



LAUREA
AMMATTIKORKEAKOULU
Yhdessä enemmän

”Elämän viimeisin asia”

Miten ehkäistä lasten ja nuorten syrjäytymistä yhteisöllisyydellä

Taipale, Sauli

2016 Tikkurila

Laurea-ammattikorkeakoulu
Tikkurila

”Elämän viimeisin asia”: Miten ehkäistä lasten ja nuorten syrjäytymistä yhteisöllisyydellä

Sauli Taipale
Sosiaaliala
Opinnäytetyö
Tammikuu, 2016

Sauli Taipale

”Elämän viimeisin asia”: Miten ehkäistä lasten ja nuorten syrjäytymistä yhteisöllisyydellä

Vuosi 2016 Sivumäärä 63

Opinnäytetyön tarkoituksena oli löytää toimivia käytänteitä sovellettavaksi lasten ja nuorten syrjäytymisen ennalta ehkäisemiseen. Opinnäytetyö toteutettiin yhteistyössä Vantaalla sijaitsevan esiopetusyksikön sekä nuorisotilan kanssa. Laadulliseen tutkimukseen perustuva opinnäytetyöni toteutettiin haastatteluina kolmelle eri kohderyhmälle, nuorille, esikoululaisille ja ammattikasvattajille. Tarkastelualueeksi opinnäytetyössä otettiin osallisuuden kautta muotoutuva yhteisöllisyys. Toimivia, hyviä käytänteitä lähdettiin tarkastelemaan varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta. Opinnäytetyön tutkimusosuuden aineisto muodostui haastatteluista, joihin osallistui 36 esikoululaista, 17 nuorta, jotka olivat 3.-6.-luokkalaisia sekä neljä ammattikasvattajaa.

Opinnäytetyön haastatteluista saatuja tuloksia tarkasteltiin vertaamalla niitä aikaisempiin vastaavasta aihepiiristä tehtyihin tutkimuksiin sekä teorian tietoon. Haastattelutuloksien ja teorian tiedon pohjalta opinnäytetyössä pohditaan, millä tavoin löydettyjä hyviä käytänteitä voitaisiin hyödyntää esimerkiksi kouluissa ja nuorisotiloilla. Tutkimuksen tuloksista korostui, että ryhmässä vallitseva yhteisöllisyys lisäsi yksilöiden turvallisuuden tunnetta. Koettu turvallisuus tuki osallistujien sitoutumista ja vahvan itsetunnon muodostumista osallistumisen rakentuessa omasta halusta ja kiinnostuksesta. Vahvistamalla ja kehittämällä osallisuutta tukevia ja yhteisöllisiä toimintoja voidaan siis osaltaan olla ehkäisemässä tai katkaisemassa lasten ja nuorten syrjäytymisen kierrettä. Tutkimustuloksiin vaikuttivat etenkin yksilöiden erilaisuus - esimerkiksi käsitykset vapaa-ajasta - sekä nykyaikaa leimaava lapsuuden ja nuoruuden sirpaloituminen useisiin eri nuorisokulttuureihin, ympäröiviin tahoihin ja monipuolisiin toimintoihin. Tuloksien valossa kaverien merkitys säilyi kuitenkin samana. Monelle nuorelle kaverit olivat elämän viimeisin asia.

Asiasanat: yhteisöllisyys, osallisuus, lapset, nuoret, syrjäytyminen, ennaltaehkäisy

Sauli Taipale

“The most important thing in life”: How to prevent exclusion of young people through cooperation

Year 2016 Pages 63

The purpose of this thesis was to find out applicable methods for preventing exclusion of young people. The methods were developed based on cooperation and participation of the children and young people. The thesis was carried out in cooperation with a preschool and youth club in Vantaa as a qualitative survey. The survey was done by interviewing three different types of groups: preschoolers (36), youngsters (17) and their kindergarten teachers and nurses (4).

The results of the thesis were compared to relevant theory and other research from the same area. The results show that cooperation in group work increased the overall feeling of individual safety. This feeling helped the young people to participate and commit themselves to group work and being themselves. The fact that the youngsters were able to choose to participate in group work also had a positive effect on building strong and healthy self-esteem. The main conclusion was that exclusion of young people can be prevented by developing children's participation and cooperation in group work. Finally, it must be pointed out that the research was influenced by individual diversity, for example, perceptions of leisure time - as well as the modern understanding of the fragmentation of childhood and adolescence into several different youth cultures, different interests and versatile activities. However, based on the research the importance of friends was emphasized by most of the youngsters.

Keywords: cooperation, participation, children, young people, exclusion, prevention

Sisällysluettelo

1	Johdanto.....	6
2	Teoreettinen viitekehys.....	8
2.1	Yhteys aikaisempiin tutkimuksiin ja ammatilliseen keskusteluun	9
2.2	Sosiaalisen ympäristön vaikutus lasten ja nuorten osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen	11
2.3	Kaverit ”elämän viimeisin asia” - lasten ja nuorten osallisuus ja yhteisöllisyys teoriassa tarkasteltuna.....	15
2.3.1	Lasten ja nuorten osallistaminen.....	19
2.3.2	Lasten ja nuorten osallistuminen.....	23
2.3.3	Lasten ja nuorten osallisuuden tunne	27
2.3.4	Yhteisestä osallisuuden tunteesta yhteisöllisyyteen	28
2.4	Yksin olo ja syrjäytyminen.....	31
3	Opinnäytetyön tutkimuksen toteutus.....	35
3.1	Tutkimusprosessin kuvaaminen	37
4	Eettiset kysymykset	42
5	Tutkimuksen keskeisimmät tulokset	43
6	Pohdintaa lasten ja nuorten syrjäytymistä ehkäisevistä toimintatavoista.....	48
6.1	Yhteenveto	50
	Lähteet	53
	Kuvat	57
	Kuviot	58
	Liitteet.....	59

1 Johdanto

Tämän opinnäytetyön tavoitteet muodostuvat kahdesta osa-alueesta. Ensinnäkin opinnäytetyössä etsitään hyviä käytänteitä varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta liittyen lasten osallisuuden ja yhteisöllisyyteen. Tällä tutkimuksen osalla kartoitetaan käytänteitä, joilla pystyttäisiin ehkäisemään lasten ja nuorten syrjäytymistä jo varhaiskasvatuksessa tehtävillä valinnoilla. Toiseksi tässä opinnäytetyössä tutkitaan, minkälaiset soveltamismahdollisuudet löydettyillä osallisuuden ja yhteisöllisyyden käytänteillä olisi varhaiskasvatuksen jälkeisissä kasvatusta ja opetusympäristöissä, kuten kouluissa ja nuorisopalveluissa. Samalla opinnäytetyön tavoitteena on pohtia, miten hyviä käytänteitä voitaisiin käytännössä soveltaa syrjäytymisen ennalta ehkäisemiseen.

Opinnäytetyöllä on haettu vastauksia neljään tutkimuskysymykseen. Opinnäytetyössä on tutkittu, miten varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa yhteisöllistä ja osallistavaa kasvatusta voitaisiin soveltaa varhaiskasvatuksen jälkeisiin kasvu- ja kehitysympäristöihin? (1.) Mikä on yhteisöllisyyden merkitys lapsen ja nuoren syrjäytymiseen? (2.) Mikä on osallisuuden merkitys lapsen ja nuoren syrjäytymiseen? (3.) Miten yhteisöllisen ja osallistavan kasvatuksen lisääminen vähentäisi lapsen ja nuorten syrjäytymisen riskiä? (4.) Vastauksia tutkimuskysymyksiin on tuotu esiin opinnäytetyön keskeisimpiä tutkimustuloksia käsittelevässä kappaleessa.

Opinnäytetyön tarkoituksena on tutkia sitä, miten nuorten syrjäytymistä voitaisiin ehkäistä tehokkaammin jo varhaiskasvatusiässä, koska isona osatekijänä lapsen tai nuoren syrjäytymisessä on peruskoulun keskeytyminen, mihin vaikuttavat merkittävästi ongelmat koulussa ja kotona (Turvallinen kaupunki 2015). Syrjäytymiseen johtavat tekijät ovat sekä yksilöön että yhteisöön liittyviä. Esimerkiksi opiskelussa yksilölliset riskitekijät ovat motivaatiossa ja itsesäätelyssä. Yhteisöllisestä näkökulmasta syrjäytymiskehitykselle altistavat riskitekijät ilmenevät oppimisympäristöissä ja vuorovaikutussuhteissa. Tällaisia riskitekijöitä ovat muun muassa oppimistuen riittämättömyys ja yksilön sulkeminen, torjunta ja sysääminen ryhmien ulkopuolelle, mitkä tuottavat lapselle ja nuorelle kasvavia stressitekijöitä yksinäisyyden myötä. (Poikkeus, Rasku-Puttonen, Lerkkanen, Kuorelahti, Siekkinen, Kiuru & Nurmi 2013, 111; Korkiamäki 2014, 38; Mäkelä & Sajaniemi 2013, 37.)

Tämän takia tutkimuksessa on otettava huomioon varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen lisäksi myös peruskouluikäinen nuoriso. On kuitenkin muistettava, että vaikka koulupudokkuus muodostaakin merkittävän riskin lasten ja nuorten syrjäytymiselle koulupudokkuus on vain yksi osatekijä syrjäytymiskeskustelussa (Turvallinen kaupunki 2015). Käsite syrjäytymisestä on huomattavasti tätä laajempi ja monimutkaisempi. Siihen liittyy oleellisesti myös se, kenen näkökulmasta syrjäytymistä käsitellään ja huomioidaanko nuorten näkemyksiä asiasta. (Reivinen 2013,

9.) Tässä tutkimuksessa nuorten syrjäytymiseen vaikuttavien tekijöiden ja syrjäytymistä ennalta ehkäisevien mallien tutkinta on rajattu kuitenkin yhteisöllisyyden ja osallisuuden käsitteisiin.

Vuonna 1989 hyväksytyn YK:n Lasten oikeuksien sopimuksen mukaan jokainen alle 18-vuotias on lapsi (Suomen UNICEF, 4). Tässä opinnäytetyössä käytetään kuitenkin sekä lapsi- että nuori käsitteitä puhuttaessa alle 18-vuotiaista. Olen tehnyt tämän valinnan perustuen siihen, että tutkimuksen kohderyhmät olisi helpompi erottaa toisistaan ja tuoda niiden erityispiirteet tutkimuksessa tarkemmin esille.

Opinnäytetyö on laadullinen tutkimus, joka on toteutettu yksilöhaastatteluina sekä ryhmähaastatteluina. Tutkimuksessa on useampi kohderyhmä; varhaiskasvatukseen ja peruskouluikäiset lapset sekä ammattikasvattajat varhaiskasvatuksen puolelta. Varhaiskasvatukseen kohdentuvat tässä tutkimuksessa kuusi vuotiaisiin esikoululaisiin ja kouluikäiset lapset 10-14 -vuotiaisiin. Haastatteluissa oli pysyvät teemat, joita tukemassa ja syventämässä käytettiin apukysymyksiä. Haastattelukysymyksiä muotoiltiin haastateltavan kohderyhmän mukaan; varhaiskasvatukseen oli haastateltava eritavalla ja eri käsittein sekä sanamuodoin kuin esimerkiksi nuoria tai aikuisia kasvattajia. Kerätyn haastatteluaineiston pohjalta tehtiin sisältöanalyysi.

Kehittämistyön näkökulmasta, opinnäytetyö pyrkii tarkastelemaan kysymystä siitä, miten nuorten asenteita ja motivaatiota opiskelua sekä peruskoulun loppuun suorittamista kohtaan voitaisiin tukea ja lisätä yhteisöllisyydellä ja osallisuudella jo päivähoidosta ja esiopetuksesta saatavista kokemuksista lähtien. Jotta voitaisiin tarkastella tulevaisuuden mahdollisuuksia, on tutkimuksessa huomioitava tämän hetkinen tilanne ja käsitykset sekä varhaiskasvatuksessa että nuorisotyössä. Opinnäytetyön rakentuminen kahdesta kohderyhmästä johtuu siitä, että tulevaisuuteen tähtäävää muutosta ei voi tapahtua tutkimalla pelkästään käsiteltävän asian toista puolta - ilman tietoa varhaiskasvatuksesta, ei tiedetä muutostavoitteita; ilman tietoa nuorten kokemuksista ja ajatuksista, ei tiedetä muutostarvetta.

Opinnäytetyö ei pohjautu mihinkään erilliseen työelämän yhteistyökumppanin kehittämistyöhön tai laajempaan käynnissä olevaan hankekokonaisuuteen. Opinnäytetyö on pikemmin itsenäinen tutkimus, joka on tehty yhteistyössä vantaalaisen varhaiskasvatusyksikön ja nuorisotilan kanssa. Tutkimus liittyy laajempaan kehittämistyöhön siinä mielessä, että se tarkastelee aiheetta, joka on tällä hetkellä hyvin ajankohtainen niin varhaiskasvatuksen kuin nuorisotyönkin puolella; unohtamatta tietenkään perusopetusta.

Valitsin aiheen sekä varhaiskasvatukseen, nuorisotyöhön että lastensuojeluun perustuvien työelämän kokemusteni perusteella. Työelämässä on noussut esille kysymys siitä, miten nuorten motivaatiota ja mielenkiintoa peruskoulun opintoja kohtaan voitaisiin tukea, jolloin voitaisiin

ehkäistä myös nuorten syrjäytymistä. Opinnäytetyön yhdeksi keskeiseksi käsitteeksi haluan puolestaan ottaa ennalta ehkäisevyyden, koska korjaava puoli on yhteiskunnan kannalta haastavampaa ja resurssien näkökulmasta huomattavasti kuluttavampaa. Tästä näkökulmasta johtuen en halunnut kohdistaa aiheen rajausta opinnäytetyön kohderyhmiin, vaan opinnäytetyön rajaus kohdistuu tutkimuksessa esille nousevien ongelmakohtien ja kehitystarpeiden rajaamiseen. Opinnäytetyön rajauksella pyritään siis siihen, että ne kehitysmahdollisuudet, jotka liittyvät kokemuksiin ja näkemyksiin yhteisöllisyydestä ja osallisuudesta pääsisivät tutkimuksessa tarpeeksi esille.

2 Teoreettinen viitekehys

Opinnäytetyön teoreettinen viitekehys muodostuu lasten ja nuorten osallisuuden ympärille sekä siihen, miten osallisuuden tunne voi muotoutua yhteisöllisyydeksi. Osallisuuden rakentumiseen vaikuttavat kolme käsitettä, joita voidaan pitää myös osallisuuden kehitystasoina. Nämä käsitteet ovat osallistaminen, osallistuminen ja osallisuuden tunne, jotka ovat kaikki muotoja osallisuudesta (Särkelä-Kukko 2014, 35). Kun tässä opinnäytetyössä puhutaan pelkästään osallisuudesta, sillä tarkoitetaan kaikkia kolmea käsitettä yhdessä. Edellä mainitut kolme osallisuuden vaihetta voidaan liittää Liisa Horellin (1994, 39) muodostamaan tikasmalliin nuorten osallisuudesta. Kyseisessä mallissa on viisi vaihetta, joilla pyritään sekä toiminnan vaikutuspiirin laajenemiseen että lasten ja nuorten valtaistumiseen (Turja 2011, 49).

Ensimmäinen vaihe on lasten sopeutuminen valmiisiin suunnitelmiin, mikä merkitsee lasten osattomuutta toiminnassa; voidaan puhua myös lasten osallistamisesta toimintaan aikuisten toimesta. Tällöin puhutaan lasten mukana olemisesta ja toiminnan merkitys on kullekin yksilölle henkilökohtainen. Toinen vaihe merkitsee kuulluksi tulemistä eli lasten kuulemistä heidän toiveistaan ja mielipiteistään. Kolmannessa vaiheessa lapset osallistuvat aikuisten suunnitteluun, jolloin he tekevät valintansa tarjolla olevista vaihtoehdoista. Tällöin ollaan siirrytty osallistamisesta osallistumiseen. Toisin sanoen toiminnassa on tultu aikuisten ja lasten yhteiseen vaikutuspiiriin. Neljäs vaihe merkitsee lasten ja aikuisten yhdenvertaista suunnittelua, jossa lapset pääsevät tekemään omia aloitteita. Yleensä tässä vaiheessa ollaan päästy osallisuuden tunteeseen ja toiminta on lapsille itseisarvoista. Viimeisessä vaiheessa kyseessä on lasten oma suunnittelu ja keskinäiset neuvottelut, jossa aikuiset ovat tukijoina taustalla. Tällöin lasten yksilöllinen osallisuuden tunne ryhmässä on kehittynyt yhteisöllisyydeksi ja toiminnalla on itseisarvoa laajemman yhteisön näkökulmasta. (Horelli 1994, 39; Turja 2011, 49.)

Kuten edeltävästä kappaleesta voi huomata, osallisuuden vaiheet eivät ole irrallisia osia, vaan ne ovat tärkeä nähdä kokonaisuutena. Vain osallisuuden osat yhdessä voivat muodostaa osallisuuden kokonaisuudessaan. Käsitteiden yhteys ilmenee parhaiten esimerkin myötä.

Ajatellaan, että luokanopettaja on suunnitellut luokalle yhteistä projektia, joka toteutetaan koko luokan voimin. Jotta projekti pääsee edes alkuun, opettajan on löydettävä keino *osallistaa* oppilaansa mukaan yhteiseen toimintaan. Oppilaat siis sopeutuvat opettajan valmiiseen suunnitelmaan. Pelkkä opettajan pyrkimys osallistaa oppilaita ei kuitenkaan edistä projektia, jos kukaan oppilaista ei *osallistu*. Tällöin tarvitaan oppilaiden kuulemista ja heiltä tulevien ideoiden soveltamista projektiin. Jokaisella ihmisellä on oma tahtonsa ja valinnanvapautensa osallistumiselle. Tämän takia opettajalla on merkittävä vastuu siinä, miten innostaa oppilaansa mukaan toimintaan. (Horelli 1994, 39.)

Oppilaan osallistuessa toimintaan ei voida heti puhua siitä, että oppilas kokee toiminnan omakseen ja tuntee itsensä osaksi jotakin yhteistä kokonaisuutta. Täydellisestä osallisuudesta yhteiseen projektiin voidaan puhua vasta sitten, kun oppilas kokee *osallisuuden tunnetta*. Tällöin toiminta on saanut uuden merkityksen - toiminta ei ole enää opettajan toimintaa, vaan se on oppilaiden omaa yhteistä toimintaa. Tilanteessa, jossa suunnittelu on siirtynyt oppilaille ja aikuiset toimivat apulaisena, voidaan puhua yksilöiden osallisuuden johtaneen yhteisöllisyyteen ja yhteiseen toimintaan. (Horelli 1994, 39.)

Lasten ja nuorten osallisuudessa ei pidä unohtaa kasvattajan merkitystä prosessin kuljettajana sekä ohjaajana, vaikka toiminnan ytimessä ja keskiössä onkin aina lapset ja nuoret. Lasten ja nuorten osallisuus edellyttää kasvattajalta heittäytymistä, oman persoonan laittamista peliin, mikä tarkoittaa aina eräänlaista riskinottoa. Kuten muutkin riskitekijät, myös osallisuudessa toimintaan liittyy omia ennakkoluuloja, jotka aiheuttavat epävarmuutta. Näin ollen lasten ja nuorten osallisuuden kannalta oleellinen kasvun paikka kasvattajan kannalta on kyky sietää omaa epävarmuuttaan. (Turja 2007, 191-192.)

Teoriaosuuden lopussa käsitellään sitä, miten edellä kuvatussa osallisuuden tunteesta rakentuu yhteisöllisyyttä lasten ja nuorten parissa. Tämä tarkoittaa sitä, miten yhteinen toiminta voi muodostaa osallistujissa osallisuuden tunteen, mikä muodostaa koko toimivaan yhteisöön tai ryhmään yhteisöllisyyden tunteen; tunteen siitä, että kuuluu johonkin ryhmään, jossa viihtyy ja on turvallista olla.

2.1 Yhteys aikaisempiin tutkimuksiin ja ammatilliseen keskusteluun

Johanna Kiili (2006, 26) pohjustaa tutkimustaan lasten osallisuuden voimavaroista tuomalla esiin näkemyksen siitä, että yhteiskunnan toiminnat (esimerkiksi oppivelvollisuus ja työmarkkinat) ja sosiaaliset suhteet vaikuttavat lasten mahdollisuuksiin osallistua ja olla aktiivisina toimijoina. Ne määrittävät osaltaan myös kriteerit ja raamit lasten osallisuudelle. Huomioitavaa on lisäksi kodin ja koulun välinen suhde nykylapsuutta määrittävänä tekijänä. Samalla taustatekijöinä lasten osallisuuteen vaikuttavat taloudelliset, poliittiset ja kulttuuriset muutokset.

Sen lisäksi, että koulu on merkittävänä ympäristönä lasten ja nuorten osallisuuteen kasvussa ja vaikutusmahdollisuuksiensa ymmärtämisessä, koulu on samalla lapsuuden ja nuoruuden merkittävimpiä sosiaaliympäristöjä. Vuoden 2014 Nuorisobarometristä voidaan havaita, että kavereiden ja ystävien tapaamisen tiheys ja säännöllisyys vähenee huomattavasti iän myötä. Etenkin toisen asteen opintojen jälkeen ystävien tapaamisen määrän muutos on huomattava. Ystävyys-suhteet voidaan liittää syrjäytymiseen puolestaan siten, että työttömien on havaittu tapaavan ystäviään huomattavasti vähemmän ja harvemmin kuin työssäkäyvien tai opiskelevien nuorten. (Myllyniemi 2015, 67.)

Kiilin tutkimus (2006) tuo esiin aiemman näkemyksen (Alanen 2001), jonka mukaan sukupolvi-suhteiden muutoksen ja murrosvaiheen myötä muodostuu lasten osallisuudelle ja toimijuudelle uudenlaisia haasteita. Tämä johtuu siitä, että toiminta- ja osallistumismahdollisuuksien ydin on perinteisesti liittynyt lasten ja aikuisten välisiin sosiaalisiin vuorovaikutussuhteisiin. Murroksella viitataan tutkimuksessa yhteiskunnassa vallinneeseen perinteeseen ja hierarkkiseen sukupolvien suhteeseen, johon liittyvät lapsikäisyydet ovat tulleet kyseenalaistetuiksi. (Alanen 2001, 161.)

Käytännössä sekä ammatillisessa keskustelussa edellisen kaltainen murros on näkynyt esimerkiksi lasten kasvaneella tietoisuudella itsestään ja ympäröivästä maailmasta, johon on vaikuttanut median monipuolistuminen ja tietotekniikan räjähdysmäinen kehitys ja yleistyminen. Tietoa on entistä enemmän tarjolla ja aikaisempaa nopeammin. Tähän liittyy myös sosiaalisen median räjähdysmäinen yleistyminen ja leviäminen. Lisääntynyt tietoisuus on tuonut mukanaan myös lasten ja nuorten oman kulttuurin pirstaloitumisen useaan eri tyyliin, ajatusmaailmaan ja merkitykseen. Saatetaan jopa puhua, että nuoret ovat alkaneet tuntemaan itsensä ikäistään vanhemmiksi ja valmiimmiksi vertaillaan itseään omaan ympäristöönsä kuin vielä kymmenen vuotta sitten. Tämän lisäksi sosiaalinen media on vaikuttanut siihen, että ystäviin ja kavereihin ollaan entistä enemmän yhteydessä ja vuorovaikutus - minkä muotoinen tahansa - on tiivistynyt ja muuttunut hektisemmäksi (Myllyniemi 2015, 69). Huomattavaa onkin, että päivittäinen yhteydenpito internetyhteyden kautta kavereihin, on ohittanut viime vuosien aikana kasvokkain tapaamisen tai puhelimesta puhumisen, kun vertaillaan tapoja olla yhteydessä ystäviin ja kavereihin (Myllyniemi 2015, 73). Yhteydenpidolla internetyhteyden välityksellä tarkoitetaan tässä yhteydessä erilaisia sosiaalisen median viestintä- ja yhteisöpalvelusovelluttuksia kuten Whatsapp, SnapChat, Instagram ja Facebook.

Sukupolvien murroksen vaikutus tämän tutkimuksen kannalta oleelliseksi tekee, varsinkin ammatillisen keskusteluun perustuen, murroksen vaikutus käsiteltäessä nuorten syrjäytymistä. Entistä aikaisemmalla pyrkimyksellä aikuisuuteen on selviä negatiivisia vaikutuksia. Osaltaan syynä voi olla pelko ulkopuoliseksi jäämisestä. Nuori haluaa kuulua joukkoon hinnalla millä hyvänsä. Vastaan tulevat kokeilut, joihin nuori ei ole vielä välttämättä täysin valmis fyysisesti tai

psykkisesti. Tällaisia ovat muun muassa päihdekokeilut, joilla on vaikutus nuoren opiskelun ja terveyden kautta kasvavaan syrjäytymisriskiin. (Korkiamäki 2014, 38-39.)

