kalland, M. (Toim.) *Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen*. (s. 13–66). Helsinki: WSOY.
- Hautamäki, A. (2011) Lapsen kiintymyssuhteet ja niiden vaarantuminen. Teoksessa Sinkkonen, J. & Kalland, M. (Toim.) *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen*. (s. 29–69). Helsinki: WSOY.
- Heino, T. & Johnson, M. (2010). Huostassa olleet lapset nuorina aikuisina. Teoksessa Hämäläinen, U. & Kangas, O. (Toim.) *Perhepiirissä*. (s. 266–293). Helsinki: Kelan tutkimusosasto. Viitattu 25.7.2017, saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/17471/Perhepiirissa.pdf?sequence=5>
- Helne, T. (2002). *Syrjäytymisen yhteiskunta*. Tutkimuksia 123. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Valtiotieteellinen tiedekunta, Sosiaalipolitiikan laitos. Helsinki: Stakes.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. (13., osittain uudistettu painos). Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2012). *Tutki ja kirjoita*. (17. painos). Helsinki: Tammi.
- Hoyle, R. H., Harris, M. J. & Judd, C. M. (2002). *Research Methods in Social Relations*. (7th ed.). South Melbourne, Victoria: Nelson Thomson Learning.

- Häkli, J., Kallio, K. P. & Korkiamäki, R. (2015). Myönteinen tunnistaminen – näkökulmia hyvinvoinnin edistämiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen. Teoksessa Häkli, J., Kallio, K. P. & Korkiamäki, R. (Toim.) Myönteinen tunnistaminen. (s. 9–35). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 90. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Janhukainen, M. (2005). Koulutus syrjäytymisen ehkäisyssä. Teoksessa Koivula, P. (Toim.) Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. (s. 40–50). Helsinki: Opetushallitus.
- Janhunen, K.-M. (2013). Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Jokinen, A., Huttunen, L. & Kulmala, A. (2004). Johdanto: Neuvottelu marginaalien kulttuurisesta paikasta. Teoksessa Jokinen A, Huttunen L & Kulmala A (Toim.) Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. (s. 9–19). Helsinki: Gaudeamus.
- Järvinen, T. & Janhukainen, M. (2001). Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa Suutari, M. (Toim.) Vallattomat marginaalit: Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. (s. 125–152). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 20. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Järventie, I. (2000). Lasten syrjäytyminen – laiminlyöty alue tutkimuksessa ja politiikassa. Teoksessa Heikkilä, M. & Karjalainen, J. (Toim.) Köyhyys ja hyvinvointivaltion murros. (s. 135–153). Helsinki: Gaudeamus.
- Järventie, I. (2001). Eriarvoisen lapsuuden muotokuvia. Teoksessa Järventie, I. & Sauli, H. (Toim.) Eriarvoinen lapsuus. (s. 83–124). Porvoo: WSOY.
- Kajanoja, J. (2009). Sosiaalinen pääoma: yhteisöllisyyden paluuta vai henkistä väkivaltaa? Yhteiskuntapolitiikka, 74 (2009):1. Viitattu 5.10.2017, saatavilla: <http://www.stakes.fi/yp/2009/1/kajanoja.pdf>
- Kajava, M. & Lämsä, A.-L. (1998). Näkökulmia osallisuuden ja kansalaisuuden rakentumiseen. Teoksessa Ulvinen, V.-M. (Toim.) Lasten ja nuorten syrjäytymistä koskevan tutkimuksen mahdollisuudet. Lasten ja nuorten syrjäytymistä koskevan tutkimuksen mahdollisuudet. (s. 9–24). NUORAn julkaisuja. Julkaisu 6. Mannerheimin lastensuojeluliitto ja Nuorisosian neuvottelukunta. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Kallio, K. P., Stenvall, E., Bäcklund, P. & Häkli, J. (2013). Arjen osallisuuden tukeminen syrjäytymisen ehkäisemisen välineenä. Teoksessa Reivinen, J. & Vähäkylä, L. (Toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. (s. 69–87). Helsinki: Gaudeamus.

