

Vastuussa selviämisestään?

Sosiaalipedagoginen tutkimus nuorten mielikuvista
koulun sosiaalityön toiminnasta

SIHVONEN ELINA
Tampereen yliopisto
Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos
Sosiaalityö, sosiaalipedagogiikan linjan
pro gradu -tutkielma
Toukokuu 2002

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto
Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos

SIHVONEN, ELINA: Vastuussa selviämisestä? Sosiaalipedagoginen tutkimus nuorten mielikuvista koulun sosiaalityön toiminnasta.

Pro gradu -tutkielma, 111 s.

Sosiaalityö, sosiaalipedagogiikan linja

Toukokuu 2002

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan peruskoulun oppilaiden mielikuvia selviämismahdollisuuksista elämäntilanteessa, jossa erilaiset ongelmat ovat kasautuneet ja aiheuttaneet masennusta. Tavoitteena on selvittää, kokevatko nuoret koulun ja erityisesti koulun sosiaalityön tarjoavan tukea tilanteesta selviämisessä ja kuinka paljon selviäminen on nuoren itsensä vastuulla.

Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana on personalistinen sosiaalipedagoginen käsitys ihmisestä, yhteiskunnasta ja ihmisen kasvusta yhteiskunnan jäseneksi. Tästä lähtökohdasta rakennetaan sellaista näkemystä sosialisatiosta, jossa kasvava ihminen ymmärretään vapaana tekemään valintoja elämässään sekä aktiivisena ja luovana toimijana ympäristössään. Sosialisatioprosessissaan ihminen muodostaa maailmankuvaansa, joka ohjaa hänen suhtautumistaan ympäröivään todellisuuteen, yhteiskuntaan ja muihin ihmisiin. Erityisesti tarkastellaan koulua sosialisatioympäristönä ja koulun mahdollisuuksia tukea oppilaita kasvamaan aktiivisiksi yhteiskunnan jäseniksi, jotka ovat valmiita kantamaan vastuuta yhteisestä hyvinvoinnista.

Tutkimuksen empiirinen aineisto on kerätty eläytymismenetelmällä yhdessä peruskoulussa. Aineisto koostuu yhdeksäsluokkalaisten kirjoittamista 38 tarinasta, joissa kerrotaan erään kuvitteellisen oppilaan mahdollisuuksista selvitä masennuksestaan. Tarinoiden johdantona olevassa kehyskertomuksessa kirjoittajille kerrotaan, mistä oppilaan masennus saattaa johtua ja miten se vaikuttaa hänen elämäänsä. Eläytymismenetelmätarinat kuvaavat nuorten elämän monimutkaisuutta, sen vaikeutta mutta myös kauneutta. Tarinat ovat hyvin monipuolisia eivätkä anna tutkijalle helppoja vastauksia. Aineiston analyysissä on pääasiallisena menetelmänä käytetty teemoittelua, ja tulkintaa on pyritty tekemään aineistolähtöisesti, tosin tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien antamalla ymmärryksellä.

Tutkimuksessa pyritään ymmärtämään nuorten kirjoittamien tarinoiden maailmaa ja tekemään tulkintoja nuorten käsityksistä yhteiskunnasta ja ihmisestä. Tarinat kuvastavat maailmaa, jossa selviäminen ei ole helppoa: sosiaalista tukea ei aina ole tarjolla, eikä sitä apua, mitä aikuiset ajattelevat tarjoavansa, välttämättä koeta tukemiseksi vaan kontrolloinniksi. Nuorten mielikuvat koulusta kasvu-ympäristönä ovat varsin lannistavia: koulu pyrkii muokkaamaan ja rajoittamaan nuorten elämää – kasvua ja selviytymistä tukevia ihmisiä siellä on vähän.

Nuorten mielikuvat koulun sosiaalityön toiminnasta eivät ole syntyneet tyhjästä. Vaikka ne eivät kertoisikaan koko totuutta, osoittavat ne silti sen, että nuoret kaipaavat aikuisen tukea mutta eivät koe sitä koulusta saavansa. Koulun oppilashuollon kehittämisessä on kiinnitettävä huomiota siihen, millaista kuvaa työ itsestään luo. Osa työstä on turhaa, jos nuoret eivät luota sen tarjoamiin tuen mahdollisuuksiin. Koulun sosiaalityötä on mahdollista kehittää sellaiseksi, että se paitsi auttaa selviämisessä myös tukee oppilaiden kasvua ihmisinä ja yhteiskunnan jäseninä. Silloin koulu voi kasvattaa vastuuntuntoisia kansalaisia.

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT.....	4
2.1 Käsitys ihmisestä ja yhteiskunnasta.....	4
2.1.1 Ihmisen yksilöllisyys ja sosiaalisuus, persoonallisuus ja yhteisöllisyys.....	5
2.1.2 Ihmisen yhteiskunnallisuus.....	10
2.1.3 Nyky-yhteiskunta kasvavan ihmisen elinympäristönä.....	13
2.2 Kasvu yhteiskunnan jäsenyyteen	17
2.2.1 Sosialisatio yksilön saattamisena yhteiskuntaan.....	18
2.2.2 Yhteiskunnan muuttaminen sosialisatian tavoitteena	22
2.2.3 Maailmankuvan muodostaminen sosialisatiotehtävänä	26
2.3 Koulu yhteiskunnallisena kasvuympäristönä	29
2.3.1 Näkemyksiä koulun tehtävistä yhteiskunnassa.....	29
2.3.2 Koulu yhteiskunnan muutoksessa.....	33
2.3.3 Koulu kansalaisuuteen tukemisen ympäristönä	35
3. TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	38
3.1 Aikaisempia tutkimuksia ja tutkimuksen rajanvetoja.....	38
3.1.1 Koulun sosiaalityö	38
3.1.2 Käsitteitä sosiaalityöstä	40
3.1.3 Miten oppilaat kokevat koulun	41
3.1.4 Maailmankuvien tutkiminen	42
3.2 Koulun sosiaalityö tutkimuksen ammatillisena alueena	44
3.2.1 Koulun sosiaalityö oppilashuoltotyönä.....	44
3.2.2 Koulujen uusi haaste: oppilaiden masennus	48
3.2.3 Masennuksen kohtaaminen oppilashuollossa	50
3.3 Tutkimusongelma	52
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	53
4.1 Tutkimuksen metodologiasta ja metodista.....	53
4.1.1 Eläytymismenetelmä.....	54
4.1.2 Eläytymismenetelmä tässä tutkimuksessa	56
4.2 Aineiston keruu	58
4.2.1 Kehyskertomuksen muotoilu	59
4.2.2 Aineiston keruun toteuttaminen.....	60
4.3 Aineiston analyysi	63
4.3.1 Kehyskertomusversiot	64
4.3.2 Tarinoiden kuvailua	67
4.3.3 Tarinoiden tulkintaa.....	76

5. KOKOAVAA TARKASTELUA.....	87
5.1 Tarinoissa heijastuva maailma	87
5.1.1 Koulu maailmankuvan taustatekijänä.....	89
5.1.2 Koulun sosiaalityö kirjoittajien maailmankuvissa.....	92
5.1.3 Sosiaalipedagogisia mahdollisuuksia	96
5.2 Tutkimuksen merkityksestä.....	99
5.2.1 Tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys	99
5.2.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	102
5.2.3 Jatkotutkimusajatuksia.....	103
5.3 Lopuksi	105
LÄHTEET	106

1. JOHDANTO

Kun katselen suomalaista yhteiskuntaa, näen ihmisiä, jotka eivät välitä. He eivät välitä itsestään, omasta elämästään ja tulevaisuudestaan, eivätkä he välitä muista ihmisistä. Sitten näen ihmisiä, jotka välittävät liikaakin. He välittävät erityisesti muista ja saattavat unohtaa välittää itsestään. He menevät töihin sairaaloihin, sosiaalitoimistoihin ja kouluihin, ja uupuvat välittämisen työmäärän alle, sillä niin paljon on niitä, jotka tarvitsevat välittämistä. En tarkoita nyt ainoastaan sosiaalityöntekijöitä, sillä ovathan olemassa myös lääkärit, sairaanhoitajat, opettajat ja monet muut. Mutta kyllä, sosiaalityöntekijätkin ovat niitä, jotka välittävät välillä liikaa. Se on heidän tehtävänsä yhteiskunnassa, jossa halutaan, että kaikki – nekin, jotka eivät välitä itsestään – selviävät. Tällaista yhteiskuntaa kuitenkin kritisoidaan. Viedessään ihmisiltä velvollisuuden huolehtia itse itsestään se vie heiltä kyvyn kantaa vastuuta. Kun katselen suomalaista yhteiskuntaa ja näen nuoria ihmisiä, jotka eivät jaksa, viitsi tai osaa kantaa vastuuta omasta tulevaisuudestaan, minäkin liityn kriitikoiden joukkoon. Yhteiskunnan tulisi olla sellainen, että nuoret ihmiset kasvaisivat kantamaan vastuuta paitsi itsestään myös toisistaan – ja vanhoistakin ihmisistä. Sellaista yhteiskuntaa ei pidä pyrkiä rakentamaan purkamalla kaikki ne järjestelmät, jotka välittävät, niin että ihmisten olisi pakko alkaa välittää itse henkensä säilyttämiseksi. Sellaista yhteiskuntaa voitaisiin rakentaa kasvattamalla kansalaisia, jotka haluavat ottaa vastuuta elinympäristöstään eli yhteiskunnasta. Sosiaalipedagogiikassa uskotaan, että se on mahdollista.

Tällaisia ajatuksia on liikkunut mielessäni katsellessani suomalaista yhteiskuntaa Tampereen yliopiston sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitokselta sosiaalityö, sosiaalipedagogiikan linjan opiskelijana. Haluaisin muuttaa maailmaa ja aloittaa sen suomalaisesta yhteiskunnasta. Meitä idealisteja on muitakin, joten ajattelin uskaltaa tehdä tutkimuksen, jossa pohdin mahdollisuuksia maailman muuttamiseen sosiaalisin ja kasvatuksellisin keinoin. Tarkastelen ihmistä yhteiskunnassa ja kysymystä siitä, miten selvitä yli vaikean elämäntilanteen. Erityisesti tarkastelen nuorta ihmistä koulussa ja hänen mielikuviaan siitä, mitä koulun sosiaalityö voisi tehdä hänen hyväkseen ja mitä hän voisi tehdä toisen nuoren ihmisen hyväksi. Tutkimukseni on sosiaalipedagoginen, sillä sosiaalipedagogisessa tutkimuksessa tavoitteena on muuttaa todellisuutta paremmaksi kuin se nyt on. Sosiaalipedagoginen tutkimustyö ”sisältää aina arvoihin perustuvan vision paremmasta todellisuudesta”. (Hämäläinen & Kurki 1997, 44, 222.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen koulun sosiaalityötä näkökulmasta, jollaista en aikaisemmista tutkimuksista ole löytänyt. Pyrin hahmottamaan, miten suomalaiset peruskoululaiset näkevät

koulun sosiaalityön roolin avun tarjoajana vaikeissa elämäntilanteissa. En kuitenkaan tutki suoraan koulun sosiaalityötä enkä myöskään nuorten mielipiteitä koulun sosiaalityöstä, vaan lähestyn tutkimusongelmaani tarinoiden kautta. Etsin peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten kirjoittamista eläytymismenetelmätarinoista heijastumia heidän käsityksistään ihmisestä, yhteiskunnasta ja maailmasta. Ihminen ilmaisee maailmankuvaansa puheessaan, teoissaan ja kirjoituksissaan, joten nuorten kirjoittamista tarinoista on mahdollista tulkita piirteitä heidän maailmankuvistaan. Noista piirteistä yritän hahmottaa, mikä on koulun sosiaalityön merkitys nuorille, joilla ei itsellään välttämättä, ainakaan juuri nyt, ole sosiaalisen tuen tarvetta. Eläytymismenetelmätarinoissa he kertovat siitä, mitä tapahtuu kuvitteellisen peruskoulua käyvän nuoren elämässä silloin, kun hänellä on ongelmia. Tarinoiden nuori on masentunut, ja hänen elämäänsä vaikeuttavat monet masennukseen liittyvät asiat. Tarinoiden kirjoittajat kertovat, millaisia mahdollisia tulevaisuuksia hänellä on; selviääkö hän vaikeasta elämäntilanteestaan ja mitkä asiat siihen vaikuttavat, mikä on koulun ja erityisesti koulun sosiaalityön merkitys, sekä miten tärkeitä vaikeassa elämäntilanteessa ovat vanhemmat, ystävät ja muut ympäristön ihmiset. Tarinoiden perusteella pohdin yleisemmin sitä, miten nuoret suhtautuvat yhteiskuntaan ympäristönä, jossa heidän täytyy elää, tarinoiden tapaan ”selvitä hengissä kunnes kuolevat”. Tavoitteenani on päästä pohtimaan sitä, miten nuoria voitaisiin tukea kasvamaan aktiivisiksi yhteiskunnan jäseniksi, jotka kokevat olevansa vastuussa omasta ja yhteisestä hyvinvoinnista. Tutkimusasetelmani kannalta on tärkeää ensin tarkastella sitä ihmis- ja yhteiskuntakäsitystä, johon tutkimukseni tavoitteet ja kaikki tutkimukselliset ratkaisut perustuvat. Sosiaalipedagogiikan perustana on normatiivinen, arvoihin sitoutunut ihmis- ja yhteiskuntakäsitys. Ihmistä tarkastellaan yhteisöllisenä ja yhteiskunnallisena toimijana, joka itsessään on arvokas persoona ja joka voi kasvaa kuulumalla yhteisöön ja osallistumalla yhteiskunnalliseen elämään. Kasvatuksella ymmärretään olevan yhteiskunnallinen luonne ja merkitys; tavoitteena on kasvattaa ihmisistä itsestään ja toisistaan huolehtivia yhteiskunnan jäseniä. Sosiaalisen vastuun ajatus on keskeinen. (Hämäläinen 1995, 32–34, 46; Hämäläinen & Kurki 1997, 12.)

Ajattelen merkittävän osan ihmisen sosiaalisesta kasvusta tapahtuvan sellaisessa prosessissa, jota yhteiskunta- ja kasvatustieteissä yleisemmin nimitetään sosialisatioksi kuin kasvatukseksi. Sosiaalipedagogisen ajattelun kannalta näiden käsitteiden erottelu tarkasti ei ole kovin oleellista, joten käytän käsitteitä tässä tutkimuksessa rinnakkain, pääasiassa kuitenkin sosialisatiion käsitettä. Sosialisatiion käsite on niin laaja, että on kyseenalaista käyttää sitä tutkimuksessa yksittäisten sosiaalisten ilmiöiden selitysteorianana. Sen sijaan sitä voidaan käyttää metateorianana, ajattelua ohjaavana suuntauksena. Tässä tutkimuksessa sosialisatio esiintyy

nimenomaan metateorian tavoin antamassa pohjaa tulkinnoille siitä, mitkä tekijät vaikuttavat nuorten käsityksiin maailmasta. Maailmankuva voidaan yleisluonteisesti määritellä ihmisen käsitykseksi maailmasta tieteellisenä ja kokemuksellisesti merkitsevänä kokonaisuutena, jota ihminen muodostaa koko elämänsä ajan sosialisatioprosessissa. Nuoruus on maailmankuvan rakentamisen kannalta keskeistä aikaa, sillä silloin omaksutaan erityisesti käsityksiä yhteiskunnasta. Nykyajan nuori rakentaa maailmankuvaansa merkittävästi kulttuuriteollisuuden, tiedotusvälineiden ja vertaisryhmien tarjoamista aineksista, mutta koulu on tärkeä sosialisatioympäristö ainakin sillä perusteella, että jokainen ihminen viettää koulussa merkittävän osan elämästään. (Antikainen 1998, 103, 155–156; Hirsjärvi & Huttunen 1997, 66.)

Olen kiinnostunut nimenomaan koulusta sosialisatioympäristönä, koska koulu on julkinen instituutio, jonka toimintaan on mahdollista vaikuttaa virallisin ohjein, säännöin ja lisäksi työntekijänä organisaation sisällä. Koulun vaikutuksia lapsen ja nuoren kehitykseen on yleensä tutkittu sillä ulottuvuudella, miten koulussa puhuttu, kuultu ja luettu vaikuttaa, mutta vähemmän on huomioitu käyttäytymis- ja toimintamallien sosialisatiovaikutuksia (Holopainen 1991, 36). Tilanteet, joita ei ole ajateltu tavoitteelliseksi kasvatukseksi, voivat kuitenkin vaikuttaa merkittävästi nuorten muodostamiin käsityksiin maailmasta. Tällaisia tilanteita voivat olla oppilaiden henkilökohtaisten ongelmien aiheuttamat normaalin koulutyön keskeytykset esimerkiksi häiriöinä oppitunneilla, jolloin koulun työntekijöiden on puututtava tapahtumiin ongelmien ratkaisemiseksi. Heidän toimintatapansa viestittävät oppilaille yleisempiä yhteiskunnallisia ajattelu- ja toimintatapoja ongelmatilanteissa. Koulussa oppilaiden sosiaalisia ja henkilökohtaisia ongelmia hoitaa usein koulun sosiaalityöntekijä, joten koulun sosiaalityön toimintatavoilla on vaikutuksia siihen, millaisia mielikuvia nuorilla on sosiaalisen tuen ja avun järjestelmissä yhteiskunnassa. Näitä mielikuvia ja niiden muodostumista pyrin tässä tutkimuksessa pohtimaan. Tavoitteenani on hahmottaa koulun sosiaalityön mahdollisuuksia sellaiseen toimintaan, joka tukee nuoria kasvamaan vastuuntuntoisiksi yhteiskunnan jäseniksi.

2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tutkimuksen lähtökohtien tarkastelu filosofisella tasolla on tärkeää erityisesti sellaisten tietealojen tutkimuksissa, joilla ei ole vielä pitkää tutkimuksen perinnettä (Varto 1992, 36–37). Sellaiseksi voidaan ajatella suomalaisen sosiaalipedagogiikan tilanne tällä hetkellä. Tästä syystä aloitan tutkimukseni rakentamisen sen ihmis- ja yhteiskuntakäsityksen kuvaamisesta, joka muodostaa sosiaalipedagogisen tutkimuksellisen näkökulmani maailmaan. Ihmisen ja yhteiskunnan välisen suhteen kehittymisen ymmärtämiseksi tarkastelen sosialisatioprosessia. Sosialisatioteorioita tutkimalla pyrin muodostamaan sellaisen ymmärryksen sosialisatiosta, joka sopii tämän tutkimuksen ihmis- ja yhteiskuntakäsitykseen. Sosialisatioprosessissa ihminen rakentaa itselleen kuvaa maailmasta, ja maailmankuvansa varassa hän toimii yhteiskunnassa, kansalaisena. Ihmisen kehittyminen yhteiskunnan jäseneksi tapahtuu erilaisissa sosialisatioympäristöissä, joista tämän tutkimuksen kannalta keskeisin on koulu. Tarkastelen koulun tehtäviä yhteiskunnassa ja sen merkitystä nuorten toimintaympäristönä sekä mahdollisuuksia tukea nuorten yhteiskunnallista kasvua.

2.1 Käsitys ihmisestä ja yhteiskunnasta

Määritellesäni tutkimuksen ihmis- ja yhteiskuntakäsitystä pohdin samalla omaa sosiaalipedagogista näkemystäni ihmisestä ja hänen suhteestaan yhteiskuntaan. Sosiaalityössä tulee lähtökohtana olla työtapojen taustalla vaikuttavan ihmiskäsityksen tunteminen. Sosiaalipedagogiikassa ihmiseen ja yhteiskuntaan liittyvät kysymykset ovat aivan peruskysymyksiä, sillä sosiaalipedagogiselle toiminnalle ei ole mahdollista asettaa tavoitteita ilman, että ollaan selvillä ihmiskäsityksestä. Se ihmisihanne, jonka kehittymistä sosiaalipedagogisella toiminnalla tavoitellaan, kuvastuu ihmiskäsityksessä. (Kurki 1996, 10; Launonen & Puolimatka 1999, 7; Sipilä, J. 1989, 138.)

Sosiaalipedagoginen ajattelu ja toiminta tapahtuvat aina erilaisten ihmis-, yhteiskunta-, moraali- ja tiedekäsitysten vaikutuspiirissä. Sosiaalipedagogiikasta esitettyjä tulkintoja muovaavat sekä traditio, sosiaalipedagogiikan oma keskusteluperinne, että kunkin aikakauden oma yhteiskunnallinen todellisuus sekä siinä vaikuttavat aatteelliset ja poliittiset virtaukset ja yhteiskunnalliset liikkeet. (Hämäläinen & Kurki 1997, 13.)

Sosiaalipedagogiikan eri teoriasuuntaukset eivät pohjaudu yhteneviin käsityksiin ihmisen ja yhteiskunnan luonteesta, joten en tässä tutkimuksessa pyri etsimään mitään yleissosiaalipedagogista määritelmää. Hahmottelemani ihmiskäsitys perustuu personalistiseen sosiaalipedagogiikan ymmärrykseen, jota Leena Kurki (1991, 1993, 1996, 2000, 2002) on rakentanut eri

teoksissaan. Personalistisessa sosiaalipedagogiikan ymmärryksessä kaikkein keskeisimmiksi ajattelijoiksi näen brasilialaisen vapautuksen pedagogiikan kehittäjän Paulo Freiren (1921–1997) ja ranskalaisen filosofin, personalisti Emmanuel Mounierin (1905–1950). Huolimatta siitä, että Freire ei kirjoissaan käyttänyt persoonan käsitettä, voidaan häntä pitää ajattelultaan personalistina – tosin Freiren tekstejä on tulkittu monenlaisista lähtökohdista ja päädytty hänen määrittelemiseensä monien eri ideologioiden edustajaksi. Määritellesään Freiren personalistiksi Kurki viittaa tämän kirjoitusten yhteyksiin juuri Mounieriin sekä Freiren käsitykseen ihmisestä ainutkertaisena olentona, jolla on kutsumus kasvaa subjektiksi yhdessä muiden subjektien kanssa. Personalistisessa ihmiskäsityksessä on keskeistä ihmisen ymmärtäminen arvokkaana persoonana, jollaiseksi voi kasvaa vain yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Sekä Freiren että Mounierin ajattelun keskeisiä teemoja ovat ihmisen ja yhteiskunnan persoonallisen ja poliittisen ulottuvuuden välisen suhteen pohdinta. Persoonan kasvussa keskeistä on kehittyminen kohti oikeudenmukaisuutta, jokaisen ihmisen persoonan kunnioittamista, minkä täytyy toteutua myös yhteiskunnallisissa rakenteissa. Vallitsevaan yhteiskunnalliseen järjestykseen suhtaudutaan kriittisesti. Tavoitteena on yhteiskunnan persoonallinen ja yhteisöllinen muutos.

2.1.1 Ihmisen yksilöllisyys ja sosiaalisuus, persoonallisuus ja yhteisöllisyys

Tämän tutkimuksen ihmiskäsitys on siis personalistinen. Personalismi on varsin laaja filosofinen suuntaus, mutta kuitenkin ehkä enemmän ajattelutapa kuin selvä filosofinen koulukunta, jollaisia ovat esimerkiksi analyyttinen filosofia tai eksistentialismi. Personalismin perusajatuksissa on yhteyksiä eksistentialismiin, mutta myös erot ovat selviä, erityisesti ihmisen sosiaalisuuden ymmärtämisessä. Personalismi rakentuu persoonan käsitteen ympärille. Persoonan käsitteestä on eri tieteenaloilla ja niiden eri suuntauksissa hyvin paljon erilaisia määritelmiä, joten tässä yhteydessä on oleellista etsiä juuri personalistinen ymmärrys persoonasta. (Kurki 1991, 8, 15.) Oikeastaan tämän tutkimuksen ihmiskäsitys oli muodostunut intuitiivisesti personalistiseksi jo ennen kuin tutustuin personalismiin ja sen ajatuksiin. Käsitys persoonasta oli olemassa, ja sille löytyi nimeksi personalismi. Tässä luvussa tuo prosessi kuvataan siis kuitenkin eri suunnasta, lähdetään personalismin käsitteestä ja puetaan sanoiksi ymmärrys persoonasta. Tarkastelen persoonaa aluksi niiden mahdollisuuksien kautta, joita ihmisellä persoonana ajatellaan olevan. Ennen kuin kerron ihmisen persoonaksi kasvamisen edellytyksistä, vertaan personalistisen ja eksistentialistisen ihmiskäsityksen yhtäläisyyksiä. Suuntausten merkittävin ero paljastuu ymmärtääkseni juuri siinä, miten personalismissa nähdään ihmisen kas-

vu persoonaksi. Tätä kautta pääsen tarkastelemaan personalistista näkemystä ihmisten välisten suhteiden merkityksestä ja laadusta. Lopulta sosiaalisten suhteiden tarkastelu laajenee käsitykseksi ihmisen yhteiskunnallisuudesta.

Käsityksessäni persoonasta yhdistyvät eri ajattelijoiden esittämät kuvaukset ihmisestä. Edellä mainittujen Paulo Freiren ja Emmanuel Mounierin lisäksi heihin kuuluu Martin Buber (1878–1965), joka eräissä lähteissä määrittellään eksistentiaalistiksi, toisissa taas personalistiksi ja kaikkein tarkimmin eksistentiaalistiseksi personalistiksi. Buberin näkemys ihmisten suhteiden erilaisista muodoista minä-sinä- ja minä-se-suhteina on sosiaalipedagogisesti merkittävä ja oleellinen myös Freiren dialogikäsitetyksessä; Freirelle dialogi on vuorovaikutussuhde, jossa ihminen voi kasvaa subjektiksi. Persoonan ja subjektin käsitteet eivät yleisessä käytössä välttämättä tarkoita samaa tai ole edes rinnakkaisia vaan eritasoisia termejä. Subjektin käsite Freiren käytössä kuitenkin hahmottuu minulle personalismin persoonan kanssa laadullisesti samaa ihmisen olemusta kuvastavana. Siksi käytän näitä käsitteitä rinnakkain enkä esittele niitä ja niiden määrittelijöitä omissa erillisissä kappaleissaan. Freire itsekin kutoo kaikkien kolmen ajatusta yhtenäiseksi näkemykseksi. Tällainen eri ajattelijoiden käsitteitä yhdistelemällä rakennettu kokonaisuus muodostuu sille pohjalle, miten itse tällä hetkellä ymmärrän käsitteiden sisällöt. Ymmärrykseni perustuu pääasiassa Leena Kurjen (1991, 1993, 1996, 2000, 2002), Veli-Matti Värriin (2000) ja Aino Hannulan (2000) teoksiin.

Mounierin mukaan persoonan käsitettä ei voi määrittellä. Tärkeämpää kuin määrittellä persoonan ominaisuuksia on kuvailla persoonaan liittyviä mahdollisuuksia ja johdattaa kokemukseen siitä, mikä persoona on. Ihminen on ainutkertainen persoona, jonka arvo on riippumaton sukupuolesta, rodusta, sosiaalisesta asemasta jne. Ihmisellä on kyky kasvaa olemassaolossaan, ja persoona on ihanne, jota kohti ihminen pyrkii. Ihminen on vapaa, ja tämä vapaus tarkoittaa persoonan kykyä löytää kutsumuksensa ja toteuttaa sitä. Vapaus tarkoittaa myös vastuuta sellaisten rajojen noudattamisesta, jotka mahdollistavat vapauden kaikille ihmisille. Vapauden kokeminen on mahdollista itse tehtyjen päätösten kautta, vaikka päätösten tekemiseen liittyy epävarmuutta ja riskin ottamista, sillä päätöksillään ihminen muodostaa omaa tulevaisuuttaan. Vapauteen liittyy oleellisesti sitoutuminen tehtyihin päätöksiin. Tekemiään päätöksiä ja siten vapauttaan ihminen ilmaisee toiminnassa. Persoonana ihminen toiminnassaan pyrkii ja kykenee luovuuteen. (Kurki 1991, 9, 19–25; Kurki 1993, 38.)

Persoona on aktiivinen, luova ja omaperäinen - - ei ole vain kertaaja ja toistaja, vaan hän ajattelee itse omia ajatuksiaan (Kurki 2002).

Freiren käsitys ihmisestä on hyvin samankaltainen. Hän käyttää persoonan sijaan subjektin käsitettä. Ihminen elää elämäänsä subjekti-objekti-ulottuvuudella. Ihmisen kutsumuksena on olla subjekti. Hänellä on halu kehittyä, olla enemmän kuin juuri nyt on. Objektina ihminen pyrkii vain sopeutumaan ympäröiviin olosuhteisiin, hän on esineen asemassa. Objektinakin ihmisellä kuitenkin on kutsumus subjektiuteen, elämään inhimillisenä. Subjektina ihminen kykenee toimimaan aktiivisesti ja luovasti maailmaa muuttaen. (Freire 1976, 4, 43; Hannula 2000, 53.)

Tähän mennessä esitetyiltä perusajatuksiltaan personalismi on lähellä eksistentialismia. Personalismi on omaksunut eksistentialismilta ajatukset ihmisen olemassaolon keskeisyydestä, ihmisen vapaudesta ja pyrkimyksestä autenttisuuteen eli elämiseen aktiivisesti todellisuuteen vaikuttavana persoonana. Eksistentialismi kuitenkin liikkuu abstraktilla tasolla kritisoiden ja spekuloiden, kun taas personalismi suuntautuu todellisuuteen tavoitellen maailmaa muuttavaa toimintaa. Eksistentialismissa ihminen on yksin, mutta personalismissa kaiken perustana on, että ihminen on paitsi persoonallinen myös yhteisöllisessä merkityksessä sosiaalinen. (Kurki 1991, 18.)

