

# nuorisotutkimus

3•2021 / 39. vuosikerta

*Ryhmämuotoisuus on yhteisöön kuulumista, samankaltaisuutta, hyväksymistä ja hyväksytyksi tulemistä.*

- >> Ryhmämuotoisuuden mahdollisuudet kuntoutuksessa
- >> Koulupolulla haasteita kohdanneiden käsityksiä lukemisesta ja kirjoittamisesta
- >> Oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatio
- >> Taidelähtöiset menetelmät alakouluikäisten suhdekulttuureissa



## Toimitus

Päätoimittajat: VTT, dosentti **Päivi Berg**  
(Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu) ja  
**Mira Kalalahti**, VTT, KM, dosentti, Turun yliopisto ja  
toimitussihteeri **Tanja Konttinen** (Nuorisotutkimusseura)

## Toimituskunta

**Leena Haanpää**, KTT, dosentti, Turun yliopisto  
**Elina Ikävalko**, FT, Helsingin yliopisto  
**Tarja Juvonen**, VTT, Helsingin yliopisto  
**Riikka Korkiamäki**, YTT, Tampereen yliopisto  
**Maija Lanas**, KT, Oulun Yliopisto  
**Sirpa Lappalainen**, FT, dosentti, Itä-Suomen yliopisto  
**Heta Marttinen**, FT, Jyväskylän yliopisto  
**Marko Merikukka**, FT, Itsenäisyyden juhluvuoden lastensäätiö  
**Minna Nikunen**, YTT, dosentti, Jyväskylän yliopisto  
**Eriikka Oinonen**, YTT, dosentti, Tampereen yliopisto  
**Anni Rannikko**, YTT, Itä-Suomen yliopisto  
**Mette Ranta**, FT, tutkijatohtori, Helsingin yliopisto  
**Kari Saari**, YTT, dosentti, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu  
**Elina Westinen**, FT, Jyväskylän yliopisto

## 39. vuosikerta, 3/2021

ISSN 0780 - 0886

*Nuorisotutkimus*-lehteä julkaisee Nuorisotutkimusseura ry. Lehti ilmestyy neljästi vuodessa. Kestotilaus 30 euroa, vuositilaus 32 euroa ja irtonumero 8 euroa. Nuorisotutkimusseura on saanut tukea tähän julkaisuun opetus- ja kulttuuriministeriöltä.

### Toimitus

Nuorisotutkimusseura ry.  
Asemapäällikönkatu 1, 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 2021



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

## Ohjeita kirjoittajalle

*Nuorisotutkimus*-lehdessä julkaistaan vertaisarvioituja artikkeleita, katsauksia, haastatteluja, ajankohtaisia puheenvuoroja nuoriso- ja yhteiskuntapolitiikasta sekä kirja-arvioita ja lehtiöitä. 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-lausuntokierrokselle 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 asiansaston mukaiset 3–5 asiansanaa. Artikkelin avainsanat on hyvä kääntää englanniksi itse. Käsikirjoituksen mukana lähetetään Tässä numerossa kirjoittavat -palstaa 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 lähdeluetteloa.

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

# Yhteiskunnalliset käännekohtat ja nuoruus

Tämän numeron julkaisun aikaan Nuorisotutkimuspäiville kokoontuu laaja joukko tutkijoita tarkastelemaan yhteiskunnallisten muutosprosessien ja käännekohtien vaikutuksia nuoruuteen ja nuorten elämään. Tehtävä on laaja, sillä yhteiskunnassa on käynnissä useita perustavanlaatuisia yhteiskunnallisia muutoksia, kuten ilmastonmuutos ja globalisoituvat riskit. Niiden haltuunotto on monimutkaista, koska vaikutukset ovat epäsuoria ja hajanaisia. Nuorille avautuvat käännekohtat ja niihin liittyvät avainkokemukset ovat nopeatahtisia ja syviä. Ne tuottavat uutta eriarvoisuutta, ja niiden hahmottaminen vaatii uusia käsitteitä.

Vaikka tutkijoilta odotetaan aiempaa nopeampia tulkintoja muutosprosesseista, kaikkiin muutoksiin ei ole suoria vastauksia. Tieteellisen tiedon muuntuminen yhteiskunnallisesti vaikuttavaksi tiedoksi tapahtuu asteittain, hitaasti, ryömien. Nuorisotutkijat ovat näitä prosesseja tutkiessaan avainpaikalla tunnistamaan yhdessä uusia ilmiöitä ja tekemään niitä ymmärrettäviksi. Nuorisotutkimuspäivien kaltaiset foorumit ovat aiempaa merkittävämpiä paikkoja olla tutkimuksellisesti utelias ja rakentaa tutkimuksellisia jatkumoa. Ne mahdollistavat myös tutkijayhteisöllisen tuen tutkimuskentän muutoksille.

Sosiaalisessa mediassa ryöpsähtäneet #minätutkin-twiittikampanjat ovat vastauksia tutkijoiden huoleen, jossa tieteeltä ja tutkimukselta edellytetään tutkimuksen popularisointia ja vaikuttavuuden alleviivaamista. Taustalla on hätähuuto ankaran kilpailun kiristymisestä, mutta popularisointi voi olla myös positiivinen käänne tiede- ja tutkimuskentän viestinnässä. Tiedejulkaisemisen rinnalle ovatkin nousseet tutkimuksen viestintäsuunnitelmat, jossa tieteenalojen ja tutkimuskohteiden väliselle vuoropuhelulle luodaan twiitinmittaa laajempia foorumeita. Eräänlaisia käännekohtia ovat avoimen julkaisun periaatteiden ja käytäntöjen kehittäminen.

Tutkimuksen avoimuuden kysymykset konkretisoituvat avoimen ja vastuullisen tieteen remonteissa. *Nuorisotutkimus*-lehti etenee myös tulevana vuosina kohti avointa julkaisua vuoden viiveellä Journal.fi-alustalla. Lehden toimitus osallistuu myös Avoimen tieteen seurantamallin luonnoksen kommentointiin. Tutkimusjulkaisujen avoimen saatavuuden eteen tehdyn ja tehtävän muutostyön jatkumisen lisäksi seurantamalli edistää tutkimuksen avoimuutta seuraamalla organisaatioiden välistä yhteistyötä ja toimintakulttuurin avoimuutta. Katseen kohdistaminen infrastruktuureihin tarkoittaa myös esimerkiksi vastuullisen tutkijanarvioinnin edistämistä, mikä saattaa purkaa luokituksiin, impakteihin ja indekseihin liittyviä julkaisukentän jännitteitä. Avoimen vertaisarvioinnin kysymykset tulevat myös lähitulevaisuudessa kotimaisten tiedelehtien ratkaistaviksi.

\*\*\*

Nuorisotutkimuspäivillä keskustelua herätellään katsomaan nuorten moninaisia rooleja käännekohtissa näkijöinä, kokijoina, toimijoina tai ratkaisijoina. Katseen kohdistamisessa nuoriin ja nuoreen on tutkimuksellisesti kaksiteräinen miekka. Yksilöllistyneiden elämänkaarien kautena nuoret kohtaavat tulkintoja, jotka olettavat ideaalit nuoret kaikkivoipaisiksi toimijoiksi

ja ratkaisijoiksi. Nuoren arjen huolet, tunteet ja hyvinvointi saattavat yksilöllistyä ja piiloutua rakenteellisilta kankeuksilta ja eriarvoisuuksilta. Syksyllä 2021 tätä kaksiteräisyyttä käsittelevät muiden muassa **Kristiina Brunila, Esko Harni, Antti Saari** ja **Hanna Ylöstalo** terapeutin vallan käsitteellä. Terapeutin vallan määrittelyillä otetaan haltuun yksilöön kiinnittyviä selitysmalleja, jotka katsovat ja ratkovat vaikkapa koulussa, kuntoutuksessa tai työssä ilmeneviä ongelmia yksilön psykologisina ja emotionaalisina kysymyksinä. Nuorten elämää rakentavien instituutioiden ohella myös henkilökohtainen elämänpiiri terapiamuotoistuu ja psykologisoituu.

Yksilöiden valinnanvapauden, itseymmärryksen ja itsehallinnan tukemiseen suunnatut toimet rakentuvat valtakäsityksen varaan, jossa ihmisen elämän merkityksellisyys määrittyy 'itsensä löytämisen' ja 'itsensä toteuttamisen' oletuksina. Kuten Brunila ja muut osoittavat, terapeutin valta tangeeraa 2000-luvun suorituskeskeisyyden, tuottavuuden ja tehokkuuden kanssa – asioiden, joita 2020-luvun käännekohtat pakottavat tulkitsemaan uudelleen. Onkin kiinnostavaa nähdä, miten herkkä käännekohtia etsivä ja nuoria niihin sijoittava nuorisotutkimus on kohdentamaan kriittistä katsetta myös niihin tapoihin, joita yksilöllistymisestä puhutaan.

**Johanna Moilanen, Kaisa Malinen, Jaana Paltamaa** ja **Tiina Lautamo** käsittelevät artikkelissaan ryhmämuotoisuuden mahdollisuuksia kuntoutuksessa. Ryhmämuotoiseen toimintaan liittyvä tarkastelu tekee näkyväksi sosiaalisten ryhmien ja identiteetin risteymiä. Sosiaalisissa tilanteissa nuoret aikuiset asettavat itsensä alttiiksi sosiaalisille tilanteille, mutta ryhmämuotoisuus on myös yhteisöön kuulumista, samankaltaisuutta, hyväksymistä ja hyväksytyksi tulemistä. Artikkelit tuo esiin, miten huolipuheen siivittämä kouluttavat, ohjaavat ja kuntouttavat toimenpiteet hyötyisivät ryhmätötoivoista, jotka antaisivat tilaa myös sosiaaliselle identiteetille. Ajankuvaa kuitenkin lienee se, että nuoria motivoi osallistumaan ryhmämuotoiseen kuntoutukseen halu harjoitella sosiaalisuutta, altistaa itseään sosiaalisille tilanteille. Nuoret pyrkivät muokkaamaan itseään sietämään ja pärjäämään sosiaalisissa tilanteissa; sovittamaan itseään ongelmapuheeseen ja muuttamaan olemistaan ja toimimistaan kohti sosiaalista ideaalia. Millaista ryhmämuotoisen kuntoutuksen tulisi olla, että se kunnioittaisi vapaaehtoisen osallisuuden ja vaikuttamismahdollisuuksien periaatteita? Parhaimmillaan samankaltaisuuden kokeminen toimii resurssina, joka jäsentää minäkuvaa ja epävarmuutta uudelleen; nuoret purkavat yhteisissä tilanteissa muiden muassa institutionaalisia leimoja ja väärintunnistamista. Moilanen, Malinen, Paltamaa ja Lautamo kysyvätkin, puuttuuko nuorilta luontevia tiloja rakentaa identiteettiään avoimesti ja yhdenvertaisesti.

Yhteiskunnallisista ideoista keskustelevat myös **Penni Pietilä** ja **Leea Lakka** artikkelillaan, joka tarkastelee koulupolullaan haasteita kohdanneiden nuorten tapoja jäsentää luku- ja kirjoitustaitoaan. Pietilä ja Lakkala problematisoivat oivaltavasti nuorten suhdetta lukemiseensa ja kirjoittamiseensa, mutta myös heidän suhdettaan lukemiseen ja kirjoittamiseen. Nuoret suhteuttavat taitojaan eräänlaiseen mallilukijuuteen, jota määrittävät pystyvyys, rentous ja virheettömyys. Artikkelissa kuvataan, miten nuoret sanoittavat poikkeavuuttaan tästä ideaalista hankalilla koulukokemuksilla ja diagnooseilla, mutta Pietilä ja Lakka tulkitsevat nuorten suhteen mallilukijaan tätä monitahoisemmin. Kokemuksista ja diagnooseista riippumatta ideaalin tavoittaminen on nuorten näkemyksissä omasta asenteesta kiinni: lukemiseen voitaisiin tarttua, jos kiinnostaisi. Nuorten käsitykset tekstitaidoista sijoittuvat korostetusti kouluympäristöön, tekniseen taitamiseen ja arviointiin. Tämä puhetapa tekee näkyväksi, miten lukemisen taitaminen muodostuu koulutuksessa yleisemminkin vallitsevaksi yksilölliseksi keskiluokan asennekysymykseksi.

**Mikko Tujula, Juhani Rautopuro, Jan Löfström** ja **Mikko Niilo-Rämä** tuovat artikkelissaan

esiin koulun yhteisöllisyyden ja yhteiskunnallisen vaikuttavuuden orientaation yhteyksiä. Artikkeliki herkeistää katsomaan, miten koulu onnistuisi vahvistamaan ja yhdenvertaistamaan nuorten yhteiskunnallista osallisuutta – tasoittamaan jo kotitaustasta käynnistyvää yhteiskunnallisen vaikuttamisen kasautumista tietyille nuorille. Kirjoittajat korostavat tuloksissaan erityisesti koululuokan avoimen keskusteluilmapiiirin merkitystä nuorten yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatiolle. Nuorten yhteiskunnallinen vaikuttaminen ja yhteiskunnallisista asioista keskustelu kumuloituvat keskusteluille avoimissa luokahuoneissa, kaveriporukoissa ja perheissä. Koulu yhteisö jää kuitenkin etäälle kansalaisyhteiskunnasta ja vaikuttaa siltä, että tämän sillan laajentamisessa olisi mahdollisuuksia yhteiskunnallisen osallisuuden vahvistamiselle ja yhdenvertaistamiselle.

**Eveliina Puutio, Tuija Huuki, Suvi Pihkala ja Anni Lehmusniemi** jatkavat ryhmämuotoisen toiminnan avaamaa potentiaalia kohdistaa katse yksilön sijaan lapsia ympäröivään normistoon. Artikkelissa tarkastellaan taidelähtöisten menetelmien – lyhytelokuvan valmistaminen – mahdollisuuksia avata vaihtoehtoisia visioita normatiivisille oletuksille. Kirjoittajat tuovat näkyviin tyttöjen suhdekulttuureihin kiinnittyviä ristipaineita ja tasapainoilua sukupuolinormien rajapinnoilla. Viidesluokkalaisten tyttöjen ryhmissä tyttöjen kietoutumat haastoivat ja taivuttivat normatiivista suhteisuutta materiaalisin objektein ja diskurssein. Taidelähtöinen ryhmätyöskentely tarjosi paitsi tutkijoille ikkunan normatiivisiin oletuksiin ja niiden purkamiseen, myös mahdollisuuden luoda eettisesti kestävämpiä todellisuuksia. Sosiaalisesti turvallisesti tilojen kehittämiseksi artikkeli tekeekin näkyväksi tarpeen tarkastella lasten ja nuorten keinoja ja valmiuksia kyseenalaistaa ahtaita suhteisuuden muotoja ja käytänteitä.

Artikkeleita täydentää **Jenni Helakorven** lectio precursoria. Helakorpi tuo esiin koulutusjärjestelmän syrjiviä mekanisme, jotka määrittävät romanivähemmistöjen koulutusta. Romanivähemmistöjen epätasa-arvoista asemaa tasapainottamaan tarkoitettut toimet vastuullistavat usein muutoksessa itse romaniväestön, jonka tulisi kertoa muutokseen johtavat narratiivit ja mahdollistaa muutos. Helakorpi tuo kirjoituksessaan esiin valtarakenteiden ja subjektiviteettien pysyvyyden, mutta myös niiden tunnistamiseen liittyvän potentiaal.

Tutkimusartikkeleiden kriittinen katse vaikuttaa kohdistuvan monipuolisesti yksilön ja yhteisön valtarakenteisiin ja normatiivisiin subjektiviteetteihin. Artikkelit tarjoavat lukuisia mahdollisuuksia problematisoida ja purkaa näitä oletuksia. **Sari Tuuva-Hongiston** puheenvuoro tutkimusetiikasta on kuitenkin hyvä nosto valtarakenteiden purkamiseen. Hän kysyy kommentissaan, miten oikeutettua ja jännitteistä nuorten äänen kuuleminen on. Taidelähtöisiä menetelmiä käyttämää tutkimusta esitellessään Tuuva-Hongisto kuvaa paitsi eettisiä käytäntöjä, myös sitä problematiikkaa, mikä nuorten omaan ääneen liittyy. Elämäkulkua tarkasteltaessa kosketetaan aina nuorten turvallisuutta ja luottamusta.

**Mira Kalalahti & Päivi Berg**

## Lähteet

- avointiede.fi. Seurantamallin kommentointi alkaa. 27.9.2021. <https://avointiede.fi/fi/>  
 Brunila, Kristiina & Harni, Esko & Saari, Antti & Ylöstalo, Hanna (toim.) (2021) *Terapeuttinen valta. Onnellisuuden ja hyvinvoinnin jännitteitä 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.  
 Muhonen, Reetta. 23.3.2021. Tutkimuksen yhteiskunnallisen vaikuttavuuden arvioinnin haasteet. <https://vastuullinentiede.fi/fi/jatkokaytto/tutkimuksen-yhteiskunnallisen-vaikuttavuuden-arvioinnin-haasteet>

# Ryhmämuotoisuuden mahdollisuudet kuntoutuksessa nuorten aikuisten kuvaamana

*Johanna Moilanen, Kaisa Malinen, Jaana Paltamaa & Tiina Lautamo*



Tässä artikkelissa tarkastellaan työelämän ja koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten aikuisten näkemyksiä ryhmämuotoisuuden mahdollisuuksista kuntoutuksessa. Tutkimuksen aineisto koostuu sosiaalista ja ammatillista kuntoutusta yhdistävään kuntoutusryhmään osallistuneiden nuorten aikuisten kolmesta ryhmä- ja kolmesta yksilöhaastattelusta (yhteensä 16 haastateltavaa). Lähtökohdan ryhmämuotoisuuteen liittyvien mahdollisuuksien tarkasteluun muodostavat sosiaalisia ryhmiä ja identiteettiä valottavat näkökulmat. Tutkimuksen tulosten perusteella kuntoutuksen ryhmämuotoisuus näyttäytyy nuorille aikuisille enimmäkseen myönteisinä mahdollisuuksina, jotka liittyvät itsensä sosiaalisille tilanteille alttiiksi asettamiseen, ryhmän muodostamaan yhteisöön kuulumiseen, itseä koskevaan paljastamiseen, samankaltaisuuden kokemiseen sekä hyväksymiseen ja hyväksytyksi tulemiseen. Ryhmämuotoisuuteen liittyvien mahdollisuuksien vastinpareina tuotiin esille ryhmämuotoisuuden riskejä, mutta pääosin hypoteettisina ja aiempiin ryhmäkokemuksiin liittyneinä riskeinä. Ryhmän rakenteeseen, toimintaperiaatteisiin ja ryhmäläisiin liittyen tunnistettiin ehtoja, joiden täyttyminen edistää ryhmäkokemukseen liittyvien mahdollisuuksien toteutumista. Tulokset viittaavat siihen, että työelämässä tarvittaviin valmiuksiin tai sosiaalisiin taitoihin keskittyminen kuntoutuksessa ei riitä vaan tarvitaan osallistujalähtöistä työskentelyä identiteettiin liittyvien kysymysten kanssa.

Asiasanat: ammatillinen kuntoutus, identiteetti, nuoret aikuiset, ryhmät, sosiaalinen kuntoutus

Työllä ja koulutuksella on perinteisesti nähty olevan nuorille aikuisille tärkeä merkitys yhteisöön ja yhteiskuntaan kiinnittymisen kannalta (Aaltonen & Kivijärvi & Myllylä 2019, 304). Nuorten aikuisten haasteet työelämään pääsemisessä, vaikeudet löytää omaa paikkaansa opinnoista tai työmarkkinoilta sekä työn tai opiskelun merkitys hyvinvoinnin kannalta ovat aiheita, joista on käyty runsaasti keskustelua useilla eri foorumeilla (esim. Eurofound 2012; Eurofound 2016; Harkko ym. 2016). Nuorten ja nuorten aikuisten työmarkkinaosallisuutta käsittelevissä keskusteluissa on puhuttu työn ja koulutuksen ulkopuolella olevista ”NEET-nuorista” (*Not in Education, Employment or Training*). Tämän ryhmän on nähty olevan erityisessä vaarassa syrjäytyä sosiaalisesti ja taloudellisesti. Eurooppalaisessa keskustelussa NEET-käsite on vakiintunut yleiseen käyttöön ja nuorisopoliittisissa keskusteluissa sitä käytetään laajalti ja usein kritiikittömästi (Kiilakoski 2014; Aaltonen & Kivijärvi 2017). OECD:n laskelmien mukaan Suomessa työn ja koulutuksen ulkopuolella olevien 20–24-vuotiaiden NEET-nuorten osuus oli korkeimmillaan vuonna 2015 (15,1 %). Vuonna 2017 osuus oli laskenut 11,9 prosenttiin, kun OECD-maiden keskiarvo oli 13,4 prosenttia. (OKM 2019.)

NEET-käsitteen ongelmallisuus on tunnistettu ja sitä kohtaan on esitetty runsaasti kritiikkiä. Keskeisin kritiikki liittyy siihen, että käsitteen avulla voidaan huonosti tunnistaa työn ja koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten aikuisten ja heidän elämäntilanteidensa moninaisuutta. Käsitteen kautta on nähty määriteltävän nuoria lähinnä negatiivisten kautta eli sen perusteella, ”mitä he eivät ole”. (Yates & Payne 2006; Eurofound 2016; Kivijärvi ym. 2019.) Monet nuoret ovat josakin elämänsä vaiheessa NEET-statuksella, mutta usein vain väliaikaisesti (Hiilamo ym.

2017). Esimerkiksi opiskelupaikan puuttuminen ei automaattisesti merkitse sitä, että nuori aikuinen olisi ”syrjäytynyt”.

NEET-keskustelujen vauhdittamana on nuorten aikuisten palvelujen kehittämiseen investoitu viime vuosina paljon. Palveluja on määrällisesti runsaasti, jopa niin paljon, että on puhuttu nuoria työelämään kouluttavasta, ohjaavasta ja kuntouttavasta ”siirtymäkoneistosta”, jonka osaksi lukuisat eri viranomaiset ja muut toimijat lukeutuvat ja jonka laajentumista huoli nuorten syrjäytymisestä on kiihdyttänyt (Brunila 2019; Brunila & Lundahl 2020). Samaan aikaan palvelujen sisällön ja eri toimijoiden välisen yhteistyön on nähty edelleen vaativan kehittämistä. Ilman koulutus- tai työpaikkaa olevien nuorten aikuisten palveluita on perinteisesti järjestetty usealla eri hallinnonalalla, jolloin tuki ja ohjaus ovat voineet hajautua useamman toimijan tarjoamiksi palveluiksi ja yksittäisiksi tukitai etuuspäätöksiksi. (Hiilamo ym. 2017.) Vastauksena näihin epäkohtiin käynnistettiin vuonna 2015 valtakunnallinen nuorten Ohjaamo-toiminta ja vuonna 2019 astui voimaan lakimuutos (L 1097/2018, 7a §), joka mahdollistaa 16–29-vuotiaiden nuorten ammatilliseen kuntoutukseen hakemisen matalalla kynnyksellä eli ilman lääkärinlausuntoa. Myös vertaistukeen ja ryhmätoimintaan perustuvien kuntoutuspalvelujen kehittämistä on pidetty tarpeellisenä (Harkko ym. 2019; Alanen 2015). Useissa Kelan viimeaikaisissa kehittämishankkeissa on kehitetty juuri ryhmämuotoisia avokuntoutusmalleja nuorten masennus-, ahdistuneisuus- ja neuropsykiatristen häiriöiden kuntoutukseen (esim. Appelqvist-Schmidlechner ym. 2015; Lämsä & Appelqvist-Schmidlechner & Tuulio-Henriksson 2017).

Artikkelin tutkimustehtävänä on tarkastella nuorten aikuisten näkemyksiä ryhmämuotoisuuden mahdollisuuksista kuntoutuksessa. Ryhmämuotoisuudella viitataan tässä kun-

toutuksen toteuttamiseen yksilötyön sijaan nuorista aikuisista ja ryhmänohjaajaparista muodostetun ryhmän avulla. Nuoriin aikuisiin luetaan artikkelissa 18–29-vuotiaat, tiedostaen kuitenkin ikärajojen liukuvuus ja kulttuurisidonnaisuus (Aaltonen & Kivijärvi 2017). Empiirinen näkökulma rakentuu Kellan rahoittaman kehittämisprojektin osana toteutettuun ryhmäkuntoutusinterventioon osallistuneilta nuorilta aikuisilta kerätyn haastatteluaineiston pohjalta. Ryhmäinterventio perustui matalan kynnyksen, osallistujalähtöisyyden ja vapaaehtoisuuden periaatteille. Tutkimusaineisto tarjoaa mahdollisuuden tarkastella nuorten aikuisten näkemyksiä ryhmämuotoisuudesta kuntoutusinterventiossa, jonka toteuttamisessa pyrittiin huomioimaan edellä esiin nostettuja palvelujen kehittämistarpeita.

## Sosiaaliset ryhmät ja identiteetti

Artikkelissa lähtökohdan ryhmämuotoisuuteen liittyvien mahdollisuuksien tarkasteluun muodostavat sosiaalisia ryhmiä ja identiteettiä valottavat näkökulmat, joita on hyödynnetty työelämän ja koulutuksen ulkopuolella oleviin nuoriin aikuisiin kohdistuneissa tutkimuksissa vähän (Koen ym. 2016). Tiedetään, että nuorille aikuisille on tärkeää olla osallisina vertaissuhteissa ja tulla niissä tunnustetuiksi (Kivijärvi ym. 2019). Suomalaisen tutkimuksen mukaan työn ja koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten aikuisten kokemuksissa korostuvat ulkopuolelle jäämisen ja yksin jättämisen kokemukset. Huomionarvioista on, että nuoret kokevat syrjäytymisen merkitsevän heille ulkopuolelle jäämistä sosiaalista suhteista, ei niinkään työ- ja koulutuselämästä. (Gretschel & Myllyniemi 2017; Kivijärvi ym. 2019; Aaltonen & Kivijärvi & Myllylä 2019.) Aaltosen, Kivijärven ja Myllylän (2019) kyselytutkimuksen mukaan 16–30-vuotiaiden

koulutuksen ja työn ulkopuolella olevien nuorten aikuisten joukossa yksinäisyyden kokemukset olivat tyypillisiä ja usein myös pitkittyneitä. Monilla oli kokemusta paitsi yksinäisyydestä, myös erilaisuudesta ja ulkopuolisuudesta sekä koulukiusaamisesta jo lapsuudesta lähtien.

Sosiaalisissa suhteissa osallisena oleminen on identiteetikysymysten käsittelyssä tärkeää, sillä niiden avulla on mahdollista paikantaa itseä suhteessa muihin (Hogg 2012). Vaikka identiteetin rakentuminen jatkuu läpi koko elämän, on nuori aikuisuus erityistä identiteetin etsinnän aikaa (Fadjukoff & Pulkkinen & Kokko 2020). Kansainvälisessä tutkimuksessa onkin painotettu, että nuorille aikuisille suunnattuihin palveluihin tulisi sisällyttää identiteetikysymysten käsittelyyn fokuoituneita interventioita ja mahdollisuuksia tuettuun ja ryhmässä toteutettuun itsetutkiskeluun (esim. Meca ym. 2014; Giannone ym. 2020). On myös esitetty, että tarvitaan uudenlaisia, pitkäkestoisia palveluja ja interventioita, joiden avulla voidaan vastata nuorten aikuisten yksinäisyyden ja sosiaalisista suhteista ulkopuolelle jäämisen kokemuksesta juontaviin tarpeisiin (Kivijärvi ym. 2019; Eccles & Qualter 2020).

Aiemman tutkimuksen pohjalta jäsenyydet sosiaalisissa ryhmissä tarjoavat monenlaisia mahdollisuuksia yksilön hyvinvoinnin ja identiteetin rakentamisen näkökulmasta. Ryhmät voivat olla henkilökohtaisen turvallisuuden lähteitä, muodostaa alustan sosiaaliselle kumppanuudelle, emotionaaliselle kiintymykselle, älylliselle stimulaatiolle ja yhteisölliselle oppimiselle (Haslam ym. 2009; Jetten ym. 2014; Amodeo ym. 2017). Ryhmiä voidaan hyödyntää tällaisiin tarkoituksiin silloin, kun yksilö kokee jakavansa identiteetin merkitykselliseksi kokemansa ryhmän kanssa. Ryhmän toiminnassa puolestaan on olennaista, että se mahdollistaa yhteisen identiteetin rakentamisen. (Jetten ym. 2014.)



Yhteisen identiteetin rakentamista voi tukea esimerkiksi se, että ryhmässä tarjoutuu mahdollisuuksia itseä koskevaan paljastamiseen, mikä merkitsee omista tunteista, ajatuksista ja kokemuksista avautumista muille ihmisille. Henkilökohtaisten asioiden paljastamiselle hedelmällisimpänä kontekstina on usein pidetty kahdenkeskistä vuorovaikutustilannetta, mutta tasapainoisten ja koheesioltaan vahvojen pienryhmien on nähty tarjoavan vähän yhtäläisiä mahdollisuuksia. (Ignatius & Kokkonen 2007; Cooney ym. 2020.)

Identiteetti on käsitteenä monitasoinen ja siihen liittyvät tutkimusperinteet hajautuvat eri tieteenaloille ja tutkimussuuntauksiin (Fadjukoff & Salmela-Aro 2020). Yksi keskeinen erottelu on jako persoonallisen identiteetin ja sosiaalisen identiteetin tasoihin, vaikkakin raja näiden välillä voidaan nähdä häilyvänä ja tasot toisiinsa sidoksissa olevina (Crocetti & Prati & Rubini 2018; Mannerström & Salmela-Aro 2020). Persoonallinen identiteetti muodostuu ja uudelleen rakentuu dynaamisena prosessina, jossa omia valintoja arvioidaan ja kyseenalaiseksi jätetään jatkuvasti. Siinä missä persoonallinen identiteetti viittaa kysymykseen ”kuka minä olen”, on sosiaalisen identiteetin keskiössä kysymys ”keitä me olemme”. Sekä persoonallinen että sosiaalinen identiteetti rakentuvat paitsi mielensisäisinä prosesseina, myös vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. (Crocetti & Prati & Rubini 2018.) Identiteettiä ja sen eri puolia voi siis kuvata tasapainotteluna itsen ja muiden välillä, ja sen muokkaamisessa sekä yksilölliset että kontekstuaaliset tekijät ovat merkittäviä. Identiteetin rakentaminen kulkee käsi kädessä niiden tapojen kanssa, joita yhteiskunnallisissa ja kulttuurisissa konteksteissa yksilölle kulloinkin tarjoutuu (Ferrer-Wreder & Kroger 2020, 122).

Erilaisissa sosiaalisissa ryhmissä toimiesseen ihmiset määrittelevät käsitystä itsestään ryhmäjäseneden perusteella, toisin sanoen sosiaalisen identiteetin ehdoilla. Sosiaalisen

ryhmän jäsenyys määrittelee persoonallista identiteettiämme, sillä ryhmät ”kertovat” meille, keitä me olemme ja keitä me emme ole. (Scheepers & Ellemers 2019, 129.) Kärjitettyinä voi jopa ajatella, että yksilöllisyys on ”vain” ainutlaatuisen yhdistelmä erilaisia ryhmiä ja kategorioita, jotka määrittävät sitä, keitä me olemme (Hogg 2012, 502). Klassisen määritelmän mukaan sosiaalinen identiteetti tarkoittaa yksilön minäkuvasta sitä osaa, joka liittyy tietoisuuteen niistä sosiaalisista ryhmistä, joiden jäsen yksilö on ja näitä jäsenyyksiä koskevista arvoista tai emotionaalisista merkityksistä (Tajfel 1982, 24). Ihmiset ovat useimmiten motivoituneita tavoittelemaan itselleen positiivista sosiaalista identiteettiä. Perusta sosiaaliselle identiteetille rakentuu paitsi positiivisen identiteetin saavuttamiseen liittyvän motivaation, myös erilaisten kognitiivisten prosessien, kuten itsekategorisoinnin ja sosiaalisten ryhmien vertailun kautta. (Scheepers & Ellemers 2019, 129–133; Hogg 2012.) Sosiaalisia identiteettejä voi olla monenlaisia, ja sosiaalinen konteksti vaikuttaa siihen, millainen sosiaalisen identiteetin puoli tai ulottuvuus korostuu tiettyinä ajankohtana ja tietyssä tilanteessa (emt., myös Fadjukoff & Pulkkinen & Kokko 2020, 214).

Tässä artikkelissa ryhmämuotoisen kuntoutuksen oletetaan avaavan merkityksellisiä mahdollisuuksia yksilön identiteetin rakentumiselle, niin yksilöllisen kuin sosiaalisen identiteetin näkökulmista. Kuntoutusryhmä voi toimia ensinnäkin kontekstina yksilölliseen identiteettiin liittyvien kysymysten (esim. kuka minä olen, mistä minä tulen) työstämiselle. Toiseksi kuntoutusryhmän voi nähdä yhteisönä, joka mahdollistaa paitsi liittymisen sosiaaliseen ryhmään myös jaetun sosiaalisen identiteetin rakentamisen (esim. mihin minä kuulun, keitä me olemme). Parhaimmillaan nämä molemmat ulottuvuudet voivat toimia nuoren aikuisen kuntoutumisen tukena ja resursseina.

## Menetelmät

### Aineisto

Tämä tutkimus kytkeytyy MATKA – Matalan kynnyksen ryhmämuotoinen avokuntoutusmalli nuorille -hankkeeseen. Hankkeen tavoitteena oli kehittää, pilotoida ja arvioida sosiaalisen ja ammatillisen kuntoutuksen yhdistävää matalan kynnyksen ryhmämuotoista avokuntoutusmallia (Moilanen & Malinen & Paltamaa & Lautamo 2020). Tarpeesta lomittaa yhteen ammatillista ja sosiaalista kuntoutusta on keskusteltu jo pitkään, sillä kuntoutusjärjestelmässä ne ovat toteutuneet perinteisesti erillään, vaikka jaottelua on pidetty osittain keinotekoisena (Saikku & Kokko 2012; Tuusa & Ala-Kauhaluoma 2014).

Aineisto kerättiin MATKA-kuntoutusryhmiin osallistuneilta nuorilta aikuisilta loppukevällä 2019. Haastateltavia rekrytoitiin neljästä eri kuntoutusryhmästä, jotka oli toteutettu kolmella eri paikkakunnalla syksyn 2018 tai kevään 2019 aikana. MATKA-kuntoutus oli suunnattu 18–29-vuotiaille ilman koulutus- tai työpaikkaa oleville nuorille aikuisille. Kuntoutusmalli koostuu 15–18 ryhmäkäyntikerrasta, ja se toteutetaan yksilöllisiä alku-, väli- ja loppukeskusteluja lukuun ottamatta ryhmämuotoisesti. Yhden ryhmäkäyntikerran kesto on 3–4 tuntia, ja käynnit toteutuvat kerran viikossa 3–4 kuukauden ajan. Suositeltu ryhmäkoko on 6–10 osallistujaa per ryhmä. Kuntoutusryhmää ohjaa kaksi sosiaali-, terveystai nuorisualan koulutuksen omaavaa ryhmänohjaajaa työparina. Nuoret aikuiset ohjautuivat MATKA-hankkeen aikana toteutettuihin ryhmiin useiden eri palveluiden kautta, joita olivat esimerkiksi etsivä nuorisotyö, tuetun asumisen palvelu ja erikoissairaanhoido.

Kuntoutus toteutettiin matalan kynnyksen, vapaaehtoisuuden ja osallistujälähtöisyyden periaatteilla. Matala kynnys viittaa tässä sii-

hen, että kuntoutusryhmään hakeutumiseksi ei edellytetä lääketieteellistä diagnoosia tai ammattilaisen lähetettä, mikä on kuntoutuksen kontekstissa suhteellisen uutta, sillä kuntoutuksen asiantuntijuutta on perinteisesti kuvattu yksilökeskeiseksi diagnoosiasiantuntijuudeksi (Lindh 2013). Kuntoutukseen osallistuminen ei myöskään ole sidoksissa etuuksiin, vaan se perustuu nuorten aikuisten ”vapaaseen tahtoon” ja mielenkiintoon (vrt. Haikkola ym. 2017). Osallistujälähtöisyydellä tarkoitetaan sitä, että nuorilla aikuisilla on mahdollisuus osallistua ryhmätoiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. Myös ryhmätaapaamisten sisällöt (esim. arjen sujuvuus, sosiaaliset suhteet, psyykinen hyvinvointi tai työ-/opiskelukyvyn eri ulottuvuudet) tarkennetaan osallistujien toiveet ja tarpeet huomioiden kuntoutusprosessin alussa.

Haastatteluaineisto koostuu kolmesta ryhmähaastattelusta (n = 2, 5 ja 6 haastateltavaa) sekä kolmesta yksilöhaastattelusta. Kuhunkin kasvokkain toteutettuun ryhmähaastatteluun osallistui yhden MATKA-ryhmän jäseniä, ja haastattelut kestivät noin 60–90 minuuttia. Puhelimitse toteutetut yksilöhaastattelut kestivät noin 20–40 minuuttia. Tutkimushaastattelut toteutettiin teemahaastatteluina, ja niiden pääteemat olivat kuntoutuksen hakeutuminen ja tavoitteet, kuntoutuksen toteutusmuoto ja rakenne ja kuntoutuksen merkitys sekä MATKA-mallin kehittämistarpeet. Kahdessa ryhmäkooltaan suurimmassa haastattelussa oli kaksi haastattelijaa, pienimmässä ryhmähaastattelussa sekä yksilöhaastatteluissa haastattelijoina oli yksi. Haastatteluäänitteiden sanatarakan litteroinnin teki tutkimusryhmän ulkopuolinen litteroija. Litteroitua aineistoa oli yhteensä 118 sivua (Arial, fonttikoko 12, rivinväli 1,5). Haastateltavat allekirjoittivat kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimukselle saatiin puoltava eettinen ennakoarviolausunto Kelan tutkimuseettiseltä toimikunnalta.

Haastatteluaineiston luonteen osalta on otettava huomioon yhtäältä se, että aineisto kerättiin ensisijaisesti MATKA-mallin arviointitarkoitukseen ja toisaalta se, että kuntoutusryhmien, joihin haastatellut olivat osallistuneet, toteutukset ja ryhmät itsessään erosivat jossain määrin toisistaan (esim. ryhmäkoko, tapaamisten sisällöt). Haastattelijat olivat haastatelluille ennalta tuntemattomia, ja haastattelun tarkoitus, ensisijaisesti arviointi, mutta myös muu tutkimus, tuotiin esille tutkittaville. Haastattelijat (artikkelin toinen ja kolmas kirjoittaja) edustivat samaa organisaatiota kuin MATKA-mallin kehittämisestä vastuussa ollut henkilö (artikkelin ensimmäinen kirjoittaja).

MATKA-hankkeen tutkittavilta kerättiin taustatietoja kyselyillä. Tietoa siitä, ketkä laajemmasta tutkittavajoukosta (N = 39) osallistuivat haastatteluihin (n = 16), ei kerätty. Kaikkien tutkittavien osalta voidaan sanoa, että tutkittavat olivat iältään keskimäärin 23-vuotiaita ja heistä reilut kaksi kolmasosaa oli naisia. Vaikka kukaan ei ollut kuntoutusryhmää aloittaessaan työsuhteessa, oli yli puolet ollut työsuhteessa joskus aiemmin. Noin puolella tutkittavista korkein suoritettu koulutus oli toisen asteen koulutus ja noin 40 prosentilla peruskoulu. Hieman yli puolella oli kokemus jonkin koulutuksen kesken jäämisestä. Huomionarvoista oli, että vaikka MATKA-kuntoutusta ei kohdennettu erityisesti mielenterveyskuntoutujille, yli 80 prosenttia tutkittavista oli käyttänyt viimeisen neljän kuukauden aikana mielenterveyspalveluita.

## Aineiston analyysi

Artikkelin toinen kirjoittaja aloitti aineiston analysoinnin käymällä läpi litteroidut aineistot etsien ryhmämuotoisuuteen ja ryhmässä toimimiseen liittyvät kohdat, jotka valittiin mukaan analyysiin. Pois analyysistä jätettiin

siten kohdat, joissa kuvattiin yleisemmin kuntoutusprosessin mahdollisuuksia vailla kytköstä toiminnan ryhmämuotoisuuteen.

Aineiston analyysi mukaili aineistolähtöistä temaattista analyysia Braunin ja Clarken (2006) kuvaamien vaiheiden mukaisesti. Aineistoon tutustumisen jälkeen artikkelin toinen kirjoittaja kävi ryhmämuotoisuutta koskevat aineistokohdat läpi tiivistäen aineistoa muutaman sanan mittaisilla sisältöä kuvaavilla tunnisteilla. Ensimmäinen ja toinen kirjoittaja kävivät keskustellen läpi nämä tunnisteet ja ryhmittelivät niiden pohjalta alustavia teemoja tutkimustehtävän mukaisesti eli liittyen tutkittavien kuvaamiin ryhmämuotoisuuden mahdollisuuksiin. Tässä vaiheessa havaittiin, että aineistosta tunnistettuihin mahdollisuuksiin liittyi myös riskejä. Lisäksi haastatellut kuvasivat puheessaan ehtoja, jotka toimivat eräänlaisina vaa'ankielinä määrittäen sitä, toteutuivatko ryhmätoiminnassa yksilön näkökulmasta ennemminkin toivotut mahdollisuudet vai ei-toivotut riskit. Artikkelin toinen kirjoittaja kävi tunnisteet ja alkuperäisen aineiston uudelleen läpi tämän jäsenyyksen näkökulmasta. Ensimmäinen ja toinen kirjoittaja valmistelivat tulososion peilaten tuloksia myös aiempaan tutkimuskirjallisuuteen.

Analyysissa mahdollisuuksien, ehtojen ja riskien kriteerinä käytettiin haastatteluaineistosta muodostuvaa sisäisesti yhtenevää kuvausta, ei määrällistä yleisyyttä. Rajana kuitenkin pidettiin sitä, että tuloksissa esille nostetut havainnot perustuivat useamman kuin yhden haastateltavan puheeseen. Analyysissä tarkastelu keskittyi aineistossa esiintyviin ilmisältöihin. Tulokset on esitetty seuraavassa siten, että kunkin alaluvun yhteydessä kuvataan kyseiseen teemaan kytkeytyviä haastateltujen esille tuomia todellisuuksia. Alaluvuissa tuloksia ei siten esitetä koko aineistoa, saati kaikkia työ- ja koulutuselämän ulkopuolella olevia nuoria aikuisia koskevinä vällitsevinä totuuksina. Aineistolainausten

Taulukko 1. Ryhmämuotoisuuden mahdollisuudet, ehdot ja riskit kuntoutumiselle

Mahdollisuus	Ehto	Riski
Sosiaalisille tilanteille alttiiksi asettuminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>sopiva ryhmäkoko</li> <li>suljettu ryhmä</li> <li>vapaaehtoisuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>osallistumattomuus</li> <li>liiallinen kuormittavuus</li> </ul>
Ryhmän muodostamaan yhteisöön kuuluminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>ohjaaja sallii ryhmän aktiivisen toimijuuden</li> <li>halu olla osa ryhmää</li> <li>tunnistettu samankaltaisuus</li> <li>suljettu ryhmä</li> <li>tiivit tapaamiset</li> <li>sopiva ryhmäkoko</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>yhteisön muodostumattomuus</li> <li>yhteisön ulkopuolelle jääminen</li> <li>yksilöllisyyden sivuuttaminen</li> </ul>
Itseä koskeva paljastaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>vapaaehtoisuus</li> <li>hyväksyntä</li> <li>suljettu ryhmä</li> <li>pieni ryhmä</li> <li>säännöt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>luottamuksen pettäminen</li> <li>pakottaminen</li> <li>ei uskaltauduta paljastamaan itsestä</li> </ul>
Samankaltaisuuden kokeminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>riittävän samankaltaisuuden tunnistaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>itsensä liian poikkeavaksi kokeminen</li> </ul>
Hyväksyminen ja hyväksytyksi tuleminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>itsestä paljastaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>vähättely</li> <li>väärin ymmärtäminen</li> </ul>

yhteydessä on esitetty haastatellun tunnistekoodi. Lainauksista on muutettu joitakin yksityiskohtia anonymiteetin varmistamiseksi.

## Tulokset

Haastatellut toivat kuntoutuksen ryhmämuotoisuuteen liittyviä mahdollisuuksia esille ennen kaikkea MATKA-ryhmissä todentuneina, mutta myös niin aiemmin koettuina kuin hypoteettisina mahdollisuuksina. Myönteisten mahdollisuuksien vastinpareina kuvatut ryhmämuotoisuuteen liittyvät riskit tuotiin esille pääosin hypoteettisina tai aiemmin muissa ryhmissä, mutta joitakin osin myös MATKA-ryhmissä toteutuneina riskeinä.

## Sosiaalisille tilanteille alttiiksi asettuminen

Tutkimuksen kuntoutusryhmiin osallistuneet nuoret aikuiset kuvasivat sosiaalisia tilanteita

ja ryhmässä olemista lähtökohtaisesti merkityksiltään epämiellyttäväksi ja kuormittaviksi, jopa ahdistaviksi ja pelottaviksi. Haastatellut näkivät kuitenkin valmiuden osallistua sosiaalisiin tilanteisiin välttämättömyydeksi, jota yhteiskunnassa toimiminen ja esimerkiksi tulevat opiskelu edellyttävät. Kun etsitään tämän ”sisäistetyn välttämättömyyden” taustalla olevia tekijöitä, voidaan pohtia nuorten koulutukseen, ohjaukseen, valmennukseen ja kuntoutukseen liittyvien tukijärjestelmien merkitystä. Näissä tukijärjestelmissä on Brunilan ym. (2019) mukaan vallalla ajattelutapa, jossa nuorten elämäntilanteisiin liittyvät haasteet jäsentyvät esimerkiksi mielentilaan tai persoonaan kytkeytyvinä puutteina, aineistosta nousevin esimerkein ”ujoutena” tai ”arkuutena”, eivätkä nuoren elämänpiiriin tai yhteiskunnallisiin rakenteisiin liittyvinä ongelmina.

Kuntoutusryhmään osallistuminen näytettyi nuorille aikuisille matalan kynnyksen

”harjoittelupaikkana” tulevia sosiaalisia tilanteita varten. Uudesta sosiaalisesta ryhmästä etsittiin korjaavia, myönteisiä ryhmäkokemuksia. ”Sisäistetystä välttämättömyydestä” huolimatta ryhmään oli hakeuduttu vapaaehtoisesti ja motivaatio harjoittelulle oli vahvaa, vaikka samalla harjoittelun kuormittavuuteen ja epämukavuuteen oltiin varautuneita. Myös aiemmat negatiiviset ryhmäkokemukset herättivät pelkoja ja epävarmuutta ennen ryhmään osallistumista. Negatiivisten sosiaalisten kokemusten kauaskantoiset vaikutukset työelämän ja koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten elämään on aiemminkin laajasti osoitettu (ks. Kivijärvi ym. 2019).

Onnistunut ryhmäkokemus voi muuttaa käsityksiä sekä itsestä ryhmässä että muista ihmisistä niin, että ryhmäläiset alkavat nähdä itsensä sosiaaliseen vuorovaikutukseen kykenevinä ja toiset ihmiset helpommin lähestyttävänä. Sosiaalisen ryhmän jäsenyys ja kokemus jaetusta identiteetistä voivat näin ollen tukea henkilökohtaisen identiteetin (uudelleen) määrittelyä.

Mulla oli kans vähän niin sitä samaa, ett mä nyt aatelen ett ”Joo, ett no tullaan nyt sit ryhmään.” Ett tarvii sitä sosiaalisoitumist, vaik edelliset ryhmät ei ollukkaan niin mielusii. [...] Mut sit se jotenki ylitti niinku kaikkee, ett mä nautin niin ryhmästä tosi paljon, ihan ett oli niin kivaa. Mä aina odotin sitä, ett ”Jes et koska on torstai!”, et on ihanaa niin tulla. (Haastateltava 14)

Itsensä altistaminen kuormittaville ja epämiellyttäviksi ennakoituille ryhmätilanteille mahdollistui riittävän pienen ryhmäkoon ja suljettu ryhmä -toimintaperiaatteen myötä. Nämä rakenteelliset tekijät luovat ennakoitavuutta ja antavat yksilöille mahdollisuuden tutustua toisiinsa. Toisaalta ehtona on, että ryhmässä on jäseniä ”ryhmän verran”; jos ryhmä tyipistyy muutamaan henkilöön, se ei mahdollista haettua kokemusta ”oikeasta” ryhmästä.

Kuitenkin odotin et ois enemmän porukkaa täällä ryhmässä ja yks isoimmista syistä, miksi hakeuduinkin tähän ryhmään, oli se et tavallaan vois harjoitella sitä ryhmässä olemista ja saada semmosen positiivisen ryhmäkokemuksen. [...] Nyt tuntuu vähän siltä, että oli niin pien tää ryhmä, ett ei oikein voi, ettei ainakaan vois puhua siitä ryhmä-, ryhmäkokemuksesta. (Haastateltava 2)

Itsensä sosiaalisille tilanteille altistaminen edellytti haastateltujen nuorten aikuisten mukaan myös osallistumisen vapaaehtoisuutta. Tämä ei välttämättä periaatteena mahdollistu esimerkiksi nuorten aktivointitoimenpiteissä (Haikkola & Näre & Lähteenmaa 2017). On ensinnäkin voitava itse määrittää omien voimavarojensa pohjalta, missä määrin ylipäättään tulee paikalle ryhmätapaamisiin. Toisaalta tarvitaan myös lupa ”levätä ryhmässä”. Luvan antamisessa ryhmänohjaajilla on keskeinen rooli, mutta myös ryhmän kollektiivista suostumista tarvitaan. Lepääminen voi tarkoittaa etukäteen suunniteltuja taukoja ryhmätoiminnassa tai siirtymistä tarvittaessa yksin erilliseen tilaan kesken ryhmätapaamisen. Myös ryhmään sisältyvät toiminnalliset osiot sallivat ryhmässä lepäämisen, jota tarvitaan voimavarojen keräämiseksi esimerkiksi keskusteluun pohjautuvaa intensiivistä työskentelyä varten.