Internetin vaikutuksen merkitystä voidaan tarkastella sukupolvien murroksen kannalta myös toisin. On totta, että nyky-yhteiskunnassa on tapahtunut huomattava murros siinä, miten internetiä käytetään ja mitä se sukupolville merkitsee. Muutosta ei pidä kuitenkaan tarkastella pelkästään yhdeltä, negatiivisävyitteiseltä kantilta. Kehityksen myötä lasten ja nuorten osallisuutta ja yhteisöllisyyttä voidaan tarkastella ja tutkia aivan uudella tavoin ja uudessa ympäristössä. Uudenlaisilla internet-tutkimuksilla voidaan tutkia, mistä keskustellaan ja missä keskustellaan, huomattavasti tehokkaammin kuin aikaisemmin. Verkossa tehtävillä tutkimuksilla saadaan aikaiseksi hyvinkin laaja otanta tarkastelun alle. Näin ollen verkkotyöskentely ja -tutkimukset mahdollistavat uudenlaisen tavan osallistaa lapsia ja nuoria sekä tukea syrjäytymistä ehkäisevää toimintaa. (Siikasalmi 2014, 79-82.)

Kiilin mukaan (2006, 27-28) sukupolvisuhteet vaikuttavat niihin ehtoihin, jotka osaltaan määrittelevät lasten ja nuorten osallistumisen mahdollisuuden ja mahdottomuuden. Osallisuuteen liittyy olennaisesti lasten ja aikuisten erilaiset voimavarat ja niiden mukanaan tuomat valtasuhteet ja vallankäyttö. On kuitenkin huomioitava, että eriarvoinen valta-asetelma aikuisten ja lasten välillä voi olla osallisuuden kannalta sekä edistävä että sulkeva tekijä. Vastuu vallan käytöstä on käyttäjällä eli aikuisella. Ovatko kasvattavan aikuisen ratkaisut sellaisia, että ne edistävät lasten ja nuorten osallisuutta vai ovatko ne aikuisjohtoisuutta korostavia. (Kiili 2006, 91-93.)

Koska tässä tutkimuksessa on tutkittu osallisuuden ja yhteisöllisyyden mahdollisuuksia ehkäistä lasten ja nuorten syrjäytymistä, on hyvä perehtyä lasten ja nuorten syrjäytymistä aiheuttaviin tekijöihin. Nuorisobarometrilla on selvitetty syrjäytymiseen johtavia syitä vuodesta 1998. Barometrissä nuorten näkemykset syrjäytymisestä pääsevät esille. Vuoden 2014 Nuorisobarometrin mukaan merkittävin syrjäytymistä aiheuttava tekijä on ystävien puute. Pelko siitä, ettei ole ystäviä korostui yhtäläillä omassa haastattelututkimuksessani nuorten vastauksissa sekä Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskuksen NuHa -hankkeen tuloksista (Merimaa 2015). Nuorisobarometrissa korostuneita syitä olivat lisäksi huonoon seuraan ajautuminen, mielenterveysongelmat ja nuoren oma laiskuus tai välinpitämättömyys. Hieman yllättävää tuloksissa oli se, että nuoret vastasivat yksilön oman halun varsin merkittäväksi syrjäytymistä aiheuttavaksi tekijäksi. (Myllyniemi 2015, 49.)

2.2 Sosiaalisen ympäristön vaikutus lasten ja nuorten osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen

Sosiaalinen ympäristöllä on selvä yhteys yksilön terveydentilaan. Yhteys on sen verran merkittävä, että yksilön sosiaalinen ympäristö voidaan määritellä hänen terveydentilansa mukaan.

Sosiaalinen ympäristö vaikuttaa suoraan lapsen ja nuoren kasvuun ja hyvinvointiin. Esimerkiksi päihdeongelmaisen kodin lapsi saa lapsuudenkodistaan ensimmäisen mallin ja kokemuksen päihteistä ja niiden vaikutuksista. Sosiaalinen ympäristö voi näin ollen tuoda joko turvallisuuden tai turvattomuuden tunnetta. Lasten ja nuorten merkittävintä sosiaalista ympäristöä ovat heidän läheisensä, kuten vanhemmat, sisarukset ja kaverit. Samalla nämä ympäröivät tekijät ovat lasten ja nuorten ensimmäiset ja merkittävimmät malliesimerkit elämään ja terveyteen. (Karisto & Lahelma 2005.) Sosiaalinen ympäristö on näin ollen merkittävä tekijä mietittäessä lasten ja nuorten syrjäytymistä ehkäiseviä tekijöitä osallisuuden ja yhteisöllisyyden näkökulmasta.

2-3 - vuotiaat lapset alkavat jo nauttimaan ja viihtymään toistensa seurassa. Tällöin astutaan myös ensimmäiset askeleet osallisuuden ja yhteisöllisyyden kannalta. Samalla lapsella saattaa olla jo ensimmäisiä ystäviä. Näiden lasten tapaaminen tuottaa lapselle erityistä iloa. Lapsi alkaa tällöin rakentamaan perusteita sille, mitä tarkoittaa toimia yhdessä toisten kanssa. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto.)

3-4-vuoden iässä lapset ovat sosiaalisten taitojen suhteen yleensä eri lähtökohdissa ja kehitystasteissa. Toiset ovat jo tottuneet toimimaan lapsiporukoissa oltuaan erilaisissa kerhoissa tai päivähoitossa, toiset vasta aloittavat päivähoiton ja harjoittelevat ryhmässä toimimisen lainalaisuuksia. Yhteisten leikkien parissa opetellaan yhdessä toimimisen pelisääntöjä, jotka ovat lähtökohtaisesti samoja myöhemmässäkin iässä olevien lasten ja nuorten yhteisöllisessä toiminnassa. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto.)

4-5-vuotias on iässä, jossa hän tarkkailee ympärillään olevia ihmisiä ja vertaa heitä itseensä. Samalla itsekeskeisyys vähenee ja lapsi ottaa paremmin huomioon muut ja muiden tarpeet, tunteet ja toiveet. Muiden toiveiden ja tunteiden huomioimisen oppiminen on tärkeä kehitystaste lasten toimivan yhteistoiminnan ja yhteisöllisyyden kannalta. Ilman näitä sosiaalisia taitoja myöskään lasten osallisuus ja vaikuttaminen omaan elämäänsä ympäristönsä kautta, ei olisi mahdollista. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto.)

Kuusi vuotias on murrosvaiheessa, jossa hän samalla haluaa päättää itse, mutta tarvitsee kuitenkin edelleen yhtäläillä tukea ja rakkautta ollessaan edelleen riippuvainen vanhemmistaan. Lapsi kuitenkin haluaa ja tarvitsee tässä iässä mahdollisuuden jonkinlaiseen päätäntävaltaan, jolloin hän pääsee neuvottelemaan aikuisen kanssa. Tällaisia asioita voivat olla esimerkiksi puheutumiskysymykset. Tässä iässä lapsi harjoittelee myös osallisuutta, mikä tarkoittaa osallisuutta kodin askareisiin ja yhteisiin toimintoihin. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto.)

Yhdeksästä ikävuodesta eteenpäin sosiaalisten ympäristöjen merkitys korostuu, kun kavereiden merkitys kasvaa vuosi vuodelta ollen huipussaan murrosiässä, jolloin kaverit ja ystäväpiiri ovat

kaikki kaikessa. Tässä vaiheessa luokkayhteisöt tiivistyvät ja niissä alkaa muodostumaan erilaisia roolituksia, jotka ovat yleisiä yhteisöllisyydessä. Luokissa aletaan tekemään luokan yhteisiä päätöksiä yleensä oppilaita osallistaen. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto.) Haastattelututkimukseni mukaan ala- ja yläasteen vaihteessa yhdessä luokan kanssa päätetään yleensä luokkatretkistä ja leirikouluista. Nämä suunnittelu ja päätöksen teko prosessit olivat haastattelujen pohjalta hyvinkin tärkeitä ja niistä oltiin innoissaan; vaikuttamaan pääseminen oli uutta ja hienoa. Asia, johon kuulumisesta saa kantaa ylpeyttä.

Sosiaalinen ympäristö voi joko tukea tai supistaa lasten ja nuorten mahdollisuuksia osallistua niin yhteiskuntaan, heitä ympäröiviin yhteisöihin ja ryhmiin kuin omaan elämäänsä. Esimerkiksi nuorten ryhmät ovat usein tiiviitä, tukevia ja avoimia, mutta toisaalta ne voivat olla myös erittäin rajattuja, syrjiviä tai syrjäyttäviä. (Korkiamäki 2014, 39.) Yhteiskunnalla, yhteisöllillä ja yksilön toiminnalla voidaan vaikuttaa syrjäytymisen ehkäisemiseen. Yhteiskunta, yhteisön ja yksilön oma elämä ovat mallinnettuina osallisuuden kehiksi kuviossa 1. Kriittisin näistä kolmesta on kuitenkin yksilön oma toiminta suhteessa omaan elämäänsä. Syrjäytymisen ehkäisyn keskiössä on siksi yksilö. Tarkasteltaessa oman elämän osallisuutta lasten ja nuorten näkökulmasta, on tästä johtuen huomioitava myös sosiaalisen ympäristön merkitys lasten kasvuun ja kehitykseen. (oSallisuushanke Salli 2014, 9.)

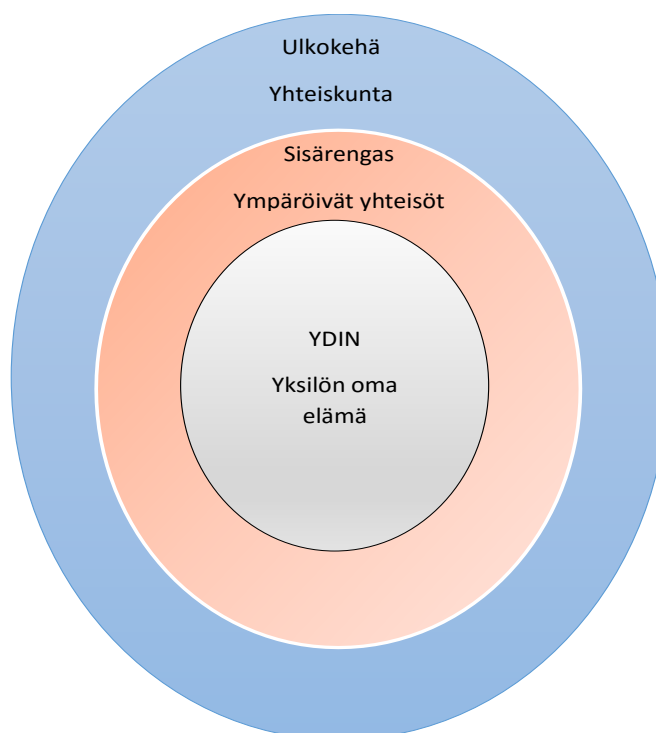
Sosiaalisen ympäristön kannalta osallisuus muodostuu kokonaisuudesta, jonka osia tunteminen, kuuleminen ja tekeminen ovat. Toiminnassa tai ympäristössä on mahdollista ilmetä osallisuutta vain silloin, kuin toiminta tai ympäristö on luottamuksellinen, yksilöt haluavat sitoutua siihen ja kaikki mukana olevat yksilöt voivat tulla kuulluksi ja tasapuolisesti kohdatuiksi. Vaikka useampi yksilö toimisi pitkään yhdessä samassa sosiaalisessa ympäristössä, he kaikki saattaisivat kokea ryhmän osallisuuden eri tavalla. Toiset kokisivat kuuluvansa ryhmään samalla, kun toiset mieltäisivät itsensä ulkopuolisiksi. Osallisuus on aina yksilön omakohtainen tunne tai kokemus yhteisöön ja yhteiskuntaan kuulumisesta. (oSallisuushanke Salli 2014, 9.)

Yhteiskunta on kaiken osallisuuden ja yhteisöllisyyden uloin kehä (kuvio 1). Sen tehtävänä on tarjota raamit ja poliittiset mahdollisuudet yksilölle vaikuttaa halutessaan yhteiskunnalliseen päätöksentekoprosessiin. Oleellista osallisuuden kannalta on se, miten tämä vaikutusmahdollisuus on yhteiskunnassa rakennettu ja miten sitä vaalitaan. Yhteiskunnalta tämä edellyttää edustuksellista demokratiaa. (oSallisuushanke Salli 2014, 9.)

Yhteiskunta muodostuu erilaisista, niin isoista kuin pienistä, yhteisöistä ja ryhmistä. Yksilöä ympäröivät yhteisöt muodostavat oman sisärenkaansa yhteiskunta-kehän sisälle (kuvio 1). Osallisuuden kannalta tämä tarkoittaa kiinnittymistä omaan ympäristöönsä ja linkittymällä erilaisiin yhteisöihin ja ryhmittymiin. Osallisuus yksilöä ympäröivään yhteisöön yhdistyy yhteisöllisyyteen

silloin, kun yhteisössä vallitsee tuntemukset yhteenkuuluvuudesta, turvallisuudesta ja oikeudenmukaisuudesta. Tällöin osallisuus ja yhteisöllisyys ehkäisevät syrjäytymistä yhteisöllisellä tasolla. (oSallisuushanke Salli 2014, 9.) Tässä tarkoitettuja yhteisöjä ovat esimerkiksi kansalaisuus, perhe, ystävät, koulu ja harrastukset sekä muut vapaa-ajan ympäristöt, kuten nuorisotilat. Haastattelujeni mukaan ympäristöt muokkautuvat yksilön elämäntilanteen ja iän mukaan.

Vaikka yhteiskunnalla ja ympäröivillä yhteisöillä on omat vaikutuksensa yksilön osallisuuteen ja yhteisöllisyyden kokemuksiin, osallisuuden ydin on kuitenkin yksilön omassa elämässä (kuvio 1). Ytimessä on siis yksilön oma toiminta, jolloin osallisuus muodostuu voimaantumisesta, identiteetistä ja elämäntilanteesta. Yksilön oman toiminnan oleminen keskiössä merkitsee sitä, että osallistuminen lähtee omasta sitoutumisesta, omaehtoisesta toiminnasta ja vaikuttamisesta oman elämän kulkuun koskeviin asioihin sekä vastuunottamista oman toiminnan seurauksista. Syy siihen, että osallisuus ja kokemukset osallisuudesta ovat aina hyvin yksilöllisiä huolimatta muista ympäröivistä tekijöistä, on yksilöiden ihmiskäsityksissä ja henkilökohtaisissa elämäntilanteissa. (oSallisuushanke Salli 2014, 9.)



Kuvio 1: Osallisuuden kehät
(Muodostettu oSallisuushanke Sallin määritelmän mukaan teoksesta oSallisuuden jäljillä 2014.)

Lapsen kasvatuksella pienestä pitäen on vaikutuksensa lapsen osallisuuteen niin päiväkotikäisenä kuin nuoruuden eri ympäristöissä. Yksilön varhaislapsuudessa ja lapsuudessa häntä ympäröivät lähiympäristöt, kuten vanhemmat, isovanhemmat, sukulaiset ja varhaiskasvatuksen ammattikasvattajat, ovat niitä tekijöitä, jotka osaltaan ovat määrittämässä yksilön valmiuksia ja

tottumuksia osallisuuden ja yhteisöllisyyden kannalta. Lapsen ja kasvattajan välillä vallitsee aina valtasuhde. Kyseistä valtasuhdetta määrittävät kasvattajan omat näkemykset ja kokemukset, vallitsevan kulttuurin ja ajan lapsi- ja ihmiskäsitykset tämän kehityksestä, asemasta ja oppimisesta. Näillä määrittävillä tekijöillä on vaikutus siihen, miten lasten itseohjautuvuus ja ohjauksen tarve määritellään. Mitä itseohjautuvampana lapsi koetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa sitä luontevampaa lasten osallisuus on. Tämä madaltaa myös lasten kynnystä aloitteiden tekemiselle, koska he ovat kokeneet, että myös heitä kuunnellaan. Osallisuuteen ei näin ollen vaikuta vain lasten oma kehitystaso, vaan yhtäläillä kasvattajien toiminta aina varhaislapsuudesta asti. (Turja 2011, 42.) Muun muassa esiopetuksen pedagogiikalla halutaan vaikuttaa lasten mahdollisuuksiin osallistua (opetushallitus 2014b, 18-19).

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka ilmenee sosiaalisen ympäristön vaikutuksen kannalta siten, että lapsia pidetään aktiivisina ja aloitteellisina toimijoina, jotka rakentavat omaa ympäristöään vuorovaikutuksessa fyysisen ja sosiaalisen ympäristönsä kanssa. Tällaisen pedagogiikan toteuttamisessa korostuu kasvattajien vastuu. Kiireisen ja aikataulutetun arjen keskellä tulisi löytää aikaa myös spontaanille tekemiselle ja lasten aloitteille sekä niiden mahdollistamiselle. (Turja 2011, 43.) Lasten ja nuorten aloitteet lähtevät arvoista, joita ollaan työstetty yhdessä; ei vain kasvattajien toimesta. Yhdessä työstämällä toiminnan arvot saavat vasta merkityksensä ja alkavat motivoimaan omien aloitteiden tekemiseen. Samalla arvot tukevat kasvuympäristön perustehtävää - opetusta ja kasvatusta. (Nousiainen & Piekkari 2007a, 15.)

2.3 Kaverit ”elämän viimeisin asia” - lasten ja nuorten osallisuus ja yhteisöllisyys teoriassa tarkasteltuna

Tässä opinnäytetyön osiossa perehdytään tarkemmin osallisuuden eri vaiheisiin eli osallistamiseen, osallistumiseen ja osallisuuden tunteeseen. Osion lopuksi käsitelen sitä, miten toiminnasta syntynyt yhteinen osallisuuden tunne muodostaa ryhmän jäsenten välille yhteisöllisyyttä ja kokemuksia yhteenkuuluvuudesta. Teoriaosuuden lopuksi käsitellään niitä tekijöitä, joihin opinnäytetyön aiheella pyritään vaikuttamaan eli lasten ja nuorten yksin olemiseen ja syrjäytymiseen.

Osallisuuden korostamisella on erilaisia perustelunäkökulmia. Toimintaa määrittelevänä näkökulmana on yhteiskunnallinen ulottuvuus. Osallisuus määrittyy lakien ja säädöksiensä kautta. Tämä tarkoittaa sitä, että ammattilaisilla on velvollisuus tukea ja vahvistaa lasten ja nuorten osallisuutta ja huolehtia siitä, että palvelujen käyttäjillä on tasavertaiset mahdollisuudet ja edellytykset kunnan toimintaan osallistumiseen ja vaikuttamiseen. (Turja 2007, 174; Finlex 2015abcd; Vesikansa 2002, 21.) Toisaalta osallisuutta ja sen vaalimisen merkitystä perustelee pedagoginen näkökulma. Ammattilaisen kannalta tämä merkitsee oman ajattelun tiedostamista ja pohtimista. Oman ammatillisuuden reflektointi on ensisijaista, jotta ammattilainen voi

kehittää omaa toimintaansa myös osallisuuden kannalta. Näin päästään osallisuuden korostamisen kolmanteen näkökulmaan - omaan ammatilliseen kehittymiseen. Ammatillisen reflektion kautta lasten toiminnasta muodostuu peili ammattikasvattajan tekemälle työlle, koska lasten osallisuus lähtee luottamuksesta itseä ja lapsia kohtaan. (Turja 2007, 174; Turja 2011, 51.) Oman toiminnan tarkastelu ja kehittäminen on kasvattajalle välttämätöntä, koska lasten ja nuorten tapa määrittää itseään osana yhteisöä ja yhteiskuntaa on muuttunut sekä monipuoliset huomattavasti ja nopealla temmolla viime vuosikymmenien aikana. Samalla kasvatukselliset valtasuhteet ovat epäselvempiä kuin ennen. (Mäkinen 2011, 95.)

Muutos voi johtaa siihen, että heikoimpien ja nuorimpien voi olla vaikea päästä mukaan yhteiseen tekemiseen ja vuorovaikutukseen tasavertaisesti, kun vahvat yksilöt vievät kaiken tilan. Pahimmassa tilanteessa esimerkiksi hieman ujommat persoonat saattavat jäädä kokonaan toiminnan ulkopuolelle. Tästä johtuen heitä tulisi kannustaa ja tukea mukaan yhteiseen toimintaan. Kyse on tasa-arvoperiaatteesta, jossa keskeisintä on kaikkien tasavertainen mahdollisuus osallisuuteen sekä hyväksytyksi tulemiseen omassa ryhmässään ja yhteisössään. (Vesikansa 2002, 22.)

Varhaiskasvatus ja esiopetus toimintaympäristöinä

Osallisuuden ja yhteisöllisyyden ilmentymisen tutkimisen kannalta on oleellista huomioida kasvatustyötä määrittelevät suunnitelmat ja lait, kuten valtakunnallinen esiopetussuunnitelma, alueellinen varhaiskasvatussuunnitelma ja yhteistyöyksikön varhaiskasvatussuunnitelma. Edellä mainitut suunnitelmat perustuvat etenkin seuraaviin lakeihin: Perusopetuslaki (1998/628), varhaiskasvatuslaki (1973/36), lastensuojelulaki (2007/417) ja perustuslaki (1999/731) (Finlex 2015abcd). Lisäksi kaikkeen lasten ja nuorten parissa tehtävään työtä ja toimintaa sitoo YK:n ratifioima Lapsen oikeuksien sopimus, jonka mukaan jokainen alle 18-vuotias on lapsi (Suomen UNICEF, 4-7).

Esiopetuksessa lapsella tulee olla mahdollisuus monipuoliseen vuorovaikutukseen ja sosiaalisten taitojen vahvistamiseen. Toimintaa kuuluu suunnitella lapsilähtöisesti. (Opetushallitus 2014b, 12.) Lapsi kuuluu ottaa huomioon omana itsenään niin, että hän tulee nähdyksi ja kuulluksi juuri sellaisena kuin hän on. Samalla on tärkeää ymmärtää lapsi osaksi omia yhteisöjään, joissa hänellä on oikeus olla mukana aktiivisena toimijana. (Opetushallitus 2014b, 15.)

Lasten osallisuuden ja yhteisöllisyyden kannalta esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014b) merkittävää on maininta siitä, että lasten käsityksiä, näkemyksiä ja mielipiteitä pidetään tärkeinä. Samalla lapsilla tulee olla mahdollisuus mukana olemiseen yhteisen oppimisympäristön rakentamisessa sekä toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa; tietenkin omien edellytystensä mukaisesti. Näin ollen oleellista on se, että lapsia rohkaistaan yhdessä tekemiseen ja

yhteisöllisyyteen sekä heidän tieto-osallisuuttaan kartutetaan. Tieto-osallisuudella tarkoitetaan yksilön tietoisuutta toimintatavoista ja mahdollisuuksistaan vaikuttaa (Opetushallitus 2014b, 15; Turja 2011, 51.)

Lasten oppimisen tavoitteena esiopetuksessa on se, että lapset oppivat uusia taitoja ja tietoja vuorovaikutuksessa muiden lasten, ammattikasvattajien, eri yhteisöjen ja lähiympäristön kanssa. Oleellista oppimisessa on lasten oma kokeileminen ja luottamus omiin mahdollisuuksiin. Leikillä on suuri merkitys lasten oppimiselle, koska niin itsenäisissä kuin ohjatuissa leikeissä lapset kehittävät yhteistyötaitojaan sekä tavoitteiden asettamista omalle ja yhteiselle toiminnalle. Tällä esiopetuksen oppimiskäsityksellä pyritään takaamaan lapsille riittävät valmiudet oppivelvollisuuden täyttämiseen, joka muodostuu sekä itsenäisestä toiminnasta että yhdessä muiden kanssa tekemisestä. (Opetushallitus 2014b, 16.)

Vantaalla, opinnäytetyöni kohdekaupungissa, lasten osallisuus ilmenee jo kaupungin varhaiskasvatuksen sloganissa: *"Vantaalla vekara viihtyy ja vaikuttaa"*. Samalla Vantaan vision varhaiskasvatukselle 2020 mukaan vantaalaisessa päivähoitossa panostetaan lasten hyvinvointiin, oppimiseen, osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen. Samalla varhaiskasvatuksen henkilöstö on sitoutettu edistämään lasten yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyys on nostettu lisäksi yhdeksi Vantaan varhaiskasvatuksen vallitsevaksi arvoksi. Yhteisöllisyydellä varhaiskasvatuksen arvoperustana tarkoitetaan kunnallisen osallisuuden ja aktiivisuuden edistämistä, syrjäytymisen ehkäisyä ja osallistumista yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen. (Lounassalo & Pitko 2012, 5-6.)

Opinnäytetyöni yhteistyöyksikön varhaiskasvatussuunnitelmassa tuodaan esiin, että se on suunniteltu yhteistyössä lasten, vanhempien ja henkilökunnan kanssa, millä halutaan korostaa yhteisöllisyyttä varhaiskasvatuksellisenä arvona. Yksikön varhaiskasvatuksen painopisteenä on tällä hetkellä leikki, jota korostetaan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa mahdollisimman paljon. Leikki tuodaan mukaan oppimiseen sekä tietojen ja taitojen kartuttamiseen. Varhaiskasvatustyöyksikössä lapsi oppii leikkimällä. (Ilolan varhaiskasvatuksen toimintayksikkö 2013, 1-4.)

