

Iida Mäki

**YHTEISÖLLINEN OPPILASHUOLTO
VASTAUKSENA LASTEN JA NUORTEN
SOSIAALISEEN OSATTOMUUTEEN?**
Systemisen arvioinnin näkökulma

Johtamisen ja talouden tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Elokuu 2021

TIIVISTELMÄ

Iida Mäki: Yhteisöllinen oppilashuolto vastauksena lasten ja nuorten sosiaaliseen osattomuuteen? Systeemisen arvioinnin näkökulma.
Pro gradu -tutkielma, 162 s., 1 liite (4 sivua)
Tampereen yliopisto
Tilintarkastuksen ja arvioinnin tutkinto-ohjelma, julkinen talousjohtaminen
Tutkielman ohjaaja: Anna-Aurora Kork
Elokuu 2021

Lasten ja nuorten syrjäytyminen on säännöllisesti yhteiskunnallista keskustelua nostattava aihe, johon on pyritty etsimään ratkaisua erilaisten raporttien, kannanottojen, hankkeiden ja politiikkatoimenpiteiden kautta. Muiden ratkaisuehdotusten ohella myös yhteisöllisyyden tai osallisuuden lisäämisestä on muodostunut usein esitetty yhteiskuntapoliittinen tavoite. Odotuksia lasten ja nuorten hyvinvoinnin parantamisesta on tyypillisesti kohdistettu kouluun, joka kunnallisena peruspalveluna tavoittaa jokaisen lapsen ja nuoren. Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan oppilashuollon mahdollisuuksia puuttua lasten ja nuorten sosiaaliseen syrjäytymiseen, joka tutkielman teoriaosassa määritellään sosiaalisen osattomuuden viitekehyksen kautta. Vuoden 2014 oppilashuoltolain uudistus sisälsi entistä voimakkaamman painotuksen yhteisölliseen oppilashuoltoon, jolla tarkoitetaan oppilashuollossa tehtyä moniammatillista, ennaltaehkäisevää työtä.

Tutkielman teoreettisessa osuudessa rakennetaan lasten ja nuorten sosiaalista osattomuutta kuvaava viitekehys tarkastelemalla osallisuuden, sosiaalisen pääoman sekä syrjäytymisen käsitteistä käytyä tieteellistä keskustelua. Lasten ja nuorten osallisuutta on pyritty politiikkaohjelmilla lisäämään, mutta käytännön tasolla lasten ja nuorten mahdollisuudet kokea vaikuttamis- ja sosiaalista osallisuutta vaihtelevat yksilökohtaisesti. Sosiaalinen pääoma on yhteiskuntatieteellisessä keskustelussa tunnettu käsite, jota teoriaosuudessa tarkastellaan perinteisten teoreetikkojen, lasten ja nuorten sosiaalista pääomaa koskevan tutkimuksen sekä koulujen kontekstissa tehdyn tutkimuksen kautta. Sosiaalinen pääoma määrittää lasten ja nuorten yksilöllisiä mahdollisuuksia kokea kuulumisen ja osallisuuden tunteita ympäristössään. Syrjäytymiskäsitteen osalta tarkastellaan sen jaottelua perinteisempään, koulutuksen ja työn ulkopuolisuutena määriteltyyn syrjäytymiseen, sekä heikommin tunnistettuun, sosiaalisten suhteiden ulkopuolisuutena paikantuvaan syrjäytymiseen. Lisäksi käsitellään syrjäytymiseen johtavia sosiaalisen erottelun mekanismeja, joita teoreettisessa viitekehyksessä ovat sosiaaliset dilemmat, Matteus-vaikutus sekä klubiteoria.

Tutkielman aineistona on 86 suurimmista sanomalehdistä kerättyä, oppilashuoltoa käsittelevää artikkeli- ja mielipidekirjoitusta, joita analysoidaan aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Analyysissä käytetään lisäksi systeemisen arvioinnin näkökulmaa, jonka avulla arviointitutkimuksessa voidaan pyrkiä tarkastelemaan monimutkaisia järjestelmiä kiinnittämällä huomiota systeemin osien vuorovaikutukseen, niitä koskeviin näkökulmaeroihin sekä systeemin rajoihin. Tutkielman tutkimuskysymykset liittyvät oppilashuollon tavoitteisiin, ongelmiin ja vastuisiin sosiaalisen osattomuuden ehkäisemisessä. Analyysin tuloksena muodostuu oppilashuoltoa kuvaava yhdeksän ylätasoisien luokan tai luokkien yhdistelmän kokonaisuus, jonka lisäksi tarkastellaan yksittäisiin tutkimuskysymyksiin liittyviä havaintoja. Sisällönanalyysin tuloksena saatuja luokkia tarkastellaan toisiinsa kytkeytyvänä kokonaisuutena, ja oppilashuollon systeemisen tarkastelun avulla havainnollistetaan eri osapuolten oppilashuollossa asettamiin tavoitteisiin sisältyvää ristikkäisyyttä, oppilashuollossa havaittujen ongelmien kokonaisuutta sekä kysymystä vastuun kohdentumisesta järjestelmässä.

Avainsanat: Arviointitutkimus, oppilashuolto, osallisuus, sosiaalinen pääoma, syrjäytyminen, systeemijattelu

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

Sisällys

1	JOHDANTO: MIKSI KUKAAN EI PUUTTUNUT?.....	1
1.1	Lasten ja nuorten sosiaalinen ulkopuolisuus huolta herättävänä ilmiönä.....	3
1.2	Tutkielman tutkimusongelma, rajaukset ja rakenne.....	8
2	SOSIAALISEN OSATTOMUUDEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	11
2.1	Lasten ja nuorten osallisuus.....	12
2.1.1	Vaikuttamisosallisuus.....	15
2.1.2	Sosiaalinen osallisuus.....	20
2.1.3	Osallisuuden eliitit ja niihin valikoituminen.....	24
2.2	Sosiaalinen pääoma.....	31
2.2.1	Sosiaalisen pääoman tunnetut teoreetikot.....	34
2.2.2	Lasten ja nuorten sosiaalisen pääoman tutkimus.....	40
2.2.3	Nuorten sosiaalinen pääoma koulun kontekstissa.....	45
2.3	Nuorten syrjäytyminen.....	53
2.3.1	Syrjäytyminen koulutuksesta ja työstä.....	54
2.3.2	Syrjäytyminen sosiaalisista suhteista.....	57
2.3.3	Syrjäytymistä aiheuttavat sosiaalisen erottelun mekanismit.....	63
2.3.3.1	Sosiaaliset dilemmat.....	64
2.3.3.2	Matteus-vaikutus.....	68
2.3.3.3	Klubiteoria.....	71
3	OPPILASHUOLTO HYVINVOINNIN EDISTÄJÄNÄ.....	75
3.1	Oppilashuolto osana koulujärjestelmää.....	76
3.2	Koulu monimutkaisena sosiaalisena järjestelmänä.....	81
3.3	Oppilashuollon vaikuttavuuden arviointi.....	85
4	AINEISTO JA METODIT.....	91
4.1	Tutkielman aineisto.....	91
4.2	Sisällönanalyysi.....	94
4.3	Systeminen arviointi.....	98
5	TULOKSET: OSATTOMUUDEN JÄLJILLÄ SYSTEEMISYYDEN KEINOIN.....	103
5.1	Oppilashuollon tavoitteet sosiaalisen osattomuuden vähentämisessä.....	108
5.2	Oppilashuollossa kohdatut sosiaalisen osattomuuden ehkäisyn ongelmat.....	116
5.3	Puuttumisen vastuut sosiaalisen osattomuuden ehkäisyssä.....	126
6	JOHTOPÄÄTÖKSET: OSATTOMAT NEUVOTTELUYHTEISÖISSÄ.....	136
6.1	Aineiston analyysissa muodostuneita päätelmiä.....	137

6.2 ”Yksinäisten lasten klubit” ratkaisuna sosiaaliseen osattomuuteen?.....	146
6.3 Tutkielman arviointi ja jatkotutkimusehdotukset.....	150
LÄHTEET.....	153
LIITTEET.....	163
LIITE 1. Tutkielman aineistona käytetyt sanomalehtitekstit.....	163

KUVIOT

Kuvio 1. Tutkielman teoreettisen viitekehyksen käsitteiden väliset suhteet	10
Kuvio 2. Sisällönanalyysin perusteella muodostuneet oppilashuollon yläluokat	105
Kuvio 3. Oppilashuollon tavoitteita sosiaalisen osattomuuden vähentämisessä	109
Kuvio 4. Oppilashuollossa kohdattuja sosiaalisen osattomuuden ehkäisyn ongelmia	117
Kuvio 5. Sosiaalisen osattomuuden torjuntaan kohdistuvia vastuita	126

1 JOHDANTO: MIKSI KUKAAN EI PUUTTUNUT?

Lasten ja nuorten syrjäytymisen kohtaaminen sekä siihen kaivattujen ratkaisujen etsiminen on muodostunut erääksi suomalaisen yhteiskunnan suurista kysymyksistä. Keskustelu syrjäytymisestä on aktiivista niin politiikassa, mediassa kuin kansalaisyhteiskunnankin piirissä, tavoittaen myös valtioinstituution ylimmät korokkeet: Toisen kautensa virkaanastujaispuheessa presidentti Sauli Niinistö ilmaisi, ettei yhteiskunnalla ollut tulevaisuuden kannalta varaa yhdenkään nuoren menettämiseen (Tasavallan presidentin kanslia 2018). Viikkoa myöhemmin, valtiopäivien avajaisissa, eduskunnan puhemies Paula Risikko totesi vastauspuheenvuorossaan presidentille, että oli sekä inhimillisesti että yhteiskunnan kannalta kestämatöntä, ettei kaikkia nuoria oltu pystytty pitämään mukana (Eduskunta 2018). ”Yksikään lapsi tai nuori” on ilmaus, joka toistuu usein niin kansalaisjärjestöjen kuin poliittisten puolueidenkin tavoiteohjelmissa. Syrjäytymisestä koettu huoli ulottuu kattamaan aivan kaikki nuoret, joista jokaisen tulisi – kadoksissa olemisen tai menetetyksi joutumisen sijaan – olla yhteiskunnassa *mukana*. Suomen itsenäisyyden juhlarahaston vuonna 2015 julkaisema pamfletti linjasi esipuheessaan syrjäytymisongelmaan kaivattuja ratkaisuja keskustelulle tyypillisellä tavalla: ”Suomen pitää olla maa, jossa yksikään lapsi tai nuori ei tipahda yhteiskunnan turvaverkon läpi. Vastuu turvaverkosta tulee olla meillä kaikilla: Vanhemmilla, naapureilla sekä terveydenhuollon, sosiaalitoimen, koulutuksen ja muiden toimialojen ammattilaisilla. Tätä työtä ei voi eikä pidä monopolisoida vain kouluille tai sosiaalitoimelle.” (Ervamaa ym. 2015, 1.) Lainaus havainnollistaa, kuinka vastuu syrjäytymisen ehkäisemisestä liitetään julkisen palvelujärjestelmän lisäksi myös kansalaisyhteiskuntaan sekä lähiyhteisöihin – meihin jokaiseen.

Huolestuneista äänenpainoista huolimatta lasten ja nuorten syrjäytymiseksi kutsuttu ilmiö näyttäisi vakiinnuttaneen paikkansa yhteiskunnassa. Syrjäytymistä vastaan työskentelevän ME-säätiön toimitusjohtaja Ulla Nord ilmaisi vuonna 2018 uutishaastattelussa turhautumisensa siihen, kuinka syrjäytymistä pohtivia työryhmiä istuu kerta toisensa jälkeen, mutta mikään ei silti tunnu yhteiskunnassa muuttuvan. Nordin mukaan lasten ja nuorten syrjäytymisestä on jo käytettävissä ”paras mahdollinen tieto” – lukuisten raporttien, mietintöjen sekä strategioiden muodossa – mutta syrjäytymiskeskustelusta puuttuvat konkreettiset teot sekä yhteinen näkemys siitä, mitä asialle voitaisiin tehdä. (Rautio 2018.) Laajeneva ja monimuotoinen syrjäytyminen määriteltiin vuonna 2017 julkaistussa valtioneuvoston periaatepäätöksessä Suomen keskeisimmäksi sisäisen turvallisuuden haasteeksi (Sisäministeriö 2017, 29). Sisäisen turvallisuuden strategian mukaisen, arjen turvallisuutta käsittelevän toimenpidekokonaisuuden tavoitteeksi asetettiin muun muassa

moniammatillisin keinoin tapahtuva, mahdollisimman varhainen syrjäytymiskehitykseen puuttuminen (mt, 40). Sisäiseen turvallisuuteen kytkeytyy myös resilienssin käsite, jolla tarkoitetaan yksilöiden, yhteisöjen sekä yhteiskuntien mukautumiskykyä ja toimintavalmiuksia monimuotoisten kriisien olosuhteissa. Valtioneuvoston kanslian julkaiseman selvityksen mukaan yksilötason resilienssi on sidoksissa joukkoon ympäristötekijöitä, joihin kuuluvat perhe, lähipiiri, koulut sekä laajempi yhteiskunta. Koko yhteiskunnan tasolla resilienssi puolestaan kytkeytyy sektorirajat ylittäviin kysymyksiin, joita ovat esimerkiksi demokratia, osallisuus ja poliittinen luottamus sekä eriarvoistumisen torjuminen. Erityisesti lapsuuden ja nuoruuden aikana tapahtuvat kehityskulut ovat merkittäviä yksilötason resilienssin ja siten myös yhteiskunnallisen kokonaisresilienssin muodostumisen kannalta. (Hyvönen ym. 2019, 1–2, 34.)

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan lasten ja nuorten syrjäytymistä teoreettisessa viitekehyksessä määriteltävän sosiaalisen osattomuuden ilmiön näkökulmasta. Tutkielman taustalla on ajatus siitä, että monimutkaistuvassa yhteiskunnassa lasten ja nuorten syrjäytymisen tarkastelu pelkästään työtä, koulutusta tai tulotasoa kuvaavien sosioekonomisten indikaattorien kautta ei onnistu tavoittamaan kaikkia syrjäytymisilmiön ulottuvuuksia. Syrjäytyminen paikantuu osaksi julkisten instituutioiden kenttää, koska julkiselta palvelujärjestelmältä odotetaan ratkaisuja ja toimia syrjäytyneiden auttamiseksi tai mahdollisimman varhaiseksi syrjäytymiskehitykseen puuttumiseksi. Lasten ja nuorten osalta erityisiä odotuksia kohdistuu kouluun, joka kunnallisena peruspalveluna tavoittaa jokaisen lapsen ja nuoren. Tässä tutkielmassa tarkastellaan siten koulujen oppilashuollon mahdollisuuksia syrjäytymisen tai sosiaalisen osattomuuden ehkäisyyn. Tutkielman aineistoksi on kerätty kymmenessä suurimmassa suomalaisessa päivälehdessä vuosina 2017–2018 ilmestyneitä oppilashuoltoa käsitelleitä artikkeli- ja mielipidekirjoituksia, joita analysoidaan systemisen arvioinnin näkökulmasta. Systeminen arviointi on toistaiseksi vähemmän tunnettu arvioinnin suuntaus, jossa monimutkaisia ilmiöitä pyritään tarkastelemaan kokonaisuuksien eli systeemien tasolla. Perinteiseen arviointitutkimukseen verrattuna epätyypillistä aineistoa tarkastelemalla tutkielmassa pyritään muodostamaan käsitystä niistä tavoitteista, haasteista sekä vastuista, joita lasten ja nuorten sosiaalisen osattomuuden kohtaamiseen koulujärjestelmässä liittyy. Vuoden 2019 pääsykoemateriaalin mukaan hallintotieteet ovat soveltavia yhteiskuntatieteitä, joiden piirissä tarkastellaan yhteiskunnassa ja sen eri verkostoissa toteutuvaa, yhteiskuntaa koskevaan tietoon perustuvaa suunnittelua, päätöksentekoa ja johtamista (Lehto & Karppi 2019, 1). Tutkielma sijoittuu osaksi hallintotieteiden ja julkisen talousjohtamisen kenttää tarkastelemalla aihetta, johon kytkeytyviä julkisen toiminnan tavoitteita leimaa niihin liittyvä monimutkaisuus.

Lapsuuden ja nuoruuden hyvinvointierojen tarkastelu ei ole suoraviivaista, sillä yhtäältä hyvinvointi on sidoksissa lapsuudenperheen sosioekonomiseen asemaan, mutta toisaalta nuorten keskinäiset, koulutukseen tai tulotasoon liittyvät eroavaisuudet eivät vielä ole vakiintuneet (Kestilä ym. 2019, 121–122). Tämän tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä lasten ja nuorten syrjäytymistä tai sosiaalista osattomuutta tarkastellaan ensisijaisesti sosiaalisten suhteisiin sitoutuvan pääoman kautta, ”neuvotteluina” (Korkiamäki 2013), joita lapsi tai nuori omalta osaltaan käy. Sosiaalisen pääoman näkymättömyys ja sen jatkuva muutoksenalaisuus tekee lasten ja nuoren sosiaalisen osattomuuden kohtaamisesta sekä siihen liittyvien institutionaalisten vastausten muodostamisesta vaikeaa. Julkisessa puheessa syrjäytymisen vastalääkkeeksi on usein esitetty yhteisöllisyyttä, välittämistä sekä pieniä arkipäiväisiä tekoja – kuten presidentti Niinistön vuonna 2012 käynnistämässä ”Ihan tavallisia asioita” -kampanjassa, joka korosti tavallisten ihmisten vastuuta syrjäytymisen ehkäisyssä, ja joka toisaalta sai osakseen kritiikkiä suurempien yhteiskuntapoliittisten kysymysten sivuuttamisesta (Rigatelli 2012). Tämän tutkielman teoreettinen viitekehys tarkastelee syrjäytymistä sosiaalisen osallisuuden ulkopuolisuudeksi täsmentyvänä osattomuutena, jonka kannalta keskeistä on osallisuutta koskevissa neuvotteluissa epäonnistuminen. Tutkielman taustalla on julkisuudessa usein esitetty kysymys siitä, miksi kukaan ei ollut puuttanut jo varhain nähtävissä olleeseen syrjäytymiskehitykseen. Tutkielman johdantoluvussa käsitellään seuraavaksi lasten ja nuorten yksinäisyydestä ja sosiaalisesta ulkopuolisuudesta käytyä keskustelua, jonka jälkeen esitellään tutkielman tarkempi tutkimusasetelma sekä tutkimuskysymykset.

1.1 Lasten ja nuorten sosiaalinen ulkopuolisuus huolta herättävänä ilmiönä

Lasten ja nuorten yksinäisyyttä tutkinut professori Niina Junttila kirjoittaa kirjassaan opettajien koulutuspäivästä, jossa kouluyhteisössään yksin jääneiden lasten ja nuorten auttamisen mielekkyys tuli läsnäolijoiden toimesta kyseenalaistetuksi. Epäluottamuksensa ensimmäisenä ääneen ilmaissut opettaja koki, ettei ”kukkahattupupusta” saarnaaminen edesauttanut ilmeisen kovassa maailmassa pärjäämistä mitenkään. Junttila kuvaa, kuinka myös osa muista osallistujista alkoi vähitellen kallistua samalle kannalle. Opettajat kokivat senhetkisen työtaakkansa vaativaksi: Opettajana työskentelyn ohella heidän oli toimittava esimerkiksi lääkäreinä, psykologeina ja lakimiehinä sekä lisäksi selviydyttävä omien perheasioidensa hoitamisesta. Kaikkea mahdollista ei siten opettajien mukaan voinut säilyttää yksin heidän vastuulleen. Junttila kysyy tunteisiin vetoavasti, onko todella niin, ettei kenenkään tarvitse tehdä lasten ja nuorten yksinäisyydelle mitään, vaikka ympärillä kuinka vaikuttaisikin siltä, ettei kukaan muukaan halua tehdä sille yhtään mitään. Ja keitä ovat ne ”kaikki muut”, jotka eivät myöskään ikinä itse tee asioille yhtään mitään? (Junttila 2015, 144–146.)

Koulusta on muotoutunut julkisessa keskustelussa odotusten solmukohta, jolta toivotaan ratkaisuja lasten ja nuorten hyvinvointiin ja syrjäytymiseen liittyviin ongelmiin. Kouluissa näkyvät yhteiskunnalliseen huono-osaisuuteen liittyvät ilmiöt, kuten mainittu yksinäisyys: Vuoden 2019 Kouluterveyskyselyn perusteella perusopetuksen 8. ja 9. -luokkalaisista pojista 11,3 %:lla ja tytöistä 6,9 %:lla ei ollut yhtään läheistä ystävää (THL 2019). Tavoite koululaisten sosioemotionaalisen hyvinvoinnin paremmasta huomioimisesta on lisätty perusopetusta koskevaan lainsäädäntöön, opetussuunnitelmaan sekä moniin muihin opetusta ja koulutusta koskeviin toimeenpano-ohjelmiin ja ohjeistuksiin (Junttila 2015, 24). Vuonna 2014 toteutettu oppilas- ja opiskelijahuoltolain uudistus toi lakiin entistä voimakkaamman painotuksen yhteisöllisen oppilashuollon suuntaan, vaikkakin ennaltaehkäisevän työn merkitystä on korostettu oppilashuoltoa koskevan lainsäädännön taustatöissä jo 1970-luvulta lähtien (Mahkonen 2014, 65). Yhteisöllisyyden lisääminen oli jo ennen lakiuudistusta määritelty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa erääksi peruskoulun yhteiskunnallisista tehtävistä. Virallisten dokumenttien kautta koulun yhteisöllisyydestä välittyvä kuva korostaa suvaitsevaisuuden, vuorovaikutuksen ja yhteistyön merkitystä, mutta koulua koskevassa tutkimuksessa on huomattu eroja virallisten strategioiden sekä koulun sisällä muodostuvien epävirallisten sosiaalisten järjestysten, esimerkiksi kaverisuosion, välillä. (Ollikainen 2012, 143, 146.) Tutkimusten mukaan noin joka viides lapsi ja nuori tuntee itsensä jossakin vaiheessa yksinäiseksi. Yksinäisyyttä kokevasta 20 %:sta noin puolet on pitkittyneesti yksinäisiä, eli yksinäisyys jatkuu pidempään kuin yhden lukuvuoden. Pitkään jatkunut yksinäisyys vaurioittaa lapsen tai nuoren sosiaalista ja emotionaalista hyvinvointia monella tapaa, ja sen on todettu paitsi heikentävän fyysistä terveyttä, myös moninkertaistavan riskin sairastua esimerkiksi masennukseen tai ahdistuneisuushäiriöihin. (Junttila 2016, 149–150, 155–156.)

Junttilan (2015, 187) mukaan lasten ja nuorten arkipäiväinen yksinäisyys on usein raadollista. Hän toteaa Helsingin Sanomien haastattelussa, että kouluissa ja oppilaitoksissa tarvittaisiin tunnetta yhteenkuuluvuudesta sekä pärjäämisen kokemuksia, joiden kautta jokainen lapsi ja nuori kokisi olevansa osa yhteisöä (Grönholm 2019). Lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseen julkisessa keskustelussa liitetty termi ”yhteisöllisyys” on luonteeltaan epämääräinen käsite, jolla on mahdollista viitata monenlaisiin sosiaalisiin yhteenliittymiin sekä yhteiskuntapoliittisessa että arkipäiväisessä kontekstissa. Yhteisöllisyyden käsite on myönteisten mielleyhtymiensä ansiosta retorisesti väkevä, mutta tieteellisessä mielessä sitä on pidetty jopa käyttökelvottomana, koska yhteisöllisyydelle on käytännössä mahdotonta esittää tarkkarajaista määritelmää. Yhteisöllisyyden käsite teki kuitenkin poliittisessa puheessa näyttävän esiinmarssin 2000-luvun aikana. Keskustelu yhteisöllisyydestä heijastelee paitsi suomalaista, myös laajempaa länsimaalaista trendiä, jossa

yksilöiden pahoinvointiin, yhteiskunnan käsitteen kriisiytymiseen sekä kokemusmaailmojen eriytymiseen on haettu lääkettä yhteisöllisyyden lisäämisestä. (Saastamoinen 2012, 33–35.) Länsimaisessa ajattelussa edelleen ilmenevä, elinvoimainen piirre on yhteisöllisyyden poliittinen utopia, jonka mukaan yhteisöt mahdollistavat keskenään ristiriitaisten intressien yhteensovittamisen sekä muodostavat perustan demokraattiselle ja kaikkien hyväksyttävissä olevalle päätöksenteolle. Etenkin niin kutsutussa kommunitaristisessa ajattelussa kansalaisyhteiskunnassa muodostuvia yhteisöjä pidetään toimivan demokratian edellytyksenä. (Aro 2011, 47–48.)

Bäcklund ja Kallio (2012, 41) huomauttavat, että vaikka alaikäiset lapset ja nuoret muodostavatkin tietyllä tapaa yhtenäisen, aikuisten holhouksen alaisuudessa olevan sekä lainsäädännön ja perusoikeuksien suojaa nauttivan joukon, käytännössä lapset ja nuoret eivät ole sosioekonomisesti tai -kulttuurisesti sen yhtenäisempi ryhmä kuin aikuisetkaan. Retorisesti tavataan usein korostaa esimerkiksi lähiympäristön merkitystä lasten hyvinvoinnille, mutta tosiasiasa lapset ja nuoret elävät kunnallisissa lähiympäristöissään hyvin erilaisissa kokemusmaailmoissa, jotka muodostuvat yksilöllisten, kouluun tai harrastuksiin liittyvien valintojen perusteella. Samaankin hallinnolliseen kokonaisuuteen, kuten kaupunginosaan tai kouluun, kuuluvien lasten ja nuorten lähiympäristöt voivat siten poiketa merkittävästi toisistaan. (Mt, 46–47.) Aron (2011) mukaan myöhäismodernille yhteiskunnalle tyypillinen elämänvalintojen yksilöllistymisen on tuonut mukanaan halun irtautua perinteisen yhteisöllisen elämäntavan edellyttämästä yhtenäisyyden vaatimuksesta. Toisaalta yhteisöjen mahdollistamaa yhteenkuuluvuuden tunnetta kohtaan koetaan edelleen arvostusta sekä kaipuuta. Postmodernin yhteisöllisyyden tyypillisiä piirteitä ovat valinnanvapaus sekä aiempaa vähäisempi velvoittavuus ja sitovuus: Yhteisön jäsenyys voi muodostua suku- tai luokkaidentiteetin sijaan esimerkiksi yksittäisen kiinnostuksen kohteen ympärille. (Mt, 52–53.) Postmoderniin yhteisöllisyyteen innostuneesti suhtautuvat ajattelutavat näkevät vapauden ja elämänvalintojen yksilöllistymiseen elämänlaatua parantavina tekijöinä. Yhteisöt eivät ole enää paikka- tai perinnesidonnaisia, vaan niillä voidaan ilmentää valintoja sekä sitoutumista samanhenkisiin ihmisiin. Innostunut yhteisöajattelu ei tunnista huolestuneita tulkintoja yhteisöllisyyden rapistumisesta, koska postmodernin yhteisöllisyyden ajatellaan perustuvan valinnanvapauteen sekä sosiaalisissa suhteissa koettuun iloon. Ihmisten nähdään lähtökohtaisesti pyrkivän tekemisiin toistensa kanssa, myös muista kuin sosiaalisten suhteiden välinearvoon liittyvistä syistä. (Saastamoinen 2012, 58–61.)

Jordan (1996) selittää köyhyyteen tai osattomuuteen liittyvää syrjäytymistä taloustieteen teorialla kollektiivisesta yhteistoiminnasta, jonka perusteella huono-osainen joutuu erilaisten ryhmien

torjumaksi, koska ei kykene tarjoamaan ryhmälle sen jäsenmaksua vastaavaa kontribuutiota. Syrjäytymisen vastalääkkeeksi ehdotettava yhteisöllisyys näyttäytyy puolestaan eräänlaisena varauksettomana hyväksyntänä, joka pyrkii ohittamaan ryhmäperustaisessa toiminnassa esiintyvät taloudelliset rationaliteetit. Jordanin mukaan kommunitaristisessa ajattelussa huono-osaisten yksilöiden hyväksynnästä muiden joukkoon muodostuu resurssikysymyksen sijaan moraalinen velvollisuus: Yhteisön tulisi kollektiivisesti suojella heikoimmassa asemassa olevia jäseniä siksi, koska se on oikein. Kommunitaristinen yhteisöajattelu on viime vuosikymmeninä vedonnut sekä vasemmistoon että oikeistoon, koska sen tarjoamat ehdotukset arvoperustaisuudesta sekä kansalaisyhteiskunnan ja lähiyhteisöjen vahvistamisesta vaikuttaisivat edullisilta ratkaisuilta moniin yhteiskunnallisiin ongelmiin. (Jordan 1996, 18–21.) Lasten ja nuorten hyvinvointia edistäneitä poikkihallinnollisia asiantuntijaryhmiä tutkinut Määttä (2006) nimittää suomalaista versiota kommunitaristisesta yhteisöajattelusta viranomaisvetoiseksi yhteisöhallinnaksi. Liberaali yhteiskuntajärjestelmä joutuu toistuvasti puuttumisdilemman äärelle, jolloin on otettava kantaa siihen, millaisin perustein yhteiskunnallista tahoja edustava toimija saa ottaa askeleita ylittääkseen yksityisen piiriin kuuluvan perhe-elämän rajoja. Ammatillista puuttumista perheiden elämään toisaalta peräänkuulutetaan ja kaivataan, samalla karsastetaan ja pelätään. Lähiyhteisöjen vastuuttamista on 1990-luvulta asti tarjottu lääkkeeksi liberaalin hyvinvointivaltion kipukohtiin, ja hallinnossa on otettu askeleita kohti neuvottelevaa valtiota, jossa hyvinvointityötä tehdään erilaisissa verkostoissa sekä pyöreän pöydän foorumeilla. Määttä kuitenkin toteaa, että poliittisen retoriikan ihanne kansalaisten pariin laajenevasta moraalista vastuusta sekä ”koko kylästä kasvattajana” osoittautui hyvinvointityötä tehneissä verkostoissa käytännössä ongelmalliseksi: Kaikki ammattilaiset, etenkin huono-osaisten perheiden kanssa työskennelleet, eivät pitäneet tällaista tilannetta edes tavoiteltavana, eivätkä viranomaiset toisaalta voineetkaan siirtää heille kuuluvia puuttumisen oikeuksia ja vastuita esimerkiksi vanhempien verkostolle. (Määttä 2006, 569–570, 579.)

Nuorten sosiaalista pääomaa tutkineen Korkiamäen (2014, 46–47) mukaan myöhäismodernien yhteisöjen vahvuutena voidaan pitää sitä, että nuoret voivat tilanteesta riippuen omaksua erilaisia identiteettejä sekä asemoitua eri tavoilla osaksi erityyppisten yhteisöjen rakenteita ja toimintakulttuureita. Kun yhteisöjen verkosto pitää sisällään useita erilaisia keskustoja, se sallii monenlaisille nuorille mahdollisuuden asettua sisäpuolella olevan asemaan. Valintojen vapaus ei kuitenkaan Korkiamäen mukaan ole samalla tavoin kaikkien ulottuvilla, vaan osalle nuorista oma paikka verkostoissa jäsentyy ensisijaisesti muiden määrittelemästä ulkopuolisen positiosta käsin. Useista mahdollisista vertaisyhteisöllisyyden sisäpiireistä huolimatta myös niiden katveeseen ja

ulkopuolelle jää kuulumattomuuden sekä osattomuuden tiloja. (Mts.) Yksinäisyystutkimuksessa yksinäisyyden kokemukset on jaettu sosiaalisiin ja emotionaalisiin, joista sosiaalinen yksinäisyys merkitsee konkreettista kaveriporukoiden ja vertaisryhmien ulkopuolisuutta, sekä paikantuu usein myös fyysisenä yksin olemisena. Emotionaalisella yksinäisyydellä puolestaan tarkoitetaan läheisen, kiinteän ystävyysuhteen puutteesta johtuvaa yksinäisyyden kokemusta, jolloin emotionaalisesti yksinäinen voi näennäisesti kuulua porukkaan, mutta kokea sen sisällä tunnetta siitä, että kukaan ei ole juuri hänen ystävänsä. Emotionaalisen yksinäisyyden kokemuksesta huolimatta pinnallisetkin sosiaaliset suhteet ja verkostot voivat kuitenkin suojata sosiaalisen yksinäisyyden pidempiaikaisilta haittavaikutuksilta. (Junttila 2015, 33–35.)

Yksinäisyyden yhteiskunnallisesta vähentämisestä kirjoittava huono-osaisuustutkija Juho Saari nostaa esiin taloustieteelliseen yhteismaiden tutkimukseen sekä empiiriset havainnot, jotka ovat onnistuneet haastamaan käsitystä niin kutsutusta yhteismaiden tragediasta. Taloustieteessä yhteismaiden tragedialla (tragedy of the commons) tarkoitetaan tilannetta, jossa kollektiivisesti jaetun resurssin, esimerkiksi vesialueen, ajatellaan päätyvän väistämättä ylikulutuksen ja tuhoutumisen kohteeksi. On kuitenkin olemassa tutkimusta, jonka mukaan myös yhteismaiden ylläpidossa ja säilyttämisessä on mahdollista onnistua. (Saari 2016, 310.) Ostromin (1998) mukaan perinteinen näkemys yhteismaista on nojannut ajatukseen yksilöistä rationaalisen itsekkäinä toimijoina, jotka väistämättä jumiutuvat niin kutsuttuihin sosiaalisiin dilemmoihin ilman ulkopuolista ohjausta tai sanktioita. Hänen mukaansa lähestymistapa, jossa toimijat katsotaan kyvykkäiksi neuvottelemaan säännöistä sekä yhteistyön ehdoista keskenään, muodostaa kuitenkin paremman lähtökohdan julkisille toimintapolitiikoille. Ostromin mukaan tutkimukset osoittavat, että ihmiset kykenevät keskinäiseen yhteistyöhön ilman ulkopuolisen sanktion uhkaa, mutta ilmiötä ei voida selittää pelkällä pitkän aikavälin suunnitelmallisuudella: Kaikki ryhmät eivät koskaan onnistu saavuttamaan tuloksekasta yhteistoimintaa, ja toisaalta alkanut yhteistyö voi myös päättyä. (Mt, 2–3.) Saari (2016) rinnastaa yhteiskunnalliseen onnellisuuteen liittyvät resurssit yhteismaahan, jolloin yhteiskunnan sosiaalista hyvinvointia tuotetaan yhteisöissä yhteisten ponnistelujen kautta. Vastaavasti yksinäisyys on hänen mukaansa seurausta tilanteesta, jossa yhteiskunnan toimijat ja ryhmät eivät panosta riittävästi sosiaalisten suhteiden ylläpitoon tai muihin elämäntyytyväisyyttä lisääviin tekijöihin. Tutkimusten perusteella onnistunut yhteismaiden ylläpito asettaa vallitseville olosuhteille tiettyjä vaatimuksia, joihin kuuluvat esimerkiksi ristiriitojen ratkaisun mekanismit, ryhmäidentiteetin ja järjestäytymisen tukeminen sekä valvonta ja sanktiot. Vaatimuksia voidaan Saaren mukaan soveltaa myös yksinäisyyden vähentämisessä. (Saari 2016, 310–311.)

Nuorten syrjäytymistä voidaan pitää tyypillisenä esimerkkinä niin kutsutusta pirullisesta tai ilkeästä ongelmasta ("wicked problem"). Alun perin 1960-luvun lopulla esitetty, sittemmin 1970-luvulla useilla tieteenaloilla kiinnostusta herättänyt käsite viittaa ongelmaan, joka lähtökohtaisesti näyttäytyy käsittämättömänä sekä mahdottomana ratkaista (Head & Alford 2015, 712). Ilkeiden ongelmien sekä niiden yhteiskunnallisen kontekstin tarkkanäköiseksi kuvaukseksi osoittautui Rittelin ja Webberin (1973) artikkeli "Dilemmas in a General Theory of Planning", joka ennakoii yhteiskunnallisten kiistojen muodostuvan sitä vaikeammin hallittaviksi ja ratkaistaviksi, mitä eriytyneemmiksi erilaisten yhteiskunnallisten ryhmittymien arvomaailmat ja intressit kehittyvät. Yhdysvalloissa 1960-luvulla yleistynyt pyrkimys yhteiskuntaa koskevien tavoitteiden muotoiluun ei tuottanutkaan helposti hallittavaa yhteiskuntajärjestelmää, vaan kansalaisten kritiikki "professionaaleja" kohtaan voimistui. Ilkeitä yhteiskunnallisia ongelmia ei Rittelin ja Webberin mukaan voida määrittellä ja ratkaista insinöörilogiikkaa jäljitellen, vaan niiden ratkaisuehdotusten arviointi on väistämättä sidoksissa yksilöllisiin arvoihin ja näkemyksiin. Ilkeitä ongelmia käsiteltäessä ei voida sanoa, milloin ongelma olisi lopullisesti ratkaistu, tai edes sitä, ollaanko kaikkia mahdollisia ratkaisuvaihtoehtoja osattu ottaa huomioon. Artikkelin mukaan kehityskulku kohti toisistaan erkaantuneita, arvoperusteisia yhteisöjä oli johtamassa tilanteeseen, jossa tavoitteiden sisällöstä tai ylipäätään hyvinvoinnin merkityksestä ei ollut mahdollista päästä yksimielisyyteen. Kirjoittajat ennakoivat ryhmien välille muodostuvaksi vaikeasti ratkottavia yhteiskunnallisia nollasummapelejä, ja toisaalta luottamus yksilöiden ratkaisuihin, kuten kulutusvalinnoista, muodostuviin lopputuloksiin ei välttämättä tuottanutkaan koko yhteisön kannalta optimaalista ratkaisua, aiheuttaen esimerkiksi ympäristön saastumista. (Rittel & Webber 1973, 155–157, 160–164, 167–168.)

1.2 Tutkielman tutkimusongelma, rajaukset ja rakenne

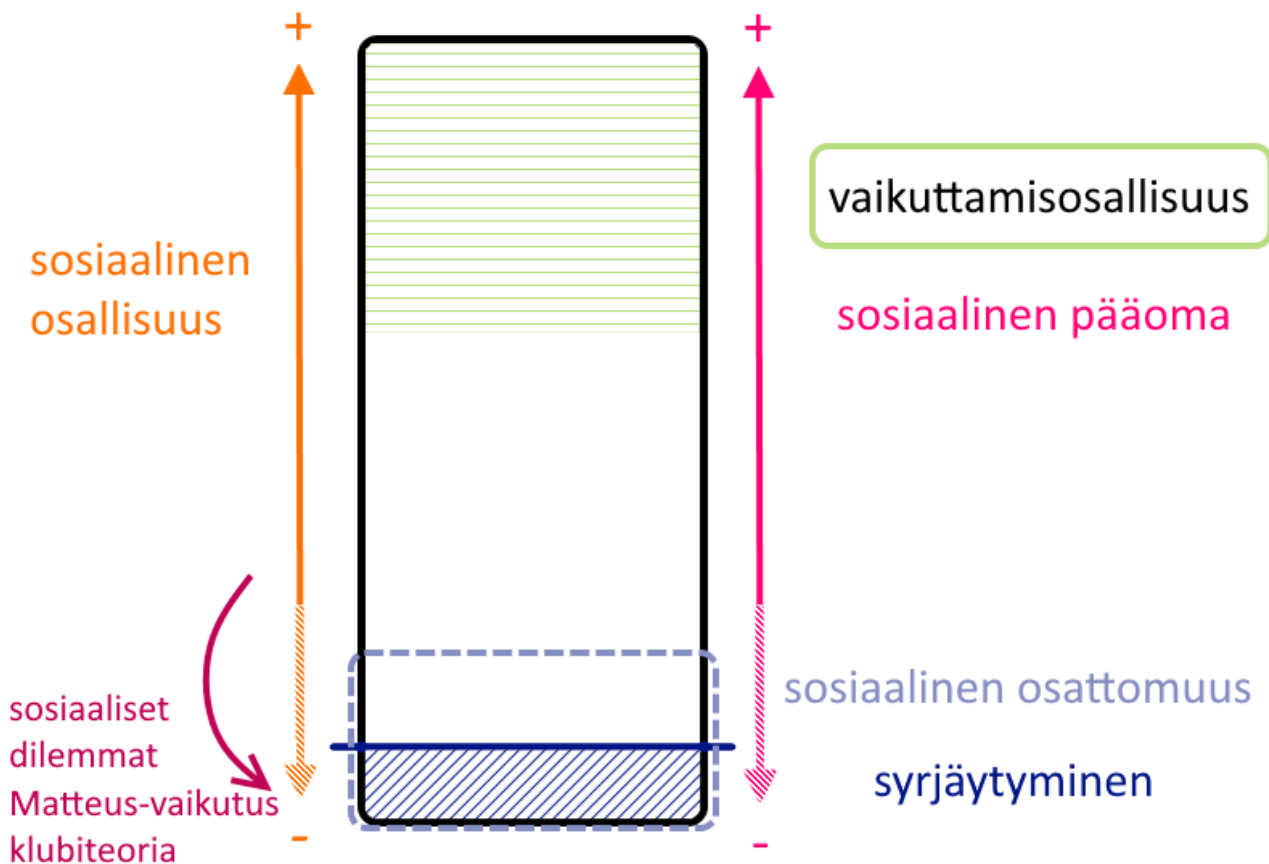
Tutkielman tutkimusongelma rakentuu tavoitteelle hahmottaa lasten ja nuorten sosiaalisen osattomuuden tuottamia monimutkaisia ongelmia sekä niiden ratkaisuehdotuksia. Nuorten syrjäytymiseen liittyvässä keskustelussa esimerkiksi ajatukset moniammatillisista verkostoista, poikkialueellisuudesta, nuorille suunnatuista työllistämishankkeista sekä "yhden luokan periaatteesta" ovat olleet mukana jo vuosikymmenten alussa ilmestyneessä syrjäytymistä käsitelleessä tutkimuksessa (Paju & Vehviläinen 2001, 52–61). Syrjäytymistä on usein tarkasteltu kysymyksenä koulutukseen sekä työelämään kiinnittymisen haasteista, joihin on pyritty vastaamaan esimerkiksi Nuorisotakuulla sekä etsivän nuorisotyön ja työpajatoiminnan rahoituksella. Riski sosiaalisesta syrjäytymisestä on kuitenkin nousemassa erityisesti nuorten itsensä tunnistamana ja määrittelemänä perinteisten, koulutuksesta ja työstä syrjäytymisen riskien ohelle. Tutkijoiden mukaan nuorten

kokema yksinäisyys tuottaa uudenlaista, tähänastisessa julkisessa politiikassa mahdollisesti heikommin tunnistettua ja huomioitua syrjäytymistä, ja huono-osaisuuden osatekijöitä tarkastelleen tutkimuksen mukaan on olemassa viitteitä siitä, että entistä suurempi osa yksinäisistä nuorista voidaan katsoa syrjäytymisvaarassa oleviksi. (Karvonen & Kestilä 2014, 161, 172–173.) Tässä tutkielmassa keskiöön on nostettu syrjäytymisen työelämään ja koulutukseen liittyvistä sisällöistä poiketen lasten ja nuorten kokema sosiaalinen osattomuus, jota voidaan niin ikään pitää pidemmällä aikavälillä syrjäytymisriskiä aiheuttavana tekijänä. Tutkimusongelman perusteella muotoiltuja kysymyksiä tarkastellaan oppilashuoltoa käsittelevistä sanomalehtiartikkeleista koostuvan aineiston kautta. Tutkielmassa etsitään vastausta seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1) Millaisia tavoitteita (yhteisölliselle) oppilashuollolle asetetaan sosiaalisen osattomuuden ehkäisyssä?
- 2) Millaisia ongelmia tai haasteita syrjäytymisen tai sosiaalisen osattomuuden torjunnassa koetaan olevan?
- 3) Kenelle kouluissa tai niiden ympärillä kohdistuu vastuuta sosiaalisen osattomuuden torjumisesta?

Tutkimuskysymykset on muotoiltu tutkielman teoriaosassa rakennettavan sosiaalisen osattomuuden viitekehyksen näkökulmasta. Kuten johdantoluvussa on käynyt ilmi, koulujärjestelmältä toivotaan lisääntyvässä määrin ratkaisuja lasten ja nuorten kohtaamiin yksinäisyyden ja osattomuuden ongelmiin. Ensimmäinen tutkimuskysymys tarkastelee aineistosta välittyviä tavoitteita sosiaalisen osattomuuden vähentämisestä oppilashuollon keinoin. Kysymys pyrkii hahmottamaan sitä, millaisia ratkaisuja oppilashuollolta lasten ja nuorten hyvinvointiin liittyen odotetaan. Toinen kysymys liittyy ongelmiin, joita sosiaalisen osattomuuden ehkäisemisessä kohdataan oppilashuollossa. Tarkoitus on tavoittaa aineistosta näkemyksiä sosiaaliseen osattomuuteen puuttumisen ongelmakohdista. Kolmas tutkimuskysymys tarkastelee kouluinstituution sisälle ja sen ympärille hajautunutta velvollisuutta konkreettisiin syrjäytymistä tai sosiaalista osattomuutta ehkäiseviin toimiin. Vastuuta käsittelevän kysymyksen avulla aineistosta etsitään näkemyksiä siitä, kenelle kouluissa lopulta koetaan kohdistuvan vastuuta ”tehdä jotakin”. Tutkielmassa tehdyt keskeiset rajaukset koskevat osaa syrjäytymiskäsitteen ulottuvuuksista. Koska syrjäytyminen määritellään tutkielmassa ensisijaisesti sosiaalisen osattomuuden kontekstissa, siis yksinäisyytenä ja ulkopuolisuutena, on tarkastelusta rajattu pois syrjäytymiskäsitteeseen toisinaan yhdistetty nuorten päihteidenkäyttöön tai rikollisuuteen liittyvä problematiikka.

Tutkielmassa muodostettu teoreettinen viitekehys on esitelty kuviossa 1. Viitekehys kuvaa lasten ja nuorten sosiaalista osattomuutta aiheuttavaa mekanismia rakentamalla tutkielmassa tarkastelluista keskeisistä käsitteistä kokonaisuuden. Kuviossa olevat käsitteet ovat osallisuus, joka jakautuu vaikuttamis- ja sosiaaliseen osallisuuteen, sosiaalinen pääoma, joka lisääntyy kuvion yläosaa kohti, sekä syrjäytyminen, joka koskettaa pienehköä nuorten joukkoa kuvion alalaidassa. Poikkiviivan alla olevan, tilastollisesti määriteltävän syrjäytyneiden joukon (tyypillisesti noin 5 %, esim. Myrskylä 2011) ympärille sijoittuu jonkin verran laajempi sosiaalisesti osattomien nuorten ryhmittymä, jonka voidaan ajatella muodostuvan esimerkiksi Kouluterveyskyselyn (THL 2019) perusteella ilman läheistä ystävää olevista nuorista. Tällaisia nuoria on ikäluokasta hieman alle 10 %. Varjostettuna alueena esitetty vaikuttamisosallisuus tavoittaa joukon nuoria hierarkian ylä- tai keskitasoilta, mutta laskevalla todennäköisyydellä kuvion alalaidasta. Suurin osa nuorista, noin 80–90 %, kokee sosiaalista osallisuutta, mutta sosiaalinen osallisuus kapenee kuvion alalaitaan kohden. Nuorten asemaa hierarkiassa määrittää heidän sosiaalinen pääomansa, joka niin ikään on niukempaa kuvion alalaitaan sijoittuvilla nuorilla. Kuvioon sisältyvä ajatus sosiaalisten dilemmojen ja Matteus-vaikutuksen syrjäyttävästä mekanismista perustuu Saaren (2015) kirjassaan esittämään.



Kuvio 1. Tutkielman teoreettisen viitekehysen käsitteiden väliset suhteet.

Pro gradu -tutkielma on jatkoa lasten ja nuorten hyvinvoinnin tavoitteita ja mittareita kunnan lakisääteisessä hyvinvointisuunnitelmassa ja muissa kunnallisissa asiakirjoissa tarkastelleelle kandidaatintutkielmalle. Tutkielman tavoitteena on täydentää virallisten asiakirjojen muodostamaa kuvaa lasten ja nuorten hyvinvoinnista ja syrjäytymisestä tavoittamalla myös kokemukseen perustuvia ääniä. Tässä johdantoluvussa on tarkasteltu lasten ja nuorten yksinäisyydestä käytyä yhteiskunnallista keskustelua sekä postmodernia tulkintaa yksinäisyyteen tyypilliseksi ratkaisuksi ehdotetusta yhteisöllisyydestä. Johdantoluvussa viitattua teoriasisältöä, kuten yhteistoiminnan ongelmia tai sosiaalisia dilemmoja, käsitellään tarkemmin myös seuraavassa teorialuvussa. Teorialuvussa muodostetaan tutkielman kannalta keskeinen sosiaalisen osattomuuden viitekehys osallisuuden, sosiaalisen pääoman sekä syrjäytymisen käsitteitä tarkastelemalla. Teoriaosuutta seuraava kontekstiluku taustoittaa koulujen oppilashuollon asemaa julkisena palveluna sekä sen merkitystä lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämisessä. Tutkielman neljäs luku on metodologia ja aineistoa käsittelevä luku, jossa esitellään tutkielman aineisto sekä metodologiset valinnat eli aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja systeeminen arviointi. Viides luku esittelee aineiston analyysin tuottamat tulokset ja kuudes luku käsittelee tulosten perusteella muodostettuja johtopäätöksiä.

2 SOSIAALISEN OSATTOMUUDEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tutkielmassa rakennetaan käsitteiden tarkasteluun perustuva lasten ja nuorten sosiaalisen osattomuuden teoreettinen viitekehys, joka muodostuu osallisuuden, sosiaalisen pääoman sekä syrjäytymisen käsitteistä. Käytetyt käsitteet määritellään tarkastelemalla niistä käytyä tieteellistä keskustelua. Osa viitekehysten käsitteistä, kuten ”osallisuus” tai ”syrjäytyminen”, ovat jossakin määrin monitulkintaisia: Esimerkiksi osallisuudesta käytännön yhteyksissä puhuttaessa ei aina ole selvää, tarkoitetaanko käsitteellä vaikuttamis- vai sosiaalista osallisuutta, ja syrjäytyminen on alkuaan työttömyystutkimukseen kytköksissä ollut termi, joka on sittemmin muotoutunut nuorisopolitiikan työkaluksi sekä jonkinlaista vaikeammin paikantuvaa ulkopuolisuutta sanallistavaksi käsitteeksi. Teorialuku rakentuu siten, että osallisuuden käsitteen kahtalaista luonnetta sekä vaikuttamisosallisuutena että sosiaalisena osallisuutena tarkastellaan kahdessa alaluvussa. Vaikka ihanteellinen osallisuus on kaikille avointa, se on usein käytännössä valikoivaa, mistä johtuen kolmas alaluku käsittelee ”osallisuuden eliittejä”. Tästä edetään sosiaalisen pääoman käsitettä tarkastelemaan lukuun, jonka ensimmäinen alaluku käsittelee tunnetuimpia kansainvälisiä sosiaalisen pääoman teoreetikkoja. Näistä teorioista sosiaalisen pääoman tarkastelua laajennetaan seuraavassa alaluvussa erityisesti lasten ja nuorten sosiaalisesta pääomasta tehtyyn tutkimukseen. Koska tutkielman aihepiiri liittyy kouluun ja oppilashuoltoon, seuraava alaluku tarkastelee lasten ja

nuorten sosiaalista pääomaa koulun kontekstissa aiheesta tehdyn kotimaisen tutkimuksen kautta. Teoreettisen viitekehyksen kolmannessa, syrjäytymistä käsittelevässä luvussa tarkastellaan aluksi syrjäytymisen käsitteelle annettuja määritelmiä sen perinteisessä, koulutukseen ja työelämään liittyvässä merkityksessä. Tätä seuraavassa alaluvussa tarkastellaan lasten ja nuorten sosiaalisen osattomuuden kannalta keskeistä sosiaalisista suhteista syrjäytymistä. Syrjäytymistä käsittelevän luvun kolmannessa alaluvussa tarkastellaan taloustieteeseen pohjautuvaa tutkimusta syrjäytymistä aiheuttavista, sosiaalisia erontekoja tuottavista mekanismeista. Tässä käsitellyt mekanismeja ovat sosiaaliset dilemmat, Matteus-vaikutus sekä klubiteoria.

2.1 Lasten ja nuorten osallisuus

Osallisuuden käsite on 2000-luvun aikana tehnyt tuloaan politiikan ja hallinnon kielenkäyttöön. Sen sisältö koskettaa yhteisöllisen vallankäytön suuria kysymyksiä edustuksellisuudesta, poliittisen yhteisön luonteesta sekä yleisestä edusta. Suomalaisen paikallishallinnon kontekstissa osallisuuskeskustelu kytkeytyy pohjimmiltaan myös ikivanhaan kysymykseen julkisen vallan olemuksesta ja käytöstä. (Bäcklund, Häkli & Schulman 2002, 7.) Keskustelu lasten ja nuorten oikeudesta osallisuuteen ja osallistumiseen voimistui erityisesti Yhdistyneiden kansakuntien (YK) vuonna 1989 julkaiseman lapsen oikeuksien sopimuksen myötä. Sopimuksen 12. artikla takaa lapselle oikeuden ilmaista näkemyksiään häntä koskevissa asioissa siten, että ne otetaan iän ja kehitystason mukaisesti huomioon. Lisäksi lapsella on oikeus tulla kuulluksi itseensä liittyvissä oikeudellisissa tai hallinnollisissa toimissa. Parin viimeisen vuosikymmenen aikana suomalaisessa yhteiskuntapolitiikassa, kuten lainsäädännössä, hallitusten politiikkaohjelmissa sekä kuntien strategia-asiakirjoissa voimistunut pyrkimys lasten ja nuorten osallisuuden kasvattamiseen juontaa juurensa lapsen oikeuksien sopimuksen osallisuusartiklaan sekä sitä tarkentaneisiin lapsen oikeuksien komitean selontekoihin. (Bäcklund & Kallio 2012, 41; Hetemäki, Rontu, Mäki & Mahkonen 2011, 119.) Sisäministeriön koordinoima osallisuushanke vuosina 1998–2002 oli suomalaisen lasten ja nuorten kunnallisen osallisuustyön ensimmäinen virstanpylväs, jonka jälkeen oikeutta osallisuuteen on edistetty erityisesti lainsäädäntötyön kautta. (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 9, 15.)

Osallisuuden käsitteelle ei sen suhteellisen pitkästä käyttöhistoriasta huolimatta ole olemassa yhtenäistä määritelmää. Löyhemmin rajattu käsite on toisaalta mahdollistanut käytännön osallisuustyössä erilaisten lähestymistapojen kokeilun, mutta toisaalta sen jäsentymättömyydestä on ollut haittaa esimerkiksi silloin, kun osallisuustoimet ovat tuottaneet pelkästään kokemuksia

näennäisosallisuudesta. Näennäisosallisuudella tarkoitetaan Kiilakosken (2017b, 85, 97) mukaan sellaisia hyvääkin tarkoittavia osallisuustoimia, joissa ei synny aitoa vuorovaikutteisuutta eikä nuorille muodostu roolia toiminnan tekijöinä, toteuttajina ja arvioijina. Myös aikuisille ja virallisille toimijoille tyypillinen hidas tahti, jolla osallisuustyön tulokset ilmaantuvat näkyville, saattaa tuottaa nuorille kokemuksen näennäisosallisuudesta, jossa heidän mielipidettään kyllä kysytään, mutta sillä ei vaikuta olevan käytäntöön ulottuvia seurauksia (mts). Tutkijat määrittelevät lasten ja nuorten osallisuuden ilmenevän kuntakontekstissa kahdella tapaa: Osallisuus on toisaalta sitoutumista yhteisten asioiden parantamiseen, vastuun kantamista ja saamista sekä vallan vastaanottamista ja käyttöä oman yhteisön muuttamiseksi. Toisaalta osallisuus tarkoittaa myös oikeutta omaan identiteettiin osana perhettä, ryhmää, yhteisöä sekä yhteiskuntaa. (Kiilakoski, Gretscher & Nivala 2012, 14–16.) Määritelmä perustuu ainakin osittain Thomasin (2007, 206) jaotteluun, jossa erilaisten osallisuustypologioiden perusteella lasten ja nuorten osallisuudesta (participation) tunnistetaan kaksi toisistaan eroavaa ulottuvuutta: Sosiaalinen näkökulma, joka korostaa verkostoja, mukaan ottamista sekä sosiaalisia kontakteja, sekä poliittinen ulottuvuus, jonka sisällössä painottuvat valta, muutos ja vallitsevan tilanteen haastaminen. Kiilakoski, Gretscher ja Nivala (2012, 15) huomauttavat myös englanninkielisen termin ”participation” kääntyvän vaihtoehtoisesti joko ”osallisuutena” tai ”osallistumisena”, jotka suomenkielisissä yhteyksissä taas mielellään erotetaan toisistaan. Siksi osallisuuden suomalainen käsitteenmäärittely sisältää myös väistämättä jotakin vain täkäläisessä toimintaympäristössä ymmärrettävää (mts).

Kiilakoski (2017b) lähestyy osallisuuden käsitettä ovimattojen ja lasikattojen metaforien kautta: Osallisuuden ovimatot toivottavat lapset ja nuoret tervetulleiksi sekä saavat aikaan tunteen, että heidän ajatuksillaan on merkitystä ja heidät halutaan osaksi yhteisöä. Lisäksi ovimaton metafora yhdistää kaksi ulottuvuutta: Sen, kuinka hyvin nuoret saadaan innostettua toimintaan mukaan sekä sen, onko osallisuustoiminta samalla tavoin avointa eri nuorille. Lasikaton metaforan Kiilakoski puolestaan määrittelee kysymykseksi siitä, missä osallisuuden rajat sijaitsevat sekä missä määrin ne ovat avoimesti näkyvillä toimintaan osallistuville. Esimerkiksi tilanne, jossa nuoria houkutellessaan kertomaan mielipiteitään, mutta kuulemisesta ei vaikuta seuraavan havaittavia vaikutuksia, aiheuttaa asetetuista ovimatoista huolimatta tosiasiallisten vaikutusmahdollisuuksien törmäämisen lasikattoon. (Kiilakoski 2017b, 86–87.) Kiilakosken (2017a, 253) mukaan yhteiskunnallisen osallisuuskeskustelun yhtenä ulottuvuutena on toiminut myös näkemys siitä, ettei kaikilla lapsilla tai nuorilla ole omassa lähiympäristössään mahdollisuutta osallisuuden kokemukseen, jonka voidaan kuitenkin katsoa olevan edellytys yhteisön täysivaltaiselle jäsenyydelle. Osallistumis- tai osallisuuskäsitteen jäsentymättömyys käytännössä tuli esiin Bäcklundin ja Kallion (2012)

tutkimuksessa, jossa haastateltiin kunnallishallinnossa työnsä puolesta lasten ja nuorten osallistumisen kanssa tekemisissä olleita henkilöitä. Epätietoisuus käsitteen tarkasta sisällöstä saattoi erään haastatellun mukaan tehdä siitä eräänlaisen onton mantran, jonka toistelemisesta eri yhteyksissä oli muodostunut periaatteessa myönteinen, mutta silti arkisesta työnteosta jokseenkin irrallaan oleva asia. Toisaalta samassakin kaupungissa työskentelevät asiantuntijat saattoivat tulkita osallistumisen tarkoitusta hyvinkin eri tavoilla, joka Bäcklundin ja Kallion mukaan saattaa tuottaa lopputuloksia, joissa käsitteen sisältöä päädytään määrittelemään tapauskohtaisesti, yksittäisten hallinnon toimijoiden arvomaailmojen kontekstissa. (Bäcklund & Kallio 2012, 49, 51.)

Bäcklundin ja Kallion (2012) mukaan lasten ja nuorten osallistumisen edistäminen näyttäytyi kunnallisissa lastensuojelusuunnitelmissa tärkeänä ja paikantui monesti etenkin ”kuulemisena”, mutta kirjoittajat havaitsivat osallistumiskeskustelun käsitteellisessä epämääräisyydessä myös viitteitä kunnallishallinnon rationaliteettien kokonaisvaltaisesta epäselvyydestä. Siitä, että lasten ja nuorten osallistumisen lisääminen oli tärkeää, vallitsi yhteinen näkemys, mutta käsitykset siitä, kenen tulisi osallistua, mihin tulisi osallistua sekä miten tulisi osallistua, poikkesivat toisistaan. Bäcklundin ja Kallion mukaan lasten ja nuorten demokraattisia oikeuksia on haluttu nopeasti kasvattaa, mutta samalla huomioimatta on jäänyt demokratiakäsitteen monitulkintaisuus sekä yhteiskuntajärjestyksenä että poliittisena ideaalina. Julkishallintoon suhteellisen uusina elementteinä omaksuttujen, verkostomaisten hallintatapojen on joidenkin näkemysten mukaan esitetty olevan jopa uhka perinteisille demokraattisen hallinnan muodoille. Vanhojen menettelytapojen päälle kasautuvat uudenlaiset hallinnan mekanismit ruokkivat institutionaalista epäselvyyttä, jolloin toimintaa ohjaavien politiikkojen ajautuminen keskinäiseen ristiriitaan saattaa kasvattaa kuilua strategisten tavoitteiden ja käytännön toimenpiteiden välillä. Ristiriitaisten toimintalogiikkojen keskinäinen paine tuottaa epäselvyyden demokratiaa, jossa poliittisen toimijuuden rajat määrittyvät rinnakkaisten, lomittaisten sekä ylipaikallisten hallintatapojen muodostamissa puitteissa. Kirjoittajien tulkinnan mukaan osallistumiskäytäntöjen reflektioimattomasta kehittämisestä voi pahimmillaan seurata lasten ja nuorten poliittisen toimijuuden yhdenvertaisuuden vaarantuminen: Osallistumispolitiikkoihin sisältyvä ristiriitaisuus saattaa johtaa yhteiskunnallisesti vahvassa asemassa olevien lasten ja nuorten voimaannuttamiseen heikommassa asemassa olevien kustannuksella. (Bäcklund & Kallio 2012, 49–51.)

Lasten ja nuorten osallisuuden lisääminen on kansainvälisten vaikutteiden perusteella omaksuttu julkisen hallinnon politiikkatavoitteeksi, jolloin se paikantuu osaksi hallintoa ja kuntia erilaisina käytännön osallisuustoimenpiteinä. Käsitteen sosiaalinen ja poliittinen puoli ovat sekä yhteneväisiä

että erillisiä: Osallisuus tarkoittaa sekä mahdollisuutta vaikuttaa asioihin että oikeutta omaan asemaan osana yhteisöä. Käsitteen osittaisesta jäsentymättömyydestä on saattanut seurata myös se, ettei osallisuustoiminnan sisältö ole aina ollut selkeää eikä osallisena olemiselle ole yksiselitteistä määritelmää. Kasvava suuntaus lasten ja nuorten demokratiaoikeuksien lisäämiseen linkittyy hallinnollisessa todellisuudessa vallitseviin ristiriitoihin, jolloin osallisuustoimenpiteiden todellisia vaikutuksia lasten ja nuorten yhdenvertaisuudelle tulisi kyetä tarkastelemaan myös kriittisesti. Seuraavissa kahdessa alaluvussa käsitellään tarkemmin osallisuuden käsitteen kahta puolta, vaikuttamisosallisuutta sekä sosiaalista osallisuutta.

2.1.1 Vaikuttamisosallisuus

Osallistuvan demokratian ihanne on noussut keskeiseen asemaan lasten sekä alle 18-vuotiaiden nuorten kuntalaisuuden kannalta, sillä perinteinen edustuksellinen demokratia sulkee alaikäiset pois valtiollisista ja kunnallisista vaaleista. Osallistuvan demokratian tavoitteena pidetään osallistumisen ja vaikuttamisen arkipäiväistymistä sekä levittäytymistä mahdollisimman laajalle. Ihanteena on niin paikallisympäristöön kuin kansalliseen tasoonkin kytkeytyvien kysymysten käsittely esimerkiksi keskustelun ja toiminnan kautta, jolloin osallistuva demokratia nähdään myös lasten ja nuorten demokratiakasvatukseen soveltuvana työkaluna. Tutkijat huomauttavat, että käytännössä lasten ja nuorten kuntalaisuuden kehittäminen on aloitettu osallistuvan demokratian edustuksellisista rakenteista, kuten esimerkiksi nuorille tarkoitetuista kunnallisista vaikuttajaryhmistä. (Eskelinen ym. 2012b, 49, 58–59.) Vuoden 2015 uudistuksen myötä kuntalain 26 § velvoittaa kunnanhallitusta asettamaan kuntaan nuorisovaltuuston tai vastaavan nuorten vaikuttajaryhmän sekä huolehtimaan sen toimintaedellytyksistä (L 10.4.2015/410). Jo tätä ennen on kuitenkin ollut järjestelmällisiä pyrkimyksiä luoda sekä kehittää alaikäisten kunnallisia kuulemis- ja vaikuttamisjärjestelmiä, ja 1990–2000-luvuilla noin joka toisessa kunnassa toimi nuorisovaltuusto tai vastaava vaikuttajaryhmä (Gretschel 2007b, 105). Toinen paikkansa vakiinnuttanut lasten ja nuorten osallisuustoiminnan muoto on koulujen oppilaskuntatoiminta, jonka juuret ulottuvat 1960–70-luvuilla koettuun, radikaaliin ja politisoituneeseen kouludemokratia-ajanjaksoon, jota seurasi parin vuosikymmenen suvantovaihe. 2000-luvun alussa peruskouluissa varsin hajanaisena säilynyttä mutta lukioissa yleiseksi muodostunutta oppilaskuntatoimintaa alettiin herätellä kansallisella politiikkaohjelmalla, joka valmisteltiin yleiseurooppalaisen kansalais- ja demokratiakasvatuksen suuntauksen mukaisesti. (Satka, Moilanen & Kiili 2002, 246–247; Manninen 2008, 12–13, 22.)

Euroopan unionin (EU) edistämä pyrkimys aktiiviseen kansalaisuuteen rinnastuu Karhuvirran ja Lestisen (2015, 5) mukaan sosiaaliseen inklusioon, jonka perustana on tunne kuulumisesta sekä yhteisöön että yhteiskuntaan. Demokratiakasvatuksen sekä aktiivisen kansalaisuuden edistämisen periaatteet on Suomessa kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, jolloin näihin tavoitteisiin pyrkimisestä on tullut myös osa koulujärjestelmän toimintaa (mt, 6). Vuonna 2013 uudistettu perusopetuslain 47 a § edellyttää koululta sen oppilaista muodostuvaa oppilaskuntaa, joka voi olla useamman koulun yhteinen (L 21.8.1998/628). Myös lukiolaki sekä laki ammatillisesta koulutuksesta sisältävät vastaavat säädökset oppilaitoksen opiskelijakunnasta (L 10.8.2018/714; L 11.8.2017/531). Poliittisen ohjauksen kautta toteutettu oppilaskuntien aseman vahvistaminen on ollut eräs niistä lapsi- ja nuorisopoliittisista toimenpiteistä, joiden avulla kouluissa on julkilausutusti pyritty osallistumisen ja yhteisöllisyyden lisäämiseen (Gellin ym. 2012b, 104). Toisaalta oppilaskuntien toiminnassa on havaittavissa myös jännitteitä: Niitä ohjanneiden opettajien haastatteluaineistosta ilmeni, että oppilaskuntiin ja sitä kautta kunnalliseen lapsiparlamenttiin valikoitui tyypillisesti rohkeita, sosiaalisesti taitavia sekä koulussa hyvin menestyviä oppilaita. Koska valinta tehtiin vertaisryhmässä äänestämällä, ääniä saivat usein samat, suosittu oppilaat. Opettajat korostivat olevansa tietoisia ilmiön ongelmallisuudesta, mutta eivät nähneet, kuinka siihen olisi voinut vaikuttaa, koska valinnan tuli olla demokraattisin perustein tehty. Toisaalta myös osa oppilaskuntiin valituista oppilaista toi omissa haastatteluissaan esille pettymyksen tunteita siitä, ettei heitä oltu valittu edelleen oppilaskuntiensa edustajiksi kunnalliseen lapsiparlamenttiin. (Eskelinen ym. 2012b, 61–62; ks. myös Kiili 2013; 2016a; 2016b.)

Vaikka perusopetuslain 47 §:n muotoilu edellyttääkin kouluilta jokaisen oppilaan osallisuuden tukemista, on käytännön osallisuustoimintaa ollut tapana ohjata oppilaskuntien kautta tapahtuvaksi (Kiilakoski 2017b, 93). Kiilakosken mukaan jokaisen oppilaan ulottuvilla olevien vaikuttamisen mahdollisuuksien sekä edustuksellisen oppilaskuntatoiminnan väliltä on tunnistettavissa jännitteitä. Yläkouluikäisten osallisuuskokemuksia tarkastelleista haastatteluista ilmeni, että oppilaskunnan hallitukseen hakeutumiseen vaikutti halu saavuttaa vaikutusvaltaa itseä tai oppilaita yleisesti kiinnostavissa asioissa. Oppilaskunnan menestyksekkäästi toteuttamat hankkeet puolestaan näyttäytyivät sellaisina, joissa paljon oli ollut nuorista itsestään ja heidän toiminnastaan kiinni. Näin ollen Kiilakosken mukaan on riski, että osallisuustoiminta muotoutuu tukemaan niitä, joilla vaikuttamiseen on jo valmiiksi kykyä ja motivaatiota, sen sijaan, että toiminnasta innostuminen olisi mahdollista myös muun tyyppisille nuorille. (Kiilakoski 2017b, 94–96.) Alakoulujen oppilaskuntia tutkineiden Karhuvirran ja Lestisen (2015, 12) haastattelemat opettajat kuitenkin kokivat, että oppilaskuntatoimintaan hakeutui omatoimisten lasten ohella myös niitä, jotka tarvitsivat

toiminnassa kannustusta ja tukea. Oppilaskunnan hallituksen paikat olivat lasten keskuudessa haluttuja, koska opettajien arvion mukaan toiminta vaikutti lasten näkökulmasta hauskalta sekä palkitsevalta (mts). Eskelisen ym. (2012b, 61) mukaan lasten ja nuorten vaikuttamistoiminnan nuoruudesta kertoo se, että käytettävät menetelmät, kuten vaalikampanjointi ja äänestäminen, usein mukailevat alun perin aikuisia varten kehitettyjä rakenteita. Edustuksellisen osallistumisen asettamista vaatimuksista lasten ja nuorten keskuuteen mahdollisesti syntyvät uudenlaiset sosiaaliset jaot on lasten ja nuorten vaikuttamistoiminnan tutkimuksessa tunnistettu uhkakuvaksi. Ikä, sosiaaliset taidot, valmius mielipiteiden esittämiseen sekä tietynlainen, usein hyväosaisuuteen liitetty kulttuurinen ja materiaallinen pääoma on havaittu ominaisuuksiksi, jotka edesauttavat edustukselliseen osallisuuteen mukaan pääsemistä. (Mt, 61–63.)

Kiilakosken (2017b, 94–96) haastatteluissa oppilaskuntatoiminnan sisältö näyttäytyi jossain määrin epäselvänä oppilaskunnan ulkopuolisille yläkoululaisille, eivätkä mielikuvat ja käsitykset toiminnan sisällöstä olleet aina olleet selkeitä edes niille oppilaille, jotka oli valittu uusina aloittamaan oppilaskunnan hallituksessa. Samasta kirjoittaa myös Alanko (2010), jonka yläkouluikäisiltä kerätystä kysely- ja haastatteluaineistosta ilmeni, etteivät oppilaiden käsitykset oppilaskunnan hallituksen toiminnasta olleet erityisen jäsentyneitä. Oppilaskunta ei noussut esille kovinkaan merkittävänä osallistumisen areenana, mikä saattoi kirjoittajan mukaan johtua toiminnan nuoruudesta kyseisessä koulussa. Myös oppilaskunnan hallituksessa mukana olleet kuitenkin ilmaisivat toimintaa kohtaan kritiikkiä, joka liittyi sen vähäiseksi jääneeseen merkityksellisyyteen tai jopa kokemukseen siitä, että osallistuminen tuntui ylimääräiseltä rasitteelta tai opettajan heille säilyttämältä velvollisuudelta. Toisaalta haastatteluissa oppilaisissa oli myös niitä, jotka olisivat olleet kiinnostuneita osallistumaan oppilaskunnan hallituksen toimintaan, mutta eivät olleet päässeet mukaan. Myös tässä haastatteluaineistossa oppilaskuntatoimintaan osallistumisen edellytyksinä koettiin esillä olemisen, puhumisen sekä asioiden sujuvan ilmaisun taidot. (Alanko 2010, 63–64.) Myös Kallio, Stenvall, Bäcklund ja Häkli (2013, 84) kiinnittivät huomiota kuntien avaintoimijoiden haastatteluista ilmenneisiin näkemyksiin, joiden mukaan erikseen järjestetyt osallistumistoiminnan muodot tavoittavat vain pienen joukon lapsia ja nuoria, joilla on usein jo entuudestaan vahvat sosiaaliset verkostot. Kirjoittajat eivät siten katso institutionaalisten osallistumismenetelmien vahvistamista tehokkaaksi syrjäytymisen ehkäisyvälineeksi, vaan ehdottavat sen sijaan lasten ja nuorten toimijuuden tukemista arjen osallisuuden näkökulmasta. Kirjoittajien tutkimuslöydöksen mukaan lapset ja nuoret eivät myöskään ole niin kiinnostuneita järjestetystä osallistumistoiminnasta kuin mitä toiminnasta vastaavat aikuiset sekä poliittis-hallinnolliset tahot usein odottavat – sen

sijaan osallistuminen saatettiin kokea jopa ylimääräisenä velvoitteena, joka uhkasi koulunkäynniltä ja harrastuksilta yli jäänyttä vapaa-aikaa. (Mt, 83–84.)

Kiilakoski (2017a, 258–259) kirjoittaa, että valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman vuoden 2014 uudistus vakiinnutti entisestään pyrkimystä lasten ja nuorten osallisuuden edistämiseen sekä jokaisen oppilaan kohdalla että koulun toimintakulttuurin perustana. Toisaalta Kiilakosken mukaan keinot osallisuuden edistämiseen jäävät opetussuunnitelmassa melko avoimiksi sekä koulujen oman päätösvallan varaan (mts). Käytännössä oppilaskunnan hallitukselle kanavoituva asema yhteisten asioiden hoitajana näkyi Kiilakosken (2017a, 270–271; ks. myös Kiilakoski 2017b) tekemissä yläkouluikäisten nuorten haastatteluissa siten, että oppilaskunnan hallitus käytti koko oppilasyhteisön puolesta valtaa, jolla pyrittiin saattamaan oppilaiden ajatukset opettajien tietoon sekä nostamaan käsittelyyn koko kouluyhteisöä koskevia asioita. Karhuvirta ja Lestinen (2015) toteavat, että alakoulujen oppilaskuntien hallitusten toiminnalla oli taipumusta ohjautua tapahtumien järjestämiseen, koska yhteistyö kouluyhteisön ulkopuolisten tahojen kanssa oli vähäistä, rahallisia resursseja ei ollut paljon eivätkä esimerkiksi lasten paikallishallintoon tekemät aloitteet koulun fyysisten olojen kohentamisesta edenneet. Toisaalta haastatellut opettajat korostivat oppilaskunnan hallituksen merkitystä kouluyhteisön sisäisen sosiaalisen toiminnan näkökulmasta, esimerkiksi juuri tapahtumien ja tempausten järjestäjänä. Hallituksen aktiivitoimijat pitivät yhteyttä muiden oppilaiden suuntaan idea- ja toivelaatikoilla, välituntipäivystyksillä sekä kyselyillä. (Karhuvirta & Lestinen 2015, 10–12.) Myös Kiilin (2016b, 131) haastattelemat, alakoulujen oppilaskuntia ohjanneet opettajat painottivat tapahtumien järjestämistä hallituksen toiminnan painopisteenä, osittain siksi, ettei lasten ulottuvilla olevaa vaikutusvaltaa muutoin nähty kovin suurena, ja toisaalta siksi, että tapahtumien järjestäminen koettiin lasten organisointi- ja vastuunkantokykyä kehittäväksi toiminnaksi. Toisaalta osa oppilaskuntien hallitusten jäsenistä sekä myös ohjaavista opettajista kritisoi heille muodostunutta roolia pelkkänä tapahtumajärjestäjänä, vailla konkreettista pääsyä koko kouluyhteisöä koskevaan todelliseen päätöksentekoon (mts). Myös Kiilakoski (2017a, 269, 273) toteaa, ettei oppilaskuntien vaikutusvalta ulottunut koskemaan virallisen koulun isoja rakenteita.

Stenvallin (2018) väitöskirjassa laajasta haastatteluaineistosta nousi esiin kaksi tapausta, joissa haastatellut yhdeksäsluokkalaiset toivat oma-aloitteisesti esille oppilaskunnan hallituksen heille merkityksellisenä osallistumisen paikkana. Nuoret kuuluivat samaan oppilaskuntaan, ja heistä ensimmäinen oli pyrkinyt mukaan oppilaskuntatoimintaan jo alakoulussa, mutta oli omien sanojensa mukaan aina hävinnyt vaalissa suositummille oppilaille. Valituksi tuleminen oli

muuttunut mahdolliseksi vasta yläkoulussa, kun tarjolla olleista pää- ja varajäsenen paikoista ei ollut syntynyt luokassa kilpailua. Tämän nuoren kohdalla osallistumisen merkityksessä korostui henkilökohtainen motiivi, joka tarkoitti mahdollisuutta olla mukana toiminnassa, hoitaa yhteisiä asioita sekä tulla paremmin tunnistetuksi kouluyhteisön jäsenenä esimerkiksi koulun aikuisten taholta. Sen sijaan sillä, mitä asioita oppilaskunnan hallituksessa milloinkin käsiteltiin tai mikä oli niiden etenemisreitti koulun organisaatioissa, ei vaikuttanut olevan erityisen suurta merkitystä – olennaisemmaksi nousi kokemus osallistumisesta sekä mukana olosta. Toinen oppilas, joka toimi saman oppilaskunnan hallituksen puheenjohtajana, kuvasi Stenvallin mukaan hallitustyöskentelyä sekä asioiden käsittelyä huomattavasti jäsennellymmiin. Hän oli aina halutessaan tullut valituksi luokkansa edustajaksi, jolloin mahdollisuus osallistumiseen näyttäytyi itsestäänselvyytenä, ja toisaalta oppilaskunnan hallitus vain yhtenä osana siitä kokonaisuudesta, jonka kautta asioihin saattoi vaikuttaa. Jälkimmäisen nuoren kohdalla pelkkä osallistumisen kokemus itsessään ei noussut merkitykselliseksi, vaan painoarvoa oli ennemminkin sillä, kuinka hyvin oppilaskunnan hallitus onnistui vaikuttamaan ja saamaan aikaan muutosta. Vaikka tapa osallistua oli molemmilla nuorilla näennäisesti samanlainen, olivat motiivit sen taustalla täysin erilaisia, mikä Stenvallin mukaan kertoo lasten ja nuorten osallistumisen merkityskentän laajuudesta. (Stenvall 2018, 85–93.)