Nuoret aikuiset tunnistivat vapaaehtoisuuteen sisältyvän ristiriitaisuuden. Kun jokaisen oli saatava valita voimavaroihinsa sopiva osallistumisen tapa ja aste, poissaoloista ja keskeyttämisistä tuli osa ryhmätoimintaa. Näin itsensä sosiaalisille tilanteille altistamisen vapaaehtoisuuden vastapuolena oli osallistumattomuuden riski. Poissaolot ryhmäkerroilta olivat läsnä olevien ryhmäläisten näkökulmasta häiritseviä, erityisesti silloin, kun ryhmä poissaoloista ja keskeytyksistä johtuen kutistui kooltaan pieneksi. Poissaolot ja sivuun jättäytyminen heikensivät muiden ryhmäläisten motivaatiota, lannistivat tunnelmaa ja herättivät epätietoisuutta ja voimattomuutta.

## Ryhmän muodostamaan yhteisöön kuuluminen

Haastateltujen kokemuksissa ilman työ- tai opiskelupaikkaa oleminen merkitsi sitä, että heiltä puuttui ihmisiä, joiden kanssa keskustella ja tehdä asioita. Tämä voi merkitä sitä, että myös sosiaalisen identiteetin rakentamisessa tarvittavat sosiaaliset verkostot tai ryhmät puuttuvat. Samankaltaisia vertais-suhteista ulkopuolelle jäämisen ja yksinäisyyden kokemuksia on havaittu työelämän ja koulutuksen ulkopuolella olevia nuoria koskevassa tutkimuksissa aiemminkin (Gretschel & Myllyniemi 2017; Aaltonen & Kivijärvi & Myllylä 2019). Ryhmämuotoiseen kuntoutukseen kohdistuu näin ollen suuria toiveita ja odotuksia sosiaalisten suhteiden ja vertaisyhteisöön kuulumisen näkökulmasta.

Ryhmään osallistuminen voi avata mahdollisuuden paitsi väliaikaisempaan yhteisöön liittymiselle, myös pysyvämpien yhteisöjen – kaverien ja ystävien – löytämiselle. Ryhmässä toimimisen nähtiin mahdollistavan sellaista toimintaa, joka yksilönä toimiessa tuntuisi epämiellyttävältä tai jopa mahdottomalta, kuten ruoan valmistuksen tai virastossa asioinnin. Osana ryhmää uskaltauduttiin lähtemään uusiin ympäristöihin ja ryhmältä voitiin saada rohkaisua ja neuvoja omaan elämään. Ryhmään osallistuminen ja sen osana hankitut onnistumisen kokemukset herättivät nuorissa aikuisissa uudenlaisia tulkintoja omasta itsestään toimijana ja omista mahdollisuuksistaan.

Toisaalta yhteisöön kuuluminen mahdollistaa myös ”ryhmään piiloutumisen”. Kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa toimiessaan yksilö on jakamattomasti huomion keskiössä ja pakotettu reagoimaan toiseen osapuoleen, mutta osana yhteisöä hän jakaa toimijan roolinsa ja ”valoikeilan” muiden kanssa. Kuten Hogg (2012, 509) toteaa, ryhmä voi mahdollistaa eräänlaisen etäisyydenoton itseen

ja minän suuntaamisen ensi sijassa ryhmän jäsenenä, ei niinkään aintukertaisena yksilönä.

Jotenki tämmöses ryhmäs on myös mun mielest se hyvä puoli, ett sit jos sul on huono päivä, sä et haluu puhuu niin paljon, ni sä voit olla vähän syrjempänä ja olla silti paikalla, kun taas sit kahen kesken sun täytyy olla jotenkin koko ajan läsnä, koska siinä on vaan kaksi keskustelijaa ja se monologi ei ehkä ihan niin miellyttävä sit kahen kesken. (Haastateltava 13)

Nuorille aikuisille oli tärkeää, että he tunsivat kuuluvansa johonkin yhteisöön mutta erityisesti se, että heidän oli mahdollista osallistua ja vaikuttaa tässä yhteisössä (Törrönen, 2018). Kuntoutusryhmässä tämä edellytti haastateltujen perusteella osallistujalähtöistä toimintaa, jossa ryhmänohjaajien rooli oli tärkeä, sillä he olivat osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien varmistajia. Ohjaajien oli sallittava ryhmän määrittellä itse itseään ja kyettävä joustamaan ennalta tekemistään suunnitelmista.

Se oli kivempaa, ku päästiin ite vaikuttaan siihen, ett se ei ollu sellast saneluu, ett ”Noni, tervetuloa, tässä on meidän säännöt. Te noudatatte näitä kaiken aikaa, muuten tulee potkut pellolle.” Ett se oli jotenki just sellast, ett päästi ite vaikuttaan niihin ja se tuntu sille, ett meil on joku sananvalta, ett mitä tääl tapahtuu. Ett tää oli meidän ryhmä, eikä vaan ryhmä, johon me niinku tullaan osallistumaan. (Haastateltava 13)

Merkittävä ryhmän muodostamaan yhteisöön liittymisen ehto on yksilöiden halu olla osa ryhmää. Haluttomuus liittyä ryhmään voi kytkeytyä ainakin siihen, ettei yksilö riittävässä määrin tunnista samankaltaisuutta oman itsen ja muiden ryhmäläisten välillä, eikä siten synny kokemusta ryhmän merkityksellisyydestä itselle (ks. myös Jetten ym. 2014). Myös riittävä ennakoitavuus ja ”tiiviyys” niin tapamistahdissa kuin ryhmän koossa nähdään ehtoina yhteisön muodostumiselle. Uusien jäsenten – ryhmäläisten tai ryhmänohjaajien –

mukaan tulo kesken ryhmäprosessin on ryhmäläisille kuormittavaa ja sen koetaan katkaisevan ryhmään liittymisen prosessit.

Riskinä kuitenkin on, että ryhmään liittymistä ei tapahdu ja kuntoutusryhmästä ei muodostu toivottua yhteisöä. Tämä herättää pettymyksen tunteita. Ryhmämuotoinen toiminta voi myös toisintaa yksilön aiempia negatiivisia kokemuksia ryhmän tai yhteisön ulkopuolelle jäämisestä, ja pelko negatiivisten kokemusten uusiutumisesta onkin pitkäaikainen rinnallakulkija ja sosiaaliin ryhmiin liittymisen rajoittaja. Esimerkiksi koulukiusaamiseen liittyvässä tutkimuksessa on tuotu esiin, että jos nuori on tullut kouluaikana kiusatuksi tai yhteisöstä ulosuljetuksi, kynnys asettaa itsensä uudelleen alttiiksi mahdollisille loukkauksille voi olla hyvin korkealla (Pörhölä 2008).

### Itseä koskeva paljastaminen

Nuorten aikuisten näkökulmasta ryhmään osallistuminen luo mahdollisuuksia itseä koskevalle paljastamiselle eli omien kokemusten, ajatusten ja näkemysten avoimelle jakamiselle. Itseä koskeva paljastaminen koetaan vaativana, erityisesti vaikeiden kokemusten kuten mielenterveysongelmien tai koulukiusaamisen kohdalla, mutta samanaikaisesti sitä pidetään kuntoutusryhmään liittyvänä tavoiteltavana ihanteena. Olennaisena nähdään, että muut ryhmäläiset tulevat tietoisiksi yksilön kokemuksista ja ajatuksista ja että jokaisella ryhmäläisellä on mahdollisuus tällaiseen itsestään jakamiseen.

Mä muistan, siel me käytiin läpi mimmosii elämäntilanteit meil on, ja keskusteltiin niistä vähän. Mun mielest se on aika kiva, ett vähän tietää enemmän muista ja muut tietää vähän sun tilanteesta. Ett se on mun mielest kiva, ett ties vähän enemmän. Ei nyt tietenkään ollu pakko kertoa kaikkee, jos ei halunnu, mutt mun mielestä se oli tosi kiva kumminki, ett pääs vähän enemmän kärryille siit, ett miten muilla menee. (Haastateltava 13)

Voidaan ajatella, että kokemusten jakamisen ja niiden vertailun kautta on mahdollista löytää ryhmän jäseniä ”oikeasti” yhdistäviä asioita ja oppia myös itsestä lisää (Crocetti & Francesca & Rubini 2018; Tajfel & Turner 1979). Itseä koskeva paljastaminen edellyttää haastattelujen perusteella vaativuutensa vuoksi ryhmäprosessissa hidasta, ryhmän jäsenten tahtista etenemistä, jossa keskusteluaiheet syvenevät pikkuhiljaa. Kuten aineistolainaus edellä kuvaa, olennaista on vapaaehtoisuus ja itsemääräämisoikeus siinä, mitä ja miten paljon itsestään paljastaa. Vapaaehtoisuus ulottuu myös sen määrittämiseen, kenelle itsestään jakaa, yhteisesti kaikille ryhmäläisille vai kahdenkeskisesti ohjaajille.

Itseä koskeva paljastaminen mahdollistuu haastateltujen mukaan hyväksyvässä ilmapiirissä, jossa ei tarvitse pelätä tuomitusta tai arvostelluksi tulemistä. Aiemman tutkimuksen mukaan tätä auttaa suljettu ja kooltaan pieni ryhmä, jossa luottamusta on helpompi kasvattaa ja kaikkien puheelle on riittävästi aikaa (ks. Cooney ym. 2020). Yhteisesti määritetyt säännöt esimerkiksi asioiden jakamisen suhteen lisäävät luottamusta ja avaavat mahdollisuutta itseä koskevaan paljastamiseen.

Itseä koskevassa paljastamisessa läsnä oleva riski liittyy luottamuksen pettämiseen ja ryhmän sisäisten asioiden leviämiseen ryhmän ulkopuolelle, kuten myös aiempi tutkimus osoittaa (Chaudoir & Fisher 2010). Riskinä on myös se, että vapaaehtoisen ja omatahtisen etenemisen sijaan yksilö tulee pakotetuksi paljastamiseen itselleen sopimattomalla tavalla. Yhtäältä riskinä tunnistetaan sekin, että paljastamiseen ei uskaltauduta lainkaan. Yksilöille itseä koskevasta paljastamisesta pidättyminen voi tarkoittaa ryhmässä vangituksi tulemistä epätoivottuun ”hiljaisen rooliin”, josta on vaikeaa irtaantua. On myös mahdollista, että itseä koskevan paljastamisen ihanne muistuttaa edellä kuvatun kaltaista ”sisäistettyä välttämättömyyttä”, joka saattaa

uusintaa ihmisten kategorisointia esimerkiksi ”ujoihin” ja ”rohkeisiin” tai ”avoimiin” ja ”sulkeutuneisiin”.

## Samankaltaisuuden kokeminen

Haastateltujen nuorten aikuisten näkökulmasta kuntoutusryhmä voi mahdollistaa kokemuksen samankaltaisuudesta suhteessa muihin ryhmän jäseniin. Havainnot siitä, että muut ryhmäläiset kokevat samoja haasteita elämässään ja jakavat mahdollisesti samantyyppisiä käsityksiä ja uskomuksia, normalisoivat ja validoivat omaa tilannetta ja kokemuksia. Aiemmasta tutkimuksesta tiedetään, että samankaltaisuuden tunnistaminen voi avata mahdollisuuksia oman minäkuvan uudelleen jäsentämiseen ja omien epävarmuuksien uudelleen tulkintaan (Hogg 2012, 511; Gianone ym. 2020).

Haastateltava 7: No mulla ainakin se, että voi toisista olla tukee, ett ei vaikka nyt välttämättä siis sanallisesti mitään, mut siis tälleen, että tietää ettei oo yksin siinä tilanteessa.

Haastateltava 9: On se hyvä muistutus, että muillaki on näit samoja ongelmia tai saman tyyppisiä ongelmia, ettei tuu sitä, jää sinne oman pään sisään, ”Ne on kaikki musta kiinni ja mun ongelmia ja kaikki muut pärjää hyvin”, vaan se tavallaan vertaistuki ja semmonen.

Se, minkä asian tai ominaisuuden ympärille kokemukset samankaltaisuudesta rakentuvat, voi vaihdella. MATKA-ryhmät oli suunnattu ilman työ- ja koulutuspaikkaa oleville nuorille aikuisille, mutta ryhmäläisten puheessa ulkopuolisuutta työelämästä ja koulutuksesta itsessään ei juuri tuotu esille yhdistävänä tekijänä. Samankaltaisuus kytkettiin sen sijaan johonkin yhteiseksi tunnistettuun haasteeseen, esimerkiksi koettuihin mielenterveyden haasteisiin, yhteiseksi koettuun viholliseen (”meiän yhteinen vihollinen olis ehkä psykiatriset palvelut”, haastateltava 3) tai tapaan

toimia sosiaalisissa tilanteissa. Kuntoutusryhmä sosiaalisena kontekstina houkuttelee kenties korostuneesti esiin ongelmakekseistä pohdintaa samankaltaisuuksista (Scheepers & Ellemers 2019). Aiemman tutkimuksen mukaan ryhmän tarjoama sosiaalinen tuki voi kuitenkin lisätä yksilöllistä ”kestävyyttä” negatiivisina koettujen tilanteiden, myös stigmojen suhteen, tai mahdollistaa selviytymiskeinojen kehittelyn kollektiivisesti (Crabtree ym. 2010).

Haastatteluissa samankaltaisuutta määriteltäessä tehdään paikoitellen vahvaa ääripäiden ulosrajausta. Samalla tuotetaan jakoa ”meihin” ja ”heihin” sekä tehdään vertailua muihin ryhmiin ja määritellään oma ryhmä muista positiivisesti erottautuvaksi (ks. myös Hogg 2012, 506). Kuntoutusryhmä on tarkoitettu toimintakyvyltään samankaltaisille ihmisille, jolloin ryhmään eivät kuulu yhtäältä ”liian terveet” eivätkä ”liian sairaat”. ”Liian hyvinvoivat” osallistujat herättävät kokemuksia omasta huonommuudesta, kun taas toimintakyvyltään ”liian rajoittuneet” osallistujat hankaloittavat ryhmän toimintaa.

Samankaltaisuuden ehtona on sen tunnistaminen. Kun samankaltaisuus ei välttämättä rakennu kuntoutusryhmän ulkoisesti määritellyn yhdistävän tekijän, kuten työtai koulutuspaikan puuttumisen ympärille, ryhmän jäsenten on itse löydettävä tekijät, jotka herättävät kokemuksen riittävästä samankaltaisuudesta. Tällainen tunnistaminen tulee mahdolliseksi, kun omia haasteita ja epävarmuuksia halutaan ja uskalletaan paljastaa ryhmässä. Samankaltaisuuden löytämisen käänköpuolena on riski siitä, että kokeekin itsensä muista poikkeavaksi, mikäli itseä ja muita ryhmäläisiä yhdistäviä tekijöitä ei löydetä. Tämä puolestaan voi johtaa itseä koskevasta paljastamisesta pidättäytymiseen ja ulkopuolisuuden kokemukseen.



Ryhmäs on just usein se, niin voi jäädä ite ulkopuoliseksi, ett niin kokee ainaki sen, ett on ite niin ulkopuolinen tai just mitä mul on ollu niit aikasempii ryhmäkokemuksii, ni just se et on liian erilainen, eli ei sovi sinne ihmisten joukkoon. Ja sit just se johtaa siihen, et sit ei uskalla puhuu mitään, ei sanoo mitään, ei omii mielipiteit ei voi sanoo, varsinki jos on eri mieltä jostain asiasta, ni ei pysty sitä sanomaan tai tolleen, et ei pysty niinku olemaan rentona ja sit joka kerta jännittää aina mennä sinne ja se ei oo kauheen hyvä asia. (Haastateltava 14)

## Hyväksytyksi tuleminen ja muiden hyväksyminen

Haastateltujen nuorten aikuisten kuvaamana tärkeää on, että kuntoutusryhmässä oli mahdollista tuntea tulevansa hyväksytyksi. Hyväksytyksi tulemisen kokemukset liittyivät kokonaisvaltaisesti omaan elämäns historiaan ja -tilanteeseen, toimintatyyliin, persoonaan ja mielipiteisiin. Kuntoutusryhmään osallistuneet nuoret aikuiset kantoivat mukanaan aiempia torjutuksi ja vähätellyksi tulemisen sekä ulkopuolisuuden kokemuksia, joihin he vertasivat kokemustaan uudesta ryhmästä. Aiemman tutkimuksen mukaan tällainen ryhmässä koettu hyväksyntä voi vahvistaa paitsi itsetuntoa ja omaan elämään liittyvää hallinnan tunnetta, myös tunnetta kuulumisesta johonkin (*belonging*) (ks. Scarf ym. 2016; Amodeo ym. 2017). Kuntoutusryhmässä saadut hyväksytyksi tulemisen kokemukset voivat aiempia kokemuksia vasten olla merkityksellisiä ja lohdullisia, kuten aineisto-ote havainnollistaa:

Kun mä olin siellä sairaalassa ni muhun suhtaututtiin just vähän silleen, että ”Ai korkeakouluun, että mitä sä oikeen kuvittelet?”. Mut sitte se, tuolla [kuntoutusryhmässä] muhun uskottiin. (Haastateltava 3)

Edellä kuvatussa tilanteessa voidaan torjunnan lisäksi puhua Haikkolan, Näreen ja Läh-

teenmaan (2017) termin institutionaalisesta väärintunnistamisesta, jossa nuoren aikuisen toimintamahdollisuudet, kyvyt ja toiveet tunnustetaan hänet kohtaavassa palvelussa väärin. Sen lisäksi, että ryhmässä voi itse kokea hyväksytyksi tulemista, ryhmäkokemus saattaa mahdollistaa myös sen, että oppii itse hyväksymään muita. Seuraavassa aineistositaatissa haastateltu rajaa itsensä erilaiseksi kuin muut ryhmäläiset, mutta toteaa toisaalta oppineensa ryhmäkokemuksen myötä ymmärtämään muiden elämäntilanteita.

Me oltiin tosi erilaisia ihmisiä, mutta jotenkin niinkun löyty semmonen yhteinen sävel. Must tuntuu, että jotenki ainaki omasta näkökulmasta, ni siellä myös ylipäätään avas semmosen uuden perspektiivin siihen, että miten semmoseen elämäntilanteeseen voi päätyä, mitä ne syyt on. Mut mulle se oli tosi opettavainen kokemus myöskin. (Haastateltava 3)

Hyväksyminen kytkeytyy sekä ryhmän kesken koettuun samankaltaisuuteen että erilaisuuteen, joten kumpikaan näistä ei itsessään muodostu hyväksymisen ehdoksi. Kuten edellä kuvataan, hyväksyminen voi viritä ryhmän kesken havaitusta samankaltaisuudesta ja laajentua toisten erilaisuuden hyväksymisestä oman itsensä hyväksymiseen, jota toisten osoittama hyväksyntä osaltaan tukee.

Ja sit seki ku kaikki täällä on enemmän tai vähemmän just ujoja tai epäsosiaalisia tai kaikkee, ni ei tullu semmosta niinkun erityistä pelkoa, että mitä jos mä nyt pilaan kaikkien olon sillä että mä olen epäsosiaalinen tai tosi huono just tämmöses ryhmätilanteessa. Kaikki oli enemmän tai vähemmän sitä, niin sit jotenkin yhdessä päästiin mun mielestä jotenkin hyvin sen yli. (Haastateltava 16)

Toisaalta ryhmäläisten keskinäinen erilaisuus herättää hyväksynnän mahdollisuuden, sillä ryhmässä toivotaan olevan mielipiteiden ja näkemysten moninaisuutta. Ryhmä, jossa ei tule esille erilaisia mielipiteitä, esimerkiksi

ryhmän pienuuden tai persoonallisten kokemusten ”piilottamisen” vuoksi, ei tarjoa mahdollisuuksia erilaisuuden hyväksymiselle. Hyväksyntää onkin mahdollista osoittaa ja kokea silloin, kun ryhmäläiset paljastavat itsestään toisilleen. Itseä koskeva paljastaminen ja hyväksyntä muodostuvat siten toisiaan vahvistavaksi kehäksi, jossa omien epävarmojen ja kipeidenkin ajatusten ja kokemusten avoin jakaminen avaa muille mahdollisuuden osoittaa hyväksyntää, ja hyväksynnän kokeminen taas puolestaan kannustaa jakamaan lisää. Hyväksytyksi tulemisen kääntöpuolena on riski, että ryhmäkokemus kääntyy toisten mielipiteitä tai toimintatapoja kohtaan osoitetuksi vähättelyksi tai väärinymmärtämiseksi.

## Pohdinta, rajoitukset ja johtopäätökset

Artikkelin tehtävänä oli tarkastella työelämän ja koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten aikuisten näkemyksiä ryhmämuotoisuuden mahdollisuuksista kuntoutuksessa. Tutkimusaineistona oli Kelan rahoittamassa kehittämishankkeessa toteutettuun ryhmäkuntoutusinterventioon osallistuneiden nuorten aikuisten haastatteluaineisto. Tutkimuksen ammatillisen ja sosiaalisen kuntoutuksen kontekstissa ryhmämuotoisuus näyttäytyi nuorille aikuisille moninaisena ”mahdollisuuksien tilana”, jota toisaalta ehdollistivat useat tekijät. Ryhmämuotoinen kuntoutus jäsenyksi nuorten aikuisten kuvaamana ensisijaisesti sosiaaliseen ryhmään ja suhteisiin liittyvien mahdollisuuksien kautta, ei työhön tai koulutukseen suoraan liittyvinä mahdollisuuksina (Aaltonen & Kivijärvi & Myllylä 2019; Kivijärvi ym. 2019).

Ryhmämuotoisuuteen kytkeytyneiden mahdollisuuksien voi kuitenkin nähdä liittyvän työhön tai koulutukseen välillisesti. Nuorten aikuisten etukäteissuhtautuminen kun-

toutuksen ryhmämuotoisuuteen oli ollut pääsääntöisesti sävyiltään omaa pärjäämistä epäilevä. Etukäteen kuormittavaksi arvioituun ryhmätoimintaan päädyttiin kuitenkin osallistumaan, koska ryhmämuotoisuuden tunnistettiin vastaavan omiin tarpeisiin. Yksi keskeinen motiivi hakeutua ryhmämuotoiseen kuntoutukseen liittyi haluun altistaa itseään sosiaalisille tilanteille, harjoitella ryhmässä olemista ja sosiaalisia taitoja (myös Harkko ym. 2019, 92). Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja sosiaalisten taitojen merkitys yhteiskunnassa toimimisen ja esimerkiksi tulevan opiskelun kannalta hahmottui eräänlaisena ”sisäistettynä välttämättömyytenä”, jonka vuoksi omaa käyttäytymistä ja toimintaa nähtiin tarpeelliseksi muuttaa. Brunilan ym. (2019) tutkimus tarjoaa näkökulmia pohdintaan taustalla mahdollisesti vaikuttavista tekijöistä. Brunila ym. ovat kuvanneet nuorille suunnattujen tukijärjestelmien pyrkimyksiä yksilöiden psykoemotionaalisen käyttäytymisen muokkaamiseen rakenteellisten epätasa-arvoisuuksien korjaamisen sijaan. Psykoemotionaalisia ongelmia korostava orientaatio ohjaa nuorta tunnistamaan ”ongelman” ensin itsessään ja muuttamaan sitten olemistaan ja toimintansa toivottuun suuntaan.

Kuntoutuksen osallistumisen jälkeen ryhmämuotoisuus näyttäytyi nuorille aikuisille pääasiassa myönteisinä mahdollisuuksina, ja ryhmämuotoisuuteen liittyvät riskit tulivat tunnistetuiksi enää pääosin hypoteettisina ja aiempiin ryhmäkokemuksiin liittyvinä riskeinä. Ryhmämuotoisuuden mahdollisuudet liittyivät sosiaalisille tilanteille itsensä altistamisen lisäksi ryhmän muodostamaan yhteisöön kuulumiseen, itseä koskevaan paljastamiseen, samankaltaisuuden kokemiseen sekä hyväksymiseen ja hyväksytyksi tulemiseen. Nämä ulottuvuudet voi nähdä keskeisiksi identiteetin rakentamisessa sekä persoonallisella että sosiaalisella tasolla. Ryhmään osallistuminen voi avata mahdollisuuden paitsi

väliaikaisemmalle yhteisöön liittymiselle, myös pysyvämpien yhteisöjen – kaverien ja ystävien – löytämiselle. Ryhmänä hankitut onnistumisen kokemukset puolestaan herättävät nuorissa aikuisissa uudenlaisia tulkin-toja omasta itsestään, kun ”minä” jäsenyytensä osana itsensä ylittämiseen pystyvää ryhmää (ks. Hogg 2012).

Tutkimus toi näkyväksi sen, että kuntoutusryhmässä samankaltaisuutta ei välttämättä rakenneta ryhmää ulkoapäin määritellyn yhdistävän tekijän, kuten työelämän ja koulutuksen ulkopuolisuuden, ympärille, vaan esimerkiksi jonkin yhteisesti tunnistetun haasteen, käsityksen tai ominaisuuden ympärille. Aineiston pohjalta avoimeksi jää, millaisten prosessien tai valintojen kautta samankaltaisuuden tunnistaminen tapahtuu. Aineiston valossa voidaan kuitenkin päätellä, että merkitystä on ainakin ryhmäläisten valmiudella itseä koskevaan ja henkilökohtaisesti vaikeidenkin kokemusten paljastamiseen. Itsestään paljastaessaan yksilö asettaa itsensä kuitenkin myös alttiiksi esimerkiksi sille, että paljastamiseen ei reagoidakaan hyväksyvästi vaan tuomiten. Aiemman tutkimuksen mukaan henkilökohtaisten asioiden paljastaminen tuottaa hyötyjä silloin, kun ”uskotut” reagoivat paljastamiseen positiivisella tai tukea tarjoavalla tavalla (Chaudoir & Fisher 2010). Samankaltaisuuden vaateeseen liittyvä näkökulma kääntöpuolena voi puolestaan olla se, että odotukset samankaltaisuudesta ja kokemusten yhdenmukaisuudesta voivat kasvaa liiallisiksi ja siten yksilöllisesti kuormittaviksi (Rissanen & Puumalainen 2016), joskaan tässä tutkimuksessa ei tällaista havaintoa tehty. On myös syytä kriittisesti kysyä, muistuttaako itseä koskevan paljastamisen ihanne edellä kuvatun kaltaista sisäistettyä välttämättömyyttä, jonka kautta uusinnetaan ihmisten kategorisointia esimerkiksi ”avoimiin” ja ”sulkeutuneisiin”. Jos on näin, millainen merkitys tällä on identiteettimäärittelyihin persoonallisella tasolla?

Sosiaalisen ryhmän jäsenyys ja toiminta ryhmässä voi auttaa käsittelemään identiteettikysymyksiä – kuka minä olen, mihin minä kuulun, mihin minä en kuulu – jotka nuorten aikuisten elämässä ovat usein keskeisiä (esim. Fadjukoff & Pulkkinen & Kokko 2020). Kokemus jaetusta sosiaalisesta identiteetistä voi parhaimmillaan muuntautua tulevaisuuteen orientoitumisen resurssiksi, joka vahvistaa pohjaa liittyä vertaisuuhteisiin tai yhteisöihin. Aiempien tutkimusten mukaan negatiivinen sosiaalinen identiteetti, johon esimerkiksi työelämän ja koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten NEET-kategorisointi helposti suuntaa, voi muodostaa konkreettisen uhkan yksilön hyvinvoinnille (Haslam ym. 2009; Scheepers & Ellemers 2019, 133). Itseä koskevan paljastamisen ja kokemusten jakamisen myötä on mahdollista normalisoida ja validoida omaa tilannetta ja kokemuksia, jolloin ryhmä voi tarjota myös tilan identiteettikysymyksiin liittyvien stigmojen työstämiseen, esimerkiksi mielenterveyden ongelmiin liittyvien stigmojen purkamiseen (O’Connor ym. 2018; Crabtree ym. 2010).

Vaikka tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että ryhmämuotoisesti toteutettu kuntoutus voi tarjota nuorille aikuisille heidän kaipaamansa sosiaalisen kontekstin identiteetin rakentamiseen, on selvää, että ympäröivän yhteisön, kulttuurin ja yhteiskunnan merkitys on olennainen. Onkin hyvä kysyä, avautuuko yhteiskunnallisissa ja kulttuurisissa konteksteissa työelämän ja koulutuksen ulkopuolella oleville nuorille aikuisille tapoja ja paikkoja identiteetin rakentamiseen (Ferrer-Wreder & Kroger 2020, 122). On myös huomioitava, että nuorten elämänpiireihin liittyvät haasteet tai rakenteelliset epätasa-arvoisuudet eivät korjaannu yksilöiden psykoemotionaalisen käyttäytymisen muokkaamisella ja ongelmien palauttamisella yksilöihin. Rakenteellisten epäkohtien ohella etualalla tulee pitää nuorten aikuisten omia toiveita ja näkemyksiä – niille

tulee luoda tilaa, eikä tarjota toiveet ja näkemykset ohittavia ratkaisuja (Brunila ym. 2019; Brunila & Lundahl 2020.)

Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa on huomioitava tutkimusaineiston luonne. Analysoitua haastatteluaineistoa voi pitää valikoituna näytteenä ja todeta, että kaikkein heikoimmassa asemassa olevat, esimerkiksi akuuteista mielenterveysongelmista kärsivät nuoret aikuiset ovat luultavasti jääneet aineistonkeruun ulkopuolelle (myös Aaltonen & Kivijärvi & Myllylä 2019, 302). Aineisto ei myöskään tuo näkyväksi esimerkiksi kuntoutusryhmän kesken jättäneiden kokemuksia. Huomioitavaa on myös, että haastatteluaineisto kerättiin pääosin ryhmähaastatteluina. Haastattelutilanne itsessään on ryhmämuotoinen vuorovaikutustilanne, ja ryhmähaastattelun ”kohteena” oli haastatteluun osallistuneiden henkilöiden keskinäinen ryhmäkokemus. On mahdollista, että aiempi ryhmäkokemus tai haastattelutilanteen ryhmäprosessi autoivat osaa haastateltavista pohtimaan omia näkökulmiaan, mutta toisaalta osa haastateltavista ei välttämättä halunnut jakaa henkilökohtaisia kokemuksiaan tai keskustella sensitiivistä aiheista muiden kanssa (Carey & Asbury 2012, 28–30). Lisäksi aineisto kerättiin suurimmaksi osaksi onnistuneiksi koettujen ryhmäkokemusten yhteydessä ja haastattelujen puhe on laajasti – joskaan ei täysin – näihin ryhmäkokemuksiin kytkeytynyttä. Toisenlainen aineistonkeruuasetelma olisi voinut tuottaa laajempia ja kriittisempiä näkökulmia kuntoutuksen ryhmämuotoisuuteen liittyen.

Tutkimuksen johtopäätös on, että kuntoutuksen ryhmämuotoisuus voi mahdollistaa nuorille aikuisille merkittäviä oppimis- ja onnistumiskokemuksia sekä tarjota mahdollisuuksia identiteettikysymysten käsittelyyn. Tutkimuksemme perusteella esitämme, että työelämässä tarvittavien valmiuksien tai sosiaalisten taitojen harjoittelu ei riitä vaan tar-

vitaan osallistujalähtöistä työskentelyä identiteettiä ja sen eri puoliin liittyvien kysymysten kanssa (myös Koen ym. 2016). Edellytyksenä kuitenkin on, että ryhmämuotoisuuteen liittyviä mahdollisuuksia ja niitä tukevia ja estäviä tekijöitä tunnustetaan paitsi yksilöllisellä, myös käytäntöjen ja palvelurakenteiden tasolla (ks. Haikkola ym. 2017). Mielestämme on perusteltua ehdottaa, että työelämän ja koulutuksen ulkopuolella oleville nuorille aikuisille suunnatuissa palveluissa ja toiminnoissa tulisi aiempaa laajemmin huomioida ryhmämuotoisuuteen liittyviä mahdollisuuksia ja niitä tukevia ja estäviä tekijöitä sekä tunnistaa identiteettityöskentelyn merkitys.

## Lähteet

- Aaltonen, Sanna & Berg, Päivi & Ikäheimo, Salla (2015) *Nuoret luukulla. Kolme näkökulmaa syrjäytymiseen ja nuorten asemaan palvelujärjestelmässä*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/ Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 160.
- Aaltonen, Sanna & Kivijärvi, Antti (2017) Hyvinvointipalvelut ja nuoret aikuiset – Ohjausta monimutkaistuneissa siirtymissä. Teoksessa Sanna Aaltonen & Antti Kivijärvi (toim.) *Nuoret aikuiset hyvinvointipalvelujen käyttäjinä ja kohteina*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura /Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 198, 7–24.
- Aaltonen, Sanna & Kivijärvi, Antti & Myllylä, Martta (2019) Työn ja koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten aikuisten koettu hyvinvointi. *Yhteiskuntapolitiikka* 84 (3), 301–311.
- Alanen, Olli (2015) Nuoret osallisiksi. Teoksessa Mirja Määttä & Anne Määttä (toim.) *Parempia ratkaisuja koulutuksen ja työn ulkopuolella olevien nuorten tukemiseen*. Helsinki: Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta, Valtion selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 16, 77–89.
- Amodeo, Anna Lisa & Picarello, Simona & Valerio, Paolo & Bochicchio, Vincenzo & Scandurra, Cristiano (2017) Group psychodynamic counselling with final-year undergraduates in clinical psychology: A clinical methodology to reinforce academic identity and psychological well-being. *Psychodynamic Practice* 23 (2), 161–180.
- Appelqvist-Schmidlechner, Kaija & Wessman, Jenni & Salmelainen, Ulla & Tuulio-Henriksson, Anna-

- mari & Sipilä, Noora & Ahonen, Sanna & Luoma, Minna-Liisa (2015) *Nuorten avomuotoinen OPI-mielenterveyskuntoutus. Koettu hyöty ja vaikuttavuus sekä kuntoutusmallin soveltuvuus*. Helsinki: Kela, Sosiaali- ja terveysturvan selosteita 92.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101.
- 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.
- Brunila, Kristiina & Mertanen, Katariina & Ikävalko, Elina & Kurki, Tuuli & Honkasilta, Juho & Lanas, Maija & Leiviskä, Anniina & Masoud, Ameer & Mäkelä, Kalle & Fernström, Pinja (2019) Nuoret ja tukijärjestelmät haavoittuvuuden eetoksessa. *Kasvatus* 50 (2), 107–119.
- Carey, Martha Ann & Asbury, Jo-Ellen (2012) *Focus group research*. New York: Routledge.
- Chaudoir, Stephenie R. & Fisher, Jeffrey D. (2010) The disclosure processes model: Understanding disclosure decision-making and post-disclosure outcomes among people living with a concealable stigmatized identity. *Psychological Bulletin* 136 (2), 236–256.
- Cooney, Gus & Mastroianni, Adam M. & Abi-Esber, Nicole & Wood Brooks, Alison (2020) The many minds problem: disclosure in dyadic versus group conversation. *Current Opinion in Psychology* 31, 22–27.
- Crocetti, Elisabetta & Prati, Francesca & Rubini, Monica (2018) The interplay of personal and social identity. *European Psychologist* 23 (4), 300–310.
- Crabtree, Jason W. & Haslam, S. Alexander & Postmes, Tom & Haslam, Catherine (2010) Mental health support groups, stigma, and self-esteem: positive and negative implications of group identification. *Journal of Social Issues* 66 (3), 553–569.
- Eccles, Alice M., & Qualter, Pamela (2020) Review: Alleviating loneliness in young people. A meta-analysis of interventions. *Child and Adolescent Mental Health*, 2020. Doi: 10.1111/camh.12389.
- Eurofound (2016) *Exploring the diversity of NEETs*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurofound (2012) *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fadjukoff, Päivi & Pulkkinen, Lea & Kokko, Katja (2020) Identiteetin kehitys aikuisuudessa työn ja perheen elämänaalueilla. *Psykologia*, 55 (4), 212–226.
- Fadjukoff, Päivi & Salmela-Aro, Katariina (2020) Identiteetti elämänkulussa. *Psykologia* 55 (4), 210–211.
- Ferrer-Wreder, Laura & Kroger, Jane (2020) *Identity in adolescence. The balance between self and other*. London: Routledge.
- Giannone, Zarina A. & Cox, Daniel W. & Kealy, David & Ogrodniczuk, John S. (2020) Identity-focused group interventions among emerging adults: a review. *North American Journal of Psychology*, 22 (1), 41–62.
- Gretschel, Anu & Myllyniemi, Sami (2017) *Työtä, koulutus- tai harjoittelupaikkaa ilman olevien nuorten käsityksiä tulevaisuudesta, demokratiasta ja julkisista palveluista*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, Nuorisobarometrin erillisnäyte/aineistonkeruu.
- Haikkola, Lotta & Näre, Lena & Lähteenmaa, Jaana (2017) Tunnistamisen institutionaaliset kontekstit: Nuoret työttömät aktivointitoimenpiteissä. Teoksessa Sanna Aaltonen & Antti Kivijärvi (toim.) *Nuoret aikuiset hyvinvointipalvelujen käyttäjinä ja kohteina*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura Nuorisotutkimusverkosto, 53–78.
- Harkko, Jaakko & Lehikoinen, Tuula & Lehto, Sari & Ala-Kauhaluoma, Mika (2016) *Onko osa nuorista vaarassa syrjäytyä pysyvästi? Nuorten syrjäytymisriskit ja aikuisuuteen siirtymistä tukeva palvelujärjestelmä*. Helsinki: Kela, Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 144.
- Harkko, Jaakko & Villa, Tiia & Korkeamäki, Johanna & Vaalasaranta, Liisa & Poutiainen, Erja (2019) *Kuntoutus opintojen tukena. OPI-kuntoutuskurssien toteutuminen*. Helsinki: Kela, Sosiaali- ja terveysturvan raportteja 19.
- Haslam, S. Alexander & Jetten, Jolanda & Postmes, Tom, & Haslam, Catherine (2009) Social identity, health and well-being: An emerging agenda for applied psychology. *Applied Psychology* 58, 1–23.
- Hiilamo, Heikki & Määttä, Anne & Koskenvuo, Karoliina & Pyykkönen, Jussi & Räsänen, Tapio & Aaltonen, Sanna (2017) *Nuorten osallisuuden edistäminen. Selvitysmiehen raportti*. Diak Puhenvuoro 11. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Hogg, Michael A. (2012) Social identity and the psychology of groups. Teoksessa Leary, Mark R. & Tangney, June Price (toim.) *Handbook of self and identity*. New York: Guilford, 502–519.
- Jetten, Jolanda & Haslam, Catherine & Haslam, S. Alexander & Dingle, Genevieve & Jones, Janelle M. (2014) How groups affect our health and well-being: the path from theory to policy. *Social Issues and Policy Review* 8 (1), 103–130.

- Ignatius, Emmi & Kokkonen, Marja (2007) Factors contributing to verbal self-disclosure. *Nordic Psychology* 59 (4), 362–391.
- Kiilakoski, Tomi (2014) Kahdenlaisia ja kolmenlaisia ihmisiä. Teoksessa Anu Gretschel, Kari Paakkunainen, Anne-Mari Souto & Leena Suurpää (toim.) *Nuorisotakuun arki ja politiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 150, 24–27.
- Kivijärvi, Antti & Aaltonen, Sanna & Forma, Leena & Partanen, Jussi & Myllylä, Martta & Rissanen, Pekka (2019) Quality of life among young Finnish adults not in employment or education. *Applied Research in Quality of Life*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9687-z>.
- Koen, Jessie & Van Vianen, Annelies & Klehe, Ute-Christine & Zikic, Jelena (2016) “A whole new future” – identity construction among disadvantaged young adults. *Career Development International* 21 (7), 658–681.
- L 1097/2018. Laki Kansaneläkelaitoksen kuntoutusetuuksista ja kuntoutusrahaetuksista annetun lain muuttamisesta 1097/2018. [www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20181097](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20181097). (Viitattu 14.4.2020.)
- Lindh, Jari (2013) *Kuntoutus työn muutoksessa. Yksilön vajavuuden arvioinnista toimintaverkostojen rakenteistumiseen*. Acta Universitatis Lapponiensis 259. Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi
- Lämsä, Riikka & Appelqvist-Schmidlechner, Kaija & Tuulio-Henriksson, Annamari (2017) *Nuorten neuropsykiatrisen Oma väylä -kuntoutuksen ryhmäkäynnit. Arviointitutkimus*. Helsinki: Kela, Työpapereita 116.
- Mannerström, Rasmus & Salmela-Aro, Katariina (2020) Nuorten aikuisten persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin yhteys psyykkiseen hyvinvointiin ja nuoruuden uravalmistautuneisuuteen. *Psykologia* 55 (4), 262–276.
- Meca, Alan & Eichas, Kyle & Quintana, Shannon & Maximin, Brent M. & Ritchie, Rachel A. & Madrazo, Vanessa L. & Harari, Gabriella M. & Kurtines, William M. (2014) Reducing identity distress: results of an identity intervention for emerging adults. *Identity: An International Journal of Theory and Research* 14 (4), 312–331.
- Moilanen, Johanna & Malinen, Kaisa & Paltamaa, Jaana & Lautamo, Tiina (2020). *Ryhmän tuella toimivampaan arkeen. MATKA - Ryhmämuotoinen avokuntoutusmalli nuorille aikuisille*. Helsinki: Kela, Kuntoutusta kehittämässä 13.
- O’Connor, Clodhna & Kadianaki, Irini & Maunder, Kristen & McNicholas, Fiona (2018) How does psychiatric diagnosis affect young people’s self-concept and social identity? A systematic review and synthesis of the qualitative literature. *Social Science & Medicine* 212, 94–119.
- OKM (2019) *Nuorten palvelut syynissä. OECD:n arviointi nuorten palveluista Suomessa 2018*. Helsinki: OKM, Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 18.
- Pörhölä, Maili (2008) Koulukiusaaminen nuorten hyvinvointia uhkaavana tekijänä – miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaisuuksille? Teoksessa Minna Autio, Kirsi Eräranta & Sami Myllyniemi (toim.) *Polarisoituva nuoruus. Nuorten elinolut -vuosikirja 2008*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 99–104.
- Rissanen, Päivi & Puumalainen, Jouni (2016) Kokeumuksen kautta osaamiseen: vapaaehtoisuus, vertaisuus ja kokemusasiantuntijuus. *Kuntoutus* 39 (1), 52–59.
- Saikku, Peppi & Kokko, Riitta-Liisa (2012) Kuntoutuksen käytännöt Paltamon työllisyyskokeilussa: Toimijuuden tukeminen ammatillisessa ja sosiaalisessa kuntoutuksessa. *Kuntoutus* 35 (4), 5–6.
- Scarf, Damien & Moradi, Saleh & McGaw, Kate & Hewitt, Joshua & Hayhurst, Jillian G., Boyes, Mike & Ruffman, Ted & Hunter, John A. (2016) Somewhere I belong: Long-term increases in adolescents’ resilience are predicted by perceived belonging to the in-group. *British Journal of Social Psychology* 55 (3), 588–599.
- Scheepers, Daan & Ellemers, Naomi (2019) Social identity theory. Teoksessa Kai Sassenberg & Michael Vliek (toim.) *Social Psychology in Action. Evidence-Based Interventions from Theory to Practice*. Cham: Springer, 129–144.
- Tajfel, Henri (1982) Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology* 33, 1–39.
- Tajfel, Henri & Turner, John (1979) An integrative theory of intergroup conflict. Teoksessa William G. Austin & Stephen Worchel (toim.) *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole, 33–47.
- Tuusa, Matti & Ala-Kauhaluoma, Mika (2014) *Selvitys nuorten sosiaalisesta kuntoutuksesta*. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2014:42. Helsinki: STM.
- Törrönen, Maritta (2018) Creating well-being through reciprocal relationships. Teoksessa Maritta Törrönen & Carol Munn-Giddings & Laura Tarkiainen (toim.) *Reciprocal Relationships and Well-being: Implications for Social Work and Social Policy*. London & New York: Routledge & Taylor & Francis, 26–45.
- Yates, Scott & Payne, Malcolm (2006) Not so NEET? A critique of the use of ‘NEET’ in setting targets for interventions with young people. *Journal of Youth Studies* 9 (3), 329–344.

# Siis mähän oisin kova lukee

– koulupolulla haasteita kohdanneiden nuorten käsityksiä lukemisesta ja kirjoittamisesta

*Penni Pietilä & Lea Lakka*



**Haastatteluaineistoon perustuvassa artikkelissamme analysoimme koulupolullaan haasteita kohdanneiden nuorten tapoja jäsentää luku- ja kirjoitustaitojaan. Nuoret kertovat etenkin luku- ja kirjoitushistoriastaan mutta myös koulupolustaan ja lähitulevaisuudestaan. Analysoimme haastattelupuhetta diskurssianalyysin viitekehyksessä. Esitämme, että nuorten käsitys lukemisesta ja kirjoittamisesta on tekninen ja että heidän suhteensa lukemiseen ja kirjoittamiseen on mutkikas. Nuoret selittävät heikkoja tekstitaitojaan murrosiän hankaluuksilla sekä erilaisilla diagnooseilla, joilla he tuntuvat oikeuttavan esimerkiksi koulupolulta poikkeamisiaan. Haastattelupuheessa rakentuu lukemisen kulttuurinen ideaali, jota kutsumme mallilukijaksi. Mallilukijalle lukeminen ja kirjoittaminen on helppoa ja neutraalia, ja siihen nuoret kontrastoivat omaa lukijuuttaan. Suhde mallilukijaan ei silti ole yksioikoinen, sillä nuorten puheessa vuorottelevat mallilukijan samaistuttavuus ja saavuttamattomuus.**

Asiasanat: diskurssianalyysi, lukutaito, kirjoitustaito, koulutus, kansalaisuus, mallilukija

Mira: Mä en tykkää lukemisesta. Ja sitte, on siin niit pieniä vaikeuksiiki, just toi ymmärtäminen. Ni sit mä luen välil vähän väärin, se ei oikein oo mun juttu.

**T**utkimushaastattelussamme Mira kertoo suhteestaan lukemiseen. Katkelma tiivistää osuvasti koulupolullaan haasteita kokeneen nuoren aikuisen käsityksen lukutaidosta, omasta

taivotasostaan ja sen merkityksestä omaan elämään. Mira näkee lukemisen jonkun toisen toimintana, itselle vieraana ja jonakin, jonka voi valita elämästään pois. “Se ei oikein oo mun juttu.” Millaista siis on lukeminen, jos se ei ole oma juttu?

Nuorisotutkimuksessa lähdetään usein oletuksesta, että peruskoulun käyneet nuoret osaavat lukea ja ymmärtävät lukemansa. Äidinkieltä tai vaikkapa äidinkielen arvosa-

naa on pidetty staattisina taustamuuttujina (esim. Nuorisobarometri 2017). Lukutaitotutkimuksessa puolestaan puhutaan nuorten suorituksista koetilanteissa, ei niinkään nuorten kokemuksista tai käsityksistä siitä, miksi lukeminen ei suju (esim. Leino ym. 2019; Kauppinen & Marjanen 2020).

Koetilanteissa suoriutumisen ohella lukemista käsitellään harrastuksena ja kiinnostumisen kysymyksenä, jota ohjaa yksilöpsykologiseksi ominaisuudeksi ymmärretty sukupuoli. Varsinkin huolipuhe poikien koulumenestyksestä (Lahelma 2014) muotoilee lukemisen toiminnaksi, jonka harjoittaminen on lähinnä asenteen ja kiinnostumisen ohjaama ajankäytön kysymys (ks. myös Sääskilähti & Saviniemi 2020). Lukemisen karsastamista selitetään sen feminiiniseksi määrittävällä koulumaisuudella ja etenkin niin, että tuon koulumaisuuden välttäminen tarjoutuisi erityisesti poikien lukutaidon parantamisen ratkaisuksi (ks. Sulkunen & Kauppinen 2018; vrt. Pietilä ym. 2021). Toisaalta Sääskilahden, Saviniemen ja Palolan (2020) analysoimat yhdeksäsluokkalaisten nuorten ehdotukset lukutaidon parantamiseksi eroavat tästä (sukupuolierityistä) kiinnostusta korostavasta puheesta: nuorten mukaan vain työskentelyn pakko auttaisi, jolloin lukemaan ja kirjoittamaan opeteltaisiin huolimatta sen koetusta kiinnostavuudesta.

Luku- ja kirjoitustaidot liittyvät kiinteästi lähes mihin tahansa arjen toimintaan, ja niiden eritasoinen hallinta ja käyttö vaikuttavat siihen, millaisiin toimiin on mahdollista ryhtyä ja minkälaisissa yhteisöissä voi tavoitella jäsenyyksiä (Lakka, tulossa). Teksteillä toimitaan elämässä monin eri tavoin – silloinkin, kun lukeminen ei suju tai kiinnosta. Tässä artikkelissa tutkimme sitä, millaista lukeminen on, kun se tuntuu vaikealta. Olemme haastatelleet nuoria, jotka ovat kokeneet lukemisen ja kirjoittamisen hankalaksi ja joille lukeminen ja kirjoittaminen eivät ole

(ainoastaan) asennekysymys. Haastatelluista neljä oli naisia ja kuusia miehiä; haluamme painottaa, että määrällisessä tutkimuksessa luotu vastakkainasettelu sukupuolittuneesta luku- ja kirjoitustaidosta on ongelmallinen (ks. Lahelma & Lappalainen & Kurki 2020). Olemme erityisen kiinnostuneita haastateltujen nuorten lukemisen ja kirjoittamisen kokemuksista sekä siitä, miten nuoret järjelevät hankaluuksiaan.

Artikkelin aluksi kuvaamme tutkimuksen keskeistä käsitteistöä, sitten aineistoa ja analyysin tapaa. Tämän jälkeen siirrymme tarkastelemaan nuorten suhdetta luku- ja kirjoitustaitoihin, sitten heidän käsityksiään hankaluuksistaan ja niiden syistä sekä nuorten tulevaisuudennäkymiä. Lopuksi peilaamme tuloksia suhteessa mallilukijuuteen ja -kansalaisuuteen.

## Sosiokulttuurinen näkökulma lukemiseen ja kirjoittamiseen

Lukutaito on pohjimmiltaan ihmisen kognitiivinen kyky tulkita kirjoitettua kieltä. Sen ytimessä on tekninen lukutaito, jonka avulla lukija muodostaa kirjaimista sanoja ja sanoista virkkeitä. Kun lukutaito kehittyy, edetään tekniseltä lukutaidon tasolta kohti ymmärtävää, tulkitsevaa, erittelevää ja arvioivaa lukutaitoa. Tällöin lukija ymmärtää lukemansa keskeisen sisällön, pystyy suhteuttamaan tekstin eri osia toisiinsa ja esimerkiksi arvioimaan tekstin luotettavuutta. (Aro & Lerkkänen 2019; Grünthal 2020.)