Eksistentialismin mukaan ihminen on vapaa valitsemaan elämäntapansa. Ihmiselle on syntyessään tarjolla joitain olemassaolon mahdollisuuksia, joista hänen täytyy valita. Vähintään ihminen voi valita sen, miten hän suhtautuu elämäänsä. Valinnoistaan ihminen on vastuussa, ja myös valitsematta jättäminen on valinta. Valintatilanteessa ihmisen täytyy ottaa huomioon valintansa seuraukset, joten valintatilanne tuottaa ahdistusta. Ihminen voi yrittää välttää ahdistusta antamalla muiden tehdä valinnat puolestaan. Silloin ihminen kohtaa kaiken elämässään alistuen ja pitää biologisia ja sosiaalisia esteitä ylitsepääsemättöminä. Hän elää lyhytnäköisesti pyrkien välittömään tarpeentyydytykseen, eikä ota vastuuta teoistaan vaan syyttää kaikesta olosuhteista. Toisena mahdollisuutena on elää autenttisesti, aktiivisesti omaa elämäänsä, jolloin ahdistuksen keskelläkin voi nauttia vapaudesta. Kuitenkin ihmisen olemassaolon ajan rajallisuus ja epävarmuus sekä monien olosuhteiden kontrolloimattomuus rajoittavat vapauden nautintoa ja lisäävät ahdistusta. Vapaus voi johtaa yksinäisyyteen, sillä kokemukset ja niille annetut merkitykset ovat henkilökohtaisia, eikä niiden jakaminen ole helppoa. Ihmiskäsityksen keskeisenä lähtökohtana onkin käsitys eristetyistä ja yksinäisestä yksilöstä, jonka toiminta keskittyy omaan itseensä. Eksistentialismin ääritulkinnoissa ihminen ei voi lainkaan ymmärtää toista ihmistä, sillä hän on muista erillinen, vain omien kokemustensa tuntija. Suhde muihin sisältää konfliktin, ja yhteisössä jäsenenä oleminen tarkoittaa itsensä kadottamista. Muut ihmiset voidaan nähdä vain objekteina, ja silloin he muodostavat uhan ihmisen omalle

subjektiivisuudelle. Ihminen on maailmassa täysin oman itsensä varassa. (Harva 1957, 198; Hirsjärvi 1987, 156; Stensmo 1991, 50–51, 165–166.)

Personalismissa nähdään, että ihmisen kasvu persoonaksi ei ole ihmisen toteutettavissa yksinään vaan ainoastaan suhteissa muihin ihmisiin. Suhteet muodostuvat persoonallisessa vuorovaikutuksessa persoonien kohdatessa toisensa avoimesti. Suhteet eivät ole vain sosiaalisia vaan yhteisöllisiä, sillä pelkkään sosiaalisuuteen ei välttämättä kuulu toisen persoonan kunnioittaminen. Ihmisellä on kaipuu elää yhdessä muiden kanssa; hän on pohjimmiltaan yhteisöllinen. Freiren mukaan ihminen voi tulla subjektiksi vain dialogissa muiden ihmisten ja maailman kanssa. Elämä ilman suhdetta toiseen ihmiseen on keinotekoista. Freirelle dialogi on rakkauden, ihmisyyden, toivon, uskon ja luottamuksen ravitseva kommunikaatiosuhde, jossa kriittisesti etsitään yhdessä jotakin. Freiren näkemys dialogisen suhteen luonteesta pohjautuu Buberin minä-sinä-suhteeseen. Käsitys omasta subjektiudesta voi kehittyä vain sellaisessa vuorovaikutuksessa, jossa itseen suhtaudutaan subjektina eli minä-sinä-vuorovaikutuksessa. Minä-se-vuorovaikutuksessa ihminen esineellistyy. (Freire 1976, 45; Hannula 2000, 54, 60, 176; Kurki 1991, 24; Kurki 1993, 38.)

Buberin mukaan ihmisen suhde maailmaan voi olla joko minä-sinä- tai minä-se-suhde. Minä-sinä-suhteessa ihminen voi kasvaa persoonaksi. Suhteessa ensisijaista ei ole minä eikä sinä vaan kohtaaminen ja siinä syntyvä molemminpuolisuus, joka ei ole kummankaan subjektiivista aikaansaannosta. Perustan minälle voi antaa vain sinän kohtaaminen. Minä-sinä-suhde voi kuitenkin olla vain hetkellinen, sillä kukaan ei voi elää sen vaatimassa ainaisessa välittömyydessä. Minä-se-suhde on ihmiselle välttämätön ja luonnollinen suhde ympäristöönsä. Käytännöllinen elämä on mahdollinen vain minä-se-maailman vakiintuneissa muodoissa, instituutioissa, jotka ovat mitattavia, verrattavissa olevia, kiinteitä ja pysyviä. Minä-se-suhde on ihmisen suhde maailmaan aina, kun hän toimii minäkeskeisesti yksilönä. Silloin ihminen tarkastelee ympäröivän todellisuuden ilmiöitä kohteina, objekteina. Minä-se-suhde ei ole aito suhde, koska se perustuu erotteluun subjektin ja objektin välillä. Minä-se-maailmassa ei ole yhteyttä eikä kohtaamista, ainoastaan omistamista ja hallitsemista. Minä-se-suhde on individualistinen vaihtosuhte, jonka hallitsevuus on vahingollista. Jos ihminen elää täysin ilman aitoa kohtaamista toisen ihmisen kanssa, hän ei ole enää ihminen vaan vieraantuu persoonana olemisen mahdollisuudestaan ja menettää vapautensa. Instituutioissa ihmiset elävät tapauksina, eivät persoonina. Minä-sinä-suhteen voimaa voi kuitenkin ihmisen avoimuuden ja vastuullisuuden kautta levitä myös järjestettyyn maailmaan niin, että se vähitellen muuttuu avoimemmaksi. (Kurki 1993, 39–40; Värri 2000, 64–66, 69–74.)

Jokapäiväisissä suhteissa voi ihmisessä hallitsevana olla toisia esineellistävä tai dialogisesti kohtaava asenne. Persoonan arkielämää ohjaa minä-sinä-suhteeseen pyrkiminen, sillä ihmisellä on kutsumus yhteyteen. Persoonan suhteen toiseen persoonaan tulee olla minä-sinä-suhde. Buberin mukaan persoonien välinen minä-sinä-suhde on dialoginen suhde, jonka edellytyksenä on yksilöllisyyden ylittäminen suhteeseen asettumisessa, mutta kuitenkin näkökulmien erillisuus. Sen mahdollistaa kohtaamisessa koettu molemminpuolisuus. Dialogisuus on yhteydessä vastuuseen, sillä ihmisen kääntyminen toisen puoleen on vetoisuus, joka edellyttää vastausta, vastuullisuutta vastaamisalittiutena. Dialogisen asenteen sisäistäminen osaksi jokapäiväistä elämää on kasvua persoonana. Mitä vahvempi ihmisen elämässä on aito suhde, sitä rikkaampaa elämä on. (Kurki 2002; Värri 2000, 67, 73–75.)

Minä-sinä-suhteet voivat kehittyä ja vahvistua, jos ihmiset elävät ja toimivat aidossa yhteisössä. Aito yhteisö ei kuitenkaan ole vain yhteisyydentunteisiin perustuva ihmisten yhteenliittymä. Aito yhteisö voi syntyä ainoastaan ihmisen persoonallisen ja yhteisöllisen kasvuprosessin kautta. Vela (1969) kuvaa kasvun prosessia viitenä vaiheena: Alussa muut ihmiset ovat ihmiselle vain hahmoton massa, ja ihmisen koko oleminen keskittyy omaan itseen. Seuraavassa vaiheessa ihminen kasvaa minän ja toisen suhteeseen, jossa hän alkaa erottaa itsensä toisesta. Persoonallinen ja sosiaalinen minä eriytyvät, ja ihminen alkaa omaksua sosiaalisia rooleja. Seuraavana vaiheena on me-suhde, sellainen sosiaalisuus, jossa me-hengen merkitys kasvaa. Ihminen alkaa muodostaa yhteisiä tavoitteita toisen kanssa, hän ylittää yksilöllisen itsekkyytensä. Me-suhde on kuitenkin suljettu ja ihmistä hallitsee ryhmäitsekkyyys. Kun me-suhde alkaa avautua ja ihminen ymmärtää toisen ihmisen ainutlaatuisuuden, voi hän saavuttaa minä-sinä-ystävyyden, joka perustuu tasa-arvoisuuteen ja vapaaehtoiseen osallistumiseen. Silloin ihminen voi oppia dialogia ja kasvaa persoonana. Kuitenkin aito yhteisöllinen suhde, kaikkien sinujen yhteisyys saavutetaan vasta, kun suhteessa toteutuu jokaisen yksilön oikeus olla persoona. (Kurki 1996, 42–45.)

Aitoon yhteisöllisyyteen kasvamisen näkökulmasta keskimääräinen nykypäivän ihminen on vasta ensimmäisen vaiheen tasolla. Ihmiselle tyypillisessä olotilassa sosiaalisia suhteita leimaavat anonymisyys ja persoonattomuus; ihminen on vain numero tilastossa, automaatti, joka ei tunne itseään persoonana. Tällaisten ihmisten yhteiselämä on kollektiivisessa massassa elämistä. Minän ja toisen suhteessa elävä ihminen on yksilö, joka suhteessaan muihin toimii ikään kuin naamion takana, vain sosiaalisten rooliensa kantajana. Toinen ihminen on hänelle objekti. Me-suhteita kuvastavat nyky-yhteiskunnan omia etujaan tavoittelevat ja puolustavat suljetut yhteisöt, joissa ei käydä dialogia vaan turvaudutaan perinteeseen. Me-suhteissa murs-

kataan ihmisen yksilöllisyys. Nykyihmiselläkin on kyky kasvaa persoonaksi, kuten on jo todettu, ja siten hänen on ihmissuhteissaan mahdollista saavuttaa minä-sinä-ystävyyden taso sekä aito yhteisöllisyys kaikkien sinujen yhteisyydessä. Siihen tarvitaan kuitenkin sitoutumista uuteen käsitykseen ihmisestä ja ihmisten välisistä suhteista. Tarvitaan sen ymmärtämistä, että ihminen on persoonallinen ja yhteisöllinen, ja lisäksi vielä yhteiskunnallinen olento. Yhteisöllisyyden ja persoonaksi kasvun mahdollistamiseksi tarvitaan yhteiskunnallista toimintaa. (Kurki 1996, 42–45; Kurki 2002.)

2.1.2 Ihmisen yhteiskunnallisuus

Ihminen on pohjimmiltaan myös yhteiskunnallinen, sillä hän ei ole yhteiskunnassa vain tarkkailijana, vaan hänellä on kyky toimia ja vaikuttaa. Yhteiskunnassa tulee tavoitella muutosta, joka mahdollistaa kaikkien ihmisten persoonallisen ja yhteisöllisen elämän toteuttamisen. Buberin mukaan yhteiskunnassa vallitseva individualismi ja kollektivismi eivät voi tukea ihmisen kasvua persoonaksi, sillä molemmat ymmärtävät ihmisen vain osittain: individualismille ihminen on suhteessa vain itseensä, kollektivismi ei näe ihmistä lainkaan vaan ainoastaan yhteisön. Personalistisen ajattelun mukaan kollektivistiset mekanismit estävät persoonan kehittymistä, samoin individualistinen yksilöllisyyden korostus, mutta persoonan toiminta yhteisössä edistää sitä. Uutta yhteiskuntaa ihminen voi rakentaa osallistumalla toimintaan aidossa yhteisössä. Aidon yhteisön pohjana ovat yhteisöä ohjaavat yhteiset arvot, yhteinen näkemys päämäärästä luoda oikeudenmukainen yhteiskunta, sekä yksilöiden sitoutuminen vastuuseen toiminnasta päämäärien toteuttamiseksi. Aito yhteisö ei ole yhteiskunnasta eristäytyvä suljettu ihmisryhmä, vaan se tarkoittaa sellaista yhteisöllistä suhdetta ihmisten välillä, jonka pohjalta on mahdollista luoda lopulta institutionaalisen muodon saava sosiaalisen toiminnan malli. Tämän mallin avulla voidaan toteuttaa koko yhteiskunnan uudistamista. (Freire 1976, 4; Kurki 1991, 16; Kurki 1993, 35–36; Värrä 2000, 65.)

Freiren näkemyksen mukaan ihminen on sekä henkinen että yhteiskunnallinen. Ihmisen kutsumuksena on olla inhimillinen, elää suhteessa maailmaan ja muihin ihmisiin. Hänellä on kuitenkin myös mahdollisuus valita epäinhimillisyyttä, inhimillisyyden kieltäminen muilta. Freire tavoittelee yhteiskuntaa, jossa ihmisen vapaus löytyy ja toteuttaa kutsumustaan voi toteutua. Vapauden olemuksena on subjektiivisuus ja dialogisuus. Vapauden saavuttamista estävät pyrkimykset pitää maailma ennallaan, sillä pysyttelemineen vallitsevassa tilanteessa on turvallisempaa kuin muutos. Vapauden saavuttaminen edellyttää siis tiedostamista ja itsensä alttiiksi panemista; on kohdattava vapauden ja vastuun pelko ja sitouduttava toimintaan vapauden saavuttamiseksi. Ihmisen nousemiseen epäinhimillisyydestä inhimillisyyteen tarvitaan sekä

henkistä että yhteiskunnallista taistelua ja taistelun käynnistämiseksi kasvatusta, jossa ymmärretään, että ihminen on kasvatuksessaankin subjekti ja vain hän itse voi löytää kutsumuksensa inhimillisyyteen. Inhimillisuus ei kuitenkaan koskaan ole yhteiskunnassa lopullinen tila, sillä ihmisellä on aina mahdollisuus valita epäinhimillisuus ja siten tuottaa yhteiskunnassa epäinhimillisyyttä muille. Kasvatus ei voi olla neutraalia, sillä se joko pitää yllä vallitsevaa järjestelmää sopeuttamalla ihmisiä siihen, tai se vapauttaa ihmisen käsittelemään todellisuutta kriittisesti. (Hannula 2000, 2, 41, 56–57, 85–87.)

Vapauttavan kasvatuksen menetelmä on dialogi, jossa herätetään ihmisten tietoisuutta ja opitaan kriittisyyttä. Dialogiin liittyy praksis eli maailmaan suuntautuva ajattelu ja toiminta, käytännön ja teorian yhdistyminen. Dialogi tapahtuu pedagogisessa suhteessa, jossa kasvattaja tukee kasvavaa dialogin avulla oman elämänsä arvioinnin prosessiin ryhtymisessä. Dialogisessa kasvatuksessa kasvava tarkastelee yhdessä kasvattajan kanssa kriittisesti tilannettaan, toimintaansa ja todellisuutta sekä samalla toimii ympäristössään ja reflektoi toimintaansa. Tarkastelun kohteena ovat kasvavan omakohtaiset kokemukset, hänen arkielämänsä. Dialogissa sekä kasvattaja että kasvava ovat subjekteja ja vastuussa oppimisesta. He oppivat tuntemaan todellisuutta uudella tavalla. Vertaamalla muiden kokemuksia maailmasta omiin kokemuksiinsa ihminen oppii ymmärtämään oman näkökulmansa rajallisuutta ja yleensä tietämisen rajoja. Dialogi on samalla sekä muilta ihmisiltä oppimista, heidän ymmärtämistään että oman itsensä haastamista, omien ennakkoluulojen, pelkojen ja epäilysten asettamista kritiikin kohteeksi. Yhteisessä tarkastelussa voi löytyä itselle ennen tuntemattomia mahdollisuuksia. Tällainen dialogi on uuden luomista kysellen, kokeillen ja etsien. Dialogissa huomataan omat mahdollisuudet vaikuttaa todellisuuteen, ja silloin syntyy innostunutta tahtoa ja voimaa ryhtyä toimintaan muutoksen toteuttamiseksi. (Freire 1976, 45–47; Hannula 2000, 3, 75, 111–115, 130, 145; Kurki 1993, 37–38; Kurki 2002.)

Freirelle muutos on keskeinen käsite. Muutoksella hän tarkoittaa siirtymistä jatkuvassa prosessissa kohti yhteiskuntaa, jossa ei estetä ihmisen kehittymistä subjektiksi. Muutos tapahtuu sekä ihmisen tietoisuudessa että yhteiskunnassa. Dialogissa voidaan saavuttaa muutoksen, olosuhteiden vallasta vapautumisen edellytyksenä oleva tiedostaminen. Tiedostaminen tapahtuu vähitellen osallistumisen, yhdessä työskentelyn, asioihin vaikuttamisen ja reflektoinnin kautta. Tiedostamisessa ihminen tulee tietoiseksi omasta itsestään toimivana, ajattelevana ja historiallisena olentona sekä olosuhteistaan, ympäröivästä todellisuudesta ja maailmasta ihmisen rakentamana. Maailma ei ole enää myyttien määrittelemä, muuttumattomaksi ymmärretty kokonaisuus vaan historiallinen muutoksessa oleva ympäristö, johon on mahdollista vaikut-

taa. Itsensä tiedostava ihminen ymmärtää olevansa subjekti muiden subjektien joukossa, mikä mahdollistaa tasa-arvoisen subjekti-subjekti-suhteen ihmisten välillä. Tiedostaminen johtaa vapautumiseen kapeista arkielämän käsityksistä ja mahdollistaa elämän tarkastelun useista näkökulmista kriittisesti. Silloin on mahdollista tarttua aktiivisesti oman elämänsä ohjaamiseen, jonka on aiemmin jätetty olosuhteiden ja muiden ihmisten tehtäväksi. Tiedostamisessa ihminen ymmärtää myös velvollisuutensa toimia ympäristönsä ja yhteiskunnan muuttamiseksi ja ryhtyy toimintaan. (Egidius 1980, 128–136; Freire 1976, 33–34, 44; Hannula 2000, 39, 45, 91; Kurki 2002.)

Dialogissa toteutuu kaksi ihmisyyden oleellista elementtiä: sana ja yhteistoiminta. Sanan kaksi ulottuvuutta ovat ajattelu ja toiminta; sana on maailmaa muokkaavaa käytäntöä. Ajattelu ilman toimintaa on pelkkää verbalismia ja toiminta ilman ajattelua pelkkää aktivismia. Dialogi ei ole mahdollista kummassakaan. Tiedostavaa reflektoitua toimintaa Freire nimittää termillä praksis. Praksiksessa ihminen toimiessaan jatkuvasti suunnittelee ja arvioi toimintaansa, ottaa vastaan palautetta ja muokkaa toimintaansa sekä ajatteluaan. Ajattelun ja teorian avulla toiminta pysyy hallinnassa, sitä voidaan kriittisesti arvioida, ja toiminta voi muuttaa teoriaa. Teoria auttaa ymmärtämään, millaista käytäntöä tarvitaan eri tilanteissa ja ympäristöissä. Reflektion ja toiminnan prosessit seuraavat jatkuvasti toisiaan. Vain pyrkimällä vaikuttamaan todellisuuteen, ihminen voi oppia tuntemaan sitä. Yhteistoiminta mahdollistaa todellisuuden tarkastelemisen laajemmin ja tarjoaa ihmiselle tukea taistelussa vapautusta vastustavia voimia vastaan. Dialogisessa yhteistoiminnassa ihmiset saavat oikeuden sanaan ja maailman nimeämiseen. (Egidius 1980, 131, 135; Hannula 2000, 50–51, 63–65, 82, 96, 146; Hämäläinen & Kurki 1997, 211–212.)

Tämän tutkimuksen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on siis yksilöllinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen, mutta erityisessä personalistisessa muodossa. Ihminen on persoona, joka voi elää inhimillisenä vain yhteisöllisissä suhteissa muihin ihmisiin. Ihminen on vapaa, mutta eläessään yhteiskunnassa muiden ihmisten kanssa hän on myös vastuussa yhteisönsä jäsenistä ja vapaudestaan suhteessa muihin ihmisiin. Ihminen on vapaa valitsemaan elämisensä tavan, inhimillisyyden tai epäinhimillisyyden, subjektiuden tai objektiuden. Subjektiksi kasvaminen ei ole helppo toimenpide vaan vaativa kasvuprosessi, sillä ympäröivät olosuhteet sekä ihmis-suhteet voivat olla subjektiutta vastustavia. Pelkillä auttamistoimenpiteillä ei ihmistä voi muuttaa objektista subjektiksi, vaan tarvitaan ihmisen omaa aktiivista osallistumista. Subjektiksi kasvamiseen tarvitaan olosuhteiden epäinhimillisyyden ylittämistä ja ihmissuhteiden kehittymistä dialogisiksi. Tämän prosessin käynnistämiseksi ihmisen on tiedostettava tilan-

teensa ja mahdollisuutensa muuttaa sitä. Tiedostamiseen vaikuttavat ne ajattelutavat ja asenteet, joita ihminen omaksuu ympäristöstään sosialisatiossa, ja kasvatuksella on mahdollista tukea ihmistä alkuun tiedostamisprosessissaan. Sosialisatio- ja kasvatusympäristön muodostaa yhteiskunta.

2.1.3 Nyky-yhteiskunta kasvavan ihmisen elinympäristönä

Personalistisessa sosiaalipedagogisessa ajattelussa keskeistä on pyrkimys yhteiskunnan muuttamiseen. Personalismi ei kuitenkaan ole vain abstraktia filosofiaa ihanneyhteiskunnasta, vaan se pyrkii käsittelemään jokaisen ihmisen konkreettista arkipäivän elämää. Kaikessa sosiaalipedagogisessa toiminnassa keskeistä tulisi olla huomion keskittäminen ihmisten arkeen. Sen vuoksi pyrin nyt kuvaamaan joiltain osin sitä yhteiskunnallista todellisuutta, jossa suomalaiset lapset ja nuoret tällä hetkellä kasvavat. Tällä katsauksellani en pääse konkreettisen arkielämän tasolle, sillä siihen tarvittaisiin omaa empiiristä tutkimusta, mutta mielikuvaa arkielämän luonteesta voi kehittää myös tutustumalla viime aikojen tutkimuksiin ja teoreettiseen keskusteluun, joissa käsitellään yhteiskunnan tämänhetkistä tilaa.

Eurooppalaisia 2000-luvun alun yhteiskuntia tarkastellaan yleisesti sekä tutkimuksissa että teoreettisissa pohdinnoissa suurten muutosten keskellä olevina yhteiskuntina. Suomalaisessa sosiaalityön kirjallisuudessa puhutaan 1990-luvulla tapahtuneista yhteiskunnallisista käännteistä merkittävänä murroksena, jonka jäljet näkyvät ihmisten arkielämässä ja yhteiskunnan instituutioissa. Yhteiskunnan rakenteiden tasolla havaitaan hyvinvointivaltiollisen suojaverkon repeilyä, ja on alettu puhua siitä, että hyvinvointivaltio ei enää täytä kansalaisten sosiaalisia oikeuksia, ei tarjoa turvaa toimeentulovaikeuksissa. Julkista järjestelmää supistetaan yksityistämällä ja yhteisöllistämällä palveluja, jolloin kansalaisilta vaaditaan omaa aktiivisuutta. Yhteiskunnalliset järjestelyt eivät automaattisesti huolehdi kansalaisista kuten ennen, mikä johtaa ihmisen levottomuudessaan etsimään helpotusta valintojensa tuskaan erilaisilta palveluista tarjoavilta maksullisilta asiantuntijoilta. Puhutaan kansalaisyhteiskunnasta, jolla poliittisena käsitteenä tarkoitetaan kansalaisten suoraa päätöksentekomahdollisuutta erilaisten osallistumiskanavien kautta. Sosiaalisessa kansalaisyhteiskunnan tarkastelussa pohditaan yhteisöllisyyden mahdollisuuksia sosiaalisen turvan tarjoajana, ja taloudellisesta näkökulmasta puhutaan valtion ja markkinoiden väliin sijoittuvasta kolmannesta sektorista. Uudenlaisessa yhteiskunnassa on palveluidensa ja etuksiensa eteen nähtävä vaivaa; puhutaan aktiivisesta kansalaisuudesta. Kaikki kansalaiset eivät kuitenkaan valmiuksiensa tai ympäristön olosuhteiden vuoksi ilman muuta kykene ottamaan aktiivisen kansalaisen roolia. (Cochrane 1998, 256–259;

Ketola, O. 1995, 177–178; Kinnunen 1997, 117–118; Koskiaho et al. 1999, 30–38, 150–151, 185; Raunio 2000, 31–33.)

1990-luvun alun laman mukanaan tuoma taloudellinen epävarmuus, työttömyys ja muuten kasvaneet toimeentulovaikeudet ovat lisänneet ihmisten henkistä pahoinvointia. Elämä kokonaisuudessaan on muuttunut ennakoimattommaksi ja epävakaammaksi. Vuosikymmenen loppupuolen nousukaudella työttömyys ei laskenut läheskään yhtä voimakkaasti kuin oli odotettu. Työttömyys ei ollutkaan vain lamanaikainen ongelma. Myöskään henkisen pahoinvoinnin lisääntyminen ei näytä ohimenevältä ilmiöltä. Tutkimusten mukaan lama aiheutti aikuisväestössä turvattomuutta ja turhautuneisuutta, joka lapsissa ja nuorissa heijastuu psyykkisen kehityksen häiriöinä. Psykiatrista sairaalahoitoa saaneiden lasten ja nuorten määrä on moninkertaistunut, vaikka vain pieni osa masentuneista lapsista ja nuorista on ohjattu hoitoon. Hoi-tojaksot ovat pidentyneet ja vaikeasta masennuksesta kärsivien osuus on kasvanut merkittävästi 1980-luvun lopun määristä. (Almqvist 1998, 76–77; Karvonen et al. 2000; Mutka 1998, 93; Raunio 2000, 72.)

Vuonna 2000 Stakes julkaisi tilastoraportin ”Lasten ja nuorten hyvinvointi 1990-luvulla” (Karvonen et al. 2000). Raportissa tehdään yleiskatsaus lasten ja nuorten hyvinvointia kuvaaviin tilastotietoihin ja seurantatutkimusten tuloksiin viime vuosikymmeneltä. Koko väestöä tarkasteltaessa näyttää siltä, että yhteiskunnan rakenteelliset muutokset eivät uhkaa lapsuutta, vaan entistä useammat lapset viettävät tasapainoista elämää. Yleisin lapsiperhemuoto on edelleen avioliitossa olevien vanhempien muodostama. Yli puolet alaikäisistä lapsista elää perheissä, joissa molemmat vanhemmat ovat töissä, ja yli yhdeksällä lapsella kymmenestä ainakin toinen vanhemmista on työssäkäyvä. Kuitenkin löytyy pieni joukko lapsia, joiden elämä on entistä epävakaampaa, kun heidän kasvuympäristöönsä kasaantuu huomattavan paljon ongelmia. 1990-luvun lopulla työttömyys kosketti suoraan yli 150 000 lapsen perhettä ainakin toisen vanhemman työttömyyden kautta. Toimeentulotukea saavien lapsiperheiden määrä on lisääntynyt. Kymmenentuhannet lapset kokevat vuosittain vanhempiensa muuton erilleen joko avio- tai avoliiton purkautumisen myötä. Ulla Mutkan (1998, 84–86) mukaan yksi yhteiskunnallisen murroksen merkittävistä piirteistä onkin ihmissuhteiden luonteen muuttuminen. Perhemuodot ovat moninaistuneet ja sitoutuminen ihmissuhteisiin keventynyt, mikä näkyy avioituvuuden vähenemisenä ja avoliittojen tuntuvana lisääntymisenä sekä avioerojen yleistymisenä. Tämän myötä ihmissuhteisiin liittyvä epävarmuus ja ongelmat ovat kasvaneet.

Espanjalainen José Maria Quintana on pohtinut nyky-yhteiskunnan kriisiä todeten monien oireiden näkyvän ihmisten yhteiselämässä. Yhteiskunta on massayhteiskunta, jossa ihmisten siteet yhteisöihinsä ovat särkyneet ja ihmiset kokevat itsensä eristyneiksi, mutta kuitenkin he ovat massaa, sillä kommunikaatiovälineet ovat yhdenmukaistaneet käyttäytymistä ja yksilöllisyys on kadonnut. Ihmissuhteiden tilalle on tullut kuluttaminen, ihmiset tavoittelevat materiaalisia mukavuuksia ja omaisuutta. Menestyksen tavoittelemineen johtaa kilpailuun ja rajoittaa spontaanisuutta ja mielikuvitusta. Kaikki periaatteet voidaan kyseenalaistaa, mikä lisää vapautta mutta myös turvattomuutta ja välinpitämättömyyttä. Rakenteelliset yhteiskunnalliset ongelmat aiheuttavat työttömyyttä, huumeiden käytön lisääntymistä, rikollisuutta jne. Ihmisten epävarmuus lisääntyy, ja herkkyyks ihmisryhmien välisten konfliktien syttymiseen kasvaa. Ihmisoikeuksien loukkaukset ovat yleisiä, ja yhteiskunnat toimivat ihmisten kehittymistä ja yhteisyydentunnetta tukahduttavasti. (Hämäläinen & Kurki 1997, 197–198.)