- Karhuniemi, T. (2013). Yhteistyön muodot ja viestinnän välineet. Teoksessa Lämsä, A.-L. (Toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. (s. 105–134). Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kiuru, K. (2015). Esipuhe. Teoksessa Välijärvi, J. & Kupari, P., (Toim.) Millä eväillä uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia. (s. 7). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kiviniemi, K. (2001). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (s. 68–84). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Korhonen, K. (2015). Nyt hyvä, mutta entä tulevaisuudessa? Nuorten hyvinvoinnin ja tulevaisuuteen suhtautumisen tarkastelua Nuorisobarometrin pohjalta. Teoksessa Myllyniemi, S. (Toim.) Ihmisarvoinen nuoruus. Nuorisobarometri 2014. (s. 209–224). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisoasiain neuvottelukunta ja Nuorisotutkimusverkosto.
- Korkiamäki, R. (2009). ”Kaljaporukoita” vai ”ihan tavallisia koviksii” – osallisuus vertaisryhmässä nuorten määrittelyn kohteena. Teoksessa Raitakari, S. & Virokannas, E. (Toim.) Nuorisotyön ja sosiaalityön jaetut kentät. Puheenvuoroja asiantuntijuudesta, käytännöistä ja kohtaamisista. (s. 83–105). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kukkonen, P. & Pölkki, P. (1996). 10-vuotiaiden lasten sosiaaliset taidot ja oppiminen. Kasvatus, 27 (4), 356–362.
- Laakso, K. (1994). Voisinpa aloittaa alusta! Syrjäytyminen nuorten kokemana. Jyväskylän opetussosiaalikeskuksen julkaisusarja 4/1994. Jyväskylä: Jyväskylän opetussosiaalikeskus.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. (1996). Friendship Quality as a Predictor of Young Children’s Early School Adjustment. *Child Development*, 67 (3), 1103–1118.
- Laine, K. (1998). Alkaako toveripiiristä syrjäytyminen jo päiväkodissa? *Kasvatus*, 29 (5), 495–500.
- Laine, K. (2000) Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. *SoPhi* 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, K. (2002). Lasten syrjäytymisriskien yleisyys ja kasautuminen. Teoksessa Laine, K. & Neitola, M. (Toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. (s. 45–49). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Laine, K. (2005). Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Laine, T., Hyväri, S. & Vuokila-Oikkonen, P. (2010). Mitä on syrjäytymisen vastainen työ? Teoksessa T. Laine, S. Hyväri & P. Vuokila-Oikkonen (Toim.) Syrjäytymistä vastaan sosiaali- ja terveysalalla. (s. 9–25). Helsinki: Tammi.

- Lankinen, T. (3.9.2015). Varhainen puuttuminen voi leimata. Aikalainen. Tampereen yliopisto. Viitattu 12.7.2017, saatavilla: <http://aikalainen.uta.fi/2015/09/03/varhainen-puuttuminen-voi-leimata-ihmisen/>
- Leinonen, T. (2016). Nuorten koulutuksen keskeyttäminen ja sen hinta. Sosiaalikehitys Oy. Opit käyttöön-hanke. Viitattu 27.7.2016, saatavilla: <http://www.koordinaatti.fi/sites/default/files/nuorten-koulutuksen-keskeyttaminen.pdf>
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide.* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Locke, L. F., Silverman, S. J. & Spirduso, W. W. (2010). *Reading and Understanding Research.* (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Lämsä, A.-L. (1996). Koulun kulttuurit ja syrjäytyminen koulussa. Teoksessa Siljander, P. & Ulvinen V.-M. (Toim.) *Syrjäytymisestä selviytymiseen – Vaikeuksien kautta elämäntilintään.* Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66/1996. (s. 78–93). Oulu: Oulun yliopisto.
- Lämsä, A.-L. (1998). ”Ihminen tarvitsee sitä, mitä ilman on paha olla.” – Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Teoksessa Ulvinen, V.-M. (Toim.) *Lasten ja nuorten syrjäytymistä koskevan tutkimuksen mahdollisuudet.* NUORAn julkaisuja. Julkaisu 6. (s. 9–24). Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Lämsä, A.-L. (1999). Nuorten elämänpiirit syrjäytymisen ja selviytymisen näyttämönä. Teoksessa Kuorelahti, M. & Viitanen, R. (Toim.) *Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot.* NUORAn julkaisuja nro 14. (s. 49–60). Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Lämsä, A.-L. (2009). *Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa.* Väitöskirja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu: Oulun yliopisto.
- Matikka, A., Wikström, K. & Halme, N. (2015). *Maahanmuuttajanuorten hyvinvointi ja sen seuranta.* Tutkimuksesta tiiviisti nro 29, syyskuu 2015. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. (2009). *Lapselle hyvä päivä tänään – näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen.* Vantaa: Pedatieto.
- Moisio, P. (2006). *Kasvanut polarisaatio lapsiperheiden parissa.* Teoksessa Kautto, M. (Toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2006.* (s. 36–56). Helsinki: Stakes.

