

## *Koulutuspuhe korostaa nuorten pahoinvointia alleviivatessaan hyvinvointia.*

- >> Terapeuttisen diskurssin rakentuminen oppivelvollisuuskeskusteluissa
- >> Nuorten tulkinnat tehostetusta henkilökohtaisesta oppilaanohjauksesta
  - >> Nuorten elämänpäämäärien jäsentyminen
  - >> Nuorten antamia merkityksiä sosiaaliselle osallisuudelle
  - >> Nuorten eriytyvät arkitodellisuudet

## Toimitus

Päätoimittajat: KT, dosentti **Anna-Maija Niemi** (Turun yliopisto) ja KM, YTT, dosentti **Anne-Mari Souto** (Itä-Suomen yliopisto)  
toimitussihteeri **Tanja Konttinen** (Nuorisotutkimusseura)

## Toimituskunta

**Samira Harjula**, KT, Helsingin yliopisto  
**Taina Heinonen**, KT, A-klinikkasäätiö  
**Elina Ikävalko**, FT, Svenska social och kommunal högskolan  
**Tuuli Kurki**, FT, Helsingin yliopisto  
**Linda Maria Laaksonen**, FT, KM, VTK, Turun yliopisto  
**Minna Laiti**, TtT, Helsingin yliopisto  
**Heta Mulari**, FT, Tampereen yliopisto  
**Oona Myllyntaus**, FT, AO, Tutkimuseettinen neuvottelukunta  
**Anni Rannikko**, YTT, Itä-Suomen yliopisto  
**Kari Saari**, YTT, dosentti, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu  
**Jenni Tikkanen**, KT, Turun yliopisto  
**Elina Westinen**, FT, Nuorisotutkimusseura

## 43. vuosikerta, 1/2025

ISSN 0780-0886 (painettu)  
ISSN 2814-9467 (verkkojulkaisu)

*Nuorisotutkimus*-lehteä julkaisee Nuorisotutkimusseura ry. Lehti ilmestyy neljästi vuodessa. Hinnat: kestopilaus 30 €, vuosipilaus 32 € ja irtonumero 8 €. Nuorisotutkimusseura on saanut tukea tähän julkaisuun opetus- ja kulttuuriministeriöltä.

Verkkolehti: [journal.fi/nuorisotutkimus](http://journal.fi/nuorisotutkimus)

### Toimitus

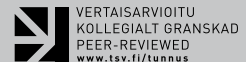
Nuorisotutkimusseura ry.  
Kumpulantie 3A, 00520 Helsinki  
GSM 044 416 5311  
s-posti: [tanja.konttinen@nuorisotutkimus.fi](mailto:tanja.konttinen@nuorisotutkimus.fi)  
[www.nuorisotutkimusseura.fi/nuorisotutkimus-lehti](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/nuorisotutkimus-lehti)

### Tilaukset

<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisut/tilaa-lehti>

Taitto: Tanja Konttinen  
Kansidesign: Jussi Konttinen  
Hansaprint, Turku 2025

## Ohjeita kirjoittajalle



*Nuorisotutkimus*-lehdessä julkaistaan vertaisarvioituja artikkeleita, katsauksia, haastatteluja, ajankohtaisia puheenvuoroja nuoriso- ja yhteiskuntapolitiikasta sekä kirja-arvioita ja lektioita. Lehti julkaisee artikkeleita, jotka käsittelevät lapsiin tai nuoriin, lapsuuteen tai nuoruuteen, nuorisokulttuureihin, nuorisopolitiikkaan, nuorten elinoloihin tai palveluihin kohdentuvia käytänteitä, käsitteitä, instituutioita, puhetapoja ja politiikkaa. Artikkelit voivat olla empiirisiä, teoreettisia tai metodologisia. Nuorisotutkimuksen on hyvä olla yksi tarjottavien tekstien läpileikkaava teema, mutta lehteen voi tarjota artikkeleita eri tieteenaloilta. Lehti painottaa artikkeleita, joissa nuori tai nuoruus ei ole vain ilmiön, esimerkiksi oppimisen, tapahtumapaikka.

Artikkelien maksimipituus on 50 000 merkkiä välilyönteineen. Käsikirjoitukset lähetetään toimitukseen ([tanja.konttinen@nuorisotutkimus.fi](mailto:tanja.konttinen@nuorisotutkimus.fi)) sähköpostin liitetiedostona. Artikkelit lähetetään ennen julkaisupäätöstä referee-lausuntopöytäkirjalle niiden tieteellisen tason takaamiseksi. Toimituksen ja referee-lukijoiden arvioinnin jälkeen artikkeli palautetaan kirjoittajalle mahdollisia korjauksia varten. Kirjoittajan edellytetään olevan valmis työstämään tekstiään. Artikkelin mukana toimitetaan lyhyt (alle 2 000 merkkiä) suomen- ja englanninkielinen tiivistelmä sisällöstä. Tiivistelmän tulee sisältää Yleisen suomalaisen asiansanaston mukaiset 3–5 asiansanaa. Artikkelin avainsanat on hyvä kääntää englanniksi itse. Käsikirjoituksen mukana lähetetään Tässä numerossa kirjoittavat -palsta varten kirjoittajan nimi, osoite, oppiarvo, toimi ja toimipaikka sekä paikkakunta.

Katsauksena pidetään jonkin tieteenalan lyhyehköä yleisesitystä, puheenvuoro voi olla poleemisempikin. Katsauksen ja puheenvuoron maksimipituus on 15 000 merkkiä välilyönteineen. Lektioit julkaistaan (editoituna) sellaisenaan. Mukaan tulee liittää tieto väitöksen ajankohdasta ja paikasta sekä vastaväittäjästä.

Kirja-arvioiden pituus on enintään 6 000 merkkiä välilyönteineen. Arvosteltavista kirjoista annetaan seuraavat tiedot: kirjoittajan nimi, kirjan nimi, kustantaja, ilmestymisvuosi ja sivumäärä liitteineen. Kirja-arvostelujen yhteydessä ei julkaista lähdeluetteloja.

Kirjoittaja antaa materiaalia luovuttaessaan oikeuden julkaista sen myös verkossa sähköisessä muodossa.

# Seurantaa ja vuoropuhelua nuoria koskevaan päätöksentekoon

Elokuussa 2021 Suomessa tehtiin nuoriso- ja koulutuspoliittisesti merkittävä ja laajamittainen uudistus, kun nuorten oppivelvollisuutta jatkettiin aiemmasta 16 ikävuodesta 18 vuoteen saakka. Vauhdikkaasti toteutetusta poliittisesta uudistuksesta käytetään yleisessä keskustelussa nimiä oppivelvollisuuden laajentaminen tai laajennettu oppivelvollisuus. Keskeisiä muutoksia, joita koulua käyvät nuoret ovat saattaneet uudistuksen myötä kohdata, ovat toisen asteen koulutuksen maksuttomuuden lisäksi ainakin opinto-ohjauksen vahvistaminen sekä peruskoulun ja toisen asteen välisen nivelvaiheen koulutusten yhdistämiset ja uudelleenjärjestelyt.

Oppivelvollisuuden laajentamisen ympärillä on julkisuudessa ja tutkimuksen parissa käyty keskustelua siitä, kuinka paljon ja syvällisesti nuoria ennätettiin ja haluttiin kuulla nopeasti toteutetun muutoksen tiimoilta. Ennen lain voimaantuloa esitettiin kritiikkiä siitä, että niin oppivelvollisuuden laajentaminen kuin muutkin nuorten elämään vaikuttavat viimeaikaiset koulutuspoliittiset muutokset (esimerkiksi korkeakouluasteen hakujärjestelmän muutos ja ensikertalaiskiintiöt) tullaan toteuttamaan liian nopeasti ja ilman pilottikokeiluja, jolloin niiden seuraukset voivat olla yllättäviä tai jopa vastakkaisia niille asetettujen tavoitteiden kanssa. Valitettavasti tämä tendenssi nuorten näkökulmien ohittamisesta on jatkunut myös tällä hallituskaudella. Juuri julkaistuu Nuorisobarometriin pohjautuvat (Happonen & Kiilakoski 2025) Valtion nuorisoneuvoston politiikkasuositukset korostavat, että kaikessa nuoria koskevassa päätöksenteossa tulee tehdä nuorivaikutusten arviointi. Sukupolvien välisen oikeudenmukaisuuden tarkastelua ei saa enää ohittaa poliittisessa päätöksenteossa.

Tässä numerossa julkaistussa juhlapuheessaan Nuorisotutkimusseuran tutkimusprofessori **Sofia Laine** ottaa esille myös nuorilta itseltään tulevan toiveen käydä nykyistä huomattavasti enemmän vuoropuhelua niin tutkijoiden kuin päätöksentekijöidenkin kanssa; nuorten toiveena on tulla kuulluksi ja kutsutuksi mukaan heitä koskettavien asioiden ratkomiseen. Myös tuore Nuorisobarometri (Happonen & Kiilakoski 2025, 7) tekee näkyväksi sen, että nuoret ovat aiempaa kiinnostuneempia yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta ja osallistumisesta. Tähän numeroon katsauksen kirjoittaneet **Elina Weckström**, **Kati Honkanen** ja **Reetta Kalliomeri** haluavat oman tekstinsä myötä lisätä ymmärrystä siitä, millä tavalla nuoret määrittelevät osallisuutta, mitä osallisuus heille merkitsee ja millaiset tekijät edistävät tai estävät heidän osallisuutensa toteutumista. Kirjoittajat tuovat esiin, että arkiset kohtaamiset ovat nuorille merkityksellisiä ja ohitetuksi tuleminen tekee kipeää, mutta nuoret ovat myös valmiita kantamaan vastuuta omalla toiminnallaan yhteisön hyvinvoinnista ja ovat aktiivisia myönteisen tunnistamisen toimijoita.

Käsillä olevan lehden vertaisarvioituissa artikkeleissa laajennettuun oppivelvollisuuteen kytkeytyviä aihepiirejä tarkastellaan monipuolisesti – ja vastataan samalla tiedontarpeeseen käsitellä kriittisesti nuoriin kohdistuvia koulutuspoliittisia uudistuksia. **Tuula Komulainen**, **Annukka Tapani** ja **Teija Koskela** analysoivat artikkelissaan terapeuttisen diskurssin rakentumista laajennettua oppivelvollisuutta koskevissa *Helsingin Sanomien* lehtikirjoituksissa vuosilta 2019–2021; ajalta, jolloin lakia valmisteltiin ja se pantiin toimeen. Keskeinen tulos artikkelissa on se, että mediateksteissä korostuu terapeuttinen diskurssi, jonka keskiössä on yksilölähtöinen

puhe nuorista ja heidän ongelmistaan sekä tuen tarpeistaan. Oppivelvollisuuden laajentamista koskevissa mediateksteissä ovat äänessä pääosin yhteiskunnan eri alueiden ja alojen asiantuntijat, kun taas nuoret, heidän huoltajansa ja aihepiiriä tuntevat tutkijat rajautuvat syrjemmälle. Kirjoittajat nostavat kiintoisasti esiin, kuinka mediateksteistä tulkitsemassaan ”terapeuttisessa diskurssissa rakentuu mielenkiintoinen jännite yhtäältä samanaikaisen välittämispuheen ja toisaalta yksilön elämään puuttumisen välille”, ja loppupäätelmissään he peräänkuuluttavat nuorten ääniä mukaan keskusteluun.

**Hanna Lonka**, **Anne-Mari Souto** ja **Sanna Vehviläinen** puolestaan tarkastelevat artikkelissaan tehostettua henkilökohtaista oppilaanohjausta saaneiden 9.-luokkalaisten nuorten näkökulmista tätä uutta opinto-ohjauksen muotoa. Oppivelvollisuuden laajentamisen yhteydessä eduskunta säätöi uuden lain, jolla koulut velvoitettiin tarjoamaan tehostettua oppilaanohjausta sitä tarvitseville oppilaille (Perusopetuslaki 11 a §). Artikkelin keskiössä on kysymys siitä, miten saatu tehostettu ohjaus tukee nuorten koulutusvalintojen prosessointia peruskoulun päättyessä suhteessa kunkin nuoren toimintahorisonttiin ja sen sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin ulottuvuuksiin. Komulaisen, Tapanin ja Koskelan artikkelin kanssa yhteneväisesti tässäkin artikkelissa kiinnostava havainto on se, että ohjauksessa tuntuu painottuvan nuoren kiinnostuksen kohteista nousevien koulutusvaihtoehtojen käsittely, mikä on omiaan vahvistamaan nuorten mielikuvia siitä, että opinto-ohjauksessa keskustellaan (ainoastaan) kouluun liittyvistä yksilölähtöisistä asioista. Sen sijaan esimerkiksi sosiaalisiin suhteisiin ja eroihin, kiusaamiseen, syrjintään tai rasismiin liittyvistä ulottuvuuksista ei opinto-ohjauksessa keskustella, vaikka ne usein määrittävätkin isosti kullekin mahdollisten toimintahorisonttien muotoutumista.

Edellä kirjoitimme, että oppivelvollisuuden laajentamiseen on liittynyt koko joukko toimia, joilla on pyritty tukemaan nuorten koulutuspoluilla pysymistä ja erityisesti opiskelu- ja uravalintojen tekemistä. Näihin teemoihin liittyen **Merja Viljanen**, **Inkeri Rissanen** ja **Elina Kuusisto** tutkivat artikkelissaan, millaisia elämänpäämääriä joukko 19-vuotiaita pirkanmaalaisnuoria tunnistaa itsellään olevan ja miten he jäsentävät näiden elämänpäämääriensä rakentumista. Artikkelin tuloksina kirjoittajat esittävät kolme erilaista tapaa jäsentää elämänpäämääriä ja niiden rakentumista: tekijöiden aktiivinen, erilaisina tavoitteellisina tekoina ja kokeiluina näyttäytyvä toiminta; pohdiskelijoiden reflektoiden ja ystävien ja perheen kanssa keskustellen muotoutuva toiminta; ja odottelijoiden asioiden sattumanvaraista selkiytymistä passiivisemmin odotteleva toiminta.

Yli tässä numerossa jatketaan *Nuorisotutkimus*-lehden kahdessa aiemmassa numerossa aloitettua moniäänistä keskustelua nuorten digipelaamisen erilaisista puolista ja huolista **Lasse Siuralan** vastineen sekä siihen laaditun **Mikko Meriläisen** ja **Maria Ruotsalaisen** vastineen voimin. Tekstit tuovat arvokkaita näkökulmia digipelaamista koskevaan keskusteluun aiheen monipuolisen tarkastelun avulla valottaen tämän lisäksi aiheita myös tietoteoreettisista, tutkimusmetodologisista sekä nuoriso- ja yhteiskuntapoliittisista näkökulmista. Tässä numerossa julkaistaan myös **Riikka Oittisen** väitöskertomus nuorten eriytyvistä arkitodellisuuksista.

Päätoimittajat

**Anna-Maija Niemi** ja **Anne-Mari Souto**

### Lähteet

Happonen, Konsta & Kiilakoski, Tomi (toim.) (2025) *Nuoruuden kolme vuosikymmentä. Nuorisobarometri 2024*. Nuorisotutkimusseuran julkaisu 251, verkkojulkaisu 189 & Valtion nuorisoneuvoston julkaisu 78.

# Terapeuttisen diskurssin rakentuminen laajennettua oppivelvollisuutta koskevissa lehtikirjoituksissa

*Tuula Komulainen, Annukka Tapani & Teija Koskela*



**Nuorten perusopetuksen jälkeisistä koulutusreiteistä on kannettu huolta. Oppivelvollisuuslain (1214/2020) muutoksella oppivelvollisuutta jatkettiin 18 ikävuoteen saakka, ja näin voitiin turvata kaikille koulutusreitien jatkumo. Mediassa aiheesta käyty oppivelvollisuuskeskustelu sisälsi paljon pohdintaa nuorten hyvinvoinnista. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme terapeuttisen diskurssin rakentumista laajennettua oppivelvollisuutta koskevassa mediakeskustelussa. Poliittiseksi huolenaiheeksi on esitetty nuorten henkistä hyvinvointia ja sen tukemista. Tarkastelun kohteena oleva terapeuttinen diskurssi kytkeytyy tähän keskusteluun. Diskurssi määrittelee, rajoittaa ja valikoi tapoja, joilla ilmiötä tarkastellaan jättäen samalla käsittelyn ulkopuolelle muita näkemisen tapoja. Aineisto koostuu *Helsingin Sanomien* digitaalisessa palvelussa julkaistuista laajennettua oppivelvollisuutta koskevista kirjoituksista vuosina 2019–2021 (n = 92) kattaen ajanjakson lain valmistelusta sen voimaantuloon. Tutkimusmenetelmänä on kriittinen diskurssianalyysi. Tutkimus osoittaa, että terapeuttinen diskurssi on läsnä laajennettua oppivelvollisuutta koskevassa keskustelussa. Sen tuottamat representaatiot korostavat yksilöiden psykologisia tarpeita suhteessa koulutuksen sivistyksellisiin ja yhteiskunnallisiin tehtäviin. Diskurssissa puhuvat ensisijaisesti toimittajien ja poliitikkojen lisäksi koulutuksen järjestäjät sekä työmarkkinoita edustavat tahot. Marginaaliin luokiteltujen nuorten ääntä ei diskurssissa kuulla.**

**Asiasanat:** diskurssianalyysi, oppivelvollisuus, terapeuttinen diskurssi

Oppivelvollisuuden korottamisen tavoitteena on rohkaista nuoria pysymään koulutuksen piirissä. Lisävuosien toivotaan kasvattavan heidän motivaatiotaan jatko-opintoihin ja ennaltaehkäisevän keskeyttämistä toisen asteen opinnoissa. Oppivelvollisuuslaki (1214/2020) velvoittaa nuoret hakeutumaan ja jatkamaan toisen asteen tai nivelvaiheen koulutuksessa perusopetuksen jälkeen 18 ikävuoteen saakka. Poliittisena päämääränä on suomalaisten koulutus- ja osaamistason nostaminen, oppimiserojen kaventaminen sekä koulutuksen yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja nuorten hyvinvoinnin lisääminen (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020). Laajennettu oppivelvollisuus toteutui täysmääräisenä vuonna 2024, jolloin kaikilla ammatillisen koulutuksen ja lukion vuosiluokilla oli oppivelvollisia opiskelijoita (Opetus- ja kulttuuri-ministeriö 2021, 8).

Talouspolitiikan arviointineuvosto julkaisi tammikuussa 2018 oppivelvollisuusudistusta puoltavan raportin (Seuri, Uusitalo & Virtanen 2018). Saman vuoden keväällä laajalla järjestöyhteistyöllä valmisteltu kansalaisaloite toisen asteen maksuttomuudesta vietiin eduskunnan käsittelyyn, mutta se hylättiin. Oppivelvollisuuden laajentaminen ja toisen asteen koulutuksen maksuttomuus hyväksyttiin lopulta vuoden 2019 hallitusneuvotteluissa. (Torsti 2021.) Uudistusta perusteltiin konkreettisena toimenpiteenä vähentää toisen asteen opintojen keskeyttäneiden määrää sekä turvata kaikille tasa-arvoiset mahdollisuudet toisen asteen maksuttomaan koulutukseen (Seuri ym. 2018, 37). Kritiikki kohdistui lakia pohjustaneen tutkimuksellisen tietopohjan vähäisyyteen, nopeaan aikatauluun sekä uudistuksen ajoittumiseen keskelle koronapandemiaa (Johnson & Kiilakoski 2020, 16–17).

Oppivelvollisuuslain (1214/2020) tavoitteena on kiinnittää nuori opintoihin perusopetuksen jälkeen ja siten parantaa tutkinnon

suorittamisen mahdollisuuksia. Hakeutumiselveloitteen voimaantuloa edeltäneenä vuonna 2020 peruskoulun päättäneistä nuorista 0,5 % ei hakenut koulutukseen (Tilastokeskus 2021). Vuonna 2021, jolloin hakeutumiselveloite oli voimassa, vastaava osuus oli 0,6 %. Kumpanakaan edellä mainittuna vuonna vain alle 2 % nuorista ei aloittanut tutkintoon johtavassa tai nivelvaiheen koulutuksessa. (Tilastokeskus 2022.)

Tässä artikkelissa tarkastelemme laajennettua oppivelvollisuutta mediatekstejä analysoiden. Koulutuspolitiikan, tiedotusvälineiden ja koulutuspolitiikkaa käsittelevien tekstien yhteys on monimutkainen. Tekstejä tarkasteltaessa tulee kiinnittää huomiota eri tavoin painottuneiden näkemysten monipuolisuuteen ja argumentointiin. Norman Faircloughin (1997, 65–67) mukaan media yhtäältä päättää, mitä asioita politiikan julkisuudessa käsitellään, mutta toisaalta se on myös väline tehdä politiikkaa. Koulutusta koskevat argumentaatiot tiedotusvälineissä perustuvat usein asiantuntijatahoiksi nimitettyjen toimijoiden antamaan viestiin. Jokaisella lukijalla on myös henkilökohtaista kokemusta koulutuksesta. Se vaikuttaa tapaan, jolla lukija käsittelee koulutusta koskevia tekstejä. Kriittinen medialukutaito ohjaa lukijaa pohtimaan tiedon todenperäisyyttä. Tietoon perustuva argumentaatio on voitava erottaa henkilökohtaisista näkemyksistä ja mielikuvista. Myös koulutuspolitiikkatekstien argumentointi perustuu arvoihin ja taustaoletuksiin (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2019, 157). Argumentteihin liittyy usein *implisiittisiä*, itsestään selvänä pidettyjä oletuksia, joiden huomaaminen voi olla vaikeaa (Fairclough 2003, 81). Suuri yleisö odottaa politiikkatekstien kytkeytyvän sekä laajasti hyväksytyihin että historiallisesti ja kulttuurisesti muuttuviin arvoihin (Koistinen 1998, 49).

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme *Hel-singin Sanomien* laajennettua oppivelvollis-

suutta koskevia lehtikirjoituksia vuosina 2019–2021. Tutkimus on laadullinen, koska tavoitteenamme on ymmärtää tutkimusaineistoa, sen ominaisuuksia ja merkityksiä kokonaisvaltaisesti (Jack & Phoenix 2022). Olemme kiinnostuneita terapeuttisen diskurssin ilmenemisestä aineistossa sekä sen tuottamista laajennetun oppivelvollisuuden representaatioista. Nykyisessä koulutuspolitiikassa yksilöllisille ja sosiaalisille ongelmille annetaan terapeuttisia selityksiä (Brunila 2014). Ongelmien psykologisoinnissa ja vastuun siirtämisessä koulutusorganisaatioille ei ole mitään uutta (Rose 1999). Katie Wrightin (2011) mukaan terapeuttinen diskurssi on kuitenkin vaikutusvaltaisempi ja laaja-alaisempi kuin aikaisemmat psykologisoinnin painotukset. Useissa maissa poliittisena huolenaiheena on kansalaisten mentaalinen ja emotionaalinen tila, ja tämä huolipuhe tuottaa voimakasta, kulttuurista ja terapeuttista eetosta (Nolan 1998; Furedi 2004; Ecclestone & Hayes 2009).

Terapeuttiselle diskurssille on ominaista psykiatrian ja psykologian kaltaisten tieteenalojen sanastojen ja käytänteiden levittäytyminen yhteiskunnan eri osa-alueille, kuten mediaan. Mediatekstien analysointi havainnollistaa koulutuksen kehityssuuntia, siihen liittyviä uskomuksia ja ajankuvaa (Saraisky 2016). Mediatekstien luonne on dialektinen: ne muotoutuvat sosiokulttuurisesti, mutta samalla myös muokkaavat yhteiskuntaa ja kulttuuria uutta luovilla tai vanhaa uusintavilla tavoilla (Fairclough 1997, 51). Median käyttämä kieli voi käyttää valtaa tiedon rakentumiseen ja käytänteiden kehittymiseen. Näin lehdistön julkaisemat laajennettua oppivelvollisuutta koskevat tekstit vaikuttavat keskusteluun, siihen osallistuviin tahoihin ja oppivelvollisuuteen ilmiönä.

## Mitä koulutuksella tavoitellaan?

Ikääntyvä väestö, ammattitaitoisen työvoiman riittävyys ja globaali kilpailu ovat yhteisiä haasteita Euroopan unionin alueella (Euroopan parlamentti 2021). EU on 2000-luvun puolivälistä lähtien osoittanut kasvavaa kiinnostusta oppivelvollisuuden nostamista kohtaan perustellen sitä erityisesti toisen asteen koulutuksen keskeyttäneiden suurella määrällä ja tarjoamalla sitä ratkaisuksi sosiaalisiin ja henkilökohtaisiin ongelmiin (Nordin 2017). Toissijaisuusperiaatteen mukaisesti Suomi tuottaa omaa koulutuspolitiikkaansa, jota kuitenkin ohjaavat EU:n jäsenvaltioiden sopimat linjaukset (Euroopan parlamentti 2021). Euroopan neuvosto vahvisti vuonna 2021 jäsenvaltioiden yhteiseksi tavoitteeksi, että vuoteen 2030 mennessä perusasteen jälkeisessä tutkintoon johtavassa koulutuksessa keskeyttäneiden osuuden tulisi olla alle 9 % (Euroopan parlamentti 2021). Lukuvuonna 2020–2021 Suomessa tutkintoon johtavassa koulutuksessa keskeyttäneiden osuus oli 6,7 %. Nuorille suunnatussa lukiokoulutuksessa keskeyttämisprosentti oli 4,0, ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa 12,6, ammattikorkeakoulutuksessa 7,4 ja yliopistokoulutuksessa 5,7. (Tilastokeskus 2023.)

Oppivelvollisuusudistukseen sisältyy kysymys siitä, mitä koulutuksella lopulta tavoitellaan. Perinteisesti koulutuksella on nähty olevan neljä toisiinsa limittyvää yhteiskunnallista tehtävää: kvalifointi, valikointi, integrointi ja varastointi (Antikainen, Rinne & Koski 2021, 156). Kvalifioinnilla tarkoitetaan tarvittavien tietojen, taitojen ja osaamisen tuottamista. Oppiminen ja itsensä kehittäminen nähdään investointina itsen ja investoinnista uskotaan olevan mitattavaa, usein taloudellista hyötyä (Lahikainen 2015, 152–159). Koulutuksen vaiheittaisen valikoinnin tarkoituksena on ohjata ihmiset yhteiskunnassa erilaisille asemapaikoille

ja ylläpitää yhteiskunnan kerrostuneisuutta (Bourdieu 1998, 31–33). Yhtenäisten koulutusmahdollisuuksien tarjoamisen rinnalla järjestelmä uusintaa yhteiskunnallisia rakenteita, jolloin yksilöt valikoituvat vähintään vanhempiensa sosiaalisen ryhmän mukaisiin tehtäviin työmarkkinoilla (Antikainen, Rinne & Koski 2021, 166).

Valikointi ja kvalifointi koulutuksen yhteiskunnallisina tehtävinä liittyvät läheisesti toisiinsa. Ensimmäinen oppivelvollisuuslaki vuonna 1921 loi perustan yhteiskunnan tasa-arvoiselle kehitykselle, mutta käytännössä kansakoulun ja oppikoulun muodostama rinnakkaiskoulutusjärjestelmä valikoi vuosikymmenien ajan yksilöt erilaisille koulutuspoluille (Alanen 2021). Osa oppivelvollisuusikäisistä jäi pitkään koulutuksen ulkopuolelle, koska siitä voitiin vapauttaa moninaisin syin (Granbom-Herranen 2021). Lisäksi toteutettiin erilaisia toimenpiteitä etnisen, kielellisen ja kulttuurisen monimuotoisuuden vähentämiseksi (Tervonen 2014). Vaikka vaikeimmin kehitysvammaisia lapsia ei periaatteessa voitu vapauttaa oppivelvollisuudesta enää vuoden 1985 jälkeen, käytännössä he pääsivät perusopetuksen piiriin vasta vuonna 1997 (Jahnukainen 2021). Saame, romani ja viittomakieli saivat virallisen opetuskielen aseman vasta vuonna 1998 (Kivirauma 2012, 363). 1970-luvulla peruskoulu korvasi asteittain kansakoulun ja yhtenäiskoulujärjestelmästä tuli vallitseva käytäntö kaikissa Pohjoismaissa (Antikainen, Rinne & Koski 2021, 363). Peruskoulussa 1980-luvulle asti säilynyt tasokurssijärjestelmä valikoi kuitenkin edelleen oppilaita matematiikassa ja kielissä vaikuttaen näin heidän jatko-opintovalintoihinsa (Rinne 2012, 368–369). 1980-luvun lopulta lähtien Suomessa alettiin lisätä kilpailua ja erilaisia valinnan mahdollisuuksia koulutuksen vaikuttavuuden ja tuloksellisuuden takeeksi (Antikainen, Rinne & Koski 2021, 152). Vanhemmille mahdollistettiin aiempaa

vapaampi kouluvalinta, jota on sen jälkeen hyödynnetty yksilöllisten kykyjen ja oppimistaitojen kehittämisessä (Varjo, Kalalahti & Lundal 2016, 75). 2000-luvulta lähtien on suurimpiin kaupunkeihimme kehittynyt jo perusopetuksen tasolla koulutusmarkkinat, joilla jopa yli puolet perheistä valitsee erityisen painotetun luokan muualta kuin lähikoulusta (Antikainen, Rinne & Koski 2021, 152). Kunnat voivat hallita koulujen eriytymisen kiihdyttämää asuinalueiden *segregaatiota*, mutta niiden toimenpiteet sen ehkäisemiseksi ja hillitsemiseksi ovat olleet hajanaisia ja vaihtelevia. Lisäksi hallinnon hajautuskehitys ja hajanainen kuntarakente haastavat koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden toteutumisen alueellisesti. (Varjo, Kalalahti & Silvennoinen 2016, 359.)

Koulutuksen integrointitehtävä liittyy yhteiskunnan kiinteyden ylläpitämiseen. Koulutus edistää sosiaalista integraatiota, jolloin uudet sukupolvet saadaan kiinnittymään osaksi yhteiskunnallisia rakenteita ja hierarkioita (Zacheus ym. 2018, 164). Näin koulutukselle rakentuu kansalaisten toimia ohjaava ja yhteiskunnallista ennakkointia tukeva tehtävä (Silvennoinen 2002a, 138). Koulutuksen ekspansion myötä varastointitehtävän merkitys on kasvanut (Antikainen, Rinne & Koski 2021, 176). Perinteisesti varastointi on nähty työvoimareservin säilyttämisenä sellaiselle väestön osalle, jolla ei ole kysyntää työmarkkinoilla. Nykyajattelussa koulutuksen varastointitehtävää perustellaan myös syrjäytymisen ehkäisemisenä. Sen avulla nuoret saadaan sidottua yhteiskunnalliseen järjestykseen ja perustellulta näyttävän olemisen pariin (Antikainen, Rinne & Koski 2021, 177). Nuoriso- ja koulutustakuuajattelu voidaan kytkeä osaksi sekä integrointi- että varastointitehtävää. Vuonna 2013 voimaan tulleen nuorisotakuun myötä jokaiselle alle 25-vuotiaalle sekä alle 30-vuotiaalle vastavalmistuneelle tarjotaan koulutus-, työkokeilu-,



työpaja- tai työpaikka kolmen kuukauden sisällä työttömäksi ilmoittautumisesta. Koulutustakuu puolestaan takaa jokaiselle peruskoulun päättävälle koulutuspaikan. (Brunila ym. 2013, 9–10.)

Varjo, Kalalahti ja Jahnukainen (2018) kuvaavat nuorten tapoja hahmottaa elämäntulkuaan suhteessa koulutukseen moninaisiksi. Heidän mukaansa osalla nuorista on selkeä unelma-ammatti ja elämäntulkua koskevat suunnitelmat rakentuvat sen edellyttämän koulutuksen tavoittelulle. Toiset nuoret näkevät koulutuksen ainoastaan sivuseikkana tai eivät koe tarvetta sitoutua siihen, koska elämäntulkua koskeva suunnitelma on vasta muotoutumassa. Nuorten moninaiset näkökulmat kuitenkin sivuutetaan yleisessä koulutuspoliittisessa keskustelussa, vaikka niillä on keskeinen merkitys koulutusvalintojen ja opintojen onnistumisen kannalta (Tolonen & Aapola-Kari 2021, 17).

Oppivelvollisuus uudistusta leimaa vahva usko koulutukseen. Koulutususkolla viitataan ajatteluun, jonka mukaan koulutus on hyödyksi sekä yksilölle itselleen että koko yhteiskunnalle (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2018, 19). Koulutususkon tulee kuitenkin perustua realistisiin oletuksiin, eikä se saa muodostua esteeksi kasvatuksen ja koulutuksen kriittiselle tarkastelulle. Yhteiskunnallisen koulutususkon myötä opiskelusta ja tutkintojen tavoittelusta on tullut itsestänselvyyttä (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2018, 11). Aron (2014, 1) mukaan koulutusekspansio on ollut Suomessa nopeaa koulutuksen peittävyuden lisääntyessä ja koulutustason noustessa. Koulutusekspansion seurauksena tietyllä koulutustasolla on todennäköisempää päätyä aikaisempaa matalampiin ammattiasemiin ja arvostettuihin tehtäviin pääseminen edellyttää yhä korkeampaa koulutusta (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2018, 19, 21). Vaikka hyvä ja pitkä koulutus on nähty pääsylvippuna työmarkkinoille, se ei

automaattisesti takaa yksilön tavoittelemaa asemaa. Onkin mahdollista, että nuorena valittu koulutuspolku ei aikuisiällä johdakaan toivottuun urakehitykseen.

## Terapeuttinen koulutuskulttuuri

1990-luvun laman jälkeen lapsiin ja nuoriin kohdistuva hallinnan politiikka Suomessa muuttui erilaisten huoltien ja riskien sävyttämäksi erityisesti angloamerikkalaisten mallien haastaessa pohjoismaisen hyvinvointivaltion (Harrikari 2008, 8). Samanaikaisesti lapsuus ja nuoruus alettiin ymmärtää itsessään arvokkaaksi osaksi elämää eikä vain siirtymävaiheena aikuisuuteen (Silvennoinen 2002b, 9). Valtion tulojen romahtaessa avautuivat ovet hyvinvointivaltiota haastaville ajatuksille ja pitkään kestänyt sosiaalipolitiikan laajenemisen kausi päättyi (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2016, 16). Työllisyys- ja koulutuspoliittiset kysymykset nousivat hyvinvointi- ja sosiaalipoliittisten teemojen rinnalle osaksi nuorisopolitiikkaa (Mertanen ym. 2021, 214).

Silvennoisen (2002a, 10) mukaan puutteellinen koulutus voidaan nähdä epänormaalin poikkeavuutena ja jopa yksilön kyvyttömyytenä koulutuksen käytännöissä ja koulutuspoliittisissa dokumenteissa. Yhteisössä ei-toivottuja poikkeavuuksia sijoitetaan marginaaliksi nimettyyn tilaan (Koski 2014, 38). Yksilön sijoittaminen marginaaliin on poliittinen teko, joka säätelee marginaaliin sijoitetun liikkumavaraa (Brunila & Isopahkala-Bouret 2014, 24). Kun koulutetaan marginaaleihin sijoitettuja ryhmiä, ja asetetaan tavoitteiksi yksilön omien voimavarojen tiedostaminen, oman henkilökohtaisen valinnanvapauden ja itsensä löytäminen, niin koulutus implementoi terapeuttista valtaa (Niemi & Kurki 2013, 204–205). Kristiina Brunila ja kollegat (2021, 13–14) määrittelevät terapeuttisen

vallan yhteiskunnalliseksi vallankäytöksi, joka ulottuu valtion, instituutioiden, yhteisöjen ja kansalaisten henkilökohtaisen elämän piiriin. Sille ovat ominaisia sanastot, arvot ja toimintatavat, jotka nojaavat psykiatrian ja psykologian kaltaisiin tieteenaloihin. Kun terapeuttisten järkeilyjen tavat tulevat luonnolliseksi osaksi esimerkiksi median ja koulujen arkea, ne vaikuttavat keskeisesti esillä olevien ilmiöiden hahmottamiseen. Ihmisiä luetteleivan toimintatavan sijaan huomion tulisi suuntautua prosesseihin, jolloin pyrittäisiin löytämään selityksiä erilaisten ongelmien ja toimijoiden välillä (Skeggs 2021, 168).

Ratkaisuja nuorten hyvinvoinnin tukemiseen on etsitty koulutuspolitiikan keinoin. Yksilöihin, joilla on jokin psykologinen, emotionaalinen tai käytöksellinen diagnoosi, on kohdistettu erilaisia toimenpiteitä ja psykoemotionaalisia ohjelmia (Ecclestone 2017). Nuorilta, kuten heitä auttavilta ammattilaisiltakin, odotetaan psykologista ja terapeuttista sanastoa heidän kuvatessaan nuorilla olevia ongelmia (Mäkelä & Brunila 2021, 168). Brunila (2014) on tutkinut selviytyjädiskurssin (*survival discourse*) ilmenemistä suomalaisissa ja Euroopan unionin koulutuspoliittisissa asiakirjoissa. Hänen mukaansa näissä dokumenteissa kuvataan säännöllisesti nuorten elämä ongelmallisena ja heillä todetaan olevan erilaisia henkilökohtaisia ja tunneperäisiä ongelmia. Brunilan (2014) mukaan nuorten nähdään kamppailevan mitä erilaisempien vaikeuksien kanssa, jotka ovat kuitenkin voitettavissa tunteiden työstämisellä tai muulla terapeuttisella menetelmällä. Siten nuorista voi kasvaa autonomisia yksilöitä. Terapeuttisessa koulutuskulttuurissa ensin tulee psykologia, sitten vasta koulutus (Furedi 2009, 181). Tämän ajattelun mukaan kasvatukselliset instituutiot ovat avainasemassa kehittäessään menestyksen edellyttämiä psykoemotionaalisia ominaisuuksia, mielenlaatua ja taitoja, kuten tunneälyä, sinnikkyyttä ja toiveikkautta (Ecclestone 2017).

Terapeuttisten diskurssien ja käytäntöjen leviämiseen koulutuksen piiriin on keskeisesti vaikuttanut mielenterveystyön luonteen muuttuminen. 1960-luvun lopulta lähtien Suomessa alettiin kritisoida laitoskeskeistä psykiatrista hoitoa sen epäinhimillisyydestä ja tehottomuudesta mielenterveysongelmien hoidossa ja ennaltaehkäisyssä (Brunila ym. 2021, 21). Humaanimmaksi vaihtoehdoksi tarjottiin erilaisia itsehoitokeinoja, jolloin ihmiset pysyisivät paremmin kiinni arjessa (Hélen, Hämäläinen & Metteri 2011, 14). Itsensä hoitaminen yhdessä psyykelääkkeiden kanssa nähtiin kustannustehokkaana vaihtoehtona kalliille laitoshoidolle (Brunila ym. 2021, 21). Ilpo Hélenin, Pertti Hämäläisen ja Anna Metterin (2011, 12–13) mukaan maamme psykiatrinen hoitojärjestelmä uudistui perusteellisesti 1980- ja 1990-luvuilla, kun laitospaikkoja vähennettiin ja avohoitoa kehitettiin. Tämän seurauksena koko väestön mielenterveysongelmia alettiin ehkäistä ja ratkoa terapeuttisten ja sosiaalisten interventioiden sekä valistuksen keinoin (Hélen, Hämäläinen & Metteri 2011, 19).

Koulutusorganisaatioiden lisäksi paikalliset, kansalliset ja monikansalliset poliittiset tahot sekä kansalaisjärjestöt ovat tehneet mittavia investointeja kehittääkseen erilaisia tukijärjestelmiä, joilla voidaan tavoittaa psykoemotionaalisesti haavoittuviksi määritellyt nuoret ihmiset (Brunila 2014). Erilaisten ohjelmien ja interventioiden päämääränä on ohjata nuoret koulutukseen ja työelämäään. Esimerkiksi Suomessa rikostaustaisille nuorille aikuisille on suunnattu yksilöön kohdistuvia ja heitä puhuttelevia koulutusta, ohjausta ja kuntoutusta tarjoavia projektiluonteisia toimenpiteitä (Brunila 2013, 236). Erilaiset työ- ja taidepajat tarjoavat puolestaan voimavara- ja positiiviseen mielenterveystyöhön perustuvaa ennaltaehkäisevää ja kuntouttavaa toimintaa (Ikävalko 2021, 103). Etsivän nuorisotyön piirissä tai työpajoilla

oleville tukea vastaanottaville nuorille, jotka työstävät käyttäytymistään ja ominaisuuksiaan toivotulla tavalla, terapeutin valta antaa lupauksia tulevaisuudessa hämmäyttävää koulutuksesta tai työpaikasta (Mäkelä & Brunila 2021, 161). Yksilön vastuullisuutta ja vaikeuksien hallintaa korostava näkökulma luo otollisen maaperän psykologisia puolia korostavalle lähestymistavalle (ks. Saastamoinen & Kuusela 2021, 83).

## Tutkimustehtävä, aineisto ja menetelmä

Tutkimustehtävänäme on tarkastella terapeutin diskurssin rakentumista laajennettua oppivelvollisuutta koskevassa mediakeskustelussa. Foucault' laisessa perinteessä diskurssi muodostuu puhutuista tai kirjoitetuista lausumista, jotka yhdessä rakentavat diskursiivisen muodostelman. Diskurssin rakentumisen näkökulmasta olennaista on lausumien valikoituminen, joka samalla tarkoittaa muiden lausumien poisvalintaa (Foucault 2005, 40–41). Media-sanalla viitataan sekä yksittäiseen välineeseen että joukkoviestinnän kokonaisuuteen (Väliverronen 1998). Tässä tutkimuksessa viitataan media kaikkeen viestintään, joka tapahtuu teknisten laitteiden välityksellä (Seppänen & Väliverronen 2012, 23).

Analysoimme terapeutin diskurssin tuottamia representaatioita mediassa kiinnittäen huomiota siihen, mitkä asiat rakentuvat niiden pääasioiksi ja mitkä jäävät vähemmälle huomiolle. Representaatioilla tarkoitamme median tuottamia kuvauksia, jotka esittävät ja rakentavat todellisuutta jostakin näkökulmasta (Seppänen & Väliverronen 2012, 90). Terapeutin diskurssi pyrkii systematisoimaan ja vakiinnuttamaan oman määrittelynsä ja totuutensa, jolloin se heijastuu tapoihin ja mahdollisuuksiin tietää ja vaikuttaa asioi-

hin (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2019, 71). Olemme kiinnostuneita julkaistuihin kirjoituksiin liittyvistä taustaoletuksista ja siitä, millaiset näkökulmat näyttyvät niissä itsestäänselvyyksinä. Faircloughin (1997, 140) mukaan kaikkiin teksteihin liittyy *eksplisiittisiä* ja *implisiittisiä* alkuoletuksia. Näin tekstit asemoivat lukijan niin, että hänen oletetaan jakavan kirjoittajan tuottamat alkuoletukset ja kokevan vaikuttavina totena esitetyt seikat.

Tutkimus on kasvatustieteellinen ja sen tutkimuskohteena ovat mediatekstit (ks. Väliverronen 1998, 13). Tutkimuksen aineiston muodostavat *Helsingin Sanomien* maksullisessa digitaalisessa palvelussa vuosina 2019–2021 julkaistut kirjoitukset, jotka käsittelevät laajennettua oppivelvollisuutta. Valintaa perustelemme sillä, että Oppivelvollisuuslaki (1214/2020) ja siihen liittyvät lakimuutokset vahvistettiin 30.12.2020, alle 18-vuotiaiden hakeutumisvelvoite tuli voimaan 1.1.2021 ja varsinainen laki 1.8.2021 (Valtioneuvosto 2020). Oppivelvollisuuden laajentamista koskeva hanke aloitettiin kuitenkin jo elokuussa 2019, jolloin opetus- ja kulttuuriministeriö asetti projektiryhmän valmistelemaan hallituksen esitystä (Johnson & Kiilakoski 2020, 6). Tällä perusteella rajasimme aineiston käsittelemään mediatekstejä vuoden 2019 alusta vuoden 2021 loppuun.

Aineisto kerättiin *Helsingin Sanomien* digitaalisen palvelun arkistosta hakusanalla ”oppivelvollisuus”. Sisäänottokriteereiden mukainen teksti oli julkaistu *Helsingin Sanomien* digitaalisessa palvelussa aikavälillä 1.1.2019–31.12.2021, ja se käsittelee laajennettua oppivelvollisuutta sen tarvetta perustellen, pidentyn oppivelvollisuuden käsitettä määrittellen tai asiaa laajemmin pohtien. Ensimmäisessä vaiheessa jokainen ”oppivelvollisuus”-sanan sisältävä teksti otettiin tarkasteluun (n = 205). Yleisellä hakuehdolla haluttiin aineiston haun alkuvaiheessa kattavan kaikki aiheita käsittelevät kirjoitukset. Toisessa vaiheessa poistettiin

sellaiset, joissa teksti ei liittynyt millään tavoin laajennettuun oppivelvollisuuteen ja jäljelle jäi 150 tekstiä. Kolmannessa vaiheessa aineiston ulkopuolelle rajattiin tekstit, joissa laajennettua oppivelvollisuutta ei käsitelty, vaan asia ainoastaan mainittiin sanana tai esimerkiksi toisen teeman käsittelyn yhteydessä. Tällaisia kirjoituksia olivat esimerkiksi henkilöhaastattelut ja hallitusohjelmaa referoineet artikkelit. Lopullinen aineisto sisälsi 92 kirjoitusta. Aineisto kattoi kaikki julkaistut kirjoitukset, joten siihen sisältyi eri tekstilajeja: poliittinen uutinen/artikkeli, mielipidekirjoitus, pääkirjoitus ja muu uutinen/haastattelu. Lähteiden jälkeen on luettelo kirjoituksista, joihin tässä artikkelissa on viitattu.