Tutkimuksessa mukana olleen toimintayksikön varhaiskasvatussuunnitelma kuvaa lapsikäisyydessään sitä, että lapsi nähdään osallistuvana ja ahkerana, mutta samalla korostaen lapsuuden arvoa eli esimerkiksi niin, ettei lapsen tarvitse huolehtia sisaruksistaan päivän aikana. Lapsikäisyyden mukaan lapset ovat halukkaita kokeilemaan uusia asioita ja taitoja. Parhaiten lasten osallisuuden merkitys ilmenee kyseisen varhaiskasvatussuunnitelman lapsikäisyydessä siinä, että lapset saavat itse vaikuttaa hoitopäivänsä sisältöön. Lasten osallisuudessa on kuitenkin otettava lisäksi huomioon toiminnan koon, lasten iän ja kehitysasteen, lasten tieto-osallisuuden sekä materiaalien resurssien vaikutukset. Edellä mainitut tekijät vaikuttavat pitkälti kuinka paljon, millä tavoin ja milloin lasten ja nuorten osallisuutta voidaan tukea, kehittää ja ylläpitää. (Ilolan varhaiskasvatuksen toimintayksikkö 2013, 7; Turja 2011, 51.)

Koulu toimintaympäristönä

Perinteisesti lasten ja nuorten kasvatusta ja opetusta ovat järjestetty koulu- ja päivähoitotoiminnassa niin, että lasten ja nuorten omien havaintojen tarkastelulle ei ole riittävästi tilaa ja aikaa. Lapsi tai nuori toimii tällöin opetuksen passiivisena kohteena eli aikuinen suunnittelee, ohjaa sekä arvioi toiminnan omilla kriteereillään. (Karlsson 2001, 42-43.) Yhteisöllisyyttä on kuitenkin vähitellen tuotu näkyvämmäksi osaksi varhaiskasvatusta ja esiopetusta. Samalla myös lasten osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia on korostettu varhaiskasvatuksessa. Nämä edellä mainitut seikat näkyvät toiset huomioonottavan kasvatuksen korostumisena varhaiskasvatuksessa, jossa lapsi oppii toisista ihmisistä välittämistä ja muiden kanssa olemista. (Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes 2005, 13.) Muutos ei kuitenkaan tapahdu hetkessä, vaan vieläkin on nähtävissä opetuksessa tapahtuvaa lasten ja nuorten osaamisen, taitojen ja omatoimisuuden aliarvioimista. Tällöin vastavuoroisen vuorovaikutuksen merkitys jää oppimis- ja kehitysprosessissa huomioimatta. (Karlsson 2001, 44-45.)

Lasten ja nuorten syrjäytymisen kannalta on huomioitavaa se, minkälainen yhteisöllisyyden tunne kouluryhmissä vallitsee sekä minkälainen osallistavan vuorovaikutuksen ilmapiiri luokassa vallitsee opettajan ja oppilaiden välillä etenkin koulutuksellisissa nivelvaiheissa, kuten siirtymässä esiopetuksesta ala-asteelle tai ala-asteelta yläasteelle (Poikkeus, Rasku-Puttonen, Lerkkanen, Kuorelahti, Siekkinen, Kiuru & Nurmi 2013, 112). Opinnäytetyöni haastatteluissa esiopetuksessa työskentelevät kasvattajat korostivat juuri esiopetuksessa tapahtuvan lasten osallisuuden merkitystä tukevana toimintana ala-asteelle siirtymisen ja valmistamisen kannalta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014a) korostavatkin sitä, että perusopetus mahdollistaa lapselle ja nuorelle kokemuksen osallisuudesta ja yhteisen toiminnan sekä hyvinvoinnin rakentamisen ja tuottamisen yhdessä muiden kanssa (Opetushallitus 2014a, 15). Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tuodaan esille monipuolisen vuorovaikutuksen kehittymistä erilaisissa ryhmissä, yhteisöissä ja monikulttuurisissa ympäristöissä (Opetushallitus 2014a, 21). Timo Saloviita (2006, 19) kuitenkin tuo esiin kouluympäristöissä pitkään vallinneita piilo-opetussuunnitelmien vaikutuksia perusopetuksen yksilökeskeisyydelle, joilla on ollut tarkoitus opettaa oppilaille työelämässä tarvittavia taitoja.

Työelämä on kuitenkin muuttunut entistä enemmän yhteisöllisemmäksi, jossa työtä tehdään vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Lapset ja nuoret tulisi siis nähdä osallistuvina oppijoina yksilökeskeisen näkökulman sijasta. Näin ollen entiset opettajajohtoiset ja yksilökeskeiset opetusmenetelmät eivät enää vastaa työelämän edellytyksiä. Täten kouluopetuksessa on entistä tärkeämpää alkaa kehittämään yhteisöllisiä opiskelumenetelmiä, koska perusopetuksen tavoitteena on, tai ainakin sen tulisi olla jokaisessa oppilaitoksessa, yksilöllisen tasa-arvon lisääminen

ja yksilön osallisuuden tukeminen yhteiskunnassa. (Saloviita 2006, 19 & 150; Karlsson 2001, 57; Opetushallitus 2014a, 28.)

2.3.1 Lasten ja nuorten osallistaminen

”Se on hauskaa voi joskus tehdä millä väreillä tahansa, mut pitää tehdä semmonen värillä millä värillä tahansa sit taas voi tehdä jos sanotaan tee punaisella kolmion muotoinen nenä sit pitää tehdä kolmion muotoinen nenä punaisella”

Edeltävä lainaus on erään haastattelemani esikoululaisen toteama ja kiteyttää omalla lapsen-omaisella esitystyylillään sen, mistä osallisuus lähtee liikkeelle - aloitteentekijän (tässä aikuinen) tarjoamista virikkeistä tai mahdollistavasta otteesta sekä kohteen (lapsi) mielenkiinnosta asiaa kohtaan. Yksilön kiinnostuminen ja mielenkiinto, jotakin asiaa tai tekijää kohtaan on osallisuudessa keskiössä. Toisin sanoen osallistamisen keskiössä on yksilön oma toiminta hänen omassa persoonassaan. (Osallisuushanke Salli 2014, 9.) Lasten ja nuorten osallistamisessa on kuitenkin oleellista muistaa, että kaikki eivät halua osallistua harrastetoimintaan tai ryhmien järjestäytyneeseen toimintaan tai edes käydä esimerkiksi iltapäiväkerhoissa tai nuorisotiloilla. Syynä on se, että nämä asiat eivät ole sellaisia, jotka he mieltävät mielekkääksi vapaa-ajan toiminnaksi. On muistettavaa, että Järjestäytyneistä ja ohjatuista ryhmistä poisjääminen ei kuitenkaan lisää suoranaisesti lapsen ja nuoren syrjäytymisen riskiä. Jos lapsella tai nuorella ei ole minkäänlaista omaa mielenkiintoa, kiinnostusta tai halua osallistua toimintaa, osallistamisella ei todennäköisesti ole suurtakaan vaikutusta - enemmän toiminnan kohde alkaa kapinoidaan osallistamista vastaan. (Kallio, Stenvall, Bäcklund & Häkli 2013, 70-71; Merimaa 2015, 22.)

Yksilön kiinnostumisen, esimerkiksi jostakin uudesta asiasta tai toiminnasta, ja siihen kiinnittymisen taustalla on Saloviidan (2006, 65) muodostamat neljä tekijää. Yksilön sitoutumisessa toimintaan on huomioitavaa myös se, että päästessään itse vaikuttamaan omaan olemiseensa ja toimintaan, yksilön sitoutumisen aste toimintaan on vahvempi (Turja 2011, 47).

Yksilön saapuessa ensimmäistä kertaa ryhmätoimintaan, hänen huomionsa kiinnittyy erilaisiin etuihin tai hyötytekijöihin, joita ryhmään kuulumisen voi yksilölle tuottaa (Saloviita 2006, 65). Esimerkiksi eräs opinnäytetyön tutkimuksessa haastattelemani nuori kertoi, että hän käy kesätoiminnassa, koska sitä kautta saa uusia kavereita - ja välillä herkkuja. Tässä nuori piti kesätoiminnassa käymisen etuna sitä, että sieltä oli mahdollista saada uusia kaverisuhteita.

Toisena tekijänä, etenkin yksilön ryhmään kiinnittymisen kannalta on se, että hän tuntee toiminnan itselleen mielekkääksi ja kiinnostavaksi (Saloviita 2006, 65). Asiaa voi ajatella, vaikka omalta kantilta. Haluanko kiinnittyä tiukemmin ryhmään, jossa vallitsee erilainen arvomaailma

kuin itselläni? Menenkö mielelläni esimerkiksi jääkiekkoharjoituksiin, jos tykkään kutomisesta? Keskeisintä on yksilön kokemus. Jos toiminta ei ole hänestä mielenkiintoista ja tuleminen paikalle on aina yhtä epämiellyttävä kokemus, yksilö hyvin todennäköisesti irtautuu ryhmästä nopeasti. (oSallisuushanke Salli 2014, 9.)

Kolmas yksilöä ryhmään tai toimintaan kytkevä tekijä ovat ihmissuhteet. Ihmissuhteiden laatu määrittää osaltaan sitä, miten yksilöt kytkeytyvät yhteisöksi. Sillä, minkälaiset ihmissuhteet ryhmässä vallitsevat on huomattava vaikutus myös yksilön sitoutumiseen. (Saloviita 2006, 65.) Sama huomio näkyy paljon myös nuorten haastatteluvastauksissa, jotka on kerätty tämän opinnäytetyön tutkimusosuudessa. Kaverit ovat kaiken toiminnan keskiössä. Menemiset ja tekemiset suunnitellaan sen mukaan ketä kavereita on missäkin. Kavereille ollaan myös hyvin lojaaleita. Jos toinen pyytää tulemaan mukaan esimerkiksi ”kerhoon” (nuorten käyttämä nimitys kesätoimintaryhmästä, jossa myös haastatteluni pidettiin), lähtee kaveri usein mukaan. Ihmissuhteiden merkitys liittyy, lapsen ja nuoren huomioivassa osallistamisessa, lisäksi osallistamisen kohteen ja ammattilaisen välisen vuorovaikutuksen rakentumisessa. Oleelliseksi kysymykseksi nouseekin, kenen aloitteita jatketaan ja kuka näitä aloitteita saa jatkaa. Ihmissuhteita rakentavaa vuorovaikutusta voidaan osallistamisen kannalta pitää kahdenlaisena. ”Ylhäältä alas”-vuorovaikutuksessa aloitteen tekijänä on ammattilainen ja aloitteita jatketaan usein ammattilaisten valmiiden suunnitelmien mukaan. ”Samantasoisessa”-vuorovaikutuksessa kyse on puolestaan lasten ja nuorten sekä ammattilaisten vastavuoroisuudesta, jossa lapsilla ja nuorilla on yhtäläinen mahdollisuus aloitteiden tekemiseen ja heitä aktiivisesti kannustetaan siihen. (Karlsson 2001, 59-63.)

Neljäs osatekijä viittaa samalla myös osallisuuden ja yhteisöllisyyden välillä olevaan yhteyteen. Viimeinen osallisuuden tekijä ryhmästä kiinnostumiseen ja siihen kiinnittymiseen on Saloviidan (2006, 65) mukaan se, miten ryhmään kuuluminen tuottaa yksilölle arvonantoa. Esimerkiksi tässä opinnäytetyössä haastattelemani esikoululaiset kokivat oman pienryhmänsä olevan se, mikä mahdollistaa heille mukavaa tekemistä, jossa heitä kuunnellaan ja jossa he kokevat, että tämä on meidän juttu. Tämä yhteenkuuluvuuden tunteen muodostuminen on se, mikä on esikouluhaastattelujen pohjalta tuottaa näille esikoululaisille arvonantoa ja tukee heidän itsetuntoaan.

Nämä neljä tekijää on huomioitava mietittäessä lasten ja nuorten osallistamista, johonkin toimintaan tai ryhmään. Ryhmästä tai toiminnasta kiinnostuminen lähtee yksilön valinnoista ja päätöksestä, joihin vaikuttavat toimijoiden väliset suhteet. Jos yksilöä ei kyseinen ryhmä tai toiminta kiinnosta tai hän ei koe sitä mieluisaksi, ei kyseinen yksilö tule kiinnittymään toimintaan. Tähän päätökseen on aikuisen vaikea vaikuttaa, vaikka kuinka yrittäisi osallistaa yksilöä mukaan. (Karlsson 2001, 58.)

On kuitenkin huomioitavaa, että Saloviidan (2006, 65) neljän ryhmään kiinnittymisen tekijän pohjalta voidaan myös pohtia lasten ja nuorten syrjäytymiseen johtavia tekijöitä. Kaikki neljä tekijää voivat ilmentyä yksilölle myös sellaisina, että ne jättävät tai sulkevat lapsen ja nuoren pois ryhmän tai toiminnan piiristä. Mitä merkityksellisemmästä ryhmästä tai toiminnasta on kyse sitä ongelmallisemmaksi lapsen tai nuoren kohtaama muutos muodostuu. Esimerkiksi, jos kaveriporukassa muut nuoret alkavat urheilemaan joukkueessa, mutta nuori ei koe joukkueurheilua mielekkääksi ja kiinnostavaksi eikä uuden joukkueen ihmissuhteista saisi enää samaa yhteenkuuluvuuden tunnetta kuin aikaisemmasta kaveriporukasta, vaikka osa pelaajista onkin vanhoja kavereita. Kaveriporukka muuttuu luotaantyöntäväksi ja lopulta yksilö eristäytyy kokonaan porukasta. Kyseessä on ristiriita yksilön elämismaailman ja muiden kavereiden elämismaailman välillä kaikista pisimmälle kärjistyneimmillään. (oSallisuushanke Salli 2014, 9.)

Lasten ja nuorten osallistamisen kannalta edellisen esimerkin kaltaisia ryhmän sisäisiä muutoksia on tärkeä havainnoida ja aistia, koska suunnitelmallisella osallistavalla toiminnalla voidaan ehkäistä yksilöiden jättäytymistä heille tärkeistä ryhmistä. Samalla on olennaista kiinnittää huomiota ryhmässä vallitsevaan status-tilanteeseen ja vallitsevaan hierarkiaan. Ongelmat ryhmissä usein muodostuvat ryhmän jäsenten eriarvoisesta osallistumisesta. (Saloviita 2006, 123; Hoikkala & Paju 2013, 146-147.) Osallistamisella voidaan näin ollen luoda ryhmään esimerkiksi uudenlaista toimintaa, josta tulee yksilöille mielekästä tai ryhmän saama huomio muuttuu niin, että yksilö saa ryhmään kuulumisesta uudenlaista arvonantoa (Horelli, Kytä & Kaaja 2002, 32).

Saloviidan (2006, 65) esittämät yksilön ryhmään sitoutumisen ja siihen kiinnittymisen tekijöiden merkitystä lasten ja nuorten osallisuuden kannalta voidaan käsitellä myös Liisa Horellin osallisuuden tikasmallin (1994, 39) pohjalta. Tikasmallin ensimmäinen askelma tarkoittaa sitä, että tässä vaiheessa lapsi sopeutetaan valmiisiin suunnitelmiin, jotka ovat usein jonkin auktoriteetin asemassa olevan yksilön tekemät. Tässä vaiheessa osallisuuden kohdalla tarkoitetaan osallistamista eli toiminnan kohteita osallistetaan johonkin jo valmiiksi suunniteltuun ryhmään tai toimintaan (Horelli 1994, 39.)

Vaikka sopeuttaminen ja osallistaminen ovat eri termejä ja niiden sävy on hieman erilainen, niillä molemmilla pyritään samaan - yksilöiden, tässä yhteydessä lasten ja nuorten kiinnittymiseen ja kiinnostumiseen. Niillä tavoitellaan sitä, että aiemmin ulkopuolisesta nuoresta saataisiin aktiivinen ja itseohjautuva toimija yhteiseen toimintaan. Lasten ja nuorten kiinnostus kuitenkin hiipuu nopeasti, jos toiminnan suunnittelusta ja toiminnasta vastaavat vain aikuiset omilla ehdoillaan. Esimerkiksi opetuksessa suurin osa kasvattajien kysymyksistä ei ole aitoja. Tällöin ne eivät innosta lapsia omaan pohdintaan, keskusteluun ja kysymyksiin. Näin lasten ja nuorten aloitteille jää helposti vain vähän tilaa. (Karlsson 2001, 66.)

Tästä päästään osallisuuden seuraavalle askelmalle, jossa oleellisinta on lasten kuuleminen (Horelli 1994, 39). Tällöin ollaan osallisuudessa vielä osallistavassa vaiheessa ja aikuisen esimerkki ja oma sitoutunut läsnäolo on oleellisessa roolissa. aikuisen tehtävä on huomioida, että jokainen mukana oleva yksilö tulee kuulluksi ja hänen näkemyksensä huomioituksi. Aikuinen myös pitää huolen siitä, että jokainen näkemys on yhtä tärkeä ja tulee samalla tavalla merkitykselliseksi vaihtoehdoksi muiden vaihtoehtojen kanssa. Yksilön ryhmään kuulumisen mielekkyys häviää heti, jos hänen mielipiteitään ei kuulla tai huomioida. Samalla yksilön ryhmään kiinnittyminen heikentyy ja ryhmän merkitys yksilölle vähenee tai häviää kokonaan. (Kiili 2006, 23-26.)

Yksilön kuuleminen voidaan nähdä myös yhteytenä lasten ja aikuisten, esimerkiksi henkilökunnan, valta-asetelmiin. Lasten ja aikuisten valta-aseman vaikutukset lasten ja nuorten osallisuuden näkyvät etenkin toimintaan tai ryhmään kiinnittymisvaiheessa - yksilöitä toimintaan osallistavassa vaiheessa. Lasten kuuleminen näkyy tässä asetelmassa esimerkiksi siinä kuinka ohjaillevia aikuisten kysymykset ovat. Ohjailevat kysymykset liittyvät siihen, minkälaisia vastauksia aikuiset hakevat. Tällöin lasten ja ylipäättänsä yksilöiden kuuleminen ei ole aitoa ja näin ollen kuuleminen ei edistä tasavertaista osallisuutta. Tällöin kyseessä on niin sanottu perinteinen lapsi kuva, jossa lapsi nähdään keskeneräisenä, toiminnan objektina jolloin osallistaminen tapahtuu aikuisnäkökulmasta vaikuttaen osallisuuden jatkuvuuteen negatiivisesti. Toinen malli on muuttuva lapsikuva. Siinä lapsi nähdään osaavana, toiminnan subjektina eli aktiivisena toimijana. Tällöin korostuu yhteisöllinen lapsinäkökulma, joka tukee toimintaan tai ryhmään osallistumista ja sitoutumista. (Turja 2011, 42; Karlsson 2001, 69-70.)

Edellä kuvatussa asiayhteydessä osallistaminen voidaan määritellä juuri lapsia osallistamaan pyrkivien henkilökunnan toimenpiteiden mukaan. Henkilökunnan osallistavia toimenpiteitä arvioitaessa tarkastelun alla on ensinnäkin lasten ja nuorten vapaaehtoisuuden toiminnan suhde auktoritaarisuuteen. Mitä enemmän toiminnassa vallitsee aikuisjohtoisuus sitä vähemmän jää tilaa lasten ja nuorten kuulemiselle sekä heidän vaikuttamismahdollisuuksilleen. (Turja 2011, 47-48.)

Osallistavat toimenpiteet ilmenevät näkyvimmin lasten ja aikuisten välisissä vuorovaikutustilanteissa. Osallisuuden kannalta hyvä vuorovaikutustilanne syntyy, kun kaikki osapuolet ovat aidosti kiinnostuneita toistensa ajatuksista ja mielipiteistä (Lundell & Matilainen 2013, 41). Vaikka lasten vaikutusmahdollisuuksia halutaan tasavertaisimmilla vuorovaikutustilanteilla korostaa, on huomioitava lasten kokemukset olemisesta arvokas yhteisölleen lapsen roolissa - ei vain tulevaisuuden aikuisina; pikku-aikuisina. Lapset ja nuoret haluavat olla mukana toiminnassa ja suunnitella sitä, mutta he haluavat myös viettää samalla huoletonta lapsuuttaan ja nuoruuttaan. (Turja 2011, 47-48.)

2.3.2 Lasten ja nuorten osallistuminen

Lasten sopeuttaminen valmiiksi suunniteltuihin toimintoihin ja lasten kuulemiset ovat askeleita kohti lasten osallistumista. Näitä askeleita ottaessa lapsi ja nuori ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ammattilaisen kanssa. Osallistumisen ja osallistaminen kuitenkin sisältävät erilaista vuorovaikutusta. Osallistamisessa vuorovaikutus saattaa olla enemmän yksisuuntaista, kun osallistumisessa vuorovaikutus vaihtuu vuorottelevampaan suhteeseen. Ei pidä kuitenkaan unohtaa, että vuorovaikutus voi olla myös sanatonta ja sanaton osallistuminen on samanarvoista osallistumista kuin sanallinen. (Horelli, Kyttä & Kaaja 2002, 32; Karlsson 2001, 58; Koivunen 2009, 47.) Kyseiset askeleet ovat vaiheita, joilla lapset ja nuoret pyritään osallistamaan ja sitouttamaan mukaan ryhmän toimintaan. Ensi askel osallistumiselle on yksilön lähteminen mukaan aikuisten suunnittelemaan toimintaan eli yksilö osallistuu toimintaan omaehtoisesti. Tällöin on huomioitava, että osallistuminen on yleensä lapsen ja nuoren vapaa-ajan toimintaa. (Horelli 1994, 39; Särkelä-Kukko 2014, 35.) Riippuen tietenkin siitä, miten yksilö määrittelee oma vapaa-aikansa.

Lasten ja nuorten tapa määrittää omaa vapaa-aikaansa vaikuttaa merkittävästi siihen, miten ja mihin toimintaan he osallistuvat tai ovat osallistumatta. Nuorten kokemusten ja mielipiteiden pohjalta on määritelty kolme käsitystä vapaa-ajasta. Ensimmäinen käsitys on paikkaan sidottu eli kaikki aika, mitä ei vietetä koulussa tai töissä on vapaa-aikaa. Tällöin esimerkiksi nuorisotalolla toimiva ryhmä ja siihen osallistuminen on vapaa-aikaa. (Merimaa 2015, 22; Särkelä-Kukko 2014, 35.) Toinen käsitys korostaa ajatusta vapaudesta. Näin ollen vain se aika, jonka nuori voi viettää täysin vapaasti haluamallaan tavalla, on vapaa-aikaa. (Merimaa 2015, 22.) Tällöin ryhmä tai toiminta, jossa on jo jokin määrittävä rakenne ja toimintamalli, ei saa yksilöä sitoutumaan toimintaan oli ulkopuolinen osallistaminen minkälaisista tahansa. Kolmas käsitys korostaa nuoren itsensä kokemusta. Tämä käsitys on kaikista yksilöllisin, koska siinä korostuu yksilön oma tuntemus siitä, mikä on mielekästä tekemistä. (Merimaa 2015, 22.) Kaikissa käsityksissä korostuu kuitenkin se, että kaverit ovat vapaa-ajan ydin ja oleellisin sisältö - perhe toimii tämän ytimen taustatekijöinä ja tukipilareina. Se, mitä tehdään ja missä, on lähtökohtaisesti osallistumisen kannalta toissijaista. (Merimaa 2015, 52-53.)

Lasten ja nuorten tavan määrittellä vapaa-aikansa lisäksi lasten ja nuorten osallistumiseen vaikuttaa ohjaavan aikuisen kiinnostus lasta ja nuorta kohtaan. Kiinnostus ilmenee usein vuorottelevassa toimijuudessa ja säännöllisessä vuorovaikutuksessa olemisessa. Aktiivisemmän osallistumisen ohella edellä kuvatuilla ohjaavan aikuisen toimilla on vaikutus lapsen ja nuoren toiminnasta kiinnostumiseen sekä itselle ja muille haitallisen käyttäytymisen vähentymiseen. (Karlsson 2001, 58-59.)

Samanhenkisyys on yhtenä avaintekijänä tarkasteltaessa lasten ja nuorten osallisuutta ja toimintaan ja ryhmään sitoutumista. Samalla se on oleellinen tekijä uusien kavereuksien muodostumisessa. Samoista kiinnostuksen kohteista muodostuu yhteisöllisyyden kokemuksia, jotka voivat muodostua esimerkiksi yhteisistä paikoista, tapahtumista, ajatuksista ja kiinnostuksen kohteista. Osallistumisella voidaan samalla pyrkiä muokkaamaan ympäristöään osallistujien näköiseksi paikoiksi, joissa on viihtyisää olla. Koulut ja kodin läheinen pihapiiri ovat ympäristöjä, joissa jaetaan esimerkiksi ajatuksia ja kiinnostuksen kohteita. Samalla kyseisestä paikasta muodostuu fyysinen ympäristö, joka liittyy tietynlaiseen ryhmään ja toimintaan. Näin ollen koulut ja kodin pihaympäristöt ovat merkittäviä paikkoja tutustua uusiin ihmisiin, osallistua ryhmiin sekä muodostaa kaverisuhteita. (Merimaa 2015, 29, 52-53; Horelli, Kyttä & Kaaja 2002, 32.) Nuoret toivat tämän opinnäytetyön tutkimuksen haastatteluissa esille, että heidän kaveripiirinsä muodostuvat usein sekä koulukavereista että kotiympäristöjen muista lapsista. Iän myötä kodin lähiympäristöt laajenevat ja kaveripiireistä tulee moniuloitteisemmat. Näin ollen nuorten näkemykset ovat samansuuntaiset kuin Merimaan (2015) esiin tuomat. Osalla haastattelujeni nuorista koulu oli kuitenkin ympäristönä selkeästi merkittävämpi kaverisuhteiden muodostumisen kannalta.