Samankaltaista analyysia nyky-yhteiskunnasta on tehnyt saksalainen Thomas Ziehe. Hän on analysoinut yhteiskunnan tilaa ja yksilön identiteettikehityksen yhteyksiä siihen abstraktimalla tasolla marxilaisen yhteiskuntateorian ja psykoanalyttisen ajattelun yhdistävästä näkökulmasta. Ziehen näkemyksen mukaan yhteiskuntaa hallitsee kaksi kehitystendenssiä: elämänalueiden teknokratisoituminen ja perinteiden mureneminen. Elämänalueiden teknokratisoituminen tarkoittaa jokapäiväisen elämän jakautumista moniin irrallisiin osiin, kun arkipäivän olennaisten tehtävien suorittaminen jaetaan eri organisaatioille. Perinteiden mureneminen tarkoittaa kristillisen ajattelutavan arkielämää ohjaavan merkityksen heikkenemistä, sukupuolimoraalin ja -roolien muuttumista sekä auktoriteettien arvostuksen katoamista. Perinteiden murenemisen seurauksena mahdollisuudet suunnitella omaa elämää laajenevat huomattavasti, kun elämäntapa ei ole entiseen tapaan ennalta määrättyä. On tarjolla vaihtoehtoisia elämäntapoja, joista ihminen voi valita. Jokaisella on velvollisuus tehdä itsestään jotain, yrittää käyttää mahdollisuuksia hyväkseen. Vallalla on kuvitelma, että yksilö on vapaa tekemään elämässään mitä haluaa. Silloin myös epäonnistumiset katsotaan itsestä johtuviksi. Valinnanmahdollisuudet ovat kuitenkin jossain määrin kuviteltuja, sillä elämää rajoittavat yhteiskunnallisten instituutioiden asettamat näkymättömät säännöt ja määräykset. (Aittola et al. 1991, 248; Laine 2000, 19; Ziehe 1991, 16–17, 34–35.)

Ziehen mukaan perinteiden murenemisesta seuraa kulttuurinen vapautuminen, mutta se ei tarkoita, että ihmisistä todella tulisi vapaampia. Ainoastaan unelmat vapautuvat. Tästä seuraa henkisen rasituksen merkittävää kasvua, kun elämässä näyttäisi olevan uusia mahdollisuuksia, mutta niiden toteuttaminen todellisuudessa on mahdotonta. Ihmiset vapautuvat ulkoisista ra-

joittavista rakenteista, mutta tulevat sisäisesti haavoittuvammiksi. Esimerkiksi läheisyyden kaipuu lisääntyy, mutta ihmissuhteita säätelevät entistä enemmän tavara- ja rahasuhteet. Kulluttaminen nähdään mahdollisuutena itsensä ilmaisemiseen. Tiedotusvälineet julistavat uudenlaisten elämänmahdollisuuksien olemassaoloa, ja varsinkin lapsille ja nuorille ne tarjoavat houkuttelevia näkymiä sellaisista toiminnanmahdollisuuksista, jotka todellisuudessa ovat vielä heidän ulottumattomissaan. Suomalaisessakin yhteiskunnassa tämä näkyy nuorten elämässä esimerkiksi alkoholin käytön ja seksin ihannoimisena. Seksuaalisuudesta on tullut osa yhä nuorempien elämää: viimeisimmän kouluterveystutkimuksenkin (2001) mukaan seksuaaliasi-at ovat erittäin ajankohtaisia ainakin 20 %:lle 8. ja 9. luokan oppilaista, ja tilastojen mukaan alaikäisten tyttöjen raskaudenkeskeytykset ovat 1990-luvun puolivälin jälkeen lisääntyneet huomattavasti. Tilastot kertovat, että nuorten humalahakuinen alkoholinkäyttö on hyvin yleistä: kouluterveyskyselyn (2001) mukaan peruskoulun 8. ja 9. luokan oppilaista yli neljännes on tosi humalassa vähintään kerran kuukaudessa. Huumeita on esimerkiksi pirkanmaalaisista nuorista ainakin kerran kokeillut 10 %. Näyttää siltä, että entistä nuorempana on mahdollista tehdä sellaisia valintoja, jotka saattavat muuttaa tai tuhota koko loppuelämän. Nyky-yhteiskunta ei ole lapsille ja nuorille helppo kasvuympäristö. (Luopa et al. 2001, 8, 12; Kosunen, 27.8.2001; Ziehe 1991, 26–30, 36.)

2.2 Kasvu yhteiskunnan jäsenyyteen

Ihmisen kasvua yhteiskunnan jäseneksi tarkastelen sosialisatioprosessin kautta. Pyrin hahmottamaan sellaista ymmärrystä sosiolaatiosta, jossa ihminen nähdään aktiivisena, dialogisena, vapaana ja vastuullisena persoonana, joka voi sosiolaatiossaan kehittyä yhteiskunnalliseksi toimijaksi. Lyhyen katsauksen luominen sosiolaatioteorioihin laajemmin on kuitenkin tarpeellista, sillä sosiolaatiosta on lukuisia yhteiskunta- ja kasvatustieteellisiä määritelmiä, joten sen ymmärtäminen sosiಾಲpedagogisesti ei ole lainkaan yksinkertaista. Perinteisessä sosiolaationäkemyksessä sosiolaatio määritellään prosessiksi, jossa passiivinen yksilö omaksuu yhteiskunnan jatkuvuuden turvaavat ajattelutavat. Uudemmassa sosiolaatiokeskustelussa korostetaan yksilön mahdollisuuksia vaikuttaa prosessissa subjektina kehittämällä itseään ja muuttamalla ympäristöään. (Kurki 2002.)

Yhtenäisen monitieteellisen sosiolaatioteorian rakentamisessa ei ole onnistuttu. Esimerkkinä yrityksestä on David Goslinin (1969) toimittama sosiolaatiotutkimuksen käsikirja, joka kuitenkin sosiolaation yhteiskunnallisten yhteyksien hahmottamisen kannalta on varsin vajavainen, eikä siten ole onnistunut esittämään kattavaa sosiolaatioteorioiden kuvausta. Sosiolaatioteorioissa tarkasteltuja peruskysymyksiä ovat sosiಾಲisen vaikutuksen laajuus ihmisen kehityksessä, sosiolaatioprosessin toimija ja yhteiskunnan asettamat ehdot sosiolaatiolle. Sosiolaatiota on tarkasteltu erityisesti sosiologisessa, sosiಾಲipsykologisessa, kehityspsykologisessa sekä antropologisessa tutkimuksessa. Sosiologia tarkastelee sosiolaatiota yhteiskunnan ja sen instituutioiden toiminnan kautta, sosiಾಲipsykologia ryhmissä tapahtuvana vuorovaikutuksena, kehityspsykologia yksilössä tapahtuvien muutosten kautta ja antropologia kulttuurin siirtämisenä sukupolvelta toiselle. (Antikainen 1998, 103; Takala, A. 1974, 17)

Merkittävä asema sosiolaation käsitteellä on kasvatussosiologian teorioissa, joihin perehdyn lähtemällä liikkeelle kasvatussosiologian pioneerina pidetyn Èmile Durkheimin (1858–1917) ajatuksista ja niiden pohjalta muodostuneesta funktionalistisesta sosiolaationäkemyksestä, ja jatkamalla konfliktiteoreettisten näkemysten kautta tällä hetkellä vallalla oleviin vuorovaikutusteoreettisiin sekä yhteiskunnan murroksen myötä pohdinnan alle joutuneisiin sosiolaation tulkintoihin. Kasvatussosiologiasta pyrin etenemään sosiಾಲpedagogiseen yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamisen näkemykseen, josta voi löytyä vastauksia yhteiskunnan muutoksen sosiolaatiolle aiheuttamiin ongelmakysymyksiin. Sosiಾಲpedagoginen näkemys sosiolaatiosta voidaan ymmärtää myös kasvatuksena aktiiviseen yhteiskunnalliseen kansalaisuuteen. Silloin kansalaisuudella tarkoitetaan yhteiskunnan jäsenyyttä, joka on laadultaan freireläistä subjekti-

utta, vastuun kantamista yhteisestä hyvinvoinnista toiminnassa vapaana persoonana. Lopulta tarkastelen vielä sosialisatioprosessin tuotoksena syntyvää maailmankuvaa, joka ohjaa yhteiskunnan jäsenen toimintaa elinympäristössään.

2.2.1 Sosialisatio yksilön saattamisena yhteiskuntaan

Vastasyntyneestä lapsesta tulee pitkässä kehitysprosessissa yhteiskunnassa toimiva ihmisyyksi-lö. Tätä biologisen organismin muuttumista sosiaalisesti olennoiksi voidaan kuvata erilaisin termein. Fyysistä kehitystä painottava termi on kypsyminen, psyykkisestä kehityksestä kertoo yksilöllistyminen, sosiaalista kehitystä ja ihmisen yhteiskunnallistumista painottaa sosialisatio. Termit eivät ole itsenäisiä, toisistaan erillään olevien kehitysprosessien kuvauksia, vaan yhdessä kehitystä sen eri näkökulmista kuvaavia ilmauksia ja teoriarakennelmia. (Handel 1988a, 1)

Èmile Durkheim halusi selittää sosiaalisia ilmiöitä sosiaalisin perustein eikä palauttaa niitä biologiaan tai psykologiaan. Sosialisatio on Durkheimin mukaan sisäistämistä. Perinteet, kulttuuri, kieli ja instituutiot säilyvät, eikä Durkheim katsonut sen olevan seurausta ihmisluonnosta vaan sosiaalistumisesta yhteiskunnan tarjoamaan asioiden järjestykseen. Sosialisat-ion kautta uudet sukupolvet sisäistävät yhteiskuntaa ylläpitävät arvot, normit ja ajattelutavat. Kasvatus on sosiaalistamista, jolla yhteiskunta uusintaa olemassaolonsa edellytykset. Yhteis-kunta pysyy, vaikka ihmiset vaihtuvat. (Antikainen 1986, 10; Antikainen 1998, 30–33; Egidi-us 1980, 96)

Durkheimiläinen ajattelu edustaa funktionalismia, joka ymmärtää yhteiskunnan itseohjautu-vana organismina ja korostaa pysyvyyttä. Kaikilla yhteiskunnan rakenneosilla eli sosiaalisilla instituutioilla on kokonaisuutta koossapitävät funktionsa. Samassa yhteiskunnassa elävillä ihmisillä on samat arvot ja normit, jotka takaavat järjestyksen ja pitävät yhteiskunnan tasapai-nossa. Jos tasapaino horjuu, yhteiskunta pyrkii palauttamaan sen erilaisin kontrollitoimenpi-tein. Monimutkaisessa erikoistuneessa yhteiskunnassa järjestyksenpito yhteisten arvojen ja normien avulla muuttuu vaikeammaksi, kun on muodostunut erilaisia ryhmiä, jotka eivät ole tarpeeksi usein vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Silloin arvot ja normit eivät säily yhtei-sinä, ja tarvitaan enemmän kontrollitoimenpiteitä. Eri ihmisryhmät vieraantuvat toisistaan, ja yhteiskunnassa vallitsee sosiaalinen hajaannus eli anomia. Kun sosialisatioprosessi ei välitä kaikille samanlaisia arvoja ja normeja, sosialisatioinstituutiot ovat epäonnistuneet tehtäväs-sään tuottaa yhdenmukaisia yhteiskunnan jäseniä ja instituutioita tulee uudistaa. Yhteiskun-

nalliseen järjestykseen sopeutumattomat määritellään poikkeaviksi, ja heidän kontrolloimiseksi suunnitellaan erityisinstituutioita. (Antikainen 1998, 21, 35; Stensmo 1991, 60–62)

Sosialisaatiota on pitkään tarkasteltu funktionalistisesta näkökulmasta, jossa sosialisaatio ymmärretään siis deterministisenä tapahtumana: passiivinen yksilö sulautuu yhteiskuntaan ulkoisten sosiaalisten voimien vaikutuksesta. Kun huomio kiinnitetään yhteiskunnan rakenteisiin, ei ajatella mahdollisuutta, että ihminen voi aktiivisesti puuttua prosessiin ja vastustaa annettuja ajattelumalleja. Funktionalistinen sosialisaationäkemyks on tuottanut paljon tutkimusta ja sen kautta vakiinnuttanut sosialisaation määrittelemisen käsitteitä. Jos ihminen ymmärtää aktiivisena toimijana, ei funktionalistinen malli kuitenkaan tarjoa juuri käsitteitä enempää. (Antikainen 1998, 34; Staton 1990, 8).

Konfliktiteoreettisen sosialisaationäkökulman mukaan yhteiskunnassa on ryhmiä, joilla on erilaisia sosialisaatiopyrkimyksiä, ja ratkaisevaa sosialisaation sisällön kannalta on, millaisiksi ryhmien väliset voimasuhteet muodostuvat. Yhteiskunnan jäsenet sosiaalistuvat eri ryhmiin, eivät yhtenäiseen yhteiskuntamalliin. Marxilaisen konfliktiteoreettisen sosialisaationäkemys mukaan ihmiset sosiaalistuvat ennen muuta jäseniksi yhteiskuntaluokkiin, joilla on erilainen suhde tuotantjärjestelmään. Työntekijät elävät jatkuvassa taloudellisessa puutteessa, ja omistajat vaurastuvat muiden tekemällä työllä. Vaurauden mukana on mahdollista saada yhteiskunnallista valtaa, jolloin valtaapitävän luokan arvot ja normit muuttuvat koko yhteiskunnan periaatteiksi. Yhteiskunnallisten organisaatioiden ja joukkotiedotusvälineiden kautta valtaapitävän luokan arvot leviävät kaikkialle ja ylläpitävät vallitsevaa järjestystä uusien sukupolvien omaksuessa ne. Sosialisaatio on siis vallankäyttöä, joka ylläpitää työntekijäluokan näkökulmasta epäoikeudenmukaista yhteiskuntajärjestystä. Ihmisellä nähdään olevan potentiaalia aktiiviseen toimintaan, mutta yhteiskunnan rakenteet tukahduttavat kaikki toiminnan mahdollisuudet. Sosialisaatioinstituutioiden kautta harjoitettu vallankäyttö on tehtävä näkyväksi, ja ihmisten on noustava muuttamaan yhteiskunnan rakenteita. Myöhäisempää konfliktiteoreettista sosialisaationäkemystä edustaa uusmarxilainen kriittinen sosialisaatioteoria, joka jossain määrin irrottautuu Marxin taloudellisista näkemyksistä mutta suhtautuu vallan jakautumiseen yhteiskunnassa kriittisesti. (Antikainen 1998, 22–23; Sipilä, J. 1989, 144–145; Stensmo 1991, 67–69; Takala, T. 1995, 22–23.)

Nykyiset kasvatussociologiset sosialisaatioteoriat perustuvat suurelta osin vuorovaikutusteoreettisiin näkemyksiin, joiden mukaan sosialisaatio tapahtuu vuorovaikutuksessa ihmisten välillä. Ihminen ei ole passiivinen sosiaalistuja vaan toimiva, ajatteleva ja tunteva olento. So-

sialisaatiolla ajatellaan olevan kaksi ulottuvuutta: varsinainen sosiaalistuminen ympäröivän sosiaalisen maailman jäseneksi sekä sen edellytyksenä oleva yksilöityminen eli itsen erottaminen ja tunteminen yksilöllisenä olentona. (Antikainen 1998, 103, 108.)

Vuorovaikutusteoreettisen sosialisointinäkökulman taustalta löytyy G.H. Meadin symbolinen interaktionismi. Sen mukaan sosialisointi on itseä koskevan tietoisuuden syntyminen kommunikaatiossa muiden ihmisten kanssa. Meadin mukaan ihmisellä on kaksi tietoisuutta itsestään: Objektinä (*me*) muodostuu muiden ihmisten asenteista, jotka yksilö omaksuu omiksi käsityksikseen itsestään. Subjektinä (*I*) on olemassa pääasiassa ihmisen biologisen organismin vaikutuksesta, niinä tuntemuksina, joita oma keho tuottaa. Muiden ihmisten kanssa kommunikoidessaan ihminen muodostaa käsityksen siitä, kuka hän on. Tunteusten ja elämysten kautta muodostuu hänen subjektiivinen tunteensa itsestään. Oleellista ihmisen käsityksessä itsestään on, missä määrin hän käsittää itsensä subjektiksi, kykeneväksi vaikuttamaan elämäänsä ja ympäristöönsä. (Antikainen 1998, 108–109; Handel 1988b, 15–16; Rauste-von Wright 1982, 142.)

Ihminen on siis sekä sosiaalinen että yksilöllinen olento, ja kehitys molemmilla ulottuvuuksilla tapahtuu samassa prosessissa, sosialisointiossa, joka toteutuu kahdessa vaiheessa primaari- ja sekundaarisosialisointina. Primaarisosialisointi alkaa varhaislapsuuden kanssakäymisessä, ja sen tuloksena muodostuu minuus, persoonallinen identiteetti sekä käsitykset lähiyhteisön perussäännöistä ja tavoista. Lapsi samastuu vanhempiinsa ja sisäistää heidän toimintatapojaan ja asenteitaan. Primaarisosialisointi lapsuuden maailma on ensimmäinen ja pitkään ainut maailma, jonka vakaumus vahvistaa lapsen epäilemättömän asennetta aikuisia kohtaan. Sekundaarisosialisointi tapahtuu vuorovaikutuksessa eri elämänalueilla, kun välitön ympäristö vähitellen laajenee sosiaalisiksi instituutioiksi, jotka lapsi ensin kokee valmiina, muuttumattomana ja itsestään selvänä todellisuutena. Aluksi ihminen oppii asioita yhteiskunnasta roolileikissä muiden kanssa, myöhemmin roolileikki muuttuu sosiaalisiksi vuorovaikutukseksi, jossa hän oppii seuraamaan sosiaalisia sääntöjä, pystyy asettumaan toisten ihmisten tilanteisiin ja ottamaan heidän roolejaan. Roolinottaminen on keskeistä sosialisointiprosessissa kunnes konkreettiset tilanteet muuttuvat vähitellen yleistyneiksi malleiksi toimintatavoista eri tilanteissa. (Antikainen 1998, 104–105; Damon 1988, 3–6; Stensmo 1991, 73–74; Värri 2000, 114–116.)

Peter Bergerin ja Thomas Luckmannin (1981) mukaan primaarisosialisointiossa ihminen läheisten ihmissuhteidensa kautta asettuu osaksi sosiaalista verkostoa ja tulee suhteeseen yhteiskunnan tärkeimpiin instituutioihin. Varsinaisesti yhteiskunnan jäsenyys muodostuu sekun-

daarisosialisaatioissa, jossa konkreettisesti valmistaudutaan toimimaan yhteiskunnassa mm. hankkimalla koulutus ammattiin. Kun yhteiskunnallinen todellisuus ymmärretään ihmisten toiminnassa syntyväksi, tarkoittaa sosialisaatio myös yhteiskunnallisen todellisuuden tuottamista, jossa yksilö on mukana. Sekundaarisosialisaation vaiheessa aikaisemmin kyseenalais-tamaton vaikutteiden omaksuminen muuttuu aktiivisemmaksi valikoinniksi ja toiminnaksi, jolla yksilö myös vaikuttaa ympäristöönsä. (Antikainen 1998, 104; Sipilä, J. 1989, 140–142.)

Sosialisaation prosessin ja tavoitteiden määrittelemisen on luonnollisesti ollut sidoksissa ympäröivän yhteiskunnan luonteeseen. Erilaisilla sosialisaation määrittelyillä on voitu oikeuttaa yhteiskunnan kansalaisiinsa kohdistamia kasvatustoimenpiteitä. Funktionalistinen yhteiskun-taan sopeuttamisen sosialisaatiokäsitys soveltui teollistuvaan yhteiskuntaan, jossa yhteiskun-nallisen kiinteyden ylläpito vaati yhtenäisten ajattelutapojen omaksumista. Vuorovaikutusteo-reettiset ja kriittiset sosialisaatiokäsitykset saivat alaa, kun ihmisen yksilöllisyyttä ja vapautta korostava ajattelutapa yleistyi yhteiskunnassa. Uusimmassa sosialisaatiokeskustelussa tarkas-tellaan sosialisaation muutosta yhteiskunnallisen murroksen myötä. Pirstaloituvassa maail-massa myös identiteetin ja maailmankuvan muodostaminen muuttuvat; puhutaan minän ha-joamisesta ja ajelehtivasta subjektista. Yhteiskunnan nopea muutos vaikeuttaa valmentautu-mista tulevaisuuteen, joten sosialisaatiota ei ainakaan enää voi pitää yksinomaan yhteiskun-nallisen käyttäytymisen oppimisena. Yksilöllisten valintojen ja ratkaisujen tekeminen koros-tuu verrattuna sosiaalisten odotusten mukaiseen sopeutumiseen. Nopeasti muuttuvassa yhteis-kunnassa osa elämäkokemuksena kertyneestä tiedosta menettää merkityksensä yhteiskunnas-sa selviämisen kannalta. Uusi sukupolvi oppii uudet vaadittavat tiedot ja taidot itse kokeile-malla, sillä vanhan sukupolven kokemus on vanhentunutta. (Antikainen 1998, 139; ks. myös Kinnunen 1997, 118; Takala, A. 1974, 52.)

Thomas Ziehen (1991, 16, 36–43) esittelemän ”uuden sosialisaatiotyypin” lähtökohtana on näkemys elämänalueiden teknokratisoitumisen ja perinteiden murenemisen merkittävistä vai-kuuksista sosialisaatioon. Maailmankuvien ja identiteettien yhtenäisyys tulee mahdottomaksi, kun historiallisesti rakentunut yhteiskunnallinen sosialisaatiooperusta murenee. Perinteiset ai-kuisuuden alueet ovat nuorten saavutettavissa entistä aiemmin, ja aikuisten elämäkokemuk-seen perustuva arvovalta sekä turvallisuus heikkenevät. Ari Antikainen (1998, 190–191) esit-tää aikamme sosialisaation äärimmäisenä muotona itsen varassa toimimisen. Maailman muut-tuessa epävarmemmaksi identiteetin muodostaminen vaikeutuu ja ihmisen minä muuttuu haa-voittuvammaksi. Jos elämänalueita yksityistetään niin, että ihmisten sosiaalisten suhteiden sisältämät voimavarat jätetään käyttämättä, ihminen jää elämässään ja sosialisaatioissaan lo-

pulta itsensä varaan. Pelkona on, että yksin jätetty ihminen ei pysty muodostamaan yhtenäistä käsitystä itsestään ja maailmasta. Antikainen kuitenkin toteaa tätä pelkoa hiukan hälventävän sen, että yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä ei enää yhtä ehdottomasti pidetä toisiaan poissulkevinä. Jotta yhteiskunta voi kehittyä yksilöä tukevaksi ympäristöksi, tarvitaan ajattelutapaa, jossa ihminen ymmärretään paitsi yksilöllisenä myös yhteisöllisenä olentona. Personalistinen sosiaalipedagoginen ymmärrys sosialisatiosta yksilön ja yhteiskunnan vuorovaikutussuhteen tarjoaa vaihtoehdon Ziehen uudelle sosialisatiotyypille ja Antikaisen itsen varassa toimimiselle. Sosiaalipedagogisesti ymmärrettynä sosialisatio on paremman yhteiskunnan rakentamista, ei yhteiskunnan murroksen alle taipumista.

2.2.2 Yhteiskunnan muuttaminen sosialisatian tavoitteena

Sosiaalipedagoginen näkemys sosialisatiosta muodostuu vuorovaikutusteoreettiselta pohjalta, mutta ympäröivän todellisuuden muuttamisella on keskeisempi merkitys. Siltä kannalta se lähenee uusmarxilaista kriittistä sosialisatiokäsitystä. Kriittisen sosialisatiokäsityksen mukaan kasvavaa tulee ohjata itsearvioinnin prosessiin, jossa hän tutkii käsitystensä ja toimintansa tarkoituksia. Käsitteensä maailmasta hän on saattanut omaksua sosialisatioprosessissaan eräänlaisina itsestäänselvyyksinä, joita ei ole tarvinnut kyseenalaistaa. Itsearvioinnissa kyseenalaistetaan paitsi omaksutut käsitykset myös yhteiskunnassa vallitsevat olosuhteet. Arvioinnin tavoitteena on johtaa kasvava toimimaan paremman maailman ja yhteiskunnan aikaansaamiseksi. (Puolimatka 1995, 58–59.)

Sosiaalipedagogiikka ”kehittyi pedagogiseksi vastaukseksi sille, että kasvavan sukupolven sosiaalistaminen yhteiskunnan arvo- ja normijärjestelmään oli ratkaisevasti häiriintynyt”. Sosiaalipedagogisen ajattelun ja toiminnan perusongelma koskee yksilön ja yhteiskunnan suhdetta. Yksilön intressit eivät aina ole sopusoinnussa yhteiskunnallisen hyvän kanssa, joten täytyy etsiä vastauksia kysymyksiin, miten voitaisiin taata yksilön integroituminen yhteiskuntaan tukahduttamatta hänen persoonallisuuttaan ja miten saada aikaan yhteiskunnan kehittymistä yksilöiden hyvää tukevaksi. Sosiaalipedagogisen toiminnan keskeisiä tehtäviä on yksilöiden valmistaminen elämään yhteiskunnassa ja yhteiskunnan muuttaminen inhimillisemmäksi. (Hämäläinen & Kurki 1997, 14, 62, 117.)

Sosiaalipedagogisissa teorioissa käsitellään yksilön ja yhteiskunnan suhdetta sekä sosialisationa että kasvatuksena. Sosialisatian ja kasvatuksen suhteen tarkastelussa on usein päädytty toteamaan, että käsitteet viittaavat saman ilmiön katselemiseen eri näkökulmista. Tuo ilmiö on ihmisen kehittyminen toimintakykyiseksi yhteiskunnan jäseneksi vuorovaikutuksessa muiden

ihmisten kanssa. Kun sitä tarkastellaan sosiologisesta näkökulmasta, puhutaan sosialisatiosta, ja kun näkökulma on kasvatustieteellinen, käytetään käsitettä kasvatus. Toisaalta sosiologia voidaan määritellä kasvatuksen yläkäsitteeksi, jolloin kasvatus on sosialisatiosta edistämistä. Sosiaalipedagogiselta kannalta sosialisatiosta ei välttämättä ole tarkoituksellista ja tiedostettua toimintaa, kun taas kasvatus on tavoitteellista. Sosiaalipedagogiselta kannalta sosialisatiosta ja kasvatuksesta rinnakkainen tarkastelu ei ole ongelmallista, sillä sosiologiaa ei ymmärretä funktionalistiseen tapaan ihmisen sopeuttamisena yhteiskuntaan vaan yksilön sisäisen vapauden tukemisena ja yhteiskunnallisen osallistumisen edistämisenä. Sosiaalipedagogisessa keskustelussa voidaan sosialisatiosta käsitteelläänkin, ei vain kasvatuksella, viitata tavoitteelliseen tulevaisuuteen suuntautuvaan toimintaan. (Antikainen 1998, 14; Hirsjärvi & Huttunen 1997, 34–35; Peltonen 1997, 16.)

Ari Kivelän (1997, 32–33; 39–42, 44–47) näkemys sosialisatiosta on sosiaalipedagogisesti mielenkiintoinen. Kivelä jatkaa vuorovaikutuksellisesta sosiologiaymmärryksestä pedagogisen toiminnan teorian suuntaan hahmotellen uudenlaista sosialisatiosta ymmärtämistä pedagogisena toimintana. Kivelä johtaa näkemystään erityisesti Dietrich Bennerin ja Klaus Molenhauerin ajatuksista. Pedagoginen toiminta perustuu periaatteisiin, jotka ovat varsin yhteneväiset personalistisen ihmiskuvan kanssa. Ihmisellä on taipumus vapauteen, joka ilmenee toimintana maailmassa. Toiminnallinen vapaus ei perustu kuitenkaan vain perinnöllisiin ominaisuuksiin tai ympäristön vaikutuksiin vaan se mahdollistuu kasvavan ja kasvattajan välisessä pedagogisessa vuorovaikutuksessa, jossa kasvattaja ottaa vastuun kasvavan vapauden toteutumisesta. Kasvattaja vaatii kasvavaa toimimaan itsenäisesti, tekemään jotain, mitä tämä ei vielä osaa, ja siten olettaa kasvavalla olevan taipumuksen vapauteen. Sosiaalipedagogia ei ole kahden erillisen tahon, yksilön ja yhteiskunnan vuorovaikutusta vaan pedagogisessa suhteessa tapahtuvaa toimintaa ihmisten välillä siten, että ympäröivä todellisuus on jatkuvasti läsnä. Kasvava ohjataan toimimaan ympäröivässä kulttuurissa, mutta kyse ei ole sosiaalistamisesta muuttumattomaan yhteiskuntaan vaan painopiste on itsenäisen toiminnan vaatimuksessa, joka sisältää mahdollisuuden maailman muokkaamiseen uudelleenlaisiksi. Pedagogisessa toiminnassa voidaan ennakoita tulevaisuutta ja suuntautua paremman maailman toteuttamiseen, sillä suhteessa tapahtuu sosiologiaa elämänmuotoon, jota ei vielä ole olemassa. Sosiaalipedagogisessa mielikuviin paremmasta maailmasta kasvava alkaa toteuttaa niitä toiminnassaan ja muuttaa maailmaa. Tiedostettuna toimintana sosiologia on pedagogista toimintaa, joka tähtää kuvitellun paremman tulevaisuuden toteuttamiseen. (Ks. myös Kurki 2002.)

Personalistisen ajattelutavan mukaisesti ymmärrettynä sosialisatiossa on kyse persoonan kasvusta kykeneväksi elämään yhteisössä ja luomaan uutta yhteiskuntaa. Sosialisatiion merkitys on sen ymmärtämisessä, että ihmiset ovat olentoja toisten samanarvoisten olentojen joukossa. Ihmisellä on oma paikkansa maailmassa, kuten on kaikilla ihmisillä, ja sen löytäminen tapahtuu yhteiselämässä. Tämä yhdistää ihmisen yhteiskuntaan. Sosialisatiion kautta persoona oppii hallitsemaan vapauttaan, ottamaan vastuuta omasta persoonallisesta ja sosiaalisesta kehityksestään niin, ettei vahingoita muita. Persoona tulee kykeneväksi sitoutumaan yhteisiin sääntöihin ja sopimuksiin mutta erityisesti oman kutsumuksensa toteuttamiseen. Sosialisatiiossa suuntaudutaan tulevaisuuteen pyrkimällä kehittämään kasvavissa yksilöissä sellaisia asenteita, joiden mukainen toiminta luo uutta oikeudenmukaisempaa yhteiskuntaa. Keskeistä on silloin tulevaisuudenkuvien pukeminen sanoiksi, yhteiseksi utopiaksi, jonka kasvavat ihmiset omaksuvat ja jota he alkavat toteuttaa toiminnassaan. Ihmisiä tuetaan heidän omien persoonallisten maailmankuviansa muodostamisessa, ja näistä persoonallisista maailmankuvista voi muodostua yhteiseen utopiaan perustuva uusi kulttuuri. (Kurki 1991, 40, 44, 120; Kurki 2002.)