Tutkimusmenetelmänä on kriittinen diskurssianalyysi, jolle on ominaista teoriasidonnaisuus ja aineistolähtöisyys. Kriittinen diskurssianalyysi antaa mahdollisuuden jäsentää taustalla olevia rakenteita, mekanismeja ja voimia. Faircloughin (2012, 9) mukaan kriittinen diskurssianalyysi tarkastelee esimerkiksi diskursseja ja niiden sisältämien valtasuhteiden, ideologioiden, instituutioiden ja identiteettien keskinäisiä suhteita. Se ei tyydy ainoastaan kuvaamaan olemassa olevaa todellisuutta vaan myös arvioimaan sitä. Teun Adrianus Van Dijk (2015) korostaa kriittisen diskurssianalyysin dissidenttiä luonnetta. Dissidentillä hän viittaa siihen, että kriittinen diskurssianalyysi pyrkii ymmärtämään, paljastamaan ja haastamaan epätasa-arvon ollen kiinnostunut siitä, millä tavoin sosiaalista valtaa väärinkäytetään ja epätasa-arvoa esitetään, toisinnetaan, oikeutetaan ja vastustetaan puheessa ja tekstissä sosiaalisessa ja poliittisessä kontekstissa. Kieli ymmärretään tällöin toimintamuotona, joka on samanaikaisesti sekä yhteiskunnallinen tuotos että yhteiskunnallinen vaikuttaja (Fairclough 1997, 75–76).

Analyysin alussa valikoitu aineisto asetettiin kronologiseen järjestykseen vanhimmasta uusimpaan ja kirjoitukset numeroi-

tiin (HS 1/19–20/19, HS 1/20–41/20, HS 1/21–31/21). Näin varmistettiin esitettyjen lainausten luotettavuus ja jäljitettävyyttä. Eri tekstilajeja käsiteltiin yhtenäisenä aineistona. Tutkimustehtävän mukaisesti analyysi rajattiin terapeuttiseen diskurssiin. Fokus oli terapeuttiselle diskurssille ominaisten sanavalintojen, ilmausten ja metaforien paikallistamisessa. Sama kirjoitus luettiin useita kertoja läpi ennen siirtymistä seuraavaan tekstiin. Tarkalla mikrotason lukemisella haluttiin tavoittaa tekstien teemat ja niiden pohjalta muodostettiin alustava käsitys terapeuttisen diskurssin rakentumisesta.

Analyysi jatkui syventämällä ymmärtämme terapeuttisen diskurssin merkityksistä laajennetun oppivelvollisuuden kuvauksissa. Teksteistä etsittiin terapeuttisen diskurssin tuottamia kuvauksia laajennetusta oppivelvollisuudesta ja samalla pohdittiin laajennettuun oppivelvollisuuteen eri asiayhteyksissä liitettyjä merkityksiä. Tekstejä peilattiin intertekstuaaliseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin. Intertekstuaalisuuden teorian mukaan tekstit eivät ole itseriittoisia kokonaisuuksia, sillä toimittajat valikoivat eri toimijoiden puheenvuorojen esitys- ja kehystystavan, määrittävät, kenen puheenvuorot ja määritelmät nousevat hallitseviksi sekä miten journalistinen tuotos tukee tai kyseenalaistaa näitä puheenvuoroja (Väliverronen 1998, 34–35). Yhteiskunnallisella kontekstilla tarkoitetaan suomalaista kulttuurista ja poliittista toimintaympäristöä (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 50). Vuorovaikutus aineiston ja kontekstien välillä oli kaksisuuntainen. Faircloughin (1997, 51) mukaan tekstit muotoutuvat sosiokulttuurisesti, mutta ne myös muokkaavat yhteiskuntaa ja kulttuuria uutta luovilla ja/tai uusintavilla tavoilla.

Viimeisessä analyysivaiheessa keskityttiin kysymään, miksi terapeuttinen diskurssi kuvaa laajennettua oppivelvollisuutta tietyillä tavoilla. Tällöin tarkasteltiin teksteissä näkyviä

kuvauksia koulutuksellisesta vallankäytöstä, koulutususkosta sekä ideologioista, joihin argumentointi pohjautui. Tällä tähdättiin terapeuttisen diskurssin legitimoimisen kuvaamiseen. Samalla päästiin tarkastelemaan, ketkä keskusteluissa käyttivät ääntään ja ketkä vaikenivat.

Kriittinen diskurssianalyysimme eteni prosessinomaisesti. Toistuvien lukukertojen avulla löydettiin teksteistä uusia merkityksiä. Lisäksi koko analyysin ajan pidimme yllä kirjoitusprosessia, jonka aikana tuotimme tekstiä. Esitetty tieto perustuu löydettyihin representaatioihin, diskurssiin sekä taustalla oleviin ideologisiin oletuksiin, jotka ovat valideja vain tässä aineistossa (ks. Jäger & Meier 2016, 119). Tulkintoja tehdessämme olemme tarkastelleet kriittisesti suhdettamme tutkimuskohteeseen tiedostaen omat arvomme ja sitoumuksemme. Kuitenkin eri lähtökohdistat ponnistavat vaihtoehtoiset tulkinnat ovat mahdollisia.

## Terapeuttista puhetta laajennetusta oppivelvollisuudesta

Terapeuttisen diskurssin representaatioissa muodostui kuva nuorista haavoittuvina, herkkinä ja erilaisille vaikutuksille alttiina, kuten seuraavasta aineistolainauksesta käy ilmi: ”Nuoreksi kasvaminen on kivuliasta, ja tuskallista niille, joilla on haavoja sielussaan.” (HS 31/21.) Diskurssi päättyi eri elämäntilanteiden haasteiden kautta asemoimaan nuoria tuentarpeessa oleviksi. Haavoittuvuudestaan huolimatta heidän kansalaisvelvollisuutekseen esitettiin pyrkimys vastuunottoon ja yksilöllisten ominaisuuksien kehittämiseen. Toivottu kehittyminen sijoitettiin koulu-kontekstiin. Terapeuttisen diskurssin tuottamat representaatiot rakensivat raja-aitoja

hyväksytyjen ja paheksuttavien tekojen ja valintojen väliin. Samalla rakentui tulkintaa normaalista ja poikkeavasta.

Terapeuttiselle diskurssille rakennettiin teksteissä itsenäistä, politiikan ulkopuolelle sijoittuvaa asemaa. Asiantuntijoina esiintyivät toimittajien ohella elinkeinoelämän, koulutuksen järjestäjien sekä työnantaja- ja työntekijäjärjestöjen edustajat. Taloudelliset ja poliittiset tarkoituksiperät olivat silti väkevästi läsnä. Faktoina esitettyjen väitteiden avulla pyrittiin vakuuttamaan lukija. ”Syrjäytynyt nuori maksaa yhteiskunnalle miljoona euroa” (HS 6/19) on esimerkki yhteisöllisen huolen ja julkisen talouden kustannusten välisestä suhteesta. Samalla ”hintalappu”-puheella esitetään implisiittinen kysymys valtion varojen kohdentamistarpeista.

Terapeuttiselle diskurssille oli tyypillistä asioiden yleistäminen. Yleistäminen näkyi erityisiä toimenpiteitä vaativien ryhmien nimeämisenä. Näin yksilö sijoitettiin nimetyn ja mahdollisesti riskiä edustavan ryhmän jäsenenä kategoriaan. Tällaisina ryhminä nähtiin esimerkiksi oppimisen tukea tarvitsevat nuoret, maahanmuuttajat ja romanit, kuten seuraavista aineisto-otteista on tulkittavissa:

”On noin 60 000 kadonnutta nuorta, ja harvoin kysytään, mikä sen hintalappu on”, sanoi Pekka Haavisto. Työelämä tarvitsee Haaviston mukaan erityisiä toimia esimerkiksi maahanmuuttajia ja omaa romaniväestöä varten. (HS 1/19.)

”Jos oppivelvollisuutta halutaan jatkaa 18-vuotiaaksi asti, pitäisi se tehdä peruskoulussa, jottei sitten ammattikoulussa tarvitsisi antaa erityisopetusta”, sanoo Amken toimitusjohtaja Veli-Matti Lamppu. (HS 3/19.)

Keskeyttämisen taustalla voi olla selkeitä oppimisvaikeuksia: nuori kokee, ettei enää selviä. Viihtyminen oppilaitoksessa ja tunne kuulumisesta joukkoon ovat olennaisia asioita. Jo ennen pandemiaa kaivattiin enemmän opettajan aikaa, ammatillisella puolella lisää lähiopetusta. (HS 23/21.)

Opinnoissa selviytymisen tukeminen ja opintojen keskeyttäminen näyttäytyivät näissä otteissa kulueränä, ja ongelmaksi nimetyt opintojen etenemisen haasteet kuvattiin hankalina nimenomaan työelämän ja tukitoimien järjestämisen näkökulmasta.

Myös kärjistäminen ja polarisaatio olivat selvästi näkyvissä, kuten seuraavasta lainauksesta ilmenee: ”Tutkimusnäyttöä on myös siitä, että oppivelvollisuusiän nosto auttaisi muutenkin pärjäämään paremmin elämässä. Se muun muassa vähentäisi rikoksenteon todennäköisyyttä.” (HS 17/20.) Näin koulutus kuvautuu hyvän elämän rakenteena, jonka vastakohtaksi asetetaan rikollisuus.

Terapeuttiselle diskurssille oli ominaista ohittaa nuorten kohtaamat rakenteelliset, kulttuuriset, historialliset, poliittiset ja sosiaaliset näkökulmat (ks. Brunila 2020) ja nähdä ongelmat yksilön omina tuen tarpeina. Tätä korostettiin esimerkiksi käyttämällä lääketieteen käsitteistöä, kuten seuraavan sitaatin allergia-termiä, jolloin oppivelvollisuuskeskusteluun voitiin perustellusti liittää yksilön kohdentuvia hoito- ja tukitoimia: ”Kouluallergia ei Suomessa ole yleistynyt, mutta pientä joukkoa se vaivaa.” (HS 35/20.) Puuttuvia taitoja, kuten tunneosaamisen vähäisyyttä tai heikkoa koulutyöhön kiinnittymistä käsiteltiin oireiluna: ”Lapsi voi alkaa oireilla koulun oppimistilanteissa jo aikaisin.” (HS 12/19.) Esimerkin mukainen oire-käsitteen käyttö toistui aineistossa. Näin yksilön kokiensa itsensä riittämättömäksi ja vajavaiseksi hänestä tuli terapeuttisten interventioiden potentiaalinen käyttäjä ja kohde (ks. Brunila ym. 2021, 26). Oppivelvollisuuskeskustelussa terapeuttinen diskurssi tarjoaa siten psykologista hallintaa työkaluksi syrjäytymisen ehkäisyyn.

Representaatioissa korostuivat yhteiskunnan huolet nuorten mielenterveyden ongelmista ja heidän hyvinvoinnistaan. Seuraavien esimerkkien pohjalta voidaan tulkita, että

asiantilojen kvantifiointi sekä sanallisesti (esim. kaikki, usein, joka viides) että numeerisesti (15 %, 20 %) lisäsi argumentoinnin vakuuttavuutta:

Lahjakas mutta sosiaalisesti vetäytyvä nuori jää vähitellen yhä useammin kotiin. Koulu käyttää kaikki tukikeinonsa ja on jatkuvasti yhdessä perheen kanssa yhteydessä terveydenhuoltoon ja sosiaalitoimeen, mutta riittäviä perusteita huostaanottoon tai psykiatriseen sairaalaan hoitoon ei ole. (HS 2/19.)

Noin 15 prosenttia suomalaislapsista päättää peruskoulun ilman jatko-opinnoissa tarvittavaa luku- ja kirjoitustaitoa ja matematiikan osaamista. Yhtä suuri joukko keskeyttää opintonsa ammatillisissa opinnoissa. Mitkä sitten ovat niitä juurisyytä, jotka selittävät tätä ilmiötä? Yksi iso vastaus heikkojen perustaitojen lisäksi ovat mielenterveysongelmat, joista peräti kärsii joka viides nuori. Varhain alkavat mielenterveysongelmat ovat merkittävä opintojen keskeyttämistä selittävä tekijä ja myös nuorten aikuisten eläköitymisen syy. Yhteiskunnan tuleekin nyt panostaa siihen, että lapset ja nuoret sekä heidän perheensä saavat apua mielenterveyttä koskeviin ongelmiin nopeasti. (HS 12/20.)

Vaikka nyt moni nuorista voi paremmin kuin koskaan, meillä on samaan aikaan nuoria, jotka voivat huonommin kuin aiemmin. Näiden osuus nuorista on jo 20 prosenttia, ja heidän ongelmansa ovat polarisoituneet. Yksi suurimmista ongelmista ovat mielenterveyden ongelmat. Nuorena syntyneet ongelmat johtavat usein syrjäytymiseen jo varhaisaikuisuudessa. (HS3/21.)

Mielenterveyden ongelmat kuvautuivat edellisissä otteissa tilana, joka on nuorissa itsessään, eikä teksteissä eritelty syytä niiden taustalla. Nuorten huonovointisuus rinnastettiin heidän heikkoihin perustaitoihinsa, joista kumpikin asiantila vaati nopeaa puuttumista. Erilaisten lukuarvojen käyttö antoi ymmärtää, että tekstien taustalla olisi luotettavaa tutkimuksellista tietoa. Teksteissä ei kuitenkaan kerrottu, mihin taustatietoihin argumentaatiot perustuivat. Nuorten lisäksi tulkinnat ulotuivat vanhempiin. Terapeuttinen diskurssi

ei juurikaan antanut tilaa oppivelvollisten vanhempien toimijuudelle vaan kyseenalaisti heidän moraaliset ja sosiaaliset resurssinsa kasvattaa kunnon kansalaisia. Nuorten lisäksi myös vanhemmat tarvitsivat ammattilaisten tukea ja auttamista. Ammattilaiset nähtiin kykenevinä tukemaan vanhempia, kun vanhemmuus tai siihen liittyvä vastuullisuus oli kadonnut.

Kirjoitus, joka oli otsikoitu ”Tyttö sanoi olevansa toivoton tapaus, mutta ratkoi pian matematiikan tehtäviä: Tutkijoiden kehittämä menetelmä mullisti nuorten opiskelumativaatio” (HS 14/19) kuvasi toisen asteen ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen riskiä ja opiskelun jatkuvuuden tukemista. Ammattilaisten tuella opiskelumativaatio-ongelmansa ratkaiseva nuori edusti toipumisorientaatiota. Asiantuntijoiden tuen merkitystä korosti Motivoimaa-hankkeen käsittely uutisessa. Tuotettuja ratkaisuja kuvattiin otsikkotasolla mullistaviksi, mutta toiminnan tasolla hanke näytti korostavan arkisempia näkökulmia. Hankkeessa tuettiin minäkuvan ja identiteetin kehittymistä antamalla positiivista palautetta ja korostamalla autonomian tarpeiden täyttämistä.

Toisen asteen koulutuksen piirissä olevien nuorten omalle äänelle annettiin korkeintaan kommentoinnin tila. Koulutuksensa keskeyttäneiden tai koulutukseen hakeutumattomien nuorten näkemyksiä ei sisällynyt teksteihin. Aineistosta puuttuivat myös marginaaliin luokiteltujen nuorten äänet. *Helsingin Sanomat* kysyi neljältä Perho Liiketalousopiston kokki- ja tarjoilijaopiskelijalta heidän mielipidettään oppivelvollisuuden pidentämisestä ja toisen asteen maksuttomuudesta:

Lukion tai ammattikoulun pakollisuus ainakaan heti peruskoulun jälkeen ei tulevia kokkeja innosta, vaikka he itse ovatkin jo paikkansa löytäneet. Heidän mielestään ensin pitäisi kuulla, mitä nuoret itse haluavat tehdä ja sallia heidän pitää välivuosi tai mennä vaikka töihin, jos ei motivaatio riitä

jatko-opintoihin. ”Peruskoulu ja varsinkin yläaste on tosi rankka. Voi olla kiusaamista ja mielenterveysongelmia niin, ettei vain heti pysty jatkamaan lukioon tai ammattikouluun”, Henttonen sanoo. Hän kertoo kaveristaan, jolle tuli niin vaikea masennus, että tämä joutui laitokseen ja toipuu nyt työskentelemällä kaupassa. (HS 3/19.)

Aineistoesimerkki tukee tulkintaa nuorten itsensä käyttämästä terapeutista diskurssia rakentavasta kielestä. Terapeutin diskurssin toipumispuhe voi sijoittua yksilön kannalta voimaannuttaviin ja järkeviin valintoihin, kuten työelämään siirtymiseen. Tällöin pyrittiin korjaamaan koulunkontekstissa kohdattuja huonoja kokemuksia. Näitä edustivat epäonnistumisen tunteet, kiusatuksi tuleminen ja marginalisointi, jotka kuitenkin liitettiin yksilöiden psykologisiin ja emotionaalisiin vajavuuksiin (ks. Brunila ym. 2021, 17). Näin puhe koulunkäynnin kuormittavuudesta ja sen psyykeä vahingoittavasta vaikutuksesta näyttäytyy yksilön ikävänä tragediana. Kuitenkin nuorten omana toiveena näyttäytyvä jousto, esimerkiksi työnteko, kuvautuvat ensisijaisesti motivoitumattomuuden ja koulutuspolun epäonnistumisen seurausvaikutuksena.

Hyvinvointipalvelujen kuvaus jäsenyi osaksi oppivelvollisuuskeskustelua mielenkiintoisella tavalla. Oppivelvollisuuskeskustelussa palveluina kuvatut järjestelmät näyttäytyivät kirjoituksissa nuorten henkilökohtaisia asioita käsittelevinä instituutioina. Niiden tehtävänä oli kartoittaa vahvuuksien sijasta riskejä, esimerkiksi päihdeiden käyttöön tai seksuaalisiin kokeiluihin liittyviä kokemuksia. Seuraavasta aineistoesimerkistä voidaan tulkita, että terapeutin diskurssi tuotti näkemystä asiantuntijoiden oikeudesta käsitellä yksilön henkilökohtaisia yksityisasiota oppivelvollisuuden jatkumon valtuuttamana:

Nuorten neuvola kartoittaa nuoren fyysisen ja psyykkisen kehityksen haasteet identiteetti-ongelmista oppimisvaikeuksiin ja sosiaalisiin suhteisiin.

Selvitetään muun muassa nuorten kiusaamiskokemukset, päihdeiden kokeilut ja käytöt, seksuaalisen tai huumehoukuttelun kohteeksi joutuminen, someilu, ruutu-aika, pelaaminen, tilanne riittävän unen, liikunnan ja terveellisen ravinnon osalta, nuorten sosiaalinen asema kotona ja kodin ulkopuolella sekä psyykinen ja neuropsykiatrinen tilanne. Huoltajan näkemykset kartoitetaan. (HS 31/21.)

Yllä olevassa katkelmassa nuori henkilö ja nuoruus kaikkine tarpeineen kuvautui suhteessa asiantuntija-auttajien ammatillisiin rakenteisiin ja auttamistyöstä aiheutuviin kustannuksiin. Laajennetun oppivelvollisuuden kritiikki kohdistui erityisesti siihen, mihin rajalliset taloudelliset resurssit tulisi kohdentaa: ”Meidän huoli on, että nyt haetaan lääkettä, joka ei parhaiten ratkaise ongelmia, sanoo johtaja Terhi Päivärinta Kuntaliitosta.” (HS 8/19.) Uudistuksen näyttäytyessä myönteisenä siihen liitettiin kuitenkin vaatimus oppilashuollon vahvistamisesta sekä muiden psykososiaalisten palveluiden tarjoamisesta.

## Nuorten ääni kuuluviin

Tiedotusvälineet osallistuvat koulutuspoliittiseen puheeseen ja määrittelevät samalla julkisen keskustelun näkökulmia ja diskursseja. Laajennettua oppivelvollisuutta koskevissa kirjoituksissa terapeuttinen diskurssi nivoo useat koulutukseen kytkeytyvät hyvinvointikysymykset osaksi oppivelvollisuuskeskustelua yhdistämällä ammattilaisten monenlaiset auttamispalvelut laajempaan koulutuspoliittiseen ratkaisuun. Tulosten mukaan terapeuttisessa diskurssissa yksilöpsykologiseen ja yksilön hyvinvointiin pohjautuvat määrittelyt ja siten todetut tuentarpeet korostuvat suhteessa koulutukseen. Opiskelijahuollon, terveydenhoidon ja sosiaalitoimen palvelut kuvautuvat vahvoina koulutuksellisia päätöksiä suuntaavina toimijoina, jolloin koulu-

tuksen yhteiskunnalliset ja sivistykselliset tehtävät jäävät tässä diskurssissa reuna-alueelle. Terapeuttisen diskurssin representaatioissa koulutuksen tehtävänä nähdään yksilön ominaisuuksien, kykyjen ja positiivisten tunteiden kehittäminen. On kuitenkin aiheellista pohtia, voidaanko kaikkia yhteiskunnassa ilmeneviä eriarvoisuuden tuottamia haasteita ratkaista pelkästään hoitamalla yksilöitä. Samaa aikaan on tärkeää tunnistaa välttämättömän hoidon tarve yksilön elämän vaikeassa taitekohdassa.

Terapeuttisessa diskurssissa rakentui mielenkiintoinen jännite samanaikaisen välittämispuheen ja yksilön elämään puuttumisen välille. Diskurssissa korostuivat yksilön vastuullisuus, vaikeuksien hallinta ja rakenteellisten ongelmien huomioimatta jättäminen. Mikäli vaikeuksia ei hallittu, tarjottiin tueksi auttamisen ammattilaisten työtä, jolla tartuttiin nuorten ja heidän perheidensä elämään. Puuttuminen kohdennettiin nimenomaan nuoriin yksilöinä ja se kuvattiin palveluna. Terapeuttisessa diskurssissa haavoittuvassa asemassa oleville nuorille tarjotaan emotionaalista ja kognitiivista eheytymistä hajanaisen minuuden toiminnan hallitsemiseksi (ks. Saastamoinen & Kuusela 2021, 81–82). Laajennetun oppivelvollisuuden mukanaan tuomia haasteita kuvattaessa keskeisiksi asioiksi nousivat huoltajien, koulutuksen järjestäjien ja kuntien vastuut sekä huolipuhe ja varhainen puuttuminen koulutukseen haakeutumatta jättämiseen. Teksteissä vaiettiin kuitenkin esimerkiksi siitä, että nuorella voi olla järkevästi perusteltu syy pitää välivuosi ilman, että hän on vaarassa syrjäytyä.

Aineistossa puhuivat toistuvasti toimittajien lisäksi poliittisten puolueiden, elinkeinoelämän, koulutuksen järjestäjien sekä työnantaja- ja työntekijäjärjestöjen edustajat. Toisen asteen koulutuksen piirissä olevien opiskelijoiden, opettajien ja tutkijoiden äänet olivat hiljaisempia. Marginaaliin luokiteltujen



nuorten, kuten erityistä tukea tarvitsevien, kodin ulkopuolelle sijoitettujen, maahanmuuttajien tai kansallisten vähemmistöjen edustajien ääniä aineistoissa ei kuulunut lainkaan. Myös koulutuksen keskeyttäneiden ja koulutukseen hakeutumattomien nuorten äänet puuttuivat aineistosta. Kokonaisuutena laajennettua oppivelvollisuutta koskevissa kirjoituksissa pyrittiin tuomaan esille mahdollisimman laajasti eri tahojen ajatuksia ja mielipiteitä. Lopulta jäi lukijan päätettäväksi, miten hän lukemansa tulkitsi. Lehtikirjoitukset esittivät koulutuksen yhteiskunnallisia rakenteita uusintavia näkemyksiä ja näihin näkemyksiin pohjautuvia oletuksia koulutuksen tarkoituksesta ja tavoitteista. Voidaankin kysyä, kenellä median esittämässä keskustelussa on lupa tietää, puhua ja olla olemassa. Tietojärjestelmät ja representaatiot mahdollistavat, että jotkin asiat tiedetään ja jotkut näkökulmat omaksutaan. Toiset näkökulmat sen sijaan muuttuvat epäolennaisiksi, merkityksettömiksi ja samalla näkymättömiksi. (ks. Skeggs 2021, 98–99.)

Laajennettuun oppivelvollisuuteen liitetyt yhteiskunnalliset tavoitteet eivät koske kaikkia nuoria. Monet ei-tavoitellut vaikutukset ovat kuitenkin yhteiskunnallisesti merkittäviä. Koulutus nähdään arvona, joka määrittelee yksilöä sekä työmarkkinoilla että yhteiskunnassa. (Silvennoinen 2002a, 34.) Toisaalta koulutus nähdään tutkintotavoitteisuuden lisäksi myös prosessina. Koulutus on osa yksilön arjen sosiaalista kontrollia ja siten se on myös hallinnan väline, joka mahdollistaa nuorelle rajallisen määrän valintoja samalla sulkien pois muut vaihtoehdot. Sama koskee koulutuskeskustelua. Koulutuspolitiikassa puhutaan tietynlaisista tosiasioista ja vaietaan muista.

Koulutuspuhe alleviivaa hyvinvointipuhetta korostaen pahoinvointia. Rakennetaan kuvaa koulutuksesta, jossa pysyminen pyrkii turvaamaan ja suojaamaan nuorten kasvua. Kuitenkin samalla koulutuksen varastoi-

va vaikutus on vahvasti läsnä laajennetun oppivelvollisuuden merkityksenannoissa. Terapeuttisen diskurssin näkökulmasta on tärkeää pitää koulutuksen piirissä erityisesti yksilöt, joiden aloitteellisuudessa ja itseohjautuvuudessa on puutteita. Terapiadiskurssissa koulutusinstituutio näyttäytyy omaa elämähallintaa parantavana, minuutta kehittävänä ja ajankäyttöä rytmittävänä toimintana, joka palvelujärjestelmiseen tavoittaa nuoruuden haasteiden kuormittavat nuoret.

Tutkimuksemme aineisto käsitti lakiuudistusta edeltävän sekä sen valmistelua ja toimeenpanoa koskevan ajanjakson. Jatkotutkimuksen kannalta olisikin kiinnostavaa tarkastella mediatekstejä ajalta, jolloin Oppivelvollisuuslaki (1214/2020) on voimassa ja siten myös sen mukanaan tuomat käytänteet ja haasteet ovat realisoituneet oppilaitosten arjessa. Lisäksi tärkeää olisi tutkia laajennetun oppivelvollisuuden diskursiivista rakentumista laajennetun oppivelvollisuuden piiriin kuuluvien nuorten ja heidän vanhempiensa sekä opettajien puheessa. Ennen kaikkea tulisi saada marginaaliin määritettyjen ryhmien ääni kuuluviin.

## Lähteet

- Alanen, Paula (2021) Oppivelvollisuuskoulu yhteiskunnallisten viiteongelmien ratkaisukeinona. *Koulu ja menneisyys*, 58(2021), 66–97.
- Antikainen, Ari & Rinne, Risto & Koski, Leena (2021) *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aro, Mikko (2014) *Koulutusinflaatio. Koulutusekspanso ja koulutuksen arvo Suomessa 1970–2008*. Väitöskirja. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden laitos. Turku: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Bourdieu, Pierre (1998) *Järjen käytännöllisyys*. Tampere: Vastapaino.
- Brunila, Kristiina (2013) Tavoitteena mielentilan oikein hallinta – yhteisvastuusta yksilölliseksi taloustalkoohenkiseksi vastuuksi. Teoksessa Kristiina Brunila & Katariina Hakala & Elina Lahelma & Antti Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 236–254.

- Brunila, Kristiina (2014) The Rise of the Survival Discourse in an Era of Therapisation and Neoliberalism. *Education Inquiry* 5(1), 7–23.
- Brunila, Kristiina (2020) Interrupting psychological management of youth training. *Education Inquiry* 11(4), 302–315.
- Brunila, Kristiina & Hakala, Katariina & Lahelma, Elina & Teittinen, Antti (2013) Avauksia ammatilliseen koulutukseen ja yhteiskunnallisiin erontekoihin. Teoksessa Kristiina Brunila & Katariina Hakala & Elina Lahelma & Antti Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 9–16.
- Brunila, Kristiina & Harni, Esko & Saari, Antti & Ylöstalo, Hanna (2021) Terapeuttisen vallan käsitteellisiä näkökulmia ja historiallisia kehityskulkuja. Teoksessa Kristiina Brunila & Esko Harni & Antti Saari & Hanna Ylöstalo (toim.) *Terapeuttinen valta. Onnellisuuden ja hyvinvoinnin jännitteitä 2000-luvun Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 13–30.
- Brunila, Kristiina & Isopahkala-Bouret, Ulpukka (2014) Marginaali säätelevänä ja tuottavana voimana. Teoksessa Kristiina Brunila & Ulpukka Isopahkala-Bouret (toim.) *Marginaalin voima! Aikuiskasvatuksen 51. vuosikirja*. Kansanvalistusseura, 23–37.
- Ecclestone, Kathryn (2017) Behaviour change policy agendas for ‘vulnerable’ subjectivities: the dangers of therapeutic governance and its new entrepreneurs. *Journal of Education Policy* 32(1), 48–62.
- Ecclestone, Kathryn & Hayes, Dennis (2009) *The dangerous rise of therapeutic education*. London: Routledge.
- Euroopan parlamentti (2021) *Koulutus*. Julkaistu 10/2021. [https://www.europarl.europa.eu/factsheets/fs/sheet/139/koulutus#\\_ftn2](https://www.europarl.europa.eu/factsheets/fs/sheet/139/koulutus#_ftn2). (Viitattu 19.7.2023.)
- Fairclough, Norman (1997) *Miten media puhuu* (V. Blom & K. Hazard). Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, Norman (2003) *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. Lontoo: Routledge.
- Fairclough, Norman (2012) A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. Teoksessa James Paul Gee & Michael Handford (toim.) *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. Lontoo: Routledge, 9–20.
- Foucault, Michel (2005) *Tiedon arkeologia* (T. Kilpeläinen). Tampere: Vastapaino.
- Furedi, Frank (2004) *Therapy culture: cultivating vulnerability in an uncertain age*. London: Routledge.
- Furedi, Frank (2009) *Wasted: why education isn't educating?* London: Continuum Press.
- Granbom-Herranen, Liisa (2021) Oppivelvollisuus vai oppioikeus? *Koulu ja menneisyys* 58(2021), 130–153.
- Harrikari, Timo (2008) *Riskillä merkityt. Lapset ja nuoret huolen ja puuttumisen politiikassa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 87.
- Hélen, Ilpo & Hämäläinen, Pertti & Metteri, Anna (2011) Komplekseja ja katkoksia: psykiatrian hajaantuminen suomalaiseen sosiaalivaltion. Teoksessa Ilpo Hélen (toim.) *Reformin pirstaleet. Mielenterveyspolitiikka hyvinvointivaltion jälkeen*. Tampere: Vastapaino, 11–69.
- Ikävalko, Elina (2021) Toipumisorientaatio nuorille aikuisille suunnatussa mielenterveystyössä. Teoksessa Kristiina Brunila & Esko Harni & Antti Saari & Hanna Ylöstalo (toim.) *Terapeuttinen valta. Onnellisuuden ja hyvinvoinnin jännitteitä 2000-luvun Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 97–121.
- Jack, Susan M. & Phoenix, Michelle (2022) Qualitative health research in the fields of developmental medicine and child neurology. *Developmental Medicine and Child Neurology* 64(7), 830–839.
- Jahnukainen, Markku (2021) Erityisopetus ja oppivelvollisuus. *Koulu ja menneisyys*, 58(2021), 38–65.
- Johnson, Peter & Kiilakoski, Tomi (2020) *Oppivelvollisuuden laajentaminen 2021? Arviointia uudistuksen kestävyyydestä ja vaikuttavampia vaihtoehtoja*. Elinkeinoelämän keskusliitto.
- Jäger, Siegfried & Maier, Florentine (2016) Analysing discourses and dispositives: a Foucauldian approach to theory and methodology. Teoksessa Ruth Wodak & Michael Meyer (toim.) *Methods of Critical Discourse Studies* (3. uudistettu painos). Lontoo: Sage, 109–136.
- Kivirauma, Joel (2012) Koulutuksen marginaalissa. Teoksessa Pauli Kettunen & Hannu Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 345–366.
- Koistinen, Mikko (1998) Pelkkää taloutta. Retoriikka journalismin tutkimuksessa. Teoksessa Anu Kantola & Inka Moring & Esa Väliaverronen (toim.) *Media-analyysi. Tekstistä tulkintaan*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 40–63.
- Koski, Leena (2014) Minä ja maailma aikuiskasvatuksen keskuksessa. Teoksessa Kristiina Brunila & Ulpukka Isopahkala-Bouret (toim.) *Marginaalin voima! Aikuiskasvatuksen 51. vuosikirja*. Kansanvalistusseura, 38–53.
- Lahikainen, Lauri (2015) Oppimisen poliittinen taloustiede: kriittinen pedagogiikka ja inhimillisen pääoman tuotanto. Teoksessa Esko Harni (toim.) *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen*. Jyväskylän yliopisto. Julkaisusarja 96. Jyväskylä: Kampus Kustannus, 152–169.

- Mertanen, Katariina & Tiainen, Katariina & Ikävalko, Elina & Kurki, Tuuli & Leiviskä, Anniina & Brunila, Kristiina (2021) Nuorten kansalaisuus paikallisen ja globaalin politiikan risteämissä. Teoksessa Janne Varjo & Jaakko Kauko & Heikki Silvennoinen (toim.) *Koulutuksen politiikat. Kasvatustieteellisen seuran vuosikirja III*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 83, 211–244.
- Mäkelä, Kalle & Brunila, Kristiina (2021) Nuoret aikuiset ja tukijärjestelmien terapeuttinen valta. Teoksessa Kristiina Brunila & Esko Harni & Antti Saari & Hanna Ylöstalo (toim.) *Terapeuttinen valta. Onnellisuuden ja hyvinvoinnin jännitteitä 2000-luvun Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 151–169.
- Määttä, Mirja & Aaltonen, Sanna (2014) Between rights and obligations – rethinking youth participation at the margins. *International Journal of Sociology and Social Policy* 3–4(36), 157–172.
- Niemi, Anna-Maija & Kurki, Tuuli (2013) Amislaiseksi valmistettu, valmennettu, kuntoutettu ja ohjattu? Teoksessa Kristiina Brunila & Katariina Hakala & Elina Lahelma & Antti Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 201–215.
- Nolan Jr., James L. (1998) *The therapeutic state: justifying government at century's end*. New York: New York University Press.
- Nordin, Andreas (2017) Towards a European policy discourse on compulsory education: The case of Sweden. *European Educational Research Journal* 16(4), 474–486.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021) *Oppivelvollisuuden laajentamisen toimeenpano: seurantasuunnitelma 2021–2024*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:45.
- Oppivelvollisuuslaki 1214/2020. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>. (Viitattu 13.5.2023.)
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne (2019) *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Rinne, Risto (2012) Koulutetun eliitin erottuminen. Teoksessa Pauli Kettunen & Hannu Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000 luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 367–407.
- Rose, Nikolas (1999) *Governing the soul. The shaping of the private self*. Lontoo: Free Association Books.
- Saastamoinen, Mikko & Kuusela, Pekka (2021) Terapeuttinen ja työväenluokkainen kansalaisuus. Teoksessa Kristiina Brunila & Esko Harni & Antti Saari & Hanna Ylöstalo (toim.) *Terapeuttinen valta. Onnellisuuden ja hyvinvoinnin jännitteitä 2000-luvun Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 75–94.
- Saraisky, Nancy Green (2016) Analyzing Public Discourse: Using Media Content Analysis to Understand the Policy Process. *Current Issues in Comparative Education* 18(1), 26–41.
- Seppänen Janne & Väliaverronen Esa (2012) *Mediayhteiskunta*. Tampere: Vastapaino.
- Seuri, Allan & Uusitalo, Roope & Virtanen, Hanna (2018) *Pitäisikö oppivelvollisuus nostaa 18 vuo-teen?* Talouspolitiikan arviointineuvoston raportti.
- Silvennoinen, Heikki (2002a) *Koulutus marginalisaation hallintana*. Helsinki: Gaudeamus.
- Silvennoinen, Heikki (2002b) Nuorisopolitiikka ja elinoloihin vaikuttaminen. Teoksessa Heikki Silvennoinen (toim.) *Nuorisopolitiikka Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 25, 6–13.
- Silvennoinen, Heikki & Kalalahti, Mira & Varjo, Janne (2016) Globalisaatio, markkinaliberalismi ja koulutuspolitiikan muutos. Teoksessa Heikki Silvennoinen & Mira Kalalahti & Janne Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatustieteellisen seuran vuosikirja I*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 73, 11–34.
- Silvennoinen, Heikki & Kalalahti, Mira & Varjo, Janne (2018) Koulutususkon yhteiskunnallisenä ilmiönä. Teoksessa Heikki Silvennoinen & Mira Kalalahti & Janne Varjo (toim.) *Koulutuksen lupaukset ja koulutususkon muutos*. Kasvatustieteellisen seuran vuosikirja II. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 79, 11–40.
- Skeggs, Beverley (2021) *Elävä luokka* (L. Lahikainen & M. Jakonen). Tampere: Vastapaino.
- Tervonen, Miika (2014) Historiankirjoitus ja myytti yhden kulttuurin Suomesta. Teoksessa Pirjo Markkola & Hanna Snellman & Ann-Catrin Östman (toim.) *Kotiseutu ja kansakunta: Miten suomalaista historiaa on rakennettu*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 137–162.
- Tilastokeskus (2021) *Uusien ylioppilaiden jatko-opintoihin pääsy oli vuonna 2020 edellisvuotta helpompaa*. Julkaistu 9.12.2021. [https://tilastokeskus.fi/til/khak/2020/khak\\_2020\\_2021-12-09\\_tie\\_001\\_fi.html](https://tilastokeskus.fi/til/khak/2020/khak_2020_2021-12-09_tie_001_fi.html). (Viitattu 21.7.2023.)
- Tilastokeskus (2022) *Peruskoulun 9. luokan päättäneistä alle 2 % jäi koulutusten ulkopuolelle oppivelvollisuuden laajenemisvuonna 2021*. Julkaistu 8.12.2022. <https://www.stat.fi/julkaisu/cktoccej1p0g0b0036earh5f>. (Viitattu 21.7.2023.)
- Tilastokeskus (2023) *Koulutuksen keskeytti 7 % opiskelijoista lukuvuonna 2020/2021*. <https://www.stat.fi/julkaisu/cl8k9kzpvveids0dukv6rc5xj6>. (Viitattu 19.7.2023.)
- Tolonen, Tarja & Aapola – Kari, Sinikka (2021) Nuorten toisen asteen koulutusvalinnat: pääomat, strate-

- giat ja koulutuksellisen arvon muotoutuminen. *Sociologia* 58(2), 103–118.
- Torsti, Pilvi (2021) Yhteinen ja pakollinen vai erillinen ja valinnainen? Toisen asteen oppivelvollisuusdistus osana sadan vuoden kamppailua ja jatku-moa. *Koulu ja menneisyys*, 58(2021), 154–179.
- Valtioneuvosto (2020) *Oppivelvollisuuden laajenta-mista koskeva laki vahvistettiin, hakeutusvelvoite voimaan jo 1.1.2021*. Julkaistu 30.12.2022. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/oppivelvol-lisuuden-laajentamista-koskeva-laki-vahvistet-tiin-hakeutusvelvoite-voimaan-jo-1.1.2021>. (Viitattu 18.5.2023.)
- van Dijk, Teun Adrianus (2015) *Critical Discourse Analysis*. Teoksessa Deborah Tannen & Heidi E. Hamilton & Deborah Schiffrin (toim.) *The Hand-book of Discourse Analysis* (2. painos). Malden: John Wiley & Sons, Inc., 466–485.
- Varjo, Janne & Kalalahti, Mira & Jahnukainen, Markku (2018) ”Ei oikein mikään oo mun juttu” – rajoit-tuneita ja rajoitettuja siirtymä peruskoulusta eteenpäin. *Nuorisotutkimus* 36(4), 19–34.
- Varjo, Janne & Kalalahti, Mira & Lundal, Lisbeth (2016) Kouluvalinnan yhteiskunnallisen hinnan tunnistaminen ja kontrolli Suomessa ja Ruotsissa. Teoksessa Heikki Silvennoinen & Mira Kalalahti & Janne Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatussosiologian vuosikirja I*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 73, 69–97.
- Varjo, Janne & Kalalahti, Mira & Silvennoinen, Heikki (2016) Koulutuspolitiikka ja tasa-arvokehityksen suunta: yhteenvetoa ja johtopäätöksiä. Teoksessa Heikki Silvennoinen & Mira Kalalahti & Janne Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatussosiologian vuosikirja I*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 73, 351–366.
- Väliverronen, Esa (1998) Mediatekstistä tulkintaan. Teoksessa Anu Kantola & Inka Moring & Esa Väliverronen (toim.) *Media-analyysi. Tekstistä tulkintaan*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 13–39.
- Wright, Katie (2011) *The rise of the therapeutic so-ciety*. New York: Academia Publishing.
- Zacheus, Tuomas & Kalalahti, Mira & Kivirauma, Joel & Mäkelä, Marja-Liisa & Saarinen, Minna & Varjo, Janne & Jahnukainen, Markku (2018) Maahan-muuttajataustaiset nuoret ja koulutuksen lupaus. Teoksessa Heikki Silvennoinen & Mira Kalalahti & Janne Varjo (toim.) *Koulutuksen lupaukset ja koulutususkko. Kasvatussosiologian vuosikirja II*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 79, 163–208.
- ## Artikkelin aineistoviitteet
- HS 1/19. Liiten, Marjukka (2019) Oppivelvollisuuden pidentäminen kuumensi tunteita puoluejohtajien paneelissa – ”On noin 60 000 kadonnutta nuorta, ja harvoin kysytään, mikä sen hintalappu on”. *Helsingin Sanomat* 26.1.2019.
- HS 2/19. Martinmäki, Heli (2019) Oppivelvollisuuden tulisi päättyä vasta sitten, kun peruskoulu on suoritettu. *Helsingin Sanomat* 12.3.2019.
- HS 3/19. Liiten, Marjukka (2019) Seuraava hallitus saattaa pohtia oppivelvollisuuden pidentämistä, mutta kokkiopiskelijoilta ei tule tukea: ”Val-tiollahan menee ihan sikana rahaa”. *Helsingin Sanomat* 22.3.2019.
- HS 6/19. Pulkkinen, Suvi (2019) Syrjäytynyt nuori maksaa yhteiskunnalle miljoona euroa. *Helsingin Sanomat* 15.4.2019.
- HS 8/19. Liiten, Marjukka (2019) Viekö oppivelvollisuusiän nosto rahat korkeakouluilta? Sdp:n lem-pihanke päätymässä hallitusohjelmaan. *Helsingin Sanomat* 16.5.2019.
- HS 12/19. Kallio, Anja (2019) Oppivelvollisuuden pi-dentäminen voi viedä ojasta allikkoon. *Helsingin Sanomat* 1.6.2019.
- HS 14/19. Päivänen, Pinja (2019) Tyttö sanoi olevansa toivoton tapaus, mutta ratkoi pian matematiikan tehtäviä: Tutkijoiden kehittämä menetelmä mullisti nuorten opiskelumotivaation. *Helsingin Sanomat* 6.6.2019.
- HS 12/20. Hannula, Mirja & Rytivaara, Auli (2020) Op-pivelvollisuuden pidentäminen ei ratkaise nuor-ten syrjäytymistä. *Helsingin Sanomat* 9.7.2020.
- HS 17/20. Hemmilä, Ilkka (2020) Hallitus haluaa nostaa oppivelvollisuusikää – Kustannuksista huolimatta Etlä tutkija tukee ideaa: ”Auttaisi nuoria pärjäämään työmarkkinoilla. *Helsingin Sanomat* 8.8.2020.
- HS 35/20. Liiten, Marjukka (2020) Pääministeri sallisi nuorille väli vuoden opinnoissa, mutta hänen johtamansa hallitus kieltää sen peruskoulun päät-täjiltä. *Helsingin Sanomat* 5.11.2020.
- HS 3/21. Roberg, Satu (2021) Oppivelvollisuuden laajentaminen ja oppilashuollon vahvistaminen ovat hyvä alku. *Helsingin Sanomat* 22.1.2021.
- HS 23/21. Pääkirjoitustoimitus (2021) Tekosyyt jättää nuoret yksin on nyt käytetty loppuun. *Helsingin Sanomat* 17.8.2021.
- HS 31/21. Haapanen, Marja-Leena (2021) Nyt on aika käynnistää oppivelvollisuusikäisten nuortenneu-volat. *Helsingin Sanomat* 29.12.2021.