Kuten opinnäytetyössä on tuotu jo esille, koulutuksen kesken jääminen on merkittävänä tekijänä lasten ja nuorten syrjäytymisriskin kasvussa. Syrjäytymisriskin havaitsemista ja pienentämistä voidaan koulussa tehtävän työn lisäksi ulottaa koulun ja luokkayhteisöiden ulkopuolelle, kuten koskemaan lasten ja nuorten harrastuksia, perhettä ja muita vertaisuuhteita. Tällöin saadaan tuen tarpeen tarkastelulle, kartoittamiselle ja kohdentamiselle laajempi ja moniuloitteisempi toimintakenttä ja moniammatillisempi yhteistyöverkosto. Samalla on merkittävää erottaa toisistaan lapsinäkökulma ja lapsen näkökulma, koska kyseiset näkökulmat luovat toisistaan eroavat lähtökohdat tuen tarpeelle ja jopa tavoitteet toimien kohdentamiselle. (Poikkeus ym. 2013, 113-114; Turja 2007, 167.) Kun kerran on havaittu, että koulupudokkuus lisää lasten ja nuorten syrjäytymisriskiä, seuraavassa kappaleessa tarkastellaan, millä tekijöillä koulupudokkuutta voitaisiin ehkäistä oppilaiden omasta kiinnostuksesta lähtevän osallistumisen myötä.

Lasten ja nuorten koulupudokkuuden ja opintojen keskenjäämisen ehkäiseminen koulussa edellyttää ensinnäkin sitä, että opiskelija kiinnittyy, toisin sanoen osallistuu ja sitoutuu koulun ja luokkaryhmän toimintaan sekä itsenäiseen opiskeluun. Tämä tarkoittaa tehtävien suorittamista, sääntöjen noudattamista ja läsnäoloa. Ilman kiinnittymistä kouluun on epätodennäköistä, että oppilas motivoituisi koulun käymiseen saati itsenäiseen opiskeluunkaan. Tämä johtuu siitä, että kiinnittyessään koulun ja luokan toimintaan oppilas kokee toiminnan itselleen merkitykselliseksi ja mieluiseksi; kiinnittymisen taustalla on usein myös kasvattavan ammattilaisen vaikutus ja vallitseva molemminpuolinen kunnioitus ja yhdenvertaisuus. Voidaan puhua, että luokassa vallitsee demokraattinen dialogisuus. Tällöin oppilas on sinnikkäämpi suoritta-

maan opintojaan, hän muodostaa aktiivisesti työskentelystrategioita tavoitteidensa saavuttamiseksi ja hänen minäkäsityksensä vahvistuu. Samalla he kokevat yhteenkuuluvuutta ja hyväksyntää turvallisessa kouluympäristössä. Kiinnittyminen turvalliseen kouluympäristöön auttaa tällöin suojaamaan syrjäytymiseltä. Suojaava kouluympäristö rakentuvat opettajien ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa, suhteissa, opetuskäytännöissä sekä oppilaiden osallistumisen kokemusten vahvistumisessa. Samalla opettajat ja oppilaat muokkaavat yhdessä demokraattista toimintakulttuuria, jossa lasten ja nuorten ideoille annetaan oikeasti tilaa. Edellä mainitut rakennetekijät, kuten positiivisten osallistumiskokemusten vahvistaminen, luovat sosiaalisen oppimisympäristön, jonka ytimessä on oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laatu. Opettajan rooli on tukea pedagogisilla valinnoilla kehittää tätä sosiaalista vuorovaikutusta ja varmistaa kaikkien oppilaiden mahdollisuudet osallistua. (Poikkeus ym. 2013, 111-112; Turja 2007, 193; Karlsson 2001, 63; Vesikansa 2002, 27.)

Tässä opinnäytetyössä haastateltujen nuorten vastauksista tuli ilmi, että luokissa, joissa opettaja oli onnistunut luomaan oppilaiden sosiaalista vuorovaikutusta tukevan ja siihen kannustavan ilmapiirin, nuoret kokivat luokkaympäristön turvalliseksi. Ympäristöksi, jossa kaikki voivat olla kavereita keskenään ilman kenenkään kiusaamista tai syrjimistä. Haastattelut vahvistivat näin ollen sen, että sosiaalinen oppimisympäristö auttaa kiinnittymään luokkayhteisöön ja osallistumaan sitoutuneesti sen toimintaan. Tällöin nuoren oli myös helpompi mieltää itsensä osaksi koko kouluyhteisöä eikä pelkästään kotiluokkaansa. Sopivan ilmapiirin muodostuminen on pitkälti kiinni opettajan avoimuudesta lasten ja nuorten aloitteita kohtaan, koska aikuisen keskeytykset, arvioinnit ja kehotukset tyrehdyttävät lasten ja nuorten oman pohdiskelun ja havainnoinnin. Tässä on riskinä se, että ilmapiiristä tulee täysin aikuisvetoinen. (Karlsson 2001, 64.)

Osallistumisella toimintaan, osallisuutta tukevassa ryhmässä, joka on usein myös samanhenkinen yksilön kanssa, yksilö pääsee toteuttamaan itseään ja vaikuttamaan omaan elämäänsä sekä itselleen tärkeisiin asioihin. Tässä osallistumisen kestolla ei ole vaikutusta. Osallistuminen voi siis olla joko pitkäaikaista ja tavoitteellista tai lyhyttä johonkin tiettyyn tavoitteeseen reagointia. Osallistumisessa on olennaista huomioida, että yksilöt, varsinkin lapset ja nuoret, aistivat herkästi osallistumisensa vaikuttavuuden. Tämä tarkoittaa sitä, että mitä vähäisempi merkitys osallistumisella on sitä heikompi on sitoutuneisuuden aste (Särkelä-Kukko 2014, 35; Oikeusministeriö 2005, 45.) Samanhenkisyys luo yhtäläistä osallistumista, mikä on edellytys yhtenäiselle oppimiselle ja toimimiselle. Tällöin yhteistoiminnallinen oppiminen toimii osallistavan kasvatuksen välineenä tuottaen sosiaalista yhteenkuuluvuutta, joka saa oppilaat sitoutumaan toimintaan osallistumiseen. Yhteistoiminnallisessa ympäristössä toimiessaan lapset ja nuoret oppivat hallitsemaan yhdessä työskentelyn taitoja sekä demokraattisen yhteiskunnan perusteita, joiden ymmärtäminen on edellytys yhteiskuntavaikuttamiseen heidän tulevaisuudessaan. (Saloviita 2006, 49-50, 154 & 165.)

Aikaisemmissa kappaleissa koulun ja siellä tapahtuvan osallisuuden käsittely on painottunut yksilön ulkopuolisiin tekijöihin, niiden toimiin ja toimien vaikuttavuuteen. Kouluun ja luokkayhteisöön kiinnittymisessä ja toimintoihin osallistumisessa voidaan lähteä liikkeelle toisaalta siitä, että yksilö otetaan keskiöön korostaen yksilön vastuita oppimisesta ja tekemisestä. Strukturoidussa ryhmätilanteessa erilaiset asiantuntijaroolit takaavat kaikkien osallistumisen ja tasa-vertaisuuden. Samalla roolit tukevat toimivaa ryhmädynamiikka. Tällöin opettajan tehtäväksi jää oppilaiden vastuunottamisen mahdollistavan toimintaympäristön. Tässä ympäristössä luodaan yhteistä kulttuuria vuoropuheluiden, kommunikoinnin, opiskelijoiden ajatusten sekä erilaisten taitojen pohjalta. (Tuovinen & Koskinen 2013, 47; Lundell & Matilainen 2013, 38.)

Syynä siihen, että tässä, lasten ja nuorten osallisuutta käsittelevässä kappaleessa, on tuotu koulumaailma näin voimakkaasti esille, johtuu sen valtavasta merkityksestä sekä lapsuuteen että nuoruuteen. Koulu on myös lapsille ja nuorille, ympäristö, jossa heillä tulisi olla mahdollisuus oppia osallisuuden merkitys yhteiskunnallisessa mittakaavassa; jolloin osallistuminen, yhtenä osallisuuden tekijänä, on osana opetusta moraalisenä ja demokraattisena oikeutena. Varsinkin nuorille se on yksi merkittävimmistä sosiaalisista ympäristöissä. Koulussa ollaan kaikista näkyvimmillään vertaisiin nähden. Vapaa-ajalla ollaan usein tiivistä oman ryhmän kesken - ”piilossa” muilta vertaisryhmiltä. Samalla ollaan hyvin tietoisia siitä, minkälainen hierarkia ja valta-asema oppilaiden kesken koulussa vallitsee sekä missä järjestyksessä ja merkityksessä eri kaveriporukat ovat keskenään. Hierarkia luo sosiaalista painetta ryhmään kuulumiselle. Nuoren identiteetti, sekä yksilön että ympäristön kokema, rakentuu ja kehittyy vahvasti ryhmän mukana, oman ja muiden toiminnan, myötä jokaisessa yhteisessä hetkessä. Nuori ottaa vaikutteita muilta kokeakseen kuuluvansa ryhmään ja saadakseen ryhmän hyväksynnän. (Hoikkala & Paju 2013, 126-127 & 146-147; Horelli, Kyttä & Kaaja 2002, 32; Mäkinen 2011, 96 & 101.) Lapsi ja nuori haluaa samalla tulla nähdyksi, kun hän haluaa soluttautua muun ryhmän joukkoon. Tätä voidaan sanoa turvalliseksi esillä olemiseksi. Ilman nähdyksi tuleamista, yksilön identiteetti ei rakennu eikä osallisuus toteudu. (Mäkinen 2011, 105.)

Ilmiötasolla koulumaailma voidaan kärjistetysti jakaa kahteen ryhmään: koviksiin ja nörtteihin eli ryhmään, joka panostaa viihtyvyyteen ja ryhmään, joka panostaa opiskeluun. Painopisteiden ohella nämä ryhmät eroavat toisistaan siinä, että viihtyvyyteen satsaavat ryhmät ovat kooltaan yleensä suurempia ja luokkarajoja rikkovia, kun taas nörtit ovat pääsääntöisesti useissa erillisissä pienryhmissään. Molempien ryhmätyyppien sisällä vallitsee oma järjestyksensä samalla kuin luokan sisällä vallitsee oma järjestyksensä. Järjestykset ryhmien ja oppilaiden välillä ilmenevät lisäksi koko koulun tasolla. Osallisuuden kannalta on tärkeää ymmärtää näiden järjestyksien ja valta-asetelmien merkitys. Hierarkiasuhteet voivat estää jotain yksilöä osallistumasta toimintaan, jolloin seurauksena on usein poisvetäytyminen. (Hoikkala & Paju 2013, 220-221.) Onkin syytä huomioda, että kaikki persoonat ovat erilaisia, joten tasavertainen osallistuminen

voi toteutua vasta silloin, kun kaikkien persoonien vaikutus ryhmään on otettu huomioon (Mäkinen 2011, 102).

2.3.3 Lasten ja nuorten osallisuuden tunne

Siinä vaiheessa, kun ryhmän toiminnassa ollaan alettu ottamaan huomioon kaikkien kokemukset, tiedot ja osaamiset, ollaan pelkästä osallistumisesta siirrytty osallisuuden tunteeseen. Tässä tilanteessa lapsi tai nuori kokee pystyvänsä vaikuttamaan toimintaan ja sen suunnitteluun omalla toiminnallaan. Toiminta ei ole enää pelkästään aikuisten suunnittelemaa ja ohjaamaa, vaan laajemman yhteisön yhteistä tekemistä ja toiminnan kehittämistä. (Karlsson 2001, 46; Turja 2011, 49.) Toiminnassa ollaan päästy lasten ja nuorten sekä aikuisten yhteiseen suunnitteluun, josta aikuiset siirtyvät vähitellen enemmän apulaisen rooliin (Horelli 1994, 39). Osallisuuden tunteen kohdalla voidaan puhua siitä, että ollaan päästy osallisuuden ytimeen. Tällöin yksilöt pyrkivät vaikuttamaan asioiden kulkuun omakohtaisen sitoutumisen pohjalta. Samalla he ymmärtävät myös oman vastuunsa toimintaa ja ryhmää kohtaan. (Viirkorpi 1993, 22-24.)

Yksilön kokemus siitä, että ryhmän toiminta on ”mun juttu” muodostuu hiljalleen. Yksilön oma kokemus on usein yhteydessä ryhmän kokemukseen. Useammasta ”mun jutusta” rupeaa rakentamaan ”meidän juttu”. Aikuinen on mukana prosessissa auttamassa lapsia ja nuoria eteen tulevien esteiden kohtaamisessa. (Vesikansa 2002, 25.) Osallisuudessa lapsi ja nuori siis kokee osallisuuden tunnetta suhteessa omaan yhteisöönsä. Osallisuuden tunne ei ole pelkkää osallistumista, vaan tällöin ryhmällä on yksilölle myös suurempi merkitys kuin vain mukana oleminen. (Gretschel 2002, 49.) Toimintakulttuuri, jossa kaikki pääsevät olemaan mukana demokraattisesti, on edellytys aktiiviselle osallistumisen kulttuurille. Me-henki ei pääse kehittymään ilman, että siihen kiinnitetään systemaattisesti huomiota ja sitä pyritään rakentamaan suunnitelmallisesti. (Vesikansa 2002, 25.)

Kun ryhmässä vallitsee aktiivista osallistumista tukeva kulttuuri, voidaan ryhmän kesken käsitellä vaikeitakin asioita yhdessä. Samalla ongelmien ratkaiseminen ryhmässä on luovaa. Tähän vaikuttaa se, että jokainen ryhmäläinen pääsee tuomaan pohdintaan mukaan oman persoonansa sekä osaamisensa. Osallisuuden tunne ei kuitenkaan synny itsestään. Se rakentuu ja ilmenee lasten ja nuorten tunteista, tiedoista, tarinoista ja paikallisista keskusteluista. Siihen pääseminen edellyttää lasten ja nuorten osallisuuden arvostamista ja sen tukemista. Yksilön on mahdollista kokea osallisuuden tunnetta ryhmässä, jossa kaikki jäsenet ovat toiminnan alkuunpanijoina sekä toteuttajina. Kaikkien jäsenten ollessa mukana niin suunnittelussa kuin toteutuksessa tasavertaisina osallisina, ryhmässä vallitsee yhteistyön ilmapiiri. Yhteistyö tuottaa yhteistoiminnallisuutta, mikä ilmenee myönteisenä yhteisöllisyytenä. Yksilölle osallisuuden tunne tuottaa turvallisuutta. Tällöin yksilö pystyy olemaan ryhmässä oma itsensä toimien vapaasti ja luovasti. (Vesikansa 2002, 25; Gretschel 2002, 50.)

Opinnäytetyöni haastatteluissa ammattikasvattajien vastaukset korostivat yhtäläisesti toimivan ja osallisuutta tukevan ryhmän lisäävän lasten turvallisuutta. Turvallisessa ympäristössä lapsi uskaltaa lähteä harjoittelemaan ja kokeilemaan uusia asioita, eikä keskittyminen mene kokonaisuudessaan pelkästään perusasioiden jännittämiseen. Tällöin oppiminen on helpompaa ja luontevampaa. Turvallisuuden tunteen lisääntymien osallisuuden tunteen myötä vahvistaa lapsen kehittyvää itsetuntoa. Haastatteluissa korostui lisäksi se, että lasten kokeman osallisuuden tunteen myötä ryhmästä muodostuu lapsille paikka, jonne heidän on mukava tulla ja jossa he kokevat yhteenkuuluvuutta. Turvallisuuden tunne muodostui näin ollen siitä, että kaikki toimijat, lapset, ammattilaiset ja koko yhteisö toteuttivat ja ylläpitivät yhtäläistä toimintakulttuuria, joka rakentuu tasavertaisesta ja vuorottelevasta vuorovaikutuksesta (Karlsson 2001, 71).

Osallisuudessa, etenkin osallisuuden tunteen kohdalla, aikuisen näkemyksien ja oman ammatillisen kehityksen vaikutus on suurin. Lapsi tai nuori voi olla helppokin osallistua ja saada osallistumaan toimintaan. Se, että toiminnasta syntyy yksilölle osallisuuden tunnetta, ei enää olekaan niin itsestään selvää. Ammatilliselta se vaatii omien näkemyksien ja lapsikäsityksien tarkkaa reflektointia ja pohdintaa, koska annettaessa lapsille ja nuorille puheenvuoro ja kuunteleminen heitä aidosti arjen vuorovaikutuksessa, ammatillisen kulttuuriset ja ammatilliset näkemykset saattavat olla ristiriidassa henkilökohtaisien näkemyksien kanssa. Osallisuuden tunteen muodostuminen ryhmässä edellyttää usein etenkin ammatillisen näkemyksien muutosta. Ammatillainen esimerkiksi saattaa tiedostamattaan ohjata lasta tai nuorta niin paljon, ettei yksilön omien osaamisalueiden, voimavarojen ja mahdollisuuksien hyödyntämiselle jää tilaa. Tällöin lasten ja nuorten osallisuuden aste jää helposti korkeintaan osallistumiseen, mutta toiminta ei itsessään tuota yksilölle mitään suurempaa merkitystä. Ammatillaisten on oleellista huomioida lasten ja nuorten oppimisessa ja toimimisessa heidän autonomisuuden ja omien yritysten merkittävyys. Tämä näkyy varsinkin toimintaan sitoutumisessa ja sen mielekkyydessä. (Karlsson 2001, 193; Hyväri & Nylund 2010, 35.)

2.3.4 Yhteisestä osallisuuden tunteesta yhteisöllisyyteen

Aikasemmissä kappaleissa olemme käyneet läpi, kuinka lasten ja nuorten osallisuus rakentuu. Lähtien osallistamisesta, edeten osallistumiseen ja päättyen osallistumisen tunteeseen. Miten toiminnassa päästään siihen, että ryhmän jäsenet kokevat yhteisöllisyyttä ryhmässä olemisesta? Tähän kysymykseen haetaan vastausta tässä teoriaosuuden kappaleessa.

Osallisuus ja yhteisöllisyys eivät ole toisistaan riippumattomia käsitteitä vaan ne liittyvät vahvasti yhteen. Ne ovat mukana aina lasten ja nuorten yhteisöllisyydestä ryhmän jäsenyyteen ja yhteiseen toimintaan, jossa vallitsee tasavertainen osallisuus. (Turja 2011, 46.) Ryhmän jäseniä yhdistävää yhteisyyden ilmapiiriä luovat asiat tai kokemukset, jotka yhdistävät koko yhteisöä

ja joiden kautta erilaisten persoonien on helppo samaistua toisiinsa. Yhteisöjä voivat olla esimerkiksi asuinalue, perhe, suku tai yhteinen tekeminen ja kokemus. Oleellisinta on, että yhteisö jakaa keskenään joitakin yhteistä, mikä yhdistää kaikkia jäseniä. Yhteys muihin ryhmäläisiin sitoo jäseniä vahvemmin toisiinsa. Tällaisia ovat esimerkiksi erilaiset kokemukset elämässä, kuten parisuhteet, opinnot ja harrastukset. Ilman yhteisyyden ilmapiiriä, ryhmän sisäistä ilmapiiriä ei pääse syntymään. Toisaalta voidaan myös puhua positiivisesta riippuvuuden tunteesta, joka tukee yksilöiden sitoutumista ja kiinnittymistä toimintaan. Positiivista riippuvuutta syntyy silloin, kun yksilöt kokevat, että he tarvitsevat toisiaan suoriutuakseen yhteisistä tehtävistä. Samalla he myös samaistuvat muihin ryhmäläisiin. Positiivisesta riippuvuudesta tulee yhteisöllisen toiminnan ydin, jota ilman toiminta muuttuu yhteistoiminnallisuudesta yksilöiden toimimiseksi. (Hyväri & Nylund 2010, 32-33; Hoikkala & Paju 2013, 170; Nousiainen & Piekkari 2007b, 18.)

On siis huomioitavaa, ettei yhteisöllisyys ilmene yksittäisten ihmisten kesken, vaan kussakin yksilössä erikseen (Karlsson 2001, 53). Näin ollen voidaan tuoda esille, että kokemus yhteisöllisyydestä muodostuu yksilöitä yhdistävästä yksilöllisestä tunteesta; kuten yhteisestä osallisuuden tunteesta. Osallisuuden tunteen muodostuminen mahdollistaa useita rakennetekijöitä, joita yhteisöllisyyteen pääseminen edellyttää (Vesikansa 2002, 26). Yksilön vastuu on yksi tällainen rakennetekijä. Yhteistoiminnallisuus ja yhteisöllisyys eivät pääse toteutumaan ennen kuin kaikki ryhmän toiminnassa mukana olevat ovat ymmärtäneet ja ottaneet oman vastuunsa toiminnan edistämisestä. Lisäksi yhteisöllisyyden muodostuminen vaatii jokaiselta toimintaan sitoutuneelta aktiivista ja tasapuolista osallistumista. (Nousiainen & Piekkari 2007b, 18-19.)

On havaittu, että vertaisryhmissä yhdessä toimiminen on lapsille ja nuorille luonnollisin tapa toimia. He eivät saa aikuisen kanssa toimimisesta samanlaisia kokemuksia kuin he hakevat vertaisryhmistä toimimisesta. Yhteisöllisen toiminnan jälkeen lapset ja nuoret alkavat käsittelemään oppimaansa ja kokemaansa itsenäisesti. Kun ryhmän toimintaan syntyy yhdessä tekemisen henki, on ryhmän ilmapiiri kannustavaa avoimelle ilmaisulle ja yksilölliset piirteet persoonissa sekä osaamisalueet pääsevät kunnolla esille. Yksilöt pääsääntöisesti pyrkivät hakeutumaan omanlaisensa yhteisöllisen toiminnan piiriin. Syynä tähän on osaksi se, että ihminen on luonnoltaan ja synnynnäisesti sosiaalinen ja yhteisöllinen olento. (Karlsson 2001, 54 & 55-56; Vesikansa 2002, 26.)

Kuten edellä on havaittu keskinäinen, avoin vuorovaikutus on olennaista yhteisöllisyydessä. Yhteisöllisyyden ja yhteisöjen rakentumiseen on kuitenkin muutakin, kuten oman identiteetin ja laajemman merkityksen etsimistä. Tästä johtuen nuoret kokevat yhteisöt, tiiviit ryhmät ja porukat erityisen tärkeiksi omassa elämässään. Eli vaikka saattaa näyttää siltä, että nuoret vain kuluttavat aikaa kauppakeskuksissa tyhjän panttina, he oikeastaan ovat yhdellä tulevaisuutensa

kannalta merkittävimmällä oppitunnilla - he ovat itsenäisesti opiskelemissa, kuinka toimitaan tehokkaasti yhteisössä ja osana ryhmää. (Hyväri & Nylund 2010, 32-33; Merimaa 2015, 23 & 29.)

Päivähoidossa ja koulussa luokat ja ryhmät muodostavat aina yhteisön, joka koostuu lapsiryhmästä ja ammattilaisista. Lasten ja nuorten taidot sekä osaaminen pääsevät parhaiten esiin silloin, kun heitä tarkastellaan sosiaalisesti osallistuvina toimijoina yksilökeskeisyyden sijasta. (Karlsson 2001, 57.) Yhteisöllisyyttä vaalivassa ilmapiirissä, jossa vallitsee demokraattinen puhelukulttuuri, koko yhteisön näkökulma tuo ilmi jokaisen osallistujan osuuden ryhmän kehityksessä ja toiminnassa. Tällöin ryhmässä vallitsee ilmapiiri, missä kaikki tulevat kuulluksi ja kaikkien osallistumista tuetaan avoimilla keskusteluilla sekä tiedottamisella. Yhteisöllisessä ilmapiirissä päätöksen teko on yhteistä koko ryhmän kesken. Ilman yhteisöllisyyttä aikuisten rooli on toiminnassa vieläkin dominoivampi kuin kahdenkeskeisessä, yksisuuntaisessa vuorovaikutuksessa, jossa aikuinen kysyy ja lapset vastaavat. Tällöin ryhmässä ei pääse syntymään demokraattista toiminta- ja keskustelukulttuuria. (Karlsson 2001, 58 & 67-68; Vesikansa 2002, 26.)