Tekstien merkitykset kuitenkin syntyvät yhteisöissä ja tekstejä ymmärretään, tulkitaan, eritellään ja arvioidaan aina suhteessa eri yhteisöjen sosiokulttuurisiin tekstikäytäntöihin. Niinpä hyvä lukutaito on itse asiassa kussakin yhteisössä vallitsevien tekstikäytäntöiden hallintaa, kykyä hyödyntää tekstejä tarkoituksenmukaisesti. Tekstikäytänteet ovat



vakiintuneita tapoja toimia tekstien kanssa sekä esimerkiksi asenteita ja arvostuksia, joita tietynlainen tekstitoiminta saa. Ne vaihtelevat yhteisöittäin ja elämäneläimittäin, ja siksi jäsenyydet eri yhteisöissä määrittävät myös, millainen pääsy yksilöllä on erilaisiin teksteihin. (Barton 2007; Blommaert 2008; Gee 2015.)

Vaikkapa nettilehden uutista luetaan eri yhteisöissä eri tavalla sen mukaan, pidetäänkö julkaisualustaa luotettavana, onko sen aihepiiri arvostettu tai onko uutisella myöhempää käyttöarvoa. Digitalisoituvassa maailmassa tekstien luonne muuttuu ja riittävä lukutaito edellyttää kykyä tulkita myös esimerkiksi tekstiin liittyviä graafeja, kuvia ja linkkejä. Siksi lukutaidon rinnalla puhutaan myös monikossa tekstitaidoista sekä toisaalta tekstien multimodaalisuutta korostaen monilukutaidosta (Cope & Kalantzis 2000; Luukka 2013). Nämä käsitteet korostavat lukutaidon suhteellista luonnetta: lukutaito ei ole yksi staattinen taito, joka sellaisenaan olisi siirrettävissä ja riittävä kaikkiin mahdollisiin tilanteisiin.

Tässä artikkelissa tarkastelemme lukemista ja kirjoittamista nimenomaan sosiokulttuurisesti. Heikolla lukutaidolla tarkoitamme hankaluuksia tekstin hyödyntämisessä, kuten ymmärtämisessä, tulkinnassa, soveltamisessa ja tiedonhaussa. Tämä määritelmä on karkeasti ottaen linjassa esimerkiksi OECD:n PISA-tutkimusten käyttämän lukutaidon määritelmän kanssa (OECD 2019). Sosio-kulttuurisesta tarkastelutavasta seuraa, ettei lukemisen vaikeuksia ole syytä käsittää kaapeasti vain jonkinlaisiksi neurobiologisesti jäljitettäviksi lukuvaikeuksiksi. Sen sijaan lukemisen hankaluudessa voi olla kyse harjaantumattomuudesta teksteihin ja niiden hyödyntämisessä tarvittuihin tekstikäytäntöihin, minkä seurauksena kohtalainenkaan tekninen lukutaito ei ole riittävä esimerkiksi opiskeluun.

## Mallilukija lukijuuden kulttuurisena ideaalina

Lakan haastatteluissa nuoria pyydettiin selamaan ilmaisjakelulehteä ja osoittamaan sieltä osuudet, jotka he voisivat ajatella lukevansa. Hilda selasi lehteä ja ajatteli samalla ääneen:

Hilda: No siis haluisin lukee just näit niinku merkittäviä niinku yhteiskunnallisia asioita enemmän mut mua ei rehellisesti sanoen vaa aina kiinnostaa. Tai ne on vähän pitkävetisiä joskus. Mut sitte tota. Kyl mä ne kaikist isoimmat jutut tietenki luen. Isoimmat uutiset.

Hilda puhuu itsestään ja omista lukutottumuksistaan, mutta hänen puheeseensa ilmestyy myös toinen, kunnollinen ja oikein lukeva, ihanteellinen lukija. Tämä rivien väliin kirjoitettu ideaali lukee lehteä kuten kunnan ihmisen kuuluu: ihannelukija on kiinnostunut merkittävistä yhteiskunnallisista asioista eikä pidä niitä pitkävetisinä. Hilda itse ei kerro lukevansa tällä tavalla, koska häntä ”ei aina kiinnosta”. Tätä eksplikoimatonta mutta haastattelemiemme nuorten puheessa taustalle piirtyvää ihanteellista lukijaa nimitämme *mallilukijaksi*. Pyrimme käsitteen avulla kuvaamaan nuorten monitahoista suhdetta lukemiseen ja kirjoittamiseen. Käsite on kehittynyt tarpeestamme käsitteellistää haastateltujen tapaa kontrastoida omaa tekstien kanssa toimimistaan johonkin odotuksenmukaiseksi rakentuvaan toiseen tapaan. Käsite mallilukija onkin sekä analyysimme väline että sen tulos.

Oletettua lukijaa on tutkittu aiemmin niin tekstin- kuin kirjallisuudentutkimuksessakin, mutta tällöin on tarkoitettu eri asiaa kuin tämän artikkelin mallilukijalla. Tekstintutkimuksen näkökulmissa mallilukijan tyyppisten käsitteiden keskiössä on tekstin sisäinen maailma ja sen luoma suhde lukijaansa tai lukijan suhde johonkin tekstiin. Esimerkiksi oppikirjojen teksteissä rakentuu kulttuurisesti erityinen *mallioppilaan* positio, joka liittyy muun muassa

siihen, millaisia taitoja lukijalla implisiittisesti oletusarvoisesti on (Tainio & Winkler 2014). Laine-Patanan (2007, 345–346) *hyvän lukijan mallipositioon* asettuva (koululais)kirjoittaja sekä haluaa hallita että hallitsee yleisesti arvostetut kirjoittamisen konventiot ja tekee tämän melko vaivattomasti. Mallilukijalla on toisaalla tarkoitettu tekstien prototyypistä oletuslukijaa tai kohderyhmää, joiden teoretisoinnilla on tavoiteltu aikakauslehdessä toimituksellista yhtenäisyyttä. Ajatus on, että mallilukija konstruoituu tekstiin tietotason ja oletettujen ominaisuuksien suhteen implisiittisesti, vaikka lukijaa ei suoraan puhuteltaisi tai lukijan piirteitä ei tekstissä avattaisi. (Jaakola ym. 2014.) Nämä mallilukijan tyyppiset käsitteet juontuvat kirjallisuustieteestä (ks. Rimmon-Kenan 1991, 149–152).

Tekstin ja lukijan välisen suhteen sijaan analysoimme ja teoretisoimme mallilukijaa lukijan implisiittisenä käsityksenä kulttuurisesti jaetusta ideaalista lukijasta. Kyse on siis todellisen lukijan suhteesta kuviteltuun, toiseen lukijaan. Haastateltavat kuvaavat edellä siteeratun Hildan tapaan omaa lukemistaan ja kirjoittamistaan sekä näihin taitoihin ja käytäntöihin liittyviä aiheita kontrastoiden mallilukijaan. Hahmottelemme mallilukijuutta osana mallikansalaisuutta eli eräänlaista idealisoitua ja normatiivista subjektiutta. Tarkoitamme mallikansalaisella uusliberalistisen mentaliteetin läpäisemää yksilöä: hän on paradoksaalisti vapaiden valintojen äärellä, mutta hänellä on kuitenkin ensin valitsemisen, sitten kouluttautumisen ja työelämään osallistumisen pakko (Aaltonen & Lappalainen 2013; Bansel 2007; Herranen & Harinen 2007).

## Tutkimustehtävä, aineisto ja menetelmät

Tässä artikkelissa kuvaamme, miten ideaali mallilukijuus rakentuu erityisiä haastei-

ta koulupolullaan kohdanneiden puheessa mallikansalaisuuden säikeeksi. Analyysissa fokusoimme siihen, miten mallilukijuus ja -kansalaisuus piirtyvät normatiivisiksi viitepisteiksi suhteessa omaan elämänpolkuun. Nojaamme sosiokulttuuriseen lukutaitotutkimukseen (esim. Barton 2007) sekä uusliberaalia (koulutus)kansalaisuutta kriittisesti analysoivaan kasvatustutkimukseen (esim. Bansel 2007). Aineiston muodostavat kymmenen nuoren puolistrukturoidut haastattelut, joiden yhteiskesto on hieman alle viisi tuntia. Haastattelut käsittelevät lukemisen ja kirjoittamisen kokemuksia ja käytäntöjä, ja ne on nauhoitettu vuosina 2017–2018.

Haastatellut nuoret olivat koulupoluillaan eri vaiheissa: Lakan haastateltavat suorittivat kesken jäänyttä peruskoulua loppuun ja Pietilän haastateltavat ammatillista perustutkintoa. Kaikkia nuoria haastateltiin koulupäivän aikana oppilaitoksen tiloissa. Haastateltavat olivat vapaaehtoisia ja haastattelupäivinä läsnä oppilaitoksessa. Olimme oppilaitoksiin nähden ulkopuolisia, ja pyrimme tekemään selvän eron haastattelutilanteen ja koulunkäynnin välillä. Haastatelussa korostimme, että olemme kiinnostuneita nimenomaan haastateltavan omista kokemuksista. Koska kuitenkin saavuimme kouluun keskustelemaan lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvistä asioista, meidät voitiin tulkita opettajan kaltaisiksi henkilöiksi. Koulutuksen konteksti on siis huomioitava siinä, miten ja millaisia teemoja haastateltavat nostivat esiin.

Nuorista seitsemän (Lakan haastateltavat) suoritti kesken jäänyttä peruskoulua loppuun. Peruskoulun keskeytymisen takana oli moninaisia syitä, esimerkiksi oppimisvaikeuksia, päihde- ja mielenterveysongelmia sekä hankaluuksia kotona (koulupudokkuudesta kokoavasti, ks. Merikukka & Ristikari & Kii-lakoski 2019, 403–404). Peruskoulun kesken jättäneiden koulupolku oli lähtökohtaisesti problematisoitu: he opiskelivat peruskou-

lun oppimäärää, joka olisi pitänyt suorittaa jo vuosia aiemmin. Erilaiset ja eritasoiset haasteet koulupolulla nousivat siis kontekstin vuoksi haastatteluissa esiin. Haastattelijan aikaan monella oli vähintään aikomus suorittaa peruskoulu. Haastattelut sovittiin sen perusteella, ketkä arvelivat olevansa paikalla haastattelujen aikaan.

Sen sijaan ammatilliseen perustutkintoon tähtäävät (Pietilän haastattelut) olivat edenneet peruskoulusta toiselle asteelle. Kaikilla kolmella oli aikomus suorittaa ammatillinen perustutkinto tai lähes koko tutkinto. Vaikka nuorilla oli ollut peruskoulussa ja oli edelleen myös ammatillisissa opinnoissa haasteita, he kertoivat etenevänsä opinnoissaan. Siksi myöskään luku- ja kirjoitustaito tai haasteet koulussa eivät lähtökohtaisesti olleet haastattelutilanteessa problematisoituja teemoja. Ammatillinen äidinkielen opettaja kehotti opiskelijoita haastatteluun harjoittelemaan puheviestinnän taitoja, ja haastattelun alkusi Pietilä korosti erityisesti, ettei kyse ollut koulutehtävästä. Yksi haastatteluista oli parihaastattelu nuorten oman toiveen mukaan.

Näiden eri aineistojen haastateltavilla oli siis lähtökohtaisesti jokseenkin erilaisia suhtautumisia koulunkäyntiin, lukemiseen ja kirjoittamiseen. Haastateltavat olivat myös tekstitaidoiltaan todennäköisesti varsin heterogeeninen joukko. Heidän tekstitaitojaan tai koulumenestystään ei tätä tutkimusta varten kartoitettu.

Olemme kiinnostuneita haastateltujen omista lukemisen ja kirjoittamisen jäsennyksistä, emme nuorten mahdollisista lukivaikeuksista tai luku- ja kirjoitustaidon testatusta tasosta. Pyrkimyksemme on keskittyä nuorten kertomiin, lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviin kokemuksiin. Esimerkiksi edellä esitelty Hilda vaikutti olevan tottunut teksteihin. Toisaalta jotkut haastateltavat kertoivat painiskelevansa teknisen sanatason lukemisen kanssa. Analyysimme osoittaa,

että yhteistä oli kuitenkin nuorten puheessa rakentuva ideaali mallilukijuudesta.

Analyysi toteutettiin diskursusanalyysin viitekehyksessä (ks. Fairclough 2001) ja siinä hyödynnettiin lingvististä lähilukua. Kummastakin haastatteluaineistosta poimittiin ensin itseen, tekstinkäyttöön, oppimiseen ja kouluun liittyvät katkelmat. Tämän jälkeen kävimme poimintoja läpi yhdessä: analysoimme katkelmat aineistolähtöisesti ja valitsimme edustavimmat artikkelin esimerkeiksi.

Mallilukijasta ei siis puhuttu haastatteluissa suoraan, vaan se rakentui haastatteluissa kokemusten ja taitojen kontrastiiviseksi, implisiittiseksi viittauspisteeksi. Keskeistä tuossa rakentumisessa on nuorten puhe, joka kaituttaa ääniä toisista puhetilanteista kuten koulumaailmasta. Kielenkäyttäjät, kuten haastateltavamme, ottavat vieraaksi sanaksi kutsuttuja aineksia puheeseensa eri lähteistä, rekistereistä ja kielistä, ja siksi kielenkäyttö on siis lähtökohtaisesti moniäänistä (Bahtin 1979; 1988). Aineistoissamme vieraan sanan lähteet esimerkiksi viranomais- ja pedagogisiin kohtaamisiin ovat erilaisin lingvistisin tunnusmerkein jäljitettävissä (ks. esim. Kalliokoski 2005).

## **Tekstikäisy: ”Se ei voi olla vaan niinku harakanvarpaita”**

Teksteillä toimitaan elämässä monin eri tavoin. Niillä esimerkiksi varoitetaan, ohjeistetaan, muistutetaan, välitetään tietoa, kysellään kuulumisia, säädetään lakeja ja kirjataan tehdyt työt. Kirjoitettukin teksti on aina vuorovaikutteinen: sillä on kirjoittaja, mutta ensisijaisesti se kirjoitetaan lukijalle. Niinpä tekstin tulee olla sellainen, että lukija ymmärtää tekstin tavoitteen ja pystyy seuraamaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan tekstiä kirjoittajan tarkoittamalla tavalla. Kuvatunlainen funktionaalinen ja kommunikatiivinen

käsitys kielenkäytöstä on laajasti jaettu ja sen omaksuminen on perusopetuksen keskeisiä tehtäviä (esim. Pentikäinen ym. 2017).

Aineistomme kuitenkin haastaa tätä käsitystä, sillä haastatteluistamme tuli ymmärrettäviä vasta, kun päästimme irti kielenkäytön kommunikatiivisesta käsityksestä. Nuoret puhuvat useimmiten teknisestä lukemisesta ja kirjoittamisesta, kuten Rasmus:

Leea: Mitä sä ite ajattelet sun luku- ja kirjoitustaidosta. Tai miten sä luonnehtisit sitä.

Rasmus: No en mä tiää käsiala on mitä on, en oo sitä koskaa opetellukaa kunnol. Kyl mä nyt lukee osaan miten päin vaan ei se niinku ongelma oo.

Leea: Mutta sit se luetun siirtäminen täällä vaik koulutehtäviin tuntuu vaikeelta?

Rasmus: Mm joo koska mun miest se on aivan käsittämätöntä ku ei ymmärrä mitä lukee.

Rasmus siis kertoo osaavansa lukea ”miten päin vaan”, vaikka myöhemmin käy ilmi, ettei hän ymmärrä lukemaansa. Toisin sanoen lukeminen ei ole hänelle merkitysten tuottamista ja jakamista vaan kirjainten dekodaaamista äännteiksi eli teknistä lukemista (lukutaidon tasoista ks. esim. Grünthal 2020). Rasmus ei kuitenkaan kerro kokevansa lukemista hankalaksi; teknisen lukutaidon näkökulmasta voi olla vaikeaa hahmottaa sitä, mitä luetun ymmärtäminen olisi ja mikä siinä itse asiassa on hankalaa. Tismalleen samanlaista käsitystä jatkaa hänen ajatuksensa siitä, että kirjoitustaidossa on kyse käsialasta, siis kirjainten piirtämisestä. Samantyyppisen ajatuksen jakaa Olli:

Penni: Mitä sä ajattelet miks on tärkeätä, et ihminen pystyy kirjottaa? Mihin sitä taitoo niinku tarvii?

Olli: No kirjottaminen on vähän niinku haihtumassa kun kaikkee tää teknologia että näppäillään puhelinta vaan mutta sitten niinku pitää lähettää joku tärkeä esimerkiks, tää on tällästä tärkeätä, kirjettä, pitää lähettää se kuitenkin kirjojetaan. (–) Et ei haluta että se, että ymmärtää siitä jotain se vastaanottajakin. (–) Ett se ei voi olla vaan niin-

ku harakanvarpaita et pitää ymmärtää että tää on niinku jotenki pitää saada asiat hyvin ja selvästi. (–) Et jos se on niinku hirveetä suuttua ni ei siitä saa mitään selvää ja se on vaikeeta hidastaa asioita minun mielestä.

Myös Olli ymmärtää kysymyksen kirjoittamisesta käsin kirjoittamisena: hän kontrastoi digitaaliset apuvälineet kuten puhelimen ja sen näppäilemisen ja tärkeän kirjeen lähettämisen, joka ”kuitenkin kirjoitetaan”. Vastaanottajan mahdollisuus ymmärtää viesti ”hyvin ja selvästi” riippuu siitä, saako käsialasta selvää. Olli puhuu kirjoittamisesta teknisenä käsialan hallinnan taitona, vaikka tuo lisäksi esiin monta merkitykseen ja viestintään liittyvää seikkaa. Niiden ihanteellinen toteuttaminen edellyttää kuitenkin hänen näkökulmastaan nimenomaan hyvää käsialaa.

Lisäksi haastateltavat toivat esiin virheiden pelon. Lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyi monilla edelleen tuskastumista ja jopa häpeää. Ylipäätään positiivisia kokemuksia kirjoittamisesta ja lukemisesta kerrottiin hyvin vähän.

Penni: Onks sul jotain sellasii tekstejä mitä sä haluisit lukee tai mitä sä haluisit kirjottaa mut sä et pysty?

Jouni: Emmä kyl hirveesti sano et mul on mitään mitä mä en pysty tehä että, kyl mä niinku pystyn. Se on siitä et uskallatko.

Penni: Okei. Mitä sä meinaat sillä uskaltamisella?

Jouni: Tavallaan niinku tuntuu siltä että ihmiset tulis niinku pilkkaamaan mua. Jos mä alkaisin kirjottaa jonnekin nettiin ni tuntuu et ihmiset ois sillee ”toi on väärin, toi on väärin, toi on väärin. Mis sä oot oppinu kirjottaa? Toi on väärin.” Sillee vähän tuntuis et jos mä jotain tekisin ni, sen takii mä koitan pitää kaikki niinku ittelläni sieltä.

Jouni ajattelee kirjoittamistaan vastaanottajan näkökulmasta ja määrittelee sitä virheiden tekemisen kautta. Virheet johtaisivat tuomitsemiseen, ja siksi on parempi olla kirjoittamatta muille. Hän referoi kuvittelemiaan lukijoita: ”toi on väärin, mis sä oot oppinu kirjottaa, toi on väärin”. Koetuilla puutteellisilla taidoilla

on siis konkreettinen seuraus: Jouni jättää osallistumatta verkon keskusteluihin, koska osallistuminen merkitsisi hänelle tietoista arvostelulle altistumista.

Lukemisen ja kirjoittamisen kokemukset sijoittuvat pitkälti kouluun, ja siksi niihin liittyy kokemus itsen vertaamisesta muihin.

Jouni: Juu siis niinku ni mitä mä ite viel siit muistan tuota omast kokemuksest se aina pikkasen hävetti ku muut vaa luki. Me luettiin aina peruskoulussa semmosia lauseita yks kerrallaan. Sit muut rupes heittää mun vuoro mä olin sillee ”ää eiii sssaaa tullllaa” ja sit kaikki muut vaa joutu odottaa sen ku mä sit koitan lukee. Se oli vähän perseestä et ”sori et mä luen näin hitaasti mutta.”

Jouni reflektoi lukemiseen liittyviä tuntemuksiaan: oma hitaan lukemisen kokemus kontrastoituu siihen, ”ku muut vaa luki”, ilmeisesti Jounin näkökulmasta vaivattomasti ja vailla häpeää. Nämä ”muut” vertautuvat toisaalla haastattelussa ”meijänhenkisiin”:

Penni: No minkä takii äidinkieltä teijän mielest opetetaa, vaikka amiksessa ja peruskoulussa?

Jouni: Ihan vaan niinku jos tai must tuntuu et se on aina myös, niinku tämmösten meijänhenkisten takia et tuota, pienenä on ollut tämmösiä ongelmii ni sit sitä koitetaan viel vähän viilaa vähän parantaa.

Jouni kuvaa, että ammatillisen koulutuksen äidinkielen opetuksen tavoite on ”viel vähän viilaa, pikkuisen parantaa” erityisiä haasteita opinnoissaan kokeneiden taitoja. Nykyvaihetta seuraavaksi implikoituu horisontti, jossa taitoja on koulussa viilattu ja parannettu riittävästi. Jounin puhuma ”meijänhenkiset” implikoi joitain toisia, toisenhenkisiä. He ovat oppilaita, joiden koulupolku on sujunut ongelmitta ja vailla katkoksia. Sen sijaan omaan kirjoittamiseensa ja lukemiseensa hän suhtautuu sillä tavalla kehittyvänä taitona, että joskus tulevaisuudessa viilaus olisi kenties riittävä – mallilukijuus siintää mahdollisuuksien horisontissa. Katkelmassa viitepisteeksi

rakentuu mallilukija, jonka äidinkielen taidot ovat paitsi hyvät myös valmiit ja siten myös staattiset, sillä taitoja ei tarvitsisi parannella.

Haastateltaville lukeminen ja kirjoittaminen eivät ole mukavaa tai neutraalia vaan jopa traumaattista, mitä Jounin tapaan jonkin verran myös reflektoitiin haastatteluissa. Karuilla kokemuksilla lienee osansa siinä, että lukeminen ja kirjoittaminen ennemmin vieraannuttavat kuin näyttäytyvät funktionaalina tapoina toimia kiinnostavien asioiden parissa.

Lukeminen ja kirjoittaminen näyttäytyvät lisäksi arvioinnin kontekstissa: nuoret eivät puntaroi, miten hyvin omat asiansa pystyy hoitamaan lukemalla tai kirjoittamalla, vaan sillä, onko se oikeaa tai väärää, huonoa tai hyvää. Haastattelemiemme nuorten käsitys kielestä ja sen käytöstä, lukemisesta ja kirjoittamisesta on niukka, ja heidän käsityksensä hyvästä ja tavoiteltavasta perustuu erityisesti kauneuteen ja virheettömyyteen. Suhde lukija kirjoitustaitoihin määrittyy ulkoa, kyse ei ole sisällöistä vaan muodon hallinnasta.

Nuorten haastatteluissa implikoituu siis joku toinen, jolle on vaivatonta ja emotionaalisesti neutraalia käyttää luku- ja kirjoitustaitoja; niissä kaikuu kouluajan saavuttamaton tavoite kauniista käsialasta, helposta lukemisesta ja toisaalta lukijayhteisön valta jakaa tuomioita virheistä. Taustalle rakentuu mallilukija, joka lukee ja kirjoittaa virheettömästi ja jonka tekstiä lukiessa olisi helppo keskittyä sisältöön, koska muoto ei herättäisi lukijassa erityisiä tuntemuksia. Tätä nuorten omiin kokemuksiin kontrastoituvaa lukijuutta määrittää pystyvyys, rentous, jännitteettömyys ja virheettömyys – hänen ei tarvitse kiinnittää erityistä huomiota lukemiseen tai kirjoittamiseen, vaan ne ovat neutraaleja viestinnän välineitä. Mallilukijuus hahmottuu koulutuksen tavoitteeksi, jonka esimerkiksi sujuvasti ääneen lukeva oppilas voi saavuttaa.

## Selityksiä taitojen taustalla: ”No siis haluaisin lukee mut”

Puhe lukemisesta ja kirjoittamisesta liittyy haastatteluisamme lähes poikkeuksetta kouluun, vaikka muita elämäalueita erikseen rohkaistiin valottamaan – esimerkiksi pyytämällä kuvaamaan tyypillistä päivää ja erilaisia viestintäkäytäntöjä. Tässä luvussa käsittelemme koulupolkuun ja erityisesti siitä poikkeamiseen liittyvää puhetta. Nuoret kertoivat poikkeamille haastattelujen mittaan erilaisia syitä, osin pyytämättä ja osin vastauksina suoriin kysymyksiin. Haastattelusta toiseen toistuvat selitykset liittyvät murrosikään ja erilaisiin lääketieteellisiin diagnooseihin. Keskeisen tulkintakehyksen haastattelutilanteisiin tarjoaa mallilukija, sillä nämä selitykset näyttävät ennen muuta oikeuttavan poikkeuksia odotetusta, siis mallilukijasta.

Ammatillisessa opiskelevat Jouni ja Risto osallistuivat haastatteluun yhdessä. Koska koulupolku tai luku- ja kirjoitustaito eivät olleet heille lähtökohtaisesti ongelmallisia, oppimisvaikeuksista ei haastattelussa erikseen kysytty. He kuitenkin tuovat kilvan esiin kohtaamaansa diagnostiikkaa, kun haastattelussa on puhe lukemaan oppimisesta.

Jouni: Minul on itse tuota, todettu lukuvaikeus ja kirjoitusvaikeus, että sen kans sitten piti, opiskella ja, vuoden olen, olen käynyt alakoulua kakkosluokan uudestaan koska en osannut tarpeeks hyvin kirjottaa ja lukee ja.

Risto: No et oo ainoa.

Jounille ja Ristolle kouluvaikeuksista, erityisesti tuesta ja diagnooseista puhuminen vaikutti olevan voimauttavaa. Yhtä kaikki, näiden kokemusten nimeäminen diagnostisen käsitteen avulla ”lukuvaikeudeksi” ei liene alun perin nuorten oma kielennys hankaluuksilleen. Sananvalinnan lisäksi huomion herättää sanan ”vaikeus” sisältävän eu-vokaaliyhtymän huolellinen ääntäminen. Pidämme tätä muualta

lainatun, vieraan sanan indeksinä, mitä täsmällinen ääntöasu alleviivaa. Puheeseen kenties huomaamatta tuotu vieras ääni edustaa yhtä näköpiiriä todellisuuteen: itsestä kerrotaan ulkopuolelta, pedagogisen ja diagnostisen auktoriteetin näkökulmasta.

Omien kokemusten kuvailu diagnoosien avulla näyttää liittyvän kahteen seikkaan: Selitykset ovat ensinnäkin vastaansanomattomia. Haastattelija – tai kukaan muukaan – ei voi kiistää asetettua diagnoosia. Diagnoosi on luonteeltaan lähtökohtaisesti uskottava, objektiivinen ja ulkopuolelta tuotettu asiantuntijatietoon perustuva arvio. Medikalisoituneet selitykset vaikuttavat eksakteilta (*lukuvaikeus vs. vaikeeta lukee*) ja siten vaikuttavilta.

Vaikuttavuus liittyy myös muotoiluun, jotka tuovat asiantuntijan ikään kuin keskustelun kolmanneksi osapuoleksi (Honkasilta & Vehmas & Vehkakoski 2016). Asiantuntijapuheen käyttö vaikuttaa siis strategiselta valinnalta haastattelutilanteissa.

Toiseksi tämä sanasto näyttää myös todella sisäistyneen nuorten ajatuksiin ja tulkintoihin itsestään. Haastatelussa koulupolku ja oppimisvaikeudet limittyvät niin, ettei toisesta ole puhetta ilman toista: oppimisvaikeuksista kertominen johtaa kertomukseen siitä, miksi koulu ja opiskelu ei sujunut ja päinvastoin. Diagnoosit limittyvät tarinaan koulupolusta varsin tiiviisti.

Samaa väistämättömyyden kaikua on myös murrosiällä:

Rasmus: Siis mähä olin ala-asteel tosi kiltti. Ja tottelevainen. Mut sit ku alko murrosikä ni kaikki muuttu.

Murrosikä tarjoillaan Rasmuksen tapaan käänntekeväksi ja vastaanpanemattomaksi kuohuntavaiheeksi, joka nivoutuu kaikkiin nuoruuden aikaisiin ongelmiin (ks. Aapola 1999, myös Aaltonen 2007). Toisin kuin vaikkapa laiskuus koulumotivaation heikke-

nemisen selityksenä, murrosikä on norminmukainen poikkeustila. Se on luonteeltaan universaali: jokainen aikuistuva käy murrosiän läpi ja sen biologinen syntyperä on eräänlainen luonnonvoima, *force majeure*. Murrosikä näyttäytyy itsessään kontrolloimattomana kaiken-muuttajana mutta myös vaiheena, jonka aikana ote omasta elämästä voi ja saakin herpaantua. Sitä edeltää kunnollinen koululaisuus, Rasmusen sanoin *kilttiys* ja *tottelevaisuus*.

Olli: Yleisesti on laskenu että siinä oli se motivaatio oli laskenu niinku koko yläasteen ja muutenkin.

Penni: Okei. Osaaksä sanoo miks miks se motivaatio alko sit yläasteel laskee?

Olli: En tiedä. Varmaan murrosikä. En tiedä.

Penni: Okei.

Olli: En tiedä mitään.

Katkelmassa Olli nimeää murrosiän syyksi koulumotivaation heikkenemiselle, sillä ei keksi sille ainakaan tässä haastattelutilanteessa mitään muutakaan selitystä. Murrosikä näyttäytyykin eräänlaisena mestariselityksenä; haastatteluissa sen aiheuttamaksi tai provosoimaksi luetaan paitsi koulumotivaation heikkenemistä, myös päihdekokeiluja ja muita ongelmia kotona ja koulussa. Haastatteluhetken nykyisyydestä käsin murrosikä oli mahdollista ikään kuin tunnistaa ja analysoida poikkeuksellista elämänvaihetta nimittävaksi, selittäväksi otsikoksi. Se, että esiintuotu asia kehystetään murrosiän tapahtumiin (ks. Goffman 1974), vaikuttaa vähentävän hankalien vaiheiden oletettua paheksuttavuutta.

Haastatteluissa puhe lukemisesta ja kirjoittamisesta johtaa kehämäisesti puheeseen koulusta, joka johtaa koulupolulta poikkeamisen selittämiseen ja oikeuttamiseen, jotka edelleen kehystävät puhetta lukemisesta ja kirjoittamisesta. Tyypillisesti kertomukset koulupolusta nivotaan juuri murrosiän ja diagnoosien kuvauksiin, ja niinpä ne toimivat seuraavan puheen tulkinnan lähtökohtina.

Ne selittävät, miksi koulutuksen tavoitteita ei ole saavutettu tai miksi ne ovat tuntuneet vaikeilta saavuttaa (erityisesti Pietilän haastattelut) tai miksi peruskoulu on jäänyt kesken (Lakan haastattelut). Tarjotut syyt ovat keskenään samankaltaisia; koulupolulta poikkeaminen vaikuttaa tämäntyyppisessä haastattelutilanteessa edellyttävän oikeutusta, kenties haastateltavan kasvojen suojaamiseksi (Goffman 1974).

Kertomuksia koulupolulta poikkeamisista voitaisiin tulkita myös koulunkäyntiä koskevan asenteen näkökulmasta (koulunvastaisuudesta ks. esim. Jackson 2006). Murrosikä voi olla kiertoilmaus koulunvastaisuudelle, jonka murrosiäksi nimeäminen asettaa vaikeudet jonnekin henkilöhistorian menneisiin pimeämpiin vaiheisiin. Koulusta puhutaan haastatteluissa tyypillisesti kuitenkin menneessä aikamuodossa ja ennen kaikkea henkilökohtaisten ongelmien ilmenemisen tapahtumapaikkana.

Ammattiopiskelijoiden kohdalla peruskoulu rakentuu voitetuksi haasteeksi ja oma tarina selviytymistarinaksi. Peruskoulua viimeistelevät haastateltavat puolestaan kertovat koulun ja sen vaatimusten sijaan tai ohella huomattavasti merkityksellisemmistä haasteista. Heidän elämässään koululla vaikutti siis olleen ennemmin vähäinen kuin vastustavan asenteen arvoinen merkitys.

Joka tapauksessa on siis niin, että haastatteluhetkellä nuoret olivat hakeutuneet koulutukseen ja vaikuttivat olevan vapaaehtoisesti paikalla: mahdollinen koulunvastaisuus olikin haastatteluissa mahdollista kertoa menneeseen ja siten kenties verhota murrosiän otsikon alle. Nykyiset oppilaitokset eivät haastatteluissa hahmottuneet kouluiksi, joita tai joissa olisi mielekästä vastustaa.

## Tulevaisuudennäkymiä: ”Jos mua kiinnostaa”

Haastatteluissa nuoret puhuvat usein kiinnostuksesta, joka tuodaan esiin oman toiminnan selittäjänä edellä käsiteltyjen diagnoosien ja murrosiän tapaan. Kiinnostuksen selitys on kuitenkin monisysisempi, ja se suuntautui menneen lisäksi nykyisyyteen ja tulevaisuuteen. Kiinnostuksella selitetään sekä aktiivista toimintaa että sen puutetta, ja lisäksi kiinnostuksen viriämisen odotus luo nuorten tulevaisuudennäkymiin toistaiseksi toteutumattoman potentiaalinen toteutumisen mahdollisuuden.

Kiinnostuksen puute kerrotaan syyksi sille, että nuoret (erityisesti peruskouluun suorittavat nuoret aikuiset) eivät olleet opiskelleet koulussa. Haastattelun hetkellä asia oli monimutkaisempi. Kaikki haastateltavat olivat hakeutuneet koulutukseen. Vaikka kaikki eivät ehkä olleet opinnoistaan kiinnostuneita, niin ainakin he toimivat suorittaakseen opin-tojaan. Haastattelussa kiinnostus kuitenkin vaihtelee myös hienovaraisesti sisältöjen mukaan ja sääntelee sitä, millä tavalla toimeen on mahdollista tarttua:

Niko: Mut sillon jos mua kiinnostaa joku asia, sillo mä pystyn sisäistä sen, sillon jos mä kuuntelen ihmisiä ni sillon mä kyl sisäistä sen viel paremmi. Varsinki jos mua kiinnostaa. Mut jos mua ei kiinnosta yhtää joku asia ni ei se kyl sit mee. Jos mua ei kiinnosta ni, ni se on sit vaan semmosta.

Katkelmassa Niko selittää oppimisen hankaluutta kiinnostuksen puutteella. Syntyy vaikutelma, että kiinnostuksen herättyä hän pystyisi paljon nykyistä parempaan suoritustasoon, mutta kiinnostuksen puutteen vuoksi nykyinenkin suorituksen taso ei ole ongelma, ”se on sit vaan semmosta”. Elina Oinas (2004) nimittää tällaista puhetta no-big-deal-puheeksi: haastateltava toimii suhteessa haastattelutilanteen diskursiivisiin odotuksiin ja pyrkii

tuottamaan itsestään pätevän, kompetenttin toimijan. Haastattelupuhetta voi lukea henkilökohtaisen kokemuksen ohella tai sen sijaan normalisoivana lausumana, puheena siitä kuinka tulisi vastata (Mietola 2014, 197). Kiinnostuksen puutteen korostaminen voi tarjota joillekin nuorille myös suojaa haavoittuvuutta vastaan (Jackson 2002).

Peruskoulua viimeisteleviltä haastatelluilta kysyttiin, miten he ajattelevat luku- ja kirjoitustaitonsa vaikuttavan tulevaisuuteen, kuten koulutus- ja työskentelymahdollisuuksiin. Niko pohtii tulevaisuuttaan näin:

Niko: En mä, en mä haluu ajatella sitä sillee et joku juttu mikä on hetkellisesti mulle niinku, vähän niinku heikko juttu hetkellisesti, ni mä ajattelen et se on vaan hetkellistä, mä pystyn voittaa. Et en mä ajattele sillee. Et jos mä haluan jotain ni kyl mä saan sen, kun mä oikein yritän. Et kyl mä tiedän et mul on kyl kaikki valmiudet itelläni täs helvetin pääkopas. Et mä pystyn roikkuu, pystyn keskittyä. Ku vaan yritän ja haluan tarpeeks.

Nikon puheessa motivaatio on työkalu, jolla kaikki vaikeudet näyttävät hetkellisiltä; oikeita asioita haluamalla ja työhön ryhtymällä hän voisi tehdä mitä tahansa. Kiinnostus näyttääkin ennen kaikkea palvelevan toimijuuden tarkoituksia. Kiinnostumisen odottaminen näyttäytyä legitimiinä toimintana ja myös selityksenä norminvastaiselle suoritukselle: jos ei kiinnosta, ei kannata tai tarvitse ryhtyä. Jos lukeminen ja kirjoittaminen ei ole oma juttu, niin ei haittaa, jos sitä ei osaa. Kiinnostuksen puute on yksilöön keskittyvien diskurssien kehyksessä täysin rationaalinen syy odotella omaa juttua, jota kohtaan kiinnostuksen odotetaan heräävän (ks. Varjo ym. 2018). Mallikansalaisuuteen on tästä näkökulmasta vähintäänkin mahdollisuus Nikon tapaan ottaa viileää etäisyyttä mainitsemalla, että vielä ei kiinnosta.

Myös joitakin rajoituksiakin piirretään esiin:



Lea: Aatteletsä sitte, että se millanen sun luku- ja kirjotustaito on nyt, rajottas jotenki sitä mitä susta voi vielä tulla? Et minkälaisii koului sä voit käydä tai minkälaisii töitä sä voit tehdä.

Mira: Nooooo. Siis kyl se varmaa jollain taval rajottaa, et en mä ehkä mikskää uutisten lukijaks menis.

On kiinnostavaa, että esimerkiksi rajoituksesta Mira nostaa esiin ääneen lukemista edellyttävän uutislukijan ammatin. Ajatus on looginen, kun sitä peilataan vasten edellä esittämäämme teknistä käsitystä, joka nuorilla on lukemisesta ja kirjoittamisesta. Juuri ääneen lukemisen haastateltavat eksplikoivat vaikeimmaksi – se miellettiin sujuvaksi ja virheettömäksi lukemiseksi, jota nuoret oman käsityksensä mukaan eivät taitaneet. Ensimmäisellä marginaaliselta ja satunnaiselta näyttävä huomio siitä, ettei Mira ehkä menisi ”uutisten lukijaksi”, kuvaakin melko täsmällisesti haastateltujen nuorten käsitystä siitä, kuinka sujuva lukutaito on tarpeen lähinnä silloin, kun tekstejä luetaan muille ääneen julkisesti.

Toisekseen katkelma voi kertoa elämänpöyrästä, jossa ihmiset eivät näytä tekstivälitteisesti tekevän erityisen vaikuttavia asioita – juuri uutisankkuri on ammatti, joka tulee mieleen aikuisesta, joka työssään tarvitsee sujuvaa lukutaitoa. Tiedetään, että eri yhteisöt ovat eri määrin tekstikeskeisiä (esim. Gee 2015; Blommaert 2008). Siksi on mahdollista ajatella, etteivät omat hankaluudet tekstien parissa rajoita omia tulevaisuudennäkymiä.

Tekstitaidot ja niiden tarpeellisuus on myös yhteiskuntaluokkainen ilmiö kiinnittyessään muun muassa kodin arvoihin ja arvostuksiin esimerkiksi suhteessa koulutukseen, vaikka tämä ei ole yksilön näkökulmasta läpinäkyvää. Esimerkiksi peruskoulun jälkeisen koulutusalan valinnan vapautta pidetään mahdollisuuksien tasavaruuden ja yhdenvertaisuuden nojalla itsestään selvänä, vaikka suomalainen koulutus on varsin sukupuolisegregoitunutta ja valin-

nat etnistyneitä sekä pitkälti vanhempien koulutustaustan mukaisia (Souto 2017). Myös laajat oppimistulosarvioinnit osoittavat kotitaustan vaikutuksen kasvaneen tasaisesti koko 2000-luvun ajan (Salmela-Aro & Chmielewski 2019). Kuitenkin yksilöön ja tämän valintoihin keskittyvä puhe koulutuksesta näyttää häivyttävän nämä eronteot näköpiiristä.

Myös ammatillista perustutkintoa suorittavat Olli, Jouni ja Risto selittävät toimintaansa kiinnostuksella: se on virinnyt ja saanut työskentelemään. Esimerkiksi Ollin horisontissa näkyy sähköinsinöörinä työskentelevä isä, jonka työn seuraaminen on saanut myös Ollin kiinnostumaan alasta ja työstä sekä opintojen jatkamisesta. Opiskelun haasteet ovat hänelle osa menneisyyttä, jo voitettuja asioita.

Olli: Siinä mä rupesin huomaa et se on mulle vähän vaikeempaa että motivaatio oli vähän vaikeaa löytää mutta sitten niinkun tuli kokeille aika niin piti niinkun ruveta panostamaan sitte.

Penni: Joo.

Olli: Tai sitten et meidän pitää tehdä näillä papereilla jotain.

Penni: Nii.

Olli: Että pitäisi saada jonnekin et pääsee jonnekki.

Olli löysi murrosiästä huolimatta motivaation ja ryhtyi sitten opiskelemaan ahkerasti. Katkelmassa kuuluu opiskelun ryhtiliikettä penäävän aikuisen luokkahuonepuhe. Voimme ajatella, että Olli referoi haastattelussa tuota aikuista ääntä: lausumassa ”meidän pitää tehdä näillä papereilla jotain” monikon ensimmäisen persoonan näkökulmaan kirjoittautuu oma ja luokkakavereiden näkökulma. Herääminen murrosiästä mallikelpoisen koulutuskansalaisuuden tavoitteluun tulee kerrotuksi rationaalisella aikuisen äänellä.

Ollin tapauksessa työskentelyyn ryhtymisen motivoitui tulevaisuudensuunnitelmissa, jotka haastattelun aikaan olivat sähköalan opin-

noissa toteutumassa. Jouni ja Risto sen sijaan epäilivät, etteivät he välttämättä suorita koko perustutkimtoa, ja työllistyminen puualalla tiedettiin vaikeaksi. Heidän suunnitelmissaan kaikki kuviteltavissa oleva ei siis näyttänyt mahdolliselta, vaikka toistaiseksi vaikeudet olivat olleet voitettavissa kiinnostuksen ajamalla ahkeralla työskentelyllä.

Aaltosen ja Lappalaisen (2013, 110) mukaan normatiivisessa kansalaisuudessa koulutautuminen työelämää varten suorinta reittiä ja vailla taukoja on tärkeää. Haastattelutilanteessa kukaan ei esimerkiksi sano aikovansa jäädä työmarkkinoiden ulkopuolelle. Pikemminkin näyttää siltä, että haastattelussa on tarpeen luoda kuvaa itseensä ja mahdollisuuksiinsa uskovasta valitsijasta, jolle kaikki on mahdollista ja joka myöhemmin tulee saamaan haluamansa – kunhan kiinnostuu. (Ks. myös Brunila 2012; Varjo ym. 2018.)

Kiinnostus oman toiminnan selityksenä onkin häilyvä, toisin kuin väistämättöminä kerrotut diagnoosit ja murrosikä. Tästä näkökulmasta nuorten suhde mallilukijuuteen on ambivalentti, sillä kiinnostuksen puute samalla sekä estää samaistumisen mallilukijuuteen että pitää tuon samaistumisen mahdollisuutena, jonka kiinnostuksen viriäminen avaisi.

Kun nuorten kaiuttaman kiinnostuspuheen kontekstoi heidän kertomiinsa haasteisiin elämässä, näyttää kohtuuttomalta, että nuorten käsityksen mukaan lopulta kyse olisi, ja olisi aina ollut, vain omasta kiinnostuksesta. Tämä haastateltavien puhe valaisee nuorten omaksumeen käsityksen lukutaidosta ja lukemisesta yksilöllisinä innostuneen kiinnostuksen kohteina (OPH 2019; myös Kauppinen & Marjanen 2020). Tässä käsityksessä lukemisen taitaminen ja harrastaminen samaistuvat ja muodostuvat sitten yksilöllisiksi ja sukupuolittuneiksi keskiluokan asennekysymyksiksi, joiden yhteydessä uupuu keskustelu yhteiskunnallisten erontekojen aiheuttamasta eriarvoisuudesta (Lakka & Pietilä 2020, Lukuliike 2021).

Tällä tavalla valinnan vapaus vastuuttaa yksilön niiden rakenteellisten ehtojen, erontekojen ja rajoitusten sijaan, jotka katsotaan ajassamme jo jollain tavalla ylitytyiksi, vanhentuneiksi haasteiksi. (Bansel 2007; Lappalainen ym. 2016.) Samantyyppistä kiinnostuksen nimissä tapahtuvaa vapaiden mutta kuitenkin rationaalisten valintojen keskustelua käydään siis sekä koulutukseen liittyvistä valinnoista että lukemisesta, ja nämä keskustelut kaikuvat haastatteluissamme.

## ”Ku vaan yritän ja haluan tarpeeks”

Tässä artikkelissa on tarkasteltu tapoja, joilla koulupolullaan haasteita kokeneet nuoret jäsentävät lukemistaan ja kirjoittamistaan. Luku- ja kirjoitustaitoja ei tulisi ottaa annettuna (”kaikkihan osaavat lukea”). Monenlaiset nuoret voivat lukea heikosti, ja heillä voi olla kapea käsitys tekstitaidoista. Haluamme korostaa, että lukemisen hankalaksi kokevat eivät välttämättä ole koulunvastaisia tai poikia, vaikka tällaisista käsitystä saatetaankin toisinaan kierrättää (ks. Pietilä ym. 2021, Kauppinen & Marjanen 2020).

Haastattelemiemme nuorten käsitystä tekstitaidoista kuvaa teknisyys: keskeisimpänä piirtyvät käsitykset lukemisesta sujuvana ääneenlukuna ja kirjoittamisesta kirjainten piirtämisenä – joskin myös luetun ymmärtämisestä, nettiin kirjoittamisesta ja lukijayhteisöstä puhutaan. Teknisiin taitoihin painottuva käsitys eroaa varsin laajalti jaetusta kommunikatiivisesta tekstikäsitelmästä, jonka omaksuminen on perusopetuksen keskeisimpiä tehtäviä.

Haastattelemiemme nuorten käsityksiä teksteillä toimimisen mahdollisuuksista kauppaa lisäksi se, että nämä kokemukset liittyvät pitkälti kouluun. Tekstitaidoilla ei vaikuta nuorten näkökulmasta olevan suurta roolia

elämässä pärjäämisessä. Tämä tekstinkäytön maisema kiinnittyy myös yhteiskuntaluokkaan ja koulutuksen periytyvyyteen, joiden analyysia nuorten kokemusten jäsentäjänä tulisi jatkaa myös lukemisen ja kirjoittamisen näkökulmasta. Nuorten kokemukset ja käsitykset luku- ja kirjoitustaidoista eivät siis vastaa oletettuja. Näitä kokemuksia kannattaisi kuunnella ja heidän kokemuksiaan kontekstoida esimerkiksi oppimistulostutkimusten taitojen mittaamisen rinnalla.

Haastateltujen nuorten puheessa viitepis- teeksi rakentuu kulttuurisesti jaettu mallilukijan idealisoitu ”normaali”: Mallilukijalle luke- minen ja kirjoittaminen on emotionaalisesti neutraali ja vaivaton viestinnän väline, jota käytetään rutiininomaisesti, virheettömästi ja huolettomasti. Mallilukijuutta määrittää pystyvyys, rentous, jännitteettömyys ja virheettömyys – mallilukijan ei tarvitse kiinnittää erityistä huomiota lukemiseen tai kirjoittamiseen.

Haastateltavat kertovat omasta lukijuu- destaan kontrastoiden tähän mallilukijaan: hankalat koulukokemukset, murrosikä ja diagnoosit tarjoavat mallilukijuudesta poikkeamiselle selityksen ja oikeutuksen. Suhde mallilukijaan ei silti ole yksioikoinen, sillä puheessa vuorottelevat mallilukijan samais- tuttavuus ja saavuttamattomuus.

Kiinnostuksen puute kerrotaan keskei- simmäksi syyksi poikkeamiseen sekä mal- lilukijuudesta että koulutuspolkua vailla hankaluuksia ja keskeytyksiä seuraavasta mallikansalaisuudesta; ja erityisesti niin, että kiinnostuksen herääminen ja sitä seuraava toi- meen tarttuminen on ylittänyt tai tulisi ylit- tämään nämä haasteet. Juuri kiinnostuksen puute kirjoittuu menestyksen keskeisimmäksi esteeksi silloinkin, kun oma luku- ja kirjoitus- taito koetaan varsin puutteelliseksi suhteessa odotuksenmukaiseen mallilukijuuteen.

Kiinnostuksen puutteen juurakkoa reflek- toidaan haastatteluissa erilaisiin elämän- ja

koulukokemuksiin. Tästä huolimatta nuorten puhe tulevaisuudestaan kaiuttaa uusliberalis- tisen eetoksen hengessä käsitystä yhteiskun- nallisista eroista vapautuneesta subjektista tekemässä vapaita mutta rationaalisia (koulu- tuksellisia) valintoja kiinnostuksensa mukaan. Sama puhe tekee kiinnostuksen odottelusta rationaalista toimintaa, ja sen nojalla nuorten on mahdollista ottaa mallikansalaisuuden toteuttamiseen vähintäänkin viileää etäisyyttä.

## Viitteet

- 1 Haastattelulitteraateista on muutettu tai pois- tettu tunnistetiedot. Kaikki haastatellut ovat allekirjoittaneet informoidun suostumuksen osallistua tutkimukseen, ja haastatteluihin on ollut lupa koulutuksen järjestäjiltä. Nuoret oli- vat haastatteluhetkellä yli 15-vuotiaita, joten he ovat saaneet itse päättää osallistumisestaan tutkimushaastatteluun (TENK 2019).