# Mikä on opo-asia?

## Nuorten tulkinnat tehostetusta henkilökohtaisesta oppilaanohjauksesta

*Hanna Lonka, Anne-Mari Souto & Sanna Vehviläinen*



Syksyllä 2021 voimaan astunut oppivelvollisuuden laajentuminen 18 ikävuoteen on ollut merkittävä muutos peruskoulujärjestelmässämme, ja se on tuonut muutoksia myös opinto-ohjauksen kentälle. Laki tehostetusta henkilökohtaisesta oppilaanohjauksesta pyrkii takaamaan jokaiselle nuorelle riittävän tuen toisen asteen valinnan tekemiseen. Artikkelissa lähestymme tehostettua henkilökohtaista oppilaanohjausta sitä saavien nuorten näkökulmasta ja olemme kiinnostuneita siitä, miten saatu tehostettu ohjaus tukee heidän koulutusvalintojensa prosessointia peruskoulun päättyessä. Kysymme, mitä nuoren toimintahorisontin kannalta merkityksellisiä asioita ohjauksessa käsitellään ja mitä sivuutetaan. Millaisilla ohjauksen käytänteillä tämä rajaus nuorten tulkinnan mukaan rakentuu? Artikkelissamme yhdistämme kasvatussociologista tutkimusta nuorten koulutusvalinnoista ohjauksen käytänteitä ja vuorovaikutusta käsittelevään tutkimukseen. Analyysimme osoittaa, että vaikka ohjauksen ajatellaan lähtökohtaisesti olevan holistista ja nuoren koko elämänkentän huomioivaa, rajautuu nuoren toimintahorisontista tehostetunkin ohjauksen ulkopuolelle tiettyjä nuorille merkityksellisiä teemoja, jotka liittyvät erityisesti sosiaalisiin suhteisiin sekä sosiaalisten erojen ja eriarvoisuuksien kysymyksiin. Tutkimuksemme aineiston muodostavat keväällä 2023 ja 2024 kerätyt tehostettua ohjausta saaneiden 9.-luokkalaisten nuorten haastattelut.

**Asiasanat:** yläkoululaiset, oppilaanohjaus, tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus, yhteishaku, kasvatussociologia

Syksyllä 2021 voimaan tulleen opivelvollisuuden laajentumisen yhteydessä säädettiin laki koulujen velvollisuudesta järjestää tehostettua henkilökohtaista oppilaanohjausta sitä tarvitseville oppilaille (Perusopetuslaki 11 a §). Tämä uusi ohjauksen muoto tulee kohdentaa niille oppilaille, joille kaikille yhteiset opinto-ohjauksen keinot eivät ole riittäviä varmistamaan siirtymää toiselle asteelle (Opetushallitus 2015). Tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen tavoitteena on, että jokainen nuori löytäisi peruskoulun jälkeen mielenkiintonsa ja vahvuksiensa mukaisen jatko-opiskelupaikan. Tavoitteena on myös vähentää oppijoiden välistä eriarvoisuutta ja edistää koulutuksellista yhdenvertaisuutta. (Niemi 2022.) Tässä artikkelissa tarkastelemme tehostettua henkilökohtaista oppilaanohjausta (myöhemmin tehostettu ohjaus) sitä saaneiden nuorten näkökulmasta. Olemme kiinnostuneita siitä, miten se tukee heidän koulutusvalintojensa tekemistä.

Yhteishaku yhdeksännen luokan keväällä on poikkeuksellisen merkittävä taitekohota koulutusjärjestelmässämme, sillä tällöin tapahtuu jakautuminen kahteen erilliseen toisen asteen koulutusreittiin, ammatilliseen koulutukseen ja lukiokoulutukseen (Niemi ym. 2019, 49). Tutkimukset ovat osoittaneet, että monilla 9.-luokkalaisilla tulevaisuus voi kuitenkin olla vielä hämärän peitossa ja monet tekijät voivat tuottaa nuorelle haasteita tehdä koulutusvalintoja peruskoulun päättyessä (Tolonen & Aapola-Kari 2021; Niemi ym. 2019). Tässä siirtymävaiheessa korostuu ohjauksen merkitys.

Tässä tutkimuksessa lähestymme nuorten koulutusvalinnan tekemistä toimintahorisontin käsitteellä (Hodkinson & Sparkes 1997). Koulutusvalinta tehdään aina suhteessa yksilölliseen toimintahorisonttiin (Hodkinson & Sparkes 1997; Varjo, Holmberg & Kalalahti 2019, 226). Käsite korostaa sitä, että nuorten

käsitykset itselleen mielekkäistä ja mahdollisista valinnoista eivät määräydy pelkästään yksilöllisten tekijöiden perusteella, vaan niihin vaikuttavat merkittävästi myös monet yhteiskunnalliset tekijät. Näitä toimintahorisonttia muovaavia tekijöitä ovat esimerkiksi nuoren sosiaaliset verkostot, harrastukset, alueellisuus, sukupuoli, perheen sosioekonominen asema ja etnisyys (Hodkinson & Sparkes 1997; Tolonen & Aapola-Kari 2021; Ball, Reay & Davis 2002).

Toimintahorisontin käsite ottaa huomioon myös opinto-ohjauksen käytänteisiin kohdistetun kritiikin, jonka mukaan nuoren elämäntilannetta ei opetussuunnitelman holistisuutta (Esbroeck 2008; Opetushallitus 2015; Opetushallitus 2023) korostavista tavoitteista huolimatta tarkastella riittävän kokonaisvaltaisesti. Ohjauksen käytänteissä korostuvat yksilökeskeiset ja psykologiset lähestymistavat, jotka usein sivuuttavat yhteiskunnallisten tekijöiden merkityksen opintoihin kiinnittymisessä sekä koulutusvalintojen tekemisessä. Tutkimukset ovat esimerkiksi osoittaneet, että nuorten perhesuhteet, elämäntilanne sekä kokemukset syrjinnästä ja rasismista ovat aiheita, jotka ohjauksessa on pitkälti sivuutettu, vaikka ne ovat merkityksellisiä nuoren toimintahorisonttia muovaavia tekijöitä (Varjo, Holmberg & Kalalahti 2019; Souto 2020, 319). Myös viimeaikaisissa kansainvälisissä uraohjausta koskeissa keskusteluissa on painotettu sitä, että jos ohjauksella halutaan edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta, tulee ohjauksessa tunnistaa ja käsitellä niitä yhteiskunnallisia erojen ulottuvuuksia, jotka tuottavat eriarvoisuutta yksilöiden toimintahorisontteihin (Sultana 2018; Hooley, Sultana & Thomsen 2018). Tämä olisi merkityksellistä myös silloin, jos tehostetulla ohjauksella haluttaisiin vastata koulutuksellisen eriarvoisuuden vähentämiseen.

Huolimatta ohjauksen roolin korostumisesta sekä eurooppalaisessa että kotimaisessa koulutuspolitiikassa (Hooley, Sultana &

Thomsen 2018; Varjo, Kalalahti & Silvonen 2020), oppilaanohjausta on tutkittu melko vähän Suomessa. Perusasteen opinto-ohjausta on tarkasteltu lähinnä oppilaiden päätöksentekoprosessin (Niemi 2016) ja tiettyjen erityisryhmien, kuten maahanmuuttotustaisten (esim. Souto 2020) ja erityisoppilaiden (esim. Niemi 2015) näkökulmista. Tehostetun oppilaanohjauksen prosessien tarkastelu edellyttää kuitenkin päätöksenteon prosessia laajempaa, vuorovaikutuksellisempaa ja nuoren elämäntilanteen kokonaisvaltaisemmin huomioivaa tutkimusotetta.

Tutkimuksemme aineiston muodostavat tehostettua ohjausta saaneiden 9.-luokkalaisten nuorten haastattelut (N=30), jotka on kerätty keväällä 2023 ja 2024 kolmesta eri yläkoulusta.

Tarkastelemme nuorten haastattelupuheesta, miten saatu tehostettu ohjaus tukee heidän koulutusvalinnan pohdintojaan peruskoulun päättyessä. Tarkemmin kysymme, mitä nuoren toimintahorisontin kannalta merkityksellisiä asioita ohjauksessa käsitellään ja mitä sivuutetaan? Millaisilla ohjauksen käytänteillä nämä sivuuttamiset ja rajaukset nuorten tulkinnan mukaan rakentuvat? Analyysissämme rakennamme kuvaa ”oposiasta” eli siitä, mistä ohjauksessa nuorten näkökulmasta puhutaan ja mistä ei. Nuorten haastattelupuhetta tarkastelemme suhteessa toimintahorisontin käsitteeseen (Hodkinson & Sparkes 1997) sekä ohjauksen käytänteitä ja vuorovaikutusta käsittelevään kirjallisuuteen (Vehviläinen 2001; 2014).

## Oppilaanohjaus peruskoulussa

Peruskoulussa tarjottavan oppilaanohjauksen sisällöistä, tavoitteista ja toteuttamisesta on säädetty valtakunnallisella tasolla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2015). Yläkoulussa kaikille

suunnattua oppilaanohjausta toteutetaan yksilön elämäntilanteeseen syventyvällä henkilökohtaisella ohjauksella sekä pienryhmä- ja luokkamutoisella ohjauksella. (Opetushallitus 2015, 444; Jahnukainen ym. 2019, 35.) Lisäksi oppilaanohjauksen osana oppilaille järjestetään yläkoulun kaikilla vuosiluokilla työelämään tutustumisen jaksoja (TET). Joissakin kunnissa on myös mahdollista suorittaa perusopetusta työelämäpainotteisesti valinnaisaineen muodossa (TEPPO), jolloin työelämään tutustumisjaksoit rytmittävät oppilaan lukuvuotta. Teppoon osallistuminen merkitsee aina sitä, että nuori saa tehostettua ohjausta. Tehostettu ohjaus on osa peruskoulun ohjaukokokonaisuutta (Niemi 2022). Se on lisäohjauksen muoto, jota tulee tarjota nuorelle tarvelähtöisesti vuosiluokilla 8 ja 9 (emt). Havaintojemme ja Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2024) selvityksen mukaan tehostetun ohjauksen saaminen on useimmiten toteutunut yksilöohjauksina sekä työelämään tutustumisjaksoina.

Opetushallituksen laatimissa hyvän ohjauksen kriteereissä oppilaan koulutusvalinnan prosessointia tulisi lähestyä holistisesti eli huomioiden ne moninaiset tekijät, jotka nuorelle ovat merkityksellisiä tulevaisuuden suunnan pohdinnassa ja konkreettisesti koulutusvalinnan tekemisessä (Opetushallitus 2023). Oppilaanohjauksessa käsiteltäviä aiheita ovat esimerkiksi opiskelutaidot, kouluun kiinnittyminen, itsetuntemus, työelämä ja erilaiset koulutus- ja ammattialat. Lisäksi sukupuolten tasa-arvon edistäminen sekä eriarvoistumisen ja syrjäytymisen ehkäiseminen ovat keskeisiä tavoitteita. (Opetushallitus 2015; Niemi 2022.) Tehostetun ohjauksen osalta oppilaanohjaajalla on viime kädessä päätösvalta sen suhteen, kenelle tehostettua ohjausta kohdennetaan. Petri Niemen (2022, 20) mukaan mahdolliset syyt voivat olla sosiaalisia tai liittyä esimerkiksi oppilaan oppimiseen tai terveydentilaan. Tehostettu ohjaus on oma

itsenäinen ja erillinen prosessinsa muista koulun oppimisen tuen ja oppilashuollon prosesseista, mutta eri toimijoiden tulee kuitenkin tehdä yhteistyötä (emt., 7–10).

## Nuorten toimintahorisontit koulutusvalinnoissa

Tutkimuksessa yhdistämme kasvatussociologista ymmärrystä nuorten koulutusvalinnoista ohjauksen käytänteitä ja vuorovaikutusta käsittelevään kirjallisuuteen. Keskeisenä kasvatussociologisena käsitteenä käytämme toimintahorisonttia (*horizon for action*), jonka ymmärrämme Hodkinsonin & Sparkesin (1997) tavoin areenana, jossa yksilöiden toiminta ja päätöksenteko tapahtuvat tiettyjen resurssien ja rajoitusten ohjaamina (Souto 2016; Toiviainen 2019). Nuoren yksilöllinen toimintahorisontti on muovautunut elämäkokemusten myötä vuorovaikutuksessa läheisten ihmisten ja laajemman sosiaalisen ympäristön sekä siihen kytkeytyvien yhteiskunnallisten rakenteiden ja normien kanssa (Hodkinson & Sparkes 1997, 33; Varjo, Holmberg & Kalalahti 2019, 225). Nuoren sosiaaliset verkostot, harrastukset, alueellisuus, sukupuoli, perheen sosioekonominen asema ja etnisyys ovat kaikki tekijöitä, jotka voivat olla merkityksellisiä toimintahorisonttia rajaavia tai sitä laajentavia tekijöitä (Tolonen & Aapola-Kari 2021).

Nuorten koulutusvalintojen tarkasteleminen suhteessa toimintahorisontin käsitteeseen kyseenalaistaa ajatuksen nuorista vapaina valitsijoina, jotka perustavat päätöksensä rationaaliseen arvioon omista kyvyistään ja vahvuuksistaan sekä niiden suhteesta tarjolla oleviin mahdollisuuksiin (Hodkinson & Sparkes 1997). Tehdyt valinnat ovat pikemminkin usein hyvin käytännöllisiä ja tunnepohjaisia sekä kontekstisidonnaisia (emt.). Toimintahorisontti rajaa havaitsemista niin, että sen ulkopuolella olevat asiat rajautuvat pois nä-

kyivistä siinä, missä sen sisällä olevat asiat nähdään entistä selvemmin (Varjo, Holmberg & Kalalahti 2019, 226). Toimintahorisonttiin sisältyy kuitenkin aina muutoksen mahdollisuus (Hodkinson & Sparkes 1997). Esimerkiksi Janne Varjo, Liila Holmberg ja Mira Kalalahti (2019) ovat osoittaneet maahanmuuttotasaustaisten nuorten koulutus- ja työuria koskevassa tutkimuksessaan, että vaikka heidän tutkimukseensa osallistuneiden nuorten toimintahorisontteja ovat muovanneet erityisesti kielitaito, rasismin ja toiseuden kokemukset sekä perhesuhteet, ovat aiemmin toimintahorisonttia rajoittaneet tekijät saattaneet kääntyä myöhemmin voimavaraksi. Ohjaus voi osaltaan auttaa nuoria laajentamaan toimintahorisonttiansa rajoja.

Kysymystä siitä, mitä ohjauksessa käsitellään ja mihin nuoren toimintahorisontin eri ulottuvuuksiin keskitytään, lähestytään tässä tutkimuksessa ohjauksen käytänteisiin ja ohjausvuorovaikutukseen keskittyneen tutkimuksen näkökulmasta. Näissä tutkimuksissa on keskitytty tarkastelemaan ohjausvuorovaikutuksen rakentumista ja erilaisia vuorovaikutuksen käytänteitä, joilla ohjaajat työtään tekevät. Ohjaus perustuu keskustelullisiin menetelmiin ja se periaatteessa mahdollistaa ohjattavan kokemusten ja tarpeiden huomioon ottamisen. Tällöin ohjaajan keskeiset työvälineet ovat erilaisia vuorovaikutuksen keinoja, kuten kysyminen, neuvominen ja arvioiminen (Vehviläinen 2001, 2014), ehdottaminen (Stevanovic ym. 2018) tai palautteen antaminen (Weiste 2018). Kysymysten avulla ohjaaja vaikuttaa voimakkaasti vuorovaikutukseen muovaten aktiivisesti ohjauskeskustelun kulkua ja sitä, mitä asioita keskustelussa nostetaan esiin ja mitä toisaalta jää huomiotta. Siksi kysyminen, kuten muutkin vuorovaikutuksen keskustelukeinot, ovat keskeisiä ammatillisen vaikuttamisen ja vallankäytön elementtejä. (Vehviläinen 2014, 140.) On luonnollista, että keskityttäessä yhteen asiaan, saattavat toiset jäädä vähem-



mälle huomiolle tai kokonaan käsittelemättä. Ohjaustyötä tekevien on kuitenkin tärkeää olla tietoisia siitä, mihin huomio kohdistetaan ja miksi valitaan keskittyä tiettyihin asioihin toisten sijasta. (emt., 219.)

Aiemmissa ohjausvuorovaikutukseen keskittyneissä tutkimuksissa on havaittu, että koulun opinto-ohjaajilla on näyttänyt olevan taipumus keskittyä ongelmiin, jotka he ovat kokeneet voivansa ratkaista ja korjata (Souto 2020; Vehviläinen & Souto 2022, 459). Tätä ratkaisu- sekä koulukeskeisyyden korostumista ohjauksessa voi selittää osaltaan se, että koulu instituutiona asettaa paineita ja tavoitteita ohjaajien työlle. Myös oppivelvollisuuden laajeneminen edellyttää, että jokaiselle nuorelle tulisi löytää jatko-opiskelupaikka peruskoulun jälkeen. Toisaalta tehostetulle ohjaukselle asetettavat tavoitteet yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistämisestä edellyttävät sitä, että ohjauksessa tunnistetaan ja käsitellään myös nuoren toimintahorisontin yhteiskunnallisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia (Niemi 2022). Tässä tutkimuksessa näiden tavoitteiden toteutumista ja nuorten saamaa tukea tarkastellaan tehostettua ohjausta saaneiden nuorten näkökulmasta. Kyse on myös viime kädessä nuorten tuen tarpeiden ja saadun ohjauksen kohtaamisesta tai kohtaamattomuudesta.

## Tutkimusasetelma

Tutkimus on osa Itä-Suomen yliopistossa käynnissä olevaa ohjauksen koulutuksen hanketta ”Tehostettu henkilökohtainen oppilaiden ohjaus – työprosessit, kohtaamiset ja oppilaiden toimijuus” (TEHEKOP). Tutkimusaineistona toimivat kolmesta eri yläkoulusta keväällä 2023 kerätyt tehostettua ohjausta saaneiden 9.-luokkalaisten nuorten haastattelut (N=17), joita ovat tehneet Hanna Lonka, Anne-Mari Souto ja Liisa Kuukasjärvi. Näiden lisäksi aineistona on käytetty keväällä 2024 Hanna

Lonkan keräämiä haastatteluita (N=13). Kaikki aineistoa keränneet tutkijat viettivät ennen haastatteluiden suorittamista kohdekouluilla useamman viikon, jolloin haastatteluihin osallistuneet nuoret tulivat tutuiksi. Tieto nuoren saamasta tehostetusta ohjauksesta saatiin opinto-ohjaajien kautta. He auttoivat myös nuorten huoltajien kontaktoimisessa.

Tutkimuskoulut sijaitsivat pääkaupunkiseudulla ja Pohjois-Karjalassa. Kyseisissä kunnissa, joissa koulut sijaitsevat, on suoritettu kuntakohtaiset tutkimuslupaprosessit. Haastatteluiden toteutuksessa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan tutkimuslupiin liittyviä ohjeita ja hankkeelle on saatu Itä-Suomen yliopiston tutkimuseettisen toimikunnan lausunto. Haastatteluihin osallistuville nuorille korostettiin, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja he voivat keskeyttää osallistumisensa missä vaiheessa tahansa. Tehostetun ohjauksen saaminen tutkimukseen osallistuneiden nuorten kohdalla on tarkoittanut sitä, että he ovat saaneet enemmän yksilöohjaukskertoja. Tämän lisäksi osa on suorittanut myös ylimääräisiä työelämään tutustumisjaksoja (teho-TET) ja osa on suorittanut työelämään tutustumista valinnaisaineena (TEPPO).

Aineisto on analysoitu dialogisen tematisoinnin (Koski 2011) keinoin Atlas.ti-tekstianalyysiohjelmaa hyödyntäen. Lonka aloitti aineiston analyysin lukemalla litteroitua haastatteluaineistoa siitä näkökulmasta, minkälaiset tekijät näyttäytyivät nuorille merkityksellisinä heidän puhuessaan koulutusvalintoihinsa liittyvistä pohdinnoistaan ja perusteluistaan. Tietyt teemat ja aiheet toistuivat nuorten puheessa, joiden mukaan aineistoa koodattiin ja luokiteltiin. Tällaisia olivat esimerkiksi perhe, ystävät, oma kiinnostus, vahvuudet, oppilaitoksen ilmapiiri, kiusaaminen, syrjintä ja sukupuoli. Tässä keskeisenä teoreettisena keskustelukumppanina ovat toimintahorisontin käsitteen (Hodkinson & Sparkes 1997)

ohella kasvatustieteelliset nuorten koulutusvalintoihin keskittyneet tutkimukset, joiden avulla nuorten puheesta tunnistettiin niin yksilöllisiä kuin yhteiskunnallisia toimintahorisonttia muovaavia tekijöitä.

Tämän jälkeen rajasimme analyysiä nuorten puheeseen heidän saamastaan tehostetusta ohjauksesta. Kiinnitimme huomion siihen, miten nuoret kuvasivat saatua ohjausta, mihin ohjauksessa on heidän mukaansa keskitytty ja minkälaisissa asioissa he kuvasivat saaneensa ohjauksesta apua ja tukea. Lisäksi luimme nuorten ohjauspuhetta myös siitä näkökulmasta, mistä asioista heidän mukaansa ei oltu opon kanssa keskusteltu tai mistä heidän mielestään opon kanssa ei kuulu puhua. Nämä keskustelunaiheet edustivat toimintahorisontin eri ulottuvuuksia. Nuorten ohjauspuheeseen keskittyneen luennan myötä aineistosta alkoi hahmottua ”opo-asia” -kategoria, jota nuoret itse käyttivät puheessaan. Opo-asian hahmottumisen myötä kiinnostuimmekin myös siitä, miten tämä opo-asia rakentuu nuorten näkökulmasta. Tässä keskeisenä tulkinnallisena linsinä toimi ohjauksen vuorovaikutuskäytänteisiin kohdistunut tutkimus eli havainnot siitä, mitä nuoret kertoivat opon konkreettisesti tekevän ja sanovan ohjaustilanteessa. Tämä tutkimus auttoi meitä erittelemään sitä, miten eri ohjauksen käytänteillä, kuten kuuntelemisellä, kannattelemisellä, kysymisellä tai neuvomisella ohjaajat ottivat mukaansa tai tulivat sivuuttaneeksi tiettyjä nuorille koulutusvalinnan tekemisessä merkityksellisiä tekijöitä ja ilmiöitä.

## Opo-asian rakentuminen

### Mistä opon kanssa puhutaan?

Saatu tehostettu ohjaus tukee nuoria monissa heille koulutusvalinnan kannalta merkityksellisissä pohdintoissa, ja nuorten puheessa toistuivat tietyt sisällölliset teemat, joihin

heidän mukaansa ohjauksessa erityisesti keskitytään. Huomionarvoista on se, että nuorilla näyttää olevan selkeitä ja vahvoja näkemyksiä siitä, minkälaisista asioista ja aiheista opon kanssa voi ja kuuluu käydä keskustelua. Nämä käsitykset eivät välttämättä ole auki puhuttuja, mutta ne voivat ohjata sitä, minkälaisien asioiden kanssa nuoret opon luokse hakeutuvat ja mitä he omasta elämästään, ja samalla toimintahorisontistaan, jakavat opoille ohjauskeskusteluissa. Tästä toimii esimerkkinä seuraava nuoren aineistositaatti opon työkuvioiden liittyvistä tulkinnoista:

Oppilas: Varmaan sellaiset, mitkä ei opon työkuvioiden kuulu, just vaikka, en tiää, että minkä väriset sukat on päällä. Se voi olla vähän sellaista. Toki voi siinä tulla läheisempi suhde opoon, että. En tiää, mutta sellaista, niin kun opolle sanotaan mitä opolle sanotaan.

Haastattelija: Mitä sun mielestä opolle sit sanotaan?  
Oppilas: Just vaikka koulunkäyntiin ja tällaista, tulevaisuuden mietiskelyä ja... Ja varmaan se nykyhetkenkin, että mietit vaikka opiskelumenetelmiä ja näitä. Sellasta, missä tarvii apua ja tällaista.

Haastattelija: Joo. No voiko opon kanssa jutella just vaikka perhetilanteesta tai jostain tällaisista kaveriasioista?

Oppilas: No, voi varmaan, mutta jos löytyy joku muu, niin sitten sille. Jotkut on sitä varten, niin niille. Ja opolle sitten näistä koulujutuista, niin ei mene opolla aikaa... No, ei nyt hukkaan, mutta muihin asioihin.

Aineistositaatin nuori tekee puheessaan rajanvetoa opolle kuuluvien ja kuulumattomien asioiden välillä sekä pohtii niiden suhdetta koulun muihin ammatillaisiin. Tietyt toimintahorisontissa merkitykselliset tekijät nuori lukee kuuluvaksi muille ammatillaisille siinä missä opon rooli korostuu kumppanina koulunkäyntiin liittyvien asioiden käsittelyssä. Opolle kuuluvat ”koulujutut” kattavat nuoren tulkinnoissa sekä yksilöllisiä oppimisen ja opiskelun kysymyksiä että tulevaisuuden yhteishakuun ja mahdollisiin jatko-opintovaihtoehtoihin liittyviä pohdintoja. Muiden

tutkimusten (Niemi ym. 2019; Vehviläinen & Souto 2022) tavoin myös tämän tutkimuksen nuorten puheessa korostuu ohjauksen koulukeskeisyys, ja edellä kuvatut oppimisen ja opiskelun kysymykset ovat nuorten mielikuvissa keskeisiä opo-asioita. Mahdollisia jatko-opintovaihtoehtoja taas lähestytään nuorten puheen mukaan erityisesti yksilöllisistä vahvuuksista ja kiinnostuksen kohteista käsin. Vahvuudet ja mielenkiinnon kohteet olivat usein ensimmäisiä asioita, jotka nuorille tulivat mieleen ohjauksesta ja siellä käsitellyistä aiheista. Tästä toimii esimerkkinä seuraava katkelma erään nuoren haastattelusta:

Haastattelija: No puhutaas lisää tosta ohjauksesta, kun sä oot käynyt opon luona juttelemassa, ennen sitä yhteishakua, nii nyt kun sä muistelet niitä ohjauksetoimia, nii mitä asioita te ootte käsitelly niissä ohjauksissa?

Oppilas: Just jotain omia vahvuuksia ja mielenkiinnon kohteita ja.

Se, että nuori liittyy ohjaukseen ensimmäisenä vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet, osoittaa niiden keskeisen roolin ohjauksessa. Näihin keskittyminen on nuoren näkökulmasta merkityksellistä, mutta ne kertovat myös psykologisen lähestymistavan painottumisesta ohjauksessa. Psykologispainotteisilla lähestymistavoilla tarkoitetaan sitä, että yksilön vahvuuksia ja mielenkiinnonkohteita tarkastellaan irrallisina siitä sosiokulttuurisesta ja yhteiskunnallisesta kontekstista, jossa hän elää (Hodkinson & Sparkes 1997; Sultana 2018). Käytännössä se näkyy myös erilaisien testien suosimisena. Nuorten puheessa korostuu siis näkemys, jossa koulutus- ja ammatinvalinnan selkiyttämiseksi nuoren tehtävänä on erityisesti omien kykyjen ja kiinnostuksen kohteiden sekä saatavilla olevien mahdollisuuksien arviointi. Tämän jälkeen valinta tehdään suhteuttamalla omia kykyjä näihin tarjolla oleviin mahdollisuuksiin. (Hodkinson & Sparkes 1997, 31.) Tämä

edustaa ohjauksessa perinteistä ”matching”-ajattelua, jossa yksilön kyvyt ja kiinnostukset yhteensovitetaan työmarkkinoiden tarpeiden ja vaateiden kanssa (Sultana 2018). Tämä ohjauksen lähestymistapa kiteytyy seuraavassa aineistositaatissa, jossa nuori jäsentää saamaansa ohjausta ja sen kulkua:

Oppilas: No ehkä se just alko silleen, että mietittiin silleen mikä vois itseä kiinnostaa ja sit sen jälkeen just on katottu vahvuuksia ja sitten yhdistely, et mitkä mielenkiinnon kohteet liittyy mihinkin vahvuuteen, ja näin...melkein kaikissa keskusteluissa on tullu silleen jotain asioita silleen, et on ehkä vähän varmempi niistä valinnoista ja...sitten ku asioita on silleen sanonut ääneen, ni sit se on silleen tietää, et mikä niistä kiinnostaa eniten...tavallaan jokaisesta (ohjauskeskustelusta) on aina saanu hyötyä silleen, et on saanut niitä omia ajatuksia silleen purettua, et mitä haluu tehdä.

Ohjaus mahdollistaa nuorelle ajatusten purkamisen, ja asioiden ääneen sanomisen myötä nuori kuvaa saaneensa selkeyttä ja varmuutta käsillä oleviin valintoihinsa. Nuoret kuvaavat puheessaan toistuvasti kuitenkin myös sitä, että ohjauksessa joudutaan käymään neuvotteluja ja suhteuttamaan nuoren kiinnostuksen kohteita erilaisiin valinnanmahdollisuuksia rajoittaviin tekijöihin. Nämä nuoren toimintahorisonttia rajaavat tekijät, joihin ohjauksessa keskitytään, liittyivät nuorten puheessa tyypillisesti koulumenestykseen ja arvosanoihin sekä näiden suhteeseen eri hakuvaihtoehtojen piste- ja keskiarvorajoihin (Tolonen & Aapola-Kari 2021). Hakupisteiden laskeminen ja suunnitelmien laatiminen arvosanojen korottamiseksi olivat nuorten puheessa toistuvia teemoja. He kertoivat saaneensa näihin asioihin ohjauksesta tukea, kuten seuraava nuoren esimerkki osoittaa:

Oppilas: Tietysti keskiarvoa katottiin ja miten pitäis korottaa ja kuinka paljon...(opo) just kyseli, että mitä mä voisin niistä korottaa, mitkä olis mahdollisia korottaa. Jos ne seiskat eka pois just, et mitkä

seiskat olis mahdollista saada pois ja mitkä olis mahdollista saada ysiin taas.

Oppilas: Tietenkin ihan peruskuulumiset ja sitten siitä ehkä minne just hakee... (opo) esitteli mulle nää lukiot ja mahdolliset lukiot mihin vois hakea ja just TUVA:n esimerkiks. Ja sitten, en muista kun mä sanoin aika heti että ei amikset kiinnostaa, niin niitä me ei edes käyty läpi hirveesti tietenkään... Ja sit me puhuttiin tosta IB-linjasta aika paljon ja se vaan kyseli et mikä kiinnostais ja mikä ois mahdollista.

Jälkimmäisessä aineistositaatissa nuori vetää yhteen käymiensä opokeskusteluiden sisältöä. Nuoren summaus ”mikä kiinnostais ja mikä ois mahdollista” kuvastaa tätä tasapainoilua nuoren omien kiinnostusten kohteiden ja arvosanojen asettamien reunaehto- jen välillä. Ohjauksessa on nuoren puheen mukaan painotettu nuoren kiinnostuksen kohteista nousevien koulutusvaihtoehtojen käsittelyä ja sisältöjä, mikä osaltaan vahvistaa nuorten koulu- ja yksilökeskeisiä mielikuvia opo- asioista.

### Mistä opon kanssa ei puhuta

Opo-asian ulkopuolelle jää nuorten puheen mukaan toimintahorisontin ulottuvuuksia, jotka liittyvät heille merkityksellisiin sosiaali- suhteisiin. Kuten edellisen luvun ensimmäisessä aineistoesimerkissä nuori kuvasi käsitystään siitä, minkälaiset asiat hänen näkökulmastaan kuuluvat opon kanssa keskusteltavien aiheiden joukkoon, sosiaali- suhteisiin liittyvät kysymykset rajautuivat tästä kouluasioihin keskittyvästä näkemyksestä ulos. Kyseisen aineistoesimerkin nuoren näkemys oli, että keskustelut nuoren sosiaalisista suhteista veisivät opon työaikaa hänelle kuu- lumattomien asioiden hoitamiseen. Nuorelle merkityksellisissä ihmissuhteissa tapahtuvat asiat voivat kuitenkin heijastua monin tavoin niin nuoren jaksamiseen ja hyvinvointiin, mutta myös koulumotivaatioon sekä kouluun kiinnittymiseen, kuten nuori seuraavassa aineistositaatissa omaa tilannettaan kuvaa:

Oppilas: No ku mulla on tässä ollu niin kun vanhempien erot ja just kaikki tällaset, niin kyl ne on vaikuttanu koulumotivaatioon... ja sit ku (vanhemmalle) on tulossa semmonen (toimenpide), kolme päivää ennenku mul on ne pääsykokeet... niin kyl se vaikuttaa pääsykokeisiin ja koko niin kun henkiseen hyvinvointiin, et motivaatio on laskenu ihan koko ajan... ni ne on siis just semmosta, että joko on koulussa jotain puolet päivää tai sit tulee semmonen kunnan päänsärky...

Haastattelija: Mut tunnistaaks nää sit koulussa just vaikka opettajat tai opo tai kaikki nää, että kuinka isosti se vaikuttaa se kotitilanne sit just siihen koulu- suorittamiseen tai siihen?

Oppilas: Kyllä must tuntuu, että ne on tossa kolmen viikon aikana huomannu, että mulla on semmosia vajanaisia päiviä... vaikka maanantaina koko päivän koulussa ja seuraavana päivänä mä oon yhen tunnin ja seuraavana päivänä taas en oo... niin must tuntuu, et kyl ne on huomannu silleen... Ei ne (koulussa) sano siis mitään, mut mä jotenkin tunnistan, tai sil- leen luulen, et kyl ne huomaa. Yleensä mä oon ollu semmonen koulus, et mä vähän niin kun pelkään jäädä koulusta pois tai saada huonoja merkintöjä.

Koulussa tapahtuvat kiusaamis- ja syrjintä- tilanteet ovat myös toistuvia puheenaiheita nuorten kuvatessa toisen asteen siirtymään liittyviä pohdintojaan, mutta nuorten pu- heen mukaan ne harvemmin nousevat kes- kusteluun opon kanssa. Toimintahorisontissa merkityksellisistä tekijöistä tunnistamatta tai käsittelemättä jääkin nuorten puheen mukaan syrjintätilanteisiin ja etenkin sosiaali- eroihin ja eriarvoisuuksiin liittyviä kysymyksiä, kuten sukupuolen, seksuaalisuuden tai rasis- min merkityksiä koulutusvalinnoissa. Seu- raavassa aineistokatkelmassa oppilas kuvaa valintansa taustalla olleita, mutta opokeskus- teluissa ohitetuiksi tulleita ajatuksiaan:

Oppilas: ...mua on kiusattu tässä koulussa tosi paljon ja tähän päiväänki vielä kiusataan. Ku mä oon homo ni sen takii... jos mä oon kuullu jotain, että jossain koulussa on tosi paljon syrjintää, ni niihin mä en todellakaa ollu hakemassa... Ja se (opo) just ehdotti mulle just semmosii lukio, tai no se just kerto mulle, että mun kannattais hakea semmoseen lukioon, et mihin sä haluat, eikä sillee, et sun pitää

kattoo, et mitä ihmisiä siellä on. Se ei oo ottanu sitä puheenaiheeks sillee, koska siihen ei oo mitenkään liittyny mikään opo-asia vielä tietääkseni.

Aineistositaatin nuoren tapaan koulutusvalintaa voikin ohjata toive syrjimättömästä, turvallisesta koulusta ja valinnassa merkityksellistä on se, millaisia mielikuvia eri oppilaitoksiin ja aloihin sekä niiden ilmapiiriin ja opiskelijoihin liittyy (Ball, Reay & Davis 2002; Souto 2016; Lehtonen 2023; Lankinen 2024). Nuorten keskuudessa välittyy tieto siitä, missä oppilaitoksissa on kiusaamista ja syrjintää, minkä myötä tietyt alat tai oppilaitokset voivat rajautua nuorelle mahdollisten ja mielekkäiden valintojen ulkopuolelle. Tämä näyttää kuitenkin jäävän nuorten keskinäiseksi tiedoksi, eikä tule jaetuksi opinto-ohjaajan kanssa. Opon kehottus olla miettimättä muita ihmisiä sivuuttaa ja jättää tunnistamatta tai vähintäänkin asettaa toissijaiseksi perusteeksi koulutusvalinnan sosiaaliset ulottuvuudet.

Nuorten puheen mukaan ohjauksessa harvemmin käsitellään myöskään sukupuolen mukaan segregoituneita koulutus- ja ammattialoja tai laajemmin sukupuolen merkityksiä koulutusvalinnoissa. Sukupuolen mukaan jakautuneet koulutus- ja ammattialat ovat kuitenkin nuorille näkyviä ja ohjaavat nuorten valintoja muovaten heidän toimintahorisonttejaan ja käsityksiään omista mahdollisuuksistaan (Lahtinen ym. 2019). Huomionarvoista on etenkin se, että nuoret näyttävät toivovan, että sukupuolesta ja sen merkityksestä suunnanotoissa puhuttaisiin enemmän:

Oppilas: ...et jos joku tyttö just menee poikien alalle, niin sitä ei hirveen hyvälläkään katsota...mun yks kaveri...sekin oli just hakemassa sähköalalle mutta ko se sai kuulla niin paljon just siitä, et se yrittää jotain ni se sit otti kokonaan pois sen vaihtoehon siitä... että kyl estää jotakin hakemasta sen takia just sinne. Haastattelija: Mitä sä ajattelet, voisko tota jo koulussa vaikka tai opotunneilla tai oottekste puhunu tollasista aiheista?

Oppilas: Ei olla kauheesti sillon, kun mie oon olla läsnä ni ei oo ikinä puhuttu tästä aiheesta. Mie en tiää, tietääks opot tai opettajat ylipäättään hirveesti tästä koko asiasta, et se menee näin. Että voi olla, että opettajat ei tiää asiasta mittään.

Haastattelija: Oisko toi sellanen teema, mitä vois käsitellä vaikka siellä opotunneilla tai?

Oppilas: Kyllä varmasti, että ihan vaan et siit puhuttas, et ei oo olemassa tyttöjen ja poikien aloja, että ihmiset oikeesti ymmärtäs tän asian... Kyllä se varmasti auttas, jos siit puhuttas enemmän, ku ei siit puhuta nyt yhtään.

Kuten aineistositaatti osoittaa, sukupuolelle epätyypillisen valinnan tekijä saatetaan vertaisten toimesta palauttaa takaisin järjestykseen ja sukupuolelleen tyypillisen valinnan tekemiseen. Haastatellun nuoren ystävä olikin tässä tapauksessa päätyynyt vertaisilta saatujen kommenttien vuoksi vaihtamaan sähköalan sosiaali- ja terveysalaan ja tekemään sukupuolelleen tyypillisen valinnan. Nuoren kuvaama hiljaisuus aiheen ympärillä tekee sukupuolittuneista järjestyksistä luonnollisia, eikä tee sukupuolta ja sen merkityksiä näkyväksi (Myyry 2020). Eroihin ja eriarvoisuuksiin liittyvät kysymykset ja mahdolliset koulussa koetut kiusaamis- ja syrjintätilanteet sekä niiden heijastuminen nuorten toimintahorisontteihin näyttäytyvätkin nuorten puheessa jäävän nuorten keskinäisiksi ja rajautuvan opo-asian ulkopuolelle.

### **Ohjauksen käytänteet nuoren toimintahorisonttia laajentamassa**

Haastateltujen nuorten puheessa kaiken opon kanssa työskentelyn lähtökohtana on nuoren kokemus ohjaussuhteen laadusta. Ohjausvuorovaikutukseen kohdistuvan tutkimuksen näkökulmasta kyse on tällöin allianssin eli ohjauskumppanuuden rakentumisesta (Vehviläinen 2014). Sen syntymisen keskeisinä elementteinä pidetään luottamuksellista ja ystävällistä tunnesuhdetta (emt.), joka korostuu myös tämän tutkimuksen nuorten puhees-

sa. Erityisesti suhteen laadulla on keskeinen merkitys sen määrittämisessä, mitä nuoren toimintahorisontin osa-alueita ohjauksessa voidaan käsitellä ja mitä ei. Allianssin rakentuminen ei ole automaattista eikä tapahdu hetkessä, ja sen syntymiseen joutuvat ohjaus-suhteen kummatkin osapuolet tekemään töitä (Vehviläinen 2014). Nuorten puheessa opon toiminnalla ja sillä, miten opo kohtaa nuoren sekä tämän elämän merkitykselliset asiat, on kuitenkin keskeinen merkitys:

Oppilas: ...semmoista luottamusta tai semmoista... Se tuntuu, että niitä oikeasti kiinnostavat ja kuuntelevat oikeasti. Jos sanoo jotain, niin he eivät heti vain tuomitse sitä, että ne vähän silleen pohtii sitä myös.

Aineistosimerkin nuoren ajatusten mukaisesti ohjaussuhde voi onnistuessaan tarjota nuorelle nähdäksi ja kuulluksi tulemisen kokemuksia sekä uskoa siihen, että opo pystyy auttamaan häntä (Vehviläinen 2014). Edellisen aineistositaatin nuoren tavoin haastattelujen nuorten puheessa keskeisiä tekijöitä olivat oposta välittyvä aitous, empaattisuus ja hyväksyntä, se ettei opo ”heti vain tuomitse” (Rogers 1961). Yksilöohjauksissa käytyjen keskustelujen lisäksi opo voi viestiä nuorelle kiinnostusta ja välittämistä pienilläkin vuorovaikutuksen teoilla ja erityisesti kohtaamiset opo- ja luokkahuoneen ulkopuolella olivat nuorten puheessa merkittäviä. Se, että opo ”tulee välillä kysyykki, et mitäs sä teit viikonloppuna ja tällai”, viestii nuorelle opon kiinnostusta ja välittämistä. Opon osoittamasta välittämisestä kertovat myös seuraavat nuorten haastattelukatkelmat:

Oppilas: Kyl se (opo) selkeesti halus pitää huolen, että mä oon varmasti löytäny hyvät ja oikeet jatko-opiskelupaikat tai sillain. Sit se halus varmasti mun tietävän ne kaikki realistiset puolet niis ja jatko-opiskelupaikassa ja lukioissa ja kaikis semmosissa. Mun mielest se oli tosi hyvä... ei vaan sillain niinku, et tää on tosi hyvä, et valitse tää,

vaan se oikeest kertoo realistisesti ne kaikki jutut siit paikasta itessään, et kokeeks se, et se on sulle liian raskasta tai vastaavaa.

Oppilas: et kyl se (opo) tulee kysyyn sulta esim. välillä, et tajuksiks nyt varmasti, mitä täs pitää tehdä ja sillain. Mun mielest se on tosi hyvä, koska mä en saa ite kauheesti mitään ikinä aikaseks ilman apua, niin se on tosi hyvä, et tulee tollain kysyyn ja jutteleen.

Nämä nuorten puheessa esiintyvät opon huolehtimiset ja välittämiset koskivat edellisten aineistositaattien tavoin usein erityisesti jatko-opintovaihtoehtoja ja yhteishaun tekemistä. Opo tulee mukaan nuoren koulutusvalinnan tekemiseen varmistelun ja kysymysten kautta, mitä nuoret pitävät tärkeänä. Opolta saatujen palautteiden ja neuvojen myötä nuoret kertovat pystyvänsä tekemään perustellumman valinnan. Opo-asian rakentumisen kannalta merkityksellistä onkin se, mitä opon kanssa yhdessä harjoitellaan ja tehdään sekä mille ohjauksessa annetaan aikaa ja mihin keskitytään. Erityisesti työelämän tutustumisjaksoihin liittyy nuorten mukaan paljon erilaisten harjoitteiden tekemistä, jotka vahvistavat nuoren toimintamahdollisuuksia:

Oppilas: Kokemuksia, rohkeutta... Apua. Siis, Teppo on antanut tosi paljon, siis just kokemuksia. Sellaisia, joita ei välttämättä tule olemaan vastassa myöhemmin. Et siis me just joku aika sitten Teppotunnilla käytiin kurkkaamassa työmaata, joka on sitten taas sellainen, että se ei oo ihan... Sinne ei pääse kuka vaan.

Oppilas: Mä en ois kyl päässy näin pitkälle ilman niit (opojen) apuja. Esimerkiks TETti on hyvä esimerkki, mä sain niiltä sen numeron. Emmä tietäny, mist voi ettiä just niit numeroit ja tälle.

Oppilas: Sitten oli se työhakemus-juttu, se missä täytyy tehdä video-CV, sen tekoa me ollaan harjoiteltu. Mun mielest se on ihan tosi hyvä taito, et me harjoitellaan sitä nytten...

Työelämätaitojen harjoittelu ja työelämään tutustumisjakso ovat osa kaikille kuuluvaa oppilaanohjausta, mutta erityisesti

Teossa nuoret saavat mahdollisuuden harjoitella näitä taitoja enemmän. Teppoon liittykin nuorten puheen mukaan paljon toivottuja erityisiä mahdollisuuksia, joihin nuoret eivät olisi ilman ohjausta ja opojen apua päässeet käsiksi. Opot näyttävätkin tunnistavan nuorten toimintahorisonttien mahdollista rajoittuneisuutta sosiaalisten verkostojen osalta, jolloin opon omat kontaktit ja verkostot näyttäytyvät keskeisinä. Opojen järjestämät tutustumis- ja vierailumahdollisuudet ovat monen nuoren kohdalla toimineet tulevaisuuden näkymiä laajentavina ja mahdollistaneet nuorille positiivisten kokemusten ja palautteen saamisen. Huomionarvoista on kuitenkin se, että nuoren toimintahorisontin näkökulmasta nämä ohjaukselliset teot kiinnittyvät tiedottamiseen ja uusien vaihtoehtojen tarkasteluun, eivätkä siihen, millä muulla tavoin nämä nuoren rajoittuneet sosiaaliset verkostot ovat osa koulutusvalinnan prosessointia.