Päiväkodit, koulut ja nuorisotilat ovat juuri sellaisia paikkoja, joissa lapset ja nuoret voivat harjoitella ja vahvistaa demokraattisen toimintakulttuurin ja osallistumisen taitoja sekä psyykkisiä valmiuksia. Kyseisten toimintaympäristöjen yhteisöissä toimiminen kehittää yhdessä ideointia, neuvottelua ja arviointia. Samalla lapsen ja nuoren minäkuva selkeytyy ja itseluottamus kasvaa. Tämä tietenkin edellyttää sitä, että ryhmässä vallitseva ilmapiiri on myönteinen aktiiviselle osallistumiselle. Tällaisessa ilmapiirissä lapsen ja nuoren on turvallista heittäytyä mukaan toimintaan täysin omalla persoonallaan - vapaana peloista tulla kiusatuksi ja syrjityksi. (Turja 2011, 52; Vesikansa 2002, 22 & 26.)

Yhteisöllisyyttä ilmenee monitasoisesti niin, että jokaisella tasolla yhteisöllisyys ilmenee eri painoituksin. Tästä johtuen yhteisöllisyyttä ei tule määritellä liian suppeasti. Yhteisöllisyyden oleelliset käsitteet voidaan kuitenkin määrittää täysivaltaiseen osallisuuteen, vaikuttamiseen sekä valtautumiseen niin yhteisössä kuin yhteisön kautta. (Hyväri & Nylund 2010, 33.) Samalla yhteisöllisyyttä voidaan luokitella yksilö-, yhteisö- ja yhteiskunta tasojen mukaisesti. Yksilötaso on yhteisöllisyyden mikrotaso. Yhteisöllisyyden ruohonjuuritasolla oleellista toimintamenetelmissä on yksilöiden osallistumisen rohkaiseminen sekä sosiaalisten suhteiden vahvistaminen. Yhteisötasolla tarkastellaan toiminnan sisältöjen ja säännöllisyyden suhdetta toimijoiden sitoutumiseen. Yhteiskunnallinen taso painottuu tutkimukselliseen ja kehittävään yhteisöllisyyden tarkasteluun, jolloin keskiössä ovat vuorovaikutteinen suunnittelu ja osallistava sekä mukaanottava kehittäminen. Edellä kuvattujen, eri tasoisten, yhteisöllisten menetelmien tarkoituksena on se, että toiminnan käynnistämisen (osallistamisen) jälkeen ammattilainen voi vetäytyä pois ohjaavasta asemasta ja antaa vastuuta ryhmän jäsenille. Tällöin ryhmän jäsenet ovat aktiivisina ja vastuullisina toimijoita ja ammattilainen on mukana seuraamassa sivusta ja

tukemassa osallistujien vuorovaikutusta (Hyväri & Nylund 2010, 34 & 35.) Yhteisöllisyyden tuella lapset ja nuoret pystyvät siis ottamaan enemmän vastuuta ja he oppivat itsenäistä toimimista ja sen vastuita samalla, kun heillä on vertaisiensa ja yhteisön tuki kannattelemassa. He myös tiedostavat millä tavoin he voivat osallistua ympäristöönsä ja miten voivat osallistumisen kautta vaikuttaa omaan hyvinvointiinsa. Näin yhteisöllisyys ja osallisuus liittyvät vahvasti sosiaalisen syrjäytymisen ehkäisemiseen. (Turja 2011, 46.)

Opinnäytetyöni tutkimuksen vastaukset vahvistavat ja tukevat niitä asioita, joita teoretieto yhteisöllisyydestä ja sen merkityksestä lapsille ja nuorille tuo esiin. Yhteisöllisyys nähdään etenkin lasten ja nuorten turvallisuuden tunnetta lisäävänä tekijänä. Sen merkitystä korostetaan yksilön ehjän itseluottamuksen rakentumisessa ja siinä, että lapsella ja nuorella on tärkeää olla myös paikka, jonne on mukavaa ja mieluista tulla toimimaan yhdessä muiden kanssa. Nuoret korostivat lisäksi yhteisöllisyyden merkitystä päätöksen tekemisessä. Heistä mielekkäämpää oli päättää omaa ryhmää suoraan koskevista asioista yhdessä ilman aikuisen näkyvää vaikutusta. Se, miten ryhmä toimii sisäisesti heijastuu siihen minkälaiselta ryhmän toiminta vaikuttaa sen ulkopuolta tarkasteltuna. Samalla niin sanottu sosiaalinen toimintaympäristö vaikuttaa ryhmän yhteisöllisyyteen ja osallisuuteen sen sisältävien ryhmän dynamiikan, tilassa olevien ihmisten suhteiden ja vuorovaikutuksen kautta. (Koivunen 2009, 183.) Opinnäytetyöni haastattelujen mukaan sosiaalinen toimintaympäristö merkitsi esikoulussa omaa pienryhmää ja nuorten parissa puolestaan omaa kaveriporukkaa. Sosiaalisia toimintaympäristöjä on monenlaisia niin esikoulu-
laisilla kuin kouluikäisillä nuorilla ja niihin sitoutuminen on hyvin eritasoista. Selvitin haastatteleistani kuitenkin huomasi, että vähiten yhteisölliseksi ja osallisuutta tukevaksi paikaksi nousi koulu.

2.4 Yksin olo ja syrjäytyminen

Yksilön liittyminen yhteiskuntaan rakentuu myönteisistä ja positiivisista kokemuksista perheessä ja koulussa sekä monipuolisista kokemuksista lapsuuden ja nuoruuden vertaisryhmissä (Vesikansa 2002, 21). Vesikansan (2002) näkemys kiteyttää ajatuksen siitä, miten osallisuudella ja yhteisöllisyydellä voidaan ehkäistä lasten ja nuorten syrjäytymistä. Joskus myönteiset ja positiiviset kokemukset kuitenkin puuttuvat. Yksilön syrjäytymisessä on huomioitavaa, että sillä on aina yhteys sosiaalisten suhteiden heikkenemiseen eli lisääntyvään yksin olemisen määrään. On havaittu, että säännöllinen ja kasvokkainen vuorovaikutus, kohtaaminen ja yhdessä toimiminen edistävät hyvinvointia ja terveyttä. Tästä johtuen on vaikea ymmärtää, miten ajan henki vaikuttaa muuttuneen viimeisen kymmenen vuoden aikana siihen suuntaan, että yksilö ja yksilönä pärjääminen on korostunut äärimmilleen - ainakin tällaisen vaikutelman saa kunhan vain avaa television. Ihmisen yksilöllisyys on selvää, mutta median paineen myötä ollaan tultu sii-

hen, että yksilöllisyyden ylikorostuminen on saanut yksilöt turvaamaan vain omaa pärjäämistään ja maailman menon kyydissä pysymistä; muilla ei ole merkitystä kunhan vain minä en menetä kasvojani. (Reivinen 2013, 8-9; Hyväri & Nylund 2010, 29.)

Edellä mainittu tuo kuitenkin mielenkiintoisen ristiriidan. Pohjimmiltaan kukaan ei kuitenkaan halua olla yksin - pärjätä elämässä yksin. Samoin opinnäytetyöni nuorisohaastatteluista korostui se, että ikävintä on yksin oleminen tai kiusatuksi tuleminen. Tämä näkyy myös Abraham Maslowin tarvehierarkiassa (Hierarchy of Needs) (1954, 15-31), jossa heti kolmas ja neljäs porras korostavat ihmisen tarvetta kuulua johonkin, tulla nähdyksi ja hyväksytyksi yhteisössä muiden kanssa. Nämä portaavat korostavat sitä, että ryhmä muokkaa yksilöä ja antaa yksilölle uutta arvon tunnetta. Yksin olo on puolestaan stressaavaa ja yksin jääminen pelottaa, koska yksin ollessaan lapsi ja nuori on muiden jatkuvan tarkkailun alla. Ryhmässä nuori pystyy halutessaan tekemään itsestään ”näkymättömän”; edes hetkeksi. (Hoikkala & Paju 2013, 147-148.) Reivisen (2013, 8) mukaan dilemma muodostuu siitä, että pärjätäksemme elämässä pitää olla valmis kiusaamaan - ”tuhoamaan” muut tieltään - saadakseen itse arvostusta vahvana yksilönä. Voimme kysyä aina miksi? Vastaus on yhtä yksinkertainen kuin kysymyskin - mielikuva voimakkaasta, itsenäisesti pärjäävästä yksilöstä myy parhaiten. (Reivinen 2013, 8.)

Ihmisen yksinäisyyden ja syrjäytymisen kannalta on hyvä ensin perehtyä siihen, mitä ihminen tarvitsee hyvään elämään. Tätä voidaan tarkistella Maslowin (1954) tarvehierarkian kautta. Seuraavassa käydään läpi lasten ja nuorten syrjäytymisen kannalta oleellisimpia kohtia tarvehierarkiasta.

Tarvehierarkiassa lähdetään liikkeelle siitä, että ihmisen elämälle välttämättömät tarpeet tulevat tyydytetyiksi. Tällaisia tarpeita ovat muun muassa riittävä ravinnon ja nesteen saanti sekä fyysinen terveys. (Maslow 1954, 15-17.) Tarvehierarkia käsittelee pitkälti syntymän jälkeisiä tarpeita, mutta syrjäytymisen kannalta voidaan huomioida myös ennen syntymää tapahtuvien, vanhempien, valintojen vaikutus lapsen tulevaisuuteen liittyen. Sikiökaudella vastaan tulevat ongelmat voivat aiheuttaa vaurioita tai lievempiä seurauksia, jotka vaikuttavat korostavasti myöhempien vaiheiden riskitekijöihin, joista yksi on syrjäytyminen. Sikiökauden vauriot voivat olla peräisin esimerkiksi raskausajan tupakoinnista tai päihteiden käytöstä. Edellä mainituilla tekijöillä voi myös olla yhteys vähäiseen koulutukseen, työttömyyteen ja päihdeongelmiin perheessä. Tällöin riski lapsen syrjäytymiselle myös kasvaa. (Kajantie, Hovi, Eriksson, Laivuori, Andersson & Räikkönen 2013, 24-25.)

Toisella portaalla tarvehierarkiassa on turvallisuuden aspekti. Ihmisen hyvä elämä tarvitsee ympärilleen turvalliset raamit, joiden sisällä ja ympäröimänä lapsi voi kasvaa ja kehittyä ilman pelkoa omasta tai läheistensä turvallisuudesta. Turvallisuutta ja turvallista kehittymistä vaarantavia tekijöitä voivat olla esimerkiksi sodat, jatkuva rikollisuus tai tautiepidemiat, jotka

vaarantavat sekä fyysisen terveyden että turvallisuuden tunteen (Maslow 1954, 18-19.) Kiusaaminen on myös tekijä, jonka lapset ja nuoret kokevat turvallisuuttaan vaarantavaksi tekijäksi. Tämän opinnäytetyön haastatteluiden pohjalta, jotka pidin nuorille, nousi selväksi koulussa viihtyvyyteen vaikuttavaksi tekijäksi koulussa olemisen turvallisuus ja mielekkyys. Lapsen ja nuoren turvallisuus vaikuttaa merkittävästi myös huostaan otettuja lapsia ja nuoria koskevissa tutkimuksissa, joiden tulosten mukaan nähdään kodin ulkopuolelle sijoitettujen lapsien altistuneen muita enemmän kaltoinkohtelulle ja muille lapsen kehityksen kannalta epäsuotuisille tekijöille. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi lapsiin kohdistuva niin fyysinen kuin henkinen väkivalta ja lapsen ja nuoren sosiaalinen eristäminen yhteiskunnasta. (Heino, Eronen, Kataja, Keskilä, Känkänen, Paananen, Pösö & Rainio 2013, 56.)

Sen jälkeen, kun ihmisen elämässä ovat tietyt perustarpeet (riittävä ravinto, lepo ja terveys) kunnossa ja ihminen kokee olonsa turvalliseksi ilman välittömiä uhkaavia tekijöitä, voidaan siirtyä ihmisen hyvinvoinnin määrittelemisessä seuraavalle tasolle. Maslowin tarvehierarkia (1954, 20) tuo seuraavana tekijänä hyvän elämän rakentumisessa esiin tarpeen kuulua johonkin yhteisöön, ryhmään, jengiin tai heimoon ja rakastaa sekä tulla rakastetuksi. Kaverit ja ystävät kuuluvat merkittävänä osana nuoren vapaa-aikaan ja vapaa-ajan mukavuus on verrattavissa kavereiden näkemiseen. Samalla lapset ja nuoret kehittävät sosiaalisia taitojaan viettäessään aikaa erilaisissa ryhmissä. Monelle kaverit ovat se ensimmäisin ja viimeisin asia, joka sen hetkessä elämässä merkitsee. Kavereita voi olla hyvinkin paljon ja eri kavereita nähdään eri päivinä ja eri yhteyksissä. (Merimaa 2015, 23; Hoikkala & Paju 2013, 147-148.)

Näin ollen henkilö, joka tuntee itsensä yksinäiseksi, kaverittomaksi ja ulkopuoliseksi omista lähi- ja vertaisympäristöistään, janoaa muiden läheisyyttä, kaipaa huomiota ja saattaa tehdä kaikkensa ettei kokisi enää itseään yksinäiseksi tai ulkopuoliseksi. Pahimmassa tapauksessa riskinä tällöin on ihmisen riskikäyttäytyminen vaarantaen oman tai muiden hyvinvoinnin. (Maslow 1954, 20.) Tällöin nuoren käytös voi muuttua esimerkiksi erittäin suojattomaksi, kun hän hakee läheisyyttä hinnalla millä hyvänsä, jolloin muun muassa hyväksikäytetyksi joutumisen riski kasvaa huomattavaksi. Yksinäisyys, varsinkin itsevalitsematon, voi myös ajaa nuoren tilanteisiin, joissa hän ryhtyy tekemään rikoksia tai nuoren toiminta on muuten itselle haitallista vain tulla hyväksytyksi johonkin kaveripiiriin. Edellä mainittu on havainto, joka ilmenee etenkin alueilla, joilla on nuorten jengiytymistä. Tämä kaikki pohjautuu siihen, että nuorelle itselleen pahin kokemus on vertaisryhmistään ulkopuoliseksi jääminen tai ulostyöntäminen. Ne ovat aina merkittävä isku lapsen ja nuoren hyväksyntään sekä kuulluksi ja nähdyksi tulemiseen. Näin ollen lapsen oppiminen ja oman identiteetin rakentuminen on tiiviissä yhteydessä ryhmätoimintaan. (Korkiamäki 2014, 38; Mäkelä & Sajaniemi 2013, 37; Hoikkala & Paju 2013, 147-148 & 222.) Edellä mainittu ulkopuoliseksi jäämisen pelko tuli suoraan esiin myös tämän opinnäytetyöni nuorisohaastatteluista esimerkiksi erään nuoren kommentissa:

”Jos ei oo kavereita, ei oo kivaa. Ja kun ei oo kivaa on tylsää.”

Nuorten syrjäytymistapauksissa yhteisöllisyyden puute näkyy parhaiten kiusaamistapauksissa ja yksinäisyydessä. Tällöin esimerkiksi koululuokassa ei ole muodostunut niin sanottua me-henkeä, joka yhdistää luokan oppilaita, tai sitten käsite meistä on muodostunut vain joidenkin oppilaiden kesken luokassa ja muut ovat ulkopuolisia. Tilanne, jossa lapsi tai nuori kokee olevansa ulkopuolinen jopa omassa luokassaan, vähentää lapsen ja nuoren voimavaroja ja opiskelumotiivaatiota erittäin nopeasti. (Poikkeus, Rasku-Puttonen, Lerkkanen, Kuorelahti, Siekkinen, Kiuru & Nurmi 2013, 111.)

Molemmat, kiusaaminen ja yksinäisyys, voivat johtaa muihin ongelmiin, jotka tuottavat vahinkoa lapsen elämään. Tällaisia ongelmia ovat esimerkiksi päihdekokeilut, epäsosiaalinen käytös ja syömishäiriöt. Osallisuuden kokemukset vaikuttavat puolestaan merkittävästi siihen, minkälaisena lapsi kokee omat mahdollisuutensa vaikuttaa omaan elämäänsä. Sekä päiväkotia että koulu ovat paikkoja, joissa lapsi viettää huomattavan osan päivästänsä. Sillä, kokeeko lapsi olevansa osa eli kokeeko lapsi kuuluvansa ja olevan hyväksytty osaksi kyseisiä ympäristöjä, on selvä vaikutus lapsen hyvinvointiin (Maslow 1954, 20).

Viimeisenä, tähän yksinäisyyden ja syrjäytymisen tarkasteluun, voidaan Maslowin tarvehierarkiasta nostaa kunnioituksen ja hyväksynnän saamisen ulottuvuus; etenkin hyväksytyksi tuleminen omana itsenään omissa vertaisryhmissä on tekijä, joka esimerkiksi vähentää rajoitusten ja vaatimusten muodostamaa stressiä. Ryhmät muodostavat sosiaalisen systeemin, mikä pitää sisällään sosiaalisen hyväksynnän käsitteen. Tullakseen hyväksytyksi lapsi ja nuori muokkaa itseään ja toimintaansa ryhmän toiminnan ja normien mukaan. Tällöin voi ilmetä, että tietyiltä lapsilta ja nuorilta oletetaan tietynlaista käytöstä, mikä muodostaa yksilöille erilaisia rooleja ryhmien tai yhteisöiden sisällä ja yksilöt leimautuvat näiden roolien ja käyttäytymismallien mukaan. (Maslow 1954, 21; Mäkelä & Sajaniemi 2013, 38-39; Hoikkala & Paju 2013, 150; Mäkinen 2011, 106.)

Tässä opinnäytetyössä tehtyjen haastatteluiden mukaan oli havaittavissa, että tällainen leimautumisella saattoi olla sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia. Negatiiviset vaikutukset tulevat siitä, että lapsi tai nuori erilaiseksi kuin hän itse haluaisi olla, mikä saattaa aiheuttaa ryhmästä vetäytymistä. Positiivisia vaikutuksia tuli etenkin ujojen ja arkojen lasten kohdalla. Aiemmin arka ja muista erillään oleva lapsi saattoi olla aktiivisena ja näkyvänä toimijana ryhmässä, kun hänelle muodostui ryhmän kautta uudenlainen käyttäytymismalli.

Ystävien tuen ja hyväksynnän puute tuottaa masennusta ja emotionaalisia ongelmia. Ymmärretyksi ja kunnioitetuksi tuleminen tarve liittyy yhtäläillä lapsen ja nuoren kohtaamiin aikuisiin. Ulkopuolisten (aikuisten) näkökulmasta lasten ja nuorten toimintaympäristöt voivat vaikuttaa kaaottisilta, apaattisilta jopa yhteiskuntaa vastustavilta ja kapinallisilta. Lapsille ja nuorille

itselleen ne ovat kuitenkin oppimisen ja kasvamisen kannalta merkittäviä ympäristöjä ja lapsen ja nuoren itsearvostuksen kannalta on oleellista, että heidän näkemystään arvostetaan vertais-yhteisön ulkopuoleltakin. Yhteinen ja molemminpuolinen kunnioitus vähentää puolestaan lasten ja nuorten toiminnan ei-toivottuja ilmiöitä. (Kallio, Stenvall, Bäcklund & Häkli 2013, 70-71.) Maslow (1954) viittaa myös siihen, että onnelliseen elämään ja hyvinvointiin, ihminen tarvitsee tervettä itsekunnioitusta ja itsetuntoa, koska ne ehkäisevät tunnetta alemmuudesta, heikkoudesta ja osaamattomuudesta. Tehokkaimpana ehkäisevänä tekijänä tuodaan esiin muiden, vertaisten, yksilölle tuottamasta ansaitusta kunnioituksesta. Tämän kunnioituksen pohjalta rakentuu tervein ja kaikista vakain itsekunnioitus ja -arvostus. (Maslow 1954, 21-22.)

Maslowin tarvehierarkia (1954) kuvaa siis sitä, mistä tekijöistä muodostuu ihmisen hyvä elämä. Tässä kappaleessa käsiteltyjen tarvehierarkian portaiden perusteella ihmisen hyvässä elämässä on vahvasti läsnä muut ihmiset ja heidän kauttaan tuleva hyväksyntä ja arvostus. Muiden ihmisten merkitys, etenkin vertaisten, näkyy näin ollen erilaisten ryhmien, yhteisöjen ja porukoiden ja niihin kuulumisen muodoissa. Sillä, kuuluuko yhteisö niin sanottuun valtavirtaan, ei ole merkitystä. Ympäröivä yhteisö voi silti tuottaa jäsenilleen turvallisuuden tunnetta ja voimaantumisen kokemuksia, kun jäsen kokee, että hänestä välitetään ja hänen asioistaan ollaan kiinnostuneita. Esimerkiksi vaikeasti päihderiippuvaisen yksilön syrjäytymiskierre voi pysähtyä tukevan vertaisyhteisön myötä. On siis havaittu, että yksinjäminen on jopa yksilön toimintaa suurempi riski yhteiskunnasta syrjäytymiselle niin nuorten omien näkemyksien kuin tutkimusten pohjalta (Korkiamäki 2014, 39; Hyväri & Nylund 2010, 32-33 & 41-42.) Näin ollen voidaan johtopäätöksenä ajatella, että yhteisöllisyydellä ja arkisella sosiaalisella verkostolla voidaan olla ehkäisemässä yksin oloa ja sitä kautta myös lasten ja nuorten syrjäytymistä (Hyväri & Nylund 2010, 41-42).

3 Opinnäytetyön tutkimuksen toteutus

Opinnäytetyö on toteutettu kvalitatiivisena tutkimuksena, jossa tieto kerättiin haastatteluilla kolmelle eri kohderyhmälle. Haastattelut toteutettiin esikoululaisille, varhaiskasvattajille eli hoitajille ja lastentarhanopettajille sekä 10-13 -vuotiaille nuorille. Esikoululaisten ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten haastattelut toteutettiin vantaalaisessa varhaiskasvatusyksikössä ja nuorisohaastattelut vantaalaisella nuorisotilalla.

Tutkimuksessa pyrittiin siihen, että haastattelussa olisi mukana kaikki varhaiskasvatusyksikön esikouluikäiset lapset ja nuorisohaastatteluissa tavoiteltava otanta oli 20-30 nuorta. Haastatteluihin osallistui 36 esikoululaista ja 17 nuorta. Lähtökohtaisesti oli suunniteltu, että varhaiskasvattajien otannan suuruus olisi tässä tutkimuksessa viidestä seitsemään haastateltavaa. Tutkimuksessa haastattelujen määräksi muodostui neljä varhaiskasvatuksen ammattilaista.

Lasten ja nuorten haastattelut toteutettiin ryhmä- ja yksilöhaastatteluina. Lisäksi osa nuori-sohaastatteluiden materiaalista kerättiin nuorten, haastatteluiden pohjalta, itse kirjoittamasta aineistosta. Ryhmähaastatteluissa haastateltavien määrä yhtä haastattelua kohden oli kolmesta viiteen haastateltavaa. Varhaiskasvattajien haastattelut pidettiin yksilöhaastatteluina.

Laadullisessa tutkimuksessa oleellista on se, että aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena. Näin ollen pelkät tilastolliset todennäköisyydet eivät riitä tutkimusaineistoiksi. Tästä johtuen tutkimuksen lähdeaineistoina ei voitu käyttää esimerkiksi pelkkiä tutkimuslomakkeilla kerättyjä tuloksia. (Alasuutari 2014, 38.)

Haastatteluja suunniteltaessa haastattelumenetelmä muotoutui teoreettisen viitekehyksen ja sen pohjalta muodostuvien kehyksien mukaan (Alasuutari 2014, 181). Tutkimusaineiston kerääminen toteutettiin pääsääntöisesti teemahaastatteluilla. Lähdin tutkimuksessa siitä, että teemahaastatteluissa jää enemmän tilaa haastattelijan omalla pohdinnalle ja valinnoille mistä kertoo ja mitä jättää kertomatta. Teemahaastattelut pureutuvat aiheeseen isompien aihekokonaisuuksien kautta, ei suorien kysymysten. (Alasuutari 2014, 149.) Haastatteluissa oli kuitenkin huomioitava, että esikouluikäisille lapsille tehtävät haastattelut ja niiden kysymykset tulee olla tarkempia ja selkeämpiä kuin tavallisessa teemahaastattelussa. Syy tähän on siinä, että esikoululaisten on haastavampaa tuottaa laajoja omakohtaisia tulkintoja avoimista aihealueista. Näin ollen pienille lapsille tehtävät haastattelut olivat tutkimuksessa strukturoidumpia. (Alasuutari 2014, 181.)

Muutenkin lasten ja nuorten haastatteluissa on otettava huomioon tietynlaisen lapsi-aikuinen -valta-aseman mahdollinen vaikutus haastattelutilanteeseen. Näin ollen haastattelutilanne on tehtävä lapsen ja nuoren kannalta mahdollisimman lämminhenkiseksi ja samalla avoimeksi. Lapsia ja nuoria haastateltaessa on lisäksi huomioitava luonteiden eroavaisuudet. (Helavirta 2007, 631.)