## Lähteet

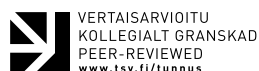
- Aaltonen, Sanna & Lappalainen, Sirpa (2013) Samalla viivalla? Koulutuspolulta poikenneiden nuorten resurssit ja toisen asteen koulutus. Teoksessa Kristiina Brunila & Katariina Hakala & Elina Lahelma & Antti Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 110–127.
- Aaltonen, Sanna (2007) Hyvät pahat ja hiljaiset – poikien paikat feministisessä tutkimuksessa. *Nuorisotutkimus* 25 (2), 17–31.
- Aapola, Sinikka (1999) *Murrosikä ja sukupuoli*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 763 & Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimus- seura, julkaisuja 8/99.
- Aro, Mikko & Lerkkanen, Marja-Kristiina (2019) Lukutaidon kehitys ja lukemisvaikeudet. Teok- sessa Timo Ahonen & Mikko Aro & Tuija Aro & Marja-Kristiina Lerkkanen & Tuuli Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 252–289.
- Bahtin, Mihail (1988) *Det dialogiska ordet*. Gråbo: Anthrosos.
- Bahtin, Mihail Mihajlovič & Airola, Veikko & Kyhälä- Juntunen, Kerttu (1979) *Kirjallisuuden ja esteti-*

- kan ongelmia*. Moskova: Progress.
- Bansel, Peter (2007) Subjects of choice and life-long learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20 (3), 283–300. doi:10.1080/09518390701281884.
- Barton, David (2007) *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Malden, MA: Blackwell.
- Blommaert, Jan (2008) *Grassroots literacy: Writing, identity and voice in Central Africa*. Routledge.
- Brunila, Kristiina (2012) A Diminished Self: Entrepreneurial and Therapeutic Ethos Operating with a Common Aim. *European Educational Research Journal* 11 (4), 477–486. doi:10.2304/eej.2012.11.4.477
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (toim.) (2000) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Psychology Press.
- Fairclough, Norman (2001) *Language and power* (2. painos). Harlow: Longman.
- Gee, James Paul (2015) *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses* (5. painos). London: Routledge.
- Goffman, Erving (1974) *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
- Grünthal, Satu (2020) Lukutaito ja lukeminen. Teoksessa Liisa Tainio & Maria Ahlholm & Satu Grünthal & Sirke Happonen & Riitta Juvonen & Ulla Karvonen & Sara Routarinne (toim.) *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, Ainedidaktisia tutkimuksia 18.
- Herranen, Jatta & Harinen, Päivi (2007) ”Oikein valitut jätetään rauhaan.” Osallisuus, kulttuuri ja kontrolli. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 77, 88–102.
- Honkasilta, Juho & Vehmas, Simo & Vehkakoski, Tanja (2016) Self-pathologizing, self-condemning, self-liberating: Youths’ accounts of their ADHD-related behavior. *Social Science and Medicine* 150 (February).
- Jaakola, Minna & Töyry, Maija & Helle, Merja & Onikki-Rantajääskö, Tiina (2014) Construing the reader: A multidisciplinary approach to journalistic texts. *Discourse & Society* 25 (5), 640–655.
- Jackson, Carolyn (2006) *Lads and ladettes in school: Gender and a fear of failure*. Maidenhead & New York: Open University Press.
- Jackson, Carolyn (2002). ‘Laddishness’ as a self-worth protection strategy. *Gender and Education* 14 (1), 37–50. doi:10.1080/09540250120098870
- Kalliokoski, Jyrki (2005). Referointi ja moniäänisyys kielenkäytön ilmiöinä. Teoksessa Haakana, Markku & Jyrki Kalliokoski (toim.) (2005) *Referointi ja moniäänisyys*. Helsinki: SKS.
- Kauppinen, Merja & Marjanen, Jukka (2020) *Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 13:2020.
- Lahelma, Elina (2014) Troubling discourses on gender and education. *Educational Research* 56 (2), 171–183.
- Lahelma, Elina & Lappalainen, Sirpa & Kurki, Tuuli (2020) PISA-arvioinneissa rakentuva tasa-arvo ja sukupuoli. *Sukupuolentutkimus* (3) 2020, 5–20.
- Laine-Patana, Satu (2008) Lukiolainen kirjoittaa identiteettiä. Teoksessa Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Helsinki: SKS.
- Lakka, Leea (tulossa) *Lukutaito ja osallisuus – onko yhtä ilman toista?*
- Lakka, Leea & Pietilä, Penni (2020) ”Tuemme lukuharrastusta ja lukuintoa edistäviä luelämyksiä” – Yksilöllinen kiinnostus lukemisen edellytyksenä. Esitelmä Ainedidaktiikan symposiumissa 2020.
- Lappalainen, Sirpa & Mietola, Reetta & Lahelma, Elina (2010) Hakemisen pakkoa, tiedonmuruja ja itseymmärrystä: nuorten koulutusvalinnat ja oppilaanohjaus. *Nuorisotutkimus* 28 (1), 39–55.
- Leino, Kaisa & Ahonen, Arto K. & Hienonen, Ninja & Hiltunen, Jenna & Lintuvuori, Meri & Lähteinen, Suvi & Lämsä, Joni & Nissinen, Kari & Nissinen, Virva & Puhakka, Eija & Pulkkinen, Jonna & Rautopuro, Juhani & Sirén, Marjo & Vainikainen, Mari-Pauliina & Vettenranta, Jouni (2019) *PISA 18 ensituloksia: Suomi parhaiden joukossa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja; No. 2019:40. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-678-2>.
- Lukuliike (2021) *Lukuliikkeen vanhempainiltamateriaalit*. <https://lukuliike.fi/perheille/876-2/>. (Viitattu 31.8.2021.)
- Luukka, Minna-Riitta (2013) Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta: Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti*.
- Merikukka, Marko & Ristikari, Tiina & Kiilakoski, Tomi (2019) Suojaako yläkouluikäisten nuorten osallisuuden kokemus koulussa lyhyeltä koulutuspolulta? *Yhteiskuntapolitiikka* 84 (4).
- Mietola, Reetta (2014) *Hankala erityisyys: Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa*. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteellisiä tutkimuksia.

- Pekkarinen, Elina & Myllyniemi, Sami (2017) *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017*. Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OECD (2019), "PISA 2018 Reading Framework" teoksessa *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/5c07e4f1-en>.
- Oinas, Elina (2004) Haastattelu. Kokemuksia, kohtauksia ja kerrontaa. Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino, 209–227.
- OPH (2019) *Lasten ja nuorten lukutaidon kehittämisen suuntaviivat*. Opetushallitus. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161031/Lukuliike-esite.pdf> (Viitattu 31.8.2021.)
- Pentikäinen, Johanna & Routarinne, Sara & Hankala, Mari & Harjunen, Elina & Kauppinen, Merja & Kulju, Pirjo (2017) Oikeinkirjoituksesta monilukutaitoon: suomalainen kirjoittamisen opetus ennen ja nyt. Teoksessa Vesa Korhonen & Johanna Annala & Pirjo Kulju (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*. Tampere University Press.
- Pietilä, Penni & Tainio, Liisa & Lappalainen, Sirpa, & Lahelma, Elina (2021) Swearing as a method of antipedagogy in workshops of rap lyrics for 'failing boys' in vocational education. *Gender and Education* 33 (4), 420–434.
- Rimmon-Kenan, Shlomith (1999) *Kertomuksen poetiikka*. 2. painos. Suom. Auli Viikari. Tietolipas 123. Helsinki: SKS.
- Salmela-Aro, Katariina & Chmielewski, Anna K. (2019) *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes in Finnish Schools. In Socioeconomic Inequality and Student Outcomes*. Springer: Singapore, 153–168.
- Souto, Anne-Mari (2017) Etnistyvät toisen asteen koulutusvalinnat. *Nuorisotutkimus* 34 (4), 47–59.
- Sulkunen, Sari & Kauppinen, Merja (2018) Ainakin muutaman pojan luokallani tiedän lukevan. Poikien (osin piiloiset) luku- ja kirjoitustaidot. Teoksessa Antti Kivijärvi Tuija Huuki & Harry Lunabba (toim.). *Poikatutkimus*. Tampere: Vastapaino, 146–173.
- Sääskilahti, Minna & Saviniemi, Maija (2020) Miten äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta käsitellään yleisönosastokirjoituksissa? Teoksessa Matti Rautiainen & Mirja Tarnanen (toim.) (2019) *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin*. Ainedidaktisia tutkimuksia 15. ISBN 978-952-5993-26-4. <http://hdl.handle.net/10138/298542>.
- Sääskilahti, Minna & Saviniemi, Maija & Palola, Elina (2020) Yhdeksäluokkalaisten keinot lukutaidon kehittämiseksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/yhdeksaluokkalaisten-keinot-lukutaidon-kehittamiseksi> (Viitattu 31.8.2021.)
- Tainio, Liisa & Winkler, Iris (2014) The construction of ideal reader in German and Finnish textbooks for literacy education. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 14, 1–25. doi: 10.17239/L1ESLL-2014.01.05.
- TENK (2019) Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ihmistieteiden eettisen ennakkoarvioinnin ohje. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakkoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf) (Viitattu 31.8.2021.)
- Varjo, Janne & Kalalahti, Mira & Jahnukainen, Markku (2018) "Ei oikein mikään oo mun juttu" – rajoituneita ja rajoitettuja siirtymiä peruskoulusta eteenpäin. *Nuorisotutkimus* 36 (4), 19–34.

# Koulun yhteisöllinen ilmapiiri ja oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatio: yhteyksiä etsimässä

*Mikko Tujula, Juhani Rautopuro, Jan Löfström  
& Mikko Niilo-Rämä*



Aikaisemmat tutkimukset viittaavat siihen, että koulun yhteisöllisellä ilmapiirillä on yhteys oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon. Eräiltä osin tuo yhteys on kuitenkin kyseenalaistettu. Tässä artikkelissa puretaan kysymys osiin ja tutkitaan, millainen yhteys oppilaiden ja opettajien kokemuksilla koulun ilmapiirin yhteisöllisyyden osatekijöistä on oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon. Tutkimusaineistona käytettiin kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen Suomesta kerättyjä opettaja- ja oppilaskyselyaineistoja. Perinteisten kuvailevien tilastollisten menetelmien lisäksi aineiston analysoinnissa sovellettiin monitasomallinnusta. Tulosten perusteella oppilaiden ja opettajien kokemuksilla koulun yhteisöllisestä ilmapiiristä oli yleisesti kohtalaisen heikko yhteys oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon, mutta myös tilastollisesti merkitseviä selittäjiä havaittiin. Opettajien vastauksien osalta yhteydet olivat poikkeuksetta erittäin heikkoja tai olemattomia. Oppilaiden vastauksissa kokemukset avoimesta luokkahuonekeskustelusta olivat selkeimmin yhteydessä oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon. Oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisorientaation tukemiseksi lupaavin koulun yhteisöllisen ilmapiirin kehittämiskohde näyttäisi siten olevan luokkahuonekeskustelujen avoimuus. Koulujen välisillä eroilla oli melko pieni selitysosuus tuloksia selitettäessä. Lopuksi pohditaan, olisiko koulu nykyistä kannustavampi ympäristö innostua yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta, jos koulu ja kansalaisyhteiskunta olisivat lähempänä toisiaan.

Asiasanat: ilmapiiri, osallistuminen, vaikuttaminen, yhteisöllisyys

Suomalaisten nuorten vähäisestä yhteiskunnallisesta kiinnostuksesta ja osallistumisesta on oltu valtiovalan ja kansalaiskasvattajien taholta huolissaan jo pitkään. Tutkimuksissa suomalaisnuoret ovat osoittaneet, että heillä on hyvät yhteiskunnalliset tiedot ja taidot, mutta heidän itse ilmoittamansa kiinnostus yhteiskunnalliseen ja poliittiseen osallistumiseen ja vaikuttamiseen on näyttänyt hyvin vähäiseltä (Mehtäläinen & Niilo-Rämä & Nissinen 2017; Suoninen & Kupari & Törmäkangas 2010; Reichert & Chen & Torney-Purta 2018; Suutarinen 2002, 2007a, 2007b). On tosin huomautettu, että nuorten poliittista kiinnostusta ja yhteiskunnallista orientaatiota mittaavissa tutkimuksissa kansalaisosallistuminen on rajattu tavalla, joka ohjaa nuoret ajattelemaan kansalaisuutta perinteisissä instituutioissa toimimisen kautta (*civiness*) eikä nuorten itsensä kannalta läheisempien arkisten osallistumismuotojen (*civility*) kautta (Rytioja & Kallio 2018; ks. myös Eränpalo 2012). Tilanne ei siis välttämättä ole niin synkkä kuin usein on tulkittu sen olevan, mutta vertailu muihin eurooppalaisnuoriin näissä tutkimuksissa antaa perusteita sanoa, että suomalaisnuorten kiinnostus vaikuttamiseen ja osallistumiseen ei kansainvälisesti katsoen ole ainakaan hyvällä tolalla (ks. esim. Mehtäläinen ym. 2017).

## Koulun rooli yhteiskunnallisen kiinnostuksen herättäjänä

Nuorten yhteiskunnallista kiinnostusta ja osallistumista on pyritty vahvistamaan monin tavoin. Se on nostettu esille esimerkiksi kansallisessa demokratiaohjelmassa (Oikeusministeriö 2020) ja valtakunnallisessa nuorisotyön ja -politiikan ohjelmassa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020). Odotukset yhteiskunnallisen kiinnostuksen ja osallistumisen li-

säämisen suhteen ovat kohdistuneet erityisesti kouluun. Nuorten yhteiskunnallisten tietojen ja taitojen vahvistamisen edellytyksiä on viime vuosina pyritty parantamaan esimerkiksi opetussuunnitelma- ja tuntijakouudistuksen avulla sekä velvoittamalla kuulemaan oppilaskuntaa myös peruskouluissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan laajemminkin oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksia ja yhteisöllisyyttä. Vuonna 2012 annetussa tuntijakoasetuksessa tuotiin yhteiskuntaoppi uutena oppiaineena alakoulun vuosiluokille 4–6. Yhteiskuntaopin opetusta on myös lisätty määrällisesti sekä perusopetuksessa että lukiossa.

Koulun tehtävä yhteiskunnallisen kiinnostuksen herättäjänä on haastava. Koululla on toki merkittävä rooli nuorten yhteiskunnallisen kiinnostuneisuuden ja tietämyksen lisääjänä erityisesti silloin, kun nuoren koti on poliittisesti passiivinen (Elo 2012; Nurmi 2002). Kodin rooli nuoren poliittisessa sosiaalisuudessa on kuitenkin suuri (mm. Tomperi 2011). Vanhempien korkea sosioekonominen tausta ja korkea äänestysaktiivisuus ovat yhteydessä heidän lastensa halukkuuteen äänestää (Lahtinen & Erola & Wass 2019; ks. myös Hoskins & Huang & Arensmeier 2021), ja vanhempien korkealla sosioekonomisella taustalla on positiivinen vaikutus nuoren yhteiskunnallisen tietämyksen tasoon (Hoskins ym. 2021; Mehtäläinen ym. 2017; ks. myös Ekman & Zetterberg 2010). Nuorten korkea yhteiskunnallisen tietämyksen taso taas on yhteydessä aktiiviseen yhteiskunnalliseen osallistumiseen niin Suomessa kuin monissa muissakin Euroopan maissa (Eskelinen & Neuvonen 2017; Bruun & Lieberkind & Schunk 2018).

Vaikka kotitaustalla on suuri vaikutus nuorten poliittisessa sosiaalisuudessa, ei koulun roolia kannata jättää huomiotta. Oppilas ei pysty valitsemaan kotitaustaansa, ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen kasautuu

kotitaustaa seuraten voimakkaasti tietyille nuorille (Myllyniemi 2014; Pekkarinen & Myllyniemi 2019). Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteiden (2014) mukaan koulun tulisi osaltaan pyrkiä lisäämään tasa-arvoa ja nuorten yhdenvertaisia vaikuttamismahdollisuuksia, luottamusta omiin yhteiskunnallisen osallistumisen kykyihin ja halukkuutta osallistua yhteiskunnallisesti. Osallistumishalukkuuden ja omaan yhteiskunnalliseen toimintakykyyn kohdistuvan luottamuksen eli minäpystyvyyden vahvistamisessa olennaisia tekijöitä ovat ihmisen oma kokemus huomioon otetuksi tulemisesta ja osallisuudesta yhteisölliseen päätöksentekoon (ks. Bandura 1997). Kouluikäisten nuorten kohdalla tämä tarkoittaa keskeisesti sitä, millaisia kokemuksia heille muodostuu koulussa ja miten koulun toimintakulttuuri edistää positiivisia yhteisöllisyyden, osallisuuden ja demokraattisen vaikuttamisen kokemuksia (ks. Mosher & Kenny & Garrod 1994).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millainen yhteys oppilaiden ja opettajien kokemuksilla koulun ilmapiiriin yhteisöllisyydestä on oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon. Oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatiolla tarkoitetaan tässä oppilaiden käsitystä siitä, miten kiinnostuneita he ovat osallistumaan koulussa, miten kiinnostuneita he ovat yhteiskunnallisista asioista ja miten paljon he haluavat osallistua yhteiskunnallisiin asioihin (vrt. Ekman & Amnå 2012). Yhteisöllisellä ilmapiirillä tarkoitetaan tässä ilmapiiriä, jossa oppilaiden mielestä opettajien ja oppilaiden välinen suhde on hyvä, luokkahuoneessa on avoin keskusteluilmapiiri ja kiusaamista on vähän. Opettajien näkökulmasta yhteisöllinen ilmapiiri tarkoittaa oppilaiden hyvää käyttäytymistä ja luokkahenkeä sekä opettajien aktiivista osallistumista koulun asioihin (ks. Schulz ym. 2016). Hypoteesimme on, että kokemus koulun yhteisöllisestä ilmapiiristä

on yhteydessä oppilaiden kiinnostukseen, yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja vaikuttamiseen. Aineiston ja menetelmien asettamien rajoitusten vuoksi emme pysty selvittämään, minkä suuntaisia kausaalisuuksia näiden asioiden välillä on. Artikkelin johtopäätösosiossa käymme kuitenkin kausaalisuuksiin liittyvää keskustelua peilaamalla tuloksiamme aikaisempaan tutkimukseen.

## Koulun yhteisöllinen ilmapiiri

Koulu on paikka, jossa lapset pääsevät kehittämään kognitiivisia kompetensseja ja tietoja sekä ongelmanratkaisutaitoja, jotka ovat tärkeitä yhteiskunnallisen osallistumisen kannalta (Bandura 1997). Edellä mainittuja asioita harjoitellaan vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden ja koulun aikuisten kanssa, ja jokaisen koulun uniikki ilmapiiri luo siihen omat vivahteensa. Tässä tutkimuksessa koulun ilmapiiri (*climate*) ymmärretään samoin kuin vuoden 2016 ICCS-tutkimuksessa (ks. Schulz ym. 2016). Koulun ilmapiiri voidaan määritellä yhteiseksi uskomuksiksi, yksilöiden ja ryhmien väliseksi suhteiksi, fyysiseksi ympäristöksi ja yksilöiden ja ryhmien tavaksi osallistua organisaatioon (Van Houtte 2005). Yhteiskunnallisen kasvatuksen kontekstissa koulun ilmapiirillä tarkoitetaan kouluyhteisön jäsenten käytöstä ja käsityksiä, uskomuksia ja odotuksia koulustaan oppimisympäristönä (Homana & Barber & Torney-Purta 2005).

Koulun ilmapiiriin vaikutusta oppilaisiin on tutkittu usein opettaja–oppilassuhteen avulla. Hyvä opettaja–oppilassuhde vaikuttaa positiivisesti oppilaiden opiskeluhalukkuuteen (Leskisenoja 2017). On lisäksi mahdollista, että hyvä opettaja–oppilassuhde on yhteydessä oppilaan kiusatuksi tulemisen kokemuksiin (Markkanen & Välimaa & Kannas 2019). Kansainvälisen ICCS 2016



-tutkimuksen mukaan oppilaat, joiden yhteiskunnallisen tietämyksen taso oli hyvä tai erinomainen, pitivät opettajien ja oppilaiden välisiä suhteita parempina kuin oppilaat, joiden yhteiskunnallinen tietämys oli heikompi (Mehtäläinen ym. 2017). Myös Suomen uusimmissa ICCS-tuloksissa oppilaiden hyvillä yhteiskunnallisilla tiedoilla ja hyvällä oppilas–opettajasuhteella oli yhteys. Suomi erottui kuitenkin muista Pohjoismaista siten, että Suomessa luokkahuoneiden ilmapiiriä ei koettu yhtä avoimeksi kuin muissa Pohjoismaissa. (Bruun ym. 2018.) Norjalais-tutkijoiden mukaan ICCS-tuloksista löytyi yhteys oppilaiden hyvien yhteiskunnallisten tietojen ja hyvän luokkahuoneilmapiirin välillä (Huang ym. 2017).

Opettaja–oppilassuhteen lisäksi myös koulussa tapahtuvan kiusaamisen määrällä on merkitystä koulun yhteisölliselle ilmapiirille. Björn Ahlströmin Ruotsissa toteuttaman tutkimuksen mukaan kouluissa, joissa oppilaiden osallistuminen on korkealla tasolla, on vähemmän kiusaamista kuin kouluissa, joissa osallistuminen on matalalla tasolla. Osallistumisella tarkoitettiin tässä yhteydessä koulussa tapahtuvaa vuorovaikutusta, oppilaiden demokraattista kompetenssia ja koulussa tehtävää yhteistyötä. (Ahlström 2010.) Yhdysvalloissa toteutetussa tutkimuksessa havaittiin samanlaisia koulutasolla ilmenneitä yhteyksiä kiusaamisen ja koulussa osallistumisen välillä. Lisäksi havaittiin, että yksilötasolla oppilaiden koulussa havaitsema kiusaaminen oli yhteydessä alhaiseen kouluun sitoutumiseen, mutta ei vähäisempään koulussa osallistumiseen. (Mehta ym. 2013.)

Koulun ilmapiirin kehittäminen on monimutkainen tehtävä. Yhteisöllinen ilmapiiri vaatii vahvistuakseen aitoa dialogia, jossa oppilaat ja aikuiset pääsevät rakentavasti keskustelemaan kouluyhteisön asioista (Lodge 2005). Oppilaskunnat ovat yksi mahdollisuus lisätä oppilaiden ja aikuisten dialogia. Vaikka

oppilaskuntatoiminta lisää yhteisöllisyyttä ja oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksia, se jää kuitenkin helposti näennäiseksi ja opettajajohtoiseksi (Tujula 2017). Kouludemokratiaan ja oppilaiden ja aikuisten dialogiin kannattaa kuitenkin panostaa, sillä Traffordin (2008) mukaan demokraattinen koulu on mukava työskentelypaikka sekä oppilaille että opettajille (ks. myös Mager & Nowak 2012).

## Nuorten yhteiskunnallinen vaikuttamisen orientaatio

Tässä tutkimuksessa oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatiolla tarkoitetaan oppilaiden käsitystä siitä, miten kiinnostuneita he ovat osallistumaan koulussa, miten kiinnostuneita he ovat yhteiskunnallisista asioista ja miten paljon he haluavat osallistua yhteiskunnallisiin asioihin (vrt. Ekman & Amnå 2012).

Äänestäminen nähdään helposti keskeisimpänä yhteiskunnallisen osallistumisen muotona. Äänestäminen on kuitenkin vain yksi yhteiskunnallisen osallistumisen muodoista, ja myös äänestämättä jättäminen voi olla osallistumista (Eskelinen & Neuvonen 2017). Yhteiskunnallinen osallistuminen voidaan jakaa poliittiseen ja kansalaisosallistumiseen, joista poliittinen osallistuminen jakautuu edelleen kampanja- ja aateperusteiseen osallistumiseen. (Norris 2004; Eskelinen & Neuvonen 2017; Lötjönen 2017. Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistona käytetyn ICCS 2016 -kyselyaineiston oppilaskysymykset kattavat sekä poliittisen osallistumisen että kansalaisosallistumisen.

Aikaisempien tutkimusten perusteella yhteiskunnallisen osallistumisen määrä ja halukkuus ovat yhteydessä koulutukseen ja sosioekonomiseen taustaan. Yhteiskunnallinen osallistuminen on yleisempää korkeasti koulutettujen, ylempiin yhteiskuntaluokkiin

kuuluvien ja politiikasta kiinnostuneiden parissa (Eskelinen & Neuvonen 2017). Ruotsin ICCS 2009 -tulosten mukaan korkeasti koulutetuista kodeista tulevilla oppilailla oli muita suurempi todennäköisyys osallistua tulevaisuudessa tapahtuvaan poliittiseen tai muuhun yhteiskunnalliseen toimintaan (Ekman & Zetterberg 2010; ks. myös Hoskins ym. 2021). On kuitenkin myös tutkimuksia, jossa oppilaiden sosioekonomisella taustalla ei ole ollut yhteyttä tulevaan yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Ruotsin vuoden 2016 ICCS-datan perusteella korkeasti koulutetusta kodeista tulevilla oppilailla on muita suurempi todennäköisyys äänestää vaaleissa, mutta poliittisen osallistumisen, kuten poliittiseen puolueeseen liittymisen tai paikallisvaaleissa ehdolle asettumisen, suhteen kotitaustalla ei ollut merkitystä (Skolverket 2017).

Koulutuksen ja sosioekonomisen taustan lisäksi lapsuuden ja nuoruuden toiminnalla on yhteys yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Saksalaisen pitkittäistutkimuksen mukaan nuoret, jotka aikovat olla tulevaisuudessa aktiivisia, ovat myöhemmin aktiivisia (Eckstein & Noack & Gniewosz 2013). Myös nuorten jo toteutuneella yhteiskunnallisella osallistumisella on yhteys yhteiskunnalliseen toimintaan tulevaisuudessa (Amnå & Zetterberg 2010; McDevitt & Kioussis 2006).

Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi myös koulussa tapahtuvalla toiminnalla on merkitystä. Tutkimusten mukaan osallistuminen koulun yhteiskunnallisiin toimintoihin, kuten oppilaskuntatoimintaan, on yhteydessä tulevaan poliittiseen sitoutumiseen ja vaaleissa äänestämiseen (Keating & Janmaat 2016; Mager & Nowak 2012; McLeod ym. 2010; Pasek ym. 2008; Putnam 2000). Yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaation kannalta merkittäviä asioita koulussa ovat myös luokissa käytävä poliittinen keskustelu ja opettajan antama tuki oppilaiden omien mielipiteiden esittämiselle (McDevitt & Kioussis 2006). Op-

pilaiden koulussa tapahtuvalla osallistumisella on yhteys oppilaiden halukkuuteen vaikuttaa koulun asioihin, mutta on myös esimerkkejä siitä, että oppilaiden halukkuudella osallistua oppilaskuntatoimintaan ei välttämättä ole yhteyttä halukkuuteen osallistua muuhun koulussa tapahtuvaan demokratiatoimintaan. (Bruun ym. 2018.)

Koulussa tapahtuvan osallistumisen ja muun toiminnan lisäksi kannattaa huomioida oppilaiden tiedollinen osaaminen. Tutkimusten mukaan hyvällä yhteiskunnallisella tietämyksellä on positiivinen yhteys kouludemokratiaan osallistumiseen ja aikomukseen olla aktiivinen aikuisena. (Huang ym. 2017; Bruun ym. 2018.)

## **Yhteisöllisen ilmapiirin ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaation yhteys**

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia koulun yhteisöllisen ilmapiirin eri osatekijöiden yhteyttä oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon. Lisäksi tavoitteena on tutkia koulujen välisten erojen osuutta siihen, millainen yhteys yhteisöllisellä ilmapiirillä on oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon. Koulun yhteisöllisen ilmapiirin ja oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaation yhteyttä ei ole aikaisemmin tutkittu aivan samanlaisella tutkimusasetelmalla kuin tässä tutkimuksessa. Samaan aihepiiriin liittyviä tutkimuksia on varsin paljon, niissä on kuitenkin käytetty hieman eri käsitteitä tai rajatumpaa näkökulmaa kuin tässä tutkimuksessa. Aikaisempien tutkimusten havainnot viittaavat siihen, että koulun yhteisöllisellä ilmapiirillä on jonkinlainen yhteys oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon. Eräiltä osin tämä on kuitenkin kyseenalaistettu. Kuten

Ellen Quintelier ja Marc Hooghe (2013) ovat esittäneet, onkin syytä tarkastella ja mitata lähemmin myös koulun osallistumisilmapiirin osatekijöitä. Tämä artikkeli yrittää vastata Quintelierin ja Hooghen haasteeseen. Seuraavassa tarkastellaan tutkimuksia, jotka tarjoavat näkökulmia koulun yhteisöllisen ilmapiirin osatekijöiden ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaation välisen yhteyden tutkimiseen.

Italiassa Michela Lenzin (2014) johdolla toteutetussa tutkimuksessa selvitettiin koulun demokraattisen ilmapiirin yhteyttä nuorten yhteiskunnalliseen sitoutumiseen. Demokraattisella ilmapiirillä tarkoitetaan ilmapiiriä, jossa demokraattiset arvot ovat keskiössä ja oppilaille on mahdollisuus osallistua kouluyhteisön asioihin esimerkiksi sääntöjen laatimisen tai tapahtumien järjestämisen avulla. Nuorten yhteiskunnallisella sitoutumisella taas viitataan yhteiskunnalliseen vastuullisuuteen ja halukkuuteen osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan tulevaisuudessa. Tutkimuksen perusteella koulun demokraattinen ilmapiiri on yhteydessä oppilaiden yhteiskunnalliseen vastuullisuuteen. Yhteys muodostuu luokissa tapahtuvan yhteiskunnallisen keskustelun ja opettajien oikeudenmukaisen toiminnan välityksellä. Nuorten yhteiskunnallinen vastuullisuus taas on yhteydessä aikomuksiin olla sitoutunut yhteiskunnalliseen toimintaan tulevaisuudessa. Tutkimuksen perusteella koulun merkitys yhteiskunnallisen kiinnostuksen herättäjänä ei siis pelkisty vain tiedollisiin asioihin, sillä positiivista vaikutusta on myös koulun ilmapiirillä, opettajien halukkuudella kohdella oppilaita oikeudenmukaisesti ja käydä oppilaiden kanssa avoimia yhteiskunnallisia keskusteluita. (Lenzi ym. 2014.)

Lenzin ryhmän tutkimustuloksille löytyy tukea myös muista tutkimuksista. Avoimella luokkahuoneilmapiirillä on havaittu yhteys oppilaiden hyviin yhteiskunnallisiin tietoihin ja taitoihin (Campbell 2008; Mikkelsen

& Fjeldstad & Lauglo 2011; Knowles & McCafferty-Wright 2015; Huang & Biseth 2016; Huang ym. 2017; Blasko & Costa & Vera-Toscano 2018), yhteiskunnalliseen itseluottamukseen (Knowles & McCafferty-Wright 2015), demokratian ymmärtämiseen (Huang ym. 2017), osallistumiseen koulun demokraattiseen toimintaan (Mikkelsen & Fjeldstad & Lauglo 2011) ja äänestämiseen tulevaisuudessa (Campbell 2008; Mikkelsen & Fjeldstad & Lauglo 2011; Quintelier & Hooghe 2013; Blasko & Costa & Vera-Toscano 2018). Lisäksi opiskelijoiden positiivinen kokemus luokkahuoneesta avoimena keskustelupaikkana on yhteydessä oppilaiden osallistumiseen poliittisiin keskusteluihin koulun ulkopuolella (Bruun ym. 2018). Ryan Knowlesin ja Jennice McCafferty-Wrightin tutkimuksen mukaan avoin luokkahuoneilmapiiri on yhteydessä oppilaiden hyviin yhteiskunnallisiin tietoihin ja oppilaiden luottamukseen kykyihinsä yhteiskunnallisina toimijoina. Oppilaat, joilla on hyvät yhteiskunnalliset taidot ja luottavainen käsitys yhteiskunnallisesta toimintakyvystään, ovat muita oppilaita aktiivisempia yhteiskunnallisissa osallistumisissa. Knowlesin ja McCaffertyn (2015) tutkimuksessa käytettiin tutkimusaineistona vuoden 2009 ICCS-dataa. Avoimen luokkahuoneilmapiirin positiivinen vaikutus oppilaiden poliittiseen osallistumiseen on noussut esille myös ICCS 2001 -tutkimuksen tuloksissa (Torney-Purta ym. 2001).

Quintelierin ja Hooghen (2013) vuoden 2009 ICCS-dataan perustuvan tutkimuksen perusteella oppilaat, jotka kokivat luokkahuoneilmapiirin avoimeksi, olivat muita todennäköisemmin halukkaita osallistumaan laillisiin protesteihin, vaaleissa äänestämiseen ja epäviralliseen poliittiseen toimintaan tulevaisuudessa. Oppilaiden kokemuksilla siitä, että he voivat vaikuttaa kouluissaan tehtäviin päätöksiin, oli yhteys siihen, että he aikovat tulevaisuudessa osallistua epäviralliseen po-

liittiseen ja puoluepoliittiseen toimintaan. Tutkimuksen mukaan positiivisella oppilas-opettajasuhteella on mielenkiintoinen yhteys poliittisen osallistumisen halukkuuteen. Mitä paremmaksi oppilaiden ja opettajien välit koettiin, sitä matalampi oli halukkuus laillisiin protesteihin, puoluepoliittiseen toimintaan ja epäviralliseen poliittiseen osallistumiseen. Hyvällä oppilas–opettajasuhteella oli kuitenkin positiivinen yhteys vaaleissa äänestämiseen. Quintelierin ja Hooghen mukaan oppilaiden yhteiskunnallisen osallistumisen kannalta tärkeintä oli oppilaan oma käsitys siitä, että koulun ilmapiiri on avoin ja demokraattinen. Opettajien ja rehtoreiden käsityksillä samoista asioista ei ollut merkittävää vaikutusta. (Quintelier & Hooghe 2013.) Frank Reichertin, Jiaxin Chenin ja Judith Torney-Purtan (2018) tutkimuksessa toisaalta opettajien aktiivinen osallistuminen koulun päätöksentekoon oli yhteydessä oppilaiden aktiiviseen yhteiskunnalliseen osallistumiseen (Reichert ym. 2018).

On myös tutkimustuloksia, joissa luokahuoneilmapiirin yhteys oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon on ollut vähäinen. Ruotsalaiseen ICCS-dataan perustuvan Joakim Ekmanin ja Pär Zetterbergin tutkimuksen mukaan koulun ”sisäisellä kontekstilla” eli keskusteluilmapiirillä, oppimisympäristöllä, oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksilla, opetusmenetelmillä ja opettajan roolilla demokratian välittäjänä ei näytä olevan yhteyttä oppilaiden poliittiseen osallistumiseen. Ekman ja Zetterberg eivät kuitenkaan pohdi syitä sille, miksi yhteyttä ei ole. (Ekman & Zetterberg 2010.) Samoilla linjoilla on ICCS 2016 -tutkimukseen perustuva Euroopan unionin tilaama tutkimus, jonka perusteella avoimella luokahuoneilmapiirillä ei ole vahvaa yhteyttä oppilaiden aikomukseen olla poliittisesti aktiivisia tulevaisuudessa. Tässäkään tutkimuksessa ei esitetä syitä yhteyden puuttumiselle. Kysei-

nen tutkimus nosti kuitenkin esille avoimen luokahuoneilmapiirin vahvan yhteyden oppilaiden muunlaiseen yhteiskunnalliseen sitoutumiseen kuin poliittiseen aktiivisuuteen. (Blasko ym. 2018.)

## Aineisto ja analyysit

Tutkimusaineistona käytetään kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen kyselyaineistoa. ICCS 2016 (International Civic and Citizenship Education Study 2016) on IEA-järjestön 24:ssä eri maassa toteuttama tutkimus, jossa arvioidaan perusopetuksen kahdeksaluokkalaisten yhteiskunnallisia tietoja, osallistumista ja asenteita. ICCS 2016 on jatkoa aikaisemmalle ICCS 2009 -tutkimukselle ja vuonna 1999 toteutetulle CIVED-tutkimukselle. ICCS 2016 -tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2016 ja siihen osallistui Suomesta 179 yläkouluu, 2 146 opettajaa ja 3 173 oppilasta. Tutkimus koostuu koulu-, opettaja- ja oppilasaineistoista. (Mehtäläinen ym. 2017.)

Artikkelissa esitellyn tutkimuksen aineistona käytettiin Suomesta kerättyjä opettajien ja oppilaiden vastauksia ICCS 2016 -kyselyyn. Kaikissa kouluissa vastanneita eri aineiden opettajia oli enemmän kuin yksi, mutta tähän tutkimukseen valittiin jokaisesta mukana olevasta koulusta yksi opettaja, pääsääntöisesti yhteiskuntaopin ja historian opettaja. Heitä priorisoitiin, koska heidän aineasiantuntemuksensa kytketty selkeimmin juuri yhteiskunnallisen osallistumisen ja demokratian kysymyksiin. Kunkin opettajan vastauksia peilattiin hänen koulunsa oppilaiden vastauksiin. Käyttämällä sekä opettajien että oppilaiden näkökulmaa saadaan koulu-yhteisön tilanteesta kattavampi kuva.

Tässä raportoidun tutkimuksen tavoitteena oli tutkia kyselydatan avulla oppilaiden ja opettajien yhteisöllisen ilmapiirin koke-

musten yhteyttä oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon. Tutkimuksessa hyödynnettiin ICCS 2016 -tutkimuksen valmiiksi laadittuja oppilas- ja opettajaindeksijä (Schulz ym. 2018). Näiden mittareiden validiteetti ja reliabiliteetti ovat läpikäyneet kansainvälisen konsortion laadunvarmistuksen ja ne on raportoitu ICCS-tutkimuksen teknisessä raportissa (Schulz ym. 2018).

Tutkimukseen valittiin sellaiset indeksit, joiden avulla saadaan parhaiten selville opettajien ja oppilaiden kokemukset koulun yhteisöllisestä ilmapiiristä sekä koulun ja luokkahuoneen ilmapiiristä (Taulukot 1–3). ICCS 2016 -tutkimuksen opettaja- ja oppilasindeksit olivat keskenään erilaiset, joten samojen indeksien käyttäminen ei ollut mahdollista. Opettajia koskevien indeksien valitseminen perustui ajatukseen siitä, että koulun yhteisöllinen ilmapiiri rakentuu opettajien halukkuudesta osallistua koulun asioihin ja

oppilaiden käyttäytymisestä suhteessa koulun henkilökuntaan, tiloihin ja välineisiin. Oppilaita koskevien indeksien kohdalla ajateltiin koulun yhteisöllisen ilmapiirin rakentuvan luokkahuonekeskustelujen avoimuudesta, positiivisesta oppilaiden ja opettajien välisestä suhteesta ja vähäisistä kiusatuksi tulemisen kokemuksista. (ks. Schulz ym. 2016.) Indeksit on skaalattu siten, että ICCS-tutkimusmaiden keskiarvo on 50 pistettä ja keskihajonta 10 pistettä.

Tutkimusaineiston analysoinnissa käytettiin tilastollisia menetelmiä. Perinteisten kuvailevin tunnuslukujen (mm. keskiarvo ja keskihajonta) lisäksi väittämistä muodostettujen indeksien sisäistä konsistenssia (reliabiliteetti) tarkasteltiin Cronbachin alfa-kertoimen avulla (Taulukot 1–3).

Taulukossa 1 on esitelty opettaja-aineistosta valitut koulun yhteisölliseen ilmapiiriin liittyvät indeksit ja taulukossa 2 oppilasaineis-

Taulukko 1. Koulun yhteisölliseen ilmapiiriin liittyvät opettaja-aineiston indeksit ja kysymykset, joista indeksit rakentuvat.

<b>T_TCHPRT,</b> ”Opettajien osallistuminen koulun toimintaan ja kehittämiseen”	<b>Kuinka monet tämän koulun opettajista ovat mielestäsi toimineet kuluvana lukuvuonna seuraavin tavoin?</b>	A) Tekevät yhteistyötä opetuksen suunnittelussa B) Auttavat ratkaisemaan oppilaiden välisiä konflikteja C) Ottavat vastuulleen muita tehtäviä opettamisen lisäksi (oppilaiden neuvonta, koulun projektit jne.) D) Osallistuvat aktiivisesti koulun kehittämiseen E) Osallistuvat oppilaiden ohjaukseen ja opastukseen	Ka = 51,7 Kh = 9,9 Alfa = 0,80
<b>T_STUDB,</b> ”Oppilaiden käyttäytyminen”	<b>Kuinka monet koulunne oppilaat mielestäsi...</b>	A) Käyttäytyvät hyvin tullessaan koulun alueelle ja poistuessaan sieltä B) Suhtautuvat myönteisesti kouluunsa C) Ovat hyvissä väleissä koulun opettajien ja muun henkilökunnan kanssa D) Pitävät huolta koulun tiloista ja välineistä E) Käyttäytyvät hyvin välitunneilla F) Osoittavat tuntevansa itsensä osaksi koulu yhteisöä	Ka = 49,2 Kh = 7,5 Alfa = 0,82
<b>T_PCCLIM,</b> ”Oppilaiden keskinäinen kunnioitus”	<b>Kuinka monet 8. luokan oppilaista mielestäsi...</b>	A) Tulevat hyvin toimeen luokkatoveriensä kanssa B) Ovat kotiutuneet hyvin luokkaan C) Kunnioittavat luokkatovereitaan, vaikka nämä olisivat erilaisia D) Ovat hyvissä väleissä muiden oppilaiden kanssa	Ka = 47,9 Kh = 7,9 Alfa = 0,87

tosta valitut koulun yhteisölliseen ilmapiiriin liittyvät indeksit. Oppilaiden vaikuttamisorientaatiota selvitettiin Taulukon 3 osoittamien indeksien avulla.

Oppilaiden vaikuttamisorientaatio ja sen yllä olevat eri ulottuvuudet olivat tässä tutkimuksessa selitettäviä tekijöitä, ja edellä mainitut oppilaiden ja opettajien kokemukset koulun/luokkahuoneen ilmapiiriin yhteisöllisyydestä olivat selittäviä tekijöitä.

Kouluissa suoritettavissa oppilasarviointiaineistoissa on yleensä luonnollinen hierarkkinen ja monitasoinen rakenne. Alimman tason muodostavat kaikki koulun oppilaat. Kouluissa oppilaat on jaettu opetusryhmiin, jolloin alimman tason yläpuolelle muodostuu oppilasryhmätaso, ja näiden yllä on vielä koulutaso, joka muodostuu opetusryhmistä. Aineiston hierarkkisen rakenteen (oppilas, opettaja- ja koulutaso) vuoksi selitysmallien

Taulukko 2. Koulun yhteisölliseen ilmapiiriin liittyvät oppilasaineiston indeksit ja kysymykset, joista indeksit rakentuvat.

<b>S_OPDISC,</b> "Luokkahuone- keskustelujen avoimuus"	<b>Kun tavallisilla oppi- tunneilla käsitellään poliittisia ja yhteis- kunnallisia asioita, kuinka usein tapahtuu seuraavaa?</b>	A) Opettajat kannustavat oppilaita tekemään itsenäisiä päätöksiä B) Opettajat rohkaisevat oppilaita ilmaisemaan mielipiteitään C) Oppilaat ottavat esille ajankohtaisia poliittisia tapahtumia keskusteltavaksi luokassa D) Oppilaat ilmaisevat luokassa mielipiteitään, vaikka ne eroaisivatkin luokan enemmistön mielipiteistä E) Opettajat kannustavat oppilaita keskustelemaan asioista erilaisia mielipiteitä edustavien ihmisten kanssa F) Selittäessään asioita tunnilla opettajat tarkastelevat eri puolilta	Ka = 49,2 Kh = 8,3 Alfa = 0,77
<b>S_STUTREL,</b> "Oppilas-opettaja- suhde"	<b>Missä määrin olet samaa mieltä tai eri mieltä seuraavien koulusi opettajia ja oppilaita koskevien väittämien kanssa?</b>	A) Useimmat opettajani kohtelevat minua oikeudenmukaisesti B) Oppilaat tulevat hyvin toimeen useimpien opettajien kanssa C) Useimmat opettajat ovat kiinnostuneita oppilaiden hyvinvoinnista D) Useimmat opettajani kuuntelevat, mitä sanottavaa minulla on E) Jos tarvitsen lisäapua, saan sitä opettajiltani	Ka = 52,7 Kh = 9,2 Alfa = 0,83
<b>S_ABUSE,</b> "Kiusatuksi tulemisen kokemukset"	<b>Kuinka usein olet kokenut koulussasi seuraavia tilanteita viimeksi kuluneiden kolmen kuukauden aikana?</b>	A) Joku oppilas on nimitellyt sinua loukkaavalla haukkumanimellä B) Joku oppilas on sanonut sinusta jotain saadakseen toiset nauramaan C) Joku oppilas on uhannut satuttaa sinua D) Joku oppilas on hyökännyt fyysisesti sinua vastaan E) Joku oppilas on tahallaan rikkonut jotain sinulle kuuluvaa F) Joku oppilas on laittanut internetiin loukkaavaa kuva- tai tekstimateriaalia sinusta	Ka = 47,7 Kh = 10,1 Alfa = 0,76

Taulukko 3. Oppilaiden vaikuttamisorientaatioon liittyvät oppilasaineiston indeksit ja kysymykset, joista indeksit rakentuvat.

<b>S_POLDISC,</b> ”Poliittinen ja yhteiskunnallinen keskustelu vanhempien ja ystävien kanssa”	<b>Kuinka usein teet seuraavia asioita?</b>	A) Keskustelet vanhempiesi kanssa poliittisista tai yhteiskunnallisista asioista D) Keskustelet ystäväiesi kanssa poliittisista tai yhteiskunnallisista asioista E) Keskustelet vanhempiesi kanssa ajankohtaisista ulkomaiden tapahtumista F) Keskustelet ystäväiesi kanssa ajankohtaisista ulkomaiden tapahtumista	Ka = 50,6 Kh = 9,0 Alfa = 0,80
<b>S_COMPART,</b> ”Yhteiskunnallinen osallistuminen”	<b>Oletko koskaan ollut mukana seuraavien järjestöjen, kerhojen tai ryhmien toiminnassa?</b>	A) Poliittinen nuorisojärjestö B) Ympäristöjärjestö tai ympäristöasioita ajava toimintaryhmä C) Ihmisoikeusjärjestö D) Vapaaehtoistyötä omalla paikkakunnalla tekevä ryhmä tai järjestö E) Johonkin sosiaaliseen tarkoitukseen rahaa keräävä järjestö F) Jonkin asian puolesta kampanjoiva nuorisoryhmä G) Eläinten oikeuksia tai eläinten hyvinvointia ajava ryhmä	Ka = 42,9 Kh = 7,4 Alfa = 0,66
<b>S_SCHPART,</b> ”Osallistuminen koulussa”	<b>Oletko koskaan tehnyt seuraavia asioita koulussa?</b>	A) Ottanut aktiivisesti osaa järjestettyyn väittelyyn B) Äänestänyt luokan edustajan tai oppilaskunnan vaalissa C) Ollut päättämässä siitä, millä tavoin koulua johdetaan D) Osallistunut keskusteluun oppilaskokouksessa E) Ollut ehdokkaana luokan edustajaksi tai oppilaskuntaan F) Osallistunut toimintaan, jolla koulua kehitetään ympäristöystävällisemmäksi (esim. säästetään vettä tai kierrätetään)	Ka = 48,3 Kh = 8,6 Alfa = 0,66
<b>S_LEGACT,</b> ”Osallistuminen laillisiin yhteiskunnallisiin asioihin tulevaisuudessa”	<b>Osallistuisitko itse seuraavanlaisiin mielenilmaisuihin tulevaisuudessa?</b>	A) Puhumaan toisille omista yhteiskunnallisista ja poliittisista näkemyksistäsi B) Ottamaan yhteyttä kansanedustajaan C) Ottamaan osaa rauhanomaiseen mielenosoitusmarssiin tai joukkokokoukseen D) Keräämään allekirjoituksia kansalaisadressiin E) Osallistumaan poliittisiin ja yhteiskunnallisiin nettikeskusteluihin F) Perustamaan verkkoon keskusteluryhmän ottamaan kantaa johonkin poliittiseen tai yhteiskunnalliseen kiistakysymykseen G) Osallistumaan johonkin nettikampanjaan	Ka = 46,1 Kh = 8,3 Alfa = 0,87
<b>S_SCACT,</b> ”Osallistuminen koulun toimintaan tulevaisuudessa”	<b>Jos saisit mahdollisuuden, kuinka todennäköistä olisi, että osallistuisit näihin toimiin?</b>	A) Äänestäisit luokan edustajan tai oppilaskunnan vaalissa B) Liittyisit johonkin hyväksymääsi asiaa ajavaan oppilasryhmään C) Asettuisit ehdolla luokan edustajaksi tai oppilaskuntaan D) Ottaisit osaa oppilaskokouksen keskusteluihin E) Olisit mukana kirjoittamassa artikkeleja koulun lehteen tai verkkosivuille	Ka = 47,0 Kh = 9,1 Alfa = 0,85

rakentamisessa hyödynnettiin monitasomallinnusta (*mixed effects model*). Monitasomallit ovat käytännössä yleisten lineaaristen mallien, kuten regressio- ja varianssianalyysin, laajennuksia, mutta niiden avulla voidaan analysoida aineistoja, jotka ovat mittauksia sekä yksilö- että ryhmätasolta (mm. Goldstein 2003; Hox 2002; Malin 2005). Mallit huomioivat tutkimuksen perusjoukon rakenteen oikealla tavalla.

Monitasomallinnus soveltuu hyvin ICCS-tutkimuksen aineistoon, sillä oppilaskysely edustaa yksilötason mittauksia ja opettajakysely puolestaan ryhmätasoa. Oppilaiden jakautumisesta osajoukkoihin, kuten koululuokkiin, seuraa se, että ryhmän jäsenten välille muodostuu riippuvuussuhde. Havainnot siis korreloivat keskenään ainakin joidenkin ilmiöiden osalta. Saman luokan oppilaat saavat esimerkiksi saman opettajan opetusta. Oppilaiden keskinäinen riippuvuus tuottaa aineistoon ilmiön, jota kutsutaan sisäkorrelaatioksi.

Jos perusjoukon rakennetta ei huomioida asianmukaisella tavalla, johtopäätökset voivat olla todella harhaisia. Aineiston hierarkkisen rakenteen huomioiminen on edellytys sille, että tilastollisten mallien keskivirheet ja näin ollen myös tilastolliset merkitsevyydet on estimoitu oikein. Monitasoisuuden lisäksi analyyseissa on huomioitava tutkimuksen otanta-asetelma. Yksinkertaisesta satunnaisotannasta poiketen ICCS-tutkimuksessa käytettiin ositettua otantaa, missä maa on jaettu ositteisiin ja jokaisesta ositteesta poimitaan tietty määrä kouluja. Tämä otanta-asetelma, samoin kuin otokseen valittujen oppilaiden ei-satunnainen poisjäänti, aiheuttavat otantaharhan, joka on korjattu käyttämällä IEA:n laskemia oppilaspainoja (Schulz ym. 2018). Tämän artikkelin analyyseja varten oppilaspainot skaalattiin siten, että niiden summa on yhtä suuri kuin otoskoko.