### **Ohjauksen käytänteet nuoren toimintahorisonttia rajaamassa**

Vastaavasti opo-asioista ulossulkeviin ohjauksen käytänteisiin liittyvä vaikeneminen ja hiljaisuus tiettyjen nuorten elämässä merkityksellisten, toimintahorisontteja muovaavien teemojen ympärillä. Se, mitä opo ei ota puheeksi ja mistä hän vaikenee, tulee jättäneeksi tietyt asiat nuorten keskinäisiksi. Tällaisina näyttäytyivät esimerkiksi rasismiin ja seksuaalisuuteen liittyvät syrjintätilanteet. Toisaalta jotkut asiat voivat jäädä myös nuoren itsensä kannettavaksi, kuten seuraavassa oppilaan jaksamiseen liittyvässä tilanteessa. Tässä aineistoesimerkissä nuori kuvaa juuri kysymisen merkitystä, sillä erityisesti huolista tai haasteista on helpompi alkaa puhua vastuksena ammattilaisen esittämiin kysymyksiin. Nuori voi kuitata kuulumisten kysymisen ”ihan hyvin” vastauksella, ja jos siihen ei pyy-

detä tarkennusta, ei nuori välttämättä lähde itse oma-aloitteisesti avaamaan kuulumisiaan sen laajemmin:

Oppilas: En tiää, ei oo sillee ehkä tullu puheeks, et yleensä jos kysytään et miten menee, ni vastaan ”ihan hyvin”...kun nähtiin kahestaan ni ne liitty muihin asioihin enemmänkin, ni ei sillon ollu semmonen tilanne, mis ehkä tulis mieleen kertoo. Haastattelija: Nii joo, et keskitytään sit niihin... Oppilas: Näihin yhteishakuun ja näihin...mitäköhän me ollaan, no oikeestaan vaan puhuttu näist valinnoista, kun miul on kuitenkin jo niin selkeää se, mitä mä haluan tehdä... mutta oikeestaan yhteishakujuttuja... Ja se (erikkaope) osaa kysyy miulta, et mun ei tarvii ite alottaa sitä, et se yleensä ite alottaa sen keskustelun ni sit se on helpompi alkaa puhumaan asiasta... Jos opo ois kysyny just vaikka, että onko raskasta, onko mitä uupumisen merkkejä tai tämmöstä, ni kyl varmaan oisin kertonuki. Se oikeestaan tarvii, et mie alan kertoo, ni se tarvii sen toisen kysymyksen, et se toinen kysyy miulta, et en mie ikinä ala itsestäni puhumaan kellekään tosta vaan, et kyl se tarvii sen, et se toinen kysyy.

Nuoren kokemuksen mukaan erityisopettajan taito kysyä myös esimerkiksi jaksamiseen liittyviä kysymyksiä on näyttänyt ratkaisevana sen suhteen, millaiseksi vuorovaikutus ja sen sisällöt ovat muovautuneet. Kysyminen ja puheeksi ottaminen ovatkin ohjaussuhteen näkökulmasta keskeisiä vuorovaikutusta ohjaavia tekoja (esim. Peavy 2006; Vehviläinen 2001, 2014), jotka osaltaan ohjaavat ja rajaavat sitä, mitä nuoret opolle kertovat. Kysymisen ja puheeksi ottamisen myötä nuoret saattavat tuoda keskusteluun vaikeita asioita, jolloin nuoren näkökulmasta on olennaista, miten opo tähän reagoi. Nuoren huolen vastaanottaminen ja siihen myötätuntoinen suhtautuminen kuuluvat sosiaalisen kiinteyden luomisen ja ylläpitämisen keskeisiin keinoihin, jotka osaltaan luovat nuorelle tunteen siitä, että hänestä huolehditaan ja välitetään (Vehviläinen 2014, 125). Tämän takia ei ole yhdentekevää, pysähdytäänkö ohjauksessa nuoren huolen äärelle vai ohjataanko nuori

huolen esiin nostettuaan saman tien toiselle ammattilaiselle. Tästä toimii esimerkkinä seuraava nuoren aineistositaatti:

Haastattelija: Oot sä puhunut (opon) kanssa, opon kanssa noista just vaikka ahdistuksesta tai koulunkäymisestä tai noista, liittyen noihin asioihin?

Oppilas: Joo, oon puhunut.

Haastattelija: Mitä te ootte (opon) kanssa keskustellut niistä?

Oppilas: Mä en edes muista. Siitä on pitkä aika. Se oli joskus syyskuussa. Mutta lähinnä myöskin koulukuraattorin kanssa ollaan siitä puhuttu ja itseasiassa se opokin sano, et mun kannattais ehkä mieluummin mennä koulukuraattorillekin puhumaan tosta, niin.

Opo on osa koulun moniammatillista tiimiä ja on tietysti tärkeää ohjata nuori eteenpäin toiselle ammattilaiselle, jotta nuori saa tarvitsemansa avun ja tuen. Kyse on kuitenkin siitä, kuinka nopeasti tämä siirtäminen tehdään. Jos nuori on ohjattu heti koulukuraattorille sen jälkeen, kun hän on kertonut kokemistaan haasteista, voi nuoren tulkinta olla se, ettei näistä asioista kuulu puhua opolle. Tällä tavoin ohjaajat saattavat päätyä tarkoittamattaan kommunikoimaan nuorille, etteivät he ole valmiita kohtaamaan kaikkia heidän todellisuutensa puolia (Vehviläinen & Souto 2022, 460). Tämä voi heijastua vuorovaikutuksen laatuun sekä rajata osan nuoren toimintahorisontista ulos opo-asioista, vaikka niillä on merkitystä myös koulutusvalinnan tekemisessä.

Hiljaisuuden ja vaikenemisen seurauksista joidenkin nuorten elämässä merkityksellisten aiheiden ympärillä kertoo myös seuraava nuoren kommentti liittyen rasismiin kysymyksiin: ”Enemmän puhutaan siitä, mitä se on ollu ennen se rasismi, et ei puhuta ehkä silleen nykypäivänä, et ei kyl oikeesti puhuta, mitä nykypäivänä se on.” Koska asiasta ei puhuta, ei nuori voi olla varma, onko koulun aikuisilla ymmärrystä käsitellä nuoren kohtaamaa rasismia. Puhumattomuus voi näyttäytyä nuorille

välinpitämättömyytenä ”ei sitä (opoa) ois kiinnostanu” tai ymmärtämättömyytenä ”en usko et se (opo) ois ymmärtäny”. Nuoren näkökulmasta asian itse puheeksi ottamiseen liittyikin tällöin riski. Jos asiasta ei ole käyty yhteistä keskustelua, ei nuori voi olla varma siitä, miten opo suhtautuu hänen ajatuksiinsa tai ymmärtääkö tämä hänen kokemustaan. Jos nuoret kokevat, etteivät he voi jakaa rasismien kokemuksiaan koulun ammattilaisten kanssa, riskinä on, että vastuu tuen ja hoivan antamisesta voi ammattilaisten sijaan jäädä pelkästään niiden nuorten harteille, jotka jakavat samat kokemukset (Kurki 2024).

Rasismien tavoin sukupuoli näyttäytyy nuorten puheessa teemana, josta vaietaan tai jota ei ainakaan käsitellä riittävästi ohjauksessa. Kuten jo aiemmin esitetty nuoren aineistositaatti ”tyttöjen ja poikien aloista” osoitti, ei vaikeneminen onnistu purkamaan vallitsevia sukupuolistereotypioita ja -järjestyksiä. Nuorten näkökulmasta myös opotunneille valitut aiheet rakentavat mielikuvia siitä, minkälaiset tekijät nähdään merkityksellisinä koulutus- ja ammatinvalinnoissa tai mistä ylipäätään voidaan käydä keskustelua opon kanssa. Opotunnit ovat paikka, jossa yhteiskunnallisten erontekojen merkitystä nuorten toimintahorisonttien muotoutumiselle voidaan yhteisesti käsitellä sekä lisätä nuorten tietoisuutta siitä, miten koulutus- ja ammatinvalinnat sekä käsitykset itselle ”luonnollisista” vaihtoehdoista muodostuvat (Souto 2020). Käsiteltävien aiheiden lisäksi nuorille tulee näkyväksi myös se, kenelle mikäkin puhe esimerkiksi opotunneilla tai kouluvierailuilla on suunnattu. Sukupuolistereotyyppien purkamisen näkökulmasta ei siis riitä vain se, että kaikille tarjotaan pääsy ja mahdollisuus samaan tietoon, jos puhe on esimerkiksi suunnattu vain tietyn sukupuolen edustajille, kuten seuraavasta aineistoesimerkistä käy ilmi:



Oppilas: Silloin kun meillä oli joku mies kertomassa (opotunnilla) (alasta)... niin siitä kyllä huomasi, että se oli vähän niinku suunnattu just niille pojille ja sit se oli... jossain vaiheessa, että niin, että tytötkin kyllä voi hakea... jos sä vaan oot, okei tytökin voi hakee, niin sit se on vaan just aina semmosen pinta- puolista, että tytötkin toki voi, että ei vaan, kun tytöt hakee, tai tiedätkö silleen, että ei siitä mun mielestä tarvitsisi mitenkään erityisesti mainita, että tytötkin voi hakea (alalle), kun miksei voisi... Ja sitten kun mun kaveri halusi mennä katsoa (oppilaitosvierailussa) sitä urheilulinjaa, kun ne selitti sitä... selvästi puhu sitä vaan niille yhille pojille siellä, jotka on ne isot lihaksikkaat pojat siellä, niin ihan selvästi puhuu vaan niille, eikä ollenkaan vaikka mun kaverille, joka on ihan kunnollinen urheilija.

Koulun aikuisten, osin tiedostamattomatkin oletukset sukupuolille tyypillisistä ammateista tai koulutusaloista voivat tulla nuorille näkyväksi edellä kuvaaman nuoren esimerkkien tapaan. Tällöin irralliset ja vuorovaikutuksen kanssa osin ristiriitaiset kommentit, kuten ”tytötkin kyllä voi hakea”, voivat kääntyä ”hyvästä tarkoituksestaan” huolimatta normien haastamisen sijasta vahvistamaan sukupuolistereotyyppioita (Juutilainen 2003, 141). Tällä tavoin tietyt ohjauksen käytänteet voivat päätyä vahvistamaan sosiaalisten erojen rajaavaa ja rajoittavaa merkitystä nuorten toimintahorisonteissa, vaikka ohjauksen yhdenvertaisuutta edistävät tavoitteet vaatisivat pikemminkin erojen merkitsevyyden kyseenalaistamista ja vähenemistä.

## Opo-asian suhde tehostettuun ohjaukseen

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet tehostettua ohjausta saaneiden 9.-luokkalaisten nuorten haastattelupuhetta ja kysyneet, mitä nuoren toimintahorisontin kannalta merkityksellisiä asioita ohjauksessa käsitellään ja mitä sivuutetaan, sekä millaisilla ohjauksen käytänteillä tämä rajausta opo-asioihin nuorten tulkinnan mukaan rakentuu. Opo-asian pei-

laaminen nuoren toimintahorisontin kannalta merkityksellisiin tekijöihin osoittaa, että ainoastaan osa sen ulottuvuuksista tulee tunnistetuiksi tai käsitellyiksi ohjauksessa. Nuorten mielikuvat opo-asioista rakentuvat yksilö- ja koulukeskeisiksi, mikä toimintahorisontin näkökulmasta tarjoaa kapean katsantokannan nuoreen ja hänen koulutusvalintojensa pohdintoihin ohjauksen holistisen idean valossa. Opo-asioiden ulkopuolelle jää tällöin toimintahorisontin ulottuvuuksia, jotka liittyvät etenkin nuorelle itselleen merkityksellisiin sosiaalisiin suhteisiin sekä sosiaalisiin eroihin. Nuorten puheen mukaan keskustelun tai käsittelyn kohteeksi ohjauksessa harvemmin nousevat esimerkiksi koetut haasteet heille merkityksellisissä sosiaalisissa suhteissa tai sukupuolen, seksuaalisuuden ja rasismien merkitykset heidän toimintahorisonteissaan avautuville tai rajautuville mahdollisuuksille. Näiltä osin tutkimus toistaa jo aiemmin esitettyjä havaintoja (Niemi ym. 2019; Lahtinen ym. 2019; Souto 2020).

Toisin kuin aiemmissä tutkimuksissa, tutkimuksessamme on haastateltu nuoria, jotka ovat saaneet tehostetun ohjauksen myötä vertaisiaan enemmän ohjausta pohdintojensa tueksi. Tästä huolimatta ohjauksen tehostaminen ei näytä laajentaneen ohjauksessa käsiteltävien, nuorten toimintahorisonttien kannalta merkityksellisten aiheiden kirjoa. Yhteiskunnallisten erojen ulottuvuuksien sivuuttamisen myötä ohjauksen käytänteet saattavatkin päätyä ylläpitämään ja vahvistamaan jo olemassa olevaa nuoren toimintahorisontin rajoittuneisuutta sen laajentamisen sijasta. Analyysimme osoittaa, kuinka hienovaraisesti nuoret lukevat koulun opojen toimintaa ja kuinka merkityksellisiä nämä sinänsä pieniltä tai jopa huomaamattomilta vaikuttavat teot vuorovaikutuksessa ovat. Tutkimuksemme tulokset tarjoavat näkökulman myös laajemmin kaikille oppilaille suunnatun oppilaanohjauksen tarkasteluun, sillä tehostettu ohjaus on

käytännössä merkinnyt sitä, että nuoret ovat saaneet määrällisesti enemmän tukea pohdintojensa tueksi. Opo-asian rajat ja ohjauksen käytänteet ovat pysyneet pitkälti samoina.

Yksilön vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet ovat eittämättä tärkeitä käsiteltäviä aiheita ohjauksessa. Samoin on ensiarvoisen tärkeää tukea ja kannustaa nuorta tekemään itseään kiinnostavia valintoja. Opo-asiaa tulisi kuitenkin ulottaa kattamaan laajemmin nuoren toimintahorisontin eri ulottuvuuksia, jotta tehostetulle ohjaukselle asetetut tavoitteet sekä eriarvoistumisen ja syrjäytymisen ehkäisemisestä että sukupuolten tasa-arvon ja nuorten hyvinvoinnin edistämisestä, toteutuisivat (Niemi 2022, 6–8). Koska opo-asia on nuorten itsensä käyttämä termi, sen merkitystä voidaan laajentaa ja rajoja tehdä näkyväksi yhdessä nuorten kanssa esimerkiksi opotunneilla. Samalla voitaisiin laajentaa nuorten ymmärrystä niiden tekijöiden kirjosta, jotka ovat merkityksellisiä nuorten koulutusvalinnoissa. Ilman tätä laajempaa katsetta eivät sukupuolittuneet, luokkaistuneet tai etnistyvät koulutuspolut tule myöskään ohjauksessa purkamisen kohteeksi. Lisäksi nuoret saattavat jäädä yksin näiden vaikeiden yhteiskunnallisten kysymysten kanssa (Hooley, Sultana & Thomsen 2018; Souto 2020; Souto & Sotkasiira 2022). Nuorten kokemukset haastavatkin emansipatoriseen, rakenteita ja sosiaalisia eroja tunnistavaan otteeseen (Sultana 2018), mutta ainakaan tämän tutkimuksen aineistossa se ei vielä saa vastakaikua.

## Kiitokset

Opetus- ja kulttuuriministeriö on rahoittanut ”Tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus – työprosessit, kohtaamiset ja oppilaan toimijuus”-tutkimushanketta, jonka osa tämä tutkimus on.

## Lähteet

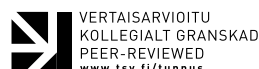
- Ball, Stephen J. & Reay, Diane & David, Miriam (2002) Ethnic choosing: Minority ethnic students, social class and higher education choice. *Race Ethnicity and Education* 5 (4), 333–357. <https://doi.org/10.1080/1361332022000030879>
- Esbroeck, Raoul Van (2008) Career guidance in a global world. Teoksessa James, A. Athanasou & Raoul Van Esbroeck (toim.) *International handbook of career guidance*. Dordrecht: Springer, 23–44.
- Hodkinson, Phil & Sparkes, Andrew C. 1997. Career-ship. A sociological theory about career decision making. *British Journal of Sociology of Education* 18 (1), 29–44. [10.1080/0142569970180102](https://doi.org/10.1080/0142569970180102)
- Hooley, Tristram & Sultana, Ronald G. & Thomsen, Rie (2018) *Career guidance for social justice: contesting neoliberalism*. New York: Routledge.
- Jahnukainen, Markku & Kivirauma, Joel & Laaksonen, Linda Maria & Niemi, Anna-Maija & Varjo, Janne (2019) Opotunteja ja erityistä tukea. Ohjaus ja tuki koulujärjestelmässä. Teoksessa Markku Jahnukainen & Mira Kalalahti & Joel Kivirauma *Oma paikka haussa. Maahanmuuttotasaustaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus, 29–48.
- Jokio, Kati & Myllykoski-Laine, Siru & Seppälä, Saana & Marjanen, Jukka & Nousiainen, Saara & Bodö, Åsa & Honkala, Anna Maria & Ikola, Päivi & Kalalahti, Mira & Kiilakoski, Tomi & Lehtinen, Tuuli-Maria & Liiten, Juha & Rovio, Minna & Sinisalo, Antti & Tilli, Venla (2024) *Opinto-ohjauksen uusien muotojen arvioinnin loppuraportti*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 25:2024.
- Juutilainen, Päivi-Katriina (2003) *Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskustelun rakentumisesta prosessina*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Koski, Leena (2011) Teksteistä teemoiksi – dialoginen tematisointi. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: Johtamistaidon opisto, 126–152.
- Kurki, Tuuli (2024) Ulkonäön perusteella ajatellaan et me keestetään mitä vaan. Rasismin aiheuttama kipu ja kanssaheiva nuorten vertaistukiryhmissä. *Nuorisotutkimus* 42 (1), 40–58.
- Lahtinen, Jenni & Aapola-Kari, Sinikka & Hoikkala, Tommi & Saari, Juhani & Tolonen, Tarja & Vieno, Atte & Wrede-Jäntti, Matilda (2019) *”Mikä ois mun juttu” - nuorten koulutusvalinnat socialisaatiomaisemien kehyksissä: Purkutalkoot-hankkeen loppuraportti*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja. Valtioneuvoston kanslia. [32](http://julkaisut.valtio-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

- neuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161925/VNTEAS\_2019\_68.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Viitattu 28.4.2024.)
- Lankinen, Ninni (2024) Maahanmuuttotaustaisten tyttöjen toisen asteen koulutusvalinnat. *Nuorisotutkimus* 42 (4), 3-18. <https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9155128>
- Lehtonen, Jukka (2023) Rainbow paradise? Sexualities and gender diversity in Finnish schools. Teoksessa Martin Thrupp & Piia Seppänen & Jaakko Kauko & Sonja Kosunen (toim.) *Finland's famous education system: Unvarnished insights into finnish schooling*. Singapore: Springer Nature, 273–288.
- Myrsky, Salla (2020) Sukupuolten tasa-arvon diskursiivinen murros perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 ja 2014 välillä. *Kasvatus* 51 (3), 330–342.
- Niemi, Anna-Maija (2015) *Erytyisiä koulutuspolkua? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen*. Helsinki: Unigrafia.
- Niemi, Petri (2016) *Ohjaus ja oppilaiden urapohdinta: Turkuilaiden peruskoulun päättöluokkalaisten ohjaukokemukset urapohdinnan selittäjinä*. Turku: Painosalama Oy.
- Niemi, Anna-Maija & Kalalahti, Mira, Varjo Janne & Jahnukainen Markku (2019) Neuvotteluja ja sovittelua. Kriittisiä havaintoja ohjaustyöstä. Teoksessa Markku Jahnukainen & Mira Kalalahti & Joel Kivirauma *Oma paikka haussa. Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus, 49–67.
- Niemi, Petri (2022) *Tehostettu henkilökohtainen opilaanohjaus*. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2015) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Tampere.
- Opetushallitus (2023) *Hyvän ohjauksen kriteerit*. Helsinki.
- Peavy, R. Vance (2006) *Sosiodynaamisen ohjauksen opas*. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Perusopetuslaki 2018. 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P14> (Viitattu 20.2.2024.)
- Rogers, Carl (1961) Significant Learning: In Therapy and in Education. Teoksessa Carl R. Rogers *On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable.
- Souto, Anne-Mari (2016) Etnistyvät toisen asteen koulutusvalinnat. *Nuorisotutkimus* 34 (4), 47–59.
- Souto, Anne-Mari (2020) Väistelevää ohjausta – opinto-ohjauksen yksin jättävät käytännöt maahanmuuttotaustaisten nuorten parissa. *Kasvatus* 51 (3), 317–329.
- Souto, Anne-Mari & Sotkasiira, Tiina (2022). Towards intersectional and anti-racist career guidance. *British Journal of Guidance & Counselling* 50 (4), 577–589. <https://doi.org/10.1080/03069885.2022.2073583>
- Stevanovic, Melisa & Valkeapää, Taina & Weiste, Elina & Lindholm, Camilla (2018) Osallisuus ja yhteinen päätöksenteko mielenterveyskuntoutuksessa. *Psykologia* 53 (5–6), 402–450.
- Sultana, Ronald G. (2018) Precarity, Austerity and the Social Contract in a Liquid World. Teoksessa Tristram Hooley, Ronald G. Sultana & Rie Thomsen *Career guidance for social justice. Contesting Neoliberalism*. London: Routledge.
- Toiviainen, Sanna (2019) *Suhteisia elämänpolkua – yksilöiden elämänhallintaa? Koulutuksen ja työn marginaalissa olevien nuorten toimijuus ja ohjaus*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 217, verkkojulkaisuja 160. <https://doi.org/10.57049/nts.258>
- Tolonen, Tarja & Aapola-Kari, Sinikka (2021) Nuorten toisen asteen koulutusvalinnat: pääomat, strategiat ja koulutuksellisen arvon muotoutuminen. *Sosiologia* 58 (2), 1–20.
- Varjo, Janne & Kalalahti, Mira & Silvonen, Jussi (2020) Mihin oppilaita ohjataan? Opinto-ohjauksen rationaalisuudet peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa. *Kasvatus & Aika* 14 (4), 4–20. <https://doi.org/10.33350/ka.91517>
- Varjo, Janne & Holmberg, Lila & Kalalahti, Mira (2019) Maata näkyvässä? Maahanmuuttotaustaisten nuorten toimintahorisontit. Teoksessa Markku Jahnukainen & Mira Kalalahti & Joel Kivirauma *Oma paikka haussa. Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus, 225–253.
- Vehviläinen, Sanna (2001) *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehviläinen, Sanna (2009) Student-Initiated Advice in Academic Supervision. *Research on Language and Social Interaction* 42 (2), 163–190. <https://doi.org/10.1080/08351810902864560>
- Vehviläinen, Sanna (2014) *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehviläinen, Sanna & Souto, Anne-Mari (2022) How does career guidance at schools encounter migrant young people? Interactional practices that hinder socially just guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 22, 449–466. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09467-2>
- Weiste, Elina (2018) Relational interaction in occupational therapy: Conversation analysis of positive feedback. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy* 25 (1), 44–51.

# Elämänpäämäärät jäsentyvät tekemällä, pohdiskelemalla ja odottelemalla

– haastattelututkimus pirkanmaalaisista nuorista

*Merja Viljanen, Elina Kuusisto & Inkeri Rissanen*



Nuoret elävät oman elämänsä ja yhteiskunnallisten odotusten suhteen jännitteistä aikaa. Identiteetin rakentuminen, tulevaisuuden valinnat ja elämänpäämäärän pohdinta vievät aikaa ja energiaa. Artikkelissa elämänpäämäärä ymmärretään osaksi positiivista nuoruuden kehitystä ja se sisältää kolme dimensiot: 1) elämänpäämäärä on tavoite, joka tekee elämästä mielekkään ja merkityksellisen, 2) siihen pyritään pitkäjänteisesti ja 3) se palvelee itsen lisäksi myös ympäröivää yhteiskuntaa. Artikkelissa tarkastellaan, millaisia elämänpäämääriä joukko 19-vuotiaita pirkanmaalaisnuoria tunnisti itsellään olevan ja miten he jäsenivät elämänpäämääriensä rakentumista. Kevään 2023 puolistrukturoituun teemahaastatteluun osallistui 17 nuorta, jotka haastattelun yhteydessä refleктоivat vuoden 2020 (N=843) ja vuoden 2022 (n=73) sähköisiin kyselyihin kirjoittamiaan avovastauksia. Haastatteluaineisto analysoitiin sekä deduktiivisesti että induktiivisesti. Nuorten konkreettisimmat elämänpäämäärät liittyivät opiskeluun, harrastuksiin tai matkustamiseen. Pidemmällä ajanjaksolla pidettiin tärkeinä elämänpäämääriä henkilökohtaista kehittymistä, onnellisuutta ja ihmissuhteita. Useat elämänpäämäärät sisälsivät auttamisen tai vaikuttamisen osana itsensä toteuttamista. Haastattelujen perusteella tunnistettiin kolme tapaa jäsentää elämänpäämäärien rakentumista. Tekijöiden elämänpäämäärä löytyy tavoitteellisen tekemisen avulla, Pohdiskelijoiden elämänpäämäärä refleктоimalla arvoja, elämäkokemusta ja odotuksia ja Odottelijoiden elämänpäämäärä sattumanvaraisella tavalla.

**Asiasanat:** elämänpäämäärä, elämäntarkoitus, nuoret, nuoruus

**N**uoret jakavat mielipiteitä jo pelkällä läsnäolollaan. Milloin he ovat yhteiskunnan etuja hyödyntäviä elitistejä, joiden ”irtokynnet kimaltavat, tekoriipset räpsähtävät ja partavesi tuoksuu” (Nalbantoglu 2023), milloin taas fyysisesti ja henkisesti huonosti voivaa ikäluokkaa, joka kiusaa ja jota kiusataan koulussa (Helenius & Kivimäki 2023a). Heitä myös moititaan koulumenestyksen heikkenemisen (OECD 2019) ja jopa riippuvuudelta vaikuttavan nettikäyttäytymisensä vuoksi (Helenius & Kivimäki 2023b). Elämäntytyväisyyteen liittyvissä huolissaan, opiskeluun ja seurusteluun liittyvissä epävarmuuksissaan ja mielenterveysongelmissaan nuorilla on kuitenkin havaittavissa resilienssiä, ratkaisukeskeistä ajattelua ja toiveikkuutta (Kivijärvi 2023; Benjamin ym. 2022; Käyhkö & Armila 2021). Havaintoa tukevat myös tutkimukset, joiden mukaan 2020-luvun nuoret ovat päämäärätietoisia (mm. Viljanen & Kuusisto 2021, 2024a; Tolonen ym. 2021) ja katsomuksellisesti hyvin avarakatseisia (Kiilakoski 2024), minkä lisäksi heidän uskonnollisuutensa on lisääntynyt (mm. Tervo-Niemelä & Porkka 2023). He kokevat sekä elämäntahallinnan tunnetta että merkityksellisyyttä päivittäisissä tekemisissään (Kivijärvi 2023). Merkityksellisyyden kokemus syntyy usein altruistisesta heikompien auttamisesta sekä elämän edellytysten säilyttämisestä tuleville sukupolville (Kiilakoski 2024). Kaiken edellä mainitun paradoksaalisuuden keskellä nuoriin luotetaan ja heihin asetetaan toiveita ja odotuksia (Kallio & Honkatukia 2022) – jopa demokratian säilymisen osalta (Opetushallitus 2014, Schulz ym. 2018). Erialaisten odotusten vuoksi nuoria koulutetaan, tutkitaan ja tuetaan, ja monessa tutkimuksessa on mukana nuorten tulevaisuusorientaatio (mm. Kallio ym. 2022; Kiilakoski & Honkatukia 2018; Marttinen 2017; Miettinen 2021). Nuoret näyttävät myös vastaavan heihin kohdistuviin

odotuksiin ainakin luovan ajattelun osalta, sillä suomalaisnuoret loistavat edelleen PISA-tulosten sosiaalisessa, yhteistoimintaan perustuvassa ongelmanratkaisussa. Nuoriltamme löytyy taitoa arvioida ja kehittää ideoita, omaperäisiä ja toimivia ratkaisuja sekä kykyä tuottaa vaikuttavasti uutta tietoa (Hienonen ym. 2024).

Suomalaisnuoret elävät suhteellisen turvallista ja merkityksellistä elämää, vaikka koronapandemia, Ukrainan sota, ilmastokriisi, maailmantilanteiden arvaamattomuus ja yleinen kulttuurin muutos koettelevat maailman onnellisimman maan nuoria (Helliwell ym. 2024). Uusliberaali, individualisoitunut elämäntapa vaikeuttaa kuitenkin nuorten päätöksentekoa opiskelujen, sitoutumisen ja identiteetin rakentumisen suhteen (mm. Bronk 2014; Marttinen 2017; Vehkalahti ym. 2021), vaikka juuri nuoruuden prosessinomaisina kehitystehtävinä pidetään oman identiteetin rakentumista, elämäntarkoituksen etsimistä ja sen kyseenalaistamista (mm. Damon ym. 2003; Erikson 1968; Salmela-Aro & Nurmi 1997; Tolonen ym. 2021). Yhteiskunnan epävakaus ja fragmentoituminen luovat paineita nuorille, joiden tulisi löytää kykynsä ja tehdä valintansa hyvin itsenäisesti (Côté 2019). Samanaikaisesti yhteiskunnan taholta välittyä pyrkimyksiä saattaa nuori nopeasti vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi (Brunila & Lundahl 2020) laajentamalla oppivelvollisuus 18 ikävuoteen sekä muuttamalla toisen asteen opiskelu pakolliseksi ja maksuttomaksi (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020; Valtioneuvosto 2019).

Oppivelvollisuuden pidentämisen lisäksi syrjäytymisen ehkäisemiskeinoina voidaan nähdä myös uraohjaus, nuorisotyö ja nuorten sosiaali- ja mielenterveyspalvelut (Kallio & Honkatukia 2022). Nuoren kokema paine työ- tai opiskelu-urasta voi vaikeuttaa sisäisen motivaation löytymistä ja johtaa alisuoriutumiseen sekä viivästyttää nuoren vastuunot-

toa ja aikuistumista (Damon 2008). Ilman henkilökohtaista päämäärää jäävillä nuorilla on myös suurempi riski syrjäytyä; he ovat alttiimpia antisosiaalisille päämäärille ja rikkollisille vaikutteille aina ekstremismiin asti (Côté 2019, Damon 2008, Sumner ym. 2018; Eryilmaz 2018). Toisaalta taas nuorten liiaksi itseään suuntautuvat, vaativat päämäärät sekä selkiintymättömät identiteetit ovat yhteydessä nuorten huonompaan itsetuntoon ja masennukseen, kun taas ulospäin suuntautuvat sekä nuoruuden kehitystehtävään sopivat elämänpäämäärät ja pystyvyyden kokemukset tuottavat mielen hyvinvointia (Marttinen 2017; Miettinen 2021; Salmela-Aro & Nurmi 1997), luovat perustaa ja suuntaa elämälle sekä johtavat onnellisuuteen (Hill ym. 2010).

## Elämänpäämäärät

Tässä tutkimuksessa nuoria ja nuoruutta tarkastellaan käyttämällä erityisesti William Damonin, Jenni Menonin ja Kendall Cotton Bronkin (2003) elämänpäämääräteoriaa analyttisenä viitekehyksenä. Elämänpäämäärä (*engl. purpose*) ymmärretään kolmen dimensioon avulla: 1) elämänpäämäärä on *tavoite*, joka tekee elämästä mielekkään ja merkityksellisen, 2) siihen pyritään *pitkäjänteisesti* ja 3) se *palvelee itsen lisäksi myös ympäröivää yhteiskuntaa* (Damon, Menon & Bronk 2003; Damon 2008). Mikäli kaikki kolme dimensiota täyttyvät, puhutaan kehittyneestä elämänpäämäärästä. Mikäli dimensiot jäävät vajaiksi, puhutaan elämänpäämäärän esiasteesta (Damon 2008; Moran 2009). Elämänpäämääräteoriaan sisältyy ajatus siitä, että nuoria voidaan myös ohjata ja kasvattaa elämänpäämäärien jäsentymiseen (Bundick & Tirri 2014) tai ne voivat muovautua kokemusten myötä kotona, kouluissa ja vapaa-ajan toiminnoissa (Malin ym. 2019a, Moran 2009). Osalle ihmisistä elämänpäämäärä löytyykin nimenomaan elä-

män haasteiden selättämisen myötä (Malin ym. 2019b) ja siksi päämäärän jäsentymiseen liitetään vahvasti myös merkityksellisyyden tunnistaminen, resilienssi ja sinnikkyys (Frankl 1959; Martela & Steger 2016).

Elämänpäämääriä on tutkittu Viktor E. Franklin (1959) aloittaman tutkimussuuntauksen jatkumona laajemmin vasta 2000-luvulla. Damon, Menon ja Bronk (2003) keskittyivät tutkimaan nuorten elämäntarkoitusta, jossa elämänpäämäärä jäsentyy vähitellen, prosessinomaisesti. Prosessi ei kuitenkaan etene suoraviivaisesti, sillä päämäärien sisällöt ja dimensiot muovautuvat nuorten yksilöllisten kehitysprosessien tahdissa (Malin ym. 2019a). Nuoruuden kehitysvaiheessa näyttäytyykin paljon jännitteitä, kriisejä ja tunteita sosiaalisen ja persoonallisen identiteetin muovautuessa ja päämäärätietoisuuden vuoroin vahvistuessa ja kadotessa (Côté 2019; Erikson 1968).

Vaikka päämäärän rakentuminen on olennainen osa positiivista nuoruuden kehityskulkua ja moraalista kehitystä (Hill ym. 2010), niin tämän prosessin etenemisestä on vain vähän tutkimusta. Aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet lähinnä eri-ikäisten nuorten tarkasteluun. Esimerkiksi Seana Moran (2009) on verrannut nuoria ikäryhmittäin ja huomannut, että päämäärätietoisuus lisääntyy iän myötä. Heather Malin, Indrawati Liauw ja Kathleen Remington (2019a) puolestaan ovat tutkineet 13–14-vuotiaita nuoria ( $N=1357$ ) neljä kertaa puolen vuoden välein havaitakseen, että mitään suurempia koko ikäluokkaa koskevia muutoksia ei tapahdu murrosiän alkuvuosina päämäärätietoisuuden suhteen. Sen sijaan yksittäisillä nuorilla on saattanut olla vahva päämäärätietoisuus yhtenä mittausajankohtana ja heikko tai olematon toisena mittausajankohtana tai päinvastoin, mikä kuvastaa päämäärätietoisuuden aaltoilevaa ja yksilöllistä prosessiluonnetta (Malin ym. 2019a). William Damon (2008) on

tunnistanut useita askelmerkkejä päämäärän jäsentymisessä haastateltuaan erityisen päämäärätietoisia nuoria. Näitä olivat mm. päämäärätietoisten ihmisten työn seuraaminen, ongelmalähtöinen oppiminen ja keskustelujen avulla selkiytynyt optimistinen, sitoutunut pyrkimys kohti omaa elämänpäämäärää.

Elämänpäämäärätutkimus on suhteellisen tuore tutkimussuuntaus, eikä se ole vielä saavuttanut täyttä konsensusta siitä, miten elämänpäämäärää tulisi mitata, tutkia tai tulkita (Hatchimonji, Linsky & Elias 2018). Damon, Menon ja Bronk (2003) ovat luoneet teoriansa pohjalta alun perin neljä erilaista päämääräprofiilia. *Päämäärätietoisilla* toteutuvat kaikki kolme elämänpäämäärän dimensiota (Damon, Menon & Bronk 2003, Damon 2008). Heillä on päämäärä, jota kohti he pyrkivät ja päämäärään liittyy toisia hyödyttävää tai auttavaa sisältöä. *Kokeilijoilla* on vaihtuvia kiinnostuksen kohteita, jonkin verran päämäärän tavoittelua, mutta ei pitkäjänteistä kiinnittymistä mihinkään. *Haaveilijat* vasta etsivät päämäärää, joka auttaisi toisia ihmisiä tai maailmaa. *Sitoutumattomilla* nuorilla ei varsinaisesti ole päämäärää tai sen etsimistä. Mikäli heillä onkin jokin ajatus päämäärästä, se kohdistuu vain heihin itseensä. Moran (2009) on tunnistanut edellä mainittujen lisäksi *Itseen suuntautuvan* profiilin, jolloin nuorilla on selkeä päämäärä ja sen tavoittelua, mutta päämäärä kohdistuu heihin itseensä.

Näitä päämääräprofileja ja päämäärien sisältöjä on tutkittu eri metodeilla, mittareilla ja otoksilla. Amerikkalaisnuoret sijoittuvat pääsääntöisesti sitoutumattomien tai kokeilijoiden profileihin, (Damon 2008; Moran 2009), kun taas iranilaisnuorilla itseen suuntautuvien tai kokeilijoiden profilit ovat tyypillisempiä (Hedayati ym. 2017). Singaporelais- ja israelilaisnuoria koskevassa tutkimuksessa on havaittu, että kaikki israelilaisnuoret tunnistavat itsellään elämänpäämäärän (Heng ym. 2017). Päämäärien itseen suun-

tautuneisuus näyttää olevan tyypillistä, joskin nuoret sanoittavat tätä eri näkökulmista käsin (Moran 2009). Yleisesti ottaen nuoret kuvaavat päämääriään konkreettisina tavoitteina, kuten hyvä koulutus, työ ja menestys (Moran 2009, 2014) ja korkea elämänlaatu ja jännittävä elämä (Hedayati ym. 2017). Thaimaalaisnuoret määrittävät velvollisuudentuntoisesti tärkeimmiksi päämääriksen perheestä huolehtimisen ja työn kautta oman panoksen antamisen (Balthip ym. 2017).

Suomalaisessa monimenetelmä tutkimuksessa on löydetty yläkouluikäisten keskuudesta neljä erilaista elämänpäämääräprofiilia: *päämäärätietoiset* (36 %), *itsen suuntautuvat* (33 %), *haaveilijat* (23 %) ja *sitoutumattomat* (8 %) (Viljanen & Kuusisto 2021). Kokeilijoiden profiilia ei suomalaisotoksesta ole tunnistettu. Sen sijaan nuorten omin sanoin kirjoittamissa elämänpäämäärissä korostuu kansainvälisistä tutkimuksista tuttu itseen suuntautuva pohjavire (ks. mm. Moran 2009), sillä suomalaisnuorille onnellisuuden tavoittelu ja itsensä toteuttaminen osoittautuvat tärkeimmäksi kuin perhe ja ura (Viljanen & Kuusisto 2021, 2024a). Suomalaisnuorten päämääriä on tutkittu myös siirryttäessä peruskoulusta toiselle asteelle. Siinä missä 9.-luokkalaiset ovat päämäärätietoisia ja itseen suuntautuvia (Viljanen & Kuusisto 2021, 2024a) näyttää siltä, että peruskoulun jälkeen halu tehdä jotakin hyvää toisille kasvaa. Päämääräprofileissa tämä muutos näyttäytyy suurella osalla nuorista siirtymänä haaveilijoiden päämääräprofiiliin (Viljanen & Kuusisto 2024a, 2024b), kun taas amerikkalaistutkimuksessa sekä päämäärätietoiset että itseen suuntautuvat profilit yleistyvät iän myötä (Moran 2009).

Tässä artikkelissa tutkimme suomalaisnuorten päämäärätietoisuuden kehitysprosessia ja sitä, miten nuoret itse kuvaavat oman päämääränsä jäsentymistä. Nuorten kuvauksia heidän elämänpäämäärästään tarkastellaan myös

suhteessa heille aiemmin tehtyihin kyselyihin ja heidän kirjoittamiinsa vastauksiin omista elämänpäämääristään ja niiden merkityksestä (Viljanen & Kuusisto 2021, 2024a, 2024b). Elämänpäämäärien rakentumiseen liittyvää tutkimusta on hyvin vähän. Lisäksi suomalaisnuorten elämänpäämääriä on tutkittu aikaisemmin lähinnä kyselyillä, jotka sisältävät monivalintoja ja avovastauksia. Tämä tutkimus tarkastelee nuorten omaa ajattelua elämänpäämääriensä sisällöistä, merkityksestä ja jäsentymisestä haastatteluaineiston avulla. Tutkimuskysymyksemme ovat: 1) Millaisia elämänpäämääriä nuoret tunnistavat itsellään olevan? 2) Miten nuoret jäsentävät elämänpäämääriensä rakentumista?

## Tutkimuksen toteutus ja eettiset kysymykset

Tutkimusta varten haastattelimme 19-vuotiaita pirkanmaalaisia nuoria ( $N=17$ ). Haastateltavat olivat aiemmin osallistuneet kahteen elämänpäämääräkyselyyn, joista ensimmäisen aikaan he olivat 9.-luokkalaista ( $N=843$ ) (Viljanen & Kuusisto 2021; 2024a) ja toisen aikaan toisen asteen opiskelijoita ( $N=73$ ) (Viljanen & Kuusisto 2024b). Ensimmäiseen sähköiseen kyselyyn (vuonna 2020) osallistui kuudesta Tampereen ympäryskunnasta kahdeksan koulun yhdeksäsluokkalaista ( $N=843$ ), 427 tyttöä (52 %), 371 poikaa (44 %) sekä 35 nuorta, jotka eivät ilmaisseet sukupuoltaan (4 %). Vastausprosentti oli 68. Toiseen kyselyyn (vuonna 2022) vastasi 73 nuorta: 62 tyttöä (78 %), 9 poikaa (12 %) ja 2 nuorta, jotka eivät ilmaisseet sukupuoltaan (3 %). Kyselyt sisälsivät sekä kansainvälisesti testattuja, Likert-asteikollisia, elämänpäämäärää kvantitatiivisesti mittaavia instrumentteja, että kvalitatiivisesti analysoitavissa olevia avovastauksia tulevista koulutussuunnitelmista, elämänpäämäärästä, sen merkityksestä ja keinoista sen saavuttamiseksi.

Avovastausten pituus vaihteli yhdestä sanasta seikkaperäisiin pohdintoihin.

Kevään 2023 haastatteluihin osallistui 16 tyttöä ja yksi poika. He olivat aiemmissa kyselyissä ilmaisseet kiinnostuksensa osallistua haastatteluun ja jättäneet yhteystietonsa. Kaikki haastateltavaksi tarjoutuneet otettiin mukaan tutkimukseen. Haastatelluilla nuorilla oli monenlaisten haasteiden värittämiä koulupolkuja ja elämäkokemuksia toisen asteen loppuun mennessä. Vain harvan elämä oli sujunut mutkattomasti vailla minkäänlaisia säröjä, suruja tai varjostuksia (ks. Tolonen, Vehkalahti & Aapola-Kari 2021; Käyhkö & Armila 2021). Näitä olivat muun muassa sairaudet, muutokset tai pettymykset koulupolussa, ystävyysuhteissa tai perheissä. Yli puolet nuorista oli eroperheestä ( $n=9$ ) ja viisi nuorta oli muuttanut omilleen toisen asteen opintojen aikana. Kuutta oli kiusattu kouluajana. Viidellä oli fyysinen tai psyykinen sairaus, joka vaikutti koulunkäyntiin, ja seitsemällä nuorella oli oppimiseen vaikuttava lukivaikeus, ADHD ja/tai autismin kirjon diagnoosi.

Haastateltujen nuorten toisen asteen koulutukseen hakemisessa, pääsemisessä ja koulutuksen suorittamisessa oli paljon vaihtelua, ja vain neljän nuoren kohdalla toisen asteen koulutus sujui täysin suunnitelmien mukaisesti. Kahdeksan nuorta pidensi lukio-opiskelujaan 3,5–4 vuoteen. Muutoksia opintojen pidentämiseen aiheutui terveysyistä, vaihtopöytävuodesta tai halusta suorittaa enemmän lukiokursseja tai tavoitella parempia ylioppilastutkinnon arvosanoja opintoaikaa pidentämällä. Yksi nuori valmistui vuoden etuajassa, toinen taas aloitti toisen asteen opinnot vasta 10. luokan jälkeen ja myöhemmin keskeytti lukion hakeakseen ammatilliseen koulutukseen. Kolme nuorta vaihtoi opintolinjaansa tai kouluun kesken toisen asteen opiskelun.