Vaikuttamistoimintaan osallistuminen edellyttää käytännössä esimerkiksi riittäviä taloudellisia sekä terveydellisiä resursseja, toteavat Laine ja Dorff (2008), jotka tarkastelivat valtioiden rajat ylittäneeseen kansalais- ja vaikuttamistoimintaan osallistuneita nuoria aikuisia. Myös sosiaalisten verkostojen merkitys osallistumiselle oli merkittävä: Nuoret ohjautuivat kansainväliseen toimintaan paitsi sitä kohtaan tunnetun kiinnostuksen perusteella, myös ystävyysverkostojen kautta rekrytoitumalla sekä EU:n nuorisokokouksen tapauksessa myös ulkopuoliselta tulleen käskyn tai kehotuksen seurauksena. Oikeiden henkilöiden tunteminen lisäsi todennäköisyyttä valikoitua EU-edustajaksi tai kansainvälisen tapahtuman osallistujaksi, ja varsinkin virallisemmissä vaikuttamisen rakenteissa, kuten EU:n nuorille suunnatussa toiminnassa, aktiiviosallistujat saattoivat edetä toiminnan kautta aina työsuhteeseen asti. Silti myös osallistumisesta seurannut sosiaalinen mielihyvä sekä tapahtumien ympärille muodostuvat globaalit ystävyysverkostot kannustivat nuoria osallistumaan. Etenkin Suomen EU-puheenjohtajuuden yhteydessä järjestettyyn nuorisopoliittiseen kokoukseen osallistuneet haastateltavat myös nostivat oma-aloitteisesti esille edustuksellisuuden ongelman: Nuorisokonsultaatioissa puoliammattilaisen asemassa kuultavina olleet nuoret eivät edustaneet ”itähelsinkiläisten ongelmanuorten”, tai edes vaihtoehtoisemmassa järjestötoiminnassa mukana olevien nuorten, ajatuksia ja tunteja. Laine ja Dorff toteavat, että kansainväliseen toimintaan osallistuneet nuoret muodostivat kapean ”kerman”, olipa osallistumisen muotona

edustuksellinen, huippukokousta jäljittelevä nuorisokokous tai löyhemmin järjestäytynyt kansainvälinen aktivistitapahtuma. Mukana ei ollut poliittisesti välinpitämättömiä nuoria, joiden äänen kuulumisesta yhteiskunnassa koetaan huolta. Osallistuville nuorille kertyi toiminnasta paitsi tulevaisuuden toimintamahdollisuuksia kasvattavaa sosiaalista pääomaa, myös henkilökohtaisia kuulluksi ja arvostetuksi tulemisen kokemuksia. (Laine & Dorff 2008, 119–120, 123, 125.)

Tässä alaluvussa on tarkasteltu lasten ja nuorten vaikuttamisosallisuutta, jonka edistämiseksi on pyritty herättelemään intoa vaikuttamiseen niin lähiympäristöissä kuin globaalillakin tasolla. Vaikka erilaisia nuorisovaikuttamisen mekanismeja on ollut olemassa jo pitkään, on vaikuttamisosallisuus noussut etenkin viimeisen reilun vuosikymmenen aikana näkyvämmiin osaksi paikallishallintoa kansainvälisten vaikutteiden sekä järjestelmällisten politiikkatoimien seurauksena. Tyypillisiä vaikuttamisosallisuuden paikkoja ovat koulujen oppilaskunnat sekä kunnalliset nuorisovaltuustot, joiden edustuksellinen rakenne kuitenkin aiheuttaa myös jännitteitä jokaista muodollisesti koskevan osallisuuden sekä todellisten mukaan pääsyn mahdollisuuksien välille. Vaikuttamisosallisuuden ristiriitaisuutta kuvastaa se, että sisäänpääsy sen rakenteisiin näyttöäytyi tutkimuksissa joillekin nuorille lähes pelkkänä muodollisuutena, toisille puolestaan kamppailun kohteena, ja osalle jopa velvoitteena, josta oli muun elämän ohella suoriuduttava. Vaikuttamisosallisuuteen osallistuvat nuoret edustavat ikätovereitaan sekä toimivat tärkeiksi katsomiensa asioiden puolesta, mutta osallistumistoiminnan rakenteissa mukana oleminen tuottaa myös sosiaalista merkityksellisyyttä ystävyys-suhteiden muodostamisen sekä kuulluksi tulemisen kokemusten kautta. Seuraava alaluku tarkastelee lasten ja nuorten osallisuuden käsitteen toista ulottuvuutta, sosiaalista osallisuutta.

2.1.2 Sosiaalinen osallisuus

Osallisuuden käsitettä monimutkaistaa se, että kyseessä on suhdekäsite: Osallisuus kuvaa yksilön tai ryhmän sidosta suurempaan kokonaisuuteen. Näin ollen käsite viittaa sekä yksilön asemaan ja toimintamahdollisuuksiin että erilaisiin ryhmittymiin, jotka voivat olla joko vapaamuotoisesti järjestäytyneitä tai institutionaalisesti rakennettuja. (Kiilakoski 2017b, 90.) Kiilakosken ym. (2012, 249) mukaan osallisuudesta puhuttaessa saatetaan toisinaan tarkoittaa lähestulkoon mitä vain, mutta toisaalta uhkana on myös käsitteen kaventuminen tarkoittamaan ainoastaan lapsille ja nuorille suunnattuja vaikuttamisen rakenteita. Osallisuuden edistäminen on Suomessa omaksuttu poliittiseksi tavoitteeksi ja kirjattu lainsäädäntöön, mutta käytännön toimien toteuttaminen on jäänyt pitkälti kuntien vastuulle. Kunnissa ja kouluissa toteutetut osallisuushankkeet ovat monesti kytkeytyneet vaikuttajaryhmiin, joiden toiminnassa kaikki nuoret eivät voi tai halua olla mukana.

On tunnistettu, että vaikuttajaryhmien kautta saatu koulutus sekä sen seurauksena kasvanut vaikuttamisen ja vastuunottamisen pääoma kasautuvat usein jo valmiiksi aktiivisille nuorille, mikä kasvattaa lasten ja nuorten keskinäistä epätasa-arvoa. Osallisuuden sosiaalisen ulottuvuuden näkökulmasta keskeisten tavoitteiden tulisikin liittyä yhteisön turvallisuudesta sekä yksilöiden elinolosuhteista huolehtimiseen, joiden toteutumista lisääntyvä eriarvoisuus kuitenkin uhkaa. Syrjäytymistä ehkäisevän osallisuuden näkökulmasta keskeistä tulisikin olla sen, ettei yhteisöön kiinnittymistä käsiteltäisi ainoastaan yksilöstä lähtöisin olevana ominaisuutena, vaan lapsille ja nuorille pyrittäisiin luomaan tilaisuuksia olla mukana ympäristössään. (Mt, 249–251.)

Alanko (2010) tarkasteli kysely- ja haastatteluaineistojen perusteella yhdeksäsluokkalaisten peruskouluaikana saamia osallistumisen kokemuksia. Huomiota kiinnitettiin erityisesti oppilaiden itsensä osallistumiselle antamiin määritelmiin, jotka saattoivat siten poiketa aikuisten vastaavista. Huomionarvoista oli, että kyselyaineistosta välittyvissä määritelmissä osallistuminen nähtiin ensisijaisesti koulun sosiaalisessa toiminnassa mukana olemisena, jolloin sen merkitysisällössä korostuivat muiden kanssa toimiminen ja tekeminen sekä yhdessä oleminen. Myös luokkahuoneen vuorovaikutuksessa mukana oleminen, kuten oman mielipiteen esille tuominen sekä omien ideoiden ja ajatusten kertominen muille, koettiin osallistumisena. Vastauksissa nousi esille myös vaikuttamisosallisuuden tavoitteellisempi puoli, jolla pyrittiin saamaan aikaan muutosta vallitsevaan tilanteeseen nähden, esimerkiksi kouluympäristön viihtyisyyden ja turvallisuuden osalta. Nuorten itse osallistumiselle antamat merkitykset osoittautuivat kuitenkin huomattavasti pelkän oppilaskunnan hallituksen tai vastaavan järjestetyn osallistumistoiminnan sisältöjä laajemmiksi. (Alanko 2010, 58–61.) Koska edustuksellisten osallistumISRakenteiden toiminnassa ilmenevä ulossulkevuuden elementti on tunnistettu, on edustuksellisuuden ohelle esitetty toiveita myös toisenlaisista, avoimemmista osallistumisen sekä osallisuuden mahdollisuuksista. Eskelinen ym. (2012b) antavat esimerkin Tampereella kehitetystä, alueellisiin toimikuntiin perustuvasta 3.–6.-luokkalaisten lasten avoimesta osallisuustoiminnasta. Avoin osallisuustoiminta oli kuitenkin ainakin tekstin kirjoittamisajankohtaan mennessä jäänyt suppeaksi, jonka syyksi kirjoittajat arvelevat sitä, ettei edustuksellisen osallistumistoiminnan järjestämisen työläydestä johtuen rinnakkaisen toiminnan ylläpitoon jäänyt enää resursseja. (Eskelinen ym. 2012b, 63–64.)

Eskelisen ym. (2012a, 213–214) mukaan lapset ja nuoret kasvavat osallisuuteen ja kansalaisuuteen monenlaisissa ympäristöissä. Myös koulun ja edustuksellisten vaikuttajaryhmien ulkopuolelta löytyy harrastusten, kansalaisjärjestöjen sekä vapaaehtoistoiminnan maailma, jossa on yhtä lailla mahdollista oppia kansalaisuutta sekä kokea osallisuutta. Yhdellä arenalla osattomaksi jäämisen ei

tarvitse tarkoittaa saman kokemuksen toistumista myös muissa ympäristöissä. (Mts.) On kuitenkin havaittu, että paremmin toimeentulevien kotien lapset osallistuvat järjestötoimintaan muita aktiivisemmin, ja toisaalta tunnettu ilmiö on myös järjestöaktiivisuuden kasautuminen, jopa siinä määrin, että se polttaa loppuun mukana olevat vapaaehtoiset (Eskelinen ym. 2012a, 223, 244–245). Myös nuorten järjestöaktiivisuuden ja vapaaehtoistoiminnan kehitystä 1960–1990-lukujen aikana kartoittanut Nieminen (2002, 163) toteaa tuon ajan suomalaisen nuorisojärjestötoiminnan peruspiirteinä olleen sen, ettei se tavoittanut kovin hyvin vaikeuksissa olevia nuoria, mikä ilmeni esimerkiksi työttömien nuorten selvästi keskimääräistä alhaisempana järjestökiinnittymisenä 1990-luvun lopulla. Toisaalta järjestötoimintaan osallistumisen vastapainona myös järjestäytymättömien lähiyhteisöjen kautta koettu yhteisöllisyys, kuten ystävyysuhteissa vietetty aika sekä näennäisen päämäärätön oleskelu, saattaa Eskelisen ym. (2012a, 219) mukaan olla nuorten hyvinvoinnille jopa merkityksellisempää kuin virallisissa puitteissa järjestetty toiminta. Syrjäytymiskeskustelun yhteydessä esille nousee tyypillisesti huoli lähiyhteisöjen surkastumisesta, ja toisaalta ihmisten välille muodostuva sosiaalinen pääoma nähdään laajasti hyvinvointia kartuttavana tekijänä. Lapsilta ja nuorilta kerätyistä kyselyaineistoista on todettu ystävyysuhteiden merkitys kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin lähteenä, ja myös julkisessa sekä poliittisessa keskustelussa on osaltaan painotettu epävirallisten vertaisyhteisöllisyyksien merkitystä. (Mt, 225–226.)

Olemassa olevien vertaissuhteiden on havaittu tasoittavan nuorten tietä harrastuksiin, nuorisotyön toimintaympäristöihin sekä yhdistystoimintaan. Osallistumiseen ja osallisuuteen mukaan pääsemiseen saattaa sisältyä kynnyksiä, joita madaltavat ystävien, kavereiden sekä etäisempienkin tuttavuuksien kautta muodostuvat sosiaaliset verkostot. (Eskelinen ym. 2012a, 226.) Junttila-Vitikka, Gretschel ja Kiilakoski (2012, 190–193) tarkastelevat ilmiötä kunnallisen nuorisotyön toimintaympäristöissä: Myös nuorisotaloilla osallisuutta on tyypillisesti alettu rakentaa keskeisten vaikuttajaryhmien, kuten talotoimikuntien, ympärille. Olennaiselta huomiolta osallisuuden sosiaalisen ulottuvuuden kannalta vaikuttaa kuitenkin se, että uusien nuorten voi ylipäättään olla vaikeaa tulla mukaan nuorisotalon toimintaan, koska vanhojen kävijöiden suhtautuminen heihin osoittautui nuorisotalojen osallisuutta tarkastelleessa tutkimuksessa toisinaan välinpitämättömäksi tai jopa vihamieliseksi. Yksittäisellä nuorella saattoi tällaisessa ympäristössä olla vaikeuksia saavuttaa asemaa, jossa oma toimijuus tuli vertaisryhmän silmissä tunnistetuksi. Nuorisotalo saattoi muodostaa suljetun yhteisön, jonka toiminta kietoutui sinne tietyinä ajanjaksona syystä tai toisesta valikoituneen ydinryhmän ympärille. Nuori, joka ei ollut verkostoitunut ydinryhmän kanssa tai lunastanut paikkaansa toiminnassa sen muotoutumishetkellä, saattoi kokea mukaan pääsemisen vaikeaksi. (Mts.) Eskelisen ym. (2012a, 227) mukaan lasten ja nuorten ystävyysuhteissa rakentuu

sosiaalista pääomaa, jonka kautta pääsy erilaisiin kansalais- tai muun toiminnan muotoihin helpottuu. Sosiaalinen pääoma sekä vertaissuhteet eivät kuitenkaan jakaudu lasten ja nuorten keskuudessa tasaisesti, eikä poliittisessa ohjelmasuunnittelussa välttämättä olla tunnistettu järjestyneeseen vapaaehtoistoimintaan tai toisaalta vapaamuotoisiin sosiaalisiin osallisuuksiin heikommin kiinnittyneiden lasten ja nuorten toimintaedellytysten riittävää tukemista (mts).

Perheen sekä nuorten kanssa työskentelevien ammattilaisten merkitystä nuorten osallisuudelle tutkineet Lantela ym. (2020) määrittelevät osallisuutta kokevan ihmisen kuuluvan yhteisöön sekä kytkeytyvän merkityksellisten vuorovaikutussuhteiden kautta hyvinvointia tuottaviin resursseihin. Vastaavasti osattomuutta kokevalla nämä kiinnittymisen siteet ovat heikkoja. Nuorten osallisuuden kannalta merkityksellisiksi tekijöiksi tutkimuksessa nähtiin perhe, jonka hyvinvointi vahvisti nuoren rakentavaa ja sosiaalisesti taidokasta käyttäytymistä kodin ulkopuolisissa sosiaalisissa tilanteissa, ystävyys-suhteet, harrastukset ja muut lähiyhteisöt, sekä perheen ulkopuolisten aikuisten kautta saadut arjen sosiaaliset resurssit. Nuorilta kerätyn hyvinvointi- ja osallisuuskyselyaineiston tulokset osoittivat, että perheen hyvä ilmapiiri ja sujuva arki näkyivät nuoren hyvinä kaverisuhteina sekä myönteisinä vuorovaikutussuhteina perheen ulkopuolisiin aikuisiin. Kaksi viidestä nuoresta arvioi kaverisuhteitaan parhaalla mahdollisella arvosanalla, ja vastaavasti 3,4 % heikoimmalla mahdollisella. Kaverisuhteiden merkitys tuli esille erityisesti kysyttäessä, kenen puoleen nuoret kääntyivät kohdatessaan eri elämänalueilla ongelmia. Myös ammatikseen nuorten kanssa toimivien roolin havaittiin olevan keskeinen, joskin heidän toimintaansa näytti liittyvän tiedon ja tietämisen valtarakenteisiin kytkeytyviä haasteita. Kaksi viidestä kyselyyn vastanneesta nuoresta ajatteli, etteivät he saaneet riittävästi tietoa erilaisista osallistumisen mahdollisuuksista, ja niin ikään 40 % nuorista koki, että he pääsivät vain harvoin tai ei juuri koskaan osallisiksi koulun kehittämistä koskeviin keskusteluihin. Noin joka kymmenennelle nuorelle oli vaikeaa tai melko vaikeaa löytää aikuisia, jotka olisivat kiinnostuneita heidän asioistaan ja joille he voisivat kertoa huolistaan. Tutkimuksessa haastateltiin nuorten kanssa työskennelleitä aikuisia, jotka kiinnittivät huomiota virallisten, järjestettyjen osallistumismuotojen rajoitteisiin osallisuuskokemusten tarjoajana: Siteerattu aikuinen näki, että muut koululaiset valitsivat ”parlamentteihin” vahvoja nuoria, jotka olivat lähtöisin niin ikään vahvoista perheistä. Haastatellun mielestä oli olemassa vaara, että näin luotu järjestelmä syrjäyttäisi juuri ne nuoret, joilla olisi kenties eniten tarvetta saada äänensä kuuluville. (Lantela ym. 2020, 24–26, 28–34.)

Tässä alaluvussa on käsitelty osallisuuden sosiaalista puolta, jonka lapsia ja nuoria yhteisöihinsä kiinnittävää voimaa voidaan pitää merkittävänä. Nuorten itse osallistumisen käsitteelle antama

merkityssisältö muodostuu pelkkää vaikuttamisosallisuuden määritelmää laajemmaksi, kattaen yhdessä tekemisen sekä yhteisöön kuulumisen merkityksiä. Mahdollisuus osallisuuden kokemiseen ei silti rajoitu pelkästään kouluun, vaan esimerkiksi harrastukset ja kansalaisjärjestötoiminta voivat yhtä lailla tarjota kokemuksia kuulumisesta ja mukana olosta. Nuorten sosiaalista osallisuutta määrittävät vuorovaikutussuhteet ympärillä oleviin ihmisiin, kuten perheeseen, kavereihin sekä koulujen ja muiden lähiyhteisöjen aikuisiin. Nuorten joukosta paikantuu tutkimuksessa pieniä ryhmittymiä, joilla nämä suhteet ovat muita heikommalla tasolla. Olemassa olevat vuorovaikutussuhteet saattavat edesauttaa pääsyä toimintaan, joka on nimellisesti kaikille avointa, mutta johon liittyminen sisältää joidenkin nuorten kohdalla näkymättömiä kynnyksiä. Osallisuutta edistävän toiminnan taipumus muotoutua edustukselliseksi osallisuusrakenteiksi, joilla on riski sivuuttaa yhteisöihinsä heikommin kiinnittyneet nuoret, on tunnistettu. Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan edustukselliseen osallisuuteen valikoitumista sekä mukaan pääsyn edellytyksiä.

2.1.3 Osallisuuden eliitit ja niihin valikoituminen

Politiikan ja demokratian tutkimuksessa käsite ”demokraattinen elitismi” viittaa ajattelutapaan, jonka mukaan keskenään kilpailevien eliittien tai johtajuryhmien olemassaolo voidaan katsoa yhteensopivaksi kansanvallan periaatteiden kanssa. Olennaista tässä näkemyksessä on eliittien altistaminen avoimille ja kilpailullisille vaaleille, joiden seurauksena eliitin päätöksenteossa saavuttamaa asemaa voidaan pitää legitiiminä. Demokraattista elitismia on kuitenkin kritisoitu erityisesti kansalaisten demokraattista osallistumista estävänä järjestelmänä. (Ruostetsaari 2014, 41–43.) Lasten ja nuorten edustuksellista osallisuutta voidaan puolustaa argumentilla siitä, että joidenkin lasten ja nuorten harjaantumista vaikuttajaryhmien toiminnassa tarvitaan, koska se tarjoaa heille mahdollisuuden aikuisten ajattelutapojen kyseenalaistamiseen. Kaikille lapsille ja nuorille tasapuolisesti liudennettu valta saattaisi johtaa tilanteeseen, jossa aikuisten määräävän aseman haastaminen ei olisi mahdollista kenellekään. ”Lasten ja nuorten” ryhmän sisäinen heterogeenisyys on huomattavaa, sillä esimerkiksi nuorisolaissa määritelty nuoruus ulottuu aina 29-vuotiaisiin asti. Huolimatta lasten ja nuorten keskinäisestä sekä erityisryhmien sisäisestä erilaisuudesta, myös heidän joukostaan voidaan katsoa muotoutuvan ryhmiä ja ryhmäintressejä, joka puoltaa edustuksellisen demokratian pelikentille osallistumista. Edustuksellisuuden hyväksyttävyyttä lisäävänä piirteenä voidaan pitää myös valintaprosessin tosiasiallista avoimuutta kaikille halukkaille, jolloin järjestelmä on demokratian periaatteiden mukainen. (Eskelinen ym. 2012b, 71.)

Maninin (1997, 132) mukaan moderniin demokratiaan sisältyviä elitistisiä tai aristokraattisia piirteitä ei olla juurikaan tarkasteltu, koska pelkkä siirtyminen yleisen äänioikeuden mukaiseen järjestelmään oli aikanaan huomattava askel kohti poliittista tasa-arvoa. Manin käsittelee poliittiseen teoriaan perustuvaa näkemystä demokraattisen järjestelmän sisältämisestä, väistämätöntä epätasa-arvoa aiheuttavista piirteistä. Näkemyksen mukaan myös vapaissa ja yleisen äänioikeuden alaisissa vaaleissa muodostuu niin kutsuttu demokraattinen aristokratia, seurauksena neljästä demokratiaan erottamattomasti kuuluvasta ominaisuudesta. Piirteistä ensimmäinen on se, ettei äänestäjiä voida velvoittaa perustelemaan valintaansa tai tekemään sitä mistään näennäisen oikeudenmukaisesta syystä: Äänestäjällä on vapaus valita ehdokas esimerkiksi henkilökohtaisten suhteiden tai tehtävään liittymättömien ominaisuuksien perusteella. Tällöin demokraattinen vaali ei ole meritokraattinen, koska lopputulos ei ole sidoksissa ehdokkaan toimien ”oikeellisuuteen”, vaan siihen, kenelle yhteisön sisäinen luottamus järjestelmän kautta ohjautuu. Toinen erontekoja ehdokkaiden välille aiheuttava tekijä on äänestäjien kohtaama valintatilanne. Koska ehdokkaat on pystyttävä jollakin perusteella asettamaan paremmuusjärjestykseen, on valituksi tulevalla oltava ainakin yksi äänestäjien arvostama ominaisuus, jota ei vastaehdokkailta vastaavassa mittakaavassa löydy. Vaikka äänestäjät jossain määrin haluaisivatkin suosia itsensä kaltaisia ehdokkaita, sanelevat järjestelmän ehdot sen, ettei ominaisuuksiltaan tavanomainen ehdokas kykene erottautumaan kilpailijoista valituksi tulemisen edellyttämällä tavalla. Kolmas erotteleva tekijä on näkyvyys eli se, että yhteisön sisällä valmiiksi myönteistä huomiota tai näkyvyyttä kerännyt ehdokas kiinnittää valintatilanteessa äänestäjien huomion helpommin kuin vähemmän näkyvillä olevat ehdokkaat. Neljäs tekijä liittyy varakkaampien ehdokkaiden parempiin mahdollisuuksiin kerätä rahoitusta kampanjanäkyvyyden tavoittelusta aiheutuville kustannuksille. (Manin 1997, 134–145.)

Stenvallin (2018, 89) haastattelema, oppilaskunnan hallitukseen tuloksettomasti pyrkinyt koululainen kritisoi vertaisäänestykseen perustuvaa valintamenettelyä ja toivoo vaihtoehtoisia tapoja, esimerkiksi valintaraatia, oppilaskunnan hallitukseen valittavista jäsenistä päättämiseen. Lasten ja nuorten osallistumista koulu- ja nuorisoneuvostojen toimintaan Iso-Britanniassa tutkinut Wyness (2009) kuvaa esimerkkiä, jossa kaupungin nuorisoneuvoston jäsenet valittiin äänestämisen sijaan sitoutuneisuutta ja kiinnostusta painottaneella sisäisellä valinnalla. Aikuisen ohjaajan mukaan tällä valintatavalla oli etunsa, koska kouluissa äänestettyjen kouluneuvostojen kohdalla julki lausuttu tavoite nuorten laajemmasta osallistamisesta näytti valuvan hukkaan, kun niihin valittiin nuoria, joilla oli jo entuudestaan hyvät mahdollisuudet saada äänensä kuuluviin. Nuorten näkökulmasta kouluneuvostovaalit näyttäytyivät joko kilpailuna suosituimmuudesta tai yhtenä lisämeriittinä stereotyyppisen menestyjän ansioluetteloon – yhtä kaikki niihin tuli valituksi sellaisia nuoria, joiden

voitiinkin odottaa istuvan kouluneuvostossa. Toisaalta vaalit korvannut nuorisoneuvoston sisäinen valintamenettely voitiin Wynessin mukaan nähdä yhtä lailla elitistisiä rakenteita tuottavana sekä nyt myös demokraattisen legitimitteettinsä menettäneenä: Nuoret tulivat mukaan joko vertaisverkostojen kautta tai aktiivitoimijoina muista nuorisojärjestöistä, eikä nuorisoneuvostossa istuvien edustajien sekä edustettavien nuorten välille löytynyt enää itsestään selvää yhteyttä. Valintatavalla pyrittiin kuitenkin erityisesti tuomaan kuuluville marginaalissa olevien nuorten ääntä. Wynessin mukaan tutkimuskaupungin nuorisoneuvoston edustajat kokivat yleisesti jonkinasteista epäluuloisuutta vaaleja sekä virallista politiikkaa kohtaan, mutta he olivat tahoillaan verkostoituneita eri nuorisoryhmittymien suuntaan. Nuorisovaltuuston kokoonpano vaikutti tällä valintatavalla myös muodostuvan tavanomaista laajakirjoisemmaksi. (Mt, 546–548.)

Gretschel (2007a, 257) kyseenalaistaa ajatuksen nuorten osallistumisjärjestelmissä muodostuvista eliiteistä sillä perusteella, että osallistumistoiminnan kautta vaikuttamaan pääsevien nuorten lukumäärä on jo lähtökohtaisesti ”pientä eliittiä” suurempi: Kunnallisten palautekanavien kautta mielipiteitä on mahdollista kerätä jopa tuhansilta nuorilta, ja maakunnallisen nuorisovaltuuston toiminnassa nuoria voi olla mukana esimerkiksi sata. Lisäksi vaikuttajaryhmien ja -toiminnan kohtaaminen arjessa, esimerkiksi koulussa tai nuorisotalolla, saattaa innostaa mukaan myös sellaisia nuoria, joiden lähtökohdat kansalaisvaikuttamisen voivat muutoin olla heikommat (mts). Aikuisia paikallisaktiiveja tutkineen Niemenmaan (2002) mukaan osallistumisjärjestelmien kritiikki on tyypillisesti ollut sen kyseenalaistamista, kykenevätkö tiettyyn paikallisalueeseen sidoksissa olevat toimijat ottamaan huomioon myös kaupungin kokonaisedun (niin kutsuttu *nimby* eli ”not in my backyard” -ilmiö), sekä sen kysymistä, ovatko osallistujat edustava otos varsinaisesta päätöksenteon kohteena olevasta ryhmästä. Niemenmaan haastatteleminen paikallisaktiivien suhtautuminen *nimby*-ilmiöön vaihteli: Sen olemassaolo saatettiin kiistää kokonaan, tai vaihtoehtoisesti ilmiö tunnistettiin, mutta sen esiintyminen puheena olevassa toiminnassa kyseenalaistettiin. Toisaalta *nimby*-ilmiö saatettiin kokea myös myönteisenä asiana sekä osoituksena lähiympäristöä kohtaan koetusta kiinnostuksesta. Asukasaktiivit olivat tietoisia erilaisista intressiristiriidoista ja havaitsivat niitä myös ”vastapuolen” eli kunta- tai päättäjätason toiminnassa, jolloin *nimby*-ajattelu saattoi näyttäytyä asukastoimijoiden silmissä myös oikeutettuna. Reaktiot kritiikkiin edustavuuden eli osallistujien valikoituneisuuden ongelmasta olivat niin ikään harmistuneita. Virallisten, vaaleilla valittujen tahojen koettiin olevan sekä haluttomia jakamaan valtaa että edustavan itse yhtä lailla sosiaalisesti valikoitunutta eliittiä. Kaupunginosayhdistyksen toiminta nähtiin kaupunginvaltuustoa tasa-arvoisempana, koska ovet olivat avoimina kenelle tahansa ja toiminnassa eteneminen perustui omaan aktiivisuuteen sekä mielenkiintoon. (Niemenmaa 2002, 202–209.)

Kenellä on oikeus puhua toisten puolesta ja miten tämä oikeus perustellaan, kysyy Tampereen kaupungin lapsiparlamenttitoimintaa tutkinut Kiili (2016b, 123). Kiilin mukaan kansainvälisessä, alaikäisten edustuksellista osallistumista käsittelevässä tutkimuksessa on esitetty kritiikkiä toiminnan todellisten vaikutusmahdollisuuksien vähäisyydestä sekä siitä, että edustuksellisuuden kautta esille tuleva ääni kuuluu pääosin hyvinvoiville lapsille ja nuorille. Kritiikin mukaan vaikutukset, joita kollektiivisten intressien edistämiseen pyrkivä edustustoiminta käytännössä tuottaa, näkyvät lähinnä osallistumaan pääsevien lasten ja nuorten omina myönteisinä kokemuksina, esimerkiksi parantuneena itsetuntona, kaverisuhteiden luomisena sekä mahdollisuutena oppia uusia taitoja. (Mt, 125.) Kiilin tarkastelema Tampereen kaupungin lapsiparlamenttitoiminta on kolmiportainen edustuksellisen osallistumisen rakenne, jossa oppilaskuntien hallituksiin valituilla alakoululaisilla on mahdollisuus päästä edustajaksi valtuustosalissa kahdesti vuodessa pidettävään suurkokoukseen, jonka osallistujista puolestaan äänestetään lapsiparlamentin hallitus. Kiilin tekemissä haastatteluissa lapsiparlamentin toimintaan osallistuvat lapset ja aikuiset arvioivat, että toiminta ei soveltunut aroille tai levottomille lapsille, koska kokouksissa oli uskallettava puhua ääneen sekä jaksettava istua kärsivällisesti paikoillaan. Haastatellut lapset pitivät valtuustosalin sekä virallisen kokousmenettelyn käyttöä arvovaltaisena, mutta osa koki kokoukset jossakin määrin hankaliksi sekä esimerkiksi salitekniikan käytön jännittäväksi. Joillakin ohjaavilla opettajilla oli kokemuksia siitä, ettei kokouksiin aina haluttu osallistua uudelleen, koska tilanne oli osalle lapsista vaikea. Oppilaskuntia ohjanneet opettajat pitivät tehtävänsä varsin heikosti arvostettuna, mutta kokivat sen silti palkitsevaksi, koska oppilaskuntien hallitusten jäsenet olivat helppoja oppilaita, joiden kanssa oli mielekästä työskennellä. Kiilin mukaan alakoululaisten edustuksellinen osallistuminen voitiin siten katsoa varsin vaativaksi rakenteeksi, johon valikoituminen ja jossa pärjääminen suosi tietyn tyyppisellä profiililla varustettuja lapsia: Sosiaalisesti ja akateemisesti kyvykkäitä, koulussa viihtyviä sekä suosittuja oppilaita. (Kiili 2016b, 126–130, 132–133.)

Kaupungin viranhaltijoille lapsiparlamentti näyttäytyi Kiilin (2016b, 133) tutkimuksessa rakenteena, joka mahdollisti lasten näkemysten selvittämisen kohtuullisen vähällä vaivalla. Koska julkishyödykkeiden todellisen kysynnän selvittämiseen ei ole yksinkertaista mekanismia, hankkivat poliitikot tyyppillisesti päätöksenteossa käytettävää informaatiota intressiryhmiltä, jotka puolestaan saavat tällä tavoin vaikutusvaltaa poliittisissa kysymyksissä (Stiglitz 2000, 179). Kiilin (2016b) haastattelemat kaupungin lapsiasiamiehet näkivät, että oli erityisesti opettajien vastuulla varmistaa, että lapsiparlamenttitoiminnassa huomioitiin kaikkien oppilaiden näkemykset. Toisaalta eräs haastateltu opettaja totesi, ettei kaikkien oppilaiden näkemysten kyselemiseen ollut aikaa, ja oli hyvä, mikäli oppilaskunta ehti edes omalla porukalla saamaan jotakin aikaan. Lapsiasiamiehet sekä

ohjaava nuorisotyöntekijä tunnisti edustuksellisuuden ongelman, mutta edustuksellisuus koettiin silti perustelluksi, koska mielipiteiden selvittäminen kaikilta kaupungin lapsilta ja nuorilta ei olisi ollut mahdollista. Ohjaava nuorisotyöntekijä korosti myös edustavassa asemassa olevien lasten oikeutta olla lapsia, vaikka he olivatkin osa lahjakasta ja valikoitunutta joukkoa. Tällöin kiinnostus käyttää aikaansa muiden lasten hyväksi oli jo itsessään riittävää, ilman että näiden lasten tulisi samanaikaisesti huolehtia siitä, kykenivätkö he edustamaan kaikkia kaupungin lapsia. Toisaalta haastateltu lapsiparlamentin hallituksen jäsen kritisoi suurkokouksiin osallistuneiden hiljaisten ja vähäpuheisten lasten kyvyttömyyttä tuoda esille omien koulujensa oppilaiden näkökantoja ja mielipiteitä, katsoen siten tällaisten osallistujien valmiudet edustuksellisen tehtävänsä hoitamiseen riittämättömiksi. Kiilin mukaan toiminnassa mukana olleet aikuiset eivät vaikuttaneet erityisen huolestuneilta siitä, että lapsiparlamentin rakenne näyttäytyi melko suljettuna ja yhteistyö parlamentin ulkopuolisten lasten suuntaan vaikutti vähäiseltä. Myös lapsiparlamentin hallituksessa olevat lapset kokivat ensisijaiseksi yhteistyötahokseen päättävissä asemissa olevat aikuiset, eivätkä Kiilin mukaan kaivanneet kontaktien lisäämistä oppilaskuntien tai muiden lasten kanssa. Lapsiparlamenttijärjestelmän ainoa kaikkia oppilaita koskeva, kansalaiskasvatuksellinen elementti oli vuosittainen oppilaskunnan hallituksen vaali. (Kiili 2013, 64; Kiili 2016b, 129, 133–134.)

Kiilin (2016a) haastattelututkimus lapsiparlamentin hallitukseen kuuluneista alakouluikäisistä lapsista sekä heidän vanhemmistaan toi esille kolme erilaista osallistuvan lapsen kategoriaa: Aktiivisesti harrastavat lapset, erinomaisesti koulussa menestyvät lapset sekä ambivalentisti toimintaan suuntautuvat lapset. Kaikki haastatellut vanhemmat kuuluivat keskiluokkaan ja näkivät lapsiparlamenttitoiminnan hyödyllisenä kansalaiskasvatuksena sekä tulevaisuudessa tarvittavien taitojen kehittäjänä. Vanhemmat pysyttelivät kuitenkin etäämmällä itse toiminnasta, eivätkä esimerkiksi tienneet kovin tarkkaan käsiteltävien asioiden sisältöä. Aktiivisesti harrastavat lapsiparlamentin jäsenet joutuivat toisinaan valitsemaan harrastuksen ja lapsiparlamentin välillä, mutta valitsivat usein parlamentin, koska toiminnalla oli heille emotionaalista merkitystä. Kouluorientoituneille lapsille edustuksellinen toiminta näyttäytyi yhteiskuntaopillisesta näkökulmasta mielekkäänä, joskin osallistuminen ajoittain myös kuormitti siihen tiiviisti sitoutuneita lapsia. Ambivalentisti suhtautuvien lasten ja vanhempien joukosta, joka tutkimuksessa oli vähälukuinen, ilmeni eniten ristiriitaista suhtautumista lapsiparlamenttitoimintaan. Tähän kategoriaan luokitellut lapset tyypillisesti menestyivät koulussa, mutta heillä saattoi olla ongelmia vertaissuhteissa, tai kuten erään lapsen kohdalla, lapsiparlamenttitoimintaan osallistuminen aiheutti kiusatuksi joutumista, samalla kun se kuitenkin toimi omanarvontunnon lähteenä. (Kiili 2016a, 25, 29–31.) Boldtin (2021) väitöskirjassa suurehkoa nuorisovaltuustoa kolmen vuoden ajan tarkastellut

havainnointi- ja haastatteluaineisto osoitti nuorten käyneen myös keskinäisiä valtakamppailuja asemista nuorisovaltuuston sisällä. Kaikki valtuustoon valitut nuoret eivät vaikuttaneet löytävän paikkaansa toiminnasta, jonka keskiöön näytti usein asettuvan pienehkö ydinryhmä tärkeimpiin tehtäviin äänestettyjä nuoria. Nuorisovaltuuston mahdollisuuksia vaikuttaa kunnan asioihin myös kritisoitiin heikoiksi, jolloin vaikuttamistoiminnan seuraukset näyttivät tiivistyvän yksilötasolle, erityisesti poliittisesti lahjakkaiden, nuorisovaltuuston puhe- ja toimintakulttuurin sujuvasti hallitsevien nuorten henkilökohtaiseksi kokemuspääomaksi. (Boldt 2021, 65–77, 87–91, 95–101.)

Pyrkimykset lasten ja nuorten vaikuttamisosallisuuden edistämisestä sisältävät julkilausutun tavoitteen konkreettisesta vallan jakamisesta (Kiilakoski, Gretscher & Nivala 2012, 16). Kiilakoski (2017b, 97–98) havainnollistaa yläkoululaisten koululle toivoman kahvinkeitin kautta sitä, kuinka vallankäytön rajojen määrittely ei kuitenkaan ole yksiselitteistä tai vapaata konflikteista. Nuorilta itseltään lähtöisin oleva vaikuttamistoiminnan päämäärä jää lopulta avoimeksi törmättyään aikuisten ehdoilla järjestettyjen prosessien hitauteen ja epämääräisyyteen sekä kouluinstituution tilallisiin rajoitteisiin (mts). Kiilakosken (2017a, 278) mukaan osallisuuden vahvistaminen kouluympäristössä edellyttäisi vallan uusjakoa olosuhteissa, joissa opettajajohtoinen päätösvalta on perinteisesti ollut vahvaa. Näennäiseksi jäävässä osallisuudessa konkreettinen vallansiirto aikuisilta lapsille on vähäistä: Esimerkiksi opettajien kommenteista käy ilmi, ettei oppilailta loppujen lopuksi ole mahdollisuutta päättää mistään asiasta yksin, kuten ei ole yksittäisellä opettajallakaan (Kiili 2016b, 125, 131). Siitä, mitä valta pohjimmiltaan on, on esitetty erilaisia teoreettisia tulkintoja ja määritelmiä (Ruostetsaari 2014, 58–59). Vallan resurssit ovat yhteisesti tuotettuja, mutta ne jakautuvat epätasaisesti, koska kaikille tasapuolisesti jaettua valtaa on mahdotonta käyttää. Vallan ytimessä on tämän epäsymmetrisen rakenteen pysyvyys, institutionalisoituminen sekä hyväksytyksi tuleminen. Valta voidaan nähdä abstraktina resurssina, jonka avulla toiset on mahdollista saada toimimaan halutulla tavalla. Poliittiseen päätöksentekoon vaikuttavat toimijoiden toisistaan tekemät valta-arviot eli se, kuinka suurelta hallussa pidetty valta muiden silmissä näyttää. Valta voidaan nähdä eri osapuolten välisenä suhteena, jonka käyttöä säätelee vallankäytön kohteiden suostumus. Niin kauan kuin asetelma on hyväksytty, on pelkkään valtapotentiaaliin nojautuminen mahdollista, mutta mikäli vallankäyttäjän asema kyseenalaistetaan, joudutaan valtaresurssien tehoa kokeilemaan käytännössä. (Mts.) Vallan määritelmä on osallisuuden kannalta olennainen, koska Kiilakosken (2017b, 101–102) mukaan osallisuuden ilmapiiri edellyttäisi toteutuakseen sitä, että nuorilla olisi mahdollisuuksia myös odotusten vastaiseen toimintaan sekä vallitsevan toimintakulttuurin ja rakenteiden kyseenalaistamiseen.

Gellin ym. (2012b, 125–127) pohtivat koulujen oppitunneilla tavoitellun demokraattisen toimintakulttuurin luomiseen liittyviä haasteita, joissa kuulluksi tuleminen ja osallistumisen edellyttämä, laajennettu toiminnan- ja sananvapauden ilmapiiri saattaa ajautua ristiriitaan joidenkin nuorten toivomien, työrauhaa sekä turvallisuutta takaavien yhteisten sääntöjen kanssa. Kiilakoski (2017b, 102) puolestaan pitää osallisuudelle aikuisjohtoisesti asetettuja sääntöjä, kuten vaatimuksia tietyntylaisista puheen tai vuorovaikutuksen tavoista, ainakin osittain nuorten oman toimijuuden kanssa vastahankaan asettuvina. Toisaalta Kiilakoski kysyy, ketä käytössä olevat vaikuttamisosallisuuden menetelmät suosivat ja kuinka laajasti niiden pohjalta voidaan vaikuttaa, erityisesti silloin, kun julkilausuttuna tavoitteena pidetään jokaisen lapsen osallisuutta (mt, 101–102). Kiilakoski (2017a) tarkasteli oppilaiden haastatteluista ilmenevää osallisuutta kontekstissa, jossa osallisuus paikantui etenkin oppilaskunnan hallituksen toiminnan ympärille. Nuorille tarjolla ollut toimijan rooli tarkoitti pitkälti oppilaskunnan hallituksen jäsenyyttä, vaikkakin siellä käytetty valta rajautui tyypillisesti koskemaan pienehköjä fyysisiä hankintoja. Toisaalta yhteisten asioiden hoitaminen oli kanavoitu oppilaskunnan hallitukselle, jolloin kaikkien ehdotusten oli kuljettava sen kautta. Oppilaskunnan hallituksen jäsenillä oli joka tapauksessa vaikutusvaltaisempi asema muihin koululaisiin verrattuna, mikä oli myös houkuttanut osaa oppilaista mukaan toimintaan. Hallituksen ympärille sijoittui käytännön tasolla melko jäsentymätön ajatus toisten oppilaiden mahdollisuudesta saattaa asioita ja mielipiteitä hallituksen jäsenten tietoon. Hallitukseen kuuluvien mukaan muiden oppilaiden osoittama kiinnostus toimintaa kohtaan ei kuitenkaan ollut järin suurta. Myöskään ”hiljaisen” asemassa olevien oppilaiden ei juuri katsottu voivan vaikuttaa oppilaskunnan hallituksen eteenpäin välittämiin viesteihin, koska he eivät uskaltaneet sanoa asiaansa ääneen tai eivät tunteneet oppilaskunnan hallituksen jäseniä henkilökohtaisesti. (Kiilakoski 2017a, 268–272.)

Kiili (2013, 86) esittää kysymyksen, miksi lapsille ja nuorille tarkoitetun osallistavan demokratian tulisi pyrkiä olemaan moraalisesti ylempiarvoista aikuisten vastaaviin päätöksentekoprosesseihin verrattuna: Esimerkiksi kunnalliseen päätöksentekoon pääsee osallistumaan yhtä lailla vähäinen määrä heikommassa asemassa olevia aikuisia. Koulujen osallisuustoiminta, johon edustukselliset rakenteet keskeisesti kuuluvat, on osa lasten ja nuorten kansalaiskasvatusta, jossa kansalaiselle kuuluvien oikeuksien käytön kautta pyritään luomaan kokemuksia osallisuudesta omassa yhteisössä (Karhuvirta & Lestinen 2015, 16). Esimerkiksi oppilaskuntavaaleissa äänestäminen on kaikille avointa kansalaiskasvatuksen sisältöä, jonka avulla lapsissa ja nuorissa pyritään herättämään kiinnostusta vaikuttaa sekä aikanaan osallistua myös varsinaiseen valtiolliseen demokratiaan. Toisaalta osallisuustoiminnan edustuksellinen ulottuvuus on konkreettista vallan ja äänen käyttöä, johon osallistuvien nuorten Kiilakoski (2017b, 94) havaitsi pitävän hienovaraista etäisyyttä vallan

käsitteeseen, mutta tuovan samalla esille omaa kiinnostustaan hakeutua kohti vaikuttamisen mahdollisuuksia. Vaikka osallisuus yhteisöön kuulumisen merkityksessä tavoittaakin ainakin ajatuksen tasolla jokaisen lapsen ja nuoren, eivät osallisuuden edustukselliset rakenteet ole samalla tavalla kaikille avoimia. Edustukselliseen osallisuuteen valikoituu ulospäin suuntautuneita, sosiaalisesti pidettyjä, usein koulussa hyvin menestyviä sekä vaikuttamisesta kiinnostuneita lapsia (Kiili 2013, 66–67). Joissakin näistä lapsista heitä ohjanneet aikuiset näkivät tulevaisuuden poliitikon aineksia, jolloin edustuksellinen osallisuus näyttäytyi myös kyvykkään lapsen taitojen kartuttamisena sekä edustajan tehtävään kasvattamisena. Kiilin haastattelema opettaja toi myös esiin, että edustuksellinen osallisuus tarjosi hyvin pärjääville lapsille tilaisuuden kokea jotakin erityistä sekä saada huomiota opettajilta. Muutoin koulussa jouduttiin resurssien sanelemana keskittymään lähinnä niihin lapsiin, jotka todella tarvitsivat aikuisten apua. (Mts.)

Tämä alaluku on tarkastellut lasten ja nuorten osallisuutta edistävään edustukselliseen toimintaan valikoitumista. Edustuksellisuuteen nojautumista on perusteltu sillä, ettei yhtäaikainen vallankäyttö ole edes osallistavassa demokratiassa mahdollista kaikille samanaikaisesti, vaan osan lapsista ja nuorista on käytännössä kyettävä harjaantumaan vaikuttamisessa pystyäkseen haastamaan määräävässä asemassa olevat aikuiset. Toisaalta tutkimuksissa on myös esitetty kritiikkiä siitä, että lasten ja nuorten edustuksellisten rakenteiden todelliset mahdollisuudet vaikuttaa päätöksentekoon jäävät vähäisiksi, jolloin toiminnan vaikutukset kasautuvat ensisijaisesti mukaan päässeiden lasten ja nuorten henkilökohtaiseksi myönteiseksi kokemuspääomaksi. Niukka vuorovaikutus edustajien ja edustettavien välillä nousi esille joissakin tutkimuksissa, mikä herättää kysymyksiä erityisesti edustavassa asemassa olevien lasten ja nuorten tosiasiallisista mahdollisuuksista välittää päättäjien tietoisuuteen kaikkein heikoimmassa asemassa olevien ikätovereidensa ajatuksia. Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä edetään seuraavaksi sosiaalisen pääoman käsitettä tarkastelemaan lukuun. Lasten ja nuorten sosiaalisen osallisuuden yhteydessä viitattiin jo lyhyesti sosiaalisen pääoman myönteisiin vaikutuksiin, jotka tasoittavat mukaan pääsemisen tietä osallisuuden kokemuksia vahvistavan toiminnan piiriin.

2.2 Sosiaalinen pääoma

Sosiaalisten suhteiden sekä niihin perustuvien instituutioiden ja rakenteiden kytkös taloudelliseen toimintaan nousi pinnalle yhteiskuntatieteellisesti suuntautuneessa talouden tutkimuksessa 1980–90-luvuilla. Vaikka sosiaalisen pääoman käsitteellä sekä aihepiiriin liittyvällä taloustieteellisellä tutkimuksella on pitkä historia, 1980-luvulta lähtien huomiota alettiin lisääntyvässä määrin

kiinnittää siihen, kuinka taloudellisen pääoman ja fyysisen työvoiman lisäksi myös sosiaalisella toimintaympäristöllä oli vaikutusta talouskehitykseen sekä yhteiskuntien suorituskykyyn. Aineettomat ja sosiaaliset tekijät nostettiin aineellisten tekijöiden rinnalle selittämään yksilöiden, yritysten ja organisaatioiden taloudellisessa asemassa sekä toimintakyvyssä havaittuja eroja. Sosiaalisen pääoman käsitteen käyttö alkoi systematisoitua, ja tutkimukseen ilmaantui kaksi rinnakkaista kehityskuonetta: Yhtäältä yksilöiden ja ryhmien välisen kilpailun kuvaaminen ja toisaalta sosiaalisten verkostojen, niiden muodostumisen sekä niissä syntyvien vaikutusten tarkastelu. (Ruuskanen 2001, 1–2.)

Ruuskanen (2001) mukaan sosiaalisen pääoman toimintamekanismilla tarkoitetaan yleisesti ottaen yksilöiden välisistä sosiaalisista suhteista seuraavaa luottamusta sekä ennakoitavuutta. Luottamus vähentää sosiaaliin suhteisiin liittyvää satunnaisuutta ja kompleksisuutta, jolloin yhteistyöstä ja kommunikaatiosta toimijoiden välillä tulee helpompaa. Ennakoitavuus voi olla seurausta jaetuista normeista ja toimintasäännöistä, eli osapuolten käyttäytymistä kontrolloivista mekanismeista, tai vaihtoehtoisesti siitä, että vuorovaikutuksen kautta vahvistuva yhteinen identiteetti lisää toimijoiden jaettua käsitystä omien etujensa yhteneväisyydestä. Kolmas vaihtoehto on se, että vuoropuhelu synnyttää valistunutta rationaalisuutta, jolloin toimijat asettavat pitkän aikavälin yhteiset intressit lyhyen tähtäimen oman etunsa tavoittelun edelle. Korkean luottamustason positiivisia vaikutuksia ovat esimerkiksi valvonnan tarpeen vähentyminen sekä julkishyödykkeisiin kytkeytyvän vapaamatkustajaongelman pieneneminen. Toisaalta sosiaalisen pääoman katsotaan olevan yhteydessä myös parantuneeseen tiedonkulkuun sekä kommunikaatioon. (Ruuskanen 2001, 45–46.) Ostromin ja Ahnin (2003, xiii) mukaan yhteistoimintaa (collective action) kuvaavat teoriat ovat olleet keskeisessä asemassa sosiaalisen pääoman käsitteen muodostumisen kannalta. Erilaiset pienet ja suuret ihmisten yhteenliittymät joutuvat toiminnassaan yhteistoimintaan liittyvien kysymysten äärelle, jolloin yksilöiden näkökulmasta kannattavin valinta on usein omien etujen ajaminen, mutta riittävän monen jäsenen valitsemana epäitsekkäs käytös hyödyttäisi yhteisöä kokonaisuudessaan. Ostromin ja Ahnin mukaan varhaisen vaiheen yhteistoimintateorioissa yksilöiden nähtiin olevan toisistaan erillisiä, itsekkäitä sekä täysin rationaalisia, mutta uudemmat teoriat ovat haastaneet näkemystä yksilöistä pelkästään itsekkäinä toimijoina. Toisen sukupolven yhteistoimintateoriat pyrkivät huomioimaan yksilöiden keskinäiset erot sekä käyttäytymismallit, jolloin ainakin osan yhteisön jäsenistä voidaan katsoa toteuttavan toiminnassaan vaihtelevan tasoisesti myös epäitsekkäitä päämääriä. (Ostrom & Ahn 2003, xiv–xv.)

Ruuskasen (2001) mukaan sosiaalisen pääoman esiintymistä yhteiskunnassa voidaan mallintaa nelikentässä, jonka akseleita ovat korkea tai matala luottamus sekä runsas tai niukka kommunikaation taso. Matala luottamus sekä vähäinen kommunikaatio tuottavat järjestelmän, jolle ominaista on eri toimijoiden oman edun tavoittelu sekä vähäinen yhteistoiminta, eli hobbesilainen ”kaikkien sota kaikkia vastaan”. Yhteiskunta, jossa eri identiteettiryhmien sisällä vallitsee korkea luottamus tai vaihtoehtoisesti matala solidaarisuus ulkopuolisia kohtaan, mutta ryhmien välinen kommunikaatio on vähäistä, ajautuu epäluottamuksen perusteella helposti segmentaatioon, jolloin yhteistoiminta keskittyy ensisijaisesti identiteettiryhmien sisälle. Sen sijaan yhteiskunta, jossa informaation kulku sekä kommunikaatio ovat tehokkaita, mutta toimijoiden välinen luottamus vähäistä, on Ruuskasen mukaan ideaalityyppi uusklassisen taloustieteen esittämästä täydellisten markkinoiden kilpailusta. Korkea luottamuksen taso yhdistettynä tehokkaaseen informaation kulkuun puolestaan tuottaa yhteiskunnan, jossa vallitsee korkea sosiaalinen koheesio, toiminta on sopimusperustaista ja ryhmien välisten intressiristiriitojen käsittely perustuu institutionaalisiin mekanismeihin. Ruuskasen mukaan kaiken tyyppisiin yhteiskuntiin voi muodostua paikallisesti tehokkaita sosiaalisia järjestelyjä, mutta kokonaisyhteiskunnan kannalta tehokkaimmat ratkaisut todennäköisesti löytyvät järjestelmistä, joissa markkinoiden tehokkuushyödyt yhdistyvät sosiaalisen luottamuksen sekä sopimisen kumppanuushyötyihin. (Ruuskanen 2001, 47–49.)

Lin (2000) esittää kaksi selitystä sille, miksi myönteisenä pidetty sosiaalinen pääoma sekä sen kautta välittyvät hyödyt eivät kasaudu tasaisesti kaikille yksilöille tai sosiaalisille ryhmille. Ensimmäinen on se, että kokonaiset sosiaaliset viiteryhvät saattavat sijoittua yhteiskunnan sosioekonomisessa hierarkiassa muita heikompaan asemaan, ja toinen on taipumus siihen, että sosiaaliset verkostot muodostuvat tyypillisesti suhteellisen samankaltaisten ihmisten välille. Hyväosaisten verkostoihin kasautuu resursseja ja informaatiota, joista huono-osaisten muodostamissa verkostoissa jäädyään paitsi. Linin mukaan työnhaun ja sosiaalisen pääoman välistä yhteyttä tarkastelleissa tutkimuksissa on saatu näyttöä siltä, etteivät hyväosaisten verkostoihin kuuluneet pyrkineet erityisen aktiivisesti valjastamaan sosiaalisia suhteitaan varsinaiseen hyötykäyttöön, vaan asia oli pikemminkin päinvastoin. Näennäisen ristiriitaisia löydöksiä selittää Linin mukaan se, että pelkkä kuuluminen hyväosaisten verkostoihin mahdollistaa hyödyllisen tiedon saamisen ilman, että sen äärelle pitäisi erikseen pyrkiä. Lin kutsuu hypoteesiaan ”sosiaalisen pääoman näkymättömäksi kädeksi”. (Lin 2000, 786–787, 791–792.) Tämän luvun ensimmäisessä alaluvussa jatketaan tarkastelemaan tunnetuimpien sosiaalisen pääoman teoreetikkojen tekstejä. Koska aihepiiriin liittyvä tuotanto on varsin laajaa, käytetään kokonaiskuvan muodostamisessa apuna myös alkuperäistä kirjallisuutta kommentoivia lähteitä. Seuraavissa kahdessa alaluvussa

näkökulmaa laajennetaan lasten ja nuorten sosiaalista pääomaa käsittelevään tutkimukseen sekä sosiaaliseen pääomaan koulun kontekstissa.

2.2.1 Sosiaalisen pääoman tunnetut teoreetikot

Sosiologien kiinnostus sosiaalisista suhteista muodostuvaa järjestelmää kohtaan on lähtöisin jo 1800-luvulta sekä varhaiselta 1900-luvulta. Tuolloin aihepiiriä tarkasteltiin yhdysvaltalaisen vireän, järjestöelämään sekä vapaaehtoisuuteen nojautuneen urbaanin kapitalismin sekä eurooppalaisen, perinteisen ja hierarkkisemman säätyläisyhteiskunnan muodostaman vastinparin kautta. Huomio kiinnittyi siihen, kuinka toisilleen tuntemattomienkin ihmisten keskuudessa sosiaaliset suhteet ja siten sosiaalinen pääoma muodostivat yhteiskunnan toimintaa koossa pitävä rakenteen. (Field 2003, 5, 11.) Sosiaalisen pääoman noustua jälleen keskustelun kohteeksi 1980-luvulta lähtien kolme sosiaalisen pääoman teoreetikkoa, Pierre Bourdieu, James Coleman sekä Robert Putnam, nousivat merkittävään asemaan sosiaalisen pääoman tutkimuksessa. Kaikkien määrittelemänä sosiaalinen pääoma rakentuu sekä henkilökohtaisista suhteista, yksilöiden välisestä vuorovaikutuksesta että yhdessä jaetusta arvomaailmasta. (Mt, 13.)

Pierre Bourdieu oli eurooppalaislähtöinen sosiologi, jonka sosiaaliluokkaa sekä epätasa-arvoa käsitteiden teosten tausta oli kulttuuriantropologisessa tutkimuksessa sekä muun muassa marxilaisuudesta vaikutteita saaneessa ajattelussa (Field 2003, 13–15). Alun perin vuonna 1986 julkaistussa artikkelissa ”The Forms of Capital” Bourdieu määrittelee pääoman kasautuneeksi työn tuotokseksi, jonka ansiosta yhteiskunnassa esiintyvät ”pelit”, muun muassa taloudellinen toiminta, muodostuvat joksikin muuksi kuin pelkäksi sattuman vaihteluksi, jossa jokaiseen hetkeen sisältyy ihmeen mahdollisuus. Hypoteettinen täydellisen kilpailun tai täydellisen tasa-arvon maailma, jossa pääoman kasautumista ei esiinny, rinnastuu mielikuvaan uhkapelistä, jossa kenestä tahansa voisi koska tahansa tulla mitä tahansa. Pääoma, jonka kasautuminen kestää aikansa ja jolla on taipumus pysyväisluonteisuuteen, sen sijaan merkitsee maailmaa, jossa asiat eivät ole tasa-arvoisesti mahdollisia tai mahdottomia. Bourdieun mukaan näkyvin pääoma, taloudellinen varallisuus, voi tulla esiin myös ”näkymättömänä” pääoman muotona, eli kulttuurisena tai sosiaalisena pääomana. (Bourdieu 2002, 280–281.) Sosiaalisen pääoman Bourdieu määrittelee vakiintuneiksi sosiaalisiksi suhteiksi, jotka perustuvat osapuolten molemminpuoliseen tunnustamiseen, eli ne toisin sanoen merkitsevät ryhmään kuulumista. Ryhmäjäsensuus puolestaan tarjoaa yksilölle pääsyn ryhmän kollektiivisesti hallussaan pitämien etujen piiriin. Ryhmän keskinäinen solidaarisuus mahdollistaa sen jäsenyyden tarjoamat edut, vaikka näitä etuja ei Bourdieun mukaan ulossulkevissakaan

ryhmissä aina tietoisesti tavoitella. Yksilön sosiaalisen pääoman koko riippuu verkoston laajuudesta sekä siihen kuuluvien vastavuoroisesti hallussaan pitämästä pääomasta. Sosiaalisten suhteiden verkosto ei ole olemassa luonnostaan, vaan se rakentuu toistuvien, instituutiota ylläpitävien riittien kautta. Bourdieun mukaan instituution eteen tehty työ, eräänlainen yksilöllinen tai kollektiivinen investointistrategia, muuttaa ihmisten väliset satunnaiset sosiaaliset suhteet kestäviksi velvoitteiksi, jotka ovat samanaikaisesti sekä valinnaisia että välttämättömiä. (Mt, 286–287.)

Ryhmäjäsennyttä rakentavat sosiaaliset suhteet perustuvat Bourdieun (2002) mukaan vaihdantaan, jonka perusteella myös ryhmän rajat piirtyivät näkyville, koska vaihdanta ei voi ulottua ryhmän ulkopuolisiin. Bourdieu kirjoittaa, kuinka jokaisesta ryhmän jäsenestä tulee osaltaan sen rajojen vartija: Vaihdannan säännöistä poikkeava jäsen voi jokaisen ryhmään liittyvän uuden jäsenen kohdalla potentiaalisesti asettaa ryhmäjäsennyksen ehdot ja sitä kautta ryhmän olemassa olevat rajat uudelleenmäärittelyn kohteeksi. (Bourdieu 2002, 287.) Bourdieu käsittelee tuotannossaan myös sosiaalisen pääoman ”kenttiä”, jotka tarkoittavat sosiaalisten asemien välisistä objektiivisista suhteista muodostuvia verkostoja. Yhteiskunnat jakautuvat lukuisiin suhteellisen itsenäisiin kenttiin, joista jokaisella vallitsee niille ominainen logiikka ja pakko. Kentillä toimivat ”pelaajat” ottavat osaa peleihin, joiden merkitys pelaamisen arvoisina muodostuu siitä, että pelaajat ovat valmiita osallistumaan niihin vapaaehtoisesti. Pelissä menestymistä määrittää pelaajien hallussa oleva pääoma, mutta pelaajat voivat myös pyrkiä vaikuttamaan pelin sääntöihin siten, että ne kääntyisivät suosimaan juuri heidän hallussaan olevaa pääoman laatua. (Bourdieu & Wacquant 1995, 125–127.) Bourdieun teorioita on kritisoitu esimerkiksi siitä, että ne tarjoavat sosiaaliselle pääomalle ensisijaisesti välineellisen arvon eliitin asemaa ylläpitävänä tekijänä: Fieldin (2003, 18) mukaan Bourdieu jättää huomioimatta sen, että samoissakin kulttuurisissa ja sosiaalisissa ympäristöissä jotkut ihmiset yksinkertaisesti pitävät toisistaan enemmän kuin toiset. Fieldin mukaan teorioiden perustana olleet tutkimukset 1960–70-lukujen Euroopasta ovat jo kulttuurisesti aikansa eläneitä, mikä heijastuu esimerkiksi kuvauksessa patriarkaalisesta perheestä sekä vanhentuneissa hyvän maun tunnusmerkeissä. Koska Bourdieu ei myöskään ota huomioon sosiaalisen pääoman kielteisiä piirteitä, keskittyy teoria ensisijaisesti tarkastelemaan, kuinka sosiaalista pääomaa hallussaan pitävät kykenevät käyttämään sitä omaksi edukseen. Lisäksi Bourdieu keskittyi tutkimuksissaan eliitteihin, joten hänen teoriansa ei huomioi sosiaalisen pääoman roolia muiden kansanryhmien keskuudessa, eikä toisaalta tarkastele sosiaalista pääomaa hyödykkeenä, jota syntyy ryhmien ja yhteisöjen kollektiivisen yhteistoiminnan tuloksena. (Field 2003, 17–20.)

Yhdysvaltalaisen sosiologin James Colemanin vaikutus sosiaalisesta pääomasta 1980-luvulla virinneeseen keskusteluun osoittautui Fieldin (2003) mukaan Bourdieuta merkittävämmäksi. Ensimmäisissä tutkimuksissaan koulutuksen ja epätasa-arvon suhdetta tarkastellut Coleman pyrki laajassa, sosiaalisen kokonaisjärjestyksen rakentumista tarkastelevassa tuotannossaan yhdistämään sekä sosiologian että taloustieteen näkökulmia. Hänen esittämänsä sosiaalisen pääoman teoria perustui monella tapaa rationaalisen valinnan teoriaan, eli havaintoihin siitä, kuinka yksilöt pyrkivät toiminnallaan edistämään omia intressejään. (Mt, 20–21.) Coleman (1990, 301) kuitenkin toteaa, ettei modernin yhteiskunnan perustana olevassa yhteiskuntafilosofiassa esiintyvä kuva yksilöstä täysin rationaalisena ja itsenäisenä toimijana ole täysin todenmukainen: Yksilöt eivät tee valintoja tai päätöksiä kokonaan toisistaan riippumattomina. Coleman käsitteellistää mikrotason sosiaalisen pääoman eräänlaiseksi velaksi, jota syntyy, kun yhteisön jäsenet tekevät palveluksia toisilleen. Velka tai oikeus vastapalvelukseen jää avoimeksi määrittelemättömäksi ajaksi, ja sen, jolla on hallussaan paljon lunastamattomia vastapalveluksia, voidaan katsoa pitävän hallussaan sosiaalista pääomaa. Myös yhteisössä vallitseva luottamus, joka ennakoii sitä, tullaanko suoritettuun palvelukseen vastaamaan vastapalveluksella, on keskeinen osa sosiaalisen pääoman rakentumista. (Coleman 1990, 306–307.) Colemanin mukaan myös yhteisössä vallitsevat normit, jotka edellyttävät esimerkiksi yhteisön edun asettamista itsekkäiden tarpeiden edelle, ovat toimiessaan tehokas, mutta toisinaan hauras sosiaalisen pääoman muoto. Coleman näkee sosiaalisen pääoman ensisijaisesti yhteisön rakenteisiin sitoutuvana ominaisuutena, jolloin yksilön yhteisössään tuottama sosiaalinen pääoma ei ole suoraan hänen omaisuuttaan, koska sen hyödyt koituvat lähtökohtaisesti koko yhteisön eduksi. Tästä johtuen sosiaalista pääomaa syntyy Colemanin mukaan useimmiten muun toiminnan sivutuotteena, koska suoranainen sosiaaliseen pääomaan investoiminen ei välttämättä ole kannattavaa: Eniten sosiaaliseen pääomaan panostava ei lopulta saakaan kaikkea siitä aiheutuvaa hyötyä itselleen. (Coleman 1990, 310–312, 315–317.)

Coleman (2003) käsitteellistää sosiaalista pääomaa tuottavat normit yksilötasoa laajemmiksi kokonaisuuksiksi, jotka vaikuttavat niihin kustannuksiin ja hyötyihin, joita sisältyy tietoihin valintoihin, joita yksilö rationaalisen valinnan teorian mukaisesti tekee. Normien olemassaolo on kuitenkin pystyttävä jollakin tapaa selittämään. Sosiaaliin normeihin kytkeytyy Colemanin mukaan sanktiojärjestelmä, jossa normin mukaisesta tai sitä rikkovasta toiminnasta joko palkitaan tai rangaistaan. Palkkio tai rangaistus voi olla ulkoinen tai vaihtoehtoisesti sisäinen, mikäli normi on esimerkiksi kasvatuksen tuloksena omaksuttu osaksi arvomaailmaa. Olemassa olevia normeja ei kuitenkaan aina noudateta, mikä on myös otettava huomioon teorian muodostamisessa. Coleman kysyy, mistä on lähtöisin normatiivisuuteen sisältyvä hierarkkisuus eli se, että joillakin yksilöillä on

oikeus määritellä muiden toiminnalle rajoja. Hän esittää, että normit muodostuvat vastauksena ihmisten toiminnasta muille aiheutuviin ulkoisvaikutuksiin, erityisesti tilanteissa, joissa ulkoisvaikutuksia ei kyetä ratkaisemaan helposti markkinamekanismin kautta. Normi muotoutuu niiden ihmisten kesken, joihin ulkoisvaikutus samalla voimakkuudella kohdistuu, ja joiden tuella normi saavuttaa legitimitetin eli oikeutuksen rajoittaa ulkoisvaikutuksia tuottavan tahon toimintaa. Yksilöt myös usein suostuvat vapaaehtoisesti siihen, että normit rajoittavat heidän toimintaansa, vaikka tällainen voidaankin katsoa yksilön välittömän toiminnan kannalta haitalliseksi. Colemanin selitys normeihin mukautumiselle on siitä pidemmällä aikavälillä koituva etu, koska mukautuminen tuottaa vastavuoroisesti myös oikeuden tarvittaessa rajoittaa muiden toimintaa. Hänen mukaansa yksilöillä, jotka kokevat normin vaikutukset useammin rajoittavina kuin suojelevina, on vähäisempi intressi pitää normia legitimiinä ja sitoutua noudattamaan sitä. Muita selityksiä normista poikkeamiselle voivat Colemanin mukaan olla eriävät näkemykset siitä, ovatko ulkoisvaikutukset kyseessä olevan toiminnan aiheuttamia, tai yksilön haluttomuus kohdata kustannuksia, joita normin ylläpitämiseksi vaadittava käytös hänelle tuottaisi. (Coleman 2003, 136–140, 143–147, 149.)

Coleman (2003, 151) viittaa koululaisten tai nuorten ihmisten omaksumiin sääntöihin tietyn tyyppisestä pukeutumisesta normina, joka ei vaikuta syntyneen minkään ryhmän ulkopuolelta tulevan vaikutuksen seurauksena. Hänen mukaansa syyt tämänkaltaisten normien olemassaololle ovat niissä myönteisissä ulkoisvaikutuksissa, joita solidaarisuuden osoittaminen omalle ryhmälle sekä muista ryhmistä erottautuminen tuottavat. Normeja noudattamalla yksilö voi vahvistaa koko ryhmää, ja vastaavasti niiden kyseenalaistaminen muodostaa uhkan ryhmässä vallitsevalle yhtenäisyydelle. Ryhmän sisäisten normien uhmaaminen horjuttaa sen keskinäistä konsensusta sekä mahdollisesti muistuttaa muita jäseniä ryhmän ulkopuolisten arvostiritojen olemassaolosta. (Mt, 144, 151.) Ruuskanen (2001, 18–19) kuitenkin huomauttaa, ettei Coleman käytännössä käsittele teoriassaan viittauksenomaisuutta syvemmin sitä mahdollisuutta, että yksilön ja yhteisön normit voivat olla myös keskenään ristiriidassa. Lisäksi Ruuskasen mukaan Coleman ei huomioi sosiaalisiin suhteisiin tai erillisiin alaryhmiin liittyviä intressiristiriitoja, jotka voivat aiheuttaa sosiaalisen pääoman lohkoutumisen eri alakulttuurien välillä siten, että toisiaan hyljeksivissä klikeissa vallitseva sosiaalinen pääoma muuttuukin koko yhteiskunnan kannalta julkishyödykkeestä julkishaitakkeeksi (mts). Myös Fieldin (2003, 28) mukaan Colemanin teoriassa on ylioptimistisia piirteitä, kuten sosiaalisen pääoman käsitteellistäminen lähes yksinomaan positiivisia vaikutuksia tuottavaksi julkishyödykkeeksi: Sen aikaansaamien normien ja sanktioiden katsotaan vaikuttavan ihmisten keskinäiseen toimintaan ensisijaisesti myönteisellä tavalla. Colemanin teorian ansio Bourdieuhun verrattuna on Fieldin mukaan se, ettei sosiaalista pääomaa käsitellä pelkkänä eliitin

yksinoikeutena, vaan myönteisten sosiaalisten suhteiden tuottama hyöty tunnustetaan kaikenlaisiin, niin hyvä- kuin huonompioisaisiinkin aseisiin sijoittuvien ihmisten kannalta. Field kuitenkin huomauttaa, että samoin kuin Bourdieu, myös Coleman jättää huomiotta sen, että ihmisten yhteistoimintaan sekä sosiaalisten suhteiden muodostumiseen vaikuttavat myös rationaalisen laskelmoinnin ulkopuoliset syyt, kuten keskinäinen kiintymys tai sen puute. (Mts.)

Yhdysvaltalainen Robert D. Putnam oli Colemanista ja Bourdieusta poiketen taustaltaan politiikan tutkija, ja hänen sosiaalista pääomaa koskevat ajatuksensa saavuttivat laajimman näkyvyyden tiedotusvälineissä akateemisen maailman ulkopuolella. Siinä missä Bourdieu ja Coleman tunnettiin etupäässä muiden tutkijoiden keskuudessa, olivat Putnamin näkemykset sosiaalisesta pääomasta säännöllisesti esillä mediassa 1990-luvun loppupuolelta lähtien. Putnamin ensimmäinen tunnetumpi tutkimus käsitteli kansalaisyhteiskuntaan kiinnittymisen tuottamia eroja Italian eri alueiden poliittisessa vakaudessa sekä taloudellisessa menestyksessä, ja vuonna 2000 ilmestynyt menestysteos ”Bowling Alone” tarkasteli sosiaalisen pääoman vähentymistä Yhdysvalloissa. (Field 2003, 29.) Italiaa käsitelleessä tutkimuksessaan Putnam (1993) kysyy, miksi alueilla, joilla yhteiskunnallinen koheesio on matalaa, ihmiset eivät yksinkertaisesti ryhdy keskinäiseen yhteistyöhön, vaan näyttävät järjenvastaisesti pitävän yllä heikkoja olosuhteita tuottavia käytäntöjä. Putnam etsii kysymykseensä vastausta kollektiivisen valinnan dilemmasta sekä peliteoriasta, joka selittää, kuinka näennäisen rationaalinen toiminta voi tuottaa yhteisön kannalta epäsuotuisan lopputuloksen. Toisaalta Putnam huomauttaa myös, että peliteorian luoma maailmankuva saattaa osoittautua jopa liian kyyniseksi – ja siten todellisen maailman kanssa ristiriidassa olevaksi – koska yksinkertainen peliteoria esittää petoksen (defection) useimmissa tilanteissa rationaalisimmaksi toimijoiden valittavissa olevaksi vaihtoehdoksi. Kuitenkin erityyppisissä yhteiskunnissa ihmiset kykenevät keskinäiseen yhteistyöhön silloinkin, kun toimintaan sisältyy petoksen riski. Putnam pohtii instituutioiden merkitystä yhteistyölle, mutta toteaa, ettei niidenkään olemassaolo ole kaikissa tilanteissa johtanut toivotunlaiseen lopputulokseen. Hän päätyy esittämään yhteistyötä ylläpitäväksi ja petoksen riskiä pienentäväksi vaikuttimeksi yhteisön sosiaalista pääomaa, joka koostuu vastavuoroisuuden normistosta sekä yksilöitä kansalaisyhteiskuntaan kiinnittävästä verkostoista. Korkea sosiaalinen pääoma ylläpitää yhteisössä vallitsevaa luottamusta tavoilla, joiden valvontaan ei tarvita virallisia instituutioita. Putnam sijoittaa luottamuksen keskeisimmäksi sosiaalisen pääoman rakennusaineeksi, mutta huomauttaa, että luottamukseen ei synny tyhjästä, vaan perustuu toisen osapuolen käyttäytymistä ennakoivaan tietoon. (Putnam 1993, 163–171.)

Yhdysvaltoja tarkastelleessa tutkimuksessaan Putnam (2000) argumentoi tilastoaineiston perusteella lasten ja nuorten voivan parhaiten niissä osavaltioissa, joissa sosiaalisen pääoman taso on korkein. Sosiaalisen pääoman hän määrittelee koostuvaksi muita kohtaan tunnetusta luottamuksesta, järjestöihin kuulumisesta, vapaaehtoistyön tekemisestä, äänestämisestä sekä ystävien kesken vietetystä ajasta. Putnamin mukaan sosiaalisen pääoman vaikutusmekanismi on monimutkainen, ja lasten ja nuorten hyvinvointiin vaikuttavat myös muut demografiset tekijät, mutta hän päätyy esittämään lähiyhteisöihin kiinnittymistä keskeiseksi lasten ja nuorten pahoinvointia ehkäiseväksi tekijäksi. Koulumenestykseen vaikuttavista tekijöistä Putnam nostaa merkittävimäksi yhteisön epävirallisen vuorovaikutuksen, eli ihmisten toisiaan kohtaan tuntemaan luottamuksen, sekä sen, kuinka paljon he ovat keskenään tekemisissä. Hänen mukaansa yhteisön sisäinen vuorovaikutus vaikuttaisi lisäävän sosiaalista pääomaa riippumatta siitä, millaisista ihmisistä yhteisö muutoin koostuu. Siten esimerkiksi vanhempien aktiivinen osallistuminen koulujen vanhempainyhdistysten toimintaan tuottaa sosiaalista pääomaa, ja keskinäinen luottamus vanhempien, opettajien sekä koulun johdon välillä kasvattaa osapuolten sitoutumista koulu yhteisön toimintaan. (Putnam 2000, 296–303, 305.) Putnamin keskeinen teesi oli sosiaalisen pääoman kokonaisvaltainen vähentyminen Yhdysvalloissa, johon liittyen hän pyrki esittämään ratkaisuehdotuksia sosiaalisen pääoman lisäämiseksi sekä kansalaisyhteiskunnan vahvistamiseksi. Yksilöiden toiminta oli hänen mukaansa välttämätöntä, mutta ei riittävää, koska yksilöt eivät omillaan kykene kollektiivisen yhteistoiminnan ongelmien ratkaisemiseen. Putnam päätyi esittämään erilaisia sosiaalisen pääoman palauttamiseen tähtääviä ehdotuksia liittyen nuoriin ja koulutukseen, työelämään, kaupunkisuunnitteluun sekä kulttuurisen, poliittisen ja uskonnollisen toiminnan lisäämiseen. (Putnam 2000, 402–404.)

Putnam perusti näkemyksensä Yhdysvaltojen sosiaalisen pääoman katoamisesta runsaaseen tilastolliseen aineistoon, mutta häntä on kritisoitu sosiaalisen pääoman käsitteen ympäröityydestä sekä riittämättömästä teoreettisesta tarkkuudesta. Kriitikoiden mukaan Putnam romantisoi ajatusta vanhanaikaisesta yhteisöllisyydestä sekä kohotti sosiaalisen pääoman kaiken muun yläpuolella olevaksi ratkaisuksi yhteiskunnallisiin ongelmiin niin, että esimerkiksi valtion ja politiikan merkitys vaikutti jäävän kokonaan syrjään. Putnam esitti varsinkin Italiaa koskeneessa tutkimuksessaan sosiaalisen pääoman lähteiksi jo vuosisatojen takaa periytyvät instituutiot ja yhteiskuntarakenteet, jolloin käsite muodostui olennaisesti polkuriippuvaiseksi. (Field 2003, 33, 38–39.) Ruuskasen (2001, 24–25) mukaan Putnamin sosiaalisen pääoman tarkasteluissa epäselväksi jää, millaiset asiat toimivat sosiaalisen pääoman lähteinä ja mitkä taas ovat sen seurauksia, eivätkä esimerkiksi tehdyt indikaattorivalinnat kaikilta osin mittaa sitä määritelmää, jonka Putnam sosiaaliselle pääomalle sanallisesti esittää. Lisäksi Putnamin mittarit tunnistavat Ruuskasen mukaan heikosti muuhun kuin

keskiluokkaisen amerikkalaisuuden ihanteeseen sitoutunutta sosiaalista pääomaa, eivätkä huomioi esimerkiksi ryhmäjakoja, alakulttuureita tai eri organisaatioiden välisiä intressiristiriitoja (mts). Fieldin (2003, 41) mukaan kaikki kolme sosiaalisen pääoman tunnettua teoreetikkoa jättivät ilmiön negatiivisten vaikutusten tarkastelun varsin vähäiseksi. Field mainitsee sosiaalisen pääoman kielteisistä puolista esimerkkinä tilanteet, joissa pääsy sosiaalisiin verkostoihin on epätasaisesti jakautunutta, jolloin esimerkiksi yhteiskunnallinen luottamus koetaan paremmaksi korkeasti koulutettujen sekä hyvätuloisten keskuudessa. Toisaalta sosiaaliseen pääomaan olennaisesti kytkeytyvä, yhteisöjen sisällä jaettu arvomaailma saattaa muodostua painostavaksi niiden jäsenten kannalta, joiden oma arvomaailma poikkeaa yhteisön edellyttämästä. (Mt, 74–75, 87.) Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan erityisesti lasten ja nuorten sosiaalista pääomaa käsittelevää tutkimusta, josta on löydettävissä viittauksia myös sosiaalisen pääoman kielteisiin piirteisiin.