Tässä tutkimuksessa mallit (Taulukot 4–8) rakennettiin siten, että liikkeelle lähdettiin

niin kutsutusta nollamallista. Nollamallissa oppilaiden tuloksissa oleva vaihtelu jaetaan koulujen väliseen ja koulujen sisäiseen vaihteluun (varianssiin). Näiden kahden vaihtelukomponentin avulla voidaan laskea sisäkorrelaatio, joka kuvaa sitä kuinka suuri osuus oppilaiden tulosten vaihtelusta selittyy koulujen välisillä eroilla.

Nollamallin jälkeen Malliin 1 lisättiin selittäviksi muuttujiksi oppilastason muuttujat ja Malliin 2 vielä lisäksi opettajatason muuttujat. Näiden mallien avulla voidaan tarkastella regressiokertoimien avulla muuttujia, jotka ovat tilastollisesti merkitseviä selittäjiä. Samalla voidaan tarkastella muuttujien vaikutusta koulujen välisen ja sisäisen vaihtelun komponentteihin.

Edellä esitettyjen taulukoiden (Taulukot 1–3) perusteella mittareiden reliabiliteettikertoimet ovat varsin hyvät, eli väittämistä muodostettujen indeksien sisäinen yhdenmukaisuus on hyvällä tasolla. Opettajien (Taulukko 1) ja oppilaiden (Taulukko 2) kokemuksia koulun ilmapiirin yhteisöllisyydestä käsitteiden mittarien keskiarvot olivat suurimmilta osin linjassa kansainvälisen tason kanssa. Oppilaiden vaikuttamisorientaatiota (Taulukko 3) käsitteiden mittarien keskiarvoissa oli poikkeamia kansainväliseen tasoon verrattuna. Kansainvälisen tason alapuolella oltiin erityisesti oppilaiden osallistumisessa järjestöjen, kerhojen tai ryhmien toimintaan.

## Tulokset

Monitasomallien (Taulukot 4–8) sisäkorrelaatiot olivat yleisesti varsin pieniä. Ainoastaan koulussa osallistumisen suhteen (Taulukko 6) sisäkorrelaatio oli hieman suurempi (0,11), ja siten joukosta erottuva. Myös muutokset varianssikomponenteissa olivat pieniä ja nekin lähinnä koulujen sisäisessä (oppilaiden välisessä) vaihtelussa.



Seuraavaksi käydään tulokset läpi selitettyä tekijä kerrallaan.

Kokemukset luokkahuonekeskustelun avoimuudesta olivat selkeässä yhteydessä (0,27) oppilaiden käymään poliittiseen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun vanhempiensa ja ystäviensä kanssa (Taulukko 4, S\_POLDISC). Mitä avoimemmaksi luokkahuonekeskustelu koettiin, sitä enemmän oppilaat olivat käyneet poliittista ja yhteiskunnallista keskustelua vanhempiensa ja ystäviensä kanssa. Lisäksi havaittiin, että myös kiusatuksi tulemisen kokemuksilla oli yhteys (0,09) vanhempien ja ystävien kanssa käydyin poliittisen ja yhteiskunnallisen keskustelun määrään. Mitä enemmän oppilailla oli kokemuksia kiusatuksi tulemisesta, sitä enemmän he olivat käyneet poliittisia ja yhteiskunnallisia keskusteluja. Koulujen väliset erot selittävät oppilaiden vastausten eroista 7 % (sisäkorrelaatio).

Kokemus avoimesta luokkahuonekeskustelusta oli ainoa selittäjä, joka oli selkeähdössä yhteydessä (0,12) yhteiskunnalliseen osallistumiseen, esimerkiksi järjestöihin kuulumiseen, puolue toiminnassa mukana olemiseen ja yhteisön eteen tehtävään työhön (Taulukko 5, S\_COMPART). Mitä avoimemmaksi luokkahuonekeskustelu koettiin, sitä enemmän oppilailla oli kokemuksia yhteiskunnallisesta osallistumisesta. Mielenkiintoinen yksityiskohta on se, että oppilas-opettajasuhteella ja yhteiskunnallisella osallistumisella oli negatiivinen, joskaan ei kovin vahva, yhteys (-0,06). Mitä negatiivisemmaksi oppilaat kokivat oman ja muiden oppilaiden suhteen opettajiin, sitä enemmän he osallistuivat yhteiskunnalliseen toimintaan. Koulujen väliset erot selittävät tuloksista 5 %.

Kokemukset luokkahuonekeskustelun avoimuudesta olivat yhteydessä (0,23) myös

Taulukko 4. Monitasomallin tuottamat vakiotermin ja regressiokerrointen estimaatit ja niiden keskivirheet sekä varianssikomponentit. Vasteena poliittinen ja yhteiskunnallinen keskustelu vanhempien ja ystävien kanssa (S\_POLDISC).

	Nollamalli	Malli 1	Malli 2
Mallin selittäjät	Estimaatti (keskivirhe)	Estimaatti (keskivirhe)	Estimaatti (keskivirhe)
Vakiotermi	50,6 (0,23) ***	31,0 (1,38) ***	31,3 (1,50) ***
Opettajat: Opettajien osallistuminen	-	-	Ns
Opettajat: Oppilaiden käyttäytyminen	-	-	Ns
Opettajat: Oppilaiden keskinäi. kunnioitus	-	-	Ns
Oppilaat: Oppilas-opettajasuhde	-	Ns	Ns
Oppilaat: Kiusatuksi tulemisen kokemuk.	-	0,09 (0,01) ***	0,09 (0,02) ***
Oppilaat: Luokkahuonekeskuste. avoim.	-	0,28 (0,02) ***	0,27 (0,02) ***
Varianssikomponentit			
Koulujen välinen	5,4	4,7	4,2
Koulujen sisäinen	74,6	68,7	69,3
Kokonaisvarienssi	80,1	73,4	73,5
Sisäkorrelaatio	0,07	0,06	0,06
Muutos varianssikomponentissa (%)			
Koulujen välinen		13,0	22,0
Koulujen sisäinen		8,0	7,2
Kokonaisvarienssi		8,0	8,2

\* =  $p < 0,05$     \*\* =  $p < 0,01$     \*\*\* =  $p < 0,001$

koulussa tapahtuvaan osallistumiseen, esimerkiksi oppilaskuntatoimintaan (Taulukko 6, S\_SCHPART). Mitä avoimemmaksi oppilaat kokivat luokkahuonekeskustelun avoimuuden, sitä enemmän oppilaat osallistuivat koulussa. Lisäksi havaittiin, että myös kiusatuksi tulemisen kokemuksilla oli yhteys (0,12) koulussa tapahtuvaan osallistumiseen. Mitä enemmän oppilailta oli kokemuksia kiusatuksi tulemisesta, sitä enemmän oppilaat osallistuivat. Sisäkorrelaatio oli 11 %.

Luokkahuonekeskustelujen avoimuus oli ainoa selittäjä, jolla oli selkeä yhteys (0,18) oppilaiden osallistumiseen laillisiin yhteiskunnallisiin asioihin tulevaisuudessa (Taulukko 7, S\_LEGACT). Mitä enemmän oppilailta oli kokemuksia luokkahuonekeskustelun avoimuudesta, sitä enemmän heillä oli aiko- muksia osallistua laillisiin yhteiskunnallisiin

asioihin tulevaisuudessa. Lisäksi havaittiin myös, että mitä enemmän oppilailta oli kokemuksia kiusatuksi tulemisesta, sitä enemmän heillä oli aiko- muksia osallistua laillisiin yhteiskunnallisiin asioihin tulevaisuudessa (0,05). Sisäkorrelaatio oli 4 %.

Kokemukset avoimesta luokkahuoneil- mapiiristä (0,22), hyvä oppilas–opettaja- suhde (0,10) ja kokemukset kiusatuksi tu- lemisesta (0,08) olivat yhteydessä oppilaan tulevaisuudessa tapahtuvaan osallistumiseen koulussa (Taulukko 8, S\_SCACT). Mitä enemmän oppilailta oli kokemuksia avoimesta luokkahuoneilmapiiristä, hyvästä oppilas- opettajasuhteesta ja kiusatuksi tulemisesta, sitä enemmän heillä oli aiko- muksia osallistua koulussa tulevaisuudessa. Sisäkorrelaatio oli 4 %.

Taulukko 5. Monitasomallin tuottamat vakiotermin ja regressiokerrointen estimaatit ja niiden keskivirheet sekä varianssikomponentit. Vasteena yhteiskunnallinen osallistuminen, esimerkiksi järjestöihin kuuluminen, puoluetoiminnassa mukana oleminen ja yhteisön eteen tehtävä työ (S\_COMPART).

	Nollamalli	Malli 1	Malli 2
Mallin selittäjät	Estimaatti (keskivirhe)	Estimaatti (keskivirhe)	Estimaatti (keskivirhe)
Vakiotermi	42,9 (0,17) ***	38,0 (1,18) ***	38,5 (1,29) ***
Opettajat: Opettajien osallistuminen		-	Ns
Opettajat: Oppilaiden käyttäytyminen		-	Ns
Opettajat: Oppilaiden keskinäi. kunnioitus		-	0,004 (0,002) *
Oppilaat: Oppilas-opettajasuhde		-0,06 (0,01) ***	-0,06 (0,02) ***
Oppilaat: Kiusatuksi tulemisen kokemuk.		0,05 (0,01) ***	0,04 (0,01) ***
Oppilaat: Luokkahuonekeskuste. avoim.		0,12 (0,02) ***	0,12 (0,02) ***
Varianssikomponentit			
Koulujen välinen	2,5	2,2	2,1
Koulujen sisäinen	51,5	50,4	51,8
Kokonaisvarianssi	54,0	52,6	53,9
Sisäkorrelaatio	0,05	0,04	0,04
Muutos varianssikomponentissa (%)			
Koulujen välinen		12,0	16,0
Koulujen sisäinen		2,1	-0,01
Kokonaisvarianssi		2,6	0,1

\* =  $p < 0,05$     \*\* =  $p < 0,01$     \*\*\* =  $p < 0,001$

Taulukko 6. Monitasomallin tuottamat vakiotermin ja regressiokerrointen estimaatit ja niiden keskivirheet sekä varianssikomponentit. Vasteena osallistuminen koulussa, esim. oppilaskunta (S\_SCHPART).

	Nollamalli	Malli 1	Malli 2
Mallin selittäjät	Estimaatti (keskivirhe)	Estimaatti (keskivirhe)	Estimaatti (keskivirhe)
Vakiotermi	48,3 (0,25) ***	29,2 (1,32) ***	29,8 (1,45) ***
Opettajat: Opettajien osallistuminen	-	-	Ns
Opettajat: Oppilaiden käyttäytyminen	-	-	Ns
Opettajat: Oppilaiden keskinäi. kunnioitus	-	-	0,01 (0,003) *
Oppilaat: Oppilas-opettajasuhde	-	0,04 (0,02) *	Ns
Oppilaat: Kiusatuksi tulemisen kokemuk.	-	0,13 (0,14) ***	0,12 (0,02) ***
Oppilaat: Luokahuonekeskuste. avoim.	-	0,22 (0,02) ***	0,23 (0,02) ***
Varianssikomponentit			
Koulujen välinen	8,1	7,0	7,0
Koulujen sisäinen	65,8	60,9	62,4
Kokonaisvarienssi	73,9	67,9	69,4
Sisäkorrelaatio	0,11	0,10	0,10
Muutos varianssikomponentissa (%)			
Koulujen välinen		13,5	13,5
Koulujen sisäinen		7,4	5,2
Kokonaisvarienssi		8,1	6,1

\* = p &lt; 0,05

\*\* = p &lt; 0,01

\*\*\* = p &lt; 0,001

Taulukko 7. Monitasomallin tuottamat vakiotermin ja regressiokerrointen estimaatit ja niiden keskivirheet sekä varianssikomponentit. Vasteena oppilaiden osallistuminen laillisiin yhteiskunnallisiin asioihin tulevaisuudessa (S\_LEGACT).

	Nollamalli	Malli 1	Malli 2
Mallin selittäjät	Estimaatti (keskivirhe)	Estimaatti (keskivirhe)	Estimaatti (keskivirhe)
Vakiotermi	46,0 (0,18) ***	33,7 (1,32) ***	34,3 (1,44) ***
Opettajat: Opettajien osallistuminen	-	-	Ns
Opettajat: Oppilaiden käyttäytyminen	-	-	Ns
Opettajat: Oppilaiden keskinäi. kunnioitus	-	-	Ns
Oppilaat: Oppilas-opettajasuhde	-	Ns	Ns
Oppilaat: Kiusatuksi tulemisen kokemuk.	-	0,05 (0,01) ***	0,05 (0,01) ***
Oppilaat: Luokahuonekeskuste. avoim.	-	0,18 (0,02) ***	0,18 (0,02) ***
Varianssikomponentit			
Koulujen välinen	2,5	2,4	2,5
Koulujen sisäinen	67,0	64,1	64,8
Kokonaisvarienssi	69,5	66,5	67,3
Sisäkorrelaatio	0,04	0,03	0,10
Muutos varianssikomponentissa (%)			
Koulujen välinen		4,0	0,0
Koulujen sisäinen		4,0	3,2
Kokonaisvarienssi		4,0	3,0

\* = p &lt; 0,05

\*\* = p &lt; 0,01

\*\*\* = p &lt; 0,001

Taulukko 8. Monitasomallin tuottamat vakiotermin ja regressiokerrointen estimaatit ja niiden keskivirheet sekä varianssikomponentit. Vasteena osallistuminen koulun toimintaan tulevaisuudessa, esimerkiksi oppilaskuntatoiminta (S\_SCACT).

	Nollamalli	Malli 1	Malli 2
Mallin selittäjät	Estimaatti (keskivirhe)	Estimaatti (keskivirhe)	Estimaatti (keskivirhe)
Vakiotermi	46,5 (0,21) ***	33,7 (1,32) ***	26,8 (1,55) ***
Opettajat: Opettajien osallistuminen		-	Ns
Opettajat: Oppilaiden käyttäytyminen		-	Ns
Opettajat: Oppilaiden keskinäi. kunnioitus		-	Ns
Oppilaat: Oppilas-opettajasuhde		0,10 (0,02) ***	0,10 (0,02) ***
Oppilaat: Kiusatuksi tulemisen kokemuk.		0,09 (0,01) ***	0,08 (0,02) ***
Oppilaat: Luokkahuonekeskuste. avoim.		0,22 (0,02) ***	0,22 (0,02) ***
Varianssikomponentit			
Koulujen välinen	3,5	2,5	2,6
Koulujen sisäinen	79,7	74,7	74,8
Kokonaisvarianssi	83,2	77,2	77,4
Sisäkorrelaatio	0,04	0,03	0,03
Muutos varianssikomponentissa (%)			
Koulujen välinen		29,0	25,7
Koulujen sisäinen		6,3	6,1
Kokonaisvarianssi		7,2	7,2

\* = p < 0,05

\*\* = p < 0,01

\*\*\* = p < 0,001

## Johtopäätökset

Oppilaiden vastauksissa koulun ilmapiiriin yhteisöllisyyttä kuvaavien tekijöiden yhteys oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatiota kuvaaviin tekijöihin oli yleisesti varsin heikko, joskin eräitä eroja voidaan havaita. Erityisesti kokemukset avoimista luokkahuonekeskusteluista nousivat selkeästi esille. Kokemukset avoimesta luokkahuonekeskustelusta olivat selkeässä yhteydessä vanhempien ja ystävien kanssa käytävään poliittiseen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun (0,27), osallistumiseen koulussa (0,23) ja tulevaisuudessa tapahtuvaan osallistumiseen koulussa (0,22).

Opettajien vastauksissa koulun ilmapiiriin yhteisöllisyyttä kuvaavien tekijöiden yhteys oppilaiden vastauksissa oppilaiden vaikuttamisorientaatiota kuvaaviin tekijöihin oli

poikkeuksetta erittäin heikko tai olematon. Tulos on samansuuntainen kuin Quintelierin ja Hooghen (2013; vrt. Reichert ym. 2018) tutkimuksessa, jossa oppilaiden yhteiskunnallisen osallistumisen kannalta tärkeintä oli oppilaan oma käsitys koulun ilmapiiriin avoimuudesta ja demokraattisuudesta. Opettajien ja rehtoreiden käsityksillä koulun ilmapiiriin avoimuudesta ja demokraattisuudesta ei ollut merkittävästi yhteyttä oppilaiden yhteiskunnalliseen osallistumiseen. On tärkeää huomata, että opettajien käsitykset eivät välttämättä osu yksiin nuorten omien käsitysten kanssa koulua ja koulun toimintakulttuuria koskevissa asioissa.

Poliittinen ja yhteiskunnallinen keskustelu muiden ihmisten kanssa on eräs tärkeä tapa osoittaa yhteiskunnallista kiinnostuneisuutta ja osaamista. Tässä tutkimusaineistoissa kokemukset avoimesta luokkahuonekeskustelusta

olivat kohtalaisen vahvasti (0,27) yhteydessä oppilaiden käymiin poliittisiin ja yhteiskunnallisiin keskusteluihin vanhempien ja ystävien kanssa. Tulos on jossain määrin odotettu ja linjassa aikaisemman tutkimuksen (Bruun ym. 2018) kanssa. Kausaalisuhte voi olla kahteen suuntaan. Jos oppilas saa kannustusta, tukea ja mahdollisuuksia keskustella yhteiskunnallisista asioista avoimesti koulussa, on luontevaa olettaa, että hän käy tällaista keskustelua myös koulun ulkopuolella. Asetelma voi toimia myös toisinpäin, eli jos oppilas on tottunut osallistumaan yhteiskunnallisiin keskusteluihin kotona ja ystävien keskuudessa, hän voi haluta käydä tällaisia keskusteluja myös koulussa, varsinkin, jos saa opettajalta siihen tukea.

Tässä tutkimusaineistossa kokemukset kiusatuksi tulemisesta olivat jonkin verran (0,09) yhteydessä oppilaiden käymiin poliittisiin ja yhteiskunnallisiin keskusteluihin vanhempien ja ystävien kanssa. Tämä, vaikkakin heikko, yhteys yhteiskunnallisiin keskusteluihin osallistumiseen vanhempien ja ystävien kanssa on varsin mielenkiintoinen. Voisi olettaa, että yhteys olisi suunnaltaan enemmän negatiivinen kuin positiivinen, sillä kiusaamisen kohteena olevat oppilaat saattavat olla useammin enemmänkin hiljaisia ja vetäytyviä kuin aktiivisia keskustelijoita (ks. Olweus & Breivik 2014).

Järjestöihin tai puolueisiin kuuluminen ja yhteisön hyväksi tehtävä työ ovat selkeitä merkkejä yhteiskunnallisesta kiinnostuksesta ja osallistumisesta. Tutkimusaineistomme mukaan kokemukset avoimesta luokkahuonekeskustelusta olivat yhteydessä (0,12) yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Luokkahuonekeskustelun avoimuuden yhteys järjestö- ja muuhun aktiivisuuteen on ymmärrettävä. Kausaalisuhte voi olla kahteen suuntaan. Jos oppilas saa koulusta kokemuksia omien mielipiteiden esittämisestä ja tukea niiden esittämiseen, on ajateltavissa, että hän kiin-

nostuu yhteiskunnallisista asioista ja ryhtyy esimerkiksi järjestöaktiiviksi. Toisaalta voidaan myös ajatella, että yhteiskunnallisesti aktiivinen nuori on aktiivinen koulussakin ja halukas käymään siellä avointa keskustelua opettajan ja tovereiden kanssa. Lisäksi havaittiin, että oppilas–opettajasuhteella ja oppilaan yhteiskunnallisella osallistumisella oli tässä tutkimusaineistossa negatiivinen, joskin heikko, yhteys (-0,06). Tämän voisi tulkita niin, että oppilas on yhteiskunnallisesti aktiivinen koulun ulkopuolella ja kriittinen sen suhteen, miten opettajat suhtautuvat oppilaisiin yleensä tai häneen henkilökohtaisesti. Ilman laadullista lisätarkastelua asiasta ei kuitenkaan voi tehdä johtopäätöksiä.

Koulun toimintaan, kuten oppilaskuntatöihin, osallistumisella on tutkimusten mukaan yhteys nuoren myöhempään yhteiskunnalliseen osallistumiseen (Keating & Janmaat 2016; Mager & Nowak 2012; McLeod ym. 2010; Pasek ym. 2008; Putnam 2000). Tässä tutkimuksessa oppilaiden kokemukset avoimesta luokkahuonekeskustelusta (0,23) ja kiusatuksi tulemisesta (0,12) olivat yhteydessä koulussa tapahtuvaan osallistumiseen. Yhteys avoimeen luokkahuonekeskusteluun on varsin odotettu. Avoimesta luokkahuonekeskustelusta saadut positiiviset kokemukset voivat vaikuttaa oppilaan halukkuuteen osallistua koulun toimintaan, jos oppilas huomaa pystyvänsä vaikuttamaan luokkassaan ja sen pohjalta haluaa vaikuttaa laajemminkin kouluyhteisössään. Vaikutussuunta saattaa myös olla se, että oppilaan osallistuminen esimerkiksi oppilaskuntatoimintaan antaa positiivisia kokemuksia avoimesta keskustelusta, ja oppilas haluaa tuoda niitä myös osaksi luokkahuonekeskustelua.

Oppilaan kiusatuksi tulemisen kokemusten ja koulussa osallistumisen välinen yhteys on hieman yllättävä. Se ei ole vahva, mutta joukosta selkeästi erottuva ja osittain ristiriidassa koulutasolla tehtyihin tutkimuksiin (ks.

Ahlström 2010; Mehta ym. 2013), joiden mukaan kiusaamista on vähemmän kouluissa, joissa oppilaiden osallistuminen on korkealla tasolla. Toisaalta tulos on linjassa tutkimuksen (ks. Mehta ym. 2013) kanssa, jossa oppilaiden yksilötasolla havaitsema kiusaaminen ei ollut yhteydessä vähäisempään koulussa osallistumiseen. Löydettyä yhteyttä tukevia tuloksia on saatu myös koulumaailman ulkopuolelta. Nuorisobarometreissa on havaittu, että kokemukset syrjityksi tulemisesta ovat yhteydessä vaikuttamistapojen kasautumiseen ja keskimääräistä suurempaan kiinnostukseen politiikkaa ja järjestötoimintaa kohtaan (Myllyniemi 2015; Pekkarinen & Myllyniemi 2019). Tämän tutkimuksen pohjalta ei kuitenkaan voida sanoa, mikä selittäisi havaitun yhteyden. Koulun toimintaan osallistuminen sisältää tässä analyysissä useita osa-alueita eikä nyt tehty analyysi kerro, onko jokin niistä erityisesti yhteydessä kiusaamisen kokemukseen.

Tutkimusten mukaan nuoren aikomuksilla olla yhteiskunnallisesti aktiivinen tulevaisuudessa on yhteys myöhemmin toteutuneeseen yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen (Eckstein ym. 2013). Tutkimusaineistossamme vain kokemuksilla avoimesta luokkahuonekeskustelusta (0,18) oli yhteys oppilaiden aikomuksiin osallistua yhteiskunnallisiin asioihin tulevaisuudessa. Tulos tukee McDevittin ja Kioussin (2006) havaintoa, jonka mukaan oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaation kannalta merkittäviä asioita koulussa ovat luokissa käytävä poliittinen keskustelu ja opettajan tuki oppilaiden omien mielipiteiden esittämiselle. Tulosta voi tulkita siten, että avoin luokkahuonekeskustelu voi herättää oppilaisissa uusia ajatuksia tai vahvistaa jo olemassa olevaa ajattelua ja sitä kautta innostaa toimimaan myöhemmin aktiivisesti yhteiskunnassa. Voi myös olla, että lailliseen yhteiskunnalliseen osallistumiseen orientoitunut oppilas on tavallista halukkaampi osallistumaan luokkahuonekeskusteluihin.

Tutkimusaineistossamme kokemukset avoimesta luokkahuonekeskustelusta (0,22), hyvästä oppilas-opettajasuhteesta (0,10) ja kiusatuksi tulemisen kokemuksista (0,08) olivat yhteydessä oppilaan aiottuun koulun toimintaan osallistumiseen tulevaisuudessa. Luokkahuonekeskustelun avoimuuden yhteys koulun toimintaan tulevaisuudessa osallistumiseen voi selittyä periaatteessa siten, että jos oppilas kokee voivansa keskustella luokassa avoimesti, hän saattaa haluta käydä keskustelua myös koulun tasolla koko kouluyhteisön asioista ja epäkohdistakin. Hyvän oppilas-opettajasuhteen osalta asetelma voi olla sellainen, että kannustavaksi koetut opettajat rohkaisevat oppilaita vaikuttamaan koulussa, mutta toisaalta saattaa olla myös niin, että vaikuttamisesta jo kiinnostuneet oppilaat ovat kokeneet yhteistyön opettajien kanssa myönteiseksi. Kiusatuksi tulemisen kokemusten yhteys aiottuun koulun toimintaan osallistumiseen oli varsin heikko, ja sitä voidaan selittää samoilla argumenteilla kuin edellä on tehty jo tapahtuneen koulussa osallistumisen kohdalla.

Tulosten sisäkorrelaatiot olivat kokonaisuudessaan varsin matalat. Joukosta erottui ainoastaan selitettävä tekijä osallistuminen koulussa (S\_SCHPART), jonka kohdalla sisäkorrelaatio oli 11 %. Muita kohtia korkeampi sisäkorrelaatio on selitettävissä ehkä siten, että koulut ovat todennäköisesti osallistumiskulttuuriltaan erilaisia ja nämä erot heijastuvat oppilaiden osallistumisessa koulunsa asioihin. Oppilailta siis kysyttiin jo tapahtunutta eikä aiottua tulevaa osallistumista koulunsa toimintaan, ja sillä voidaan ajatella olevan suurempi yhteys koulun tosiasiallisiin käytänteisiin, rakenteisiin ja oppilaita osallistamaan toimintakulttuuriin. Kun selitettäväksi tekijäksi otetaan tuleva koulun toimintaan osallistuminen, sisäkorrelaatio oli 4 %. Kun otetaan huomioon oletetut erot koulujen osallistumiskulttuurissa, voitaisiin odottaa isompaa sisäkorrelaatiota eli että oppilaita

osallistavissa kouluissa oppilaat sanoisivat johdonmukaisesti enemmän olevansa valmiita osallistumaan koulun asioihin tulevaisuudessa. Mahdollisesti on kuitenkin niin, että oppilaan on helppo arvella tai ”luvata” osallistuvansa, mikäli tilaisuus myöhemmin tarjoutuu. Jo toteutunut osallistuminen sen sijaan ilmentää ehkä suoremmin, millainen osallistumiskulttuuri koulussa on.

Yhteenvetona voidaan todeta, että tämän tutkimuksen tulokset ovat pääosin linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa. Tulosten mukaan erityisesti kokemuksella luokan avoimesta keskusteluilmapiiiristä on positiivinen yhteys oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon. Tälle tulokselle löytyy tukea useammasta tutkimuksesta (ks. Lenzi ym. 2014; McDevitt & Kiousis 2006; Mikkelisen ym. 2011; Campbell 2008; Huang ym. 2017; Knowles & McCafferty-Wright 2015; Blasko ym. 2018; Huang & Biseth 2016; Quintelier & Hooghe 2013; Torney-Purta ym. 2001).

Tuloksia pohdittaessa voidaan miettiä, kuinka osuvan kuvan nuorten ajatuksista ja odotettavissa olevasta yhteiskunnallisesta toiminnasta ICCS-tutkimuksen lomakekyselyt antavat. Kansalaisosallistumisen on voitu rajata näissä tutkimuksissa niin, että nuorten yhteiskunnallinen kiinnostus ja orientaatio jäävät osin näkymättömiin (ks. Rytioja & Kallio 2018). Luotettavuutta heikentää myös se, että koulun yhteisöllistä ilmapiiiriä kysyttiin opettajilta ja oppilailta erilaisilla väittämillä. Yhteisöllisestä ilmapiiiristä olisi voitu saada kattavampi kuva, jos myös oppilailta olisi kysytty heidän suhtautumisestaan koulu-yhteisön muihin aikuisiin. Lisäksi oppilailta olisi voinut kysyä näkemyksiä oppilaiden keskinäiseen positiiviseen vuorovaikutukseen, kun nyt fokus oli negatiivisissa kiusaamiseen liittyvissä asioissa. Opettaja-aineiston kohdalla luotettavuuteen vaikuttaa lisäksi se, että vastaajana oli vain yksi opettaja. Yhden yksittäisen opettajan

vastaukset saavat siten suuren painoarvon ja ne eivät ehkä aina ole samassa linjassa koulun muiden opettajien näkemysten kanssa. Analyysiin valittu opettaja on saattanut olla henkilö, joka ei opettanut kyselyyn vastanneita koulun oppilaita tai ollut koulun vakituinen opettaja. Hänen arvionsa koulun oppilaiden välisistä suhteista ja luokkahuoneilmapiiiristä saattaa siten olla heikommalla pohjalla.

## Pohdinta

Koulujen yhteisöllisen ilmapiiirin kehittämiseen nuorten yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaation vahvistamiskeinona on viime vuosina ladattu paljon odotuksia. Vuoden 2016 ICCS -tutkimukseen osallistuneet nuoret eivät tosin olleet opiskelleet uusimman perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti, joten yhteisöllisen toimintakulttuurin ja yhteiskunnallisen opetuksen vahvistamiseen tähdänneiden opetussuunnitelma- ja tuntijakouudistusten vaikutuksia ei voida tällä tutkimusaineistolla kartoittaa. Tämän analyysin pohjalta vaikuttaa siltä, että koulujen välisillä eroilla on melko pieni selitysosuus, kun katsotaan, miten oppilaiden kokemukset koulun ilmapiiirin yhteisöllisyydestä ovat yhteydessä heidän kiinnostukseensa osallistua koulussa tai koulun ulkopuolella. Tulos on linjassa vuosien 2009 ja 2016 ICCS-aineistolla tehdyn tutkimuksen kanssa, jonka mukaan suomalaisissa kouluissa oppilaiden sosioekonominen tausta ei vaikuttanut oppilaiden mahdollisuuden päästä osaksi avointa luokkahuonekeskustelua. Samassa tutkimuksessa tosin havaittiin, että oppilaiden sosioekonominen tausta vaikutti oppilaiden koulussa tapahtuvaan osallistumiseen. (Hoskins ym. 2021.) Tulostemme perusteella ei vaikuta siltä, että osassa kouluista olisi selvästi tai systemaattisesti muista kouluista poikkeava yhteisöllisen ilmapiiirin ja oppilaiden yhteiskunnallisen

vaikuttamisen orientaation toisiaan vahvistava myönteinen kehä tai osassa kouluista taas päinvastainen kielteinen kehä. Tulosta positiivisesti tulkiten on paremminkin niin, että suomalaiset peruskoulut näyttäytyvät verraten tasaveroisina yhteiskunnallisen aktiivisuuden kasvualustoina. Pessimistisempi tulkinta taas on, että vaikka osassa kouluja lienee panostettu paljon yhteisöllisen ja oppilaita osallistavan ilmapiirin luomiseen, ei panostuksista huolimatta sellaisissakaan kouluissa ollut ainakaan vielä kyselyiden suorittamisen ajankohtana saatu aikaan sitä, että oppilaiden keskuudessa olisi syntynyt vahvaa imua yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen koulun ulkopuolella.

Nuoren yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatioon ovat yhteydessä, kuten sanottu, suurelta osin nuoren kotitaustaan liittyvät seikat (mm. Tomperi 2011), ja koulun rooli on siinä asetelmassa toissijainen. Yhteisöllisen ilmapiirin vahvistaminen kouluissa ei silti ole merkityksetöntä. Tämän analyysin pohjalta ei voida sanoa, minkä suuntainen syy–seuraussuhde on sen välillä, että oppilas on kokenut koulun ilmapiirin yhteisölliseksi ja on osallistunut koulunsa asioiden hoitamiseen. Pyrkimys yhteisöllisen ilmapiirin vahvistamiseen ei kuitenkaan ilmeisesti ainakaan ole haitaksi yritettäessä lisätä oppilaiden halukkuutta osallistua yhteisten asioiden hoitamiseen koulussa ja yhteiskunnassa. Erityisesti avoimeen luokahuonekeskusteluun kannattaa panostaa. Aiempien tutkimusten perusteella oppilaiden osallistuminen päätöksentekoon koulussa on yhteydessä myöhempään yhteiskunnalliseen osallistumiseen aikuisina (Keating & Janmaat 2016; Mager & Nowak 2012; McLeod ym. 2010; Pasek ym. 2008; Putnam 2000). Voidaan sen vuoksi sanoa, että koulun yhteisöllisen ilmapiirin ja oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien vahvistaminen on todennäköisesti varsin tuloksellinen tapa tukea ja edistää nuorten yhteiskunnallista osallistumista myös myöhemmällä iällä aikuisina.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan koulun yhteisöllisellä ilmapiirillä on vain heikko yhteys nuorten koulun ulkopuoliseen yhteiskunnalliseen osallistumiseen, kuten toimintaan järjestöissä tai puolueissa. Periaatteessa syy-seuraussuhde voisi rakentua nuorten järjestöaktiivisuudesta yhteisöllisen ilmapiirin vahvistumiseen koulussa tai päinvastoin, mutta nyt havaittu heikko silta näiden asioiden välillä johtaa pohtimaan suomalaisen koulun ja yhteiskunnan välistä suhdetta yleisesti. Ovatko koulu ja muu yhteiskunta, erityisesti kansalaisyhteiskunta järjestöineen kaikkineen, liian kaukana toisistaan? Kansalaisyhteiskunnan toimijoilla, kuten järjestöillä ja puolueilla lienee – resurssiensa puitteissa – paljon kiinnostusta ja halua yhteistyöhön koulujen kanssa, mutta ollaanko kouluja valmiita avaamaan aiempaa enemmän ulos yhteiskuntaan?

Kouluissa järjestetään tapahtumapäiviä, joihin osallistuu kansalaisjärjestöjä, eivätkä myöskään valtakunnallisten vaalien edellä pidettävät varjovaalit ja poliitikkojen ehdokaspaneelit ole harvinaisia. Silti oppilaiden yhteiskunnallinen osallistuminen yhteiskunnallisen opetuksen tavoitteena vaikuttaa jäävän edelleenkin melko lailla marginaaliin. Paikallisyhteisössä osallistuminen ja poliittisen osallistumisen valmiuksien opiskelu ja omaksuminen saattavat helposti edellyttää opintojen laajentamista koulun ulkopuolelle, mikä saatetaan kokea työlääksi ja vaikeasti hallittavaksi. Tämän tutkimuksen pohjalta on syytä kysyä, innostaisiko koulu nykyistä enemmän yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen, jos koulun ja kansalaisyhteiskunnan välillä olisi leveämpi silta ja sillä enemmän liikennettä, kumpaankin suuntaan.



## Lähteet

- Ahlström, Björn (2010) Student Participation and School Success – The Relationship Between Participation, Grades and Bullying Among 9th grade Students in Sweden. *Education Inquiry* 1 (2), 97–115.
- Amnå, Erik & Zetterberg, Pär (2010) A Political Science Perspective on Socialization Research: Young Nordic Citizens in a Comparative Light. Teoksessa Sherrod, Lonnie R. & Torney-Purta, Judith & Flanagan, Constance A. (toim.) *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*. Hoboken: John Wiley & Sons, 43–65.
- Bandura, Albert (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Blasko, Zsuzsa & Costa, Patricia Dinis da & Vera-Toscano, Esperanza (2018) *Civic Attitudes and Behavioural Intentions Among 14-year-olds. How Can Education Make a Difference Towards a More Democratic and Cohesive Europe?* EUR 28892 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Bruun, Jens & Lieberkind, Jonas & Schunk, Heidi Bay (2018) *Unge, skole og demokrati – Hovedresultater af ICCS 2016*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Campbell, David E. (2008) Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents. *Political Behavior* 30 (4), 437–454.
- Eckstein, Katharina & Noack, Peter & Gniewosz, Burkhard (2013) Predictors of Intentions to Participate in Politics and Actual Political Behaviors in Young Adulthood. *International Journal of Behavioral Development* 37 (5), 428–435.
- Ekman, Joakim & Amnå, Erik (2012) Political Participation and Civic Engagement: Towards a New Typology. *Human Affairs* 22 (3), 282–300.
- Ekman, Joakim & Zetterberg, Pär (2010) Vad förklarar skillnaderna mellan 14-åringars medborgarkompetens? En tvärvåanalys av den svenska delen av ICCS-undersökningen. Teoksessa Skolverket (toim.) *Skolor som politiska arenor – Medborgarkompetens och kontrovershantering*. Analysrapport till 345. Stockholm: Skolverket, 80–103.
- Elo, Kimmo (2012) Kodista ja kiinnostuksesta se lähtee: Suomalaisten peruskoulun 8.-luokkalaisten yhteiskunnallinen asennoituminen ja sen yhteys oppilaiden kotitajaan. Teoksessa Kupari, Pekka & Siisiäinen, Martti (toim.) *Kodista ja kiinnostuksesta se lähtee. Suomalaisnuorten kansalaispätevyys ja yhteiskunnalliset asenteet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 11–36.
- Eränpalo, Tommi (2012) Onko kuva suomalaisnuorten yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta harhaa? *Kasvatus & Aika* 6 (1), 23–38.
- Eskelinen, Niko & Neuvonen, Samuli (2017) Nuorten osallistuminen Euroopassa. Teoksessa Puuronen, Vesa & Saari, Kari (toim.) *Nuorten yhteiskunnallinen osallistuminen ja oikeistopopulismi*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja 92, 79–104.
- Goldstein, Harvey (2003) *Multilevel statistical modelling*. 3. painos. Lontoo: Edward Arnold.
- Homana, Gary & Barber, Carolyn & Torney-Purta, Judith (2005) *School Citizenship Education Climate Assessment*. Denver: National Center for Learning and Citizenship, Education Commission of the States.
- Hoskins, Bryony & Huang, Lihong & Arensmeier, Cecilia (2021) Socioeconomic Inequalities in Civic Learning in Nordic Schools: Identifying the Potential of In-School Civic Participation for Disadvantaged Students. Teoksessa Biseth, Heidi & Hoskins, Bryony & Huang, Lihong (toim.) *North-ern Lights on Civic and Citizenship Education – A Cross-national Comparison of Nordic Data from ICCS*. Amsterdam: IEA, 93–122.
- Hox, Joop (2002) *Multivariate analysis. Techniques and applications*. Lontoo: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Huang, Lihong & Biseth, Heidi (2016) Openness in Scandinavian Classrooms: Student Perceptions of Teaching Practices and High Achievers of Civic Knowledge. *Creative Education* 7 (5), 713–723.
- Huang, Lihong & Ødegård, Guro & Hegna, Kristinn & Svagård, Vegard & Helland, Tarjei & Seland, Idunn (2017) *Unge medborgere – Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2016)*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA Rapport 15/2017. Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Keating, Avril & Janmaat, Jan Germen (2016) Education Through Citizenship at School: Do School Activities Have a Lasting Impact on Youth Political Engagement? *Parliamentary Affairs* 69 (2), 409–429.
- Knowles, Ryan T. & McCafferty-Wright, Jennice (2015) Connecting an Open Classroom Climate to Social Movement Citizenship: a Study of 8th Graders in Europe Using IEA ICCS Data. *The Journal of Social Studies Research* 39 (4), 255–269.
- Lahtinen, Hannu & Erola, Jani & Wass, Hanna (2019) Sibling Similarities and the Importance of Parental Socioeconomic Position in Electoral Par-

- icipation. *Social Forces*, soz010. <https://doi.org/10.1093/sf/soz010> (Viitattu 23.1.2021)
- Lenzi, Michela & Vieno, Alessio & Sharkey, Jill & Mayworm, Ashley & Scacchi & Pastore, Massimiliano & Santinello, Massimo (2014) How School Can Teach Civic Engagement Besides Civic Education: The Role of Democratic School Climate. *American Journal of Community Psychology* 54 (3–4), 251–261.
- Leskisenoja, Eliisa (2017) Positiivisella kasvatuksella osallisuutta, hyvinvointia ja iloa koulutyöhön. Teoksessa Toom, Auli & Rautiainen, Matti & Tähtinen, Juhani (toim.) *Toiveet ja todellisuus – Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 75, 419–448.
- Lodge, Caroline (2005) From Hearing Voices to Engaging in Dialogue: Problematising Student Participation in School Improvement. *Journal of Educational Change* 6 (2), 125–146.
- Lötjönen, Katja (2017) Nuorten poliittinen ja yhteiskunnallinen osallistuminen. Teoksessa Puuronen, Vesa & Saari, Kari (toim.) *Nuorten yhteiskunnallinen osallistuminen ja oikeistopopulismi*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja 92, 105–134.
- Mager, Ursula & Nowak, Peter (2012) Effects of student participation in decision making at school: a systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review* 7 (1), 38–61.
- Malin, Antero (2005) Tutkimusaineiston rakenne ja kvantitatiiviset analyysimenetelmät. *Psykologia* 40 (5–6), 489–501.
- Markkanen, Ilona & Välimaa, Raili & Kannas, Lasse (2019) Forms of Bullying and Associations Between School Perceptions and Being Bullied Among Finnish Secondary School Students Aged 13 and 15. *International Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00058-y> (Viitattu 23.1.2021.)
- McDevitt, Michael & Kiousis, Spiro (2006) *Experiments in Political Socialization: Kids Voting USA as a Model for Civic Education Reform*. CIRCLE Working Paper 49. [https://circle.tufts.edu/sites/default/files/2019-12/WP49\\_USKidsVotingModelforCivicEducationReform\\_2006.pdf](https://circle.tufts.edu/sites/default/files/2019-12/WP49_USKidsVotingModelforCivicEducationReform_2006.pdf) (Viitattu 23.1.2021)
- McLeod, Jack & Shah, Dhavan & Hess, Diana & Lee, Nam-Jin (2010) Communication and Education: Creating Competence for Socialization into Public Life. Teoksessa Sherrod, Lonnie R. & Torney-Purta, Judith & Flanagan, Constance A. (toim.) *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*. Hoboken: John Wiley & Sons, 363–391.
- Mehta, Sharmila B. & Cornell, Dewey & Fan, Xitao & Gregory, Anne (2013) Bullying Climate and School Engagement in Ninth-Grade Students. *Journal of School Health* 83 (1), 45–52.
- Mehtäläinen, Jouko & Niilo-Rämä, Mikko & Nissinen, Virva (2017) *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja aseenteet. Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Mikkelsen, Rolf & Fjeldstad, Dag & Lauglo, Jon (2011) *Morgendagens samfunnsborgere – Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS. International Civic and Citizenship Education Study 2009*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Mosher, Ralph & Kenny, Robert A. & Garrod, Andrew (1994) *Preparing for citizenship: Teaching youth to live democratically*. Westport: Praeger.
- Myllyniemi, Sami (2014) *Vaikuttava osa. Nuorisobarometri 2013*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisosaian neuvottelukunta, Nuorisotutkimusseura.
- Myllyniemi, Sami (2015) *Ihmisarvoinen nuoruus. Nuorisobarometri 2014*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisosaian neuvottelukunta, Nuorisotutkimusseura.
- Norris, Pippa (2004) *Building Knowledge Societies. The Renewal of Democratic Practices in Knowledge Societies*. Unesco World Report. [https://pdfs.semanticscholar.org/8ce3/66e911cf9d01dece36ce00a926900b4fd171.pdf?\\_ga=2.192302058.1346209125.1593514018-1754105594.1593514018](https://pdfs.semanticscholar.org/8ce3/66e911cf9d01dece36ce00a926900b4fd171.pdf?_ga=2.192302058.1346209125.1593514018-1754105594.1593514018) (Viitattu 23.1.2021.)
- Nurmi, Jonna (2002) Nuorten poliittinen sosiaalistuminen. Poliittiseen tietämykseen vaikuttavia tekijöitä. Teoksessa Brunell, Viking & Törmäkangas, Kari (toim.) *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 61–93.
- Oikeusministeriö (2020) *Kansallinen demokratiaohjelma 2025*. <https://oikeusministerio.fi/demokratiaohjelma-2025> (Viitattu 1.4.2021.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020) *Valtakunnallinen nuorisotyön ja -politiikan ohjelma 2020–2023. Tavoitteena nuoren merkityksellinen elämä ja osallisuus yhteiskunnassa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:2. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162007/OKM\\_2020\\_2\\_VANU-PO\\_fi\\_u.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162007/OKM_2020_2_VANU-PO_fi_u.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Viitattu 1.4.2021.)
- Olweus, Dan & Breivik, Kyrre (2014) Plight of Victims

- of School Bullying: The Opposite of Well-Being. Teoksessa Ben-Arieh, Asher & Casas, Ferran & Frønes, Ivar & Korbin, Jill E. (toim.) *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. Dordrecht: Springer, 2593–2616.
- Pasek, Josh & Feldman, Lauren & Romer, Daniel & Jamieson, Kathleen Hall (2008) Schools as Incubators of Democratic Participation: Building Long-term Political Efficacy with Civic Education. *Applied Developmental Science* 12 (1), 26–37.
- Pekkarinen, Elina & Myllyniemi, Sami (2019) *Vaikutusvaltaa Euroopan laidalla. Nuorisobarometri 2018*. Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Putnam, Robert D. (2000) *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Quintelier, Ellen & Hooghe, Marc (2013) *The Relationship Between Political Participation Intentions of Adolescents and a Participatory Democratic Climate at School in 35 Countries*. *Oxford Review of Education* 39 (5), 567–589.
- Reichert, Frank & Chen, Jiaxin & Torney-Purta, Judith (2018) Profiles of Adolescents' Perceptions of Democratic Classroom Climate and Students' Influence: The Effect of School and Community Contexts. *Journal of Youth and Adolescence* 47 (6), 1279–1298.
- Rytioja, Anni & Kallio, Kirsi Pauliina (2018) Opittua käsitteistöä vai koettua yhteiskunnallisuutta? Pohdintoja nuorten kansalaisuudesta politiikkakyselyjen valossa. *Sosiologia* 55 (1), 6–27.
- Schulz, Wolfram & Ainley, John & Fraillon, Julian & Losito, Bruno & Agrusti, Gabriella (2016) IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework. Amsterdam: IEA.
- Schulz, Wolfram & Carstens, Ralph & Losito, Bruno & Fraillon, Julian (2018) *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Technical Report*. Amsterdam: IEA.
- Skolverket (2017) *ICCS 2016 – Kunskaper, värderingar och engagemang i medborgar-, demokrati- och samhällsfrågor hos svenska 14-åringar i ett internationellt perspektiv*. Rapport 460. Stockholm: Skolverket.
- Suoninen, Annika & Kupari, Pekka & Törmäkangas, Kari (2010) *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen päätulokset*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Suutarinen, Sakari (2002) Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa Brunell, Viking & Törmäkangas, Kari (toim.) *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 11–60.
- Suutarinen, Sakari (2007a) Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa – miten kansalaiskasvatus uudistetaan? Teoksessa Suutarinen, Sakari (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 99–124.
- Suutarinen, Sakari (2007b) Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa – oppilaitokset tukemaan keskustelevaa kansalaisuutta. Teoksessa Sakari Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 63–98.
- Tomperi, Tuukka (2011) Poliittinen sosiaisaatio perheissä. Tutkimuksen perinteestä nykynäkyymiin. *Nuorisotutkimus* 29 (3), 3–28.
- Torney-Purta, Judith & Lehmann, Rainer & Oswald, Hans & Schulz, Wolfram (2001) *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Trafford, Bernard (2008) Democratic Schools: Towards a Definition. Teoksessa Arthur, James & Davies, Ian & Hahn, Carole (toim.) *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 410–423
- Tujula, Mikko (2017) ”Tehän voitte nyt tehdä nää joulujuhla-askartelut” – Vaikuttamisen vaikeus alakoulussa. *Kasvatus & Aika* 11 (4), 70–87.
- Van Houtte, Mieke (2005) Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *An International Journal of Research, Policy and Practice* 16 (1), 71–89.

# Taidelähtöiset menetelmät ja queerit tyttökietoumat alakouluikäisten suhdekulttuureissa

*Eveliina Puutio, Tuija Huuki, Suvi Pihkala & Anni Lehmusniemi*



Tässä artikkelissa tarkastelemme orastavia romanttisia suhdekulttuureja lapsuuden ja nuoruuden rajapinnoilla keskittyen erityisesti niistä etäisyyden ottamiseen tyttöjen näkökulmasta. Tutkimuksen aineisto on tuotettu 2010-luvun jälkipuoliskolla eräässä pohjoissuomalaisen kaupungin alakoulussa yhdessä viidesluokkalaisten tyttöjen kanssa. Hyödyntämällä feministisiä uusmaterialistisia ja posthumanistisia sekä taidelähtöisiä teoreettis-metodologisia välineitä rakennamme analyysissä kolme materiaalis-diskursiivista *queeria tyttökietoumaa*. Niiden avulla havainnollistamme, kuinka ulkonäkö, ruumiillisuus ja heteroseksuaalisten suhteiden epäseksualisointi kietoutuivat toisiinsa tavoilla, jotka mahdollistivat tyttöjen etäisyyden ottamisen romanttissävyyteisistä suhdekulttuureista. Osoitamme myös, miten lyhytelokuvan valmistaminen taidelähtöisenä lähestymistapana mahdollisti heteronormatiivisille suhdetapaisuuksille vaihtoehtoisten visioiden kehkeytymisen. Tutkimus tekee näkyväksi esiteini-ikäisten koululaisten keskuudessa jo olemassa olevia (hetero)normatiivisuutta haastavia suhteisuuden käytäntöjä. Lisäksi se tuo esiin taidelähtöisten menetelmien pedagogisia ja metodisia mahdollisuuksia varhaisnuorten suhdekulttuurien tutkimuksessa ja käsittelyssä sekä väkivallattomien koulukulttuurien kehittämisessä.

Asiasanat: seksuaalisuus, suhdekulttuurit, taidelähtöiset menetelmät, tytöt, uusmaterialismi

Monet esiteini-ikäiset kietoutuvat eriasteisesti vertaissuhteiden ihastumissävyytteisiin, romanttisiin tai seksuaalisesti virittyneisiin *suhdekulttuureihin*, joita yleensä ohjaavat heteronormatiiviset käsitykset kaksinapaisesta ja toisiinsa vetoa tuntevasta sukupuolesta (Anttila 2009; Robinson & Davies 2015). Juonnamme suhdekulttuurien käsitteen englanninkielisestä *relationship cultures* -termistä, jota on sukupuolistuneiden suhdekulttuurien (*gendered peer cultures*), romanttisten kulttuurien (*romantic cultures*) ja seksuaalisten kulttuurien (*sexual cultures*) ohella käytetty lasten ja nuorten seurustelukulttuurien tutkimuksessa (Cannoni & Bombi 2016; Robinson & Davies 2015). Suhdekulttuurit paikantuvat siten osaksi laajempia, muun laatuksiakin vertaisuhteita sisältäviä vertaiskulttuureja. Käytämme tutkimuksessamme suhdekulttuurien käsitettä pääsääntöisesti ilman seksuaalisuuteen, seurusteluun tai romanttisuuteen viittaavia etuliitteitä, sillä keskilapsuuden suhdekulttuurit ovat paitsi orastavia, myös moniulotteisia, mutkikkaita ja monin tavoin laajempiin vertaiskulttuureihin kietoutuneita. Samasta syystä vältämme niiden kategorista määrittelyä ja puhutteleme niitä sen sijaan esimerkiksi romanttisesti virittyneinä, ihastumissävyytteisinä tai seksuaalisesti latautuneina suhteina, tapaisuuksina ja kulttuureina. Kirjoitamme (hetero)seksuaalisista suhdekulttuureista painottaaksemme suhteiden seksuaalista virittyneisyyttä ja heteronormatiivisista suhdekulttuureista, kun painotus on ahtaissa ja kapeuttavissa suhdekulttuurien muodoissa.