Haastateltujen vuosien 2020 ja 2022 kyselyiden tarkastelussa havaittiin, että kahdeksan haastateltua nuorta oli säilyttänyt saman pää-



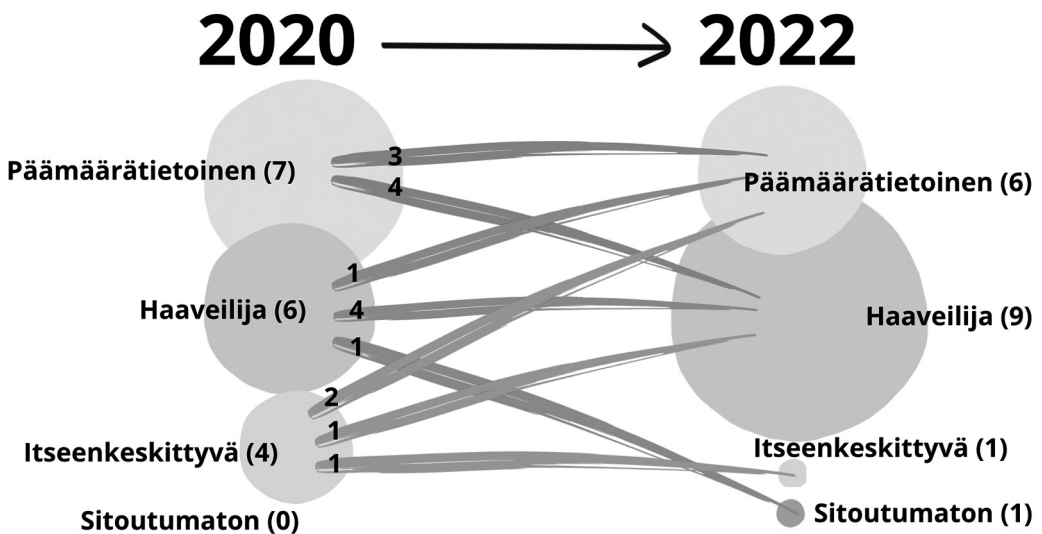
määräprofiilin 9. luokalta toisen asteen loppupuolelle ja yhdeksän vaihtanut profiilista toiseen (Kuvio 1). Peruskoulun loppupuolella seitsemällä haastatelluista nuorista oli kehitynyt elämänpäämäärä (*mature purpose*), sillä he kuuluivat päämäärätietoisten profiliin. Vuonna 2020 yksikään haastatelluista ei kuulunut sitoutumattomien profiliin. Kahdessa vuodessa haaveilijoiden päämääräprofiiliin oli siirtynyt nuoria muista profiileista. Yksi nuorista oli kadottanut päämääränsä ja sijoittunut toisen asteen lopussa sitoutumattomien päämääräprofiiliin. Päämääräprofiilien suhteet ja niiden muutokset keväällä 2023 haastateltujen joukossa ovat samankaltaisia kuin kyselyihin vastanneiden koko vastaajajoukon osalta 2020 ( $N=843$ ) ja 2022 ( $n=73$ ) (Viljanen & Kuusisto 2024a, 2024b).

### Haastattelut

Nuorille kerrottiin sekä haastattelupyynnössä että haastattelun alussa tutkimuksen tar-

koituksesta. Haastattelun alussa pyydettiin suullinen lupa äänittää haastattelu. Lisäksi nuorille annettiin tutkimustiedote, jossa kerrottiin mahdollisuudesta peruuttaa suostumus milloin tahansa. Nuori allekirjoitti kirjallisen suostumuksen haastattelunsa tutkimuskäyttöä, luvan liittää haastatteluaineisto kyselyvastauksiin ja luvan tallentaa haastattelu Tietoaarkistoon (TENK 2023). Lisäksi nuorelta kysyttiin kiinnostuksesta jatkotutkimukseen ja haluaako hän tietää tutkimuksen etenemisestä ja tuloksista. Haastattelun päätteeksi nuori sai mukaansa koosteen aiempiin sähköisiin kyselyihin kirjoittamistaan vastauksista.

Haastattelut toteutettiin Pirkanmaalla nuorten suosimissa kahviloissa tai kauppa-kusten ruokapaikoissa nuorten toivomusten perusteella (Kallio ym. 2022). Ensimmäinen kirjoittaja haastatteli kaikki nuoret nuorisotutkimuksellisella, empaattisella otteella tarjoten heille syötävät (Honkatukia 2018; Kallio ym. 2022). Nuorten ja haastattelijan välille syntyi hyvä yhteys, ja nuoret kertoi-



Kuvio 1. Haastatteluun osallistuneiden nuorten päämääräprofiilien muutos 9. luokalta toisen asteen loppuun ( $N=17$ ).

vat avoimesti ja innostuneesti elämästään. Haastattelut kestivät 25–79 minuuttia, ja ne olivat keskipituudeltaan 48 minuuttia. Puolistrukturoiduissa teemahaastatteluissa reflektoitiin myös nuorten aiempien kyselyiden avovastauksia. Haastatteluteemat käsittelevät kotitaukua, koulupolkua, vapaa-ajan harrastuksia ja ystävyyttä sekä nykyaikaa ja tulevaisuuden suunnitelmia elämänpäämäärin näkökulmasta. Nuoret kuvasivat avoimesti myös kotitaukaansa liittyviä vaikeuksia, seurustelusuhteitaan ja terveyteensä liittyviä haasteita kuten myös tulevaisuuden haaveitaan ja unelmiaan, jolloin haastattelu muovautui yhä dialogisemmaksi (Tuomi & Sarajärvi 2009). Haastattelurunko löytyy Liitteestä 1.

Haastattelun päätteeksi nuorilla oli mahdollisuus esittää kysymyksiä haastattelijalle. Nuoria kiinnosti tutkimuksen lähtökohdat ja haastattelijan oman elämänpäämäärän jäsentyminen. Dialogisuuden ja vastavuoroisuuden hengessä myös haastattelijaker toi nuorille lyhyesti elämänpäämääriensä jäsentymisestä ja tutkimusintressistään (Ks. Honkatukia 2018; Kallio, Honkatukia & Valtonen 2022). Haastatteluissa ei käytetty nuorten nimiä ja litteroinnissa poistettiin lisää tunnistetiedot. Oppimisvaikeudet, kuten lukivaikeus ja ADHD jätettiin litteroituihin teksteihin näkyviin koulupolun haasteiden kuvauksina. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 817 minuuttia.

## Aineiston analyysi

Ensimmäinen kirjoittaja haastatteli kaikki nuoret sekä litteroi ja analysoi koko aineiston. Aineisto koodattiin Atlas.ti-ohjelman avulla (Laajalahti & Herkama 2018). Analyysin tulkinnoista ja kategorioista käytiin neuvotteluita kirjoittajien kesken läpi analyysiprosessin. Välivaiheista kirjoitettiin muistiinpanoja.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen nuorten elämänpäämääristä vastattiin deduk-

tiivisella sisällönanalyysillä. Elämänpäämääriä tunnistettiin joko yksittäisistä sanoista tai lauseista (Graneheim & Lundman 2004), joita nuori käytti kuvatessaan päämääräänsä tai reflektoidessaan kyselyihin kirjoittamiaan elämänpäämääriä. Nuori saattoi sanottaa useita erilaisia elämänpäämääriä tai saman päämäärän useampaan kertaan. Kaikki elämänpäämäärien sisällöt koodattiin Viljasen ja Kuusiston (2021) luomien kategorioiden mukaan. Lisäksi analysoitiin, suuntautuvatko elämänpäämäärät itsensä ulkopuolelle (Kuusisto & Tirri 2021). Mikäli elämänpäämäärän ulospäinsuuntautuvuutta ei suoraan sanoitettu, sitä ei myöskään kirjattu analyysissa. Halu auttaa tai vaikuttaa luokiteltiin itsensä toteuttamiseksi (ulospäin suuntautuminen) kuten esimerkkilainauksesta on nähtävissä, ellei sitä suoraan sanoitettu koulutuksen, työn tai muun erityisen kategorian perusteena.

Ja silleen kuitenkin vähän huolestuttaa itteekin, niinku maailman sitten tulevaisuus, että silleen pystyisi edesauttamaan, että ainakin niinkun mun teoilla maailmasta vois tulla edes vähän parempi. (itsensä toteuttaminen / ulospäinsuuntautunut / ID-333)

Toiseen tutkimuskysymykseen nuorten elämänpäämäärien rakentumisen jäsentymisestä vastattiin induktiivisella sisällönanalyysillä (Tuomi & Sarajärvi 2009). Analyysissa otettiin huomioon sekä nuorten kertomukset siitä, miten he ovat itse toimineet ja reflektoivat itseään, että kuvaukset siitä, miten he reagoisivat tai neuvoisivat ystävänsä elämänpäämääräpohdintoissa. Analyysi aloitettiin muuttujakeskeisellä teemoittelulla, joka muovautui analysoinnin aikana tyypittelyksi (Tuomi & Sarajärvi 2009), ja analyysiyksikkö laajeni muutamasta sanasta ja lauseesta laajempiin kokonaisuuksiin.

Päätös tyypittelyyn siirtymisestä tehtiin, koska nuorten käyttämistä verbeistä, kielikuvista ja toimintatavoista alkoi muodostua kolme elämänpäämäärien rakentumisen

tyyppiä. Ne eivät olleet tosiaan poissulkevia, mutta painotukset olivat selkeästi havaittavissa. Nuorten oman elämänpäämäärän tunnistamisen epävarmuuksista huolimatta jokaiselta voitiin tunnistaa elämänpäämääriä ja niiden jäsentämisen prosessia. Kirjoittajien kriittinen reflektiivisyys ohjasi analyysivaihetta, joka muovautuikin toisen tutkimuskysymyksen kohdalla yhä lähemmäs narratiivista (Hänninen 2018) ja fenomenologis-hermeneuttista analyysiä (Laine 2018), sillä haastateltujen nuorten intentionaalisuus ja nuorten kuvaama yksilön perspektiivi yhteisön keskellä ohjasi analyysiä siihen suuntaan. Alla oleva esimerkki kuvaa yhtä tapaa jäsentää elämänpäämääriä:

Ja sitten vaan yrittää, niinku yrittää vaan kokeilla tosi monta asiaa. Jos löytää jonkun mikä nappaa, niin sitten alkaa keskittyyn siihen. (*Tekijät, päämäärän muodostuminen tekemisen avulla, ID-7*)

## Nuorten tunnistamat elämänpäämäärät

Nuoret sanoittivat useita erilaisia päämääriä, joista osa oli konkreettisia ja lyhytjänteisiä, osa suuntautui tavoitteina pidemmälle ajanjaksol-

le ja osa perustui kasvuun, kehittymiseen tai tunnetilaan. Alla olevaan taulukkoon (Taulukko 1) on koostettu yhteenveto nuorten mainitsemista elämänpäämääristä. Liitteessä 2 näkyy elämänpäämäärien jakautuminen nuorten suhteen. Haastattelulainaukset ovat analyysiyksikköä laajempia kokonaisuuksia, jotta nuorten ajattelu ja konteksti tulee paremmin näkyväksi. Nuoren vastaus saattoi sisältää useita erilaisia elämänpäämääriä, kuten alla olevassa lainauksessa nuori perustelee vastauksensa alkusanoiksi:

Jos sen [päämäärän] voi sellain niinkun ajatella, niinkun eri elämän osa-alueiden kautta, että just niin kun sellainen vaikka *uran kannalta päämäärä*, tai? Sitte *ihmissuhteiden kannalta päämäärä*, tai näin? Niin ja etenkin, jos on.. *päämäärä on sellainen, että olen onnellinen*. Niin sitten se ehkä kannattaa just jakaa pienempiin osatavoitteisiin. (ID-475)

*Itsensä toteuttaminen* korostui nuorten päämäärissä. Nuoret kuvasivat haluaan ”elää oman näköistä elämää”, joka tuntuisi nautittavalta ja/tai merkitykselliseltä ja jonka myötä saisi onnistumisen kokemuksia. Sitä elämää ei tarvitsisi katua tai ”selitellä itselleen”, sillä se sisältäisi vapautta ja tavoitteiden ja unel-

Taulukko 1. Nuorten tunnistamat elämänpäämäärät (N=17).

	Kuinka moni nuori mainitsi	Monellako maininneista oli ulospäin suuntautuneita elämänpäämääriä
Itsensä toteuttaminen	16	11
Opiskelu ja työ	16	5
Onnellisuus, hyvä elämä	12	2
Ihmissuhteet ja perhe	11	2
Matkustaa tai asua ulkomailla	10	-
Vakaumus, eksistentiaalinen pohdinta	10	3
Raha ja omaisuus	10	-
Terveys	4	-

mien toteutumista, sillä silloin olisi löytänyt ”oman juttunsa”. Näihin päämääriin nuoret sisällyttivät myös nykyiset harrastuksensa ja tulevaisuutta koskevat elämäntapavalintansa. *Itsensä toteuttaminen* erosi *Onnellisuus, hyvä elämä* -kategorista sen intentionaalisuuden ja toimijuuden osalta. Onnellisuus mainittiin passiivisena olotilana ”olla onnellinen”, ilman spesifiä selittelyä tai tekemistä sen saavuttamiseksi, pikemminkin yleisesti ajatellen onnellista elämää. Sen sijaan itsensä toteuttamiseen sisältyi aina intentionaalisuus, aktiivinen toimijuus, tahtominen ja tekeminen – oman näköisen elämän eläminen jopa vastoin odotuksia ja yhteiskunnan yleisiä normeja.

Et elää sellaista elämää, kun itse haluaa. Kenenkään ei pitäis miellyttää omassa elämäntyyliässä muita kuin vaan sitä itseään. (ID-253)

Mä haluan elämää niinku haastaa, tavallaan. Et mä haluan kokee uutta ja näkee paljon ja kokee paljon tunteita. (ID-375)

*Opiskelua ja työtä koskevat elämänpäämäärät* painoutuivat 19-vuotiaiden puheissa. Se voi myös johtua haastatteluajankohdasta, sillä pohdinta seuraavalle opintoasteelle pääsemiseen ja siitä valmistumiseen oli ajankohtaista. Nuoret pitivät opiskelua tai työtä olennaisena osana elämänpäämääränsä toteutumista. Kaikki nuoret kuvasivat useita mahdollisia uraa tai opiskelualaa koskevia vaihtoehtoisia suunnitelmia, mutta yksi ei pitänyt opiskelua tai työntekemistä päämääränään. Yksikään nuorista ei tavoitellut samaa opiskelualaa tai uraa kuin vanhempansa. Nuoret korostivat tekevänsä työtä tai opiskelua koskevat päätöksensä itse, aivan kuten he olivat tehneet myös toisen asteen valintojensa suhteen. Nuoria opiskeluun tai uraan motivoi halu oppia lisää aiheesta, saada hyväpalkkainen, mieleinen työ ja halu auttaa tai vaikuttaa yhteiskunnallisiin asioihin.

Siiis, et mä nään itseni tekemässä sitä [työtä]. Mut, mut silleen mua myös kiinnostaa se, niinku just se, tavallaan, ihan opiskelu. (ID-390)

Sosiaalialalle, missä voin auttaa etenkin just toi nuoria. Ja varmasti ihan kaikkia haluaisin auttaa, mutta mä luulen, että toi lapset ja nuoret on semmonen tärkeä, kun on itse lapsena ja nuorena ollut niis tilanteissa, missä niinkun olis kaivannut sitä apua ja tukea niinku muiltakin kuin perheen ulkopuolisilta ihmisiltä. (ID-253)

*Onnellisuus, hyvä elämä* näyttäytyi nuorten vastauksissa paitsi sananmukaisesti onnellisena elämänpäämääränä myös turvallisuuden tunteena, hyvänä elämäntilanteena ja tyytyväisyytenä.

Onnellisen pisteen saavuttaminen. (...) Semmonen paikka, että mä voin olla silleen, että: vitsi, että nyt on kaikki hyvin, että nyt mä voin hyvin et tiäkkö, kaikki on niin, miten niiden pitäisikin olla. (ID-448)

Mä näen, että kaikki on pohjimmiltaan kaikki sillei etsii sellaista niinku onnellista elämää. (ID-830)

*Ihmisuhteet ja perhe* nousivat nuorten puheissa esiin sekä lyhyen että pitkän tähtäimen päämäärinä. ”Kavereiden kanssa hengami-nen” ja ”ihmissuhteiden syventäminen” olivat seitsemän nuoren lähiajan tavoitteita. Perheen perustaminen siinsi koulutuksen jälkeen tapahtuvana asiana yhdellätoista nuorella. Kuusi nuorta ei maininnut perheen perustamista elämänpäämääränä lainkaan ja lisäksi yksi pohti vakavasti, haluaako hän ”edes tuoda lapsia tähän maailmaan”. Vain yksi nuorista toivoi saavansa aivan lähivuosina lapsen ja hänellä oli ”isimiehen metsästys käynnissä”.

Jotenkin on vaan vielä enemmän kasvanu se halu omaan perheeseen. (ID-253)

Elämänpäämäärään liittyvää *vakaumuksellista ja eksistentiaalista pohdintaa* esiintyi kymme-

nen nuoren puheissa. Nämä nuoret olivat pohtineet syvällisestikin elämäntarkoitusta ja merkitystä. Pohdinnat eivät olleet luonteeltaan uskonnollisia vaan pikemminkin filosofisia, ja osassa näkyi välittäminen toisista ihmisistä.

Et se on ehkä se, että mä oon aina miettiny, et mikä on vähän niinku elämäntarkoitus. Ja sit mä oon, mulla on ollu aina semmonen ajatus päässä. Et niinku, jos me ollaan nyt tässä, niin mikä? Et mulla on vähän sellanen, et ollaanko me jonkun niinku suuremman voiman pelinappuloita? (ID-395)

Mun mielestä se olisi tosi ikävää kuulla [ettei kaverilla ole mitään elämänpäämäärää]. Ensinnäkin. Että niinkun... Jos se oli mun kaveri, niin mä ehkä niinku kertoisin sille, että niinkun... Että niinku mulle on merkitystä, että se on niinkun olemassa. Ehkä se on niin kun aino, mitä siinä voisi sanoo. (...) Niin mä oon nyt aika usein niinku.. just sanonut. Se on niinku yleensä se asia, mitä mä sanon että. jossakin muodossa, että, että hänellä on niinku merkitystä minun elämässäni. (ID-549)

*Rahan ja omaisuuden* nuoret näkivät kuuluvan aikuisuuteen olennaisina asioina paitsi päämäärinä niin myös keinoina päämäärän saavuttamiseen. Raha ja omaisuus mahdollistivat sekä perheen ja onnellisuuden että myös *ulkomailla matkustamisen tai ulkomailla asumisen*. Muutama nuori pohti päämääränsä olevan *terveyden* ylläpitäminen. Sekä fyysisen että psyykkisen terveyden ylläpitämistä pidettiin rahan ja omaisuuden tavoin sekä tavoiteltavana päämääränä että keinona toisten päämäärien saavuttamiseen.

No, musta tuntuu, niinku, että tavallaan, kun mä oon kasvanu siihen, et me ollaan matkailtu, niin matkailu on niinku aina ollu tärkeä. Mut must tuntuu, et sit taas niinku ehkä lukioaikoina mä oon herännyt siihen tärkeyteen vasta. (ID-391)

Mulla on ollut tosi tärkeä se, niinkun rahan säästäminen. Jotenkin mä aattelen, et jos sulla on säästössä rahaa, niin sulla on joku tiäkkö pohja tietyllä tavalla

niinku sellaseen. Et kyllä mä aattelen, et ei rahat luo niinku pelkästään onnellisuutta. Et jos on pelkkä raha, niin ei se tuo onnellisuutta. Mut et siellä on vähän niinku hyvä sitten niinkun, tota, alusta siellä niinku. Et pystyy lähtee toteuttaan niitä, toteuttaan niitä suunnitelmia. Et just niinku, enhän mä vois matkustella, jos mulla ei olis rahaa. (ID-395)

Kehittää omaa mielenterveyttä, niin se nyt on silleen tosi tärkeä osa [elämänpäämäärää] ja sitä mä oon koko ajan tehny. (ID-642)

Elämänpäämäärän määritelmän kolmas dimensio eli ulospäinsuuntautuvuus näyttäytyi nuorten halussa auttaa, vaikuttaa tai jättää hyvää jälkeensä. Ulospäinsuuntautuvat elämänpäämäärät jakautuivat useisiin eri kategorioihin (Taulukko 1). Lisäksi välillisesti nuorten voitiin nähdä vaikuttavan ympäristöönsä myös ammattihaaveidensa myötä muun muassa psykologeina, opettajina, lastenhoitajina tai yhteiskunnallisina vaikuttajina, vaikka he eivät sitä sanoittaneetkaan. Osa nuorista puolestaan koki päämäärän prososiaalisen funktion lisäarvona, jota ei kuitenkaan pidetty välttämättömänä.

Miksi sen [päämäärän] pitäis muita hyödyttää? Ei välttämättä tarvi. Jos sun päämäärä koskettaa muita, niin hyvä sille. (ID-448)

Suurin osa nuorista ( $n=12$ ) sanallisti eri kategorioissa auttamisen ja/tai vaikuttamisen osaksi elämänpäämääräänsä. Sen lähtökohdana olivat joko nuorten saamat hyvät tai huonot kokemukset tai halu hyödyntää omaa osaamistaan yhteiseksi hyväksi.

Mä haluan antaa lapsille semmosta kasvatusta ja semmosta esiopetusta tai semmoista niinku varhaiskasvatusta, mitä mä en itte niinku oo saanu. (ID-411)

## Nuorten jäsenyyksiä elämänpäämääriensä rakentumisesta

Nuorten elämänpäämäärien rakentumista tarkasteltaessa tunnistettiin kolme erilaista tyyppiä: *Tekijät*, *Pohdiskelijat* ja *Odottelijat* (Taulukko 2). Vaikka kaikki nuoret toimivat, ajattelivat ja odottivat erilaisia asioita eri tavoin elämässään, niin kullakin heistä painottui jokin kolmesta elämänpäämäärän jäsentämisen tavasta.

### Tekijät

Tekijät kuvasivat, että *elämänpäämäärä löytyy toimimalla ja tekemällä* erilaisia asioita. Toisin sanoen päämäärä löytyy aktiivisen ja tavoitteellisen tekeminen sekä yrityksen ja erehdyksen kautta. Elämänpäämäärää toiminnan kautta tavoittelevat nuoret kuvaavat, että ”omat teot vaikuttaa tulevaisuuteen” ja tavoitteellinen tekeminen luo ”elämälle raameja”, toimijuutta ja rutiineja. Yhdellä nuorella oli

jopa ”Bucket list” -tavoitelistaus puhelimesaan. Nuoret kuvasivat, että elämänpäämäärää voi vaihtaa mielenkiintoisemman tavoitteen löydyttyä tai elämänpäämäärän jäsenyydessä – tai aiemmassa elämänpäämäärän tavoittelussa epäonnistuttuaan. Päämäärän tavoittelussa epäonnistumista tai elämänpäämäärän vaihtumista ei nähty epäonnistumisena vaan osana prosessia.

Yleensä mä vaihdan taktiikoita silloin, kun on niinku oon feilannut 10 kertaa putkeen. Mut sen takia mä ehkä perustan nyt enemmän niinku mun idean siihen, että mä niin kun niinku rakennan niinku pohjalta ylös. Että mä, se on vähän niinku: ei vaihtamista, mut niinku parannan taktiikkaa. (ID-7)

Mutta ehkä niinku ite ajattelen sen silleen, että että niinku on hyvä olla jo päämäärä tai tavoite, koska sitte... Jota kohti sä meet, koska jos sulla ei oo, niin sit se vähän niinku helposti, se vähän niinku lepahattaa, niinku se sun elämäninto tai silleen. (ID-395)

Ehkä just sellain, että se [elämänpäämäärä] selviää niinkun just sellain, että menee eteenpäin niitä välisteppejä. (ID-475)

Taulukko 2. Nuorten elämänpäämäärien rakentuminen

Elämän päämäärän jäsentymisen tavat	Tekijät	Pohdiskelijat	Odottelijat
<b>Elämänpäämäärän löytyminen ja suuntautuminen</b>	Elämänpäämäärä löytyy suuntautumalla ulospäin, toimimalla ja tekemällä.  Nuorten tunnistamat elämänpäämäärät sisältävät halun <i>auttaa</i> ja <i>vaikuttaa</i> asioihin.	Elämänpäämäärä löytyy aktiivisesti refleктоimalla.  Nuorten tunnistamat elämänpäämäärät <i>suuntautuvat pääosin heihin itseensä</i> ja omiin elämänpäämääriinsä.	Elämänpäämäärä löytyy odottamalla, että jostakin ulkopuolelta tulee kimmoke päämäärään tai itselle syntyvä idea.  Nuorten tunnistamat elämänpäämäärät suuntautuivat ulospäin ja sisältävät <i>halun auttaa</i> .
<b>Elämänpäämäärän merkitys</b>	Elämänpäämäärää pidetään tärkeänä ja tavoiteltavana ja se lisää toimijuutta ja elämän merkityksellisyyttä.	Elämänpäämäärää pidetään tärkeänä sisäisenä prosessina, kasvuna ja kehittymisenä.	Elämänpäämäärän aktiivinen tavoittelu ei ole välttämätöntä, sillä sen ilmaantuminen ei ole ennakoitavissa.  Elämänpäämäärä voi olla myös elämänlaatua rajoittava ja sen saavuttaminen voi luoda tyhjän olon.

Tekijät sanoittivat *elämänpäämäärän erittäin merkitykselliseksi* ja riippuvaiseksi ihmisen persoonallisuudesta ja tarpeesta. Pohdiskelijoiden tavoin he kuvasivat tarvitsevansa selkeän elämänpäämäärän ja toivoivat myös muiden nuorten löytävän elämälleen päämäärän. He huolestuisivat, mikäli elämänpäämäärä olisi kadoksissa pidemmän aikaa. Tekijöiden mukaan pidempään ilman päämäärää eläminen tekee elämästä merkityksetöntä: ”ei tiedä mitä tekee, jos ei oo mitään tavoitetta, niin eihän sillä oo mitään väliä, mitä tekee”, sillä silloin ”ei oo toimija omassa elämässään”.

Mä tiedän, on tosi monia ihmisiä, joilla ei ole päämäärää ja nää ainakin vaikuttaa siltä, että ne vähän niinku elää hetkestä hetkeen, mut henkilökohtaisesti mä en ainakaan ite ajattele, että se olisi paras tapa elää ainakaan mulle. Ja mun mielest on tosi tärkeätä, että ihmisellä on joku oma päämäärä ja jotain niinku joka motivoi sua etsimään eteenpäin. (ID-7)

No, semmonen elämä, mistä itte tykkää, että mitä sitten tarkoittaakaan? Esim. mulla, niin kyl mä, just, haluan opiskella. Ja sit mä haluan jonku työpaikan, mistä mä tykkään tehdä sitä. Ja sit, et on kuitenkin mahdollisuus semmoseen omaan vapautteen, että on kuitenkin silleen itsenäinen. Ja sitte pystyy vapaa-ajalla tekemään, vaikka matkustamaan ja tän tyyppistä. Ja sitte, että siinä olis kuitenkin vaikka harrastuksia mukana ja ehkä, tavallaan, just, semmoinen tietynlainen, että koko ajan on joku semmoinen seuraava.. Joku askel mielessä. Tai, just, että en haluis sitten viimeiset pariakytä vuotta tehdä silleen niinku samat asiat joka päivä niinku tyyppisesti, että. niin. (ID-810)

Tekemällä elämänpäämäärää jäsentävät pitivät lapsuuden kokemuksiin, koulutustaan ja vapaa-ajan harrastuksiin jatkumona, jotka edesauttoivat päämäärän rakentumista. He myös arvostivat vaikeuksien voittamista ja omaa ponnisteluaan ja yrittäjyyttään kohti tulevaisuuden päämääräänsä. Nuoret sanoittivat tätä punaisen langan löytymisenä tai polun seuraamisena, elämän rakentamisena

askel kerrallaan. Tekijät myös arvioivat omia kykyjään ja kärsivällisyyttään päämääränsä saavuttamisessa: ”onko [itsellä] sinnikkyyttä saavuttaa näitä päämääriä”. Myös *ulospäin suuntautuvat elämänpäämäärät korostuivat tekijöiden puheessa*. Heidän puheissaan näyttyi vahva halu auttaa ja vaikuttaa asioihin.

Se, että tekee itelleen omasta elämästä merkityksellistä, tekee asioita joista pitää, nauttii elämästä, samaan aikaan jotenkin toimii tavoitteellisesti, saavuttaa jotakin, sais autettuu omalla tekemisellään muita ihmisiä (...) että mun teoilla maailmasta vois tulla ees vähän parempi. (ID-333)

Mä ehkä liitän sen just siihen, että yleensä, jos on päämääriä ja niinku keinoja saavuttaa niitä, niin sitten on ehkä onnellisempi. Että tuntuu, että pystyy vaikuttamaan asioihin, pystyy olla hyödyllinen jollain tavalla, että sua tarvitaan ja, kyllä, se vaan niinku tekee elämästä ehkä mielekkäämpää. (ID-810)

## Pohdiskelijat

Pohdiskelijoiden mukaan *elämänpäämäärä löytyy suuntautumalla sisäänpäin* ja reflektoidulla omia arvojaan, elämäkokemustaan, taitojaan ja odotuksiaan. *Elämänpäämäärä nähtiin sisäisenä kehittymisenä ja kasvuna* parhaimmaksi itsekseen. Kasvun myötä elämänpäämäärä kirkastuu vähitellen, kun ”kuva tarkentuu ja selkeytyy”. Pitää vaan ”saada silmät auki”, ”tietää, mitä haluaa elämältään” ja millainen on identiteetiltään. Pohdiskelijat korostivat eniten itsetuntemuksen ja ajattelun syventymistä päämäärän jäsentymisen keinona. Pohdiskelijoiden mukaan päämäärä löytyy jokaisen ihmisen sisältä.

Kun mä tavallaan tunnen ne ihmisinä, sillä niillä on vaihteita, joilla ei oo mitään. Mut sit ne vaan tarvii sen hetken, että niille tulee se... ne löytää itsensä siinä prosessissa. (ID-391)

Mutta se on vaan niinkun sun pään sisällä, jos sä joudut lukittautumaan sen sinne niin. (...) Mun mielestä ensisijaista on, että sä tutustut ittees. Mistä sä tykkäät? Mikä on semmonen niinkun, joka tuottaa sulle mielihyvää? Miten sä voit tietää sun elämänpäämäärän, jos sä tiedä yhtään, mistä sä tykkäät? Mikä.. mikkä sun vähän niinku unelmia on? (ID-342)

Pohdiskelijoiden mukaan elämänpäämäärän tunnistaminen tuo elämään ryhtiä, turvaa ja mielekkyyttä. Heidän mukaansa päämäärän puute vaatii nuorten mielestä erityistä vahvuutta, sillä päämäärättömyys ”alkaa vaikuttaa mieleen ja ahdistaa, turhauttaa ja väsyttää”.

Päämääriä kyllä pitäisi olla. Kun se kyllä niinku lisää mielekkyyttä tietenkin jollain tasolla ja myös semmoista niinku halua jatkaa eteenpäin. (ID-642)

Pohdiskelijat arvostivat elämäkokemuksiaan heitä muovaavina ”ohjureina” ja käänsivät haasteet ja vastoinkäymisetkin elämänpäämäärän kehkeytymisen polttoaineksi. Vaikka pohdiskelijat sanoittivat arvopohdintaa ja vaikeuksien voittamista, heidän *elämänpäämääränsä suuntautuivat haastatelluista eniten heihin itseensä* ja he puhuivat ulospäinsuuntautumisesta vähiten elämänpäämäärissään.

## Odottelijat

Odottelijat suosivat elämistä päivä kerrallaan ja heidän mukaansa *elämänpäämäärä löytyy, jos on löytäkkeen joko omalla oivalluksella tai ulkopuolelta tulevalla kimmokkeella*. Nämä nuoret totesivat myös, että mikäli nuorella ei ole selkeää elämänpäämäärää, sen ei kuulu lukaan löytyä. Olennaista on elää elämäänsä hetkessä ”filiksen mukaan”, sillä ”tekee hyvää olla välillä hukassa” ja ”elää ilman ressiä, päivä kerrallaan”. Odottelemalla elämänpäämääränsä löytymiseen luottavat uskoivat siihen, että asiat järjestyvät ja elämä kantaa, sillä he olivat selviytyneet vaikeistakin elämänkoke-

muksista – ja he myös rohkeasti odottivat, että elämänpäämäärä ilmaantuu, jos/kun he sitä tarvitsevat. Lisäksi joidenkin päämäärien saavuttamisen nähtiin olevan itsestä riippumatonta, sattumasta tai ”onnesta kiinni”, kuten kumppanin löytymisen tai perheen perustaminen.

Mä sanon, että kyllä se löytyy. Kyllä se niinku.. Ei se ei se ettimällä löydy. Se on vähän niinku joku rakkaus. Että ei se niinku välttämättä ettimällä löydy. Vaan se tulee silleen, että...että se vaan tulee sitte, sitten kun sen aika. (ID-411)

Odottelijoiden ryhmässä oli nuoria, jotka suhtautuivat elämänpäämääräänsä hyvin joustavasti. Odottelijoita tunnistivat myös muiden tyyppien nuoret. Kaikkien haastateltujen nuorten lähipiirissä oli nuoria, jotka ajellevat vailla vakiintunutta elämänpäämäärää, sillä he ”elivät hetkestä hetkeen”, ”seilaisivat elämässään” tai ”olivat hukassa” elämänpäämääränsä kanssa. Odottelijoiden tapainen, hetkittäinen elämänpäämäärän puuttuminen tuntui olevan nuorten kokemuspiirissä hyvin tavallista, eivätkä he olleet siitä huolissaan. Nuoret uskoivat omaan ja toisten kykyyn löytää elämälleen asioita, jotka tekivät sen merkitykselliseksi.

Varmaan niinku, et jotenkin mulla on semmoinen ajatus edelleen, että mä niinku ajelehdin vaan, tavallaan, eteenpäin (...) Ei ehkä samanlailla ku syksyllä. Ei ehkä niin niinku voimakkaasti, että mä ajattelin syksyllä, että mä en niinku ollenkaan ollu se, niinku oma toimija, omassa elämässäni, tavallaan. (...) tällä hetkellä se on kivaa kellumista. (ID-548)

Mä jotenkin ajattelin, että se on niinku sillei tavallaan, kun tää on...Se on kumminkin silleen niinku, et puhutaan nuorten, niinku hyvinvoinnista. Niin, mä ajattelin, että jos mä oon silleen, tolleen, rehellinen. Että: mä en tiedä, mä oon hukassa (...) Kun mä uskon, että siitä on sit hyötty niinku muillekin, jotka on silleen hukassa. Kyllä mä oon [edelleen] hukassa, mutta sit samalla mä tiedän jotenkin paljon



paremmin, että mitä haluan tehdä, sillei. (...) Että mitkä on asioita, mitkä niinkuin esimerkiks tekee mun just onnelliseksi. Ja niinkun mitä mä haluan tehdä tehdä tavallaan elämälläni. (ID-830)

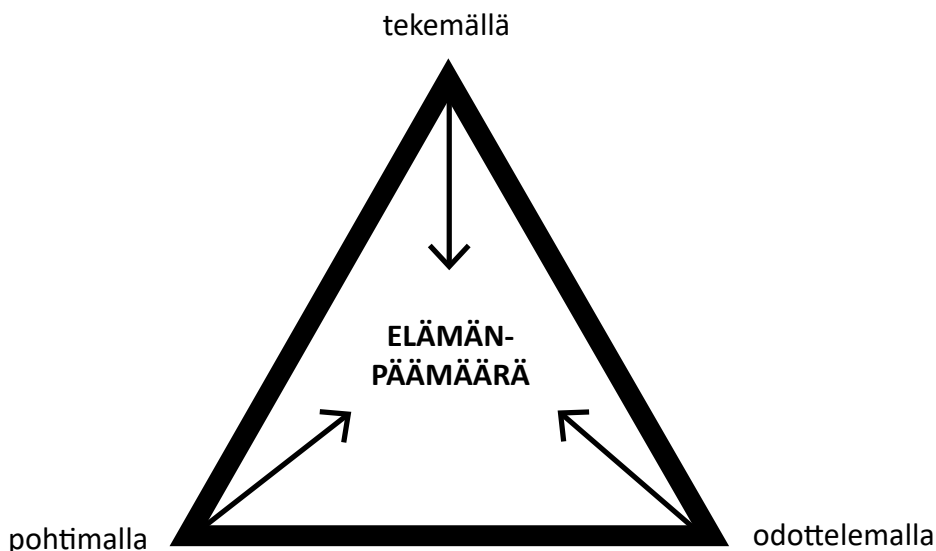
Odottelijat toivat eniten esiin päämääräänsä kohdistuvia odotuksia ja paineita perheen ja yhteiskunnan taholta. Osa odottelijoista koki tuottavansa pettymyksen, koska heidän päämääränsä ei ollut vielä riittävän selkeä ja spesifi. Toisaalta ”liika päämääräisyys uuvuttaa, kun koko ajan pitää saavuttaa jotakin” ja odottelijat miettivätkin pidemmälle: ”mitä sitten enää tekee, kun on saavuttanut päämääränsä?”

Aina ihminen tarttee jotain, tietyn päämäärän, mihin suuntaan mennä. Muuten harvemmin tulee mitään tehtyä. Mutta sitten, kun pitäisi loppujen lopuksi päättää se päämäärä, niin se on sitten hyvin vaikeaa. Jossain kohtaa, kun kysytään usein, että mitä sä haluat elämälläsi tehdä tai mikä se on, se päämäärä? Niin eihän siihen osaa vastata oikein mitään sen ihmeellisempää, mutta teoriassa on hyvin miellyttävä idea. (ID-923)

Odottamiseen ja sattumaan luottavat nuoret *suuntautuivat ulospäin ja olivat valmiita auttamaan*, mutta vaikuttamista ei kukaan nostanut esiin osaksi elämänpäämääräänsä. Myös tekijät ja pohdiskelijat olivat valmiita auttamaan odottelijoita.

Jos joku haluaa seilaila, niin siinähan seilailkoon. Mä tuen sitten. (ID-375)

Yhteenvetona voidaan todeta, että kaikki vuonna 2023 haastatellut nuoret ( $N=17$ ) vakuuttivat haastatteluisaan, että jonkinlainen – vaikka vain lyhytaikainen elämänpäämäärä – tuo mukanaan merkityksellisyyttä ja onnistumisen kokemuksia. Nuoret olivat kuitenkin joustavia sen suhteen, miten elämänpäämäärää tavoitellaan, miten lujasti siihen kiinnitytään ja miten sitä vaihdetaan tai uudelleensuunnataan. Tekemällä, ajattelemalla ja odottamalla elämänpäämääränsä jäsentäviä nuoria voidaan kuvata myös kolmion avulla, jossa erilaiset jäsentämisen tavat ovat kolmion kärjissä (Kuvio 2). Vaikka kullakin nuorella painottuu jokin jäsentämisen tapa, myös muut jäsentämisen tavat saattavat tukea prosessia.



Kuvio 2. Nuorten elämänpäämäärän jäsentämisen tavat

## Nuoret tarvitsevat tukea elämänpäämäärien jäsentämiseen

Haastattelututkimuksen perusteella jäsenettiin nuorten ( $N=17$ ) omia käsityksiä elämänpäämääristään ja niiden merkityksestä sekä tunnistettiin kolme erilaista tyyppiä elämänpäämäärän jäsentämisen suhteen.

Kaikki haastattelemamme nuoret olivat kohdanneet erisuuruisia haasteita elämässään (ks. Tolonen ym. 2021; Käyhkö & Armila 2021). Vaikeuksien voittamisen myötä he kuitenkin kokivat itsensä selviytyjiksi ja katsoivat toiveikkaina kohti tulevaa (ks. Benjamin, Koirikivi & Kuusisto 2022), vaikka elämässä edelleen olikin vaikeuksia ja epätietoisuutta tulevaisuudesta.

Nuoret rohkenivat haastatteluissa kertoa elämästään, valinnoistaan ja saamastaan tuesta. Kaikilla oli suunnitelmia, unelmia ja haaveita tulevaisuudelleen. Osa nuorista määritteli ne suoraan elämänpäämääriksi, osa taas koki elämänpäämäärä-sanana liian juhalliseksi tulevaisuusorientaationsa kuvaamiseksi. Tässä tutkimuksessa nuorten sanoitukset heidän tulevaisuuden tavoitteistaan käsitettiin elämänpäämäärinä, jolloin jokaiselta nuorelta voitiin tunnistaa elämänpäämääriä. Yksikään tutkimukseen osallistuneista ei kuvannut antisosiaalisia elämänpäämääriä. Kaikki nuoret suhtautuivat toiveikkaasti tulevaisuuteensa ja kokivat sekä vapautta että velvollisuutta tehdä itsenäisiä päätöksiä, sillä heidän elämänpäämääränsä oli vahvistunut vaikeuksien myötä (ks. Malin ym. 2019b). Siitä todistavat myös nuorten tekemät muutokset heidän toisen asteen opiskeluissaan. Vanhempien mielipiteiden kuunteleminen, rahan tuomat rajoitteet, yhteiskunnalliset odotukset, mahdolliset terveydelliset muutokset ja jatko-opiskelun pääsykokeiden tulokset nähtiin ainoina rajoitteina heidän elämänpäämäärilleen.

Useimmat nuorten elämänpäämääristä kohdistuivat toivotun elämänlaadun ja kokemuksen saavuttamiseen. Niissä näkyi tarve auttaa, vaikuttaa tai tehdä hyvää (Damon, Menon & Bronk 2003; Damon 2008) ja näihin päämääriin sitoutuneet nuoret sanoittivat ne osaksi sekä itsensä toteuttamista että ammatinvalintaansa. Tämä kuvastaa hyvin aiempien tutkimusten havaintoa siitä, että päämäärätietoisuus itsensä ulkopuolelle suuntautumisineen lisääntyy iän myötä (Moran 2009) ja nuoret kokevat olevansa merkityksellisiä voidessaan auttaa (Kiilakoski 2024; Tervo-Niemelä & Porkka 2023).

Käytännöllisimmät ja konkreettisimmat elämänpäämäärät olivat opiskeluun tai työhön suuntautuneita. Nuoret liittyivät elämänpäämääriksi myös vapaa-aikaan liittyviä teemoja, kuten sitoutumista harrastuksiinsa tai matkustamisen merkittävyyttä elämässään. Henkilökohtaista kehittymistä ja läheisten ihmissuhteiden ylläpitämistä tai saavuttamista he pitivät pidemmän ajanjakson aikana tavoiteltavina asioina. Perhe sisältyi useimpien nuorten tulevaisuuden suunnitelmiin. Monet nuoret liittyivät elämänpäämäärään myös filosofista pohdiskelua, mutta se ei sisältänyt uskonnollisuutta tai vakaumuksellisuutta ja ekologiset arvotkin mainittiin vain ohimennen (ks. myös Kuusisto ym. 2023; Kuusisto & Rissanen 2023).

Mikäli osallistujia olisi ollut enemmän ja he olisivat olleet sukupuoleltaan moninaisempia, olisi tuloksissa saattanut näyttäytyä erilaisia trendejä omaisuuden kartuttamisen, uskonnollisen pohdinnan, ekologisten arvojen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen suhteen. 9. luokan kyselyn perusteella pojat sijoittuivat itseän suuntautuvien ja sitoutumattomien päämääräprofiileihin ja heillä korostuivat materialistiset tavoitteet (Viljanen & Kuusisto 2021, 2024a). Sukupuolensa ilmoittamatta jättäneistä suurin osa sijoittui 9. luokalla sitoutumattomien profiiliin, mikä

viittaa siihen, etteivät he vielä tunnistaaneet elämänpäämääräänsä (Viljanen & Kuusisto, 2021, 2024a). Tutkimuksen yhtenä rajoitteena voidaankin pitää aineiston vinoutta. Kyseessä on tyttöjen näkemyksiin painottuva aineisto, jonka informantit ovat päämäärätietoisia (Viljanen & Kuusisto 2024a, 2024b) ja haluavat olla myötävaikuttamassa nuoria koskevaan tutkimukseen. Tutkimuksen tuloksia tuleekin tulkita aineiston vinous mielessä pitäen ja yleistyksiä välttäen.

Haastatellut pirkanmaalaisnuoret kokivat lyhytaikaisenkin elämänpäämäärän olennaiseksi elämän merkitykselliseksi kokemisen kannalta (mm. Frankl 1959; Hill ym. 2010). Nuoret kertoivat tuntevansa ikäisiään, joilta puuttuu elämänpäämäärä, ja se huoletti heitä. Toisaalta nuoret pitivät aivan tavallisena sitä, että elämänpäämäärä välillä katoaa tai hämärtyy, mutta he olivat luottavaisia uuden elämänpäämäärän löytymisen suhteen. Tämä vastaa aiempia tutkimuksia päämäärän kehittymisen prosessiluonteesta (Malin 2019a). Toisaalta kuitenkin siinä missä 9.-luokkalaissa oli elämänpäämäärissä etusijalla itseen suuntautuva onnellisuuden tavoittelu tai itsensä kehittäminen, 19-vuotiaana tehdyissä haastatteluissa näihin usein sisältyi myös ajatus toisten auttamisesta ja asioihin vaikuttamisesta.

Osa nuorista on aktiivisia toimijoita elämänpäämääräänsä muodostaessaan joko toiminnan tai ajattelun kautta. *Tekijöillä* aktiivinen toimijuus näyttäytyi erilaisina tavoitteellisina tekoina ja kokeiluina, kun taas *Pohdiskelijat* etsivät elämäntarkoitusta itseään reflektoiden ja ystävien ja perheen kanssa keskustellen. *Odottelijat* sen sijaan odottivat passiivisemmin asioiden selkeytyvän jossakin vaiheessa sattumanvaraisesti. Vaikuttaa siltä, että elämänpäämäärän jäsentämisen tyyppit ovat lähellä päämääräprofifeja. Keskeisin ero niissä on se, että päämääräprofiilit kuvastavat lopputulosta, eivätkä prosessia kuten elämän-

päämäärän jäsentämisen tyyppit. Näiden välisiä yhteyksiä tulisi jatkossa tutkia laajemmin ja suuremmilla otoksilla.