- Myllyniemi, S. (2015). Syrjintä ja syrjäytyminen. Teoksessa Myllyniemi, S. (Toim.) Ihmisarvoinen nuoruus. Nuorisobarometri 2014. (s. 29–49). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisoasiain neuvottelukunta ja Nuorisotutkimusverkosto.
- Myrskylä, P. (2012). Hukassa – keitä ovat syrjäytyneet nuoret? Eva-analyysi. No 19. Viitattu 26.7.2016, saatavilla: <http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2012/02/Syrjaytyminen.pdf>
- Nissinen, K. (2015). Ovatko Suomen koulut eriytymässä? Teoksessa Välijärvi, J. & Kupari, P., (Toim.) Millä eväillä uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia. (s. 124–141). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetushallitus. (2014a). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:1. Helsinki: Opetushallitus
- Opetushallitus. (2014b). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2016). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus ja Suomen vanhempainliitto. (2007). Laatu kodin ja koulun yhteistyöhön. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö. (2005). Kouluhyvinvointiryhmän muistio. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Viitattu 22.7.2016, saatavilla: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/opm_277_tr27.pdf?lang=fi
- Paalasmaa, J. (2014). Aktivoi oppilaasi. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Paju, P. & Vehviläinen, J. (2001). Valtavirran tuolla puolen. Nuorten yhteiskuntaan kiinnittymisen kitkat 1990-luvulla. Nuorisotutkimusverkosto ja Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 18. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Perusopetuslaki. 21.8.1998/628. Viitattu 4.10.2017, saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (Toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. (s. 47–57). Helsinki: Johtamistaidon opisto.
- Pölkki, P. (2001). Oppilaiden syrjäytymisuhkien tunnistaminen ja ehkäisy peruskoulun haasteena. Teoksessa Järventie, I. & Sauli, H. (Toim.) Eriarvoinen lapsuus. (s. 125–146). Porvoo: WSOY.
- Raunio, K. (2006). Syrjäytyminen: Sosiaalityötä kiinnostavia näkökulmia. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto ry.

- Ronkainen, J. (2013). Johdanto: Nuorten syrjäytyminen – kuka puhuu, kenen äänellä ja mistä pitäisi puhua? Teoksessa Ronkainen J. & Punamäki, M. (Toim.) Nuoret ja syrjäytyminen Itä-Suomessa. Tutkimuksia ja raportteja. (s. 1–14). Mikkelin ammattikorkeakoulu. Tutkimuksia ja raportteja, A. Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulu.
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Opetusjulkaisuja 62. Julkisjohtaminen 4. Vaasan yliopiston julkaisuja. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Sandberg, O. (2015). Hallittu syrjäytyminen. Miten syrjäytymisestä muodostui lähes jokaiseen meistä ulottuva riski? Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Scheinin, P. & Niemivirta, M. (2000). Itsetunto, syrjäytymisuhka ja koulun toimintakulttuuri. Moniste 4/2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Scheinin, P. (2003). Onnistuuko itsetunnon vahvistaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen kouluissa? Helsinki: Opetushallitus ja Koulutuksen arviointikeskus. Viitattu 22.8.2017, saatavilla: http://www.oph.fi/download/48932_Terveitsetunto_loppuraportti2.pdf
- Siljander, P. (1988). Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Oulu: Oulun yliopisto.
- Siljander, P. (1996). Syrjäytyminen – aatteiden murroksen kriisi. Teoksessa Siljander, P. & Ulvinen V.-M. (Toim.) Syrjäytymisestä selviytymiseen – Vaikeuksien kautta elämänhallintaan. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66/1996. (s. 7–14). Oulu: Oulun yliopisto.
- Siljander, P. (1997). Kasvatus ja sosialisaatio – johdatus aiheeseen. Teoksessa Siljander, P. (Toim.) Kasvatus ja sosialisaatio. (s. 7–13). Helsinki: Gaudeamus.
- Silven, M. & Kouvo, A. (2008). Onko läheisillä perhesuhteilla kauaskantoisia vaikutuksia lastemme elämään? Teoksessa Lahikainen, A. R., Punamäki, R-L. & Tamminen, T. (Toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. (s. 98–116). Helsinki: WSOY.
- Sipilä, J. (1979). Sosiaalisten ongelmien synty ja lievittäminen. Helsinki: Tammi.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2006). Sosiaaliturvan suunta 2005–2006. Sosiaali- ja terveysalan julkaisuja 2006:1. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Suomen vanhempainliitto. (2013). Vanhempien barometri 2013. Peruskoululaisten vanhempien näkökulmia kouluhyvinvoinnista. Helsinki: Suomen vanhempainliitto. Viitattu 30.11.2016, saatavilla: http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/1656-Barometri_2013_verkko.pdf
- Suomen vanhempainliitto. (2015). Vanhempien barometri 2015. Koululaisten vanhempien näkemyksiä kouluhyvinvoinnista. Helsinki: Suomen vanhempainliitto. Viitattu 30.11.2016,