Personalistinen sosialisatiion ymmärtäminen perustuu käsitykseen jokaisen persoonan kyvystä avoimuuteen, kommunikaatioon, suhteeseen ja dialogiin. Freiren mukaan dialogi edellyttää rakkautta maailmaan, ihmisiin ja elämään, valmiutta tasavertaisuuteen, nöyryyttä, oman tietämättömyyden myöntämistä, uskoa ihmiseen, keskinäistä luottamusta ja toivoa paremman saavuttamisesta. Rakkaus ja välittäminen ovat erityisen tärkeitä. Kasvatuksessakin ihmisten välisen suhteen tulee olla rakastava. Se ei voi olla esineellistävä minä-se-suhde. Buberin mukaan kasvatusta voi tapahtua vain dialogissa, vaikka kasvatussuhde onkin dialogisen suhteen erityistapaus, ei täydellisesti molemminpuolinen minä-sinä-suhde. Kasvattaja on maailman olennaisten merkitysten valikoija ja välittäjä sekä kasvavan luonnollisen luomisvaiston kanavoija. Kasvattaja ei saa välittää kasvavalle yksipuolisesti omia käsityksiään maailmasta, vain omaa maailmankuvaansa, vaan hänen on oltava valmis tarkistamaan pyrkimyksiään niin, että hän välittää todella maailmaa eikä vain mielipiteitään. Funktionalistisesti ymmärretty sosialisatio tähtää ennalta määrätyn maailmankuvan, asenteiden ja arvojen välittämiseen, kun taas dialogisessa sosialisatiiossa otetaan huomioon kasvavan minuus ja sen kehittyminen, jolloin tulee mahdolliseksi kasvavan itsenäistyminen. Hän kasvaa ottamaan vastuuta omasta tulevaisuudestaan ja maailmasta. (Freire 1976, 45; Hannula 2000, 114–115, 123; Värrö 2000, 81–87, 143, 159.)

Personalistinen filosofia on tavallaan oppia aktiiviseen yhteiskunnalliseen kansalaisuuteen kasvamisesta. Mounierin mukaan kasvatuksen tehtävänä on herättää persoonia yhteiselämään muiden persoonien kanssa. Kasvatus liittyy siten aina kansalaisuuteen, sillä persoona on välttämättä yhteydessä yhteiskuntaansa ja yhteiselämään liittyy vastuullisuus hyvinvoinnista. Yhteiskunnallisuus ja vastuullisuus tekevät ihmisestä kansalaisen. Personalistisesta näkökulmasta kansalaisuus on persoonan yksi toiminnallinen ulottuvuus, mutta persoona on enemmän kuin yhteiskunnallinen kansalainen, ja kansalaisuuteen tukeminen on samalla koko ihmisen persoonallisen kasvun tukemista. Myös Freiren ajattelu kietoutuu kansalaisuuden ympärille, sille ihmisen tulemisessa subjektiksi on olennaista yhteiskunnallinen toiminta. Kansalaisuuden ytimenä on tietoinen ja kriittinen osallistuminen yhteiskunnalliseen toimintaan. Sosialisatio on siis paitsi yksilön kasvua myös niiden yhteiskunnallisten rakenteiden muuttamista, jotka estävät yksilöiden itsetoteutusta ja itsemääräämisoikeutta, heidän kasvuaan persooniksi yhteisöissä. Tällaisen sosialisatian toteuttamisessa tarvitaan pedagogisen toiminnan rinnalla poliittista toimintaa, jolla pystytään yhteiskunnallisten rakenteiden uudistamiseen. Keskeinen poliittisen kasvatuksen väline on freireläinen dialogi. Freiren mukaan ihminen tullessaan tietoiseksi tilanteestaan ja mahdollisuudestaan vaikuttaa siihen on valintatilanteessa. Valinta ryhtyä toimeen muutoksen aikaansaamiseksi on poliittinen. Siinä ihminen sitoutuu vapautukseen, vastuuseen ja taisteluun maailman muuttamiseksi. (Freire 1976, 56; Hämäläinen & Kurki 1997, 14, 34, 118; Kurki 2002; Mayordomo 1998, 56–57, 59.)

Personalistisessa kansalaisuuden tukemisessa on siis kyse persoonallisen vapauden ja solidaarisuuden vastuullisuuden kehittämisestä, ei perinteisen poliittisen kansalaiskasvatuksen mukaisesti poliittisesti aktiivisten kansalaisten kasvattamisesta. Kansalaisuuteen tukeminen liittyy erityisesti sosiokulttuuriseen innostamiseen, joka voidaan ymmärtää sosiaalipedagogisesta tiedeperustasta lähtevänä ammatillisena toimintana. Usein innostamisessa perustaksi määritellään juuri Mounierin personalistiset näkemykset ihmisten vapaudesta ja tasa-arvoisuudesta, yhteisöllisyydestä ja kyvystä dialogiin. Innostaminen käsitteenä ja toimintana on syntynyt Ranskassa, levinnyt sieltä muille ranskankielisille alueille ja Espanjaan, viime vuosina muuallekin Eurooppaan ja myös Suomeen. Innostamisen nähdään syntyneen vastauksena yhteiskuntien kriisiin, jonka oireena ihmiset ovat menettäneet yhteisölliset suhteensa ja siten mahdollisuutensa kasvaa persoonina ja toimia yhdessä yhteiskunnan uudistamiseksi. Innostamisesta on monia määritelmiä; aina innostaminen kuitenkin on pedagoginen tiedostamisen, osallistumisen ja sosiaalisen luovuuden liike. Innostamista voidaan toteuttaa yhteiskuntaa säilyttävänä tai yhteiskunnallisia eroja tasoittavana toimintana, mutta vain muutokseen pyrkivänä ymmärretty

innostaminen pystyy todella tarjoamaan vastauksen yhteiskuntien kriisiin. Erityisesti latina-laisamerikkalainen innostaminen, jota Freiren ajatukset ja toiminta edustavat, on yhteiskunnan muutokseen pyrkivää. Innostamisen keinoin voidaan ihmistä auttaa heräämään tietoisuuteen ympäröivän maailman epäoikeudenmukaisuudesta ja ottamaan vastuuta toiminnassa sekä omasta elämästään että yhteisönsä hyvinvoinnista. Tiedostaminen ja oma osallistuminen ovat muutoksen perusteita, sillä niiden kautta ihminen huomaa oman arkitoimintansa yhteydet laajempaan yhteiskunnalliseen toimintaan. Kaikessa toiminnassa pyritään tukemaan ihmisten oma-aloitteisuutta ja siten heidän vapauttaan.

Innostamisen kolme ulottuvuutta, pedagoginen, sosiaalinen ja kulttuurinen, muodostavat kansalaisuuteen kasvamiselle sellaisen perustan, joka tukee sekä yhteisöllistä sitoutumista että persoonallisten arvojen kehittymistä. Pedagogisen toiminnan tavoitteena on paitsi lisätä tietoa ympäröivästä todellisuudesta myös kehittää kriittistä ajattelua dialogissa, jossa reflektoidaan omia kokemuksia yhdessä toisten kanssa. Kulttuurisessa toiminnassa tutustutaan omaan kulttuuriin, ajattelutapoihin, uskomuksiin jne. erilaisia luovia menetelmiä hyväksi käyttäen, ja pyritään synnyttämään elävää kulttuuria. Sosiaalisessa toiminnassa kootaan ihmisiä yhteen, jotta voidaan kiinnittää huomiota tilanteiden ja ongelmien yhteisyyteen, luodaan tunnetta yhteenkuuluvuudesta ja yhdessä toimimisen voimasta. Käytännössä innostamista saattavat olla monet yhteiskunnassa vakiintuneet toiminnat esimerkiksi nuorisotyössä, vaikka niitä ei ole suunniteltu tai arvioitu innostamisen kehyksessä. Juuri tietoinen suunnittelu ja arviointi innostamisena voisi johtaa niiden kehittymiseen aktiiviseen tiedostavaan kansalaisuuteen tukeviksi toimintamuodoiksi, dialogisen sosialisointin ympäristöiksi. (Hämäläinen & Kurki 1997, 196–201, 206–220; Kurki 2000, 11, 20, 26–29, 32, 137–140; Kurki 2002; Mayordomo 1998, 142.)

2.2.3 Maailmankuvan muodostaminen sosialisointitehtävänä

Yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamisen prosessissa kasvava ihminen muodostaa käsitystään ympäröivästä maailmasta. Tarkastelen maailmankuvan käsitettä lyhyesti sellaisena kuin se määritellään suomalaisissa maailmankuvatutkimuksissa. Maailmankuvan rakentamista käsitelen myös hyvin lyhyesti, sillä olen jo aiemmin todennut maailmankuvan olevan tulosta sosialisointiprosessista – vaikkakaan se ei milloinkaan tule valmiiksi – eli itse asiassa sosialisointiteorioiden käsittelemisen yhteydessä olen kuvannut maailmankuvan rakentamisen prosessia. Kasvu-ympäristöistään ihminen löytää ja valikoi ajatuksia, näkemyksiä, toimintatapoja ja asenteita osaksi omaa ajatteluaan. Käsitteet maailmasta muodostuvat kokonaisuudeksi, joka ohjaa ihmisen suhtautumista ja suuntautumista maailmaan. Jos kasvattajat pyrkivät sosialisointitamaan kasvavan omiin ajattelutapoihinsa tukematta kasvavan oman ajattelun kehittymistä, ei

asentoituminen ympäröivään yhteiskuntaan todennäköisesti muodostu aktiiviseksi ja vastuuta ottavaksi. Dialoginen kasvuprosessi sen sijaan tukee kasvavaa kehittämään kiinnostuneen ja kriittisesti arvioivan näkökulman yhteiskuntaan, jolloin voi muodostua avoin ja toimintaan ohjaava maailmankuva. Ihmisen tulisi sosialisatiossaan voida reflektoida kokemuksiaan elinympäristöstään dialogissa ja siten tulla tietoiseksi omasta roolistaan todellisuuden muokkaajana. (Ks. myös Värri 2000, 37–38.)

Maailmankuvaa on tutkittu filosofisissa, uskontotieteellisissä, kasvatustieteellisissä, psykologisissa, antropologisissa ja historian tutkimuksissa. Monista tutkimusperinteistä johtuen maailmankuvan käsitteelle on vaikea löytää yhtenäistä määritelmää. Käsitettä on käytetty vaihtelevasti termin maailmankatsomus synonyyminä ja ala- tai yläkäsitteenä. Yleisimmän määritelmän mukaan maailmankuva muodostuu maailmaa koskevista käsityksistä ja uskomuksista, maailmankatsomus puolestaan sisältää lisäksi arvot ja normit, jotka ohjaavat toimintaa. Maailmankuvaansa ihminen ei välttämättä tiedosta, kun taas maailmankatsomus on tietoinen näkökulma maailmaan. Maailmankatsomus muodostuu sellaisten ideologisten, uskonnollisten tai poliittis-yhteiskunnallisten näkemysten pohjalta, jotka ohjaavat ihmisen valintoja elämässään. Maailmankuva ei ohjaa käyttäytymistä samalla tavoin kuin maailmankatsomus, mutta maailmankuvansa perusteella ihminen pystyy miettimään toimintavaihtoehtoja sekä ennakoimaan niiden seurauksia, joten maailmankuva vaikuttaa epäsuorasti toimintaan ja toiminnan kautta muuttaa ympäristöä. Toiminnasta saatu palaute puolestaan voi muuttaa maailmankuvaa. (Helve 1987, 13, 21; Helve 1997, 141; Hirsjärvi 1987, 80–81; Ketola, K. 1997, 11; Perälä 1985, 30; Rauste-von Wright 1986, 7; Takala, A. 1986, 67.)

Maailmankuvalla on kollektiivinen ja yksilöllinen puolensa. Yksilöllisiä vaikutuksia on mm. elämäkokemuksilla, persoonallisuudella, iällä ja sukupuolella. Kollektiivisia aineksia ihminen omaksuu maailmankuvaansa sosialisatiossaan lähiympäristöstä, kulttuurista ja yhteiskunnasta. Maailmankuva ei ole vain tiedollinen vaan myös elämyksellinen ja kokemuksellinen. Ihminen rakentaa maailmankuvaansa aktiivisesti kokemistaan ympäröivän kulttuurin osaluista, kohtaamistaan uskomuksista ja omaksumistaan tiedoista. Ihmisyksilöllä on biologisten ja psyykkisten rakenteiden muodostama tiedonmaksimiskapasiteetti, joka rajoittaa kykyä vastaanottaa uutta tietoa. Ympäristössä on jatkuvasti tarjolla tietoa paljon enemmän kuin ihminen pystyy käsittelemään. Hän elää siis keskenään kilpailevien viestien ja virikkeiden kentässä, ja vain pienellä osalla viesteistä on mahdollisuus tavoittaa hänen huomionsa. Ne viestit, jotka ovat voimakkaimpia, houkuttelevimpia tai osuvimpia, menevät parhaiten perille. Kohtaamistaan viesteistä ihminen valikoi ainekset maailmankuvaansa. Nykyisessä informa-

tioyhteiskunnassa kaikkea maailmasta tarjolla olevaa tietoa on mahdoton käsitellä, joten kuva maailmasta muodostuu toisaalta pirstaleiseksi, toisaalta puhutaan medioiden vallasta tarjota ihmisille yksipuolisia tulkintoja todellisuudesta. Kasvun myötä ihmisen kuva maailmasta ja omasta suhteesta siihen muuttuu ja kehittyy, joten eri ikäkausina maailmankuva on luonteeltaan erilainen. Se on jatkuvassa kehitysprosessissa, eikä mitään valmista lopputulosta ole mahdollista määritellä. (Helve 1987, 14–17; Helve 1997, 144; Rauste-von Wright 1986, 34; Takala, A. 1986, 68, 73.)

Maailmankuva alkaa kehittyä varhaislapsuudessa. Jo varhaiset käsitykset ympäröivästä todellisuudesta sisältävät kuvia ihmisistä, joista alkaa muodostua maailmankuvan ihmiskäsitys. Yleisestä ihmiskäsityksestä eriytyy käsitys itsestä, jolla on maailmankuvassa keskeinen maailman tulkitsemista ohjaava asema. Ennen kouluikää muodostuva maailmankuva koostuu pääasiassa omien kokemusten kautta arkielämässä kohdatuista tilanteista. Koko maailman käsitäminen on varsinkin lapsille vaikeaa. Arkipäivän maailmankuva on pohjana tieteellisen maailmankuvan muodostumiselle, joka alkaa vähitellen koulutuksen piirissä. Eri tieteenalojen tarjoamista maailmankuvan palasista ihmisen täytyy rakentaa kokonaista maailmankuvaa. Ilman aktiivista rakennustyötä palaset jäävät toisistaan irrallisiksi, eikä yhtenäistä maailmankuvaa muodostu. Tiedon palasia välitetään koulussa eri oppiaineissa. Mitä erillisemmin oppiaineita opetetaan, sitä vaikeampaa on niiden sisältämän tiedon pohjalta rakentaa kokonaiskuva maailmasta. Arkielämän ja tieteellisen maailmankuvan integroituminen voi myös olla ongelmallista niiden sisältämän tiedon erilaisen luonteen vuoksi. (Helve 1987, 17; Helve 1997, 141; Rauste-von Wright 1982, 145–146; Rauste-von Wright 1986, 20–22, 46; Takala, A. 1986, 67.)

Nuoruus on maailmankuvan rakentamisen kannalta merkittävää aikaa. Koulussa annetaan aineksia maailmankuvan laajentamiselle yhteiskunnalliseksi ja maailmanlaajuisiksi, jotta maailmankuvan varassa myöhemmin olisi mahdollista toimia yhteiskunnassa kansalaisena ja erilaisissa kansainvälisissä yhteyksissä. Nuorten kulttuuriteollisuus tarjoaa aineksia itsenäiseen maailmankuvan rakentamiseen näyttäessään arkielämästä poikkeavan todellisuuden, joka synnyttää toiveita ja ihanteita. Maailmankuvaansa luodessaan nuoret ilmeisesti tarvitsevat omaa aikuismaailmasta erottuvaa kulttuuriaan siirtyäkseen lapsuudesta aikuisuuteen. (Helve 1987, 20, 86–87; Takala, A. 1982, 8–9, 12.)

2.3 Koulu yhteiskunnallisena kasvuympäristönä

Ihmisen kasvussa yhteiskunnan jäseneksi on koulussa omaksutuilla käsityksillä maailmasta erityinen merkitys. Peruskoulussa opiskellaan asioita, jotka on muotoiltu tavoitteellisesti pyrkimyksenä tietynlaisen yhteiskuntakäsityksen muodostuminen, ja koulun toimintatavat edustavat nuorille yleisemmin yhteiskunnallisten instituutioiden toimintaa. Samanaikaisesti nuoret toimivat monissa eri ympäristöissä, mikä vaikuttaa heidän suhtautumiseensa yhteiskuntaan elinympäristönä. Vaikka tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut varsinaisesti koulun vaikutuksista ja vielä erityisesti koulun sosiaalityön kannalta tarkasteltuna, ei sosialisatioprosessin kokonaisvaltaisuuden kannalta ole mahdollista tarkastella vain yhtä sosialisatioympäristöä. Nyky-yhteiskunnassa huomattavia vaikuttajia ihmisen kasvuprosessissa ovat kulttuuriteollisuus ja tiedotusvälineet. Värri (2000, 106) toteaa niiden vetovoiman vieneen lasten ja nuorten sosialisatiossa merkitystä erityisesti perheeltä ja koululta. Pyrin hahmottamaan tätä kehitystä koulun näkökulmasta tutustumalla ensin perinteisiin näkemyksiin koulun yhteiskunnallisesta merkityksestä ja sen jälkeen koulun roolin muuttumiseen yhteiskunnallisessa murroksessa.

Urie Bronfenbrennerin ekologinen sosialisatiotutkimus kiinnittää erityistä huomiota sosialisatiion eri ympäristöihin ja niiden suhteisiin. Sosialisatiota tarkasteltaessa on ihmisen välittömän ympäristön lisäksi analysoitava yhteyksiä laajempiin yhteiskunnallisiin järjestelmiin. Tutkimuksessa on otettava huomioon myös sosialisatioympäristöjen väliset suhteet, sillä sosialisatioprosessissa toimivien henkilöiden ja instituutioiden vuorovaikutus ja yhteisvaikutus muokkaavat yksilön kehitystä. Sosialisatiion toteutumisessa olennaista on, tarjoavatko eri ympäristöt keskenään yhteneviä vai ristiriitaisia ajattelu- ja käyttäytymismalleja. Bronfenbrennerin mukaan ihmisen ekologinen ympäristö muodostuu neljästä sisäkkäisestä tasosta: mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemistä. Mikrosysteemin välittömien lähiympäristöjen toimintaan vaikuttavat mesosysteemin tasolla näiden ympäristöjen muodostamat laajemmat organisaatiot. Eksosysteemin ympäristöjen kanssa yksilö ei ole suorassa vuorovaikutuksessa, mutta ne tarjoavat puitteet alemman tason ympäristöjen toiminnoille, kuten koululaitos yksittäisten koulujen toiminnalle. Kaikkien ympäristöjen toimintaan vaikuttavat makrosysteemin tasolla yhteiskunnan ideologiset ja aineelliset järjestelmät kuten lainsäädäntö. (Bronfenbrenner 1981, 194–197; Lüscher 1981, 7–27; Saarinen et al. 1989, 88–90.)

2.3.1 Näkemyksiä koulun tehtävistä yhteiskunnassa

Koulu on sosialisatioympäristönä erityisasemassa sikäli, että se on erikoistunut nimenomaan tuottamaan yhteiskunnassa tarvittavia tietoja, taitoja ja asenteita. Koulu on julkinen yhteis-

kunnallinen instituutio, joten on luonnollista, että yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja ajattelutavat vaikuttavat koulun toimintaan. Koulutuksen päämääristä käytävässä keskustelussa on yhteiskunnassa vallitsevilla poliittisilla näkemyksillä suuri merkitys, sillä niiden ihmis- ja yhteiskuntakäsitykset määrittävät sitä, millaista ihmistä koulussa pyritään kasvattamaan. Koulutuksen yhteiskunnallisiksi tehtäviksi on kasvatussociologiassa yleisesti määritelty taloudellinen kvalifikaatiotehtävä (työssä tarvittavien tietojen ja taitojen oppiminen), sosiaalinen valikointitehtävä (valikoituminen koulutukseen, sen kautta työhön ja yhteiskunnalliseen asemaan), kulttuurinen sosialisatio- tai integrointitehtävä (sosiaalistuminen yhteiskunnan jäseneksi ja hyödylliseksi kansalaiseksi) sekä varastointitehtävä (aluksi lasten, myöhemmin myös työttömien aikuisten säilyttäminen). Tehtävät ovat erotettavissa vain teoreettisella tasolla, sillä käytännössä ne toteutuvat toisiinsa kietoutuneina. Koulu kokonaisuutena voidaan nähdä sosiaalisena järjestelmänä, joka toimii kuin pienoisyhteiskunta. Ihmissuhteiden järjestelmänä se sosiaalistaa oppilaita toimimaan yhteiskunnallisessa järjestelmässä. Esimerkiksi jos koulun järjestelmä toimii autoritaarisesti, se ei tue sosiaalistumista demokraattisiin toimintatapoihin vaan vahvistaa autoritaarisen yhteiskunnan jäseneltä odotettuja alistumisen ja ylhäältä annettujen sääntöjen noudattamisen toimintamallia. (Antikainen 1998, 47, 105; Egidius 1980, 11; Kivinen & Rinne 1995, 67; Takala, A. 1974, 167–170; Värrä 2000, 152.)

Kasvatussociologisissa teorioissa koulua tarkastellaan uusintamisinstituutiona kasvatuksellisen uusintamisen kannalta. Arto Jauhaisen (1993) mukaan koulu on pienoisyhteiskunta myös laajemmalla ulottuvuudella. Koulu oppilashuoltoineen on ”minisosiaalivaltio”, joka opettaa oppilaat hyvinvointivaltiollisten palveluiden kuluttajiksi, valmentaa heistä hyvinvointivaltion kansalaisia. Kansanopetuslaitoksen syntyä voidaan selittää yksilökansalaisuuden toimintakentän muodostumisella teollistumisen aiheuttamassa yhteiskunnallisessa murroksessa ja tarpeella kasvattaa valtiokansalaisia itsenäistyneeseen valtioon. Kasvatuksen tavoitteeksi tuli kansakunnan edun mukaisesti ajatteleva kansalainen, jolle valtio vastavuoroisesti takasi kansalaisoikeudet ja tietyn huolenpidon. Harvaanasutussa 1800- ja 1900-luvun vaihteen Suomessa oli monia yhteiskunnallisia ja myös maantieteellisiä ongelmia vaikeuttamassa kaikkien lasten kokoamista julkisen vallan tarjoaman opetuksen piiriin. Sosiaalisista lähtökohdista riippumatta haluttiin kaikille lapsille tarjota mahdollisuus koulunkäyntiin ja oppimiseen, joten tarvittiin toimenpiteitä, joilla voitettiin pitkien koulumatkojen, köyhyden, nälän ja tautien sekä poikkeavien oppimisedellytysten aiheuttamat opetuksen ja oppimisen esteet. Oli kehitettävä oppilashuoltojärjestelmä sekä erityisopetusjärjestelyjä. Alempien sosiaaliryhmien lasten koulunkäymisen esteitä pyrittiin lieventämään aloittamalla vähitellen kouluasuntola-, ruokailu-, ter-

veydenhuolto- ja kesäsiirtolatoiminta. (Mt. 2–4, 13, 53, 85–90, 263–265; Boli 1989; Ramirez & Boli 1987, ref. Jauhiainen 1993, 58–61.)

Oppilashuolto koulun osajärjestelmänä siis tukee ja samalla itse toteuttaa koulun yhteiskunnallista sosiaalistamistehtävää. Koulun sosiaalityö osana koko oppilashuoltoa voidaan nähdä koulun sisäisenä uusintamisinstituutiona, joka toimii yhteydessä hyvinvointivaltion sosiaalisen, taloudellisen ja terveyden uusintamisen järjestelmiin. Koulu ei kykene yhteiskunnan henkiseen uusintamiseen, ellei se huolehdi oppilaiden työkunnosta. Työkunnan turvaamiseen ei enää riitä ravinnon, terveydenhoidon ja kuljetuksen tarjoaminen, vaan oppilashuollon on huolehdittava myös työrauhan ylläpitämisestä, oppilaiden mielenterveydestä ja koulumotivaatiosta. Koulun oppilashuoltotyön voi ajatella olevan oppilaan sosiaalistamista oppilaitoksen ja laajemmin yhteiskunnan sosiaalisen tuen tarjoamisen toimintasääntöihin. (Jauhiainen 1993, 263–265; ks. myös Lipiäinen & Runsas 1973, 71–74.)

Koulun toimintaa socialisaatioinstituutiona yhteiskunnassa voidaan selittää piilo-opetussuunnitelman käsitteen avulla. Koulun kasvatusta ja oppimista suunnitellaan tavoitteellisesti, ja yhteiskunnallisesti tärkeimpinä pidetyt tiedot ja taidot muotoillaan päämääriksi ja kirjataan opetussuunnitelmiin. Siten virallinen opetussuunnitelma sisältää socialisaation viralliset pyrkimykset, määritelmät oppiaineista, opetusmenetelmistä ja opetusmateriaaleista sekä suunnitelmat koulun tarjoamista palveluista ja sosiaalisesta järjestyksestä. Piilo-opetussuunnitelman käsitteen käytöllä viitataan siihen, että oppilaat oppivat koulun arkipäivässä paljon sellaista, mitä ei ole virallisesti määritelty oppimisen tavoitteeksi. Koulu tuottaa muodollisia kvalifikaatioita, joiden perusteella ihmiset sijoittuvat yhteiskunnallisiin asemiin. Muodollisten lisäksi koulu tuottaa käytännöllisiä jokapäiväisessä elämässä vaadittavia kvalifikaatioita, joita nyky-yhteiskunnassa ovat esimerkiksi joustavuus ja valmius jatkuvaan koulutukseen. Tämä epämuodollisten kvalifikaatioiden tuottaminen kuuluu pääosin piilo-opetussuunnitelman alu- eelle. (Antikainen et al. 2000, 174–175, 224–227; Kivinen & Rinne 1995, 67–68.)

Konfliktiteoreettisen socialisaatiotutkimuksen edustajat (mm. Willard Waller, Philip Jackson, Samuel Bowles ja Herbert Gintis) esittävät, että koulun rakenne, toimintatavat ja kulttuuri toteuttavat valikointitehtävää, joka ylläpitää yhteiskunnan epätasa-arvoista rakennetta. Piilo-opetussuunnitelma sisältää sosiaalisia normeja ja arvoja, jotka muokkaavat oppilaita työelämän tarpeisiin. Konfliktiteoreettisten näkemysten mukaan yhteiskunnalliset ryhmittymät taistelevat koulutusjärjestelmän hallinnasta, jonka kautta yhteiskunnallinen valta voidaan juurruttaa. Koululla on kiinteä yhteys yhteiskunnan yläluokkaan, joka määrittelee koulun yhteiskun-

nalliset tehtävät. Keskeisin tehtävä on ylläpitää vallitsevaa yhteiskunnallista vallanjakoa tuottamalla asenteita, jotka kannattavat asioiden pitämistä ennallaan. Funktionalistiset teoriat väittävät koulun tuottavan yhteiskunnassa mahdollisuuksien tasa-arvoa, mutta konfliktiteoreettisten näkemysten mukaan tilanne on täysin päinvastainen. Koulu on yhteiskunnallista epätasa-arvoa ylläpitävä instituutio, joka sosiaalistaa alimmat yhteiskuntaluokat ajatukseen omasta huonommuudestaan. Piilo-opetussuunnitelman avulla se tuottaa kuuliaisuutta ja vallitsevan tilanteen hyväksymistä. (Antikainen 1998, 64; Hurn 1985, 48, 61–63; Staton 1990, 2–5.)