Damonin kuvaus amerikkalaisnuorten päämäärätietoisten profiliin kuuluvien nuorten prosessista ei vastannut haastateltujen suomalaisnuorten jäsentelyitä elämänpäämäärän rakentumisesta kuin joiltain osin. Nuoruudessa hyvinkin palkitseva, itsetuntoa ja pystyvyyttä lisäävä elämänpäämäärän jäsentäminen (Damon 2008) voi sekoittua suorituskeskeisyyden kanssa, jolloin nuoret ahdistuvat ja kokevat painetta sekä yhteiskunnan että perheen taholta (Tolonen ym. 2021). Paradoksaalisesti elämänpäämäärä on sekä vahvasti yksilöllinen että sosiaalinen ilmiö (Damon 2008). Oikeanlaisen tuen kehittäminen edellyttää ymmärrystä nuorten erilaisista tavoista rakentaa päämääriään (Bundick & Tirri 2014). Näiden erilaisten nuorten ja heidän päämäärätietoisuutensa jäsentymisen ymmärtämisellä on merkitystä koulun, vanhempien ja nuorisotyöntekijöiden näkökulmasta. Ymmärrys lisää mahdollisuuksia ja luo keinoja kulkea nuoren rinnalla identiteetin ja elämänpäämäärän kehitysprosessien aikana, koska monella nuorella on selkiytymätön identiteetti vielä pitkälti yli 20-vuotiaana (Erikson 1968; Marttinen 2017).

Tunnistamalla erilaiset päämäärien jäsentämisen tyyppit, voidaan löytää monipuolisia keinoja päämäärätietoisuuden vahvistamiseen. Kaikki nuoret hyötyvät aikuisen läsnäolosta ja kiinnostuksesta heidän elämänpäämäärästään. Nuorten elämänpäämäärien jäsentämistä edistää toiminnallisuus: erilaisten vaihtoehtojen kokeileminen muun muassa työelämään tutustumista lisäämällä (ks. Malin 2018) ja mahdollisuus auttaa omalla osaamisellaan muita (Damon 2008). Henkilökohtaisella kutsulla vastuutehtäviin nuoret voivat saada kokemuksen oman tekemisensä merkityksestä ja osallisuudesta (Yeung 2004). Toisaalta nuoret hyötyvät yhteisistä keskus-

teluista ja niiden taitojensa tunnistamisesta, joilla he voisivat olla tuomassa hyvää ympärilleen, suuntautua itsestä ulospäin ja rakentaa merkityksellisyyttään osana kokonaisuutta (Bundick 2011; Bundick & Tirri 2014; Martela & Steger 2016). Yhteistoiminnallinen ongelmien ratkaiseminen, luovan ajattelun hyödyntäminen ja esimerkkitarinat voivat myös herättää nuorissa oivalluksia elämänpäämäärän merkityksestä (Hienonen ym. 2024; Malin 2018).

Lisäksi tarvitaan keinoja osallistaa jatkotutkimuksiin myös niitä nuoria, jotka olivat vähemmistönä tässä tutkimuksessa. Arvokasta lisätietoa voisimme saada niiltä nuorilta, jotka eivät tunnista itsellään elämänpäämääriä sekä niiltä nuorilta, jotka edustavat laajemmin sukupuolen moninaisuutta. Näin voidaan paremmin ymmärtää elämänpäämäärien tai niiden puuttumisen merkitystä erilaisten nuorten elämässä. Nuorten päämäärien ja päämääräprosessien tutkiminen voi myös tuoda lisäarvoa nuorille suunnattujen palveluiden kehittämisessä aikana, jolloin nuorten (mielenterveyden) palvelut ovat entistä ruuhkautuneempia ja nuorten elämän haasteet entistä moninaisempia. Tähän haastattelututkimukseen osallistuneet nuoret olivat saaneet käännettyä vastoinkäymiset, varjostukset ja säröt polttoaineeiksi heitä ja heidän mielenterveytään tukevan elämänpäämäärän jäsentämisessä, mikä luo toivoa nuorille ja nuorten kanssa työskenteleville.

## Lähteet

Arantes, Valeria & Araujo, Ulisses & Pinheiro, Viviane & Marimon, Montressat Moreno, & Sastre, Genoveva (2017) Youth purpose through the lens of the Theory of Organizing Models of Thinking. *Journal of Moral Education* 46 (3), 245–257.

Balthip, Karnsunaphat & McSherry, Wilfred & Petchruschatachart, Usanee & Piriyaakontorn, Siriwan, & Liamputtong, Pranee (2017) Enhancing life purpose amongst Thai adolescents. *Journal*

*of Moral Education* 46 (3), 295–307.

- Benjamin, Saija & Koirikivi, Pia & Kuusisto, Arniika (2022) Nuorten elämänkulun haasteita ja vastoinikäymisiä: Näkökulmia resilienssiin kestäväen hyvinvoinnin teorian valossa. *Nuorisotutkimus* 40 (3), 59–76.
- Brunila, Kristiina & Lundahl, Lisbeth (2020) Introduction. Teoksessa Kristiina Brunila & Lisbeth Lundahl (toim.) *Youth on the Move: Tendencies and Tensions in Youth Policies and Practices*. Helsinki: Helsinki University Press, 1–14.
- Bundick, Matthew J. (2011). The benefits of reflecting on and discussing purpose in life in emerging adulthood. *New directions for youth development* 2011 (132), 89–103.
- Bundick, Matthew J. & Tirri, Kirsi (2014) Student perceptions of teacher support and competencies for fostering youth purpose and positive youth development: Perspectives from two countries. *Applied Developmental Science* 18 (3), 148–162.
- Côté, James E. (2019) *Youth Development in Identity Societies: Paradoxes of Purpose* (1st ed., Vol. 1). London: Routledge.
- Bronk, Kendall Cotton (2014) *Purpose in life: A critical component of optimal youth development*. Heidelberg: Springer Science & Business Media.
- Damon, William (2008) *The path to purpose. How young people find their calling in life*. Massachusetts, USA: Free Press.
- Damon, William & Menon, Jenni & Bronk, Kendall Cotton (2003) The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science* 7 (3), 119–128.
- Erikson, Erik H. (1968) *Identity. Youth and crisis*. New York: Norton.
- Eryilmaz, Ali (2018) Comparison of offender and non-offender young men to setting goals for life and attributing meaning to life. *Journal of Religion and Health* 57 (4), 1350–1362.
- Frankl, Viktor E. (1959) *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. Boston, MA: Beacon.
- Hatchimonji, Danielle R. & Linsky, Arielle C.V. & Elias, Maurice J. (2019) Special issue guest editors' introduction, Frontiers in youth purpose research. *Journal of Character Education* 15 (2), vii–xviii.
- Hedayati, Nasibeh & Kuusisto, Elina & Gholami, Khalil & Tirri, Kirsi (2017) Life purposes of Iranian secondary school students. *Journal of Moral Education* 46 (3), 283–294.
- Helenius, Jenni & Kivimäki, Hanne (2023a) *Lasten ja nuorten hyvinvointi - Kouluterveyskysely 2023: Tytöistä yli kolmannes ja pojista joka viides kokee terveydentilansa keskinkertaiseksi tai huonoksi*.

- Tilastoraportti 48/2023. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20230913124224>
- Helenius, Jenni & Kivimäki, Hanne (2023b) *Nuorten arki – Kouluterveyskysely 2023: Moni nuori ei syö arkisin aamupalaa tai koululounasta*. Tilastoraportti 51/2023. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20230913124238>
- Helliwell, John F. & Layard, Richard & Sachs, Jeffrey D. & De Neve, Jan-Emmanuel & Aknin, Lara B. & Wang, Shun (toim.) (2024) *World Happiness Report 2024*. Oxford: University of Oxford: Well-being Research Centre.
- Heng, Mary Anne & Blau, Ina & Fulmer, Gavin W. & Bi, Xiaofang & Pereira, Andrew (2017) Adolescents finding purpose: Comparing purpose and life satisfaction in the context of Singaporean and Israeli moral education. *Journal of Moral Education* 46 (3), 308–322.
- Hienonen, Ninja & Kilpi, Nestori & Nilivaara, Päivi & Vainikainen, Mari-Pauliina (2024) *PISA 2022 Luova ajattelu*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hill, Patrick L. & Burrow, Anthony L. & O'Dell, Amanda C. & Thornton, Meghan A. (2010) Classifying adolescents' conceptions of purpose in life. *The Journal of Positive Psychology* 5 (6), 466–473.
- Honkatukia, Päivi (2018) Haastattelu nuorisotutkimuksen metodina. Teoksessa Tomi Kiilakoski & Päivi Honkatukia (toim.) *Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä*. Tampere: Vastapaino, 149–170.
- Hänninen, Vilma (2018) Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Valli, Raine & Aaltola, Juhani (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin menetelmiin ja lähtökohtiin*. (5. uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 161–179.
- Kallio, Jenni & Honkatukia, Päivi (2022) Everyday resistance in making oneself visible: Young adults' negotiations with institutional social control in youth services. *International Journal of Child, Youth and Family Studies* 13 (1), 98–123.
- Kallio, Jenni & Honkatukia, Päivi & Valtonen, Annika (2022) Nuoruuden tiheän elämänvaiheen tutkiminen korona-aikana : – eettis-metodologisia reflektioita. *Nuorisotutkimus* 40 (2), 3–23.
- Kiilakoski, Tomi (toim.) (2024) *Katsomusaiheita. Nuorisobarometri 2023*. Valtion nuorisoneuvosto. Nuorisotutkimusseura. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kiilakoski, Tomi & Honkatukia, Päivi (toim.) (2018) *Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä*. Tampere: Vastapaino.
- Kivijärvi, Antti (toim.) (2023) *Läpi kriisien. Nuorisobarometri 2022*. Valtion nuorisoneuvosto. Nuorisotutkimusseura. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kuusisto, Elina & de Groot, Isolde & de Ruyter, Doret & Schutte, Ingrid & Rissanen, Inkeri (2023) Values manifested in life purposes of higher education students in the Netherlands and Finland. *Journal of Beliefs & Values*, 1–23.
- Kuusisto, Elina & Rissanen, Inkeri (2023) Kohti päämäärätietoista yhteiskunnallista opettajuutta? Opettajaopiskelijoiden tulevalle työlleen asettamat päämäärät. *Kasvatus* 54 (4), 385–398.
- Kuusisto, Elina & Tirri, Kirsi (2021) The challenge of educating purposeful teachers in Finland. *Education Sciences* 11 (1), 29.
- Käyhkö, Mari & Armila, Päivi (2021) Avatut salatut elämät. Nuoruutta varjostavia suruja, huolia ja ongelmia. Teoksessa Kaisa Vehkalahti & Sinikka Aapola-Kari & Päivi Armila (toimi.) *Sata nuorta, sata polkua aikuisuuteen*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 235, 223–267.
- Laajalahti, Anne & Herkama, Sanna (2018) Laadullinen analyysi Atlas.ti-ohjelmistolla. Teoksessa Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin menetelmiin ja lähtökohtiin*. (5. uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 91–114.
- Laine, Timo (2018) Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Kirjassa Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin menetelmiin ja lähtökohtiin*. (5. uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 25–42.
- Malin, Heather & Liauw, Indrawati & Remington, Kathleen (2019a) Early adolescent purpose development and perceived supports for purpose at school. *Journal of Character Education* 15 (2), 1–20.
- Malin, Heather & Morton, Emily & Nadal, Amber & Smith, Krystal Ann (2019b) Purpose and coping with adversity: A repeated measures, mixed-methods study with young adolescents. *Journal of Adolescence* 76, 111.
- Malin, Heather (2018) *Teaching for Purpose, Preparing Students for Lives of Meaning*. Massachusetts, USA: Harvard Education press.
- Martela, Frank & Steger Michael F. (2016) The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *The Journal of Positive Psychology* 11 (5), 531–545.
- Marttinen, Elina (2017) *Deciding on the direction of*

- career and life. Personal goals, identity development, and well-being during the transition to adulthood* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyx. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7094-9>
- Miettinen, Eeva-Mari (2021) Tulevaisuus tehdään yhdessä. *Sosiaalipedagoginen Aikakauskirja*, 22, 177–188. <https://doi.org/10.30675/sa.111174>
- Moran, Seana (2014) *How service-learning influences youth purpose around the world, student semester start survey, Qualtrics version, Finnish language* (Suomennos Elina Kuusisto & Kirsi Tirri). Worcester, USA: Clark University.
- Moran, Seana (2009) Purpose: Giftedness in intrapersonal intelligence. *High Ability Studies* 20 (2), 143–59.
- Nalbantoglu, Minna (2023) Keskisarja opiskelijoista: ”Irtokynnet kimaltavat ja hieno partavesi tuoksu”. *Helsingin Sanomat* 13.10.2023.
- OECD (2019) *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Opetushallitus (2014) *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Oppivelvollisuuslaki 2020/1214. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214> (Viitattu 22.5.2024.)
- Schulz, Wolfram & Ainley, John & Fraillon, Julian & Losito, Bruno & Agrusti, Gabriella & Friedman, Tim (2018) *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Heidelberg: Springer.
- Sumner, Rachel & Burrow, Anthony L. & Hill, Patrick L. (2018) The development of purpose in life among adolescents who experience marginalization: Potential opportunities and obstacles. *American Psychologist* 73 (6), 740–752.
- Tervo-Niemelä, Kati & Porkka, Jouko (2023). Does religion contribute to youth wellbeing? A longitudinal study of faith, wellbeing and the confirmation process among Finnish Lutheran youth - A gender perspective. *Uskonto, katsomus ja kasvatusta*, 3(1), 10–27. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/ukk/article/view/141485>
- Tolonen, Tarja & Vehkalahti, Kaisa & Aapola-Kari, Sinikka (2021) Toiveita ja tulevaisuuksia. Nuorten koulutukselliset jatkumot ja säröt toisella asteella. Teoksessa Kaisa Vehkalahti & Sinikka Aapola-Kari & Päivi Armila (toim.) *Sata nuorta, sata polkua aikuisuuteen*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 235, 109–150.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2009) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (10. painos). Helsinki: Tammi.
- Valtioneuvosto (2019) *Oppivelvollisuuden laajentaminen*. <https://minedu.fi/oppivelvollisuuden-laajentaminen> (Viitattu 1.11.2024.)
- Vehkalahti, Kaisa & Aapola-Kari, Sinikka & Armila, Päivi (toim.) (2021) *Sata nuorta, sata polkua aikuisuuteen*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 235.
- Viljanen, Merja & Kuusisto, Elina (2021) ”Haluan olla onnellinen ja kokea paljon ja elää täysillä”: Peruskoulunsa päättävien nuorten elämänpäämäärät. *Kasvatus & Aika* 15 (3–4), 282–299.
- Viljanen, Merja & Kuusisto, Elina (2024a) Life purposes of Finnish adolescents. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2394394>
- Viljanen, Merja & Kuusisto, Elina (2024b) Purpose development among Finnish adolescents. *Journal of Moral Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/03057240.2024.2391038>
- Yeung, Anne Birgitta (2004) *Individually together - Volunteering in Late Modernity: Social Work in the Finnish Church* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto.

## Liite 1. Teemahaastattelu, puolistrukturoitu

### 0. esittäytyminen

- tilataan yhdessä kahvit+pullat tms.
- esittäytyminen, mitä kuuluu
- kiitos, kun tuli
- missä vaiheessa tutkimukseni on
- suostumuslomake
- äänittäminen puhelimella ja läppäriellä
- *Mitä kuuluu, mitä omassa elämässä tapahtunut viime aikoina sellaista mitä itse pitää maininnan arvoisena? Entäpä jos ajattelet vähän pidemmälle taaksepäin, voisitko kertoa jotain omasta elämästäsi viimeisen 2 vuoden aikana?*

### 1. Kotitaustan merkitys

- missä asuu, ketä perheeseen kuuluu
- monesko lapsi
- vanhempien koulutustausta
- mitä harrastaa/harrastit

### 2. Koulu-aika ja nykyisyys

- missä kävi koulu
- mitä tykkäsi koulunkäynnistä yleisesti, oliko kavereita
- missä asioissa oli hyvä ja oliko hyvä koulussa ylipäätään
- mitä ajatteli alakoulussa, että millaista on aikuisena

- millä perusteella valitsi jatko-opiskelupaikan peruskoulun jälkeen
- miten toisen asteen opiskelu sujui/sujui
- mitä seuraavaksi (töihin, korkea aste, jotakin muuta?)
- mitä toivoo elämältään

3. Tutkimukseni keskittyy elämänpäämäärään ja sen merkitykseen

• *Damonin elämänpäämäärä-käsitteen esittely tutkimukseni teoriapohjana.*

Damonin mukaan elämänpäämäärä on sellainen, joka on sille ihmiselle itselleen tärkeä ja merkittävä ja se pyrkii pitkäjänteisesti. Ja lisäksi se päämäärä palvelee tai hyödyttää jotakin muuta kuin vain sitä ihmistä itseänsä.

- mitä ajattelee määritelmästä ja elämänpäämäärän merkityksestä ylipäätään
- vaikuttaako ihmiseen (hänen mielestään) että onko ihmisellä elämänpäämäärää vai ei
- millainen olisi hyvä elämänpäämäärä
- onko itsellä elämänpäämäärää
- jos on, onko muuttunut matkan varrella
- jos on, mikä/kuka auttoi sen löytymisessä
- jos ei, mistä arvelee, ettei sellaista oo löytynyt
- jos ei, mutta haluais/olis halunnut, että olis, mitä

- olis toivonut aikuisilta lähellään. Keneltä aikuiselta
- mitä sanois kaverilleen, jolla ei oo elämällään mitään elämänpäämäärää

4. Näytän haastateltavalle ensin lauseita, joita kirjoitti 9. lk 2020. Ja jutellaan niistä. Sitten sama 2022 vastausten suhteen (what, why ja act-kysymyksiin = kolme dimensiota)

- miltä lauseet näyttävät nyt hänen mielestään
- muistaako niistä mitään
- onko asiat siitä edelleen muuttuneet, pitääkö joku niistä vielä paikkaansa?

5. Kuinka suuri valta sulla on päättää sun omasta elämästä ja tulevaisuudesta? Onko joku tai jokin mikä rajoittaa sitä?

6. Mitä haluaa sanoa minulle/kysyä minulta.

7. Kiitos ja lupaus lähettää hänelle kutsu väitöstilaisuuteen myöhemmin

(8. Jos ei suoraan kysy jo 6. kohdassa, niin kerron lopuksi vastavuoisesti jotakin omasta elämänpäämäärästäni ja sen muovautumisesta koulutuksen ja elämän myötä.)

## Liite 2. Nuorten elämänpäämäärien jakautuminen haastatelluilla nuorilla.

ID-numerot	7	253	333	342	375	390	391	395	411	448	475	548	549	642	810	830	923	Yh-teen-sä	O= ulospäin suuntautuneita
Elämänpäämäärät																			
Itsensä toteuttaminen	x	o	o	x	x	o		o	o	o	x	o	o	o	o	o	x	16	11
Opiskelu ja työ	x	o	o	x	x	x		x	o	x	x	o	o	x	x	x	x	16	5
Onnellisuus, hyvä elämä	x			x	o	x		x		x	x	x		o	x	x	x	12	2
Ihmissuhteet ja perhe		x		x	o	x	x	o			x	x	x	x	x			11	2
Matkustaa tai asua ulkomailla	x	x		x			x	x			x	x		x	x	x		10	-
Vakaumus, eksistentiaalinen pohdinta		x	o	x	x		x	x	x			x	o	o				10	3
Raha ja omaisuus	x	x			x	x		x				x		x	x	x	x	10	-
Terveys		x		x					x					x				4	-

# Nuorten eriytyvät arkitodellisuudet

Riikka Oittinen

Teksti perustuu kirjoittajan väitöstilaisuuden lectio praecursoriaan Helsingin yliopistossa 14.2.2025. Vastaväittäjänä toimi tutkimusprofessori Sofia Laine (Nuorisotutkimusseura).

Riikka Oittinen (2025) *Nuorten eriytyvät arkitodellisuudet: Etnografinen tutkimus nuorten arjen eriytymisestä asumisessa, koulussa ja vapaa-ajan aktiviteeteissa*. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 195. 139 s. <http://hdl.handle.net/10138/590869>

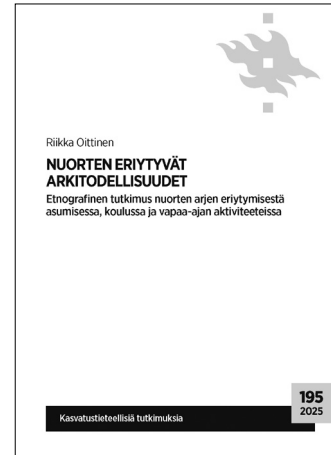
**A**loitoin puheenvuoroni kahdella haastattelulainauksella tutkimuskoulu Helmililjasta. Ensimmäinen lainaus on koulun johdon haastattelusta.

Kysyn koulun johdolta: ”Minkälaisii tulevaisuuden mahdollisuuksii ja haasteita sä näät?”

Haastateltava vastaa: ”Polarisoitumisen nään varmaan nyt yhdeksi suurimmaksi. Mua kauhistuttaa ajatus siitä, että meillä ei olisi peruskoulua. Se on kerta kaikkiaan niin mielettömän tärkeä, mahdollisuuksien tasapuolistaja että, huh huh. Se meillä korostuu, ku meillä tosiaan on niin ääripäitä meidän oppilaissa. On niitä, joilla on kaikki mahdollisuudet ja tuki takana ja sitte niitä, joilla ei oikeen oo mitään.”

Toinen lainaus on nuorten haastattelusta.

Kysyn nuorilta: ”Onks sil muuten välii onks jollain rahaa tai ei tai näkyys se mitenkään? (...)”  
Huono-osaisesta taustasta tuleva Hugo miettii: ”Niin en mä osaa sanoo. Mä tunnistan kaltaiseni, kun mä nään sen. (...)”



Tarkennan Hugolta: ”Ja kaltaisella sä (...) tarkoitat?”

Hugo vastaa: ”Itseäni. [naurua] (...) Mul ei oo mikään rikas perhe. (...)”

Kysyn Hugolta: ”Miten sä tunnistat sen kaltaisen?”

Hugo vastaa: ”Vaatteista. Luonteesta.”

Näihin kahteen esimerkkiin kiteytyy väitöskirjassani useampi oleellinen havainto ”ääripäiden” oppilas pohjasta ja nuorten arkitodellisuuksien eriytymisestä. Palaan näihin esimerkkeihin myöhemmin puheenvuoroni aikana.

Tutkimukseni kiinnittyi eri yhteiskuntaluokista tulevien nuorten naapurustojen, kouluarjen ja vapaa-ajan aktiviteettien eriytymiseen. Viime aikoina erityistä huolta Suomessa on herättänyt lapsiperheköyhyyden ja ylisukupolvisen huono-osaisuuden syventyminen, joka alueellisen eriytyminen myötä keskittyy yhä enenevässä määrin sosioekonomisesti huono-osaisiin lähiönaapurustoihin (Bernelius 2024; Kallio & Hakovirta 2020; Stjernberg 2019; 2022; Kortteinen & Vaattovaara 2015; Vaattovaara ym. 2018).



Usein alueellisella eriytymisellä eli segregatiolla tarkoitetaan asukkaiden jakautumista sosioekonomisen aseman tai etnisen taustan perusteella eri asuinalueille (ks. esimerkiksi Tammaru ym. 2021).

Suomessa julkisessa keskustelussa huono-osaisia lähiönaapurustoja lähestytään usein ongelmakeskeisesti ja niissä asuviin ihmisiin liitetään negatiivisia mielikuvia ja leimautumista (Junnilainen 2019; Kemppainen 2017; Tuominen 2020). Sosiologi Loïc Wacquantin (2007; 2008a; 2008b) ajatuksia mukaillen ymmärrän, että stigma eli leima, joka usein liitetään yhteiskunnassa marginaalisessa asemassa ja joltain ominaisuuksiltaan ”sopimattomiksi” koettuihin henkilöihin (ks. Goffman 1963), voidaan liittää myös paikkoihin. Leimautuneita paikkoja voivat olla esimerkiksi lähiöstarit, naapurustokorttelit tai kokonaiset asuinalueet kaupungeissa.

Huono-osaisiin lähiöihin kohdistuva ongelmakeskeinen puhe on yksi mekanismeista, joka ylläpitää segregatiota. Tästä ongelmakeskeisestä puheesta tietoisena käsittelin väitöskirjassani kuitenkin leimautumista, joka kytkeytyi perheiden yhteiskuntaluokkaan, köyhyyteen ja huono-osaisuuden kasautumiseen. Päädyin tähän ratkaisuun, sillä katsoin, että jos näitä teemoja ei käsitellä ja tehdä näkyväksi tutkimuksessa, tullaan häivyttäneeksi eriarvoisuuden rakenteita nuorten arjessa.

Tarkoitan köyhyydellä perheen taloudellisten resurssien puutetta (ks. Huilla 2022; Kallio & Hakovirta 2020; Kosunen ym. 2024). Ymmärrän huono-osaisuuden köyhyyttä laajempänä ilmiönä, jolla viitataan sellaisiin perheiden pitkittyneisiin ja kumuloituneisiin hyvinvoinnin haasteisiin, jotka kiinnittyvät taloudellisten resurssien niukkuuden lisäksi esimerkiksi sosiaalisiin ja terveydellisiin ongelmiin (ks. Huilla 2022; Kallio & Hakovirta 2020; Kosunen ym. 2024).

Väitöskirjassani lähestyin nuorten arkitodellisuuksien eriytymistä segregatioulot-

tuvuuksien (*domains of segregation*) lähestymistavan kautta (Tammaru ym. 2021; van Ham & Tammaru 2016; van Ham, Tammaru & Janssen 2018). Tämä lähestymistapa perustuu ajatukseen siitä, että eriytyminen taustalla olevia tekijöitä voidaan ymmärtää paremmin, mikäli segregatiota tarkastellaan asuinalueiden eriytymistä laajempänä ilmiönä ja tarkastelu tehdään samanaikaisesti arjen eri tiloissa tai konteksteissa, joissa ihmiset vierailevat päivittäin.

Väitöskirjassani olen hahmottanut asumisen, koulun ja vapaa-ajan aktiviteetit nuorten elämässä keskeisiksi segregatioulottuvuuksiksi, jotka määrittävät heidän arkeen tilallisesti ja ajallisesti ja joissa muodostuu tärkeitä sosiaalisia verkostoja. Tutkimustehtävänäni oli selvittää, millaista eriytymistä, leimautumista ja eriarvoisuutta samaa yläkoulua käyvien, erilaisista yhteiskuntaluokista tulevien nuorten välillä ilmenee näitä segregatioulottuvuuksia ja niiden keskinäissuhteita tarkasteltaessa.

Poikkitieteellinen, kouluetnografinen väitöskirjani tuo uusia näkökulmia eriytymiskeskusteluun Suomessa, sillä ensinnäkin olen tarkastellut eriytymistä samanaikaisesti eri segregatioulottuvuuksien näkökulmasta erilaisista yhteiskuntaluokista tulevien nuorten arjessa ja toiseksi olen kiinnittänyt keskusteluun mukaan nuorten välillä tapahtuvan alueellisen ja sosiaalisen leimautumisen sekä eriarvoisuuden. Eri segregatioulottuvuuksien samanaikainen tarkastelu voi paljastaa oleellisia vuorovaikutussuhteita segregatiion eri ulottuvuuksien välillä. Tämä puolestaan voi auttaa kehittämään uusia tapoja tukea lapsia ja nuoria sekä vähentää eriytyminen potentiaalisia haittoja.

Toteutin tutkimukseni osana Paikallinen koulutuseetos -tutkimushanketta. Hankkeessa tutkittiin hyvin toimivia peruskouluja ja kaupunkien eriytyminen haasteita. Väitöskirjani etnografinen aineisto tuotettiin lukuvuotena 2019–2020 hankkeessa

mukana olleissa kahdessa yläkoulussa, joita kutsun Helmililjan ja Pellavaliljan kouluiksi. Väitöskirjani ensisijainen aineisto koostuu 46 yläkouluikäisen nuoren etnografisista haastatteluista Helmililjan ja Pellavaliljan yläkouluista sekä havainnointiaineistosta ja 16 henkilökunnan jäsenen etnografisista haastatteluista Helmililjan yläkoulusta. Vastasin etnografisen aineiston tuotannosta Helmililjan koulussa, ja Tiina Luoma tuotti etnografisen aineiston Pellavaliljan koulussa. Olen määritellyt Tiina Luoman tuottaman havainnointiaineiston Pellavaliljan koulusta tämän tutkimuksen toissijaiseksi aineistoksi.

Seurasimme Luoman kanssa yhteensä neljän koululuokan arkea Helmililjan ja Pellavaliljan yläkouluissa yhden lukuvuoden ajan noin kahdesti viikossa. Kaksi havainnointiin osallistuneista koululuokista oli painotusluokkia ja kaksi yleisopetuksen luokkia. Helmililja ja Pellavalilja, joissa tutkimuskoulut sijaitsevat, ovat kaupungin keskiarvoon verrattuna matalan sosioekonomisen statuksen naapurustoja pääkaupunkiseudulla. Oppilaat tulivat kouluihin kuitenkin sosioekonomisesti vaihtelevista naapurustoista ja yhteiskuntaluokaltaan erilaisista taustoista.

Seuraavaksi käsittelen väitöskirjani keskeisiä tuloksia kolmen eriarvoisuutta tuottavan tekijän kautta, jotka kytkeytyvät: 1) naapurustojen eriytymiseen ja leimautumiseen, 2) koulun sisäiseen eriytymiseen ja yhteiskuntaluokittuneisiin erontekoihin koulussa ja 3) vapaa-ajan aktiviteettien eriytymiseen ja leimautumiseen.

Ensimmäinen eriarvoisuutta tuottava tekijä nuorten välillä oli se, miten he kykenivät vastustamaan naapurustojen sosiaalisesta eriytymisestä ja leimautumisesta aiheutuvia haittoja päivittäisessä elämässään. Perheen yhteiskuntaluokka ilmensi sitä, missä ja miten nuori asui. Kodin naapurusto – joko lähellä tai etäällä paikoista, joihin oli kerääntynyt sosiaalisia ongelmia – muovasi sitä, keitä nuori

kohtasi lähiympäristössään matkalla kouluun ja harrastuksiin, viettäessään naapurustossa aikaa kavereiden kanssa sekä sitä, minkälaisen koulureitin hän valitsi ja tunsiko hän turvatomuutta liikkueensa naapurustossaan.

Lähiön julkinen leimautuminen kiinnitettiin tiukemmin työväenluokkaisiin ja huono-osaisista taustoista tuleviin nuoriin, jotka asuivat, kävivät koulua ja viettivät vapaa-aikaa leimautuneessa lähiössä. Heille näytti olevan tyypillisempää sisäistää ulkopuolisten stigmatisoivia käsityksiä heidän naapurustostaan, mikä joidenkin kohdalla heijastui kielteisellä tavalla osaksi heidän identiteettiään ja omanarvontuntoaan. Stigman sisäistyminen ei koskettanut yhtä lailla keskiluokkaisissa naapurustoissa asuvien (pääosin keskiluokkaisista taustoista tulevien) nuorten arkea, sillä vaikka he kävivät leimautuneessa lähiössä koulua, he asuivat ja viettivät usein suurimman osan vapaa-ajastaan sen ulkopuolella.

Lähiössä ja sen ulkopuolella asuvat nuoret käyttivät eri tavalla normalisointia keinona vastata naapuruston leimautumiseen. Lähiössä asuvat nuoret normalisoivat naapurustoaan osoittamalla, että heidän asuinpaikkansa oli tavanomainen lähiö verrattuna muihin vastaaviin asuinalueisiin ja, että he viihtyivät siellä hyvin. Osa keskiluokkaisissa naapurustoissa asuvista nuorista erottautui lähiöstä normalisoimalla keskiluokkaisia naapurustoja ja stigmatisoimalla huono-osaisia lähiönaapurustoja.

Tuloksekseni havainnollistavat sitä, miten Suomessa sosiaalisen segregaaation ja leimautumisen tuottamat haitat kohdistuivat selkeästi enemmän huono-osaisissa lähiöissä kuin sen ulkopuolella asuvien nuorten arkeen. Väitöskirjani yhteiskuntapoliittinen johtopäätös on se, että osana segregatiokeskustelua tulisi tunnistaa tarkemmin se, kenelle alueellisesti eriytymisestä ja leimautumisesta on varsinaisesti haittaa, ja mihin tulisi keskittyä segregaaation noidankehien ehkäisemiseksi.

Aikaisemmissa tutkimuksissa huono-osaisista taustoista tulevien lasten ja nuorten on todettu olevan erityisen alttiita eriytymisen tuottamille haitoille, jotka voivat kohdistua heihin ylisukupolvisesti (Tammaru ym. 2021; van Ham, Tammaru & Janssen 2018).

Toinen eriarvoisuutta tuottava tekijä nuorten välillä kiinnittyi koulun sisäiseen eriytymiseen. Helmijassassa nuoret tulivat yläkouluun lähinnä kahdesta alakoulusta, joista toinen keräsi oppilaansa pääosin sosioekonomisesti huono-osaisemmista ja toinen hyväosaisemmista naapurustoista. Kenttäjaksolla havaitsin kuitenkin, että kahdesta alakoulusta tulleet nuoret eivät sekoittuneet laajasti keskenään Helmijassan yläkoulussa.

Lisäksi nuoret opiskelivat Helmijassassa painotus- ja yleisluokilla. Linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa myös Helmijassassa painotusluokilla opiskelleista nuorista suurin osa oli keskiluokkaisia ja valtaväestöä edustavia (Berisha & Seppänen 2017; Kosunen ym. 2020; Seppänen, Rinne & Riipinen 2012). Painotusluokalla, jossa opiskelu oli aloitettu jo alakoulussa, nuoret muodostivat kaverisuhteita pääosin oman koululuokkansa sisältä.

Tämän tutkimuksen keskeinen löydös on se, että eri alakouluista tulevien ja painotus- ja yleisluokilla opiskelevien nuorten välille syntyi yhteiskuntaluokkaan kiinnittyviä erontekoja, jotka ulottuivat saman aikaisesti arjen eri konteksteihin. Tästä esimerkkinä on seuraava keskiluokkaisten nuorten keskustelu, jossa eronteot nuorten välillä koskevat saman aikaisesti asumista, kouluarkea ja vapaa-aikaa:

Saaga sanoo: Painotusluokka on vähän sillee, (...) no ekanaki ne harrastaa [painotusaineeseen liittyvää harrastusta].

Eevi jatkaa: Ne on sillee [tietyin] näköisiä ja ne pukeutuu silleen siististi. (...) Mut sit jos vertaa yleisluokkaa niin ne on vähän sillee et on just kymmenen minuuttii sit heränny ja käyny ehkä neljä päivää sit suihkussa. (...)

Kysyn nuorilta: Mistä te luulette et se johtuu?

Nora toteaa: Must tuntuu et se on tää alue.

Saaga jatkaa: Niin alue ja ehkä rahasuhde. (...)

Nora sanoo: Nii et jos olis sillee, et kaikki luokat on laitettu tälle seisomaan tohon käytävälle niin sen kyl huomaa silleen sen eron. (...)

Saaga jatkaa: Niin, mitkä oikeestaan sopii minneki luokalle. (...)

Myöhemmin haastattelussa puhutaan vielä lisää naapurustojen eroista:

Saaga sanoo: Ne (kerrostalon Helmijassassa) näyttää semmosilt bokseilta mihin on vaan tungettu joku väri nopeesti päälle.

Nora jatkaa: Et se näyttää siltä et kaikki tyylii täällä asukkaat (...) olis tosi köyhii tai sillee. (...) Monesti ite sanon silleen et mä asun [viereisessä pientalonaapurustossa] (...) koska no ensinnäki mä oon [sieltä] ja toiseks sitten mä en halua et kaikilla tulee se ennakko-oletus musta, että mä oisin semmonen, et mä en ois yhtää hyvä koulussa ja joisin ja tälle.

Kuten edellinen esimerkki osoittaa, nuorten välisten erontekojen taustalle hahmottui alueellista ja sosiaalista leimautumista. Nuorten välillä tapahtuva leimautuminen kiinnittyi asumisessa sosioekonomisesti huono-osaisien naapurustojen ja niiden asukkaiden leimautumiseen, koulussa perhetaustan köyhyiden ja huono-osaisuuden leimautumiseen ja vapaa-ajalla hengailun leimautumiseen.

Väitöskirjani tulokset osoittavat, että jos halutaan ehkäistä nuorten eriytymistä yläkoulun sisällä, kunnan koulutuspoliittisessa päätöksenteossa tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota alakoulujen välisen eriytymisen ehkäisemiseen. Lisäksi olisi pohdittava keinoja siihen, miten painotusluokat saavuttaisivat paremmin erilaisista taustoista tulevien perheiden lapset ja miten painotus- ja yleisluokilla olevia nuoria voitaisiin tuoda yhteen koulun arjessa sekä tarkastella erilaisia tapoja toteuttaa painotettua opetusta.

Kolmas ja viimeinen eriarvoisuutta tuottava tekijä nuorten välillä syntyi vapaa-ajan aktiviteettien eriytymisestä ja leimautumisesta. Linjassa aikaisempien nuorten vapaa-aikaa koskevien tutkimusten kanssa Helmijassassa varallisuustaustoiltaan ääripäistä tulevien

nuorten vapaa-aika oli eriytynyt tilallisesti ja ajallisesti sekä sosiaalisten verkostojen osalta (Ahtiainen & Määttä 2024; Salosuo 2021).

Tavoitteelliset sekä runsaasti aikaa ja taloudellisia resursseja vaativat harrastukset kuuluivat keskiluokkaisten nuorten arkeen. Köyhistä ja huono-osaisista taustoista tulevat, lähiössä asuvat nuoret puolestaan keksivät runsaasti ilmaisia paikallisia aktiviteetteja, joissa heidän vapaa-aikansa lähinnä kului.

Keskiluokkaiset, tavoitteellisesti harrastavat nuoret usein paheksuivat ja puhuivat leimaavalla tavalla nuorten hengailusta lähiössä. Huomionarvoista oli se, miten hengailun leimautuminen kiinnittyi alueelliseen leimautumiseen ja kouluarkeen. Keskiluokkaisten nuorten puheissa kielteinen suhtautuminen hengailuun yhdistyi usein lähiönaapuruston leimautumiseen, koulussa heikosti pärjäämiseen ja kaveripiirien erotteluihin koulussa. Erityisesti köyhistä ja huono-osaisista taustoista tuleville nuorille hengailu oli kuitenkin merkityksellinen, ilmainen ja sosiaalinen vapaa-ajanviettotapa.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että nuorten vapaa-ajan aktiviteettien eriytymiseen ja leimautumiseen tulisi kiinnittää yhä enemmän yhteiskunnallista huomiota. Nuorten harrastaminen on merkittävä tapa saada nuoret mukaan yhteiskuntaan, se tuottaa tärkeitä taitoja sekä sosiaalista ja fyysistä hyvinvointia. Lisäksi harrastaminen voi tarjota mahdollisuuksia tulevaisuuden ja kouluvalintojen kannalta. Nuorten harrastamiseen liittyy myös potentiaalisia kasvavien erojen ja syvenevien erontekojen riskejä.

Väitöskirjani tulosten perusteella väitän ensinnäkin, että nuorten välille syntyneet eronteot ja hierarkiat olivat yhteiskunnallisesti merkityksellisiä erityisesti sen takia, että niissä jokin paikka, ominaisuus, tai ihmisryhmä asettui yhteiskunnassa normaaliksi ja jokin leimattiin normaaliuden ulkopuolelle (ks. myös Goffman 1963; Wacquant 2008a).

Kytkeytyessään yhteiskuntaluokkaan nämä nuorten väliset eronteot uusinsivat yhteiskuntaluokkien välisiä valtasuhteita ja sosiaalisia positioita (ks. myös Bourdieu 1984; 1986; Skeggs 2014) sekä erilaisista taustoista tulevien ihmisryhmien arvottamista samanaikaisesti eri segregaatioulottuvuuksilla.

Erilaisista yhteiskuntaluokista tulevien nuorten arkitodellisuuksien välinen eriytyminen olisikin syytä ottaa yhä laajemmin akateemiseen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun Suomessa. Kuten Helmililjan koulun johto totesi puheenvuoroni alussa, katson, että yhteiskunnallinen polarisaatio, jolla tarkoitan syvenevää kuilua huono-osaisten ja hyväosaisten ihmisten välillä, on yksi keskeisistä eriytyksen seurauksista ja todellinen uhka nuorten hyvinvoinnin kannalta.

Toiseksi väitän, että nuorten arkitodellisuuksien eriytyksen ehkäisemiseksi ei yksin riitä, että erilaisista taustoista tulevat nuoret tuodaan samaan yläkouluun. Näin ehkäistään koulujen välistä tilastollista eriytymistä, mutta ei puututa koulujen sisällä nuorten arjessa tapahtuvaan eriytymiseen ja leimautumiseen.

Tutkimukseni tulokset viittaavat siihen, että kouluyhteisössä tarvittaisiin aktiivisia toimia, joissa kiinnitettäisiin yhä enemmän huomiota 1) naapuruston leimautumisen haastamiseen nuorten keskuudessa, 2) oppilasryhmittelykäytäntöihin koulun sisäisen eriytyksen näkökulmasta, 3) siihen, miten erilaisista yhteiskuntaluokista tulevia nuoria tuodaan yhteen ja lisätään ymmärrystä ja vuorovaikutusta heidän välilleen sekä 4) eriarvoisuuden arkisten ilmenemismuotojen ehkäisemiseen nuorten kouluarjessa. Lisäksi nämä toimet voisivat saavuttaa paremmin nuoret ja sitä kautta myös koulun tavoitteet, mikäli niissä kuunneltaisiin laajemmin nuorten ajatuksia ja otettaisiin heidät mukaan suunnitteluun.

Puheenvuoroni alussa huono-osaisesta taustasta tulevan nuoren ajatus siitä, että hän

”tunnistaa kaltaisensa”, osoittaa, kuinka merkityksellisiä yhteiskuntaluokkaan kiinnittyvät erot ja eronteot voivat olla nuorten arjessa. Tarvittaisiin kuitenkin lisää tutkimustietoa siitä, miten nuoria saataisiin tuotua yhteen arjen eri tiloissa ja mitkä asiat voisivat yhdistää eri perhetaustoista tulevia nuoria.

## Lähteet

- Ahtiainen, Hanna & Määttä, Suvi (2024) *Väestöryhmittäiset ja alueelliset erot ohjattuun harrastustoimintaan osallistumisessa ja siinä tapahtuneet muutokset helsinkiläisillä 8.- ja 9.-luokkalaisilla*. Tutkimuksia 2024:3. Helsingin kaupunki, kaupunginkanslia, kaupunkitietopalvelut.
- Berisha, Anna-Kaisa & Seppänen, Piia (2017) Pupil selection segments urban comprehensive schooling in Finland: Composition of school classes in pupils' school performance, gender, and ethnicity. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61(2), 240–254.
- Bernelius, Venla (2024) Koulutuksen maantiede: Oppimistulokset ja kaupunkikehitys. Teoksessa Sonja Kosunen, Sara Juvonen, Heidi Huilla & Marja Peltola (toim.) *Koulu ja eriarvoisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 46–63.
- Bourdieu, Pierre (1984) *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre (1986) The Forms of Capital. Teoksessa John G. Richardson (toim.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Goffman, Erving (1963) *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Huilla, Heidi (2022) *Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 135. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Junnilainen, Lotta (2019) *Lähiökylä – Tutkimus yhteisöllisyydestä ja eriarvoisuudesta*. Tampere: Vastapaino.
- Kallio, Johanna & Hakovirta, Mia (2020) *Lapsiperheet, köyhyys ja huono-osaisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Kemppainen, Teemu (2017) *Disorder and Insecurity in a Residential Context: A Study Focusing on Finnish Suburban Housing Estates Built in the 1960s and 1970s*. Tutkimuksia 2017:2. Helsingin kaupunki, kaupunginkanslia, kaupunkitutkimus ja -tilastot.
- Kortteinen Matti & Vaattovaara, Mari (2015) Segregation aika. *Yhteiskuntapolitiikka* 80 (6), 562–574.
- Kosunen, Sonja & Bernelius, Venla & Seppänen, Piia & Porkka, Miina (2020) School choice to lower secondary schools and mechanisms of segregation in urban Finland. *Urban Education* 55 (10), 1461–1488.
- Kosunen, Sonja & Peltola, Marja & Juvonen, Sara & Huilla, Heidi (2024) Johdanto: Eriytyminen ja eriarvoisuus koulussa. Teoksessa Sonja Kosunen, Sara Juvonen, Heidi Huilla & Marja Peltola (toim.) *Koulu ja eriarvoisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 7–24.
- Salasuo, Mikko (2021) *Harrastamisen äärellä. Lasten ja nuorten vapaa aikatuutkimus 2020*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 233.,
- Seppänen, Piia & Rinne, Risto & Riipinen, Pauliina (2012) Oppilaiden kouluvalinnat, koulujen suosio ja perheiden sosiaalinen asema: Lohkoutuuko perusopetus kaupungeissa? *Kasvatus* 43: 226–243.
- Skeggs, Beverley (2014) *Elävä luokka*. Suom. Lauri Lahikainen ja Mikko Jakonen. Tampere: Vastapaino.
- Stjernberg, Mats (2019) *Concrete Suburbia: Suburban Housing Estates and Socio-spatial Differentiation in Finland*. Department of Geosciences and Geography A 77.
- Stjernberg, Mats (2022) Suburban housing estates in Finland: Historic development and contemporary challenges. Teoksessa Paul Maginn, Katrin B. Anacker (toim.) *Suburbia in the 21st century*. Routledge, 156–176.
- Tammaru, Tiit, Knapp, David, Silm, Siiri, van Ham, Maarten & Witlox, Frank (2021) Spatial underpinnings of social inequalities: A vicious circles of segregation approach. *Social Inclusion* 9 (2), 65–76.
- Tuominen, Pekka (2020) Historical and Spatial Layers of Cultural Intimacy: Urban Transformation of a Stigmatised Suburban Estate on the Periphery of Helsinki. *Social Inclusion* 8 (1), 34–43.
- Vaattovaara, Mari & Joutsiniemi, Anssi & Kortteinen, Matti & Stjernberg, Mats & Kemppainen, Teemu (2018) Experience of a Preventive Experiment: Spatial Social Mixing in Post-World War II Housing Estates in Helsinki, Finland. Teoksessa Daniel Baldwin Hess, Tiit Tammaru & Maarten van Ham (toim.) *Housing Estates in Europe: Poverty, Ethnic Segregation and Policy Challenges*. Cham: Springer, 215–240.
- van Ham, Maarten & Tammaru, Tiit (2016) New Perspectives on Ethnic Segregation Over Time & Space. A Domains Approach. *Urban Geography* 37 (7), 953–962.
- van Ham, Maarten, Tammaru, Tiit & Janssen, Heleen J. (2018) A multi-level model of vicious circles of socio-economic segregation. Teoksessa *OECD*:

- Divided cities: Understanding intra-urban disparities.* Paris: OECD, 135–154.
- Wacquant, Loïc (2007) Territorial stigmatization in the age of advantaged marginality. *Thesis Eleven* 91 (1), 66–77.
- Wacquant, Loïc (2008a) *Urban outcasts: A comparative sociology of advanced marginality.* Cambridge: Polity.
- Wacquant, Loïc (2008b) Ghettos and Anti-ghettos: An Anatomy of the New Urban Poverty. *Thesis Eleven* 94 (1), 113–118.
- Wacquant, Loïc & Tom Slater & Virgílio Borges Pereira (2014) Territorial Stigmatization in Action. *Environment and Planning A: Economy and Space* 46 (6), 1270–1280.