Eri-ikäisten lasten ja nuorten välisiä suhdekulttuureja on tutkittu vaihtelevasti. Tutkimus on painottunut teini-ikäisiin (Aaltonen 2006; Kulmalainen 2015; McCullough 2017), kun taas varhais- ja keskilapsuuteen sijoittuvaa tutkimusta on ilmestynyt vähemmän (ks. kuitenkin Gansen 2017; Holford &

Renold & Huuki 2013; Huuki 2016; Paechter 2018; Renold 2013; Robinson & Davies 2015). Tutkimuksissa painottuvat romanttisesti virittyneistä suhdekulttuureista kiinnostuneiden lasten ja nuorten näkökulmat sekä lasten välisiin suhteisiin liittyvä sukupuolistunut häirintä (Gillander Gådin 2012; Hill & Kearn 2011; Keddie 2009; Myers & Raymond 2010). Kotimaista tutkimusta aiheesta on ilmestynyt vain vähän (Anttila 2009; Huuki 2016; Kulmalainen 2015; Sunnari 2010).

Tytöt ovat usein keskeisessä roolissa vertaisryhmän suhdekulttuurien rakentamisessa ja ylläpitämisessä (Holford ym. 2013), mutta monet heistä kokevat paineita toimia vertaisryhmän normien mukaan tai asettua poikien arvioinnin kohteeksi (Hill & Kearn 2011; Myers & Raymond 2010; Renold 2005). Osa tytöistä ei koe sopivansa heteroseksuaalisten suhdekulttuurien normistoon (Bragg ym. 2018; Paechter 2018), mikä tuottaa vertaisryhmässä riskin sosiaalisen aseman laskemisesta (Paechter & Clark 2016; Renold 2008).

Tähän tutkimukseen osallistuneessa, eräässä pohjoissuomalaisessa kaupungissa sijaitsevan koulun viidennessä luokassa tilanne oli kuitenkin toinen. Luokassa oli neljän hengen tyttöryhmä, jolla oli vertaisryhmässään vahva sosiaalinen asema vaikka ryhmän jäsenet sanoutuivat näkyvästi irti heteroseksuaalisista suhdekulttuureista. Koska ei ole juuri olemassa tutkimusperustaista tietoa siitä, millaisia keinoja esiteini-ikäisillä tytöillä on vastustaa näiden suhteisuuksien asettamia paineita, tarkastelemme tässä tutkimuksessa sitä, kuinka ulkonäkö, ruumiillisuus sekä heteroromanttisten suhteiden epäseksualisointi kietoutuivat toisiinsa tavoilla, jotka mahdollistivat tyttöjen etäännyttämisen lapsiryhmän valtavirtaisista suhdekulttuureista. Analysoimme myös, miten lyhytelokuva taidelähtöisenä lähestymistapana mahdollisti heteroseksuaalisille suhteille vaihtoehtoisten visioiden kehkeytymisen. Aineistona toimivat tyttöjen

kanssa yhteistoiminnallisessa taideprojektissa tuotetut piirustukset ja lyhytelokuvat sekä parihaastattelut, ryhmäkeskustelut ja havainnointimuistiinpanot.

Tutkimus paikantuu kansainväliseen (Gonick & Gannon 2014) ja kotimaiseen (Ojanen & Mulari & Aaltonen 2011) tyttötutkimukseen, jota avaamme seuraavassa luvussa lasten ja nuorten suhdekulttuurien näkökulmasta. Tämän jälkeen kuvaamme tutkimuksemme menetelmällisiä valintoja, jotka pohjautuvat uusmaterialistisiin ja posthumanistisiin filosofioihin (Barad 2007; Deleuze & Guattari 1987; Haraway 2016), sekä niistä vaikutteita saavaan lapsi- ja nuorisotutkimukseen (Hohti & Tammi 2017; Huuki 2019; Lenz Taguchi & Palmer 2013; Mayes 2016; Murrin 2016; Osgood & Robinson 2019; Pihkala & Huuki 2019) ja metodologioihin (Coleman & Ringrose 2013; Dernikos ym. 2020; Hickey-Moody 2017; Ringrose & Warfield & Zarabadi 2018; St. Pierre & Jackson 2014; Taylor & Hughes 2016). Niiden inspiroimina havainnollistamme analyysissa, kuinka ruumiillisuus ja seksuaalisten suhteiden epäseksualisointi tulivat osaksi suhdekietoumia tavoilla, jotka mahdollistivat tyttöjen irtautumisen lapsiryhmän suhdekulttuureista. Osoitamme myös, miten taidelähtöiset lähestymistavat mahdollistivat kapeille sukupuoli- ja seksuaalisuuskäsityksille vaihtoehtoisen spekulatiivisen romanttisen tarinan tuottamisen lyhytelokuvan keinoin.

## Tytöt suhdekulttuurien ristipaineissa

Eri-ikäisiin tyttöihin kohdistuu monenlaisia ristikkäisiä odotuksia, arvoja ja normeja, joiden ohjaamina lasten ja nuorten suhdekulttuurit kehkeytyvät (Bragg ym. 2018; Holford ym. 2013; Paechter 2018; Robinson & Davies 2015). Tyttöryhmissä romanttiset kulttuurit

rakentuvat usein pojilta saadun huomion sekä länsimaisissa kulttuureissa feminiinisinä pidettyjen piirteiden korostamisen avulla (Aaltonen 2006; Kulmalainen 2015; Paechter 2018; Renold 2005). Suhdekulttuureihin liittyy kuitenkin myös pelkoa yliseksualisoidumisesta ja häirinnästä sekä paineita pysytellä viattomana tai passiivisena poikien toiminnan kohteena (Renold 2013). Vaikka tytöt yhtäältä kuvailevat vertaisryhmiensä romanttisia kulttuureja poikia innokkaammin, heidän voi olla vaikeaa sijoittaa itseään niihin (Cannoni & Bombi 2016). Toisaalta tyttöihin kohdistuu myös painetta ottaa osaa ryhmän suhdekulttuureihin ja rakentaa niitä esimerkiksi heteroseksuaaliseen rakkauteen tähtävien tarinoiden ja romanttissävyyteisiä suhteita peilaavien leikkien avulla (Gansen 2017; Huuki 2016; Paechter 2018; Robinson & Davies 2015).

Kaikki tytöt eivät kuitenkaan halua sitoutua ihastumisävytteisten suhdekulttuurien tapaisuuksiin yhtä innokkaasti (Aaltonen 2006; Paechter & Clark 2016; Renold 2005). Monet tytöt ottavat niihin etäisyyttä tasapainoilemalla sukupuolinormien rajapinnoilla ja hylkäämällä ihanteellisen tyttöyden mallit esimerkiksi poikakoodatun pukeutumisen, poikatytöksi asemoitumisen tai urheilun avulla (Paechter 2018; Renold 2008). Nuorten sukupuolen ja seksuaalisuuden suhteen muutokseen pyrkiviä, normatiivisuutta vastaan niskoittelevia toimintamalleja on tarkasteltu aiemmin diskursiivis-performatiivisina queerstrategioina (Vänskä 2006), queer-esityksinä (Bragg ym. 2018) tai *tomboy*-subjektiositoina (Paechter 2018; Renold 2008). Kuvaessaan heteronormatiivisuutta vinouttavaa poikatyttyyttä EJ Renold (2008, 131) taivuttaa *queer*-käsitettä verbimuotoon *queering* tehdessään näkyväksi lasten toimijuutta vaihtoehtoisissa suhdekulttuureissa. Nämä suhdekulttuurien toisintekemisen mahdollisuudet vertaisryhmissä ovat kuitenkin usein

kapeita ja näennäisiä: käytännössä lapsille mahdollistuu pääasiallisesti heteronormatiivisuutta eri tavoin toisintavia toimintamalleja esimerkiksi median, leikkien ja aikuisten ohjauksen kautta (Cannoni & Bombi 2016; DePalma & Atkinson 2009; Gansen 2017).

Tutkimusten mukaan lapsilla ei ole usein ketään aikuista, jonka kanssa pohtia suhteiden hankauksia tai niissä tapahtuvaa vinoutunutta vallankäyttöä (Renold 2013; Robinson 2013; Sunnari 2010). Sukupuolistunutta valtaa ja suhdekulttuureja on kuitenkin viime aikoina käsitelty eri ikäisten tyttöjen kanssa feministisen uusmaterialististen ja posthumanististen metodologioiden inspiroimana luovan työpajatoiminnan avulla. Niissä tyttöjä on esimerkiksi ohjattu käsittelemään vertaissuhteissa tapahtuvaa häirintää ja muita sensitiivisiä kokemuksia sekä luomaan ahtaiden sukupuolienormien tilalle vaihtoehtoja visioita (Huuki 2019; Iverson & Renold 2020; Pihkala & Huuki & Sunnari 2019; Ringrose & Renold 2019). Lähestymistapa ohjasi myös tämän tutkimuksen menetelmällisiä valintoja, joita avaamme seuraavaksi.

## **Luovat feministiset uusmaterialistiset menetelmät suhdekulttuurien tutkimuksessa**

Tutkimus toteutettiin 2010-luvun jälkipuoliskolla neljäntoista<sup>1</sup> tytön kanssa erään Pohjois-Suomessa sijaitsevan kaupungin alakoulun viidennellä luokalla. Kyseessä oli taidepainotteinen, tyttövaltainen luokka. Oppilasryhmä valikoitui aineistontuotantoon yhteistyöstä kiinnostuneen luokanopettajan myötä. Aineistontuotannon ensimmäisessä vaiheessa kartoitimme kouluetnografian keinoin (Gordon & Holland & Lahelma 2000; Paju 2011) tyttöjen välisiä vertaissuhteita ja niissä tapahtuvaa vallankäyttöä kyselylomakkeen,

teemahaastattelujen ja havainnoinnin avulla. Koulu ei ollut meille entuudestaan tuttu, joten aineistontuotannon ensimmäinen vaihe tarjosi arvokasta taustatietoa tutkimuksen toista vaihetta varten. Toteutimme siinä seitsemän oppitunnin mittaisen suhdekulttuureja ja niihin kietoutuvaa vallankäyttöä käsittelevän taideprojektin, josta tämän tutkimuksen aineisto muodostui.

Viimeaikaisten feminististen, uusmaterialististen ja taidelähtöisten menetelmien (Hickey-Moody 2017; Pihkala ym. 2019; Ringrose & Renold 2019) inspiroimina pyrkimyksemme oli luoda taiteen keinoin tytöille eettisesti kestäviä, osallistavia välineitä käsitellä sukupuoleen, seksuaalisuuteen ja vertaissuhteisiin liittyviä kokemuksia ilman ennakko-oletuksia tekemisen lopputulemista (Huuki 2019, 434). Taideprojekti sisälsi yhteen lomittuvia vertaissuhteisiin liittyviä aktiviteetteja, jotka toteutettiin yhteistoiminnallisesti lasten kanssa. Näemme yhteistoiminnallisuuden luovana ja uteliaana prosessina, jossa lasten elämää koskettavia aihepiirejä käsitellään yhdessä eri näkökulmista. Ymmärrämme, että aktiviteeteissa tutkijoiden ja lasten ohella opettajat, materiaaliset elementit, liike, puhe, kirjoitus, taide ja ääni kohtasivat ja muovautuvat toistensa yhteisvaikutuksesta alkuperäiset kategoriansa ylittäen (Mayes 2016).

Taideprojektin aluksi tytöt suunnittelivat ja esittelivät parityönä lyijykynäpiirroksat *coolista* tytöstä. ”Cool” on lapsi- ja nuorisokulttuureissa parin viimeisen vuosikymmenen aikana yleistynyt käsite, jonka avulla viitataan kulttuurisesti arvostettuun tyttöyteen tai poikuuteen. Tehtävän tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä siitä, millaisia ominaisuuksia tytöt kytkevät lastenkulttuurissaan ihannoituun tyttöyteen. Toisessa aktiviteetissa käsitelimme ihastumista kesäleirille sijoittuvan, tytön ja pojan välistä ihastumista kuvaavan nuortennovellin (Hämäläinen &

Simukka 2009) ja lasten suhdekulttuureihin liittyvien lyhytanimaatioiden avulla (Renold & Huuki & Oliver 2017). Tavoitteenamme oli yhdessä tyttöjen kanssa pohtia ja tutkailla näkemyksiä ihastumiseen liittyvistä tunteista ja kartoittaa suhteisiin liittyviä vaikeuksia. Taideprojektin kolmannessa vaiheessa lapset lähestyivät aiemman työskentelyn myötä esiin tulleita pohdintoja suunnittelemalla vapaavalintaisissa pienryhmissä lyhytelokuvat, jotka käsittelivät suhdekulttuureja ja epäreilua vallankäyttöä. Elokuvat valmistettiin tablettitietokoneen ja kuvankäsittelyohjelman avulla. Kohtausten näyttelemisessä käytettiin *Littlest Petshop*-eläinhahmoja oppilaiden yksityisyyden suojaamiseksi sekä sensitiivisen aihepiirin käsittelyn helpottamiseksi (Driessnack & Furukawa 2011). Lopuksi elokuvat katsottiin ja niistä keskusteltiin. Tätä tutkimusta varten laajemmasta kokonaisuudesta poimimme tutkimusaineisto käsittää lyijykynäpiirroksia, havainnointimuistiinpanoja, noin 170 minuuttia äänitallennettua pari- ja ryhmähaastattelumateriaalia sekä neljä lyhytelokuvaa, joiden kesto vaihtelee kahdesta kolmeen minuuttiin.

Tutkimusasetelman lähtökohtana olivat tutkimuksen aineelliset ja muut kohtaamiset, joista käytämme Sari Irnin, Mianna Meskuksen ja Venla Oikkosen suomentamaa (2014, 439) käsitettä *yhteismuotoutuvuus* (eng. *intra-action*, ks. Barad 2007, 148). Tämä tarkoitti tutkimuksen eri elementtien, kuten tutkijoiden, lasten, materiaalien, aineistotuotannon ja analyysin toisiinsa kietoutumista ja yhdessä kehkeytymistä (Dernikos ym. 2020; Lenz Taguchi & Palmer 2013). Lapsi- ja nuorisotutkimuksen viimeaikaisen, inhimillisen ylittävän käänteen (Murriss 2016; Taylor & Hughes 2016) innoittamina emme ajattele suhdekulttuureja pelkästään tyttöjen puheesta tai toiminnassa muotoutuvina, heitä eri tavoin asemoivina käytäntöinä vaan jatkuvasti yhteismuotoutuvina diskursiivisten, materiaalis-

ten, paikallisten, ajallisten ja ruumiillisten elementtien kietoumina (Barad 2007, 144).

Aineistotuotannossa huomiomme kiinnittyi kahteen neljän hengen tyttöryhmään, joiden suhtautuminen suhdekulttuureihin poikkesi toisistaan<sup>2</sup>. Nimesimme ryhmät niiden aktiivisimpien ja näkyvimpien toimijoiden mukaan Minnan ryhmäksi ja Siljan ryhmäksi. Selkeyssyistä Siljan ryhmän jäsenten peitenimet alkavat S-kirjaimella ja Minnan ryhmään kuuluvien tyttöjen peitenimet M-kirjaimella. Ryhmien välillä liikkuvien tai niiden ulkopuolelle sijoittuvien tyttöjen nimet alkavat J-kirjaimella.

Siljan ryhmä – Silja, Saana, Satu ja Selma – vietti keskenään aikaa koulussa ja vapaaajalla. Ryhmä nähtiin luokassa tiiviinä ja vakaana. Suhdekulttuurien näkökulmasta Siljan ryhmän toimintaa määrittivät hyvään käytökseen pyrkiminen sekä harrastuksiin ja koulumenestykseen keskittyminen. Ryhmä ei näyttänyt tavoittelevan kaverisuosiota tytöille yleisillä tavoilla (Kulmalainen 2015; Paechter & Clark 2016). Siljan ryhmä vietti välituntisin aikaa keskenään tai nuorempien oppilaiden kanssa, ja tytöt sanallistivat toimintaansa leikin kautta. He eivät tavoitelleet poikien hyväksyntää ja pyrkivät irtautumaan tilanteista, joissa toimittiin poikien kanssa. Pojat näyttäytyivät Sadun sanoin ”ärsyttävänä”, ja poikien härnätessä tyttöjä he vetäytyivät omaan ryhmäänsä. Minnan ryhmän ytimen muodostivat Minna, Miia, Matilda ja Maisa, mutta tähän ryhmään oli pyrkyä ulkopuoleltakin. He investoivat nuorisokulttuureista vaikutteita ottavaan ulkoasuun, hauskanpitoon, jännitykseen sekä seurustelunomaisiin suhteisiin poikien kanssa tavoilla, jotka tukevat aiempia havaintoja romanttissävyyteisistä suhdekulttuureista kiinnostuneiden tyttöjen toiminnasta (Kulmalainen 2015; Paechter 2018; Paju 2011).

Tutkimuksen analyysi keskittyy siihen, mitä suhdekulttuureista irtautumisen mah-



dollisuuksia Siljan ryhmälle tarjoutui tyttöjen käsitellessä vertaissuhteitaan, luodessa suhdekulttuureja käsittelevää taidetta sekä toimiessa koulun epävirallisissa tiloissa. Toisin sanoen tutkimme sitä, kuinka Siljan ryhmä onnistui haastamaan valtavirtaisia suhdekulttuureja ja löytämään niille vaihtoehtoisia toimimisen tapoja. Analyysi ei perustu datan systemaattiseen luokitteluun (Dernikos ym. 2020) vaan niihin analyttisiin polkuihin, jotka sisälsivät suhdekulttuurien normeja vastustavia virtauksia.

Analyysin aluksi tunnistimme aineistosta suhdekulttuurien näkökulmasta merkityksellisiä sanoja, puhetta, kuvia, ääntä, liikettä tai materiaalisia objekteja, siis moninaisia aineksia, joissa kahden tyttöryhmän suhdekulttuureihin kytkeytyvän toiminnan *affektiivinen latautuneisuus* (Iverson & Renold 2020) kasvoi. Toisin sanoen laajensimme analyysia yli kielellisten aihoiden (Barad 2007, 133; Murris 2016, 90), ja seurasimme tyttöjen puheen ja kirjoituksen ohella keskusteluissa, piirustuksissa, animaatioissa ja havainnointiaineistoissa esiintyviä keskeisiä ja toistuvia materiaalisia objekteja (toppahousut, mekot, dinosaurushahmo, bakteerit, eläinhahmot, lyhytelokuvat), liikettä (leikki, pysähtyneisyys) ja elämänvaiheita (nuoruus, lapsuus). Yhdistämällä samaan analyttiseen kehikkoon kohtaamiamme erilaisia elementtejä halusimme ymmärtää, miten heteronormatiivisuutta vastustava ja sille vaihtoehtoinen *voima* (eng. *force*, Deleuze & Guattari, 1987, 321; ks. Huuki 2016; Olsson 2009) tuottui eri elementtien välisessä yhteismuotoutumisessa. Näitä kielellisten aihoiden ja materiaalisten objektien avulla syntyneitä analyttisiä polkuja seuraten aineistosta muotoutui lopulta kolme materiaalis-diskursiivista aineistoklusteria, joiden avulla tarkastelimme Siljan ryhmän normatiivisuudesta irtautuvien suhdetapausten kehkeytymistä.

Käsitlemme näitä heterosuhdekulttuureista irtautumisia *queereinä tyttökieloumina*

tehdäksemme näkyväksi Renoldin (2008) tavoin tyttöjen normeja vinouttavaa toisintekemistä. Ensimmäisessä aineistoklusterissa havainnollistamme, kuinka tyttöjen, toppahousujen ja ”*coolius*”-käsitusten yhteismuotoutuminen tuotti Siljan ryhmän tytöissä heteronormatiivisuudelle vaihtoehtoista ruumiillisuutta, ulkonäköä ja suhteisuuden muotoja. Toisessa kietoumassa analyysin kohteena ovat tytöt, lasten ja nuorten seurustelukulttuureja käsittelevät mediat, dinosaurukset, pusut ja bakteerit. Kietouman avulla avaamme, miten kyseiset tytöt vastustivat valtavirtaisia suhdekulttuureja epäseksualisoimalla niitä. Viimeisessä analyttisessä osiossa käsittelemme Siljan ryhmän valmistaman lyhytelokuvan avulla taidelähtöisiä menetelmiä ja suhdekulttuurien vaihtoehtoisia visioita. Kietouma tarjosi tyttöryhmälle tilan rakentaa omaehtoisemmin heteroseksuaalisuudesta irtautuvaa suhdetapausta.

## ”Riippuu siitä, et onko sulla ulkohousut vai ei” – heteronormia vastustava ulkoasu

Suhdekulttuurien näkökulmasta vaatetus, ruumiillisuus ja ulkonäkö muodostivat kietoumia, joissa kahden tyttöryhmän suhdetapaudet erosivat selkeästi toisistaan. Kuten nykyisissä länsimaisissa nuorisokulttuureissa yleisemminkin (Pilcher 2011), myös tutkimuksemme osallistuneiden tyttöjen keskuudessa esiintyi painetta pukeutua nuorisomuodin mukaisesti, vähentää fyysistä aktiivisuutta ja keskittyä ulkonäköön (ks. Iverson & Renold 2020). Tämä näkyi esimerkiksi siinä, miten vaatteiden merkki, määrä, koko ja istuvuus yhdistyneenä tilallisiin ja diskursiivisiin elementteihin synnytti ryhmässä affektiivista latautuneisuutta tuottaen tytöille erilaista toimijuutta.

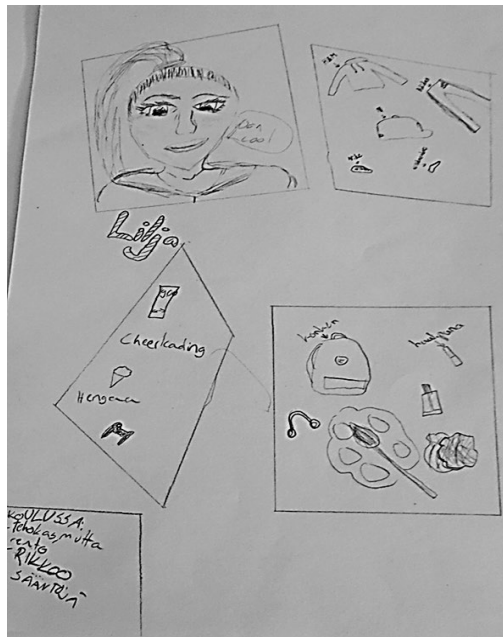
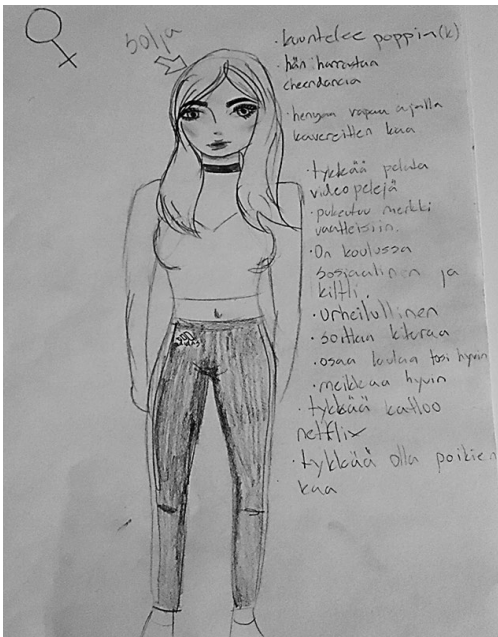
Minna ja Matilda sekä useat muut tytöt käyttivät tiukkoja urheiluvaatteita, jotka olivat osalle lapsista kaverisuosion kannalta merkityksellisiä ulkoasuun kytkeytyviä materiaalisia elementtejä. Tämä tuli esiin esimerkiksi Minnan ja hänen ystäviensä kovaäänisinä huomioina toisten tyttöjen pukeutumisesta: ”Mää oon huomannu, että Jennilläki on tämmöset!” [osoittaen merkkiwaatteitaan.] ”Minna ystävineen huuteli luokassa vaatekokoajan ja kyseli toisilta, ovatko heidän vaatteensa hankittu ”teinien vai lastenosastolta”. Pukeutuminen kytkeytyi romanttisesti latautuneisiin suhteisiin poikien kanssa, mikä oli toinen olennainen Minnan ryhmän suhteisuutta luonnehtiva ulottuvuus. Ryhmän jäsenet kinastelivat poikien huomiosta, puhuivat avoimesti ihastuksistaan ja hengailivat koulun jälkeen keskustassa poikien kanssa. Ryhmä pysytteli välituntisin usein koulun piha-alueen keskellä ”vaan seisoskel[en] siellä välkällä” hakeutuen suosittujen poikien seuraan.

Aineistontuotanto toteutettiin Pohjois-Suomessa keskitalvella, jolloin ulkoilman

lämpötila pysyttelee suurimmaksi osaksi pakaslukemissa. Sub-arktiseen alakoululaisuuteen liittyy kulttuurinen ennako-oletus pakkassään mukaisesta pukeutumisesta ja lumisessa ympäristössä seikkailemisesta (Rutanen & Raittila & Vuorisalo 2019). Oletuksen mukaisesti ulkohousujen käyttäminen oli koulun välitunneilla suositeltavaa. Opettajien huomautuksista huolimatta Minnan ryhmä liikkui pihalla ilman toppahousuja, pipoja tai hanskoja pukeutuen kovillakin pakkasilla farkkuihin tai legginsseihin. Välituntisin Minnan ryhmä piiloutui usein poikien kanssa välituntivalvoilta salaa koulun lämpimään tuulikaappiin.

Piirustustehtävässä Minnan ja hänen kaveridensa kuvaamat ”coolit” tytöt noudattelivat länsimaisen nuorisokulttuurien ihanteiden mukaista meikkaavaa, merkkiwaatteita käyttävää ikäistään vanhempaa tyttöä, joka ”tykkää olla poikien kaa” (kuvat 1 ja 2).

Minnan ryhmän tyttö-ulkonäkö-vaatekietouma kireine vaatteineen, meikkeineen sekä lapsuudesta irtautumiseen heijastelee aiempien tutkimusten huomioita heterosek-



Kuvat 1 ja 2. Minnan ryhmän ”coolit” tytöt.

suaalisuudesta ja poikien katseen kohteeksi asettumisesta keskeisenä osana tyttöjen valtavirtaisia suhdetapaisuuksia (Kulmalainen 2015; Myers & Raymond 2010; Vänskä 2006).

Siljan ryhmän tytöt käyttivät valtavirrasta poiketen käytännöllisiä sään ja vuodenajan mukaisia vaatteita, jotka aiemmassa tutkimuksessa (Rutanen ym. 2019) määrittyvät lasten pukeutumiseksi. Niitä olivat esimerkiksi peittävät, pitkähihaiset, merkittömät t-paidat tai collegepaidat sekä väljät farkut. Välitunneilla tytöillä oli yllään koulun ohjeistuksen mukaisesti toppahousut, pipo ja hanskat. Näistä erityisesti ulkohousut tuottivat eroa kahden tyttöryhmän välille:

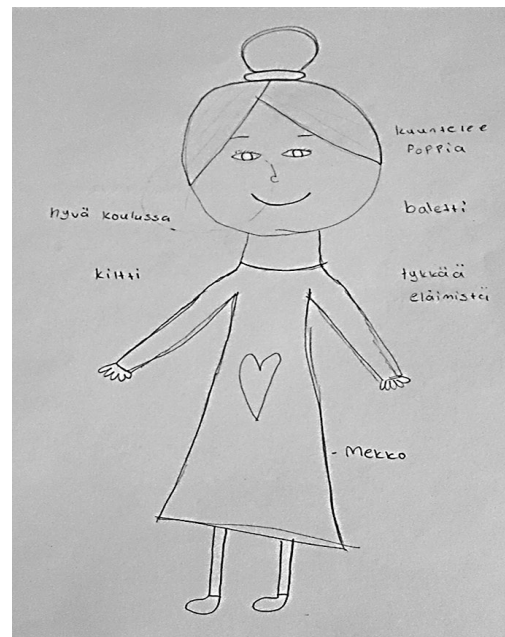
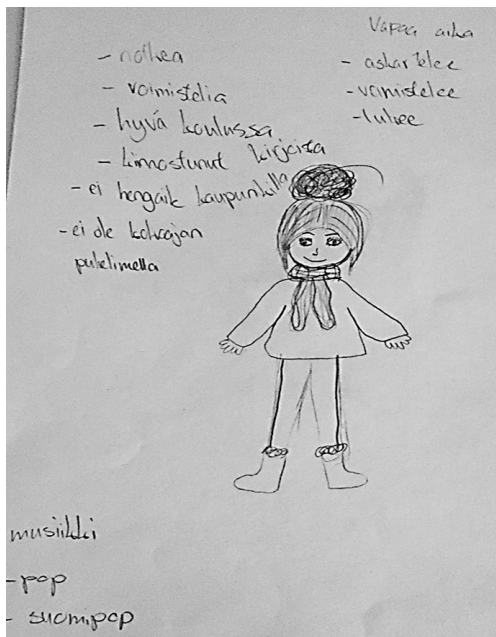
Silja: Must tuntuu, että meillä ei mee silleen et jos mä olisin Matildan tai Minnan kaa, että meillä olis niin paljon yhteistä...

Satu: ...Koska ne ei käytä esimerkiksi mitään ulkohousuja pihalla ja ne vaan härnää toisiaan siellä ja kävelee, ja me vaan leikitään pihalla, koska se on meidän mielestä kivaa ja me ei välitetä siitä jos kaikki kattois et noilla on ulkohousut.

Silja: Se [erilaisuus] vähän riippuu siitä, et onko sulla ulkohousut vai ei. Se on silleen et mitä vanhemmaks sä tuut, sitä nolompaa se on et käyttäkö ulkohousuja, mut mun mielestä se on ihan hyvä juttu. Mä en ainakaan haluu et mun jalat paleltuu.

Satu: Mm-m. Ja välkällä on muutenkin tylsä olla jos pitää vaan seisoo.

Siinä missä toppahousujen hylkääminen kietoutui Minnan ryhmän muihin romanttisesti latautuneisiin aktiviteetteihin, kuten ”heterohärnään”, pullonpyörytykseen, hengailuun, jahtaamisleikkeihin ja sisätiloissa piileskelyyn poikien kanssa, Siljan ja Sadun toiminnassa tuottui tästä irtautuva kietouma. Vaikka Siljan ja Sadun puhe noloudesta ilmaisi heidän olevan tietoisia paineesta asettua tukemaan valtavirtaista suhteisuutta, toppahousut, leikki, liike ja ruumiinlämpö tulivat tyttöjen toiminnassa yhteen tavalla, jonka keskeisenä tavoitteena oli pysytellä lämpimänä, leikkiä, liikkua ja olla lapsi. Kietouma oli voimakkaasti kontrastinen nuorten romanttisesti sävyttyneisiin suhteisiin yhdistäessään tytöt lapsuuteen. Siljan ryhmä irtautui heteronor-



Kuvat 3 ja 4. Siljan ryhmän ”coolit” tytöt.

matiivisista suhdekulttuureista myös vaihto-  
ehtoisten ihannetyttöä kuvaavien piirustusten  
avulla. Vaikka piirroksissa on valtavirtaisia  
länsimaisia nuorisokulttuureja ja perinteisiä  
naiskuvia noudattelevia ruumiillisuuteen ja  
ulkoasuun kytkeytyviä elementtejä, myös  
niitä vastustavat piirteet tulevat selkeästi  
esille. Siljan ja Saanan piirtämällä hahmolla  
on yllään arktinen talvivaatetus: tupsupipo,  
saappaat, kaulahuivi sekä väljä talvitakki (kuva  
3). Sadun ja Selman piirustus puolestaan  
esittää väljään, sydänkuvioiseen kokomek-  
koon pukeutunutta tyttöä, jonka hiukset on  
sidottu nutturalle (kuva 4). Lapsenpiirteisyys  
ja pyöreäkasvoisuus luonnehtivat molem-  
pia piirroshahmoja. Niiden ruumiissa ei ole  
havaittavissa ulkoisia murrosiän merkkejä,  
kuten Minnan ryhmän piirroksessa (kuva 1)  
näkyvää vyötärölinjaa tai rinnan muotoja.

Piirustustehtävän aluksi Silja tiedusteli,  
tuleeko ”cool” tyttö piirtää siten, miten ”mä  
aattelen vai muut aattelee.” Tämä viittasi Siljan  
tiedostavan sen, että hänen oma ihannekuvansa  
poikkeaa valtavirtaisista ihanteista. Valtavirras-  
ta irtautuva tyttöys ilmenee ulkonäön lisäksi  
hahmojen harrastuksissa. Siljan ryhmän tytöt  
listasivat ihannetyttöjen kiinnostuksen koh-  
teiksi baletin, voimistelun, askartelun, lukemi-  
sen, koulumenestyksen, kiltteyden ja eläimet  
sekä pop-musiikin. Tyttöyttä luonnehtii ”täm-  
mönen mekko... se ei hengaille kaupungilla  
tai oo koko aikaa puhelimella... sit se tykkää  
lukea, voimistella ja tehdä kaikkii erilaisia kä-  
sitöitä.” Tapa, jolla tytöt toivat vaihtoehdot  
elementit esille, vihjasi tietoiseen irtiottoon  
tyttöjen seksuaalisuudesta, erotisoimisesta ja  
heteroseksuaalisista suhdekulttuureista. Lisäk-  
si hahmon esittely kietoutui vaihtoehdoiseen  
suhteisuuteensa kohdistuvan arvostelun huo-  
miotta jättämiseen ja Minnan ryhmän suh-  
detapaisuuden hienovaraiseen kritisoi-  
miseen.

”Coolin” tytön ihanteisiin liittyvät ruu-  
miillisuus-ulkonäkö–vaate-kietoumat tekivät  
näkyväksi Siljan ja Minnan ryhmien suhde-

tapaisuuksien välisen kontrastin akseleilla  
vähä- ja runsaspukeisuus, vaatteiden vartalon-  
myötäisyys–väljyys, sääntöjen rikkominen–  
noudattaminen, paikallaan seisoskelu–liik-  
kuminen/leikkiminen, kylmettyminen–läm-  
pimänä pysyttelemine, kaupungilla hengai-  
lu–kotona pysyttely, nuoruus–lapsuus sekä  
poikakaveri–tyttökaveri. Siinä missä Minnan  
ryhmä kytkeytyi selkeästi kaksoispareista en-  
simmäiseen, Siljan ryhmä kiinnittyi niistä jäl-  
kimmäiseen. Yhteismuotoutuessaan ilmenty-  
mät tuottivat Minnan ryhmässä valtavirtaisis-  
ta länsimaisista nuorisokulttuureista voimaa  
amentavaa suhdetapaisuutta. Siljan ryhmän  
ilmentymät tuottivat tähän nähden queer-  
suhteisuutta, joka keräsi voimaa lapsuudesta,  
leikistä, tyttökaveruudesta, liikkumisesta ja  
kuuliaisuudesta. Huomionarvoista on, että  
suhteisuus, johon Siljan ryhmä kytkeytyi, ei  
jäänyt heteronormatiiviselle suhdetapaisuus-  
delle alisteiseksi vaan kehkeytyi sen rinnalla,  
toisinaan myös sen kanssa kilpaillen.

## ”Ne on kärpäsiä, ei pusuja” – suhdekulttuurien epäseksualisointi

Heteronormatiivisesta suhteisuudesta irtautu-  
van ruumiillisuuden ohella Siljan ryhmän vaih-  
toehtoinen suhdetapaisuus kehkeytyi romant-  
tisten suhteiden epäseksualisoinnin avulla. Epä-  
seksualisointi voimistui esimerkiksi silloin, kun  
keskustelimme tyttöjen kanssa ihastumisesta ja  
seurustelusta Karo Hämäläisen ja Salla Simu-  
kan *Yksin*-novellin (2009) pohjalta:

Tutkija: Kannattaisko sen pojan kertoa [ihastu-  
misesta] tässä tilanteessa?

Jenni: [kuiskaten] Joo.

Maisa: [nauraen] No ei kannata, se on noloa. Ei se  
voi vaan kertoa heti, et se vaan tulee sinne ja sanoo  
”hei mä tykkään susta” ja häipy.

Jenni: Joo... Se ois kyllä awkward.

Julia: Se on silleen aika kuumottavaa...

Jade: Se on sillä tavalla, että yleensä näissä rakkaus-suhteissa, tällaisissa nuorten...

Silja: Lapsiahan me ollaan! [Naurua luokassa]

Jade: No nuoria!

Jenni: Mun mielestä sen ois kannattanu kertoa siinä.

Se oli tosi herkkä hetki ja sitten siinä ei ollu ketään muuta, ne oli vaan kahestaan.

Epäseksualisointi kytkeytyi ”nolouteen”, joka oli ryhmässä keskeinen käsite haastavien tunteiden sanoittamisessa ja normeja koskevissa rajanvedoissa. Tyttöjen keskustelussa lapsuus ja nuoruus, seurustelusta kiinnostuminen ja siitä etäännyminen vaihtelivat hienovaraisina, mutta erotettavina virtauksina. Sananvaihdossa Jade yhdisti suhteen rakkauteen ja nuoruuteen, mutta Silja keskeytti hänet huudahtamalla ”Lapsiahan me ollaan!”, tyrehdyttäen keskustelusta orastavan seksuaalisen virtauksen. Jade palautti sen kuitenkin nopeasti takaisin vastakommentillaan ”No nuoria!” Hetkeä myöhemmin romanttisen suhteisuuden lataus katosi uudelleen Siljan sijoittaessa romanttiset seurustelusuhdet määrätietoisesti tulevaisuuteen:

Tutkija: Moni sanoo, että [seurusteleminen] on noloa, niin miksi se on noloa?

Silja: Koska ne ei oo täysikäsiä.

Maisa: Se on noloa, ku pitää kertoa aikuisille.

Jessica: Oikeesti se on hirvein asia kertoo vanhemmille. Jos mä kertoisin niin mun äiti koko ajan kiusaisi mua.

Minna: Mun äiti alkaisi silleen ”mikset sä koskaan kutsu sitä meille” ja sit mä olisin et öö...

Silja: Mun mielestä on ihan ok, jos sä alikäsenä tykkäät jostaki mut mun mielestä seurustelu on sellainen yläasteen juttu aikuisena.

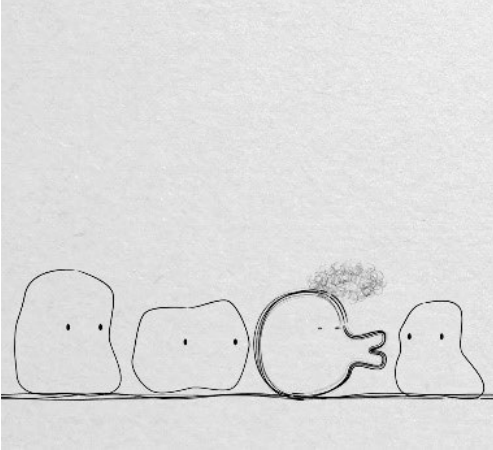
Keskustelussa tulivat yhteen Kerry Robinsonin ja Cristyn Davies'n (2015, 182) lasten romanttisia käsityksiä kuvaavan tutkimuksen tavoin ikä, elämänvaiheet ja ajallisuus, jotka ohjaavat tyttöjen suhdetapaisuuksia eri suuntiin. Nuoruuteen kytkeytyvässä kietoumassa seurustelumaiset suhteet paikantuivat teini-ikään, johon Minnan ryhmä ja sen ympärille asemoi-

tuvat tytöt sijoittivat itsensä. Tässä kietoumassa noloutta tuottivat lapsuus tai liiallinen lapsenomaisuus. Toisessa suhdekietoumassa Silja paikansi itsensä lapsuuteen, jolloin on ”ihan ok” ihastua, mutta vastavuoroiset romanttiset suhteet työntyvät tulevaisuuteen. Molemmissa kietoumissa nolous liittyi tasapainoiluun nykyisen ja tulevan elämänvaiheen välillä.

Ristiveto romanttissävyytteisen ja sitä epäseksualisoivan suhdekietouman välillä tuli esiin myös ryhmäkeskustelussa, jota käytiin *Pusujuttuja*-videoanimaatioiden (Renold ym. 2017) kanssa. *Pusujuttuja* on tutkimusryhmämme tuottama, aiempiin tutkimuksiimme pohjautuva kolmikielinen (englanti, kymri, suomi) digitaalinen resurssi seksuaalisten suhdekulttuurien käsittelemiseksi lasten ja nuorten kanssa. Se muodostuu lasten ja nuorten suhdekulttuureihin liittyvien kokemusten pohjalta koostetuista lyhytanimaatioista, joissa romanttisiin suhteisiin liittyviä tapahtumia esitetään abstraktien animoitujen hahmojen avulla. Seuraavista katkelmista ensimmäisessä käsiteltiin animaatiota *Jono*, jossa pusu kiertää seitsemän jonottavan hahmon keskuudessa (kuva 5). Jälkimmäisessä katkelmassa keskusteltiin animaatiosta *Takaa-ajo*. Siinä hahmo ajaa toista takaa yrittäen pussata kohdetta leikkidinosauruksella (kuva 6).

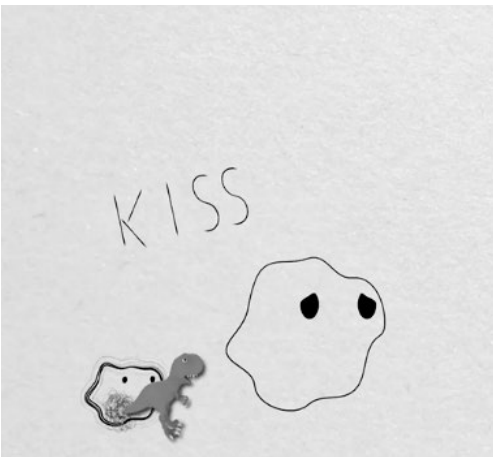
Keskustelun ilmapiiri oli intensiivinen ja myönteisesti latautunut: suurin osa tytöistä kommentoi innokkaasti pusuja ja sydämiä sekä pohti abstraktien hahmojen sukupuolta ja ihastuksen kohteita. Videoiden pussaamisefektit aiheuttivat riehakkaita huudahduksia ja ruumiiden pusertumista tietokoneen näyttöä kohti. Animaatioiden katselua seuranneessa keskustelussa monet tytöistä halusivat jakaa tunnereaktioitaan niin innokkaasti, etteivät he meinanneet saada toisiltaan suunvuoroa.

*Pusujuttujen* pohjalta käydyssä keskustelussa (hetero)seksuaalinen suhteisuus tuli voimakkaasti esille. Tytöistä valtaosa kytki hahmojen energianvaihdon heteroromanttisiin suhteisiin



Kuva 5. Jono.

Minna: Häh, mitähän tuolla tapahtuu?  
 Maisa: Ää! Ne pussaa!  
 Silja: Ei vaan...  
 Satu: Yääk! onks noi bakteereja!?  
 Silja: On!  
 Maisa: Pusuefekti!  
 Matilda: Toi on iloinen, niillä on  
 pusupaardit ja sydämiä.  
 Silja: Ne on kärpäsiä.  
 Matilda: Ei, ne on sydämiä.



Kuva 6. Takaa-ajo.

Silja: Mun näkemys oli, että siinä se [hahmo] leikki  
 dinosauruksella ja se esitti, että se dinosaurus olis  
 kissa. Se äänteli kuin kissa, kis kis.  
 Minna: Kiss kiss, se tarkoitti kyllä pusu, pusu.  
 Miia: Vähän niinku pusuhippa.

ilmaisemiensa pusujen, ”pusupartyjen” ja sydä-  
 mien välityksellä. Kiinnostavaa oli kuitenkin  
 se, että keskustelussa kehkeytyi romanttista  
 latausta säröttävä virtaus. Sadun ja Siljan kom-  
 menteissa ensimmäisen animaation romanttista  
 latausta kuvaavan energiapilven partikkelit  
 taipuivat kärpäksiksi, bakteereiksi ja ”Yääk”:  
 si. Toisessa animaatiossa dinosaurus muuntautui  
 kissaksi Siljan taivuttaessa animaation KISS-  
 tekstiä kissaa kutsuvaksi ääntelyksi. Inhoa hu-  
 kuvat äännähdykset, dinosaurukset, bakteerit  
 ja kissa sammuttivat suhteiden romanttista  
 luonnetta korostavan vireen ja mahdollistivat  
 sitä nyrjäyttävän queer-suhteisuuden hetkittäi-  
 sen esiin pulpahtamisen. (Hetero)romanttista  
 suhteisuutta vahvistava virtaus kuitenkin pa-  
 lautui Minnan ja Miian alkaessa keskustella  
 sydämistä, pusuista ja pusuhippa-leikistä.

## ”Päätön kana” – romanttisen suhteisuuden vaihtoehdot spekulatiiviset fiktiot

Taideprojektin lopuksi tehtyjen lyhyteloku-  
 vien myötä Siljan ryhmässä tuottui myös  
 selkeästi queer-visioita tarinoiva suhteisuus.  
 Ymmärrämme Donna Harawayhin (2016,  
 11) nojaten, että taideprojektin aikana ku-  
 toutuneet, suhdekulttuureja käsittelevät ideat  
 laajenivat, muovautuivat ja ankkuroituivat  
 lyhytelokuvassa arjen kokemusten, mieliku-  
 vituksen ja digitaalisten teknologioiden yh-  
 teenkietoumassa. Kuten aiempi lasten vertais-  
 suhteita käsittelevä taidelähtöinen tutkimus  
 osoittaa (Huuki 2019; Ringrose & Renold  
 2019), luovat menetelmät voivat sysätä hel-  
 delmällisille (epä)mukavuusalueille ja mah-  
 dollistaa uusia, odottamattomiakin visioita.  
 Myös fanifiktiota käsittelevissä tutkimuksissa  
 (ks. esim. Mäntyniemi 2020) on havaittu, että  
 valtavirtaisia suhdekulttuureja vinouttavia,  
 homoerotiikkaa kuvaavia queer-tarinointeja

voi syntyä vaihtoehtoisissa nuorten tyttöjen ja naisten ylläpitämissä alakulttuureissa, joskin fiktiivisiä queer-tarinoita luodaan nimimerkin suojusta anonyymeissa Internet-yhteisöissä.

Taideprojektin keskittyessä lasten suhdetkulttuureihin kietoutuvaan vallankäyttöön lyhytelokuvaprojektin tehtävänantona oli käsitellä jotakin lasten vertaissuhteissa tapahtuvaa epäreilua tilannetta. Inspiraation tukena oli joitakin valmiita aiheita, joita sai käyttää halutessaan. Kaikki lapset suhtautuivat elokuvaprojektiin myönteisesti, ja osa tytöistä halusi jopa tuoda projektia varten eläinhahmoja ja rekvisiittaa kotoaan. Silja, Saana, Selma ja Satu valitsivat valmiin otsikkoehdotuksen ”Uusi poika tulee kouluun.” Ryhmä vetäytyi käytävän hämäämään takanurkkaan työstämään elokuvaansa innostuneena, emmekä juurikaan häirinneet sensitiivistä ilmapiiriä. Elokuva syntyi tyttöjen työskennellessä suunnitteluvihkon ympärillä intensiivisesti toisiinsa nojautuen ja käsikirjoitusta käsillä peitellessä. Tytöt poistuivat nurkasta vain kysyäkseen meiltä lupaa tehdä elokuvasta ”homorasistitarina”.

Tarinan päähenkilö on musta hevoshahmoinen, Afrikasta Suomeen muuttanut

14-vuotias Joel, joka tapaa uudessa koulussa riikinkukko-Camillan ja Leon-sian. Lisäksi tarinassa esiintyy kertoja ja muutamia nimetömiä taustahahmoja. Tytöt liikkuttelivat eläimiä sormillaan ja ääninäyttelivät kohtaukset meidän toimiessamme kuvaajina (kuva 7).

Elokuva sijoittuu kouluun, jossa uusi oppilas Joel tutustuu Leoniin ja Camillan. Leonin ja Camillan välillä on romanttinen viritys, joka näkyy esimerkiksi Camillan kuiskatessa Leonille: ”Kato tota uutta oppilasta, sä oot kyl paljon komeempi ku se!” Leon ei aluksi pidä Joelista, mutta tilanne muuttuu koulupäivän jälkeen kahvilaan sijoittuvassa kohtauksessa, jossa Joel tarjoaa kaakaot Camillalle ja Leonille. Hahmot keskustelevat koulusta ja Joelin pilalle menneestä kuvataidetyöstä, joka painaa hänen mieltään. Käännö tapahtuu Camillan huomattessa, että Joelilla on Leonille tärkeää asiaa. Camilla poistuu hetkeksi, jolloin Joel tunnustaa Leonille: ”Pidän sinusta”, ja lähtee kahvilasta. Tämän jälkeen kertoja toteaa Leonin ryntäävän Joelin perään hymyillen. Tarina päättyy, kun Camilla palaa tyhjiin pöytään ja toteaa ihmettelevällä äänellä: ”Minne ne meni?”.



Kuva 7. Tarinan alussa ”rasistinen” Leon kääntää selkensä Joelille.

Lyhtyelokuva voidaan nähdä Harawayta (2016) mukaillen lasten ja nuorten seksuaalisia suhdekulttuureja outouttavana spekulatiivisena queer-tarinoitina: yhtäältä se ankkuroituu vahvasti tiettyihin paikallisiin menneisyyksiin ja nykyisyyksiin, mutta toisaalta se on spekulatiivinen uteliaassa, kokeilevassa tavassaan kertoa vaihtoehtoisia tarinoita. Se kutsuu mukaan ajatusleikkiin siitä, mitä nykyhetkessä *voisi olla* (Truman 2019).