Donald Broadyn (1994, 99, 128, 133) mukaan piilo-opetussuunnitelmassa kritisoitavaa on vain se, että se on piilevä. Piilo-opetussuunnitelman olemassaolo on välttämätöntä silloin, kun se opettaa työrutiineja ja sosiaalisen elämän sääntöjä, joiden oppiminen on yhteiskunnan kannalta oleellista ja liittyy koulun tehtävään yhteiskunnallisena instituutiona. Tätä koulun tehtävää ei ole mahdollista poistaa, mutta piilo-opetussuunnitelman käytännöt on mahdollista tehdä vähemmän piileviksi. Käytäntöjä ei pidä hyväksyä kyseenalaistamatta niiden merkitystä, vaan täytyy kysyä, millaista yhteiskuntaa niillä ylläpidetään. Jos tätä kysymystä ei esitetä, voi koulu toimia yhteiskunnan kannalta myös epäsuotuisasti. Koulun käytännöt voivat ylläpitää vanhentuneita järjestelmiä, vaikka yhteiskunnassa tarvittaisiin kehitystä edistävää toimintaa. Esimerkiksi koulu opettaa oppilaita kilpailemaan keskenään, minkä ajatellaan edesauttavan siirtymistä kilpailuyhteiskuntaan. Koulussa ryhmätyöskentely on huomattavasti vähäisempää kuin toimiminen yksin, mikä saattaa johtaa siihen, ettei oppilaiden välille kehity solidaarisuutta. Koulun kritisoidaan tuottavan yksilöitä, joiden yhteenkuuluvuus on heikko. Ei huomata, että itse asiassa ylläpidetään pahaa yhteiskuntaa tuottamalla sinne hyvin soveltuvia kansalaisia. On todettu, että koulua ohjaavat aivan muut voimat kuin opetussuunnitelmissa ja koululaeissa mainitut pyrkimykset tasa-arvoisuuteen, vapauteen ja demokratiaan. Vaikka opettajat pyrkisivät näitä tavoitteita toteuttamaan, täytyy epäillä heidän onnistumistaan, kun käytännössä koulutyöskentelyä säätelevät koulurakennusten, aikataulujen, kokeiden ja arvostelutehtävän asettamat rajoitukset. Koulun käytännöistä oppilaat oppivat monia sellaisia asioita, joita opettajat eivät tiedosta heidän oppivan. (Egidius 1980, 14–15; Takala, A. 1974, 89.)

Piilo-opetussuunnitelmatutkimuksen yleistymisen myötä on piilo-opetussuunnitelmasta tullut arkipäiväinen käsite koulumaailmassa ja monia sen alueelle ennen kuuluneita käytäntöjä on tiedostettu. Uusikylä ja Kansanen (1988) ovat todenneet, että ulkomaisten piilo-opetussuunnitelmatutkimusten soveltaminen Suomeen ei ole yksinkertaista, sillä suomalaisessa peruskoulun opetussuunnitelmassa ilmaistaan avoimesti paljon sellaisia tavoitteita, jotka muissa

maissa usein jäävät mainitsematta. Näin suomalaisessa opetussuunnitelmassa tehdään tietoiseksi paljon sellaista, mikä muualla jää piilo-opetussuunnitelmiin. (ref. Meri 1992, 77.)

Tästä huolimatta voimme olla varmoja, että koulun jokapäiväisiin käytäntöihin, opettajien ja oppilaiden tiedostamattomiin asenteisiin ja puhetapoihin sekä opettajan arvosteluperiaatteisiin kätkeytyy aina jonkinlainen opetussuunnitelman tavoitteissa mainitsematon piilokäytäntö, joka tuottaa koulun elämismaailman sellaiseksi, minä se jokapäiväisyydessään ilmenee (Värri 2000, 146).

Koulun toiminnassa on edelleen paljon toiminnan alueita, joilla on vaikutusta sosialisointiin mutta joiden tavoitteellinen suunnittelu jää riippumaan yksittäisten koulun työntekijöiden mielenkiinnosta.

2.3.2 Koulu yhteiskunnan muutoksessa

1990-luvulla tapahtunut yhteiskunnallinen murros on aiheuttanut merkittäviä muutoksia käsityksissä koulutuksen asemasta ja tehtävistä yhteiskunnassa. On todettu, että nyky-yhteiskunnassa on sosiaalistuttava erikseen eri elämänympäristöihin, sillä yksi kokonaisvaltainen elämäntapamalli ei sovi kaikkialle. On opittava, miten kuuluu toimia kotona, koulussa, vapaa-aikana ja työssä. Passiivinen mallien vastaanottaminen ei riitä, vaan eri ympäristöjen suhteita on aktiivisesti työstettävä. Kysymys siitä, millaisiin tehtäviin ja ajatteluun koulun tulisi kasvattaa, on yhteiskunnan muuttuessa monimutkaisemmaksi tullut entistä vaikeammaksi. Funktionalistisen näkemyksen mukaan koulun tulisi opettaa monimutkaisessa yhteiskunnassa tarvittavia kognitiivisia taitoja ja pyrkiä takaamaan se, että asemat yhteiskunnassa määräytyvät kykyjen mukaan, eivät perinnöllisesti tiettyyn yhteiskuntaluokkaan syntymällä. Funktionalistit syyttävät nykykoulua kulttuurisesta ja moraalisesta relativismista, jonka mukaan ei ole olemassa yleispäteviä moraaliperiaatteita. Koulu ei enää tarjoa oppilailleen yhtenäistä maailmankuvaa. Konfliktiteorian edustajat puolestaan syyttävät koulua vallitsevan kulttuurin ylläpitämisestä, mutta silloin he yliarvioivat yhteiskunnan kulttuurisen yhtenäisyyden eivätkä ota huomioon sitä, että nyky-yhteiskunnassa ihmiset todellisuudessa kohtaavat lukemattomia keskenään ristiriitaisia asenteita ja ajattelutapoja sekä koulussa että sen ulkopuolella. Kumpikaan perinteisistä sosialisointinäkemuksista ei pysty tarjoamaan riittävää selitystä koulutuksen tehtävistä sellaisessa yhteiskunnassa, jossa nyt elämme. (Holopainen 1991, 38; Hurn 1985, 48, 293–295; ks. myös Antikainen et al. 2000, 133–135.)

Yhteiskunnallinen huolestuminen koulun tilasta on Suomessa kuten maailmallakin johtanut keskusteluun koulun kehittämisestä (esim. Kehittyvä kouluyhteisö 1991; Kääriäinen et al. 1997; Vanhalakka-Ruoho 1999). Kehittämiskeskustelussa oleellisiksi kehittämisen ulottuvuuksiksi on todettu mm. fyysisen opetusympäristön luonne, aikarutiinit, opetusmenetelmät,

opetuksen eriyttäminen oppilaiden tarpeita vastaavasti, suhteet ympäristöön ja oppilaiden vanhempiin, sekä kommunikaatio- ja arviointisysteemit (Långs 1991, 122–123). 1990-luvulla suomalaisen peruskoulun muutos oli kiivasta. Uusi perusopetuslaki vuodelta 1998 merkitsi siirtymistä yhtenäiseen peruskouluun, jossa ei enää ole hallinnollista jakoa ala- ja yläasteeseen. Perusopetuslaki määrittelee peruskouluissa tapahtuvan opetuksen tavoitteet:

Tässä laissa tarkoitetun opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. (Perusopetuslaki 628/1998, 2§)

Kun peruskoulun opetussuunnitelmaa uudistettiin 1990-luvulla, hajautettiin opetussuunnitelmien laadinta kunta- ja koulukohtaiseksi. Valtakunnan tasolla Opetushallitus päättää perusopetuksen eri oppiaineiden tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä eli opetussuunnitelman perusteista, ja niiden pohjalta jokainen koulu laatii oman opetussuunnitelmansa. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteista (1994) käy ilmi, että monille opetuksen tavoitteille käytetään perusteluina yhteiskunnassa vallitsevia taloudellisia ehtoja. Uudistuksissa on koulun hallintoon alettu soveltaa yritysmaailmasta peräisin olevaa tulosjohtamisperiaatetta, jonka mukaan taloudelliset voimavarat jaetaan eri tavoin osoitettavien tulosten perusteella. Koulumaailmassa tulokset tarkoittavat oppimistuloksia, korkeita arvosanoja. Muutenkin yhteiskunnassa koulutus on alettu ymmärtää entistä enemmän taloudellisena ilmiönä. Koulutuskeskustelussa vaaditaan koulun uudistamista markkinahengessä siten, että oppilaskuluttajat voivat koulun kurssitarjonnasta valita joustavasti yksilöllisiä kokonaisuuksia. (Antikainen et al. 2000, 176–177; Kääriäinen et al. 1997, 14.)

Tämän näkemyksen taustalla on nähtävissä haavekuva nuoresta yksilövastuisesta suorittajasta, joka etenee sivuilleen pahemmin vilkuilematta kilpailuyhteiskunnan logiikan sisäistäneenä urahjuksena (Laine 2000, 18).

Uudistuksista huolimatta koulun kriisi näyttää jatkuvan. Koulutuksesta on tullut nuorille väline, jolla on arvoa vain vaihtosuhteessa työmarkkinoilla.

Yhteiskunnan muutos on merkinnyt sitä, että objektiivisesti koulutuksen merkitys elämäkulturessa ja erityisesti sosiaalisten roolien ottamisessa ja tekemisessä on kasvanut. Sen sijaan yksilöiden subjektiivisissa kokemuksissa ei ole tapahtunut vastaavaa muutosta. Eräät tutkijat jopa raportoivat, ettei koululaisten kerrotuissa elämänkerroissa esiinny koulua varsinaisessa kasvattavassa ja opettavassa tehtävässä lainkaan. (Antikainen 1998, 184).

Thomas Ziehe (1991, 161–171) puhuu koulun symbolisesta tyhjenemisestä, millä hän tarkoittaa, että nykykoulu on irronnut nuorten todellisuudesta. Koulu on muuttunut merkityksettömäksi oman identiteetin ja maailmankuvan rakentamisen kannalta. Kaarlo Laineen (1997,

143–144) mukaan koulu on tyhjentynyt merkittävistä oppimiskokemuksista, vaikka koulun arkipäivässä on paljon sosiaalisia tilanteita, jotka voisivat muodostua oppimisprosesseiksi. Niitä ei kuitenkaan hyödynnetä. Koulussa ei käytetä hyväksi mahdollisuuksia muodostaa sosiaalisen oppimisen ja tuen ympäristöjä, vaan nuorten keskinäissuhteet nähdään useammin uhkana kuin voimavarana koulun työskentelylle. Koulu on menettänyt kasvu-ympäristönä merkitystään harrastuksille, kaveripiirille, medioille ja kulutukselle. Kulttuuriteollisuus ja joukkotiedotus tarjoavat houkuttelevampia malleja todellisuuden käsittämiseen. Koulussa tarjolla olevia välineitä ei enää käytetä maailman tarkastelemiseen, vaan maailma tarjoaa välineet koulunkin tulkitsemiseen. Ajankäytöllisesti koulu hallitsee nuorten elämää, mutta keskeiset elämänsisällöt muodostuvat koulutuksen ulkopuolella. (Aittola et al. 1995a, 126; Aittola et al. 1995b, 44–45; Laine 1997, 15.)

Tiedotusvälineiden vaikutus sosialisatioon näkyy esimerkiksi Norman Denzinin (1995) esittelemässä ”elokuvallisessa yhteiskunnassa”. Arkielämä alkaa lainata puhe- ja ajattelutapansa elokuvien maailmasta. Itseen ja maailmaan tutustutaan elokuvien tarinoiden kautta. Ihminen kokee oman elämänsä tapahtumat kuvaajana, kertojana ja esittäjänä. Arkipäivää tehdään ymmärrettäväksi elokuvista lainatuilla kommunikaation tavoilla. Laine (2000, 148–149) toteaa tutkimuksessaan tämän ilmiön todentuvan myös koulun arjessa. Koulua tulkitaan elokuvakulttuurin keinoin.

Television vaikutusta sosialisatioon on tutkittu paljon. Tutkimusten mukaan varsinkin väkivaltaan liittyvät käsitykset sekä seksuaali-, ikä- ja perheasenteet saavat vaikutteita televisiosta. Televisio tuo moninaisen sosiaalisen todellisuuden lasten ulottuville paljon laajemmin kuin perhe suhteellisen suljettuna ja suojattuna yksikkönä. Televisio avaa lapsille pääsyn jännittävään maailmaan. Samankaltainen on myös vertaisryhmän merkitys lasten ja nuorten sosialisatiovaikuttajana: se tarjoaa kotia ja koulua jännittävämmän viitekehyksen toiminnalle. Vertaisryhmässä lapset voivat saada aikuisista riippumatonta tietoa monista sellaisista asioista, joista aikuisten valvomissa ympäristöissä ei puhuta. Kaikki muut tietolähteet lapsen maailmassa ovat jollain tapaa aikuisten hallitsemia, joten vertaisryhmä muodostaa merkittävän kasvu-ympäristön sekä tietolähteen kasvamiseen ja aikuistumiseen liittyvissä kysymyksissä. (Davis & Abelman 1988, 261, 273; Fine 1988, 213, 224; Pearl et al. 1988, 239, 254.)

2.3.3 Koulu kansalaisuuteen tukemisen ympäristönä

Huolimatta siitä, että koulun sanotaan menettäneen vaikutustaan nuorten ajattelutapojen kehittymiseen ja että koulu on nuorten kokemuksissa muuttunut todellisen elämän kannalta merki-

tyksettömäksi toimintakentäksi, on koulun rooli kasvuympäristönä mahdollista nähdä myös toisin. Se tarkoittaa koulun kehittämistyön jatkamista, mutta eri suuntaan kuin uudistettaessa koulua vastaamaan markkinayhteiskunnan toimintamalleja, yritettäessä luoda koulusta ”pienoismarkkinayhteiskuntaa”. Koulun kehittämisessä päämääräksi voidaan ottaa kansalaisyhteiskunnan luominen koulun sisälle ja siten aktiivisten kansalaisten kasvattaminen, kriittisen yhteiskunnallisen toimijuuden tukeminen. Tämä ei tarkoita sen kieltämistä, että nykykoulu on muuttunut nuorille elämän ulkopuolella sijaitsevaksi pakkosiirtolaksi, vaan nimenomaan tämän kehityksen ymmärtämistä – jos ei aivan vielä tapahtuneeksi, niin ainakin tapahtumassa olevaksi – ja ryhtymistä tilanteen korjaamiseen. Koulu voi vaikuttaa koko yhteiskunnan muuttamiseen, mutta silloin sen on muututtava itse, ei vain seurattava yhteiskunnallisen kehityksen perässä.

Ymmärrän kansalaisuuden tässä samoin kuin käsitellessäni kansalaisuuteen kasvattamista dialogisen sosialisoinnin yhteydessä. Yhteiskunnan jäsen, joka tiedostaa, että yhteiskunnassa on epäkohtia ja että hänellä persoonana ja yhteisönsä jäsenenä on mahdollisuus tehdä asialle jotain, voi tulla kansalaiseksi, joka pyrkii yhteiskunnan muuttamiseen omalla aktiivisella toiminnallaan. Kansalaisuuteen tukemisessa ei pidä pyrkiä kasvattamaan valmiin systeemin osaksi asettuvia sopeutujia vaan kriittisiä tiedostavia toimijoita. Kasvatuksessa tulee kehittää ihmisen tietoja yhteiskunnallisista rakenteista, moraalista arvostelukykyä, argumentoinnin ja dialogin valmiuksia, kriittistä ja luovaa henkeä ja valmiutta ryhtyä toimintaan. (Mayordomo 1998, 109–113, 121–122, 126.)

Jotta koulu voi kasvattaa kansalaisuuteen, täytyy siellä olla kansalaisuutta tukeva kulttuuri. Koulun ilmapiiriin tulee olla aloitteellisuutta, vastuullisuutta ja aktiivista osallistumista tukeva, yhteistyöhön rohkaiseva ja palvelemiseen ohjaava. Kansalaisuuteen tukemisen täytyy olla opetussuunnitelman keskeisenä elementtinä siten, että se sisältyy eri oppiaineiden opetussisältöihin ja opetusmenetelmiin sekä myös oppituntien ulkopuoliseen toimintaan. Kansalaisuus itsessään sisältää välttämättä eettisen ulottuvuuden, joten kansalaisuuteen kasvatus ei voi olla vain tiedollista opetusta. On tärkeää, että oppilaat saavuttavat sekä historiallista että poliittista yhteiskunnallisten rakenteiden ja käytäntöjen tuntemusta, mutta sen lisäksi koulun on itse toimittava sellaisen sosiaalisen elämän ympäristönä, jossa kaikki osallistuvat toimintaan ja omaksuvat yhteisöllisen moraalien ja kansalaisuusasenteen. Koulussa on mahdollista käyttää hyväksi siellä luonnollisesti syntyviä sosiaalisia suhteita ja tilanteita, joissa voidaan opettaa sosiaalisuuden ja yhteisöllisyyden arvostusta. Koulun toimintojen tulee olla dialogista osallistumista edistäviä, jotta jo koulussa voi saada kokemusta toiminnasta yhteisössä ja yhteiskun-

nassa sekä oppia siihen liittyviä taitoja. Oppilaiden osallistumiseen perustuvat toimintatavat saavat aikaan yhteistoiminnalle ja vaikuttamiselle myönteisten asenteiden kehittymistä sekä vapauden ja vastuun arvostamista. Kansalaisuuteen tukeminen on ihanteiden luomista ja niihin sitoutumisen synnyttämistä, mutta myös todellisuuteen tutustumista ja ajattelun itsenäisyyteen tukemista. (Mayordomo 1998, 130, 144–147, 151–153, 229.)

Koulumaailmassa voidaan kansalaisuuteen tukemisessa käyttää menetelmänä esimerkiksi vapaaehtoistyötä. Vapaaehtoistyön jakso voidaan liittää osaksi opintoja niin peruskoulussa kuin yliopistossa. Peruskoulujen ja lukiodien vapaaehtoistyön muodoksi ovat tulleet erilaiset sosiaalipalveluohjelmat, yliopistoissa vapaaehtoistyön kurssit. Vapaaehtoistyössä kohdataan usein yhteiskunnan vähäosaisia, sellaisia ihmisiä, joista viralliset auttamisverkostot eivät riittävästi huolehdi – ehkä kyllä materiaalisesti, mutta henkinen huolenpito ei riitä voittamaan heidän yksinäisyyttään. Vapaaehtoistyössä voidaan oppia herkistymään ihmisen inhimillisille tarpeille, kaipuulle luoda yhteys toiseen ihmiseen ja maailmaan. Tavoitteena on herättää vastuuta yhteisestä hyvinvoinnista tuottamalla vallitsevan tilanteen epäkohtien ja omien toimintamahdollisuuksien tiedostamista, jota voidaan saada aikaan käsittelemällä vapaaehtoistyön tuottamia kokemuksia ja tunteuksia freireläisittäin ymmärretyssä dialogissa. Oleellista onkin, että käytännön vapaaehtoistyön tekemiseen liitetään kokemusten käsittely yhteisissä keskusteluissa. Silloin yhdistyvät todellisen maailman kohtaaminen ja sen kriittinen reflektointi, jolloin voidaan oppia pohtimaan jokapäiväisiä elämäntilanteita laajemmissa yhteyksissä. Voidaan oppia arvioimaan kriittisesti yhteiskunnallisten instituutioiden toimintatapoja ja sitä, miten yhteiskunta vastaa jäsentensä tarpeisiin. Vapaaehtoistyötä ei pidä mieltää yksittäisiksi hyviksi teoiksi, mutta vaara siihen on olemassa silloin, kun vapaaehtoistyön kurssit ovat vain irrallisia kursseja, joihin ei liity riittävää reflektointia eikä yhteyttä muuhun kouluelämään. Tavoitteena tulee nimenomaan olla oman vastuun tiedostaminen oikeudenmukaisen yhteiskunnan rakentamisesta ja kasvaminen aktiiviseen, palvelemaan kansalaisuuteen. (Freire 1976, 3; Kurki 1996, 11, 57; Kurki 2001, 88–91.)

3. TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen lähtökohtien pohtimisen jälkeen lähdin työstämään tutkimustehtävää eli alan valmistautua maailman kohtaamiseen tutkimuksen käytännön toteuttamisvaiheessa. Tarkastelen aikaisempia tutkimuksia, joista olen löytänyt jonkinlaisia yhtymäkohtia tämän tutkimuksen kysymyksenasetteluun. Tarkemmin perehdyn tutkimuksiin ja selvityksiin koulun sosiaalityöstä hahmottaakseni kuvaa siitä ammatillisen toiminnan kentästä, jota tutkimuksen empiriisessä osuudessa lähestytään koulun oppilaiden kirjoittamien tarinoiden kautta. Tarkastelen lisäksi yhteiskunnan murroksen yhteydessä voimakkaasti esiin tulleen ongelman, lasten ja nuorten masennuksen, oireita, taustatekijöitä ja esiintymistä koulussa. Pohdin koulun sosiaalityön mahdollisuuksia havaita ja kohdata oppilaita, joiden elämänolon masennus on vienyt. Täältä pohjalta puen sanoiksi tutkimusongelmani, joka lopulta johdattaa toteuttamaan tutkimustehtävää käytännössä.

3.1 Aikaisempia tutkimuksia ja tutkimuksen rajanvetoja

Tämän tutkimuksen aihealueisiin liittyvää kirjallisuutta on runsaasti, mutta aikaisemmista tutkimuksista en ole löytänyt sellaista kysymyksenasettelua, joka vastaisi omaani. Pyrin kartoittamaan yleisluontoisesti koulun sosiaalityötä, sosiaalityöhön kohdistuvia asenteita, nuorten koulukokemuksia ja maailmankuvaa käsitteleviä tutkimuksia. Samalla yritän määritellä tämän tutkimuksen rajausta suhteessa aikaisempien tutkimusten kysymyksiin.

3.1.1 Koulun sosiaalityö

Koulukuraattorien työ ja koulun oppilashuolto ovat olleet tutkimuskohteina Suomessa 1960-luvun lopulta lähtien. Valtaosa tutkimuksista on alempien ja ylempien korkeakoulututkintojen opinnäytetöitä. Niiden lisäksi olen löytänyt muutaman väitöstutkimuksen sekä erilaisia ammatillisen ja hallinnollisen kehittämistyön tarpeisiin tehtyjä selvityksiä. Tämän tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimusongelma poikkeavat selvästi suomalaisen koulun sosiaalityön tutkimusten perinteestä, johon perehtymällä pääasiassa rakennan taustaymmärrystäni koulun sosiaalityön kehittymisestä ja toimintatavoista. En siis ole löytänyt sellaisia aikaisempia tutkimuksia, joiden käymän tieteellisen keskustelun jatkeeksi tämä tutkimus sopisi.

Tampereen yliopistossa tehtiin 60-luvun lopulla ensimmäiset koulun sosiaalityötä käsitelleet opinnäytetyöt. Ne liittyivät koulumaailmassa aloitettuun keskusteluun oppilaiden psyykkisen huoltamisen tarpeesta ja olivat nimenomaan tuon tarpeen kartoituksia Tampereen alueella. Termi oppilashuolto otettiin käyttöön 70-luvun alussa koskemaan kaikkea oppilaasta huoleh-

timista koulussa. Oppilashuoltokomitean mietintö (1973) määritteli ensimmäistä kertaa, mitä oppilashuollolla tarkoitetaan, ja sitä seurasi käytännössä psyykkisen ja fyysisen oppilashuollon eriytyminen sekä erityisesti psyykkisen oppilashuollon voimakkaan kehittämisen aikakausi. Toivo Lipiäisen ja Reijo Runsaan lisensiaatintyö (1973) sekä Lipiäisen väitöstutkimus (1977) olivat osa koulukuraattoritoiminnan kehittämistyötä. Molemmista tutkimuksista karotettiin ja tulkittiin eri koulumuotojen opettajien ja oppilaiden käsityksiä koulukuraattorien tarpeesta, ominaisuuksien keskeisimmistä piirteistä ja kuraattorityön tehtäväkentistä. 70-luvun lopussa ja 80-luvulla tutkittiin koulukuraattoreihin kohdistettuja odotuksia monessa Tampereen yliopiston sosiaalihuoltajatutkimuksen tutkielmassa. Useampia opinnäytetöitä valmistui myös koulukuraattorien työviihtyvyydestä ja työtehtävien organisoinnista sekä kuraattoripalvelujen käytön aiheista.

Mannerheimin Lastensuojeluliitto julkaisi 80-luvun päätteeksi eräänlaisen opaskirjan ”Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä” (Laaksonen & Wiegand 1990), joka vaikutti voimakkaasti keskusteluun koulun oppilashuollon kehittämisestä 90-luvulla. Kirjan esittelemän systeemisen ajattelutavan soveltamista koulujen käytäntöihin on 90-luvulla kokeiltu useissa projekteissa, joista muutamia esittelee Etelä-Suomen lääninhallituksen julkaisema ”Osallistava oppilashuolto. (2000) Systeemisen ajattelumallin soveltaminen oppilashuoltoryhmissä, kouluyhteisöissä ja nuorta ympäröivissä verkostoissa”. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisema ”Oppilaan monet auttajat” (1992) on oppilashuoltoa säädösten kautta lähestyttävä psykososiaalisen oppilashuollon kehittämisselvitys.

90-luvulla tehtiin niinikään useampia opinnäytetöitä koulun sosiaalityön alueesta, mm. teemoista kuraattoritoiminnan kehittäminen, oppilashuollon yhteydet koteihin sekä sosiaalityön muihin toimijoihin, kuraattori osana kouluyhteisöä, oppilashuoltoryhmien yhteistyö, oppilashuoltokeskustelut ja kuraattoreihin kohdistuvat rooliodotukset. Vuonna 1993 ilmestyi Arto Jauhianen väitöskirja ”Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle”. Se on historiallinen analyysi oppilashuollon synnystä ja kehityksestä tarkasteltuna suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan kehityksen osana. Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoista on, että siinä lähtökohdaksi määritellään koulun ymmärtäminen yhteiskunnallisena uusintamisinstituutiona, eli sen tutkimusalueeseen kuuluvat kysymykset sosialisatiosta ja kasvamisesta yhteiskunnan jäsenyyteen. (Jauhainen 1993, 65.)

Vuonna 1999 ilmestyi Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen 1997-1998 järjestämän ”Koulun sosiaalityön asiantuntijaohjelma” -koulutuksen lopputyöjulkaisu, joka sisältää koulun sosiaalityön käytäntöjä ja kehittämiskokemuksia kuvaavia selvityksiä mutta joka ei kuvailevan luonteensa vuoksi täytä tieteellisen tutkimuksen kriteereitä, kuten julkaisun esipuheessa todetaan. Koulun sosiaalityön kentällä odotellaan Pirkko Sipilän koulukuraattorityön historiaa ja nykypäivää koskevan tutkimuksen valmistumista. Tässä tutkimuksessa sain käyttööni luonnoksen Sipilän tutkimuksen historiaosuudesta (Sipilä, P. 2001).

Koulujen oppilashuollon toimintaan on 2000-luvun alussa alettu valtionhallinnossa jälleen osoittaa suurempaa mielenkiintoa. Opetusministeriö asetti 7.11.2000 oppilashuoltotyöryhmän selvittämään oppilashuollon nykytilaa. Työryhmän tehtävänä oli esiopetuksen, perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen osalta selvittää ja arvioida oppilashuoltoon liittyvän säädöspohjan toimivuus, tehdä ehdotuksia oppilashuollon valtakunnallisiksi kehittämistavoitteiksi sekä selvittää oppilashuollon tehtävien hallinnollista sijoittumista. (Valtioneuvoston hankerekisteri, hankenumero OPM0709:00/18/02/2000.) Työryhmän raportti ei ollut vielä saatavilla tämän tutkimuksen käyttöön. Valtakunnallista arviointia oppilashuoltotyön toteutumisesta, ovat suorittaneet läänien sosiaali- ja terveysosastot sekä sivistysosastot vuoden 2001 lopussa ja 2002 alussa. Sosiaali- ja terveysministeriön sekä opetusministeriön yhteisellä päätöksellä toteutettua arviointia on suoritettu siten, että käytännössä perustiedon on tuottanut ja analysoinut Stakes. Arviointi on alkuvaiheessa rajattu koskemaan perusopetusta järjestäviä kouluja. Arviointikysely lähetettiin kaikille peruskoulun rehtoreille syksyllä 2001. (Hilasvuori 27.8.2001.) Läänien lopullisen arvioinnin oli ennakkotietojen mukaan määrä valmistua maaliskuun 2002 loppuun mennessä. Sekään ei valitettavasti tämän tutkimuksen käyttöön ehtinyt. Stakesilla on lisäksi käynnissä kouluja ”Hyvinvointi koulussa” -kehittämishanke, jonka tavoitteena on tunnistaa hyvinvointikysymykset koulu yhteisössä ja tuoda välineitä niiden käsittelyyn. Raportti hankkeesta valmistuu vuonna 2003. (Luopa, 26.9.2001.)

3.1.2 Käsityksiä sosiaalityöstä

Kansalaisten käsityksiä sosiaalihuollon palveluista on Suomessa tutkittu ainakin 1980-luvun lopulla. Sosiaalihuollon toteutti tutkimusprojektina laajan väestötiedustelun, jonka toisessa raportissa (Sihvo 1990) käsitellään mm. ihmisten mielipiteitä sosiaalihuollosta. Tutkimusprojektin lähtökohdat olivat kuitenkin tähän tutkimukseen verrattuna hyvin erilaiset. Tutkimusprojekti toteutettiin postikyselynä, jossa käsityksiä sosiaalihuollosta kysyttiin suorilla kysymyksillä ja useisiin kysymyksiin oli mahdollista valita vastauksensa valmiista vaihtoehdoista. Nuorten suhtautumista sosiaalityöhön on mielenkiintoisesta maailmankuvanäkökuulmasta tar-

kasteltu niinkään 1980-luvulla toteutetussa ”Nuorison terveet elämäntavat” -projektin osatutkimuksessa (Rauste-von Wright et al. 1986). Tutkimuksen osaongelmia olivat, millaisia ovat sosiaalityöntekijän käsitykset nuoresta suhteessa nuoren käsityksiin itsestään ja millaisia ovat nuoren käsitykset ammattiauttajista, erityisesti sosiaalityöntekijöistä. Tutkimusmenetelmänä käytettiin lomakekyselyitä. Mielenkiintoisia tuloksia olivat huomiot sosiaalityöntekijöiden ja nuorten huomattavasti toisistaan poikkeavista näkemyksistä nuorten elämästä sekä nuorten haluttomuus ongelmissaan hakea apua ammattiauttajilta. (Mt. 1986, 52–53, 60.)