2.2.2 Lasten ja nuorten sosiaalisen pääoman tutkimus

Korkiamäki (2013, 33–37) on arvioinut yläkouluikäisten nuorten sosiaalisia suhteita käsittelevässä väitöskirjassaan Putnamin, Colemanin ja Bourdieun teorioiden soveltuvuutta lasten ja nuorten sosiaalisen pääoman tutkimukseen. Putnamin malli edustaa niin sanottua demokratianäkökulmaa, jolloin se korostaa aikuislähtöisiä toiminnan tapoja sekä historiallisesti vakiintuneita sosiaalisia rakenteita, jättäen vastaavasti huomioimatta mikrotasolla rakentuvan sosiaalisen vuorovaikutuksen. Korkiamäen mukaan monia Putnamin mallin keskeisiä elementtejä, kuten äänestysaktiivisuutta tai järjestäytyneeseen yhdistystoimintaan osallistumista, ei voida pitää alle 18-vuotiaiden nuorten näkökulmasta kovinkaan olennaisina. Nuoret nähdään Putnamin teksteissä lähinnä tulevaisuuden kansalaisina sekä kannattavina investointikohteina, eikä heidän näkökulmastaan merkityksellisiä lähiyhteisöjä juuri käsitellä. Sen sijaan Colemanin teoriat ovat osoittautuneet nuorisotutkimuksessa käyttökelpoisemmiksi, koska niissä sosiaalista pääomaa tarkastellaan ensisijaisesti yksilön vuorovaikutussuhteiden näkökulmasta. Nuorilla ei kuitenkaan ole Colemanin teorioissa itsenäistä asemaa, vaan he ovat osa sosiaalisia verkostoja ensisijaisesti perheidensä kautta. Lasten ja nuorten sosiaalinen pääoma määrittyy siten aikuisjohtoisesti, normien, kontrollin sekä aikuisten keskinäisten vuorovaikutussuhteiden kontekstissa. Coleman ei myöskään käsittele valtarakenteita, mitä osaltaan paikkaavaa Bourdieun teoriaa on kuitenkin arvosteltu elitistiseksi sekä lasten ja nuorten arkisesta kokemusmaailmasta etäännyneeksi. Bourdieun teorian vahvuutena pidetään kuitenkin sosiaalisten erontekojen havainnollistamista, joten sitä on kehitetty edelleen myös lapsi- ja nuorisotutkimukseen paremmin soveltuvaksi. (Mts.)

Korkiamäki (2013, 43–44) esittää väitöskirjassaan, että nuorten keskinäisiä vertaissuhteita on perinteisessä sosiaalisen pääoman tutkimuksessa käsitelty ennemminkin ongelmien lähteenä kuin nuorten hyvinvoinnin kannalta merkityksellisenä resurssina. Korkiamäen mukaan lasten ja nuorten sosiaalisen pääoman on nähty muodostuvan ensisijaisesti perheen kontekstissa, kuten Colemanin teoriaan nojaavissa tutkimuksissa, joissa sosiaalisen pääoman katsotaan johtuvan lapsuudenperheen ominaispiirteistä, kuten lapsiluvusta tai vanhempien lastensa koulunkäyntiä kohtaan osoittamasta kiinnostuksesta. Korkiamäen mukaan esimerkiksi Putnam huomioi nuorten omaehtoisen porukkaan kuulumisen lähinnä vain jengiytymisen tuottamina, hyvinvoinnin kannalta tuhoisina vaikutuksina, ja siinä missä Coleman tunnustaa ikätoverisuhteiden merkityksellisyyden lapsille ja nuorille, hän vaikuttaa käsittelevän niitä lähinnä nuoria perheestään erkaannuttavana eli sosiaalista pääomaa heikentävänä tekijänä. Omassa tutkimuksessaan Korkiamäki käsittelee nuorten vertaissuhteiden tuottamaa sosiaalista pääomaa omaehtoisena, perheen ulkopuolella muodostuvana yksilöllisenä resurssina, jonka kautta voivat välittyä esimerkiksi normit, kontrolli, luottamus sekä sosiaalinen tuki. (Korkiamäki 2013, 42–44, 59.) Suomalaisen nuorisotutkimuksen kontekstissa ikätoverisuhteet on usein mielletty keskeiseksi osaksi vapaa-aikaa, mutta Korkiamäki (2014) muistuttaa niiden olevan merkityksellisiä myös koulunkäynnin, harrastusten sekä muun institutionaalisissa ympäristöissä vietetyn arjen kannalta. Vaikka ystävyysuhteiden tarjoamista emotionaalisen osallisuuden kokemuksista paitsi jäämisen on ajateltu muodostavan riskin nuoren hyvinvoinnille, ei kokemus nuoruusiän ulkopuolisuudesta Korkiamäen mukaan edellytä yhteiskunnalliseen marginaaliin sijoittumista, sosiaalista syrjäytymistä tai erityisnuoren asemaa. Ryhmiin kuulumisen sekä sisä- ja ulkopuolisuuden kokemukset määrittyvät nuorten itse keskuudessaan tuottamien erontekojen ja rajanvetojen kautta. (Korkiamäki 2014, 38–39.)

Korkiamäki (2013, 117) käsitteellistää nuorten liittymistä ja kuulumista vertaisryhmiinsä erityisesti ”neuvottelun” käsitteen avulla. Paikallinen yhteisöllisyys muodostuu hänen mukaansa jatkuvissa neuvotteluissa, joissa sisäänpääsy, ulossulkemiset, poisjättäytymiset ja vaihtoehtoisuudet määrittelevät sitä, kuinka sosiaaliset resurssit rakentuvat ja miten niihin on mahdollista päästä käsiksi (mts). Nuoren omaa paikkaa vertaisyhteisössä määrittelevät neuvotteluissa käsiteltävät samanlaisuuden, erilaisuuden, liittymisen sekä irtautumisen prosessit, jolloin nuorten sosiaalinen pääoma on Korkiamäen mukaan enemmän kytköksissä keskinäiseen vuorovaikutukseen kuin perinteisessä sosiaalisen pääoman tutkimuksessa paikallistettuihin, suhteellisen vakiintuneiksi miellettyihin sosiaalisiin rakenteisiin. Nuorten sosiaalinen pääoma vaikutti myös olevan pysyvän sijaan prosessimaista, jolloin sosiaaliset asemat sekä niiden mahdollistamat resurssit olivat jatkuvan uudelleenmäärittelyn kohteena. (Korkiamäki 2013, 139, 159, 163–164.) Yläkouluikäisten nuorten

tuottamissa laadullisissa aineistoissa puhuttiin paljon vertaissuhteisiin kohdistuvista odotuksista sekä siitä, millä edellytyksillä odotukset oli mahdollista saavuttaa. Kysymykset luottamuksellisuudesta ja vastavuoroisuudesta sekä omasta paikasta ikätovereiden joukossa jäsensivät keskeisesti nuorten vertaissuhteita sekä sosiaalisten resurssien saatavuutta. Joidenkin nuorten oli mahdollista kuulua samanaikaisesti useaan, näennäisen ristiriitaiseenkin kategoriaan, kuten ”koulussa hyvin pärjääviin” sekä ”suosittuihin” tai ”koviksiin” (ks. myös Hoikkala & Paju 2013). Sosiaalisilla suhteilla oli sosiaalisten resurssien vahvistamisen lisäksi myös ulossulkeva puolensa, jolloin sosiaalista pääomaa tuottavat käytännöt, puhetavat ja arvostukset saattoivat rajata osan nuorista ulkopuolelle. Näin mahdollisuutta päästä käsiksi yhteisöjen sosiaaliseen pääomaan sääтели nuoren omien valintojen ohella myös toisten nuorten toiminta. (Korkiamäki 2013, 90–91, 117, 119.)

Korkiamäki (2013) huomauttaa havaintojensa tukevan aiemmissä tutkimuksissa esitettyä tulkintaa nuoruusiän sosiaalisesta pääomasta yksilöllisenä polkuna, joka muotoutuu eri nuorten kohdalla erilaiseksi. Tästä seuraa myös se, ettei sosiaalista pääomaa voida kohdella jokaisen nuoren kohdalla samanlaisena, samasta lähteestä peräisin olevana resurssina. Tutkimuksessa paikantui myös nuoria, joilla ystäviä oli vähän tai jotka olivat enimmäkseen yksin – toisaalta myös nuoret, joilla oli näennäisesti paljon kavereita mutta vain vähän tiiviitä, emotionaalista pääomaa tuottavia suhteita, saattoivat olla yksilökohtaisen sosiaalisen pääoman järjestelmässä muita heikommassa asemassa. Sosiaalisten suhteiden yksilöllisyys ja joustavuus eivät tarkoittaneet sitä, että kenestä tahansa nuoresta olisi voinut tulla minkä tahansa ryhmän jäsen. Osa nuorista pystyi kokoamaan sosiaalisen pääoman verkostojaan ensisijaisesti omien valintojensa perusteella, mutta osalle pääsy vertaisryhmien resursseihin määrittyi ulkoapäin saneltujen ehtojen puitteissa. Näin ollen myös kuulumattomuus sekä vaihtoehdottomuus saattoivat olla nuoren yksilöllistä sosiaalisen pääoman polkua määrittäviä tekijöitä. Nuorten kertomuksista välittynyt käsitys sosiaalisesta pääomasta ryhmäjäsenyyden mahdollistamana pääsynä saatavilla oleviin resursseihin vastaa Korkiamäen mukaan perinteisestä sosiaalisen pääoman tutkimuksesta lähinnä vain Bourdieun teorioita, joiden sisällöllinen massiivisuus on kuitenkin herättänyt kritiikkiä teorian sujuvasta soveltamisesta käytäntöön. Nuorten kokemusten perusteella osallisuus määrittyi positiivisena yhteisöön kuulumisen tunteena, jatkuvana sosiaalisen paikantumisen prosessina sekä mahdollisuutena kokea sosiaalista tukea osana vertaisyhteisöä. Osallisuudella oli merkitystä sekä sosiaalisten resurssien ehtona, että itsessään sosiaalisena pääomana. (Korkiamäki 2013, 140–141, 143, 157–158.)

Korkiamäen (2014) analyysi nuorilta kerätystä haastatteluaineistosta välittyvistä ulkopuolisuuden kokemuksista osoitti, että valtaosa nuorista asemoitui samanaikaisesti sekä johonkin ryhmään kuuluvaksi että jostakin toisesta ulkopuoliseksi. Osalla kuulumattomuuden tunteet ovat laimeita ja ohimeneviä, mutta toisinaan ne saattoivat ilmentää kokonaisvaltaista emotionaalista osattomuutta. Ulkopuolisuuden kokemukset määrittyivät analyysissä neljänlaisiksi: Vaihtoehdottomuuden, oman valinnan, yksin olemisen tai yhteisyyden positioiksi. Vaihtoehdottomuuden positiossa oleva nuori koki, ettei vertaisyhteisössä koettuun ulkopuolisuuteen juuri ollut mahdollisuuksia vaikuttaa. Korkiamäen mukaan vaihtoehdottomana näyttäytyvä ulkopuolisuus saattoi olla seurausta tiettyyn, leimattuun kategoriaan kuulumisesta, tai vaihtoehdoisesti jonkinlaisesta vaikeammin jäsenyvistä ”tavallisuuden normin” rikkomisesta. Vaihtoehdottoman ulkopuolisuuden vastapainoksi aineistosta nousi esiin myös itse valittu ulkopuolisuus, joka näyttäytyi yhteisössä hallitseviksi nousseiden, esimerkiksi pukeutumista koskevien, normien tietoisena uhmaamisena. Valtavirran harjoittaman kontrollin kyseenalaistaminen toimi keinona jäsentää itsen ja muiden välisiä rajanvetoja, jolloin sen kautta saattoi välittyä myös nuorten keskuudessa yleisesti arvossa pidetty ”aitous”. Itse valittu ulkopuolisuus näyttäytyi vaihtoehdotonta ulkopuolisuutta myönteisempänä, nuoren identiteettiä jäsentävänä sekä passiivista uhripositiota laajempänä sosiaalisena asemana. Tilannekohtaista tai hetkittäistä yksinäisyyttä tai yksin olemista aineistossa ilmensivät tapaukset, joissa ulkopuolisuus oli sidoksissa yhteen ympäristöön, esimerkiksi koululuokkaan. Täydellinen yksinäisyys oli Korkiamäen mukaan aineistossa melko harvinaista, joten esimerkiksi koululuokassa ulkopuolinen nuori saattoi kuitenkin kokea jossakin muussa yhteydessä kuuluvansa yhteisöön. Yhteisyyden positiossa nuorten arvomaailmasta tai elämäntavoista aiheutuva erilaisuus puolestaan muodostui heitä yhdistäväksi tekijäksi, jolloin ”valtavirran” ulkopuolisista nuorista muotoutui pieni keskinäinen yhteisö. (Korkiamäki 2014, 40–45.)

Korkiamäen ja Ellosen (2010, 18) kyselytutkimukseen perustuneessa tilastollisessa analyysissä paikantui neljä toisistaan erottuvaa sosiaalisten suhteiden kategoriaa: Urheilua harrastavat nuoret, seurustelevat nuoret, isommissa porukoissa aikaansa viettävät nuoret sekä nuoret, joilla oli vain yksi ystävä. ”Ystävä” määriteltiin kyselyssä ystäväksi tai kaveriksi, jonka kotona nuori vieraili säännöllisesti – tytöistä 9 % ja pojista 12 % vastasi, ettei heillä ollut yhtään tällaista vertaissuhdetta. Suurin osa sosiaalisista suhteista sijoittui omaehtoisen vapaa-ajan ympäristöihin: Urheilevia nuoria lukuun ottamatta järjestettyyn harrastus-, yhdistys- tai kunnalliseen nuorisotoimintaan osallistuttiin tyypillisimmin harvoin tai ei koskaan. Analyysin perusteella etenkin seurustelevilla sekä urheilevilla nuorilla oli paljon ystäviä, ja he viettivät aikaa vertaissuhteissa myös seurustelusuhteen tai urheiluharrastuksen ulkopuolella. Eniten sosiaalista tukea ikätovereiltaan kokivat saavansa juuri

seurustelevat ja urheilevat nuoret, ja ero korostui etenkin näihin ryhmiin kuuluvien poikien kohdalla. Sen sijaan ensisijaisesti porukassa aikaansa viettävien nuorten kokemus sosiaalisesta tuesta jäi alhaisemmaksi, mikä saattoi kirjoittajien mukaan olla osoitus siitä, että löyhien sidosten ympärille muodostuneissa kaveriporukoissa myös jaettu sosiaalinen tuki oli vähemmän tiivistä. Selvästi vähiten ikätovereiden sosiaalista tukea kokivat saavansa ”yhden ystävän nuoriin” kuuluvat, ja tämä ryhmä koki myös vähiten osallisuutta koulukavereidensa joukossa. Poikien kokemus ikätovereilta saadusta sosiaalisesta tuesta oli sekä porukoissa oleskelevien että etenkin yksittäisen ystävyysuhteen varassa olevien osalta tyttöjä heikompi, mikä kirjoittajien mukaan saattaa kertoa siitä, että tytöille yksikin ystävyysuhte voi muodostaa merkittävän sosiaalisen tuen lähteen. 28 % tutkimukseen osallistuneista nuorista kertoi viettävänsä vapaa-aikaansa usein tai aina yksin. (Korkiamäki & Ellonen 2010, 21, 23–30, 32.)

Korkiamäen (2013, 119–120) mukaan runsaan osallisuuspuheen keskellä pysähdytään harvemmin kysymään, mistä nuori on osallinen tai mitä osallisuudesta paitsi jääminen pohjimmiltaan tarkoittaa. Hänen mukaansa lähtökohtaisesti myönteisenä käsitteenä pidetyn sosiaalisen pääoman nurjiksi puoliksi saattavat muodostua tiiviissä yhteisössä tuotetut, yksilön tai yhteiskunnan kannalta haitalliset käytänteet, kuten rikollisuus, rasistiset alakulttuurit tai ryhmän yksilöön kohdistama rajoittava kontrolli. Sosiaalisen pääoman synkäksi piirteeksi on tutkimuksissa nähty sen muodostumisesta väistämättä seuraava ulkopuolisuus: Kilpailua arvossa pidettyjen yhteisöjen jäsenyyksistä hallinnoidaan rajanvedoilla, joiden kautta riittämättömällä sosiaalisilla ja kulttuurisilla resursseilla varustettuja ehdokkaita karsitaan pois. Tästä aiheutuviassa ”osattomuuden noidankehissä” ne yksilöt, jotka potentiaalisesti hyötyisivät yhteisöön kuulumisesta eniten, jäävät kaikkein varminn sen ulkopuolelle. (Mt, 169–171.) Korkiamäen väitöskirjan aineistossa oli nuoria, jotka ilmensivät myöhäismodernissa nuorisokulttuurissa tyypillisenä piirteenä pidettyä joustavuutta – sukkuloivat tilanteen mukaan useiden ryhmittymien välillä tai surffailivat onnistuneesti erilaisten, näennäisen vastakohtaistenkin kategorioiden rajapinnoilla. Nuoret arvioivat ja viestittivät sitä, mistä halusivat olla osallisia, samalla kun tuottivat luokitteluiden sekä ryhmien rajojen kontrolloimisen kautta erontekoja ja osattomuutta muille nuorille. (Mt, 117–118, 120–122.) Tässä alaluvussa on käsitelty sosiaalisen pääoman teoriaa sovellettuna nuorisotutkimuksen kontekstiin. Esiin nouseva piirre on nuorten keskuudessa rakentuvan sosiaalisen pääoman yksilökohtaisuus sekä asema jatkuvan uudelleenmäärittelyn alaisena. Nuoret paikantuvat sosiaalisen pääoman järjestelmässä erilaisiin positioihin, joissa koetut kokemukset osallisuudesta sekä sosiaalisesta tuesta saattavat poiketa merkittävästikin toisistaan. Samaankin institutionaaliseen ympäristöön, kuten kouluun, sijoittuvien nuorten hallussaan pitäessä sosiaalinen pääoma muotoutuu

ensisijaisesti yksilölliseksi poluksi, jonka varrelle saattaa sijoittua myös osattomuuden ja kuulumattomuuden kokemuksia. Seuraava alaluku jatkaa nuorten sosiaaliseen pääomaan liittyvän tutkimuksen tarkastelua, tällä kertaa erityisesti koulujärjestelmän näkökulmasta.

2.2.3 Nuorten sosiaalinen pääoma koulun kontekstissa

Korkiamäen (2013, 122) väitöskirjassa nuorten keskinäiset, osallisuutta tai osattomuutta koskevat neuvottelut paikantuivat koordinaatistoon, jota määrittelivät etenkin koulu- ja perheinstituutioiden jäsenenä toimiminen sekä suhde koulumenestykseen ja norminmukaiseen käytökseen, kuten tupakointiin ja päihteisiin. Ollikainen (2012, 144–145) tarkastelee tutkimuksessaan kouluun kytkeytyvää suosiojärjestelmää, joka on hänen mukaansa oppilaskulttuuriin kiinteästi kuuluva sosiaalinen rakenne, jonka ehdoissa ja sisällöissä saattaa kuitenkin esiintyä paikallisten koulu- ja nuorisokulttuurien mukaista vaihtelua. Tästä johtuen ”suositun” kategoriaa ei voida tyhjentävästi määrittellä vain tietyn tyyppisten nuorten hallussa olevaksi. Sen sijaan suosiojärjestelmä itsessään on osa koulujärjestelmää, ja rakenteena varsin hierarkkinen ja staattinen, vaikka yksilöillä onkin mahdollisuuksia liikkua eri asemien ja ryhmien välillä. (Mts.) Nuorisotutkijat käyttävät jaottelua ”viralliseen kouluun” ja ”epäviralliseen kouluun” ilmentämään sitä ristikkäisyyttä, jota koulun sisältämiin sosiaalisiin maailmoihin liittyy. ”Virallinen koulu” kattaa opetussuunnitelman, sääntöjen ja muiden virallisten asiakirjojen muodostaman kokonaisuuden, jonka perusteella oppitunneilla ja luokahuoneissa toteutetaan koulun yhteiskunnallista tehtävää, opettamista. ”Epävirallinen koulu” puolestaan on keskeisessä asemassa siinä kokemusmaailmassa, joka lapsille ja nuorille koulusta välittyy. Epävirallisen koulun alueelle sijoittuvat muun muassa ystävyysuhteiden solmiminen ja niissä vietetty aika, oppilaiden keskinäisten arvojärjestysten muodostaminen sekä erilaiset vertaissuhteisiin liittyvät paineet. Virallisen ja epävirallisen koulun prosessit toteutuvat rinnakkain ja limittäin samoissa fyysisissä koulutiloissa, mutta koulun tilalliset ja ajalliset käytännöt noudattelevat virallisen koulun tavoitteita ja järjestyksiä. Oppimista, myös hyödyllisten asioiden osalta, tapahtuu silti yhtä lailla myös epävirallisen koulun puitteissa. (Kiilakoski 2012, 10–11.)

Ollikainen (2012) tarkasteli etnografisen havainnoinnin ja haastatteluiden kautta seitsemännellä luokalla olevien tyttöjen kaverisuhteiden ilmentämää yläkoulun suosiojärjestelmää. Oppilaat kuvasivat vertaisryhmässä esiintyviä jaotteluita käyttämällä oma-aloitteisesti ”suositun” ja ”ei-suositun” (tai sananmukaisesti ”epäsuositun”) käsitteitä, joiden ohella suosiojärjestelmän osaksi paikantui vielä ”tavallisten” ryhmä. Suosioon liittyvät hierarkiat ilmenivät esimerkiksi siinä, että suosittujen tyttöjen porukkaan pääsemisestä oli kilpailua, vaikka porukan jäsenet suhtautuivat

mukaan pyrkiviin epäystävällisesti sekä vartioivat ryhmän rajoja. Suosiohierarkiat määrittivät myös sijoittumista koulun fyysisiin tiloihin, esimerkiksi siten, että suositut viettivät välitunneilla aikaa koulun keskeisimmillä paikoilla, muiden ollessa sivummalla tai Ollikaisen sanoin jopa ”piilossa”. Vaikka koulun tilojen käyttöä koskevat säännöt ja oikeudet olivatkin periaatteessa kaikille oppilaille samat, sekä sukupuoli että sosiaalinen asema oppilasyhteisössä vaikuttivat siihen, miten avoimia koulun opiskelu- ja ajanviettotilat käytännössä olivat. (Ollikainen 2012, 143–145, 150.) Koulun demokratiaulottuvuuden kannalta kiinnostavalta havainnolta vaikuttaa se, että Ollikaisen mukaan ei-suosituihin kuuluvien oppilaiden mielipiteet ohitettiin muita helpommin luokan yhteisistä asioista päätettäessä. Kaverisuosioon perustuva ryhmädynamiikka synnytti ehdollista vertaisyhteisöllisyyttä, jossa täysivaltaista mukaan pääsemistä kontrolloitiin suosituimmuuteen liittyvien rajanvetojen avulla. Yksittäisten oppilaiden tai kaveriporukoiden asema statushierarkiassa oli läsnä monenlaisissa vuorovaikutustilanteissa niin koulun virallisella, epävirallisella kuin fyysiselläkin tasolla. (Mt, 145.)

Myös Rajalan, Itkosen ja Laineen (2015) koululiikuntatutkimukseen kytkeytyvässä artikkelissa oppilaiden sosiaalinen asema heijastui koulun tilalliseen todellisuuteen. Artikkelissa tarkasteltiin neljää kahdeksaluokkalaista tyttöä, joista kaksi arvioi itse sijoittuvansa lähelle korkeaa sosiaalista statusta, kaksi puolestaan arvioi oman asemansa koulun sosiaalisessa hierarkiassa matalaksi. Karttamerkintöihin sekä haastatteluihin perustunut tutkimusmenetelmä toi esiin, kuinka korkea sosiaalinen status antoi välitunneille lisää liikkumavapautta: Hyvään asemaan sijoittuneet tytöt merkitsivät kartoille useita epävirallisiin sosiaalisiin suhteisiin myönteisesti liittyneitä paikkoja. Kaikkein huonoimpaan sosiaaliseen asemaan sijoittunut tyttö, joka tutkijan havainnoinnin perusteella seisojien välituntisin aina samassa kohdassa saman kaverin kanssa, ei pitänyt välitunneista ja merkitsi vain bussipysäkin myönteiseksi paikaksi koulun pihalla. Sen sijaan toiseksi korkeimpaan sosiaaliseen asemaan sijoittunut tyttö piti välitunteja mukavina, koska niiden aikana oli mahdollista tavata kavereita useissa mahdollisissa paikoissa. Koulussa sijaitseva sohvaryhmä, johon kerääntyi usein suuri joukko nuoria viettämään aikaa, oli tälle nuorelle merkityksellinen paikka. Toiseksi matalimpaan sosiaaliseen asemaan sijoittunut tyttö yhdisti sohvaryhmään ristiriitaisia tunteita, sillä sohvalla saattoi toisinaan olla mukava oleilla, mutta joskus siellä oli liikaa väkeä ja ”show’ta”, joka sai hänet tuntemaan olonsa yksinäiseksi. Matalimmassa asemassa ollut tyttö ei maininnut sohvaryhmää lainkaan, eikä tutkija havainnut hänen oleskelleen kertaakaan sen lähellä. Toiseksi matalimpaan asemaan sijoittunut tyttö koki myönteiseksi myös syrjemmällä koulutiloissa sijainneet paikat, esimerkiksi käytävien penkit, joilla saattoi viettää aikaa omassa rauhassa tai yhden kaverin kanssa. Korkeakaan sosiaalinen status ei tarkoittanut sitä, että kaikki tilat ja paikat olisivat olleet

täysin avoimia: Myös hyvässä sosiaalisessa asemassa oleva saattoi kokea jotkut koulussa sijaitsevat paikat epämiellyttävinä tai välteltävinä. (Rajala, Itkonen & Laine 2015, 451–455.)

Berg (2006, 177) kuvailee koululiikunnan merkityksiä käsittelevässä artikkelissaan liikuntatuntien kapteenivalinta- tai huutojakotilanteita näyttämönä, jossa opettajan nimeämät valitsijat seisovat muista erillään, kasvot kohti joukkueisiin valittavien riviä. Suora näköyhteys mahdollistaa ehdokkaiden esteettömän tarkastelun ja arvioinnin. Hetki on täynnä ”hiljaisuutta, odotusta, supinaa ja katseita” – myös pyrkimyksiä etäännyä kauemmas, katsella ei-mihinkään. Valittavana olevien on onnistuttava vakuuttamaan kapteeni lunastaakseen oman paikkansa joukkueesta. Jokaisen kapteenin tekemän valinnan jälkeen jäljelle jääneiden joukko pienenee, jolloin näyttämön valokeila kääntyy heihin. Alun perin katsomon laidolle sijoittuneiden, viimeiseksi jääneiden oppilaiden olemus asettuu nyt tarkastelun kohteeksi, ja joukkueisiin jo valituista muodostuu uusi katsomo. (Mts.) Bergin mukaan kapteenivalintatilanne tuo näkyväksi oppilaskulttuurissa jo aiemmin muodostuneita luokitteluja ja erontekoja, jolloin valitsijoiden perusteet asettaa muita oppilaita järjestykseen ammentavat sisältönsä sekä sosiaalisista hierarkioista että liikuntatuntien edellyttämästä fyysisestä kyvykkyydestä. Ainakin tytöillä sekä liikunnallinen lahjakkuus että sosiaalinen suosituimmuus näyttivät myös kasautuvan samoille oppilaille. Sekä opettajat että oppilaat totesivat joukkueisiin viimeisinä valittavien olevan useimmiten samoja oppilaita. Tytöt pitivät viimeiseksi valittavien tyttöjen kohdalla sosiaalisia perusteita, kuten kaveriporukoihin kuulumattomuutta tai erilaisuutta, ensisijaisina syinä valitsematta jäämiselle. Pojat puolestaan arvioivat tyttöjä useammin toistensa liikunnallista kyvykkyyttä ja yrittämistä, sekä puhuivat tosissaan pelaamisesta, jonka edellyttämien, tasavahvojen joukkueiden muodostamiseen kapteenivalinnalla pyrittiin. (Berg 2006, 178–184.)

Bergin (2006) artikkelissa kuvataan tilanteita, joissa nuoret luovivat onnistuneesti liikuntatuntien sosiaalisten erontekojen keskellä: Kapteenina toiminut tyttö osoitti lojaaliutta kavereitaan kohtaan tekemällä valinnan heidän välillään näkyvästi arpomalla, ja kaksi itsensä epäliikunnallisiksi mieltävää poikaa onnistuivat haastattelussa ironian sekä keskinäisen solidaarisuuden kautta kyseenalaistamaan koululiikuntaan sisältyviä, maskuliinisuutta ja suorituskykyä korostavia odotuksia. Toisaalta myös sosiaalisen pääoman niukkuus määritteli joidenkin oppilaiden toimintamahdollisuuksia: Haastateltu tyttöoppilas toi esiin, että ala-asteella opettajan yritykset asettaa kapteeniksi vähemmän suosittuja oppilaita olivat tulleet tyrmätyiksi muiden oppilaiden taholta, kun nämä eivät olisi lainkaan halunneet liittyä ei-suositun valitsijan joukkueeseen. Kapteenin käyttämä valta liikuntatunneilla sai institutionaalisen oikeutuksensa siitä, että kapteenin asema oli opettajan määräämä, mutta muiden oppilaiden kieltäytyessä tunnustamaan valitsijan

auktoriteettia myös institutionaalinen valta menetti merkityksensä. Luokan hierarkiassa matalaan asemaan sijoittuvat tytöt saattoivat myös oma-aloitteisesti kieltäytyä kapteenina toimimisesta, mikä Bergin mukaan mahdollisesti osoitti mukautumista kirjoittamattomaan sääntöön siitä, ettei muiden silmissä sosiaalisesti ulkopuolisella oppilaalla ollut oikeutusta käyttää luokkayhteisön tunnustamaa päätäntävaltaa. (Berg 2006, 177–178, 181–182, 184.) Vastaavanlainen näkymätön tuki sosiaalista pääomaa muodostavana resurssina tuli esille Ollikaisen (2011, 477) havainnossa, jonka mukaan sosiaalisessa hierarkiassa hyvään asemaan sijoittuvilla tytöillä oli varaa tulkita poikien heihin kohdistamaa käytöstä pelkkänä vitsailuna. Samanlainen käytös kohdistettuna ei-suositettuun tyttöön, jolta vertaisryhmän takaama ”kentän tuki” puuttui, olisikin sen sijaan ollut luettavissa kiusaamiseksi (mts).

Ollikainen (2012) vertaa peruskoulun oppilaskulttuuria viralliseen opetussuunnitelmaan, jossa yhteisöllisyyden lisääminen on kirjattu yhdeksi peruskoulun yhteiskunnallisista tehtävistä. Perusopetuksen työtapojen tavoitteita ovat oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittäminen, keskinäisen vuorovaikutuksen tukeminen sekä yhteistyökyvykkyyden edistäminen. Virallisen koulun linjan ääneen lausuvissa ohjelmissa ja suunnitelmissa painottuu yhteisöllisyyden, suvaitsevaisuuden sekä yhteistyön merkitys, mutta samalla asiakirjojen voidaan katsoa myös edustavan arkitodellisuudesta jossain määrin erilleen sijoittuvaa ihanteellisuutta. (Ollikainen 2012, 146.) Ollikaisen mukaan tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat kouluinstituution normeihin sosiaalistumisen myötä omaksuneet virallisen koulun yhteisöllisyyteen liitettyjä odotuksia, mikä ilmeni oppilaiden haastatteluissa esittämistä luokkahengen määritelmistä. Hyvän luokkahengen katsottiin tarkoittavan keskinäistä toimeen tulemistä sekä valmiuksia työskennellä oppitunneilla kaikkien luokkatovereiden kanssa. Suositujen ryhmiin kuuluvat tytöt korostivat luokkahengen kannalta etenkin epävirallista vuorovaikutusta, kuten luokan yhdessä viettämää aikaa, sekä toivetta tyttöjen ja poikien keskinäisistä kaverisuhteista. Ei-suositut tytöt eivät pitäneet epävirallisen tason vuorovaikutusta hyvän luokkahengen kannalta välttämättömänä, ja korostivat eniten virallisen koulun tasolle sijoittuvia työskentelysuhteita. Ollikainen pitää mahdollisena, että suositujen tyttöjen näkökulmasta luokkayhteisön formaaliin vuorovaikutukseen, kuten ryhmitöihin, mukaan pääsemistä pidettiin niin itsestäänselvänä, että hyvän luokkahengen mittariksi nousivat ennen kaikkea epäviralliset vuorovaikutussuhteet, siinä missä suosiohierarkiassa alemmas sijoittuvien mahdollisuudet edes virallisen tason osallistumiseen olivat kapeammat. (Mt, 147–148, 153.)

Oppilaiden omaksuma toive hyvistä työskentelysuhteista luokan oppilaiden välillä asettui Ollikaisen (2012) tutkimuksessa ristiriitaan sen kanssa, että koululuokan fyysisessä tilassa ja

virallisessa työjärjestyksessä tapahtuneet istumajärjestykseen asettuminen sekä muiden oppilaiden kanssa työskenteleminen nousivat keinoiksi määritellä ja osoittaa luokan sosiaalista hierarkiaa. Virallisen koulun strategisilla, työtapoja koskevilla linjauksilla on Ollikaisen mukaan tapana pelkistää oppilaiden väliset vuorovaikutus- ja työskentelysuhteet kuvaukseksi ”abstraktista oppilaasta”, jolloin myös ihanteellinen luokkayhteisö näyttäytyy lähtökohtaisesti kaikille avoimena tilana. Koululuokan todellisuudessa muodostuvat sosiaaliset järjestykset kuitenkin rikkoivat toistuvasti kuvan abstraktista oppilaasta sekä ihanteellisesta yhteisöllisyydestä. Vastahakoinen mukautuminen ennalta määritelyyn istumajärjestykseen toi tutkimusluokkien sosiaalisen hierarkian näkyville useita kertoja päivän aikana. Paikan valitseminen sekä etäisyyden säätely muihin oppilaisiin olivat keinoja, joilla osa oppilaista pystyi tuomaan julki näkemyksensä siitä, millainen sosiaalisen järjestyksen olisi heidän mielestään kuulunut olla. Virallisen koulun puolelta asetettu vaatimus tietynlaisesta istumajärjestyksestä asettui vastahankaan oppilaskulttuurin sosiaalisten järjestysten sekä ystävyysuhteiden kanssa, vaikka opettajat usein puuttuivatkin tilanteisiin. Yhteisön ideaalia haastoivat etenkin luokan näkyvimvät pojat, mutta myös ne tytöt, joilla oli luokan sosiaaliseen hierarkiaan kohdistuvaa sananvaltaa. Ollikaisen havaintojen mukaan ”ei-suositun” oppilaan asema luokkayhteisössä määrittyi seurauksena muiden oppilaiden toistuvasta ja selkeästä etäisyyden ottamisesta, jolloin sijoittuminen marginaaliin oli järjestelmällistä ja ei-vapaaehtoista. (Ollikainen 2012, 150–153.)

Sosiaalinen – liikuntatuntien kohdalla myös ruumiillinen – pääoma määrittelee sitä, missä laajuudessa oppilaiden on mahdollista neuvotella omaa paikkaansa koulun sosiaalisten suhteiden verkostoissa. Oppilaat, joiden hallussa oleva pääoma on niukkaa, joutuvat myöntymään tilanteisiin, joissa heikko asema koulun sosiaalisissa hierarkioissa tulee näkyville myös koulun virallisissa tiloissa ja järjestyksissä. Berg (2006, 185) kutsuu joukkueisiin viimeisinä valittavien oppilaiden kohtaamaa ”valokeilaa” julkisen häväistyksen tai nöyryytyksen seremoniaksi. Ollikainen (2011, 477) puolestaan kirjoittaa tyttöjen suosiohierarkioiden ylläpitämisessä ja näyttämässä käytettyjen hienovaraisten keinojen esiintyneen myös virallisen koulun ehdoilla etenevissä tilanteissa, kuten taitoainetuntien pienryhmissä. Esimerkiksi muutoin puhelioiden tyttöjen täydellinen hiljeneminen ei-suositun tytön ollessa osa ryhmää osoittautui keinoksi osoittaa sosiaalista arvojärjestystä (mts). Suosituimpien tyttöjen hierarkioiden ulkopuolelle sijoittuminen saattoi näyttäytyä seurauksena omaehtoisesta normien haastamisesta, kuten poikkeavista tyyli- ja pukeutumisvalinnoista (ks. myös Korkiamäki 2014), mutta Ollikaisen mukaan osa luokan hiljaisemmista tytöistä myös suljettiin kokonaan suosiojärjestelmän ulkopuolelle jättämällä heidän pienetkin lähestymispyrkimyksensä huomiotta. Myös kaveruussuhteet ei-suositujen kanssa saattoivat määrittää muilta statukseen

liittyviltä tunnusmerkeiltään ”normaalin” tytön sosiaaliselta asemaltaan hierarkian laitamille. Osa tytöistä sijoittui ”turvallisesti tavallisten” ryhmään, jolloin he pystyivät kokemaan oman asemansa hyväksytyksi ilman kilpailua hierarkian yläosaan sijoittuneiden kanssa. Suosittujen ryhmän statuksen ja käyttäytymisen kritisointi haastatteluissa toimi ei-suosittujen tyttöjen keinona jäsentää asemaansa ironisoimalla ryhmää, jonka jäsenyys ei todennäköisesti olisi ollutkaan sillä hetkellä edes mahdollista. (Ollikainen 2011, 472, 476.)

Lähes lukuvuoden mittaisen etnografisen havainnointitutkimuksen keskikokoisen kaupungin yhdeksännellä luokalla toteuttaneet Hoikkala ja Paju (2013, 147) pitivät kouluyhteisössä sosiaalisesti paikattoman oppilaan osaa huonona. Tutkijat kutsuvat koululuokkaa vertaisryhmäksi, joka tekee jatkuvasti parhaansa luodakseen eroja sekä ollakseen kaikkea muuta kuin vertaisryhmä. Samalla vertaisuus omanikäisten joukossa on nuorelle kaikkein tärkeimpiä työkaluja oman itsensä hahmottamiseen, jopa niin, että Hoikkalan ja Pajun mukaan ilman omaa porukkaa on koulussa hankala selviytyä. Tutkijat arvottavat kouluolosuhteissa kaikkein pelottavimmaksi asiaksi yksinäisyyden. Sosiaalisesti osattoman oppilaan yksinäisyys on ääneen lausumaton, mutta samalla kaikkien ympärillä olevien tiedossa oleva julkinen salaisuus. Koska kouluyhteisö paikantuu väistämättä myös fyysiseen tilaan, tulee vastentahtoinen yksinäisyys esille koulun käytävillä, luokissa ja ruokalassa merkittynä paikkana. Tutkijat kuitenkin muistuttavat, että sosiaalisen kilpailun ja ulossulkemisen areenoilta ovat lähtöisin myös kouluyhteisön tuottamat myönteiset asiat, kuten epävirallisten ympäristöjen tarjoamat sosiaalisen kasvun mahdollisuudet sekä tiiviissä vuorovaikutuksessa kehittyvät sosiaaliset taidot. Oma luokka on oppilaille tärkeä, koska se tarjoaa oman paikan sekä tutut ihmiset, vähentäen jatkuvan esillä olon sekä arvioitavana olemisen aiheuttamaa kuormitusta. Paikan löytäminen luokkayhteisöstä näytti sujuvan lähes kaikilta havainnointiluokan oppilailta kuin itsestään, mikä teki ulkopuolisuuden entistä erottuvammaksi niiden kohdalla, joilta se ei onnistunut. Luokan sosiaalisten ryhmittymien välillä vallitsevat jaottelut olivat tarkasti oppilaiden tiedossa, samoin kuin se, mitkä luokan yhteisöistä olivat heille luonteivia viiteryhmiä ja mitkä sellaisia, joihin täytyi mennä väkijakolla. Myös luokkatovereista osattiin sanoa, ketkä olivat niitä, joita pyydettiin mukaan, ja ketkä joutuivat itse pyytämään mukaan pääsemistä – tai tuppautumaan väkisin. (Hoikkala & Paju 2013, 147–149.)

Oppilaan näkökulmasta koulu virallisena instituutiona tähtää mahdollisimman menestyksekkääseen, päästötodistuksen kruunaamaan yksilölliseen opiskelusuoritukseen. Koulun jokapäiväisessä arjessa yksilö on kuitenkin vain sitä, mitä ryhmä hänen sallii olevan. (Hoikkala & Paju 2013, 148–149.) Instituutiossa, kuten koulussa, eivät Hoikkalan ja Pajun mukaan kuitenkaan toimi vain yksilöt, vaan

yksilöt kulttuuristen rakenteiden puitteissa. Ryhmästä muodostui enemmän kuin osiensa summa kehämäisen ehdotusten ja vahvistusten vaihtelun myötä: Toisiinsa tutustuessaan oppilaat saivat vähitellen rooleja, joiden piirteitä he alkoivat itselleen omaksumaan ja joita toiset alkoivat heissä näkemään. Tämä epäviralliseen luokkayhteisöön muodostunut kasvamisen tila ei kuitenkaan juuri virallisen koulun viitekehyksestä heijastunut. Tutkijoiden kokemusten mukaan tietyt epävirallisen koulun piirteet toistuvat yllättävän samanlaisina eri koulujen ja kaupunkien välillä: Ihmiset eivät vain saaneet rooleja, vaan kouluinstituutiossa vakiintuneet roolit saivat ihmisiä. Keskeiseltä vaikutti jako äänekkäisiin ja hiljaisiin, tai kiltteihin ja koulussa pärjääviin sekä normeja haastaviin, esimerkiksi tupakoiviin, oppilaisiin. Toisaalta esimerkiksi ”tupakkaporukkaan” mukaan hyväksytyt ei itse välttämättä tarvinnut tupakoida ollakseen silti osa kyseistä ryhmää ja statusta. Vaikutusvalta seurasi tyypillisesti ääntä, mutta myös kuunnelluksi tulemisella oli merkitystä. Joidenkin puhetta pysähdyttiin kuuntelemaan eri tavalla kuin toisten, ja kuulluksi tulemisen kautta alkoi muodostua sosiaalisia hierarkioita, joihin oppilaat alkoivat myös sovittaa käytöstään. Ei-odotustenmukaisilla puhevalinnoilla oppilas saattoi osoittaa myös kykenemättömyytensä tunnistaa luokan keskuudessa vallitsevia tasapainotiloja. (Hoikkala & Paju 2013, 138–141, 143, 147.)

Ollikaisen (2011) mukaan bourdieulaisen sosiaalisen kentän ääriviivat merkittiin niiden nuorten toimesta, joilla oli valtaa säädellä hyväksytyksi tulemisen ehtoja. Osa nuorista toimi portinvartijan roolissa, jolloin heillä oli mahdollisuuksia määritellä, ketkä jätettiin ulkopuolelle. Suosituimpien tyttöjen porukkaan kuuluneet perustelivat ulossulkemista oikeudella valita itse, keiden kanssa he viettivät aikaansa: Kysyttäessä, voisiko suosittujen porukka hyväksyä mukaansa myös yksinäisiä tyttöjä, siihen kuuluneet vastasivat, etteivät opettajat voineet pakottaa heitä olemaan kavereita oppilaille, jotka suosittujen tyttöjen mukavasta käytöksestä huolimatta olivat silti ”ärsyttäviä”. Suosittujen tyttöjen ryhmä koki ei-suosittujen tyttöjen aiheuttaneen itse sen, etteivät he olleet mukavia, eikä heistä sen seurauksena pidetty. Lisäksi valintaa ei-suositun ulkopuolelle jättämisestä perusteltiin sillä, ettei pakon edessä muodostettu kavereus olisi ollut ei-suositun itsensäkään näkökulmasta miellyttävää. Ollikainen tulkitsee portinvartijatyttöjen mieltävän kaverisuhteiden vähäisyyden yksilölliseksi ominaisuudeksi, jonka perusteella ulkopuolelle jättämiselle muodostuu moraalinen oikeutus. Toisaalta kaveripiirien ulkopuolelle sulkeminen saattaa hänen mukaansa herkästi toimia lumipalloefektin tavoin, jolloin ulkopuolisuus muotoutuu yhteisössä jaetuksi tiedoksi, jonka myös ulossulkemisen kohde itse sisäistää. (Ollikainen 2011, 470, 476.) Ollikaisen mukaan kaverisuosiopelin panokset olivat kovia etenkin suosiohierarkian häntäpäähän sijoittuvien näkökulmasta: Kyse ei ollut pelkästä suosiossa olemisesta, vaan siitä, oliko sisäänpääsy koulun

epäviralliseen oppilaskulttuuriin sekä oppilaiden kannalta usein itsestään selviksi katsottuihin toiminnan ja vuorovaikutuksen muotoihin ylipäätään kaikille mahdollista (mt, 478).

Hoikkalan ja Pajun (2013) mukaan epävirallinen koulu opetti oppilaille vuorovaikutustaitoja tasolla, jonka suhteen virallinen koulu vaikutti lähes sokealta. Sen sijaan virallisen koulun taholta oppilaille myönnetty vaikuttamisosallisuus ei tutkimusluokan tapauksessa tullut esiin käytännössä lainkaan: Luokalla oli oppilaskunnan hallituksen aktiivijäsen, mutta kukaan oppilaista ei haastatteluissa yhdistänyt oppilaskunnan hallitusta ja vaikutusvaltaa keskenään. Tutkijoiden mukaan valta koulussa ei ollut kakku, jonka paloja olisi voinut leikata ja jakaa. (Mt, 143.) Oppilaiden herkkävaistoinen käsitys omasta ja toistensa statuksesta luokkayhteisössä muodostui alitajuisten, jatkuvasti toiminnassa olevien, tietoa vastaanottavien ja luokittelevien prosessien kautta. Hoikkalan ja Pajun mukaan etenkin ne, jotka sijoituivat sosiaaliselta statukseltaan kaikkein lähimmäksi yksin jääneitä, kokivat tarvetta tehdä eroa vielä heitä itseäänkin heikommassa asemassa oleviin myös suuremman koulukiusaamisen keinoin. (Hoikkala & Paju 2013, 148, 151.) Vastaavaan, eristyksiin putoamisen pelon aiheuttamaan käytökseen viittaa myös Berg (2006, 180), jonka mukaan tilanteessa, jossa kaverisuhteet koulussa perustuvat ainakin osittain yksin olemisen välttämiseen, keino torjua omaan identiteettiin kohdistuvaa uhkaa saattaa olla mahdollisimman suuren eron tekeminen itsen sekä niiden välille, joilla ei ollut ystäviä tai liikunnallisia taitoja. Aina kiusaaminen ja sosiaalisen paikan osoittaminen ei kuitenkaan ollut aktiivista sanallista tai ruumiillista väkivaltaa, joka teki myös siihen puuttumisesta vaikeaa. Yhteisössään koulukiusattujen ja epäsuosittujen lasten ja nuorten tilanne on Hoikkalan ja Pajun mukaan erityinen siksi, että kaikesta huolimatta yhteiskunnan virallinen kehä ohjaa heitä vahvasti kouluun, jossa epävirallinen kehä, sosiaalinen vertaisryhmä, vastaavasti eristää ja hyljeksii heitä. (Hoikkala & Paju 2013, 148.)

Tämä alaluku päättää tutkielman sosiaalista pääomaa käsitelleen osan, jossa on edetty tunnettujen teoreetikkojen tekstien kautta tarkastelemaan lasten ja nuorten sosiaalista pääomaa sekä sen ilmenemistä koulun olosuhteissa. Sosiaalinen pääoma käsitteellistetään myönteiseksi, yksilön tai ryhmän hallussaan pitämäksi näkymättömäksi resurssiksi, johon liittyy kuitenkin myös nurjia puolia. Sosiaalisen pääoman kielteisiä piirteitä ovat esimerkiksi osallisuutta tarjoavista yhteisöistä ulossuljetuksi tuleminen sekä toisaalta ryhmien sisäinen kontrolli, joka sanelee ja rajoittaa niihin kuuluvien toiminnanvapauksia. Koulujärjestelmässä sosiaalinen pääoma sekä sen kääntöpuoli, osattomuus tai yksinäisyys, tulevat näkyville muun muassa siinä, että kouluyhteisö paikantuu väistämättä fyysiseen tilaan, jossa erontekojen tuottamaa ulkopuolisuutta on vaikeaa kätkeä muilta. Vaikka virallisen koulun suunnitelmat ja asiakirjat sisältävätkin ihanteen jokaisen oppilaan tasa-

arvoisesta osallisuudesta, tuovat yksilölliset sosiaalisen pääoman polut koulunkäynnin arjessa näkyville myös tilanteet, joissa sosiaalisen pääoman yksilökohtaiset resurssit ovat vähäisiä. Teoriaosuuden seuraavassa luvussa siirrytään tarkastelemaan yksilöiden kohtaamaan huono-osaisuuteen liitettyä syrjäytymisen käsitettä.

2.3 Nuorten syrjäytyminen

Syrjäytymisen käsite saapui Suomeen eurooppalaisittain jälkijunassa, 1970-luvun lopulla, käännöksenä ruotsalaisesta, lähinnä työttömyystutkimukseen liitetystä termistä ”utslagning”. Käsite osoittautui kuitenkin nopeasti käyttökelpoiseksi sekä moneen asiayhteyteen soveltuvaksi, osin myös laaja-alaisuutensa sekä sisällöllisen epätarkkuutensa takia. 1980-luvulla syrjäytyminen vakiintui terminä niin median, tutkijoiden kuin kansalaistenkin kielenkäyttöön, kuitenkin ilman erityisesti jäsentynyttä yhteiskuntatieteellistä sisältöä. Seuraava keskustelun aalto nousi 1990-luvulla, jolloin syrjäytymispuhe kohdentui lamavuosien seurauksena konkreettisiin ongelmiin, erityisesti työttömyyteen. (Järvinen & Jahnukainen 2001, 125, 129–130.) Saari (2015) pitää poliittisessa kielenkäytössä esiintyvää syrjäytymisen käsitettä monin tavoin ongelmallisena. Hänen mukaansa syrjäytymisen käsite on hyvä vihollinen, jota kaikkien poliittisten ryhmien ja etujärjestöjen on mahdollista yhteisesti vastustaa, vaikka keskustelu ei missään vaiheessa johtaisikaan konkreettisiin ja toteuttamiskelpoisiin köyhyyspoliittisiin uudistuksiin. Lisäksi syrjäytyneen kategoria on tutkijoiden ja viranomaisten näkökulmasta luotu, jolloin se ei sellaisenaan juurikaan jäsennä huono-osaisten ihmisten minuutta. Syrjäytymisen käsite myös muodostaa väestöryhmien välille selkeitä jakolinjoja, jotka häivyttävät niiden molemmille puolille sijoittuvaa hajanaisuutta. Toisaalta hallinnollisessa kielenkäytössä, esimerkiksi tuen tarpeessa olevien ihmisten määrän arvioinnissa, syrjäytymisen käsite on Saaren mukaan jo jokseenkin käyttökelpoisempi. (Saari 2015, 238–240.)

Syrjäytymistä on ymmärretty sosiaalisen integraation sekä erilaisten sosiaalisten rakenteiden ulkopuolelle jäämisen ongelmana. Siitä aiheutuvat suorat taloudelliset kustannukset ovat mittavia, ja niiden ohella kansantaloudesta menetetään työelämän ulkopuolelle jääneen nuoren työpanos. Syrjäytymisprosessi nähdään tyypillisesti seurauksena lukuisten ongelmien yhteen kietoutumisesta, jossa mukana ovat niin sosiaaliset, terveydelliset kuin taloudellisetkin tekijät. (Lehtonen & Kallunki 2013, 128–129.) Syrjäytymisen käsitteestä on muodostunut osa nuoriin ja nuorisotyöhön yleisesti liitettyä puhumisen tapaa. 1990-luvun alussa huoli kasvaneesta nuorisotyöttömyydestä korvasi ainakin joksikin aikaa siihenastisen teoreettisemmän syrjäytymiskeskustelun, mutta teoreettiset lähestymistavat sekä konkreettinen nuorisotyöttömyyden ongelma myös löysivät toisensa, jolloin

huomiota alettiin kiinnittää nuorten työttömyyteen sekä koulutuksen ulkopuolelle jäämiseen. Rajatuimmillaan syrjäytymiskäsite kapeni tarkoittamaan lähes yksinomaan näitä asioita. Vastauksia työllistymis- ja syrjäytymisongelmiin ryhdyttiin etsimään projekteista, joita EU-rahoituksen myötävaikutuksella syntyi kunnissa laajasti. Lyhytaikaiseksi tarkoitettujen projektien kykyä ratkaista pitkäaikaiseksi muodostuneita ongelmia ei kuitenkaan välttämättä voitu pitää parhaana mahdollisena, varsinkaan, mikäli kunnan peruspalveluiden kehittäminen samanaikaisesti kärsi. Projekteissa syntynyt tietotaito saattoi myös kadota niiden päättymisen jälkeen, sen sijaan, että se olisi siirtynyt eteenpäin kunnan peruspalveluihin. (Järvinen & Jahnukainen 2001, 126, 130–131.) Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan tavanomaiseksi muodostunutta syrjäytymisen määritelmää koulutuksen ja työelämän ulkopuolisuutena, sekä toisaalta sen rinnalle noussutta näkemystä syrjäytymisestä vajavaisena kiinnittymisenä sosiaalisiin suhteisiin. Kolmannessa alaluvussa käsitellään syrjäytymistä aiheuttavia sosiaalisten erontekojen mekanismeja.

2.3.1 Syrjäytyminen koulutuksesta ja työstä

Omaksumalla nuorten syrjäytymiseen liittyvää käsitteistöä osaksi yhteiskunnallista keskustelua on pyritty pukemaan sanoiksi tilanteita, joissa osa ikäluokkaan kuuluvista nuorista jää ei-toivotulla tavalla ulkopuoliseksi elämänsä elämänsä, joita yleisesti pidetään ikävaiheen kannalta myönteisinä ja tavoiteltavina. Tyypillinen syrjäytymisen määritelmä käsittää koulutuksesta, harjoittelusta tai työelämästä ulos jäämisen, ja tähän viitaten Suomessakin on ryhdytty käyttämään alun perin Iso-Britanniasta lähtöisin olevaa käsitettä ”NEET” (”not in education, employment or training”). Syrjäytymisestä sekä NEET-nuorista puhuminen perustuu siihen yleisesti yhteiskunnassa jaettuun näkemykseen, jonka mukaan jokaisen nuoren olisi pyrittävä sekä löydettävä itsenäiseen toimeentuloon johtavalle polulle. Erityisesti työelämän ulkopuolelle jäämisen on katsottu haavoittavan nuoriin ikäluokkiin kuuluvia koko elämänsä näkökulmasta haitallisella tavalla. Pohjoismaisen hyvinvointiajattelun mukaan nuorille tulisi myös pystyä tarjoamaan mahdollisuuksia omaehtoiseen toimeentuloon johtavalle polulle pääsemiseksi. (Hiilamo 2018, 149–150.) NEET-indikaattori on kuitenkin luonteeltaan pistemäinen, eli se ei ota huomioon nuorten pidemmällä aikavälillä kehittyviä elämäntilanteita, ja lisäksi sen kattamaan joukkoon sisältyy ryhmiä, joita ei voida suoraan lukea syrjäytyneiksi, kuten esimerkiksi hoitovapaalla olevat nuoret aikuiset. Toisaalta voidaan myös katsoa, että syrjäytymiseen kytkeytyvä pitkittynyt huono-osaisuus sekä ulkopuolisuus eivät välttämättä ilmene pelkkien koulutusta ja työelämää tarkastelevien mittareiden kautta. (Paananen, Surakka, Kainulainen, Ristikari & Gissler 2019, 117.)

Myös Hiilamo (2018, 151) kirjoittaa NEET-luokittelun olevan siinä mielessä suppea, ettei se tavoita kaikkia nuorten kilpailuyhteiskunnassa kohtaamia haavoittuvuuksia myös niiden nuorten osalta, jotka ovat mukana koulutusjärjestelmässä sekä työmarkkinoilla. Perinteinen, teollisuusyhteiskunnan aikana syntynyt käsitys lineaarisesta siirtymästä koulutuksen kautta työelämään on yhteiskunnan murroksen myötä muuttunut monimutkaisemmaksi. NEET-statuksen taustalla saattaa myös olla asioita, jotka eivät indikaattorista suoraan välity, esimerkiksi ylisukupolvinen huono-osaisuus tai kokemukset syrjinnästä tai epätasa-arvoisuudesta. (Mts.) Aaltonen, Kivijärvi ja Myllylä (2019) kirjottavat, että rekisteritiedon asema väestön hyvinvoinnin arvioinnissa on muodostunut vahvaksi, koska sitä pidetään yleisesti luotettavana. Toisaalta rekistereissä oleva tieto on viranomaiskeskeistä ja jättää huomiotta joitakin hyvinvoinnin osa-alueita, kuten sosiaaliset suhteet sekä subjektiivisesti koetun tyytyväisyyden elämään. Kirjoittajien mukaan viranomaistiedon ohelle tulisi saada myös subjektiivista ja laadullista tiedontuotantoa, joka nostaisi esiin itse koettujen hyvinvoinnin osa-alueiden välisiä yhteyksiä. (Mt, 301.) Rekisteriaineistojen perusteella on kuitenkin mahdollista tunnistaa varhaisaikuisuuden NEET-statukselle altistavia riskitekijöitä, joita alhaisen koulutuksen ohella ovat esimerkiksi päihdeongelmat, fyysisen ja psyykkisen terveyden puutteet, lastensuojelun sijaishuollon asiakkuus sekä maahanmuuttajatausta. Myös koulukiusatuksi joutuminen sekä yksinäisyys voidaan lukea riskitekijöiden joukkoon. Toisaalta rekisteritietojen perusteella syrjäytyneiksi määriteltyjen nuorten joukko on varsin heterogeeninen, eikä mitään yksittäistä selkeää riskitekijää tai niiden yhdistelmää ole mahdollista erikseen nimetä. (Hiilamo 2018, 152; Paananen ym. 2019, 115.)

Koulutusta ja työtä pidetään keskeisinä väylinä nuorten ikäluokkien hyvinvoinnin edellytyksiksi koettuihin yhteiskunnan sekä yhteisöjen jäsenyyksiin (Aaltonen, Kivijärvi & Myllylä 2019, 304). Koulutuksen ja sen myötä työelämän ulkopuolelle jäämisen katsotaan altistavan muille haasteille, kuten mielenterveyden ja taloudellisen tilanteen ongelmille sekä yhteiskuntaa kohtaan tunnetun luottamuksen heikentymiselle. Nuoren aiemmin elämässään kohtaamien, mahdollisesti lapsuudenperheen tilanteeseen kytkeytyneiden vaikeuksien on todettu aiheuttavan ylisukupolvista huono-osaisuutta sekä heijastuvan myöhempiin pärjäämisen edellytyksiin. (Paananen ym. 2019, 115.) Kansallisen syntymäkohortti 1987 -aineiston sekä siihen liitettyjen rekisteritietojen perustella tehdyssä tutkimuksessa syrjäytyneiksi määriteltiin nuoret aikuiset, joilla ei ollut jatkotutkintoa 25-vuotiaana ja jotka lisäksi olivat kokeneet 25–28-vuotiaana pitkittynyttä työttömyyttä. Tällaisia nuoria oli kohortista 3,7 %. Joukossa oli enemmän miehiä kuin naisia, ja erilaisten negatiivisten riskitekijöiden, kuten pitkäaikaisen toimeentulotuen saamisen, rikostuomion tai psykiatrisen sairastavuuden, esiintyvyys syrjäytyneiden kategoriassa oli huomattavasti muuta ikäluokkaa

yleisempää. Ylisukupolvisen huono-osaisuuden näkökulmasta syrjäytyminen yhdistyi merkittävimmin siihen, että nuoren vanhemmat olivat saaneet toimeentulotukea. Toisaalta tutkimuksesta ilmeni, että syrjäytyneiksi luokitellut nuoret olivat olleet elämänsä aikana muihin ryhmiin kuuluneita enemmän tekemisissä yhteiskunnan palvelujärjestelmän kanssa. Poikkeuksena kuitenkin olivat psykiatriset palvelut, joiden kohdalla viitteitä alikäytöstä oli havaittavissa etenkin syrjäytyneiden miesten osalta. Tutkijat kysyvätkin, onko palvelujärjestelmä sellainen, että lasten tai nuorten ongelmat huomataan ajoissa ja osataanko niihin kohdistaa riittävää apua, onko nuorilla kenties niin paljon ongelmia, ettei järjestelmä kykene niitä ratkaisemaan, tai jäävätkö ongelmat lopultakin hyvää tarkoittavan avun ulottumattomiin. (Paananen ym. 2019, 117–119, 124–126.)

Hiilamon (2018, 152) mukaan Suomen suhteellisen korkea NEET-nuorten osuus on ensisijaisesti liian vähäisestä työn kysynnästä johtuva ilmiö. Rikala (2019) on tutkimuksessaan tarkastellut syrjäytyneen kriteerit täyttäneiden nuorten aikuisten tuntemaa sosiaalista kipua, joka seurasi kyvyttömyydestä täyttää ulkopuolelta asetettuja odotuksia sosiaalisten yhteisöjen jäseneksi asettumisesta. Tutkimuksen kohdehenkilöt, joiden tarinoita tarkasteltiin elämänkulkuhaastattelujen kautta, olivat ikävaiheelle epätyypilliseksi katsotulla tavalla koulutuksen tai työelämän ulkopuolella masennuksesta johtuvista syistä. Heille palvelujärjestelmän kautta tarjottu apu kohdistui tavoitteeseen kuntoutumisesta sekä koulutukseen ja työelämään palaamisesta, mistä seurasi useille haastatelluille Rikalan sanoin kuntoutumispaineita: Nuoret katsoivat velvollisuudekseen toipua masennuksesta ja olla heihin kohdistettujen taloudellisten panostusten arvoisia. Toisaalta vaikeuksia tuotti myös se, että varsinkin tavoite työelämään pääsemisestä sekä siellä pärjäämisestä koettiin vaikeaksi saavuttaa. Sen lisäksi, että haastatellut kokivat sen hetkisen panoksensa yhteiskunnalle tuottamattomaksi, he tunsivat ahdistusta siitä, että olivat jääneet jälkeen ikätovereiden saavuttamien, odotuksenmukaisten merkkipaalujen tavoittamisessa. Näin ollen jo varsin nuorena oli mahdollista tuntea olevansa pysyvästi epäonnistunut – todennäköisyyden päästä mukaan työelämään koettiin jo romahtaneen, esimerkiksi masennuksen aiheuttaman ansioluettelon aukon takia. Haastatellut tunsivat Rikalan mukaan yleisesti ottaen olevansa jonkinlaisen selityksen velkaa siitä, miksi olivat ratkaisevien vuosien aikana epäonnistuneet kouluttautumisessa sekä työelämään siirtymisessä. Masennuksesta johtuneita vaikeuksia sekä sairaudesta kuntoutumisen aiheuttamaa viivettä ei katsottu riittäväksi perusteluksi yksilökohtaisiin ominaisuuksiin yhdistetylle epäonnistumiselle. Työelämän ovien ajateltiin sulkeutuneen lopullisesti, koska moni kilpailussa paremmin menestynytkin kohtasi vaikeuksia työllistyä. (Rikala 2019, 274–276, 283–286, 290.)

Rikalan (2019) tutkimuksessa nuorten aikuisten ulkopuolisuus palkkatyöstä tuotti vajetta myös yhteiskunnallisen osallisuuden kokemuksessa, vaikka ainakin osa heistä onnistuikin kokemaan osallisuutta myös vapaa-ajalle sijoittuvien aktiviteettien, kuten harrastusten tai järjestötoiminnan, kautta. Kyvyttömyys kiinnittyä yhteiskunnan oletusarvoisina pidettyihin yhteisöihin sekä tuki- ja palvelujärjestelmän varaan päätyminen tuotti tunnetta muiden taakkana olemisesta tai jatkuvasta epäilyksen alaisuudesta. Elämäntilanne synnytti ahdistuksen, häpeän sekä syyllisyyden kokemuksia, joita Rikala käsitteellistää ”sosiaalisen kivun” käsitteen avulla (ks. myös Saari 2015, 105–106). Vaikka sosiaalinen kipu poikkeakin laadullisesti elämän materiaaliin puitteisiin liittyvistä puutteista tai ongelmista, se näyttäytyi Rikalan tutkimuksessa todellisena sosiaalisena voimana, joka lamautti nuorten aikuisten toimintakykyä. Sosiaalisen kivun neurotieteellisenä selityksenä on pidetty sen roolia hälytysmekanismina, joka varoittaa sosiaalisen eristytymisen tuhoisista seurauksista. Rikalan tutkimuksessa työ- tai opiskeluyhteisöjen jäsenyyksistä ulkopuoliseksi jääminen tuotti monilla tavoin sosiaalista kipua nuorille, jotka eivät olleet onnistuneet menestymään kilpailun perusteella järjestäytyneen yhteiskunnan rakenteissa ja siirtymävaiheissa. (Rikala 2019, 277–280, 286–287, 295, 297–298.) Kuten tässä alaluvussa on ilmennyt, myös sosiaalisilla tekijöillä on vaikutusta nuorten mahdollisuuksiin onnistua yhteiskunnassa odotustenmukaisiksi katsotuissa siirtymissä, eli opintoihin sekä työelämään kiinnittymisessä. Seuraavassa alaluvussa nuorten syrjäytymistä tarkastellaan sosiaalisissa suhteissa koetun ulkopuolisuuden näkökulmasta.

2.3.2 Syrjäytyminen sosiaalisista suhteista

Syrjäytymisen ei katsota olevan seurausta mistään yksittäisestä syystä, vaan sitä edeltää tyypillisesti useampien ongelmien yhteen kietoutuminen ja kasautuminen. Syrjäytymisriskin on ajateltu kasvavan sitä mukaa, mitä useammalla elämänalueella ongelmia ilmenee. Nuoruudessa koetut vaikeudet esimerkiksi työllistymisessä eivät kuitenkaan yksiselitteisesti johda jokaisen nuoren kohdalla toteutuneeseen syrjäytymiskehitykseen. Työmarkkinoilta syrjäytymisen ohella myös sosiaalisten suhteiden puutteen on havaittu olevan syrjäytymiselle altistava tekijä. (Lehtonen & Kallunki 2013, 129–130.) Lehtonen ja Kallunki tarkastelivat nuorten aikuisten syrjäytymispolkua korkean nuorisotyöttömyyden alueelta Kymenlaaksosta kerätyllä tilastoaineistolla. Tutkimuksessa käytetyn syrjäytymisen polkumallin taustaoletuksissa alisuoriutumisen oletettiin olevan kytköksissä nuoren aikuisen elintasoan ja sosiaalisia suhteitaan kohtaan tunteeseen tyytymättömyyteen. Syrjäytymisen odotettiin olevan sitä syvempää, mitä suurempaa tyytymättömyys oli, ja lisäksi eri tekijöistä seuraavan syrjäytymiskehityksen oletettiin olevan kehämäinen. Tilastollinen polkumalli sisälsi useita muuttujia, joista koettu yksinäisyys näytti vaikuttavan syrjäytymisriskiä lisäävästi, kun

taas korkea tyytyväisyys elintason vaikutti vähentävän riskiä syrjäytymiseen. Havainnot tukivat aikaisempia syrjäytymistä koskevia tutkimustuloksia, mutta koettujen sosiaalisten ongelmien osalta asettuivat jopa korostamaan niiden merkitystä koettuun elintason verrattuna. Subjektiivisten mittareiden kautta välittyi nuorten kokemus syrjäytymisestä nimenomaan sosiaalisten suhteiden kautta tapahtuvana, mikä täydensi aikaisempaa, objektiivisiin elintasomittareihin perustunutta tutkimusta. (Lehtonen & Kallunki 2013, 131–132, 138.)

Lehtosen ja Kallungin (2013) mukaan tutkimuksen tulokset korostavat tarvetta löytää sosiaaliset taustatekijät entistä paremmin huomioiva lähestymistapa nuorten aikuisten syrjäytymisen ehkäisyyn. Kokemuksellisten tekijöiden, kuten yksinäisyyden tai sosiaalisen luottamuksen puutteen, roolia syrjäytymiskierteessä voidaan kirjoittajien mukaan pitää merkittävänä, eikä syrjäytymistä siten tulisikaan nähdä ainoastaan objektiivisesti todettavien seikkojen, kuten työn tai koulutuksen puutteen, aiheuttamana. Syrjäytymiskierteen katkaisu saattaa niin ikään osoittautua haastavaksi, kun yksittäisen osatekijän muutos ei ratkaisekaan useammasta ongelmasta muodostuvaa kokonaisuutta. Lehtosen ja Kallungin mukaan syrjäytymiskierre sekä sen myötä tapahtuva sosiaalisten resurssien kasautuminen eriyttävät heikoissa ja hyvissä sosiaalisissa asemissa olevia nuoria toisistaan. Kirjoittajat kysyvätkin, pyritäänkö työ- ja koulutuskeskeisellä syrjäytymisen ehkäisyllä edes vaikuttamaan oikeisiin asioihin. Luottamuksellisia lähisuhteita voitiin tulosten perusteella pitää muuttujana, joka osittain selittää samankaltaisia negatiivisia kokemuksia kohdanneiden nuorten valikoitumista syrjäytyviin ja ei-syrjäytyviin. (Lehtonen & Kallunki 2013, 139–141.) Aaltonen, Kivijärvi ja Myllylä (2019) analysoivat nuorisopalveluiden piiristä valikoituneiden nuorten kysely- ja haastatteluaineistoista työn ja koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten koettua hyvinvointia. Tulokset osoittivat yksinäisyyden kokemusten olevan verrattain tyypillisiä vastaajien keskuudessa ja jopa moninkertaisia vertailuaineistoihin nähden. Opiskelu- ja työyhteisöjen ulkopuolisuudesta seuranneen välittömän yksinäisyyden ohella yksinäisyyden havaittiin olevan usein myös kestoaltaan pidempiaikaisempaa, jo peruskoulun aikana alkanutta. Yksinäisyyttä oli saattanut edeltää koulukiusaamisen tai -väkivallan kohteeksi joutuminen, kokemus erilaisuudesta tai ulkopuolisuus paikkakunnan vertaispiireistä. Verrattain tiiviit suhteet vanhempiin eivät vaikuttaneet suojaavan vertaissuhteissa koetulta yksinäisyydeltä. Toisaalta yksinäisyyden kokemus näytti paikantuvan ensisijaisesti sosiaalisen yksinäisyyden alueelle eli sosiaalisten verkostojen suppeudeksi, sillä vastaajilla oli kuitenkin olemassa yksittäisiä tiiviimpiä ihmissuhteita. (Aaltonen, Kivijärvi & Myllylä 2019, 302, 304.)

Ulkopuolisuus työelämästä ei vaikuttanut välittömästi kytkeytyvän sosiaaliseen syrjäytymiseen Suutarin (2001, 154) tutkimuksessa, jossa laadullisen haastatteluaineiston kautta tarkasteltiin noin kahdenkymmenen itäsuomalaisen, työelämän ulkopuolella olleen sekä työllistämiprojektiin osallistuneen nuoren kiinnittymistä erilaisiin sosiaalisiin rakenteisiin. Ystävä- ja kaveripiirien merkitys nousi nuorten sosiaalisten verkostojen kannalta keskeiseksi tekijäksi: Kaikki haastatellut nuoret viettivät paljon aikaa ystäväpiirissä, vaikkakaan yhtä tyypillistä kaveriverkoston rakennetta ei ollut määriteltävissä, ja yhdessäolo oli usein enemmän oleilua kuin päämäärätietoista toimintaa. Toisin kuin ajoittaista kuormitusta tuottaneet suhteet lapsuudenperheeseen tai yhteiskunnan instituutioihin, ystävyysuhteet nousivat nuorten kokeman riippumattomuuden kannalta olennaiseen asemaan. Ystävyysuhteiden määrittävä piirre on niiden vastavuoroisuus, ja Suutari kuvaa ystävyysuhteita tyypilliseksi esimerkiksi luottamuksen pohjalle rakentuneista suhteista, joiden kautta myös työelämän ja koulutuksen ulkopuolella olleet nuoret saattoivat kokea osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunteita. Kaveripiiri tarjosi yhteiskunnallisesta näkökulmasta marginaaliin sijoittuneille nuorille paitsi seuraa, myös konkreettisia selviytymisen resursseja. Yksinäisyyden kokemuksia esiintyi tutkimukseen osallistuneista nuorista lähinnä niillä, joiden ystävä- ja kaveripiirit olivat muuton takia jääneet toiselle paikkakunnalle. (Suutari 2001, 176–180.) Myöskään Aaltosen, Kivijärven ja Myllylän (2019) tutkimuksessa hyvinvoinnin vajeet eivät kategorisoineet kaikkia palvelujärjestelmän piirissä olleita nuoria, vaan tutkimuksesta paikantui suuri joukko nuoria, joiden hyvinvointi oli lähellä ikäluokan kansallista keskiarvoa. Nämä nuoret tunsivat tyytyväisyyttä elämänlaatuunsa, saivat tukea perheeltään ja kavereiltaan sekä olivat järjestelmän piirissä lähinnä väliaikaisesti pistäytymässä. Tutkijat kirjoittavat, että kaksi kolmesta tutkimuksessa mukana olleesta nuoresta koki yksinäisyyttä vain joskus, harvoin tai ei lainkaan. (Aaltonen, Kivijärvi & Myllylä 2019, 307, 309.)

Nuorisobarometri-kyselytutkimukseen on vuodesta 1998 lähtien sisältynyt kysymys siitä, millaisia tekijöitä nuoret itse pitävät syrjäytymisen syinä. Vuonna 2014, jolloin kysymystä on viimeksi kysytty, oli ystävien puute nuorten mielipiteissä kaikkein merkittävin syrjäytymiseen johtava syy. Työpaikan puute oli nuorten mielestä viidenneksi tärkein ja koulutuksen puute vasta 11. tärkein syrjäytymistä aiheuttava tekijä. (Myllyniemi 2015, 49–51.) Nuorisotutkimusseuran vuonna 2017 keräämä erillisaineisto osoitti yksinäisyyskokemusten olevan huomattavasti tyypillisempiä etsivän nuorisotyön piirissä olleilla kuin perusotokseen kuuluneilla nuorilla. Syrjäytymisvaarassa olleiden nuorten tyytyväisyys elämänalueisiinsa, kuten psyykkiseen terveyteen tai taloudelliseen tilanteeseen, oli perusotokseen verrattuna heikompaa, ja sellaisia nuoria, joilla ei ollut yhtään luottamukselliseksi koettua ystävyysuhdetta, oli erillisaineistossa moninkertaisesti enemmän kuin

perusotoksessa. Aineistoa tarkastelleiden tutkijoiden mukaan ei vaikuttanut siltä, että heikommassa yhteiskunnallisessa asemassa olevat nuoret olisivat pystyneet kompensoimaan ulkopuolisuutta työ- ja koulutuselämästä mielekkäällä kiinnittymisellä vapaa-aikaan tai ystävyys-suhteisiin. (Gretschel & Myllyniemi 2017, 4, 13–16.) Myös nuorten henkilökohtaista syrjäytymiskokemusta selvittänyt avoin kysymys osoitti sosiaalisten suhteiden merkityksen: Kavereiden puute oli työpaikan puutteen ohella usein mainittu syy pitää itseään ”melko” tai ”jonkin verran” syrjäytyneenä, ja toisaalta sellaiset nuoret, jotka eivät kokeneet olevansa syrjäytyneitä, perustelivat sitä ystävien ja sosiaalisten verkostojen olemassaololla. (Mt, 64–66.) Vaikka hyvinvointipalveluiden piirissä olleista nuorista paikantuikin Aaltosen, Kivijärven ja Myllylän (2019, 309) tutkimuksessa monenlaisia ryhmittymiä, löytyi vastaajien joukosta myös haavoittuvassa asemassa oleva, pitkittyneestä yksinäisyydestä ja heikosta elämänlaadusta kärsineiden nuorten ryhmä. Kyselytutkimukseen yhdistetyt haastattelut toivat esiin näiden nuorten moninaiset hyvinvoinnin vajeet, masennuksen sekä ulkopuolisuuden kokemukset. Kirjoittajien mukaan kasautuneista hyvinvoinnin vajeista kärsivien nuorten työ- ja opiskelukyvyn kohentaminen edellyttäisi pitkäaikaisia hyvinvointia parantavia toimenpiteitä. (Mts.)

Törrönen ja Vornanen (2002) tarkastelivat artikkelissaan peruskouluikäisten syrjäytymiseen ja huono-osaisuuteen liittämiä käsityksiä seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisilta kerätyn kyselyaineiston valossa. Huono-osaisuus on perinteisesti tutkimuksessa ollut tapana yhdistää materiaalien elinolosuhteiden riittämättömyyteen, mistä on seurannut erityisesti nuorten ikäluokkien kohtaamien toimeentulon, työttömyyden sekä kouluttamattomuuden ongelmien korostuminen. Kokemukset osattomaksi jäämisestä voivat kirjoittajien mukaan kuitenkin olla monimerkityksisiä sekä subjektiivisia, jolloin huono-osaisuus voidaan määritellä myös emotionaalisenä sekä ensisijaisesti sisäiseksi kokemukseksi paikantuvana. Artikkelissa tarkasteltiin kysymyslomakkeen avoimeen kysymykseen saatuja vastauksia siitä, mitä syrjäytyminen 7. ja 9.-luokkalaisten mielestä tarkoittaa, ja millaisia syitä sen taustalla nähdään olevan. Nuorilta kysyminen tuotti huono-osaisuudesta poikkeavaa kuvaa verrattuna julkisuudessa tyypillisesti esiintyviin määritelmiin. Köyhyys tai heikko yhteiskunnallinen asema nousivat esille vain pienessä osassa vastauksia, ja nuorten määrittelemänä syrjäytyminen merkitsi sen sijaan yksinäisyyttä sekä ihmissuhteista, kavereista ja kouluyhteisöstä syrjäyn jättämistä. Tutkijat huomioivat kontrastin sen välillä, kuinka nuorten yksilöllisyyttä korostavalla aikakaudellakin syrjäytyminen määriteltiin ensisijaisesti ryhmään ja yhteisöön kuulumattomuuden kautta. Omaehtoinen syrjäyn jättäytyminen painottui vastauksissa vain vähän verrattuna syrjinnän kohteeksi joutumiseen. Syrjintään johtavina syinä mainittiin luonteenpiirteet, kuten ujous tai hiljaisuus, fyysiset ominaisuudet tai vammat, erilaisuus ja vieraus esimerkiksi kulttuuritaustassa, elämäntapoihin liittyvät valinnat sekä nuoren oma toiminta.

Työelämään tai yhteiskuntaan liittyvät näkökulmat tai esimerkiksi taloudelliset seikat eivät nousseet peruskouluikäisten silmissä syrjäytymisen kannalta merkityksellisiksi, vaan tärkeämpää oli kokemus joukkoon kuulumisesta, hyväksytyksi tulemisesta sekä yhteydestä toisiin ihmisiin. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna lapsuuden ja nuoruuden aikainen emotionaalinen hyväosaisuus, eli kokemus ryhmään kuulumisesta sekä hyväksytyksi tulemisesta, muodostaa kirjoittajien mukaan tärkeän pääoman myöhempää elämäntulkua varten. (Törrönen & Vornanen 2002, 33–34, 37–38.)

Välimäki, Aaltonen ja Kivijärvi (2020) tarkastelivat nuorten kanssa toimivien ammattilaisten mahdollisuuksia lievittää yhteiskunnan palveluiden, tässä tapauksessa kohdennetun nuorisotyön, piirissä olevien nuorten muuta ikäluokkaa yleisempiä yksinäisyyden ja ulossulkemisen kokemuksia. Nuorisotyössä tarjottu apu on perinteisesti ollut ammattilaisjohtoista, yksilöohjauksessa toteutettua sosiaalista tukea tai vaihtoehtoisesti mahdollisuuksia osallistua harrastus- ja keskusteluryhmiin. Artikkelin aineisto koostui nuorisotyöntekijöiden kanssa käydyistä ryhmäkeskusteluista, nuorten täyttämistä kyselylomakkeista sekä työpajatapaamisten ja verkkokeskustelujen materiaalista. Etsivässä nuorisotyössä korostui luottamuksellisen suhteen muodostaminen nuoren sekä ohjaavan aikuisen välille. Työntekijät olivat tietoisia nuorten kokemasta yksinäisyydestä sekä sosiaalisten suhteiden vaikeuksista, ja pyrkivät puuttumaan niihin yksilöohjauksen keinoin. Toisaalta osa työntekijöistä koki, että nuorten välisen vertaissosiaalisuuden näkökulmasta tarjottu apu oli pitkälti ensimmäisten askeleiden ottamista sitä kohti, että nuori voisi joskus osallistua ryhmämuotoiseen toimintaan. Kaikilla nuorilla ei välittömästi nähty valmiuksia tähän, esimerkiksi aiempien kiusaamiskokemusten takia. Myös nuoret toivoivat saavansa kohdennetun nuorisotyön toiminnasta kokemuksia vertaisyhteisöllisyydestä, ja aineiston mukaan monella nuorella oli yksinäisyyteen liittyneitä kokemuksia ja huolia. Osa nuorista olikin saanut myönteisiä kokemuksia sosiaalisten kontaktien löytämisestä esimerkiksi työpajatoiminnan kautta, jolloin järjestetty toiminta osittain paikkasi sitä vertaisyhteisöllisyyden vajetta, jota syntyi, kun nuoret eivät käyneet koulua tai osallistuneet työelämään. Tutkijat huomauttavat kuitenkin, että läheskään kaikkien nuorten aikuisten osalta kohdennettu nuorisotyökään ei ollut onnistunut lievittämään yksinäisyyden kokemusta. (Välimäki, Aaltonen & Kivijärvi 2020, 23–28, 30–31.)