Jokainen on luonteeltaan erilainen. Tämä seikka koski myös aikuisille tehtäviä haastatteluja, mutta lapsien ja nuorten haastatteluissa - etenkin ryhmähaastatteluissa - luonne-erot tuli ottaa tarkasti huomioon. Luonne-erojen huomioiminen oli tärkeää, jotta jokaisen osallistujan ääni saadaan haastatteluaineistosta kuuluviin. Ryhmähaastatteluissa riskinä oli se, että ujut ja arat eivät tule kuuluviin, jos samassa haastatteluryhmässä on erittäin puheliaita osallistujia. Haastattelutilanteessa haastattelijan tehtävänä oli varmistaa se, että myös kaikista ujoimpien ja arimpien äännet pääsivät myös esille. Lasten ja nuorten haastattelut pidettiin pääosin pienryhmähaastatteluina, koska lapset saattavat kokea kahdenkeskisen haastattelutilanteen vieraan aikuisen kanssa pelottavaksi, mikä vaikuttaisi huomattavasti haastattelun onnistumiseen tai aineiston luotettavuuteen. (Helavirta 2007, 631.)

Haastattelijan roolissa oli oleellista, erityisesti lapsia haastateltaessa, lisäksi haastateltavien motivoiminen. Tämän tärkeys liittyy erityisesti siihen, miten luotettavaa tietoa haastatteluista voidaan saada. Mitä vähemmän motivaatiota lapsella ja nuorella on haastattelua kohtaan sitä vähemmän he jaksavat miettiä vastauksiaan pyrkien pääsemään eroon tylsästä toiminnasta mahdollisimman nopeasti. Tällöin vastauksien laatu ja luotettavuus laskevat huomattavasti. (Kangassalo & Suoranta 2001, 145, 152.) Nuorisohaastatteluissa tilannetta helpotti kohdallani se, että haastateltavat nuoret olivat entuudestaan tuttuja. Varhaiskasvatuksessa olevia lapsia haastateltaessani minun oli ennen kaikkea huomioitava se, että haastattelutilanne oli lapsille mielenkiintoinen, turvallisen tuntuinen ja sopivan mittainen heidän jaksamiselleen ja keskittymiselleen.

Tutkimusaineisto litteroitiin ja saatu aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä. Analyysi lähtee siitä, että aineistosta poimitaan raakahavaintoja, joita lähdetään yhdistelemään. Näin saadaan yleisemmällä tasolla merkitsevempiä tuloksia, jotka eivät ole vain päteviä tämän tutkimuksen tarkastelussa eli tulokset kertovat muustakin kuin vain tarkastelun alla olevasta tutkimusaineistosta. (Alasuutari 2014, 191, 233 & 235.) Aineistoa analysoitaessa aineistoja ei oikeastaan vertailtu, vaan pikemmin peilattiin keskenään. Tällä tutkimuksessa haettiin sitä, löytyisikö haastatteluaineistoista sellaisia tekijöitä, jotka tukisivat ja vahvistaisivat toisiaan. Analysoitu aineisto arvioitiin luotettavuuden kriteereiden avulla eli aineistosta arvioitiin sen uskottavuus, tulosten siirrettävyys, varmuus sekä vahvistuvuus. Edellä mainitut tekijät ovat tärkeitä tutkimuksen eettisyyden kannalta. (Havukainen 2015.)

3.1 Tutkimusprosessin kuvaaminen

Seuraavassa kuvaan kohta kohdalta sitä, miten tämän opinnäytetyön tutkimusprosessi eteni aina haastattelujen suunnittelusta analysointiin. Prosessin esille tuomisen merkitys liittyy tutkimuksen siirrettävyyteen. Tällä tarkoitetaan sitä, että halutessaan jonkun toisen tutkijan tulisi pystyä tekemään vastaavanlainen tutkimus kuin tässä opinnäytetyössä on tehty. Opinnäytetyön tulosten siirrettävyyden toteaminen on toinen mahdollinen tapa, jolla voidaan varmistaa tulosten vahvistuvuus. Toinen tapa on se, että aineistosta saadut tulokset vahvistuvat, jonkin aikaisemman tutkimuksen kautta. (Havukainen 2015.)

Tämän opinnäytetyön rungon ja sitä määrittelevien tekijöiden muodostuttua oli selvää, että opinnäytetyön tutkimusosuus tulee olemaan laadullinen. Oli siis selvää, että tutkimus tehdään haastatteleamalla. Kun aloin suunnittelemaan tarkemmin opinnäytetyön tutkimusprosessia, tutkimuksen kohderyhmän määrittäminen muodostui haasteeksi. Halusin tutkimuksessa huomioida sekä alle kouluikäisten lasten että kouluikäisten lasten näkökulmat, mutta niiden vertailu keskenään on taas hyvin haastavaa. Kyseinen haasteellisuus johtuu siitä, että nämä kohderyhmät ovat niin erilaisissa kehitysvaiheissa toisiinsa nähden. Esimerkiksi tässä tapauksessa lasten (alle

kouluikäiset) ja nuorten (kouluikäiset) näkemykset ja kokemukset vapaa-ajastaan, mahdollisuuksistaan osallistua ja kavereistaan ovat asetelmana jo kyseenalaiset vertailunäkökohtina - joidenkin mielestä näiden, kahden eri maailman, vertaaminen voi olla jopa merkityksetöntä. Halusin itse kuitenkin alusta asti nähdä nämä kaksi kohderyhmää toisiaan täydentävinä. Kaikki ovat kuitenkin joskus olleet pieniä lapsia ja kaikista kuitenkin joskus kasvaa koululaisia. Uskoin, että toinen kohderyhmä voisi tässä tutkimuksessa antaa lisäarvoa toiselle. Siksi en keskittynyt tutkimuksessa pelkästään joko lapsiin tai nuoriin.

Tutkimuksen kohderyhmien lähtökohtana oli siis se, että ne antaisivat toistensa kautta lisää syvyyttä tutkimustuloksiin. Kohderyhmien tarkoituksena ei näin ollen ollut keskinäinen vertailtavuus, vaan lisäarvon tuottaminen opinnäytetyön tutkimukseen ja tulosten arviointiin sekä erityisesti niiden pohjalta tehtäviin johtopäätöksiin ja kehityskohteisiin. Tutkimusta suunnitlessani epäilin, jäisikö alle kouluikäisten haastatteluista saatava aineisto liian suppeaksi ja pinnalliseksi. Tämän epäilyksen pohjalta täsmensin kohderyhmän esikouluikäisiin lapsiin, jotka ovat juuri harjoittelemassa peruskoulun aloittamiseen tarvittavia valmiuksia. Lisäksi päätin esikoululaisten yhteydessä haastatella myös esikouluopettajia ja lastenhoitajia, jotta heiltä saatu haastatteluaineisto toisi enemmän syvyyttä esikoululaisten haastatteluista saatuun materiaaliin. Ajattelin, että ammattikasvattajien haastatteluilla lasten vastaukset saisivat tarkemman merkityksen ja lisää painoarvoa.

Tutkimusprosessi lähti liikkeelle aihetta koskevien tutkimusten ja muiden lähdeostosten etsimisestä sekä tarkastelusta. Aluksi tuntui haastavalta löytää vastaavanlaisilla painotuksilla tehtyjä aikaisempia tutkimuksia, mihin vaikutti varmasti myös tietynlainen kokemattomuus näin laajan teoria-aineiston etsimisessä. Panostettuani hieman enemmän aineiston hakuprosessiin ja hiotuani hakukäytäntäitani, alkoi myös tämän tutkimuksen kannalta vertailukelpoista aineistoa löytymään.

Keväällä 2015 alussa aloin perehtymään kirjallisuuteen käyden läpi kirjat jokaiseen teoriaosuuden osioon liittyen. Keräsin teoreettisen tiedon kirjoista kirjallisesti yhteen. Ajatuksena tässä oli se, että teoriaosuutta kirjoittaessani minun olisi helpompi löytää tarvitsemani aineisto, kun kaikki on jo koottu yksien kansien sisään. Lähdetietojen esikirjaamisella pyrin myös siihen, ettei kirjoittamiseni olisi pelkkää alkuperäistekstien kopioimista. Kun muokkasin lähdetiedot jo valmiiksi, pyrin myös siihen, että minun olisi helpompi muokata löytämäni teorialähteitä tutkimukseni kannalta sopivaan kirjoitusasuun lopullista teoriaosuutta kirjoittaessani. Aina, kun otin ylös uuden poiminnan teorialähteistäni, pyrin samalla varmistamaan sen, että kirjasin aineiston lähteen oikein itselleni ylös.

Samanaikaisesti, kun perehdyin lähdeaineistooni, suunnittelin nuorisohaastatteluiden rakennetta ja toteuttamistapaa. Suunnittelin haastatteluprosessin niin, että pitäisin haastattelut

ryhmähaastatteluina, joissa olisi korkeintaan neljä haastateltavaa kerrallaan. Mietin tuolloin, että osa haastatteluista saattaa kuitenkin toteutua yksilöhaastatteluina. Suunnittelin myös, että haastatteluissa olisi mukana jokin toiminnallisempi elementti. Haastattelulupien hakeminen vanhemmilta ei vaatinut suurempaa valmistelua ja suunnittelua, koska olin sopinut nuorisopalveluiden yhteistyötahoni kanssa, että tutkimushaastattelu kohta lisätään nuorten kesätoimintaa koskevaan lupalappuun (Liite 2). Tämä johtui siitä, että olimme yhdessä suunnitelleet yhteistyötahon kanssa sen, että haastattelut tapahtuvat yhteistyönuorisotilalla kesällä toimivan ryhmän kesätoiminnan yhteydessä.

Suunnittelin nuorisohaastattelut niin, että niiden teemoina olivat kaverisuhteet, vapaa-aika, koulu ja osallistumismahdollisuudet koulussa. Lisäksi suunnittelin teemojen ympärille niitä tukevia apukysymyksiä (Liite 1). Toisaalta haastatteluissa huomasin, että suurin osa apukysymyksistä tuli lopulta spontaanisti nuorten vastauksien pohjalta. Haastattelujen runkoa suunnitlessani pyrin huomioimaan haastatteluryhmän mielenkiinnon ja jaksamisen tason haastatteluita kohtaan. Tämä korostui siinä, että haastattelujen rungoista tuli mahdollisimman selkeät ja haastattelut eivät veisi ajallisesti ainakaan yli kymmentä minuuttia. Mielenkiinnon ja keskittymiskyvyn ylläpitämiseen pyrin myös haastattelujen toiminnallisella osuudella, mikä muodostui lopulta sellaiseksi, että nuoret saivat itse kirjoittaa näkemyksiään eri aihealueista keskustelumme pohjalta.

Nuorisohaastattelut pidettiin heinäkuussa 2015. Haastattelut pidettiin kahdessa viikossa. Haastattelut ajoitettiin ja järjestettiin niin, että ne soveltuivat aina päivän ohjelman mukaisesti. Tämä tarkoitti sitä, että haastattelin nuoria silloin, kun kesätoiminnassa ei ollut ohjattua toimintaa. Päätin, että aloitan haastattelut toiminnallisemmalla osuudella. Tässä annoin haastateltaville A4-paperiarkin ja kynän. Paperille oli valmiiksi kirjoitettu lyhyt alustus haastateltavaan teemaan esimerkiksi ”Kaverit?”. Aiheesta yhteisesti keskusteltaessa avasin kysymystä hiekan enemmän. Keskustelun pohjalta nuoret kirjoittivat näkemyksiään teemasta paperille.

Haastattelut pidettiin pääosin pienessä liikuntasalissa erillään muusta toiminnasta. Tällä pyrittiin varmistamaan mahdollisimman vähäiset häiriötekijät, kuten taustameteli, joka vaikeuttaisi haastatteluaineiston analysointia. Tämä oli tärkeä tekijä, joka piti huomioida tarkkaan, koska haastattelut nauhoitettiin. Näin ollen liian korkea taustamelu olisi saattanut aiheuttaa sen, ettei itse haastattelusta ei pysty tulkitsemaan nuorten vastauksia.

Haastatteluista ei tullutkaan niin tasaisesti ryhmähaastatteluita kuin olin suunnitellut. Tämän johtui siitä, että pyysin nuoria haastateltavaksi aina vallitsevan tilanteen mukaan. Jotkut haastateltavat oli helpompi ottaa ryhmänä, toiset taas parina. Oli myös tilanteita, joissa luontevinta oli pitää yksilöhaastattelu.

Haastattelujen keskimääräinen kesto oli suunnilleen kuudesta kymmeneen minuuttia. Havaintojeni perusteella nuoret jaksoivat poikkeuksetta keskittyä haastatteluihin koko haastattelun ajan. Haastattelut pidettiin lisäksi mahdollisimman kiireettömässä ilmapiirissä, jossa nuorilla ei ole myöskään kiire mihinkään muuhun toimintaan tai tekemiseen. Nämä olivat oleellisia tekijöitä vastausten luotettavuuden kannalta, koska kyllästyneenä ja kiireisenä haastateltava olisi saattanut vastata nopeasti jotakin satunnaista ja harkitsematonta vain päästäkseen pois tilanteesta.

Haastattelujen onnistumisen kannalta ja haastattelujen luotettavuuden kannalta, tässä kohde-ryhmässä, oleellisin huomioitava tekijä oli haastateltavien kaksikielisyys. Haastateltavista vähintäänkin 70 prosenttia olivat sellaisia, joilla suomen kieli ei ollut äidinkielenä. Tästä johtuen oli jatkuvasti haastatteluiden aikana huomioitava se, että haastateltavat varmasta ymmärsivät kysymykset ja aiheet, joista keskustelimme. Teemojen ymmärtämistä pyrin tukemaan selkeällä kielellä ja tukevalla apukysymyksillä. Haastatteluiden aikana ja haastatteluaineistoa analysoidessa, minulle tullut sellaista epäilystä, että haastateltavat eivät olisi ymmärtäneet käsiteltäviä aiheita.

Haastatteluissa tukevana tekijänä, kysymysten ymmärtämisen kannalta, oli lisäksi ryhmähaastattelutilanteet. Ryhmähaastattelut tukivat etenkin heidän mielipiteen ilmaisemista, joilla oli eniten haasteita suomen kielen kanssa. Tämä johtui siitä, että ryhmähaastatteluissa oli mukana äidinkieleltään saman kielisiä nuoria, jotka pystyivät selvittämään kysymyksiä ja teemoja toisilleen myös äidinkielellään. Haastateltavien suomen kielen taso oli seikka, johon kiinnitin huomiota jo haastatteluiden suunnittelussa ja joka ei kuitenkaan lopulta tuottanut ongelmia.

Nuorisohaastattelut litteroin elokuun 2015 aikana. Litteroimiseen meni ajallisesti suunnilleen kolme päivää ja litteroitua aineistoa tuli näistä haastatteluista 10 sivua. Materiaali oli kokonaisuudessaan käyttökelpoista eli äänitysmateriaalin laatuun ja luotettavuuteen eivät olleet vaikuttaneet ulkoiset tekijät, kuten ylimääräiset ja puheen kanssa päällekkäiset häiriöäänät. Lisäksi haastatteluissa ei ilmennyt tekijöitä, jotka olisivat voineet vaikuttaa haastateltaviin tai heidän vastauksiin.

Esikouluikäisten haastattelut suunniteltiin elo-syyskuun 2015 vaihteessa. Samalla suunniteltiin myös lastentarhanopettajien ja hoitajien haastattelujen toteutus (Liite 1). Päädyimme esiopetusyksikön kanssa siihen, että kaikki haastattelut pidetään yhden päivän aikana. Valitsin esikoululaisten haastatteluihin rakenteen, jossa selkeiden kysymysten kautta haettiin lasten kokemuksia yhteisöllisyydestä ja osallisuudesta. Kyseiset käsitteet eivät kuitenkaan yleensä sano mitään esikouluikäisille lapsille, joten haastattelun kysymykset oli muotoiltava toisin. Suunniteltiin kysymykset siten, että ne käsittelevät lasten ajatuksia ryhmästään ja ryhmän toimintaan vaikuttamisesta.

Keräsin haastatteluluvat (Liite 3) kaikilta esikouluyksikön lasten vanhemmilta kokonaismäärältään 40 perheeltä. Haastatteluluvat palautuivat oletettuakin suuremmalla prosentilla takaisin, mikä oli positiivista otannan laajuuden johdosta. Ensi vierailullani esiopetusyksikköön huomasin sen, että esikoulupäivän hektisyyden johdosta kaikkien ammattikasvattajien haastatteleminen tulisi olemaan haasteellista. Näin ollen valmistauduin jo suunnitteluvaiheessa siihen, että kaikkia työntekijöitä en tulisi haastattelemaan. Tässä vaiheessa tulin lisäksi siihen päätökseen, että ammattikasvattajien haastattelut tulisivat todennäköisesti olemaan yksilöhaastatteluja, koska päivän aikana olisi vaikea irrottaa useampaa työntekijää yhtäaikaisesti pois normaalista arjen toiminnasta esiopetuksessa.

Haastattelupäivänä esiopetusyksikön ohjelmassa oli peli- ja leikkipäivä, mikä helpotti haastatteluiden sopeuttamista muun toiminnan yhteyteen. Esiopetusryhmät pelasivat aamupäivästä lautapelejä pienryhmissä, jolloin esikoululaisten haastattelut organisoitiin niin, että yksi peliryhmä kerrallaan tuli haastateltavaksi. Yhdessä ryhmässä oli neljä lasta. Haastatteluihin sain käyttööni esiopetusyksikön toimistotilan. Aamupäivän aikana haastattelin kolmesta esiopetusryhmästä kaksi kokonaisuudessaan ja osan kolmannesta. Loput haastatteluun osallistuneet esikoululaiset haastattelin ruokailun jälkeen vapaan leikin ja ulkoilun aikana. Muutama haastattelu piti tehdä yksilöhaastatteluina, mutta nekin sujuivat hyvin eikä haastateltava vierastanut minua liiaksi, joten tilanne ei vaikuttanut haastattelun vastauksien luotettavuuteen.

Suurimpana haasteena esikoululaisten haastatteluissa oli se, että haastateltavat olivat kehitysvaiheiltaan hyvin erilaisissa vaiheissa. Muutamasta lapsesta huomasin, että haastattelutilanne muodostui jännitykseltään niin suureksi, että se vaikutti käyttäytymiseen; esimerkiksi jatkuvana hihittelynä tai hokemina. Tämä vaikutti siihen, että pientä osaa vastauksista ei voinut pitää käyttökelpoisina. Kokonaisuudessaan esikoululaisten haastattelut niin ryhmä- pari- kuin yksilöhaastattelutkin sujuivat omia odotuksiani paremmin ja esikoululaisten reippaus haastattelutilanteissa osittain jopa yllätti.

Ammattikasvattajien haastattelut pidettiin yksilöhaastatteluina pitkin haastattelupäivää aina, kun siihen oli sopiva mahdollisuus. Kun esikoululaisten haastattelut olivat keskimäärin viidestä seitsemään minuuttia, työntekijöiden haastattelut olivat kestoaltaan 10-15 minuutin pituisia. Haastateltavat ammattikasvattajat osallistuvat haastatteluihin mielellään ja kokivat opinnäytetyön aiheen tärkeäksi ja ajankohtaiseksi. Ammattikasvattajien haastatteluista oli hieno huomata se, miten ne tukivat, täydensivät ja avasivat lasten haastatteluista tulleita aiheita ja vastauksia uudella tavalla. Voidaan sanoa, että työntekijöiden haastattelut korostivat lasten haastatteluiden merkitystä.

Esiopetusyksikössä tehtyjen haastatteluiden äänitteet litteroitiin haastattelujen jälkeisellä viikolla. Ajallisesti litterointiin meni neljä päivää, jonka jälkeen haastatteluiden äänitiedostot poistettiin sekä haastatteluiden lupakyselyt laitettiin paperisilppuriin. Heti viimeisten litterointien jälkeen alkoi koko haastatteluaineiston analysointi aineiston analyysin menetelmin. Aineistoa analysoitaessa yhdistin nuoriso-, esikoululaisten ja ammattikasvattajien haastattelut niin, että luokittelin aineiston tutkimuskysymysten mukaan. Tällä tavoin tutkimuksessa etsittiin literoidusta aineistosta yksittäisiä vastauksia, joita voidaan nostaa tutkimuksen tuloksiksi.

Tulokset eivät itsessään ole tässä tutkimuksessa työn oleellisin anti, koska tulokset eivät varsinaisesti tuo esiin niinkään mitään uutta tietoa. Tulosten merkitys muodostuu niistä löydettävistä johtopäätöksistä, joilla päästään tarkastelemaan yhteisöllisyyden ja osallisuuden kehittämiskohteita ja jatkotutkimuksellisia tekijöitä.

4 Eettiset kysymykset

Opinnäytetyön tutkimusosuuteen liittyi eettisiä kysymyksiä, jotka tuli huomioida kyseistä laadullista tutkimusta tehtäessä. Tässä kappaleessa käsitellään eettisiä kysymyksiä ja niiden vaikutusta koko prosessille. Ensinnäkin opinnäytetyölle haettiin ja saatiin tutkimuslupa Vantaan kaupungin sivistysvirastolta. Opinnäytetyön teossa varmistettiin, että jokaisen haastateltavan anonymiteetti säilyy. Anonymiteetillä tarkoitetaan haastateltavan pysymistä tunnistamattomana tutkimusaineistosta ja raportoidusta tekstistä. Haastateltavien tunnistamattomuuteen liittyy myös se, että tutkimuksessa ei kysytty osallistujien nimiä. (Havukainen 2015; Talentia ry 2013, 8.) Tutkimuksessa ja opinnäytetyössä ei käytetty kuvamateriaalia, kuten esimerkiksi valoja ja videokuva.

Yhtenä opinnäytetyön oleellisimpana eettisenä tekijänä oli se, että tutkimukseen osallistui alaikäisiä lapsia ja nuoria. Tähän liittyvät myös haastattelutilanteiden epätasaiset valta-asetelmat lapsi-aikuissuhteissa, jotka oli tärkeä huomioida tutkimuksen eettisyyden kannalta (Helavirta 2007, 631; Talentia ry 2013, 12). Lasten ja nuorten mukana olo haastatteluissa huomioitiin tutkimuksessa keräämällä lasten ja nuorten huoltajilta kirjalliset haastatteluluvat ja varmistettiin se, ettei haastatteluihin osallistunut sellaisia, joilta huoltajan suostumusta ei ollut saatu (Turtiainen 2011, 171). Haastatteluissa pyrittiin samalla siihen, että haastattelijan ja haastateltavien välinen valta-asema pidetään mahdollisimman pienenä, jolloin lasten jännitys haastatteluja kohtaan madaltuisi. Lisäksi tutkimukseen osallistuminen oli kaikille täysin vapaaehtoista ja jokaisella osallistujalla oli lisäksi mahdollisuus vetäytyä pois haastattelusta, jos hän niin olisi halunnut (Turtiainen 2011, 171). Näin tutkimuksessa turvattiin samalla haastateltavien itsemääräämisoikeus. Haastateltavan oma osuus aineistosta olisi jätetty hyödyntämättä opinnäytetyössä haastateltavan tätä halutessaan. Haastateltavilla oli mahdollisuus jäädä pois haas-

tatteluista vielä haastattelupäivänäkin näin halutessaan (Talentia ry 2013, 8 & 14.) Haastatteluissa pyrittiin siihen, ettei kenelläkään tulisi haastatteluista pakonomaista osallistumisen tunnetta. Haastatteluaineistoja käytettiin ainoastaan tähän tutkimukseen ja aineiston analysoinnin jälkeen aineistot hävitettiin asianmukaisesti. (Havukainen 2015.)

Heti haastatteluiden litteroimisen jälkeen, äänitteet hävitettiin tyhjentämällä sanelimen muisti. Aineiston analysoimisen jälkeen litteroinnit hävitettiin niin, että sähköiset tallenteet poistettiin ja tulosteet silputtiin paperisilppurilla. Tutkimuksen aineiston säilyttämisessä ei käytetty sähköisiä pilvipalveluita. Lisäksi aineisto oli ainoastaan opinnäytetyön tekijän ja yhteistyökumppaneiden saatavilla. Edellä mainituilla toimenpiteillä pyrittiin takaamaan opinnäytetyön eettinen kestävyys ja jokaisen osallistujan yksilöllisyys ja anonymiteetti. Haastattelijalle tämä tarkoittaa salassapitovelvollisuutta kaikkea haastatteluissa kuulemaansa kohtaan. (Havukainen 2015; Finlex 2015e.)

Opinnäytetyöllä pyrittiin siihen, että sitä pystyttäisiin hyödyntämään sekä varhaiskasvatuksen että nuorisotyöpuolen yhteisöllisten ja osallistavien toimintamallien kehityksessä. Tutkimuksen hyödynnettävyys tulee esiin myös siinä, onnistuuko se tarjoamaan pohjaa jatkotutkimuksille ja muulle aiheeseen liittyvälle keskustelulle. Opinnäytetyön kohdalla on huomioitava, että siitä saadut tulokset julkaistaan valmiissa opinnäytetyössä ja opinnäytetyö ladataan sähköiseen tietokantaan, joka on avoin kaikkien tarkasteltavaksi. (Havukainen 2015.)