Tämän tutkimuksen keskeisenä ajatuksena on tutkia oppilaiden käsityksiä koulun sosiaalityön tarjoamasta tuesta. En kartoita nuorten suhtautumista koulun sosiaalityöhön suorilla kysymyksillä vaan pyrin hahmottamaan käsityksiä heidän kirjoittamistaan tarinoista. Olen kiinnostunut mielipiteistä, mutta pyrin katsomaan niiden taakse maailmankuvaan.

3.1.3 Miten oppilaat kokevat koulun

Oppilaiden suhtautumista kouluun on tutkittu erityisesti kouluviihtyvyyden kannalta. Kouluviihtyvyydetutkimuksia on tehty 1970-luvulta lähtien, ja ne ovat usein olleet vertailututkimuksia eri maiden välillä (Kääriäinen et al. 1997, 43). Niiden lähtökohdat poikkeavat kuitenkin verran omistani, että en ole katsonut tarpeelliseksi perehtyä tarkemmin niiden tuloksiin.

Löytämistäni koulumaailmaa tarkastelleista tutkimuksista lähinnä omaa tutkimuksellista lähestymistapaani on Kaarlo Laineen ”Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana” (Laine 2000). Koulukuvia on teos, joka yhdessä ”Ameba pulpetissa” -kirjan kanssa muodostaa Laineen väitöstutkimuksen ”Nuoret ja koulu kulttuurisessa modernisaatiossa”. Laine tutkii koulua sosiaalisena ja kulttuurisena instituutiona, erityisesti sitä, miten oppilaat kokevat koulun arkipäivän. Hän yhdistää koulun tarkastelun ja oppilaiden kokemukset laajempiin yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin muutoksiin osittain sosialisatioprosessien pohdinnan kautta. Osan tutkimuksessa käytettyä aineistoa muodostavat oppilaiden kirjoittamat oppituntitarinat. Laine ei puhu eläytymismenetelmästä, vaikka hänen aineistonkeruutapansa sitä muistuttaakin: oppilaita pyydettiin kirjoittamaan aiheista ”olipa hyvä tai olipa huono oppitunti”. Tutkimuksen aineiston analysointiprosessi on myös hyvin mielenkiintoinen teorian ja aineiston välinen jatkuva vuoropuhelu, jota Laine nimittää dialogiksi tutkijan ja tutkimusaineiston välillä. Laineen tutkimus on auttanut muodostamaan tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kuvaa nykykoulun merkityksestä nuorille. (Mt. 13–14.)

3.1.4 Maailmankuvien tutkiminen

Maailmankuvatutkimusta on tehty Suomessa erityisesti 1970- ja 80-luvuilla. Maailmankuva ymmärretään tutkimuskohteena monimutkaisena ja ympäristösidonnaisena tapana jäsentää tietoa ja kokemuksia maailmasta. Maailmankuvan ei oleteta olevan loogisesti johdonmukainen ja yhtenäinen, ja ehkä tästä johtuu se, että maailmankuvan käsite on viime aikoina jäänyt tutkimuksissa taka-alalle ja mielenkiintoa on kohdistettu hienosyisempiin tiedon jäsentämisen mekanismeihin. (Ketola, K. 1997, 31.)

Yhtenä tutkimuskohteena maailmankuvatutkimuksissa on ollut nuorten arvojen ja niiden muodostumisen selvittäminen. Arvotutkimus on kuitenkin oma laaja tutkimusalueensa, ja arvoja koskevaa teoreettista tarkastelua on runsaasti. Arvot ja arvovalintojen tekeminen ovat yhteydessä maailmankuvaan ja sen muodostumiseen. Arvot vaikuttavat yksilön käsityksiin maailmasta, ja käsitys maailmasta vaikuttaa arvojen omaksumiseen. Sosialisatiossa omaksutut arvot vaikuttavat siihen, miten tutkimukseni nuoret kirjoittavat tarinoitaan, mutta tässä tutkimuksessa arvoulottuvuuden tarkasteleminen ei ole tutkimuskysymyksen kannalta keskeistä. Tämä tutkimus ei ole myöskään varsinainen maailmankuvatutkimus, sillä en pyri rakentamaan kokonaisnäkemystä siitä, millaisia niiden nuorten maailmankuvat ovat, jotka kirjoittavat tutkimusaineistoni tarinat. Siihen ei aineistoni kannalta olisi edellytyksiä. Tästä syystä en perehdy lähemmin maailmankuvatutkimusten tuloksiin suomalaisten nuorten maailmankuvien sisällöistä, vaikka se olisikin mielenkiintoista. Teen katsauksen vain muutamiiin maailmankuvatutkimuksiin, jotka tarjoavat jonkin näkökulman omalle tulkintaprosessilleni.

Maijaliisa Rauste-von Wrightin pitkittäistutkimuksessa (1973–1983) tutkittiin helsinkiläisten ja pohjoiskarjalaisten nuorten maailmankuvien ja ihmiskäsitysten kehittymistä, harrastuksia, ihmissuhteita, elinolosuhteita ja käsityksiä avioliitosta 1970-luvulla. Vaikka kyseisen tutkimuksen aineisto on lähes 30 vuotta vanhaa ja yhteiskunta on niissä 30 vuodessa muuttanut huomattavasti, on Rauste-von Wright saanut tutkimuksessaan sellaisia tuloksia, joiden vertaaminen tämän päivän nuorten käsityksiin maailmasta ja elämästä on mielenkiintoista. Samoin Annika Takalan (1976, 1981, 1982) tutkimukset nuorten maailmankuvista ja arvoista 1970- ja 1980-lukujen vaihteesta ovat jo varsin vanhoja mutta kuitenkin kiinnostavia. Tutkimuksessaan peruskoulun oppilaiden kognitiivisesta, sosiaalisesta ja eettisestä kehityksestä (1981) Takala käytti yhtenä tutkimusaineiston osana oppilaiden kirjoittamia aineita, sillä niiden perusteella ajateltiin saavutettavan kiintoisampaa tietoa oppilaiden ajatuksista kuin mitä olisivat antaneet heidän reaktionsa tutkijan pitkälle strukturoimiin tehtäviin. Tällainen ajatus on myös tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmän valinnan taustalla.

Hiukan uudemmassa lähiönuorten maailmankuvaa tarkastelevassa tutkimuksessa Helena Helven (1987) saama tutkimustulos tiedotusvälineiden vaikutuksista nuorten maailmankuviin on tämän tutkimuksen kannalta myös varsin mielenkiintoinen. Helve toteaa, että osalle nuorista on selvästi kehittyvässä joukkoviihteen ja nuorisokulttuurin sävyttämä maailmankuva. Sosiaalisatioprosessissa vanhempien ja koulun merkitys on selvästi muuttumassa, sillä nuorten maailmankuvat eivät enää perustu edellisten sukupolvien välittämiin ideologioihin, suuriin kertomuksiin. Maailma on epävarmempi ja sattumanvaraisempi kuin ennen, joten maailmankuvaakaan ei voi rakentaa vanhoille totuuksille. (Mt. 142, 209, 228.)

Viime vuosina on kuvaa nuorten suhtautumisesta maailmaan ja elämään hahmoteltu kvantitatiivisin tutkimusmenetelmin Nuorisoasiain neuvottelukunnan julkaisemissa nuorisobarometreissa, joista viimeisin on vuodelta 2000 (Saarela 2000). Nuorisobarometri on toteutettu Tilastokeskuksen työvoimatutkimuksen yhteydessä selvittämällä noin 1 400 nuoren asennoitumista erilaisiin yhteiskuntaa ja omaa elämää koskeviin väittämiin ja kysymyksiin noin 10 minuutin mittaisissa haastatteluissa. Nuorisobarometri pyrkii kuvaamaan tämän päivän nuorisoa hyvin yleisellä tasolla, joten sen tulokset eivät lähtökohdiltaan sovi vertailuaineistoksi tälle tutkimukselle, mutta niistä löytyy kuitenkin valaisevia yleiskuvia niiden tulkintojen rinnalle, joita teen aivan eriluonteisella aineistonkeruumenetelmällä toteutetussa tutkimuksessani.

Nuorten käsityksiä yhteiskunnasta on tutkittu mm. nuorten poliittisen asennoitumisen ja käyttäytymisen perusteella (ks. Pulkkinen 1984, 83). Lähemmin olen tutustunut Pirjo Nuutisen (1983) tutkimukseen suomalaisnuorten yhteiskuntakuvasta peruskoulun lopussa sekä kaksivuotisen keskiasteen opiskelun jälkeen. Nuutinen toteaa, että tutkimusten perusteella yhteiskuntakäsitysten kehittyminen on nuorilla peruskoulun lopussa vielä kesken. Nuorten käsitykset heidän omien kokemustensa ulkopuolella olevasta yhteiskunnallisesta todellisuudesta ovat pinnallisia ja hajanaisia. Seuraava Nuutisen toteamus tuntuu kiinnostavalta suhteessa omaan pyrkimykseni pohtia mahdollisuuksia kasvattaa aktiivisempia yhteiskunnan jäseniä.

Voisimme ehkä kuvitella heille tietyn yhteiskunnallisen kohtalon suomalaisina, jotka hallitsevat yhteiskuntaa edusmiestensä välityksellä tuntematta erityisen hyvin yhteiskuntakokonaisuutta ja sen instituutioiden tarkoitusperiä. (Mt. 9, 63)

3.2 Koulun sosiaalityö tutkimuksen ammatillisena alueena

Seuraavaksi lähden hahmottamaan koulun sosiaalityön yleisiä toimintatapoja suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä. Tarkoitukseni on muodostaa kuvaa siitä, millaisissa puitteissa koulun sosiaalityöntekijä toimii, millaisia tehtäviä hän hoitaa ja millaisia mahdollisuuksia hänellä on kohdata erilaisten ongelmien kanssa kamppailevia nuoria. Erityisesti pyrin pohtimaan koulun sosiaalityöntekijän mahdollisuuksia työskennellä nuorten masennuksen ennaltaehkäisemiseksi ja hoitamiseksi. Koulun sosiaalityön toimintatapoja eivät ohjaa tarkat määritelmät ja säädökset, joten jokaisella koulun sosiaalityöntekijällä on jossain määrin omanlaisensa työnkuva. Yleinen hahmotus koulun sosiaalityöstä Suomessa ei siten välttämättä anna aivan oikeaa kuvaa siitä, miten jossakin tietyssä koulussa toimitaan. Koulu, jossa keräsin tutkimusaineistoni, on minulle tuttu, sillä suoritin siellä opintoihini kuuluvan sosiaalityön harjoittelun. Suomalaista koulun sosiaalityötä hahmottaessani olen reflektoinut kokemuksiani tuon kyseisen koulun sosiaalityöstä, mikä on vaikuttanut muodostamaani yleiskäsitykseen, vaikka pyrinkin pohjaamaan kuvauksessani suomalaisiin tutkimuksiin ja muuhun kirjallisuuteen. Tutkimuskouluni sosiaalityön toimintatavat vastaavat varsin hyvin rakentamaani yleiskuvaa.

3.2.1 Koulun sosiaalityö oppilashuoltotyönä

Koulun sosiaalityö on hyvin yleisellä tasolla määriteltynä tuen ja ohjauksen tarjoamista oppilaille koulunkäyntiin sekä sosiaaliseen ja psyykkiseen kehitykseen liittyvissä vaikeuksissa. Oppilasta, hänen perhettään ja opettajaansa, tarvittaessa luokka- ja koko kouluyhteisöä autetaan ja tuetaan ongelmien ehkäisemisessä ja korjaamisessa.

Koulun sosiaalityön tehtävänä on koulun ja muun yhteiskunnan voimavaroja hyväksikäyttäen edistää oppilaiden koulunkäynnin ja terveen kehityksen sosiaalisia ja taloudellisia edellytyksiä. (Wahlström & Tuunainen 1983, 29.)

Koulun sosiaalityö on järjestetty eri kunnissa lukuisilla eri tavoilla tai ei ollenkaan. Mielekkäin ratkaisu on sellainen, jossa sosiaalityötä peruskoulussa toteuttaa koulukuraattori, joka toimii koulussa yhtenä oppilashuollon työntekijöistä. Oppilashuollolla tarkoitetaan useista eri osa-alueista koostuvaa oppilaiden koulunkäyntiä tukevaa ja heidän hyvinvointiinsa pyrkivää toimintajärjestelmää. Oppilashuoltoa voidaan hahmottaa jakamalla se fyysiseen ja psyykkiseen toiminta-alueeseen. Tällöin fyysistä oppilashuoltoa ovat terveydenhuolto, ruokailu, kyyditys, majoitus, taloudellinen avustaminen ja ergonomia, psyykkistä puolestaan kuraattori- ja psykologitoiminta sekä opinto-ohjaus. 1980-luvulla otettiin käyttöön psykososiaalisen oppilashuollon käsite, jolla tarkoitetaan oppilaan psyykkisen kehityksen tukemista sosiaalisessa

kontekstissaan. Psykososiaalisen oppilashuollon alueella työskentelevät koulukuraattori ja -psykologi sekä muun työnsä ohessa oppilaanohjauksen lehtori (opo), koulun johtaja, koulu-terveydenhoitaja ja -lääkäri, erityisopettaja sekä kaikki koulun opettajat. Oppilashuollon toiminta ei olekaan selkeästi erotettavissa koulun muusta toiminnasta omaksi lohkokseen, sillä oppilashuollollisia tehtäviä sisältyy kaikkeen kouluelämään. Oppilashuollon ydin on opettajien kasvatuksellinen työskentely luokissa; erityiset oppilashuollon ammattilaiset toimivat opettajan tukena. (Jauhiainen 1993, 65, 69–70; Hietanen 1993, 5, 12). Opetushallitus on sisällyttämässä oppilashuollon tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä kodin ja koulun yhteistyön osaksi uusia kansallisia opetussuunnitelman perusteita. Lähtökohtana on, että oppilaiden hyvinvoinnista huolehtiminen kuuluu koulu yhteisössä kaikille.

Oppilashuollolla edistetään oppilaiden tasapainoista kasvua ja kehitystä sekä varmistetaan kaikille tasavertainen oppimisen mahdollisuus. Tavoitteena on turvallisen ja terveen oppimis- ja työympäristön luominen sekä mielenterveyttä suojaavien tekijöiden edistäminen. Oppilashuolto on ensisijaisesti ennalta ehkäisevää, mutta myös oppimisvaikeuksien ja muiden ongelmien varhaisista tunnistamista ja niihin puuttumista. Oppilashuolto kuuluu omalta osaltaan kaikille koulu yhteisössä työskenteleville. (Kouluterveydenhuolto 2002, 10.)

Voimassa olevissa opetussuunnitelmissa perusopetukselle asetetut tavoitteet edellyttävät oppilaiden hyvinvoinnin turvaamiseen tarkoitettua oppilashuoltotoiminnan järjestämistä. 1970-luvun alussa oppilashuoltotyötä pohtineen Oppilashuoltokomitean (KM. 1973:151) työlle määrittelemät tavoitteet ja toimintaperiaatteet ovat edelleen ajankohtaisia. (Laaksonen & Wiegand 1990, 11).

Oppilashuollollisen toiminnan tavoitteina on oppilaan kaikinpuolinen hyvinvointi ja tasapainoinen kehitys; koulunkäynnin, oppimisen sekä oppimisvaikeuksien voittamisen edistäminen ja koulutuksellisen ja yhteiskunnallisen tasa-arvon toteuttaminen; sekä koulun viihtyisyys ja turvallisuus sekä viihtyvyys koulussa (KM. 1973:151, 68).

Psykososiaalinen oppilashuolto tulee nähdä kokonaisvaltaisena oppilaiden hyvinvointiin tähtäävänä toimintana, ei eri työntekijäryhmien suorittamina erillisinä toimenpiteinä. Tätä edesauttaa moniammatillinen yhteistyö oppilashuoltoryhmässä. Oppilashuoltoryhmän tulisi suunnitella oppilashuollollisten toimenpiteiden toteuttamista, arvioida oppilashuolto- sekä erityisopetuspalveluiden tarvetta, osallistua koulun kehittämiseen turvallisiksi, suvaitsevaksi ja mielenterveyttä suojaavaksi oppimis- ja kasvu ympäristöksi sekä käsitellä yksittäisten oppilaiden asioita. Oppilashuoltoryhmän perustamiseen ei ole lakisääteistä velvoitetta, eikä työmuotoja ohjaavia normeja ole määritelty koulun toimintaa säätelevissä asiakirjoissa, joten oppilashuoltoryhmä määrittelee tehtävänsä lopulta itse koulun tarpeita vastaavasti. (Kouluterveydenhuolto 2002, 11–12; Oppilaan monet auttajat 1992, 14.)

Oppilashuollon kokonaisuudessa koulukuraattori edustaa sosiaalisen toiminnan ja sen tukemisen asiantuntemusta sekä yhteyttä sosiaalityön toimintajärjestelmään. Sosiaalityön toimintajärjestelmässä koulukuraattorin toimintaa voi pitää ehkäisevänä lastensuojelutyönä. Kun 1990-luvulla lastensuojelun avohuollon tukitoimia tarjoavien tahojen resursseja vähennettiin, etsittiin lastensuojelutyöhön voimavaroja verkostotyöskentelystä. Koulun työntekijät lasten arkiympäristön toimijoina ovat saaneet tehtäväkseen sellaisten perheiden elämäntilanteiden seuraamisen, joiden suhteen on herännyt lastensuojelullinen huoli. Tällaisessa viranomaisyhteistyössä koulun sosiaalityöntekijä on merkittävässä roolissa. Havaitsemalla ongelmat varhaisessa vaiheessa voidaan ehkäistä tarvetta hoitaa lapsia ja nuoria sairaaloissa tai lastensuojelulaitoksissa. (Mutka 1998, 95; Pösö 1997, 147–148; Taskinen 1995, 17.)

Koulun sosiaalityöntekijän sijainti lasten ja nuorten luonnollisessa toimintaympäristössä tekee ennaltaehkäisevän työn mahdolliseksi. Koulukuraattorityön kehittämisessä periaatteena onkin ollut, että se muodostuisi osaksi koulu yhteisöä ja että palvelut olisivat kaikkien saatavilla, eli toiminnan kohderyhmänä ovat kaikki koulun oppilaat, eivät vain ongelmista kärsivät tai niitä aiheuttavat. Toiminta ei ole vain oppilaiden auttamista vaikeuksissa vaan koulu ympäristön ja ilmapiirin kehittämistä sellaiseksi, ettei ongelmia pääse syntymään. Koulun sosiaalityöntekijän tehtävänä on työskennellä koulun muuttamiseksi vastaamaan entistä paremmin oppilaan, hänen perheensä ja yhteisön tarpeisiin. Koulun tulee tukea ihmisten sosiaalisen toimintakyvyn kehittymistä, johon erityisesti liittyy aktiivisen ympäristöä muuttamaan pyrkivän asenteen omaksuminen. Oppilashuollon avulla koulun tulee ehkäistä passiivisen elämänasenteen omaksumista ja siten kantaa vastuuta oppilaan koko persoonallisuuden kehittymisestä. (Germain 1999, 36–38; Sipilä, P. 2001, 25; Wahlström & Tuunainen 1983, 13.)

Oppilaiden keskinäisillä suhteilla on huomattava merkitys koulun ilmastolle, oppilaiden persoonallisuuden kehitykselle ja koulussa viihtymiselle. Oppilaita olisi pyrittävä tämän vuoksi kasvatamaan ja kannustamaan yhteistoimintaan sekä toistensa huomioon ottamiseen ja tukemiseen paitsi opetustilanteissa myös erilaisissa oppilashuollollisissa tilanteissa. (KM. 1973:151, 105.)

Ennaltaehkäisevää toimintaa voi olla vaikuttaminen ympäristötekijöihin paikallisista olosuhteista valtakunnallisiin tekijöihin saakka. Koulun sosiaalityöntekijän rooliin kuuluu siis olla myös yhteiskunnallisesti aktiivinen toimija. Hän edustaa koulumaailman ja sosiaalityön yhdistävää asiantuntemusta kuntatasolla laadittaessa erilaisia suunnitelmia ja toimenpideohjelmiä, jotka liittyvät lasten ja nuorten kasvun tukemiseen, sekä valtakunnallisesti esimerkiksi erilaisissa järjestöissä. (Wahlström & Tuunainen 1983, 25.)

Suomalaisten koulujen oppilashuoltotyö on kuitenkin suurelta osin koulussa esiin tulleita ongelmia korjaavaa työtä. Koulun sosiaalityö toimii oppilaskohtaisissa yksilöllisissä ongelmatilanteissa, ryhmätoimintaan liittyvissä häiriöissä sekä kouluyhteisön ihmissuhdeongelmissa. Kodin ja koulun yhteistyötä edellyttävät ongelmatilanteet ovat koulun sosiaalityön erityinen toiminta-alue. Selvimmin kuraattorin työskentelyltä odotetaan koulun toiminnan ja työrauhan turvaamista. Kuraattoreita on lukumääräisesti vähän, joten oppilasmäärät työntekijää kohti ovat suuria ja luokkien työrauhan palauttaminen ongelmatilanteissa tarkoittaa usein vaikeimpien oppilastapausten yksilöllistä hoitamista. Kuraattorin on työssään pyrittävä aina määrittelemään, kenellä on ensisijainen avuntarve, ja tarvittaessa jätettävä muiden tehtävien hoitaminen odottamaan rauhallisempaa aikaa – jota välttämättä ei tule aikoihin. Suurin osa kuraattorin työstä onkin työskentelyä yksittäisten oppilaiden kanssa, ja useimmiten kyse on käyttäytymishäiriöistä, ihmissuhdeongelmista tai oppimisvaikeuksista. Kaikista kuraattorityön tehtävälajeista tutkimusten mukaan laajin ja vaativin on ihmissuhteisiin liittyvien kysymysten käsittely. Tavoitteena on tukea terveiden ihmissuhteiden kehittymistä sekä lieventää ja poistaa ihmissuhteissa ilmenneitä ongelmia. Oppilaat ohjautuvat koulukuraattorin puheille sekä omaaloitteisesti että opettajan aloitteesta. Yleisimmin ongelmien hoidossa käytetyt menetelmät ovat keskustelu, neuvonta ja tarkkailu. (Jauhiainen 1993, 213; Laaksonen & Wiegand 1990, 13, 19; Oppilaan monet auttajat 1992, 11; Osallistava oppilashuolto 2000, 71; Wahlström & Tuunainen 1983, 29.)

Kun oppilashuoltoa käsittelevässä kirjallisuudessa 1990-luvun alussa esiteltiin systeminen näkemys, alettiin huomiota kiinnittää oppimisympäristön vuorovaikutuksen kehittämiseen ongelmien lievittämiseksi. Systemisessä näkemyksessä tapahtumia pyritään tarkastelemaan siinä yhteydessä, missä ne esiintyvät. Ympäristö ja sen toimijat nähdään systeeminä, jotka ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Huomiota pyritään erityisesti kiinnittämään tapahtumien kontekstiin, systeemien ja osasysteemien välisiin suhteisiin yksilöllisten piirteiden asemasta. Ongelmia ei paikanneta yksilöihin vaan niihin systeemeihin, joiden osia yksilöt ovat, ja ratkaisua tilanteeseen etsitään muuttamalla vuorovaikutusta. Ei pyritä vain sopeutumiseen olemassa oleviin systeemeihin, vaan tavoitellaan kehitystä ja kasvua. (Laaksonen & Wiegand 1990, 27; Laaksonen 2000, 10)

Amerikkalaisessa koulun sosiaalityön kirjallisuudessa kuvataan ekologista työskentelytapaa, jossa on selviä vaikutteita Bronfenbrennerin ekologisesta sosialisointinäkökulmasta ja joka monilta toimintaperiaatteiltaan muistuttaa systeemistä työtettä. Ekologista näkökulmaa työssään painottava koulun sosiaalityöntekijä työskentelee oppilaan, hänen perheensä, koulun ja

ympäröivän yhteisön kohtaamispaikasta. Hän pyrkii ensisijaisesti tekemään työtä ympäristötekijöiden muuttamiseksi. Oppilaan elämäntapahtumat ovat niin kietoutuneita toisaalta perheeseen ja toisaalta koulun, että työskenteleminen pelkästään oppilaan kanssa hänen elämässään ilmenneiden ongelmien ratkaisemiseksi on tehotonta. Oppilaan ongelmatilannetta lähestytään tekemällä arvioita siitä, mitä tapahtuu luokkahuoneen ja perheen sisäisissä sekä perheen ja koulun välisissä suhteissa. Näistä suhteista löytyy muutoksen mahdollisuuksia ja niiden havaitsemisessa työntekijä auttaa oppilaan vanhempia ja opettajia, jotta he voivat tukea oppilaan kehitystä. (Constable 1999a, 17; Constable 1999b, 210–211; Constable & Walberg 1999, 226.)

Suomessa kuraattoritoiminnan koetaan vakiinnuttaneen paikkansa osana sosiaalityön ja koulun maailmaa vuonna 1990, kun se ensimmäistä kertaa mainittiin lastensuojelulaissa. Työn perusteista säädetään tällä hetkellä lastensuojelulaissa ja -asetuksessa, mutta lakitekstissä käytetyt sanamuodot eivät ole sitovia.

Kunnan tulee järjestää kunnan koululaitoksen piirissä oleville oppilaille riittävä tuki ja ohjaus sekä muut tarpeelliset toimet koulunkäyntiin ja oppilaiden kehitykseen liittyvien sosiaalisten ja psyykkisten vaikeuksien poistamiseksi sekä koulun ja kotien välisen yhteistyön kehittämiseksi. Tätä tehtävää varten kunnassa voi olla koulupsykologin ja koulukuraattorin virkoja siten kuin niistä asetuksella tarkemmin säädetään. (LSL 139/9.2.1990, 7 §.)

Lastensuojelulain 7§:ssä tarkoitettujen koulupsykologien ja koulukuraattorien työ on pyrittävä järjestämään paikallisiin olosuhteisiin soveltuvalla tavalla oppilasmäärään ja saatavilla oleviin palveluihin suhteutettuna. Koulupsykologien ja koulukuraattorien toiminnan tulee tapahtua pääosin koulussa. (LSA 546/15.6.1990, 2a §.)

Perusopetuslaissa ei kuraattoritoiminnasta ole säädöksiä. Lainsäädännöllinen epämääräisyys onkin johtanut työn järjestämisen organisatoriseen hajanaisuuteen. Koulukuraattorin virka voi olla koulu-, sosiaali- tai terveystoimen alaisuudessa, tehtäviä voi hoitaa sosiaalitoimiston tai perheneuvolan työntekijä, eivätkä palvelut laista huolimatta välttämättä ole tarjolla kouluissa. Mitenkään yksiselitteisenä ei pidetä sitä, että koulukuraattorin työ on sosiaalityötä. (Sipilä, P. 2001, 15, 30; Taskinen 1995, 5.)

3.2.2 Koulujen uusi haaste: oppilaiden masennus

1990-luvulla tapahtunut yhteiskunnallinen murros on tehnyt koulutyön toteuttamisesta entistä haasteellisempää. Lasten ja nuorten ongelmat ovat vaikeutuneet, ja niiden määrä on lisääntynyt huomattavasti. Yksi suurta huolestumista julkisuudessaakin aikaan saanut ilmiö on oppilaiden mielenterveysongelmien lisääntyminen. Kokemukseni mukaan se näkyy myös koulun sosiaalityössä, kun nuoren ongelmavyöhydän takaa löytyy jo jonkin aikaa jatkunut masennus. Joku viestittää pahaa oloaan varsin näkyvästi käyttäytymisellään, toinen taas yrittää peittää

alakuloisuutensa. Moni oppilas jää vaikeuksissaan koulun tuen varaan, sillä hoitopaikkoja ei riitä kaikille tarvitseville. Yhteiskunnan velvollisuus on huolehtia, että koulu lasten ja nuorten psyykkisenä ympäristönä tukee jokaisen yksilön kehitystä. (Almqvist 1998, 81–82; Hermanson et al. 1998, 10; Väisälä 27.8.2001.)

Vuonna 2001 tehdyssä kouluterveyskyselyssä todettiin 13 %:lla pirkanmaalaisista 8.- ja 9.-luokkalaisista keskivaikeaa tai vaikeaa masentuneisuutta. Lääketieteellisenä käsitteenä masennuksella tarkoitetaan pidempikestoisia ja voimakkaita oireita tai oireyhtymää, psyykkistä sairautta, jossa masentunut mieliala haittaa jokapäiväistä elämää selvästi. Masentunut ihminen kärsii tyypillisesti mielialan laskusta, mielenkiinnon ja keskittymiskyvyn puutteesta sekä kyvyttömyydestä tuntea mielihyvää. Usein masentunut kärsii lisäksi väsymyksestä, unihäiriöistä, ruokahaluttomuudesta, alhaisesta itseluottamuksesta, itsetuhoisuudesta sekä somaattisista oireista eli erilaisista fyysisistä vaivoista. Masennus heikentää selvästi ihmisen toimintakykyä ja elämänlaatua. Masentunut ihminen ei kykene normaaliin tapaan huolehtimaan itsestään ja ihmissuhteistaan, sillä alakuloisuus hallitsee käyttäytymistä ja päätöksentekoa. Usein masentunut ihminen vetäytyy aikaisemmista ihmissuhteistaan kokiessaan sosiaalisten voimavarojensa olevan riittämättömiä. Masennuksen taustatekijät ovat moninaisia. Yksilön geneettisessä perimässä voi olla alttius masennukseen, mutta psyykkiseen kehitykseen ja sairastumiseen vaikuttavat huomattavasti kasvatukselliset, vuorovaikutukselliset ja ympäristötekijät. Masennuksen puhkeamisen voivat aiheuttaa erilaiset menetykset ja pettymykset, se voi olla seurausta ahdistavasta elämäntilanteesta, sosiaalisista ja taloudellisista ongelmista. Masennus on ihmiselle hallitsematon ristiriitakokemus, jonka selvittämiseen ei masentunut yksin pysty. Masennusta voidaan hoitaa lääkkeillä, terapioilla ja sosiaalisten verkostojen tukemisella. Sosiaalisen ympäristön rakenteet voivat edistää mielenterveyttä vahvistamalla ihmisen mahdollisuuksia kestää psyykkisiä paineita. (Ahonen 1998, 77–78; Almqvist 1998, 82; *Depressio – tunnistaminen ja hoito* 1995, 3–4; Luopa et al. 2001; Räsänen 1998a, 201, 205–206.)