Kipukohdaksi, joka hankaloitti etsivän nuorisotyön mahdollisuuksia vaikuttaa nuorten kokemaan yksinäisyyteen, tunnistettiin Välimäen, Aaltosen ja Kivijärven (2020) tekemissä työntekijöiden haastatteluissa erityisesti se, ettei pelkkä yksinäisyyden kokemus riittänyt nousemaan nuoria yhteen liittäneeksi tekijäksi. Työntekijät kuvasivat, kuinka he olivat pyrkineet järjestämään pienryhmiä, joihin oli yritetty varta vasten tavoittaa ja valikoida nuoria, joilla ajateltiin olevan samanlaisia

kiinnostuksen kohteita, kuten esimerkiksi harrastukset tai lemmikkieläimet. Ryhmätoiminnan järjestämistä saattoi kuitenkin pahimmillaan leimata yrittämisen ja epäonnistumisen vaihtelu, kun nuoret viime hetkellä peruuttivat osallistumisensa, tai mikäli pienryhmä syntyi, siellä koettu sosiaalisuus ei syventynyt asioiden jakamisen tasolle. Työntekijät mainitsivat myös yrittäneensä markkinoida nuorille ulkopuolisten tahojen järjestämiä ryhmiä, mutta näihinkään mahdollisuuksiin ei välttämättä haluttu tarttua. Yksinäisille järjestetyn ryhmätoiminnan kannalta kriittiseksi tekijäksi vaikutti muodostuvan se, että vaikka monilla palvelun piirissä olleilla nuorilla olikin kokemuksia yksinäisyydestä, ei yksinäisyys itsessään ollut heitä yhdistävä tekijä. Työntekijöiden mukaan sosiaalisten kontaktien syntymisen perustaksi olisi tarvittu jokin vahva yhteinen nimittäjä, jota ei pienryhmätoiminnassa etsimisestä huolimatta aina onnistuttu löytämään. Artikkelin kirjoittajat toteavat, että aineiston perusteella jää epäselväksi, kuinka nuoren siirtymä yksilölähtöisen tuen piiristä kohti nuorisotyössä organisoitua ryhmätoimintaa ja etenkin sen ulkopuolista, epävirallista vertaisyhteisöllisyyttä oikeastaan tapahtuu. He toivovat paitsi näiden siirtymien parempaa huomioon ottamista, myös yksinäisyyden lievittämisen mahdollisuuksien systemaattisempaa tarkastelua. (Välimäki, Aaltonen & Kivijärvi 2020, 28–29, 33.)

Ajatus siitä, että yksinäisistä nuorista muodostuu esimerkiksi palveluiden tai koulun piirissä luonteva, samankaltaisessa tilanteessa olevien vertaisten ryhmä, heijastuu esimerkiksi Gellinin ym. (2012a, 160) haastatteluaineistosta esille nostamasta sitaatista, jossa nuori ehdottaa yksinäisille ryhmämuotoista toimintaa: ”Semmosille, jotka on yksinäisiä, (voisi) pistää ne yhteen, niin niistähän vois tulla kavereita”. Välimäen, Aaltosen ja Kivijärven (2020, 29) artikkelissa siteeratussa nuorisotyöntekijöiden ryhmähaastattelussa työntekijä kuitenkin toteaa, ettei kavereuden muodostuminen kahden yksinäisen välille välttämättä ollut näin suoraviivaista. Haastattelusitaatin perusteella ajatus yksinäisten ryhmästä, jossa oltaisiin ”yhdessä yksin”, herätti spontaanisti työntekijöissä naurua ja huvittuneisuutta (mts). Junttila (2016, 162) puolestaan siteeraa nuorta, joka toteaa, ettei yksinäisille nuorille ”tuputettava” toisten yksinäisten seura automaattisesti johda luontevien ihmissuhteiden muodostumiseen. Nuoren kommentti nostaa esiin yksinäisenkin nuoren kokeman tarpeen itsestä sopivalta tuntuvien kavereisuhteiden valikointiin. Myös Junttila kommentoi, ettei pelkkä ”yksinäisten yhdistäminen” lähtökohtaisesti poista yksinäisyyttä, vaikka hänen mukaansa myös satunnaisemmista kavereisuhteista saattaa ajan myötä kehittyä ystävyyksiä. (Mts.) Tämä alaluku on käsitellyt nuorten sosiaalisissa suhteissa kokemaa ulkopuolisuutta syrjäytymiseen vaikuttavana tekijänä. Tutkimuksissa on löydetty paitsi havaintoja siitä, ettei esimerkiksi työmarkkinoiden ulkopuolella oleva nuori välttämättä koe itseään syrjäytyneeksi tai sosiaalisesti eristäytyneeksi, myös näyttöä siitä, että pienehköllä osalla nuorista syrjäytymiskehitykseen voivat

vaikuttaa myös elintasoja tai elämäntilannetta tarkastelevien mittareiden ulottumattomiin jäävät, vaikeasti tavoitettavat sekä kokonaisvaltaisemmat osattomuuden kokemukset. Vaikka osa palvelujärjestelmän piirissä olevista nuorista pystyykin saavuttamaan sen kautta myös kokemuksia vertaisyhteisöllisyydestä, vaikuttaa sosiaalista ulkopuolisuutta tuntevien nuorten mahdollisuus saada apua yksinäisyyteensä palveluiden kautta ainakin jossakin määrin epäselvältä. Seuraava alaluku tarkastelee sosiaalista osattomuutta tuottavia syrjäytymisen mekanismeja, jotka perustuvat erilaisiin sosiaalisten erontekojen tapoihin.

2.3.3 Syrjäytymistä aiheuttavat sosiaalisen erottelun mekanismit

Huono-osaiseksi valikoitumista on Saaren (2015, 45–46) mukaan selitetty yksilöiden valintoja tarkastelevassa tutkimusperinteessä sekä kollektiivisen toiminnan että rationaalisen valinnan teorioilla. Keskeisiä ovat siten yksilöiden päätökset, jotka koskevat joko lyhyellä tähtämällä tapahtuvaa oman edun maksimoimista tai ryhmän edun priorisointia pidemmällä aikavälillä. Valikoivana mekanismina on pidetty ihmisten kykyä yhteistoimintaan, jolloin huono-osaisiksi päätyvät ne, joiden kyky ratkoa niin sanottuja sosiaalisia dilemmoja on muita heikompi joko oman käytöksen tai muiden tekemien valintojen seurauksena. Muiden yksilöiden on valinnoillaan mahdollista sulkea osa ihmisistä ulkopuolelle esimerkiksi jäsenmaksuun tai muuhun kontribuutioon perustuvista yhteisöistä, joiden kautta samanlaiset taustatekijät jakavien ihmisten on mahdollista auttaa toisiaan. Ulos sulkemisen perusteina voivat toimia joko havainnot yksilöiden käytöksestä, esimerkiksi jäsenmaksun laiminlyömisestä, tai erilaiset taustatekijät, kuten sukupuoli, etninen tausta tai koulutus. (Mts.) Syrjäytymisprosessiin on psykologisesta näkökulmasta liitetty sosiaalisen syrjäytymisen mekanismi, jossa ihmisillä on taipumus olla vuorovaikutuksessa tiettyjen ihmisten kanssa sekä vastavuoroisesti sulkea toisia ulos. Tarkoituksellinen syrjäyttäminen ja ulossulkeminen ovat mekanismeja, joita esiintyy laajasti ihmisyhteisöissä ja yhteiskunnissa. Saaren mukaan ne tähtäävät enemmän tai vähemmän tietoiseen oman ryhmän suojeluun, ja todennäköisesti taipumus ulossulkemiseen on evoluutiossa parantanut jäljelle jääneen ryhmän yhteenkuuluvuutta sekä edistänyt selviytymistä vaikeissa olosuhteissa. Toisaalta evoluutioon liittyvän valinnan myötä myös herkkyys kokea ulossulkemiseen liittyviä negatiivisia tunteita, kuten häpeää ja syyllisyyttä, on vahvistunut. Ulossuljetuksi tuleminen tuottaa aivoissa fyysiseen kipuun verrattavissa olevaa sosiaalista kipua, ja toistuvat kokemukset ulossulkemisesta ovat yhteydessä yksinäisyyteen johtavaan vieraantumisen, masennuksen sekä arvottomuuden tilaan. (Saari 2015, 105–106.)

Koulun muodostamassa sosiaalisessa yhteisössä esiintyvää luottamusta tutkinut Raatikainen (2011, 166) toteaa, että koulun tulisi pääsääntöisesti olla vahvaan perusluottamukseen nojaava ympäristö, jossa kohdatut yksittäiset epäluottamuksen kokemukset saattavat kuitenkin parhaimmillaan valmistaa oppilaita koulun ulkopuolisen maailman kohtaamiseen sekä liiallisesta luottavaisuudesta aiheutuvien sudenkuoppien välttämiseen. Raatikainen havaitsi tutkimuskouluissa kolmenlaisia luottamuskulttuureita: Valikoivalle luottamuskulttuurille ominaista oli enemmistön jakama vahva perusluottamus sekä tiiviinä näyttäytyvät ihmissuhteet, joiden kääntöpuolena esiintyi joidenkin oppilaiden kohtaamia voimakkaita ulossulkemisen ja syrjäyttämisen kokemuksia. Lohkoutuneessa luottamuskulttuurissa luottamus oli jakautunut erillisiin ryhmiin, ja asetelman syntymiseen olivat vaikuttaneet oppilaiden sekä opettajien väliset ylittämättömät ristiriidat. Kolmas esimerkki luottamuskulttuurista oli hioutunut luottamuskulttuuri, jossa luottamuksen taso oli hyvä ja sitä ylläpitivät koulun sisäiset rakenteet ja käytännöt. (Raatikainen 2011, 160–162.) Kouluyhteisön sosiaalisia suhteita kuvatessaan Raatikainen (2011) viittaa Giddensin (1991) kuvaamiin ”puhtaisiin sosiaalisiin suhteisiin” (pure relationships), jotka ovat vapaaehtoisuuden perustalle rakentuvia ihmissuhteita, joita leimaavia piirteitä ovat osapuolten henkilökohtainen harkinta sekä sitoutuminen. (Raatikainen 2011, 9.) Giddensin mukaan puhtaiden sosiaalisten suhteiden tavoitteluun ohjaa ainoastaan niiden molemmille osapuolille tarjoama hyvä, ja niissä esiintyvä toisen osapuolen hyödyntäminen tai vapaamatkustus johtavat nopeasti suhteen purkautumiseen. Puhtaat sosiaaliset suhteet edellyttävät molemminpuolisuutta, niihin sisältyvän riskin hyväksymistä sekä muista vaihtoehdoista luopumista. Niiden vaatima luottamus on erikseen rakennettava, ja yksilön on osattava olla sekä luottavainen että luottamuksen arvoinen. (Giddens 1991, 90–96.) Tässä alaluvussa tarkastellaan ilmiöitä, joka paitsi synnyttävät yhteenkuuluvuutta tiettyyn ryhmään tai yhteisöön kuuluvien välille, myös karsivat ulos niitä, jotka eivät täytä ryhmäjäsennyden kriteereitä. Luku jakautuu kolmeen alalukuun, joissa käsitellään kollektiivisessa toiminnassa esiintyviä sosiaalisia dilemmoja, sosiaalisia resursseja kasaavaa Matteus-vaikutusta sekä yhteisöihin valikoitumista selittävää taloustieteen klubiteoriaa.

2.3.3.1 Sosiaaliset dilemmat

Tutkielman alaluvussa 2.2 viitattiin sosiaalisen pääoman käsitteen yhteydessä yhteistoiminnan (collective action) teorioihin, joiden avulla pyritään selittämään tilanteita, joissa ihmisyhteisöt joutuvat tasapainoilemaan jäsentensä omaa etua ajavien intressien sekä useampaa osapuolta hyödyttävän yhteistyön välillä (Ostrom & Ahn 2003, xiii–xiv). Axelrod (1984) mallintaa yksinkertaisen, ”vangin dilemmaksi” (Prisoner’s Dilemma) kutsutun peliteorian avulla sitä, millä

edellytyksillä lähtökohtaisesti itsekäiksi oletettujen yksilöiden on mahdollista päätyä keskinäiseen yhteistyöhön ilman ulkopuolisen auktoriteetin vaikutusta. Vangin dilemmassa on kaksi pelaajaa, jotka voivat valita joko yhteistyön tai petoksen (defection) välillä, ja pelaajien valinnoista seuraavat palkkiot on määritelty sellaisiksi, että dominoiva pelistrategia on pettää toinen osapuoli tämän valinnoista riippumatta. Luottamuksen pettäminen silloin, kun toinen osapuoli tekee yhteistyötä, tuottaa pelaajalle korkeimman palkkion. Luottamuksen pettäminen toisen osapuolen niin ikään pettäessä antaa molemmille pelaajille pienen palkkion. Molempien tekemä valinta yhteistyöstä tuottaisi kummallekin suuremman palkkion kuin samanaikainen petos, mutta koska palkkio molemminpuolisesta yhteistyöstä on yksipuolisesta petoksesta saatavaa hyötyä pienempi, on pelaajalla lähtökohtaisesti motiivi suosia petosta yhteistyön kustannuksella, koska huonoin mahdollinen asema, jossa pelaaja ei saa lainkaan palkkiota, on suostua tekemään yhteistyötä silloin, kun toinen osapuoli pettää luottamuksen. (Kollock 1998, 185–187.) Pidemmällä aikavälillä pelaajien olisi kuitenkin kannattavaa toimia yhteistyössä keskenään. Axelrodin (1984) mukaan yhteistyön syntyminen on mahdollista myös silloin, kun osapuolten välillä ei vallitse varsinaista kiintymystä tai luottamusta, mikäli yhteistyö on kummankin osapuolen intressien mukaista. Vakaiden yhteistyörakenteiden muodostumisen todennäköisyyttä lisää ”tulevaisuuden varjo”, tietoisuus siitä, että osapuolet joutuvat olemaan pidemmällä aikavälillä tekemisissä keskenään. Tämä kasvattaa kynnystä luottamuksen pettämiseen vahvistamalla uhkaa siitä, että toinen pelaaja pystyy vastaamaan tehtyyn petokseen omalla toiminnallaan. (Axelrod 1984, 6–9, 174.)

Axelrod (1984) selittää vangin dilemmaan perustuvan yhteistyömallin avulla ihmisten välisten statushierarkioiden muodostumista. Pelaajat pyrkivät pääsemään selville toisen osapuolen käyttämästä strategiasta jo ennen pelin alkua tarkastelemalla ulkonäköön tai olemukseen liittyviä tunnusmerkkejä. Tunnuksmerkit, jotka liittyvät yksilön tiettyyn ryhmään, muodostuvat haitallisiksi, mikäli niiden pohjalta muodostuu itseään vahvistavia stereotyyppioita: Jos kahta ryhmää edustavat pelaajat käyttävät johdonmukaisesti yhteistyöstrategiaa ”omien” kanssa, pettämisstrategiaa ”muiden” kanssa ja strategiat ovat muodostuneet kollektiivisesti vakaiksi, ei yksittäisellä pelaajalla ole mahdollisuuksia muuttaa pelin asetelmia, koska vakiintuneet roolit rankaisevat odotusten vastaisesti käyttäytyvää pelaajaa. Stereotyyppioista voi muodostua vakiintuneita silloinkin, kun ne perustuvat tosiasioiden sijaan mielikuville, mikäli stereotypia ohjaa riittävän voimakkaasti pelaajien käyttäytymistä. Toinen pelaajien ominaisuuksista johtuva seuraus ovat statushierarkiat, joita muodostuu, kun yksittäisen ominaisuuden vertailu pelaajien välillä on mahdollista ja on selvää, kummalla ominaisuutta on enemmän. Axelrod kuvaa kiusaaja- (bully) ja alistumisstrategioita, jotka hänen mukaansa voivat tuottaa pelin aikana tasapainotilan. Kiusaajastrategiaa käyttävä vuorottelee

itseään alempiarvoisten pelaajien kanssa yhteistyötä ja petosta, kunnes toisen pettäessä kerran lopettaa yhteistyön kokonaan. Alistumisstrategiassa pelaaja suostuu ylempiarvoisen kanssa jokaisella vuorolla yhteistyöhön, kunnes lopettaa sen toisen osapuolen petettyä kaksi kertaa peräkkäin. Axelrodin mukaan tässä peliasetelmassa pohjalle joutuneet eivät yksinään voi vaikuttaa tilanteeseensa mitenkään: On parempi vaihtoehto sietää itseen kohdistuvaa kiusaajastrategiaa, eli joka toisella vuorolla tapahtuvaa pettämistä, kuin pettää itse vahvempi pelaaja ja joutua sen seurauksena toistuvan rankaisun, eli yhteistyöstä kieltäytymisen, kohteeksi. Näin muodostuneen statushierarkian yläpäässä olevat pelaajat, jotka eivät siedä petosta mutta pettävät muut usein, menestyvät hyvin lähes kaikkia muita vastaan, kun taas hierarkian alaosaan sijoittuvat ovat alisteisessa asemassa suurimpaan osaan muista verrattuna. (Axelrod 1984, 146–150.)

Kiusaajastrategian vakiinnuttaminen ei kuitenkaan Axelrodin (1984) mukaan ole pelaajalle helppoa, koska sen edellyttämistä, muihin pelaajiin toistuvasti kohdistuvista petoksista seuraa suurella todennäköisyydellä vastatoimia, jotka kohdistuvat dominoivaa asemaa tavoittelevaan pelaajaan. Nämä voivat ilmetä ajautumisena toistuvaan yhteistyöstä kieltäytymisen kierteeseen, mutta myös tilanteina, joissa yhteistyön tavoittelu alkaa lopulta näyttäytyä myös kiusaajastrategiaan pyrkivän pelaajan kannalta houkuttelevana vaihtoehtona. Axelrodin mukaan maineesta kiusaajastrategian käyttäjänä on kuitenkin pelaajalle erittäin paljon hyötyä: Kun muut pelaajat tietävät kiusaajan maineen saavuttaneen pelaajan lopettavan yhteistyön jo yhden kohtaamansa petoksen jälkeen, on yhteistyö huonoillakin ehdoilla ainut järkevä vaihtoehto. (Axelrod 1984, 152–153.) Yksittäinen pelaaja, joka pyrkii yhteistyöhön muiden kanssa, ei kykene menestymään ympäristössä, jossa kaikki muut pelaajat valitsevat johdonmukaisesti yhteistyöstä kieltäytymisen. Axelrodin mukaan useampaa pelaajaa hyödyttävän yhteistyön syntyminen ja vakiintuminen on mahdollista, mikäli on olemassa pienikin määrä yhteistyöhön valmiita pelaajia, joiden toiminta perustuu vastavuoroisuuteen sekä riittävän voimakkaan tulevaisuuden varjon tuottamaan ennakoitavuuteen. Yhteistyön edellytys ei siten varsinaisesti ole luottamus, vaan ennen kaikkea riittävän pitkä tulevaisuusperspektiivi eli tietoisuus siitä, että osapuolet joutuvat tulevaisuudessakin tekemisiin toistensa kanssa. Tilanteessa, jossa tulevaisuutta ei tarvitse ottaa huomioon tai tehty petos ei aiheuta pelaajalle seurauksia, ei myöskään yhteistyön syntymiselle ole edellytyksiä. (Mt, 173–175, 182.)

Kollockin (1998, 196–197) mukaan Axelrodin vangin dilemma -pelin analyysistä muodostui vaikutusvaltaisin sosiaalisten dilemموjen strategiseen ratkaisuun tähdännyt tutkimus. Parhaan tuloksen tuottanut yksinkertainen, yhteistyöllä aloittava ja sen jälkeen vastapelaajan valintoja kopioiva pelistrategia ei kuitenkaan sellaisenaan sovellu ratkaisuksi tosielämän tilanteisiin jo

pelkästään epätäydellisen informaation tuottamien rajoitteiden takia (mts). Kollockin mukaan sosiaalisten dilemموjen ratkaisuehdotuksia voidaan luokitella kolmeen tyyppiin sen mukaan, olettavatko ne osapuolten olevan itsekkäitä tai voidaanko pelitilanteen sääntöjä muuttaa. Motivaatioon liittyvät ratkaisut olettavat pelaajien antavan jossakin määrin painoarvoa myös toisten osapuolten kokemalle edulle, jolloin yhteistyötä voidaan pyrkiä rakentamaan esimerkiksi arvojen, kommunikaation tai ryhmäidentiteetin perustalle. Strategiset ratkaisutavat puolestaan olettavat yksilöt rationaalisen itsekkäiksi ja pelin säännöt muuttumattomiksi, jolloin ratkaisuksi nousee lopputulokseen ja sitä kautta vastapelaajan käytökseen vaikuttaminen. Rakenteelliset ratkaisut olettavat pelin sääntöihin vaikuttamisen olevan mahdollista, jolloin keinoja sosiaalisen dilemman ratkaisemiseen ovat esimerkiksi osallistujien määrän rajoittaminen tai osapuolille annettavat palkkiot ja rangaistukset. Kollockin mukaan tutkimuksissa on osoitettu petoksia tekeviin pelaajiin kohdistetun rankaisun mahdollisuuden lisäävän yhteistyötä, mutta rankaisujärjestelmän ylläpitoon voi liittyä merkittäviäkin kustannuksia. (Kollock 1998, 192–206.) Myös Soldan ja Villevalin (2020, 120) mukaan rankaisevat mekanismit ovat osoittautuneet tehokkaaksi tavaksi ratkaista sosiaalisia dilemmoja. Kirjoittajat tarkastelivat vapaaehtoisten koehenkilöiden tietokoneella pelaaman pelin avulla äärimmäistä rankaisun muotoa, ryhmästä karkottamista eli ostrakismia, ja saivat tuloksistaan tukea olettamukselle, että pelaajat olivat valmiita käyttämään ostrakismia pelin aikana ja kohdistivat sen tyypillisesti vähiten yhteistyötä tehneisiin pelaajiin (mt, 120–121, 126, 128).

Jotta rankaisumekanismi olisi toimiva, sen käytöstä tulisi seurata yhteisölle enemmän hyötyjä kuin kustannuksia, kirjoittavat Boyd, Gintis sekä Bowles (2010, 617). Heidän mukaansa rankaisu ymmärretään liian usein automaattisesti petoksesta seuraavana ja ilman koordinaatiota tapahtuvana tekona, vaikka on olemassa näyttöä siitä, että tosielämässä ryhmän vapaamatkustajaan kohdistamaa rangaistusta edeltää juoruilu sekä muu kommunikaatio, ja rankaisu toteutetaan vain silloin, kun suurin osa ryhmän jäsenistä pitää toimenpidettä oikeutettuna. Kirjoittajien mukaan rankaisemisesta aiheutuvat kustannukset ovat sitä matalammat, mitä useampi jäsen tekoa kannattaa, ja ryhmän jäsenten välinen kommunikaatio säätelee sitä, kuinka helposti rankaisemiseen ryhdytään. Näin rankaisusta muodostuu tyypillisesti kollektiivinen ja se tarkoittaa vertaisryhmän osoittamaa paheksuntaa. Tilanteessa, joissa rankaisijoita on vähän, sen toteuttamisen kustannukset ovat suuret. (Mt, 617–618.) Kohm (2015) sovelsi sosiaalisen dilemman käsitettä koulukiusaamista sivusta katsoneisiin oppilaisiin, joiden on tutkimuksissa havaittu puolustavan kiusattua oppilasta vain suhteellisen pienessä osassa tapauksista. Lasten on todettu välttelevän kiusaamiseen puuttumista asettumalla suosittujen oppilaiden puolelle sekä toisaalta tavoittelevan parempaa statusta ryhmässä kiusaamalla itse heikommassa asemassa olevia. Myös kiusattujen oppilaiden ystäviltä on havaittu

haluttomuutta puuttua kiusaamiseen sekä toisinaan taipumusta liittyä siihen mukaan parantaakseen omaa statustaan. Kohm olettaa, että kiusatun puolustaminen tarkoittaa oppilaalle henkilökohtaisen riskin ottamista ilman varmuutta siitä, tarjoavatko muut oppilaat tilanteessa tukea. Tutkimuksessa muodostettu sosiaalisen dilemman muuttuja määriteltiin vastaajien kokemuksena kolmen väitteen toteutumisesta: Yritys puuttua kiusaamiseen yksin ilman taustatukea olisi tehotonta tai vaarallista, kiusaamiseen puuttuminen koko ryhmän toimesta saattaisi olla tehokkaampaa, eikä muiden lasten taholta tulevaa yhteistyötä voinut olettaa todennäköiseksi. (Kohm 2015, 97–99.)

Kollockin (1998, 183) mukaan sosiaaliset dilemmat aiheutuvat yksilöiden näkökulmasta rationaalisen käytöksen tuottamasta kollektiivisen tason epärationaalisuudesta. Niissä vallitsee samanaikaisesti sekä tasapainotila että vajavaisuus: Yhdelläkään osapuolella ei ole motiivia muuttaa käytöstään, mutta toisaalta kollektiivisella käyttäytymisen muutoksella voitaisiin saavuttaa kaikkien kannalta parempi lopputulos. Kollockin mukaan sosiaaliset dilemmat ovat pahimmillaan puhtaita tragedioita: Vaikka tilanne tunnistettaisiin ja ymmärrettäisiin täydellisesti, ei sen estämiseksi ole välttämättä tehtävissä mitään. (Mt, 184–185.) Tämä alaluku on tarkastellut sosiaalista osattomuutta kollektiivisen yhteistoiminnan ja sosiaalisten dilemموjen näkökulmasta, joiden kautta voidaan ymmärtää yksilöiden välisen yhteistyön epäonnistumista. Sosiaalisten dilemموjen avulla voidaan selittää sitä, miksi yhteisöissä muodostuu ei-optimaalisia olosuhteita, joissa yhdelläkään osapuolella ei kuitenkaan ole motiivia pyrkiä muuttamaan tilannetta. Seuraava alaluku tarkastelee Matteus-vaikutusta, jossa sosiaalisia erontekoja tuottava mekanismi toteutuu aineellisten tai aineettomien resurssien kasautumisen kautta.

2.3.3.2 Matteus-vaikutus

Hyvä- ja huono-osaisuutta kasaavat mekanismit ovat Saaren (2015, 105) mukaan osoittautuneet voimakkaiksi väestöryhmien välisiä hyvinvointieroja aiheuttaviksi tekijöiksi. Kasautuvia ja toistuvia tapahtumia, jotka yhteiskunnan tasolla vaikuttavat eri väestöryhmien suhteellisiin asemiin, on kuvattu Matteus-vaikutuksen käsitteen avulla. Niin kutsutut myönteiset siirtymät, kuten parempiosaisten ryhmiin kuuluvien eteneminen koulutuksessa tai työelämässä, eivät suoraan vaikuta huono-osaisten absoluuttiseen asemaan, mutta kasvattavat ryhmien välistä kuilua. Kielteisten tapahtumien kasautuminen huono-osaisten ryhmiin kuuluville puolestaan heikentää heidän asemaansa sekä suhteellisesti että absoluuttisesti. (Mts.) Matteus-vaikutus sosiaalisten erontekojen mekanismina kuvaa tilannetta, jossa jo valmiiksi hyvässä asemassa olevalle, resursseja hallussaan pitävälle taholle vastaavaa resurssia kasautuu entisestään lisää, siinä missä vain niukasti

resursseja hallussaan pitävät ovat vaarassa menettää heille kertyneen vähänkin (Merton 1973, 445). Käsitteen esitteli Merton (1973) alun perin vuonna 1968 julkaistussa artikkelissa, joka käsitteli tieteellisten meriittien kasautumista tutkijayhteisön sisällä. Jo ennestään tunnettujen tutkijoiden työ herätti kiinnostusta, ja heille kertyi uusista julkaisuista entistä enemmän arvostusta, josta läpimurtoa vaille jääneet tutkijat eivät päässeet osallisiksi. Merton tarkasteli myös Nobel-palkinnon kaltaisia, hyvin pienelle joukolle myönnettyjä tunnustuksia, joiden kohdalla erotteleva vaikutus aiheutti sen, että tarkasti rajatun eliitin ulkopuolelle saattoi jäädä saavutuksiltaan yhtä hyviä ehdokkaita. (Merton 1973, 440–441, 446.) Tieteellinen tunnustus on esimerkki vertaisyhteisön keskuudessa syntyvästä aineettomasta pääomasta, jolla on vaikutusta myös arvostuksen perusteella myönnettävien, konkreettisten resurssien jakautumiseen. Merton olettaa Matteus-vaikutuksen tuottamaksi hyödyksi sen, että huipputason saavuttama näkyvyys hyödyttää lopulta koko yhteisöä tehostamalla uusien ideoiden leviämistä, vaikkakin mekanismin seuraukset ovat samanaikaisesti joidenkin yksilöiden näkökulmasta kielteisiä. (Mt, 439–440, 443, 447–448.)

Merton havainnollistaa Matteus-vaikutuksella ensisijaisesti tilanteita, joissa suuri enemmistö jää ulkopuoliseksi pienen eliitin saavuttamasta edusta. Sosiaalisen osattomuuden kannalta on kuitenkin aiheellista pohtia, voidaanko käsitteellä kuvata myös tilannetta, jossa suhteellisen pieni vähemmistö jää ulkopuoliseksi muille tavanomaisista resursseista. Saaren, Meriluodon ja Behmin (2017, 291) mukaan Mertonin alkuperäinen teoria Matteus-vaikutuksesta on pohjistanut myös kumulatiivisen edun teoriaa, joka havainnollistaa tapahtumaketjujen merkitystä yksilöiden elämässä. Ratkaisevia eivät silloin ole pelkät yksittäiset onnistumiset, vaan merkitystä on ennen kaikkea toistuvilla myönteisillä siirtymillä. Kumulatiivisen edun teorian mukaan huono-osaiset yksilöt tai ryhmät eivät pääse osalliseksi yhteiskunnassa tapahtuvasta myönteisestä kehityksestä, joka kohentaa muiden elintasoja, elämänlaatua ja elämäntapaa. Kasvavat erot ovat pikemminkin seurausta muiden ryhmien suhteellisen edun vahvistumisesta kuin oman ryhmän aseman heikkenemisestä. Näin ollen myös huono-osaisuus voi kasautua suhteellisen pienelle vähemmistölle silloinkin, kun enemmistö muusta väestöstä kuuluu myönteisten siirtymien piiriin. (Mt, 291–292.) Sekä Matteus-vaikutus että kumulatiivinen etu viittaavat Percin (2014, 1) mukaan samaan mekanismiin, joka aiheuttaa itseään vahvistavaa epätasa-arvoisuutta lähes minkä tahansa arvostetun resurssin, kuten varallisuuden, poliittisen vallan tai tiedon jakautumisessa. Matteus-vaikutusta on käytetty selittämään esimerkiksi koulutuksessa, työelämässä, taloudellisessa toiminnassa sekä tulonjaossa havaittavaa epätasa-arvoa (Bothner, Haynes, Lee & Smith 2010, 81–82). Matteus-vaikutuksena havaittavia ilmiöitä esiintyy vielä tätäkin laajemmin eri tieteenalojen, kuten luonnontieteiden tai informaatioteknologian piirissä (Perc 2014, 2). Perc (mts.) viittaa Barabásin ja Albertin (1999, 509–512) esittämään malliin, jonka

mukaan olemassa olevaan verkostoon kytkeytyvillä uusilla solmuilla on itseohjautuvasti eli yksilöiden itsenäisten päätösten seurauksena taipumus sijoittua sellaisten solmujen läheisyyteen, joilla on jo ennestään paljon olemassa olevia yhteyksiä. Ilmiö, jota kutsutaan nimellä ”preferential attachment”, tuottaa ”rikkaiden rikastumisena” havaitun lopputuloksen (Perc 2014, 2).

Otner (2018) argumentoi esseessään, että toisin kuin Mertonin alkuperäisestä teoriasta saattaisi olettaa, kaikki statuskilpailuun osallistuneet eivät jakaudu pelkkiin voittajiin sekä kokonaan osattomiin häviäjiin. Tarkkaan rajatun statushuipun ulkopuolelle sijoittuu ”melkein voittaneiden” kategoria, jonka jäsenet voivat hyötyä asemastaan lähellä statuskilpailussa menestyneitä. Otnerin mukaan Matteus-vaikutuksen tuottamaa asetelmaa ei voida pitää mustavalkoisena, sillä eliitin ulkopuolelle muodostuu väistämättä välikehä, jolle sijoittuneet ovat paremmassa asemassa niin kutsuttuihin varmoihin häviäjiin verrattuna. Kapean kärjen ulkopuolelle jääneet säilyttävät myös mahdollisuutensa itsenäiseen toimintaan, mikä edelleen määrittää reaktioita statuskampailun tuloksiin. (Otner 2018, 374–376.) Bothner ym. (2010) tarkastelivat tutkimuksessaan sitä, miksi Matteus-vaikutus ei väistämättä johda resurssien ja statuksen täydelliseen kahtiajakoon. Heidän mukaansa Mertonin kuvaus Matteus-vaikutuksesta sisältää sekä mikro- että makrotasolla toteutuvat vuorovaikutusmekanismit: Mikrotasolla korkeasta statuksesta nauttiva saa osakseen suhteettoman myönteistä huomiota verrattuna vastaavia meriittejä saavuttaneisiin, mutta heikommalla statuksella varustettuihin yksilöihin, ja makrotason mekanismeissa arvostuksen perusteella jakautuvat resurssit vähitellen kasautuvat kumulatiivisen edun periaatteen mukaisesti statushierarkian yläpäässä oleville. Bothner ym. kehittivät matemaattisen mallin, jossa mallinnetut yksilöt aloittivat samalta statustasolta ja muodostivat vähitellen statushierarkian, joka perustui tarjotun kontribuution laatuun sekä siitä saatuun vertaispalkkioon. Mallin perusoletuksena oli Matteus-vaikutuksen toteutuminen mikrotasolla ilman poikkeuksia, eli korkeammassa statusasemassa oleva sai aina suoriutumisestaan paremman palkkion. Tulokset osoittivat, että lopullinen resurssien jakautuminen oli ensisijaisesti sidoksissa siihen, missä määrin status välittyi toimijoiden välisten sosiaalisten suhteiden kautta. Matteus-vaikutuksen toteutumista eli statuserojen syntymistä hillitsi se, mikäli toimijoiden statustaso oli sidoksissa heille palautetta antaneiden yksilöiden statukseen. Silloin, kun sosiaalisilla suhteilla ei ollut vaikutusta toimijoiden statukseen, statuksella oli taipumus keskittyä voimakkaasti hierarkian yläpäässä oleville. (Bothner ym. 2010, 81–85.)

Percin (2014, 12) mukaan Matteus-vaikutus, kumulatiivisen edun periaate sekä verkostojen omaehtoinen taipumus järjestäytyä useita yhteyksiä hallussaan pitävien solmukohtien ympärille tuottavat emergenttejä vaikutuksia, joiden lopputulosta ei ole mahdollista ymmärtää tai ennustaa

pelkästään järjestelmän osia tarkastelemalla. Matteus-vaikutuksen seuraukset ilmenevät tilanteissa, joille ovat ominaisia epälineaarisuus sekä vuorovaikutustapojen heterogeenisyys. Siitä huolimatta Matteus-vaikutuksen toiminnassa on kyse enemmästä kuin pelkästä yhteensattumien summasta, ja Percin mukaan sen potentiaali on tunnistettu etenkin yhtenä monimutkaisten systeemien toimintaa säätelevistä perusmekanismeista. (Mts.) Tässä alaluvussa on tarkasteltu Matteus-vaikutuksesta tai kumulatiivisen edun periaatteesta aiheutuvia vaikutuksia yksilöiden hallussa olevien resurssien karttumiselle tai vähenemiselle. Käsitettä voidaan soveltaa myös aineettomiin resursseihin, kuten sosiaaliseen pääomaan, jota Matteus-vaikutuksen periaatteen mukaisesti kasautuu niille, joilla pääomaa on jo ennestään runsaasti. Kumulatiivinen etu puolestaan johtaa siihen, että suhteellisesti huonommassa asemassa olevat jäävät jälkeen myönteisten siirtymien piirissä oleviin verrattuna. Seuraavassa alaluvussa käsitellään taloustieteen klubiteoriaa, jonka avulla voidaan tarkastella yksilöiden mahdollisuuksia tulla valituksi mukaan kollektiivisia etuja tarjoaviin yhteisöihin.

2.3.3.3 Klubiteoria

Sosiaalista pääomaa koskevassa keskustelussa on ollut tyypillistä esittää käsite voittopuolisesti myönteisessä valossa, eräänlaisena julkishyödykkeenä, jonka olemassaolosta on hyötyä koko yhteiskunnalle. Kuitenkin tilanteet, joissa pääsyä sosiaalisen pääoman piiriin on mahdollista valikoida tai rajata, saattavat tuoda käsitteen sisällön lähemmäksi niin kutsuttua klubihyödykettä. (Field 2003, 71–72.) Klubiteoria kehittyi taloustieteen tutkimusalalla 1950–1960-luvuilla, ja se tarkastelee ihmisten vapaaehtoista jakautumista ”klubeihin”, joiden tehtävä on tarjota jäsenilleen klubihyödykettä eli etua, jonka tuottaminen on mahdollista jäseniltä kerättyjen maksujen sekä klubin koon säätelyn avulla. Klubihyödykkeet eroavat julkishyödykkeistä monin tavoin, joista ensimmäinen on se, että klubiin kuuluminen on vapaaehtoista, mikä ei välttämättä toteudu puhtaan julkishyödykkeen kohdalla. Lisäksi klubihyödykkeet jaetaan vain klubin jäsenten kesken, mikä kasvattaa hyödykkeen kysyntää ruuhkautumiseen asti sekä luo tarpeen kehittää mekanismeja ylimääräisten kuluttajien karsimiseksi pois. Klubin jäsenmäärälle on olemassa yläraja tai optimikoko, jonka kohdalla uusien jäsenten tarjoama kontribuutio on tasapainossa kysynnän kasvusta aiheutuvan ruuhkautumisen kanssa. Jäsenten ensisijaisuuden turvaamiseksi klubi tarvitsee ulkopuolelle sulkevan mekanismin, joka voi olla esimerkiksi jäsenmaksu. Ei-jäsenten ulkopuolelle sulkemisesta aiheutuvat kustannukset ovat perusteltuja, mikäli ne ovat vähäisempiä kuin hyödyt, jotka saavutetaan jakamalla klubin hyödyke vain jäsenten kesken. (Sandler & Tschirhart 1997, 335–338.) Sekä klubien että julkishyödykkeiden kohdalla esiintyy niin kutsuttua vapaamatkustajan

ongelmaa, jossa yksilön halukkuus osallistua hyödykkeen tuottamisesta aiheutuviin kuluihin laskee, mikäli sama hyöty on mahdollista saavuttaa myös ilman kuluihin osallistumista (Stiglitz 2000, 131).

Jordanin (1996, 63) mukaan klubiteorian tutkimuksessa huomattiin varsin nopeasti, että olennaista ei ollut se, minkä tyyppistä hyödykettä klubi tuotti, vaan sen sijaan jäsenten keskinäisen vuorovaikutuksen sekä klubien välisen kilpailun analysointi. Klubien toimintaan vaikuttava keskeinen piirre on jäsenten hyväksyminen tai ulossulkeminen, jolloin klubiteorian avulla voidaan selittää sitä, millaisilla edellytyksillä vaihtelevia resursseja hallussaan pitävien ihmisten on mahdollista tulla hyväksytyksi erilaisiin ryhmiin. Myös materiaalisten hyödykkeiden tuotantoa abstraktimpia järjestelmiä, esimerkiksi erilaisia sosiaalivakuutusmekanismeja tai sosiaaliavustusta, voidaan tarkastella eräänlaisina klubeina. Jordanin mukaan hyvinvointivaltiojärjestelmissä on havaittu kehitystä kohti pienempiä ja jäsenistöltään homogeenisempiä klubeja, joiden avulla on pyritty tasaamaan klubin jäsenistölle koituvia riskejä. Klubiin kuuluvilla on käytössään kaksi toimintastrategiaa, mielipiteen ilmaisu (voice), jolla yksilö voi pyrkiä vaikuttamaan klubin jäsenyyden ehtoihin, sekä jaloillaan äänestämien (exit), jota käyttävä voi poistua ryhmästä ja liittyä toiseen klubiin. Koska klubin tarjoamat hyödyt ovat sidoksissa klubihyödykkeelle muodostuviin skaalaetuihin, Jordanin mukaan nekin huono-osaiset, joilla olisi muutoin edellytyksiä selviytyä ryhmän jäsenmaksua vastaavasta kontribuutiosta, saatetaan torjua ”erilaisuuden” perusteella, ellei sillä hetkellä ole olemassa perustetta klubin koon kasvattamiselle. (Jordan 1996, 62–68.) Jordanin mukaan huono-osaisuus tai köyhyys on seurausta ulossulkevien ryhmien sisällä tapahtuvasta keskinäisestä yhteistyöstä, josta huono-osaisen asemassa olevat on mahdollista sulkea ulkopuolelle (mt, 48). Hyväosaisten mahdollisuus ajaa kollektiivisia intressejään järjestäytymällä sekä jakamalla saavutettu ylijäämä keskenään on Jordanin mukaan heidän menestystään selittävä tekijä. Huono-osaisten ryhmän sisäinen hajanaisuus on puolestaan syy siihen, miksi he eivät pysty järjestäytymään yhtä tehokkaasti omien intressiensä edistämiseksi, vaikkakin Jordanin mukaan myös huono-osaisilla on mahdollisuus muodostaa jonkinlaisia vastarintakulttuuria edustavia klubeja. (Mt, 52–53, 69–71.)

Brekken, Nyborgin ja Regen (2007) mukaan klubien jäsenet pyrkivät pääsemään osaksi mahdollisimman hyvätasoisia yhteisöjä, olipa kyse sitten harrastusporukasta, työpaikasta tai ystäväpiiristä. Ulos sulkemisen pelko kannustaa yhteisöön valittuja kasvattamaan klubijäsenyyteen liittyvää kontribuutiota, mikäli klubin muilla jäsenillä on sananvaltaa siihen, onko ryhmästä mahdollista sulkea jäseniä ulos. Taloustieteellisessä tutkimuksessa on havaittu ryhmäjäsenyyteen liittyvien normien vaihtelevan eri ryhmien välillä, mutta syitä ilmiölle ei juuri ole tutkittu. Kirjoittajien mukaan normien eroja eri ryhmien välillä ei tulisi pitää sattumanvaraisina, vaan ne

ovat seurausta spontaaneista ja omavalintaisista ryhmiin valikoitumisen prosesseista. Asema parhaassa ryhmässä tuottaa siihen kuuluvien välille epävirallisen sosiaalisen kontrollimekanismin, jonka seurauksena jäsenet ovat motivoituneita tarjoamaan ryhmälle mahdollisimman laadukkaan kontribuution välttyäkseen ulossulkemiselta. Kirjoittajat tarkastelevat klubiteoriaa koulun olosuhteissa yksinkertaisella mallilla, jossa oppilaat, joiden välillä ainoa erotteleva tekijä on opiskelussa menestyminen, voivat omavalintaisesti jakautua ”suositujen” ja ”koulumenestyjien” ryhmiin. Tässä pelkistetyssä mallissa koulunkäynnissä vähemmän menestyneet saavuttavat suhteellista etua mahdollisuudessa tarjota ryhmän jäsenmaksuksi sosiaalista kontribuutiota, jonka seurauksena sosiaalisissa suhteissa vietetty aika muodostuu ”suositujen” ryhmän arvossa pitämäksi normiksi. Tämä saattaa kannustaa osaa jäsenistä vähentämään opiskeluun käyttämäänsä aikaa täyttääkseen ryhmäjäsenyyden kriteerit. Kaikkein suurin motivaatio muuttaa käytöstään suosion saavuttamiseksi on niillä oppilailla, jotka sijoittuvat koulumenestyksessä jokin verran mediaanin alapuolelle. Vastaavasti oppilaat, joiden kohdalla suhteellinen etu on koulumenestyksessä, päätyvät osaksi vähemmän suosittujen ryhmää, koska koulunkäyntiin käytetty aika vähentää mahdollisuuksia sosiaaliseen kontribuutioon. Kirjoittajien mukaan mallin taustalla olevat oletukset ovat hyvin yksinkertaistavia, mutta sitä olisi mahdollista laajentaa myös muiden ominaisuuksien, esimerkiksi varallisuuden, tarkasteluun. He huomauttavat myös, että ”kaikessa lahjakkaat” oppilaat saattavat koulumenestyksestä huolimatta päätyä osaksi suosittujen ryhmää, mikäli heillä on komparatiivista etua sosiaalisen kontribuution tarjoamisessa. (Brekke, Nyborg & Rege 2007, 531–532, 543–547.)

Klubiteoriaa koskevassa tutkimuksessa on havaittu, että klubin menestyksekkään toiminnan kannalta on tärkeää pyrkiä kontrolloimaan vapaamatkustajuuden ongelmaa, koska yksilöillä on taipumusta joko klubihyödykkeen ylikulutukseen tai pienempään jäsenmaksukontribuutioon kuin mikä olisi klubin kannalta optimaalista. Klubin toimintaa voidaan säädellä jäsenmaksujen, käyttöön perustuvien maksujen tai ulossulkemisen avulla, mutta Aimone, Iannaccone, Makowsky ja Rubin (2013) tarkastelevat artikkelissaan klubin jäsenten tekemiin uhrauksiin perustuvaa jäsenmaksua. Kirjoittajien mukaan uhrauksiin perustuva jäsenmaksu on paitsi teoreettisesti hyvin yksinkertainen, myös näennäisesti järjenvastainen, koska se perustuu arvossa pidettyjen resurssien vapaaehtoiseen uhraamiseen. Heidän mukaansa sen kautta voidaan kuitenkin selittää monenlaisten yhteenliittymien, esimerkiksi uskonnollisten yhteisöjen, jengien, sotilaallisten eliittien, joidenkin järjestöjen (”veljeskuntien”), yhteiskunnallisten liikkeiden ja jopa terroristien toimintaa. Uhrauksiin perustuva jäsenmaksu ei edellytä yksilöiden klubiin tuomien resurssien tarkkaa seuranta, jolloin se voi olla käyttökelpoinen mekanismi klubin hallintaan silloinkin, kun muita menetelmiä, esimerkiksi käyttömaksua, palkkiota, rangaistusta tai valikoivaa sisään- ja ulossulkemista ei ole mahdollista

käyttää. Kirjoittajien mukaan simulaatiokokeissa, joissa klubijäsenyyteen ei liittynyt mitään todellista ideologista perustetta, vapaamatkustamiseen taipuvaiset jäsenet eivät kovinkaan usein valinneet klubeja, joihin osallistuminen olisi heikentänyt heidän omaa hyötyään. Vastaavasti yhteistyöhön valmiit eli uhrauksiin suostuvaiset olivat valmiita tinkimään omasta edustaan klubin edun hyväksi, jolloin näissä yhteisöissä klubin hyväksi sijoitettiin enemmän resursseja ja vastaavasti sen tuotto jäsenille oli suurempi. Olennaista oli jäsenten mahdollisuus järjestäytyä klubeihin omavalintaisesti, sillä valmiiksi järjestetyissä ryhmissä mekanismi osoittautui heikommaksi. (Aimone ym. 2013, 1215–1216.)

Aimone ym. (2013) kirjoittavat, että klubin jäseniltä vaadittavien uhrausten on todettu vähentävän vapaamatkustajuuden ongelmaa karsimalla pois heikommin sitoutuneita jäseniä. Sitä on myös käytetty selityksenä erityisesti uskonnolliseen järjestäytymiseen liittyviin ilmiöihin. Uhrauksen kautta suoritetun jäsenmaksun ei tarvitse olla materiaallinen kontribuutio, vaan se voi liittyä esimerkiksi ulkonäköä tai käyttäytymistä koskeviin valintoihin. Olennaista on kuitenkin se, että uhrauksesta koituu sen tekijälle kustannuksia, jolloin se kasvattaa klubin jäsenten keskinäistä sitoutumista ja yhteistyötä. Kirjoittajien mukaan myös vaihtoehtoisia selityksiä, esimerkiksi painostuksen kohteeksi joutumista tai yksilöiden toisistaan eriäviä mieltymyksiä, on esitetty tässä tarkoitettujen klubien muodostumisen syyksi. Heidän mielestään on kuitenkin todennäköistä, että taustalla on pohjimmiltaan rationaalinen toiminta. Kirjoittajien mukaan simulaatiokoe osoitti selkeästi, että yhteistyöhakuiset pelaajat olivat valmiita uhraamaan osan resursseistaan vain päästäkseen osaksi samalla tavoin ajattelevien klubia, siinä missä omia resurssejaan suojelevilla vapaamatkustajilla oli taipumuksena kieltäytyä ehdotuksesta. Heidän mukaansa tosielämän klubit hyödyntävät usein monia erilaisia jäsenmaksun mekanismeja, mutta uhraukseen perustuvan kontribuution etu on siinä, että se toimii ratkaisuna yhteistoiminnan ongelmiin silloinkin, kun muut menetelmät epäonnistuvat. Tästä johtuen henkilökohtaisiin uhrauksiin perustuvat klubit myös houkuttavat useimmin niitä, joilla muunlaiset toiminnan mahdollisuudet ovat rajatut. (Aimone ym. 2013, 1216–1218, 1233–1234.)

Tässä alaluvussa on tarkasteltu klubiteoriaa sosiaalisia erontekoja tuottavana mekanismina. Vaikka klubiteoriaa on tyypillisesti sovellettu taloustieteelliseen tutkimukseen, on sitä mahdollista käyttää myös sosiaalisten ilmiöiden tarkasteluun. Keskeistä on klubin ymmärtäminen sosiaalisena yhteisönä sekä jäsenmaksun jonakin muunakin kuin pelkkänä taloudellisena kontribuutiona. Klubien muodostaminen on spontaani ratkaisu ihmisyyhteisöissä kohdattaviin yhteistoiminnan ongelmiin, jolloin niihin kuuluvilla on mahdollisuus hyötyä resurssien keskittämisen tuottamista eduista.

Edellisessä, Matteus-vaikutusta käsitelleessä alaluvussa tarkasteltiin hyväosaisten parempia mahdollisuuksia kartuttaa resurssejaan sekä sijoittua myönteisten siirtymien piiriin. Klubiteorian ja Matteus-vaikutuksen avulla voidaan selittää sosiaalista osattomuutta sellaisten lasten ja nuorten kohdalla, jotka eivät kykene suoriutumaan yhteisöjen jäsenyyksien edellyttämistä ”jäsenmaksuista” tai jotka ovat vaarassa tipahtaa yhteisöihin kiinnittymisen piiristä pois. Lasten ja nuorten kohdalla sosiaalinen pääoma määrittää pitkälti niitä resursseja, joiden perusteella sosiaaliset hierarkiat ja eronteot muodostuvat. Teorialuvussa tarkasteltu lasten ja nuorten sosiaalisen pääoman tutkimus on havainnollistanut, kuinka esimerkiksi koulun olosuhteissa oppilaiden välille muodostuu selkeästi havaittavissa olevia sosiaalisia jakoja. Koulujärjestelmältä on tästä huolimatta toivottu ratkaisuja syrjäytymiskehitykseen, jollaiseksi katsotaan varhaisessa aikuisuudessa ilmenevät poikkeamat oletusarvoisina pidetyistä elämänkuluista, tyypillisesti koulutukseen ja työelämään kiinnittymisestä. Teorialuvussa on kuitenkin käsitelty myös sosiaalista syrjäytymistä, joka tarkoittaa pienehkön nuorten vähemmistön kohtaamaa sosiaalisten suhteiden ulkopuolisuutta. Pelkkä palveluiden piirissä oleminen tai koulutuksen ja työelämän ulkopuolisuus ei vielä merkitse sosiaalista syrjäytymistä, mutta toisaalta jäsenyys institutionaalisessa rakenteessa, kuten koulussa, ei vielä takaa, että nuorella olisi yksilökohtaisen sosiaalisen pääoman järjestelmässä pääsy merkityksellisen vertaisosallisuuden piiriin. Tätä ilmiötä on pyritty tutkielman teoriaosuudessa rakennetun sosiaalisen osattomuuden viitekehyksen kautta havainnollistamaan.

Sosiaalisen osattomuuden vastakohta on merkityksellinen osallisuus sosiaalisten yhteisöjen jäsenyytenä. Jäsenyydet eivät välttämättä ole itsestäänselvyyksiä, vaan niistä voidaan käydä sosiaalisen pääoman resurssien ehdoilla määrittyviä kamppailuita, joiden kohteena voi olla esimerkiksi kaveriporukkaan tai vaikuttamisosallisuuteen mukaan pääseminen. Yksi osallisuuden ulottuvuus on mahdollisuus kiinnittyä yhteisöihin osana arkielämää, mutta näkyviin asemiin, kuten vaikuttamisosallisuuden rakenteisiin, valikoituvia lapsia ja nuoria luonnehtii tyypillisesti korkea sosiaalisen pääoman taso sekä hyvä sijoittuminen erilaisten sosiaalisten hierarkioiden puitteissa. Kouluilta toivottu syrjäytymiskehityksen vähentäminen edellyttäisi siten myös lasten ja nuorten sosiaalisen osattomuuden näkökulman huomioon ottamista.

3 OPPILASHUOLTO HYVINVOINNIN EDISTÄJÄNÄ

Tämä luku käsittelee kunnan terveydenhuoltojärjestelmän osaksi sijoittuvaa oppilashuoltoa, joka jakautuu kouluterveydenhoitajan sekä koululääkärin toteuttamaan kouluterveydenhuoltoon sekä laajempaan opiskelu- tai oppilashuoltoon, jossa työskenteleviä ammattiryhmiä ovat koulukuraattorit

sekä koulupsykologit. Kontekstiluvun ensimmäisessä alaluvussa käsitellään oppilashuollon toimenkuvaa sekä lainsäädännöllistä asemaa. Toinen alaluku puolestaan tarkastelee koulua monimutkaisena, useista toimijoista muodostuvana sosiaalisena järjestelmänä. Kolmannessa alaluvussa valotetaan oppilashuollon vaikuttavuudesta käytyä keskustelua.

3.1 Oppilashuolto osana koulujärjestelmää

Oppilas- tai opiskeluhuollolla tarkoitetaan opiskelijan hyvän oppimisen, psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitoa sekä toimintaa, joka lisää niiden edellytyksiä yhteisössä. Oppilas- tai opiskeluhuollon kokonaisuuteen kuuluvat opiskeluhuollon palvelut, joita ovat koulu- ja opiskeluterveydenhuolto sekä psykologi- ja kuraattoripalvelut. Palveluiden ohella oppilas- ja opiskeluhuoltoon kuuluu koulutuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukainen opiskeluhuolto, jolla tarkoitetaan yhteisöllistä sekä yksilöllistä hyvinvointia tukevaa toimintaa. Opetussuunnitelman mukaisen oppilashuollon kokonaisuuteen kuuluvat esimerkiksi terveellisen ja turvallisen oppimisympäristön luominen, mielenterveyden edistäminen sekä syrjäytymisen ehkäisy. (Perälä ym. 2015, 25–27.) Oppilashuollon kokonaisuutta uudistettiin ja yhtenäistettiin uudella oppilas- ja opiskelijahuoltolailla, joka astui voimaan vuonna 2014. Mahkonen (2014, 51) katsoo, että lailla pyrittiin neljään päätarkoitukseen: Säättämään opiskelijahuoltoa koskeva yhtenäislaki, tuomaan koulukuraattori- ja psykologipalvelut lakisääteisiksi myös toiselle asteelle, lisäämään opiskelijahuollon suunnitelmallisuutta sekä edistämään monialaista yhteistyötä. Perinteinen kouluterveydenhuolto, joka vastaa esimerkiksi oppilaiden terveystarkastuksista, terveysneuvonnasta, suun terveydenhuollosta, erityisen tuen tarpeiden tunnistamisesta sekä läheteistä erikoissairaanhoidon, toimii yhteistyössä laajemman oppilashuollon kanssa. Kouluterveydenhuolto muotoutui historiansa aikana lainsäädännöllisesti osaksi kuntien terveyskeskustoimintaa ja ehkäiseviä terveyspalveluita, ja sen järjestämisen tavat vapautuivat vuoden 1993 kuntien valtiosuus uudistuksen yhteydessä. 1990-luvun lopussa lisääntynyt huoli nuorten hyvinvoinnista herätti kiinnostusta kouluterveydenhuollon informaatio-ohjauksen lisäämiseen, jota toteutettiin suosituksen, terveydenhuoltolain muutosten sekä koulu- ja opiskeluterveydenhuoltoa koskevan asetuksen kautta. (Frantsi-Lankia 2018, 106–107.)

Informaatio-ohjaus tarkoittaa hallinnollisen ohjauksen muotoa, joka perustuu ei-sitovan informaation välittämiseen ohjaajan ja ohjattavan välillä sillä odotuksella, että ohjattava taho muuttaa toimintaansa haluttuun suuntaan (Oulasvirta, Ohtonen & Stenvall 2002, 154). Kun kansanterveystyön suunnittelu- ja seuranta järjestelmät purettiin 1980-luvun lopussa sekä 1990-

luvun alussa, kuntien väliset erot kouluterveydenhuollon voimavaroissa alkoivat nopeasti kasvaa (Rimpelä 2002, 119, 121). Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön informaatio-ohjauksen välineiden määrä lisääntyi huomattavasti 2000-luvun alussa, kun perinteisten tavoite- ja toimintaohjelmien rinnalle tulivat kansalliset sosiaali- ja terveydenhuollon hankkeet. Myös hankerahoituksen merkitys kasvoi, ja kunnille julkaistiin oppaita ja laatusuosituksia, joiden tarkoituksena oli saada kunnat kehittämään suunnitelmallisesti toimintaansa. Vuonna 2004 julkaistun kouluterveydenhuollon laatusuosituksen valmistelu käynnistyi 2000-luvun alussa, ja se oli tarkoitettu kuntien kouluterveydenhuollosta vastaavalle johdolle sekä päättäjille. Laatusuositus ohjeisti kuntia esimerkiksi koululaisten terveystarkastuksista, henkilöstöresurssin suuruudesta ja henkilöstön tavoitettavuudesta, koulun työoloista sekä suositusten toteutumisen seurannasta. Laatusuositusta edeltävästi julkaistiin vuonna 2002 kouluterveydenhuollon opas, jossa kuntia ohjeistettiin esimerkiksi kouluterveydenhuollon suunnitelman laadinnasta. (VTV 2006, 16, 22–23, 25–27, 42–43.) Valtiontalouden tarkastusvirasto (VTV) julkaisi vuonna 2006 tarkastuskertomuksen kouluterveydenhuollon laatusuosituksen vaikutuksista kuntien toimintaan. Tarkastuksen päätelmä oli, että palveluiden käyttäjien näkökulmasta suositus ei ollut toiminut sille asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Keskeiseksi ongelmaksi havaittiin suosituksen heikko vaikutus itse palveluiden järjestämisen edellytyksiin, esimerkiksi kouluterveydenhuoltoon ohjattuihin resursseihin. Vaikutukset toiminnan suunnitteluun ja seurantaan olivat jääneet vähäisiksi, ja toteutuneet vaikutukset näkyivät etupäässä joidenkin palvelukäytänteiden tarkentumisena. Kuntiin ei ollut syntynyt laaja-alaisia yhteistyömuotoja eri sektoreiden välille. Suosituksen asema ja merkitys kunnissa koettiin epäselväksi ja viranhaltijoiden suhtautuminen sitä kohtaan vaihteli. Lisäksi havaittiin, että laatusuosituksen näkyvyyttä oli heikentänyt kuntiin kohdistuva sosiaali- ja terveystieteiden palveluiden kehittämisen informaatiotulva, jota työntekijöiden oli hankalaa sovittaa virkatöidensä oheen, ja jonka keskushallinnolta välittämä viesti sosiaali- ja terveystieteiden palveluiden suunnasta koettiin hahmottomaksi. (VTV 2006, 72–74.)

Mahkonen (2014) pitää osin keinotekoisena vuoden 2014 oppilas- ja opiskelijahuoltolain terminologiaa, jossa myös perusopetuslain tarkoitamiin oppilaisiin viitataan nimikkeellä ”opiskelija”. Mahkonen mukaan pelkkä ”oppilashuoltolaki” voisi olla laille onnistunut nimi sillä perusteella, että lain taustalla on ajatus varhaisesta puuttumisesta sekä ennaltaehkäisevästä toiminnasta, jolloin ”oppilas” selkeästi viittaisi nuorempiin koululaisiin. Toisaalta lain tavoitteena on ollut myös kuraattori- ja psykologipalveluiden ulottaminen toisella asteella lukioissa ja ammattikouluissa opiskeleviin, jota ajatellen on niin ikään perusteltua puhua ”opiskeluhoitoon” kokonaisuudesta. (Mahkonen 2014, 48–50.) Jatkossa tässä tutkielmassa käytetään ensisijaisesti termiä ”oppilashuolto” viittaamaan myös opiskelija- tai opiskeluhoitoon kutsuttuun toimintaan,

siltä osin kuin näillä termeillä tarkoitetaan tutkielman tarkastelukohteena olevaa peruskoulun tai toisen asteen oppilashuollon kokonaisuutta. Mahkonen (2014) kirjoittaa, että ennen uutta oppilas- ja opiskelijahuoltolakea oppilashuoltoa koskevat säädökset olivat lainsäädännössä hajallaan, mitä pidettiin korjaamista vaativana epäkohtana. Oppilashuoltolakea edelsi vuosina 1983–1998 voimassa ollut peruskoululaki, jossa säädettiin varsin konkreettisesti, yksilölliseen oppilashuoltoon liittyvistä toimista. Siitä huolimatta oppilashuoltoa koskeneessa ideologisessa perusvireessä nousi jo ennen peruskoululakea esiin myös ennaltaehkäisyn näkökulma, joka oli nähtävissä jo vuonna 1973 valmistuneessa oppilashuoltokomitean mietinnössä. Vuoden 1999 alusta peruskoululaki kumottiin ja voimaan tulivat perusopetuslaki, lukiolaki sekä laki ammatillisesta koulutuksesta, joista jokaiseen sisältyi oppilashuoltoa koskevia säädöksiä. Vuonna 2003 näiden lakien oppilas- ja opiskelijahuoltoa koskevia säännöksiä täydennettiin, mikä muodosti erään lainsäädännöllisen virstanpylvään. Vuoden 2014 oppilas- ja opiskelijahuoltolaki ei ollut täydentävä säädös vaan uusi laki, joka osin kumosi aikaisemmat lainkohdat. Tietyt määräykset jäivät vanhoihin lakeihin ennalleen ja osittain vanhoja säädöksiä on muutettu. (Mahkonen 2014, 27–31, 51.)

Oppilashuolto laajeni hyvinvointivaltion rakentamisen aikakaudella nopeasti, mikä näkyi työntekijöiden määrän kasvussa sekä kouluihin tulleina uusina ammattikuntina, joita olivat opinto-ohjaajat, koulupsykologit ja koulukuraattorit. Kuraattori- ja psykologipalveluiden maanlaajuinen kattavuus oli vielä 1980-luvulla varsin alhainen, vaikka psyykkisen oppilashuollon sisällöt olivat alkaneet erottua omaksi alueekseen 1960-luvun lopulta lähtien. Toisaalta jaottelua fyysiseen ja psyykkiseen oppilashuoltoon kritisoitiin jo varhain, esimerkiksi oppilashuoltokomitean vuoden 1973 mietinnössä, toimintojen keinotekoisesta lohkomisesta tavalla, joka ei ollut oppilashuollon käytännön toiminnan kannalta mielekästä. (Jauhiainen 1993, 67–71, 238–241.) Koulupsykologi- ja kuraattoritoiminnan lakisäätöistäminen oli keskustelun kohteena koko 1980-luvun, kunnes psykososiaalisen oppilashuollon asemaa ja toimenkuvaa täsmennettiin vuonna 1990 voimaan tulleissa lastensuojelulain ja -asetuksen muutoksissa. Laki ei kuitenkaan suoranaisesti velvoittanut kuntia kuraattorien ja psykologien virkojen perustamiseen. (Jauhiainen 1993, 190–196; Rimpelä 2002, 119.) Mahkonen (2014) mukaan lastensuojelulakiin sisältynyt yleisluontoinen sääntely jätti avoimeksi esimerkiksi sen, miten ja milloin koulupsykologit sekä kuraattorit voivat auttaa koululaisia ja näiden vanhempia. Toiminta ei esimerkiksi ulottunut jokaiseen kouluun: Kuudesosa kouluista oli ollut ilman koulupsykologitoimintaa sekä kymmenesosa ilman kuraattoria. Mahkonen mukaan uuden oppilashuoltolain esitöihin sisältynyt väite siitä, että aiempi lainsäädäntö turvasi perusopetuksen oppilaiden subjektiivisen oikeuden psykologi- ja kuraattoripalveluihin, ei näin ollen pitänyt paikkaansa. Psykologi- ja kuraattoripalvelut ovat osa yksilökohtaisen oppilashuollon

palveluita, jotka nimensä mukaisesti kohdentuvat yksittäisiin oppilaisiin. Uusi oppilashuoltolaki korostaa ennalta ehkäisevän työn ensisijaisuutta, samalla kun se toisaalta painottaa yksilökohtaisen ja jälkikäteen korjaavan kuraattori- ja psykologitoiminnan merkitystä. Uusi laki ei sisällä henkilöstömitoitusta koskevia normeja, joka Mahkonen tulkinna mukaan saattaa olla sen varomista, ettei toiminta kokonaan painottuisi jälkikäteen korjaavaan toimintaan ennaltaehkäisevän työn kustannuksella. Lisäksi Mahkonen mukaan oikeus kuraattori- tai psykologipalveluun ei ole täysin subjektiivinen, sillä lainsäädännön muotoilu sisältää palvelun tarpeellisuuden arviointia koskevaa harkinnanvaraisuutta. (Mahkonen 2014, 77–81.)

Oppilashuollon työsarkaa on koulun perustehtävän, opetus- ja kasvatustyön, tukeminen. Koulukuraattorit toimivat yhteistyössä muun oppilashuollon henkilöstön kanssa esimerkiksi koko kouluyhteisön psykososiaalisten riskitekijöiden tunnistajina ja ehkäisijöinä sekä ongelmatilanteisiin puuttujina. Koulukuraattorin tehtävänä on tukea ja auttaa oppilasta omaan kehitykseen, kaverisuhteisiin, koulunkäyntiin tai perheeseen liittyvissä vaikeuksissa. Tavoitteena on auttaa oppilasta suoriutumaan oppivelvollisuudesta sekä ehkäistä mahdollista syrjäytymistä. Kuraattori pystyy tarkastelemaan lapsen ja nuoren elämäntilannetta ja ongelmakokonaisuutta osin muusta koulutoiminnasta erillään, mutta kuitenkin samalla suhteessa muuhun oppilashuoltoon, opettajiin sekä ennen kaikkea kotiin. Koulukuraattorin työssä peruslähtökohta on yhteistyö, sekä muiden ammatillisten ryhmien, koulun ulkopuolisten verkostojen että oppilaan kodin suuntaan. Lasten ja nuorten ongelmien koetaan monimutkaistuneen niin, että vaikeuksia on kotona, koulussa ja vapaa-ajalla. Voimakkaat elämänmuutokset, syvät pettymykset tai elämässä eteen tulevat kriisit saattavat aiheuttaa yksilöissä ristiriitaisia reaktioita ja toimintoja. Terapeuttisen ja konsultoivan työn merkitys koulukuraattorin työssä on lisääntynyt. (Akselin 2002, 59–61.) Koulupsykologin työn ytimessä taas on oppimiseen, itsetuntemukseen, motivaatioon sekä sosiaaliseen selviytymiseen liittyvän avun tarjoaminen. Oppilaat saattavat tarvita apua oppimisvaikeuksiin, kriisien käsittelyyn tai psyykkisten oireiden ja häiriöiden hoitamiseen ja lievittämiseen. Myös vanhemmat voivat tarvita kasvatukseen tai perheen kohtaamaan kriisitilanteeseen liittyvää apua. Koulussa voidaan soveltaa erilaisia psykologian osa-alueita. Psykologia ei tarjoa suoraan tavoitteita tai arvoja, vaan ihmistä pyritään tukemaan omien tavoitteidensa rakentamisessa. Koulupsykologin työ sisältää asiakastyötä, johon kuuluvat keskustelu, psykologisten tutkimusten tekeminen, konsultaatiot sekä neuvottelut. Opettajien kanssa tehtävä yhteistyö koostuu lähinnä erilaisista oppilaiden koulunkäyntiä koskevista neuvotteluista. Koko kouluyhteisön laajuudelta tarkasteltuna koulupsykologin työ voi sisältää myös psykologisen asiantuntemuksen välittämistä esimerkiksi moniammatillisissa oppilashuolto- ja suunnitteluryhmissä tai vanhempainilloissa. (Hallantie 2002, 55–58.)

Vuoden 2014 oppilas- ja opiskelijahuoltolaki sääti oppilaitoksille pakolliseksi opetussuunnitelman mukaisen oppilashuollon, opiskeluhuoltosuunnitelman sekä opiskeluhuoltoryhmät. Uudessa laissa pyrittiin parantamaan oppilashuollon suunnitelmallisuutta uudella säännöksellä opetussuunnitelman mukaisesta oppilashuollosta, joka tukee yhteisöllistä ja yksilöllistä hyvinvointia, terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön luomista, mielenterveyden edistämistä sekä syrjäytymisen ehkäisyä. Laki toi pakolliseksi myös yhden tai useamman oppilaitoksen yhteisen opiskeluhuoltosuunnitelman, joka tulee laatia yhteistyössä koulun henkilöstön, oppilaiden sekä huoltajien kanssa. Laki määrää suunnitelmaan minimissään kirjattavista asioista, joita ovat arvio oppilashuollon kokonaistarpeesta, toimenpiteet yhteisöllisen opiskeluhuollon edistämiseksi, yhteistyön järjestäminen eri osapuolien välillä, suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä, sekä suunnitelman toteuttamista ja seurantaan koskevat toimenpiteet. Uusi laki sääti myös oppilashuollon organisoimiseen kolmijakoisen järjestelmän, johon kuuluvat opiskeluhuollon ohjausryhmä, oppilaitoskohtainen opiskeluhuoltoryhmä sekä tapauskohtaisesti koottavat monialaiset asiantuntijaryhmät. Ennen uutta lakia ei ollut kouluja velvoittavaa säätelyä oppilashuoltoryhmien muodostamisen osalta. Oppilashuoltoryhmissä ei kuitenkaan tehdä hallintopäätöksiä, vaan esimerkiksi päätös oppilaan määräaikaisesta erottamisesta kuuluu toimivaltaiselle viranomaiselle. (Mahkonen 2014, 61–65.) Uusi oppilashuoltolaki pyrkii myös vahvistamaan yhteisöllisen oppilashuollon edellytyksiä, esimerkiksi vähentämään kiusaamista ennaltaehkäisevästi sen sijaan, että kiusaamistapauksiin puututaan vasta jälkikäteen. Yhteisöllisen oppilashuollon järjestäminen on etenkin oppilaitoskohtaisen opiskeluhuoltoryhmän työssä keskeisimmällä sijalla, siinä missä yksittäisten oppilaiden asioiden käsittely kuuluu monialaisten asiantuntijaryhmien vastuulle. Opiskeluhuoltoryhmän toimintaa ohjaa oppilaitokselle laadittu opiskeluhuoltosuunnitelma sekä siinä asetetut tavoitteet ja toimintatavat. (Perälä ym. 2015, 78–79.)

Yhteisöllisen oppilashuollon peruseriaatteista kirjoitetaan uuden oppilashuoltolain toimeenpanon tueksi julkaistussa monialaisen opiskeluhuollon johtamisen oppaassa (Perälä ym. 2015). Yhteisöllisellä oppilashuollolla tarkoitetaan koulun toimintakulttuuria, jolla edistetään esimerkiksi oppilaiden oppimista, terveyttä, turvallisuutta sekä osallisuutta. Yhteisöllisestä oppilashuollosta pyritään vähitellen tekemään entistä laajempi osa oppilashuollon kokonaisuutta, niin että esimerkiksi jo ilmenneisiin koulukiusaamistapauksiin puuttumisen sijaan kiusaamista ehkäisevä oppimisympäristö lopulta vähentäisi kiusaamisesta johtuvaa yksilöllisen oppilashuollon tarvetta. Yhteisölliseen oppilashuoltoon liittyvä työ on ensisijaisesti oppilaitoskohtaisen opiskeluhuoltoryhmän vastuulla, ja toimintaa ohjaa oppilaitoksen opiskeluhuoltosuunnitelma. Kuntatasolla yhteisöllisen oppilashuoltotyön tavoitteet kytkeytyvät esimerkiksi kunnan laatimaan

lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelmaan. Oppilaitoskohtaiseen opiskeluhoitosuunnitelmaan tulisi sisältyä niin koko oppilaitosta koskevia kuin luokka- ja ryhmäkohtaisiakin tavoitteita. Yhteisöllisen oppilashuollon menetelmiä ovat esimerkiksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemisen ja opettamisen työkalut. Lisäksi mielenterveyden edistäminen, koulukiusaamisen ehkäisy ja siihen puuttuminen sekä poissaolojen ehkäisy sisältyvät yhteisölliseen oppilashuoltoon. Oppilaitosympäristön terveellisyyttä ja turvallisuutta tulisi tarkastaa kolmen vuoden välein. Monialaisen opiskeluhoillon johtamisen opas listaa tavoitteisiin liittyviä kysymyksiä, joiden avulla kouluissa voidaan löytää paikallinen toimintatapa koskien esimerkiksi oppilaiden osallisuuden edistämistä, huoltajien osallisuuden huomiointia sekä opiskeluhoillon yhteistyötä kouluyhteisön ulkopuolisten tahojen kanssa. (Perälä ym. 2015, 78–90.)

Mahkonen (2014, 196) pitää juristina uutta oppilas- ja opiskelijahuoltolakia lopulta ennemminkin eräänlaisena hyvántahtoisin eettisiin periaatteisiin ankkuroituneena puitelakina kuin lakina, joka antaisi kunnollisia välineitä koulujen arkipäiväisten ongelmien ratkaisemiseen. Hänen mukaansa uudesta laista välittyvä, ennaltaehkäisyä korostava näkökulma on juridisesta näkökulmasta osin epätarkoituksenmukainen, koska käytännön juridiikassa tärkeitä välineitä olisivat jälkikäteen käytettävät, korjaavat keinot sekä yksilön oikeusturvan takaaminen. Uuden oppilashuoltolain säädöksiin sisältyvä yleisluontoisuus lisää myös niiden tulkinnanvaraisuutta. (Mahkonen 2014, 32–33.) Tässä alaluvussa käsitellyn mukaisesti koulujen oppilashuollolla on verrattain pitkä historia, jota on viime vuosikymmeninä luonnehtinut siirtyminen resurssiohjauksesta löyhemmin sitovaan normiohjaukseen, osin jäsentymättömäksi jäänyt sääntely sekä suosituksia vähäisempi resursointi. Oppilashuollon kehittäminen on kuitenkin toistuvasti noussut hallinnon asialistalle selvitysten, laatusuositusten sekä viimeisimpänä uuden oppilas- ja opiskelijahuoltolain voimaantulon myötä. Oppilashuoltoa on pyritty kehittämään erityisesti ennaltaehkäisevään, yhteisöllisyyttä korostavaan sekä moniammatillisuutta vahvistavaan suuntaan. Seuraava alaluku tarkastelee koulumaailmaa ja oppilashuollon toimijoita monimutkaisena järjestelmänä, jossa eri osapuolten väliset vastuut eivät ole yksiselitteisesti määrittäneitä.

3.2 Koulu monimutkaisena sosiaalisena järjestelmänä

Peruskoulua oppilaiden monitasoisena kasvu- ja osallisuusympäristönä tarkastelevat Gellin ym. (2012b, 95–98) kirjoittavat koulun olevan yhdistelmä useita ominaispiirteitä. Heidän mukaansa koulu on lapsille ja nuorille samanaikaisesti muun muassa kasvatuksellinen ympäristö, oppimisen paikka, nuorisokulttuurin ja vertaissuhteiden näyttämö sekä monenlaisten ikäluokalle

kohdennettujen hyvinvointipalveluiden risteyskohta. Kirjoittajien mukaan tutkimuksessa on lisääntyvässä määrin omaksuttu systeemiä tai ekologisia ajattelumalleja lasten ja nuorten kehitys- ja kasvuprosessien tarkasteluun. Niiden mukaan koti, koulu, vertaisryhmät sekä esimerkiksi media muodostavat kasvuolosuhteiden monisysteemisen järjestelmän, jossa eri toimijoiden vaikutukset voivat paitsi vahvistaa toistensa myönteisiä tai kielteisiä vaikutuksia, myös korvata toistensa puutteita. Keskustelu koulun kasvatuksellisesta vastuusta on toisaalta herättänyt myös kritiikkiä, jonka seurauksena koulun tehtäväksi on haluttu rajata opetuksen antaminen, samalla kun kasvatuksen alue on nähty kotien vastuulle kuuluvaksi. Systeemisessä lähestymistavassa eri kasvuyhteisöjen vaikutuksia ei kuitenkaan voida erotella toisistaan tarkasti, vaikka niillä jokaisella onkin omat erityistehtävänsä. Koska kouluyhteisö on sosiaalisen toiminnan ympäristö, sillä on väistämättä oppilaisiin myös kasvattavia vaikutuksia, vaikka kasvatusvastuu pyrittäisiinkin rajaamaan koulun ulkopuolelle. Tällöin on perustellumpaa ottaa koulun kasvatuksellinen rooli huomioon kuin pyrkiä kieltämään se kokonaan. (Mt, 99–100.) Toisaalta koulu elää myös osana ympäröivää yhteisöään, ja mikäli tämä yhteisö voi huonosti, ei koulu välttämättä pysty tilannetta yksin korjaamaan. Paikallisilla olosuhteilla, kuten kunnan palvelujärjestelmän toimivuudella sekä sen piiriin pääsyn sujuvuudella, on merkitystä toimintatapojen ja käytäntöjen kannalta. Yhteiset tavat ja käytänteet koulun ja muun lähiyhteisön välillä tulee myös yhteisesti sopia sekä saattaa ne eri osapuolten tietoisuuteen. (Suontausta-Kyläinpää 2010, 99–100.)