Yksi opinnäytetyöhön liittyvä eettinen kysymys on vielä tutkimuksen luotettavuus. Koska nuorisohaastattelut pidettiin ympäristössä, jossa haastattelijat työskenteli, eettinen pohdinta tutkimuksen tulosten luotettavuuden kannalta oli äärimmäisen tärkeää. Haastattelutilanteet vaativat herkkyyttä havainnoida yhteistä keskustelua ja ennakoida mahdollisia kaksoisroolin vaikutuksia tutkimukselle. (Talentia ry 2013, 11.) Kokemusten perusteella haastattelijan kaksoisroolilla tutkimusympäristössä ei ollut vaikutusta tutkimustuloksiin, jolloin voidaan sanoa tutkimuksen luotettavuuden säilyneen. Lisäksi työn ja tulosten luotettavuutta voidaan tarkastella neljästä näkökulmasta: tutkimuksen uskottavuudesta, vahvistettavuudesta, reflektiivisyydestä ja siirrettävyydestä aihetta vastaaviin ympäristöihin. Tulosten uskottavuus koskee esimerkiksi sitä, miten hyvin tekijä itse tuntee aiheen. Vahvistettavuus liittyy siihen, miten tutkimus liittyy muihin vastaaviin tutkimuksiin. Tutkimuksen reflektiivisyydellä tarkoitetaan sitä, miten uusi tieto on tuotu tutkimuksessa esille. Tutkimuksen siirrettävyys merkitsee sitä, miten tutkimuksen tuloksia voidaan siirtää muihin vastaaviin ympäristöihin. (Havukainen 2015.)

5 Tutkimuksen keskeisimmät tulokset

Tämän opinnäytetyön haastattelututkimus rakentui neljän tutkimuskysymyksen ympärille. Tutkimuskysymykset olivat, miten varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa yhteisöllistä ja osallistavaa

kasvatusta voitaisiin soveltaa varhaiskasvatuksen jälkeisiin kasvu- ja kehitysympäristöihin? (1.) Mikä on yhteisöllisyyden merkitys lapsen ja nuoren syrjäytymiseen? (2.) Mikä on osallisuuden merkitys lapsen ja nuoren syrjäytymiseen? (3.) Miten yhteisöllisen ja osallistavan kasvatuksen lisääminen vähentäisi lapsen ja nuorten syrjäytymisen riskiä? (4.). Ensimmäinen tutkimuskysymys liittyi varhaiskasvatuksessa ilmenevien, lasten osallisuutta ja yhteisöllisyyttä tukevien, hyvien käytänteiden siirtämiseen myöhempään lasten kasvu- ja kehitysympäristöihin. Toinen tutkimuskysymys käsitteli yhteisöllisyyden ja kolmas osallisuuden merkitystä lasten ja nuorten syrjäytymiseen; etenkin sitä ehkäisevinä tekijöinä. Neljäs tutkimuskysymys puolestaan painotui syrjäytymisriskiä pienentävien yhteisöllisten ja osallisuutta tukevien tekijöiden tarkasteluun. Tässä kappaleessa tuodaan esiin tutkimuksessa nousseita tuloksia ja samalla pyritään löytämään opinnäytetyön tutkimuskysymyksiin vastauksia.

Miten varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa yhteisöllistä ja osallistavaa kasvatusta voitaisiin soveltaa varhaiskasvatuksen jälkeisiin kasvu- ja kehitysympäristöihin?

Tutkittaessa yhteisöllisten ja osallistavien toimintatapojen siirrettävyyttä varhaiskasvatuksesta myöhempään ammatillisiin kasvatusympäristöihin merkittävimäksi tekijäksi korostui turvallinen ilmapiiri. Se, että saa olla ryhmässä täysin omana itsenään ilman pelkoa kiusatuksi tulemisesta, vaikutti eniten ryhmään sitoutumiseen ja toimintaan osallistumiseen. Samalla osallistuminen oli yksilöille myös paljon merkityksellisempää ja yhteisöllisempää. Kiusaaminen ja yksin jääminen olivat tekijöitä, joiden koettiin rikkovan ryhmän yhteisöllisyyden tai estävän sen muodostumista. Kasvatusympäristön turvallisuus liittyi vahvasti ryhmässä vallitsevaan yhteisöllisyyteen. Yhteisöllisyyden ilmapiiri oli tekijä, mikä korostui esiopetusryhmistä huomattavasti selvemmin kuin koululaisten keskuudessa. Nuoret eivät kokeneet yhteisöllisyyttä koulussa luokan kesken kuin harvoissa tapauksissa; enemmän kavereiensa keskuudessa.

Varhaiskasvatussuunnitelmat näkyivät haastatteluissani esimerkiksi siten, että leikin merkitystä oppimiselle korostettiin. Tämä näkyi niin aikuisia kuin lapsia haastatellessani. Myös osallisuuden ja yhteisöllisyyden merkitys, jota varhaiskasvatussuunnitelmissa tuotiin esille, näkyi haastatteluissa. Etenkin pienryhmien merkitys lasten yhteisöllisyydelle ja aktiivisemmalle osallisuudelle korostui. Esimerkiksi yksi pienryhmistä oli ryhmän nimensä pohjalta luonnut oman hipan sekä kokoontumispaikan, jonka he olivat yhdessä nimenneet. Esiopetusryhmän merkitystä kokonaisuudessaan kuvattiin muun muassa kotina, jonne jokaisen aikuisen ja lapsen on mukava tulla ja olla. Pienryhmätoiminnan tapainen oppiminen nousi yhdeksi merkittävimmistä kehittämiskohdeista myös varhaiskasvatuksen jälkeisiin kasvatus- ja oppimisympäristöihin sovellettavaksi. Esimerkiksi kouluympäristö tuo pienryhmätoimintaan kuitenkin omat haasteensa. Luokkakoot ovat isompia ja samalla yksilöllistä tarvetta on paljon. Pienryhmätoimintaa voidaan soveltaa kouluissa kuitenkin luokkien sisäisesti, jolloin oppilaat saavat vertaistukea oman pöytäryhmänsä

muista oppilaista. Tämä tarkoittaa sitä, että luokkien ryhmytyminen on oleellisessa asemassa pienryhmätoiminnan toimivuuden kannalta.

Mikä on yhteisöllisyyden merkitys lapsen ja nuoren syrjäytymiseen?

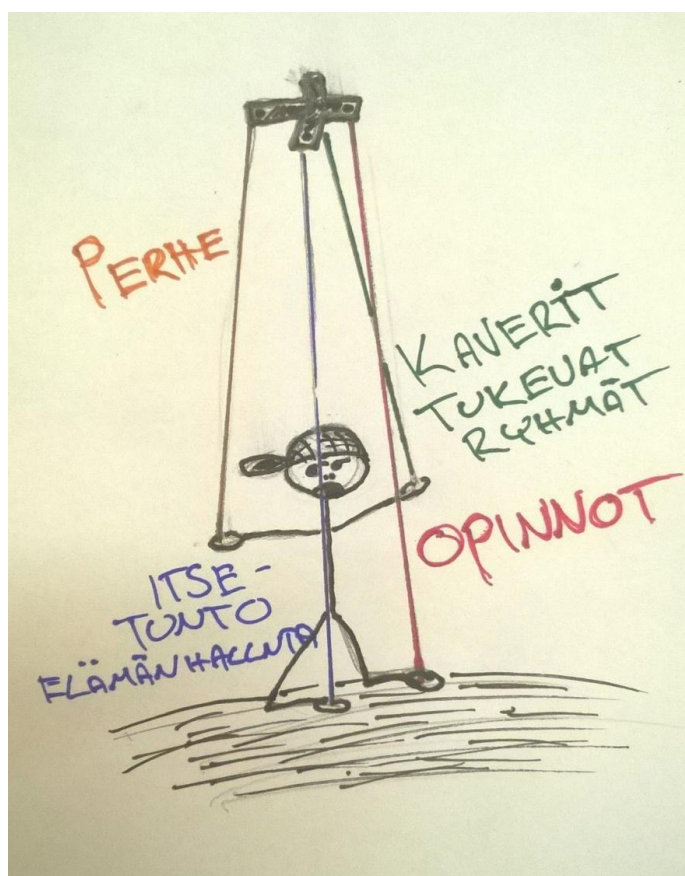
Tarkasteltaessa haastattelujen vastauksia yhteisöllisyyden merkityksestä lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä, kaikista korostetuimmaksi tekijäksi ilmeni se, kuinka turvalliseksi he olonsa tuntevat. Kun lapset tuntevat vallitsevan ilmapiirin turvalliseksi, he uskaltavat kokeilla uusia asioita ja vaikealta tuntuvien harjoitteiden yrittäminen ei jännitä niin paljoa. Yhteisöllisyyden mukanaan tuoman turvallisuuden tunteen myötä nuoret sitoutuvat niin itsenäiseen kuin yhteiseen tekemiseen tehokkaammin. Toiminnasta muodostuu yksilölle merkityksellisempää kuin vain uusien asioiden oppiminen ja harjoittelu. Yhteisöllisyyden muodostaman turvallisuuden tunteen kautta lapsille ja nuorille rakentuu tunne siitä, että he kuuluvat johonkin. Yhteenkuuluvuus lisää yksilöiden ideointia ja auttaa muodostamaan ryhmän tuella entistä laajempia merkityksiä toiminnalle. Esimerkiksi yhdessä päätetty ryhmän nimi voi parhaimmillaan tuoda uusia elementtejä toimintaan, jotka lisäävät yksilöiden kiinnittymistä niin toisiinsa kuin ryhmään.

Yhteisöllisyys nähtiin tutkimuksessa lisäksi merkittävänä tekijänä yksilön itsetunnon rakentamisen kannalta. Kun lapsella tai nuorella on tunne, että hänet otetaan avoimesti mukaan ryhmään ja hän saa kuulua siihen omana itsenään tuoden mukanaan toimintaan ainutkertaisen panoksensa ja osallisuutensa, hänen itsetuntonsa vahvistuu ja hän kokee pystyvyyttä hallita elämäänsä. Näin ollen vahvan itsetunnon ja -luottamuksen rakentuminen turvallisessa ilmapiirissä ehkäisevät syrjäytymistä. Syynä tähän on se, että yhteisöllinen ilmapiiri esimerkiksi koulussa vähentää koulupudokkuutta, koska lapset ja nuoret kokevat yhteenkuuluvuutta opiskeluryhmäänsä. Huomioitavaa tutkimuksessa oli se, että toisille yhteisöllisyys merkitsi kavereita, jotka olivat koko elämän keskiö sillä hetkellä. Toisille yhteisöllisyys merkitsi ryhmää, jossa he tykkäsivät käydä ja jonka jäseniin he luottivat, vaikka kaikkia ryhmäläisiä ei mielletäisikään kavereiksi.

Mikä on osallisuuden merkitys lapsen ja nuoren syrjäytymiseen?

Osallisuuden merkitys miellettiin ensinnäkin siihen, että yksilö koki pystyvänsä omalla toiminnallaan vaikuttamaan sekä omaan elämäänsä että ympäröiviin yhteisöihin ja toimintoihin. Esiopetuksessa koettiin tärkeäksi esiopetusvuoden merkitys lapsen opiskeluvälineiden tukemisessa ja harjaannuttamisessa. Kyseisten välineiden kohdalla osallisuus koettiin merkitykselliseksi, jotta lapset pystyisivät osallistumaan opiskeluun myös koulumaailmassa ilman, että ryhmätoimintaan osallistumisen jännittäminen estäisi opiskelua ja uusien taitojen sekä tietojen

harjaannuttamista. Lisäksi haastatteluista tuli esille se, että mitä enemmän yksilö pääsee olemaan mukana toiminnassa, sen suunnittelemisessa ja toteuttamisessa, sitä innostuneempi ja sitoutuneempi hän on toimintaan. Osallisuus siis luo kiintyneisyyttä ja parhaimillaan yhdistää yksilöitä toiminnan edistämiseen eli osallisuus tuottaa yhteisöllisyyttä. Syrjäytymisen ehkäisemisen kannalta osallisuus tuottaa yksilölle pystyvyyden tunnetta, joka tukee hänen itsetuntoaan. Osallistuessaan ryhmän toimintaan, omista lähtökohdistaan ja omasta halustaan, yksilöä tukevassa tukiverkossa on yksi keskeinen kehys- tai tukilanka enemmän pitämässä häntä pystyssä ehkäisten syrjäytymistä (Kuva 1).



Kuva 1: Lapsuuden ja nuoruuden "tukilangat" (Taipale 2015)

Haastatteluissani tuli hyvin selkeästi esiin, kuinka turhauttavaa on, jos ei voi vaikuttaa koulussa tai luokassa tehtäviin päätöksiin tai heidän mielipiteitään ei kuulla. Lasten ja nuorten kuulemattomuus heikentää kiinnittymistä yhteiseen toimintaan, koska yleinen mielipide nuorisohaastatteluissa oli se, että yhteisistä asioista päättäminen on mielekästä ja mukavaa toimintaa; varsinkin silloin, kun suunnitelmia ja päätöksiä tehdään yhdessä luokan ja vapaa-ajan toimintaryhmän kanssa. Osallisuus näkyi syrjäytymistä ehkäisevänä tekijänä näin ollen etenkin siinä, että omasta tahdostaan osallistuminen ja sen kautta vaikuttaminen voimaannuttaa yksilöitä. Samalla osallistumisen ja oman panoksen kautta toimintaan vaikuttaminen lisäsi yksilön motivaatiota esimerkiksi opiskelua kohtaan.

Miten yhteisöllisen ja osallistavan kasvatuksen lisääminen vähentäisi lapsen ja nuorten syrjäytymisen riskiä?

Haastatteluissa ammattikasvattajat korostivat pienryhmien merkitystä terveen itsetunnon ja itsekunnioituksen muodostumisen kannalta. He kertoivat, että pienryhmissä lapsille muodostuu tehokkaammin tunne yhteenkuuluvuudesta, mikä vahvistaa yksilön turvallisuuden tunnetta. Tämä johtuu siitä, että lapsi tulee paremmin huomioituksi ja saa kokemuksen hyväksytyksi tulemisesta vertaisryhmään.

Syrjäytymisen ehkäisemisen kannalta oleellisimmiksi tekijöiksi haastattelujen pohjalta nousivat siis lasten ja nuorten kokema turvallisuuden tunne ja tunne ryhmään kuulumisuudesta sekä yksilön itsetuntemuksen ja -luottamuksen vahvistumisesta. Kyseiset tekijät koettiin tulevan esiin ryhmän toiminnassa juuri osallisuuden tunnetta ja yhteisöllisyyttä rakentavien kokemusten myötä. Osallistavasti ja yhteisöllisesti toimiessaan ryhmä muodostaa yksilön ympärille eräänlaista tukiverkostoa, joka auttaa suojaamaan lapsia ja nuoria elämän vastoinkäymisissä ja tukemaan heidän omaa pystyvyyttään vastaantulevien haasteiden ratkaisemisessa.

Opinnäytetyön tuloksissa on korostettu paljon ryhmän ja yhteisön merkitystä lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä. Samalla on kuitenkin huomioitava aikuisen, yksilönä antaman, esikuvan merkitys. Esimerkiksi esikoululaisia haastatellessani ilmeni, että lapset kokivat sellaiset asiat, jotka kuuluivat vain aikuisten toimintaan, tylsinä ja epämiellyttävinä. Muun muassa eräs esikoululainen kertoi, että ryhmän aikuiset puhuivat yleensä siitä, mikä lasku pitää maksaa tänään imitoiden tilannetta närkästyneellä äänensävyllä, kysyttäessä mitä vain aikuiset tekevät esikouluryhmässä. Aikuisten onkin tärkeä esimerkillään näyttää lapsille ja nuorille, etteivät normaaliin arkeen kuuluvat velvoitteet ole pelkästään ikäviä asioita, niin sanottuja ”pakollisia pahoja”. Muuten yksilölle voi jo lapsuudestaan alkaen muodostua yleistys, joka voi aiheuttaa esimerkiksi motivaation puutetta koulun käyntiä kohtaan, mikä ilmeni muun muassa haastatteluistani.

Kriittisesti tarkasteltuna tutkimuksesta saadut tulokset olivat pitkälti sellaisia, että ne olisi voinut kirjoittaa ylös ilman ainuttakaan haastattelua, sen pohjalta, mitä työelämässä, mediassa ja ammatillisissa keskusteluissa on kohdannut. Tutkimus ei siis suuremmin tuottanut uutta tietoa, mutta tutkimustuloksien sekä aikaisempien tutkimuksien tuloksien pohjalta voidaan lähteä pohtimaan, millä konkreettisilla toimintatavoilla ja -malleilla pystyttäisiin lasten ja nuorten syrjäytymistä ehkäisemään tehokkaammin niin koulujen kuin nuorisotoimien puolella. Kyseistä pohdintaa käydään opinnäytetyön viimeisessä kappaleessa.

6 Pohdintaa lasten ja nuorten syrjäytymistä ehkäisevistä toimintatavoista

Tutkimuksen tuloksena oli huomioitavaa se, kuinka huomattavan merkityksen lasten ja nuorten kokema turvallisuuden tunne tuloksissa sai tarkasteltaessa syrjäytymisriskin ehkäisemistä. Samalla vahvistui osallisuuden ja yhteisöllisyyden merkitykset lasten ja nuorten turvallisuuden tunnetta tukevinä tekijöinä. Yksilön kokema turvallisuuden tunne auttaa etenkin sitoutumaan opiskeluun sekä kiinnittymään häntä ympäröiviin ryhmiin ja yhteisöihin. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa ollaan alettu jo kiinnittämään huomiota kasvavissa määrin lasten osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen kasvatuksellisissa toiminnoissa. Jatkossa oleellista onkin, miten osallisuutta ja yhteisöllisyyttä tuetaan kouluissa ja nuorisotyöllisissä toiminnoissa, kuten nuorisotioloilla.

Sillä, miten lapset ja nuoret kokevat tulevansa kohdatuksi ja nähdyksi, on merkittävä vaikutus heidän sitoutumiseensa kasvatusympäristöihinsä. Jos lapsi tai nuori nähdään vain ongelmien ja puutteiden kautta - tyhjinä raameina ja kehyksinä, jotka kasvattajan tulee täyttää tai korjata - kasvatustyö saa negatiivisen latauksen. Tämä saa yksilön vain vetäytymään pois kyseisen toiminnan parista. Negatiiviset kokemukset ja käsitykset rakentavat negatiivista kehää lapsen tai nuoren toimintaan. Tällöin käsitykset ohjaavat toimintaa ei-tavoiteltuun suuntaan. (Karlsson 2001, 45.) Negatiivisuuden kehät ovat erittäin ongelmallisia tarkasteltaessa niitä syrjäytymisen näkökulmasta. Negatiiviset kokemukset luovat negatiivisia ajatuksia, jotka puolestaan aiheuttavat, usein harkitsemattomia, yksilölle haitallisia toimintatapoja ja -malleja. On siis nähtävä, että yksilöiden toiminta ei ole aina lähtöisin hänestä itsestään vaan voi olla opittu malli tai reaktio, jostakin kohdatusta toiminnasta tai ohjauksesta.

Konkreettisia keinoja lasten ja nuorten osallisuuden ja yhteisöllisyyden lisäämiseen sekä vahvistamiseen olisivat oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksien lisääminen koulussa ja avoin ryhmätoiminta, joka muodostuu pitkälti lasten ja nuorten omasta suunnittelusta.

Lasten ja nuorten vaikutusmahdollisuuksien lisääminen

Laajalti koulumaailmassa on käytössä oppilaskuntamalli, joka tarkoittaa sitä, että koulussa on aktiivisista oppilaista koostuva ryhmä, joka toimii opettajien ja oppilaiden välimaastossa. Oppilaskunnan jäsenet toimivat niin sanotusti viestinviejinä luokkien ja opettajakunnan välillä. Näin ollen oppilaskunnat usein muodostuvat siten, että jokaisesta koulunluokasta valitaan oma edustajansa koulun oppilaskuntaa.

Nuorisohaastatteluissa monet kuitenkin kokivat omat vaikuttamismahdollisuutensa koulun toimintaan hyvin pieninä. Tällaiset kokemukset vähensivät yksilöiden kiinnostusta osallistua oppi-

laskuntatoimintaan. Monet vastaajista kokivat, että luokan kesken tehdyt ehdotukset ja aloitteet eivät kunnolla edenneet, vaikka luokalla olisi ollut omaedustajansa oppilaskunnassa. Useat vastaajat kokivatkin, että oppilaskuntatoiminta ja luokan kesken käydyt asiat olivat vain näennäistä osallistumista ja vaikuttamista koulun ja oman luokan toimintaan; ajateltiin, että loppupeleissä opettajat kuitenkin tekevät päätökset omien näkemysten mukaan. Muutamia poikkeuksia haastateltavien joukosta kuitenkin löytyi, mistä huomasii, että ainakin luokkatasolla jonkinlaista muutosta osallisuutta tukevampaan ja yhteisöllisempään ilmapiiriä kohti ollaan myös koulumaailmassa menossa. Tällaisissa luokissa koettiin, että opettaja aidosti kuunteli oppilaita ja otti kaikkien näkemykset ja ehdotukset huomioon. Oppilaskuntatoiminta on parhaimmillaan hyvää ja oppilaiden osallisuutta tukevaa toimintaa, mutta sen lisäksi kouluissa voisi olla enemmän isompia, esimerkiksi neljä kertaa vuodessa, järjestettäviä tilaisuuksia, joissa koko koulu pystyy vaikuttamaan toimintaan ja sen suunnitteluun muun muassa äänestyksillä tai erilaisilla työpajatoiminnoilla. Samalla tapahtumat ja tilaisuudet toimisivat koulun yhteisöllisyyttä rakentavina ja edistävinä tekijöinä.

Sovellettava pienryhmätöiminta

Kun pohditaan sitä, minkälaisia hyviä käytänteitä varhaiskasvatukseen ja eritoten esiopetuksen parista voitaisiin siirtää soveltaen lasten myöhempiin kasvu ympäristöihin, kuten kouluun, tulee päällimmäisenä esille ryhmätöiminta. Esiopetusyksikössä pidettyjen haastattelujen pohjalta selvimmäksi ja toimivimmaksi käytännöksi nousi pienryhmätöiminta, joka luo turvallisen oppimisympäristön. Kyseiseen ympäristöön oli myös helppo osallistua ja kiinnittyä. Kouluympäristössä pienryhmätöiminta ei ole samalla tavalla mahdollista muuta kuin erityisopetuksessa. On kuitenkin huomioitava, että koululaiset ovat jo vanhempia ja ryhmätöitaidoiltaan kehittyneempiä kuin esiopetusikäiset lapset. Koululuokan opiskeluilmapiiriä voisi rakentaa motivoivammaksi ja turvallisemmaksi panostamalla luokan toiminnassa yhtenäisen ja yksilöistä lähtevän osallisuuden pohjalta muodostuvaan yhteisöllisyyteen. Suoranaisia malleja ei ole siihen, miten luodaan kyseisen kaltainen ilmapiiri, koska jokaisessa ryhmässä ja niihin kuuluvien yksilöiden kesken toiminta muodostuu aina omien, ainutlaatuisten persoonien ja ideoiden myötä. Hyviä käytänteitä kuitenkin ovat lasten ja aikuisten väliset avoimet sekä spontaanit vuorovaikutustilanteet sekä ryhmän sisäiset ”omat jutut”. Mitkä hyvänsä asiat, jotka nousevat tärkeiksi ryhmän kesken voidaan luokitella ”omiksi jutuiksi”. Niitä voivat olla esimerkiksi nimet, paikat, toiminnot tai symbolit ja tunnukset. Pääasia on, että niin sanottu ”me-henki” muodostuu ensin ydinryhmän, kuten luokan, kesken. Sen jälkeen voidaan alkaa rakentamaan yhteisöllisyyttä laajemmassa, koko oppilaitoksen kattavassa, mittakaavassa.

Nuorisopalveluiden puolella eli osana lasten ja nuorten vapaa-ajan ympäristöjä voidaan soveltaa osallisuuden ja yhteisöllisyyden käytänteitä siinä, missä muissakin lasten ja nuorten kasvu-

ympäristöissä ja ryhmissä. Tällaisesta soveltamisesta voidaan ottaa käytännön esimerkiksi nuorisokerho, jossa osa tämän opinnäytetyön haastatteluista pidettiin. Nuorisokerhon tarkoituksena on tuottaa nuorille monipuolisia kokemuksia ja elämyksiä. Toiminnan pääpaino on kesätoiminnassa, jolloin ryhmä kokoontuu aina arkipäivisin. Syksyllä ja talvella ryhmä on kerran viikossa. Ryhmä on perustettu tukemaan syrjäytymisvaarassa olevia, suunnilleen 9-13 -vuotiaita, nuoria. Toiminnan taustalla näkyy ajatus sosiaalisesta vahvistamisesta. Sosiaalisella vahvistamisella tarkoitetaan yksilön tai ryhmän elämäntaitojen parantamiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen pyrkiviä toimenpiteitä. Sosiaalisella vahvistamisella pyritään näin ollen ennalta ehkäisevään työhön kasvun tukemisen, tuen, ohjauksen ja neuvonnan avulla. (Alho 2012.) Sosiaalinen vahvistaminen näkyy nuorisolaissa (2006/72) samankaltaisten toimenpiteiden kautta (Finlex 2016).