## Tässä numerossa kirjoittavat

- Honkanen, Kati**, KT, HTL, kehittämissuunnittelija, SOS-Lapsikylä, Itä-Suomen yliopisto
- Kalliomeri, Reetta**, VTM (erikoissosiaalityöntekijä), kehittämissuunnittelija, SOS-Lapsikylä
- Komulainen, Tuula**, KM, MMM, erityisluokanopettaja, Sastamalan kaupunki, Sylvään koulu, jatko-opiskelija, OPPI-tohtoriohjelma, Turun yliopisto
- Koskela, Teija**, KT, dosentti, yliopistotutkija, Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos
- Kuusisto, Elina**, dosentti, TT, KM, yliopistonlehtori, Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen ja kulttuurin tiedekunta
- Laine, Sofia**, VTT, dosentti, tutkimusprofessori, Nuorisotutkimusseura
- Lonka, Hanna**, KM, väitöskirjatutkija, Itä-Suomen yliopisto, Ohjauksen koulutus
- Meriläinen, Mikko**, KT, akatemiutkija, Tampereen yliopisto, Game Research Lab
- Oittinen, Riikka**, FT, tutkijatohtori, Helsingin yliopisto
- Rissanen, Inkeri**, TT, KM, dosentti, yliopistonlehtori, Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen ja kulttuurin tiedekunta
- Ruotsalainen, Maria**, FT, tutkijatohtori, Jyväskylän Yliopisto, Musiikin, kulttuurin ja taiteen tutkimuksen laitos
- Siurala, Lasse**, dosentti, Aalto Yliopisto
- Souto, Anne-Mari**, YTT, KM, dosentti, vanhempi yliopiston lehtori, Itä-Suomen yliopisto, Ohjauksen koulutus
- Tapani, Annukka**, VTT, dosentti, lehtori, Tampereen ammattikorkeakoulu
- Vehviläinen, Sanna**, KT, professori, Itä-Suomen yliopisto, Ohjauksen koulutus
- Viljanen, Merja**, YTM, väitöskirjatutkija, Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
- Weckström, Elina**, KT, hankepäällikkö, SOS-Lapsikylä

# Elämä on monimutkaista, mutta siitä selvittää yhdessä – nuorten antamia merkityksiä sosiaaliselle osallisuudelle

*Elina Weckström, Kati Honkanen & Reetta Kalliomeri*

**O**sallisuudesta on viime vuosikymmeninä muodostunut yksi suomalaisen yhteiskunnallisen keskustelun keskeisimmistä teemoista (Kettunen 2021, 11). Nuorten oikeudesta osallisuuteen on säädetty esimerkiksi kaikkia alle 18-vuotiaita koskevassa lapsen oikeuksien sopimuksessa (60/1991), nuorisolaissa (1285/2016) ja perusopetuslaissa (628/1998). Viime vuosina suomalaisessa nuorisotutkimuksessa osallisuus on ollut kiinnostuksen kohteena esimerkiksi tutkittaessa perheen ja ammattilaisten merkitystä nuorten osallisuuden tukemisessa (Lantela ym. 2020), nuorten asiakasosallisuutta ohjaus- ja neuvontapalveluissa (Lilja, Pukkila & Helander 2021) sekä turvapaikanhakijanuorten ja suomalaistaustaisten nuorten monikulttuurisia kohtaamisia ja osallisuuden rakentumista (Kuusisto & Korjonen-Kuusipuro 2023).

Osallisuus nähdään yhteiskuntapoliittisena tavoitteena (Nousiainen 2021). Se yhdistetään myös yksilöiden hyvinvointiin. Osallisuutta edistävissä kehittämishankkeissa on ollut tyypillistä kohdistaa toimenpiteitä tiettyihin ihmisryhmiin, joiden ei ajatella kokevan osallisuutta. Näitä ryhmiä on kuvattu erilaisin ulkoapäin määritellyin termein ja on puhuttu

esimerkiksi riskiryhmistä, haavoittuvassa asemassa olevista, syrjäytymisvaarassa olevista, syrjäytyneistä, passiivisista ja poissaolevista (Raivio & Karjalainen 2013, 15). Kuitenkaan esimerkiksi syrjäytyneiksi leimatut eivät välttämättä itse miellä itseään syrjäytyneiksi.

Osallisuutta koskevan ymmärryksen lisäämiselle on tarve, koska osallisuudesta puhumisen yleisyydestä huolimatta on osallisuus esimerkiksi politiikkaohjelmissa moninaisesti käytetty käsite (Nousiainen 2021). Käsitteen ”löysyys” on mahdollistanut sen, että monenlaisen toiminnan ja erilaisten toimenpiteiden on voitu tulkita edistävän osallisuutta ja torjuvan syrjäytymistä (Raivio & Karjalainen 2013, 12). Nuorten osallisuuden edistämisen toteutuminen edellyttää syvällistä ymmärrystä siitä, millä tavalla nuoret itse osallisuuden määrittävät, mitä osallisuus heille merkitsee ja millaiset tekijät edistävät tai estävät osallisuuden toteutumista.

## **Osallisuuden käsitteen teoreettinen jäsentely**

Osallisuus on käsitteenä moniulotteinen, eikä sille ole muodostunut yhtenäistä vakiintunutta

ta määritelmää suomen kielessä. Osallisuuden rinnalla käytettäviä käsitteitä ovat muun muassa osallistuminen, toimijuus, voimaantuminen ja minäpystyvyys. Käsitteiden käyttö vaihtelee tilanne- ja tieteenalakohtaisesti, eivätkä käsitteiden keskinäiset suhteet ole yksiselitteisiä. (Vuorenmaa 2016, 19.) Usein osallisuutta lähestytään toisiinsa limittyvinä poliittisina ja sosiaalisina ulottuvuuksina (esim. Nivala & Rynänen 2019). Poliittisella osallisuudella kuvataan yksilön mahdollisuuksia tulla kuulluksi, tehdä valintoja, vaikuttaa itseään koskevista asioista sekä osallistua päätöksentekoon, kun taas sosiaalisella osallisuudella tarkoitetaan yhteisöön kuulumista ja siinä huomio kiinnittyy vuorovaikutukseen, sosiaalisiin suhteisiin, suhteissa muodostuviin kokemuksiin ja yhteenkuuluvuuden tunteisiin (Thomas 2007, 204–206). Reetta Kalliomerén (2024) jäsenyyksen mukaan osallisuusteorioita voi lähestyä neljästä eri ulottuvuudesta: 1) aikuisen toimintaa osallisuuden mahdollistajana korostavat teoriat, 2) osallistumisoikeuksiin pohjautuvat teoriat, 3) suhteiden ja vuorovaikutuksen merkitystä korostavat teoriat ja 4) osallistujan omista tulokulmista lähtevät teoriat.

Tapaan, jolla nuorten osallisuutta pyritään edistämään, kohdistuu myös kritiikkiä. Esimerkiksi Elina Stenvall (2018, 146–153) on tunnistanut haasteeksi sen, että käsitteitä osallisuus käytetään silloinkin, kun kyse on esimerkiksi nuorten konsultoinnista ja kuulemisesta. Kun osallisuus nähdään kapeasti osallistumisena, liitetään se aktiiviseen tekemiseen ja toimintaan. Tällöin osallisuus nuorten arkisten yhteisöjen ja kohtaamisten näkökulmasta saattaa jäädä tunnistamatta. Ratkaisuksi osallisuuden edistämiseen tarjotaan osallistumisen määrällistä lisäämistä, mikä ei välttämättä vahvista nuorten osallisuuden kokemusta. Nigel Thomasin (2007) mukaan osallistumisen mahdollisuuksia pitäisi nähdä myös nuorten näkökulmasta.

Muuten käy helposti niin, että tunnistetaan vain sellaiset paikat ja tavat, joissa aikuiset tukevat nuoria toimimaan.

Elina Weckströmin ja kumppaneiden (2017) tutkimuksessa 4–13-vuotiaiden lasten näkemysten mukaan osallisuus muodostuu 1) tutuista ihmisistä, 2) kaikkien osallistujien huomioimisesta, 3) kiireettömästä ilmapiiristä, 4) huumorista, 5) mukavasta tekemisestä ja 6) toimintaan osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Weckströmin (2021) mukaan lapset haluavat olla osa ryhmää ja aktiivisia osallistujia.

Suhteiden ja vuorovaikutuksen merkitys korostuu Axel Honnethin (1995) ja Charles Taylorin (1992) ajatuksiin pohjautuvissa tunnistamisen teorioissa, joista tässä katsauksessa hyödynnetään erityisesti myönteisen tunnistamisen ajattelutapaa ja työotetta (ks. esim. Häkli, Kallio & Korkiamäki 2015). Myönteisen tunnistamisen mukaisella työotteella voidaan tukea nuorten osallisuutta ja toimijuutta omassa elämässään yhteisöllähtöisesti ja voimavarakeskeisesti. Olennaista on tunnistamisen dynamiikka, joka sisältää tutustumisen, tunnustamisen ja tukemisen elementit. Käytännössä tämä tarkoittaa huomaamisen lisäksi tutuksi tulemistä, arvostuksen antamista ja toimijuuden tukea nuorelle itselleen merkityksellisissä asioissa. (Häkli, Kallio & Korkiamäki 2015.)

## Erätauko-dialogi ja myönteinen tunnistaminen nuorten kohtaamisen tilana

Erätauko-dialogi on Suomen itsenäisyyden juhlarahaston Sitran yhteiskunnallisen keskustelun käymiseen kehittämä menetelmä, jota on käytetty laajasti yhteiskunnallisissa keskusteluissa ja joka muodostaa pohjan kansallisen dialogin mallille (Alhanen & Henttonen 2022). Erätauko-dialogissa pyri-



tään piirissä istuen keskustelemaan sitoutuen rakentavan keskustelun pelisääntöihin, joita ovat muun muassa toisten kuunteleminen, toisen puheeseen liittyminen, omista kokemuksista kertominen, kysyminen, luottamuksellisuus, läsnä oleminen ja kunnioittaminen (Erätauko-säätiö 2025).

Taneli Heikan (2021) mukaan menetelmä tarjoaa konkreettiset pelisäännöt kokemuspuheen tuottamiseen ja ohjaamiseen. Kekin (2020) mukaan Erätauko-dialogin käyttöön liittyvä vuoropuhelu edistää epämuodollista arjen tilanteissa tapahtuvaa oppimista ja sen voidaan ajatella tukevan demokraattista kansalaiskasvatusta.

Myönteinen tunnistaminen tarjoaa yhden tulokulman nuorten osallisuuden edistämiseen ja toimijuuden vahvistamiseen. Nuoren kokemus arvostuksen saamisesta sekä kohdataksi ja nähdyksi tulemisesta jokapäiväisessä elämässä ja itselle tärkeissä yhteisöissä ovat keskeisiä osallisuuden kokemuksen näkökulmasta. Tietoinen myönteisen tunnistamisen elementtien käyttäminen osana Erätauko-dialogia tarjoaa nuorille luottamuksellisen keskustelun edellyttämän turvallisen tilan.

Tässä katsauksessa kiinnostuksen kohteena on nuorten sosiaalinen osallisuus nuorten itsensä kuvaamana. Katsauksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä nuorten näkemyksistä osallisuuteen liittyen. Katsaus perustuu seitsemän 16–25-vuotiaan nuoren ja kahden aikuisen Erätauko-dialogiin. Dialogi toteutettiin luottamuksellisena keskusteluna vuoden 2023 Hyvin sanottu -festivaaleilla. Dialogin aiheena oli Nuoret ja osallisuus: missä, miten ja kenen ehdoilla? Dialogin aiheeseen ja otsikon muotoiluun vaikutti osallisuuden edistämiseen liittyvä kriittinen keskustelu, jonka mukaan nuorten osallisuutta tarkastellaan usein kapeasti osallistumisen näkökulmasta ja ajatellaan, että osallisuus on jotenkin arjesta irrallinen asia, jota pitää erikseen edistää (Weckström 2021). Tällöin osal-

lisuuden edistämisen sisällöt, tavat ja paikat ovat usein aikuisten määrittelemiä, ja nuorten sosiaalinen osallisuus arkisena ilmiönä jää tunnistamatta (Stenvall 2018). Kun dialogi käydään nuorten ja aikuisten välillä, aikuinen tunnustaa, että ei osaa ja tiedä kaikkea, vaan on oppimassa yhdessä nuorten kanssa (ks. myös Weckström 2021). Erätauko-dialogin lisäksi nuorten kohtaamisessa hyödynnettiin myönteisen tunnistamisen työotetta (Häkli, Kallio & Korkiamäki 2015) ja huomioitiin Weckströmin ja kumppaneiden (2017) tutkimuksessa osallisuutta määrittävät lasten näkemykset. Keskustelun järjestäjinä toimivat Lasten, nuorten ja perheiden osallisuuden koordinaatio (ESR+) sekä Hämeenlinnan seudun 4H-yhdistys.

Nuoria kutsuttiin keskusteluun mukaan useiden eri toimijoiden kautta. Mukaan pyrittiin saamaan mahdollisimman moninainen joukko eri-ikäisiä nuoria. Osallistujat saivat ennen Erätauko-dialogia kirjallisesti tietoa tilaisuudesta ja dialogin aiheesta. Dialogin käynnisti periaatteiden läpikäynti ja sen jälkeen oli ajatuksia herättävä pohdintatehtävä ja pariporina. Tämän jälkeen yhteinen dialogi eteni pääasiassa nuorten tekemistä aloitteista käsin, ja dialogiin osallistuneet aikuiset liittyivät keskusteluun tuomalla esille omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Dialogin lopuksi osallistujia pyydettiin kirjaamaan paperille ajatus, joka jäi keskustelusta mieleen. Nuoret kuvasivat osallistumista dialogiin ”tärkeäksi”, ”iloiseksi” ja ”mahtavaksi”. Nuoret toivoivat enemmän dialogeja nuorten ja aikuisten välille – kuten eräs nuorista asian ilmaisi: ”Olisipa tällaisia keskusteluja enemmän”. Osallistujat antoivat suostumuksensa dialogin kirjaamiseen ja aineiston tutkimuskäyttöön. Osallistujille toimitettiin keskustelun aineisto ja heillä oli mahdollisuus kommentoida sitä.

## Nuorten sosiaalisen osallisuuden kokemukset myönteisen tunnistamisen viitekehyyksessä

Erätauko-dialogin aineistoa peilattiin myönteisen tunnistamisen dynamiikkaan, johon liittyvät tutustumisen, tunnistamisen ja tukemisen elementit (Häkli, Kallio & Korkiamäki 2015, 85). Lisäksi tuloksia tarkasteltiin suhteessa myönteisen tunnistamisen käytäntöjä ohjaaviin periaatteisiin, joita ovat arkiympäristössä toimiminen, voimavaroihin keskittyminen, yhteisöllisyys ja ennaltaehkäisy sekä toimintakulttuuri (Kallio, Korkiamäki & Häkli 2015, 21–24).

Myönteisen tunnistamisen viitekehyyksessä tutustumisen lähtökohtana on vastavuoroisuus ja erilaisuuden arvostaminen. Kun Erätauko-dialogin aineistoa tarkasteltiin suhteessa myönteisen tunnistamisen dynamiikkaan, havaittiin, että tutustumiseen liitetyt ulottuvuudet olivat merkityksellisiä nuorille osana osallisuuden kokemusta. Yksilöllinen tutustuminen, ei-olettaminen sekä kontekstin ja elämäntilanteen huomioiminen ovat nuorille tärkeitä sosiaalisen osallisuuden osia, kuten seuraavat aineistoesimerkit osoittavat:

Joskus iloisella ja hymyilevälläkin voi olla huono olo. Välillä on vaikea näyttää tunteensa. Jos on aina iloinen, niin muille voi olla pettymys, että oletkin joskus surullinen.

Tärkeää on se tunne, että tulee huomatuksi ja huomioiduksi.

Tutustuminen on myös toisen näkemistä ja huomioimista. Samalla tavalla nuori itse haluaa tulla nähdyksi eri tilanteissa erilaisissa rooleissa:

Silmiin katsominen on jo toisen huomioimista. Mä näen sut.

Eri paikoissa on myös erilaisia rooleja. Kaikissa paikoissa ei onneksi tarvitse olla samanlainen. Se riippuu paljon porukasta ja niistä ihmisistä.

Nuoret tunnistavat niin aikuisten kuin nuorten oman vastuun toisen kohtaamisessa ja tutustumisessa kuten eräs nuori kuvasi:

Opettajan tehtävä olisi sekoittaa pakkaa, vaikka se aina siinä hetkessä tuntuu pahalta. Silloin oppisi toimimaan kaikkien kanssa ja vaikka istumajärjestys auttaa tutustumaan ihan uusiin ihmisiin. Vaikka aluksi tuntuu pahalta, niin vähitellen tutustuu ja yhteistyö lisääntyy. Nyt sitten myöhemminkin voi moikata ja jutella niiden kanssa.

Toinen myönteisen tunnistamisen elementti on tunnustaminen. Tunnustuksen saaminen ja antaminen pohjaavat perustuvanlaatuiselle eettiselle ymmärrykselle ihmisarvosta ja yhteisöllisyyden merkityksestä (Kallio, Korkiamäki & Häkli 2015, 17). Erätauko-dialogissa nuoret käsittelivät tunnustuksen saamista ja antamista tärkeänä osana sosiaalisen osallisuuden kokemusta niin onnistumisen kuin epäonnistumisen hetkissä, kuten seuraavat nuorten lainaukset osoittavat:

Rohkaisun ja kannustuksen merkitys on tosi suuri sille, miten näet itsesi.

Mokissakin haluaa kannustusta ja kehuja. Monen epäonnistumisen jälkeen on ihanaa, kun onnistuu.

Myönteisen tunnistamisen kolmas elementti tukeminen on mahdollista vain nuorelle itselleen merkityksellisiin asioihin tutustumisen ja niiden arvon tunnustamisen kautta. Riikka Korkiamäen (2016, 135) mukaan nuorten toimijuus on sosiaalisessa elämässä rakentuva ja dynaamisesti muovautuva kokonaisuus. Erätauko-dialogissa nuoret kuvasivat monin eri sanoin niin yhteisöllisen kuin yksilöllisen toimijuuden tuen merkitystä. Yksilöllisessä toimijuuden tuessa kannustuksella ja

rohkaisulla nähtiin olevan suuri merkitys ja vastaavasti yhteisöllisessä tuessa korostuivat yhdessä oppiminen ja ryhmäytyminen, kuten seuraavissa aineistoesimerkeissä on nähtävissä:

Meitä ryhmytettiin niin, että tukioppilaat järjesti koko päivän pelejä ja me tutustuttiin toisiimme.

Nuoret pohtivat myös omaa rooliaan ja toimijuuttaan tuen antajina suhteessa vertaisiin esimerkiksi sitä, miten nuori itse voi kiinnittää huomiota vertaisiin:

Joskus voi säilyttää vaikka toisen ihmisen hengen, kysymällä miten sulla menee ja lähde mun matkaan.

Tulee tosi hyvä mieli, jos pystyy auttamaan toista. Kertomaan vaikka bussiaikataulun tai auttamaan matikan kokeessa. Siitä tulee hyvä mieli ja se ilo on hyvä palkinto.

Elämä on monimutkaista, mutta siitä selvittää yhdessä.

Erätauko-dialogissa oli tunnistettavissa myös osallisuuden kokemusta heikentäviä seikkoja erityisesti silloin, kun nuoret kokivat jääneensä ilman tunnustusta ja tullessa ohitetuiksi tai väärinymmärretyiksi. Nuoret puhuivat sivuuttamisen ja ohitetuksi tuleminen kipeydestä – siitä, jos tulee väärin nähdyksi, kuten seuraavat aineistoesimerkit osoittavat:

Nuorella voi olla tosi rankkaa, jos vanhempi ei hyväksy sen identiteettiä.

Ihmismieli varmaan yrittää unohtaa tilanteet, joissa on jäänyt ulkopuolelle tai ei ole ollut tervetullut. Mieli yrittää kääntää muistot positiivisiksi. Se varmaan tuntuu niin kipeältä se ulkopuolelle jääminen.

Myönteisen tunnistamisen käytäntöjä ohjaavat periaatteet voidaan tiivistää arkiympäristössä toimimiseen, voimavaroihin keskittymiseen, yhteisöllisyyteen ja ennaltaehkäisyyn

sekä toimintakulttuuriin. Arkiympäristössä toimimisella tarkoitetaan sitä, että myönteistä tunnistamista on luonnollista harjoittaa nuoren omissa arkiympäristöissä eli esimerkiksi kodissa, koulussa, harrastuspaikoissa, nuorisotiloissa tai nettiyhteisöissä. Näissä arkiympäristöissä myönteistä tunnistamista, tunnistamattomuutta tai kielteistä tunnistamista tapahtuu jatkuvasti. (Kallio, Korkiamäki & Häkli 2015, 21.) Erätauko-dialogi toi esille niitä arkiympäristöjä, jotka ovat merkityksellisiä nuorten sosiaalisen osallisuuden rakentumiselle ja joissa tapahtuu sekä myönteisen että kielteisen tunnistamisen kohtaamisia:

Luokan muuttuessa koko ajan ei syntynyt yhteishenkeä eikä meillä ollut mitään yhteistä.

Uuteen porukkaan päästessä vaikka uuden paikkakunnan tai koulun myötä voi huomatakin että nyt saa olla oma itsensä ja ennen ei ehkä saanut olla.

Voimavaroihin keskittyminen liittyy kiinnostuksen, kunnioituksen, tuen ja huolenpidon osoittamiseen sekä leimaamisen välttämiseen. Tällä ei kuitenkaan tarkoiteta nuoren ongelmien ja vaikeuksien ohittamista vaan nuorten tukemista heikkouksineen ja vahvuuksineen. (Kallio, Korkiamäki, Häkli 2015, 21–22.) Erätauko-dialogissa voimavaroihin keskittymisen tärkeys tuli esille kannustuksen, kehu, rohkaisun ja tukemisen kautta:

Positiivinen palaute ja kehuminen. Kehumista pitäis olla enemmän. Se on välillä vaikeaa, kun aattelee, että mitäköhän toinen ajattelee tai ihmettelee, että mitäköhän se ajattelee musta.

Pitäis kaikilla olla joku johon voi luottaa ja jolle kertoa huolia. Sellainen henkilö kenen puoleen voi kääntyä, jos on jotain.

Yhteisöllisyys ja ennaltaehkäisy korostavat yhteisöllistä toimijuutta ja tavoitetta tukea aktiivisen toimijuuden kehittymistä (Kal-

lio, Korkiamäki & Häkli 2015, 22). Tällöin nuorta ei mielletä aikuisten tuen, kontrollin, hyväksynnän ja arvioinnin yksisuuntaisena kohteena (Korkiamäki, Kallio & Häkli 2016). Erätauko-dialogissa yhteisöllinen toimijuus näyttäytyi muun muassa nuorten vastuuna ottaa toiset huomioon, kuten seuraava aineisto-esitys osoittaa:

Ajatellessaan muita ja otetaan kaikki mukaan. Kaikilla on oma tausta olla sellaisia kun ovat. Huomioidaan se eikä vaan ajatella, että miksi sä oot tollanen.

Neljäs myönteisen tunnistamisen käytäntöjen periaate on toimintakulttuuri. Kun myönteinen tunnistaminen läpileikkaa toiminnan, voimaantuvat yhteisön jäsenet tunnistaamaan toisiaan myönteisesti. (Häkli, Kallio & Korkiamäki 2016.) Erätauko-dialogissa nuoret pohtivat yhdenvertaisuutta, toisen arvostamista ja erilaisuuden hyväksymistä osana myönteisen tunnistamisen toimintakulttuuria:

Erilaisuus on hyvä asia ja se on rikkaus, ois tylsää jos tässä keskustelussakin kaikilla olis sama mielipide.

Jokainen on itensä ja saa olla sellainen.

## Ongelmakeskeisestä osallisuuden edistämisestä osallisuuden toimintakulttuuriin

Tämän katsauksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä siitä, millä tavalla nuoret määrittelevät osallisuutta, mitä osallisuus heille merkitsee ja millaiset tekijät edistävät tai estävät osallisuuden toteutumista. Erätauko-dialogin havaintoja tarkasteltaessa nuorten sosiaalinen osallisuus hahmottuu niin kohdatuksi ja arvostetuksi tulemisena kuin nuorten omana aktiivisena toimijuutena nuorten arkeen liittyvissä toimintaympäristöissä. Arkiset kohtaamiset nuorille

ovat merkityksellisiä ja ohitetuksi tuleminen tekee kipeää. Näissä tilanteissa nuoret kokevat jääneensä vaille aikuisen tukea esimerkiksi uuteen ryhmään pääsemisessä. Nuoret kaipaavat tunnustusta vertaisilta ja oman elämän tarkeitä aikuisilta. Nuoret ovat myös valmiita kantamaan vastuuta omalla toiminnallaan yhteisön hyvinvoinnista ja nuoret ovatkin aktiivisia myönteisen tunnistamisen toimijoita. Myönteinen tunnistaminen vahvistaa omaa hyvää oloa ja kiinnittää yhteisöön lisäten myös osallisuuden kokemuksia. Osallisuus syntyy ja vahvistuu yhdessä toimimisen ja yhteisten kokemusten avulla ilman, että sen eteen tarvitsee järjestää erillisiä tempauksia. Aikaisempaan tutkimukseen liittyen tuloksista on tunnistettavissa nuorten määrittämänä vastaavia osallisuuden tulokulmia kuin Weckströmin ja kumppaneiden (2017) tutkimuksessa lapset ovat tuoneet esille.

Nuorten hyvinvoinnin edistämisen ja syrjäytymisen ehkäisemisen kannalta nykyisiä varhaisen tunnistamisen ja tukemisen käytäntöjä ei pidetä riittävinä (Korkiamäki, Kallio & Häkli 2016). Nuorilähtöisellä dialogiin perustuvalla osallisuuden toimintakulttuurilla voidaan löytää oikea-aikaisia ja tarpeisiin vastaavia ratkaisuja. Tehokkaimmin yksittäisen nuoren osallisuutta on todettu tuettavan toiminnalla, jonka vaikutukset ulottuvat nuoren lisäksi tämän perheeseen ja muihin yhteisöihin, joissa nuoren osallisuus ja osallisuuden valmiudet rakentuvat (Lantela ym. 2020). Tällaisessa osallisuuden toimintakulttuurissa asiantuntijoina nähdään ammattilaisten lisäksi nuori, perhe ja nuorten parissa toimivat yhteisöt.

## Lähteet

- Alhanen, Kai & Henttonen, Elina (2022) *Demokratian puolustusdialogit: Kansanvallan vahvistaminen kuuluu kaikille*. Sitran selvityksiä 222.  
Erätauko-säätiö (2025) <https://www.eratauko.fi/>

- tyokalu/rakentavan-keskustelun-pelisaannot/ (Viitattu 1.3.2025.)
- Heikka, Taneli (2021) Miten Minä ja Sinä voivat kohdata journalistisissa dialogeissa? Dialogikokeilut haastavat kansalaisjournalismin käsitystä hyvästä keskustelusta. *Media & viestintä* 44 (4), 20–45.
- Honneth, Axel (1995) *The struggle for recognition. The moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- Häkli, Jouni & Kallio, Kirsi Pauliina & Korkiamäki, Riikka (2015) Tutustuminen myönteisen tunnistamisen ulottuvuutena. Teoksessa Jouni Häkli, Kirsi Pauliina Kallio & Riikka Korkiamäki (toim.) *Myönteinen tunnistaminen*. Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 90, 84–86. <https://doi.org/10.57049/nts.968>
- Kallio, Kirsi Pauliina & Korkiamäki, Riikka & Häkli, Jouni (2015) Myönteinen tunnistaminen: näkökulma hyvinvoinnin edistämiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen. Teoksessa Jouni Häkli, Kirsi Pauliina Kallio & Riikka Korkiamäki (toim.) *Myönteinen tunnistaminen*. Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 90, 9–35. <https://doi.org/10.57049/nts.968>
- Kekki, Minna-Kerttu (2020) Challenges and possibilities of media-based public dialogue: Misunderstanding, stereotyping and reflective attitude. Teoksessa Torill Strand (toim.) *Rethinking ethical-political education. Contemporary philosophies and theories in education*. Springer Nature, 16, 223–236.
- Kettunen, Pauli (2021) Johdanto: osallisuus ratkaisuna – millaisiin ongelmiin? Teoksessa Pauli Kettunen (toim.) *Työntekijän osallisuus: mitä se on ja mitä sillä tavoitellaan*. Helsinki: Gaudeamus, 11–35.
- Korkiamäki, Riikka (2015) Lasten ja nuorten arkisen toimijuuden tukeminen. Teoksessa Jouni Häkli, Kirsi Pauliina Kallio & Riikka Korkiamäki (toim.) *Myönteinen tunnistaminen*. Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 90, 131–164. <https://doi.org/10.57049/nts.968>
- Korkiamäki, Riikka & Kallio, Kirsi Pauliina & Häkli, Jouni (2016) Tunnustaminen näkökulmana ja käytäntönä lapsi- ja nuorisotyössä. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 17, 9–34.
- Kuusisto, Anna-Kaisa & Korjonen-Kuusipuro, Kristiina (2023) Kohtaamisista kohti osallisuutta – monikulttuuristen taidetyöpajojen sosiomateriaalisten suhteiden rakentuminen. *Nuorisotutkimus* 41 (4), 22–38.
- Lantela, Lauri & Nurmi, Henna & Nikupeteri, Anna & Kallinen, Kati & Laitinen, Merja & Leinonen, Jaana & Turunen, Tuija & Vasari, Pekka (2020) Perheen ja ammattilaisten merkitys nuorten osallisuuden tukemisessa. *Nuorisotutkimus* 38 (3), 41–57.
- Lilja, Taru & Pukkila, Päivi & Helander, Jaakko (2021) Nuorten asiakasosallisuus monialaisessa ohjaus- ja neuvontapalvelussa: Havainnointitutkimus ohjaustilanteista Ohjaamoissa. *Nuorisotutkimus* 39 (1), 21–36.
- Nivala, Elina & Ryytänen, Sanna (2019) *Sosiaalipedagogiikka: Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Nousiainen, Marko (2021) Pienet onnistumistarinat ja osallisuuden kokeminen Yhteisissä keittiöissä. *Yhteiskuntapolitiikka* 86 (2), 155–165.
- Nuorisolaki 2016/1285. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20161285> (Viitattu 1.3.2025.)
- Perusopetuslaki 1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Viitattu 1.3.2025.)
- Raivio, Helka & Karjalainen, Jarno (2013) Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Osallisuuden rakentuminen 2010-luvun tavoite- ja toimintaohjelmissa. Teoksessa Taina Era (toim.) *Osallisuus – oikeutta vai pakkoa?* Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 15, 12–34.
- Stenvall, Elina (2018) Yhteiskunnallinen osallisuus ja toimijuus: *Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja poliittisuus arjen käytäntöinä*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto
- Taylor, Charles (1992) Multiculturalism and the politics for recognition. Princeton: Princeton University Press.
- Thomas, Nigel (2007) Towards a theory of children's participation. *The International Journal of Children's Rights* 15 (2), 199–218.
- Vuorenmaa, Maaret (2016) Äitien ja isien osallisuus perheessä ja lasten palveluissa sekä osallisuuteen yhteydessä olevat tekijät. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Yleissopimus lapsen oikeuksista 1991/60. [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2) (Viitattu 1.3.2025.)
- Weckström, Elina (2021) *Kertoen rakennettu – toimien toteutettu: Sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin rakentaminen varhaiskasvatuksessa*. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto.
- Weckström, Elina & Jääskeläinen, Visa & Ruokonen, Inkeri & Karlsson, Liisa & Ruismäki, Heikki (2017) Steps together: Children's experiences of participation in club activities with the elderly. *Journal of Intergenerational Relationships* 15 (3), 273–289.

# Sydän auki yhteistyötä kestävän ja oikeudenmukaisen tulevaisuuden eteen

*Sofia Laine*

**Tieteen ja tutkimuksen parissa työskentelevien ammattiliitto Tieteentekijät on myöntänyt Vuoden tieteenekijä 2024 tunnustuksen Nuorisotutkimusseuran tutkimusprofessori Sofia Laineelle. Erityisenä ansiona ja valinnan perusteena Tieteentekijät näkevät Laineen roolin nuorten osallisuuden edistämässä tulevaisuutta koskevassa päätöksenteossa ja tutkimuksessa. Valinnan todetaan samalla olevan rohkaiseva osoitus tutkijan mahdollisuudesta luoda merkityksellinen tutkimusura myös kolmannella sektorilla. Nuorisotutkimuslehti julkaisee Laineen palkinnonluovutustilaisuudessa 8.11.2024 pitämän juhlapuheen pienin muutoksin.**

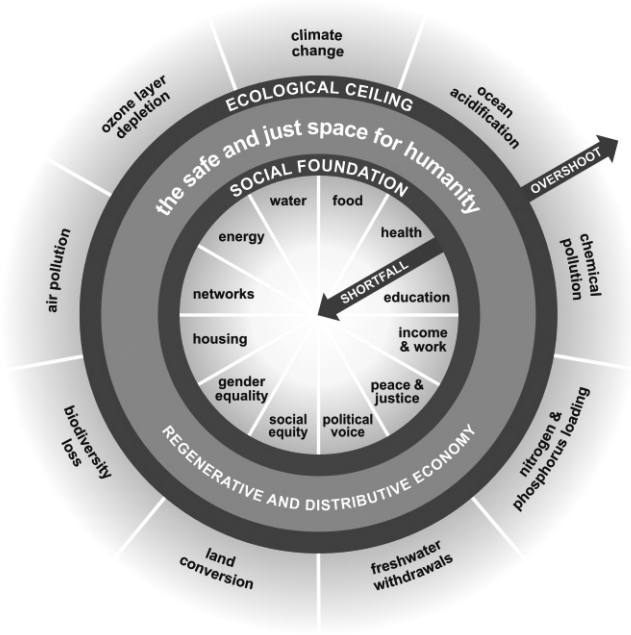
**P**arhaat Tieteentekijät, sydämellinen kiitos tästä uskomattoman hienosta tunnustuksesta työlleni nuorisotutkijana, globaalina kehitystutkijana, sosiologina, Nuorisotutkimusseuran pitkäaikaisena työntekijänä ja tanssi-liiketerapeuttina. Ajattelen vahvasti, että tässä palkittiin niin rohkeat tavat tehdä yhteistyötä yli tieteenalojen rajojen kuin myös työskentely nuorten ja nuorisoalan kanssa. Olette Tieteentekijöiden liitossa kuulleet sen, mitä nuoret toivovat ja tarvitsevat tuekseen tässä ekokriisin ajassa. Valtavan suuri kiitos siitä teille! Toivon, että myös nuoret ja nuorisoala osaavat juhlia tätä tunnustusta.

Käynnissä oleva ilmastohätätila ja joukkosukupuutto vaativat ratkaisuja kestävän kehityksen saavuttamiseksi ja kaikkien elävien olentojen hyvinvoinnin turvaamiseksi. Meillä

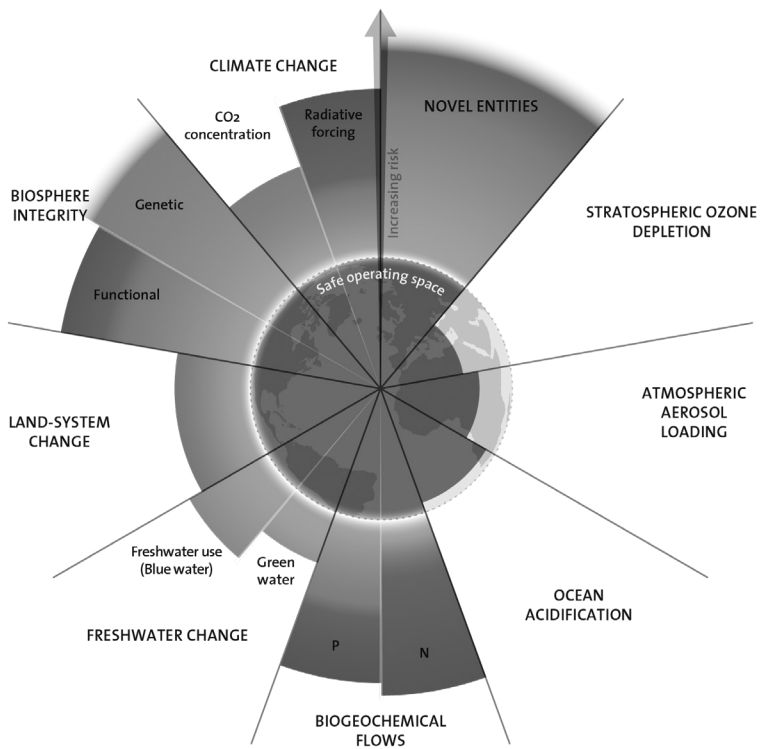
on paljon tietoa nykytilanteesta, mutta todellinen haaste on ihmisten käyttäytymisen muuttaminen. On edelleen melko vähän systeemisiä viitekehyksiä, jotka yhdistäisivät ratkaisut tavoitteeseen edistää kaikkien elävien olentojen hyvinvointia.

Kate Raworth ja Doughnut Economics Action Lab ovat kehittäneet sosiaalisten ja planetaaristen rajojen ”donitsin” (Kuvio 1). Nuorisotutkimuksessa olemme tutkineet vuosikymmenten ajan nykytilannetta ja mahdollisia puutteita donitsin sisäpuolella listatuilla alueilla, kuten koulutusta, tuloja ja työtä sekä sukupuolten tasa-arvoa. Sen sijaan ei ole ollut yhtä yleistä yhdistää nuorisotutkimukseen ekologisen kestävyuden ylityksiä, kuten biodiversiteetin katoamista tai ilmastomuutosta.

Kuvio 2 on peräisin Tukholman resilienssikeskuksesta, ja se on julkaistu syksyllä 2023:



Kuvio 1. Planetaaristen rajojen "donitsi". Doughnut Economics Action Lab.



Kuvio 2. Planetaariset rajat. Tukholman resilienssikeskus (pohjautuu Richardson ym. 2023).

heidän tutkimuksessaan kartoitettiin ensimmäistä kertaa kaikki planetaariset rajat. Tutkimus osoitti, että yhdeksästä planetaarisesta rajasta kuusi on jo ylitetty. Tämä osoittaa erittäin selvästi sen, että olemme korkeatasoisessa planetaarisessa hätätilassa ja etenemme nopeasti vääriin suuntaan.

Kuten tiedämme, vastuu tästä epätasapainoisesta planetaarisesta tilanteesta jakautuu epätasaisesti eri ihmisille. Ne, jotka aiheuttavat eniten päästöjä, ovat usein myös niitä, joilla on eniten valtaa ja resursseja muuttaa suuntaa, johon olemme menossa. Silti motivaatio, keskustelu ja poliittiset päätökset, jotka ohjaisivat ihmiskunnan kohti turvallista ja oikeudenmukaista elintilaa – eli donitsin keskiosaa eli turvallista ja oikeudenmukaista elintilaa – ovat edelleen liian vähäisiä.

Planetaarisen nuorisotutkimuksen historiallinen perusta tulee Rooman klubilta. Vuonna 1972 tämä rohkea ja ennakkoluuloton monitieteinen ryhmä julkaisi ensimmäisen tutkimuksensa nimeltä *Kasvun rajat*. Siinä he toteavat, että ”tarvitaan täysin uudenlainen

ajattelutapa, jotta ihmiskuntaa voidaan ohjata kohti planetaarista tasapainoa kasvun sijaan” (Meadows ym. 1972). Rooman klubin toinen raportti nimeltään *Ihmiskunta tienhaarassa* jatkaa ja syventää ensimmäisessä raportissa esitettyä analyysiä. Kirjoittajat listaavat neljä tehtävää, joita tarvitaan, jotta yksilöiden arvot ja asenteet kääntyvät kohti globaalia etiikkaa. Globaali etiikka on välttämätöntä ihmiskunnan selviytymiselle, he arvioivat. (Mesarovic & Pestel 1975.)

Olen kehittänyt planetaarisen nuorisotutkimuksen viitekehysten neljä ulottuvuutta hyödyntäen näitä neljää globaalin etiikan tehtävää ja tarkentanut niitä nuorisotutkimuksellisella tiedolla (Taulukko 1). Tämä viitekehys on ollut kutsuni globaalille nuorisotutkimuksen yhteisölle – ja tänään laajennan tämän kutsun kaikille tieteenekijöille: kannustan teitä pohtimaan näitä neljää tehtävää, jotka tutkijat antoivat ihmiskunnalle sen selviytymisen turvaamiseksi jo 50 vuotta sitten. Aika käy vähiin. ”Kello tikittää”<sup>1</sup>, kuten Greta Thunberg on todennut päättäjille. Miten te, teidän tutki-

Taulukko 1. Planetaarisen nuorisotutkimuksen viitekehys ja globaalin etiikan tehtävät tieteenekijöille.

<b>Globaalin etiikan tehtävät</b>	1. On opittava samastumaan tuleviin sukupolviin ja oltava valmis vaihtamaan omat etunsa tulevien sukupolvien etuihin.	2. On luotava yleismaailmallinen tietoisuus, jonka avulla jokainen yksilö käsittää tehtäväänsä maailmanyhteisön jäsenenä.	3. Ihmisen suhde luontoon on muutettava sellaiseksi että se perustuu sopusointuun eikä luonnon valloitukseen.	4. On luotava raaka-ainevarojen käytön uusi etiikka, jossa syntyy tulevan niukkuuden kauden kanssa sopusoinnussa oleva elämäntapa.
<b>Planetaarinen nuorisotutkimus (esimerkkejä)</b>	Nuorten kanssa yhteistyössä tehtävä nuorisotutkimus ekokriisin ratkaisemiseksi.	Tutkimukset nuorten planetaarisesta kansalaisuudesta ja postkoloniaalinen nuorisotutkimus.	Monilajinen nuorisotutkimus, nuorten planetaarinen hyvinvointi ja planetaariset käytännöt.	Tutkimukset uudesta ympäristöetiikasta: toiminta, tunteiden kohtaaminen ja itsestä huolehtiminen monilajisesti kestävällä tavalla.





Ammattiliitto Tieteentekijät valitsi Nuorisotutkimusseuran tutkimusprofessori Sofia Laineen Vuoden tieteenekijäksi 2024. Kuva: Sarella Arkkila.

musyhteisönne ja tieteenalanne voisivat edistää näitä tavoitteita? Tämä viitekehys on jotain, minkä parissa olen luvannut työskennellä. Toivon voivani omistaa seuraavat 20 vuotta tälle työlle, ja toivon, että voimme toimia yhdessä, innovatiivisesti.

Tänään käsittelen lyhyesti ensimmäistä ja kolmatta tehtävää. Ensimmäinen tehtävä on oppia samaistumaan tuleviin sukupolviin ja olla valmis asettamaan henkilökohtaiset intressinsä sivuun tulevien sukupolvien etujen hyväksi. Tässä näen nuorisotutkimuksen yhtenä keskeisenä tieteenalana, joka on omistautunut kuuntelemaan, tekemään yhteistyötä ja tutkimaan nuoria sukupolvia. Planeetan – ja Homo sapiensin – tulevaisuus vaatii nuorten sukupolvien vahvempaa osallistumista keskusteluihin ja päätöksiin tulevaisuudesta – heidän tulevaisuudestaan.

Nuorten osallistuminen kanssatutkijoina on saanut yhä enemmän tunnustusta arvokkaana keinona parantaa tutkimuksen tasa-arvoisuutta ja laatua. Kanssatutkimuksen lähestymistapoja pidetään tärkeinä keinoina

muuttaa tietoon ja valtaan liittyviä hierarkioita tutkimuksessa, joka on perinteisesti marginalisoinut nuorten ääniä ja painottanut positivistisia tapoja ymmärtää heidän elämäänsä.