Kouluja voidaan tarkastella esimerkkinä yhteiskunnan monimutkaisista sosiaalisista järjestelmistä. Monimutkaisissa systeemeissä esiintyy taipumusta itseohjautuvuuteen, jolloin tasapaino ja järjestys eivät muodostu keskusjohtoisesti, vaan syntyvät järjestelmän sisällä olevien toimijoiden vuorovaikutuksen seurauksena. Tällöin reaktio ulkopuolelta tulevaan, järjestelmän tasapainotilaa häiritsevään interventioon saattaakin sen omaksumisen sijasta olla pyrkimys järjestäytyä takaisin interventiota edeltäneiden käytäntöjen mukaiseen toimintaan. Toisaalta monimutkaisen systeemin sisällä tapahtuvat kehityskulut voivat myös tuottaa vaikutuksia, jotka kertautuessaan mahdollistavat uusien muutosten toteutumisen, kun aikaisemmin epätodennäköisenä pidetty lopputulos onkin yhteisössä vähitellen syntyneen kehityksen tuloksena lopulta mahdollinen. Koulujen kohdalla monimutkaisuutta tuottaa esimerkiksi se, että niiden toimintaan vaikuttaa suuri joukko erilaisissa asemassa olevia henkilöitä, kuten oppilaita, opettajia ja vanhempia, joiden vuorovaikutus tapahtuu aika- ja paikkasidonnaisessa sosiaalisessa kontekstissa. Koulut ovat osittain itsenäisiä, mutta samalla osa laajempaa koulutusjärjestelmää ja siten myös ohjauksen alaisia. Ne pyrkivät jatkuvasti sopeutumaan ulkopuolelta tuleviin paineisiin, kuten yhteiskunnallisiin odotuksiin sekä teknologiseen kehitykseen. (Moore ym. 2019, 25–27.) Kouluissa on päivittäin tarvetta yhteistyölle

sekä yhdessä sovituille toimintatavoille ja käytänteille, joiden perusteella on tapauskohtaisesti päätettävä, kuinka eteen tuleviin tilanteisiin reagoidaan. Se, ettei järjestelmän muita osapuolia ja heidän toimintatapojaan tunneta riittävän hyvin, on yleinen koulun ja sen ulkopuolisten toimijoiden välistä yhteistyötä hankaloittava asia. Yhteydenotot muihin osapuoliin voivat osoittautua vaikeiksi, tai riittävää aikaa tutustumiselle ja yhteistyön muodostamiselle ei ole. Kuntien välillä on eroja palveluiden järjestämisen tavoissa, ja uusien toimintamallien kehittäminen ja toteuttaminen ovat väistämättä toimijoiden aikaa vieviä prosesseja. (Suontausta-Kyläinpää 2010, 100–101.)

Koulun, oppilashuollon ja perheen välisestä yhteistyöstä kirjoittava Suontausta-Kyläinpää (2010, 110) toteaa, että yhteistyötä oppilaan ja tämän perheen kanssa pidetään usein itsestäänselvyytenä, vaikka juuri tässä voivatkin piillä yhteistoiminnan suurimmat haasteet. Oppilas on aina osa myös perhettään, ja ongelmia käsiteltäessä oppilashuollon työntekijät joutuvat tasapainoilemaan erilaisten tulkintojen välillä, joiden ääripäissä kaikki ongelmat koetaan ensisijaisesti perheestä johtuviksi, tai vaihtoehtoisesti perheessä tapahtuvien asioiden merkitystä ei tulla lainkaan ajatelleeksi. Riskinä on erilaisten vastakkainasettelujen tai arvovaltakysymysten muodostuminen osapuolten välille. Tiedonkulun ongelmat, asioiden vääristely sekä negatiiviset tunnetilat voivat vaikeuttaa yhteistyötä oppilashuollon ja perheen välillä. Toisaalta puhumattomuuden ohella myös ympäripyöreä keskustelu, jossa yhteistyötä tehdään vailla selkeää tavoitetta tai johtajaa, ilman että sen tulokset konkretisoituisivat rakentavaksi ja eteenpäin vieväksi toiminnaksi, saattaa turhauttaa oppilashuollon työntekijöitä. (Suontausta-Kyläinpää 2010, 110–113.) Moniammatillisten ryhmien mahdollisuudet ja kyvyt määritellä toiminnalleen selkeitä tarpeita ja yhteisiä tavoitteita osoittautuivat myös Määtän (2006) tutkimuksessa keskeiseksi ryhmien onnistunutta yhteistoimintaa selittäväksi tekijäksi. Sellaiset lasten ja nuorten hyvinvoinnin eteen työskennelleet poikkihallinnolliset ryhmät, joissa vastustettavien ongelmien ja asetettujen tavoitteiden määrittely osoittautui vaikeaksi, turhautuivat helpommin neuvotteluihinsa, joiden kohde ei ollut kunnolla selvillä. Ryhmän toiminnan selkeä perusta laeissa ja asetuksissa sekä rajattu toimintasektori, esimerkiksi lastensuojelu, suuntasivat toimintaa selkeisiin konteksteihin, sen sijaan että se olisi kohdentunut ”poikkihallinnolliseen avaruuteen, ei-kenenkään maalle”. Määttä havaitsi, että ryhmiin kuuluneet sosiaalityöntekijät eivät suosineet kommunitaristista ajatusmaailmaa tai yhteisöllisiä ratkaisuja etsinyttä puhetapaa, siinä missä koulujen, nuorisotoimen sekä seurakuntien työntekijät väläyttelivät useammin puheessaan myös vanhempien kasvatustuun vahvistamisen, yhteisten pelisääntöjen sopimisen sekä yhteisöllisyyden lisäämisen tärkeyttä. (Määttä 2006, 574–579.)

Syrjäytymiseen johtavat kehityskulut ovat esimerkki systeemisestä ilmiöstä, koska yksilöllisten ja ympäristöön liittyvien tekijöiden yhteisvaikutukset syntyvät pitkällä aikavälillä sekä vaihtelevien mekanismien välityksellä (Poikkeus ym. 2013, 111). Osa syrjäytymiskehitykselle koulun puitteissa altistavista tekijöistä on yksilökohtaisia, kuten lapsen itsesäätelyn ongelmat, sosiaalisten taitojen puutteet sekä oppimisvaikeudet. Toisaalta riskitekijät voivat olla vuorovaikutussuhteisiin tai oppimisympäristöön liittyviä, kuten liian vähäinen oppimisen tuki tai yksilön kohtaama torjunta ryhmässä. Asema vertaisryhmän hyljeksimänä vaikeuttaa oppimista ja osallisuutta kouluyhteisössä, koska tällaiseen asemaan joutuneet lapset kohtaavat usein välttelyä sekä mahdollisesti myös aggressiivisuutta. Lisäksi hyljeksimäisten lasten mahdollisuudet hyötyä luokkakavereidensa tiedoista sekä oppimiskokemuksista ovat muita lapsia vähäisemmät. Kokemus osallisuudesta sekä yhteisöön kiinnittymisestä koulussa on todettu keskeiseksi tekijäksi syrjäytymisen ehkäisyn kannalta, vaikka myös koulun ulkopuolisten yhteisöjen tuella voi olla merkitystä. Esimerkiksi opettajan myönteinen tapa olla vuorovaikutuksessa luokan kanssa edistää oppilaiden vertaissuhteita sekä vähentää lasten altistumista muiden oppilaiden hyljeksimälle. (Poikkeus ym. 2013, 111–116.) Junttilan (2010) mukaan lasten ja nuorten kohtaaman yksinäisyyden välitön, arjessa tuntuva seuraus on puute myönteisistä ihmissuhteista, tilaisuuksista harjoitella sosiaalisia taitoja sekä kokea itsensä ryhmässä hyväksytyksi jäseneksi. Päästäkseen vertaisryhmässä sisäpuolisen asemaan, on lapsen pystyttävä käyttäytymään tavalla, joka on muiden silmissä vähintäänkin hyväksyttävää. Ulkopuoliseksi jääminen voi olla seurausta heikoista sosiaalisista taidoista, vapaaehtoisesta vetäytymisestä tai joissakin tapauksissa siitä, ettei lapsi koe yhteenkuuluvuutta toisten kanssa. Junttilan mukaan huonoilla sosiaalisilla taidoilla varustettuja lapsia uhkaa negatiivisen vuorovaikutuksen kehä, jossa sosiaalisten taitojen harjoittelu ei onnistu yksin, mutta ilman taitoja on myös vaikea päästä mukaan tilanteisiin, joissa niitä olisi mahdollista oppia. (Junttila 2010, 34–35, 49.)

Monimutkaisten sosiaalisten järjestelmien, kuten esimerkiksi koulujen, toimintaa on toisinaan verrattu liian yksioikoisesti kompleksisten tietojärjestelmien tai biologisten systeemien toimintaan, väittävät australialaisissa kouluissa tehtyjä terveysterventioita tarkastelleet tutkijat (Keshavarz, Nutbeam, Rowling & Khavarpour 2010, 1468). Heidän mukaansa monimutkaisissa sosiaalisissa järjestelmissä vallitsee omia, systeemin toimijoihin sekä näiden väliseen vuorovaikutukseen liittyviä lainalaisuuksiaan, kuten esimerkiksi se, että sosiaalisissa järjestelmissä sääntöjen muutos on nopeaa, sääntöjä ei välttämättä noudateta, virallisten sääntöjen ohella yhteisössä esiintyy myös epävirallisia normeja ja lähtökohtaisesti samankaltaistenkin systeemien, esimerkiksi eri alueilla sijaitsevien koulujen, välillä voi olla havaittavissa merkittäviä eroja. Nämä ominaispiirteet monimutkaistavat edelleen järjestelmän sisällä tarjolla olevia vaihtoehtoja sekä valittavissa olevia strategioita, mistä

johtuen interventtioiden vaikutuksia kokonaisuuteen on entistäkin vaikeampi ennakoita. (Mt, 1473.) Kirjoittajat tarkastelivat Maailman terveysjärjestön (WHO) ”Terveyttä edistävän koulun” yleisnimikkeellä tunnettujen toimintapolitiikkojen toteuttamista käytännössä koulujärjestelmän sisällä. Koulujen kytkökset muihin yhteiskunnan osajärjestelmiin sekä niiden sisälle sijoittuva lukuisten toimijoiden joukko tuottivat kompleksisuutta myös toimintapolitiikkojen soveltamisessa käytäntöön: Esimerkiksi erilaisten mielipiteiden kirjo johti toisinaan siihen, että yhteisistä säännöistä oli vaikea päästä sopimukseen. Kirjoittajien mukaan eri toimijoiden ja koulujen välinen erilaisuus vaikutti muodostavan keskeisen selityksen sille, miksi kaikissa kouluissa ei samalla tavoin onnistuttu terveyttä edistävien toimintapolitiikkojen viemisessä käytäntöön. Kyvyttömyys tunnistaa kouluihin liittyviä eroja saattoi heidän mukaansa aiheuttaa sen, että kouluille asetettiin ulkopuolelta käsin epärealistisia odotuksia siitä, millaisia tuloksia niiden oli käytännössä mahdollista saavuttaa. (Keshavarz ym. 2010, 1469–1470.)

Tässä alaluvussa on kuvattu koulua monimutkaisena sosiaalisena järjestelmänä, jonka sisällä vallitsevat lainalaisuudet syntyvät useiden osapuolten toiminnan yhteisvaikutuksesta. Koulut kytkeytyvät monin tavoin ympäröiviin yhteisöihinsä ja niiden sisällä kohtaavat eri toimijoista muodostuvat ryhmät. Erilaiset näkemykset ja mielipiteet esimerkiksi koulun kasvatusvastuun laajuudesta tai yhteisten pelisääntöjen sisällöstä tuottavat koulujärjestelmän sisälle monimutkaisuutta, jonka seurauksena systeemin toiminnan ohjaaminen ulkoapäin voi muodostua vaikeaksi. Lasten ja nuorten syrjäytymistä ehkäisevien toimintapolitiikkojen onnistumisen kannalta keskeistä on tunnistaa koulujen perusluonne systeemisinä toimijoina. Seuraava alaluku käsittelee kirjallisuudessa esitettyjä keinoja arvioida oppilashuollon vaikuttavuutta, eli sen pidemmällä aikavälillä tuottamia vaikutuksia.

3.3 Oppilashuollon vaikuttavuuden arviointi

Vaikka kouluterveydenhuollosta on kerätty erilaista tilastotietoa, varsinaista kouluterveydenhuoltoa käsittelevää tutkimusta on perinteisesti julkaistu Suomessa vain vähän (Rimpelä & Rimpelä 2008, 30–32.) Myöskään kysymys kouluterveydenhuollon vaikuttavuudesta ei ole yksinkertainen, koska ei esimerkiksi ole selvää, tulisiko tutkimus kohdistaa yksittäisten toimintojen tasolle vai pyrkiä tarkastelemaan vaikuttavuutta kokonaisuutena. Maiden väliset erot koululaisten terveydenhuollon järjestämisessä ovat suuria, jolloin kansainvälisen vaikuttavuutta tarkastelevan kirjallisuuden soveltaminen Suomen olosuhteisiin voi muodostua ongelmalliseksi. (Rimpelä & Vakkuri 2012, 251–252.) Vaikuttavuudella tarkoitetaan ohjelma-arvioinnissa sitä, millaisia ovat toteutettujen

toimenpiteiden pidempiaikaiset seuraukset (Uusikylä 2013, 23). Oppilashuollon kansainvälistä kehitystä on ohjannut Maailman terveysjärjestön asialistalla ollut koulujärjestelmän kautta toteutettava terveystiedon kasvatusta, joka tuotti 1980-luvun lopulla ”Terveyttä edistävän koulun” (Health Promoting School) viitekehyksen, jonka avulla tavoiteltiin kokonaisvaltaista lähestymistapaa terveyden edistämiseen. Terveyttä edistävän koulun keskeisiä piirteitä ovat terveystiedon välittäminen paitsi virallisen oppisisällön kautta, myös koulun epävirallisissa käytänteissä sekä arvoissa ja asenteissa. Lisäksi viitekehys tunnistaa koulua laajempien yhteisöjen sekä perheiden vaikutuksen, ja pyrkii ottamaan myös nämä mukaan terveyden edistämiseen. 1990-luvulla terveyttä edistävän koulun viitekehyksen omaksuminen alkoi Euroopassa WHO:n alueellisen verkoston kehitystyön myötä. (Konu & Rimpelä 2002, 81; Langford ym. 2015, 2.) Terveyttä edistävään kouluun kuuluu pelkän pahoinvoinnin tarkastelun ohella myös hyvinvoinnin korostaminen, ja sen keskeisiä osa-alueita ovat esimerkiksi oppiminen, elämäntyyli, koulun olosuhteet, osallisuus sekä verkostojen luominen keskeisten tahojen kanssa (Rimpelä & Vakkuri 2012, 250).

Julkisen hallinnon johtamisen työkaluja ovat lainsäädäntöön, taloudellisten resurssien ohjaukseen sekä tiedon keräämiseen ja analysointiin perustuvat politiikkainstrumentit. Periaatteessa yksinkertaisessa toiminnassa on kuitenkin kysymys monitahoisesta kokoelmasta toimenpiteitä sekä niiden taustalla vaikuttavia arvovalintoja. Esimerkiksi palvelun vaikuttavuuden arvioinnissa taustalla on aina mukana myös sen arvottaminen, millaista on riittävä ja tarkoituksenmukainen palvelun laatu. Myös lainsäädännön tulkinnalla on vaikutusta toimenpiteiden konkretisoitumisessa käytäntöön. Julkisen sektorin toimintaa koskevan tiedon hankkimista sekä järjestelmällistä hyödyntämistä on jo vuosikymmenten ajan pidetty keskeisenä toiminnan haasteena. (Bäcklund & Virtanen 2015, 190–191.) Rajala (2017) tarkastelee artikkelissaan julkisen sektorin toiminnan vaikuttavuuden tarkastamista, jota tehdään tilintarkastuksiin tai laillisuustarkastuksiin verrattuna varsin vähän, siitä huolimatta, että ajatus julkisen sektorin toiminnan vaikuttavuuden merkityksestä on jo vakiintunut. Rajalan mukaan vaikuttavuustarkastusta hankaloittavista seikoista muodostuu neljä kokonaisuutta, jotka ovat tarkastuksen kriteerien muodostaminen, mittareiden tekninen toteuttaminen, kerätyn informaation tulkinta sekä vaikuttavuustarkastuksen aiheuttama epätasa-arvo. Jotta julkisen sektorin tuottamia vaikutuksia voitaisiin tarkastaa, tulisi kyetä määrittelemään se, minkä tyyppisiä vaikutuksia halutaan tarkastella. Vaikuttavuustarkastuksessa käytettyjen mittarien valintaa vaikeuttaa se, ettei vaikutusten luonteesta ole olemassa vastaavaa konsensusta kuin tilintarkastuksen sekä laillisuustarkastuksen sisällöistä. On kyseenalaista, tulisiko poliittisen kentän ulkopuolelta tulevan tarkastajan määrittellä vaikuttavuuden arvioinnin kriteeriksi poliittisiksi tulkittavia arvovalintoja. Toisaalta julkisella sektorilla esiintyy vain harvoin yksimielisyyttä

toimintapolitiikkojen vaikutuksista, koska puoluepolitiikka perustuu yhteiskuntapoliittisten ohjelmien väliseen kilpailuun, jolloin nimellisesti samaltakin kuulostaviin tavoitteisiin voidaan pyrkiä erilaisten toimenpiteiden kautta. (Rajala 2017, 197–200, 202, 204–205.)

Rajalan (2017) mukaan vaikuttavuusilmiön emergentistä luonteesta seuraa se, ettei vaikutuksen syntymekanismia usein tunneta tarkasti tai osata ennustaa. Sanktio- ja palkitsemismekanismien rakentaminen vaikeasti määriteltävien ilmiöiden ympärille saattaa tuottaa epäoikeudenmukaisuutta toimintaympäristössä, joka on merkittävästi ulkoisten muuttujien vääristämä. Myös vaaditun informaation keräämiseen liittyy ongelmia, koska laajamittainen tiedonkeruu tuottaa väistämättä kustannuksia. Toisaalta voi myös olla, ettei tiedonkeruuprosessin aikana tunnisteta niitä ihmisiä, joilta asiasta kannattaisi kysyä, jolloin otoksesta voi muodostua niin vinoutunut, ettei se heijasta todellisen kohdepopulaation näkemyksiä. Vaikutukset syntyvät tyypillisesti useiden toimijoiden sekä hallinnonalojen yhteistyön tuloksena, mutta toisaalta on epäselvää, mikä on eri ohjelmien, toimintapolitiikkojen sekä virastojen kytkös havaittujen vaikutusten muodostumiseen. Vaikutusten ilmenemisessä on myös viivettä varsinaisen toiminnan sekä sen seurausten välillä. Suurten tietomäärien tarkastelu tuottaa tyypillisesti informaatioähkyä, mutta toisaalta tiedon karsiminen ja valikointi saattaa tuottaa poliittista tarkoituksenhakuisuutta. Vaikuttavuustarkastukseen liittyvistä lukuisista kompastuskivistä huolimatta Rajala toteaa, että sitä koskevassa tutkimuksessa olisi suuri tarve uusille teoreettisille malleille sekä empiirisille sovelluksille, joilla vaikuttavuutta pystyttäisiin mielekkäästi sekä kustannustehokkaasti mittaamaan. (Rajala 2017, 211–213, 215–217, 219, 224.)

Julkisten palvelujen kehityssuunta kohti monimutkaisia palveluekosysteemejä muodostaa Bäcklundin ja Virtasen (2015, 195) mukaan merkittävän haasteen julkisen politiikan onnistumiselle. Kirjoittajien mukaan julkisessa hallinnossa on varauduttu heikosti erilaisiin yhteiskunnallisiin systeemiin muutostekijöihin, joiden vaikutukset saattavat tuoda mukanaan kokonaan uudenlaisia eriarvoistumisen mekanismeja. Mahdollisuudet lasten ja nuorten myönteiseen tunnistamiseen kunnan palvelujärjestelmässä riippuvat esimerkiksi toimintaa ohjaavista politiikkainstrumenteista sekä julkishallinnon verkostoissa toimivien tahojen asenteista. (Mt, 193–195.)

Vaikuttavuusarviointien käytännön toteutukseen liittyvistä kysymyksistä huolimatta on olemassa näyttöä siitä, että lapsiin ja nuoriin kohdistetut taloudelliset panostukset tuottavat pidemmällä aikavälillä säästöjä, jolloin niitä voidaan pitää vaikuttavina investointeina (Perälä ym. 2015, 46). Kouluterveydenhuollon vaikuttavuutta tarkastelleiden Rimpelän ja Vakkurin (2012) mukaan pitkittäistutkimuksesta löytyy näyttöä kouluaikaisen terveystietoisuuden eroista eri sosiaaliryhmiin aikuisuudessa sijoittuvilla nuorilla. Terveystietoisuutta koskevissa indikaattoreissa esiintyy

eroja eri koulujen välillä, mutta on myös mahdollista, että kouluinstituution ja -kulttuurin kautta pystytään vaikuttamaan koululaisten terveystottumuksiin. Koulujärjestelmän kautta voidaan tavoittaa koko ikäluokka, mikä tarjoaa puitteet laajoille terveysinterventioille. Suomalaisena innovaationa voidaan pitää oppilaan laajaa terveystarkastusta, joka huomioi koulun ohella myös oppilaan muut tärkeimmät kehitysympäristöt sekä fyysisen terveyden lisäksi myös koulussa selviytymisen. Kouluterveydenhuolto on vain yksi niistä osatekijöistä, joiden kautta koko kouluyhteisön hyvinvointia pyritään edistämään – toimijoita terveyden ja hyvinvoinnin alueella ovat myös opettajat, laajempi opiskeluterveydenhuolto eli kuraattorit ja psykologit, koulun johto sekä opetussektorin hallinto. Vaikuttavuuden arviointia hankaloittaa kuitenkin se, että kouluterveydenhuollon kokonaisuus on laajempi kuin mitä ensinäkemältä mahdollisesti ajatellaan. Esimerkiksi kehittyneen perusterveydenhuollon maissa uusien fyysisten tautitapausten ilmitulo lääkärin suorittamissa oppilaiden terveystarkastuksissa on varsin vähäistä. Toisaalta nykypäivänä kouluterveydenhuollon suurimmat haasteet liittyvät mielenterveyteen sekä oppimisvaikeuksiin, ja suomalaisen laajan terveystarkastuksen osalta on näyttöä, että huolellisessa tarkastuksessa löydöksiä on mahdollista tehdä enemmän ja laajemmalla alueella. (Rimpelä & Vakkuri 2012, 248–252.)

Kouluterveydenhuollon vaikuttavuuden arviointiin ehdotetaan Rimpelän ja Vakkurin (2012, 253) artikkelissa käsitettä, jonka keskiössä ovat neljä osa-alueita: Resurssit, palveluprosessi, tuotteet sekä vaikutukset. Malli muistuttaa niin kutsuttua perinteistä arviointimallia, jossa ilmiöiden välille luodaan kausaalisia suhteita kuvaava vaikutuskaavio (Uusikylä 2013, 21–23). Rimpelän ja Vakkurin (2012) mukaan kouluterveydenhuollon arviointimallissa olennaista olisi sekä toiminnan että resurssienkäytön läpinäkyväksi tekeminen, josta ei tuolloin vielä ollut olemassa luotettavaa kuvaa. Mallissa pohdittavia asioivat olisivat esimerkiksi se, ovatko kouluterveydenhuollon asiakkaita oppilaiden ohella myös vanhemmat ja koulu, sekä lisäksi se, millaisia tuotteita kouluterveydenhuollossa tuotetaan. Vaikuttavuuden kannalta tuotteiden määrittely on keskeisessä asemassa, mutta toisaalta se, mitä tuotteet tarkalleen ovat, ei ole kouluterveydenhuollossa itsestään selvää. Toteutuneiden vaikutusten arvioinnissa on otettava huomioon useita ulottuvuuksia, joita ovat asiakasulottuvuuden lisäksi esimerkiksi aikaulottuvuus, jossa voidaan katsoa, että vaikutuksista hyötyvät lyhyellä aikajänteellä yksittäiset oppilaat, mutta tarkastelujakson pidentyessä ne voivat ulottua koko yhteiskuntaan. Toisaalta vaikutusten tarkastelu on sitä vaikeampaa, mitä pidempi aikaväli intervention sekä siitä seuraavien vaikutusten välillä on. Lisäksi kaikilla toiminnoilla on sekä aiottuja että ei-aiottuja seurauksia, joten myös mahdollisia negatiivisia vaikutuksia tulisi pystyä ennakoimaan. Vaikuttavuuden kentän laajuutta kuvastaa se, että myös asiakkaan omalla käyttäytymisellä tai muiden henkilöiden, esimerkiksi vanhempien, toiminnalla on lopputuloksen

kannalta merkitystä. Oma osansa on silläkin, ovatko muut koulujärjestelmän toimijat, kuten luokanvalvojat tai rehtorit, valmiita huomaamaan ongelmia sekä puuttumaan niihin. (Rimpelä & Vakkuri 2012, 253–256.)

Oppilashuoltoon 1990-luvun lopulla ja 2000-luvun alussa kohdistetun informaatio-ohjauksen varhaisia vaikutuksia tarkastelleet Rimpelä ja Rimpelä (2008, 43) toteavat, että kuntien väliset erot tiedonkeruussa vaikuttavat siihen, kuinka hyvin kerätystä aineistosta on mahdollista tehdä päätelmiä. Osassa kunnista terveyskeskukset olivat raportoineet kyselyissä pyydetty tiedot selkeästi, mutta joistakin kunnista tuloksia ei oltu saatu edes sosiaali- ja terveysministeriön sekä Kuntaliiton allekirjoittamalla kyselyllä. Myös koulujen sekä vanhempainyhdistysten valmiudet raportoida vertailukelpoista tietoa vaihtelivat. Kirjoittajien mukaan vaikuttavuuden tutkimukseen on mahdollista edetä vasta sen jälkeen, kun oppilashuollon sen hetkistä toimintaa ja voimavaroja on kyetty kuvaamaan riittävän luotettavasti. Tutkituista aineistoista ilmeni, että informaatio-ohjauksen tehostamisesta huolimatta laatusuosituksen käyttö oli jäänyt hajanaiseksi ja sen vaikutukset yleisesti ottaen vähäisiksi, ja palveluiden laadussa oli eroja kuntien välillä. (Rimpelä & Rimpelä 2008, 43–47.) Uuden oppilas- ja opiskelijahuoltolain vaikutuksia tarkasteltiin vuonna 2018 julkaistussa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen KARVI:n raportissa, jonka aineisto oli kerätty koulujen oppilashuoltoryhmiltä. Perusopetuksen osalta lakiuudistuksen koettiin ennen kaikkea selventäneen oppilashuollon toimijoiden vastuuta, jäsentäneen oppilashuollon toimintaa, selkiyttäneen johtamista sekä enimmäkseen myös siirtäneen painopistettä ennaltaehkäisevään työhön. Oppilashuollosta oli muodostanut monialaisempi kokonaisuus, ja sen koettiin enimmäkseen olevan tehokkaampaa sekä hieman vähäisemmässä määrin myös tuloksellisempaa. Toisaalta lastensuojelun, perheneuvolan tai sosiaali- ja mielenterveyspalveluiden tarpeissa ei koettu olleen juuri lainkaan selkeää vähentymistä. Oppilashuoltolain katsottiin tukevan sekä perheiden kasvatustyötä että opettajien työtä ja lisänneen lasten ja nuorten vaikuttamisen mahdollisuuksia ja osallisuutta yhteisöllisessä oppilashuollossa. Myös lukiokoulutuksen osalta vastaukset edellä mainittuihin kysymyksiin olivat samansuuntaisia. (Summanen, Rumpu & Huhtanen 2018, 198–205, 291–297.)

Valtiontalouden tarkastusvirasto (VTV 2017, 12) julkaisi selvityksen peruspalveluiden ja erityisesti kouluterveydenhuollon mahdollisuuksista vastata alakouluikäisten lasten mielenterveydellisiin ongelmiin. Johtopäätöksistä ilmeni, että kouluterveydenhuollon henkilöstöryhmiltä kerätyn kysely- ja haastatteluaineiston perusteella lasten ja perheiden ongelmiin tartumisessa oli usein viivettä. Eri toimijoilla koettiin olevan taipumusta siirtää vastuuta toinen toisilleen sekä toisinaan seurata ongelmia liian pitkään. Kouluterveydenhuollon ja erikoissairaanhoidon väliin toivottiin tasoa, josta

käsin perheiden ongelmiin voitaisiin puuttua varhaisessa vaiheessa. Kouluterveydenhuollon laaja-alaisia terveystarkastuksia pidettiin tärkeinä, koska niissä lapsen ja perheen ongelmiin voitiin aidosti paneutua. Toisaalta vuosittaiset suppeat terveystarkastukset koko ikäluokalle koettiin vähemmän mielekkääksi resurssien käytöksi, koska ne sitoivat merkittävästi terveydenhoitajien työaika, ja suurin osa lapsista kasvoi ja kehittyi normaalisti, jolloin aika oli pois apua tarvitsevilta lapsilta. Kouluterveydenhoitajien osallistuminen yhteisölliseen oppilashuoltoon, eli oppilashuollon ryhmiin ja koulun tilaisuuksiin, oli lisääntynyt. Toisaalta myös jatkohoitoon ohjaamisen merkitys korostui terveydenhoitajien työssä, koska oppilashuollon tehtävänä oli vaativampien tapausten kohdalla lähinnä vain tunnistaminen ja eteenpäin ohjaaminen. Oppilaiden siirtyminen koulun ulkopuolisten mielenterveyspalveluiden piiriin koettiin toisinaan hankalaksi, esimerkiksi jonojen takia, mutta myös siksi, että kunnan tai alueen palvelujärjestelmän koordinaatiossa saattoi olla puutteita. Lapsia saatettiin ohjata toistuvasti eteenpäin tai pallotella eri toimijoiden välillä, tai osapuolet tekivät toisistaan tietämättä päällekkäistä työtä. Hoitoon pääsyn pulmien koettiin aiheuttavan sen, että oppilashuollossa jouduttiin ajoittain tekemään työtä, joka olisi kuulunut jatkohoitoa tarjoavan tahon vastuulle. Oppilashuollon suunnittelu vaikutti olevan sidoksissa ensisijaisesti oppilaitokseen kunta- tai aluetason sijasta. Oppilashuollon yhteistyöryhmiä kutsuttiin koolle vaihtelevasti koulusta riippuen, ja joissakin kouluissa yhteisöllisyyden ja ennaltaehkäisyyn näkökulmia pohdittiin aidosti, siinä missä toisissa kokoukset olivat vain pakollinen velvoite. (VTV 2017, 22–23, 26–29, 40.)

WHO:n ”Terveyttä edistävän koulun” vaikutuksia systemaattisen tutkimuskatsauksen avulla tarkastelleet Langford ym. (2015, 10) toteavat riittämättömän datan vaikeuttavan interventioiden tuloksellisuuden arviointia. Vaikka jotkut tutkimukset osoittivatkin koululaisten terveydessä tapahtuneen myönteistä kehitystä, ei vaikutuksia voitu varmasti sanoa syntyneen kaikilla terveyteen liittyvillä osa-alueilla. Kirjoittajien mukaan tätä ei kuitenkaan tulisi pitää merkinä siitä, että tehdyillä toimilla ei ollut vaikutuksia, vaan ennemminkin siitä, että määrällinen tutkimusdata oli monissa tapauksissa niukkaa. Lisäksi kirjoittajat arvelevat, ettei viitekehysten vieminen käytäntöön ole poliittisista ja hallintoon liittyvistä syistä välttämättä saavuttanut vielä täyttä potentiaaliaan. (Mt, 10–12.) Tässä alaluvussa on tarkasteltu mahdollisuuksia arvioida oppilashuollon vaikuttavuutta eli sen toteuttamisesta pidemmällä aikavälillä seuraavia vaikutuksia. Vaikuttavuusarviointi on tärkeä osa julkisen sektorin toiminnan tarkastelua, mutta kaikki siihen liittyvät kysymykset eivät ole yksiselitteisiä. Oppilashuollon vaikuttavuutta on tutkittu varsin vähän, eikä sen arviointiin ole olemassa vakiintunutta menetelmää. Esimerkiksi oppilashuollossa tuotettujen suoritteiden tarkka määrittely sekä oppilashuollon kokonaisuuteen kuuluvien toimijoiden rajaaminen ei ole selkeää. Perinteisillä kustannusvaikuttavuuslaskelmilla ei siten välttämättä pystytä kokonaisvaltaisesti

tavoittamaan kaikkia oppilashuollon vaikutuksia erityisesti osana monista osapuolista koostuvaa, systeemistä koulujärjestelmää.

4 AINEISTO JA METODIT

Tässä luvussa esitellään tutkielman aineisto sekä tehdyt metodologiset valinnat. Tutkielman aineisto koostuu suurimmissa päivälehdissä julkaistuista koulujen oppilashuoltoa käsittelevistä artikkeleista ja mielipidekirjoituksista. Aineiston luokittelu tehdään aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla ja sen analysointiin käytetään systeemisen arvioinnin näkökulmaa. Pääluvun ensimmäinen alaluku käsittelee aineistonkeruuprosessia, toinen luku sisällönanalyysia ja kolmas systeemistä arviointia.

4.1 Tutkielman aineisto

Tutkielman lähtökohtana on lasten ja nuorten sosiaalisen osattomuuden ilmiön tarkasteleminen laadullisen aineiston kautta. Bäcklund ja Virtanen (2015, 197–198) kirjoittavat, että julkishallinnon sekä sitä ohjaavan informaatio-ohjauksen tueksi tarvitaan myös laadullista tutkimusotetta, jonka kautta lasten ja nuorten maailmojen erilaisuudet sekä samankaltaisuudet voivat tulla syvällisemmin näkyviksi. Tämä pro gradu -tutkielma edustaa siten kvalitatiivista tutkimusta, jonka lähtökohta on moninaisen todellisuuden kokonaisvaltaisessa kuvaamisessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Todellisuutta ei kuitenkaan voida pirstoa mielivaltaisesti osiin, vaan tapahtumat vaikuttavat samanaikaisesti toisiinsa, ja niiden välille on mahdollista löytää monenlaisia suhteita. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ennemminkin löytämään tai paljastamaan uusia asioita kuin todentamaan jo olemassa olevia väittämiä. Sen alaisuuteen lukeutuu useita erilaisia suuntauksia, ja monilla tutkimusaloilla on oma laadullisen tutkimuksen perinteensä. Yhteisiä piirteitä laadulliselle tutkimukselle ovat aineistonkeruun ihmislähtöisyys, kiinnostus todellisen elämän tilanteita kohtaan kokeellisten asetelmien sijaan, aineistonkeruun harkinnanvaraisuus satunnaisotoksen sijasta sekä aineiston keruussa suosittavat menetelmät, joiden kautta tutkittavien näkökulmat sekä ”ääni” pääsevät esiin. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirre on myös se, että tutkimusprosessi ja -suunnitelma voivat muotoutua joustavasti sitä mukaa, kun tutkimuksen teko etenee. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161–164.)

Tutkimusprosessin alkuvaiheessa ajatuksena oli kerätä tietoa lasten ja nuorten sosiaalisesta osattomuudesta haastatteleamalla oppilashuollon henkilöstöä, eli koulukuraattoreita tai -psykologeja. Haastattelupyynnöt lähetettiin keväällä 2020 tutkimuskaupungiksi suunnitellun kaupungin

perusopetuksen sekä toisen asteen vastaaville koulukuraattoreille. Kumpikin taho päätti kuitenkin olla osallistumatta tutkimukseen, ja kieltäytymisten syiksi mainittiin kiireisyys sekä se, että erilaisia tutkimushankkeita ja -haastatteluita oli joko äskettäin toteutunut tai oli parhaillaan meneillään niin paljon, ettei uutta tutkimusprosessia haluttu enää avata. Suunnittelun aikana esille nousi myös kysymys tutkimuskaupungin tai -kunnan valinnasta, jolle tulisi olla olemassa tieteelliset perusteet. Esimerkiksi hyvinvoivien ja huono-osaisten alueiden välisestä vertailusta olisi voinut muodostua kiinnostava tutkimusasetelma, jolloin vertailtavien kuntien ja alueiden valinta oltaisiin voitu suorittaa alueellisten hyvinvointi-indikaattorien perusteella. Kieltäytymisistä johtuen aineistonkeruu päätettiin kuitenkin muuttaa valmiisiin aineistoihin perustuvaksi. Eskola ja Suoranta (2005) kirjoittavat valmiiden aineistojen voivan tarjota mahdollisuuden tutkimusongelman selvittämiseen myös muulla tavoin kuin haastatteleamalla, säästäten samalla haastatteluiden tekemisestä koituvan vaivan. Valmiita laadullisia aineistoja ovat erilaiset henkilökohtaiset dokumentit, organisaatioiden asiakirjat kuten pöytäkirjat tai lausunnot, sekä joukkotiedotuksen ja kulttuurin tuotteet. (Mt, 117–119.) Koska tutkielma on jatkoa kunnalliseen lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelmaan sekä muihin virallisiin asiakirjoihin sisältyneitä tavoitteita tarkastellelle kandidaatintutkielmalle, haluttiin aineistonkeruuta suunnata tällä kertaa virallisten lähteiden ulkopuolelle. Valtakunnallisia lapsi- ja nuorisopolitiikan tavoiteohjelmia tutkineiden Määtän ja Väänänen-Fominin (2009, 76) mukaan asiakirjojen sisältö saattaa toisinaan näyttäytyä ”abstraktina ’hyväpuheena’, jota kukaan ei voi vastustaa muttei käytännössä ryhtyä toteuttamaan”. Koska tutkielmassa haluttiin tavoittaa myös oppilashuollossa ja kouluissa työskentelevien omakohtaisia ääniä, päädyttiin aineistona käyttämään sanomalehdissä julkaistuja tekstejä.

Sanomalehtitekstit valittiin aineistoksi niiden verrattain yksinkertaisen saatavuuden perusteella sekä siksi, että sanomalehdistä ennakoitiin löytyvän sekä toimitettuja artikkeleita että mielipidetekstejä, joissa oppilashuoltoa käsiteltäisiin. Aineisto kerättiin Kansalliskirjaston digi.kansalliskirjasto.fi -palvelun kautta helmi–huhtikuussa 2021. Palvelun sisältämät aineistot ovat Tutkain-projektin puitteissa hyödynnettävissä korkeakoulujen HAKA-kirjautumisella tutkimus- ja opinnäytekäyttöön (Kansalliskirjasto 2021). Haun kohteeksi valittiin kymmenen suurinta päivittäissanomalehteä, joiden levikkiä tarkasteltiin vuosien 2018 ja 2019 levikitietojen pohjalta (KMT 2019; 2020). Osa lehdistä oli palvelussa rajatummalta ajanjaksolta kuin muut, ja aineistojen saatavuus päättyi vuoteen 2018. Haku kohdistettiin vuosiin 2017 ja 2018, joiden osalta kaikki valitut lehdet olivat saatavilla. Sanomalehdet, joista aineistoa haettiin, olivat Aamulehti (AL), Etelä-Suomen Sanomat (ESS), Helsingin Sanomat (HS), Ilkka (IL), Kaleva (KA), Karjalainen (KR), Keski-suomalainen (KS), Satakunnan Kansa (SK), Savon Sanomat (SS) sekä Turun Sanomat (TS). Hakusanoina käytettiin

sanoja koulupsykolog*, koulukuraattor*, kouluterveydenhuol*, oppilashuol*, opiskeluhuol* sekä opiskelijahuol*. Yksittäisen hakusanan tulokset tuottivat Excel-listauksen, jonka sisältämät linkit käytiin läpi, ja analysoitavaan aineistoon sisällytetyt tekstit valittiin harkinnanvaraisesti. Kaikkien hakusanojen osumat käytiin läpi ennen kyseisestä lehdestä aineistoon otettujen tekstien valintaa, jonka jälkeen tekstien osuvuutta tarkasteltiin uudelleen, karsien pois vähemmän olennaisilta vaikuttaneita tekstejä. Tekstistä, johon hakusanaosuma viittasi, muodostui lehden sivuilla usein kokonaisuus, johon saattoi kuulua sivulaatikoita tai pääjutun sisälle tai kylkeen ladottu lyhyt erillisjuttu. Selkeästi saman pääotsikon alle sijoittunut sisältö otettiin mukaan analyysiin, koska myös siinä saattoi olla tutkielman kannalta olennaista sisältöä. Valtaosassa juttuja hakusanaosuma sijoittui varsinaisen tekstin sisään, mutta jutut IL1 ja IL2 otettiin mukaan sivulaatikossa sijainneen osuman perusteella, ja juttu SK5 sen vieressä olleen jutun SK4 perusteella. Vaikka valintakriteerien yhtenäisyys oli aineistonhankinnassa tärkeää, ei sopivalta vaikuttanut tekstiä haluttu jättää pois aineistosta siksi, että hakusanaosuma sijoittui leipätekstin ulkopuolelle.

Aineistoon valittujen tekstien ensisijaisena kriteerinä pyrittiin pitämään sitä, että artikkelin tai mielipiteen sisältö käsittelee kouluun kytkeytyviä lasten ja nuorten psykososiaalisia palveluita. Oppilashuolto sekä siellä työskentelevät ammattiryhmät mainittiin monenlaisissa teksteissä, joista suurimmassa osassa vain lyhyesti tai tutkielmaan liittymättömän aiheen yhteydessä. Nuorten päihteidenkäyttöä tai rikollisuutta käsittelevät tekstit karsittiin tutkielman rajausten mukaisesti ulkopuolelle, samoin kuin esimerkiksi ensisijaisesti erityisopetukseen tai kyseisenä ajankohtana valmisteilla olleeseen sote-uudistukseen liittyneet tekstit. Koska valinnassa pidettiin etusijalla palveluiden näkökulmaa, ei esimerkiksi vapaaehtoistempauksena järjestetty koulukiusaamisen vastainen toiminta valikoitunut mukaan aineistoon, mutta toisaalta monet mukaan sisällytetyistä teksteistä käsittelevät koulukiusaamista, jolloin niissä haastateltiin esimerkiksi koulupsykologeja tai -kuraattoreita. Palveluiden näkökulma sisälsi myös rajanvetoa sen suhteen, kuinka paljon palvelu sijoittui kouluun ja kuinka paljon kunnan muuhun palvelujärjestelmään. Esimerkiksi useissa lehdissä julkaistut artikkelit nuorisopsykiatrisen erikoissairaanhoidon tilanteesta otettiin mukaan aineistoon, koska niihin sisältyi myös oppilashuollon näkökulma. Toisaalta mikäli oppilashuolto mainittiin palveluita käsittelevässä tekstissä vain hyvin lyhyesti, teksti jätettiin pois. Aineistoon sisältyi toimitettujen artikkeleiden lisäksi myös mielipide- tai näkökulmakirjoituksia, joista osa oli oppilashuollon työntekijöiden kirjoittamia, osa taas muiden sidosryhmien. Aineistosta karsittiin pois selkeästi vaaliedokkuuteen liittyneet mielipidekirjoitukset, mutta muutoin myös poliitikkojen kirjoittamia, koulua tai oppilashuoltoa käsitteleviä tekstejä otettiin mukaan aineistoon. Lopulta raaka-aineistosta valikoitui varsinaiseen aineistoon 86 osuvimmalta vaikuttanutta tekstiä, jotka on

listattu liitteessä 1. Sanomalehtiaineiston etuna voidaan pitää sen moniäänisyyttä: Valittuihin teksteihin sisältyy kouluterveydenhoitajien, kuraattorien, psykologien, lääkärin, opettajien, vanhempien, oppilaiden, tutkijoiden, virkamiesten sekä poliitikkojen ääniä ja näkökulmia.

4.2 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sen käytössä voidaan suhteellisen vapaasti soveltaa monenlaisia teoreettisia ja epistemologisia lähtökohtia. Sisällönanalyysi sopii dokumenttien systemaattiseen ja objektiiviseen analysointiin, jossa pyrkimyksenä on kuvata tutkittava ilmiö tiivistetyssä ja yleisessä muodossa, kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota. Sisällönanalyysi on kuitenkin vasta lähtökohta aineiston järjestämiseen, jolloin järjestetyn aineiston perusteella on vielä kyettävä tekemään johtopäätökset. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103, 117, 122.) Tuomen ja Sarajärven mukaan laadullisen tutkimuksen tyypillinen kompastuskivi on se, että aineistosta löytyisi useitakin mielenkiintoisia asioita, joita analyysissa olisi mahdollista käsitellä. Näin ollen on tärkeää päättää hyvissä ajoin tutkimuksen varsinainen kiinnostuksen kohde ja karsia pois epäolennainen. Valittu kapea aihepiiri tulisi vastaavasti käsitellä mahdollisimman syvällisesti. (Mt, 104.) Tuomi ja Sarajärvi käsittelevät sisällönanalyysin tai yleisemmin laadullisen analyysin päättelyn logiikkaa, jonka voidaan ajatella olevan joko induktiivista, eli yksittäisistä havainnoista kohti yleistä kulkevaa, tai deduktiivista eli yleiseltä tasolta yksittäiseen etenevää. Näiden lisäksi olemassa on kolmaskin tieteellisen päättelyn logiikka, abduktiivisuus, jossa teorianmuodostus on mahdollista havaintojen tekoa ohjaavan johtoajatuksen perusteella. Aineistolähtöisessä analyysissa pyritään tekemään havaintoja aineistosta nousevista sisällöistä ilman aikaisemman teorian ohjaavaa vaikutusta, mitä voidaan Tuomen ja Sarajärven mukaan tietyn varauksin kutsua induktiiviseksi analyysiksi. Luonnontieteellisessä tutkimuksessa käytetty perinteinen analyysimuoto on teorialähtöinen tai deduktiivinen analyysi, jossa aineistosta tehdyt havainnot sijoitetaan aikaisemman teorian perusteella rakennettuun malliin. Kolmas, teoriaohjaava eli abduktiiviseen päättelyyn nojautuva analyysin muoto pyrkii sovittamaan yhteen aineisto- ja teorialähtöisen analyysin tekemisen tapoja, jolloin aineiston käsittely alkaa aineistolähtöisesti, mutta tutkimuksen edetessä teoria otetaan mukaan ohjaamaan havaintojen sovittamista teorian mukaiseen viitekehukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107–113.)

Tuomen ja Sarajärven (2018, 109) mukaan aineistolähtöisen tutkimuksen toteuttaminen on erittäin vaikeaa, koska puhtaan aineistolähtöiset havainnot, joihin teoria tai tutkimuksen tekijän taustajattelu ei missään määrin olisi ollut vaikuttamassa, ovat käytännössä mahdottomia. Siten

yksinomaan aineiston ehdoilla etenevää analyysia ei olisi mahdollista tehdä, tai ainakin tutkijan tulee tiedostaa ja kirjoittaa auki taustalla vaikuttavat ennakkokäsityksensä ilmiöstä. Toinen mahdollisuus pyrkiä korjaamaan aineistolähtöisen analyysin ongelmia on käyttää teoriaohjaavaa analyysia, jossa aineistolähtöisyyttä voidaan Tuomen ja Sarajärven mukaan yhdistellä aiempaan teoriaan uusia ajatusuria avaavalla tavalla. Heidän mukaansa teoriaohjaavan analyysin sijoittaminen joko induktiiviseen tai deduktiiviseen luokkaan on kuitenkin pulmallista. Teoriaa hyödyntävänä se voisi sijoittua deduktiivisen päättelyn alaisuuteen, mutta tällöin teoriaohjaavan ja teorialähtöisen analyysin välille olisi vaikea osoittaa päättelystä selittyvää eroa. Teoriaohjaavan analyysin sijoittaminen induktiivisen päättelyn alaisuuteen voisi niin ikään olla perusteltua, jolloin deduktiivisuuden ja induktiivisuuden välistä eroa säätelisi lähinnä se, kuinka aikaisin tai myöhään teoria otetaan mukaan ohjaamaan analyysia. Käytännössä aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan analyysin ero ilmenee Tuomen ja Sarajärven mukaan siinä, muodostetaanko aineiston luokittelussa käytetyt käsitteet puhtaasti aineiston perusteella, vai tuodaanko käsitteet tutkimukseen aikaisempaan teoriaan perustuen. Aineistolähtöisessä analyysissa tutkija rakentaa analyysiprosessin aikana muodostamiensa käsitteiden avulla kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä, kun taas teoriaohjaavassa analyysissa käsitteet tuodaan mukaan tutkimuksen loppuvaiheessa valmiina, ”jo tiedettyinä”. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–110, 112–113, 127, 133.) Tässä tutkielmassa on päädytty käyttämään aineistolähtöistä sisällönanalyysia Tuomen ja Sarajärven esittämistä varauksista huolimatta, koska teoreettinen viitekehys ei itsessään sisällä valmista luokittelujärjestelmää, johon aineistosta tehtäviä havaintoja voitaisiin sijoittaa. Tutkielmassa tarkastellaan teoreettisessa viitekehyksessä kuvatus sosiaalisen osattomuuden ilmiön ilmenemistä aineistosta, mutta tehdyt luokittelut nousevat vain aineistosta itsestään.

Laadullisessa analyysissa aineisto käydään läpi valitun kiinnostuksen kohteen näkökulmasta siten, että siitä merkitään ja erotellaan kohdat, jotka herättävät tutkijan mielenkiinnon. Tätä vaihetta kutsutaan aineiston litteroinniksi tai koodaamiseksi. Käytettävä koodimerkistö on vapaa, mutta sen tehtävänä on jäsentää ja kuvailla aineistoa sekä toimia osoitteena sen eri kohtien etsimisessä ja tarkastamisessa. Kolmas vaihe analyysissa on aineiston luokittelu, teemoittelu tai tyypittely, joka voi yksinkertaisimmillaan tarkoittaa aineiston järjestelyä eri luokkien alaisuuteen. Teemoittelu voi periaatteessa olla luokittelun kaltaista, mutta siinä olennaista on aineistosta esille nousevien teemojen tarkastelu. Teemoittelussa aineistoa pilkotaan ja ryhmitellään siinä esiintyvien aihepiirien mukaisesti, ja vastaavasti tyypittelyssä etsitään teemoittain järjestelystä aineistosta yhteisiä ominaisuuksia, joiden perusteella muotoillaan tyypiesimerkki eli eräänlainen yleistys teemaa kuvaavasta näkemyksestä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104–107.) Ennen sisällönanalyysin

aloittamista päätetään analyysiyksikkö, kuten lausuma tai ajatuskokonaisuus, jonka tasolla olevia ilmauksia aineistosta etsitään. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusmenetelmä on vaiheittainen aineiston käsittely, joka sisältää redusoinnin, klusteroinnin sekä abstrahoinnin. Redusoinnissa eli pelkistämässä aineistosta poimitaan erilleen tutkimustehtävän kannalta olennaiset ja pelkistettyyn muotoon muotoillut ilmaukset siten, että aineistosta karsiutuu pois kaikki epäolennainen. Pelkistetyt ilmaukset listataan allekkain klusterointia eli ryhmittelyä varten, jossa ilmaukset käydään läpi etsien niistä samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. Samaa ilmiötä kuvaavat ilmaukset ryhmitellään ja yhdistetään alaluokiksi, jotka nimetään luokan sisältöä ilmentävällä käsitteellä. Luokittelu tiivistää aineistoa sisällyttämällä yksittäisiä tekijöitä yleisempien käsitteiden alaisuuteen, ja sitä jatketaan yhdistelemällä alaluokkia yläluokiksi ja yläluokkia vastaavasti pääluokiksi. Luokittelussa edetään lopulta abstrahointiin, jossa tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Aineistosta muodostettujen alaluokkien ja abstrahoinnin ylätasoin eli yhdistävän luokan välillä on tutkimuskohtainen määrä väliluokkia, joiden perusteella tutkija rakentaa tutkittavasta ilmiöstä käsitteellisen näkemyksen, eli aineistosta muodostuvan mallin, käsitejärjestelmän tai kokonaiskuvan aineiston teemoista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–127.)

Induktiivinen analyysi on myös arviointitutkimuksessa kerätyn laadullisen aineiston käsittelyyn sopiva metodi (Thomas 2006, 245–246). Thomasin (mts.) mukaan induktiivisessa lähestymistavassa ei vaadita erikoistuneen metodologian syvällistä ymmärrystä, jolloin menetelmä tarjoaa arvioinnin tekijälle yksinkertaisen ja ei-teknisen laadullisen analyysin välineen, jonka tuottamat vastaukset ovat käyttökelpoisia arvioinnissa asetettujen kysymysten ja tavoitteiden tarkasteluun. Laadullinen aineisto on arvioinneissa yleistä, ja Thomasin mukaan induktiivista metodia käytetään erityisesti yhteiskuntatieteisiin sekä terveyteen liittyvissä arviointitutkimuksissa. Menetelmä vastaa kuvauksen perusteella Tuomen ja Sarajärven (2018) kuvaamaa aineistolähtöistä sisällönanalyysia, sisältäen aineiston läpilukemisen, koodaamisen ja luokittelun. Sen tarkoituksena on mahdollistaa aineistosta ilmenevien yleisten, vahvojen tai merkityksellisten teemojen esille tulo ilman aineistoon liitettyjen, deduktiivisessa tutkimuksessa yleisten ennakko-odotusten tai valmiiden hypoteesien vaikutusta. Induktiivisuuteen kuuluvan kategorioiden muodostamisen avulla voidaan selkiyttää ja tuoda esille monimutkaisen aineiston sisältämää tietoa. Löydökset muodostuvat pelkän analyysin perusteella, vaikka johtopäätösten käsittelyyn vaikuttavatkin myös arvioinnille asetetut kysymykset tai tavoitteet. Arvioinnin tavoitteet määrittelevät sen yleisen kiinnostuksen kohteen, jota analyysissä käsitellään, mutta eivät muodosta odotuksia löydösten luonteesta. Ensisijainen analyysistrategia on luokittelun muodostaminen aineiston sisältämistä keskeisimmistä teemoista tai prosesseista. Luokat tai kategoriat voivat myös olla keskenään linkittyneitä ja muodostaa hierarkian tai verkoston.

Löydökset riippuvat aineistosta tehdyistä tulkinnoista, jolloin myös arvioijan omilla olettamuksilla tai kokemuksilla on merkitystä. Arvioijan tulee päättää, mikä aineistossa on tärkeää tai vähemmän tärkeää, ja eri henkilöiden tekemien arviointien tulokset voivat poiketa toisistaan, vaikkakin tulosten johdonmukaisuutta voidaan myös vahvistaa sillä, että aineistoon sekä sen perusteella muodostettuun luokitteluun perehtyy useampi henkilö. (Thomas 2006, 237–241, 243.)

Tutkielman aineiston käsittely aloitettiin kirjoittamalla mukaan valituista artikkeleista jäljennökset tekstitiedostoon, koska hakupalvelun kautta näköissivuina saatujen sanomalehtisivujen tekstiä oli muutoin vaikea käsitellä. Artikkeleiden teksteistä jätettiin pois joitakin kohtia, joiden katsottiin selkeästi olevan tutkielman aihepiirin ulkopuolella, kuten esimerkiksi varhaiskasvatukseen liittyvät sisällöt. Pääasiallisesti lehtijuttujen teksti oli kuitenkin kokonaisuudessaan mukana analyysissa, sisältäen myös jutun pääotsikon alaisuuteen selkeästi sijoittuneet lyhyet kainalojutut tai sivulaatikot edellisessä alaluvussa kuvatun mukaisesti. Analyysi aloitettiin merkitsemällä aineistosta esille nousevia sisältöjä tutkimuskysymysten mukaisilla värikoodeilla. Analyysiyksiköksi muodostui luontevasti yksi ”ajatuskokonaisuus”, eli käytännössä 1–3 riviä pitkä lause tai virke. Hieman pidempien kokonaisuuksien analysoinnilla pyrittiin muodostamaan kokonaiskuvaa monimutkaisesta aiheesta. Koska tarkasteltava aineisto oli sanomalehtitekstiä, sen sisältämä informaatio oli tyypillisesti jo valmiiksi varsin tiiviissä muodossa, jolloin pelkistyksiä ei juurikaan tarvinnut erikseen muotoilla ja tulkita. Pelkistykset pyrittiin silti pitämään mahdollisimman ytimekkäinä, ja ne kirjoitettiin yhteen tekstitiedostoon. Eräänlaisena välivaiheena jokaiselle pelkistykselle muodostettiin 1–4 sanaa pitkä väliotsikko, joka pyrki olemaan askel kohti Tuomen ja Sarajärven (2018) esittämää alaluokkien muodostamista. Aineiston käytyä tutummaksi lukumääräisesti melko runsas pelkistysten joukko jaettiin useampaan erilliseen tekstidokumenttiin, joiden perusteella muodostuivat tulososiossa esitettävät luokat. Aineistosta nousivat siten ensimmäiseksi esille välitason luokat tai niitä yhteen liittävät kokonaisuudet tai teemat, joiden alaisuuteen sijoitettuja pelkistyksiä luettiin analyysissa uudelleen läpi ja järjesteltiin tarkempiin alaluokkiin, siirtäen niitä myös muiden kokonaisuuksien alle, mikäli ne analyysin edetessä tuntuivat sinne paremmin sopivan.

Aineiston analyysissa toteutui siten Tuomen ja Sarajärven (2018) mainitsema yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien etsiminen pelkistysten välille, mutta ei täysin vastaavana, ”alhaalta ylös” eli alaluokista suurempiin kokonaisuuksiin etenevänä luokitteluprosessina kuin heidän kuvauksessaan. Eräs peruste esitetystä luokittelumallista poikkeamiselle oli pelkistysten jokseenkin suuri määrä, jolloin aineistosta olisi ollut vaikea hahmottaa täsmällisiä alaluokkia ilman, että sitä olisi millään tavoin järjestelty ”välitasoille”. Vaikka aineistosta hahmottui myös tarkkarajaisia luokkia, jotka oli

jo redusointivaiheessa helppo tunnistaa omiksi kokonaisuuksikseen, olivat osa luokista sekä niihin sijoittuvista ilmauksista vaikeammin järjesteltävissä. Thomasin (2006, 242) mukaan induktiivisen analyysin viimeisessä vaiheessa kategorioiden sisältö tarkentuu ja niiden muoto jäsentyy, jolloin kategorioiden sisältö voi hahmottua esimerkiksi oma aihepiirejään. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 140–145) sivuavat sisällönanalyysiin yhdistettyä teemoittelua jossakin määrin muistuttavaa temaattista analyysia, jossa aineistosta löydettyistä teemoista muodostetaan taulukoiden sijaan käsitekarttoja. Tuomen ja Sarajärven mukaan sisällönanalyysin ja temaattisen analyysin välisiä eroja ei olla täysin yksiselitteisesti onnistuttu määrittelemään, ja heidän mukaansa analyysimuodot voivatkin myös lainata jotakin toinen toisiltaan. Esimerkiksi käsitekartan käyttäminen sisällönanalyysin apuna ei ole poissuljettua. (Mts.) Käsitekarttamalli alkoi analyysin edetessä vaikuttaa systeemisen analyysin hahmottamiseen sopivalta tavalta, ja sitä käytetään tulosluvussa havainnollistamaan aineiston luokittelua. Tuomen ja Sarajärven (mt, 145) mukaan analyysissa keskeisintä kuitenkin on siitä käytetyn nimityksen sijaan se, että analyysi on tehty systemaattisesti, että lukija ymmärtää, mitä on tehty, ja että tulokset ovat perusteltuja. Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan lähemmin analyysin tuottamien tulosten käsittelyssä käytettyä systeemistä arviointia.

4.3 Systeeminen arviointi

Uusikylän (2013, 16) mukaan arviointitoiminta on tärkeä osa nykyaikaista ja läpinäkyvää julkista hallintoa. Arvioinnin taustalla vaikuttavat kaksi laajempaa yhteiskunnallista diskurssia: Vaatimus näyttöön perustuvasta päätöksenteosta sekä tulosohjautuvasta julkishallinnosta. Yhteiskunnassa esiintyvien ilmiöiden keskinäinen riippuvuus, monitasoisuus ja kompleksisuus ovat kuitenkin viimeisimpien vuosikymmenien aikana huomattavasti lisääntyneet, mikä tuottaa haasteita sekä päätöksentekojärjestelmälle että poliittis-hallinnollisten päätösten arvioinnille. Uusikylän mukaan perinteisten ohjelma- ja projektiarviointimallien rinnalle tulisi luoda myös vaihtoehtoisia arvioinnin viitekehyksiä, mikäli ilkeitä yhteiskunnallisia ongelmia halutaan aidosti ymmärtää. Uudenlaisten arviointimallien lähtökohtia ovat ilmiöiden keskinäisriippuvuus, epälineaarisuus sekä pyrkimys holistiseen tulkintaan, ja niissä on pienessä mittakaavassa kyse uudenlaisen arviointiparadigman synnyttämisestä. (Mt, 16–18.) Perinteiset arvioinnin viitekehykset viittaavat niin kutsuttuun ohjelma-arviointimalliin tai arvioinnin logiikkamalliin (logic model), joiden eteneminen perustuu suoraviivaiseen, esimerkiksi projektinhallintaan kytkeytyvään lineaariseen tarkasteluun. Uusikylän mukaan tällaisissa arviointimalleissa on hyötynsä, mutta ne ovat varsin yksinkertaistavia ja saattavat johtaa lähestymistapaan, jossa ”muoto ohjaa sisältöä”. Logiikkamallissa rakentuva arviointikaavio sisältää muun muassa panosten, tuotosten, tulosten sekä vaikuttavuuden käsitteet, jotka tarkastelevat

arvioitavaan hankkeeseen liittyviä konkreettisia resursseja ja seurauksia sekä lyhyen ja pidemmän aikavälin vaikutuksia. Lisäksi voidaan tarkastella esimerkiksi panosten ja tuotosten suhdetta tai kustannusvaikuttavuutta. Uusikylän mukaan perinteisiä arviointimalleja on kritisoitu keinotekoisien kausaalisten suhteiden muodostamisesta sekä siitä, etteivät ne huomioi tarpeeksi hyvin malliin sisällytettyjen tekijöiden ulkopuolelta tulevia vaikutuksia. (Uusikylä 2013, 19–23.)

Arviointitutkimuksen tavoite on alusta lähtien ollut tuottaa ratkaisuja yhteiskunnallisiin ongelmiin yhteiskuntatieteellisten menetelmien avulla (Hyytinen 2017, 37). Yhteiskunnallisten hankkeiden lisääntyminen toisen maailmansodan jälkeen vaikutti arviointitutkimusalan kasvuun ja kehitykseen, ja 1970-luvulle tultaessa siitä oli muodostunut erillinen tutkimusalanansa. Kirjallisuudessa arviointia on kuvattu yhteiskunnallisiin interventioihin kohdistettavaksi järjestelmälliseksi tarkasteluksi, jonka tavoite on saada tietoa interventioiden ominaispiirteistä sekä lopputuloksista. Arvioinnilla pyritään tyypillisesti vähentämään epävarmuuksia, parantamaan vaikuttavuutta, tukemaan päätöksentekoa sekä tarjoamaan näyttöä politiikkavalmisteluun. (Mts.) Arvioinnin metodologiaa hallinnut lineaarinen malli pitää sisällään summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin toteuttamistavan. Summatiivinen arviointi keskittyy erityisesti tilivelvollisuuden toteutumisen jälkikäteiseen tarkasteluun sekä ohjelman tai hankkeen kokonaisarvon ja saavutusten selvittämiseen. Formatiiivisessa arvioinnissa kohdetta puolestaan tarkastellaan jo ennen lopputuloksen valmistumista, jolloin arviointi tähtää esimerkiksi prosessien kehittämiseen tai tavoitteiden parempaan saavuttamiseen. Tilivelvollisuuden näkökulman vaikutus näkyy edelleen lineaarisesta arviointiparadigmaa ylläpitävänä voimana, vaikka arvioitavien interventioiden tuottamien vaikutusten on todettu ilmenevän pitkän aikavälin kuluessa sekä monimutkaisissa ja syklisissä prosesseissa. Hyytisen mukaan lineaarisia arviointimalleja on kritisoitu siitä, etteivät ne pysty tekemään näkyviksi niitä muutosprosesseja, joiden kautta interventioista syntyy tuloksia. Perinteiset arviointimallit ovat toimivia yksinkertaisissa ja ennakoitavissa tilanteissa, mutta niiden heikkoudet tulevat esille dynaamisissa ja sopeutuviissa ympäristöissä. Summatiivisen ja formatiivisen arviointinäkökulman ohelle on luotu myös systeemisyttä kohti suuntautuva ”kehittävän arvioinnin” vaihtoehto, joka pyrkii arvioinnin tekemiseen monimutkaisessa yhteiskunnallisessa todellisuudessa sekä jatkuvien ja nopeiden muutosten alaisuudessa. (Hyytinen 2017, 39–42.)

Uusikylä (2013) kirjoittaa, että perinteisen, teknis-rationaalisen arviointiparadigman ongelmiin ja rajoitteisiin on vastattu kehittämällä arviointiviitekehyksiä, jotka hyödyntävät uudenlaisia metodeja ja kysymyksenasetteluita yhteiskunnallisten ohjelmien sekä toimintapolitiikkojen vaikuttavuuden selvittämisessä. Yhteiskunnallisten ongelmien kentän kompleksisuus ja keskinäisriippuvuus on

kuitenkin niin suurta, että Uusikylän mukaan näiden tekijöiden huomiointi edellyttäisi näkökulman rajaamisen sijaan sen laajentamista kohti systeemistä tulkintaa. Systeemiteoriassa yhteiskunnat ja organisaatiot nähdään osasysteemeistä koostuvina sosiaalisina yksikköinä, joissa systeemin osien vuorovaikutus sekä toistensa että ympäristön kanssa määrittelee järjestelmän toimintaa. Näin esimerkiksi yhteiskunnallisten ohjelmien sekä muiden interventioiden vaikuttavuutta ei voitaisi ymmärtää ilman kokonaisvaikuttavuuden tarkastelua kokonaisvaltaisena systeemisnä oinaisuutena. (Uusikylä 2013, 31–32.) Julkisen hallinnon tarkastelu systeemisistä eli järjestelmäteoreettisista lähtökohdista juontaa juurensa 1950–1960-luvuilla kehitettyyn yleiseen systeemiteoriaan, ja vaikka näkökulman suosio suomalaisessa hallinnon tutkimuksessa onkin viime vuosikymmeninä ollut laskussa, on systeemiteoreettinen käsitteistö edelleen perustana useille hallinnon tutkimuksen teorioille. Koska periaatteessa kaikki ilmiöt voidaan nähdä erilaisina systeemeinä, on systeemin hierarkioiden määrittely tärkeä osa lähestymistapaa, sillä esimerkiksi hallintoyksiköt voivat näyttäytyä erilaisina systeemin osina riippuen siitä, mistä näkökulmasta niitä tarkastellaan. (Nyholm ym. 2016, 71–72.) Hummelbrunnerin (2011) mukaan systeemejä on siirrytty teorian kehittymisen myötä kuvaamaan käsitelmalleina, jotka ovat pakostakin yksinkertaistuksia todellisen maailman vastineista. Hänen mukaansa olennaisin kysymys ei ole se, onko representaatio ”oikein” vai ”väärin”, vaan ennemminkin se, ollaanko kaikki käsiteltävän tilanteen kannalta olennaiset aspektit saatu kuvattua. Hummelbrunnerin mukaan systeemiteorian kehityksen myötä on siirrytty pelkkien osien välisten suhteiden mallintamisesta tarkastelemaan eriäviä näkökulmia, joita samaankin tilanteeseen voi liittyä, sekä kysymystä siitä, kuinka tai kenen näkökulmasta systeemin rajat määritellään. (Mt, 396–397.)

Hummelbrunnerin (2011) mukaan arvioinnin kohteena olevia interventioita saattaa luonnehtia moninainen tai jopa ristiriitainen kuva todellisuudesta, esimerkiksi asiaan liittyvien osapuolten näkökulmaerojen takia. Yksinkertaisissa arviointitilanteissa syyn ja seurauksen suhde on selkeä ja ennakoitava, todennäköisyydet ovat suuria ja eri osapuolilla on yhteneväinen näkemys siitä, kuinka tulisi toimia. Tilanteissa, jotka ovat ”sekavia” (complicated), parhaasta toimintatavasta vallitsee jonkinasteinen erimielisyys ja syy–seuraus-suhteisiin sisältyy jossakin määrin epävarmuutta. Näihin tilanteisiin on mahdollista kehittää ja testata soveltuvia toimintamalleja, mutta niiden löytäminen edellyttää asiantuntijuutta, yhteistyötä sekä analyysin tekemistä. Sen sijaan monimutkaiset (complex) tilanteet ovat ennakoimattomia ja uniikkeja, ja niissä toteutuneita syiden ja seurausten välisiä vuorovaikutussuhteita on mahdollista hahmottaa vasta jälkikäteen. Monimutkaisia tilanteita luonnehtii korkea epävarmuuden taso sekä suuret mielipide-erot osapuolten välillä. Niissä olennaista on muuttujien välisten vuorovaikutussuhteiden tai käytöksessä ilmenevien kuvioiden

tarkasteleminen. Kehittävä arviointi, jonka puitteissa huomiota voidaan kiinnittää pieniinkin muutoksiin tai esille nouseviin toistuviin tapahtumiin, soveltuu summatiivista ja formatiivista arviointia paremmin monimutkaisella toimintakentällä suoritettavaan arviointiin. Hummelbrunnerin mukaan myös systeeminen ajattelu soveltuu sekä ”sekaviin” että erityisesti monimutkaisiin tilanteisiin esimerkiksi epälineaaristen syy–seuraus-suhteiden tai näkökulmaerojen hahmottamisen avuksi. (Mt, 397–399.) Uusikylän (2019, 52–53) mukaan systeemiset mallit sopivat lineaarimalleja paremmin kuvaamaan niitä muutosmekanismeja, jotka muuttavat interventioon käytetyt panokset tuotoksiksi sekä vaikutuksiksi: Lineaarimalleissa lopputuloksen oletetaan olevan tehtyjen toimenpiteiden summa, systeemiajattelussa taas tapahtuneen vuorovaikutuksen tuotos.

Uusikylän (2019) mukaan systeemisessä lähestymistavassa sosiaalisen todellisuuden ajatellaan koostuvan keskinäisessä vuorovaikutuksessa olevista osista, joita ei voida ensin kohdella toisistaan erillisinä ja sitten niputtaa yhteen kokonaiskuvan muodostamista varten. Monimutkaisten sosioekonomisten systeemien pääasiallisia ominaispiirteitä ovat keskinäinen kytkeytyneisyys sekä luottamus. Systeemeissä ilmenee emergenssiä, jolla tarkoitetaan osapuolten vuorovaikutuksesta aiheutuvia toistuvia tapahtumia, jotka puolestaan vaikuttavat edelleen systeemin osapuoliin ja toimintaan. Osapuolten keskinäinen vuorovaikutus ja siitä seuraava palaute (feedback) on keskeinen systeemin toimintaa määrittävä tekijä. Palautteen ja emergenssin toistuminen useita kertoja voi johtaa pientenkin muutosten monistumiseen huomattavien vaikutusten tasolle. Monimutkaisissa systeemeissä ei ole varsinaista ohjaavaa hierarkiaa, mutta ne järjestäytyvät jatkuvasti uudelleen löytääkseen parhaan tavan sopeutua ympäristöönsä. Vaikka systeemejä kuvataan monimutkaisiksi ja niissä voi ilmetä moninainen kirjo tapahtumia, eivät systeemien toimintaa ohjaavat säännöt ole kuitenkaan välttämättä itsessään monimutkaisia. Systeemien dynaamisuutta sekä epälineaarisuutta tarkastelevia arviointikysymyksiä voivat Uusikylän mukaan olla esimerkiksi se, miten tilanteeseen kytkeytyvistä vuorovaikutussuhteista sekä niiden välisistä prosesseista voidaan saada selkoa, tai kuinka voidaan tarkastella prosessien aiheuttamia toistuvia tapahtumia ja niiden seurauksia. Systeemien sisällä vallitsevien, toisistaan poikkeavien näkökulmien välillä voidaan pyrkiä välittämään ajatuksia, tai näkökulmista johtuvia eroja voidaan pyrkiä ylittämään. Tähän liittyviä kysymyksiä voivat olla esimerkiksi se, millä eri tavoilla tilanteita voidaan ymmärtää, kuinka erilaiset näkökulmat vaikuttavat prosessin lopputuloksen onnistumisen arviointiin, tai se, miten näkökulmaeroista johtuvat käyttäytymisen erot vaikuttavat tilanteen kulkuun, etenkin silloin, kun toiminta jostakin näkökulmasta epäonnistuu. Systeemin rajoihin ja niiden määrittelyyn liittyviä arviointikysymyksiä voivat olla se, miten ja kenen toimesta tilanteen rajat määritellään, ja millaisia vaikutuksia sillä on. (Mt, 54–56.)

Hummelbrunnerin (2011) mukaan sekä systeemiajattelu että arviointitutkimus ovat kehittyneet ja toimineet itsenäisesti, sisältäen molemmat varsin laajoja ja vaihtelevia teorioita, tekniikoita sekä metodologioita. Niinpä ”systeemisen arvioinnin” määrittelyä tarkkaan rajatuksi arvioinnin tyyppiä ei olla pidetty tarkoituksenmukaisena, vaan sitä on luonnehdittu arvioinniksi, jolle luonteenomaista on systeemisen ajattelun soveltaminen. Tämän puitteissa erilaisissa arvioinnin lähestymistavoissa voidaan käyttää systeemiajattelua, jonka keskiössä on järjestelmän vuorovaikutussuhteiden, näkökulmien sekä rajojen tarkastelu. Hummelbrunnerin mukaan ”systeemisyydeltä” edellytettäviä asioita ovat metodien ja lähestymistapojen valinnan ohella niiden soveltaminen tilanteisiin tietyllä tavalla. Tärkeimpiä menetelmiä systeemisyyden saavuttamiseen ovat reflektiivisyys, luotto omaehtoista järjestäytymistä kohtaan sekä toistuvat kehämäiset ajatuskulut. Reflektiivisyydellä tarkoitetaan tietoisuutta tilanteesta sekä siinä läsnä olevien oletusten, ajatusmallien ja arvojen vaikutuksista, ja toisaalta niiden paikkansapitävyyden tarkastelemista. Toimenpiteiden tulisi olla ennako-olettamusten nojalla perusteltuja, ja toisaalta oletusten muuttamisen tulisi olla mahdollista vaikutuksista kerätyn tiedon perusteella. Luottamuksella systeemin omaehtoista järjestäytymistä kohtaan tarkoitetaan sen jatkuvasta mutta ennakoimattomasta kehityksestä aiheutuvien prosessien sekä emergenssin havainnointia. Erilaiset esille tulevat odottamattomatkin ilmiöt voivat tarjota tietoa siitä, kuinka järjestelmään kohdistettava interventio toimii. Kehämäisellä ajattelun prosessilla puolestaan tarkoitetaan esimerkiksi lineaarisen mallin muuttamista ympyrämäiseksi, jolloin siihen lisätään kontekstia sekä mekanismeja kuvaavat komponentit. Kehämäisesti asioita tarkasteleva malli tavoittaa paremmin järjestelmän vuorovaikutussuhteiden, jotka voivat aiheuttaa sekä syitä että seurauksia, tuottamat vaikutukset. (Hummelbrunner 2011, 399, 401–403.)

Systeemistä arviointia erilaisista näkökulmista tarkastelevat Reynolds, Gates, Hummelbrunner, Marra sekä Williams (2016) toteavat, että arvioitavat tilanteet ovat aina epälineaarisia, mikä johtuu kehämäisten palautemekanismien (feedback loops) olemassaolosta. Perinteisen vaikutusarvioinnin kulmakivi on ollut vaikutuksen katsominen jostakin tietystä syystä johtuvaksi, jolloin arviointia toteuttava taho on yhdistänyt vaikutuksen ja syyn toisiinsa. Tehdyt interventiot tapahtuvat kuitenkin todellisen maailman olosuhteissa, joissa vaikutukset ovat epävarmoja. Esimerkiksi systeemien taipumus omaehtoiseen järjestäytymiseen vaikuttaa ohjelmien toteuttamiseen. Ulkoapäin tuotujen rakenteiden, kuten virallisten hierarkioiden tai ohjelmaa koskevien suunnitelmien, mahdollisuudet vaikuttaa ovat aina rajalliset, jolloin järjestelmän itseohjautuvuus voi jatkua luoduista säännöistä, menettelytavoista tai kontrollimekanismeista huolimatta. Systeemeissä ilmenee emergenssiä, eli osien yhteistoiminnan järjestelmään tuottamia uusia asioita. Arvioinnissa tulisi tarkastella rakenteita ja prosesseja, joiden kautta ihmiset ovat keskenään vuorovaikutuksessa sekä vaihtavat tietoa, ja

havaintojen tulkinnassa tulisi huomioida toimijoiden kytkökset laajempiin verkostoihin sekä ympäristöihin. Myös yksittäisiä tilanteita voidaan tarkastella systeemistä ajattelua soveltaen esimerkiksi monimutkaisena tai ilkeän ongelman leimaamana, jolloin tarkastelun ei aina tarvitse tähdätä varsinaisen systeemikonaisuuden tasolle. Kysymys järjestelmän rajojen määrittelystä saattaa muodostua kiistanalaiseksi, mikäli eriävillä arvoilla, maailmankatsomuksilla ja intresseillä varustetut ryhmät eivät ole yksimielisiä siitä, missä rajat sijaitsevat. Erilaisten näkökulmien tarkastelua voi rajoittaa myös arvioinnin toimeksianto, johon saattaa kytkeytyä toivomus arvioinnin toteuttamisesta tietyistä näkökulmasta käsin. Arvioinnissa on olemassa erilaisia suuntauksia, joiden mukaan arvioinnin tarkoitus voi olla joko mahdollisimman puolueettoman tiedon tuottaminen, tai vaihtoehtoisesti sen myöntäminen, ettei arvointitieto voi koskaan olla täysin puolueetonta, johon sisältyy myös ajatus tehdyn näkökulmavalinnan kriittisestä tarkastelusta sekä sisällyttämisestä mukaan arvioinnin kuvaukseen. (Mt, 663–665, 668–670.)