Lapsuudessa ja nuoruudessa masennusoireet voivat olla hyvin moninaisia liittyen ikäkausitaisiin kehitysvaiheisiin. Tyypillisiä lasten masennusoireita ovat itsesääli, syyllisyyden tunteet, toivottomuus ja ajatukset siitä, että kukaan ei rakasta tai välitä. Ulkoisessa käyttäytymisessä lapsen masennus näkyy usein levottomuutena, tottelemattomuutena, keskittymiskyvyttömyytenä ja suoritusten tason laskuna mielialan vaihdosten mukana. Hyvin usein lasten masennus ilmenee somaattisina oireina kuten ruokahaluttomuutena, unihäiriöinä sekä erilaisina kipuina ja särkyinä, mikä johtuu toisaalta henkisten ja ruumiillisten tunteiden eriytymättömyydestä ja toisaalta vasta kehityksessä olevasta kyvystä ilmaista tunteita sanallisesti. Pienil-

lakin lapsilla masennus voi aiheuttaa itsetuhoajatuksia ja itsetuhoista käyttäytymistä. (Haarasilta & Marttunen 2000, 4; Moilanen 1995, 196,199–200; Räsänen 1998a, 202; Stark 1990, 4–23.)

Arvioiden mukaan nuoruusiällä masennukseen sairastuvien määrä on kasvussa, ja 15–25 % ihmisistä kärsii jossain vaiheessa nuoruuttaan sellaisista masennusoireista, joihin olisi hyvä saada jonkinlaista hoitoa. Nuoruusiässä psyykinen, fyysinen ja sosiaalinen kehittyminen ja muutos on voimakasta, mikä vaikuttaa nuorten masennuksen erityispiirteisiin. Nuorten masennusta on joskus vaikea erottaa murrosiän mielialanvaihteluista, minkä vuoksi nuorten masennus on selvästi alidiagnosoitu. Masennus heikentää nuoren mahdollisuuksia selvitä nuoruuteen kuuluvista kehitystehtävistä. Yleisesti nuoret pyrkivät välttämään tai peittämään masennuksen tunnetta, jolloin se muuntuu ärtyneisyydeksi tai purkautuu toimintana, esimerkiksi päihteiden väärinkäyttönä ja erityisesti tytöillä seksuaalisten kokemusten hakemisena. Usein nuoret reagoivat masennukseen itsetuhoisella käyttäytymisellä. Itsetuhoinen ihminen ajattelee kuolemaa ja puhuu siitä sekä käyttäytyy turvallisuuttaan vaarantavalla tavalla. (Depressio – tunnistaminen ja hoito 1995, 12; Räsänen 1998a, 203–204.)

Itsetuhoisella käyttäytymisellä tarkoitetaan ajatuksia tai tekoja, jotka johtavat itseen kohdistuvaan vahinkoon tai kuolemaan. Itsetuhoinen käytös sisältää sekä tietoisien että tiedostamattoman pyrkimyksen kuolemaan. (Räsänen 1998b, 209.)

3.2.3 Masennuksen kohtaaminen oppilashuollossa

Koko koulun henkilökunnan mutta erityisesti oppilashuoltohenkilöstön merkittävänä tehtävänä on masentuneiden lasten tunnistaminen ja saattaminen hoitoon. Masentunut lapsi tai nuori päätyy oppilashuollon palvelujen piiriin usein masennuksen yhteydessä esiintyvien muiden oireiden kuten somaattisten vaivojen tai koulussa häiriötä aiheuttaneen levottomuuden vuoksi. Masennusoireisiin voi liittyä oppimisvaikeuksia, jotka yhdessä väsymyksen ja keskittymiskyvyttömyyden kanssa johtavat suoritustason laskemiseen. Masennuksen purkautuminen käytöshäiriöinä näkyy oppitunneilla. Usein masennus aiheuttaa myös poissaoloja. Kun näistä kouluelämän häiriöistä raportoidaan oppilashuollon työntekijälle, joka pyrkii keskustelemaan luottamuksellisesti itse oppilaan kanssa, on todennäköisempää, että käytöshäiriöiden taustalla oleva masennus tulee esiin. Jos käytöshäiriöt hoidetaan rangaistusmenettelyillä tai erityisopetussuorilla, jää masennus todennäköisemmin huomaamatta. (Haarasilta & Marttunen 2000, 13; Räsänen 1998a, 205–207.)

Masennuksen voisi mielenterveysongelmana ajatella kuuluvan paremminkin koulupsykologin kuin koulun sosiaalityöntekijän tehtäväkenttään, mutta näin ei maamme oppilashuoltoresurs-

sien vähyden vuoksi juurikaan ole. Tutkimusten mukaan nuorten masennus alkaa lisääntyä 12 vuoden iässä. Se tarkoittaa, että masennus on ongelmana pääasiassa vuosiluokkien 7–9 oppilailla, eli vanhoja termejä käyttäen yläasteella. Työnjako koulupsykologien ja koulun sosiaalityöntekijöiden kesken on yleensä sellainen – jos kunnassa tai kaupungissa on molemmat virat – että psykologi toimii ala-asteilla ja sosiaalityöntekijä yläasteilla. Siten masennus on usein osa koulun sosiaalityöntekijän tehtäväkenttää. Masennuksen havaitsemisen kannalta koulun sosiaalityöntekijän yhteys terveydenhoitajaan on erityisen merkittävä. Koulun terveydenhoitaja kohtaa ne oppilaat, jotka kärsivät masennuksen aiheuttamista somaattisista vaivoista. Kouluterveydenhoitajan vastaanotolle meneminen ei leimaa oppilasta samoin kuin kuraattorin oveen koputtaminen saattaa tehdä. Kouluterveydenhuollossa onkin 1970-luvulta lähtien korostettu mielenterveystyön merkitystä.

Sosiaalityön ammattilaisena koulukuraattorilla on erityisiä mahdollisuuksia lasten ja nuorten masennuksen taustatekijöiden ja hoidon mahdollisuuksien hahmottamiseen. Masennuksen kehittymiseen vaikuttavat paitsi psyykkiset ja biologiset tekijät myös merkittävästi sosiaaliset ja muut ympäristötekijät. Sosiaalityöntekijällä on ensinnäkin yleiskäsitys sosiaalisista riskitekijöistä ja toiseksi mahdollisuus selvittää yksittäisen lapsen tai nuoren sosiaalista taustaa. Kuraattorin työhön kuuluu yhteydenpito koteihin, joten mahdollisuus saada käsitystä masentuneen kotiolosuhteista on olemassa. Koulun sosiaalityön kautta voidaan lapsille tarjota aikuisen sosiaalista tukea, jota kotoa ei ehkä saa mutta jota tarvitaan, etteivät henkiset paineet johda itsetuhoisuuteen. Koulussa työskentelevä koulun sosiaalityöntekijä on lähellä lapsia ja nuoria, mutta hän ei kuitenkaan ole vastuussa koulun kontrollointi- ja arvostelutehtävän toteuttamisesta kuten opettajat. Kuraattorin on siitä syystä helpompi päästä luottamukselliseen keskusteluun oppilaan kanssa. Koulussa pysyvästi työskentelevä kuraattori tulee tutuksi oppilaille, jolloin heidän on helpompaa myös itse hakeutua hänen luokseen keskustelemaan ongelmistaan, jotka eivät välttämättä muuten tulisi lainkaan ilmi. Oppilailla on mahdollisuus päästä purkamaan mieltään vaivaavia asioita ennen kuin ne aiheuttavat toimintakykyä ja elämänlaatua heikentävän masennuksen. Koulun sosiaalityö on siis myös ennaltaehkäisevää mielenterveystyötä. Luottamuksellinen tukea tarjoava keskustelu saattaa lievässä masennuksessa riittää hoidoksi, mutta jos kuraattori toteaa, että hänen ammattitaitonsa ei riitä masentuneen oppilaan hoitamiseen, on hänen tehtävänsä ohjata nuori koulun ulkopuolisten mielenterveyspalveluiden piiriin. Kuraattori toimii välittäjänä ja tukijana, jos siirtyminen hoitoon koulun ulkopuolelle on tarpeellista. (Jauhiainen 1993, 189; Stark 1990, 76, 80)

3.3 Tutkimusongelma

Tässä tutkimuksessa tarkastelen peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten kirjoittamien eläytymismenetelmätarinoiden avulla nuorten käsityksiä elämästä. Tutkimuksen lähtökohdiksi määrittämäni käsitys ihmisestä, yhteiskunnasta ja ihmisen kasvusta yhteiskunnan jäseneksi toimivat näkökulmina tarinoiden henkilöiden ja toimintaympäristöjen tarkastelussa. Mielenkiinnon kohteena on se puoli ihmisyyttä, joka tulee näkyviin, kun elämässä kohdataan ongelmia, ja se puoli yhteiskuntaa, jota edustaa koulu ja erityisesti koulun sosiaalityö. Peruskoulun yhdeksäsluokkalaiset kirjoittavat siitä, mitä ihmiselle tapahtuu, kun ongelmat alkavat kasautua ja masennuksen tunteet valtaavat mielen. Tarinoissaan he kertovat erään peruskoulun oppilaan tulevaisuuden mahdollisuuksista. Tarinoita lukiessani etsin vastauksia kysymyksiin, hakevatko nuoret apua ongelmiinsa, löytävätkö he sitä ja mistä, tarjoaako joku tukea ja millaista, mitkä asiat heikentävät tilannetta, mitkä helpottavat jne. Yleisluontoisesti muotoiltuna tutkimusongelmani on seuraava:

Millaisia mielikuvia peruskoulun oppilaille on mahdollisuuksista selvitä psykososiaalisissa ongelmissa? Mitä tarinat kertovat heidän käsityksistään ihmisestä ja yhteiskunnasta?

Kouluorganisaatiossa sosiaalisten ja mielenterveydellisten ongelmien hoitaminen määrittellään psykososiaalisen oppilashuollon tehtäväksi. En kuitenkaan halua rajoittaa tutkimusongelmaani oppilaiden käsityksiksi oppilashuollosta, koulun sosiaalityöstä tai koulukuraattorin toiminnasta, vaikka olenkin kiinnostunut siitä, sisältävätkö tarinat koulun tarjoamia tukimuotoja, erityisesti koulun sosiaalityön tarjoamaa apua. Haluan tarkastella oppilaiden käsityksiä selvittämisen mahdollisuuksista laajemmin. Tutkimuskohteenani eivät ole vain oppilashuollon palveluihin henkilökohtaisesti tutustuneiden mielikuvat ongelmien selvittämisestä vaan oppilaiden yleensä. Teorioiden tukemana olen todennut, että oppilaiden kouluaikaan omaksumat käsitykset ongelmien selvittämisestä ja hoitamisesta vaikuttavat sosialisatioprosessin kautta näiden tulevien yhteiskunnallisten toimijoiden käsitykseen siitä, miten yhteiskunnassa huolehditaan ja kuuluisi huolehtia sosiaalisista ongelmista. Tavoitteenani on hahmottaa koulun sosiaalityön mahdollisuuksia tarjota nuorille tukea siten, että he kokevat yhteiskunnan turvalliseksi elinympäristöksi ja toisaalta ymmärtävät oman vastuunsa turvallisuuden ylläpitämisestä. Pyrin pohtimaan sitä, miten nuoria voitaisiin tukea kasvamaan aktiivisiksi yhteiskunnan jäseniksi, jotka ymmärtävät, kuinka tärkeää ihmisen on huolehtia toisesta.

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen filosofis-teoreettisista lähtökohdista olen tutkimustehtävän konkretisoimisen avulla päässyt nyt tutkimuksen käytännön toteutuksen kuvaamiseen. Todellisuudessa tutkimuksen toteuttaminen ei kuitenkaan ole edennyt näin johdonmukaisen deduktiivisesti vaan pikemminkin hermeneuttisena kehänä ja heuristisen oivaltamisen tietä. Ennen tutkimukseen tosissani ryhtymistä olin pyöritellyt mielessäni mahdollisia tutkimusaiheita jo jonkin aikaa, kun tutkimuksen ydinkysymys vastuuseen kasvamisesta yhtäkkiä ikään kuin putosi syliini keskellä aivan muita arkipäivän ongelmia. Vähitellen lähdin työstämään kysymystä tutkimusongelmaksi ja hahmottamaan mahdollisia taustateorioita. Tutkimusaineiston keräsin syksyllä 2001, kun tutkimuksen taustateorioista oli olemassa vasta runko. Ihmis- ja yhteiskuntakäsitystä olin hahmotellut jonkin verran. Sosialisaaion käyttäminen keskeisenä taustakäsitteenä oli ajatuksissa, samoin koulun ymmärtäminen sosialisaaioympäristönä. Koulun sosiaalityöstä olin muodostanut jo varsin kattavan kuvan kirjallisuuteen perehtymällä sekä suorittamalla itse sosiaalityön harjoittelua koulun oppilashuollossa. Tämä kaikki vaikutti aineistonkeruun valmistelemiseen, ja aineisto puolestaan alkoi vaikuttaa tutkimuksen teoreettiseen rakentamiseen heti ensimmäisen aineistonkeruuretkeni jälkeen. Luettuani ensimmäiset tarinat alkoi nimittäin heti näyttää selvältä, että aineistoon täytyykin suhtautua hiukan eri tavalla kuin olin ajatellut. Kun koko aineisto oli koossa, olin vakuuttunut siitä, että teoriataustaan tarvitaan yhdeksi keskeiseksi elementiksi ajatus maailmankuvasta. Aineisto jäi odottamaan analysointia helmimaaliskuuhun 2002 saakka, kun keskityin teoriataustan rakennustyöhön. Kun sitten pääsin aineistoa analysoimaan, pysyi myös teoriatausta jatkuvan muutoksen tilassa.

4.1 Tutkimuksen metodologiasta ja metodista

Tämä tutkimus on luonteeltaan hermeneuttinen, jolloin tiedonmuodostusprosessissa ei varsinaisesti ole alkua eikä loppua vaan tutkimuksen kehä on sulkeutumaton. Samalla tämä tutkimus on varmaankin osa heuristista elämänmittaista tutkimusmatkaa. Moustakas (1990) määrittelee heuristisen tutkimuksen vaiheiksi sitoutumisen aiheeseen, vajoamisen aiheeseen, jolloin ymmärrys aihetta kohtaan kasvaa, haudonnan, jolloin tutkimusongelma jätetään sisäisen alitajuisen käsittelyn kohteeksi ja tietoinen mielenkiinto suunnataan toisaalle, valaistumisen, jolloin tietoisuuden reflektion ja intuitiolle avoimuuden kautta ongelman ominaisuudet murtautuvat tietoisuuteen, kehittelyn ja selvittelyn, jolloin tutkija erittelee ongelman osat ja liittää ne yhteen, sekä luovan synteessin, jolloin tutkittavan ilmiön merkityksestä tulee osa tutkijan omaa

maailmankuvaa. Tutkija on itse jatkuvasti osana tutkimusprosessia paitsi tiedon käsittelijänä myös visioijana ja unelmoijana. Tutkija ajatuksineen ja tunteineen on osa tutkittavaa maailmaa. Ymmärtäessään tutkimuskohdettaan tutkija kasvaa myös itsensä ymmärtämisessä. Heuristinen tutkimus on vaativaa, enkä tässä tutkimuksessa usko pystyväni sitä varsinaisesti toteuttamaan, mutta se toimii eräänlaisena metametodologiana tutkimuksen taustalla. (Kurki 1995, 129–130; Moustakas 1990, 9–12, 27–32)

Hermeneuttisella kehällä tutkimus lähtee liikkeelle tietyistä lähtökohdista ja palaa niihin oivaltamisen ja ymmärtämisen kautta. Kehä ei ole umpeutuva siten, että se palaisi aina takaisin sinne, mistä on lähtenyt, vaan spiraalimainen, jolloin lähtökohdat ymmärretään aina uudelleen syvemmin ja kehittyneemmin. Yhden tutkimuksen aikana kuljetaan hermeneuttisessa spiraalissa vain pieni matka; näillä sivuilla liikutaan tuon matkan ensimmäisiä metrejä. Tutkimuksen prosessi on lähtenyt liikkeelle, kun tutkija on sitoutunut tiettyihin perusajatuksiin ihmisestä ja yhteiskunnasta. Nämä perusajatuksot ovat tutkimuksen edetessä alkaneet selkeytyä, ja jatkuvasti tutkija pääsee niissä syvemmälle. Perusajatuksot ohjaavat sekä tutkimuksen teoreettista että empiiristä rakentamista. Sosiaalipedagogiikassa kaikkien tutkimuksellisten ratkaisujen täytyy sopia tavoitteeseen muuttaa todellisuutta paremmaksi kuin se nyt on. Erityisesti vaatimus koskee tutkimusmenetelmiä; niihin on liityttävä tavalla tai toisella osallistumista ja toimintaa. Tutkimuksen empiirinen aineisto onkin koottu menetelmällä, jonka taustalla vaikuttaa tutkimuksen perusajatusten mukainen ihmiskäsitys ja jossa aineiston tuottajat ovat aktiivisia toimijoita. Aineiston analyysi pyritään esittämään mahdollisimman paljon vuoropuheluna teorian ja empirian välillä. Teoria muodostaa tulkinnalle periaatteet, joita vasten aineistoa tarkastellaan. Näin syntyneitä tulkintoja verrataan tutkimuksen lähtökohtiin kiinnostuneina siitä, tavoitetaanko tulkinnoilla sitä, mitä ollaan etsimässä. Tulkintojen perusteella voidaan täsmentää teoriaa. (Hämäläinen & Kurki 1997, 222; Kurki 1995, 119–123, 129–130; Varto 1992, 69–70.)

4.1.1 Eläytymismenetelmä

Aineistonkeruumenetelmänä tässä tutkimuksessa on eläytymismenetelmä. Eläytymismenetelmällä kerätty tutkimusaineisto koostuu pienistä tarinoista, joita tutkimuksen vastaajat ovat kirjoittaneet tutkijan antamien ohjeiden mukaan. Vastaajien tarinat muodostavat jatkon tutkijan laatimaan tarinan johdantoon eli kehyskertomukseen. Mahdollista eläytymismenetelmän käytössä on myös, että vastaajat kirjoittavat tarinan siitä, mitä on tapahtunut ennen kehyskertomuksen kuvaamaa tilannetta, miten siihen on päädytty. Eläytymismenetelmällä ei tuoteta tarinoita, jotka kuvaisivat välttämättä todellisia tapahtumia, vaan vastaajat voivat tarinoissa

käyttää mielikuvitustaan. Tarinat ovat siten kuvauksia mahdollisista tapahtumista, tarinoita siitä, mitä saattaa tapahtua ja mitä asiat kirjoittajille merkitsevät. Eläytymismenetelmätarinoiden kuvaamien erilaisten mahdollisuuksien voi ainakin yleensä ajatella heijastavan todellisuutta, mutta tavoitteena ei eläytymismenetelmää käytettäessä voi olla totuuden etsiminen jostain tietyistä ilmiöstä vaan erilaisten mahdollisten tuota ilmiötä koskevien tarinoiden tuottaminen. Tarinoiden lukija tekee itse päätelmät, miten todellisista tapahtumista tarinat kertovat. Eläytymismenetelmä ei anna tutkijalle valmiita empiirisiä vastauksia vaan tarjoaa aineksia teoreettiseen ajattelutyöhön, teorian etsimiseen ja luomiseen.

Kehyskertomuksesta tutkija on laatinut vähintään kaksi versiota, joissa varioidaan jotain keskeistä seikkaa. Tätä variaatiota lukuun ottamatta tarinat ovat identtisiä. Varioinnin avulla tutkija pyrkii selvittämään, mikä tarinoissa muuttuu, kun kehyskertomuksessa kuvatun tilanteen jokin keskeinen seikka on erilainen. Varioinnilla pyritään paljastamaan tilanteiden sosiaalisia rakenteita ja sääntöjä. Kuitenkin on huomioitava, että varioitaessa tilanteen kuvauksessa tiettyä seikkaa voi vastaajan mielessä käsitys koko tilanteesta muuttua, vaikka muu kuvaus pysyisikin vakiona. Varioinnilla ei siis pystytä paljastamaan vain tuon tietyn seikan muuttumisen vaikutuksia, sillä tilanteen koko logiikka voi varioinnin vuoksi muuttua. Hyvin yleisesti käytetty variaatio on määritelmä siitä, onnistuuko vai epäonnistuuko jokin kehyskertomuksessa oleellinen asia. Kehyskertomuksen variointi erottaa eläytymismenetelmän aineistonkeruumenetelmänä ainekirjoituksesta. (Eskola, J. 1997, 5–6, 17–18 28; Eskola, J. 1998, 19, 44, 49.)

Tutkimuksen taustalla vaikuttavaan ihmiskuvaan liittyvät kysymykset ovat eläytymismenetelmän vahvuuksia verrattuna perinteisempiin aineistonkeruumenetelmiin. Jos tutkimuksen ihmiskuva sisältää näkemyksen ihmisestä aktiivisena toimijana, jonka ajatukset ja tunteukset eivät ole luokiteltavissa yksiselitteisiksi vaihtoehdoiksi, tarjoaa eläytymismenetelmä mahdollisuuden juuri tällaisen moninaisuuden tutkimiseen. Eläytymismenetelmätarinaa kirjoittaessaan vastaaja ei joudu alistumaan tutkijan valmiiksi määrittelemiin vastausvaihtoehtoihin kuten kyselylomaketutkimuksessa. Haastatteluun verrattuna eläytymismenetelmätarinan kirjoittaja voi vapaammin ilmaista itseään tarvitsematta välittää tutkijan vastareaktioista. Haastattelussa sanomisiaan joutuu helposti selittämään tai rajoittamaan, koska haastattelijan läsnäolo aiheuttaa itsekontrollia. Eläytymismenetelmässä tiettyyn aikaan ja paikkaan sijoittuvista merkityksistä osalliset pääsevät mukaan tutkimuksen tekoon omalla äänellään. Heidän äänensä kuvaa heille tyypillisiä kulttuuristen merkitysten kokonaisuuksia, ja tutkijan ohjaus on siinä varsin vähäistä. (Mt. 14; Suoranta 1995, 205.)

Eläytymismenetelmää on kritisoitu siitä, että se tuottaa vastauksiksi stereotypioita, arkielämän itsestäänselvyyksiä. Eläytymismenetelmän käyttäjät ovat puolustautuneet sillä, että eläytymismenetelmällä pyritään nimenomaan hahmottamaan arkielämän tapahtumia ohjaavia ajattelutapoja ja sosiaalisia rakenteita, ja stereotyyppisiksi moititut vastaukset paljastavat juuri niitä. Ihmiset toimivat elämässään arkikäsitystensä perusteella, ja samoja arkikäsitteitä he todennäköisesti kirjoittavat eläytymismenetelmätarinoihin. Lisäksi vastauksissa on yleensä paljon stereotypioista poikkeavaakin aineista, joka on tutkijan erityismielenkiinnon kohteena. (Eskola, J. 1997, 29.)

Eläytymismenetelmä on suhteellisen vaivaton laadullisen aineiston keruumenetelmä. Nopeasti voidaan kerätä suurikin määrä aineistoa, ja lisää voidaan hankkia helposti, jos aineisto ei tunnu riittävältä. Toisaalta eläytymismenetelmä on vaativa, koska niin paljon riippuu kehyskertomuksesta. Sen täytyy olla osuva, kirjoittamaan innostava, ja variaatiot täytyy osata tehdä tutkimuskysymykselle relevantilla ulottuvuudella. Kehyskertomus kannattaa siis testata etukäteen, tehdä esitutkimus. Eläytymismenetelmään pätee laadullisen tutkimuksen aineistoja koskeva yleismääritelmä aineiston riittävydestä: aineiston kylläntyminen eli saturaatio. Voidaan ajatella, että aineistoa on riittävästi, kun uudet tarinat eivät tuota enää tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Tilanteen peruslogiikka, tapahtumia ohjaavat sosiaaliset rakenteet, on silloin mahdollista hahmotella kerättyjen tarinoiden perusteella. Tavoitteena ei ole aineiston tilastollinen yleistettävyyttä. Laadullisena tutkimuksena eläytymismenetelmätutkimuksessa on kyse tulosten yleistettävyydestä eli siitä, että tulosten voidaan ajatella kuvaavan tutkittua ilmiötä yleisemmin, ei vain nimenomaisten tutkimuksen kohteena olleiden ihmisten osalta. Pyrkimyksenä on muodostaa yksittäisistä tutkimustuloksista teoreettista yleistystä, joka mahdollistaa tutkimusalueelle kuuluvien ilmiöiden ymmärtämistä. Yleistämisen kannalta ratkaisevaa ei ole aineiston koko vaan siitä tehtyjen tulkintojen kestävyys ja syvyys. (Mt. 19, 24–25; Eskola & Suoranta 1998, 62–63, 68; Varto 1992, 101–102.)

4.1.2 Eläytymismenetelmä tässä tutkimuksessa

Jari Eskola (1991, 40) toteaa, että eläytymismenetelmällä on tutkittu mm. nuorten suhtautumista ammattiauttajiin sekä sosialisatiota. Hän ei kuitenkaan anna mitään lähdeviitteitä näiden tutkimuskokeilujen ja -harjoitusten löytämiseksi, joten valitettavasti en ole päässyt niihin tutustumaan. Kuitenkin jo ennen kuin minulla oli aavistustakaan, että samantyyppisiä tutkimuskysymyksiä kuin tässä tutkimuksessa on lähestytty eläytymismenetelmällä, tuntui se tarkoituseni sopivimmalta ja mielenkiintoisimmalta laadullisen aineistonkeruun menetelmältä. Sopivimmalta ensinnäkin, koska peruskoulun oppilaat ovat tottuneet kirjoittamiseen, se on

heille arkipäiväistä ja luonnollista tekemistä. Toiseksi pyrkimyksenäni on ollut kerätä nimenomaan oppilaiden mielikuvia ongelmien kohtaamisesta, ei niinkään tietoa todellisesta tilanteesta. Olisinhan toki voinut kysyä oppilaiden mielipiteitä ja käsityksiä suoraankin. Kuitenkin tutkimusongelmani tuntui sellaiselta, että suorilla kysymyksillä en saa vastauksia siihen, mistä olen kiinnostunut, vaan kysymyksillä tuotan itse osan vastauksista. Uskoin, että ilmiöön tarttuminen käy parhaiten kertomusten kautta. Silloin voin tutkijana kehyskertomuksen avulla johdatella oppilaat ajattelemaan tietynlaista tilannetta, mutta sen jälkeen he ovat vapaita luomaan omien mielikuviansa mukaisen tulevaisuuden. Nämä tulevaisuudet ovat varmaan stereotyyppisiä ja liioiteltuja, mutta ne sisältävät ideoita todellisesta maailmasta. Mielenkiintoinen eläytymismenetelmä on erityisesti siksi, että se antaa enemmän tilaa luovuudelle kuin monet muut aineistonkeruumenetelmät. Anonyymeinä kirjoittajina oppilaat lisäksi uskaltavat olla kriittisiä koulunsa toimintatapoja kohtaan. Luovuus ja kriittisyys ovat tärkeitä ulottuvuuksia sosiaalipedagogisessa tutkimuksessa myös aineiston tuottamisessa.

Useissa eläytymismenetelmätutkimuksissa on tarinan kirjoittamisen yhteydessä kerätty myös taustatietoja kirjoittajasta jonkinmuotoisella tarinapaperiin liitettyllä kyselylomakkeella. On selvitetty esimerkiksi kirjoittajien sukupuoli, ikä ja jotain tietoja kirjoittajan suhteesta tutkituun asiaan. Näitä taustatietoja on sitten käytetty hyväksi tarinoita tulkittaessa. Tässä tutkimuksessa eivät tällaiset taustatiedot ole oleellisia tutkimusongelman kannalta. Tietysti voisi olla mielenkiintoista tarinoita lukiessaan tietää, onko kirjoittaja tyttö vai poika, millainen on hänen koulumenestyksensä, ja onko hän ollut koskaan koulun sosiaalityöntekijän asiakkaana. Se ei kuitenkaan avaisi mitään uusia näköaloja siihen kysymykseen, jota tässä tutkimuksessa käsitellen: millaisia mielikuvia peruskoulun oppilailla on mahdollisuuksista selviytyä psykososiaalisissa ongelmissa. En ole kiinnostunut sukupuolen tai sosiaalisen taustan vaikutuksista mielikuvien sisältöihin. Olen hahmottamassa yleiskuvaa suomalaisten nuorten käsityksistä, sillä haluan pohtia yleisesti suomalaisten nuorten kasvua suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi.