Luvan pyytäminen ”homorassistitarinan” tekemiseen vihjaisi tietoisuuteen siitä, että kyseinen idea horjuttaa seksuaalisten suhdekulttuurien pohjaoletuksia ja luo länsimaisia mediatuotoksia vinouttavien fanifiktio-alkulttuurien (Mäntyniemi 2020) tavoin uusia ajattelun asentoja kulttuuriin kuvastoihin varhaisnuorten romanttisesta suhteisuudesta. Itse tarinassa onkin suhdekulttuureja outouttava queer-vire. Tarina esittää romanttiset suhdekulttuurit homoseksuaalisessa valossa kuvatessaan suhteita rasismia kohtaavan, seksuaalista ja etnistä vähemmistöä edustavan pojan näkökulmasta. Kyseessä ei kuitenkaan ole uhritarina, sillä suosittu tyttö jää lopussa

yksin poikien ihastuessa toisiinsa. Aiemmin tämäntyypisiä homoromanttisia suhteisuuksia käsitteleviä fiktiivisiä, feministisiä kertomuksia on kuvattu syntyvän nuorten alakulttuureissa Internetin keskustelupalstoilla, joissa kirjoitetaan kuvitteellisia fanifiktio-tarinoita länsimaisten ja aasialaisten mediakuvastojen hahmoista (Mäntyniemi 2020).

Elokuva sijoittuu yläkouluikään, samaan elämänvaiheeseen, johon Siljan ryhmäläiset aiemminkin sijoittivat seurustelusuhdet ottaessaan niihin etäisyyttä. Ehkäpä aihepiiri tuli näin kehystettynä helpommaksi käsitellä. Materialisoimalla tarinassa lapsi- ja nuorisokulttuureissa harvinaisen ei-heteroseksuaalisen version romanttisista suhteista, tytöt muovasivat ajatusta siitä, minkä heidän kokemassaan nykyisyydessä voi kuvitella mahdolliseksi. Huomionarvoista on, että elokuva keskittyy ilmitasolla poikien väliseen ihastumiseen lesbosuhteen sijaan. Romanttisen suhteen queer-tapaisuus tuli aiemmin hetkeksi mahdolliseksi myös keskustellessamme torjutuksi tulemisesta *Yksin*-novellin avulla:



Kuva 8. Leon, Joel ja Camilla keskustelevat kahvilassa ennen kuin Joel tunnustaa ihastuksensa Leonille.



Tutkija: Mitä jos toinen ei kuitenkaan olis ihastunut, niin mitä siinä voisi tehdä?  
 Silja: Olla lesbo.  
 Matilda: Sun vastaus... [nauria]

Lesbosuhteen mahdollisuutta esiin nostava avaus ei tuolloin löytänyt ryhmässä tartuntapintaa vaan vaipui pian takaisin näkymättömiin. Romanttissävyytteisiin suhdekulttuureihin aktiivisesti osallistuva Matilda reagoi Siljan ehdotukseen epäuskoksen huvittuneella, latautuneella naurulla, johon yhdyttiin ryhmässä laajasti. Lyhytelokuvaprojekti antoi kuitenkin Siljan ryhmälle ilmaisuvoimaa tuottaa sekä omaehtoisemman queer-suhdetarinan että vastustaa vaihtoehtoja vaientavaa heteronormatiivista suhteisuutta. Lisäksi se tarjosi mahdollisuuden nostaa seksuaalivähemmistöihin liittyviä temaattisia juonteita esiin eri kanavan avulla.

Spekulatiivisen feminismiin inspiroima *toisin tekevä tarinointi* (Haraway 2016, 3, 230) tarjoaa kiinnostavan ja lupaavan keinon suhdekulttuurien, sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaistamisen keinovalikoimassa. Vaihtoehtoista toimintaa luovat, sallivat ja toisin tarinoimiseen luvan antavat tilat mahdollistavat uteliaita pohdintoja. Niiden avulla lapsissa voi pulpahtaa esiin kulttuurissa väistämättä läsnä olevia, mutta normatiivisuuden paineissa helposti näkymättömiin jääviä vaihtoehtoisia toimintamalleja. Lisäksi luovuutta edistävät, moninaisuuden kannustavat ympäristöt voivat myös synnyttää lapsissa uusia oivalluksia, joiden avulla he voivat löytää keinoja rakentaa länsimaisissa lapsiyhteisöissä vallitsevia sukupuolinormeja tasa-arvoisemmilla tavoilla.

## Queerit tyttökietoumat alakoulun suhdekulttuureissa

Tässä artikkelissa tarkastelimme erään pohjoissuomalaisen koulun viidesluokkalaisten

tyttöjen irtautumista varhaisnuoruuden ihastumissävyytteisistä suhteista sekä niille vaihtoehtoisen suhteisuuden kehkeytymistä. Hyödyntäen feministisiä posthumanistisia ja uusmaterialistisia tutkimusmenetelmiä tavoitteenamme oli haastaa lapsuuden ja nuoruuden vuorovaikutustutkimuksen ihmislähtöisiä ja yksilökeskeisiä teoreettisia rajoituksia avaamalla suhdekulttuurien yhteismuotoutumisen dynamiikkojen materiaalisia ulottuvuuksia. Pyrimme tekemään näkyväksi sitä, miten lapsuuden suhdekulttuureissa kehkeytyy muitakin kuin heteronormatiivisuuden varaan rakentuvia suhdetapaisuuksia. Toimme esiin, miten vaihtoehtoisen suhteisuuden erilaiset ilmenemismuodot pulpahtavat pinnalle totutumpien tapaisuuksien väleissä hetkellisesti avautuen ja jälleen sulkeutuen, mutta samalla myös normatiivisuuden rajoja haastaen.

Muodostimme aineistosta kolme suhdekulttuureihin kytkeytyvää materiaalis-diskurssiivista klusteria, joita voidaan ajatella yhteismuotoutuvina (Irni ym. 2014), kehkeytyvinä (Hohti & Tammi 2017) ja ei-normatiivisiin suuntiin taipuvina (Bragg ym. 2018) *queereinä tyttökietoumina*. Oleellista tarkastelussa on se, että materiaalisia objekteja ja muita elementtejä ei nähdä taustatekijöinä vaan intensiivisinä voimina (Deleuze & Guattari 1987), jotka toimivat yhdessä ihmistoimijoiden *kanssa* luoden sellaisia yhteismuotoutuvia kietoumia, joiden queer-ulottuvuudet nyrjäyttävät rajoittunutta suhteisuutta.

Analyysin kahdessa ensimmäisessä osiossa tytöt, ulkonäkö, vaatetus ja harrastukset (kuten toppahousut ja muu lämmin väljä vaatetus, nutturahiukset, käsityöt, baletti, askartelu, lukeminen, lapsenomaisuus, leikki) sekä suhteiden epäseksualisoiminen (ja osana sitä esimerkiksi dinosaurukset, kissa, bakteeri, irtautuminen pojista, suhteiden nolouttaminen, kotona pysyttely, ei-hengailu) tulivat yhteen ja kehkeytyivät Sijan ryhmän tyttöjen kanssa tavoilla, jotka auttoivat tyttöjä irrot-

tautumaan suhteiden romanttisesta virittyneisyydestä sekä pysymään etäällä lähestyvistä nuoruusiästä. Näiden sijaan kyseinen tyttöryhmä kytkeytyi suhdekulttuureihin, joita luonnehti lapsuus ja ei-seksuaalisuus tai ei-heteroseksuaalisuus. Nämä queerit tyttökietoumat taivuttivat valtavirtaista normatiivista suhteisuutta, haastoivat sitä ja nousivat hetkellisesti vaihtoehdoksi sen rinnalle esimerkiksi puheessa, materiaalisissa elementeissä ja kuvallisissa esityksissä sekä niiden välisissä yhteisluontoutuvissa tiloissa. Heteroseksuaalista suhteisuutta haastava eetos sisälsi paikoin jopa aavistuksen karnevalistisuutta Siljan ryhmän tyttöjen kritisoidessa suhdekulttuureihin investoivien tyttöjen toimintaa, kuten kaupungilla hengailua ja kylmässä seisoskelua. Monissa kohdin syntyi tuntu tyttöjen tietoisesta kiinnittymisestä vaihtoehtoisin kietoumiin.

Kolmas analyttinen osio tukee kollegoidemme (Ivinson & Renold 2020; Ringrose & Renold 2019) lasten ja nuorten parissa toteutettujen taidelähtöisten tutkimusten havaintoja, joiden mukaan vaihtoehtoisten visioiden esiin tuominen taiteen keinoin auttaa luomaan lähtökohtia eettisesti kestävämmille todellisuuksille. Lyhytelokuvatehtävissä tyttöjen kanssa kietoutuivat yhteen tablettitietokoneet, koulun käytävänurkkaus, suunnitteluvälineet, *Littlest Petshop* -hahmot, askartelumateriaalit, avoin ilmapiiri ja lukemattomat muut elementit. Yhdistelmä mahdollisti Siljan ryhmälle suhdekulttuurien omaehtoisen käsittelyn luokan voimaryhmitymien ristikkäisistä virtauksista huolimatta. Lyhytelokuvassaan tytöt tarinoivat suhdekulttuurisia maailmoja spekulatiivisesti ja uteliaasti tavalla, joka ei perustunut heteronormatiivisille vertaisryhmähierarkioille tai heteroromantiikalle vaan taivutti tarinaa tukemaan heteronormatiivisuudelle vaihtoehtoisia suhteisuutta.

Deleuze ja Guattari (1987, 179) toteavat, että yksilöllä on mahdollisuus muodostaa

normatiivisuutta haastavia ja säännönmukaisuutta rikkovia hienovaraisia merkitysketjuja, mikäli niille tarjoutuu avoinna oleva ikkuna, joka suojaa vaihtoehtoisten merkityssommitelmien muodostumista. Tämä ajatus heijastui myös tutkimukseemme, jossa suhdekulttuurien normatiivisuutta vinouttava, toisin tekemisen mahdollistava ikkuna avautui Siljan ryhmälle erilaisten tilallisten ja materiaalistien elementtien, taideaktiiviteettien, tyttöjen vuorovaikutuksen sekä sallivan ilmapiirin ja vaihtoehtoisuuksien itujen vahvistamisen avulla. Aiempi tutkimus on painottunut vallan viinonien ja normatiivisten suhdekulttuurien näkyväksi tekemiseen (Aaltonen 2006; Gillander Gådin 2012; McCullough 2017; Myers & Raymond 2010; Paechter 2018), mikä on tuottanut arvokasta tietoa kouluikäisten välisestä sukupuolistuneesta vallasta. Yhtä tärkeää on kuitenkin tuoda esiin lasten ja nuorten valmiuksia kyseenalaistaa ahtaita suhteisuuden muotoja ja käytänteitä. Tiedämme edelleen varsin vähän lapsuuden ja nuoruuden vaihtoehtoisista suhdekietoumistista sekä siitä, miten näitä kietoumia voitaisiin tutkia ja vahvistaa. Luoviin ja taidelähtöisiin menetelmiin sisältyy valtava pedagoginen ja menetelmällinen potentiaali ymmärryksen lisäämiseen kaikista edellä mainituista aukkopaikoista. Kun erilaisia vaihtoehtoisia suhdekulttuureja onnistutaan tunnistamaan, voidaan onnistua myös löytämään keinoja vahvistaa niitä. Tuen tarjoaminen ja vaihtoehtoisten suhteisuuksien mahdollistaminen on tärkeää lasten ja nuorten vertaissuhteiden turvallisuuden ja yhdenvertaisuuden lisäämiseksi.

## Viitteet

- 1 Tutkimukseen osallistuneiden yksilönsuojan turvaamiseksi emme avaa tutkimuksen tarkkaa toteuttamisajankohtaa tai yksityiskohtaisempia tietoja tutkimuskontekstista. Aineistontuotannosta vastasivat Eveliina Puutio ja Anni Lehmusniemi.

- 2 Ryhmien välillä oli liikehdintää ja vastavuoroisuutta, ja ymmärrämme tyttöjen identiteettien kehkeytyvän suhdekulttuurien ohella myös lukuisten muiden tekijöiden yhteismuotoutumisissa. Tässä tarkastelemme tyttöryhmiä erityisesti suhdekulttuurien näkökulmasta.

## Lähteet

- Aaltonen, Sanna (2006) *Tytöt, pojat ja sukupuoliainen häirintä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Anttila, Anna (2009) *Varhaisnuorten seurustelu tyttöjen ja poikien romanttisena kulttuurina*. Helsingin yliopiston Humanistisen tiedekunnan julkaisuja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Barad, Karen (2007) *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Bragg, Sara & Renold, EJ & Ringrose, Jessica & Jackson, Carolyn (2018) More Than Boy, Girl, Male, Female: Exploring Young People's Views on Gender Diversity Within and Beyond School Contexts. *Sex Education* 18 (4), 420–434.
- Cannoni, Eleonora & Bombi, Anna Silvia (2016) *Friendship and Romantic relationships During Early and Middle Childhood*. SAGE Open, 1–12.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (1987) *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- DePalma, Renée & Atkinson, Elizabeth (2009) Putting Queer into Practice: Problems and Possibilities. Teoksessa Renee DePalma & Elizabeth Atkinson (toim.) *Interrogating Heteronormativity in Primary Schools: The No Outsiders Project*. Trowbridge: Cromwell Press Group, 1–17.
- Dernikos, Bessie & Lesko, Nancy & McCall, Stephanie & Niccolini, Alyssa (toim.) (2020) *Mapping the Affective Turn in Education: Theory, Research and Pedagogy*. New York: Routledge.
- Driessnack Martha & Furukawa, Ryoko (2011) Arts based Data Collection Techniques Used in Child Research. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing* 17 (12), 3–9.
- Gansen, Heidi (2017) Reproducing (and Disrupting) Heteronormativity: Gendered Sexual Socialization in Preschool Classrooms. *Sociology of Education* 90 (3), 255–272.
- Gillander Gådin, Katja (2012) Sexual Harrasment of Girls in Elementary School: A Concealed Phenomenon Within a Heterosexual Romantic Discourse. *Journal of Interpersonal Violence* 27 (9), 1762–1779.
- Gonick, Marnina & Gannon, Susanne (toim.) (2014) *Becoming Girl: Collective Biography and the Production of Girlhood*. Toronto: Women's Press. 1–18.
- Haraway, Donna (2016) *Staying with the Trouble: Making kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press.
- Hickey-Moody, Anna (2017) Arts Practice as Method, Urban Spaces and Intra-active Faiths. *International Journal of Inclusive Education* 21 (11), 1083–1096.
- Hill, Catherine & Kearl, Holly (2011) *Crossing the Line: Sexual Harassment at School*. Washington: American Association of University Women.
- Hohti, Riikka & Tammi, Tuure (2017) Lasten osallistuminen ja posthumanistinen ontologia: urittuvaa ja emergenttiä kartoittamassa. *Kasvatus & Aika* 11 (1), 69–83.
- Holford, Naomi & Renold, EJ & Huuki, Tuija (2013) What (Else) Can a Kiss Do?: Theorizing the Power Plays in Young Children's Sexual Cultures. *Sexualities* 16 (5/6), 710–729.
- Huuki, Tuija (2019) Collaging the Virtual: Exploring Gender Materializations in the Artwork of Preteen Children. *Childhood* 26 (4), 430–447.
- Huuki, Tuija (2016) Pinoa, pusua ja puserrusta: Valilan sukupuolistuneet virtaukset lasten leikissä. *Sukupuolentutkimus* 29 (3), 11–24.
- Hämäläinen, Karoliina & Simukka, Salla (2009) Yksin. Teoksessa Karoliina Hämäläinen & Salla Simukka *Luokkakuva*. Helsinki: Tammi.
- Irni, Sari & Meskus, Mianna & Oikkonen, Venla (2014) *Muokattu elämä – teknotiede, sukupuolisuus ja materiaalisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Ivinson, Gabrielle & Renold, EJ (2021) What More Do Bodies Know? Moving with the Gendered Affects of Place. *Body & Society* 27 (1), 85–112.
- Keddie, Amanda (2009) 'Some of Those Girls Can Be Real Drama Queens': Issues of Gender, Sexual Harassment and Schooling. *Sex Education* 9 (1), 1–16.
- Kulmalainen, Taru (2015) *Tyttöjen kaverisuosio: Et-nografinen tutkimus yläkouluun epävirallisista järjestyksistä*. Jyväskylä: Grano Oy.
- Lenz Taguchi, Hillevi & Palmer, Anna (2013) A more 'Livable' School? A Diffractive Analysis of the Performative Enactments of Girls' Ill-/well-being with(in) School Environments. *Gender and Education* 25 (6), 671–687.
- Mayes, Eve (2016) Shifting Research Methods with a Becoming-Child Ontology: Co-theorising Puppet Production with High School Students. *Childhood* 23 (1), 105–122.
- McCullough, Susan (2017) Girls, and Gender and Power Relationships in an Urban Middle School.

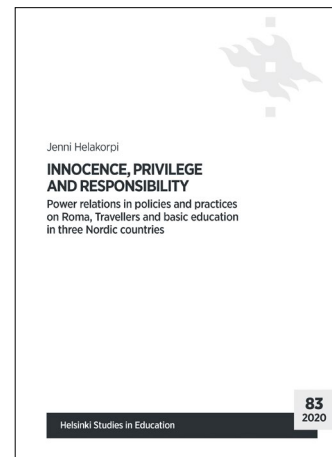
- Gender and Education* 29 (4), 495–507.
- Morris, Karin (2016) *Posthuman Child – Educational Transformation through Philosophy with Picture-books*. London: Routledge.
- Myers, Kristen & Raymond, Laura (2010) Elementary School Girls and Heteronormativity: The Girl Project. *Gender & Society* 24 (2), 167–188.
- Mäntyniemi, Helena (2020) Queer-kulttuuri ja feminisismi Harry Potter -fanifiktio romanssikertomuksessa Playing for the Harpies. *Nuorisotutkimus* 20 (1), 21–34.
- Ojanen, Karoliina & Mulari, Heta & Aaltonen, Sanna (2011) (toim.) *Entäs tytöt: Johdatus tyttötutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Olsson, Liselott Mariett (2009) *Movement and Experimentation in Young Children's Learning: Deleuze and Guattari in Early Childhood Education*. Oxon, UK: Routledge
- Osgood, Jayne & Robinson, Kerry (toim.) (2019) *Feminists Researching Gendered Childhoods Generative Entanglements*. London: Bloomsbury Academic.
- Paechter, Carrie & Clark, Sheryl (2016) Being 'Nice' or Being 'Normal': Girls Resisting Discourses of 'Coolness'. Discourse. *Studies in the Cultural Politics of Education* 37 (3), 457–471.
- Paechter, Carrie (2018) Rethinking the Possibilities for Hegemonic Femininity: Exploring a Gramscian Framework. *Women's studies international forum* 68 (2), 121–128.
- Paju, Petri (2011) *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 115.
- Pihkala, Suvi & Huuki, Tuija (2019) How A Hashtag Matters – Crafting Response(-Abilities) through Research-Activism on Sexual Harassment in Pre-Teen Peer Cultures. *Reconceptualizing Educational Research Methodology* 10 (2–3), 242–258.
- Pihkala, Suvi & Huuki, Tuija & Sunnari, Vappu (2019) Moving with Touch: Entanglements of a Child, Valentine's Day Cards, and Research-Activism against Sexual Harassment in Pre-Teen Peer Cultures. *Social Sciences* 8 (8), 226–239.
- Pilcher, Jane (2011) No logo? Children's Consumption of Fashion. *Childhood* 18 (1), 128–141.
- Renold, EJ (2005) *Girls, Boys and Junior Sexualities: Exploring Children's Gender and Sexual Relations in the Primary School*. London: Routledge.
- Renold, EJ (2008) Queering Masculinity: Re-theorising Contemporary Tomboyism in the Schizoid Space of Innocent/Heterosexualized Young Femininities. *Girlhood Studies* 1 (2), 129–151.
- Renold, Emma (2013) *Boys and Girls Speak Out: A Qualitative Study of Children's Gender and Sexual Cultures (age 10–12)*. Cardiff: Cardiff University.
- Renold, EJ & Huuki, Tuija & Oliver, Seth & Ridding, Alice & Thomas, Stephen (2017) *Pusujuttuja suomeksi*. <https://youtu.be/o6pC6VXrf0Y> (Viitattu 22.5.2020.)
- Ringrose, Jessica & Renold, EJ (2019) Jarring: Making Phematerialist Research Practices Matter. *MAI: Feminism & Visual Culture* (4).
- Ringrose, Jessica & Warfield, Katie & Zarabadi, Shiva (toim.) (2018) *Feminist Posthumanisms, New Materialisms and Education*. London: Routledge.
- Robinson, Kerry & Davies, Cristyn (2015) Children's Gendered and Sexual Cultures: Desiring and Regulating Recognition through Life Markers of Marriage, Love and Relationships. Teoksessa EJ Renold & Jessica Ringrose & Danielle Egan (toim.) *Children, Sexuality and Sexualization*. New York: Palgrave MacMillan.
- Robinson, Kerry (2013) *Innocence, Knowledge, and the Construction of Childhood: The Contradictory Nature of Sexuality and Censorship in Children's Contemporary Lives*. London: Routledge.
- Rutanen, Niina & Raittila, Raija & Vuorisalo, Mari (2019) Clothes and Clothing Practices in Finnish Early Childhood Education and Care. Teoksessa Pauliina Rautio & Elina Stenvall (toim.) *Social, Material and Political Constructs of Arctic Childhoods: An Everyday Life Perspective*. Singapore: Springer Nature Singapore. 65–84.
- St. Pierre, Elizabeth & Jackson, Alecia (2014) Qualitative Data Analysis After Coding. *Qualitative Inquiry* 20 (6), 715–719.
- Sunnari, Vappu (2010) *"I cannot speak about it." Physical Sexual Harassment as Experienced by Children at school in Northern Finland and Northwest Russia*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Taylor, Carol & Hughes, Christina (2016) *Posthuman Research Practices in Education*. New York: Palgrave MacMillan.
- Truman, Sarah (2019) SF! Haraway's Situated Feminisms and Speculative Fabulations in English Class. *Studies in Philosophy and Education* 38 (1), 31–42.
- Vänskä, Annamari (2006) *Vikuroivia vilkaisuja: Ruumis, sukupuoli, seksuaalisuus ja visuaalisen kulttuurin tutkimus*. Helsinki: Taidehistorian seura.

# Maintenance of white privilege through racialisation of Roma and Travellers in the Nordic basic education

*Jenni Helakorpi*

Teksti perustuu kirjoittajan väitöstilaisuuden lectio precursoriaan Helsingin yliopistossa 19.8.2020. Vastaväittäjänä toimi professori Irene Molina Uppsalan yliopistosta.

Jenni Helakorpi (2020) *Innocence, privilege and responsibility. Power relations in policies and practices on Roma, Travellers and basic education in three Nordic countries. University of Helsinki, Helsinki Studies in Education, number 83.*



**N**ordic countries are often perceived as pioneers in planning and implementing egalitarian policies, practices and societal structures. These countries are often described even as model countries for justice and equality (Holm 2017). Discrimination is not part of the self-understanding or image of these countries (Keskinen et al. 2019; Hübinette & Lundström 2014; Mulinari et al. 2009). Especially societal processes that privilege some over others in these countries are denied by many loud and powerful voices.

However, Roma and Travellers in the Nordic countries have raised the ways they are discriminated against daily. For instance in Finland lately many Roma have brought to public attention cases where they have been discriminated against in education system, by the authorities such as the police or by the

personnel in public places like petrol stations, hotels or camping sites (see e.g. Yle uutiset 2018&#x26;b; Seura 2020; Iltasanomat 2019). When these cases catch the public's eye, they are often dismissed as either individual mistakes or even as untrue. The fact that this happens over and over again, and that these acts are thus manifestations of structural racism, is neglected. Racism as a system that privileges some over others, is denied by many and the symptoms of structural racism are dismissed as random fearful acts or as occasional human errors. Those who point out the structural racism in these countries, those who are often racialised themselves, are dismissed from many quarters.

Racism is also often discussed as something new. Something that lately emerged in the Nordic countries because of intensified periods of migration. However, this framing can be easily challenged when looking at the history and

the present of the national minority Roma and Travellers in these countries. Structural racism has centuries-long roots and is in fact embedded also in these societies (see e.g. Keskinen et al. 2019; Mulinari et al. 2009).

Although racism and discrimination are often dismissed, the disadvantaged positions of Roma and Travellers in these societies and in the whole Europe are widely recognised. In fact, there are transnational and national policy processes that aim to improve the position of Roma and Travellers. However, scholars and activists have claimed that in the Roma policies Roma-related issues have recently been perceived as “politically neutral” issues, practical issues which just need to be fixed (van Baar 2012, 1301). Neglecting racism is one such way to depoliticise policies.

Education is central in these current policy processes. A typical point of departure is that promoting the education of Roma and Travellers is a means to achieve equality and justice. In Roma and Traveller policies, education is emphasised as a transformative force – as it often is when considering marginalised groups who face discrimination (see, e.g., Kauppila, Mietola & Niemi 2018). This emphasis in Roma and Traveller policies is understandable since being without formal education renders one vulnerable in the employment market in current societies. This means vulnerability in achieving good-quality living conditions since without paid employment it is difficult to manage financially. Thus, following this logic, formal education is seen as a promise of justice – it should automatically lead to a better income and also eventually to positions of power. As a researcher in education I am often assumed to determine how the education of Roma and Travellers could and should be promoted. In this dissertation, however, I have tried to challenge this assumption and take a step back trying to find what the current policies and practices actually do.

Scholars have criticised that the current policy work as well as research on the Roma and school are repeating problematic descriptions of Roma and Travellers and that power relations are not analysed (e.g., Matache 2017; Brüggeman 2014). Furthermore, it is noteworthy that in Finland, Sweden and Norway education has historically been applied for assimilation purposes. This is why we need to ask: How should we understand the claims about the promotion of education of Roma and Traveller groups today? Change is wanted, but where? If we have trouble recognising structural racism and discrimination but there is an aim to improve the societal positions of Roma and Travellers, what happens? The starting-point of this research has been to try to understand what is done right now by way of promoting basic education of Roma and Travellers and what this “what is done” does.

## **Methodological choices under scrutiny**

In this study, I have investigated Finnish, Swedish, and Norwegian policies and practices concerning the promotion of basic education of national minority Roma and Travellers. The aim of the study has been theoretically and historically to understand and conceptualise travelling discourses and power relations surrounding the policies and practices on Roma, Travellers and basic education. The emphasis of the study is on the subjectivities and power relations the current policies and practices enable and constrain and it also aims to analyse the question of racism. The theoretical and methodological choices of the study have aimed to question and reformulate the ways Roma, Travellers and education are perceived both in policies and often in academic research. The point of departure has been that this academic knowledge is produced in and producing the same knowledge/power webs as

it is trying to question. Knowledge production practices are often submissive and marginalising – especially when considering minoritised groups. In this study I have tried to find an ethical stance by means of methodological and theoretical choices. The transnational nature of the study on the other hand has aimed to question methodological nationalism. The study stems from the notion that one cannot separate the transnational influence from the national policies and practices.

The data of the study consist of policy documents about Roma, Travellers, and basic education from Finland, Sweden and Norway and interviews with individuals who are implementing the policy measures. Rather than comparing, I analyse the policies and practices transnationally and translocally. I identify tendencies produced by travelling discourses. Since Finland, Sweden and Norway have shared histories, have co-operated historically, and are currently co-operating on Roma and Traveller policies, their policies and practices are and have been intertwined (Pulma 2006; AID 2009; MSAH 2016; SOU 2010). Furthermore the internationalisation of minority and Roma policies is a central backdrop to the study.

Theoretically, the study draws from feminist theories, poststructuralism and critical theories on race and whiteness. The concept of *racialisation* has become central for the study. I use it as an analytic concept for understanding how race is “made to mean” (Lentin 2008, 37). In my analysis, racialisation, thus, refers to the ways race as a social and political category is signified, established and maintained. Race as a category is the category around which the system of racism is established (Hall 2000). This is why it is central to analyse how race is made and maintained through racialisation. I have used the concept of whiteness to refer to the norm that is maintained through racialisation and which privileges those who are understood as white (cf. Lorde 1984).

## Conclusions: asymmetrical power relations

As said, the task of this research has been to find out the power relations and the subjectivities enabled and constrained in the current policies on and practices of basic education of Roma and Travellers in Finland, Sweden and Norway. I conclude in the study that when we look at the discursive terrain within policies and practices on Roma, Travellers and basic education, we observe how most of the discourses subject individuals to relations of power which are asymmetrical.

In the analysed policy documents, Roma and Travellers in the context of basic education become framed as demanding help and as inadequate. Other than Roma and Travellers are described as adequate and as those who help the Roma and Traveller pupils and families. Roma and Travellers are made the centre of the attention. Thus, little attention is paid to the school system or society. The analysed policy documents do not target racism and structural discrimination. Furthermore, the policy documents provide homogenizing descriptions of these heterogeneous groups. The policy documents promote knowledge about Roma and Travellers but do not disclose the content, application or production of this knowledge.

One of the practices the policy documents promote is Roma mediators. The work of Roma mediators has had a huge impact on the individual level in the lives of many pupils and families in the localities where Roma mediators are working. However, the opportunities for the mediators to make changes in the school system are limited. The mediators need to act in accordance with the terms set for being tolerated. In schools, they are perceived as representatives of all Roma, and assumed to work against biases with their own presence. They are possibly tolerated if they act in a right way, whereas non-Roma/non-Travellers

are described as the possibly tolerating actors, those who may or may not tolerate. In multiple ways, the responsibility for change is yet again placed on the shoulders of the Roma – and racism and discrimination is depoliticised.

One practice that the policies promote but do not elaborate on is the provision of knowledge about Roma and Travellers. This practice is applied by the actors promoting the basic education of Roma and Travellers. They develop and carry out in practice this ambiguous policy notion and they thus give the policy notion its content. I have argued that most of the interviewees are reacting to two umbrella themes with their knowledge provision: one being racialisation of Roma and Travellers and the other being silence about Roma and Travellers in the nation-states. I highlight that the notion of providing knowledge involves the premise that the responsibility for change and transformation is on the Roma and Travellers. They are required to be objects of knowledge. At the heart of this discourse is the notion that not knowing about minoritised groups causes discrimination. I have found that this line of thinking makes Roma and Travellers yet again the centre of attention. They are made responsible for not saying enough about themselves, thus they become described as causing the current discrimination themselves. It furthermore strips away the responsibility of non-Roma/non-Travellers for discrimination or racism.

In the title of this study are the concepts innocence, privilege and responsibility. It seems that other than Roma and Travellers are accorded a sense of self, as not responsible for the change or a sense of self as innocent. Roma and Travellers become responsible for becoming adequate, becoming tolerable and providing knowledge about themselves. Roma and Travellers are made responsible both for the current racialising and excluding narratives as well as for changing them.

I find that the innocent subjectivity that

is offered to the non-Roma/non-Travellers by the current discourses functions for and signals racism and whiteness as systems of power and privilege. Whiteness becomes the norm in relation to which Roma and Travellers are exposed to subjectivities of inadequacy, needing help and being tolerated (cf. Lorde 1984; Wekker 2014). These subjectivities are thus racialised, maintaining the discursive category of race around which racism as a system is organised.

Also downplaying the issues of structural discrimination and racism enable and maintain racism and whiteness (e.g., Goldberg 2015). This is further enabled by framing equality and justice as something that is achieved by individual will and commitment by Roma and Travellers. The persistent spotlight on Roma and Travellers strips the others of responsibility, enabling reproduction of racism and whiteness. The subjectivities of helpers, supporters and innocence for the non-Roma/non-Travellers I have described as the enabled white subjectivities within whiteness as a system of privilege and power.

Although my conclusions are critical of the current discourses and power relations, this does not mean that the work should not be done – quite the contrary. As the poststructural theories applied in this study suggest, power is productive and a variety of possibilities are activated at the individual level even though the relations of power may be asymmetrical. Thus, this study does not suggest diminishing the successes Roma mediators, schools, pupils and families have reported or experienced. What this study does, however, point out is how the current policies and practices still provide and constitute the same type of power relations and subjectivities as before. This study suggests that concentrating on challenging these power relations would open up further opportunities for all the work that is already going on. Thus, in order for the Nordic countries to actually



become pioneers in planning and implementing egalitarian policies, practices and societal structures, there should be understanding of the societal processes such as racism that privilege some over others.

## References

- AID [Arbeids- og inkluderingsdepartementet], (2009) *Action plan for improvement of the living conditions of Roma in Oslo*. Oslo: The Ministry for Work and Inclusion. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/fad/vedlegg/sami/nasjmin/handlingsplan\\_rom\\_en.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/fad/vedlegg/sami/nasjmin/handlingsplan_rom_en.pdf) (Accessed 9.2.2021.)
- Brüggemann, Christian (2014) Romani culture and academic success: Arguments against the belief in a contradiction. *Intercultural Education* 25 (6), 439–452.
- Goldberg, David Theo (2015). *Are we postracial yet?* Cambridge: Polity Press.
- Hall, Stuart (2000) Conclusion: The Multi-cultural Question. In Barnor Hesse (ed.) *Un/settled Multiculturalisms. Diasporas, Entanglements, Transruptions*. London/New York: Zed Books, 209–241.
- Holm, Gunilla. (2017) Justice through education in the Nordic countries: Critical issues and perspectives. *Education Inquiry* 9 (1), 1–3.
- Hübinette, Tobias & Lundström, Catrin (2014) Three phases of hegemonic whiteness: Understanding racial temporalities in Sweden. *Social Identities: Journal for the Study of Race, Nation and Culture* 20 (6), 423–437.
- IltaSanomat* (2019) Ravintola kieltäytyi palvelemasta romaneja – ravintolapäällikkö sai sakot. <https://www.is.fi/kotimaa/art-2000006026057.html> (Accessed 9.2.2021.)
- Kauppila, Aarno & Mietola, Reetta & Niemi, Anna-Maija (2018) Koulutusuksen rajoilla: koulutuksen julma lupaus kehitys- ja vaikeavammaisille opiskelijoille. In Heikki Silvennoinen, Mira Kalalahti, & Janne Varjo (ed.) *Koulutuksen lupaukset ja koulutususto: kasvatustieteellisen vuosikirja*. Helsinki: FERA Suomen kasvatustieteellinen seura, 209–240.
- Keskinen, Suvi, Skaptadóttir, Unnur Dís & Toivanen, Mari (2019) Narrations of homogeneity, waning welfare states, and the politics of solidarity. In Suvi Keskinen., Unnur Dís Skaptadóttir & Mari Toivanen (ed.) *Undoing Homogeneity: Migration, Difference and the Politics of Solidarity*. Oxon & New York: Routledge, 1–17.
- Lentin, Alana (2008) *Racism. A Beginner's Guide*. Oxford: Oneworld Publications.
- Lorde, Audre (1984) *Sister Outsider: Essays and Speeches*. Berkeley: Crossing Press.
- Matache, Margareta (2017) Biased Elites, Unfit Policies: Reflections on the Lacunae of Roma Integration Strategies. *European Review* 25 (4), 588–607.
- Ministry of Social Affairs and Health (MSAH) (2016) *Enhancing the visibility of the living conditions and status of the Roma in the Nordic countries* [news item]. <https://soteuudistus.fi/en/-/1271139/romanien-elinolot-ja-asema-pohjoismaissa-nakyvaksi> (Accessed 9 February 2021.)
- Mulinari, Diana & Keskinen, Suvi & Irni, Sari & Tuori, Salla (2009) Introduction: Postcolonialism and the Nordic models of welfare and gender. In Suvi Keskinen & Salla Tuori & Sari Irni & Diana Mulinari (ed.) *Complying with colonialism: Gender, race and ethnicity in the Nordic region*. Farnham: Ashgate, 1–18.
- Pulma, Panu (2006) *Suljetut ovet: Pohjoismaiden romanipolitiikka 1500-luvulta EU-aikaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Seura (2019) *Vähemmistön lasten vaiettu koulu-syrjintä: mitä teet jos rasistisesti käyttäytyvä onkin opettaja?* <https://seura.fi/asiat/tutkivat/vahemmiston-lasten-vaiettu-koulu-syrjinta-mita-teet-jos-rasistisesti-kayttaytyva-onkin-opettaja/> (Accessed 9.2.2021.)
- SOU [Statens offentliga utredningar] (2010) *Romers rätt – en strategi för romer i Sverige*. [online] Stockholm. Available at: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2010/07/sou-201055/> (Accessed 9.2.2021.)
- van Baar, Huub (2012) Socio-economic mobility and neo-liberal governmentality in post-socialist Europe: Activation and dehumanisation of the Roma. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 38 (8), 1289–1304.
- Wekker, Gloria (2017) *White Innocence: Pradoxes of Colonialism and Race*. Durham, NC and London: Duke University Press.
- YLE uutiset (2018a) Poliisi tutkii tvolin työntekijän romaniperhettä loukannutta käytöstä – laitteessa soitettiin rasistista pilkkalaulua. [online] Available at: <https://yle.fi/uutiset/3-10263950> [Accessed 9.2.2021].
- YLE uutiset (2018b) Romaniperheen ei annettu tankata käteisellä huoltoasemalla – tilanne tallentui videolle: “Vieläkin ihmisillä on näin kovat ja pinttyneet ennakkoluulot.” Yle Uutiset. [online] Available at: <https://yle.fi/uutiset/3-10203736> [Accessed 9.4.2019].

# Luottamuksen ja tutkimusetiikan ristipaineessa

– miten tutkia maahanmuuttajanuorten kokemuksia kulttuuri- ja taidemenetelmien tuottamasta osallisuudesta?

*Sari Tuuva-Hongisto*

**N**uorisotutkimuksessa tutkimusetiikkaa ja siihen liittyvää problematiikkaa on viime vuosina pohdittu paljon (ks. esim. Rutanen & Vehkalahti 2019). Eettiset ratkaisut ja pohdinnat paikantuvat lähinnä yhä voimistuvaan normatiiviseen tutkimusetiikkaan ja sen mukanaan tuomaan byrokraatiaan sekä niiden vaikutuksiin. Tutkimuksen eettinen ”byrokraatia ja lomakkeistot” ovat olleet suuressa muutoksessa ja ne vaativat yhä enemmän ennakkovalmisteluja ja pohdintoja tutkijoiden ammattikäytäntöjen ja arjen tutkimusetiikan lisäksi. Millaisia jännitteitä, ristivetoja ja paineita tutkimuseettiset ratkaisut luovat tutkimusasetelmille silloin, kun tutkitaan haavoittuvia ryhmiä, kuten maahanmuuttajataustaisia nuoria? Millaisia ehtoja ja ristiriitoja tämä asettaa luottamuksellisen suhteen luomiselle? Sulkeeko ja rajaako virallinen tutkimusetiikka asiantuntijatietona ulkopuolelle ja jääkö nuorten ääni kuulumattomiin?

Tässä puheenvuorossa tarkastelen maahanmuuttajanuorille suunnattua TELL-hanketta, jota tehtiin yhteistyössä kotouttamista tekevien

organisaatioiden kanssa. Kansainvälisessä kehittämishankkeessa hyödynnettiin kulttuuri- ja taidelähtöisiä menetelmiä, jolla pyrittiin vahvistamaan maahanmuuttajataustaisten nuorten osallisuutta ja kuulumisen tunnetta. Kohderyhmänä olivat 16–29-vuotiaat nuoret ja hanketta toteutettiin Suomessa Kotkassa ja Ruotsissa Uppsalassa. TELL-hankkeen pyrkimyksenä oli nostaa nuorten maahanmuuttajien kuulumisen ja osallisuuden kokemuksia ja tematiikkaa esiin.

## Mitä ovat taidelähtöiset menetelmät?

TELL-hankkeen tavoitteena oli vahvistaa maahanmuuttajataustaisten nuorten yhteiskunnallista osallisuutta, yhteiskunnallisia siteitä ja luottamusta sekä sosiaalista pääomaa ja yhteisöjen resilienssiä taide- ja kulttuurilähtöisten menetelmien avulla. Taide- ja kulttuurilähtöisillä menetelmillä tarkoitetaan erilaisia voimauttavia taidemenetelmiä, yhteisötaidetta, toiminnallisia menetelmiä

sekä taiteen soveltavaa käyttöä. Usein näiden menetelmien juuret ovat yhteisötaiteessa sekä sosiokulttuurisessa innostamisessa, jossa korostuvat informaalius, kokemuksellisuus ja dialogisuus yksilön kehittämisessä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Känkänen 2013, 90; ks. myös Freire 2007.)

TELL-hankkeen työpajoissa hyödynnettiin tarinallista prosessia sekä ihmisoikeuksiin liittyvää peliä. Hankkeessa sovellettiin ruotsalaisen Folkuniversitetin kehittämää ”Human rights and democracy” -ihmisoikeuspeliä, jota pelataan konkreettisenä pelinä painetun pelilaudan avulla. Peliä käytettiin ryhmässä tehtävän opintopiiriin (*studiegroupp*) apuvälineenä ja ryhmän yhteistyö ja toiminta olivat oppimisen ja pelaamisen lähtökohtina. Tarinallisissa työpajoissa hyödynnettiin kehollista draamallista menetelmää tarinankerrontaprosessin tukena. Yhteistä molemmille TELL-hankkeessa käytetyille taide- ja kulttuurilähtöisille metodeille oli tietynlainen leikillisuus ja innostaminen.

Taidelähtöisessä työskentelyssä ihmisen oma aktiivisuus, osallisuus ja dialoginen vuorovaikutus asettuvat toiminnan keskiöön. Kyse on tietynlaisesta ”arjen murtamisesta”, jossa turvallisen opastamisen periaatteet, uuden oppimisen ilo, ja poikkeamat arkisesta rutiinista luovat tuen ja luottamuksen tunteen, jonka turvin voi mennä uusia asioita ja kokemuksia kohti. (Känkänen 2013, 83.) Kontrollista vapaa mahdollisuuksien tila (*in-between*) edistää luovuutta, joissa uusien merkitysten rakentamiseen on aikaa, ja joissa oppiminen voi tapahtua hetkellisesti vallasta vapaana. Draaman kautta opitaan itsestä ja opitaan rohkeammin heittäytymään erilaisiin elämäntilanteisiin: tietoisuus ja kyky improvisoida erilaisten roolien kautta helpottuu. (Heikkinen 2002, 56.)

## Tutkimusetiikka

Nuoret maahanmuuttajat voidaan katsoa haavoittuvaksi ryhmäksi, jonka vuoksi TELL-hankkeelle päätettiin hakea eettinen lausunto eettiseltä toimikunnalta. TELL-hankkeessa pääasiallinen toiminta oli kehittää luovia menetelmiä ja samalla tutkia maahanmuuttajanuorten tarinoita osallisuuden kokemuksista. Eettisen lausunnon hakemuksessa määriteltiin tarkasti tutkimusluvan sekä hankkeen tuotosten osalta kirjallinen suostumus. Kuten useimmissa, varsinkin nuoria käsittelevissä hankkeissa, tutkimusluvat määriteltiin kirjallisiksi. Hankkeen alkaessa osallistujien tuli antaa kirjallinen tutkimuslupa, jossa nuoret antavat suostumuksen aineiston tutkimuskäyttöön. Julkisilla varoilla tuotetun kehittämishankkeen tuotokset ovat julkisia, joten myös niiden julkaisemiseen pyydetään nuorilta suostumus. Nämä dokumentit muokattiin yhteiseksi tutkimus- ja julkaisuluvaksi, joka osallistujien tuli allekirjoittaa hankkeen työpajojen alkaessa. Aineistoksi oli tarkoitus kerätä nuorten kokemuksia ja tarinoita osallisuudesta sekä täyttää kyselykaavake, jonka avulla oli tarkoitus toteuttaa hankkeen arviointia.

Normatiivinen tutkimusetiikka on noussut yhä vahvemmin laadullisen tutkimuksen keskusteluihin eri aloilla. Eettiset toimikunnat tai EU:n tietosuoja-asetuksen seurauksena tutkimusorganisaatioihin parhaillaan rakentumassa olevat menettelyrutiinit ja lomakkeistot ovat tulleet tutkimuksen arkipäiväksi (Järviluoma & Ruotsalainen 2018; Rutanen & Vehkalahti 2019.). EU:n tietosuoja-asetuksen voimistama yksityisyyden suoja sekä yhä yleistyneet eettisiltä toimikunnilta haettavat lausunnot tutkimusetiikan takaamiseksi ovat tuottaneet tutkijoille lisäkierrettä tutkimuksen tekoon. Monet tutkijat ovat todenneet, että usein etenkin lasten ja nuorten kanssa työskentely on ennalta-arvaamatonta ja vaatii

yllätyksille altista heittäytymistä, mikä sopii huonosti yhteen esimerkiksi eettisen ennakoarvioinnin edellyttämien suhteellisen tarkkojen ennakkosuunnitelmien kanssa (ks. esim. Rutanen & Vehkalahti 2019; Järviuoma & Ruotsalainen 2018). Erityisesti nuorisotutkimuksessa on keskusteltu yhä laajemmin siitä, miten tutkimuseettiset ratkaisut vaativat sosiaalisten tilanteiden kontekstisidonnaista tulkintaa ja inhimillistä herkkyyttä (ks. myös Kuusisto-Arponen 2016; Pekkarinen 2015; Tani 2010).

TELL-hankkeelle haettiin eettiseltä toimikunnalta ennakoarviointilausunto sekä määriteltiin organisaation ohjeistuksen mukaiset viralliset toimintatavat kirjallisine suotumuksineen, asiaankuuluvasti ja vastuullisen tutkimuksen tavoin. Kuusisto-Arposen (2016) kuvaamalla tavalla kuitenkin eettisistä menettelytavoista muotoutui luottamuksen ja vastuullisuuden sijaan epäluottamuksen ilmentäjiä. Törmäys taidelähtöisten *luottamusta rakentavien* menetelmien ja virallisten allekirjoitettavien *luottamusta ilmentävien* suostumusten ja lupien kontrasti osoittautui liian suureksi.

## Luottamus vai epäluulo?

TELL-hanke oli integroitu kieli- ja kotouttamiskoulutukseen 16–29-vuotiaiden maahanmuuttajanuorten tavoittamiseksi. Kohderyhmä on haastava ja vaikeasti tavoitettava, joten toimijoiden vahva osaaminen ja ryhmän kanssa jo valmiiksi työskentely olivat välttämättömiä. Hankkeen partnereina ovat maahanmuuttajien kieli- ja kotouttamiskoulutusta toteuttavat Ekami Kotkassa sekä Folkuniversitetet Uppsalassa Ruotsissa.

Kun syksyllä 2019 TELL-hankkeen ryhmät käynnistyivät Kotkassa ja Uppsalassa, ohjeistin ryhmän ohjaajia tutkimuksen kulus-

ta ja tutkimus- ja julkaisulupakäytännöistä. Kävimme läpi kyselyn hyödyntämisen sekä aineistonkeruun osana työpajatoimintaa. Varsin pian kävi kuitenkin ilmi, ettei tämä sujunut lainkaan ongelmitta. Työpajoihin oli vaikea saada osallistujia. Osallistujat suhtautuivat epäluuloisesti tutkimuskaavakkeisiin. Niiden täyttäminen sekä niiden tarkoituksen ja sisällön selvittäminen veivät liikaa aikaa itse työskentelyltä. Monet osallistujat perääntyivät tässä vaiheessa.

Ja sitten joku sano, että hän ei allekirjota sitä, niin sit se tavallaan ehkä anto myös muille ryhmäläisille semmosen mahdollisuuden, niinku torjuu sen asian. (26.5.2020)

EU-rahoitteisen projektin indikaattorina olivat osallistujamäärät – hankkeen onnistuminen ja rahoitus ovat kiinni hankkeen etenemisestä, jota mitataan sillä, onko työpajoissa suunniteltu määrä osallistujia. Nyt osallistujat perääntyivät allekirjoitettavien lomakkeiden takia. Työpajojen ohjaajat olivat huolissaan tilanteesta. Kehittämishanke luo aina omanlaisensa kontekstin toiminnalle: päämääriä ohjaa sekä kehittämishankkeen, sen suunnitelman, rahoitusohjelman, rahoittajan ja toteuttajien päämääriä, ja ne myös asettavat tekemiselle ja hankkeeseen liittyvälle tutkimukselle omat reunaehdot.

Kevättalven 2020 projektikokouksessa kävimme läpi menetelmien vaihtoa, luovien tarinallisten työpajojen siirtoa Uppsalaan ja ihmisoikeuspelin soveltamista Suomessa. Suunnittelimme siirtoa kokeilemalla ja testaamalla menetelmiä itse ja toteutimme draamaharjoituksia, joita ryhmissä oli tehty. Testasimme myös käytännössä itse ihmisoikeuspelin pelaamista. Samalla keskustelimme, reflektoimme ja pohdimme hankkeen tavoitteiden toteutumista. Näiden pohdintojen perusteella katsoin, ettei aineistonkeruuta kannata jatkaa suunnitellulla tavalla. Luot-

tamuksen rakentaminen ryhmässä oli osoitautunut vaikeaksi, eikä allekirjoitettavien lomakkeiden kerääminen luonut sellaista ilmapiiriä, joka olisi kannustanut osallistujia heittäytymään luovaan toimintaan. Allekirjoitettuja tutkimuslupia oli ainoastaan muutama ja aineisto oli kokonaisuudessaan jäämässä hyvin niukaksi ja ohueksi.

Lopulta tein ratkaisun, että aineistoa ei yritetä kerätä osallistujilta, jotta työpajat saavat tekemisen rauhan ja hankkeen varsinainen tavoite saadaan toteutettua. Projektikokouksessa pystyimme keskustelemaan tilanteesta myös rahoittajan edustajan kanssa ja teimme yhteisesti päätöksen, että tutkimus suunnataan toisin ja hankkeen ja menetelmien arviointi toteutetaan ryhmien ohjaajien kanssa tehtävällä reflektiolla, jolloin osallistujilta ei tarvita tutkimuslupia tai heiltä ei kerätä aineistoa.

Vaikka muuttamalla tutkimuskäytäntöjä olisin saattanut saada aineistoa ja suullisia tutkimussuostumuksia, en voinut menetellä näin. Eettinen lausunto perustui sille, että tutkittavilta on kirjalliset, allekirjoitetut suostumukset lomakkeille, jotka lautakunta oli hyväksynyt (lomakkeita tarkennettiin ja täsmennettiin vielä eettisen lautakunnan pyynnöstä ennen tutkimuksen käynnistymistä.) Tässä tapauksessa pidin viisaampana sitä, että peräydyin: tärkeämpää kuin tutkimukseni onnistuminen ja suunnitellun aineiston kerääminen, oli kehittämishankkeen kokonaisuus ja hankkeeseen osallistuvien nuorten osallisuuden ja luottamuksen rakentuminen yhteiskuntaan. Kun tutkimus käytäntöineen asettui ristiriitaan kehittämishankkeen alkuperäisen tavoitteen kanssa, oli luontevampaa muuttaa tutkimuksen suuntaa.