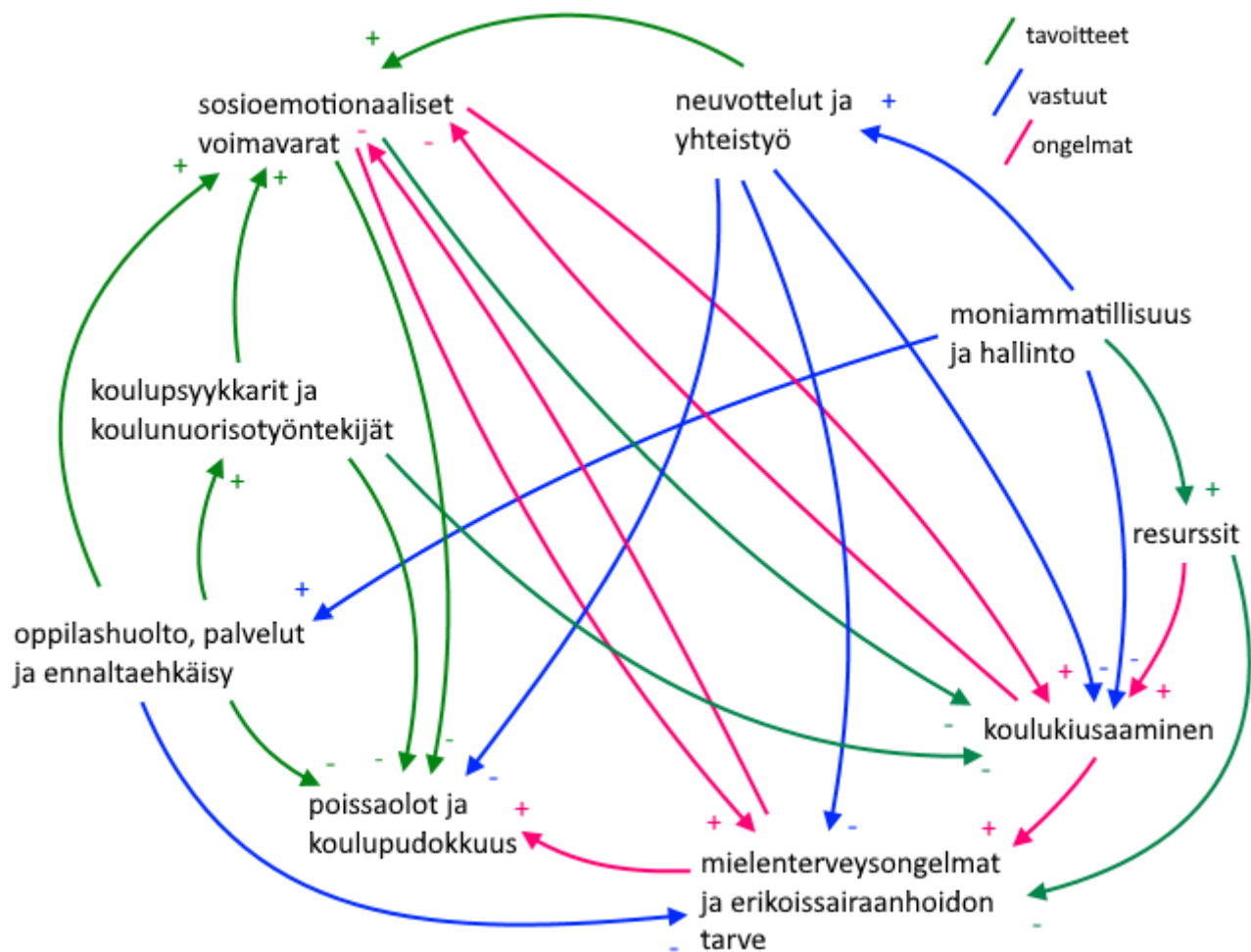
Uusikylän (2019, 58) mukaan monimutkaisten ja kaottistenkin systeemien tarkastelulla voidaan yhteiskuntatieteissä pyrkiä ylittämään atomistinen, rationaaliseen valintaan pohjautuva näkemys, jossa yhteiskunta ajatellaan ensisijaisesti atomististen yksilöiden sekä heidän intressiensä ja resurssiensa muodostamaksi järjestelmäksi. Systeemisen ajattelun sekä monimutkaisia järjestelmiä tarkastelevan kompleksisuusteorian perusteella voidaan pyrkiä paremmin ymmärtämään laajoissa järjestelmissä syntyvää toistuvien tapahtumien, rakenteiden sekä järjestäytymisen kokonaisuutta. Systeemissä erillisetkin elementit ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa, vaikuttaen kokonaisuuden sekä sen tuottamien lopputulosten muodostumiseen. (Uusikylä 2019, 57–58.) Tässä alaluvussa on esitelty systeemisen ajattelun periaatteita, joissa keskeistä on erityisesti systeemin eri osien, niiden välillä olevien vuorovaikutussuhteiden sekä systeemin rajojen tarkastelu. Koulua monimutkaisena järjestelmänä on tarkasteltu myös kontekstiluvun alaluvussa 3.2. Tutkielman seuraavassa luvussa siirrytään kuvailemaan aineiston analyysistä saatuja tuloksia.

5 TULOKSET: OSATTOMUUDEN JÄLJILLÄ SYSTEEMISYYDEN KEINAIN

Tutkielman tutkimusongelmaa, eli oppilashuollon mahdollisuuksia lasten ja nuorten sosiaalisen osattomuuden ilmiön kohtaamiseen, tarkasteltiin oppilashuoltoa käsittelevien sanomalehtitekstien aineistolähtöisen sisällönanalyysin kautta. Sosiaalinen osattomuus ei paikantunut aineistossa suoraviivaisesti: Artikkeleissa tai mielipidekirjoituksissa ilmiöstä ei puhuttu suoraan tätä termiä

käyttäen, ja tyypillisesti oppilashuoltoa lähestyttiin yksittäisestä näkökulmasta käsin, esimerkiksi työntekijän kirjoittaman mielipidekirjoituksen tai koulukiusaamista käsitelleen artikkelin kautta. Tutkimusongelmaa lähestytään siten esittämällä tulosluvun aluksi kuvaus siitä kokonaisuudesta, jollainen oppilashuollosta analyysin perusteella muodostui. Tämän jälkeen siirrytään yksittäisiä tutkimuskysymyksiä käsitteleviin alalukuihin, joissa jatketaan sosiaalisen osattomuuden tarkempaa paikantamista aineistosta löytyneiden havaintojen ja esimerkkien kautta. Sisällönanalyysissa tehty luokittelu kattoi suurehkon määrän aineiston sisältämiä havaintoja, eikä luokkia tässä vaiheessa jaoteltu erikseen tutkimuskysymysten perusteella, vaikka analyysin aikana käytettiinkin apuna tutkimuskysymyksiin liittyvää värikoodaamista. Sisällönanalyysissa paikantui yhdeksän luokkaa tai luokkien yhteenliittymää, joiden muodostamat kokonaisuudet sisälsivät vaihtelevan määrän ala- ja joitakin välitason luokkia. Osan redusoiduista ilmauksista olisi voinut sijoittaa useampaan luokkaan, ja näitä yhteyksiä merkittiin luokittelun osaksi sen muodostamisen aikana. Tätä kautta luokkien välille alkoi hahmottua yhteyksiä.

Pelkistystä ja redusointia seuraava viimeinen taso, abstrahointi, on analyysissa jossakin määrin ongelmallinen. Aineistosta rakennettu luokittelu on muodostunut aineistolähtöisesti, pelkästään siitä nousseiden teemojen perusteella, mutta ylimpien aineistolähtöisten luokkien välille ei muodostu enää selkeää edelleen abstrahoivaa yläkäsitettä, oppilashuollon kokonaisuutta tai teoreettisessa viitekehyksessä määriteltyä sosiaalisen osattomuuden käsitettä lukuun ottamatta. Se, millä tavoin ”sosiaalinen osattomuus” aineistosta ilmeni, oli analyysin alussa vielä avointa. Ilmiöön liittyvät havainnot paikantuivat yhdeksän aineistosta nousseen luokan tai luokkien yhdistelmän ympärille, joiden perusteella yksittäisten tutkimuskysymysten käsittelyä jatketaan omissa alaluvuissaan. Kuviossa 2 on esitelty ne ylätasoiset luokat, joita oppilashuollon kokonaisuudesta sisällönanalyysin perusteella paikantui, sekä rakennettu luokkien välille yhteyksiä hyödyntämällä systeemisessä ajattelussa käytetyn kehämäisen kaavion (causal loop diagram) ominaisuuksia. Muodostuneita ylätason luokkia olivat oppilashuolto, palvelut ja ennaltaehkäisy, moniammatillisuus ja hallinto, neuvottelut ja yhteistyö, sosioemotionaaliset voimavarat, koulukiusaaminen, mielenterveys ja erikoissairaanhoido, poissaolot ja koulupudokkuus, koulupsyykkarit ja koulunuorisotyöntekijät sekä taloudelliset resurssit. Luokkia ei analyysin aikana jaoteltu tutkimuskysymysten perusteella, vaikka joidenkin alaluokkien sisältö painottuikin tiettyyn tutkimuskysymykseen. Tutkielman yksittäiset tutkimuskysymykset käsitelivät sosiaalisen osattomuuden ehkäisyn tavoitteita, siinä kohdattuja ongelmia sekä kysymystä vastuun kohdentumisesta, ja niiden käsittelyä jatketaan tässä tulosluvussa omissa alaluvuissaan.



Kuvio 2. Sisällönanalyysin perusteella muodostuneet oppilashuollon yläluokat.

Kuviossa 2 on kuvattu ylimmän tason luokkien välille muodostuneita yhteyksiä, ja kuvion avulla pyritään esittämään analyysissa rakentunut kokonaisuus tiivistetyssä muodossa. Analyysissa paikantui kaikkiaan useampia kymmeniä alaluokkia, joiden kaikkien esittäminen samanaikaisesti olisi tehnyt kuviosta tarpeettoman monimutkaisen. Nuolten värit mukailevat tutkimuskysymyksiä, vaikka yläluokat sisälsivätkin kaikkiin tutkimuskysymyksiin liittyviä havaintoja. Kuvion nuolet osoittavat luokkien välisen yhteyden suuntaa: Esimerkiksi ”moniammatillisuuden ja hallinnon” luokka, joka kattoi koululla työskentelevät ammattiryhmät, näitä laajemmat sidosryhmät sekä hallinnon näkökulman, kytkeytyy ”neuvottelujen ja yhteistyön” luokkaan, joka puolestaan sisälsi koulussa oppilaiden kanssa sekä koulun ja kodin välillä tehtävään yhteistyöhön liittyviä havaintoja. Analyysissa on katsottu, että moniammatillisuus ja hallinto ovat osaltaan vastuussa koulussa tehtävän yhteistyön edistämisestä. Nuolenpään vieressä oleva plus- tai miinusmerkki osoittaa vaikutuksen suuntaa: Plusmerkki kuvaa voimistavaa vaikutusta, miinusmerkki heikentävää. Esimerkiksi resurssien luokka sisälsi niiden puutteita koskevia havaintoja, joiden kautta vähäisten resurssien voitiin katsoa vaikuttavan koulukiusaamista lisäävästi. Toisaalta osa havainnoista liittyi

resursseihin suunniteltuihin parannuksiin, jolloin resurssien lisäyksillä voitiin katsoa tavoiteltavan mielenterveysongelmien sekä erikoissairaanhoidon ohjautumisen tarpeen vähentämistä. Heikot sosioemotionaaliset voimavarat lisäsivät koulukiusaamista, ja toisaalta koulukiusaaminen vähensi sosioemotionaalisia voimavaroja, joten tässä kohdin vaikutus oli kehämäinen. Toisaalta hyvien sosioemotionaalisten voimavarojen katsottiin myös ehkäisevän kiusaamista. Sosioemotionaalisten voimavarojen parantamiseen puolestaan pyrittiin oppilashuollossa, kouluihin tulleiden uusien ammattiryhmien avulla sekä neuvotteluiden keinoin. Seuraavaksi tulosluvussa käydään tarkemmin läpi analyysissa muodostuneita ylätason luokkia sekä niiden alaisuuteen sijoittuneita luokkia.

Oppilashuollon välittömään sisältöön liittynyt luokka ”oppilashuolto, palvelut ja ennaltaehkäisy” muodosti varsin suuren kokonaisuuden, joka sisälsi sekä kouluilla toteutettavan oppilashuollon että laajempina määrittäneet palvelut, joihin oppilashuollosta saatettiin ohjautua eteenpäin. Luokan oppilashuoltoa kuvaavaan osioon liittyneitä alaluokkia olivat oppilashuollon normit ja suositukset, oppilashuollon läsnäolo koululla, oppilashuoltoon ohjautuminen, oppilashuoltoon pääsy sekä oppilashuoltotyön sisällöt. Lisäksi alaluokkia muodostui ilmauksista, jotka kuvasivat oppilashuollon kytköksiä mielenterveyden interventioihin, yhteisöllistä oppilashuoltoa, uusia innovatiivisia käytäntöjä sekä oppilashuollon ongelmakohtia. Oppilashuoltoa laajempiin palveluihin liittyviä alaluokkia olivat palveluiden saatavuus, niiden suunnittelu sekä palveluiden käyttöä koskevat ongelmat. Tämän lisäksi oppilashuollon yläluokka sisälsi vielä yksittäiset ennaltaehkäisyn sekä erityisopetuksen alaluokat. Oppilashuollon, opetuksen sekä muun kouluun sijoittuvan toiminnan ympärille kietoutui ”neuvotteluiden ja yhteistyön” luokka, joka nimeään vastaavasti kokosi koulun ja oppilaiden tai vanhempien välisiä neuvotteluita tai yhteistoimintaa koskevia teemoja. Tämän luokan sisältämiä alaluokkia olivat yhteistyö kodin ja koulun välillä, yhteistyön edellytykset, vanhempien vastuut, yhteistyön ongelmat, koulukiusaamisen vertaissovittelu sekä kiusaamisen aikuissovittelu, sekä yhteistyön tekemisen tapoja ja vastuullisia sidosryhmiä kuvaavat alaluokat.

Luokka ”moniammatillisuus ja hallinto” käsitti sekä oppilashuollon puitteissa tehtävän ammatillisen yhteistyön koulussa työskentelevien ammattiryhmien kesken, että laajempiin sidosryhmiin sekä hallintoon liittyvät näkökulmat. Kouluhenkilöstöön liittyviä alaluokkia olivat moniammatillisuus ja verkostot, yhteistyö oppilashuollossa, yhteistyö opettajien kanssa, yhteistyö sidosryhmien suuntaan sekä vastuun hajautuminen. Hallinnon sekä ammattilaisten yhteistyön välille sijoittuivat myös toimintakulttuuriin ja -malleihin sekä tiedonkulkuun liittyvät alaluokat, suunnitelmien ja suositusten alaluokka sekä hyväksi havaittujen käytäntöjen levittämistä koskeva alaluokka. Tämän lisäksi omat alaluokkansa muodostivat palveluiden rakenneratkaisuja hallinnon näkökulmasta käsitellyt luokka,

hallinnonalojen yhteistyöhön liittyvä luokka sekä yhteistyön ongelmia kuvaava luokka. Yläluokka ”mielenterveysongelmat ja erikoissairaanhoido” käsitteli useissa sanomalehdissä esiin nousutta nuorten mielenterveysongelmien lisääntymistä sekä erikoissairaanhoidon kuormitusta. Alaluokkia olivat mielenterveysongelmien kasvu, ongelmien laatu sekä ongelmien syyt, erikoissairaanhoidon ohjautuminen, lähetemäärien kasvu, jonotusajat sekä perustason tilanne. Sisällöltään myönteisempi alaluokka muodostui näkemyksistä nuorten lisääntyneestä hakeutumisesta avun piiriin.

”Koulukiusaaminen” oli useissa teksteissä esille noussut teema, johon liittyvistä alaluokista muodostui oman yläluokkansa. Kiusaamiseen liittyviä alaluokkia olivat kiusaamiseen puuttumisen vastuita, keinoja, osapuolia sekä jälkihoitoa käsitelleet luokat, kiusaamistilanteiden roolit tai asemat, kiusaamisen määrittely, kiusaamisen vaikutukset, vaikeat kiusaamistapaukset, some-kiusaaminen, kiusaamisen vastaiset toimintaohjelmat sekä kiusaamiseen puuttumista yhteisön tai arvokasvatuksen kautta etsivät ratkaisut. Hieman vähemmän täsmällisesti jäsentynvä mutta silti olennaiseksi katsottu yläluokka oli ”sosioemotionaaliset haasteet sekä voimavarat”, josta muodostui yhteyksiä mielenterveysongelmien, koulukiusaamisen sekä neuvotteluiden luokkiin. Sosioemotionaalisia haasteita kuvanneina luokkina aineistosta nousivat nuorten syrjäytyminen, pahoinvoinnin kasvu, nuorten kokemat henkiset ongelmat sekä ongelmien muuttuminen kompleksisiksi ja kasautuviksi. Ongelmien taustasyitä kuvaaviksi alaluokiksi muodostuivat sosioemotionaaliset vajeet, vaikeudet perheessä sekä koulutukseen ja työelämään ja toisaalta sosiaaliin tekijöihin liittyvät syyt. Luokan sisältämiä myönteisiä tai ratkaisuhakuisia alaluokkia olivat sosioemotionaalisten voimavarojen hallitseminen sekä niihin liittyen lähitoimijoiden vastuuttaminen ja puuttumisen keinot koulussa.

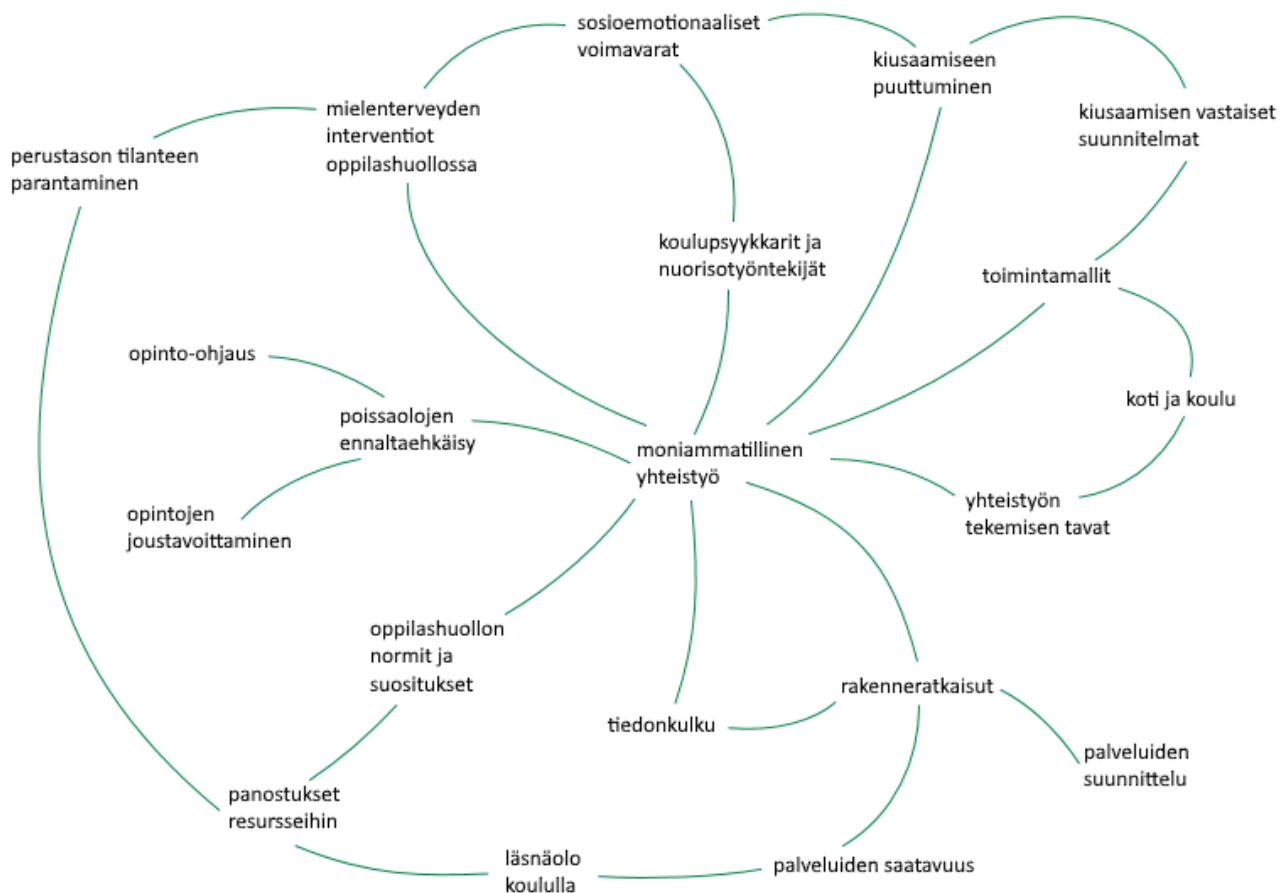
Selkeästi erottuva luokka oli nimeltään ”psykiatriset sairaanhoitajat ja koulunuorisotyö”, joka kattoi oppilashuoltoon uusina ammattiryhminä tulleet ”koulupsyykkarit” tai ”koulutsempparit”, jotka olivat taustaltaan psykiatrisia sairaanhoitajia tai nuorisotyön ammattilaisia. Luokan alaluokkia olivat nuorten kasvaneet sosioemotionaalisen tuen tarpeet, joilla toimintaa perusteltiin, sekä myönteiset kokemukset, joita toiminnasta koettiin olevan. Kyseenalaistavia alaluokkia olivat kritiikki, jonka mukaan uusilla oppilashuollon ammattiryhmillä ei ollut varsinaista perustaa lainsäädännössä, sekä vähäisiä resursseja uusien ammattiryhmien näkökulmasta käsitellyt alaluokka. Viides alaluokka liittyi uusien ammattiryhmien yhteistyöhön koulun muun henkilöstön kanssa. Niin ikään selkeästi rajautuva luokka oli ”poissaolot ja koulupudokkuus”, joka nimensä mukaisesti kokosi yhteen luvattomiin poissaoloihin sekä koulutuksen keskeyttämiseen liittyviä teemoja. Koulupudokkuutta käsitteleviä alaluokkia olivat koulutuksen läpäisy, keskeytysten ja poissaolojen syyt, opinto-ohjaus, oppivelvollisuuden pidentäminen sekä ratkaisuksi tarjottu opintojen joustavoittaminen ja opiskeluun

motivoiminen. Poissaoloihin liittyviä alaluokkia olivat ongelmallisiksi koetut poissaolot, niiden seuranta sekä ennaltaehkäisy. Myös poissaolojen ja koulupudokkuuden käsittely oppilashuollossa ja palveluissa muodosti oman alaluokkansa.

Jo tutkielmanteon alkuvaiheessa oli mahdollista ennakoida, että aineistosta nousisi esille näkemys resurssien vähäisyyden vaikutuksista oppilashuoltoon. Eräs aineistosta erottunut luokka oli siten ”oppilashuollon ja palveluiden resurssit”, joka toisaalta piti yhtenä alaluokkana sisällään myös oppilashuollon resursseihin tehdyt lisäykset. Muutoin tämän luokan sisältämät alaluokat liittyivät puutteellisiin henkilöstöresursseihin sekä oppilashuollossa että muissa lapsille ja nuorille tarjotuissa palveluissa, lainsäädännön velvoittavuuden vähäisyyteen, resurssien puutteesta aiheutuviin jonotusaikoihin sekä yleisemmin koulutuksen rahoitukseen. Luokista ja niiden alaluokista laaditun kuvauksen perusteella on mahdollista huomata eri luokkiin sijoittuvien alaluokkien välille muodostuvat yhteydet. Tutkielmassa pyrittiin aiheen systemisen tarkastelun kannalta kiinnittämään huomiota myös eri alaluokkien välisiin kytköksiin. Esimerkiksi oppilashuoltoon liittyvät ilmaukset muodostivat oman, laajan yläluokkansa, mutta toisaalta oppilashuollossa tehtyä yhteistyötä kuvaavat ilmaukset paikantuivat omaksi alaluokakseen myös ”moniammatillisuuden ja hallinnon” luokkaan, ja toisaalta oppilashuollon toiminta koulupudokkuustapauksissa omaksi luokakseen ”poissaolojen ja koulupudokkuuden” luokassa. Seuraavissa alaluvuissa siirrytään käsittelemään aineistoanalyysin tuloksia tutkielman yksittäisten tutkimuskysymysten näkökulmasta. Alaluokkien välille muodostuvia yhteyksiä on havainnollistettu kunkin alaluvun alkuun sijoitetulla kuviolla. Ensimmäinen tutkimuskysymys käsittelee tavoitteita, joita oppilashuollolla koetaan sosiaalisen osattomuuden vähentämiseen liittyen olevan, toinen kysymys käsittelee syrjäytymisen ja sosiaalisen osattomuuden ehkäisyssä kohdattuja haasteita, ja kolmas kysymys sitä, kenelle koulujärjestelmässä tai sen ulkopuolella kohdistuu vastuuta lasten ja nuorten sosiaalisen osattomuuden torjumisesta.

5.1 Oppilashuollon tavoitteet sosiaalisen osattomuuden vähentämisessä

Tässä alaluvussa tarkastellaan aineistosta esiin nousseita oppilashuollolle kohdistettuja tavoitteita. Thomasin (2006, 241–242) mukaan arviointitutkimuksessa hyödynnettävä induktiivinen menetelmä tuottaa tyypillisesti tuloksenaan tutkimustavoitteeseen liittyvät tärkeimmät kategoriat. Tavoitteisiin liittyviä keskeisimpiä luokkia ja niiden välisiä yhteyksiä on esitetty kuviossa 3.



Kuvio 3. Oppilashuollon tavoitteita sosiaalisen osattomuuden vähentämisessä.

Oppilashuollon, palveluiden sekä ennaltaehkäisyn luokassa oppilashuollossa kohdistetut tavoitteet liittyivät sen läsnäoloon koululla, oppilashuoltoon ohjautumiseen, oppilashuoltotyön sisältöihin, mielen terveyden interventioihin oppilashuollossa sekä oppilashuollon ja hallinnon yhteistyöhön. Oppilashuoltoon pääsyn toivottiin olevan sujuvaa, ja erityisesti nuorten todettiin (HS8) käyttävän mieluiten psykologipalveluita, jotka olivat saatavilla mahdollisimman lähellä ja matalan kynnyksen takana, siis esimerkiksi koululla. Aamulehden nuorten mielen terveysongelmien kasvua käsitelleessä artikkelissa (AL7) haastateltu hoitotyön päällikön sijainen kaipasi aikaa, jolloin terveydenhoitaja oli koululla paikalla ja helposti saavutettavissa ongelmatilanteisiin liittyen. Lisäksi terveydenhoitajien toivottiin olevan helposti lähestyttäviä ja ottavan nuorten asiat vakavasti (HS11), sekä todettiin, että puutteelliseksi jääneen terveystarkastuksen jälkeen oppilaan saattoi olla myöhemmin vaikea hakea apua vieraaksi jääneeltä aikuiselta (HS10). Oppilashuollon kyvyn auttaa todettiin perustuvan oppilaan asioiden tuntemiseen (ESS7) sekä siihen, että opiskelijan huoliin tulisi pystyä puuttumaan joustavasti ja nopeasti (HS5). Oppilashuoltotyön koettiin vaativan aikaa (SS1, KS1, KS2). Laajaa terveystarkastusta kuvattiin tilanteena, jossa koululääkärin tulisi saada kokonaisvaltainen käsitys

paitsi oppilaan fyysisestä ja psyykkisestä terveydentilasta, myös koulussa ja sosiaalisissa suhteissa pärjäämisestä, ja oikeastaan myös koko perheen tilanteesta, koska laajoihin tarkastuksiin kutsuttiin vanhemmatkin mukaan (HS10). Turun Sanomien koulupsykologien työtä käsitelleessä artikkelissa (TS2) haastateltu psykologi toivoi, että käyntiaikoja voisi antaa tiiviimmin, ja toisaalta tehdä enemmän myös muuta kuin vastaanottotyötä. Toisaalta psykologi koki oppilashuollon myönteiseksi puoleksi sen, ettei käyntien määrää ollut rajoitettu, toisin kuin esimerkiksi työterveydessä.

Oppilashuollolta toivottiin myös kykyä tarjota matalan kynnyksen interventioita mielenterveyteen liittyvissä huolissa. Nuorten ohjautuminen mielenterveysongelmien takia erikoissairaanhoidon ja siitä johtuva terveystalvuselujärjestelmän kuormittuminen nousi esille useiden lehtien maakunnallista tilannetta käsitelleissä artikkeleissa. Nuorisopsykiatrian ylilääkärin (ESS8) mukaan nuorille palvelujärjestelmässä tarjottavien palveluiden tulisi sijaita merkittävältä osin ”pyramidin” alaosassa, perusterveydenhuollon tasolla, mutta tilanne oli todellisuudessa päinvastainen. Savon Sanomissa (SS4) haastateltu nuorisopsykiatrian linjajohtaja totesi, että huomattavasti suurempi osa nuorista tulisi hoitaa perusterveydenhuollossa, ja hänen mukaansa paine palveluiden lisäämiseen kohdistui hoitoketjun alkupäähän, siis esimerkiksi oppilashuoltoon. Samassa jutussa kasvun ja oppimisen tuen päällikkö toisaalta totesi oppilashuollon palveluiden olevan ensisijaisesti yhteisöllisyyttä edistäviä sekä ennaltaehkäiseviä, eikä niinkään puhtaita mielenterveyspalveluita, mutta hänenkin mukaansa lievempää tuen tarvetta voitiin auttaa paljon myös psykologi- ja kuraattoripalveluiden avulla. Nuorisopsykiatrian linjajohtajan mukaan hoitoprosessia olisi pakko lähteä viemään siihen suuntaan, että nuoren tilanne pystyttäisiin hoitamaan mahdollisimman varhain ja kevyin menetelmin, jotta ongelmat eivät kasvaisi toimintakyvyn romahtamisen asteelle. Myös kriisipsykologin mukaan (SS3) nuorten ongelmat tulisi käsitellä heti, kun ne tulevat ilmi. Terveystalvuselun ammattilaiset toivoivat (TS8), että nuoret saisivat apua mieltä kuormittaviin asioihin jo koulussa, ennen kuin ongelmat ehtivät kasautua ylitsepääsemättömän suuriksi. Koulua pidettiin paikkana, jossa oli jo perustasolla olemassa nuorten mielenterveystyön tekijöitä (TS7). Palveluiden tarpeen kasvuun oli havahduttu, ja esimerkiksi Kuopiossa koulupsykologeja aiottiin kouluttaa varhaisten hoitomenetelmien entistä parempaan hyödyntämiseen (SS4). Turussa aikomuksena oli kouluttaa mielenterveystyötä kouluissa jo tekeviä työntekijöitä sekä kouluterveydenhoitajia (TS8), ja johtava koulupsykologi (TS7) ehdotti terveydenhoitajien interventio-osaamisen kehittämistä sekä matalan kynnyksen hoidollisten ratkaisujen saamista myös muilta kuin psykologeilta.

Useissa kirjoituksissa esille noussut tavoite oli se, että palveluita saisi helpommin omalta koululta. Koululla koettiin olevan tärkeä rooli ehkäisevien palveluiden tarjoajana (SS5), ja toimintakulttuurin

toivottiin muuttuvan sellaiseksi, jossa palvelut kiinnittyisivät lapsiin ja perheisiin jo kouluissa eteenpäin ohjaamisen sijaan (AL8). Mielipidekirjoituksen kirjoittaneen psykologin mukaan (HS8) oppilaitoksen omista palveluista pois ohjaaminen oli harvoin nuoren oman toiveen mukaista. Turun Sanomissa (TS2) haastateltu sivistystoimenjohtaja piti merkityksellisenä, että palvelut olivat helposti saatavilla omasta koulusta. Oppilashuollon interventioita käsitelleen mielipidekirjoituksen (TS9) mukaan nuorten parissa tulisi luopua valitettavan yleiseksi muodostuneesta pois lähettämisen kulttuurista. Kirjoittajan mukaan palveluiden tuominen lähelle olisi paitsi kustannuksia säästävää, myös inhimillisempää, kun apua ei tarvitsisi hakea usealta eri sektorilta useiden eri ihmisten kanssa. Espoon sosiaali- ja terveyslautakunnan puheenjohtaja piti lasten ja nuorten mielenterveyspalveluita sellaisina, joiden piiriin tulisi päästä lähestulkoon heti (HS4). Helsingin Sanomien syrjäytymistä käsitelleen artikkelin (HS3) mukaan palveluketjujen pitäisi mennä nuorten luokse, koska nuori ei välttämättä jaksanut tai voinut lähteä etsimään tarvittavaa apua esimerkiksi sosiaalityöntekijältä. Toisaalta koko sosiaalipalveluiden järjestelmän todettiin kirjoituksessa rakentuneen sen ajatuksen varaan, että nuoret tulivat asiantuntijoiden luokse. Palveluiden painopisteen siirtäminen korjaavista palveluista ennaltaehkäisevien palveluiden suuntaan oli valtakunnallisen tavoitteen (SS5) ohella myös esimerkiksi Jyväskylän kaupungin (KS7) asettama tavoite. Myös Turun kaupungin strategia painotti palveluiden toimivuutta, oikea-aikaisuutta sekä sisältöä esimerkiksi oppilashuollossa (TS3). Tampereen yliopistollisen sairaalan apulaisylilääkäri toivoi rahoitusta erityisesti palveluille, joista lapsi tai nuori voisi saada apua myös ilman diagnoosia ja kuntoutussuunnitelmaa (AL7).

”Yhteisöllinen oppilashuolto” ja sen asema uuden oppilashuoltolain voimaantulon myötä täsmentyi tarkoittamaan ammattiryhmien kesken toteutettavaa moniammatillista ja ennaltaehkäisevää yhteistyötä. Terveydenhoitajan sekä yliopettajan näkökulmakirjoituksessa (TS3) todettiin, että oppilashuollon painopisteen tulisi olla voimakkaammin ennaltaehkäisevässä työskentelyssä, ja koulupsykologien työtä käsitelleessä artikkelissa (TS2) mainittiin, että ”valtaosan” koulupsykologin työstä tulisi olla yhteisöllistä työtä koulun muun henkilökunnan kanssa. Suomen Psykologiliiton puheenjohtaja kirjoitti mielipiteessään (TS6), ettei mielenterveyden edistäminen kouluympäristössä tarkoittanut pelkästään erityisammattilaisten yksilövastaanottoja lapsille, nuorille ja perheille, vaan yksilötyön ohella olennaista oli myös moniammatillinen yhteisöllinen työ. Kouluterveydenhuollon toivottiin tavoittavan koko ikäluokan kerralla, jotta pienetkin huolenaiheet huomattaisiin ajoissa (HS10) ja oppilashuolto nähtiin tärkeänä hyvinvointierojen kaventajana (TS10). Ennaltaehkäisevän työn tuomat huomattavat säästöt mainittiin useissa kirjoituksissa, ja ennaltaehkäisy koettiin ainoaksi oikeaksi ratkaisuksi (IL7) ja varhainen apu tärkeäksi nuorten mielenterveysongelmien hoitamisen kannalta (TS8). Eri toimijoiden välille toivottiin senhetkistä tehokkaampaa yhteistyötä (SS4). Turun

kaupungin perusopetuksen oppilashuoltohenkilökunnan kesken oli sovittu oppilashuollon kehittämistoimenpiteistä, joita olivat yhteiset koulutukset, toisten työnkuvien parempi tunteminen sekä säännölliset tapaamiset (TS3). Uudenlaista moniammatillista toimintaa olivat pilottikouluihin palkatut uudet työntekijät, Kalevan (KA4) artikkelissa psykiatriset sairaanhoitajat, jotka tekivät kouluilla ennaltaehkäisevää työtä oppimisen, kasvun ja kehityksen tuen näkökulmasta. Myös tiedonkulun helppous eri ammattilaisten välillä koettiin oppilashuollon toimintaa sujuvoittavaksi (HS9, SS5), jolloin koulun tuli saada mahdollisimman nopeasti muualta palvelujärjestelmästä esimerkiksi opetusjärjestelyjen kannalta välttämätön tieto lapsen tilanteesta (SS5, SS6).

Monimuotoinen yhteistyö kodin ja koulun välillä mainittiin tärkeänä koulupsykologin suorittamien arviointien kannalta (SK2), ja esimerkiksi Seinäjoen kaupunki tavoitteli kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen lisäämistä (IL4). Niin kutsutussa ”Me-koulussa” oli kokeiltu dialogista vanhempainiltaa, jossa oppilaat ja vanhemmat kutsuttiin tilaisuuteen, jossa paikalla oli myös oppilashuoltoa sekä ulkopuolisia sidosryhmiä, kuten ammattisovittelijoita, nuorisotyöntekijöitä ja lastensuojelua (AL8). Kiusaamiseen puuttumista oli pyritty muuttamaan ennaltaehkäisevämmäksi kehittämällä vertaissovittelua, jossa hieman vanhemmat oppilaat sovittelivat toisten oppilaiden välisiä ristiriitatilanteita (KR3, AL5). Kiusaamiseen puuttumisessa todettiin olevan olemassa eri vahvuisia keinoja, joissa tarpeen mukaan siirryttiin järeämpiin, esimerkiksi vertaissovittelusta aikuissovittelun piiriin (AL2, AL5). Mikäli esimerkiksi KiVa koulu -ohjelman toimenpiteet eivät lopettaneet kiusaamista, siirryttiin oppilashuollon toimiin, ja Iissä toteutetun kampanjan tavoitteena oli kehittää paikkakunnalle myös pysyvä kiusaamisen vastainen toimintatapa (KA1). KiVa koulu -ohjelmaa tai muuta koulukohtaista kiusaamista ehkäisevää suunnitelmaa käytettiin kouluissa laajasti (ESS5, KA1), mutta suunnitelmien kirjaamisesta sekä yhtenäistämisestä esitettiin edelleen toiveita (KS4, KS5). Jyväskylän sivistyslautakunta edellytti kiusaamista ehkäisevien ohjelmien kirjaamista ja läpikäyntiä koulukohtaisesti (KS5), ja eduskunnan mielenterveyspoliittisen neuvottelukunnan edustajana kirjoittanut kansanedustaja totesi neuvottelukunnan vaativan, että kouluissa luodaan yhtenäiset ja systemaattiset toimintatavat kiusaamisen ehkäisyyn sekä tapausten käsittelyyn ja jälkihoitoon (KS4). Yhteydenpitoa ja neuvotteluita vanhempien suuntaan pidettiin tärkeänä osana kiusaamisen selvittelyä (IL6, KA2, TS4). Hyvä ilmapiiri, luokkahenki sekä sosioemotionaalisten voimavarojen parantaminen, kuten vuorovaikutustaitojen, tunteiden hallinnan, minäkuvan sekä itsetunnon vahvistaminen, nimettiin kiusaamista ehkäiseviksi tekijöiksi (ESS5, IL5, KA1, KA2).

Oppilashuollon tavoite oli siten myös kehittää koululaisten sosioemotionaalisia resursseja, joiden puutteen koettiin liittyvän syrjäytymisen, kiusaamisen, pahoinvoinnin sekä mielenterveyden

ongelmiin. Hyvien tunne- ja sosiaalisten taitojen koettiin ehkäisevän koulukiusaamista (KA1), ja Aamulehden kiusaamista käsitelleen artikkelin mukaan (AL8) aikuisen tuli antaa lapselle välineet hankalista tilanteista selviytymiseen tunteiden sekä epävarmuuksien hallinnan kautta. Lisäksi lasten olisi hyvä oppia erottamaan kuunteleminen ja puhuminen toisistaan sekä oppia sanoittamaan asioita (AL8). Koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin koettiin voivan vahvistaa sosiaalisia taitoja sekä ehkäisevän yksinäisyyttä ja masennusta (SS1). Myös opetus- ja kulttuuriministeriön ylijohtaja arvioi, että koulun miellyttävä toimintakulttuuri, oppilaiden osallisuus koulun toiminnassa sekä se, että ”kaikki välittivät kaikista”, vähentäisi kiusaamista (IL5). Avoimen ilmapiirin sekä keskustelun luokassa koettiin antavan oppilaille kokemuksia heidän ajatustensa huomioimisesta, ja kiusaamista ehkäisevä toimintatapa oli esimerkiksi luokan ryhmyttäminen tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittäväillä yhteistoimintaharjoituksilla (AL8). Opetus- ja kasvatusjohtaja katsoi koulun tehtäväksi opettaa erilaisten ihmisten kanssa toimeen tulemistä, jolloin tavoite oli myös kannausten ja vihanpidon sopiminen sen sijaan, että osapuolia oltaisiin lähdetty esimerkiksi siirtelemään koulusta toiseen (ESS4). Karjalaisessa haastattelun väliaikaisen rehtorin mukaan oppilaat lähtivät yllättävänkin hyvin mukaan kiusaamista käsitteleviin keskusteluihin (KR3). Pieniinkin konflikteihin puuttumisen katsottiin voivan säästää isommilta selvittelyiltä, ja opettajan oli mahdollista toimia työssään kiusaamista ehkäisevästi valitsemalla oppilaat ryhmiin sekä päättämällä luokan istumajärjestyksestä (AL8). Istumajärjestyksen vaihteluun liittyi myös ajatus oppilaiden tutustuttamisesta toisiinsa. Emeritusprofessori Matti Rimpelän mukaan ensimmäisen luokan päätehtävän tulisi olla lasten opettaminen toimimaan yhdessä, ja koulukoordinaattorin mukaan juuri lasta, joka ei osannut toimia ryhmässä, tulisi opastaa toimimaan osana sellaista (AL8).

Kouluille uusina ammattiryhminä tulleet psykiatriset sairaanhoitajat sekä koulunuorisotyöntekijät koettiin henkilökunnaksi, jolla oli mahdollisuus viettää aikaa oppilaiden kanssa sekä vahvistaa heidän sosioemotionaalaisia resurssejaan. Lahdessa toteutetun hankkeen (ESS3) tarkoitus oli luoda kouluista yhteisöjä, joissa jokainen oli osa hyvinvoivaa porukkaa, ja koulunuorisotyöntekijöiden työpanos kohdistettiin sinne, missä sille koettiin olevan eniten tarvetta. Koulumaailmassa koettiin olevan tarvetta kasvun ja hyvinvoinnin tukemiseen keskittyville ammattiryhmille, jolloin esimerkiksi psykiatristen sairaanhoitajien tekemä ennaltaehkäisevä työ saattoi olla tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelua (KA4). Kahdella keskisuomalaisella koululla työskennelleen ”koulutsempparin” eli psykiatrisen sairaanhoitajan palkkaamista pidettiin päättäjien ja perusturvan ammattilaisten yhteisenä panostuksena nuorten ongelmien ehkäisyyn jo siinä vaiheessa, kun ongelmat eivät vielä olleet hyvin suuria (KS9). Uudenlaisen henkilöstöressurssin ajateltiin myös olevan matalan kynnyksen palvelun jalkauttamista osaksi oppilaiden arkea. Raahelaisessa koulussa

työskennelleiden ”koulupsyykkarien” tavoitteena oli olla läsnä siellä, missä oppilaatkin olivat, ja lisäksi olla helposti oppilaiden ja heidän vanhempiansa tavoitettavissa (KA4). Helsinkiläisessä erityisammattioppilaitoksessa nuorisotyöntekijöitä kutsuttiin opiskeluvalmentajiksi, ja oppilailla oli mahdollisuus purkaa heille tunteitaan päivän aikana sekä pitää yhteyttä tarpeen mukaan. Opiskeluvalmentajat kertoivat vierailevansa tunneilla ja viettävänsä aikaa opiskelijoiden kanssa taukopaikoilla, mutta puuttuvansa myös välittömästi havaitsemiinsa asioihin sekä ”opettelevansa rajoja” nuorten kanssa (HS5). Koulupsyykkarit kokivat, että pilottihankkeella oli potentiaalia laajentua muillekin kouluille, ja opiskeluvalmentajat pitivät työmuotoa niin onnistuneena, että he miettivät, miksi aina ei oltu toimittu niin (KA4, HS5).

Poissaolot ja koulupudokkuus koettiin ongelmaksi, johon oppilashuoltojärjestelmällä oli tarvetta puuttua. Virkamiesjohtajat (AL4) pitivät kirjoituksessaan tavoitteena sitä, että kaikki suorittaisivat vähintäänkin toisen asteen tutkinnon, toivoen myös sen hetkisten oppilashuollon tukitoimien ”virittämistä huippuunsa” kohdentamalla resurssit täsmällisesti eniten tukea tarvitseville lapsille ja nuorille. Uusien ammattiryhmien tulo kouluihin niveltyi myös koulupudokkuuden ehkäisemiseen, ja esimerkiksi ammatillisessa oppilaitoksessa poissaoloja oltiin pyritty ehkäisemään lisäämällä nuorten rinnalla kulkevia aikuisia, siinä tapauksessa erityisopettajia ja opetusavustajia (SK3). Myös erityisammattioppilaitoksen opiskeluvalmentajatoiminta oli vähentänyt keskeyttämiä (HS5). Kunnallispoliitikko toivoi erityisesti ammatin opiskeleville lisää oppilashuoltohenkilöstöä, koska keskeytyksiä oli ammatillisella puolella paljon (HS4). Ennaltaehkäisyn todettiin olevan avainasemassa koulupudokkuuden vähentämisessä (AL1), ja toisen asteen rehtori tarjosi ratkaisuksi ennaltaehkäisevää oppilashuoltoa, jossa tukea tarvitseva nuori voitiin tunnistaa ja tavoittaa ennen ”katoamista” (KS10). Apulaispormestari toivoi entistäkin vaikuttavampia tapoja ohjata nuoria, joille ammatinvalinta ei ollut vielä selvä, sekä opinto-ohjaukseen mahdollisuutta ”saattaen vaihtaa” opiskelijat, joilla oli keskeyttämisen riski (AL1). Oulun kaupunginvaltuuston puheenjohtaja kirjoitti nuorisotakuuseen liittyneestä hankkeesta, jossa keskeytyksiä oltiin pyritty vähentämään muun muassa tarjoamalla ammatinvalintaan liittyvää tukea (KA7). Ratkaisuksi koulunkäynnin ongelmiin ehdotettiin opintopolun joustavoittamista (AL4) sekä opiskelumotivaation lisäämistä, esimerkiksi työelämälähtöistä pienryhmäopiskelua sekä mahdollisuutta suorittaa yläkoulun valinnaisia opintoja ammatillisessa oppilaitoksessa (AL1). Jyväskyläläisessä toisen asteen oppilaitoksessa tarjottiin mahdollisuutta yksilöllisten opintopolkujen räätälöimiseen sekä projektin kautta toiminnallisia työpajoja putoamisvaarassa oleville opiskelijoille (KS10). Myönteinen vuorovaikutus ja kohtaaminen nostettiin niin ikään esille kouluhyvinvointiin vaikuttavina asioina (HS9, KS4, ESS1).

Tutkielman varsinaisen aineiston ulkopuolinen havainto, joka perustui raaka-aineiston läpikäyntiin, oli useiden kuntien talousarvioita käsitelleissä jutuissa mainittu tavoite oppilashuollon resurssien vahvistamisesta. Talousarvioita käsitelleet tekstit eivät kahta lukuun ottamatta (HS4, AL10) valikoituneet mukaan aineistoon, koska niiden pääasiallinen sisältö liittyi tyypillisesti muuhun kuin oppilashuoltoon. Myös varsinaisesta aineistosta muodostunut resurssien luokka sisälsi resurssien lisäämistä kuvanneen alaluokan, jonka mukaan useissa kunnissa oppilashuollon henkilöstöä oli jo lisätty, tai lisäystä oltiin viemässä talousarvioprosessissa läpi. Valtakunnallinen kiusaamisen ehkäisyä pohtinut työryhmä kuitenkin totesi, ettei kiusaamisen ehkäisy ollut aina kiinni rahasta, vaan myös toimintakulttuurin ja painopisteiden muutoksesta (AL6). Palveluiden toimintakulttuuriin tavoiteltiin lapsi- ja perhelähtöisyyttä ammattikuntakeskeisyyden sijaan (SS5). Varsinais-Suomen sairaanhoitopiiri ja Turun hyvinvointi- ja sivistystoimialat olivat laatineet toimenpideohjelman, joka tavoitteli nuorten mielenterveyden ongelmien varhaista tunnistamista ja parempaa hoitoa (TS8). Oppilashuollon innovaatioita olivat lukio-opiskelijoiden ja oppilashuollon henkilökunnan yhteinen ”opiskeluhooltamo” (ESS10), joka tarjosi matalan kynnyksen tukea kerralla isommalle joukolle ja pyrki vahvistamaan myös nuorten omia voimavaroja. Aamulehdessä (AL7) mainittiin kokeilu, jossa osa nuorista oli saanut apua jo tapaamalla kuudesti kouluterveydenhoitajan. Vantaalla oli annettu kuraattoreille työvälineeksi älypuhelimet ja tabletit hankkeessa, joka madalsi oppilaiden kynnystä yhteydenottoon, paransi oppilashuollon palveluista tiedottamista sekä hyödynsi uusia työskentelyn tapoja, esimerkiksi ryhmächatteja (HS1). Seinäjoen perusopetusjohtaja toivoi kuitenkin fokuksen siirtämistä sinänsä hyödyllisistä lyhyistä hankkeista kohti laajempaa perusopetuksen kehittämistä, jossa moniammatillisen osaamisen ja tuen toivottiin siirtyvän yhteisellä toimintamallilla osaksi koulujen pysyvää rakennetta (IL4).

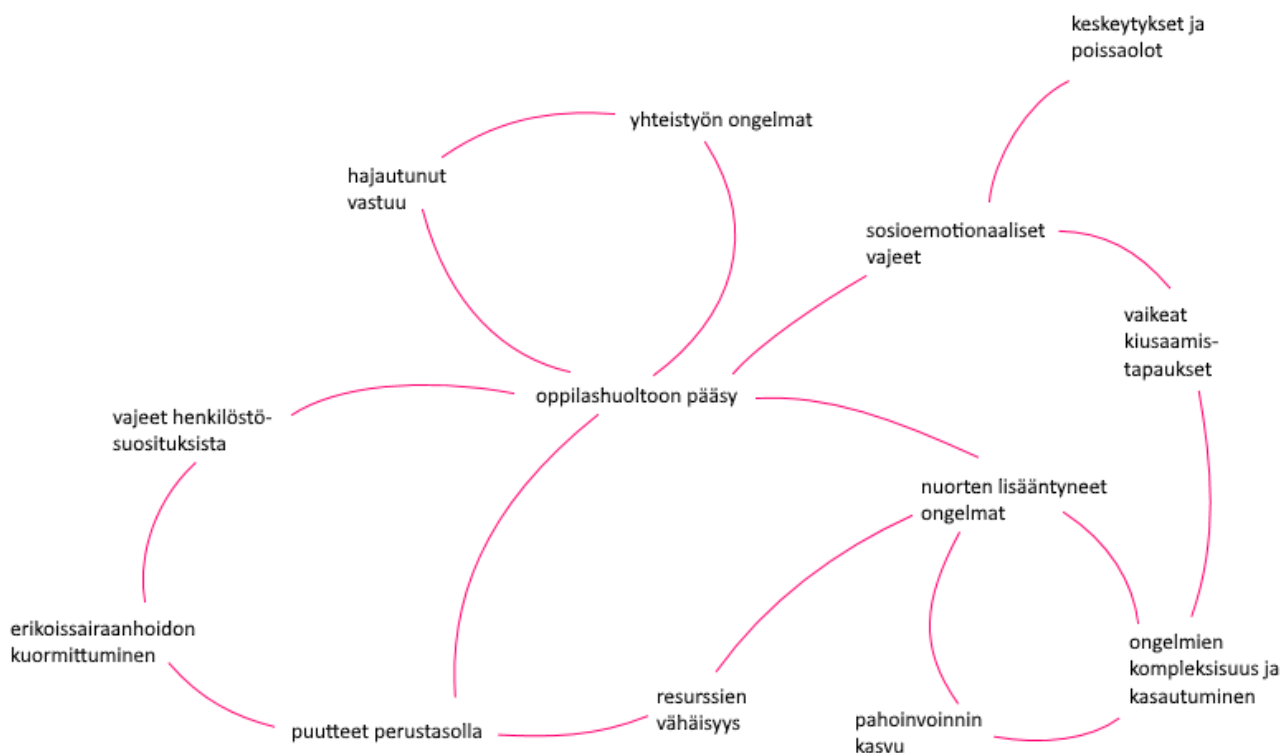
Helsingin Sanomien syrjäytymistä käsittelevässä jutussa (HS3) huono-osaisuustutkija Juho Saari ehdotti koulujen roolin vahvistamista nuorten elämässä, jolloin niiden tehtävänä olisi koulutuksen ohella myös nuorten integroiminen elämään. Saari kaipasi syrjäytymisen ehkäisyyn ihmisiä, jotka voisivat ”kulkea kriittiset vuodet yhdessä nuorten kanssa”, sekä perheisiin auttamaan ”täyspäisiä ihmisiä”, siis esimerkiksi kotiapua. Hän ehdotti lisäksi, että perheiden tuen tarvetta tulisi neuvolan, sosiaali- ja mahdollisesti myös sivistystoimen puolesta aktiivisesti selvittää. Vaikeuksissa oleville lapsiperheille toivottiin jaksamisen avuksi ajoissa tarjottuja matalan kynnyksen palveluita myös koulupudokkuutta käsitelleessä näkökulmakirjoituksessa (HS9). Itäsuomalaisessa ”Siun sotessa” perhekeskeisyyttä tavoiteltiin viemällä tehostettua perhetyötä entistä intensiivisemmin koteihin sekä tiivistämällä yhteistyötä lasten, nuorten ja perheiden kanssa työskentelevien kesken (KR1). Suunnitellussa mallissa vastuutyöntekijä huolehtisi siitä, että perheellä olisi kaikki tarvittava apu

käytettävissä. Hallintoon ja rakenteisiin liittyvä tavoite oli esimerkiksi palveluiden kokoaminen lapsi- ja perhelähtöiseksi kokonaisuudeksi eri ammattiryhmien yhteistyötä koordinoivalla tavalla (ESS1). Päijät-Hämeessä toivottiin nuorten turhasta pallottelusta eroon pääsemistä suunnittelemalla perheneuvolan sekä perustason mielenterveyden palveluiden sijoittamista saman katon alle (ESS8). Palveluketjujen kaupungin ja hyvinvointiyhtymän välillä toivottiin toimivan saumattomasti (ESS9). Henkilöstön lisäresursointi oli myös kunnissa työskentelevien virkamiesjohtajien (KS7, ESS9) mukaan merkittävä tekijä nuorten hyvinvoinnin tukemisessa, mutta tuolloisen lapsiasiavaltuutetun Tuomas Kurttilan mukaan oppilashuollon työntekijäkohtaiset asiakasmäärät tulisi kirjata lakiin, koska muutoin suosituksia ei noudatettu (KS1). Mieliopidekirjoituksen kirjoittaneen psykologin mukaan (SS2) monia nuoria osattiin ja voitiin auttaa jo nyt, jolloin auttajien resurssit tuli turvata.

Tässä luvussa on tarkasteltu aineistosta löytyneitä oppilashuollolle asetettuja tavoitteita. Tavoitteet hahmottuivat usein varsin laajoina, eikä niiden sisältö aina käsitellyt julkilausutusti juuri sosiaalisen osattomuuden ehkäisyä. Esille nousseet tavoitteet liittyivät oppilashuollon saatavuuteen sekä sen läsnäoloon koululla, koulukiusaamisen ehkäisyyn, lasten ja nuorten sosioemotionaalisten resurssien vahvistamiseen, koulupudokkuuden vähentämiseen, palveluiden järjestämiseen sekä työnjakoon perusterveydenhuollon sekä erikoissairaanhoidon välillä. Kokonaisuus oli siten varsin laaja, mutta esimerkiksi palvelujärjestelmän osalta aineistosta kävi selkeästi ilmi, että oppilashuollolta toivottiin keinoja oppilaiden lievempien mielenterveyden haasteiden ratkaisemiseen jo kouluissa, ennen siirtymistä erityistasoisen hoidon piiriin. Palveluiden järjestäminen, moniammatillisuus ja neuvottelut, sekä käytäntöjen ja toimintamallien luominen luonnehtivat oppilashuollolle asetettuja tavoitteita. Esimerkiksi oppilaiden sosioemotionaalisten resurssien vahvistamisesta toivottiin apua sekä koulukiusaamisen ehkäisyyn että lievemmän mielialaoireilun helpottamiseen. Kiusaamista pyrittiin vähentämään muun muassa yhteisesti sovitulla ja käyttöön otetuilla suunnitelmissa. Kouluilta toivottiin palveluiden jalkauttamista osaksi oppilaiden arkea, johon oltiinkin vastattu tuomalla kouluihin uusia ammattiryhmiä, kuten nuorisotyöntekijöitä tai psykiatrisia sairaanhoitajia, joilla koettiin olevan roolia myös koulupudokkuuden vähentämisessä.

5.2 Oppilashuollossa kohdatut sosiaalisen osattomuuden ehkäisyn ongelmat

Tässä alaluvussa käsitellään toiseen tutkimuskysymykseen, sosiaalisen osattomuuden ehkäisyssä kohdattuihin ongelmiin, liittyviä havaintoja aineistosta. Kuviossa 4 on havainnollistettu eri luokkien ja alaluokkien välille hahmottuneita kytköksiä, jotka yhdistivät keskeisimmäksi havaittuja ongelmia sisältäneitä luokkia toisiinsa.



Kuvio 4. Oppilashuollossa kohtattuja sosiaalisen osattomuuden ehkäisyn ongelmia.

Useampi aineistoanalyysissä hahmottunut luokka sisälsi kyseiseen luokkaan liittyneitä ongelmia kuvanneen alaluokan. Ammattilaisten keskinäistä toimintaa kuvanneeseen ”moniammatillisuuden ja hallinnon” luokkaan sisältyi yhteistyön ongelma kuvaava alaluokka, samoin kuin myös koulussa ja kodin välillä tapahtuneiden ”neuvottelujen ja yhteistyön” luokkaan, palveluiden luokkaan sekä oppilashuollon luokkaan. Muita luokkia, joissa viitattiin oppilashuollossa ilmeneviin ongelmiin, olivat mielenterveysongelmien, koulukiusaamisen, erikoissairaanhoidon sekä resurssien luokat. Oppilashuollon läsnäoloon koululla vaikutti se, ettei esimerkiksi terveydenhoitaja välttämättä ollut yksittäisessä koulurakennuksessa paikalla kuin yhtenä tai kahtena päivänä viikossa (HS10). Laitilan kaupungilla työskennellyt koulupsykologi saattoi saman päivän aikana työskennellä neljässäkin eri paikassa (TS2), ja useammassa pisteessä töitä tehdessä osa työpäivästä kului siirtymien tekoon (ESS7, KS1). Etelä-Suomen Sanomissa (ESS1) haastatellun koulukuraattorin mukaan työssä ei ollut valmiita toimintamalleja nuorten kohtaamiseen. Jyväskyläläinen koulukuraattori (KS1) koki riittämättömyyden tunnetta siitä, ettei pystynyt auttamaan kaikkia. Saman jutun mukaan kuraattorin työ oli niin kiireistä, ettei läsnäoloon koulujen arjessa, esimerkiksi oppitunneilla, juuri jäänyt aikaa. Oppilashuoltoon pääsyyn liittyvänä ongelmana useassa tekstissä tuli esille se, että ensikäynti

järjestyi lain sanelemissa aikarajoissa, mutta seuraavat käynnit tai jatkotutkimukset saattoivat lykkäytyä viikkojenkin päähän (KS1, TS2, SK2). Mielipidekirjoituksen kirjoittaneen Turun seudun psykologiyhdistyksen mukaan resurssien puutteet johtivat siihen, että palveluihin oli viikkojen jono, ja työntekijät olivat liian kiireisiä ollakseen läsnä opettajainhuoneessa (TS5). Yhdistyksen mukaan ennaltaehkäiseväksi tarkoitettu oppilashuollon työ jäi jo syntyneiden ongelmien korjaamiseksi. Toisaalta Tampereen kaupungin hoitotyön päällikön sijaisen mukaan oppilashuollon painopisteen siirtyminen ennaltaehkäisevään työhön oli tarkoittanut entistä vähäisempää aikaa jo oireilevien oppilaiden kohtaamiseen, joka lisäsi painetta ohjata näitä nuoria eteenpäin palveluissa (AL7).

Nuoret saattoivat kokea tarvitsevansa oppilashuollosta sen hetkistä enemmän tukea, sen kautta saatu apu saatettiin tuntea riittämättömäksi tai se ei ollut riittänyt poistamaan ongelmia (TS10, SK4, KR4). Keskisuomalaisessa haastatellun koulupsykologin (KS1) mukaan oli vaikeaa määritellä, mikä tapaus olisi kiireellinen, koska ongelmien kirjo oli niin laaja. Nuorten mielenterveysongelmia käsitelleen artikkelin (TS8) mukaan kouluterveydenhuollossa pärjättiin lievempien ongelmien kanssa, mutta niin sanotut välimaaston ongelmat paisuivat, mikä tuotti ajoittain vaikeuksia opettajille ja oppilashuollolle. Ilkassa haastateltu yläkoulun opettaja (IL2) koki, että aiemmin luokanvalvoja oli kyennyt hoitamaan suurimman osan ongelmatilanteista itse, mutta nyttemmin tarvittiin moniammatillista apua. Savon Sanomissa julkaistussa mielipidekirjoituksessa (SS2) mainittiin opettajien uupuvan yrityksissään auttaa monin tavoin oireilevia nuoria. Hallinnollisiksi ongelmiksi koettiin se, että kuntien väliset erot oppilashuollon palveluiden toimivuudessa ja saatavuudessa saattoivat olla suuria (HS7, KA5), sekä se, etteivät yksittäiset, sinänsä onnistuneet hankkeet lopulta ratkaisseet esimerkiksi nuorten perustason psykiatrisen avohoidon puutetta (TS8). Tiedonsaantiin liittyviä ongelmia olivat puutteet tiedonkulussa tai eri ammattiryhmien pääsyssä tietojärjestelmiin (HS2, ESS7, SS6, TS3). Palvelujärjestelmässä nähtiin olevan sirpaleisuutta tai sektoroitumista (HS2, HS3, KS7), joka ilmeni esimerkiksi siten, että kouluterveydenhoitajat ja -lääkärit työskentelivät hyvinvointiyhtymässä, mutta kuraattorit ja psykologit kaupungilla (ESS7). Järjestelmän puutteiden koettiin vaikeuttavan terveydenhuollon työnjakoa eri tasojen välillä (HS2). Lisäksi esille nousi palveluiden keskittäminen (ESS8, ESS9), joka oli suuntauksena vastakkainen verrattuna toiveeseen lähitasolta saatavista palveluista, ja jonka koettiin vaikeuttavan palveluihin hakeutumista. Lahdessa suunniteltuun suurlukioon ei ollut tulossa edes kouluterveydenhoitajan tiloja, koska hyvinvointiyhtymä oli keskittämässä toimintaa Lahden kaupunginsairaalaan (ESS7).

Koulukiusaamiseen liittyviä ongelmia olivat esimerkiksi se, ettei kiusaamisongelman syytä Seinäjoen perusopetusjohtajan mukaan tunnustettu tarpeeksi hyvin, vaan taipumuksena oli toimia

kapeakatseisesti sekä keskittyä yksittäisiin tapauksiin (IL4). Samassa artikkelissa haastatellun lehtorin mukaan ongelmatapaukset irrotettiin yhteisöstä, vaikka kiusaaminen oli nimenomaan yhteisöllinen ongelma. Vaikka koulukiusaajien toiminta tuomittiin, myös heidän ajateltiin olevan vielä lapsia, joilla saattoi olla esimerkiksi huonot kotiolot tai aggressiivisia käytösmalleja, jolloin myös kiusaajalla oli oikeus saada apua (IL6, KR3, AL8). Etelä-Suomen Sanomissa julkaistussa, vaikeaa kiusaamistapausta käsitelleessä artikkelissa (ESS4) kuitenkin todettiin, että kiusatun ja kiusaajan oikeusturvan yhteensovittaminen saattoi muodostua vaikeaksi. Saman artikkelin mukaan vaikeimmissa kiusaamistapauksissa roolit saattoivat sekoittua siten, että sama henkilö oli sekä kiusattu että kiusaaja. Tästä syystä myöskään kiusaajan yksioikoista erottamista ei pidetty selkeänä ratkaisuna tilanteisiin. Ilkassa uutisoidussa, OAJ:n ja Lännen Median opettajakyselyssä (IL1) näkemykset siitä, millaiset lapset olivat osallisina kiusaamistilanteissa, vaihtelivat laidasta laitaan. Osa opettajista koki, että kuka tahansa saattoi joutua kiusatuksi, osan mielestä kiusatuksi joutuivat muita helpommin fyysisesti, sosiaalisesti tai taloudellisesti heikommassa asemassa olevat oppilaat, ja osa nosti esiin kiusaajan epävarmuuden, heikot vuorovaikutustaidot tai tasapainottoman tunne-elämän. Toimittajan toteamuksen mukaan kiusaamistilanteissa oli usein sana sanaa vastaan (KR3). Kiusaamista ei apulaisrehtorin ja erityisopettajan mukaan koskaan voitu sataprosenttisesti estää, ja vanhatkin tilanteet saattoivat nousta myöhemmin esiin (IL5). Kouluilla koettiin olevan varaa parantaa erityisesti sitä, että kiusaamiseen puuttumisen jälkeenkin jälkihoito varmistaisi tilanteen todella muuttuneen paremmaksi (IL5). Kiusaamisen koettiin yleisesti ottaen vähentyneen, mutta erillisenä alaluokkana esiin nousivat vaikeat kiusaamistapaukset (ESS4, ESS5, AL2, KR2, KR3), joissa koulun puuttuminen ja asian pitkäaikainenkaan hoitaminen ei ollut lopettanut kiusaamista. Some-kiusaaminen oli lisääntyvä, vaikeammin huomattava kiusaamisen muoto, johon puuttumisen koettiin olevan myös koulun puolesta hankalampaa (IL5, KR3, ESS4).

Lahden opetus- ja kasvatusjohtaja piti yläkoulun aineenopettajajärjestelmän ongelmana sitä, että kiusaamisen havaitseminen saattoi ”jäädä koulun arjen kiireisiin” (ESS4). Alakoulussa kiusaamista kohdanneen tytön äidin (AL9) mukaan kiusaamisen selvittelyä oli hankaloittanut luokan opettajan vaihtuminen useaan kertaan, ja vasta tarpeeksi painokas yhteydenotto koulun suuntaan oli tuonut tunteen, että asia otettiin hoidettavaksi. Äidin mukaan tutun opettajan rooli oli tärkeä, koska kiusattu lapsi ei välttämättä uskaltanut puolustaa itseään tilanteessa, jossa saman pöydän ääreen istuivat kiusattu, kiusaaja sekä lapselle vieras aikuinen. Vakavasta koulukiusaamistapauksesta kirjoittaneet vanhemmat (KR2) kokivat, että kiusaaminen oli tullut ilmi vasta, kun sitä oli jatkunut yläkoulussa pidemmän aikaa, eikä koulu ollut ilmoittanut asiasta kotiin. Vanhemmat kokivat koulun suojelleen kiusaajia näiden vastuuseen laittamisen sijaan, ja luokanvalvoja oli todennut erään kiusaajan olevan

”kaveri, jolle kukaan ei mahda mitään”. Karjalaisessa raportoidussa (KR3) alakouluikäisen pojan kiusaamistapauksessa vanhemmat olivat ottaneet pojan kotiopetukseen. Äidin mukaan koulu ei ollut suhtautunut kiusaamiseen tosissaan, vaan syy oli usein käännetty myös poikaan itseensä. Äidin mukaan poika oli kuitenkin se, joka ei uskaltanut lähteä kouluun, ja jolta oli kuitenkin aina pyydetty lopulta anteeksi. Toisen koulun rehtori (KR3) koki toisaalta ongelmaksi myös sen, etteivät kaikki kiusaamistapaukset edelleenkään tulleet koulun tietoon, vaan niitä ilmeni esimerkiksi kyselyistä jälkikäteen. Kouluissa esiintyi myös lääkärintarkastusta vaatineita tai rikosilmoituksen kriteerit täyttäviä väkivaltatapauksia (SS6). OAJ:n työelämäasiamies koki huolestuttavana sen, ettei väkivaltatilanteiden torjumiseen tai niissä toimimiseen vaikuttanut olevan riittävästi keinoja, eikä tilanteita pystytty analysoimaan jälkikäteen siten, että koulujen arjessa tapahtuisi aidosti parannusta.

Koulukiusaamisen yhteydessä teksteissä käsiteltiin kiusaajan siirtoa toiseen kouluun, johon liittyvä lakialoite oli tuolloin eduskunnan käsittelyssä. Siirtoa ei yleisesti ottaen pidetty hyvänä ajatuksena (TS4, AL8, ESS4), ja toisaalta kiusaajan erottamisen koettiin olevan mahdollista jo voimassaolevan lainsäädännön perusteella, mutta prosessi oli byrokraattinen (IL6, ESS4). Kyselyyn vastanneiden opettajien (IL1) ja ammattijärjestö OAJ:n (IL6) kerrottiin toivovan määräämällisen erottamisen helpottamista, joskin ennen erottamista tulisi OAJ:n koulutusasioiden päällikön mukaan selvittää oppilashuollon keinot, kasvatuksellinen tukiopeus sekä rinnakkaisluokalle siirto. Opetushallituksen tulkinnan mukaan kiusaajan siirto toiselle luokalle saman koulun sisällä oli mahdollista (ESS4). Kiusaamisen aiheuttamien seurausten tiedostettiin tuottavan oppilaille erityisesti mielenterveyteen sekä sosioemotionaalisiin voimavaroihin liittyviä ongelmia, jotka näkyivät myöhemmässä elämässä sekä koulupolulla (IL3, KS4, KR3). Ilkassa ilmestyneessä jutussa (IL3) mainittiin, että kiusaamisen vaikutukset saattoivat näkyä siten, että jatko-opinnoissa aloittaneet nuoret keskeyttivät opintonsa. Helsingin Sanomiin kirjoittanut nimimerkki ”Lukioterkkari” (HS11) totesi monella lukioon tulevalle olevan taustallaan peruskoulussa koettua kiusaamista, jolloin osa pyrki aloittamaan lukion ”puhtaalta pöydältä”, mutta sosiaalisen elämän luomiseen uudessa koulussa saattoi liittyä pelkoa ja ahdistusta. Kiusaamisen pidempikestoisten seurausten todettiin voivan tulla esille vasta peruskoulun jälkeen (KR3), ja kiusatuksi joutumisen nähtiin horjuttavan luottamusta kanssaihmiä kohtaan sekä vaikeuttavan uusien ihmissuhteiden rakentamista (KS4). Toistuvan torjutuksi tulemisen koettiin vaikuttavan uusien sosiaalisten suhteiden solmimiseen (IL3). Kriisipsykologin mukaan nuoren oli vaikea käsitellä itse riittävän syvästi kiusatuksi tulemisen aiheuttamaa epäonnistumisen kokemusta sekä negatiivisuuden tunteita itseä ja muita kohtaan (SS3).

Useissa lehdissä ilmestyneissä oppilashuollon tai psykiatrisen erikoissairaanhoidon tilannetta käsitelleissä artikkeleissa todettiin nuorten mielenterveysongelmien lisääntyneen (AL7, ESS9, SS3, TS8, SK4). Aamulehden mukaan lasten ja nuorten mielenterveyden ongelmat olivat Pirkanmaalla pahentuneet niin, että tilanne ihmetytti niiden parissa työskenteleviä lääkäreitäkin (AL7). Toisaalta useassa lehdessä todettiin myös, ettei kasvaneen oireilun taustalta oltu löydetty ammattilaisten pohdinnoissakaan mitään yksittäistä selittävää tekijää (ESS8, ESS9, HS4, SS4). Osa haastatelluista ammattilaisista koki, että kynnys hakea apua oli aiempaa matalampi, mikä nähtiin myönteisenä asiana (ESS8, TS8, SS4). Esimerkiksi sosiaalisen median nähtiin kasvattaneen nuorten tietoisuutta avunsaannista (TS8). Ongelmaksi nousi suuren potilasmäärän aiheuttama erikoissairaanhoidon tukkeutuminen (SS4, SK5, TS8), jonka seurauksena erikoissairaanhoidon todella tarvitsevien potilaiden mahdollisuudet saada hoitoa heikentyivät (SS3, HS2). Mieli- ja käyttäytymispoliklinikalle kirjoittanut nuorisolääkäri (HS2) koki erikoissairaanhoidon olevan tukehtumassa, osaksi myös Helsingin toimimattoman palvelujärjestelmän takia, mutta sen piirissä pyrittiin silti tarjoamaan nuorille lain mukaisesti ensikäynti nopeasti. Toisaalta nuorisopsykiatrian jonojen venyminen huolestutti perustasolla, koska ensikäynnin jälkeen odotusajat tutkimus- ja hoitajaksoille olivat pitkiä (TS8). Useissa teksteissä mainittiin, että perustason palveluiden tai henkilökunnan puute aiheutti sen, että lievemmissäkin tapauksissa oppilas jouduttiin ohjaamaan oppilashuollosta eteenpäin tai tekemään lähete erikoissairaanhoidon, koska muuta paikkaa ei ollut (AL7, AL10, ESS8, SS3, HS2). Erikoissairaanhoidon nähtiin raskaana ja kalliina hoitomuotona (TS8), jonka erityisosaamisalue oli harvinaisten tilanteiden diagnostiikka sekä kuntoutussuunnitelman teko (HS2). Nuorisopsykiatrian linjajohtajan (SS4) mukaan poliklinikan ei voitu enää odottaa hoitavan tilannetta yksin, eikä psykiatrisen erikoissairaanhoidon paisuttamista nähty ratkaisuna nuorten ongelmiin (TS8).

Nuorten syrjäytymistä käsittelevässä artikkelissa (HS3) haastatellun huono-osaisuustutkijan Juho Saaren mukaan suuri kysymys oli se, miksi syrjäytymistä vähentävä politiikka ei näyttänyt vaikuttavan toivotulla tavalla, vaikka siihen oli panostettu resursseja. Porin sivistysjohtajan mukaan vaikutti siltä, että koulupsykologipalvelun käyttö ja tarve lisääntyivät sitä mukaa, kun resursointia saatiin parannettua (SK2), ja myös Ilkan artikkelin maininnan (IL4) mukaan nuorten pahoinvointi lisääntyi koulupsykologien ja kuraattorien määrän kasvattamisesta huolimatta. Sosioemotionaalisten voimavarojen vähäisyys näkyi koulussa, jossa ongelmien koettiin vaikeuttavan koulunkäyntiä sekä aiheuttavan haasteita nuorten kanssa työskenteleville (TS10, KA4, KR1). Pahoinvoinnin koettiin yleisesti ottaen lisääntyneen (AL10, HS4, HS11, IL7, KR1), vaikka teksteissä mainittiinkin myös se, että suurin osa nuorista voi hyvin. Lasten ja nuorten sosioemotionaalisten resurssien vajeen aiheuttamia ongelmia koulussa olivat esimerkiksi käytöspulmien lisääntyminen sekä empatia- ja

tunnetaitojen puutteista aiheutuvat erilaiset purkaukset ja tempaukset (KR1). Useammassa tekstissä mainittiin ongelmien kasautuminen sekä muuttuminen kompleksisiksi niitä kohtaavien lasten ja nuorten elämässä (KR1, AL7, HS5, TS8, SK2). Kasautuneiden ongelmien selvittäminen saattoi edellyttää pitkäkestoista tukea (KR1), ja opettajan mukaan huonosti voivia nuoria oli entistä vaikeampaa auttaa (IL2). Nuorten mielenterveysongelmien kasvua käsittelevän artikkelin (TS8) mukaan monella nuorten kanssa työskentelevällä oli kokemus, että mielenterveyden ongelmat olivat lisääntyneet, vaikka tutkimukset viittasivatkin siihen, että pääasiallisesti varsinaisissa häiriötason ongelmissa ei olisi havaittavissa kasvua. Kynnyksen hakeutua palveluihin koettiin madaltuneen, siinä missä nuorisopsykiatrian vastualuejohtajan (TS8) mukaan aiemmin vaikeastikin oireilleet nuoret olivat saattaneet jäädä hoidon ulkopuolelle. Myös Savon Sanomien (SS4) mielenterveyttä ja erikoissairaanhoidon käsitelleen artikkelin mukaan nuorten sairaustasoisten häiriöiden määrä ei ollut lisääntynyt, vaan kyseessä oli ennemminkin psyykkisen oirehdinnan voimakas kasvu. Satakunnan Kansassa haastateltu sairaanhoitopiirin vastualuejohtaja koki, että pitkään puhutun diagnosoinnin kehittymisen ohella tilastoissa alkoi näkyä myös ongelmien lisääntymistä (SK5).

Sosioemotionaalisten ongelmien taustalla nähtiin olevan kouluun ja työelämään, sosiaalisiin tekijöihin sekä perheen tilanteeseen liittyneitä syitä. Lukiolaisten kohdalla korostuivat stressi sekä koulunkäynnistä koetut paineet (SK4, ESS10), ammattiin opiskelevien kohdalla oltiin huolissaan runsaista keskeytyksistä (SK3, KS10). Samalla esimerkiksi ammatillisista oppilaitoksista oli vähennetty läsnäolo-opetusta (SK5). Nuorisopsykiatrian parissa työskentelevien mielestä nykyinen koulumaailma oli nuorille sosiaalisesti vaativa paikka (KR4), jossa heidän tuli pystyä jatkuvasti markkinoimaan itseään muille, ja mikäli joku ei pysynyt mukana, sitä ei välttämättä huomattu (AL7). Sairaanhoitopiirin vastualuejohtajan (SK5) mukaan työelämässä pärjäämiseen vaadittiin supliikkiutta, sosiaalisuutta sekä esiintymistaitoisuutta, siinä missä ennen nuorten oli mahdollisesti ollut helpompaa pysytellä kyydissä, kun yhteiskunta ei ollut niin vaativa, eikä kaikkien tarvinnut täyttää samoja kriteerejä. Kiusaamista käsitelleen tekstin mukaan mielenterveysoireilun hoidossa ei välttämättä päästy käsiksi sen varsinaiseen syyhyn eli kiusaamisen kokemuksiin, ja oireita hoidettiin usein lääkkeillä (IL3). Haastateltu opettaja (IL2) sekä lahtelainen koulukuraattori (ESS1) arvioivat lisääntyneen eriarvoistumisen näkyvän kouluissa, ja kiusaamisen vastaisen projektin käynnistänyt opettaja (IL7) piti eriarvoistumisen tuottamana haasteena sitä, ettei kaikkia nuoria enää pystytty pitämään mukana normaalissa elämän rytmissä. Nuorisopsykiatrian ylilääkärin mukaan asiantuntijat olivat pohtineet, voisiko yksi nuorten ongelmien syy olla some-maailman huonoa oloa tuottava vertailu (AL7). Saman haastateltavan mukaan nuorten elämään vaikuttivat myös rikkonaiset perhesuhteet, mutta hänen mukaansa aiheesta ei ollut välttämättä suotavaa puhua, koska aikuiset

syyllistyivät siitä. Perheiden kohtaamina kuormittavina, lapsiin ja nuoriin vaikuttavina tilanteina pidettiin erityisesti taloudellisia haasteita ja työttömyyttä (IL2, ESS1, HS4, IL4, TS10, KR1, SK2).

Sosioemotionaalisten ongelmien koettiin vaikuttavan myös koulupudokkuuteen sekä poissaoloihin, joiden kertymisestä oppilaitoksissa oltiin huolissaan (KR1, IL8, IL9, ESS6). Keskeyttämisille ei toisaalta nähty olevan yhtä yksittäistä selitystä (KS10), ja keskeyttämiset saatettiin luokitella myös positiivisiksi, mikäli ne johtuivat opiskelupaikan vaihdosta tai työelämään siirtymisestä (SK3). Toisaalta koulussa pärjäämisen vaikeuksien taustalla ajateltiin olevan motivaatio-ongelmia, joihin saattoi liittyä piilossa olevia neuropsykiatrisia ongelmia, mutta myös kiusatuksi tulemista, ahdistuneisuutta, masennusta tai yksinäisyyttä (IL8, KR1, KS10, SK3). Opintonsa keskeyttäneen ja ”kadonneen” opiskelijan koettiin jyvaskyläläisessä ammattioppilaitoksessa olleen usein monin tavoin haastava opiskelija, ja toisaalta ammattiin opiskelevien aiempaa epäyhtenäisempi ryhmä, koska mukaan oli tullut koulutustakuun vuoksi yhä enemmän syrjäytyneitä ja syrjäytymisvaarassa olevia nuoria (KS10). Kouluihin tulleiden nuorisotyöntekijöiden tai psykiatristen sairaanhoitajien roolin nähtiin olevan koulupudokkuutta ehkäisevä sekä sosioemotionaalisia resursseja vahvistava, mutta toisaalta uusi käytäntö sai voimakasta kritiikkiä Suomen Psykologiliitolta (KA5, KA6), jonka mukaan oppilashuollon psykologeja ei voinut korvata millään muulla työntekijäryhmällä. Kritiikin mukaan kuntien tulisi täyttää ensin oppilashuollon lainsäädännölliset vaatimukset, ja kartoittaa vasta sitten, puuttuiko kokonaisuudesta jotakin osaamista (KA5). Myös kriisipsykologi (SS3) piti huonona kehityssuuntaa, jossa psykiatrisia sairaanhoitajia käytettiin tehtäviin, joihin aiemmin oli käytetty psykologeja. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen ylilääkärin mukaan (KS9) resurssien lisäys mielenterveyteen oli periaatteessa myönteinen asia, mutta psykiatrinen sairaanhoitaja ei hänestäkään voinut paikata oppilashuollon koulupsykologia. Lisäksi tulisi huolehtia, etteivät uudet ammattiryhmät tehneet tietämättään muiden työntekijöiden kanssa päällekkäistä työtä (KA4).