Koulu ja vapaa-ajan toiminnot ovat vain yhdet osat lasten ja nuorten syrjäytymisen ennalta ehkäisemisen kokonaisuudesta. Lapsi ja nuori on tärkeää huomioida yksilönä, mutta oleellista on samalla tunnistaa ja huomioida kodin merkitys lapsen tai nuoren syrjäytymisen kannalta. Aina syrjäytymistä ei pystytä ehkäisemään vain tukemalla yksilön tilannetta kodin ulkopuolisissa yhteisöissä, koska esimerkiksi kodin sisäiset tekijät voivat aiheuttaa lapsen tai nuoren syrjäytymistä. On siis huomioitavaa, että osallisuudella ja yhteisöllisyydellä ryhmässä voidaan tukea lapsia ja nuoria vain yhdeltä kantilta. Joissakin tapauksissa osallisuutta ja yhteisöllisyyttä tukevat tekijät auttavat, mutta pääsääntöisesti niillä pystytään vaikuttamaan vain osaan riskitekijöistä.

Lasten ja nuorten osallisuutta sekä niiden vaikutuksia yksilöihin tarkasteltaessa on huomioitava, että kaikki lapset ja nuoret eivät ole samanlaisia. Kaikki eivät edes halua käydä tai kuulua mihinkään ohjattuun ryhmään. Nuoren vapaa-ajan vietossa korostuu tällöin täysi vapauden tavoittelu, mikä tarkoittaa usein sitä, että aikaa vietetään kavereiden kanssa siellä, missä halutaan. Tämä vaatii aikuisilta ymmärrystä ja hyväksyntää. Se ei tarkoita esimerkiksi sitä, että nuorella olisi suurempi riski syrjäytyä viettäessään aikaa eli hengatessaan julkisissa ja puolijulkisissa paikoissa, kuten kauppakeskuksissa tai juna-asemilla. Nuori voi kokea ajanvieton kavereidensa kanssa kauppakeskuksessa yhtä voimaannuttavaksi kuin toinen aikuisten ohjaamassa ohjatussa vapaa-ajan ryhmässä, jossa tuetaan nuorten osallisuutta.

6.1 Yhteenveto

Tämä opinnäytetyö on kartoittanut niitä keinoja, joiden avulla lasten ja nuorten osallisuutta ja yhteisöllisyyttä voitaisiin hyödyntää syrjäytymisen ehkäisemisessä. Lasten ja nuorten syrjäytymisyyden vähentämisessä on kuitenkin otettava huomioon muut lasten ja nuorten hyvinvointiin liittyvät elämän osa-alueet. Kehittämiskohteita, tämän opinnäytetyön pohjalta, ovat ensinnäkin suoraan koulumaailmaan sijoittuvien tekijöiden tutkiminen. Tällaisia tekijöitä ovat muun

muassa opintojen keskeytymiseen johtavat syyt tai koulumotivaatiota tukevat tekijät. Eriasteiset koulut ja oppilaitokset ympäristöinä muodostavat erittäin laajan, mutta samalla hyvin oleellisen tutkimuskentän. Syynä tähän on se, että lapset ja nuoret viettävät ison osan ajastaan kyseisissä ympäristöissä usean vuoden ajan. Opiskelupaikat toimivat samalla ympäristöinä, joissa luodaan ja ylläpidetään monia lapsuuden ja nuoruuden merkittäviä ihmissuhteita. Samalla yksilöt, haastattelujeni perusteella, myös peilaavat itseään heitä ympäröivään yhteisöön, läheiseen ryhmään ja ihmisiin.

Toisena kehittämiskohteena olisi tärkeä huomioida esimerkiksi lastensuojelun kokemusasiantuntijoiden näkemykset siitä, mitkä tekijät lisäävät syrjäytymisriskiä ja miten sitä pystyttäisiin ehkäisemään. Syynä tähän tutkimukselliseen näkökulmaan on se, että kokemusasiantuntijoilla on jo selkeä kokemus ja näkemys syistä, jotka voivat altistaa syrjäytymiselle. Samalla heille on usein muodostunut käsitys siitä, miten syrjäytymistä voisi olla mahdollista ehkäistä. Lisäksi lastensuojelu olisi otollinen kehittämissympäristö tässä opinnäytetyössä käsitellylle aihepiirille ja sen syventämiselle. Tämä johtuu siitä, että lastensuojelua on sekä ennalta ehkäisevänä että korjaavana toimintana, joissa on paljon kokemusta ja näkemystä siitä, mitkä ovat syrjäytymiseen johtavia tekijöitä.

Lasten ja nuorten kuuleminen sekä osallisuuden vahvistaminen ja lisääminen vaativat kasvattajalta itseltään aktiivisuutta aloitteiden tekemisessä. Lisäksi ei pidä kiinnittää liikaa huomiota pelkästään ohjaustoiminnassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen, vaan spontaanit arjen tilanteet ovat yhtä tärkeitä lasten ja nuorten osallisuuden ja yhteisöllisyyden kannalta. (Turja 2007, 193.) Tästä johtuen kasvattajien toimintamallit olisivat otollinen kehittämiskohde osallisuuden ja yhteisöllisyyden merkityksen tarkemman kartoittamisen takia. Samalla näistä tutkimuksista voitaisiin löytää ratkaisumalleja kasvattajien oman toiminnan reflektointiin ja kehittämiseen.

Kuten opinnäytetyön tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa on tuotu esille, tämän opinnäytetyön merkittävyys kehittämistyön kannalta ei ole niinkään sen tuloksissa. Tämä johtuu siitä, että aihe on ollut ammatillisessa keskustelussa paljon esillä viime vuosien aikana. Näin ollen tutkimuksestani saadut tulokset olivat pitkälti jo tiedossa olevaa ja varhaiskasvatuksen, nuorisotyön ja perusopetuksen kentillä esillä ollutta. kuitenkin on huomioitavaa, että tämän opinnäytetyön tarkoituksena ei ensisijaisesti ollutkaan tuottaa lasten ja nuorten ammatillisiin kasvatusympäristöihin uutta tutkimustietoa. Tämä johtui siitä, että tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli pyrkiä sekä soveltamaan jo aiemmin tutkittua tietoa että omasta tutkimuksesta saatua tutkimusaineistoa. Tässä opinnäytetyössä soveltamisella tarkoitettiin konkreettisesti sitä, että varhaiskasvatuksesta haastattelututkimuksen kautta löydettyjä, osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen, liittyviä hyviä käytänteitä lähdettiin pohtimaan sekä tarkastelemaan myöhempien lasten ja nuorten kasvu- ja oppimisympäristöjen näkökulmasta.

Tätä opinnäytetyötä tehdessäni pääsin tutkimaan aihetta, joka minua oikeasti kiinnosti ja selaisesta näkökulmasta, josta halusin. Tiesin heti alusta lähtien, että opinnäytetyön aiheen rajaaminen ja näkökulman kasassa pitäminen läpi opinnäytetyön tulisi olemaan haasteellista. Uskoin kuitenkin pystyväni pitämään kaikki opinnäytetyön langat selkeässä järjestyksessä ja kuljettamaan niitä sujuvasti läpi opinnäytetyöni. Nyt, kun olen saapunut opinnäytetyöni loppuun, joudun kriittisesti arvioiden toteamaan epäonnistuneeni tässä pyrkimyksessä. Uusien työelämän haasteiden ja siviilielämän muutosten seurauksena en onnistunut tekemään opinnäytetyötäni suunnittelemassani aikataulussa. Edellä mainitut tekijät vaikuttivat siihen, että varsinkin työn kirjallisen osuuden tekeminen oli katkonaista vaikuttaen tekstin jäsentämiseen ja selkeyteen. Eri mittaisten kirjoitustaukojen myötä koko opinnäytetyön kokonaiskuva oli ajoittain hämärtyä ja jouduin muistuttelemaan itseäni opinnäytetyöni keskeisimmistä tavoitteista ja merkityksistä. Näiden syiden ja selityksien taakse olisi helppoa piiloutua, mutta ne eivät kuitenkaan poistaisi totuutta; tein omat valintani tiedostaen niiden riskit. Enkä ole katunut niitä hetkeäkään. Läpi opinnäytetyöprosessin sain toimia ymmärtävässä ja toimivassa yhteistyössä työelämän yhteistyökumppaneideni kanssa ja heidän tukensa opinnäytetyötäni kohtaan oli korvaamaton. Olen tyytyväinen siihen, mitä olen saanut aikaan, vaikka samalla tiedän, että olisin voinut saada aikaan parempaakin jälkeä hieman erilaisilla valinnoilla.

Yksilön, omassa elämässään, tekemiin valintoihin voidaan kytkeä samalla tämän opinnäytetyön viimeinen johtopäätös. Tekemäni haastattelut, teorianieto ja tulokset aikaisemmista tutkimuksista voidaan yhdistää yhteen asiaan - osallisuus on osaltaan aina riippuvainen yksilöiden valinnoista. Yksilöiden osallisuutta voidaan tukea ja kannustaa kasvatuksellisilla ja ohjauksellisilla menetelmillä, mutta lopulta päätös on aina yksilön. Päätöstä voi tukea yksilön elämään oleellisesti liittyvän yhteisön mielipide. Tässä yhteisössä yksilö rakentaa omaa minuuttaan ja kehittää vuorovaikutus- ja muita ryhmässä toimimiseen tarvittavia taitojaan. Yhteisö ja kaverit luovat pintaa, jota vasten yksilö peilaa omaa arvoaan ja merkitystään. On siis selvää, että kaverilla on huomattava vaikutus yksilön tulevaisuuden rakentumiseen, mutta olen tässä tutkimuksessa tullut siihen tulokseen, että lähes kaikissa tilanteissa yksilö on itse niin sanotusti tienhaarassa, jossa hänen on tehtävä päätös elämänsä suunnasta. Kokonaisvatainen yksinäisyyden tunne näin ollen on lapsen ja nuoren hyvinvoinnin kannalta äärimmäisen kuormittavaa, mutta toisaalta yhtäläillä kaveripiiri voi olla yhteiskunnasta syrjäytymistä aiheuttava. Tämän opinnäytetyön perusteella on kuitenkin todettava, että kaverit ovat se viimeisin tukilanka, joka auttaa lasta tai nuorta pysymään pystyssä vaikeimmissakin olosuhteissa ja elämäntilanteissa - ja juuri tällaisten kaverisuhteiden rakentumiseen voidaan olla vaikuttamassa yhteisen osallisuuden kautta muotoutuvan yhteisöllisyyden tuella.

Lähteet

- Alanen, L. 2001. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä: sosiologia ja sukupolvijärjestys. Teoksessa Sankari, A. & Jyrkämä, J. (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen: iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 161-186.
- Alasuutari, P. 2014. Laadullinen tutkimus 2.0. Viides painos. Tampere: Vastapaino.
- Alho, T. 2012. Multasormet: Työntekijöiden perehdytyskansio. Vantaa: Monitoimitila Arkki.
- Finlex. 2015a. Perusopetuslaki. Viitattu 25.10.2015.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=esiopetus>
- Finlex. 2015b. Varhaiskasvatuslaki. Viitattu 25.10.2015.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=p%C3%A4iv%C3%A4hoito>
- Finlex. 2015c. Lastensuojelulaki. Viitattu 25.10.2015.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=p%C3%A4iv%C3%A4hoito>
- Finlex. 2015d. Perustuslaki. Viitattu 25.10.2015.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perustuslaki>
- Finlex. 2015e. Henkilötietolaki. Viitattu 30.11.2015.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1999/19990523>
- Finlex. 2016. Nuorisolaki. Viitattu 4.1.2016.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006/20060072>
- Gretschel, A. 2002. Kunnallisen nuorten osallisuusympäristön perustaminen. Teoksessa Gretschel, A. (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina : artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 48-62.
- Havukainen, P. 2015. Luento-opettaja. Luento tutkimuksen eettisyydestä. 10.4.2015. Laurea-ammattikorkeakoulu Tikkurila.
- Heino, T., Eronen, T., Kataja, K., Kestilä, L., Känkänen, P., Paananen, R., Pösö, T. & Rainio, A. 2013. Suojassa, syrjässä, selvinneenä - huostaan otetut ja sijoitetut lapset Suomessa. Teoksessa Rievinen, J., Vähäkylä, L. & Suomen Akatemia. (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus Oy, 50-68.
- Helavirta, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu: Metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainoilua. Yhteiskuntapolitiikka-YP 72 (2007):6. Helsinki: Stakes.
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2013. Apina pulpetissa: Ysiluokan yhteisöllisyys. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Horelli, L. 1994. Lasten näköinen elinympäristö. Kokemuksia yhdyskuntasuunnittelun, ympäristökasvatuksen ja ehkäisevän sosiaalipolitiikan välisestä yhteistyöstä Kiteen Rantalalan alaasteella. Helsinki: Ympäristöministeriö, Alueidenkäytön osasto Tutkimusraportti 3.
- Horelli, L., Kyttä, M. & Kaaja, M. 2002. Lasten ja nuorten osallistumista tukevia menetelmiä. Teoksessa Gretschel, A. (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina : artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 31-47.

Hyväri, S. & Nylund, M. 2010. Yhteisöllisiä työmenetelmiä syrjäytymisen voittamisessa. Teoksessa Laine, T., Hyväri, S. & Vuokila-Oikkonen, P. (toim.) Syrjäytymistä vastaan sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 29-48.

Ilolan varhaiskasvatuksen toimintayksikkö. 2013. Varhaiskasvatussuunnitelma: Ilolan toimintayksikkö. Vantaan kaupunki.

Kajantie, E., Hovi, P., Eriksson, J., Laivuori, H., Andersson, S. & Räikkönen, K. 2013. Alkaako syrjäytyminen jo kohdussa?. Teoksessa Rievinen, J., Vähäkylä, L. & Suomen Akatemia. (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus Oy, 23-36.

Kallio, K.P., Stenvall, E., Bäcklund, P & Häkli, J. 2013. Arjen osallisuuden tukeminen syrjäytymisen ehkäisemisen välineenä. Teoksessa Rievinen, J., Vähäkylä, L. & Suomen Akatemia. (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus Oy, 69-87.

Kangassalo, M. & Suoranta, J. (toim.) 2001. Lasten tietoyhteiskunta. Tampere University Press.

Karisto, A. & Lahelma, E. 2005. Sosiaalinen ympäristö ja kulttuuriympäristö. Terveyskirjasto. Viitattu 11.10.2015.

http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=suo00008

Karlsson, L. 2001. Lapsille puheenvuoro: Ammattikäytännön perinteet murroksessa. 2.painos. Helsinki: Oy Edita Ab.

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

Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito: Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Korkiamäki, R. 2014. ”Jos mä nyt voisin saada ystäviä” - Ulkopuolisuus vertaissuhteissa nuorten kokemana. Teoksessa Gissler, M., Kekkonen, M., Känkänen, P., Muranen, P. & Wrede-Jäntti, M. (toim.) Nuoruus toisin sanoen: Nuorten elinolot -vuosikirja 2014. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 38-50.

Lounassalo, J. & Pitko, T-L. (toim.) 2012. Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma. Vantaan kaupunki.

Lundell, J. & Matilainen, R. 2013. Yhteistä kemiaa etsimässä. Teoksessa Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos; Jyväskylän yliopisto, 35-44.

Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Vanhempainnetti. Sosiaalisten taitojen kehitys. Viitattu 22.10.2015.

http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ja_kehitys/2_3-vuotias/sosiaaliset_taidot/

Maslow, A.H. 1954. Motivation and Personality. 3rd Edition. New York: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.

Merimaa, M. 2015. Kaverit keskiössä: Raportti nuorten havainnointi ja haastattelut (NuHa) -hankkeesta. Helsingin kaupungin Nuorisasiankeskus.

Myllyniemi, S. 2015. Syrjintä ja syrjäytyminen. Teoksessa Myllyniemi, S. (toim.) Ihmisarvoinen nuoruus: Nuorisobarometri 2014. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisasian neuvottelukunta & Nuorisotutkimusverkosto, 29-52.

- Mäkelä, J & Sajaniemi, N. 2013. Vertaissuhteet muovaavat lapsen aivoja. Teoksessa Rievinen, J., Vähäkylä, L. & Suomen Akatemia. (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus Oy, 37-49.
- Mäkinen, M. 2011. Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 95-108.
- Noisiainen, L. & Piekkari, U. 2007a. Osallistuva oppilas - yhteisöllinen koulu: Koulun kehittämisen kansio. Helsinki: Opetusministeriö.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007b. Osallistuva oppilas - yhteisöllinen koulu: toimivan oppilaskunnan opas. Helsinki: Opetusministeriö. Opetusministeriön julkaisu 2007:32.
- Oikeusministeriö. 2005. Kohti aktiivista kansalaisuutta. Kansalaisyhteiskunta 2006 - toimikunnan raportti. Oikeusministeriön julkaisu 2005:14. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Opetushallitus. 2014a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
- Opetushallitus. 2014b. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:94.
- oSallisuushanke Salli. 2014. Mitä on osallisuus?. Teoksessa Jämsén, A. & Pyykkönen, A. (toim.) oSallisuuden jäljillä. Joensuu: Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys ry., 7-10.
- Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M-K., Kuorelahti, M., Siekinen, M., Kiuru, N. & Nurmi, J-E. 2013. Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa Rievinen, J., Vähäkylä, L. & Suomen Akatemia. (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus Oy, 111-120.
- Reivinen, J. 2013. Johdanto: Yksin vai yhdessä eteenpäin. Teoksessa Rievinen, J., Vähäkylä, L. & Suomen Akatemia. (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus Oy, 7-22.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Siikasalmi, S. 2014. Digitaalinen osallisuus - utopiaa vai totta? Teoksessa Jämsén, A. & Pyykkönen, A. (toim.) oSallisuuden jäljillä. Joensuu: Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys ry., 79-85.
- Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Suomen UNICEF. YK:n yleissopimus lasten oikeuksista.
- Särkelä-Kukko, M. 2014. Osallisuuden eriarvoisuus ja eriarvoistuminen. Teoksessa Jämsén, A. & Pyykkönen, A. (toim.) oSallisuuden jäljillä. Joensuu: Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys ry., 34-50.
- Taipale, S. 2015. Nuorisohaastattelujen koonti. 9.7.2015. Monitoimitila Arkki. Vantaa.
- Talentia ry. 2013. Arki, arvot, elämä, etiikka: Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet. 6. painos. Helsinki: Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry.
- Tuovinen, R. & Koskinen, P. 2013. Strukturoitu pienryhmätyöskentely vapauttaa keskusteluun. Teoksessa Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos; Jyväskylän yliopisto, 45-51.

Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa Ikonen, O & Virtanen, P. (toim.) Eriäinen oppija - yhteiseen kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus, 167-196.

Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-34.

Turtiainen, P. 2011. Lapsen kuulemisen mahdollisuudet ja rajoitukset haastattelututkimuksen näkökulmasta. Teoksessa Kangassalo, M. & Suoranta, J. (toim.) Lasten tietoyhteiskunta. Tampere University Press, 170-182.

Turvallinen kaupunki. 2015. Taustatietoa: Syrjäytyminen. Syrjäytyminen koskettaa yksilöä ryhmiä ja alueita. Viitattu 19.10.2015.
<http://www.turvallinenkaupunki.fi/turvallisuusteemat/sosiaalisesti-turvallinen-elinymparisto/taustatietoa/syrjaytyminen>

Vesikansa, S. 2002. Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa Gretschel, A. (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina : artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 11-30.

Viirkorpi, P. 1993. Osallisuus, yhteistyö, valta, muutos: Asuinalueen uusi suunnittelujärjestelmä. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Kuvat

Kuva 1: Lapsuuden ja nuoruuden "tukilangat"	46
---	----

Kuviot

Kuvio 1: Osallisuuden kehät	14
-----------------------------------	----

Liitteet

Liite 1. Opinnäytetyön tutkimuksen haastattelut	60
Liite 2. Nuorisohaastattelujen lupalappu	62
Liite 3. Esikoululaishaastattelujen lupalappu.....	63

Liite 1. Opinnäytetyön tutkimuksen haastattelut

Nuorisohaastattelut:

Haastattelujen runkokysymykset (osaan nuoret vastasivat toiminnallisesti kirjoittaen vastauksia paperiin keskustelun aikana):

- Mikä kiinnostaa - mikä ei kiinnosta?
- Mistä tykkään - mistä en tykkää?
- Mitä ystävyys merkitsee?
- Mikä saa käymään koulua?
- Mitä vapaa-aika merkitsee?
- Mitä teen vapaa-ajalla?
- Mikä tekee minut iloiseksi?
- Mikä surulliseksi?
- Mitä sinun mielestäsi on luokkahenki?
- Miten luokassa/koulussa pääsee olemaan mukana päättämässä yhteisiä asioita?
- Miten sinulla on kavereita koulussa/vapaa-ajalla?

Esikoululaishaastattelut:

Haastattelujen rakenne ja runkokysymykset:

- Lämmittely- ja tutustumiskeskustelua alkuun
- Ryhmäytyminen:
 - o Mikä on ryhmän nimi?
 - o Miten nimi päätettiin?
- Osallisuus/yhdessä tekeminen:
 - o Mitä kaikki ryhmässä/esikoulussa tekevät yhdessä?
 - o Mitä lapset tekevät yhdessä?
 - o Mitä aikuiset tekevät yhdessä?
 - o Mikä on mukavinta yhdessä tekemistä?


Ammattikasvattajahaastattelut:

Haastattelujen rakenne ja runkokysymykset:

- Osallisuus:
 - o Mikä on lasten osallisuuden merkitys?
 - o Miten se ilmenee/toteutuu toiminnassa?
 - o Mitä hyviä käytänteitä on?
- Yhteisöllisyys:

- Mikä on yhteisöllisyyden merkitys kasvattajille/lapsille?
- Minkäkaisia kokemuksia siitä on?
- Minkälaisia näkemyksiä on yhteisöllisyyden vaikutuksesta lasten kasvuun ja kehitykseen?

Liite 2. Nuorisohaastattelujen lupalappu

 VANTAAN KAUPUNKI

LUPALAPPU

Täytä tämä ja palauta _____ 22.05.2015 mennessä.

Nuoremme _____ saa (rasti ruutuun)

Syntymäaika: _____

Osallistua nuorisopalveluiden järjestämään toimintaan ja retkille,
 olla kuljetettavana kaupungin/ työntekijöiden autoilla,
 osallistua opinnäytetyöhaastatteluun (nuoren henkilötietoja esim. nimi ei käytetä)
 olla valokuvattavana/ videokuvattavana kesätoiminnan yhteydessä kesällä 2015.

Huoltajan yhteistiedot:

Osoite _____

Puh.numero _____

Nuoren puh.nro _____

Nuoren mahdolliset allergiat/sairaudet _____

Nuoren uimataito _____

Tiedossa olevia loma-aikoja/ päiviä, jolloin nuori on poissa kesätoiminnastamme:

Aika ja paikka

Huoltajan allekirjoitus ja nimen selvennys

Liite 3. Esikoululaishaastattelujen lupalappu


Hyvät _____ esikoululaisten vanhemmat!

Olen sosionomiopiskelija Tikkurilan Laurea-ammattikorkeakoulusta ja olen tulossa tekemään _____ esiopetusyksikköön tutkimusta opinnäytetyöhöni liittyen.

Tutkimustyö tapahtuu haastattelujen merkeissä syys-lokakuun aikana. Tulen siis kiertämään esiopetusryhmissä haastattelemassa lapsia. Haastattelut ajoittuvat esikoulupäivän sisälle, mukailleen ryhmien päivärytmiä. Haastattelut nauhoitetaan ja haastatteluaineisto tulee ainoastaan tämän opinnäytetyön käyttöön. Aineisto hävitetään asianmukaisesti heti sen jälkeen, kun ne ovat käsiteltyä. Tutkimuksessa ei käytetä lasten nimiä ja tutkimusaineistoa hyödynnettäessä pidetään huoli siitä, et haastateltavat eivät ole tunnistettavissa.

Tutkimuksen valmistuttua, loppuvuodesta 2015, kaikilla halukkailla tulee olemaan mahdollisuus pe tutkimuksen keskeisimpiin tuloksiin.

Opinnäytetyössä tarkastellaan yhteisöllisyyden ja osallisuuden mahdollisuuksia lasten ja nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisemisessä. Esiopetuksen osuus tässä tutkimuksessa liittyy varhaiskasvat ja esiopetuksessa hyviksi koetuiden toimintojen kartoittamiseen ja lasten mielipiteiden huomioimiseen.



Suostumus lapsen haastattelemiseen:
(rastita ruutu)

Esikoululainen _____ saa osallistua haastatteluun

Palauttaisitteko lupalapun esikouluryhmän aikuiselle 9.9.2015 mennessä, kiitos!

Ystävällisin terveisin,

Sauli Taipale
Laurea-ammattikorkeakoulu
Sosiaaliala