## Luottamusta rakentavat menetelmät vai luottamusta ilmentävä suostumus?

Miksi luottamusta rakentavien menetelmien ja virallisten allekirjoitettavien luottamusta ilmentävien suostumusten ja lupien kontrasti oli liian suuri? Kuten aiemmassa taide- ja kulttuurilähtöisiä menetelmiä kuvaavassa luvussa toin esiin, draamallisessa työskentelyssä on tärkeää luottamuksen rakentuminen. Tätä luottamuksen ilmapiiriä pyrittiin hankkeen työpajoissa luomaan monin draamallisin harjoituksin. Ohjaajan on saatava osallistujat mukaan draaman maailmaan, jotta oppimiskokemuksia syntyy. Avainsana on osallistuminen. Osallistumisen lisäksi osallistujien tulee tuntee ja kokea, että he ovat ”turvassa”. (Heikkinen 2002, 124.)

Näin ollen draamakasvatuksen eettisyys ja idea ”vallasta vapaaseen leikkillisyyteen” on perin erilainen kuin tutkimuksen ”virallisten lomakkeiden eettisyys”. Draamakasvatuksen eettisyyden idea on vahvassa ristiriidassa tutkimuksen periaatteiden ja eettisen ihanteen välillä – ristiriita, joka johti siihen, ettei ryhmien ”tuotoksia” voi käyttää tutkimusaineistona, ettei ryhmässä syntynyt luottamusta, ja että koko ryhmän draamakasvatuksellisten ideoiden toteutuminen vaarantui.

Monet tutkijat ovat myös nostaneet esiin sen, että itsestä kertominen ja ”oman äänen” esiin tuominen voi olla haastavaa nuorille, jotka ovat kokeneet turvattomuutta. Kaukko (2015, 53) kirjoittaa esimerkiksi siitä, kuinka yksinmaahantulleet lapset saattavat kehittää tavan kertoa elämästään ja olosuhteistaan, joka ei uhkaa heidän turvallisuuden tunnettaan ja tukee suojelun tarvetta. Tällaiset *ohuet kertomukset luottamuksesta* ja uskottavuudesta ovat osa nuorten selviytymisstrategioita ja uuden tulevaisuuden rakentamista.

Ongelmat luottamuksen rakentumisessa erityisesti maahanmuuttoon liittyvässä tutki-

muksessa eivät ole mitenkään poikkeuksellisia. Esimerkiksi Miller (2004) on pohtinut luottamuksen rakentumisen tematiikkaa. Millerin mukaan pääsy kentälle pakolais- tai maahanmuuttajayhteisöihin on aina monimutkainen ja pitkälinen prosessi, joka edellyttää aikaa, neuvottelutaitoa ja syvällistä luottamuksen rakentamista. Vaikka olosuhteet olisivat kuinka hyvät, prosessi voi olla haastava, se voi epäonnistua ja sisältää runsaasti epävarmuuksia. Luottamuksen rakentuminen on kuitenkin ehto sille, että minkäänlaista merkityksellistä tutkimusta on mahdollista tehdä.

Kuusisto-Arponen (2016) nostaa esiin, että jo iän kysyminen ja merkitseminen tutkimussuostumuskavakkeeseen on monesta syystä ongelmallinen ja ristiriitainen osa tutkimuksen eettisten vaatimusten ja tutkimussuhteen luottamuksen neuvottelussa. Vaikka kyseessä on tutkimussuostumuksiin ja -lupiin liittyvä rutiininomainen asia, sitä se ei välttämättä ole osallistujille. Virallisten papereiden allekirjoittaminen on nuorille liiankin tuttua turvapaikka- ja oleskelulupaprosessien takia. Erityisesti juuri nämä kokemukset muista hallinnollisista prosesseista kummittelevat lasten ja nuorten epäluottamuksen taustalla. Virallinen tutkimusetiikka korostaakin aikuisen tutkijan ja akateemisen järjestelmän näkemystä soveliaasta asioiden esittämisestä ja tutkimusprosessista. Tämä valtahierarkia on sisäänkirjoitettu lupien kirjalliseen ilmaisuun, eikä sitä ole helppo avata ja selittää. Tällöin virallisista eettisistä menettelytavoista tulee helposti läsnäolon haastamisen välineitä ja epäluottamuksen ilmentäjiä. (Kuusisto-Arponen 2016.)

Tutkimusaineiston muodostaminen ja siihen liittyvä refleksiivinen pohdinta ovat usein tutkimuksen teon kulmakiviä. Aineisto ei välttämättä ole ennalta määrätty, vaan muodostuu osana tutkimusprosessia, konstruoituina tutkijan metodisten ja empiiristen rajoitusten ja tutkimusasetelman myötä. Dialogisuus,

tulkinnallisuus ja neuvotellut merkitykset ohjaavat tutkimusprosessia ja aineiston muodostumista. (Saukko 2003, 55–62; Tuuva-Hongisto, 2007, 12.) Läpäisevänä aineistojen elementtinä on tutkijoiden myönteinen suhtautuminen aineiston tuottajiin ja haastateltaviin. Tutkimusta ja suhdetta tutkittaviin leimaa suopeuden ja ymmärryksen periaate. Aineisto rakentuu dialogisesti, haastateltavia ymmärtäen ja kunnioittaen. (Knuutila 2010, 29.) Tällä ymmärtävällä ja kunnioittavalla, luottamusta rakentavalla otteella on mahdollista päästä lähelle myös vaikeita ja vaiennettuja kysymyksiä.

Kiristävän byrokratian otteessa ongelmalliseksi voi muodostua se, että monet salatut ja hävetyt asiat saattavat jäädä entistä vaietuimmiksi ja tutkimattomiksi (ks. Pekkarinen 2015). Myös Mustola ja Kiili (2019) ovat pohtineet sitä, jääkö esimerkiksi alaikäisten tuottama tieto mahdollisesti pois tutkimuksen piiristä, jos suostumusta ei ole mahdollista saada tai se osoittautuu kovin työlääksi prosessiksi. Tämä voi osaltaan kaaputtaa sitä tietoa, mitä tutkimuksellisesti tuotetaan. Tutkimusriskit ja -haitat olisivatkin aina suhteutettava niihin hyötyihin, joita tutkimus oletettavasti aiheuttaa niin tutkittaville itselleen kuin yhteiskunnalle. Tutkimusetiikan nimissä tapahtuu tutkimusaiheiden karsiutumista ja kaaputtamista, mutta myös tiedon esittämisen tavat saattavat kaaputtaa. Tämä voi myös aiheuttaa sen, että ”lasten ja nuorten ääntä” sumennetaan ja peitetään, vaikeat teemat vaiennetaan. Jääkö haavoittuvien ryhmien ääni kuulumattomiin?

## Lähteet

- Freire, Paolo (2005) *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, Hannu (2002) *Draaman maailma oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikkilisyys*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä studies

- in education, psychology and social research 201.
- Järviluoma, Helmi & Ruotsalainen, Jari (2018) *Be-toniporsaita avoimen tiedon valtateillä*. SEN-SOTRA-hanke tietosuojalain murroksessa. *ELORE* 25 (2), 141–151. <https://journal.fi/elore/article/view/77216/38473> (Viitattu 27.5.2020.)
- Kaukko, Mervi (2015) *Participation in and Beyond Liminalities. Action Research with Unaccompanied Asylum-seeking Girls*. Oulu: University of Oulu, Acta universitatis ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 156.
- Kiili, Johanna & Moilanen, Johanna (2019) Lapset kansainvälisissä lastensuojelututkimuksissa – tutkimuseettinen näkökulma. Teoksessa Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 218*, 35–57.
- Knuuttila, Seppo (2010) Tutkimusaineistojen muodostaminen. Teoksessa Jyrki Pöysä & Helmi Järviluoma & Sinikka Vakimo (toim.) *Vaeltavat metodit*. Joensuu: Suomen Kansantietouden tutkijain seura, Kultaneito VIII, 19–42
- Kuusisto-Arponen, Anna-Kaisa (2016) Myötätunnon politiikka ja tutkimuseetiikka Suomeen yksin tulleiden maahanmuuttajanuorten arjen tutkimisessa. *Sosiologia* 53 (4), 396–415.
- Känkänen, Päivi (2013) *Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa – kohti tilaa ja kokemuksia*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, tutkimus 109.
- Miller, Kenneth, E. (2004) Beyond the Frontstage: Trust, Access, and the Relational Context in Research With Refugee Communities. *American Journal of Community Psychology* 33 (3), 217–227.
- Mustola, Marleena & Kiili, Johanna (2019) Lähikuvassa itkevä, räkäinen lapsi – voiko blogeissa esitetyjä lapsuuksia tutkia eettisesti kestäväällä tavalla? Teoksessa Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 218*, 122–135.
- Pekkarinen, Elina (2015) Näkymättömiksi suojellut lapset. Teoksessa Antti Häkkinen & Mikko Salasuo (toim.) *Salattu, hävetty, vaiettu –Miten tutkia piilossa olevia ilmiöitä*. Tampere: Vastapaino, 264–300.
- Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (2019) Lasten ja nuorten tutkimusetiikan muuttuvat kentät. Teoksessa Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 218*, 7–31.
- Saukko, Paula (2003) *Doing research in cultural studies. An introduction to classical and new methodological approaches*. London: Thousand Oaks & New Delhi: Sage.
- Tani, Sirpa (2010) Hengailun maantiede ja nuorisotutkimuksen eettiset ongelmat. *Kasvatus & aika* 4 (3), 51–71.
- Tuuva-Hongisto, Sari (2007) *Tilattuja tarinoita- Et-nografinen tutkimus pohjoiskarjalaisesti tietoyhteiskunnasta*. Joensuu: Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 2007 N:O 47.

## Aineisto

- Haastattelut: 26.5.2020 Kotkan ryhmien ohjaajat, 10.6.2020 Uppsalan ryhmien ohjaajat. Kokousmuistiinpanot: 12.6.2019, 16.8.2019, 14.11.2019, 18.2.2020, 16.6.2020  
 Havaintopäiväkirja ja muistiinpanot 1.8.2018-15.9.2020

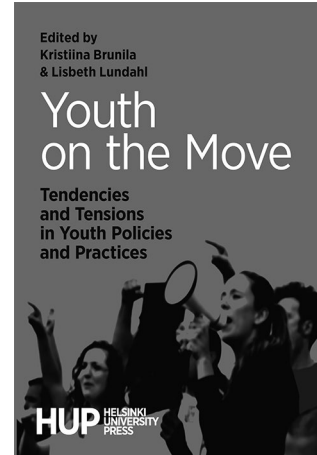
# Oman elämänsä sankarit ja muita hallintapuheen muotoja nuorten koulutuksen ja työelämän nivelvaiheessa

Kati Kataja

Brunila, Kristiina & Lundahl, Lisbeth (toim.) (2020) *Youth on the Move. Tendencies and Tensions in Youth Policies and Practices*. Helsinki: Helsinki University Press. 208 s.

Viiimeisen parin vuosikymmenen aikana eurooppalaiseen koulutus- ja sosiaalipoliittiseen keskusteluun on noussut uusi kategoria, niin sanotut NEET-nuoret (*neither employed nor in education or training*), joiden siirtymät toisen asteen koulutukseen ja työelämään eivät ole sujuneet odotusten mukaisesti - näin ainakin modernin neoliberalistisen hengen mukaisesti katsottuna. Tätä polkua oikomaan on kehittynyt varsinainen 'siirtymäkoneisto' (transition machinery). Tämän, moninaisista profesioista, asenteista, orientaatioista ja politiikoista koostuvan kokonaisuuden paljaalta silmältä helposti pakoilevaa vallankäytön olemusta ja muotoa ovat purkaneet Kristiina Brunila ja Lisbeth Lundahl toimittamassaan teoksessa *Youth on the Move*.

Siirtymäkoneiston toiminta-areenana toimii koulutus, jonka tavoitteena on valmentaa nuorista 'työllistettäviä subjekteja', joiden siirtyminen koulutuksesta työmarkkinoille tapahtuisi jouhevasti ja kustannustehokkaasti. Pintapuolisella silmäyksellä prosessi noudattaa



demokraattista ideaalia, jonka tavoitteena on ehkäistä koulupudokkuuden ja työttömyyden laukaisemaa syrjäytymiskehitystä. Varmasti tästäkin on kyse, mutta pohjimmaisena missiona siirtymäkoneiston tehtävänä on tuottaa aktiivisia ja yrittäjähenkisiä, yhteiskunnan markkinaorientoituneisiin tarpeisiin paremmin sopivia yksilöitä.

Teos nivoo koherentiksi paketiksi siirtymäkoneistoa tarkastelevat erilaiset analyysit. Ilmiötä tarkastellaan monipuolisesti eri näkökulmista ja useilla erilaisilla aineistoilla pohjoismaisessa ja brittiläisessä kontekstissa. Toimittajien lisäksi tutkimusartikkelien kirjoittajajoukkoon lukeutuvat Sara Irisdotter Aldenmyr, Johanna Rosa Arnardottir, Ann Hodgson, Tero Järvinen, Tuuli Kurki, Michael Lindblad, Aameera Masoud, Katariina Mertenan, Sari Mononen Batista-Costa, Maria Olson, Maria Rönnlund ja Ken Spours. Temaattisesti kirja on jaettu kahteen osaan, joista ensimmäinen pureutuu nuorten siirtymäpolkuihin ja jälkimmäinen näitä koskeviin poliittikkoihin ja hallinnan tapoihin.



Kirjan viesti lukijoilleen on tehdä näkyväksi se, miten nuorten pitkittyneisiin ja pirstaleisiin siirtymiin koulutuksesta työelämään vaikuttavat sosiaaliset, taloudelliset ja rakenteelliset tekijät on häivytetty taka-alalle pitämällä kovasti meteliä siitä, että nämä haasteet tulisi ymmärtää yksilöllistettyinä, nuorten persoonaan ja psykologisiin tekijöihin liittyvillä syillä. Näin ollen ratkaisujenkin nähdään liittyvän yksilöihin; heidän muokkaamiseensa toisenlaisiksi eli sopivimmiksi. Työllistettävyys on ominaisuus, jonka kehittämisestä ja ylläpitämisestä yksilöt ovat itse vastuussa. Tässä diskurssissa toistuvat muun muassa sellaiset termit kuin resilienssi, itsekuri, kompetenssi, jatkuva itsensä kehittäminen, tunnesäätelytaidot ja joustavuus selviytymiskeinoina määräaikaisten työsuhteiden, vuokratyön ja osa-aikaisen työn määrittämällä nuorten työmarkkinoilla.

Tämä ajattelutapa ei yksinomaan kuvaa opiskelun ja työelämän risteyksessä navigoivaa nuorta, vaan se itse asiassa *tuottaa* nuoret tietynlaisina. Tavoitteena on, että nuoret itse sisäistävät puheet vastuullisesta ja autonomisesta toimijasta, joka kykenee ennakoimaan työmarkkinoiden tarpeet ja mukauttamaan omaa kapasiteettiaan sen mukaisesti.

Neoliberalistisen myöhäismodernin individualistiseen ihanteeseen juurrutettu yksilön autonomia saa tässä tarkastelussa mielenkiintoisen sisällön. Idea on luoda vaikutelma, jossa nuorilla olisi vapaus tehdä itse omaa koulutus- ja työuraansa koskevat valinnat ja täten tulla itse 'oman elämänsä sankareiksi'. Mutta kaikessa on lopulta kyse salakavalasta vallankäytöstä ja vapaus on vain näennäistä. Koulutuksen tavoitteet ovat nimittäin niin vaikeaselkoisia ja toisinaan keskenään jopa ristiriitaisia, että ne jättävät nuoret jatkuvan epävarmuuden ja keskeneräisyyden tilaan. Huolimatta jatkuvasta itsensä kehittämisen odotteesta viesti lopulta kuitenkin on: et riitä, et ole riittävän motivoitunut, sitoutunut tai nöyrä, asenteesi on väärä, habituksesi on väärä.

Asetelma asettaa nuoret alistaiseen ja riipuvaiseen asemaan, jossa lopulta on hyvin vähän kontrollia tai autonomiaa. Toisin sanoen koulutuksen perimmäinen tavoite on tuottaa nuorista kuuliaisia ja helposti hallittavia yksilöitä markkinoiden ja yhteiskunnan instrumentaalsiin tarpeisiin. Samalla nuoret oppivat syyttämään itseään siitä, että ovat epäonnistuneet oman työllistettävyytensä kehittämisestä. Ongelmien palautuminen viime kädessä yksilön vajavaisuuksiin muodostaa tehokkaan sumuverhon yhteiskunnan syrjiville rakenteille ja eriarvoistaville valtasuhteille.

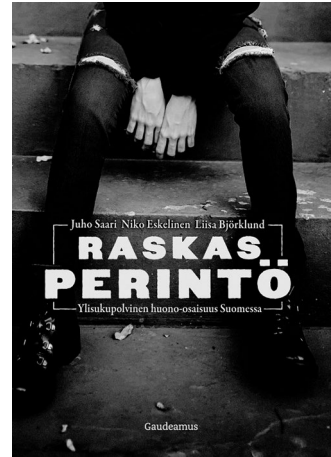
Siirtymäkoneiston toimintaa ohjaa terapeutinen eetos, joka mahdollistaa tämän hallintamentaliteetin. Vallankäyttöön on sisään rakennettu niin sanottu uusi psykologinen sopimus: koulutus kuvaa nuoret haavoittuvana ryhmänä. Heidän tulee oppia käsittelemään tämä persoonaansa liittyvä psyykinen hauraus muuttuakseen kyvykkäiksi toimijoiksi ja pärjätäkseen työelämässä. Lähtökohtaisesti heillä on siis ongelma, jonka koulutus korjaa. Nuoren omille kyvyille, vahuuksille tai osaamiselle ei tässä diskurssissa jää tilaa.

Koulutuksen ja työmarkkinoiden välillä omaa paikkaansa etsivistä nuorista on puhuttu jopa menetettynä sukupolvena. Brunilan ja Lundahlin toimittama teos *Youth on the Move* onkin kaiken kaikkiaan melko lohdutonta luettavaa, mutta kriittisen otteensa ansiosta erityisen tervetullut puheenvuoro modernin neoliberalismin ideologian ujuttautumisesta koulutuskeskusteluun. Kirja raivaa tietä vastapuheelle, joka uskaltaa kyseenalaistaa nämä vakiintumassa olevat narratiivit. Tämän laivan kääntämiseen tarvitaan lisää niin tutkimusta kuin käytännön tekoja politiikan uudelleen muotoilemiseen, järjestelmien kehittämiseen, opettajan ja opiskelijan väliseen kohtaamiseen jne. Toimittajat lopuksi myös muistuttavat, että kirja katsoo ilmiötä vain koulutuksen suunnasta. Tilausta olisi tarkastella asiaa myös erityisesti työmarkkinoiden suunnasta.

# Ylisukupolvinen huono-osaisuus

Kari Saari

Juho Saari & Niko Eskelinen & Liisa Björklund (2020)  
*Raskas perintö. Ylisukupolvinen huono-osaisuus Suomessa.* Helsinki: Gaudeamus. 305 s.



**Y**lisukupolvinen huono-osaisuus on nähty sosiaali- ja terveystieteissä tärkeänä suomalaisen hyvinvointivaltion haasteena jo vuosia. *Raskas perintö* -kirja pureutuu tähän yhteiskuntapolitiittiseen eriarvoisuuden teemaan: yksilöihin, sukuihin ja perheisiin, jotka ovat joutuneet tai ajautuneet muita heikompaan asemaan suureen enemmistöön nähden. Vaikka Suomessa teemaa on tutkittu paljon, niin kirjan tärkein anti on luoda elämänläheinen kuvaus yksilöiden erilaisista elämänpoluista ylisukupolvisen huono-osaisuuden kentillä. Teos antaa äänen ihmisille ja heidän elämäntarinoilleen, jotka julkisuudessa ja poliittisissa huono-osaisuuskeskusteluissa usein määritellään muiden toimesta ”ongelmana”. Kirjoittajat tuovat esiin hyvin perustellen ja haastavat lukijan ensisijaisesti pohtimaan ongelmakohtia, haasteita ja mahdollisuuksia, jotka liittyvät yhteiskunnan tuki- ja palveluverkkoihin ja niiden kykyyn tukea erilaisia ihmisiä heidän arkielämän ongelmatilanteissaan.

Kirjoittajat ovat valinneet lähestymistavakseen määrällisen, laadullisen ja institutionaalisen tutkimusotteen. *Määrällinen käsittely* pohjautuu laaja-alaiseen aiempien tutkimusten kirjallisuuskatsaukseen ylisukupolvisen huono-osaisuuden tilastollisista yhteyksistä. Kirjan *laadullinen osuus* on ”äärimmäinen tapaustut-

kimus”, jonka aineisto koostuu 36:sta aikuisosiaalityön ja lastensuojelun piirissä olleiden henkilöiden elämänkerrallisista haastatteluista. *Institutionaalinen ote* puolestaan kuvaa ja analysoi hallintarakenteiden pelisääntöjä ja kansalaisten jakamia sosiaalisia virallisia ja epävirallisia normeja eli yhteiskuntapolitiikan ja hyvinvointijärjestelmän sielunmaisemaa ja arkea. Näiden kolmen näkökulman esittelyiden kautta kirja päättyy pohtimaan yhteiskuntapolitiikkaa, toimenpiteitä ja palveluita, joilla ylisukupolvisen huono-osaisuuden kierteen katkaisu voisi tulevaisuudessa onnistua aiempaa paremmin ja matkan ”kohti ylisukupolvista hyväosaisuutta”. Kaikkiaan kirja sisältää seitsemän lukua, joissa nämä lähestymistavat painottuvat eri tavoin.

Johdanto ja sitä seuraava luku esittelevät tiiviisti huono-osaisuuden käsitteen, tutkimuksen lähestymistavan sekä rajaukset ja teoreettisia lähtökohtia tarkastelulle. Luvut taustoittavat lukijalle hyvin kirjoittajien näkökulman siihen, miten he ymmärtävät ylisukupolvisen huono-osaisuuden ja millaisista lähtökohdista ja millaisiin rajauksiin he aihetta lähestyvät. Jo alkuluvuissa vilisee myös muutamia käsitteellisiä kielikuvia ja uskäsenteitä (kuten soinnittaminen, sosiaalinen kimmoisuus, ”nousuvesi nostaa kaikkien veneitä”), joista osa lukijoista pitää ja toisia ne saattavat hämmäntää. Jo näissä luvuissa tulee esiin kirjan kaksi tärkeää huomio-

ta ”huono-osaisuuden” määrittelystä: huono-osaisuus on vahvistuvasta hyväosaisuudesta sivuun jäämistä ja huono-osaiset eivät ole selkeärajainen, muusta väestöstä erillinen ryhmä.

Luku kolme on kattava ja tiivis kirjallisuuskatsaus aiempiin kvantitatiiviseen tutkimuksiin ja niiden tutkimustuloksiin Suomessa. Luku on kirjoitettu erittäin helppolukuisesti ja lukijaystävälliseksi. Katsaus havainnollistaa moninäkökulmaisesti sitä, miten sukupolvet ovat kytköksissä toisiinsa sekä hyvässä että pahassa: tulotaso, koulutus-, työmarkkina- ja ammattiasema sekä riskit ja alttiudet moniin elämän eri osa-alueiden ongelmiin siirtyvät usein ylisukupolvisesti.

Kirjan sivumääräisesti laajin ja kiinnostavin luku pohjautuu laadulliseen haastatteluaineistoon ja esittelee huono-osaisuuden rakentumista elämänkulun näkökulmasta. Tutkimuksessa haastattelijoina ovat toimineet pääosin kuntien sosiaalityöntekijät ja sosiaalialan erityisasiantuntijat. Runsain haastatteluesimerkein elävöitetty osa kirjaa luo realistisen ja monipuolisen kuvan erilaisten ihmisten elämänvaiheista varhaislapsuudesta aikuisuuteen. Kuvaus tuo esille sen, että vaikeista ja raskaista hetkistä huolimatta tutkittavien raskaaseen elämään kuuluu ja on kuulunut myös monia valoisampia vaiheita ja hetkiä. Erityisesti luku alleviivaa sitä, kuinka tärkeä vaihe elämänurille lapsuus ja nuoruus sekä niihin liittyvät kokemukset ja elinolosuhteet ovat ylisukupolvista huono-osaisuuden ymmärtämisen kannalta. Luku havainnollistaa hyvin, että äärimmäisessä ylisukupolvisessa huono-osaisuudessa ei ole kyse selvärajaisesta ryhmästä ja että usein kyse on ikävistä sattumista, jotka ovat seuranneet toinen toistaan. Erinomaisen kiinnostavan tulosten ja haastatteluaineiston esittelyn lisäksi olisi lukijalle voinut tarjota kirjassa myös kattavampaa tietoa ja pohdintaa muun muassa tutkijoiden tekemästä laadullisen aineiston analyysistä ja sen toteutuksesta, haastateltaviksi valikoituneiden naisvaltaisuudesta sekä sosiaalityönammattilaisten keräämän haastatteluaineiston mahdollisista

vaikutuksista tutkimustuloksiin.

Lyhyt *Ylisukupolvisuus 2000-luvun köyhyyspolitiikassa* -luku erittelee, miten yhteiskunnan palvelut ja tulonsiirrot asettuvat politiikan asialistoille ja miten ne elävät ja mukautuvat poliittisessa päätäntä- ja hallintajärjestelmässä. Kiinnostava kuvaus hallintajärjestelmän pelisäännöistä ja -välineistä valottaa sitä, miten ylisukupolvinen huono-osaisuus on noussut Suomen virallisten sosiaalisten ongelmien listalle ja millaisia rakenteellisia haasteita on ollut etsiä vastauksia ja keinoja ongelmiin, jota eivät ole lokeroitavissa yhden ministeriön alaisuuteen. Seuraava luku hahmottelee muutokseen suuntaa sille, miten palvelujärjestelmää tulisi uudistaa tulevaisuudessa, jotta ylisukupolvinen huono-osaisuus voitaisiin katkaista. Tässä on hyödynnetty apuna kokeneiden sosiaalityöntekijöiden työpajojen ryhmäkeskusteluita kolmesta tyyppiesimerkistä, jotka tutkijat ovat rakentaneet haastatteluiden ja niitä täydentävän asiakirja-aineiston kautta. Tärkeiksi osaluokiksi uudistamiselle nostetaan kuusi teemaa: ongelma-alueista tulisi siirtyä toimintakykyjen edistämiseen, lukuisten pintasyiden sijaan palvelujen tulisi keskittyä juurisyiden selvittämisen, ajalehtimisen sijaan tulisi vahvistaa tulevaisuudenuskoa, projektien sijaan tulisi palvelut saada muodostettua uusiksi pysyviksi sosiaalisiksi käytännöiksi, erityisesti lastensuojelun jälkihuollon hallintaa tulisi korostaa sekä palvelumuotoilua ja vuoropuhelua tulisi parantaa käyttäjälähtöisemmiksi. Viimeinen luku pohtii tuloksia ja avoimeksi jääneitä teemoja.

*Raskas perintö* on sekä empatiaan ja kriittiseen ajatteluun kannustava että lukijaystävällisesti kirjoitettu teos. Kirja on erinomainen akateeminen yritys etsiä uusia reittejä kohti entistä tasa-arvoisempaa ja inhimillisempää suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan tulevaisuutta. Se muistuttaa lukijoita siitä, että ylisukupolviset huono-osaiset eivät ole muusta väestöstä erillinen ryhmä vaan ”heitä” löytyy sieltä ja täältä, erilaisine elämäntilanteineen ja -polkuineen.

**Professori emerita Tuula Gordon 24.5.1952–21.8.2021**

# Tuula Gordon muistoissamme

*Elina Lahelma, Tarja Tolonen & Sinikka Aapola-Kari*

## Kuka ja mistä?

Suomalaiseen nuorisotutkimukseen monin tavoin vaikuttanut professori emerita Tuula Gordon menehtyi pitkään kestäneeseen Alzheimerin tautiin Helsingissä 69 vuoden ikäisenä. Hän oli merkittävä toimija nuorisotutkimuksen kentällä ja hänen tutkimuksiltaan on ollut vaikutusta myös sosiologian, kasvatustieteen ja sukupuolen tutkimukseen. Lisäksi hän on ohjannut, esitarkastanut tai vastaväittänyt erittäin monen nyt opettajana ja tutkijana toimivan henkilön väitöskirjatöitä. Nuorisotutkimuspäivillä 4.11.2021 Nuorisotutkimusseura myönsi hänelle postuumisti kunniamaininnan elämäntyöstä. Tässä kirjoituksessa muistelemme Tuulaa pitkäaikaisina ystävinä, kollegoina ja työtovereina, Sinikka ja Tarja myös hänen opiskelijoinaan.

Evakkoperheen tytär Tuula Sainomaa Pernajasta kävi koulua Porvoossa. Ylioppilaskesänään kunnan paras ylioppilas tutustui au pairina Skotlannissa Douglas Gordoniin ja muutti tämän kanssa Lontooseen. Tuula opiskeli sosiologiaa London School of Economic'ssa ja väitteli tohtoriksi Lontoon yliopistossa vuonna 1985, vastaväittäjänään Birminghamin kulttuuritutkimuksen koulun perustajiin kuulunut Stuart Hall. Kun Iso-Britanniassa voimistui 1980-luvulla feministisen koulutussosiologia ja kouluetnografia, Tuula oli vahvasti mukana, muun muassa



väitöskirjansa pohjalta kirjoittamassaan kirjassa (Gordon 1987). Perheeseen syntyi kaksi poikaa, Mikko ja Janne. Vuonna 1987 perhe muutti Suomeen, Lontoota lapsiystävällisempään Helsinkiin.

## Jonkin uuden alku Suomessa

Tuula toi Lontoosta mukanaan uusia raikkaita tuulahduksia Suomen akateemiseen ilmapii-riin, jossa naistutkimus vasta otti ensimmäisiä askeleitaan ja koulutustutkimuksen piirissä

elivät vanhahkot tutkimuskohteet, menetelmät ja asenteet. Opetusministeriön tasa-arvotoimikunnan sihteerinä Elina Lahelma sai tehtäväkseen tutustua koulutuksen ja sukupuolen tutkimukseen muissa maissa. Toimikunnan tutkimusseminaariin kutsuttiin Tuula puhumaan, ja hän alkoi vetää valtakunnallista *Koulutus ja sukupuoli* -tutkimusverkostoa. Tuulan soveltama feministinen työskentelytapa alkoi murtaa välittömästi luutuneita akateemisia traditioita ja vetosi myös alan opiskelijoihin. Naisasialiike Unionin kauniissa Villa Salin -huillassa järjestetyissä verkostokokoumissa pilkoimme porkkanoita linssikeittoon. Samalla kävimme innostavia yhteiskunnallisia keskusteluja ja opiskelimme feminististä ja etnografista tutkimusta sekä kriittistä koulutussosiologiaa edistäen näin omia tutkimuksiamme. Virallinen työnteko nivoutui saumattomasti informaaliin Fun -metodologiaamme.

Verkosto toteutti muun muassa kollektiivisen Fyysinen koulu -hankkeen, joka rakentui ajatuksille tilojen ja ruumiillisuuden merkityksistä koulun viralliselle ja informaaliselle toiminnalle. Vierailimme kouluissa eri paikkakunnilla, ja keräsimme aineistoa muun muassa pyytämällä oppilaita jatkamaan lausetta 'Koulu on kuin...'. Vastaukset olivat ristiriitaisia, herättäviä ja myös fyysisiä, esimerkiksi hullujenhuone ja muurahaispesä. Yhdessä analysoimme näitä koulumetaforia fyysisen koulun ilmentyminä. Ne olivat aineistoina toimittamassamme *Nuorisotutkimus*-lehden teemanumerossa 3/1995, *Koulu mielikuvissa* (esim. Gordon & Lahelma & Tolonen 1995) ja *Gender and Education* -lehden kirjoitetussa artikkelissa (Gordon & Lahelma 1996).

Ensimmäisen laajan kouluetnografisen hankkeen suunnittelu alkoi myös verkostossa, joka laajeni hankkeen mukana *Koulutus, kasvatusta ja Erot* -verkostoksi. Moni nuorisotutkimuksen piirissä vaikuttanut tutkija oli tuolloin mukana verkostossa ja sai Tuulalta ohjausta ja kannustusta.

## Tuula monialaisena tutkijana

Tuula oli feministisen kasvatussosiologian ja sukupuolen tutkimuksen uranuurtaja Suomessa. Varhaisissa haastattelututkimuksiin perustuneissa kirjoissa *Feminist Mothers* (1990) ja *Single Women – on the Margins* (1994) hän kehittäi tulkintoja kansalaisuuden ja marginaalisuuden käsitteistä. Hän pohti jatkuvasti myös eri tapoja käsitteellistää sukupuolta, jota jossain esityksessä kuvasi lauseella ”sukupuoli on kuin saippua”.

Nämä käsitteet toimivat teoreettisina siltakäsitteinä myös ensimmäisessä laajassa, kahdessa helsinkiläisessä koulussa toteutetussa etnografisessa tutkimushankkeessa *Kansalaisuus, Erot ja Marginaalisuus Koulussa – Lähtökohtana Sukupuoli* (esim. Gordon ym. 2006), johon osallistui Tuulan lisäksi Elina Lahelma sekä Sinikka Aapola, Pirkko Hynninen, Jukka Lehtonen, Tuija Metso, Tarja Palmu ja Tarja Tolonen. Hanke pohjautui myös Tuulan jatkuvaan yhteistyöhön Iso-Britannian feminististen koulutustutkijoiden kanssa. Janet Hollandin kanssa rakentui yhteistyöhanke, jonka tuloksena syntyi myös kirja *Making Spaces – Citizenship and Difference in Schools* (Gordon & Holland & Lahelma 2000). Tähän hankkeeseen liittyvistä Tuulan teoreettisista oivalluksista on jäänyt elämään erityisesti koulun analyttinen tarkastelu virallisena, informaalina ja fyysisenä. Fyysinen koulu käsitteenä rakentui uusille feministisen maantieteen ja ruumiillisuuden teorioille. Informaali koulu taas nosti keskipisteeseen nuorten näkökulman ja sosiaaliset suhteet, joita aiemmassa koulututkimuksessa ei ollut juuri käsitelty.

Koulututkimuksen päätyttyä Tuula alkoi kehittää ajatusta etnografialle rakentuvasta pitkittäisestä siirtymätutkimuksesta (Gordon & Lahelma 2003). Tuula, Elina ja Tarja palasivatkin haastattelemaan nuoria, joiden koulunkäyntiä oli aiemmassa tutkimuksessa

seurattu, heidän siirtymistään aikuisuuteen (esim. Gordon ym. 2005; Gordon 2006).

Tuula Gordon toimi myös aktiivisesti erilaisissa tutkijaverkostoissa ja saavutti niissä merkittäviä luottamusasemia, kuten *European Sociological Association*'in johtokunnassa ja kasvatussosiologian verkoston perustajana. Lisäksi hän oli monien kansainvälisten tieteellisten julkaisujen toimituskunnissa, kuten *Gender and Education* ja *Ethnography and Education*. Merkinä Tuulan tutkimustyön laajasta arvostuksesta hänelle myönnettiin kansainvälisen *Gender and Education Association*'in elämäntyöpalkinto vuonna 2011.

## Tuula kannustavana opettajana

Moni entinen väitöskirja-opiskelija muistelee haikeana Tuulaa innostavana opettajana ja kannustavana ohjaajana, jolta ei myöskään tekstin keskeneräiset ajatukset jääneet piiloon. Hänet muistetaan todellisena esikuvana, opettajana akateemisen elämän alkuun, erityisesti yhteisöllisyyteen ja yhdessä tekemisen tapaan.

Suomen Akatemian alettua rahoittaa valtakunnallisia tutkijakouluja vuonna 1995 Tuula Gordon ja Elina Lahelma olivat mukana johtamassa *Kasvatus, Tieto ja Kulttuuri* -tutkijakoulua. Tätä kautta moni jatko-opiskelija sai rahoitusta ja tärkeitä verkostoja. Suomeen kutsutut kansainväliset tutkijat opettivat kasvatusta ja koulutusetnografiaa sekä intersektionaalista lähestymistapaa. Helsingin yliopistoon perustettu *KitKa* -jatkokoulutusseminaari kokosi väitöskirjantekijöitä kasvatustieteen, sosiologian, sosiaalipsykologian, nuorisotutkimuksen ja historian tieteenaloilta. Pohjoismaiset jatko-opiskelijat tutustuivat Tuulaan loistavana puhujana ja ohjaajana Pohjoismaiden Ministerineuvoston tukemassa *EtnoPed*-verkostossa.

## Tuula yliopistoissa ja verkostoja rakentamassa

Tuula toimi yliopiston opettajana ja tutkijana eri nimikkeillä useissa yliopistoissa. Ensimmäiset työpaikat olivat Helsingin ja Joensuun yliopistoissa, kunnes hänet vuonna 1997 nimitettiin Tampereen yliopistoon ensimmäiseksi naistutkimuksen professoriksi. Tuulan perustaman naistutkimuksen laitoksen toimintakulttuuri rakentui heti hänen näköisekseen. Tampereelta tuli monia uusia jatko-opiskelijoita ja Tuula perusti *Katajatar*-tutkimusverkoston, jonka työn tuloksena syntyi kirja *Suomineiton hei – Kansallisuuden sukupuoli* (Gordon & Komulainen & Lempiäinen 2002).

Tuula palasi Helsingin yliopistoon saadesaan vuonna 2001 viisivuotisen paikan tutkijakollegiumin monitieteellisessä yhteisössä, jossa toimi myös varajohtajana. Tuula ei olisi Tuula, jollei hän sielläkin olisi rakentanut verkostoa; kollegiumin naistutkijoiden verkosto muodostui tärkeäksi. Tuula toimi kollegiumin kauden jälkeen sosiologian professorina, josta tehtävästä hän jäi sairauseläkkeelle vuonna 2010.

## Tuula yhteiskunnallisena vaikuttajana

Pian Suomeen saavuttuaan Tuulalle alkoi tulla pyyntöjä puhumaan ja kirjoittamaan koulutuksen tasa-arvokysymyksistä. Tasa-arvolaki oli juuri tullut voimaan ja velvoitti myös koululaitosta, mutta yleinen asenneilmapiiri ei ollut myönteinen feministiselle tutkimukselle tai koulutuksen tasa-arvotavoitteille. Tuulan vakuuttava ja selkeä tapa puhua on vaikuttanut lukemattomiin opettajiin ja muihin koulutyöntekijöihin, jotka ovat alkaneet katsoa tasa-arvokysymystä uudella tavalla. Häntä muistelevat myös monet kansainväliset tasa-arvon parissa työskentelevät tahot.

Helsingin yliopisto myönsi Tuulalle vuonna 2004 Maikki Friberg -tasa-arvopalkinnon.

## Tuula ystävänä ja musiikin rakastajana

Tuulan kanssa työskenteleminen merkitsi yleisesti ystäväystymistä. Tuula kutsui sitä Funmetodologiaksi. Tehtiin paljon työtä, mutta myös iloittiin yhdessä, ja kuohuviinipullot pokahtelivat rankan työurakan jälkeen. Kanustimme tietoisesti naisverkostoissa toisiamme työssämme ja skoolasimme GITBE (olet gifted, intelligent, talented and beautiful).

Musiikki oli Tuulalle tärkeää monin tavoin; hän lauloi ja tanssi mielellään. Tuula toi verkostoomme tavan tanssia yhdessä, riemuiten, musiikissa eläen. Tuulan innostamana käytettiin kirjassa *Making Spaces* tanssi-metodologiaa kuvaamaan koulun tasoja.

'Etnografin laulu', joka on hieman uudelleen sanoitettu Policen "Every breath you take", oli Tuulalle erityisen rakas. Sen lauloimme haikeina tutkimuskoulumme oppilaille viimeisenä yhteisenä koulupäivänä vuonna 1995 itseironisesti osoittamaan, että seurassimme jokaista heidän askeltaan ja normien rikkomista. Vielä viimeisen kerran kesällä 2021 sen kuullessaan Tuulan kädet alkoivat liikkua, ja hän hymyili.

## Lähteet

- Gordon, Tuula (1986) *Democracy in One School? Progressive Education and Restructuring*. London: Falmer Press.
- Gordon, Tuula (1990) *Feminist mothers*. London: Springer, Palgrave.
- Gordon, Tuula (1994) *Single women: on the margins?* London: Macmillan.
- Gordon, Tuula (2006) Girls in education: citizenship, agency and emotions, *Gender and Education* 18 (1), 1–15.
- Gordon, Tuula & Holland, Janet & Lahelma, Elina (2000) *Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools*. London: Macmillan & New York: St. Martin's Press.
- Gordon, Tuula & Holland, Janet & Lahelma, Elina & Thomson, Rachel (2005) Imagining gendered adulthood: Anxiety, ambivalence, avoidance and anticipation, *European Journal of Womens' Studies* 12 (1), 83–103.
- Gordon, Tuula & Hynninen, Pirkko & Lahelma, Elina & Metso, Tuija & Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja (2006) Collective ethnography, joint experiences and individual pathways. *Nordisk Pedagogik* 26 (1), 3–15.
- Gordon, Tuula & Komulainen, Katri & Lempiäinen, Kirsti (toim.) (2002) *Suomineiton hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Tampere: Vastapaino.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (1996) 'School is like an ant's nest': Spatiality and embodiment in schools. *Gender and Education* 8 (3), 301–310.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (2003) From Ethnography to Life History: Tracing Transitions of School Students, *International Journal of Social Research Methods: Theory and Practice* 6 (3), 245–254.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (1995). "Koulu on kuin...": metaforat fyysisen koulun analysoinnin välineinä. *Nuorisotutkimus* 13 (3), 3–12.

## Tässä numerossa kirjoittavat

**Sinikka Aapola-Kari**, VTT, tutkimusjohtaja, Nuorisotutkimusverkosto

**Jenni Helakorpi**, FT, tutkijatohtori, Helsingin yliopisto, kasvatustieteiden osasto

**Tuija Huuki**, KT, dosentti, akatemiaturkija, Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

**Kati Kataja**, VTT, yliopistonlehtori, Itä-Suomen yliopisto, yhteiskuntatieteiden laitos

**Elina Lahelma**, professori emerita, Helsingin yliopisto

**Leea Lakka**, FM, tohtorikoulutettava, Helsingin yliopisto, humanistinen tiedekunta

**Tiina Lautamo**, FT, yliopettaja, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Hyvinvointiyksikkö

**Anni Lehmusniemi**, KM, luokanopettaja, Oulun kaupunki

**Jan Löfström**, PhD, historiallis-yhteiskunnallisen kasvatuksen apulaisprofessori,  
Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos

**Kaisa Malinen**, dosentti, vanhempi tutkija, Jyväskylän ammattikorkeakoulu,  
Hyvinvointiyksikkö

**Johanna Moilanen**, YTT, yliopistonlehtori, Jyväskylän yliopisto, yhteiskuntatieteiden  
ja filosofian laitos

**Mikko Niilo-Rämä**, FM, projektitutkija, Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos

**Jaana Paltamaa**, dosentti, vanhempi tutkija, Jyväskylä ammattikorkeakoulu,  
Hyvinvointiyksikkö

**Penni Pietilä**, FM, tohtorikoulutettava, Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta

**Suvi Pihkala**, KT, tutkijatohtori, Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

**Eveliina Puutio**, KM, tohtorikoulutettava, Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

**Juhani Rautopuro**, KT, YTM, tutkimusprofessori, Jyväskylän yliopisto, koulutuksen  
tutkimuslaitos

**Kari Saari**, YTT, dosentti, projektitutkija, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu,  
Nuorisoalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Juvenia

**Tarja Tolonen**, VTT, dosentti, vanhempi yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto, sosiologia

**Mikko Tujula**, KM, väitöskirjatutkija, Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta

**Sari Tuuva-Hongisto**, FT, erikoistutkija, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu,  
Nuorisoalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Juvenia

## English summaries

### **Opportunities provided by group-based rehabilitation as described by young adults**

*Johanna Moilanen, Kaisa Malinen,  
Jaana Paltamaa & Tiina Lautamo*

The Finnish Journal of Youth Research  
("Nuorisotutkimus") Vol 39 (3), 4–20

This study examines the opportunities provided by group-based rehabilitation from the perspective of young adults not in education, employment or

training. The research data comprise three individual and three group interviews with young adults who participated in rehabilitation groups combining aspects of both social and vocational rehabilitation. In studying the opportunities offered by group-based rehabilitation, perspectives that illuminate social groups and identity were duly highlighted.

The results indicate that the opportunities offered by group-based rehabilitation as experienced by young adults were mostly positive, as they associated them with experiences of exposing themselves to social situations, belonging to a group community, self-



disclosure, feeling similarity, and acceptance. The risks of group-based rehabilitation were also brought up, but mainly hypothetically and in relation to previous group experiences. Some prerequisites associated with the structure, principle and participants of a group were identified as enabling positive outcomes. The study suggests that focusing rehabilitation on working-life preparedness or social skills is not enough, but rather that working with identity issues using a participant-based approach is needed.

Keywords: identity, rehabilitation, social groups, social rehabilitation, young adults

**I would surely make a really good reader – notions about reading and writing by young people facing challenges during their school path**  
**Penni Pietilä & Leea Lakka**

The Finnish Journal of Youth Research  
("Nuorisotutkimus") Vol 39 (3), 21–35

This article is based on a series of interviews conducted with young people who have faced challenges during their school path. In the interviews, the participants discussed their literacy histories as well as their educational paths and futures. Using discourse analysis, we analyse how they talk about their literacy skills. The findings demonstrate that while the interviewees' notion of reading and writing is technical, their relationship to reading and writing is complex. The interviewees attributed their lack of literacy skills to troubles during puberty and to various diagnoses. Such narratives are used to justify deviations from educational routes. During our process of discourse analysis, we conceptualise a cultural ideal of literacy, 'the model reader', which is constructed in the interview talk. For the model reader, reading and writing are easy, neutral tasks. The interviewees contrast their readership with this implied model. However, this relationship to the model reader is not straightforward. In the participants' talk, the identification with and elusiveness of the model reader alternate.

Keywords: discourse analysis, literacy skills, education, citizenship, model reader

**Connections between school climate and students' societal orientation**  
**Mikko Tujula, Juhani Rautopuro, Jan Löfström & Mikko Niilo-Rämä**

The Finnish Journal of Youth Research  
("Nuorisotutkimus") Vol 39 (3), 36–57

This study explores connections between students' and teachers' perceptions of a community-

supportive climate in their school and students' societal orientation. Students' civic participation in and outside of school is interpreted here to signal societal orientation. The data used in this study consist of Finnish students' and teachers' answers to selected questions in their respective questionnaires in the ICCS 2016 survey. The data were analysed using a mixed effects model. The analysis suggests that teachers' perceptions of the elements of school climate have practically no connection with the variables relating to students' societal orientation. The connection between students' perceptions of the elements of school climate and their societal orientation was also generally weak, with the openness of classroom discussions being an exception. It seems that the openness of classroom discussions is a promising way to promote students' societal orientation. Differences between schools played only a minor role in explaining the results.

Keywords: communality, school climate, societal orientation, participation

**Arts-based methods and queer girl entanglements in pre-teen relationship cultures**  
**Eveliina Puutio, Tuija Huuki, Suvi Pihkala & Anni Lehmusniemi**

The Finnish Journal of Youth Research  
("Nuorisotutkimus") Vol 39 (3), 58–

In this article, we examine the emerging romantic relationship cultures at the boundaries between childhood and adolescence, paying special attention to distancing from these cultures as seen from the perspective of girls. The research data were produced in the latter half of the 2010s together with fifth-grade girls attending a comprehensive school in a northern Finnish city. In the analysis, we utilise feminist new materialist, posthuman, and art-based theoretical-methodological tools to build three material-discursive queer girl entanglements. We use these to illustrate how appearance, corporeality and the de-sexualisation of heterosexual relationships are intertwined in ways that facilitate the distancing of girls from romantic relationship cultures. We also demonstrate how the production of short films as an arts-based approach evoked alternative visions of heteronormative relationalities. The study reveals existing relational practices that challenge (hetero) normativity. It also highlights the pedagogical and methodological possibilities of arts-based methods in researching pre-teen relationship cultures, and in the development of non-violent school cultures.

Keywords: arts-based methods, girls, new materialism, relationship cultures, sexuality

# nuorisotutkimus

## SISÄLLYSLUETTELO

### Pääkirjoitus

*Mira Kalalahti & Päivi Berg*

Yhteiskunnalliset käännekohdat ja nuoruus 1

### Artikkelit

*Johanna Moilanen, Kaisa Malinen, Jaana Paltamaa & Tiina Lautamo*

📄 Ryhmämuotoisuuden mahdollisuudet kuntoutuksessa nuorten aikuisten kuvaamana 4

*Penni Pietilä & Leea Lakka*

📄 Siis mähän oisin kova lukee – koulupolulla haasteita kohdanneiden nuorten käsityksiä lukemisesta ja kirjoittamisesta 21

*Mikko Tujula, Juhani Rautopuro, Jan Löfström & Mikko Niilo-Rämä*

📄 Koulun yhteisöllinen ilmapiiri ja oppilaiden yhteiskunnallisen vaikuttamisen orientaatio: yhteyksiä etsimässä 36

*Eveliina Puutio, Tuija Huuki, Suvi Pihkala & Anni Lehmusniemi*

📄 Taidelähtöiset menetelmät ja queerit tyttökieloumat alakouluikäisten suhdekulttuureissa 58

### Lektiot

*Jenni Helakorpi*

Maintenance of white privilege through racialisation of Roma and Travellers in the Nordic basic education 75

### Puheenvuorot

*Sari Tuuva-Hongisto*

Luottamuksen ja tutkimusetiikan ristipaineessa – miten tutkia maahanmuuttajanuorten kokemuksia kulttuuri- ja taidemenetelmien tuottamasta osallisuudesta? 80

### Arviot

*Kati Kataja*

Oman elämänsä sankarit ja muita hallintapuheen muotoja nuorten koulutuksen ja työelämän nivelvaiheessa 86

*Kari Saari*

Ylisukupolvinen huono-osaisuus 88

### Muistokirjoitus

*Elina Lahelma, Tarja Tolonen & Sinikka Aapola-Kari*

Tuula Gordon muistoissamme 90

Tässä numerossa kirjoittavat 94