Jo ennen tutkielman aloittamista oli mahdollista ennakoida, että resurssien puute nousisi esiin oppilashuollon toimintaan vaikuttavana tekijänä. Oppilashuollon resurssit mainittiinkin odotetusti useissa teksteissä, vaikka niihin toisaalta oltiinkin pyritty tekemään myös lisäyksiä. Oppilasmäärät kuraattoria ja psykologia kohden olivat suuria (KS1, SK2, KS3, KA5), ja esimerkiksi Helsingissä oli vajetta koululääkäreistä (HS10). Psykologiliiton puheenjohtajan mielestä kunnat eivät olleet viitsineet laittaa koulupsykologien palveluita kuntoon, koska suositukset eivät täytyneet myöskään peruskouluissa, joiden kohdalla lainsäädäntö oli ollut voimassa merkittävästi pidempään kuin psykologit toisen asteen oppilaitoksiin tuonut uusi oppilashuoltolaki (KA5, KA6). Lainsäädäntö ei henkilöstömitoitusten osalta ollut sitovaa, eikä sen noudattamatta jättämisestä koitunut kunnille

seurauksia (KS1, HS8, KA5, KA6). Toisaalta koulupsykologien määrä oli ollut kasvussa koko 2010-luvun (SS8). Mieliopidepalstalle kirjoittanut psykologi (HS8) koki työntekijän joutuvan valitsemaan oppilaiden yhteydenottoihin vastaamisen sekä uupumisen väliltä, koska kunnassa ei ollut palveluita kaikissa oppilaitoksissa, eikä niiden mitoituksesta vaikuttanut huolehtivan kukaan. Koulupsykologien rekrytoinnissa oli kohdattu vaikeuksia Ylä-Savon sote-kuntayhtymässä sekä keskisuomalaisissa maakunnissa, joista viimeksi mainittuihin psykologia ei oltu saatu edes maakuntakaupunkeja hieman korkeammalla palkkauksella (SS8, KS9). Sastamalan talousarviota käsitelleessä tekstissä (AL10) haastatellun valtuuston jäsenen mukaan kolmisenkymmentä oppilasta vuodessa jouduttiin ohjaamaan erikoissairaanhoidon koulupsykologin puutteen takia, mikä osaltaan tuotti kunnalle kustannuksia. Valtuuston jäsenen mukaan nämä oppilaat olisi voitu ottaa vastaan oppilashuollossa, mikäli kokoaikaisia koulupsykologeja olisi riittävästi. Valmistelut kolmannen koulupsykologin palkkaamiseksi oli aloitettu, mutta huolta koettiin myös budjetin riittävydestä, koska seuraavan vuoden tasapainotustarpeesta ”leijonanosan” oli tarkoitus löytyä sivistyspuolelta.

Koulupudokkuudesta kirjoittaneiden virkamiesjohtajien (HS9) mukaan normien lisäys ei ratkaissut resurssien puutteesta johtuvia ongelmia, ja pahimmillaan uudistukset tuottivat lähinnä paperitöitä. Ammatillisessa erityisoppilaitoksessa taideterapeutina työskennellyt mieliopidekirjoittaja koki, että uuden oppilashuoltolain vaikutukset olivat hajottaneet oppilaitoksessa toimivaksi osoittautuneen oppilashuoltoryhmän, muuttaneet keskeisesti työntekijöiden työnkuvia sekä hävittäneet vuosien aikana kertyneen tietotaidon (KS6). Mieliopidekirjoituksen kirjoittanut nuorisolääkäri (HS6) katsoi oppilaitosten ennaltaehkäisevän työn kärsivän siitä, että ”oikeaksi työksi” katsottiin vain sairaiden hoito, eikä terveydenhoitajia tai lääkäreitä näin ollen tahdottu päästää oppilaitoksiin kokoustamaan. Toisaalta toinen lääkäri (HS2) koki, että koska kouluterveydenhoito oli nimenomaisesti ehkäisevää terveydenhoitoa, ei koululääkäreillä tai -terveydenhoitajilla ollut mandaattia sairaiden hoitoon, jolloin oppilashuolto ajautui ongelmiin muuhun terveydenhuoltoon kytkeytyvien hoitopolkujen kanssa. Tämä ilmeni esimerkiksi nuorten ohjaamisena eteenpäin terveysasemille, joissa psykiatriset sairaanhoitajat eivät kuitenkaan hoitaneet alle 18-vuotiaita, eikä työntekijöillä ollut kokemusta koulun olosuhteista tai nuorten kohtaamista haasteista (HS2). Ennaltaehkäisevä tai yhteisöllinen työkään ei kuitenkaan voinut mieliopidekirjoituksen kirjoittaneen psykologin mukaan vähentää kaikkia oppilashuoltoon ohjautumisen taustalla olevia syitä, kuten tarkkaavuuden säätelyyn tai oppimiseen liittyvien tutkimusten tarvetta (HS8). Toisaalta oppilashuollon haasteet kytkeytyivät monin tavoin koululaisten sosioemotionaalisiin tarpeisiin, jolloin perinteinen pituuden, painon tai verenpaineen mittaaminen oli yksinkertainen osa kouluterveydenhuollon työtä (HS10, HS11).

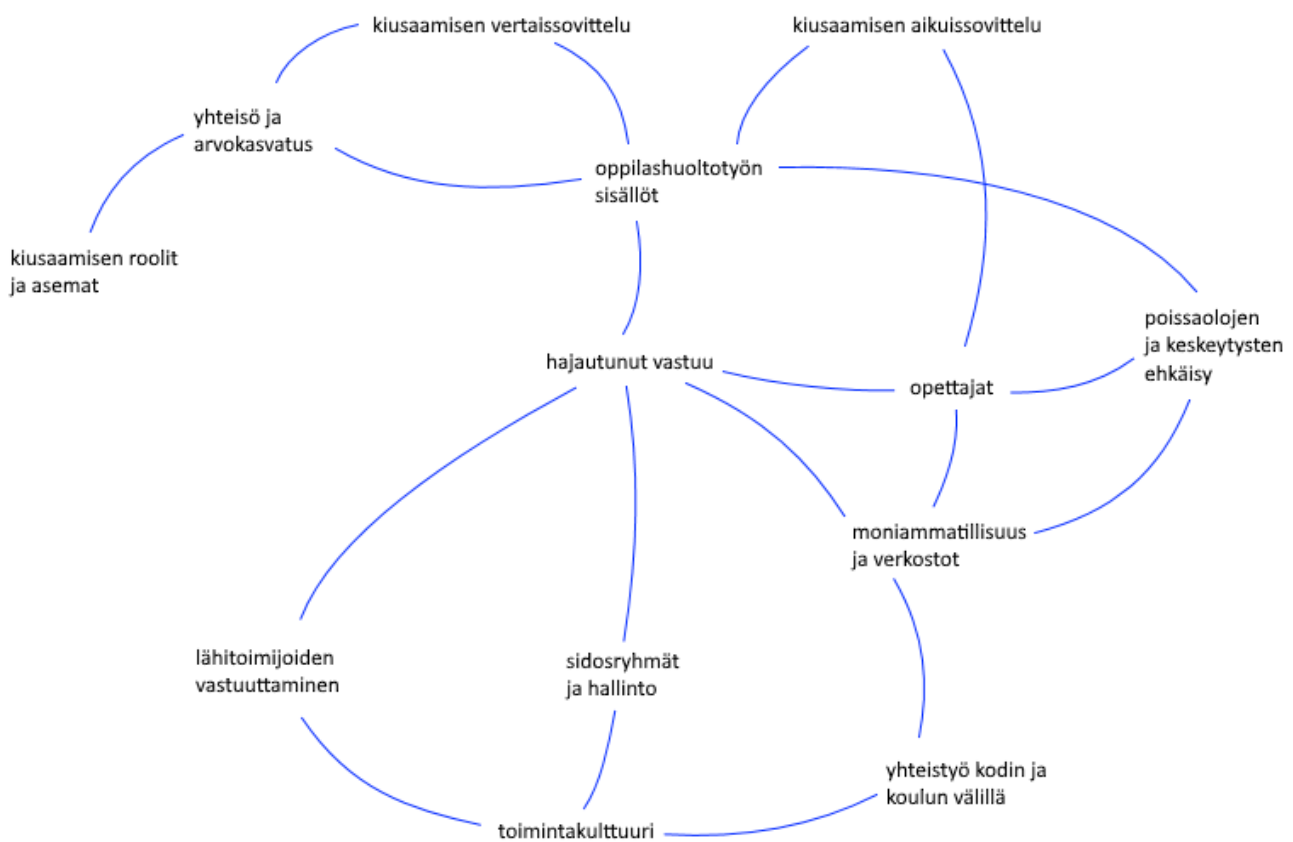
Asiantuntijalääkäreiden näkökulmakirjoituksen mukaan Kelassa oltiin tehty havainto, että eräs syrjäytymisen mekanismeista oli riittämätön mielenterveyden sairauksien hoito, joka saattoi pudottaa nuoren opiskeluista sekä työelämästä (KA3). Kirjoittajat kaipasivat eri tahojen välille yhteistä toimintamallia, jonka kautta syrjäytymisilmiöön päästäisiin paremmin kiinni. Palveluiden ongelmakohtia olivat Juho Saaren mukaan toimivan ylisukupolvista huono-osaisuutta ehkäisevän mallin puuttuminen sekä se, että palvelut toimivat moitteettomasti vain, mikäli niihin tultiin tietyllä yksittäisellä asialla (HS3). Nuorisolääkärin mukaan pienillä paikkakunnilla oppilashuollon ja muun terveydenhuollon väliset ongelmat olivat vähäisempiä kuin pääkaupungissa, koska ammattiryhmien edustajien tuntiessa toisensa henkilökohtaisesti yhdessä toimiminen oli mahdollista järjestelmän puutteista huolimatta (HS2). Erityisopettajan ja lastensuojelun sosiaalityöntekijän kirjoituksen (SS5) mukaan moniammatillisessa järjestelmässä eri ammattiryhmien välillä tulisi olla yhteinen, kaikkien tiedossa oleva tavoite. Näin ei välttämättä aina kuitenkaan ollut, jolloin lapsen edun toteutuminen saattoi olla vaarassa, mikäli mukana olevat ammattilaiset eivät kyenneet kuulemaan toisiaan. Sosiaalialan työntekijöiden (TS11) mukaan verkostoyhteistyö saatettiin nähdä työläänä ja vaativana, varsinkin, mikäli yhteistyökumppania ei tunnettu riittävästi, tai eri ammattikunnat keskittyivät liiaksi omaan työhönsä tai oman osaamisensa korostamiseen. Helsingin Sanomissa (HS7) haastatellun rehtoritaustaisen kansanedustajan mukaan uuteen oppilashuoltolakiin liittyvät ongelmat oli tunnistettu jo sen valmisteluvaiheessa, mutta siitä huolimatta laki oli sekava, ja siitä oli hänen mukaansa lähes yhtä monta tulkintaa kuin oli kuntiakin. Lisäksi sosiaali- ja terveystalvituuta koskevan lainsäädännön suurempi sitovuus ohjasi kuntien rahoitusta sote-palveluiden suuntaan ennemmin kuin opetustoimeen, jossa lainsäädännön velvoittavuus oli vähäisempää.

Tässä alaluvussa on käsitelty tutkielman toista tutkimuskysymystä, eli oppilashuollossa kohdattuja sosiaalisen osattomuuden ehkäisyyn liittyviä ongelmia. Merkittäviä aineistosta esiin nousseita ongelmia olivat lasten ja nuorten sosioemotionaalisten voimavarojen puutteet, koulukiusaaminen, mielenterveysoireilun kasvu sekä palvelujärjestelmän ja resurssien puutteet, jotka osaltaan johtivat siihen, että lievemmissäkin ongelmissa ohjaututtiin erikoissairaanhoidon. Ongelmaksi koettiin myös koulupoissaolot sekä opintojen keskeyttäminen, joihin oltiin pyritty vastaamaan tuomalla kouluhin nuorisotyöntekijöitä sekä psykiatrisia sairaanhoitajia. Toisaalta kuntien suuntausta uusien ammattiryhmien käyttöön kritisoiittiin siitä, ettei oppilashuoltolain olemassa oleviakaan vaatimuksia kuraattorien ja psykologien palkkaamisesta oltu täytetty. Palvelujärjestelmään liittyviä ongelmia olivat palveluiden pirstaleisuus sekä sektoroituminen, jotka osaltaan liittyivät myös puutteellisiin resursseihin ja tuottivat kuormitusta erikoissairaanhoidon. Myös moniammatillisessa työssä saattoi esiintyä eri ammattiryhmien välisen yhteistyön vaikeuksia. Lasten ja nuorten sosioemotionaalisten

hankaluuksien koettiin näkyvän koulujen arjessa monin tavoin, aiheuttaen haasteita opettajille sekä vaikuttaen muun muassa kiusaamisen esiintymiseen. Vaikeimpia kiusaamistapauksia ei välttämättä saatu kouluissa ratkaistua, ja kiusaamisen jälkiseuraukset saattoivat näkyä oppilaiden elämässä koulun päättymisen jälkeenkin.

5.3 Puuttumisen vastuut sosiaalisen osattomuuden ehkäisyssä

Tässä aluvuossa käsitellään tutkielman kolmanteen tutkimuskysymykseen, aineistosta löydettyihin sosiaalisen osattomuuden ehkäisyn vastuisiin, liittyviä havaintoja. Kuviossa 5 on havainnollistettu analyysin tuottamia keskeisimpiä vastuita kuvanneita luokkia sekä niiden välisiä yhteyksiä.



Kuvio 5. Sosiaalisen osattomuuden torjuntaan kohdistuvia vastuita.

Oppilashuollon työntekijöiden toimenkuviin kuuluvia vastuita kuvattiin oppilashuoltotyön sisältöjä käsitelleessä luokassa. Koulupsykologin vastuulla olivat oppimis- ja koulunkäyntivaikeuksien ja psykologisen tilanteen arviointi ja tukeminen neuvotteluiden, tukikeskusteluiden sekä psykologisten tutkimusvälineiden avulla (SK2). Työhön kuuluivat yksilötyön ohella erilaiset oppilashuoltoryhmät, palaverit opettajien ja vanhempien kanssa, ylikunnalliset yhteistyötapaamiset sekä tarvittaessa

jatkotutkimukseen ohjaaminen (TS2). Koulupsykologin mukaan keskustelusta vastaanotolla ei saanut tehdä liian muodollista, ja ammattilaisen oli tärkeää osoittaa myös välittävänsä, koska kaikilla oppilailla ei ollut kotona välittävää aikuista. Vastaanotolla saatettiin keskustelun lisäksi tehdä esimerkiksi rentoutumis- ja hengitysharjoituksia (TS2). Kuraattorille oppilaat ohjautuivat silloin, kun kyseessä olivat käyttäytymisen pulmat, sääntöjen rikkominen, toistuvat koulupoissaolot, kiusaaminen, ongelmat kaverisuhteissa, muuttunut perhetilanne tai vapaa-ajan tuen tarve (SS8). Koulukuraattoria kuvattiin koulun sosiaalityöntekijäksi, jonka tehtävä oli tukea oppilasta koulu- ja kotihankaluuksissa sekä olla koko kouluyhteisön hyvinvoinnin apuna (IL9). Mieliopikirjoituksen kirjoittanut kouluterveydenhoitaja kertoi kohtaavansa lukion ensimmäisen vuoden opiskelijat terveystarkastuksessa, jossa käsiteltävänä oli laaja lista oppilaan psykososiaaliseen hyvinvointiin liittyviä aiheita. Terveystarkastajat kuuluivat monenlaisista raskaista asioista nuorten elämässä, ja toimivat ajoittain myös linkkinä nuorten ja vanhempien välillä (HS11). Myös koulupsykykarit tai koulutsempparit (SS8, KA4, KS9) sijoittuivat osaksi moniammatillista oppilashuoltoa, jossa uudet ammattiryhmät tekivät tiimityötä muun henkilöstön kanssa. Psykiatrinen sairaanhoitaja kuului kunnan oppilashuoltotyöryhmään ja täydensi muiden oppilashuollon ammattiryhmien työtä (KS9). Erikoissairaanhoidon pääsyyn liittyvien viiveiden takia jatkohoitoon jonottavia nuoria kannateltiin oppilashuollossa (AL7) sekä kouluissa ja kodeissa (TS8).

Puuttumisen vastuut nousivat esille myös ammattilaisten yhteistyöhön liittyen moniammatillisen yhteistyön ja hallinnon luokassa. Hajautunutta vastuuta kuvasti näkökulmapalstalle kirjoittaneiden Kelan asiantuntijalääkärien (KA3) toteamus siitä, että syrjäytymisen ehkäisyssä oli epäselvää, kenen oikeastaan tulisi ”tehdä jotain”, mutta nuorten syrjäytymisen ehkäisyn koettiin silti kuuluvan ”meille kaikille”. Kirjoittajien mukaan silloin, kun nuoren tilanne alkoi heikentyä, hänen ympärillään oli aina useita aikuisia ja palveluita, jotka voisivat tunnistaa ongelmien aiheuttamat heikot signaalit. Vanhemmat, kaverit, oppilashuolto tai nuorisotyö saattoivat huolestua nuoren tilanteesta, mutta oli epäselvää, miten sen jälkeen toimittiin, keneen otettiin yhteyttä ja kuka teki mitään (KA3). Seinäjoella aloitetussa perusopetuksen kehittämisessä (IL4) mukaan oltiin lähdetty haastamaan ”kaikkia lasten ja nuorten kanssa toimivia tahoja”. Kiusaamisen vastaisen kampanjan käynnistäneen luokanopettajan mukaan nuorten hyvinvoinnin uhkia ja haasteita tulisi kitkeä laajalla ja laadukkaalla yhteistyöllä, jossa tarvittiin kirjoitusten ja puheiden sijaan konkretiaa (IL7). Hänen mukaansa nuorten hyvinvoinnista koettiin kyllä huolta, mutta konkreettisia keinoja hyvinvoinnin uhkien vähentämiseksi oli esitetty vähemmän. Koulukiusaaminen katsottiin asiaksi, johon kaikkien koulun aikuisten oli tarvittaessa puututtava ja vietävä tilanne eteenpäin (AL8). Toisaalta ongelmista oltiin tietoisia ja esimerkiksi Orimattilan koulunuorisotyöntekijän mukaan kouluissa tehtiin paljon

töitä luokkien ja yksilöiden hyvinvoinnin eteen (ESS9). Kajaanilaisen koulun kuraattori (IL5) kiitti, ettei koululla kukaan yrittänyt laistaa vastuutaan kiusaamisen selvittelyssä. ”Koulupsyykkareita” kohtaan esitettyyn kritiikkiin vastannut Raahen opetuspäällikkö (KA5) katsoi, ettei millään ammattiryhmällä, siis esimerkiksi psykologeilla, ollut ”yksinoikeutta” ennaltaehkäisevään mielenterveyden tukemiseen koulun arjessa. Tuolloinen lapsiasiavaltuutettu Tuomas Kurttila (ESS3) toivoi koulun aikuisten raivaavan aikaa lasten ja nuorten kuulemiselle, ja hänen mukaansa huomiota tulisi erityisesti riittää niille, jotka sitä vähiten pyysivät, sillä Kurttilan mukaan tapana oli yleisesti kuulla nopeimmin äänessä olevia.

Useissa teksteissä oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen täsmentyi tapahtuvaksi moniammatillisen tai verkostoituvan työn kautta (SS8, TS3, TS6, TS9, SS5). Kouluterveydenhuollon työstä ”iso osa” oli ammattilaisten välistä yhteistyötä tai konsultointia (HS10). Moniammatillinen yhteistyö tiivistyi kuvaukseksi siitä, että kouluterveydenhuollon edustajat, kuraattorit sekä psykologit toimivat omien alojensa asiantuntijoina yhteistyössä opetushenkilöstön sekä lasten ja nuorten huoltajien kanssa, ylittäen ammatillisia ja hallinnollisia rajoja (TS3). Keskeiseksi ammattiryhmien väliseksi yhteistyön tavoitteeksi syrjäytymiseen puuttumisessa koettiin se, että opettajat, kuraattorit, psykologit, koulunuorisotyöntekijät sekä kouluterveydenhoitajat ”pelasivat tiiviisti samaan maaliin” (ESS3). Lahdessa toteutetussa hankkeessa nuoret kokivat koulunuorisotyöntekijän helposti lähestyttäväksi, sillä häneen ei liittynyt opettajan auktoriteettia (ESS3), ja kouluilla ajateltiin, että koulupsyykkarit tekivät työtä, jota kukaan ei ollut aiemmin tehnyt (KA4). Opiskeluvalmentajien työnkuvaan kuului erityisammattioppilaitoksessa opiskelijoiden ”höyryilyn” kohtaaminen, joka tarkoitti esimerkiksi äkillisiä tunteenpurkauksia, riitoja toisten opiskelijoiden tai henkilökunnan kanssa tai selvitettäviä poissaoloja (HS5). Opiskeluvalmentajat kyselivät opintonsa keskeyttäneen nuoren perään ja selvittivät, mikä hänen tilanteensa oli, ja tarvittaessa opiskeluvalmentaja saattoi hakea nuoren kotoa kouluun tai lähteä psykologin vastaanotolle saattamaan. Erilliset opiskeluvalmentajat koettiin tarpeellisiksi, koska tavanomaisessa oppilashuollossa varattu aika esimerkiksi psykologille viikon päähän ei aina riittänyt. Toisaalta uuden avun koettiin tulevan muun oppilashuollon lisäksi, ei sen sijaan (HS5). Moniammatillisen yhteistyön edellytyksiksi katsottiin yhteinen, kaikkien osapuolten tiedossa oleva tavoite sekä ammattilaisten välisen luottamuksen syntyminen, jolloin ammattilaisten oli myös kyettävä arvostamaan muiden osaamista sekä osattava kohdata toinen työntekijä tasa-arvoisena kokematta häntä uhkana (SS5).

Ammattilaisten välisessä yhteistyössä erillisenä luokkana hahmottui opettajien toiminta. Opettajien koulutus tähtäsi mielipidekirjoituksen mukaan ensisijaisesti aineen opettamiseen ja kasvatukseen,

eikä niinkään erityistarpeisiin vastaamiseen, joka edellytti sosiaali- ja terveystieteiden asiantuntijuutta (TS9). Samassa kirjoituksessa oppilaan oikeudeksi katsottiin terveys- ja sosiaalipalveluiden saaminen niihin pätevyityneeltä henkilöltä, jolloin opettajien tulisi voida käyttää osaamistaan siihen, mihin he olivat kouluttautuneet. Siinä missä opettajat olivat kiireisiä opetustyössä, koulun muiden aikuisten kuten oppilashuollon ja koulunuorisotyöntekijöiden koettiin tekevän juuri sitä työtä, joka vaikutti nuorten kykyyn toimia toisten kanssa (ESS4). Luokanopettajan mukaan opettajilla oli kasvatustyössä taustatukena moniammatillinen verkosto, johon kuuluivat paitsi oppilashuollon henkilöstö, myös koulunkäynninohjaajat, erityisopettajat sekä rehtorit (TS1). Opettajilla oli oikeus konsultoida oppilashuollon henkilöstöä sekä huolen herätessä velvollisuus ohjata oppilas oppilashuoltoon (TS5). Nuorisolääkärin mukaan opettajilla oli palvelujärjestelmässä vastuu ohjata apua tarvitsevat hyvinvointiammatilaisille (HS2). Kalevan koulupsyykkäritoimintaa käsittelevässä artikkelissa (KA4) opettajien kerrottiin vinkkaavan psyykkareille tukea mahdollisesti tarvitsevista oppilaista, ja Lahdessa toteutetussa hankkeessa (ESS3) opettajat ja kuraattorit olivat toimineet työpareina, mikä oli välittänyt tiedon mahdollisista ongelmatapauksista kummallekin osapuolelle. Opettajien roolin osana oppilashuollon ja muiden palveluiden muodostamaa kokonaisuutta ajateltiin olevan sikäli tärkeä, että he näkivät lapsia joka päivä paitsi oppitunneilla, myös useissa koulun vapaissa tilanteissa sekä tekivät huoltajien kanssa yhteistyötä jopa päivittäin (SS5). Kiusaamista käsittelevässä laajassa artikkelissa (AL8) haastateltiin yläkoulun opettajaa, joka pyrki toimimaan luokassa kiusaamista ehkäisevästi sekä koki, että myös opettajat olivat osaltaan kasvattamassa nuoria myöhempään elämään. Koulupudokkuutta ehkäisevän hankkeen tiimipäällikkö (IL8) toivoi luokanohjaajilta varhaista reagointia oppilaiden poissaoloihin, jotta apua ei haettaisi vasta sitten, kun poissaoloista oli saattanut muodostua jo pitkäkestoinen kierre.

Vastuu asioihin puuttumisesta jakautui ”neuvottelujen ja yhteistyön” luokassa kahtalaisesti: Esille nousivat yhtäältä kodin ja koulun välinen yhteistyö, toisaalta koulun sisäinen oppilaiden kanssa tehtävä yhteistyö. Seinäjoen kaupunki pyrki kodin ja koulun vuorovaikutuksen lisäämiseen, jolloin opettajat tapasivat esimerkiksi joustavassa perusopetuksessa olevien yläkoululaisten vanhempia kotioloissa, tai mikäli oman luokan oppilaan vanhemmista ei kuulunut, opettaja soitti kotiin (IL4). Monimuotoinen yhteistyö vanhempien ja koulun kanssa koettiin keskeisenä asiana koulupsykologin toteuttamissa arvioinneissa (SK2). Oppilashuollossa työskentelevä ”koulutsemppari” neuvotteli lasten ja nuorten kanssa vanhempien ottamisesta mukaan hoitoon, mutta vakavammissa tapauksissa, kuten viiltelyssä tai itsetuhoisuudessa, vanhempien kanssa tehtiin aina yhteistyötä (KS9). Myös koulupoissaoloihin puuttumisen keinona käytettiin keskustelua oppilaan itsensä sekä vanhempien kanssa (ESS6). Niin kutsutussa ”Me-koulussa” (AL8) oli kokeiltu dialogista vanhempainiltaa, jossa

oppilaat ja vanhemmat kutsuttiin yhteiseen tilaisuuteen laajan sidosryhmäjoukon kanssa pohtimaan ratkaisuja ongelmiin. Osallistumisprosentti dialogisessa vanhempainillassa oli ollut korkea, mutta Ilkassa (IL2) haastatellun opettajan mukaan vanhempainilloissa kävivät usein ne vanhemmat, joiden ei välttämättä olisi tarvinnut siellä olla. Opettajan mukaan epäasiallinenkin palaute vanhemmilta oli lisääntynyt, koska vanhemmat ottivat asioihin entistä nopeammin ja voimakkaammin kantaa. Luokanopettaja kirjoitti Turun Sanomiin (TS1) lukemastaan ammattikasvattajan blogikirjoituksesta, jonka mukaan kouluissa ei enää ehditty opettaa, koska opettaja joutui nykyään tekemään kotien kasvatustyöt. Opettajan mukaan yhteistyö kotien ja koulun välillä oli kuitenkin aina perustunut ajatukselle yhdessä kasvattamisesta, jota tehtävää koulu oli hoitanut silloinkin, kun kodin valmiudet eivät olleet kasvattamiseen parhaat mahdolliset. Kirjoittajan mukaan myös opettaja oli kasvatuksen ammattilainen, ja mikäli tehtävä tuntui vastenmieliseltä, oli paljon sellaisiakin ammatteja, joissa ei tarvinnut kasvattaa ketään.

Kiusaamisen sovittelu nousi esille yhtenä neuvottelujen ja yhteistyön alaisena teemana. Kiusaamista selviteltiin kouluissa myös vertaissovitteluna, jossa ylempien luokkien oppilaat kouluttautuivat neuvottelemaan kiusaamisen osapuolten kanssa, etsivät ratkaisun ja vahvistivat sopimuksen (KA2). Karjalaisessa (KR3) haastatellun rehtorin mukaan vertaissovittelu oli tuottanut koulussa radikaalin muutoksen, joten sellainen järjestettiin pienestäkin välitunnilla tapahtuneesta kahnauksesta. Jutussa haastatellun oppilashuollon palveluesimiehen mukaan vertaissovittelu puuttui tilanteisiin jo silloin, kun kyseessä ei vielä ollut varsinainen kiusaaminen, ja rehtorin mukaan vertaissovittelu oli vähentänyt vakavampia ja pitkäkestoisempia kiusaamistapauksia. Lempäälässä käytössä olevasta vertaissovittelusta kertoneen jutun (AL5) mukaan sovittelussa ei syyllistetty tai rangaistu, vaan osapuolet saivat kertoa, mitä konfliktissa tapahtui ja mitä tilanteen korjautumiseksi tulisi vastaavasti tapahtua. Sovittelua ohjanneet opettajat pitivät menetelmän etuna sitä, että se parhaimmillaan lavensi oppilaiden ymmärrystä toistensa näkökulmista ja selvensi tilanteita, joista olisi perinteisillä kiusaamiseen puuttumisen menetelmillä saattanut syntyä väärä tulkinta. Vertaissovittelussa saattoi esimerkiksi selvittää, että lapsi oli tavoitellut isompiensa hännäämisellä vain huomiota tai ystävyyttä. Vertaissovittelun ongelmaksi koettiin kuitenkin se, etteivät kaikki lapset kyenneet asettumaan muiden asemaan, pitämään kiinni sopimuksista tai heillä ei ollut tilanteen vaatimaa empatiakykyä. Myöskään osa vanhemmista ei luottanut sovittelun tuloksiin, vaan olisi toivonut niiden sijaan rangaistuksia (AL5). Vakavammat kiusaamistapaukset etenivät aikuissovitteluun, jonne tulevat kiistat saattoivat toisinaan olla sotkuisia vyyhtejä, joissa alkujuuren löytäminen ja selvittely saattoi olla hyvin hankalaa (AL5). Kajaanilaisessa koulussa (IL5) kiusaamistapauksiin tarttui erityinen

työryhmä, joka selvitti aluksi, oliko kyse kiusaamisesta vai esimerkiksi erimielisyydestä. Työryhmä kuunteli molempia osapuolia ja pyrki sopimaan asian puhumalla.

Koulukiusaamisen vastaisia ratkaisuja pohtineen valtakunnallisen työryhmän mukaan ehdotusten toimeenpano oli opettajien, johdon, opiskeluhoillon, oppilaiden sekä huoltajien vastuulla (AL6). Kiusaamista käsitelleen artikkelin mukaan aikuisten tulisi toimia yhdessä sekä kodeissa että kouluissa, ja lasten olisi tärkeä saada näkökulma, että koulun henkilöstö ja koti ovat samalla puolella (AL8). Artikkelissa ehdotettiin myös koulun aikuisten kokoamisesta yhteen miettimään, kuinka toimintakulttuuria muuttamalla kouluympäristöstä saataisiin turvallisempi ja viihtyisämpi, ja kouluille ehdotettiin perustettavaksi kohtaamispaikkaa, jossa voisi päivystää koulun henkilökuntaa, nuorisotyön tai lastensuojelun työntekijä tai vuorotyössä olevia vanhempia (AL8). Kiusaamisen ehkäisy edellytti eduskunnan mielenterveyspoliittisen neuvottelukunnan nimissä kirjoittaneen kansanedustajan mukaan opettajien ja koulun henkilöstön vahvaa osaamista, konkreettisia toimintatapoja sekä yhteistyötä kodin kanssa (KS4). Haastateltu yläkoulun opettaja (AL8) kertoi ilmoittavansa luokalle syksyn aluksi, ettei hän katselisi kiusaamista hetkeäkään, ja etteivät oppilaat edes haluaisi nähdä, mitä tapahtuu, jos luokassa kiusataan. Toisaalta opettaja kertoi myös, että tilanteissa, joissa hän huomasi oppilaan ylireagoivan, hän saattoi tilannetta vähättelemättä sanoittaa sen oppilaalle niin, että tapaus asettui oikeisiin mittasuhteisiinsa. Vaikeasta kiusaamistapauksesta haastatellun apulaisrehtorin (AL2) mukaan kiusaamisen selvittely vaati tyypillisesti paljon puhetta, kohtaamisia sekä sopimista. Vanhempien vastuuksi koettiin etenkin nopea yhteydenotto koululle kiusaamisen tultua ilmi (AL2, KR3, AL9). Aamulehden mukaan ilmapiirin kiusaamistilanteiden selvittelyssä tulisi olla avoin (AL8). Myös kiusaamisartikkelin jatkojutussa (AL9) korostettiin vanhempien ja lapsen avointa keskusteluyhteyttä, sekä avoimuuden säilyttämistä myös silloin, mikäli oma lapsi oli kiusannut muita. Kiusaamisen tunnistamisen kannalta ajateltiin olevan tärkeää, että lapsi tunnettiin koulussa ja kotona, ja vanhemman kokemusten perusteella tärkeää oli, että koulussa olisi aikuinen, joka todella ottaisi asian hoitaakseen. Myös vanhempien keskinäistä verkostoitumista pidettiin kiusaamisen selvittelyä helpottavana asiana: Vaikeatkin asiat oli helpompaa ottaa puheeksi, mikäli vanhemmat olivat jo ennestään tuttuja (AL9).

Kiusaamisen nähtiin olevan oire yhteistoimintataitojen puutteesta, jolloin osa lapsista ei oppinut olemaan yhdessä toisten lasten ja aikuisten kanssa (AL8). Toisaalta muistutettiin, että kiusaamisessa saattoi olla kyse pelkästä osaamattomuudesta, koska lapset eivät olleet vielä oppineet toimimaan yhdessä toistensa kanssa. Lisäksi ihmisten keskuudessa syntyi väistämättä ristiriitaitilanteita, eikä kaikkia konflikteja edes kannattanut pyrkiä täysin välttelemään. Haastatellun emeritusprofessori

Matti Rimpelän mukaan kiusaamisen estämisessä keskeistä oli se, oppiko lapsi tulemaan toimeen muiden kanssa myös silloin, kun hänen tunteensa eivät sitä tukeneet (AL8). Kiusaamista tutkineen haastateltavan mukaan ilmiön alkujuuret olivat yhteisön rakenteissa, jolloin viralliset ja epäviralliset normit yhteisössä vaikuttivat osaltaan siihen, hyväksyttiinkö kiusaaminen vai ei (IL3). Kiusaamisen nähtiin olevan ryhmäilmiö, johon liittyi paljon eri rooleissa toimivia lapsia ja nuoria (ESS5), jotka myös tavalla tai toisella joko kannustivat tai osallistuivat tilanteessa (IL6). KiVa koulu -hankkeessa oli havaittu, että kiusaajien lisäksi löytyi myötäilijöitä sekä sivusta seuraajia (TS4), ja KiVa-tiimin jäsenen mukaan kiusaamisessa vallitsi aina roolijako (KA1). OAJ:n koulutusasioiden päällikön mukaan kiusaajan leiman lyöminen vain yhteen oppilaaseen saattoi alkaa ruokkia eri rooleihin liittyvää toimintaa (IL6), ja syyttely sekä jaottelu kiusaajiin ja kiusattuihin nähtiin pahimmillaan kiusaamista ylläpitäväksi tekijäksi (AL8). Keskustelu oli väliaikaisen rehtorin mukaan ainoa hyödyllinen kiusaamisen selvittelyn väline, sekä oppilashuollon palveluesimiehen mukaan yleisestikin se tapa, jolla asioihin puuttuminen yhteiskunnassa hoidettiin, eikä kiusaajille osoitettuja rangaistuksia, kuten jälki-istuntoa, nähty toimivaksi menetelmäksi (KR3). Koulun arjessa merkitystä koettiin olevan sillä, että valvomattomat hetket pyrittiin minimoimaan (AL8), että koululla oli tehokasta välituntivalvontaa ja opettajat olivat luokassa ajoissa tuntien alkaessa (TS4).

Sillä, että kaikki ymmärsivät kiusaamisen määritelmän samalla tavalla, koettiin olevan merkitystä (IL3). Kouluterveyskyselyssä kiusaaminen määriteltiin epämiellyttävien asioiden sanomisena tai epämiellyttävänä kiusoitteina, mutta kiusaamista ei ollut kahden suunnilleen tasavahvan oppilaan välinen riitely (IL5). Eduskunnan mielenterveyspoliittisen neuvottelukunnan nimissä kirjoittaneen keskisuomalaisen kansanedustajan mukaan oppilaiden ja opettajien oli oltava tietoisia kiusaamiseen liittyvistä sanktiosta sekä siitä, että kiusaaminen oli rikos (KS4). Vaikeaa kiusaamistapausta käsitelleessä jutussa haastatellun apulaisrehtorin mukaan kiusaaminen ei usein ollut fyysistä, vaan jotakin vaikeammin nähtävää (AL2). Kiusaamistilanteet saattoivat olla hyvin hienovaraisia, kuten katseita tai eristämistä, jolloin niihin oli vaikea puuttua (AL8). Syrjiväksi kiusaamiseksi määriteltiin esimerkiksi sukupuolen, perhetaustan, ihonvärin, vammaisuuden tai uskonnon vuoksi kiusaaminen, ja Kouluterveyskyselyssä ilmennyt syrjivää kiusaamista kohdanneiden osuutta pidettiin THL:ssä yllättävän korkeana sekä ilmiötä erityisen haavoittavana (IL5). Sosiaalisessa mediassa tapahtuvaa ulkopuolelle jättämistä olivat opettajan mukaan esimerkiksi Whatsapp-ryhmästä poistaminen tai kaveripyynnön hyväksymättä jättäminen (IL2). Pieni osa kiusaamistapauksista eteni vaikeiksi tapauksiksi, joissa mikään keino ei tuntunut auttavan, ja tähän oli asian kanssa tekemissä olevien mukaan monia syitä (ESS4). Pohjois-Suomessa aluehallintovirastoon päätyi vuosittain muutamia kanteluita, joiden mukaan koulu ei ollut puuttunut kiusaamiseen riittävästi, mutta kanteluissa ei

kuitenkaan vuosien aikana ollut ilmennyt montakaan tapausta, joissa koulu ei olisi millään tavoin yrittänyt puuttua kiusaamiseen (KA1). Pohjois-Karjalassa kiusaamisesta tehtiin 1–2 rikosilmoitusta kuussa (KR3). Erityisnuorisotyöntekijän mukaan poliisille päätyneet kiusaamistapaukset olivat ”menneet monesta takalaudasta läpi”, eli niissä ei ollut auttanut puhuttelu, jälki-istunto, KiVa koulu, vertaissovittelu tai muukaan sovittelu.

Lähes kaikki koulut olivat olleet mukana KiVa koulu -hankkeessa, kunnes noin puolet oli jättäytynyt pois ohjelman tultua maksulliseksi (SS3). Haastateltu väliaikainen rehtori koki koulun oman mallin KiVa koulua toimivammaksi, koska hänen mukaansa KiVa koulussa tuli valita joko ”ymmärtävä tai tuomitseva” lähestymistapa, vaikka koululla koettiin usein paremmaksi toimia ”siltä ja väliltä” (KR3). Aamulehdessä (AL9) esitettiin kiusaamisen käsittelyyn liittyviä vinkkejä, joissa vanhemmille annettiin ohjeeksi tiedustella luokkakuvan perusteella, kenen kanssa kukakin leikkii, sekä kutsua yksinäiseltä vaikuttava luokkakaveri kylään. Lisäksi oppilailta oli kerätty kiusaamiseen liittyviä sitaatteja, joiden mukaan kiusaamista nähdessään toinen oppilas saattoi tutustua kiusattuun, liittyä tämän seuraan tai puolustaa kiusattua, tai vaihtoehtoisesti suoraan kyseenalaistaa kiusaajan käytöksen kasvokkain (AL9). Kiusaamisen ehkäisyyn liittyi yhteisöä ja arvokasvatusta korostavia ratkaisuja, jotka tarkoittivat esimerkiksi kiusaamisen tuomitsemista kiusaajan sijaan, sekä sitä, että vaikeivät kaikki oppilaat olleetkaan vastuussa kiusaamisesta, kaikki olivat kuitenkin vastuussa sen lopettamisesta (KA1). Aamulehden kiusaamisartikkelissa (AL8) yläkoulun opettaja koki luokan ”me-hengen” ehkäisevän kiusaamista, mutta kaikkea vastuuta kiusaamistilanteiden lopettamisesta ei kuitenkaan koettu voitavan tarjota vain oppilaille: Opettajan mukaan oli myös ymmärrettävää, etteivät muut oppilaat puuttuneet kiusaamiseen, koska se olisi saattanut pahimmillaan vaikuttaa myös heihin. Oppilaiden tilannetta verrattiin siihen, etteivät samassa työpaikassa työskentelevät aikuisetkaan mielellään sekaantuneet kollegojensa kireisiin väleihin (AL8). Turun Sanomiin (TS4) kirjoittanut kasvatustieteen maisteri, joka oli työskennellyt myös koulukuraattorina, totesi ettei ollut juuri koskaan 20 vuoden työuransa aikana kohdannut oppilasta, jolla olisi ollut riittävästi rohkeutta sekä itsetuntoa kiusatun puolustamiseen, koska oppilaat pelkäsivät joutuvansa itsekin kiusatuiksi.

Kouluilla koettiin olevan vaikeuksia vetää rajaa siihen, oliko sosiaalisessa mediassa kiusaaminen koulussa vai vapaa-ajalla tapahtuvaa, eli oliko siihen puuttuminen nimenomaan koulun vastuulla (KR3). Koulukuraattori sekä apulaisrehtori toivoivat vanhempien seuraavan aktiivisesti lastensa somen käyttöä (IL5). Haastateltu opettaja koki, että nettikiusaamisen tausta oli usein kaveripiirin välisessä riidassa sen sijaan, että kiusaamisella olisi haettu varsinaista heikointa lenkkiä (IL2). Apulaisrehtorin mukaan koulun oli vaikea puuttua some-kiusaamiseen, mutta siihenkin puututtiin,

mikäli kiusaaminen vaikutti koulussa olemiseen (AL2). Myös Turun Sanomien koulupsykologien työtä käsitelleen artikkelin mukaan (TS2) oppilaiden vapaa-aika ei periaatteessa koulupsykologin työalueeseen kuulunut, mutta sitä oli kuitenkin käytännössä vaikea erottaa koulusta, koska nuorten oloon vaikutti paljon se, kuinka kavereiden kanssa sujui. Kiusaamista ehkäisevillä toimilla koettiin olleen myönteisiä vaikutuksia: Lahden kaupunki seurasi systemaattisesti kiusaamisen vastaisen työn vaikuttavuutta, ja selvitysten mukaan suurimmassa osassa tapauksista kiusaaminen saatiin loppumaan (ESS5). Myös rehtorin mukaan suurin osa kiusaamistapauksista päättyi hyvin (KR3). Ilkassa uutisoidun opettajakyselyn mukaan 82 prosenttia opettajista katsoi, että selvittely johti kiusaamisen päättymiseen vähintäänkin melko usein (IL2). Oppilashuollon palveluesimiehen mukaan myös kiusaaja pidettiin mukana koko seurantaprosessin ajan, eikä tätä päästetty kuin koiraa veräjältä (KR3). Kuitenkin vaikeaa kiusaamistapausta käsitelleen nimettömän mielipidekirjoituksen (KR2) mukaan koulun ja oppilashuollon toiminta oli ollut monin tavoin puutteellista ja työntekijät vanhempien kokemuksen mukaan kiireisiä ja välinpitämättömiä, eikä kukaan terveydenhoitajaa lukuun ottamatta ollut lopulta edes pahoitellut tilanteen etenemistä vakavaksi tapaukseksi asti.

Oppilaalle itselleen kuului virkamiesjohtajien mukaan oppimisprosessistaan ikäkautensa mukainen vastuu, jota kouluyhteisön oli tuettava (HS9). Poissaolojen seurannasta oli rehtorin mukaan tullut sähköisten järjestelmien myötä opettajien arkityötä, ja säännöllisiin luvattomiin poissaoloihin puututtiin oppilashuollossa, jossa asiaa ratkaisemassa saattoivat olla psykologi, koulukuraattori ja -terveydenhoitaja, opinto-ohjaaja sekä rehtori (ESS6). Keskisuomalainen ammattioppilaitos hyödynsi niin kutsuttua huoliprosessia, joka tarkoitti läheistä aikuista koulussa tai kotona, joka oli kiinnostunut nuoren elämästä sekä opintojen sujumisesta (KS10). Ammattioppilaitoksen mukaan poissaoloihin puututtiin herkästi (SK3), mutta nuorten parissa työskentelevillä saattoi olla myös kokemuksia siitä, että ongelmiin havahduttiin vasta, kun poissaoloa koulusta oli saattanut olla jo puolikin vuotta (KR4). Koulupudokkuutta ehkäisevää hanketta Etelä-Pohjanmaalla koordinoitunut tiimipäällikkö (IL8) toivoi, ettei oppilaitoksista haettaisi apua vasta, kun oppilaalla saattoi olla satojakin poissaolotunteja. Hankkeesta oli saatu myönteisiä kokemuksia, mutta myös niitä, joissa oli täytynyt luovuttaa. Tiimipäällikön mukaan koulupudokkuutta ehkäisevästä toiminnasta ei voitu viikkojen ajan käydä istumassa oppilaan sängyn vierellä ja herättelemässä kouluun, vaan tässä vaiheessa mukaan oltaisiin tarvittu myös muita auttavia tahoja. Myös satakuntalaisessa ammattioppilaitoksessa (SK3) koettiin, että oppilaitoksesta pystyttiin ohjaamaan sekä saattamaan opiskelijaa ”oikealle ovelle”, mutta rehtorin mukaan myös muun yhteiskunnan tukea tarvittiin, että putoamisvaarassa olevat opiskelijatkin saisivat tutkintonsa loppuun. Opiskelunsa keskeyttäneisiin ja ”kadonneisiin” opiskelijoihin pyrittiin ammattioppilaitoksessa (KS10) ottamaan yhteyttä puhelimen,

Wilman, sähköpostin sekä vanhemmille osoitetun yhteydenoton kautta. Eronneiden opiskelijoiden tiedot toimitettiin heidän kotikuntiinsa, jotta etsivä nuorisotyö saattoi jatkaa nuorten kanssa uusien vaihtoehtojen etsimistä. Etsivän nuorisotyön ongelmaksi todettiin kuitenkin Helsingin Sanomien syrjäytymistä käsitelleessä artikkelissa (HS3) se, että toisinaan palvelut eivät tavoittaneet nuorta, tai nuori ei sitoutunut annettuun apuun.

Huoltajille kohdistuvaksi vastuuksi koettiin kiinnostus lapsen koulunkäyntiä kohtaan sekä lapsen kanssa keskusteleminen (ESS6). Koulupsykologin mukaan koulunkäynti oli kovaa työtä, jossa kodin tarjoamalla tuella oli tärkeä merkitys (SK2). Lukion terveydenhoitajan mukaan vanhempien tuli kuulla nuorta silloin, kun hän halusi puhua asioistaan, vaikka ongelmaa ei tarvinnutkaan aina osata ratkaista (HS11). Nuorilta kehoitettiin kysymään, mitä kuului tai oliko kaikki hyvin (SK1, KR4, SS1). Kuraattori antoi keskustelutilaisuudessa perheille ohjeeksi syödä yhdessä, mennä ajoissa nukkumaan sekä valvoa netin käyttöä (SK1). Nuorisopsykiatrian ylilääkärin (AL7) mukaan kaikki oireilevat nuoret eivät tarvinneet terapiaa, vaan osa hyötyi jo esimerkiksi liikunnan lisäämisestä. Myös käytösongelmaista tai päihteitä kokeilevaa nuorta auttoi usein se, että aikuinen otti hänestä vastuun, niin että nuori söi ja nukkui säännöllisesti sekä kävi koulua (AL7). Ehkäisevän terveydenhuollon ylilääkärin mukaan lievempien ongelmien hoitamiseen riittäisi usein nuorta oikeasti kuunteleva ja tukeva aikuinen (TS8). Sairaanhoidopiirin vastuualuejohtaja (SK5) mainitsi ”Islannin ihmeen”, jossa vanhempien allekirjoittaman kasvatuslupauksen, laajasti sovittujen kotiintuloaikojen sekä nuorille tarjotun harrastusrahan avulla oltiin onnistuttu vähentämään nuorten päihteidenkäyttöä. Nuorisopsykiatrian ylilääkäri (AL7) suuntasi katsetta myös niiden yhdistysten ja seurojen työhön, jossa nuoret kokoontuivat yhteen turvallisen aikuisen kanssa. Koulukuraattori peräsi vanhempainyhdistyksen järjestämässä tilaisuudessa enemmän ”koko kylä kasvattaa” -meininkiä (SK1), ja johtavan koulupsykologin mukaan yhteisötasoisien hyvinvoinnin rakentaminen koulussa tarkoitti sitä, että lapset tunnettiin ja koko yhteisö kasvatti (TS7). Koulukiusaamisen vastaisen kampanjan käynnistäneen luokanopettajan mukaan kaikkien tulisi tietää, mitä nuorille kuului, ja hän kysyi, kuinka pidettiin huolta siitä, että kaikki lapset ja nuoret pysyisivät mukana, kaikilla olisi mielekästä tekemistä sekä välittävä yhteisö, johon kuulua (IL7).

Tässä alaluvussa on käsitelty sitä, millä tavoin vastuu puuttua koululaisten kohtaamaan sosiaaliseen osattomuuteen aineiston perusteella koulujärjestelmän sisällä ja ympärillä jakautuu. Aineistosta esille nousseiden havaintojen mukaan vastuiden koettiin osittain kohdentuvan yhtäältä ”kaikille”, mutta toisaalta myös tarkennetummin esimerkiksi moniammatilliselle oppilashuollolle, jossakin määrin opettajille, huoltajille sekä oppilaille itselleen. Moniammatillisten tiimien, jollaisia

oppilashuollon henkilöstöstä muodostui, jäsenet kohtasivat oppilaita koulunkäyntiä hankaloittaviin vaikeuksiin, kuten sosioemotionaalisiin ongelmiin tai koulupoissaoloihin, liittyen. Opettajien vastuuksi koettiin oppilaan ohjaaminen eteenpäin oppilashuollon piiriin, mutta toisaalta opettajilla nähtiin olevan luokkahuonetyöskentelyn perusteella myös oppilaan asioihin liittyvää moniammatillista osaamista. Kiusaamisen selvittely nousi esille keskeisenä vastuuseen liittyvänä aihepiirinä. Kiusaamista käsiteltiin toisaalta perinteisessä aikuisjohtoisessa selvittelyssä, mutta myös esimerkiksi oppilaiden keskinäisinä vertaisneuvotteluina. Kiusaamisen tarjottiin ratkaisuksi myös arvokasvatusta ja yhteisöä korostavia ratkaisuja, joiden mukaan kaikki oppilaat olivat osaltaan vastuussa siitä, että kiusaamista ei esiinny. Koulupoissaolojen osalta aineistossa oli näkemyksiä siitä, että poissaoloihin puututtiin oppilaitoksissa herkästi, mutta toisaalta myös kokemuksia, joiden mukaan poissaoloihin tarttuminen saattoi merkittävästikin viivästyä. Nuorilla itsellään koettiin olevan vastuuta erityisesti omasta oppimisprosessistaan, ja huoltajien vastuuksi katsottiin kiinnostus lastensa ja nuortensa asioihin sekä heidän kanssaan keskusteleminen.

Tutkielman tulosluvussa on käsitelty aineiston analyysin tuottamia tuloksia tutkielman alussa asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tulokset hahmottuivat aluksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin muodostamana yleisenä kuvauksena oppilashuollon kokonaisuudesta, joka käsitti yhdeksän ylätasoista luokkaa tai luokkien yhdistelmää. Yleisen kuvan lisäksi yksittäisiä tutkimuskysymyksiä on tulosluvussa tarkasteltu niihin keskittyvissä alaluvuissa, joissa on tuotu esiin aineistosta esiin nousseita tutkimuskysymyksiin liittyviä havaintoja. Oppilashuoltoon liittyvistä sisällönanalyysin luokista rakentuvaa kokonaisuutta sekä tutkimuskysymysten näkökulmasta keskeisiä luokkia ja niiden kytköksiä havainnollistettiin kuvioilla, jotka pyrkivät muodostamaan yhteyksiä luokkien välille. Seuraavassa, johtopäätöksiä käsittelevässä luvussa aineistosta saatuja tuloksia analysoidaan pidemmälle. Luvussa tarkastellaan sitä, kuinka aineiston analyysi vastasi tutkielmassa asetettuihin tutkimuskysymyksiin, ja pyritään vertaamaan saatuja havaintoja tutkielman teoriaosuuden kanssa. Lopuksi arvioidaan tutkielman onnistumista sekä esitetään jatkotutkimusehdotuksia.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET: OSATTOMAT NEUVOTTELUYHTEISÖISSÄ

Vuonna 2010 julkaistussa, Nokian hallituksen puheenjohtajan Jorma Ollilan johdolla valmistellussa Suomen maabrändivaltuuskunnan raportissa koululaisille annettiin tehtävä: ”Tee jotakin yhdessä hiljaisimpienkin luokkakavereiden kanssa vähintään kerran viikossa” (Tehtävä Suomelle 2010, 192). Raportin mukaan Suomessa lasten terveys, aineellinen hyvinvointi sekä koulutuksen laatu

olivat korkealla tasolla, mutta toverisuhteiden sekä subjektiivisen hyvinvoinnin kokemuksen osalta menestys oli heikompaa. Raportissa ehdotettiin kouluihin uudenlaisia yhdessä tekemisen tapoja, jotka osaltaan rakentaisivat ystävällistä toimintakulttuuria sekä positiivista ilmapiiriä, joiden kautta edistettäisiin sosiaalisten taitojen oppimista, hyviä tapoja sekä muiden huomioon ottamista. Siksi vastuuta tarjottiin myös jokaiselle koululaiselle henkilökohtaisesti: Yhteisyyden kokemukset eivät raportin mukaan syntyneet vain määräten tai ylhäältä ohjaten, vaan vertaisten yhdessä tekemisen kautta. (Mts.) Tässä pro gradu -tutkielmassa on tarkasteltu lasten ja nuorten kohtaamaa sosiaalista osattomuutta, joka teoriaosiossa on määritelty sosiaalisesta osallisuudesta paitsi jäämisenä. Lasten ja nuorten yksinäisyydestä koettu huoli sekä kiinnostus yhteisöllisiin ratkaisuihin, joita tutkielman johdanto-osassa osaltaan käsiteltiin, on tuonut yhteiskunnalliseen keskusteluun pyrkimyksiä syrjäytymisen tai osattomuuden ratkaisemisesta kollektiivisen vastuun keinoin. Ollikainen (2012, 153–154) viittaa julkisessa keskustelussa kouluihin peräänkuulutettuun yhteisöllisyyteen, jolla hänen mukaansa tarkoitetaan asenteita, arvoja sekä pieniä, maksuttomia tekoja. Ollikaisen mielestä julkisessa keskustelussa kuitenkin ohitetaan koulun epävirallinen taso, jolla todellinen oppilaiden välinen yhteisöllisyys muodostuu. Hänen mukaansa koulun strategioista välittyvä ihanteellinen yhteisöllisyys ei tunnusta oppilaskulttuurin sisältämiä sosiaalisia hierarkioita, joissa kuulumisen edellytykset määritellään siten, etteivät kaikki niitä täyty. Oppilaat ovat tietoisia koulun viralliseen yhteisöllisyyteen liitetystä tavoitteista, mutta käytännön arjessa oppilaskulttuurin vaatimukset muodostuvat niitä vahvemmaksi. Näin rakentuvassa koulu yhteisössä jokainen oppilas on virallisesti yhteisön osa, mutta sosiaalinen kuuluminen ei ole kaikkien saavutettavissa. (Mts.)

6.1 Aineiston analyysissä muodostuneita päätelmiä

Mitä kouluissa tulisi lasten ja nuorten kohtaamalle sosiaaliselle osattomuudelle tehdä? Vastausta tutkimusongelmaan on tässä tutkielmassa etsitty oppilashuoltoa käsittelevästä aineistosta. Vuonna 2014 voimaan tulleeseen uuteen oppilashuoltolakiin sisältyi entistä voimakkaampi painotus yhteisölliseen oppilashuoltoon, jolla tarkoitetaan koko oppilaitosyhteisöä tukevaa ennaltaehkäisevää työtä (Mahkonen 2014, 65). Tutkielmaproessin alussa suunniteltu tavoite kysyä yhteisöllisen oppilashuoltotyön ja sosiaalisen osattomuuden ehkäisyn yhteyksistä oppilashuollon työntekijöiltä itseltään ei tässä tutkielmassa toteutunut, koska tutkielmaan ei löydetty haastateltavia. Vastausta tutkimuskysymyksiin on siten etsitty sanomalehtiteksteistä muodostuvasta aineistosta, joka tarkoitti kuitenkin sitä, ettei sosiaalisen osattomuuden käsitettä päästy aineiston keruuprosessissa määrittelemään ja tarkentamaan suhteessa kerättyyn aineistoon. Siten esimerkiksi haastatteluiden tarjoama mahdollisuus asettaa kysymyksiä ensisijaisesti sosiaalisen osattomuuden näkökulmasta jäi

aineistonkeruuprosessista pois, ja valmiina kerättyä aineistoa on mahdollista tulkita vain sen jo sisältämien asioiden osalta. Siitä huolimatta myös valmiista aineistosta paikantui sosiaaliseen osattomuuteen kytkeytyviä aihepiirejä, kuten oppilashuoltotyön sisältöihin, sosioemotionaalisiin voimavaroihin, koulukiusaamiseen, oppilaiden ja vanhempien kanssa käytyihin neuvotteluihin, moniammatilliseen työhön sekä poissaoloihin ja koulupudokkuuteen liittyviä teemoja. Tutkielman aiheeseen liitetty systeeminen tarkastelu toteutui sanomalehtiaineiston osalta hyvin, koska aineisto oli laaja ja käsitteli oppilashuoltoon liittyviä aihepiirejä monista näkökulmista käsin, sisältäen monenlaisia ääniä. Haittapuolena saattoi olla aineiston hajanaisuus sekä se, että aiheisiin liittyvissä näkökulmissa esiintyi vaihtelua työntekijäryhmästä ja lähestymistavasta riippuen, eikä yksi tietty näkökulma välttämättä toistunut kovin monissa teksteissä.

Koska teksteissä ei suoraan puhuttu sosiaalisesta osattomuudesta tätä termiä käyttäen, edellyttää vastausten löytäminen jonkin verran aineiston tulkintaa. Oppilashuollon kokonaisuus hahmottui analyysissa huomattavasti pelkkää yksilövastaanottoa laajempaan, ja toisaalta aineisto sisälsi varsin niukasti kuvausta varsinaisesta oppilashuollon vastaanottotyöstä. Koulukuraattorin ja -psykologin työnkuvaukset aineistossa vastasivat tutkielman kontekstilukuun sisältyneitä kuvauksia (Akselin 2002; Hallantie 2002), eikä oppilashuollon ammattilaisilta ollut mahdollista kysyä esimerkiksi siitä, kuinka vastaanotolla lähdettiin kouluyhteisössään sosiaalisesti osattoman oppilaan tilannetta konkreettisesti käsittelemään. Aineiston perusteella oppilashuoltoon saatettiin ohjautua esimerkiksi ahdistuksen, stressin tai masennuksen takia sekä oppilaan itsensä, huoltajan tai opettajan aloitteesta. Oppilashuollon työntekijöiden tuli osoittaa välittämistä, olla helposti lähestyttäviä eikä keskustelu saanut olla liian muodollista. Vastuu syrjäytymisen ja sosiaalisen osattomuuden ehkäisystä vaikutti hajautuvan useiden eri tahojen ja työntekijöiden ympärille. Oppilashuollon työ yhteisöllisen oppilashuollon edistämiseksi täsmentyi moniammatilliseksi tiimityöksi, johon sisältyi konsultointia, tapaamisia tai muuta ammattilaisten keskinäistä yhteistyötä. Tiimityön tavoitteet ja siinä kohdatut haasteet vaikuttivat vastaavan Määtän (2006) sekä Suontausta-Kyläinpään (2010) päätelmiä, jolloin keskeistä oli yhteisen tavoitteen löytyminen sekä toisaalta yhteistyön onnistuminen. Oppilashuollon osaksi paikantui oppilaiden ohjaaminen eteenpäin palvelujärjestelmässä, mutta aineistosta nousi voimakkaasti esille erikoissairaanhoidon kuormitus ja siellä työskentelevien esittämä toive nuorten mielenterveydellisten ongelmien entistä paremmasta käsittelystä ja kohtaamisesta jo oppilashuollon tasolla. Erikoissairaanhoidon näkökulma korostui aineistossa, mutta sen kautta esiin nousi myös tavoite oppilaiden ongelmiin vastaamisesta perustason oppilashuollossa.

Opettajien vastuulle näytti aineistossa kohdentuvan etenkin oppilaan ohjaaminen oppilashuoltoon tai tukea tarvitsevasta oppilaasta esimerkiksi ”koulupsyykkarille” vinkkaaminen. Opettaja nähtiin opetustyön ammattilaiseksi, jonka tuli saada käyttää osaamistaan koulutustaan vastaaviin tehtäviin, ja vastaavasti oppilailta oli oikeus saada pulmiinsa apua niihin erikoistuneelta ammattilaiselta. Toisaalta koulun ja kodin nähtiin myös jakavan yhdessä kasvatusvastuuta, ja opettajalla oli omalta osaltaan moniammatillista tiimityötä vahvistavaa tietoa oppilaan toiminnasta luokkaympäristössä. Opettajalla koettiin myös olevan oma roolinsa luokkahuonevuorovaikutuksessa etenkin kiusaamisen osalta, jolloin opettaja saattoi ohjata työskentelyä kiusaamista ehkäisevillä tavoilla, esimerkiksi päättämällä ryhmäajoista tai istumajärjestyksestä, tai puuttamalla itse oppilaiden välisiin lieviin konfliktitilanteisiin. Se, mihin asti opettajien kasvatusvastuun raja ulottuu, ja missä määrin opettaja on opetustyöhön keskittyvä aineenhallinnan erityisammattilainen, jää kuitenkin avoimeksi. Gellinin ym. (2012b) mukaan koulujärjestelmällä on väistämättä oppilaisiin myös kasvattavia vaikutuksia, jolloin niiden huomioiminen olisi perustellumpaa kuin pyrkimys irrottaa koulusta kokonaan sen kasvatuksellinen rooli. Sosiaalisen osattomuuden teoreettisessa viitekehysessä myös oppitunneille sijoittuvat asiat, kuten liikuntatuntien kapteenivalintojen myötä toistuvat oppilaiden sosiaaliset jaottelut (Berg 2006) tai luokan näkyvimpien oppilaiden vastentahtoinen mukautuminen määrättyyn istumajärjestykseen (Ollikainen 2012) olivat tilanteita, joissa oppilaiden sosiaaliset statukset ja joidenkin oppilaiden heikko asema tulivat näkyville luokassa. Myös opettajilla voidaan siten ajatella olevan sosiaalisen osattomuuden ehkäisyssä osansa, mutta kokonaisvastuun laajuus jää epäselväksi. Aineisto sisälsi myös näkemyksiä siitä, kuinka opettajat uupuivat yrittäessään auttaa oireilevia oppilaita tai työaika kului tilanteiden selvittelyyn (SS2, TS10). Opettajien vastuulla oli ohjata apua tarvitsevat hyvinvointiammattilaiselle, mutta muunlaisen vastuun rajat eivät olleet selkeitä.

Hummelbrunner (2011) määrittelee keskeisiksi systeemisen arvioinnin painopisteiksi järjestelmän osien väliset vuorovaikutussuhteet, systeemiin liittyvät toisistaan poikkeavat näkökulmat, sekä systeemin puitteissa tehtävät rajanvedot. Systeemiteorian kehittyessä pelkästä osien mallintamisesta on siirrytty monimutkaisempiin kysymyksiin (mt). Koulun tarkasteleminen systeemisen arvioinnin näkökulmasta nostaa esiin kaksi viimeiseksi mainittua prosessia, eriävät näkökulmat sekä systeemin rajat. Niiden puitteissa voidaan tarkastella esimerkiksi opettajille tai oppilashuollon henkilöstölle kohdentuvaa sosiaalisen osattomuuden ehkäisemisen vastuuta. Tarkastelutavoista yksinkertaisin, systeemiin kuuluvien osien välisten suhteiden mallintaminen, piirtää oppilashuollosta selkeärajaisen prosessin: Opettajat ohjaavat ongelman havaittuaan oppilaan oppilashuoltoon, jossa ongelmaa käsitellään, tai sen osoitettua vaikeammaksi, oppilaat siirtyvät eteenpäin muiden palveluiden piiriin. Valtiontalouden tarkastusviraston (VTV 2017) selvityksessä kouluterveydenhoitajien

pääasiallista tehtäväkenttää olivat terveystarkastukset, joiden ohella kouluterveydenhuollon tehtäväksi katsottiin vaikeampien tapausten tunnistaminen sekä eteenpäin ohjaaminen. Kouluun kohdistetut tavoitteet yhteisöllisyyden lisäämisestä sekä syrjäytymisen ehkäisystä tekevät vastuun kysymyksestä kuitenkin tunnistamis- ja ohjaamisroolia laajemman. Ei ole itsestään selvää, kenen tulisi puuttua lapsilla ja nuorilla ilmeneviin ongelmiin, mikäli ongelmat eivät ole selkeärajaisia tai välttämättä edes helposti ratkaistavissa. Aineistosta nousivat esiin oppilashuollon vähäiset resurssit, jotka esimerkiksi rajoittivat psykologin tai kuraattorin mahdollisuuksia läsnäoloon luokissa tai opettajainhuoneessa. Toisaalta analyysissa pyrittiin resurssikysymyksen lisäksi myös etsimään näkökulmia kouluihin kaivattuun yhteisöllisyyteen, siihen, ”kenen oikein tulisi tehdä jotakin”. Yhteistoiminnan teorioiden mukaisesti vastuun paikantuminen sosiaalisissa dilemmissa ei ole helppoa: Vaikka tilanne tunnistettaisiin, motivaatiota toimimiseen ei välttämättä ole.

Vaikka pääsy erikoissairaanhoidon asiakkaaksi saattoi osaltaan olla jopa helpompaa kuin ennen, koettiin lasten ja nuorten pahoinvoinnin lisääntyneen ja ongelmien monimutkaistuneen niitä kohdanneiden oppilaiden elämässä. Toisaalta monessa tekstissä todettiin, ettei ammattilaistenkaan pohdinnoissa ongelmien kasvulle oltu löydetty selkeää syytä. Pohdintojen kohteena mainittiin kuitenkin kouluympäristön sosiaalinen vaativuus ja se, että nuorten oli pystyttävä ”markkinoimaan” itseään muille, ja mikäli joku ei pysynyt mukana, sitä ei välttämättä huomattu. Lisäksi todettiin vaatimusten koulu- ja työmaailmassa lisääntyneen, jolloin kyydissä pysyttelemisen oli kenties ennen ollut nuorille helpompaa. Havaintojen voidaan ajatella sopivan teoriaosioissa muodostettuun sosiaalisen osattomuuden viitekehykseen hyvin. Sosiaalinen pääoma määrittää keskeisesti nuorten yhteisöihinsä kiinnittymisen mahdollisuuksia, ja Matteus-vaikutuksen sekä kumulatiivisen edun teorian mukaan sosiaalista pääomaa kasautuu nuorille, joilla sitä on jo ennestään runsaasti. Yhteisön ollessa vaativa sekä sen jäsenyyden kilpailtu, on sosiaalinen pääoma keskeinen hyvinvoinnin resurssi. Törrösen ja Vornasen (2002) mukaan lapsuus- ja nuoruusiän emotionaalinen hyväosaisuus, kokemus ryhmään kuulumisesta sekä hyväksytyksi tulemisesta, muodosti tärkeän pääoman myöhemmän elämänkulun kannalta. Sosiaalisen osallisuuden vajeisiin on pyritty yhteisöllisyyden lisäämisellä puuttumaan, mutta se, missä tilanteissa puuttumista tarkalleen tapahtuu ja millaisin keinoin, jäi aineiston perusteella edelleen jossain määrin epäselväksi, epäilemättä myös siksi, ettei asiasta voitu suoraan työntekijöiltä kysyä. Erikoissairaanhoidon osalta aineistosta ilmeni voimakas viesti, ettei erityistason hoidon kasvattamista pidetty enää ratkaisuna nuorten ongelmiin, ja tähän oltiinkin kouluissa vastattu suunnitelmilla parantaa oppilashuollossa jo työskentelevien interventio-osaamista sekä palkkaamalla kouluihin psykiatrisia sairaanhoitajia ja nuorisotyöntekijöitä.

Kuntiin kohdistui kritiikkiä siitä, ettei oppilashuollon henkilöstösuosituksia esimerkiksi psykologien osalta oltu täytetty peruskouluissakaan, joiden osalta laki oli ollut voimassa uutta oppilashuoltolakia pidempään. Uusien ammattiryhmien tuominen kouluihin nähtiin psykologien edunvalvojan eli Psykologiliiton taholta kriittisimmillään yritykseksi kiertää korkeammin palkatun psykologin asemaa oppilashuollossa. Aineistossa tuotiin esille, etteivät henkilöstöä koskevat suositukset olleet uudessakaan oppilashuoltolaissa sitovia, eikä niiden noudattamatta jättämisestä koitunut sanktioita. Suositusten täyttämässä oli kuntakohtaista vaihtelua. Sosiaali- ja terveystalvueluita koskevan lainsäädännön sitovuus oli myös opetustoimen lainsäädäntöä suurempaa, mikä ohjasi resursseja koulutoimen sijasta sote-puolelle. Toisaalta koulupsykologien lukumäärä oli lain vaatimusten myötä kasvanut, ja oppilashuoltoa oltiin noin kymmenen vuoden aikajänteellä pyritty kehittämään (SS3). Kouluihin uusina työntekijöinä tulleiden nuorisotyöntekijöiden sekä psykiatristen sairaanhoitajien nähtiin tekevän juuri sellaista matalan kynnyksen työtä, josta kouluissa oli aiemmin ollut vajetta. Toisaalta aineistosta ei suoraan ilmennyt, miten uudet työntekijäryhmät pystyivät kohtaamaan juuri sosiaalisesti osattomia lapsia ja nuoria: Työ vaikutti täsmentyvän ”hengailuna” oppilaiden suosimilla kohtaamispaikoilla, ”höyryilyn” kohtaamisena ja ”rajojen opetteluna” nuorten kanssa. Toisaalta avun sosiaalisesti osattomille voidaan ajatella olevan myös epäsuoraa, mikäli työntekijät kohtaavat onnistuneesti yhteisössä häiriötä aiheuttavia tai muita kiusaavia oppilaita. Lasten ja nuorten yksinäisyyttä tutkinut Junttila (2010, 49) kysyy, olisiko vain sitten ajateltava, etteivät kaikki lapset – erityisesti sosiaalisilta taidoiltaan heikot – tarvitse sosiaalisia suhteita. Uudenlaiset ammattiryhmät kouluissa edustivat ”ammattiaikuisia”, joiden työ vaikutti aineiston perusteella yhteistoiminnan ongelmista aiheutuviin vajeisiin vastaamiselta. Sen selvittäminen, millä tavoin ”ammattiaikuiset” voivat kohdata ja auttaa yhteisössään sosiaalisesti osattomia lapsia ja nuoria, voisi olla mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe.

Mahdollisena ihannetilanteena tulevaisuudessa mainittiin se, että oppilashuoltoa vahvistettaisiin myös lainsäädännössä psykiatrisilla sairaanhoitajilla. Uudet ammattiryhmät nähtiin panostuksena oppilaiden hyvinvointiin, mutta kyse oli osittain pilottivaiheessa olleista kokeiluista, joita esimerkiksi Lahdessa (ESS3) oli alettu vakiinnuttaa. Aineistosta ilmeni kuitenkin myös se, että oppilashuollon henkilöstössä oli vajeita, vaikka resursseja oltiinkin pyritty myös vahvistamaan. Esimerkiksi aineistossa paikantunut toivomus siitä, että terveydenhoitaja voisi olla helposti koululla tavoitettavissa ongelmatilanteisiin liittyen, asettui ristiriitaan sen kanssa, että tosiasiasa monet oppilashuollon ammattilaiset olivat koulussa paikalla vain tiettyinä päivinä, tai tekivät päivän aikana töitä useassa pisteessä, jolloin työaika kului myös siirtymisiin. Aineistosta ilmeni toiveita siitä, että lasten ja perheiden palvelut voisivat olla vahvemmin läsnä jo koulussa, ja ettei nuoria

tarvitsisi ohjata pois oppilaitoksen omista palveluista. Se, toivottiinko kouluihin uusia palveluita nykyisten rinnalle, ei käynyt aineistosta selkeästi ilmi. Ongelma vaikutti kuitenkin olevan se, että annettava apu tarjottiin lasten ja nuorten arkipäiväisestä elinympäristöstä erillään: Nuoria saatettiin ohjata oppilashuollosta terveysasemille, joissa ei kuitenkaan oltu tietoisia kouluun liittyvistä asioista, ja koko palvelujärjestelmä rakentui sen varaan, että nuoret suuntasivat ammattilaisten luokse. Ristiriitaa ilmeni myös toivottujen lähipalveluiden sekä entistä keskitetyimmäksi ohjattavan palvelurakenteen välillä. Aineisto sisälsi näkemyksiä siitä, että kynnys avun hakemiseen oli madaltunut, ja että oppilashuoltopalveluiden kysyntä kasvoi sitä mukaa, kun niiden resursointia saatiin parannettua. Aineiston perusteella ei toisaalta ollut mahdollista selvittää, missä määrin oppilashuollon työntekijät kohtasivat juuri sosiaaliseen osattomuuteen liittyviä ongelmia, ja missä määrin oppilashuollossa kohdattava problematiikka liittyi muihin asioihin. Perusterveydenhuollon palveluiden tasolla oleva henkilöstöresurssi koettiin joka tapauksessa puutteelliseksi, mikä hidasti hoitoon ottamista, vähensi tarjottua apua ja ohjasi liikaa nuoria erikoissairaanhoidon.

Tieto palvelujärjestelmän siiloutumisesta tai vaikeuksista panostaa ennaltaehkäisevään työhön korjaavan työn vaatiessa jo resursseja ei ole uutta. Siksi analyysissa kiinnitettiin huomiota myös muihin sosiaalisen osattomuuden ehkäisemisen keinoihin, kuten erilaisiin neuvotteluihin sekä sosioemotionaalisten voimavarojen parantamiseen. Nuorten mielenterveyden ongelmat vaikuttivat analyysissa kytkeytyvän sosioemotionaalisten resurssien vähäisyyteen. Syrjäytyminen täsmentyi sosioemotionaalisten voimavarojen puutteesta johtuvaksi seuraukseksi, ja voimavarojen puutetta luonnehti myös se, että ongelmien koettiin niitä kohdanneilla koululaisilla muuttuvan kasautuneiksi ja kompleksisiksi. Mielenterveyden osalta kuitenkin todettiin, ettei varsinaisten häiriötasoisten diagnoosien määrä vaikuttanut olennaisesti kasvaneen, vaan oireilun taustalla näytti olevan myös muita syitä. Sosioemotionaalisten resurssien vajeiden taustalla mainittiin olevan sosiaaliseen osattomuuteen yhdistyviä tekijöitä, kuten kiusatuksi tulemista tai yksin jäämistä, mutta osin hajanaisen aineiston perusteella ongelmia ei voida yksiselitteisesti katsoa pelkästä sosiaalisesta osattomuudesta johtuviksi. Perheiden kohtaama taloudellinen eriarvoisuus ja työttömyys mainittiin ongelmiin kytkeytyvinä tekijöinä usein. Puutteet sosioemotionaalisisissa voimavaroissa vaikuttivat käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmien ohella liittyvän myös poissaoloihin ja koulutuksen keskeyttämiseen. Sosiaalisten voimavarojen hallussapito puolestaan tarkoitti esimerkiksi hyviä tunne- ja vuorovaikutustaitoja, empatiakykyä sekä hyvää itsetuntoa, ja koulukiusaamisen osalta sitä, että lasten tulisi kyetä hallitsemaan tunteitaan ja epävarmuuksiaan, ja ihanteellisesti oppia myös asioidensa sanoittamista. Koululla ja oppilashuollolla nähtiin olevan roolia sosioemotionaalisten voimavarojen vahvistamisessa etenkin kiusaamiseen, mutta myös opintojen keskeyttämisen liittyen.

Opiskelumotivaation etsimiseen kaivattiin virkamiesjohtajien kirjoituksessa (HS9) laadullisia ratkaisuja, koska normien lisäämistä, kuten oppivelvollisuuden pidentämistä, ei määrärahojen puutteessa pidetty oikeana ratkaisuna.

Koulupudokkuuden osalta aineistossa korostuivat ammatinvalintaan sekä opiskelun järjestämiseen liittyvät ratkaisut. Opiskelua pyrittiin suuntaamaan käytännölliseksi ja työelämälähtöiseksi, keskeytysten ollessa ammattioppilaitoksiin painottuvia. Kiusatuksi tuleminen mainittiin myös opintojen keskeyttämisen syynä, mutta yksinäisyyttä tai osattomuutta opinnoista putoamisen syynä ei suoraan käsitelty. Toisaalta teksteissä oli viitteitä kouluun liittyvän kiinnittymisen tai kuulumisen tunteen tärkeydestä (ESS3, ESS6, HS5). Opintojen räätälöinti tai opintopolun joustavoittaminen nousivat esiin ratkaisuin koulupudokkuuteen, jolloin opintojen eriyttäminen voisi mahdollisesti tarjota myös yksinäisille tai sosiaalisesti osattomille nuorille vaihtoehtoja opintojen suorittamiseen. Toisaalta tällainen ratkaisu ei välttämättä tue tavoitetta yhteisöllisyydestä tai paremmasta kouluun kiinnittymisestä. Keskeytyksiin puuttumisen liittyvän vastuun hajaantumista ilmeni siinä, että koulupudokkuutta ehkäisevässä hankkeessa käytettyjen keinojen osoittautuessa riittämättömiksi mukaan toivottiin myös muita auttavia tahoja, ja ammattioppilaitoksessa koettiin mahdolliseksi saattaa opiskelija oikealle ovelle, mutta muunkin yhteiskunnan tukea kaivattiin tutkintojen saattamiseksi loppuun. Koulupudokkuuteen ja poissaoloihin liittyviin ongelmiin voidaan tulkita kytkeytyvän samankaltaista jäsentymätöntä tuen tarvetta kuin muihinkin johtopäätösluvussa käsitelyihin ongelmiin. Keskeyttäneitä nuoria ohjattiin kotikunnan etsivän nuorisotyön piiriin, mutta etsivän nuorisotyön ongelmaksi mainittiin, ettei se aina tavoittanut nuorta, tai nuori ei sitoutunut tarjottuun apuun. Se taho, jolle vastuu lopullisesti kohdistui, ei käynyt selville. Myös oppilailla itsellään ja heidän vanhemmillaan koettiin olevan vastuuta siitä, että opinnoista suoriuduttiin asianmukaisesti. Kiinnostava kysymys systeemisen arvioinnin näkökulmasta on se, kenelle vastuun tulisi kohdentua silloin, kun jokin järjestelmän osista ei toimi odotuksenmukaisesti. Uusikylän (2019) mukaan systeemiin liittyviin näkökulmiin voi kytkeytyä esimerkiksi kysymys siitä, kuinka ihmisten ymmärrys tilanteesta ja sen ohjaama käyttäytyminen vaikuttavat tilanteen kulkuun erityisesti silloin, kun asiat heidän näkökulmastaan epäonnistuvat.