Yhdessä tilastotutkija Konsta Haposen kanssa olemme tehneet vuoden 2024 yhteistyötä valtioneuvoston kanslian alaisuudessa toimivan Nuorten ilmasto- ja luontoryhmän (NUOLI) jäsenten kanssa. Olen todella iloinen, että yksi ryhmän kanssatutkijoista, Sarella Arkkila, on täällä kanssamme tänään. Hän oli konkreettisesti henkilö, joka avasi oven minulle. Yhteistyö näiden viisaiden ja ahkerien nuorten kanssa on ollut yksi tämän vuoden parhaista ja motivoivimmista asioista tutkijan työssäni. Aloite yhteistyöhön tuli nuorilta itseltään. Nuoret suunnittelivat meidän tutkijoiden tuella kyselyn, jossa karotoitettiin moniulotteisesti nuorisojärjestöissä ja yhteiskunnallisissa liikkeissä aktiivisesti toimivien nuorten tilannetta (ks. mm. Horsmanheimo 2024).

Kuten Rooman klubi aikoinaan, on myös meidän muodostettava rohkeita monitietei-

siä ryhmiä ratkomaan ekokriisiä. Mutta ei pelkästään tieteenekijöiden kesken, vaan on otettava nuoret mukaan etsimään parhaita ratkaisuja ja työskentelemään tieteenekijöiden rinnalla. Tätä on aktiivinen toivo (ks. mm. Macy & Johnstone 2022). Yhteinen toiminta kohti kestävämpää tulevaisuutta. Suuri toiveeni on, että ottaisitte kutsun vastaan. Uskon, että ette tule pettymään, kuinka upeita nuoria tässä maassa on ja miten motivoivaa voikaan olla työskennellä heidän kanssaan yhdessä!

Motivaationne lisäämiseksi esitän nämä tulokset kyselystämme. Kysyimme muun muassa, paljonko nuoret järjestötoiminnassaan tällä hetkellä työskentelevät tutkijoiden kanssa – ja kuinka paljon he toivoisivat työskentelevänsä. Nuoret toivoisivat voivansa käydä tutkijoiden kanssa vuoropuhelua paljon enemmän kuin mitä tällä hetkellä tapahtuu. Tutkijoiden kanssa vuoropuhelua kohtalaisesti tai paljon haluaisi käydä yli 80 % nuorista ja vain pari prosenttia vastasi, ettei haluaisi käydä sellaista lainkaan. Nämä luvut ovat lähes yhtä suuret kuin päättäjien kanssa käytävässä dialogissa, ja selvästi suuremmat kuin esimerkiksi nuorten motivaatio osallistua mielenosoituksiin. Nuoret myös toivoivat voivansa tehdä nykyistä enemmän tutkimusta yhdessä tutkijoiden kanssa.

NUOLI-ryhmän vetämä massiivinen prosessi, aivan liian pienillä resursseilla, on nyt tiivistynyt Suomen lasten ja nuorten ympäristöjulkilausumaksi<sup>2</sup>, joka luovutetaan 20. päivä marraskuuta 2024 Suomen hallitukselle. Toivon todella, että mahdollisimman moni teistä lukisi sen. Julkilausumassa kirjoitetaan myös tutkimuksen tärkeydestä. Lisäksi toivon näiden tuloksien kannustavan ryhtymään rohkeaan yhteistyöhön ja vuoropuheluun nuorten kanssa!

Toinen tämän vuoden ehdottomista työpöytäni ilonaiheista on ollut Otaniemen lukion kanssa ideoimamme yhteistyö. Kutsutaan tätä käytännön utopiaa ja visiota tässä tänään

planetaariseksi puutarhaksi. Kuten käsitteen keksijä Gilles Clément (2023) määrittelee, planetaarinen puutarha on keino elää sopuisuudessa luonnon kanssa, arvostaa ekosysteemiä sen kaikessa monimuotoisuudessa, toimia puutarhurina ja elämän vartijana. Tässä ajattelutavassa puutarha on kuin tämä planeetta pienoiskoossa. Sen johtava filosofia perustuu ”lakkaamattomassa liikkeessä olevan puutarhan” (mt.) periaatteeseen: tee mahdollisimman paljon sen hyväksi ja mahdollisimman vähän sitä vastaan. Planetaarisen puutarhan perimmäisenä tavoitteena on hyödyntää monimuotoisuutta tuhoamatta sitä, ylläpitää ”planeettakoneisto” ja varmistaa puutarhan – ja siten myös puutarhurin – olemassaolo.

Tällaiseen työskentelyyn ja ylipäättään ekokriisin ratkaisemiseen tarvitsemme myös luovaa ja aistivoimaista liikettä sekä rohkeaa mielikuvittelua: on pystyttävä edes kuvittelemaan vastavuoroinen ja harmoninen suhde luontoon, jotta voimme edetä sitä kohti. Leikki on erinomainen tapa mielikuvitella. Kaiken ikäisten pitäisi leikkiä enemmän. Otetaan lapset ja nuoret mukaan mielikuvittelemaan paras mahdollinen tulevaisuus kanssamme!

Yksi suuresti arvostamistani ajattelijoista, Joanna Macy<sup>3</sup>, on sanonut: Myötätunnon syvä muoto on kyvykkyyks kärsiä maailmamme kanssa. Muokkaan tänään hänen lauseitaan hie-man, seuraavasti: Ajattelen, että myötätunnon syvä muoto on kyvykkyyks kärsiä maailmamme ja sen lasten ja nuorten kanssa. Lapset ja nuoret tiedostavat ekokriisin syvyyden, ja samalla he ovat arvokkainta mitä meillä on – sekä heidän jälkeensä mahdollisesti saapuvat sukupolvet. Myötätunto mahdollistaa meidän tunnistaa syvän yhteenkuuluvuutemme kaikkien elollisten kanssa. Älä koskaan pyydä anteeksi, että itket Amazonin palavia puita, avohakkuuaukeita, raakkuja tai kaivosten saastuttamia vesiä. Älä pyydä anteeksi surua, murhetta ja vihaa, jota näiden tekojen vuoksi tunnet. Se on mita inhimillisyydestäsi ja kypsyydestäsi. Se on merkki

avoimesta sydämestäsi. Ja kun sydämesi murtuu auki, siihen syntyy tilaa maailman paraneemiselle. Tätä tapahtuu, kun ihmiset kohtaavat aikamme murheet rehellisesti.

Suuri toiveeni on, hyvät Tieteentekijät, että uskallamme olla kaikilla tavoin rehellisiä: toki tieteessä ja tutkimuksessa, mutta myös itsellemme, toisillemme ja tuleville sukupolville. Toivon meille kaikille rohkeutta tehdä sydän auki yhteistyötä kestävä ja oikeudenmukaisen tulevaisuuden eteen.

Sydämellinen kiitos tästä valtavan hienosta tunnustuksesta. Tämän palkinnon osoittaminen minulle ja sitä kautta yhteisöilleni ja yhteistoimintojeni moninaisille muodoille, on rohkea teko Tieteentekijöiltä. Tämä huikkea hieno tunnustus on ehdottomasti aktiivisen toivon muoto, se on konkreettinen teko, joka kannustaa aivan varmasti monia sinnikkäästi kohti kestävämpää tulevaisuutta. Tämä palkinto merkitsee minulle valtavan paljon, ja auttaa rehellisesti, rakkaudellisesti, mielikuvituksella ja myötätunnolla eteenpäin.

Myös tulevien sukupolvien puolesta kiitän teitä todella paljon!

## Viitteet

- 1 ”Toivoa on kaikkialla ympärillämme. Sillä loppujen lopuksi tarvittaisiin vain yksi – yksi maailman johtaja, yksi korkean tulotason maa, yksi suuri televisiokanava tai johtava sanomalehti, joka päättää olla rehellinen ja todella kohdella ilmastokriisiä kriisinä, joka se on. Yksi johtaja, joka laskee kaikki luvut – ja ryhtyy rohkeisiin toimiin vähentääkseen päästöjä tieteen edellyttämällä nopeudella ja laajuudella. Silloin kaikki voisi käynnistyä kohti toimintaa, toivoa, tarkoitusta ja merkitystä. Kello tikittää. Huippukoukkuja järjestetään jatkuvasti. Päästöt kasvavat yhä. Kuka on se johtaja?”, kysyi Greta Thunberg puheessaan 2021 Cop26 ilmastokokouksessa Glasgowssa (Käännös: Sofia Laine. Puhe kokonaan luettavissa osoitteessa: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2021/oct/21/climate-leaders-cop26-uk-climate-crisis-glasgow>. Viitattu 8.1.2025.)
- 2 Suomen lasten ja nuorten ympäristöjulkilausuma 2024 löytyy kokonaisuudestaan osoitteesta: <https://nuortenagenda2030.fi/nuoli/julkilausuma/> (viitattu 8.1.2025)
- 3 Kyseistä lainausta siteerataan paljon, mutta sen lähde on kirjoittajalle epäselvä. Kirjoittaja havaitsi sitä jaettavan ilmastoaktiivisten nuorten keskusteluryhmässä syksyllä 2024 ja päätti ottaa sen mukaan puheeseensa. Esimerkiksi tässä tutkimusblogissa sama siteeraus: <https://stethelburgas.org/seven-practices-for-resilience/> (Viitattu 8.1.2025)

## Lähteet

- Clement, Gilles (2023) *The Planetary Garden*. Teoksessa Mateo Kries & Viviane Stappmanns (toim.): *Garden Futures, Designing with Nature*. Vitra Design Museum, 164–167.
- Doughnut Economics Action Lab. <https://doughnuteconomics.org/tools/what-is-the-doughnut> (Viitattu 8.1.2025.)
- Horsmanheimo, Alisa (2024) Kansatutkimusta ja työpajoja kestävämmän tulevaisuuden puolesta. Blogit, 9.12.2024, Nuorisotutkimusseura: <https://nuorisotutkimus.fi/kansatutkimusta-ja-tyopajoja-kestavamman-tulevaisuuden-puolesta/> (Viitattu 8.1.2025.)
- Macy, Joanna & Johnstone, Chris (2022) *Active Hope. How to Face the Mess We're in with Unexpected Resilience & Creative Power*. Revised Edition. Novato: New World Library.
- Meadows, Donella H. & Meadows, Dennis L. & Randers, Jørgen & Behrens III, William W. (1972) *Kasvun rajat. Ihmiskunnan kohtalontilannetta koskevaan Rooman klubin tutkimussuunnitelmaan liittyvä raportti*. Helsinki: Tammi.
- Mesarovic, Mihajlo & Pestel, Eduard (1975 [alkup. 1974]) *Ihmiskunta tiehaarassa. Rooman klubin toinen raportti*. Helsinki: Welin+Göös.
- Richardson, Katherine & Will Steffen & Wolfgang Lucht & Jørgen Bendtsen & Sarah E. Cornell & Jonathan F. Donges & Markus Drüke & Ingo Fetzer & Govindasamy Bala & Werner Von Bloh & Feulner, Georg & Fiedler, Stephanie & Gerten, Dieter & Gleeson, Tom & Hofmann, Matthias & Huiskamp, Willem & Kummu, Matti & Mohan, Chinchu & Nogués-Bravo, David & Petri, Stefan & Porkka, Miina & Rahmstorf, Stefan & Schaphoff, Sibyll & Thonicke, Kirsten & Tobian, Arne & Virkki, Vili & Wang-Erlandsson, Lan & Weber, Lisa & Rockström, Johan (2023) Earth beyond six of nine planetary boundaries. *Science Advances* 9 (37), eadh2458. <https://www.science.org/doi/10.1126/sciadv.adh2458>

# Subjektiiiviset kokemukset ja todellisuus

Lasse Siurala

Vastaan Mikko Meriläisen ja Maria Ruotsalaisen *Nuorisotutkimus*-lehdessä 4/2024 julkaistuun vastineeseen, joka käsitteli lehden edellisessä numerossa julkaistua tutkimuskatsaustani (Meriläinen & Ruotsalainen 2024; Siurala 2024). Tarkastelen Meriläisen ja Ruotsalaisen keskeistä väitettä siitä, että ”pelaaminen itsessään ei ole suoraan haitallista” sekä yleisemmin pelaajakeskeisen tutkimusasetelman rajoituksia.

Sekä nuorisotyön digipeliasiantuntijoiden että joidenkin digipelitutkijoiden piirissä pidetään virheellisenä WHO:n päätöstä (2019) määritellä pitkään jatkunut digipeliriippuvuus (tietynä oireyhtymänä) sairaudeksi. Perusteluna on, että runsaaseen digipelaamiseen kytkeytyvät haitat johtuvat ensisijaisesti pelin ulkopuolisista taustatekijöistä. Meriläisen ja Ruotsalaisen mielestä pitäisi erottaa toisistaan taustamuuttujista riippumaton ”pelaaminen itsessään” ja ongelmallinen pelaaminen, jonka syyt ovat pelin ulkopuolella – esimerkiksi tunne-elämän ongelmat, ahdistuneisuus, impulsiivisuus, masennusoireet, syrjintäkokemukset, niin sanottu ”huono seura”, tai kodin huono ilmapiiri, jolloin ”itse pelaaminen” on riskitöntä. Tutkimuskatsaukseni (Siurala 2024) osoittikin monia tekijöitä, jotka tosiaan selittävät runsasta pelaamista, sen haittoja ja digipeliaddiktion kehittymistä. On myös tunnistettu väliin tulevien tekijöi-

den vaikutuksia sekä addiktiksi kehittymisen prosesseja. Mutta näiden tulosten lisäksi laaja tieteellinen tutkimus osoitti kuitenkin, että myös itse pelaaminen näyttää aiheuttavan terveys- ja hyvinvointihaittoja. Tämä ilmeni useiden mittauskertojen suurten aineistojen seurantatutkimuksissa, taustamuuttujien vaikutuksen kontrolloimissa analyyseissa, vertailuryhmätutkimuksissa, kvalitatiivisissa analyyseissa ja lopulta myös terveystieteellisissä tutkimuksissa dopamiinineuronien aktivoitumisesta. Lisäksi ja olennaisesti, pelit on tarkoituksellisesti suunniteltu erittäin vetovoimaisiksi tuotteiksi (erityisesti pojille) sekä niin, että pelaamista on varsin vaikea lopettaa. Vaikka Meriläinen ja Ruotsalainen eivät näe ”pelaaminen itsessään” -ongelmaa, tutkimusten mukaan kuitenkin pelaaminen itsessään (ja pelit itsessään) aiheuttavat (merkittävästi) riippuvuutta ja haittoja. On ongelmallista erottaa toisistaan ”pelaamista itsessään” ja siihen vaikuttavien monenlaisten taustatekijöiden ja elämäntilanteiden vaikutusta. Viime kädessä pelaaminen itsessään kietoutuu yhteen haitalliseen pelaamiseen altistavien tekijöiden kanssa. (Mt.)

Koska Meriläisen ja Ruotsalaisen mukaan pelaaminen itsessään ei suoraan olisi haitallista, he paheksuvat sitä, että riskeihin ja haittoihin kohdistuvaa tutkimusta on ”suhteettoman paljon” verrattuna ei-ongelmallisen pelaamisen tutkimukseen. Toisaalta on

kuitenkin monia syitä siihen, miksi pelien haittavaikutusten tutkimus on koettu tarpeelliseksi. Pelaamisen laajuuden ja intensiteetin muutos on verrattain uusi ilmiö, joka vauhdittui erityisesti Covid-pandemian aikana. Samalla pelien tuotekehitys on yhteistyössä käyttäytymistieteellisen tutkimuksen parhaiden asiantuntijoiden kanssa kohdistunut digipelien addiktiivisuuden lisäämiseen. Julkinen tutkimustoiminta on ollut tarpeellista myös siksi, että peliyrietykset varjelevat huolellisesti liikesalaisuutenaan pelinkehitystään, käyttäjäaineistojaan ja omia tutkimuksiaan – edes yliopistot eivät saa näitä tietoja luottamuksellisesti käytettäväkseen (Montag & Elhai 2023). Toisaalta jonkin yksittäisen tekijän, kuten runsaan digipelaamisen syiden ja seurausten tutkiminen osana nuorten moninaista ja muuttuvaa elämäntilannetta on varsin haastavaa ja vaatii monitieteistä tutkimusta ja jatkuvaa tutkimusmenetelmien ja teorioiden kehittelyä.

Meriläinen ja Ruotsalainen ovat kuitenkin oikeassa siinä, että myös muuta kuin haittatutkimusta tarvitaan ja he ovat sitä myös itse tuottaneet (Meriläinen & Ruotsalainen 2023). Tässä yhteydessä haluan laajentaa keskustelua digipelien erilaisiin tutkimusotteisiin.

Meriläisen ja Ruotsalaisen ajattelun ytimenä tuntuu olevan digitaalista pelaamista koskevan tutkimuksen ja julkisen keskustelun polarisoituminen. Tutkijat ovat huolissaan kahtiajakautumisesta pelaamisesta pelotteluun ja sen ihannoituihin. Olisi tärkeää särkeä tätä mustavalkoista kuvaa tuomalla esiin moninaiset pelikulttuurit sekä pelaavien nuorten oma näkemys ja kriittinen aktiivinen toimijuus. Tähän suuntaanhan Meriläisen ja Ruotsalaisen pelitapa koskeva tutkimus onkin ansiokkaasti kulkenut. (Mt.)

Tällaisen tutkimuksen taustalla on vahva individualistisen toimijuuden oletus: ”The approach taken in this article positions young

people as active agents who engage with and participate in gaming, use (and sometimes abuse) games, and influence, create, and critically examine gaming cultures” (Meriläinen & Ruotsalainen 2023, 13–14)”. Tämä nuori-lähtöinen ajattelu noudattaa voimassa olevaa nuorisotyön ja kasvatuksen retoriikkaa. Nuorten osallistumisen doktriinin mukaan kaiken täytyy lähteä nuorista itsestään, jotka parhaiten tietävät, mitä he tarvitsevat ja ovat myös itse kykeneviä vaikuttamaan elämäänsä ja yhteiskuntaan näiden tarpeiden mukaan. Myös Meriläisen ja Ruotsalaisen tutkimuksen lähtökohdat perustuvat tähän: nuorten digipelaaminen on sitä, millaisena nuoret sen itse näkevät, miten he tuottavat pelikulttuureja ja miten he muokkaavat ja kontrolloivat sitä digipelaajana. Nuorten oma näkökulma liudentaa alussa mainittua polarisaatiota. Nuoret pelaajat itse eivät koe samassa mitassa haittoja ja riskejä kuin niin sanottu haittatutkimus, vaikka ei pelaaminen pelkkää ruusuilla tanssimistakaan aina ole. Nuorten oma näkökulma, pelitavat ja -kulttuurit edustavat todenmukaisuutta.

Tällaiselle tutkimukselle on toki paikansa, mutta on olemassa myös muita lähestymistapoja. Vielä 1980-luvulle tultaessa, oli sosiaalitieteissä vallalla yhteiskunnallisilla rakenteilla ja konventioilla selittäminen. Yksilöiden käyttäytymistä selitettiin sosiaalisilla ja taloudellisilla jaoilla, kuten sosiaaliluokkataustalla ja markkinavoimilla. Postmodernin käänteeseen avautuessa sanottiin yksilöllisyyden irtautuvan perinteiden ja kollektiivisten rakenteiden ohjauksesta. Myös nuorten käyttäytymistä alettiin tutkia yksilöllisten valintojen ja yksilöllisen toimijuuden näkökulmasta (Lähteenmaa & Siurala 1991). Samalla kiinnostuttiin myös nuorten itse tuottamista kulttuurisista käytännöistä – nuorisokulttuureista (Lähteenmaa 2000). Samaan aikaan nuorisotutkimuksessa tapahtui muutos laajojen empiiristen kyselyaineis-

tojen kvantitatiivisesta analyysistä kvalitatiiviseen teoretisoivaan pienryhmätutkimukseen. Brittiläisessä nuorisokulttuuritutkimuksessa kollektiiviset rakenteet tosin olivat edelleen vahvasti taustalla: nuorisokulttuurit olivat kulttuurinen tapa toisintaa luokkataustaa. Ainakin *Nuorisotutkimus*-lehden artikkeleiden perusteella kvalitatiiviset pienryhmäaineistot näyttävät edelleen olevan voimissaan.

Andy Furlong ja Fred Cartmel (2007) kuitenkin sanovat, että sosiaalisten ja taloudellisten rakenteiden vaikutus on edelleen vahva, ihmiset ovat vain sokeutuneet niiden näkemiselle omassa elämässään. Nuorten asema työmarkkinoilla ja koulutuksessa on epävarma, mutta he eivät näe, miten talouden rakenteet ovat sen aiheuttaneet. Furlong ja Cartmel kutsuvat tätä sokeutta ”epistemologiseksi harhaksi” (*epistemological fallacy*): nuoret tulkitsevat rakenteiden aiheuttamat ongelmat yksilöllisiksi ongelmikseen. Ratkaisuna voi olla vaikka huonon olon korvaaminen digipelaamisella. James Coté (2014) korostaa nuorison luokka-aseman kurjistuneen uusliberalismin aikana ja puhuu tässä yhteydessä nuorten ”vääärstä tietoisuudesta”.

Tällä hetkellä nuorten elämään vaikuttaa taloudellinen rakenne, jota on kuvattu data-taloudeksi, datakolonialismiksi (Couldry & Mejias 2019; Mejias & Couldry 2024) tai digitaaliseksi valvontakapitalismiksi (Zuboff 2019, 2022). Nuoret ovat aktiivisia ja teknisesti taitavia digitaalisen median käyttäjiä, mutta tutkimukset osoittavat, että nuorten tieto ja ymmärrys teknologiaryitysten liiketalousajattelusta, tuotestrategiasta ja ylipäättään internetistä ja digitaalisesta mediasta on puutteellinen ja epäkriittinen. Huomattavalta osalta nuoria puuttuvat yhä digitaaliset perustaidot, liian monet nuoret pitävät kaikkea internetin tietoa totena, käyttävät opinnäytöissään verkon valeuutisia faktoina, eivät-ikä erota mainoksia uutisista (Siurala 2019, 222–225). Myöskään halua kyseenalaistaa

digiteollisuuden ja peliyritysten yksinvaltaa ei juurikaan esiinny. Ilmastonmuutoksessa nuoret ovat tulleet tietoiseksi fossiiliteollisuuden toimintatavoista ja ryhtyneet asiassa aktiivisiksi toimijoiksi, mutta näin ei ole käynyt digijättien manipulaation ja hyväksikäytön kohdalla.

Digipelit ovat vetovoimansa ja addiktiivisuutensa takia tavoittaneet lähes kaikki nuoret, ja monilla pelaamiseen käytetty aika on todella suuri – ja poissa jostain muusta. Vaikka tutkimusten mukaan digipelaamisen haitat eivät pelaajien enemmistöä näyttäisi koskevan, ne ovat kiistattomia. Tässä tilanteessa nuorten omiin digikäsitäisiin ja kulttuureihin kohdistuvan tutkimuksen riski on epistemologinen harha; nuoret eivät ole riittävän tietoisia niistä rakenteellisista datatalouden intresseistä ja toimintatavoista, jotka ohjaavat heidän kulutuskäyttäytymistään ja addiktivistä pelaamistaan. Nuorten omat käsitykset saattavat hyvin olla peliteollisuuden haluamia ja tuottamia käsityksiä (Siurala 2025). Oma ongelmansa on myös yleinen vaikeus tutkia käyttäytymistä, johon liittyy epäterveellisen riippuvuuden riski. Alkoholitutkimuksista on jo pitkään tunnettu vastaajien tapa kaunistella ja selitellä omaa alkoholin käyttöönsä; todellisesta käytöstä varsin suuri osuus jää piiloon tai selitetään harmittomaksi.

Vaikka onkin tärkeää tietää, miten nuoret kokevat pelaamisen ja millaisia pelikulttuurisia ryhmiä niiden ympärille muodostuu, on myös tärkeää tutkia digipelejä nuorten elämään vaikuttavina taloudellisina rakenteina. Tällä hetkellä pelitutkimus on fokusoitunut yksilötasoiisiin subjektiivisiin kokemuksiin pelaamisesta ja pelikulttuureista ja (kuten Meriläinen ja Ruotsalainen oikein huomauttavat) psykologisiin ja farmakologisiin haittatutkimuksiin. Varsin niukasti on sen sijaan tutkimusta digipelitalouden liiketalousprosesseista ja -intresseistä, niiden sääntelystä, miten ne koukuttavat nuoria, vaikuttavat

nuorten elämäntavan kokonaisuuteen sekä tietoisuuteen digipelien haitoista ja vaihtoehtoista –puhumattakaan siitä, miksi nuorten oma kriittinen toimijuus on niin vähäistä.

## Lähteet

- Coté, James E. (2014) Towards a new political economy of youth. *Journal of Youth Studies* 17 (4), 527–543. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.836592>
- Couldry, Nick & Mejias, Ulises A. (2019) *The Costs of Connection. How Data Is Colonizing Human Life and Appropriating it for Capitalism*. Stanford University Press.
- Furlong, Andy & Cartmel, Fred (2007) *Young People and Social Change: New Perspectives*. Maidenhead, UK: McGraw-Hill/Open University Press.
- Lähteenmaa, Jaana & Siurala, Lasse (toim.) (1991) *Nuoret ja muutos*. Nuorisotutkimusseura & Tilastokeskus, Tutkimuksia 177.
- Lähteenmaa, Jaana (2000) *Myöhäismoderni nuorisokulttuuri. Tulkintoja ryhmistä ja ryhmiin kuulomisten ulottuvuuksista*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 14.
- Mejias, Ulises A. & Couldry, Nick (2024) *Data Grab. The New Colonialism of Big Tech (and how to fight back)*. Lontoo: WH Allen.
- Meriläinen, Mikko & Ruotsalainen, Maria (2023) The light, the dark, and everything else: Making sense of young people’s digital gaming. *Frontiers in Psychology* 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1164992>
- Meriläinen, Mikko & Ruotsalainen, Maria (2024) Monimuotoisuuden huomiointi ei ole positiivisuuden puolustamista. Vastaus Lasse Siuralalle. *Nuorisotutkimus* 42 (4), 78–82.
- Montag, Christian & Elhai, John D (2023) On Social Media Design, (Online-)Time Well spent and Addictive Behaviors in the Age of Surveillance Capitalism. *Curr Addict Rep* 10, 610–616. <https://doi.org/10.1007/s40429-023-00494-3>
- Siurala, Lasse (2021) Managing Digital Youth Work and its Risks. Teoksessa Dan Moxon (Chief editor), Adina Marina Șerban, Dunja Potočnik, Nuala Connolly, Lana Pasic, Veronica Ștefan *Young people, social inclusion and digitalisation, Emerging knowledge for practice and policy*. Youth Knowledge 27, Council of Europe and European Commission, Strasbourg.
- Siurala, Lasse (2024) Miksi tutkimuksen pitää puolustaa digipelaamisen positiivisuutta? *Nuorisotutkimus* 42 (3), 47–61.
- Siurala, Lasse (2025, tulossa) *Too complacent about digitalization? – What can the youth field do?*
- Zuboff Shoshana (2019) *The Age of Surveillance Capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. Lontoo: Profile Books.
- Zuboff, Shoshana (2022) Surveillance Capitalism or Democracy? The Death Match of Institutional Orders and the Politics of Knowledge in Our Information Civilization. *Organization Theory* 3 (3). <https://doi.org/10.1177/26317877221129290>

# Pelaaminen itsessään ja pelaamisen tutkimus

*Mikko Meriläinen & Maria Ruotsalainen*

Lasse Siurala jatkaa kanssamme *Nuorisotutkimus*-lehden sivuilla käytyä keskustelua nuorten pelaamisesta ja sen tutkimuksesta (Siurala tässä numerossa, 74–77). Pidämme vuoropuhelua tervetulleena, ja avaamme tarkemmin edellisessä vastineessamme perustelevamme kantaa, jonka mukaan pelaaminen itsessään ei ole nuorille haitallista. Lukuisat eri menetelmin ja erilaisissa kulttuuripiireissä tehdyt tutkimukset ovat osoittaneet, että runsaakaan pelaamisen ja nuorten heikentyneen hyvinvoinnin välillä ei ole universaalia yhteyttä, eikä esimerkiksi pelaamiseen käytetty aikamäärä ole luotettava mittari pelaamisen ongelmallisuudelle (esim. Vuorre ym. 2022). Rungas peliaika on kuitenkin tunnistettu yhdeksi nuorten peliriippuvuuden riskitekijäksi (esim. Gao, Wang & Dong 2022).

Kuten edellisessä vastineessamme, palaamme muihin arjen esimerkkeihin. Lienee kiistatonta, että esimerkiksi liikuntaan liittyvä monenlaisia riskejä lähtien arjen pienistä lihasvammoista pakonomaiseen liikuntaan, jota esiintyy esimerkiksi syömishäiriöiden yhteydessä (Reynolds, Plateau & Haycraft 2022). Kuitenkin olisi vähintäänkin kyseenalaista väittää, että liikunta itsessään on haitallista: väitettä seuraisivat välittömästi kysymykset siitä, minkälainen liikunta, missä tilanteissa, kenelle ja miksi – ja mitä oikeastaan tarkoittaa ”liikunta itsessään”. Samoin ”pelaaminen itses-

sään” on valtava kattokäsite, joka pitää sisällään käytännössä loputtoman määrän yhdistelmiä erilaisista pelaajista, peleistä, pelaamismotivoista ja elämäntilanteista (esim. Sokka ym. 2025). Olemme siksi Lasse Siuralan kanssa samaa mieltä, joskin ehkä eri syystä, väitteestä, että on ongelmallista erottaa toisistaan ”pelaaminen itsessään” ja arjen taustamuuttujat. Koska on ilmeistä sekä se, että osalle pelaajista pelaaminen kehittyi ongelmaksi, että se, että valtaosalle runsaastikaan pelaavista pelaajista ei näin tapahdu, on selvittettävä, mistä tämä ero johtuu (esim. Billiëux ym. 2019). Tämän näkemyksen jakavat myös eturivin ongelmallisen pelaamisen tutkijat (esim. Király ym. 2023).

Erilaiset kehystykset näyttävät pelaamisen hyvin erilaisessa valossa ja antavat aiheetta hyvin erilaisille tulkinnoille: meille pelaaminen näyttäytyy monipuolisena, esimerkiksi liikuntaan tai muihin medioihin rinnastuvana kulttuurisena ilmiönä, johon sisältyy myös erilaisia riskejä. Kahden lukemamme vastineen perusteella Siuralalle pelit ja pelaaminen ovat ensisijaisesti esimerkiksi päihteisiin rinnastuva riski, johon kuitenkin sisältyy myös myönteisiä piirteitä. Kumpikaan näistä kehystyksistä ei ole uusi; molempien voidaan sanoa edustavan tutkimuksen valtavirta-ajattelua ja heijastavan eri tutkimusalojen painopisteitä ja tutkijoiden maailmankuvia. Molemmat kehystyksistä ovat myös hyvin perusteltuja tutkimuksen näkökulmasta, eivätkä sulje toisiaan pois.



Keskustelumme Lasse Siuralan kanssa kuvaa nähdäksemme kriittisen keskeistä kysymystä kehystysten merkityksestä. Kysymyksenasettelulla ja tarkastelukulmilla maailmaa voidaan katsoa dramaattisestikin erilaisten linssien läpi, pohtimalla vaikkapa, voidaanko raskaus määritellä sairaudeksi (Smajdor & Räsänen 2024) tai ystävyys riippuvuudeksi (Satchell ym. 2021). Nopeasti digitalisoituneessa ajassamme on käyty arvokasta tieteellistä keskustelua siitä, patologisoidaanko normaalia arkikäytöstä – pelaaminen mukaan lukien – liian paljon, ja mitä se yhteiskunnalle merkitsee (Billieux ym. 2015). Tämä asettaa myös tutkijoille painavaa pohdittavaa: Suomessakin on satojen tuhansien pelaavien nuorten ja heidän vanhempinsa näkökulmasta dramaattisen tärkeä kysymys, rinnastetaanko pelaaminen muihin harrastuksiin vai päihteidenkäyttöön. Yhteiskunnan näkökulmasta kysymys on radikaalisti erilaisista asemoinneista niin yhteiskunnallisen sääntelyn kuin moraalisen hyväksyttävyyden osalta.

Vastineessaan Lasse Siurala mainitsi nuorten pelaamisen olevan aina pois jostain muusta. Näin väistämättä on; sama pätee myös esimerkiksi viulunsoittoon, skeittaamiseen, opiskeluun tai kaverien kanssa ajan viettämiseen. Tämä on kuitenkin ongelma vain silloin, jos ”jokin muu” määritellään kategorisesti aina arvokkaammaksi ja nuorelle suotuisammaksi kuin pelaaminen. Kun huomioidaan, että monille nuorille pelaaminen on hauskaa ja mielekkääksi koettua tekemistä ja osa arkista kaveri- ja ystävyysuhteiden ylläpitoa (esim. Bengtsson, Bom & Fynbo 2021), monet heistä voisivat varmasti käyttää aikaansa paljon huomomminkin.

Vaikka digitaalisissa taidoissa ja kriittisessä lukutaidossa on varmasti niin nuorilla kuin aikuisillakin huomattavasti parantamisen varaa, on myös ongelmallista nähdä nuoret ensisijaisesti vain markkinatalouden pelinappuloina vailla toimijuutta – ajatuksessa kaikuu teknologinen determinismi. Olemme kuitenkin

Siuralan kanssa täysin samaa mieltä siitä, että pelikulttuurin markkinataloudelliset rakenteet kaipaavat huolellista ja kriittistä tarkastelua paitsi itsessään, myös sen osalta, kuinka nuoret neuvottelevat osallistumisestaan näihin rakenteisiin. Rakenteita kriittisesti tarkastelevaa tutkimusta tehdäänkin pelitutkimuksen kentällä varsin paljon. Vaikka monet pelitutkijat, kuten allekirjoittaneetkin, suhtautuvat pelaamiseen itsessään varsin myönteisesti, tämä ei suinkaan sulje ulos kriittistä perspektiiviä esimerkiksi peliteollisuuden tai pelikulttuuria voimakkaasti muokkaaviin ja ohjaaviin uusliberaaleihin ihanteisiin ja pyrkimyksiin (esim. Huston, Cruz & Zoppos 2023). Huomattava osa modernista pelitutkimuksesta tarkasteleekin juuri pelikulttuurin rakenteita, ammentaen esimerkiksi feministisestä ja postkolonialistisesta teoriasta; oma, nuorten subjektiivisia kokemuksia ruohonjuuritasolla tarkasteleva tutkimuksemme ei siten ole pelitutkimuksen tyypillisintä antia. Samalla, kuten taannoinen *Nuorisotutkimus*-lehden teemanumeron pääkirjoituksessa totesimme (Meriläinen & Ruotsalainen 2023), nuorten osallistuminen pelikulttuuriin vaikuttaa valitettavasti jääneen katveeseen niin peli- kuin nuorisotutkimuksessakin. Lisätutkimukselle esimerkiksi juuri nuorten kriittisistä perspektiiveistä on selvästi tarvetta.

Lopuksi kiitämme Lasse Siuralaa tärkeän ja kohteliaan tieteellisen keskustelun jatkamisesta nuorten pelaamisesta ja sen tutkimuksesta. Pelaaminen ja muu digitaalinen kulttuuri ovat valtava osa tämän päivän yhteiskuntaa, ja ne kaipaavat monipuolista, -äänistä ja -menetelmällistä tutkimusta osakseen. Laajempi ja yksityiskohtaisempi ymmärrys nuorten pelikulttuurisesta osallistumisesta ja sen monimutkaisista yhteyksistä hyvinvointiin ja yhteiskunnalliseen toimijuuteen on hyödyksi niin tutkijoille, nuorten kanssa työskenteleville, päättäjille, vanhemmille kuin nuorille itselleenkin.

## Lähteet

- Bengtsson, Tea T. & Bom, Louise H. & Fynbo, Lars (2021) Playing Apart Together: Young People's Online Gaming During the COVID-19 Lockdown. *Young* 29 (4\_suppl), 65–80. <https://doi.org/10.1177/11033088211032018>
- Billieux, Joël & Flayelle, Maëva & Rumpf, Hans-Jürgen & Stein, Dan J. (2019) High Involvement Versus Pathological Involvement in Video Games: A Crucial Distinction for Ensuring the Validity and Utility of Gaming Disorder. *Current Addiction Reports* 6 (3), 323–330. <https://doi.org/10.1007/s40429-019-00259-x>
- Billieux, Joël & Schimmenti, Adriano & Khazaal, Yasser & Maurage, Pierre & Heeren, Alexandre (2015) Are We Overpathologizing Everyday Life? A Tenable Blueprint for Behavioral Addiction Research. *Journal of Behavioral Addictions* 4 (3), 119–123. <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.009>
- Gao, Yuan-Xia & Wang, Jiang-Yang & Dong, Guang-Heng (2022) The Prevalence and Possible Risk Factors of Internet Gaming Disorder among Adolescents and Young Adults: Systematic Reviews and Meta-Analyses. *Journal of Psychiatric Research* 154 (October), 35–43. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2022.06.049>
- Huston, Clarice Yi & Cruz, Angela Gracia B. & Zoppos, Eloise (2023) Normalizing the Toxic Consumer Subject: Sustaining Neoliberal Logics Within Online Gaming. *Journal of Macromarketing* 43 (4), 447–459. <https://doi.org/10.1177/02761467231188005>
- Király, Orsolya & Koncz, Patrik & Griffiths, Mark D. & Demetrovics, Zsolt (2023) Gaming Disorder: A Summary of Its Characteristics and Aetiology. *Comprehensive Psychiatry* 122 (April), 152376. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2023.152376>
- Meriläinen, Mikko & Ruotsalainen, Maria (2023) Nuorten monimuotoiset pelikulttuurit kutsuvat tutkijoita. *Nuorisotutkimus* 41 (3), 1–3. <https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9138173>
- Reynolds, Kalli A. & Plateau, Carolyn R. & Haycrat, Emma (2023) Sociocultural Influences on Compulsive Exercise in Young People: A Systematic Review. *Adolescent Research Review* 8 (2), 179–94. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00180-x>
- Satchell, Liam P. & Fido, Dean & Harper, Craig A. & Shaw, Heather & Davidson, Brittany & Ellis, David A. & Hart, Claire M. & Jalil, Rahul & Jones Bartoli, Alice & Kaye, Linda K. & Lancaster, Gary L. J. & Pavetich, Melissa (2021) Development of an Offline-Friend Addiction Questionnaire (O-FAQ): Are Most People Really Social Addicts? *Behavior Research Methods* 53 (3), 1097–1106. <https://doi.org/10.3758/s13428-020-01462-9>
- Smajdor, Anna & Räsänen, Joonas (2024) Is Pregnancy a Disease? A Normative Approach. *Journal of Medical Ethics* 51 (1), 37–44. <https://doi.org/10.1136/jme-2023-109651>
- Sokka, Miikka & Ng, Kwok & Kokko, Sami & Koski, Pasi (2025) Introduction of the Digital Gaming Relationship. *Media and Communication* 13 (0). <https://doi.org/10.17645/mac.8738>
- Vuorre, Matti & Johannes, Niklas & Magnusson, Kristoffer & Przybylski, Andrew K. (2022) Time Spent Playing Video Games Is Unlikely to Impact Well-Being. *Royal Society Open Science* 9 (7), 220411. <https://doi.org/10.1098/rsos.220411>

## English summaries

### The construction of therapeutic discourse in newspaper articles on extended compulsory education

**Tuula Komulainen, Anukka Tapani & Teija Koskela**

The Finnish Journal of Youth Research (*Nuorisotutkimus*) Vol 43 (1), 3–18

The educational pathways of young people after basic education have raised concerns. The amendment to the Compulsory Education Act (1214/2020) extended compulsory education until the age of 18 to ensure the continuity of educational pathways for all. The

media debate on compulsory education included numerous references to the well-being of young people. In this study, we examine the construction of a therapeutic discourse in the media debate on extended compulsory education. The state of young people's mental well-being and the support it requires are seen as a political concern. The therapeutic discourse we examine is related to this debate. This discourse defines, limits and selects ways in which phenomena are viewed, while excluding alternative perspectives. The data consist of articles on extended compulsory education published in the Helsingin Sanomat digital service between 2019 and 2021

(n = 92), covering the period from the preparation of the law to its entry into force. The research method is critical discourse analysis. The study shows that therapeutic discourse is present in the debate on extended compulsory education. The representations it produces emphasize the psychological needs of individuals in relation to the cultural and social functions of education. This discourse is primarily voiced not only by journalists and politicians, but also by education providers and labour market representatives. However, the voices of marginalized young people are not being heard.

**Keywords:** discourse analysis, compulsory education, therapeutic discourse

### **“What is the Guidance Counseling Matter?”**

#### **Interpretations by young people receiving intensified personal guidance counseling**

**Hanna Lonka, Anne-Mari Souto & Sanna Vehviläinen**

The Finnish Journal of Youth Research  
(*Nuorisotutkimus*) Vol 43 (1), 19–33

The extension of compulsory education to the age of 18, which came into effect in autumn 2021, marked a significant change in the Finnish basic education system and also brought about changes to the field of guidance and counseling. The law on intensified personal guidance counseling aims to ensure that every young person receives sufficient support when making their secondary education choice. In this article, we approach intensified personal guidance from the perspective of the young people receiving it, focusing on how it supports their reflections on educational choices at the end of basic education. We ask what aspects relevant to a young person’s horizon of action are addressed in the guidance, and what aspects are overlooked. What guidance practices, according to the young people’s interpretations, shape these boundaries? In our article, we combine educational sociology research on young people’s educational choices with studies on guidance practices and interaction. Our analysis shows that although guidance is generally perceived as holistic and attentive to the young person’s entire life context, certain themes meaningful to young people, particularly those related to social relationships and issues of social differences and inequalities, remain outside its scope. Our research data consist of interviews conducted in spring 2023 and 2024 with ninth-grade students who have received intensified personal guidance.

**Keywords:** lower secondary education students, guidance counseling, intensified personal guidance counseling, joint application, sociology of education

### **Purpose in life is constructed by doing, reflecting or waiting: An interview study with young people in Pirkanmaa, Finland**

**Merja Viljanen, Elina Kuusisto & Inkeri Rissanen**

The Finnish Journal of Youth Research  
(*Nuorisotutkimus*) Vol 43 (1), 34–53

This study contributes to the prevalent discourse concerning the problems of young people, building on earlier findings on the relevance of life purposes to resilience and young people’s development. Purpose is understood as a key component of positive youth development and consists of three dimensions: (1) it is a goal that makes one’s life meaningful; (2) it is pursued with perseverance; and (3) it contributes to society. The study explores how young people themselves understand the process of purpose formation and its different aspects. The data include 17 semi-structured interviews of 19-year-olds in 2023, drawing on their written responses in previous studies conducted in 2020 (N = 843) and 2022 (n = 73) as prompts. The research questions were: What kinds of life purposes do Finnish adolescents perceive themselves to have? How do Finnish adolescents perceive purpose formation? The interview data were analyzed through deductive and inductive content analysis. Purposes were largely self-oriented. However, whereas 9th graders (N = 843) prioritized the self-centred pursuit of happiness or self-improvement, the interviews at age 19 more often included helping others and making a difference. More concretely, the interviewed adolescents’ life purposes included career goals, leisure-time activities and close relationships.

The adolescents described their purpose formation as developing through trial and error, as reflecting inner desires and competencies, or as waiting for purpose to unfold over time. According to them, purpose is constantly evolving and can be changed whenever needed. They also considered that it is acceptable to have short periods without any purpose. The findings are discussed from the perspective of previous studies on adolescents’ life purposes, and their implications for supporting purpose formation processes in education and youth work.

**Keywords:** adolescents, youth purpose, purpose in life

# nuorisotutkimus

## SISÄLLYSLUETTELO

### Pääkirjoitus

- Anna-Maija Niemi & Anne-Mari Souto*  
Seurantaa ja vuoropuhelua nuoria koskevaan päätöksentekoon 1

### Artikkelit

- Tuula Komulainen, Annukka Tapani & Teija Koskela*  
▶ Terapeuttisen diskurssin rakentuminen laajennettua oppivelvollisuutta koskevissa lehtikirjoituksissa 3
- Hanna Lonka, Anne-Mari Souto & Sanna Vehviläinen*  
▶ Mikä on opo-asia? Nuorten tulkinnat tehostetusta henkilökohtaisesta oppilaanohjauksesta 19
- Merja Viljanen, Elina Kuusisto & Inkeri Riissanen*  
▶ Elämänpäämäärät jäsenyivät tekemällä, pohdiskelemalla ja odottelemalla – haastattelututkimus pirkanmaalaisista nuorista 34

### Lektiot

- Riikka Oittinen*  
Nuorten eriytyvät arkitodellisuudet 54

### Katsaukset

- Elina Weckström, Kati Honkanen & Reetta Kalliomeri*  
Elämä on monimutkaista, mutta siitä selvittää yhdessä – nuorten antamia merkityksiä sosiaaliselle osallisuudelle 61

### Puheenvuorot

- Sofia Laine*  
Sydän auki yhteistyötä kestävän ja oikeudenmukaisen tulevaisuuden eteen 68

### Vastineet

- Lasse Siurala*  
Subjektiiiviset kokemukset ja todellisuus 74
- Mikko Meriläinen & Maria Ruotsalainen*  
Pelaaminen itsessään ja pelaamisen tutkimus 78

- Tässä numerossa kirjoittavat 60  
English summaries 80