- saatavilla: <http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/2775-BAROMETRI2015NET-TIIN.pdf>
- Suurpää, L. (2009). Nuorten syrjäytymistä koskevan tietämisen politiikka. Teoksessa Suurpää, L. (Toim.) Nuoria koskeva syrjäytymistieto. Avauksia tietämisen politiikkaan. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 27. (s. 4–38). Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Viitattu 12.7.2017, saatavilla: <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/syrjaytymistieto.pdf>
- Svedberg, L. (1994). En bok om marginalitet. Institutionen för socialt arbete. Stockholm: Stocholms Universitet. Socialhögskolan.
- Svedberg, L. (1995). Marginalitet. Ett socialt dilemma. Lund: Studentlitteratur.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2016). Huono-osaisuuden ylisukupolvisuus. Viitattu 21.7.2016, saatavilla: https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tyon_tueksi/nuorten-syrjaytyminen/huono-osaisuuden-ylisukupolvisuus
- Thompson, R. A. (1999). Early Childhood and Later Development. Teoksessa Cassidy, J. & Shaver, P. R. (Toim.) Handbook of Attachment. (s. 265–286). New York: The Guilford Press.
- Tilus, P. (2004). Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2015). Motivationaalisia polkuja matematiikan suoritukseen. Teoksessa Välijärvi, J. & Kupari, P., (Toim.) Millä eväillä uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. (s.164–177). Helsinki: Opetus ja kulttuuriministeriö.
- Turja, L. (2007). Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (Toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Opetus 2000. (s. 167–196). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2017). Hyvä tieteellinen käytäntö. Viitattu 22.8.2017, saatavilla: <http://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanta>
- Ulvinen, V.-M. (1996) Kulttuurinen suorituskky ja syrjäytyminen. Teoksessa Siljander, P. & Ulvinen V.-M. (Toim.) Syrjäytymisestä selviytymiseen – Vaikeuksien kautta elämänhallintaan. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66/1996. (s. 43–63). Oulu: Oulun yliopisto.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. (2007). Nuorten syrjäytymisen ehkäisy. Valtiontalouden tarkastusviraston toiminnantarkastuskertomus 146/2007. Helsinki: Valtiontalouden

- tarkastusvirasto. Viitattu 27.7.2016, saatavilla: https://www.vtv.fi/files/113/1462007_Nuorten_syrjaytymisen_ehkaisy_NETTI.pdf
- Varto, J. (2005). Laadullisen tutkimuksen metodologia. Metodologia tutkii menetelmien perusteita ja oletuksia. Viitattu 20.7.2017, saatavilla: http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf
- Veivo, L. & Vilppola, T. (1998). Työllistymisen ja työelämän rakentuminen. Teoksessa Ulvinen, V.-M.(Toim.) Lasten ja nuorten syrjäytymistä koskevan tutkimuksen mahdollisuudet. NUORAn julkaisuja. Julkaisu 6. (s. 47–60). Helsinki: Mannerheimin
- Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J. & Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and early adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child Development* 71 (3), 684–689. Haettu 21.11.2016, saatavilla: <http://search.ebscohost.com.pc124152 oulu.fi:8080/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=3433096&site=ehost-live>
- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A. & Egeland, B. (2000) Attachment from Infancy to Early Adulthood in a High-Risk Sample: Continuity, Discontinuity, and Their Correlates. *Child Development*, 71 (3), 695–702. Haettu 21.11.2016, saatavilla: <http://search.ebscohost.com.pc124152 oulu.fi:8080/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=3433098&site=ehost-live>
- Williams, F. (1998). Agency and Structure Revisited: Rethinking Poverty and Social Exclusion. Teoksessa Barry, M. & Hallet, C. (Toim.) Social Exclusion and Social Work. Issues, Theory, policy and Practice. (s. 13–25). Lyme Regis Dorset: Russell House.
- Äärelä, T. (2012). ”Aika paljollon vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamalla.” Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Öhrling, K. (2006). Experiences of classroom research to increase school children’s well-being. Teoksessa Ahonen, A. & Kurtakko, K. & Sohlman, E. (Toim.) School, Culture and Well-being. ArctiChildren Research and Development Findings from Northern Finland, Sweden and Norway, and North-West Russia. Report of Educational Sciences 4. (s. 69–83). Rovaniemi: University of Lapland.