Hyvät sosioemotionaaliset voimavarat koettiin oppilaiden hyvinvointia edistävänä ja ongelmia, kuten kiusaamista, mielenterveyden haasteita sekä koulupudokkuutta, vähentävinä. Kouluilla koettiin olevan mahdollisuuksia sosioemotionaalisten resurssien vahvistamiseen, esimerkiksi yhteisöllisen ja miellyttävän toimintakulttuurin luomisen sekä tunnetaitojen vahvistamisen kautta. Lähtötoimijoiden, kuten omien vanhempien ja muiden aikuisten, vastuuttaminen oli suhteellisen

vähäistä, mikä saattoi johtua aineiston valinnan painottumisesta palveluita käsitteleviin teksteihin. Vanhempien vastuun koettiin ilmenevän erityisesti lasten kuuntelemisena ja heidän kanssaan keskustelemisena, sekä tarvittaessa nopeana kiusaamista koskevana yhteydenottona koululle. Kiusaamisen selvittelyssä tärkeäksi koettiin avoin keskusteluyhteys vanhemman ja lapsen välillä, myös silloin, kun oma lapsi oli kiusannut muita. Joidenkin erikoissairaanhoidon piiriin ohjautuneiden nuorten kohdalla myös matalamman kynnyksen ratkaisujen, kuten liikunnan lisäämisen tai aikuisen päivärytmistä ottaman vastuun, ajateltiin voivan auttaa ongelmia kokevia nuoria. Sitä, että nuorella olisi yksikin aidosti kuunteleva ja tukeva aikuinen, pidettiin apuna lieviin ongelmiin. Muiden aikuisten kuin omien vanhempien vastuuttaminen nousi esiin ehdotuksessa koululle perustettavasta kohtaamispaikasta, jossa voisi päivystää muiden muassa vuorotyössä olevia vanhempia, sekä ehdotuksessa yksinäiseltä vaikuttavan luokkakaverin kutumisessa kylään. Vanhempainyhdistyksen tilaisuudessa puhunut kuraattori kaipasi enemmän ”koko kylä kasvattaa -meininkiä”. Lähtöimijoiden vastuuseen sekä neuvotteluihin liittyvä kiinnostava kysymys on se, mitä tapahtuu, mikäli neuvottelut epäonnistuvat. Ihanne kiusaamistilanteen avoimesta selvittelystä ei välttämättä toteudu, tai ”koko kylä kasvattaa” -lähestymistapaa saattavatkin luonnehtia ihmisten väliset arvomaailmaan ja maailmankatsomukseen perustuvat erimielisyydet aidosti jaetun sosiaalisen tuen sijaan. Sosiaalisen osattomuuden viitekehyksessä kuvattu vapaaehtoinen yhteisöihin valikoituminen sekä niiden sisälle rajoittuva sosiaalinen tuki saattavat osaltaan vaikuttaa tällaista tilannetta vahvistavasti.

Kysymys ihanteellisina pidettyjen neuvotteluiden epäonnistumisesta liittyy systeeminäkökulmasta järjestelmää koskeviin erimielisyyksiin. Hummelbrunner (2011) esittää systeemiseen ajatteluun liittyviä kysymyksiä, joita ovat esimerkiksi tilanteessa osallisina olevien eriävät näkökulmat sekä niistä aiheutuvat erot virallisen tason tavoitteisiin nähden. Systeemin rajoja käsitteleviä kysymyksiä voivat olla esimerkiksi se, kuka tietynlaisesta toiminnasta hyötyy, kuka hallitsee erilaisia resursseja, kenen tietämystä kuunnellaan sekä se, kuka päättää oikeanlaisesta tavasta toimia (mt). Selkeäksi ratkaisemattomaksi kysymykseksi aineistossa nousivat vaikeat koulukiusaamistapaukset, joita kuvanneiden tekstien mukaan koulun pitkäaikainenkaan puuttuminen ja asian käsittely ei ollut onnistunut ratkaisemaan ongelmaa. Vanhempien näkökulman esille tuoneissa teksteissä ilmeni turhautumista koulun toimintaan sekä kokemus koulun puutteellisesti kantamasta vastuusta. Toisaalta aineisto toi esiin, että kouluissa tehtiin paljon töitä kiusaamisen estämiseksi, ja lisäksi muistutettiin, ettei koulu voinut esimerkiksi kommentoida yksittäisiä tapauksia julkisuudessa (AL2, ESS5, KR3). Kiusaamisen koettiin enimmäkseen tilastojenkin perusteella vähentyneen, ja uudet puuttumisen menetelmät, kuten oppilaiden keskinäinen vertaissovittelu, nähtiin entistäkin paremmin

ennaltaehkäisevänä toimintana. Kokemus kiusaamisen vähenemisestä sekä useammin ratkeavista kiusaamistapauksista ja toisaalta yksittäisten tapausten vaikeutumisesta voisi mahdollisesti liittyä oppilaiden keskuudessa epätasaisesti jakautuneisiin sosiaalisiin resursseihin. Hyvässä sosiaalisessa asemassa olevan lapsen tai nuoren kokema yksittäinen kiusaamistilanne ratkeaa entistä varmemmin neuvotteluiden keinoin, mutta vaikea tapaus, jossa esimerkiksi kiusaamiseen mukaan liittyvien uusien henkilöiden määrä muuttaa ongelman rajattomaksi (ESS4), näyttäytyy tilanteena, jonka ratkaiseminen on vaikeaa. Sosiaalisen osattomuuden viitekehyksen mukaisesti hyvässä sosiaalisessa asemassa olevia lapsia ja nuoria luonnehtivat korkea osallisuus ja sosiaalinen pääoma, jotka voivat tarjota sellaisia sosioemotionaalisia resursseja, joista huonommassa asemassa olevat jäävät paitsi.

Kiusaamisen kompleksisuutta ilmensi toteamus siitä, että vaikeimmissa kiusaamistapauksissa sama henkilö saattoi olla sekä kiusattu että kiusaaja. Toisaalta eräs ratkaisuehdotus korosti sitä, että lapsilla tulisi olla valmiudet hankalistakin tilanteista selviytymiseen tunteiden ja epävarmuuksien hallinnan kautta. Kiusatun ja kiusaajan oikeusturvan yhteensovittamisen todettiin voivan olla vaikeaa, sillä myös kiusaajalla oli oikeus saada apua. Koska konfliktien ja vihanpidon selvittelyä pidettiin ensisijaisena ratkaisukeinona, ei oppilaiden siirtämistä eri kouluihin pidetty ratkaisuna, jonka lisäksi yksittäisen kiusaajan siirto koettiin huonoksi ajatukseksi siksi, että kiusaaminen oli lähtökohtaisesti ryhmäilmiö. Juva, Holm ja Dovemark (2020, 81) kuvaavat yksittäistä, vaikeaa koulukiusaamistapausta, jonka ratkaiseminen koulussa ei onnistunut, vaan vaihdettuaan koulun sisällä useasti luokkaa kiusattu oppilas siirtyi lopulta koulusta pois. Kirjoittajien mukaan kyseisessä koulussa haastatellut opettajat suhtautuivat tuomitsevasti koulukiusaamiseen ja olivat kiinnostuneita sen estämisestä, ja koulu oli sitoutunut noudattamaan kiusaamisen vastaista suunnitelmaa. Kiusatun pojan tapauksessa opettajat vaikuttivat kirjoittajien mukaan kuitenkin toimivan välinpitämättömästi tai ylimalkaisesti tilanteissa, joissa kiusaamista varsin avoimesti esiintyi. Kiusatun pojan tilanteesta oltiin koulun oppilaiden ja henkilökunnan keskuudessa laajasti tietoisia, ja kirjoittajat kuvaavat erään opettajan todenneen haastattelussa, ettei kyseinen poika ollut onnistunut löytämään omaa paikkaansa koulusta. (Mt, 88–90.) Artikkelin kirjoittajat pitivät pojan käytöstä poikkeavana, mutta heidän mukaansa kyse ei ollut häirikköoppilaasta sanan varsinaisessa merkityksessä (mt, 83–84). Kirjoittajat tulkitsevat havaintojaan siten, että ”normaalin” ulkopuolelle jäänyt nuori saattoi muuttua myös opettajien silmissä näkymättömäksi, jolloin puuttumisen vastuu näytti väistyvän taka-alalle ja oppilaalle kohdistuva velvoite onnistua koulun sosiaalisiin normeihin sopeutumisessa vaikutti myös opettajien silmissä nousevan keskeisempään asemaan. (Juva, Holm & Dovemark 2020, 90–91.)

Vaikeita kiusaamistilanteita luonnehtivat eriävät näkemykset tilanteesta sekä oppilaiden kesken rakentuvat sosiaaliset rajanvedot. Kiusaamisen luonne ryhmäilmiönä tunnistettiin aineistossa, jolloin kiusatun ja kiusaajan lisäksi tilanteessa saattoi olla läsnä myös sivustaseuraajia tai yllyttäjiä. Yhteisön ja arvokasvatuksen merkitys kiusaamisen estämisessä nostettiin esiin, jolloin kiusaamisen vastustamisen koettiin olevan jokaisen oppilaan vastuulla. Erään artikkelin yhteydessä oppilailta kerätyt sitaatit kertoivat heidän olevan tietoisia kiusaamiseen esitetyistä ihanteellisista ratkaisuista, kuten kiusatun seuraan liittymisestä tai suorasta puuttumisesta kiusaajan käytökseen. Toisaalta mielipidekirjoituksen kirjoittanut aikuinen totesi, ettei hän juuri koskaan 20 vuoden urallaan ollut kohdannut oppilasta, jolla olisi riittävästi rohkeutta kyseenalaistaa kiusaajan käytös. Oppilaiden puuttumattomuutta saatettiin pitää ymmärrettävänä, koska pahimmillaan puuttuminen olisi voinut vaikuttaa myös heihin, eivätkä vastaavissa tilanteissa olevat aikuisetkaan välttämättä sekaantuisi muiden ihmisten keskinäisiin väleihin. Helsingin Sanomissa (Ventelä 2021) haastateltu entinen kiusaajatyttö kertoi, että kiusaamisen käsittelyssä toistuvasti noudatettu yhteisen pöydän ääreen istumisen, neuvottelun ja keskustelun menetelmä ei hänen kohdallaan toiminut, sillä kaikesta huolimatta hän koki kiusaamansa tytön, jota vastaan muukin luokka kääntyi, ärsyttäväksi. Esimerkiksi tyttöjen sijoittaminen tekemään ryhmätöitä keskenään ei tutustuttanut heitä toisiinsa, vaan ärsytti kiusaajatyttöä entisestään. Artikkelissa haastatellun restoratiivisen sovittelun opettajan mukaan myös lapsilta ja nuorilta itseltään tulisi kysyä tilanteisiin toivottuja ratkaisuja. Mikäli esimerkiksi ryhmätöiden tekeminen yhdessä turhauttaa kiusaajaa liikaa, pitäisi tämä kuulla, ja myös kiusatulle tulisi pyrkiä löytämään kaveruutta jotakin muuta kautta. (Mts.) Tämän perusteella se, kenen osalle tilanteisiin puuttuminen lankeaa, ei ole yksiselitteistä, kuten ei ole sekään, tulisiko ristiriitatilanteiden osapuolia pyrkiä ennemmin tutustuttamaan toisiinsa vai ohjaamaan erilleen. Vastuun ja toiminnan rajojen määrittäminen tilannekohtaisesti siirtää painopistettä selkeiden ja yksinkertaisten ratkaisujen piiristä harmaalle alueelle, monimutkaisuuden maailmaan.

6.2 ”Yksinäisten lasten klubit” ratkaisuna sosiaaliseen osattomuuteen?

Professori Juho Saari kertoo MTV3:n uutisjutussa yksinäisille pojille suunnatusta kalastuskerhosta, joka rakensi yhteisöllisyyttä lasten välille toteuttamalla konkreettista toimintaa, joka ei kuitenkaan keskittynyt yksinäisyyteen itsessään. Saaren mukaan olisikin mielekkäämpää aloittaa ”yksinäisten yhdistyksen” sijaan jonkinlainen muu matalan kynnyksen toiminta, johon myös yksinäiset voisivat osallistua. (Aarnio 2015.) Välimäen, Aaltosen ja Kivijärven (2020) tekemä kiinnostava havainto kuitenkin kertoo, ettei yhteisöllisyyden muodostaminen palveluiden piirissä olleiden, yksinäisyyttä kokeneiden aikuistuvien nuorten välille ollut välttämättä yksinkertaista. Artikkelissa haastatellut

kohdennetun nuorisotyön tekijät kertoivat, kuinka silloinkaan, kun toimintaan kutsuttujen nuorten välille oltiin pyritty löytämään konkreettisia yhdistäviä tekijöitä, yhteyttä ei välttämättä syntynyt (mt). Työntekijöiden haastattelukatkelmasta (mt.) välittyi tuntemus, ettei oleskelu ”yhdessä yksin” olisi nuorten silmissä houkuttelevaa, minkä voidaan ajatella kertovan siitä, ettei kukaan tietenkään todellisuudessa haluaisi kuulua ”yksinäisten klubiin”. Hyvinvointivaltiokriittiset näkökulmat, kuten Harisalo ja Miettinen (2004) sekä Hautamäki (1993), korostavat individualismiin ja spontaaniin verkostoitumiseen perustuvan järjestäytymisen myönteisiä puolia: Harisalo ja Miettinen (2004, 148) sitä, että yksilöt ovat toisiaan kohtaan tyypillisesti epäitsekkeitä ja auttavaisia, ja toisin kuin pahimmillaan painostavasti toimivat kollektiivit, kykenevät pyyteettömästi myös luopumaan omista eduistaan. Hautamäen (1993, 177–179) mukaan verkostoituvassa yhteiskunnassa toteutuva yhteistoiminta, vastavuoroisuus ja vaihto synnyttävät uusia, yksilöiden identiteettejä vahvistavia yhteisöjä. Kiinnostava kysymys kuitenkin koskee sitä, millainen asema määrittyy neuvotteluiden kautta muodostuneiden vapaaehtoisten yhteisöjen ulkopuolelle jääneille toimijoille, esimerkiksi kouluissa sosiaalisesti osattomille lapsille tai nuorille. Yhteisöissä tarjottava kiinnittyminen, vastavuoroisuus sekä apu voidaan tulkita klubihyödykkeiksi, jotka ovat ryhmän tai klubin jäsenten ulottuvilla, mutta rajautuvat pois ulkopuolisilta. Lapsi tai nuori ei puolestaan pysty kiinnittymään yhteisöön tai ”klubiin”, jonka kuvainnollisen jäsenmaksun kriteereitä hän ei kykene täyttämään.

Kenen tulisi auttaa yhteisöissään yksinäisiä ja osattomia lapsia ja nuoria? ”Yksinäisten lasten klubien” kysyntä ei ole suurta, koska niiden tarjoama klubihyödyke saattaa olla vain suoran yksinäisyyden välttäminen institutionaalisessa ympäristössä, kuten koulussa. Toisaalta myös täydellisen yksinäisyyden välttäminen voidaan tulkita ainakin toisinaan myönteiseksi resurssiksi. Jäsenyys yksinäisten lasten klubissa ei ole houkutteleva, koska niissä jäsenmaksun kriteerit ovat alhaiset ja osallistujien väliset siteet löyhiä. Rajalan, Itkosen ja Laineen (2015) artikkelissa havainnoitu, heikkoon sosiaaliseen asemaan sijoittuvaksi määritelty tyttö seisoivat välituntisin ”aina saman kaverin kanssa samassa paikassa”, vailla pääsyä muiden, yhteisössään vahvemmin osallisten nuorten merkityksellisiin kokemuksiin paikkoihin, kuten hengailupaikkana suositun sohvaryhmän luokse. Kysymys siitä, millainen osallisuus on nuorelle riittävää tai kenen tulisi sitä osattomille nuorille tarjota, ei ole yksiselitteinen. Ollikaisen (2011) mukaan Bourdieun tarkoittaman sosiaalisen kentän rajat merkittiin koulussa sellaisten nuorten toimesta, joilla oli asemansa puolesta valtaa määrittellä hyväksytyksi tulemisen ehtoja. Tämän perusteella sosiaalisen osattomuuden torjumisen mahdollisuuksia olisi etenkin niillä lapsilla ja nuorilla, joilla on yhteisöissään ääntä ja valtaa. Toisaalta, kuten artikkelista niin ikään ilmenee, ajatus kaikkein suosituimpien ja kaikkein yksinäisimpien välisestä yhteistyöstä ei ole ongelmaton. Ollikaisen (mt.) haastattelema suosittujen

tyttöjen porukka sanoitti tilannetta omasta näkökulmastaan: Heidän mukaansa opettaja ei voinut määrätä heitä kaveriksi ärsyttäväksi koetulle tytölle, eikä teeskennelty kaveruus olisi toisaalta epäsuositulle itselleenkaan mukavaa. Toisaalta tutkimuksessa (mt.) paikantunut ”turvallisesti tavallisten” tyttöjen ryhmä sijoittui statushierarkiassa asemaan, jossa oli mahdollista kokea itsensä hyväksytyksi ja suhtautua suosiohierarkiaan neutraalisti ilman kamppailua ylimmän statuksen ryhmän jäsenyydestä. ”Turvallisesti tavallisten” lasten ja nuorten voidaan ajatella edustavan sellaista hyvinvoivaa enemmistöä, johon kuulumisesta myös sosiaalisesti osattomat hyötyisivät. Toisaalta juuri ”tavallisilla” lienee eniten menetettävää, kun pelilaudan panoksena on yksinäistä tai osatonta koululaista lähestyvän vertaisen oma sosiaalinen pääoma: Ollikaisen (2011) mukaan kaveruudet ei-suositujen tyttöjen kanssa saattoivat määrittää muutoin tavanomaiselta vaikuttavan tytön asemaltaan sosiaalisen kentän reunamille.

”Yksinäisten yhdistäminen” muodostuu siten varsin luontevaksi ratkaisuehdotukseksi sosiaaliselle osattomuudelle. Lasten ja nuorten yksinäisyydestä kirjoittava Junttila (2016) toteaa, että myös löyhemmät sosiaaliset siteet saattavat ajan myötä kehittyä tiiviimmiksi ystävyysuhteiksi. Teoriaosuudessa paikantui kahden lähteen muodostama näkökulma siihen, että keskinäinen lojaliteetti ”yksinäisten lasten klubin” liepeillä saattoi olla matala: Hoikkalan ja Pajun (2013) mukaan putoamisen pelko aiheutti lähimpänä yksin jääneitä olleille nuorille tarpeen tehdä eroa vielä heitä itseäänkin heikommassa asemassa oleviin myös suuremman kiusaamisen kautta, ja Bergin (2006) mukaan keino torjua itseensä kohdistuvaa uhkaa saattoi olla eron tekeminen niihin, joilla asiat olivat koulussa vielä huonommin. Havaintojen perusteella yksinäisten klubille ei muodostu luontevaa kontaktipintaa muun yhteisön kanssa: Jäsenyyttä yksinäisten yhteisössä halutaan vältellä, eikä osallisuuden tarjoaminen yksinäiselle ole välttämättä helppoa niillekään, jotka muutoin sijoittuisivat sosiaaliselta statukseltaan luontevasti lähelle yksin jääneitä. Kohm (2015) käsittelee koulukiusaamista sosiaalisena dilemmana, jossa ratkaisua ei ole helppoa saavuttaa, koska ongelman ratkaisussa tarvittavaa ”joukkovoimaa” ei yhteisössä helposti muodostu. Sosiaalista osattomuutta voidaan pitää Kollockin (1998) kuvaamana ”puhtaana tragediana”, koska vaikka ongelma nähdään ja tunnustetaan, ei sen estämiseksi vaikuta olevan yksiselitteisiä keinoja. Sosiaalisen osattomuuden erottelevaksi mekanismiksi viitekehyksessä tarkentuivat sosiaalisten dilemموjen ja klubiteorian kuvaamat edellytykset sille, milloin lapsella tai nuorella oli mahdollisuuksia tulla hyväksytyksi yhteisön jäseneksi. Korkiamäen (2013) mukaan osa nuorista kykeni surffailemaan erilaisten yhteisöjen välillä tai rakentamaan sosiaalisia suhteitaan ensisijaisesti omista valinnoistaan käsin, mutta tästä huolimatta kenestä tahansa nuoresta ei voinut tulla minkä tahansa ryhmän jäsentä.

Sosiaalinen osattomuus on ”pimeää ainetta”, joka peittyi arkisten osallisuuden kokemuksien sekä yhteisöihinsä kiinnittyneiden, näkyvien ja kuuluvien lasten ja nuorten taakse. Suurin osa koululaisista on yhteisöissään osallisia vähintäänkin riittäväksi katsottavalla tavalla. Syrjäytymistä työn ja koulutuksen ulkopuolisuutena tarkastelevissa raporteissa (esim. Myrskylä 2011) syrjäytyneiden nuorten määrä arvioidaan tyypillisesti noin viiteen prosenttiin. Mikäli sosiaalisen osattomuuden kriteerinä pidetään ennemminkin yksinäisyyden kokemusta, on ilman hyvää ystävää olevien lasten ja nuorten lukumäärä esimerkiksi Kouluterveyskyselyssä (THL 2019) hieman alle kymmenen prosenttia. Junttilan (2016) mukaan pitkä- tai lyhytkestoisempaa yksinäisyyttä on kohdannut joka viides nuori, joista noin puolet on pidempiaikaisesti yksinäisiä. Siten noin 80 % lapsista tai nuorista voidaan katsoa sosiaalisesti osallisiksi. Nämä lapset ja nuoret kiinnittyvät odotuksenmukaisesti vertaissuhteisiinsa, tarttuvat ja juurtuvat osaksi erilaisia koulu-, harrastus- tai vapaa-ajan yhteisöjä, sekä todennäköisesti onnistuvat yhteiskunnassa edellytettävissä opiskelu- ja työelämäsiirtymissä. Siksi kysymys siitä, millä tavoin ”nuoret” ovat osallisia, ei itsessään sisällä määritelmää siitä, pyritäänkö osallisuuden tarkastelussa kiinnittämään huomiota myös sen vajeisiin. ”Nuoret” eivät ole yhtenevä joukko, koska heille keskeisin pääoman muoto, sosiaalinen pääoma, vastaa enemmän yksilökohtaista polkua (Korkiamäki 2013) kuin esimerkiksi instituution jäsenyyden takaamaa pysyvää pääomaa. Kuuluminen koulun oppilasrekisteriin ei tee oppilaasta osallista, vaikka koulut toisaalta ovatkin paikkoja, joissa moni tuntee osallisuutta ja yhteisöön kuulumista. Teoreettisessa viitekehityksessä tarkasteltu sosiaalinen pääoma nostaa esiin esimerkiksi yhteisön rakentumisen riittien tai vaihdannan kautta (Bourdieu 2002) tai sosiaalisena pääomana käsitteellistetyn kollektiivisen yhteistoiminnan (Putnam 1993). Sosiaalisen pääoman näkökulmia mukailien lapset ja nuoret eivät omavalintaisesti voi valita yhteisöä, johon haluaisivat kuulua, vaan yhteisön on kollektiivisesti tunnustettava sen jäseneksi haluava ehdokas.

Miksi kukaan ei sitten puutu? Sosiaalisesti osaton lapsi tai nuori kohoaa yhteisössään anomaliaksi, poikkeamaksi, johon Juvan, Holmin ja Dovemarkin (2020) kuvauksessa esimerkiksi opettajien vaikutti olevan yksinkertaisempaa reagoida välttämällä tai väistämällä kuin huonossa asemassa olevan nuoren tilanteen suoraan ja avoimesti kohdaten. Vaikka kiusatun pojan tilanne koulussa tiedettiin, ei siihen ollut ratkaisua, jolloin myöskään opettajilla ei näyttänyt olevan keinoa puuttumiseen (mt). Lapset ja nuoret ovat tietoisia omasta asemastaan sosiaalisissa yhteisöissä. Hoikkala ja Paju (2013) kuvaavat kouluetnografiassaan, kuinka nuorten sosiaalinen asema muodostui vähitellen etenevänä ehdotusten ja niihin vastaamisten kehänä, hienovaraisten ja alitajuisten, tietoa jatkuvasti vastaanottavien ja luokittelevien prosessien kautta. Osattomuus ei näytä rakentuvan hetkessä, vaan pidempiaikaisissa prosesseissa, jolloin myöskään sen poistaminen ei onnistu yksittäisen, pienen

hyvän teon kautta. Matteus-vaikutukseen kytkeytyvä kumulatiivisen edun teoria kuvaa resurssien kasautumista myönteisinä siirtyminä, joiden piiristä huono-osaiset vähitellen valikoituvat pois. Korkiamäen (2014) mukaan täydellinen yksinäisyys nuorten kokemana oli harvinaista, ja tyypillistä oli, että nuori paikantui johonkin yhteisöön sisäpuolisena ja jostakin toisesta ulkopuolisena. Kouluihin kohdistettavasta kasvattamisen ja osallisuuden edistämisen vastuusta esiintyy myös toisistaan eroavia näkemyksiä. Lapsilla ja nuorilla on oikeus – ja myös velvollisuus – käydä koulua, jolloin koulun vaatimukset kohdistuvat niihinkin, joilla ei ole siellä yhtään kaveria. Yhteisistä suunnitelmista ja sopimuksista huolimatta esimerkiksi kiusaamiseen puuttuminen on sidoksissa myös yksittäisten aikuisten tekemiin valintoihin. Aineistossa puhuttiin niukasti, tai ei ollenkaan, teoreettisessa viitekehysessä keskeisiksi nousseista lasten ja nuorten sosiaalisista hierarkioista. Virallisiin asiakirjoihin on vaikea kuvitella muunlaista lähestymistapaa kuin sellaista, joka korostaa jokaisen oppilaan oikeutta osallisuuteen. Samalla sosiaalisten hierarkioiden ohittaminen jättää niiden sisällä muodostuvat sosiaaliset jaot lasten ja nuoren henkilökohtaisen sosiaalisen pääoman ja osallisuuden varaan, yksilökohtaisen hyvän tai huonon sosiaalisen sijoittumisen alueeksi.

6.3 Tutkielman arviointi ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkielmaprosessin lopputuloksena rakentui monitieteinen ja perusteellinen näkökulma lasten ja nuorten sosiaaliseen osattomuuteen teoreettisen viitekehysen muodossa. Toisaalta tutkielmalle asetettu tavoite viitekehystä koskevan haastattelutiedon keräämisestä jäi saavuttamatta. Empiirisen aineiston käsittely ja analyysi toteutettiin silti pro gradu -tutkielman kriteereihin tähtäävällä tavalla. Tutkielman heikkoutena voidaan pitää sitä, etteivät teoria ja aineisto välttämättä täysin kohtaa keskenään: Aineiston keräämisessä ei ollut mahdollista asettaa kysymyksiä suoraan viitekehysen näkökulmasta. Arviointitutkimuksen näkökulmasta prosessista jäi puuttumaan haastatteluiden tekemisestä karttuva kokemus: Tutkielman kaltaista lehtiteksteistä muodostuvaa aineistoa ei todennäköisesti käytetä materiaalina varsinaisissa arviointitutkimuksissa. Moniäänisen aineiston myönteinen puoli oli se, että se kuvasi koko oppilashuollon järjestelmää: Vain kuraattoreita tai psykologeja haastateltaessa näkökulmasta olisi muodostunut suppeampi, joskin yhtenäisempi. Jatkotutkimuksessa voisi edelleen olla mielenkiintoista haastatella koulujen työntekijöitä sosiaalisen osattomuuden ilmiöön liittyen. Toisaalta tutkielmaprosessi herätti pohdintoja siitä, kuinka tutkimuksen kannalta keskeisiä informantteja olisi mahdollista tavoittaa mukaan. Oppilashuollon tai koulun työntekijäryhmiä on haastateltu koululaisten hyvinvointiin liittyen useissa opinnäytetöissä, joista useimmat ovat sosiaali- ja terveydenhuollon tai kasvatustieteiden alalta. Jatkotutkimusta suunniteltaessa voisi olla aiheellista ottaa huomioon esimerkiksi mahdollisuudet verkostojen

hyödyntämiseen sekä sinnikkyys haastateltavien tavoittelemisessa. On mahdollista, että tässäkin tutkielmassa haastateltavia olisi pidemmän etsimisen tuloksena löydetty. Toinen mahdollinen jatkotutkimusidea liittyy tutkielmaseminaarissakin ehdotettuun lasten ja nuorten oman äänen kuulemiseen. Lasten ja nuorten kohdalla valitettavan tyypillinen ohipuhumisen tapa heijastuu myös tässä tutkielmassa: ”Lapsista ja nuorista” keskustellaan ulkokohtaisesti ja ensisijaisesti aikuisten suulla, heidän omat mielipiteensä pääasiallisesti sivuuttaen.

Lasten ja nuorten haastattelemine saattaisi edellyttää nuorisotutkimukseen liittyvää osaamista, jotta haastattelutilanteesta muodostuisi luonteva. Jatkotutkimuksessa voisi olla mielenkiintoista selvittää lasten ja nuorten mielipiteitä sosiaalisen osattomuuden ehkäisyyn liittyvistä puuttumisen vastuista sekä kollektiivisen toiminnan strategioista, eli siitä, kenen vastuulla ”puuttumisen” koetaan olevan, ja missä määrin lapset ovat itse valmiita puuttumaan. Tällaista tutkimusta on toisaalta mahdollisesti jo tehty etenkin kiusaamisen ehkäisyyn liittyen. Julkisen talousjohtamisen näkökulmasta relevantti jatkotutkimusaihe voisi olla luottamushenkilöiden tai viranhaltijoiden haastattelemine lasten ja nuorten hyvinvointiin liittyvien taloudellisten resurssien ohjaamisesta ja kohdistamisesta kunnissa. Kysymykseksi nousee toisaalta se, kuinka tavoittaa haastateltavia, mikäli aihe on sellainen, josta puhumine saatettaisiin kokea jollakin tapaa hankalaksi. Tiedon tavoittamine siitä, miksi laajasti toivottavana pidetty kollektiivine toiminta kuitenkin epäonnistuu, olisi mielenkiintoinen aihepiiri jatkotutkimukselle, ja samalla tutkimusasetelman rakentamine haaste. Vaihtoehtona haastatteluille voisivat toimia muut kokemuksellisen tiedon keräämisen tavat, kuten avokysymyksiä sisältävät kyselylomakkeet tai kirjoituspyynnöt. Tässä tutkielmassa on pyritty tavoittamaan omakohtaisia ääniä sanomalehtiaineistoon sisältyneiden mielipiteiden ja lainausten kautta. Aineisto on saattanut sisältää yksittäisiä virheitä tai epätarkkuuksia, eikä subjektiivisten näkemysten todenperäisyydestä ole mahdollista varmistua. Toisaalta omakohtaisuuden tavoittamine oli aineistonkeruun tavoite. Sanomalehtiaineisto on luonteeltaan julkista, ja sen tuottamiseen osallistuneet henkilöt ovat olleet tietoisia omien mielipiteidensä välittymisestä julkisuuteen joko omalla nimellä tai joissakin tapauksissa nimettömänä. Sanomalehtiaineistossa haastateltuihin tai kirjoittaneisiin henkilöihin on viitattu nimen sijaan heidän asemansa kautta, lukuun ottamatta kahta tunnettua ja tutkielman teoriasisällössäkin viitattua professoria sekä silloista lapsiasiavaltuutettua, jotka katsottiin kannanottojensa osalta jo valmiiksi julkisuudessa esiintyviksi henkilöiksi.

Systemisen arvioinnin toteuttamine on haastavaa, aikaa vievää sekä väistämättä jossakin määrin myös sidoksissa valittuun näkökulmaan. Siitä huolimatta lähestymistapa voi tarjota julkisen sektorin toiminnan monimutkaisuutta valottavan tarkastelunäkökulman. Tulevaisuudessa, jossa

yhteiskunnan haasteet ovat entistä enemmän sidoksissa kompleksisiin kysymyksiin sekä ”ilkeiden ongelmien” aiheuttamiin ilmiöihin, muodostuu esimerkiksi hyvinvointiin liittyvien poikkeamien analyysistä luonteva konteksti systeemisen ajattelun soveltamiselle. Tietyissä tilanteissa toistuvien tapahtumakulkujen sekä toisaalta lineaarisuuden tai odotuksenmukaisuuden ulkopuolelle jäävien ilmiöiden tunnistaminen lukeutuvat systeemisen tarkastelun vahvuuksiin. Menetelmän kääntöpuoli voi olla se, etteivät sen tarjoamat tulokset välttämättä vastaa selkeästi kenenkään yksittäisen tahon odotuksiin, jolloin menetetään selkeän intressiryhmää käsittelevän näkökulman edut. Toisaalta ongelmaksi voi nousta se, että vaikka asioista tiedettäisiinkin jo paljon, ei tiedon siirtäminen käytäntöön varsinkaan poliittisissa konteksteissa ole välttämättä yksinkertaista, kuten tutkielman alussa viitatussa, nuorten syrjäytymistä käsitelleessä uutisjutussa todettiin. Toisaalta systeemisen ajattelun hyödyntäminen puoltaa paikkaansa silloin, kun tilanteisiin liittyvien näkemyserojen ja eriävien mielipiteiden tarkastelu selventää olemassa olevaa kontekstia. Systeemisyyden avulla voidaan tarkastella järjestelmän eri osien välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta sekä kysymyksiä siitä, kuka tilanteissa tekee päätöksiä tai hyötyy. Tässä tutkielmassa käsitelty lasten ja nuorten sosiaalinen osattomuus tai yksinäisyys muodosti syvällisen tarkastelukohteen, johon liittyviä ilmiöitä koulujen olosuhteissa oli aineiston kautta mahdollista tunnistaa ja nostaa esille. Lasten ja nuorten hyvinvointi sekä siihen liittyvät aihepiirit ovat epäilemättä tulevaisuudessakin merkittävä yhteiskunnallinen kysymys, johon systeeminen arviointi voi tarjota kiinnostavan näkökulman.

LÄHTEET

- Aaltonen, S., Kivijärvi, A. & Myllylä, M. (2019). Työn ja koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten aikuisten koettu hyvinvointi. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84 (3), 301–311. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137076/YP1903_Aaltonenym.pdf
- Aarnio, M. (2015). Yksinäinen toivoo, että joku olisi olemassa häntä varten – näin autat. *Mtv uutiset*, 21.8.2015. Haettu osoitteesta <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/yksinaisen-toivoo-etta-joku-olisi-olemassa-hanta-varten-nain-autat/5270600>, 4.8.2021.
- Aimone, J.A., Iannaccone, L.R., Makowsky, M.D. & Rubin, J. (2013). Endogenous Group Formation via Unproductive Costs. *The Review of Economic Studies*, 80 (4), 1215–1236. <https://doi.org/10.1093/restud/rdt017>
- Akselin, T. (2002). Koulukuraattoritoiminta. Teoksessa P. Terho, E.-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius, & M. Pietikäinen, (toim.) *Kouluterveydenhuolto* (s. 59–61). Helsinki: Duodecim.
- Alanko, A. (2010). Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K.P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen, (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 55–72). Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 105. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf
- Aro, J. (2011). Yhteisöllisyys ja sosiaalinen side. Teoksessa S. Kangaspunta, (toim.) *Yksilöllinen yhteisöllisyys. Avaimia yhteisöllisyyden muutoksen ymmärtämiseen* (s. 35–60). Tampere: Tampere University Press. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103157/Kangaspunta_Yksilollinen_yhteisollisyys.pdf
- Axelrod, R. (1984). *The Evolution of Cooperation*. New York: Basic Books.
- Barabási, A.-L. & Albert, R. (1999). Emergence of Scaling in Random Networks. *Science*, 286 (5439), 509–512. <https://www.doi.org/10.1126/science.286.5439.509>
- Berg, P. (2006). Liikuntatuntien kapteenivalintatilanne oppilaiden hierarkoiden rakentajana. *Kasvatus*, 37 (2), 174–186. <http://elektra.helsinki.fi/libproxy.tuni.fi/se/k/0022-927-x/37/2/liikunta.pdf>
- Boldt, G. (2021). *Citizens in Training. How institutional youth participation produces bystanders and active citizens in Finland*. Tampere University Dissertations 374. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1850-5>
- Bothner, M.S., Haynes, R., Lee, W. & Smith, E.B. (2010). When Do Matthew Effects Occur? *Journal of Mathematical Sociology*, 34 (2), 80–114. <http://www.doi.org/10.1080/00222500903310960>
- Bourdieu, P. (2002). The Forms of Capital. Teoksessa N.W. Biggart, (toim.) *Readings in Economic Sociology* (s. 280–291). Malden, Mass.: Blackwell.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1995). *Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Boyd, R., Gintis, H. & Bowles, S. (2010). Coordinated Punishment of Defectors Sustains Cooperation and Can Proliferate When Rare. *Science*, 328 (5978), 617–620. <https://www.doi.org/10.1126/science.1183665>
- Brekke, K.A., Nyborg, K. & Rege, M. (2007). The Fear of Exclusion: Individual Effort when Group Formation is Endogenous. *The Scandinavian Journal of Economics*, 109 (3), 531–550. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9442.2007.00506.x>
- Bäcklund, P., Häkli, J. & Schulman, H. 2002. Osallisuuden jäljillä. Teoksessa P. Bäcklund, J. Häkli & H. Schulman, (toim.) *Osalliset ja osajat. Kansalaiset kaupungin suunnittelussa* (s. 7–17). Helsinki: Gaudeamus.

- Bäcklund, P. & Kallio, K. P. (2012). Poliittinen toimijuus julkishallinnon lapsi- ja nuorisopoliittisessa osallistumisretoriikassa. *Alue ja ympäristö*, 41 (1): 40–53. <https://aluejaymparisto.journal.fi/article/view/64715/25953>
- Bäcklund, P. & Virtanen, P. (2015). Julkishallinnon rationaliteetit ja myönteisen tunnistamisen mahdollisuudet. Teoksessa J. Häkli, K. P. Kallio & R. Korkiamäki, (toim.) *Myönteinen tunnistaminen (s. 185–201)*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisu 90. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/myonteinen_tunnistaminen.pdf
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- Coleman, J.S. (2003). Norms as Social Capital. Teoksessa E. Ostrom & T.K.Ahn, (toim.) *Foundations of Social Capital (s. 136–158)*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Eduskunta 2018. Puhemies Risikon puhe valtiopäivien avajaisissa 2018. Haettu osoitteesta <https://www.eduskunta.fi/FI/tiedotteet/Sivut/Puhemies-Risikon-puhe-valtiop%C3%A4ivien-avajaisissa-2018.aspx>, 8.11.2020.
- Ervamaa, S., Haahkola, K., Illi, M., Markkola, A., Tukiainen, H. & Suomalainen, K. (2015). *Lasten ja nuorten palvelut 2020. Jotta yksikään lapsi tai nuori ei tipahda turvaverkon läpi*. Helsinki: Sitra. https://media.sitra.fi/2017/02/23070242/Lasten_ja_nuorten_palvelut_2020-3.pdf
- Eskelinen, T., Gellin, M., Gretschel, Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Kivijärvi, A., Koskinen, S., Laine, S., Lundbom, P., Nivala, E. & Vartiainen, R. (2012a). Lapset ja nuoret kansalaistoimijoina. Teoksessa T. Kiilakoski & A. Gretschel, (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa (s. 213–248)*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 118.
- Eskelinen, T., Gretschel, A., Kiilakoski, T., Kiili, J., Korpinen, S., Lundbom, P., Matthies, A-L., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Ryyänen, A. & Tasanko, P. (2012b). Lapset ja nuoret subjekteina kunnallisessa päätöksenteossa. Teoksessa T. Kiilakoski & A. Gretschel, (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa (s. 35–94)*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 118.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. 7. p.
- Field, J. (2003). *Social Capital*. London: Routledge.
- Frantsi-Lankia, M., Kivimäki, H., Wiss, K., Saaristo, V., Ståhl, T. & Rimpelä, A. (2018). Kouluterveydenhuollon suunnitelmallisuus ja yhtenäinen taso kouluterveydenhuollon toimintaohjelmien valossa. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 55 (2): 106–116. <https://journal.fi/sla/article/view/70262>
- Gellin, M., Gretschel, A., Matthies, A-L., Nivala, E., Oranen, M., Vartiainen, R. & Tasanko, P. (2012a). Lasten ja nuorten asema hyvinvointipalveluissa. Teoksessa T. Kiilakoski & A. Gretschel, (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa (s. 149–179)*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 118.
- Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Pohjola, K. & Vesikansa, S. (2012b). Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa T. Kiilakoski & A. Gretschel, (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa (s. 95–148)*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 118.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Gretschel, A. (2007a). Nuori – ei asiakkaaksi, vaan vaikuttamaan nuorisotyön keinoin. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell, (toim.) *Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perusteet, rajat ja mahdollisuudet (s. 243–262)*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 76. 2. muuttamaton painos.

- Gretschel, A. (2007b). Nuorisovaltuuston henki. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski, (toim.) *Lasten ja nuorten kunta* (s. 105–118). 2. muuttamaton painos. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura: Julkaisuja 77.
- Gretschel, A. & Myllyniemi, S. (2017). *Työtä, koulutus- tai harjoittelupaikkaa ilman olevien nuorten käsityksiä tulevaisuudesta, demokratiasta ja julkisista palveluista – Nuorisobarometrin erillisnäyte/aineistonkeruu*. Nuorisotutkimusseura ry./Nuorisotutkimusverkosto. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/hankkeet/nuorisobarometrin-erillisnayte/eriarvoistumistyoryhma_gretschelmyllyniemi_neet_aineistokooste_0_5122017_nettiin.pdf
- Grönholm, P. (2019). Kouluterveyskysely: Koululaisten kokema uupumus ei ole taittunut – Katso kuntakohtaiset tulokset. *Helsingin Sanomat*, 17.9.2019. Haettu osoitteesta <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006242134.html>, 7.10.2019.
- Hallantie, M. (2002). Koulupsykologitoiminta. Teoksessa P. Terho, E.-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen, (toim.) *Kouluterveydenhuolto* (s. 54–58). Helsinki: Duodecim.
- Harisalo, R. & Miettinen, E. (2004). *Hyvinvointivaltio. Houkutteleva lupaus vai karvas pettymys*. Tampere: Tampere University Press.
- Hautamäki, A. (1993). Spontaaniin yhteiskuntaan – hyvinvointia ilman valtiota. Teoksessa J. O. Andersson, A. Hautamäki, R. Jallinoja, I. Niiniluoto & H. Uusitalo, *Hyvinvointivaltio ristiaallokossa. Arvot ja tosiasiat* (s. 133–246.) Porvoo: WSOY.
- Head, B. & Alford, J. (2015). Wicked Problems: Implications for Public Policy and Management. *Administration & Society*, 47 (6), 711–739. www.doi.org/10.1177/0095399713481601
- Hetemäki, I., Rontu, K., Mäki, J. & Mahkonen, S. (2011). *Lapsen oikeuksien sopimuksen käsikirja*. Helsinki: Edita. UNICEF.
- Hiilamo, H. (2018). Osallistumistulo kannustaisi nuoria opiskeluun. *Aikuiskasvatus*, 38 (2), 148–155. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/88336/47503>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi. 15. uud. p.
- Hoikkala, T. & Paju, P. (2013). *Apina pulpetissa – ysiluokan yhteisöllisyys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hummelbrunner, R. (2011). Systems thinking and evaluation. *Evaluation*, 17 (4), 395–403. <https://www.doi.org/10.1177/1356389011421935>
- Hyvönen, A.-E., Juntunen, T., Mikkola, H., Käpylä, J., Gustafsberg, H., Nyman, M., Rättilä, T., Virta, S. & Liljeroos, J. (2019). *Kokonaisresilienssi ja turvallisuus: tasot, prosessit ja arviointi*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 17/2019. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161358/17-2019-Kokonaisresilienssi%20ja%20turvallisuus.pdf>
- Hyytinen, K. (2017). *Supporting service innovation via evaluation: a future oriented, systemic and multi-actor approach*. Aalto-yliopisto. Doctoral dissertations 14/2017. <http://www.vtt.fi/inf/pdf/science/2017/S146.pdf>
- Jauhiainen, A. (1993). *Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Suomen oppivelvollisuus-koulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle*. Sarja C, osa 98. Turku: Turun yliopiston julkaisuja.
- Jordan, B. (1996). *A Theory of Poverty & Social Exclusion*. Cambridge: Polity Press.
- Junttila, N. (2010). Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski, (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä* (s. 33–55). Tampere: Tampere University Press.
- Junttila, N. (2015). *Kavereita nolla. Lasten ja nuorten yksinäisyys*. Helsinki: Tammi.
- Junttila, N. (2016). Lasten ja nuorten yksinäisyys. Teoksessa J. Saari, (toim.) *Yksinäisten Suomi*. (s. 149–163). Helsinki: Gaudeamus.

- Junttila-Vitikka, P., Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (2012). Kunnallisen nuorisotyön osallisuusympäristöt. Teoksessa T. Kiilakoski & A. Gretschel, (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* (s. 187–197). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 118.
- Juva, I., Holm, G. & Dovemark, M. (2020). 'He failed to find his place in this school' – re-examining the role of teachers in bullying in a Finnish comprehensive school. *Ethnography and Education*, 15 (1), 79–93. <https://www.doi.org/10.1080/17457823.2018.1536861>
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2001. Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa M. Suutari, (toim.) *Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla* (s. 125–151). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 20. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/vallattomat_marginaalit.pdf
- Kallio, K. P., Stenvall, E., Bäcklund, P. & Häkli, J. (2013). Arjen osallisuuden tukeminen syrjäytymisen ehkäisyvälineenä. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä, (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen* (s. 69–87). Helsinki: Gaudeamus.
- Kansalliskirjasto (2021). Tutkain 2020–2022. Haettu osoitteesta <https://www.kansalliskirjasto.fi/fi/projektit/tutkain-2020-2022>, 1.7.2021.
- Karhuvirta, T. & Lestinen, L. (2015). Aktiiviseksi alakoulussa – merkityksellistä osallistumista oppilaskunnassa tai globaalikasvatusjärjestön kanssa? *Nuorisotutkimus*, 33 (3–4), 4–19.
- Karvonen, S. & Kestilä, L. (2014). Nuorten aikuisten syrjäytymisvaaraan liittyvä huono-osaisuus. Teoksessa M. Vaarama, S. Karvonen, L. Kestilä, P. Moisio & A. Muuri, (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2014* (s. 160–176). Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125340/THL_TEE022_2014_verkko.pdf
- Keshavarz, N., Nutbeam, D., Rowling, L. & Khavarpour, F. (2010). Schools as Social Complex Adaptive Systems: A new way to understand the challenges of introducing the health promoting schools concept. *Social Science & Medicine*, 70 (10), 1467–1474. <https://www.doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.01.034>
- Kestilä, L., Karvonen, S., Parikka, S., Seppänen, J., Haapakorva, P. & Sutela, E. (2019). Nuorten hyvinvoinnin erot. Teoksessa L. Kestilä & S. Karvonen, (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2018* (s. 120–142). Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137498/THL_Suomalaisten_hyvinvointi_2018.pdf
- Kiilakoski, T. (2012). *Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus – marraskuu 2012*. Helsinki: Opetushallitus. Muistiot 2012: 6. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/144743_koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf
- Kiilakoski, T. (2017a). “Niillähän se on se viimeinen sana” – nuoret osallisuudestaan yläkoulussa. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen, (toim.) *Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (s. 253–282). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kiilakoski, T. (2017b). Osallisuuden ovimatot ja lasikatot. Teoksessa J. Kokkonen, (toim.) *Tehdään ihmeitä! Osallisuus, vapaaehtoisuus, hengellisyys ja jäsenyys isostoiminnassa* (s. 85–105). DIAK Työelämä 10. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/132753/Diak_tyolama_10_978-952-493-291-2.pdf

- Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. (2012). Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa T. Kiilakoski & A. Gretschel, (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. (s. 9–33). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 118.
- Kiilakoski, T., Nivala, E., Ryyänen, A., Gretschel, A., Matthies, A-L., Mäntylä, N., Gellin, M., Jokinen, K. & Lundbom, P. (2012). Demokratiaremontin työkaluja. Teoksessa T. Kiilakoski & A. Gretschel, (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* (s. 249–271). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 118.
- Kiili, J. (2013). “It’s almost like official” – Children’s participation as a relational and spatial question. *Qualitative Studies*, 4 (1), 56–71. <https://doi.org/10.7146/qs.v4i1.8130>
- Kiili, J. (2016a). Children’s Public Participation, Middle-Class Families and Emotions. *Children & Society*, 30 (1): 25–35. <https://doi.org/10.1111/chso.12106>
- Kiili, J. (2016b). Lasten edustuksellisen osallistumisen jännitteet kunnallisessa lapsiparlamentti-toiminnassa. *Janus*, 24 (2), 123–138. <https://journal.fi/janus/article/view/58682/20252>
- KMT (2019). KMT 2018 lukijamäärät ja kokonaistavoittavuudet. Haettu osoitteesta <https://mediaauditfinland.fi/wp-content/uploads/2019/06/KMT-2018-lukijam%C3%A4%C3%A4r%C3%A4t.pdf>, 30.6.2021.
- KMT (2020). KMT 2019 lukijamäärät ja kokonaistavoittavuudet. Haettu osoitteesta <https://mediaauditfinland.fi/wp-content/uploads/2020/03/Lukijamaarat2019.pdf>, 30.6.2021.
- Kohm, A. (2015). Childhood Bullying and Social Dilemmas. *Aggressive Behavior*, 41 (2), 97–108. <https://www.doi.org/10.1002/AB.21579>
- Kollock, P. (1998). Social Dilemmas: The Anatomy of Cooperation. *Annual Review of Sociology*, 24 (1): 183–214. <https://www.doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.183>
- Konu, A. & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17 (1): 79–87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
- Korkiamäki, R. (2013). *Kaveria ei jätetä! Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa*. Tampere: Tampere University Press. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 137. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/68124/978-951-44-9124-5.pdf>
- Korkiamäki, R. (2014). ”Jos mä nyt voisin saada ystäviä” – ulkopuolisuus vertaissuhteissa nuorten kokemana. Teoksessa M. Gissler, M. Kekkonen, P. Känkänen, P. Muranen & M. Wrede-Jäntti, (toim.) *Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolot -vuosikirja 2014* (s. 38–50). Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/120384/THL_2014_TEE019_09062015.pdf
- Korkiamäki, R. & Ellonen, N. (2010). Ikätoverisuhteet sosiaalisina resursseina yläkouluikässä. *Nuorisotutkimus*, 28 (3): 18–35. <http://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2010/3/ikatover.pdf>
- Kuntalaki 10.4.2015/410.
- Laine, S. & Dorff, J. (2008). Nuorten käsityksiä poliittisesta vaikuttamisesta ja osallistumisesta – Näkökulmina EU:n nuorisopolitiikka ja ydinaseiden vastainen toiminta. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi, (toim.) *Polarisoituvuutta nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja 2008* (s. 118–126). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 84. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/polarisoituvanuruus.pdf>
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 11.8.2017/531.

- Langford, R., Bonell, C., Jones, H., Pouliou, T., Murphy, S., Waters, E., Komro, K., Gibbs, L., Magnus, D. & Campbell, R. (2015). The World Health Organization's Health Promoting Schools framework: A Cochrane systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health*, 15:130. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1360-y>
- Lantela, L., Nurmi, H., Nikupeteri, A., Kallinen, K., Laitinen, M., Leinonen, J., Turunen, T. & Vasari, P. (2020). Perheen ja ammattilaisten merkitys nuorten osallisuuden tukemisessa. *Nuorisotutkimus*, 38 (3), 23–39.
- Lehto, K. & Karppi, I. (2019). Hallintotieteet Vaasan ja Tampereen yliopistoissa. Teoksessa K. Lehto, N. Mäntylä & I. Karppi, (toim.) *Governance IV. Hallintaa ja yhteistyötä. Hallintotieteiden valintakoeteos 2019 Vaasan ja Tampereen yliopisto (s. 1–18)*. Vaasa: Vaasan yliopisto, johtamisen yksikkö. <https://www.hallintotieteet.fi/wp-content/uploads/2019/02/Hallintotieteiden-valintakoeteos-2019.pdf>
- Lehtonen, O. & Kallunki, V. (2013). Nuorten aikuisten syrjäytymiskierre. *Janus*, 21 (2), 128–143. <https://journal.fi/janus/article/view/50693/15399>
- Lin, N. (2000). Inequality in Social Capital. *Contemporary Sociology*, 29 (6), 785–795. www.doi.org/10.2307/2654086
- Lukiolaki 10.8.2018/714.
- Mahkonen, S. (2014). *Uusi oppilashuoltolaki työvälineenä*. Helsinki: Edita.
- Manin, B. (1997.) *The Principles of Representative Government*. Cambridge: University Press.
- Manninen, J. (2008.) *Matkalla osallisuuteen. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu -kehittämishankkeen vaikuttavuuden arviointi*. Helsinki: Opetusministeriö. Julkaisuja 2008:8. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79105/opm08.pdf>
- Merton, R. K. (1973). The Matthew Effect in Science. Teoksessa R.K. Merton, *The Sociology of Science (s. 439–459)*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Moore, G. F., Evans, R. E., Hawkins, J., Littlecott, H., Melendez-Torres, G.J., Bonell, C. & Murphy, S. (2019). From complex social interventions to interventions in complex social systems: Future directions and unresolved questions for intervention development and evaluation. *Evaluation*, 25 (1), 23–45. www.doi.org/10.1177/1356389018803219
- Myllyniemi, S. (toim.) (2015.) Ihmisarvoinen nuoruus. Nuorisobarometri 2014. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisoasiain neuvottelukunta, Nuorisotutkimusverkosto. https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2015/03/Nuorisobarometri_2014_web.pdf
- Myrskylä, P. (2011). *Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelujen ulkopuolella*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys. 12/2011. Helsinki: Edita Publishing. <http://tem.fi/documents/1410877/3346190/Nuoret+ty%C3%B6markkinoiden+ja+opiskelun+ulkopuolella+17032011.pdf>
- Määttä, M. (2006). Poikkihallinnolliset ryhmät ja perheiden ongelmiin puuttuminen. *Yhteiskuntapolitiikka*, 71 (6), 569–582. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/101567/066maatta.pdf>
- Määttä, M. & Väänänen-Fomin, M. (2009). Yhteinen tavoite, eriytyneet ohjausjärjestelmät – lasten ja nuorten hyvinvointiin liittyvän suunnittelun normiohjaus. Teoksessa S. Raitakari & E. Virokannas, (toim.) *Nuorisotyön ja sosiaalityön jaetut kentät. Puheenvuoroja asiantuntijuudesta, käytännöistä ja kohtaamisista. (s. 63–80)*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 96.
- Niemenmaa, V. (2002). Asukasaktiivien ääni. Osallistuminen ja osallisuus Helsingin kestävä kehityksen prosessissa. Teoksessa P. Bäcklund, J. Häkli & H. Schulman, (toim.) *Osalliset ja osaajat. Kansalaiset kaupungin suunnittelussa (s. 200–217)*. Helsinki: Gaudeamus.

- Nieminen, J. (2002). Kollektiivisuudesta kolmanteen sektoriin. Teoksessa H. Silvennoinen, (toim.) *Nuorisopolitiikka Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle* (s. 156–164). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 29. Nuorisosaian neuvottelukunta, julkaisuja 25.
- Nyholm, I., Stenvall, J., Airaksinen, J., Pekkola, E., Haveri, A., af Ursin, K. & Tiihonen, S. (2016). *Julkinen hallinto Suomessa*. Helsinki: Tietosanoma.
- Ollikainen, T. (2011). Suosiopelejä yläkoulun informaalin kulttuurin kentällä – tyttöjen kamppailua mukaanpääsystä. *Kasvatus*, 42 (5), 468–479. <http://elektra.helsinki.fi/libproxy.tuni.fi/se/k/0022-927-x/42/5/suosiope.pdf>
- Ollikainen, T. (2012). Tyttöjen kaverisuosio ja luokkahenki yläkoulussa. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi, (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinot -vuosikirja 2012* (s. 143–155). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 131, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Valtion nuorisosaian neuvottelukunta. <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/103052/elinot%20vuosikirja%202012.pdf>
- Ostrom, E. (1998). A Behavioral Approach to the Rational Choice Theory of Collective Action: Presidential Address, American Political Science Association, 1997. *American Political Science Review*, 92 (1), 1–22. <https://doi.org/10.2307/2585925>
- Ostrom, E. & Ahn, T. K. (2003). Introduction. Teoksessa E. Ostrom & T. K. Ahn, (toim.) *Foundations of Social Capital* (s. xi–xxxix). Cheltenham: Edward Elgar.
- Otner, S. M. G. (2018). Near-Winners in Status Competitions: Neglected Sources of Dynamism in the Matthew Effect. *Journal of Management Inquiry*, 27 (4), 374–377. <https://doi.org/10.1177/1056492617737711>
- Oulasvirta, L., Ohtonen, J. & Stenvall, J. (2002). *Kuntien sosiaali- ja terveydenhuollon ohjaus. Tasapainoista ratkaisua etsimässä*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Julkaisuja 2002: 19. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/69987/julkaisu.pdf>
- Paananen, R., Surakka, A., Kainulainen, S., Ristikari, T. & Gissler, M. (2019). Nuorten aikuisten syrjäytymiseen liittyvät tekijät ja sosiaali- ja terveyspalvelujen ajoittuminen. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 56 (2), 114–128. <https://journal.fi/sla/article/view/73002/41002>
- Paju, P. & Vehviläinen, J. (2001). *Valtavirran tuolla puolen. Nuorten yhteiskuntaan kiinnittymisen kiikat 1990-luvulla*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 18. Sitran julkaisusarja 241.
- Perc, M. (2014). The Matthew Effect in Empirical Data. *Journal of the Royal Society Interface*, 11:20140378. <https://doi.org/10.1098/rsif.2014.0378>
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Perälä, M.-L., Hietanen-Peltola, M., Halme, N., Kanste, O., Pelkonen, M., Peltonen, H., Huurre, T., Pihkala, J. & Heiliö, P.-L. (2015). *Monialainen opiskeluhoito ja sen johtaminen*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Opas 36. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/126938/Monialainen_opiskeluhoito_Opas36.pdf
- Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M.-K., Kuorelahti, M., Siekkinen, M., Kiuru, N. & Nurmi, J.-E. (2013). Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä, (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen* (s. 111–120). Helsinki: Gaudeamus.
- Putnam, R.D. (1993). *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.

- Raatikainen, E. (2011). *Luottamus koulussa. Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 236. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/24546/luottamu.pdf>
- Rajala, K., Itkonen, H. & Laine, K. (2015). Yläkouluikäisten tyttöjen subjektiivinen sosiaalinen asema ja koulun tilojen merkitys liikuntaympäristönä. *Kasvatus*, 46 (5), 448–459. <http://elektra.helsinki.fi.libproxy.tuni.fi/se/k/0022-927-x/46/5/ylakraja.pdf>
- Rajala, T. (2017). Vaikuttavuustarkastuksen kompastuskivet. Teoksessa L-A. Kihn, U. Leponiemi, L. Oulasvirta, J. Ruohonen & J. Wacker, (toim.) *Näkökulmia tilintarkastukseen ja arviointiin (s. 197–230)*. Tampere: Tampere University Press. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101163/Kihn_ym_Nakokulmia_tilintarkastukseen.pdf
- Rautio, M. (2018). Nuorten syrjäytymistä vastaan taistelevan tuska: ”Meiltä puuttuvat konkreettiset teot ja yhteinen näkemys”. *Yle Uutiset*, 12.10.2018. <https://yle.fi/uutiset/3-10455294>, 8.11.2020.
- Reynolds, M., Gates, E., Hummelbrunner, R., Marra, M. & Williams, B. (2016). Towards Systemic Evaluation. *Systems Research and Behavioral Science*, 33 (5), 662–673. <https://www.doi.org/10.1002/sres.2423>
- Rigatelli, S. (2012). Niinistöön nettikampanja närkästyttää nuoria. *YLE Uutiset*, 11.9.2012. <https://yle.fi/uutiset/3-6257299>, 19.6.2021.
- Rikala, S. (2019). Nuorten aikuisten masennus ja sosiaalinen kipu. Teoksessa K. Filander, M. Korhonen & P. Siivonen, (toim.) *Huiputuksen moraalijärjestys. Osallisuuden ja sosiaalisen kivun kertomuksia (s. 273–300)*. Tampere: Vastapaino.
- Rimpelä, A. & Vakkuri, J. (2012). Kouluterveydenhuolto ja vaikuttavuus. Teoksessa L-M. Sinervo & J. Vakkuri, (toim.) *Inhimillinen kuntatalous: emeritaprofessori Tuija Rajalan juhlakirja (s. 248–258)*. Tampere: Johtamiskorkeakoulu, Tampereen yliopisto.
- Rimpelä, M. (2002). Kouluterveydenhuolto. Teoksessa L. Oulasvirta, J. Ohtonen & J. Stenvall, (toim.) *Kuntien sosiaali- ja terveydenhuollon ohjaus. Tasapainoista ratkaisua etsimässä (s. 119–126)*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Julkaisuja 2002: 19. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/69987/julkaisu.pdf>
- Rimpelä, M. & Rimpelä, A. (2008). Kouluterveydenhuollon laatu, oikeudenmukaisuus ja vaikuttavuus. Teoksessa U. Ashorn & J. Lehto, (toim.) *Tutkijapuheenvuoroja terveydenhuollosta (s. 30–49)*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Rittel, H. W. J. & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Sciences*, 4 (2), 155–169. <https://doi.org/10.1007/BF01405730>
- Ruostetsaari, I. (2014). *Vallan sisäpiirissä*. Tampere: Vastapaino.
- Ruuskanen, P. (2001). *Sosiaalinen pääoma – käsitteet, suuntauksat ja mekanismit*. VATT-tutkimuksia 81. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/148499/t81.pdf>
- Saari, J. (2015). *Huono-osaiset. Elämän edellytykset yhteiskunnan pohjalla*. Helsinki: Gaudeamus.
- Saari, J. (2016). Lopuksi: Yksinäisyyden tulevaisuus. Teoksessa J. Saari, (toim.) *Yksinäisten Suomi (s. 297–317)*. Helsinki: Gaudeamus.
- Saari, J., Meriluoto, L. & Behm, M. (2017). Oman elämänsä asiantuntijat – Selviytyminen viimeisijaisella turvalla. Teoksessa J. Saari, (toim.) *Sosiaaliturvariippuvuus. Sosiaalipummit oleskeluyhteiskunnassa? (s. 287–318)*. Tampere: Tampere University Press. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/100775/Saari_Sosiaaliturvariippuvuus.pdf
- Saastamoinen, M. (2012). Aikalaiskeskustelua yhteisöllisyydestä. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho, (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä (s. 33–66)*. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Sandler, T. & Tschirhart, J. (1997). Club Theory: Thirty years later. *Public Choice*, 93 (3/4), 335–355. <https://doi.org/10.1023/A:1017952723093>

- Satka, M., Moilanen, J. & Kiili, J. (2002). Suomalaisen lapsipolitiikan mutkainen tie. *Yhteiskuntapolitiikka*, 67 (3), 245–259. <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/101380/023satka.pdf>
- Sisäministeriö (2017). *Hyvä elämä – turvallinen arki. Valtioneuvoston periaatepäätös sisäisen turvallisuuden strategiasta 5.10.2017*. Helsinki: Sisäministeriö. Julkaisuja 15/2017. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80782/sisaisen-turvallisuuden-strategia-verkko.pdf>
- Solda, A. & Villevall M. C. (2020). Exclusion and Reintegration in a Social Dilemma. *Economic Inquiry*, 58 (1), 120–149. <https://www.doi.org/10.1111/ecin.12720>
- Stenvall, E. (2018). *Yhteiskunnallinen osallisuus ja toimijuus. Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja poliittisuus arjen käytäntöinä*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampereensis 2407. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0820-9>
- Stiglitz, J. E. (2000). *Economics of the Public Sector*. 3rd edition. New York/London: W. W. Norton & Company.
- Summanen, A.-M., Rumpu, N. & Huhtanen, M. (2018). *Oppilas- ja opiskelijahuoltolain toimeenpanon arviointi esi- ja perusopetuksessa sekä lukiokoulutuksessa*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI. Julkaisut 4:2018. https://karvi.fi/app/uploads/2018/03/KARVI_0418.pdf
- Suontausta-Kyläinpää, S. (2010). Yhteistyö koulu yhteisössä ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski, (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä (s. 95–116)*. Tampere: Tampere University Press.
- Suutari, M. 2001. Tasapainoilua sosiaalisissa verkostoissa työelämän marginaalissa. Teoksessa M. Suutari, (toim.) *Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla (s. 153–186)*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 20. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/vallattomat_marginaalit.pdf
- Tasavallan presidentin kanslia (2018). Tasavallan presidentti Sauli Niinistön virkaanastujaispuhe 1.2.2018. Haettu osoitteesta <https://www.presidentti.fi/puheet/tasavallan-presidentti-sauli-niiniston-virkaanastujaispuhe-1-2-2018/>, 8.11.2020.
- Tehtävä Suomelle (2010). *Miten Suomi ratkaisee maailman viheliäisimpiä ongelmia. Maabrändi-raportti 25.11.10*. Helsinki: Ulkoministeriö. https://um.fi/documents/35732/48132/maakuvaraportti_2010/
- THL (2019). Kouluterveyskyselyn tulokset alueittain 2019. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely/kouluterveyskyselyn-tulokset#alueittain>, 21.6.2021.
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27 (2), 237–246. <https://www.doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children’s Participation. *International Journal of Children’s Rights*, 15 (2), 199–218. <https://www.doi.org/10.1163/092755607X206489>
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Törrönen, M. & Vornanen, R. (2002). Emotionaalinen huono-osaisuus peruskoululaisten korostamana syrjäytymisenä. *Nuorisotutkimus*, 20 (4): 33–42.
- Uusikylä, P. (2013). Kompleksisuus, kausaliteetti ja keskinäisriippuvuudet näyttöön perustuvan päätöksenteon ja arvioinnin haasteena. Teoksessa L. Oulasvirta, L.-A. Kihn, P. Mänttari & J. Wacker, (toim.) *Näkökulmia arviointiin ja valvontaan (s. 16–37)*. Tampere: Tampere University Press. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/100646/Oulasvirta_ym_Näkökulmia_arviointiin_ja_valvontaan.pdf

- Uusikylä, P. (2019). *Endeavour to Find Evidence. The role of evaluation in complex systems of governance*. Helsinki: Unigrafia. Valtiotieteellisen tiedekunnan julkaisuja 130. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/306938/ENDEAVOU.pdf>
- Ventelä, A. (2021). Ihan kaikkien asia. *Helsingin Sanomat*, 5.5.2021. Haettu osoitteesta <https://www.hs.fi/perhe/art-2000007958293.html>, 5.8.2021.
- VTV (2006). *Kouluterveydenhuollon laatusuositus – suosituksen ohjausvaikutukset kuntien toimintaan*. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomus 136/2006. Helsinki: Edita Prima. <https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/07/04083936/kouluterveydenhuollon-laatusuositus-136-2006.pdf>
- VTV (2017). *Lasten mielenterveysongelmien ehkäisy ja hyvinvoinnin tukeminen kouluterveydenhuollossa*. Valtiontalouden tarkastusviraston selvitykset 3/2017. Helsinki: VTV. <https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/05/31094008/lasten-mielenterveys-ongelmien-ehkaisy-kouluterveydenhuollossa.pdf>
- Välimäki, V., Aaltonen, S. & Kivijärvi, A. (2020). Nuorten palvelut yksinäisyyden lievittäjinä? Kohdennetun nuorisotyön piirissä olevien nuorten aikuisten ja ammattilaisten näkemysten tarkastelua. *Nuorisotutkimus*, 38 (2), 22–36.
- Wyness, M. (2009). Children Representing Children. Participation and the problem of diversity in UK youth councils. *Childhood*, 16 (4), 535–552. <https://doi.org/10.1177/0907568209344274>

LIITTEET

LIITE 1. Tutkielman aineistona käytetyt sanomalehtitekstit.

AAMULEHTI (AL)

- AL1 ”Koulunkäynnin keskeytys lisää syrjäytymisen riskiä”, 9.2.2017, B4/näkökulma
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1554752?page=36>
- AL2 ”Miksei vuosien kiusaamiskierrettä saada katkaistua?” 1.6.2017, A7/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1557614?page=7>
- AL3 ”Peruskoulun tukipalvelut saatava kuntoon Tampereella”, 16.10.2017, B5/mielipide
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1745300?page=29>
- AL4 ”Toisen asteen koulutuksen rakennetta pohdittava”, 8.11.2017, B10/näkökulma
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1745382?page=34>
- AL5 ”Lempäälän kouluissa riita ratkeaa sovittelulla”, 21.11.2017, A8–9/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1745411?page=8>
- AL6 ”Kiusaaminen kuriin jo päiväkodissa”, 17.3.2018, A14/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1779299?page=14>
- AL7 ”Itsetuhoisuus iskee jopa alle kouluikäisiin”, 28.10.2018, A8–9/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1853226?page=8>
- AL8 ”Koko luokan asia”, 11.11.2018, A6–8/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1890576?page=7>
- AL9 ”Jokainen vanhempi on oman lapsensa asiantuntija”, 11.11.2018, A8–9/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1890576?page=8>
- AL10 ”Koulupsykologille on jonotettava kolme viikkoa Sastamalassa”, 16.11.2018, A11/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1890577?page=11>

ETELÄ-SUOMEN SANOMAT (ESS)

- ESS1 ”Opetusammattilaiset tiivistävät yhteistyötään”, 22.1.2017, A4/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2016439?page=4>
- ESS2 ”Lapset ja nuoret jätetään heitteille”, 29.1.2017, A9/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2016446?page=9>
- ESS3 ”Lahtelaiskoulut tukevat oppilaitaan uusilla keinoilla”, 15.3.2017, A16/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2016491?page=16>
- ESS4 ”Some-terrori jää piiloon”, 23.5.2017, A4/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2017294?page=4>
- ESS5 ”Kiusaaminen saadaan loppumaan yhteistyöllä”, 25.5.2017, B17/mielipide
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2017296?page=45>
- ESS6 ”Pinnailuun suhtaudutaan hieman löysin rantein”, 4.9.2017, A4–5/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2017394?page=4>
- ESS7 ”Suurlukioon ei ole tulossa edes tiloja terveydenhoitajalle”, 19.12.2017, B7/mielipide
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2017499?page=31>
- ESS8 ”Nuorten ongelmat räjähtivät kasvuun”, 25.9.2018, A2–3/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2018717?page=2>
- ESS9 ”Ongelmat tiedostetaan Orimattilassa”, uutinen, 25.9.2018, A4/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2018717?page=4>
- ESS10 ”’Huoltoasemalta’ apua arjen hallintaan”, 26.9.2018, A4–5/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2018718?page=4>

HELSINGIN SANOMAT (HS)

- HS1 ”Kuraattori kiinni kännykällä”, 11.4.2017, A26–27/kaupunki
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1550352?page=26>
- HS2 ”Sote-uudistuksessa on unohdettu lapset ja nuoret”, 25.5.2017, B24/mielipide
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1551331?page=80>
- HS3 ”Syrjään jääminen tulee kalliiksi”, 25.10.2017, A28–29/talous
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1712148?page=28>

HS4 ”Huostaanotot kasvaneet vuodessa 35 prosenttia”, 15.11.2017, A20/kaupunki
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1732262?page=20>
HS5 ”Aikuinen jolle saa ’purkaa päätään’”, 7.12.2017, A20–21/kaupunki
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1745887?page=20>
HS6 ”Miksi kouluissa ei puututa seksuaaliseen häirintään?”, 4.2.2018, C13/mielipide
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1777737?page=73>
HS7 ”Vahasalo pistäisi uusiksi oppilashuoltolain”, 14.4.2018, A17/politiikka
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1785187?page=17>
HS8 ”Koulujen psykologipalvelut ovat usein alimitoitettuja”, 20.4.2018, B12/mielipide
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1785171?page=60>
HS9 ”Oppivelvollisuutta ei kannata pidentää”, 30.5.2018, A5/vieraskynä
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1793880?page=5>
HS10 ”Moni lapsi jää ilman lääkärintarkastusta”, 7.6.2018, A6–7/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1798449?page=6>
HS11 ”Lukiolaiset voivat yhä huonommin”, 12.11.2018, B12/mielipide
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1877840?page=44>

ILKKA (IL)

IL1 ”Opettajat kaipaavat lisää kurinpitokeinoja”, 15.1.2017, 8–9/sunnuntai
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1556193?page=8>
IL2 ”Riita voi johtaa nettikiusaamiseen”, 15.1.2017, 9/sunnuntai
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1556193?page=9>
IL3 ”Kiusaamisen jälkihoitoon asiantuntijatietoa”, 23.3.2017, 2/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1556277?page=2>
IL4 ”Koululaisten ongelmat eivät katoa pelkillä kampanjoilla”, 8.6.2017, 8/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1555673?page=8>
IL5 ”Koulukiusaamisen jälkihoitoa on parannettava”, 17.11.2017, 4/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1745289?page=4>
IL6 ”Koulukiusaajan siirtoon liittyy pulmia”, 18.12.2017, 2/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1746011?page=2>
IL7 ”Miten voi kaupungin nuoriso?”, 13.2.2018, 12/menot
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1779552?page=12>
IL8 ”Ylös, ulos ja kouluun!”, 1.6.2018, 3/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1795522?page=2>
IL9 ”Yksi kuraattori satoja kohden”, 10.6.2018, B6/Aika
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1795595?page=34>

KALEVA (KA)

KA1 ”Kiusaaminen puhutti Iissä”, 23.2.2017, 10–11/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2061533?page=10>
KA2 ”Koulu on ajettu resurssien suhteen ahtaalle”, 2.4.2017, 43/lukijalta
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2065486?page=43>
KA3 ”Kenelle kuuluu nuorten syrjäytymisen ehkäisy?”, 2.7.2017, 40/näkemykset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2065497?page=40>
KA4 ”Kouluille lisää tukevia olkapäitä”, 11.10.2017, 6–7/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2061705?page=6>
KA5 ”Psykologiliitto moittii Raahen psykkarimallia”, 26.10.2017, 7/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2061719?page=7>
KA6 ”Koulupsykologeista on yhä iso puute”, 23.11.2017, 16/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2065526?page=16>
KA7 ”Työn syrjäytymisen ehkäisemiseksi jatkuttava”, 27.12.2017, 41/lukijalta
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2065546?page=41>
KA8 ”Kuinka moni päättäjä tuntee koulumaailman todellisuuden?”, 22.3.2018, 39/lukijalta
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/2061830?page=39>

KARJALAINEN (KR)

- KR1 ”Paha olo tuo painetta palveluihin”, 24.2.2018, B8–9/Matinea
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1778343?page=36>
- KR2 ”Kiusaamiseen ei puututtu Kiva koulu -koulussa”, 10.4.2018, B5/mielipide
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1783324?page=29>
- KR3 ”Keskustelun voimaan luotetaan”, 13.4.2018, A2–3/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1783381?page=2>
- KR4 ”Pohjois-Karjala lääketilaston kärjessä”, 4.12.2018, A2/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1908242?page=2>

KESKISUOMALAINEN (KS)

- KS1 ”Jopa 1400 oppilasta yhtä kuraattoria kohti”, 15.1.2017, 6–7/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1557745?page=7>
- KS2 ”Kiire on myrkyä opiskeluhoitotyössä”, 21.1.2017, 42/mielipide
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1557750?page=42>
- KS3 ”Oppilashuollon kipupisteet selvitetään”, 26.1.2017, 5/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1557744?page=5>
- KS4 ”Koulukiusaamisen ehkäisyyn toimivia käytäntöjä”, 5.9.2017, 36/mielipide
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1604913?page=36>
- KS5 ”Koulukiusaamiselle on Jyväskylässä nollatoleranssi”, 8.9.2017, 10/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1604960?page=10>
- KS6 ”Oppilashuolto on ajettu alas”, 24.9.2017, 35/mielipide
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1604924?page=35>
- KS7 ”Pääosin Jyväskylä huolehtii muualta tulleista nuorista”, 6.9.2018, 42/mielipide
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1828163?page=42>
- KS8 ”Oppilashuoltoon lisää voimia Jyväskylässä”, 20.9.2018, 9/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1828170?page=9>
- KS9 ”Psykiatriset sairaanhoitajat yleistyvät”, 29.11.2018, 12–13/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1865723?page=12>
- KS10 ”Yhä useampi opiskelija otti hatkat Gradiasta”, 1.12.2018 6/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1917929?page=6>

SATAKUNNAN KANSA (SK)

- SK1 ”Kysykää, mitä nuorille kuuluu”, 16.2.2017, 6–7/Porilaine
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1581877?page=46>
- SK2 ”Koulupsykologipula paheni lomautuksista”, 27.4.2017, 6–7/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1581971?page=6>
- SK3 ”Aikuista tarvitaan yhä useammin”, 12.3.2018, 4–5/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1779488?page=4>
- SK4 ”Ehkä meidän nuorten pitäisi hellittää vähän”, 18.11.2018, 4–5/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1888340?page=4>
- SK5 ”Mielenterveyden horjumiseen on moninaiset syyt”, 18.11.2018, 5–6/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1888340?page=5>

SAVON SANOMAT (SS)

- SS1 ”Digitaaliset palvelut voivat toimia tukena nuorten masennuksessa”, 23.4.2017, B4/mielipide
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1584044?page=28>
- SS2 ”Nuoret voivat hyvin ja huonosti”, 26.5.2017, B5/mielipide
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1569542?page=33>
- SS3 ”Kun nuoren mieli järkkyy, apua on saatava heti”, 23.10.2017, A9/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1713705?page=9>
- SS4 ”KYSin nuorispsykiatria tukossa”, 3.3.2018, A2/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1780037?page=2>
- SS5 ”Kaikkien toimijoiden sujuva yhteistyö on lapsen etu”, 10.4.2018, B4/mielipide
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1784298?page=24>
- SS6 ”Pienikin nyrkki voi tappaa tai vammauttaa pysyvästi”, 1.10.2018, A20/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1847193?page=20>

SS7 ”Kiusaajat kuriin ja tukea perheille”, 13.10.2018, A13/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1847225?page=13>
SS8 ”Psykologien lisäksi kuraattori haussa”, 28.12.2018, A7/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1904587?page=7>

TURUN SANOMAT (TS)

TS1 ”Koulu ja koti kasvattavat – yhdessä”, 3.1.2017, 17/lukijan kolumni
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1592017?page=17>
TS2 ”Odotettu kollega puolittaa koulupsykologin työtaakan”, 6.2.2017, 5/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1592217?page=5>
TS3 ”Opiskeluhuollossa yhteistyö avainasemassa”, 31.5.2017, pääkirjoitussivu/aliö
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1592486?page=2>
TS4 ”Moninaiseen koulukiusaamiseen ei ole vakioratkaisua”, 3.9.2017, 17/mielipide
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1707305?page=17>
TS5 ”Oppilashuollon palveluissa paljon parannettavaa”, 30.12.2017, 24/mielipide
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1748424?page=24>
TS6 ”Kouluissa tarvitaan moniammatillista osaamista”, 24.4.2018, 21/mielipide
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1793060?page=21>
TS7 ”Koko yhteisö kasvattaa”, 19.6.2018, 21/mielipide
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1795681?page=21>
TS8 ”Nuorten tarve psykiatriseen hoitoon kaksinkertaistunut Turussa”, 6.8.2018, 4/uutiset
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1803765?page=4>
TS9 ”Oppilaitosten jalkautuva ja verkostoituva moniammatillinen työ tuottaa tulosta”, 13.8.2018, 21/mielipide
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1803774?page=21>
TS10 ”Nuorten hyvinvoinnin eriarvoistumista ehkäistävä varhaislapsuudesta alkaen”, 26.8.2018, 24/mielipide
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1803746?page=24>
TS11 ”Nuorten syrjäytymistä voi kamppaila yhteistyön voimalla”, 2.10.2018, 17/mielipide
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/binding/1844317?page=17>