4.2 Aineiston keruu

Tutkimusaineistoni olen kerännyt yhdessä peruskoulussa, jossa 38 yhdeksännen luokan oppilasta kirjoitti eläytymismenetelmätarinoita muotoilemastani kehyskertomuksesta. Tarinoiden kirjoittajiksi valitsin yhdeksäsluokkalaiset, koska ajattelin heidän olevan tarpeeksi vanhoja kirjoittamaan mielikuviaan johdonmukaisiksi tarinoiksi sekä pohtimaan omiin kokemuksiinsa ja käsityksiinsä perustuen sosiaalisten ongelmien luonnetta, seurauksia ja koulun mahdollista roolia avun tarjoajana. Toisaalta ajattelin, että yhdeksäsluokkalaiset eivät ole vielä liian vanhoja pitämään tällaista tehtävää typeränä tai lapsellisena. Tutkimusaineiston keräämiselle löytyi luonnollinen paikka, kun pääsin suorittamaan opintoihini kuuluvaa sosiaalityön harjoittelua Kangasalle Pikkolan kouluun, jossa sijaitsevat vuosiluokat 7–9. Keräsin aineiston harjoitteluni loppupuolella kolmessa yhdeksäsluokkalaisten oppituntiryhmässä.

Laadullisessa tutkimuksessa ei aineistonkeruuta tarvitse määritellä otoksen edustavuuden perusteella, sillä aineiston suhteen ei pyritä tilastolliseen yleistettävyyteen. Aineiston hankinnan periaatteena on harkinnanvaraisen näytteen kokoaminen, jota ohjaavat tutkimuksen teoreettiset perusteet. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Tämän tutkimuksen aineistonkeruun paikka määräytyi tutkimuksen kannalta sattumanvaraisesti. Kuitenkin voidaan löytää tekijöitä, joiden osalta Kangasalan Pikkolan koulu on hyvä aineistonkeruun paikka. Pikkolan koulu on yksi Suomen suurimpia peruskoulun ylempien vuosiluokkien yksiköitä. Lukuvuonna 2001–2002 siellä on 817 oppilasta ja 71 opettajaa. Se ei siten ole mikään keskikokoinen, tyypillinen suomalainen koulu. Se on kuitenkin Kangasalan kunnan ainoa yläaste, siellä käyvät kaikki Kangasalan oppivelvolliset (lukuun ottamatta joitakin Tampereen kouluissa käyviä), joten se ei ole minkään erityisen väestönosan, esimerkiksi tietyn lähiön asukkaiden, koulu. Sen oppilaat tulevat kaikenlaisista sosiaalisista ympäristöistä. Kangasala on suhteellisen suuri suomalainen kunta, jossa on sekä maaseutua että kaupunkilähiötyyppistä asutusta. Se sijaitsee Tampereen naapurissa, joten siellä tuntuvat jotkin suuren kaupungin vaikutukset. Kangasalan Pikkolan koulussa on siten edustettuna varsin monipuolisesti suomalaista elämää ja sillä perusteella myös suomalaisnuorten ajatusmaailmoja. Kun tästä koulusta on satunnaisesti valittu kolme yhdeksäsluokkalaisten ryhmää tutkimukseen osallistujiksi, voi pitää todennäköisenä, että aineisto edustaa suhteellisen tavallisia ajattelutapoja, ei minkään erityisryhmän mielipiteitä. Tämän tutkimuksen johtopäätösten voi siten ajatella kertovan jotain muidenkin samanikäisten ajattelutavoista.

4.2.1 Kehyskertomuksen muotoilu

Kehyskertomusta lähdin muotoilemaan ajatuksesta, että siinä kuvataan jonkun oppilaan sosiaalinen ongelma ja pyydetään kertomaan, miten oppilas selviää ongelmastaan. Halusin muotoilla kehyskertomuksen siten, että ongelma olisi varsin tavallinen ja voisi ilmetä monin tavoin erityisesti koulussa mutta myös elämässä muuten. Pysin muotoilemaan tilanteen kuvauksen siten, että siinä käy ilmi sekä mahdollisia syitä että seurauksia ongelmalle. Koulun sosiaalityöstä kertovan kirjallisuuden sekä julkisuudessa kouluista viime aikoina käydyn keskustelun perusteella päädyin siihen, että ongelman ytimenä on masennus. Kirjallisuuden perusteella koulukuraattorin työssä yleisimpiä ongelmaryhmiä ovat käyttäytymishäiriöt sekä ihmissuhdeongelmat. Nämä molemmat voivat liittyä masennukseen. Masennusta käsittelevästä kirjallisuudesta löysin monia koulussa esiintyviä ongelmia, joiden taustalla usein on masennus. Omien koulun sosiaalityön harjoittelukokemusteni perusteella totesin koulupoissaolojen seuraamisen keskeisyyden kuraattorin työssä. Näistä aineksista kasasin kehyskertomuksen, jossa päähenkilönä on Pikkolan koulun oppilas. Halusin sijoittaa tarinat kirjoittajien omaan kouluun, jotta tarinoissa esiintyisi ainakin tämä todellisuutta kohti ohjaava elementti. Tarinoiden sijoittaminen kuvitteelliseen kouluun olisi ehkä ruokkinut mielikuvitusta liikaa. Tarinan päähenkilön sukupuolen kirjoittaja saa itse päättää sillä perusteella, kummasta sukupuolesta kirjoittaminen itsestä tuntuu luontevalta. Vaikka kirjoittajat ovat yhdeksäsluokkalaisia, on tarinan päähenkilö kahdeksannella luokalla, jotta tarinalle ei saa liian helppoa ratkaisua siitä, että peruskoulu on kohta ohi. Kehyskertomuksessa kuvataan päähenkilön tilanne nyt eli kirjoittamishetkellä, joka oli marraskuu 2001. Päähenkilön selviytyminen tilanteestaan jätetään kirjoittajan päätettäväksi.

Petra/Petri on Pikkolan koulun 8-luokkalainen. Hän on viime aikoina tuntenut itsensä masentuneeksi. Kotona on ollut ongelmia. Koulu ei enää suju, koska ei jaksaisi keskittyä mihinkään eikä mikään oikein huvita, ja silloin hän alkaa riehua, purkaa paineita. Joskus ei tunneille jaksaa mennä ollenkaan, kun aina väsyttää. Ja kuitenkin ei öisin oikein saa nukkua. Elämä tuntuu arvottomalta ja turhalta.

Kerro, mitä Petran/Petrin elämässä tapahtuu talven kuluessa. Selviääkö hän masennuksestaan? Jos selviää, kerro miten. Jos ei selviä, kerro miksi ei.

Tässä tutkimuksessa käytetään kehyskertomuksesta kahta variaatiota. Mahdollista olisi ollut varioida sitä, selviytyykö tarinan päähenkilö tilanteestaan vai ei. Kehyskertomuksen yhdessä variaatiossa olisi siis voitu antaa tehtäväksi kertoa, mitä päähenkilön elämässä tapahtuu talven aikana, kun hän keväällä huomaa, että ei ole enää lainkaan masentunut. Toisessa variaatiossa olisi tehtävänä ollut kertoa, mitä on tapahtunut, kun keväällä masennus on entistä pahempi.

En kuitenkaan halunnut varioida tätä seikkaa tutkimuseettisistä syistä. Eläytymismenetelmätarinan kirjoittaminen vaikuttaa kirjoittajaan (Eskola 1997, 13). Ne oppilaat, jotka olisivat joutuneet kirjoittamaan masennuksen pahentumisesta, olisivat saattaneet ahdistua tehtävästä. Toisaalta olen kiinnostunut myös siitä, kumman vaihtoehdon kirjoittajat nyt valitsevat, kun valinta on mahdollinen, eli kirjoittavatko he optimistisia vai pessimistisiä tarinoita.

Toista kehyskertomusversiota luodessani ajatuksiani ohjasi oletukseni siitä, miten koulu masentunutta oppilasta voisi tukea. Pohdin tätä kysymystä, kun masennusta käsittelevässä kirjallisuudessa tuli esiin seikka, että masennus voi ilmetä käytöshäiriöinä mutta toisaalta myös syrjään vetäytymisenä. Koulussa suhtaudutaan hyvin eri tavalla käytöshäiriöitä tuottaviin oppilaisiin kuin hiljaisiin ja vetäytyviin oppilaisiin. Heidän käyttäytymisensä taustalla voi olla sama syy, mutta sitä on vaikea nähdä. Päätin varioida kehyskertomuksessa juuri tätä seikkaa, masennuksen ilmiä koulussa. Oletuksena on, että tarinoissa koulun rooli päähenkilön selviytymistaistelussa on erilainen riippuen siitä, miten masennus koulussa ilmenee. Toinen kehyskertomusversio muodostui tällaiseksi:

Petra/Petri on Pikkolan koulun 8-luokkalainen. Hän on viime aikoina tuntenut itsensä masentuneeksi. Kotona on ollut ongelmia. Koulu ei enää suju, koska hän ei jaksaisi keskittyä mihinkään eikä mikään oikein huvita, ja silloin hän vetäytyy syrjään, sulkeutuu omiin ajatuksiinsa. Joskus ei tunneille jaksakaan mennä ollenkaan, kun aina väsyttää. Ja kuitenkin ei öisin oikein saa nukkua. Elämä tuntuu arvottomalta ja turhalta.

Kerro, mitä Petran/Petrin elämässä tapahtuu talven kuluessa. Selviääkö hän masennuksestaan? Jos selviää, kerro miten. Jos ei selviä, kerro miksi ei.

4.2.2 Aineiston keruun toteuttaminen

Sain koulun äidinkielenopettajilta luvan käyttää aineistoni keräämiseen muutaman yhdeksännen luokan ryhmän äidinkielen oppitunnin sekä yhdeltä uskonnonopettajalta hänen uskontuntinsa. Tunnin aluksi esittelin itseni ja kerroin tekeväni tutkimusta, johon kyseisellä tunnilla läsnä olevat oppilaat pääsevät osallistumaan. Selitin kirjoittamistehtävän painottaen sitä, että kyseessä ei ole älykkyystesti tai oikeinkirjoituskoe, ja että ei ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia, joten kaverilta ei kannata katsoa. Tein oppilaille selväksi, että heidän opettajansa ei näe kirjoituksia. Kerroin olevani ainut henkilö, joka kirjoitukset lukee, ja lisäsin käyttäväni niistä osia tutkimukseni tekstissä. Tarinoiden kirjoittamiseen oli aikaa puoli tuntia. Sen jälkeen jäi vielä hetkinen oppilaiden kysymyksille ja sille, että selitin, mitä oikeastaan olen tutkimassa.

Oppilaat suhtautuivat kirjoitustehtävään pääasiassa positiivisesti. Suurimmalle osalle näytti olevan helppoa lähteä kirjoittamaan kehyskertomuksen kuvaamasta tilanteesta. Muutamat

pojat istuivat pitkään kynä suussa tai korvan takana, jolloin kävin henkilökohtaisesti toistamassa heille antamani ohjeet ja annoin vihjeeksi, että lähtevät kertomaan esimerkiksi, mitä tarinan henkilölle tapahtui eri kuukausina. Se näytti helpottavan heidän ajattelutyötään. Pääasiassa oppilaat kirjoittivat tarinoita itsekseen aivan kuten olin pyytänytkin. Muutamat kuitenkin muodostivat pieniä ryhmiä, jotka vertailivat kirjoittamiaan tarinoita, kun olivat saaneet ne valmiiksi. En katsonut sen haittaavan muiden työskentelyä tai toisaalta tarinoiden luotettavuutta, joten en puuttunut siihen muuten kuin hillitsemällä melutasoa. Kun puoli tuntia oli kulunut ja kaikki olivat saaneet tarinansa valmiiksi, keräsin vastauspaperit pois ja kyselin oppilailta, miltä kirjoittaminen oli tuntunut. Kaikki kommentit olivat positiivisia. Muutamat kyselivät kiinnostuneina: ”Mitä sä oikein meistä noiden tarinoiden perusteella päättelet?” Lopuksi mainitsin, että jos tarinan kirjoittaminen herätti ajatuksia tai tunteita, joista haluaisi jonkun kanssa puhua, oli mahdollista tulla kuraattorin huoneeseen juttelemaan minun kanssani, sillä kuraattoriharjoitteluni koulussa jatkui vielä muutamia viikkoja. Tällä pyrin varmistamaan sitä, että kukaan ei tutkimukseni takia ahdistuisi niin, että alkaisi toteuttaa negatiiviseen tulokseen päättynyttä tarinaansa.

En tehnyt varsinaista esitutkimusta kehyskertomusta testatakseni, mutta olin varautunut siihen, että jätän ensimmäisen ryhmän kirjoittamat tarinat käyttämättä ja muutan kehyskertomusta, jos se ei toimikaan. Luin tarinat heti kerättyäni ne. Kehyskertomus vaikutti toimivalta ainakin sen suhteen, että tarinat olivat monipuolisia ja osa niistä varsin pitkiä. Kehyskertomus siis innosti oppilaita kirjoittamaan. Sen sijaan aloin jo ensimmäisen aineistoerän saatuaani epäillä kehyskertomuksen varioinnin toimivuutta. Vaikutti siltä, että variointi ei tuota ainkaan voimakkaasti sen suuntaisia tuloksia kuin tutkijana olin ajatellut sen tuottavan. Tarinat yllättivät tutkijan monella tapaa muutenkin, mutta päätin jatkaa saman kehyskertomuksen käyttöä, koska sillä saadut tarinat kuitenkin vaikuttivat tutkimusongelman kannalta hyvin mielenkiintoisilta. Varioinnin vaikutuksia pohdin tarkemmin myöhemmin aineiston analysoinnin yhteydessä.

Aineistoa kerätessäni yritin pitää mielessäni eläytymismenetelmäkirjallisuudessa annetun ohjeen aineiston kylläntymisestä. Ohjeellinen aineistomäärähän eläytymismenetelmätutkimuksessa on 10–15 tarinaa kehyskertomusversiota kohti (Eskola 1997, 24). Kerättyäni kaksi aineistoerää, minulla oli koossa 38 tarinaa, 19 kappaletta kumpaakin versiota eli enemmän kuin eläytymismenetelmäohjeet suosittelivat. Tarinat kuitenkin vaikuttivat niin monipuolisilta, että en pelkän läpilukemisen perusteella osannut määritellä, joko kylläntymispiste oli saavutettu. Voidakseni määritellä sen, minun olisi täytynyt tehdä alustavaa taulukointia keskeisistä tari-

naan vaikuttavista tekijöistä, mutta aikaa siihen ei tuolloin ollut, sillä olin edelleen sosiaalityön harjoittelussa ja siinä tehtävissäni täystyöllistetty. Olin myös jo sopinut vielä kolmannen aineistonkeruutunnin erään opettajan kanssa, joten päätin kerätä eräänlaisen vertailuaineiston. Lisäsin kehyskertomukseen yhden lauseen nähdäkseni, johdattelisiko se oppilaita kirjoittamaan erityyppisiä tarinoita. Tämä kolmas kehyskertomusversio oli:

Petra/Petri on Pikkolan koulun 8-luokkalainen. Hän on viime aikoina tuntenut itsensä masentuneeksi. Kotona on ollut ongelmia. Koulu ei enää suju, koska hän ei jaksaisi keskittyä mihinkään eikä mikään oikein huvita, ja silloin hän vetäytyy syrjään, sulkeutuu omiin ajatuksiinsa. Joskus ei tunneille jaksaa mennä ollenkaan, kun aina väsyttää. Ja kuitenkin ei öisin oikein saa nukkua. Elämä tuntuu arvottomalta ja turhalta. Mistä voisi saada apua?

Kerro, mitä Petran/Petrin elämässä tapahtuu talven kuluessa. Selviääkö hän masennuksestaan? Jos selviää, kerro miten. Jos ei selviä, kerro miksi ei.

Ajattelin, että lisäämäni lause ohjaisi kirjoittamaan enemmän konkreettisesta avun hakemisesta. Lukiessani näitä kolmannen aineistoerän tarinoita, joita oli yhteensä 16, totesin kuitenkin, että yleismielikuva tarinoista oli varsin sama kuin kahdesta ensimmäisestä aineistoerästä. Päästyäni lopulta keväällä tarinoita analysoimaan, tein tarinaversioiden välillä joitakin kvantitatiivisia vertailuja ja totesin, että kolmas aineistoerä ei tuonut tapahtumiin mitään uusia elementtejä. Päätelin, että aineisto oli saavuttanut kylläntymispisteensä jo kahdessa ensimmäisessä erässä, eikä tarinan muuntaminen yhdellä lisälauseella ollut muuttanut tapahtumien peruslogiikkaa. Tästä syystä päätin rajata kolmannen erän analyysin ulkopuolelle ja todeta sen olleen mielenkiintoinen vertailuaineisto sekä aloittelevan tutkijan keino varmistaa aineiston kylläntymisen. Näiden 54 tarinan, joista monet olivat käsinkirjoitettuna kahden sivun mittaisia, analysoiminen olisi saattanut käydä ylivoimaiseksi. Onhan yleinen ohje laadullisessa tutkimuksessa: mieluummin vähän ja tarkasti kuin paljon ja pinnallisesti. Joka tapauksessa 38 eläytymismenetelmätarinan muodostama aineisto on varsin laaja.

4.3 Aineiston analyysi

Eläytymismenetelmätarinoiden analyysi on lähtökohdiltaan varsin aineistolähtöistä. Ennen aineiston lukemista lukkoonlyödyt analysointisuunnitelmat menevät varmasti uusiksi, kun aineisto sisältääkin sellaista mielikuvituksen lentoa, johon tutkija ei ole osannut varautua. Eläytymismenetelmä tuottaa usein ennalta-arvaamattomia tuloksia. (Eskola & Suoranta 1997, 84.)

Analyysimenetelmiä eläytymismenetelmätarinoiden tulkitsemiseen on tarjolla monia. Vaikka kyse on laadullisesta aineistosta, on analyysissa mahdollista rakentaa erilaisia taulukoita tapahtumien kulkuun vaikuttaneiden tekijöiden esiintymiskerroista eri tarinoissa. Hahmottamalla tarinoissa toistuvia teemoja ja vertailemalla teemojen esiintymistä eri kehyskertomusversioista kirjoitettujen tarinoiden välillä saattaa paljastua jotain oleellista tilanteita ohjaavista sosiaalisista rakenteista. Teemoittelua on mahdollista jatkaa syvemmälle niin, että lopulta syntyy aineiston ja teorian vuoropuhelua teemojen kautta. Tyypittely on usein käytetty eläytymismenetelmätarinoiden analyysitapa, jossa aineisto ryhmitellään samankaltaisten tarinoiden muodostamiksi tyypeiksi. Tarinatyyppi voidaan rakentaa eri tarinoissa esiintyvistä aineksista, jotka kuvaavat oleellisesti sen peruslogiikkaa. Myös yksittäiset tarinat saattavat toimia koko tyyppiryhmänsä edustajina. Tyypillisyyksien etsimisen sijaan voi lisäksi keskittyä poikkeavuuksien kartoittamiseen ja niiden merkityksen tulkitsemiseen. Eläytymismenetelmätarinoita voi analysoida myös diskursiivisesti, jolloin huomio kiinnitetään siihen, miten tarinan kirjoittaja kuvaa tiettyä tilannetta. Joka tapauksessa erilaiset analysointitavat kietoutuvat toisiinsa, eikä käytetyn analyysimenetelmän määrittely ole yksiselitteistä. (Eskola, J. 1991, 23–24; Eskola & Suoranta 1997, 86–99, 180.)

Tässä tutkimuksessa pyrin aluksi lähestymään aineistoa mahdollisimman paljon sen omin ehdoin. Toisaalta tiedostan sen, että rakentamistani lähtökohdista on mahdotonta tehdä ennakko-oletuksetonta analyysia. Tutkijana en ole neutraali tulkintojen tekijä enkä edes pyri siihen. Olen monella tapaa vuorovaikutussuhteessa aineistooni: eläytymismenetelmätarinoiden kerääjänä ja ohjeistajana, tutkimusaineiston lukijana ja tulkitsijana, kuvailijana ja tekstiksi kirjoittajana. Olen aktiivinen rakentaja, joka eläytymismenetelmätarinoiden pohjalta muodostaa kokonaisnäkemystä oppilaiden käsityksistä ja kokemuksista. (Vrt. Laine 2000, 25–26.) Kokonaisnäkemysten olennaisena osana on teoreettinen pohdinta teorian ja aineiston vuoropuheluna. Tällaista lähestymistapaa on käyttänyt mm. Leena Isosomppi (1996) väitöstutkimuksensa eläytymismenetelmäaineiston analyysissa.

Tarina-aineiston analyysissä on tärkeää huomioida, että tarinat on kirjoitettu tietylle yleisölle. Tutkimuksessa yleisöksi yleensä määritellään tutkija, kirjoitustehtävän antaja. Ryhtyessään muodostamaan tarinaa kirjoittaja luo oman mielikuvansa siitä, mitä kirjoitustehtävän antaja odottaa hänen kirjoittavan. Tämä kirjoittajan oletus vaikuttaa siihen, mitä hän kirjoittaa. Hän voi pyrkiä täyttämään ne odotukset, joita hän olettaa tutkijalla olevan, tai hän voi pyrkiä kirjoittamaan jotain aivan muuta.

Kirjoittaja saattaa leikitellä sosiaalisen hyväksyttävyyden, tarinan uskottavuuden ja käytännöllisen tiedonvälityksen rajamailla lyömällä tarinansa ”läskiksi”, mutta silloinkin tarinaan tarttuu jotain kirjoittajan merkitysmaailmoista ja minästä (Laine 2000, 23–24).

Eläytymismenetelmätarinat sisältävät siis paitsi oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä myös jotain heidän asennoitumisestaan kirjoitustehtävään. Tämä tuo analyysiin yhden tulkinnallisen ulottuvuuden lisää. Kirjoituksiin ei voi suhtautua kuvauksina todellisessa elämässä esiintyvistä tapahtumista, vaan on otettava huomioon se, että kirjoittajat ehkä haluavat hätkähdyttää lukijaa eivätkä halua kirjoittaa tylsiä tarinoita. Tutkijana minun on yritettävä rakentaa omaa esitystäni siitä, miten kirjoituksia ymmärrän. Ymmärrystäni pyrin kuvaamaan ensinnäkin eläytymismenetelmän kannalta oleellisella kehyskertomusvariaatioiden vertailulla, toiseksi kuvailemalla tarinoiden sisältöjä ja luonnetta sekä kolmanneksi tekemällä teoriataustaan peila-ten tulkintoja tarinoiden keskeisistä teemoista. Kaikki tämä tähtää tavoitteeseen ymmärtää tarinoiden maailmoja.

4.3.1 Kehyskertomusversiot

Kerätessäni aineistoa tutustuin siihen sitä mukaa, kun uusia tarinoita kertyi. Ensilukemalta tarinat vaikuttivat hyvin moninaisilta. Palasin kuitenkin rakentamaan tutkimuksen teoriaosaa ja jätin aineiston syrjään odottamaan analyysivaihetta. Tuona syrjässäoloaikana aineisto eli mielessäni, ja ryhtyessäni lopulta uudelleen sitä lukemaan alkoi kuin itsestään nousta tutkimusongelman kannalta mielenkiintoisia teemoja. Uskon kokeneeni heuristisen tutkimusprosessin valaistumisvaiheen, kun haudontavaiheessa syrjässä ollut aineisto heräsi henkiin. Luin aineiston läpi muutaman kerran ennen kuin aloin poimia teemoja esiin. Tässä vaiheessa rakentelin muutamia taulukoita, joiden perusteella päätin jättää viimeiseksi keräämäni aineistoerän mappiin odottamaan myöhempiä tutkimuksia. Taulukoinneilla pyrin myös vertailemaan kahden kehyskertomusversion tarinoihin tuottamia eroja.

Lukemisen perusteella en löytänyt eri kehyskertomusversioiden pohjalta kirjoitettujen tarinoiden välillä mitään selkeää eroa. Joitain mielikuvia eroista lukiessa muodostui, mutta ne perustuivat täysin intuitioon. Esimerkiksi vaikutti siltä, että tarinoissa, joiden kehyskertomuksessa

todettiin päähenkilön purkavan paineitaan riehumalla, tapahtumissa oli useammin mukana koulun henkilökuntaa, sekä hyvässä että pahassa. Samoin vaikutti siltä, että sulkeutuneesta päähenkilöstä kertovissa tarinoissa tapahtumat olivat dramaattisempia ja ratkaisu oli useammin kiinni omasta toiminnasta. Tarina-aineisto on kuitenkin niin rikasta ja kerronta polveilevaa, että en pystynyt lukemalla saamaan varmuutta näihin mielikuviin. Tästä syystä lähdin aluksi luokittelemaan ja taulukoimaan aineistoa. Oheisessa taulukossa versio a tarkoittaa kehyskertomusta, jossa päähenkilö alkaa riehua, ja versio b kehyskertomusta, jossa on sulkeutunut päähenkilö. Taulukossa kerrotaan ensinnäkin, kuinka monessa kummankin version tarinassa päähenkilö selviää masennuksestaan ja kuinka monessa tilanne pahenee eli päähenkilö ei tarinan kuluessa selviä masennuksesta. Muutamissa tarinoissa kysymys selviämisestä jää auki. Lisäksi taulukosta ilmenee tapahtumien kulkuun keskeisimmin vaikuttaneet henkilöt. Kaikissa tarinoissa niitä on useampia, joten en tässä vaiheessa yrittänyt tulkita sitä, kenen vaikutus on tarinan lopputuloksen kannalta merkittävin, kiinnitin ainoastaan huomiota siihen, ketkä yleensä vaikuttavat tarinassa. Vaikutus päähenkilön selviytymiseen on merkitty miinus- ja plus-merkeillä, kielteisesti vaikuttaneet luonnollisesti miinuksella ja myönteisesti vaikuttaneet plussalla.

versio	selviää	ei selviä	itse	vanhemmat	kaverit	uudet kaverit	koulun hlö.kunta	kiusaajat
a	14/19	1/19	- 5 + 6	- 6 + 6	- 4 + 5	- 2 + 5	- 7 + 3	- 1
b	10/19	4/19	- 10 + 4	- 7 + 8	- 7 + 2	- 4 + 5	- 3 + 3	- 3

Taulukkoa katsoessa huomaa, että pieniä eroja tarinaversioiden välillä löytyy. Näyttäisi siltä, että riehuva päähenkilö useammin selviää masennuksestaan, sulkeutuva päähenkilö taas päätyy useammin selvästi alkutilannetta heikompaan tilanteeseen. Sulkeutuneen henkilön oma toiminta näyttää tarinoissa useammin vaikuttavan negatiivisesti omaan selviytymiseen, riehuva päähenkilö useammin itse auttaa selviytymistään. Kavereilla on useammin positiivinen vaikutus riehuvan kuin sulkeutuvan päähenkilön selviytymisessä. Uudet kaverit vetävät mukaansa selviytymisen kannalta kielteiseen toimintaan useammin sulkeutuneen kuin riehuvan. Koulun henkilökunta esiintyy useammin riehuvan päähenkilön tarinassa ja yleisemmin kielteisessä roolissa. Sulkeutuneen päähenkilön masennus johtuu useammin kiusaamisesta.

Tarinaversioilla näyttäisi siis olevan vaikutusta. Kvantifioidessani olen kuitenkin yksinkertaistanut tarinoiden tapahtumien kulkua huomattavasti. Taulukko antaa aivan liian yksiselitteisen kuvan siitä, mitkä tekijät vaikuttavat masennuksesta selviämiseen. Kvantifointi ei tee oikeutta eläytymismenetelmätarinoiden rikkaudelle. Tarinoissa tapahtumiin vaikuttavat henki-

löt eivät ole lainkaan niin selviä kuin taulukko antaisi ymmärtää. Jos taulukosta lähtisi tekemään johtopäätöksiä siitä, millaisia mielikuvia kirjoittajilla on masennuksesta selviämisestä, ei kunnioitettaisi kirjoittajia elämän moninaisuutta kuvaavina luovina ja pohdiskelevina toimijoina. En siksi halua käyttää taulukkoa aineiston kuvaamiseen vaan ainoastaan kehyskertomusversioiden vertailuun.

Ensimmäinen tutkimustulos

Taulukossa kehyskertomusversioiden välillä siis löytyy eroja, mutta lukiessa ne eivät selvästi paljastu. Erot eivät siten voi olla kovin merkittäviä. Huomasin sen jo ensimmäisen aineistoerän kerättyäni, mutta jatkoin silti samalla kehyskertomuksella. Tein näin, vaikka tiesin, että eläytymismenetelmän käytössä oleellista on tutkia nimenomaan kehyskertomuksen varioinnin tuottamia muutoksia tarinoiden kulussa, jotta voidaan löytää tilanteiden peruslogiikka. Perusteluna ratkaisulleni samalla kehyskertomuksella jatkamisesta oli se, että tunsin löytäneeni yhden tutkimustuloksen. Tutkijana olin ajatellut, että tarinoiden luonteeseen vaikuttaa huomattavasti se, miten päähenkilön masennus koulussa tulee esiin. Jos hän toimii siten, että koulun on puututtava tilanteeseen kontrollitoimenpitein, eli riehuu ja häiritsee, kirjoittavat oppilaat tarinoita, joissa koulun kontrolloiva rooli nousee merkittäväksi ratkaisuun vaikuttavaksi tekijäksi. Jos hän ei häiritse koulun toimintaa vaan sulkeutuu omiin ajatuksiinsa, eivät oppilaat kirjoita koulusta kontrolloivana, vaan tarinan ratkaisuun vaikuttavat merkittävämmiin muut tekijät. Näin siis oletin, mutta niin ei tapahtunut – paitsi taulukon perusteella aivan muutamassa tarinassa. Miksi ei?

Pohdin kysymystä apunani teoreettinen ymmärrykseni ihmisestä ja hänen suhteestaan yhteiskuntaan, erityisesti kouluun. Koulu on osa nuorten maailmaa, mutta subjektiivisesti se on menettänyt merkitystään. Koulussa on pakko käydä, mutta tunnetasolla koulu organisaationa ei ole merkittävä. Kuitenkin tunteista on tullut ihmiselle entistä tärkeämpiä. Perinteiden murenemisen myötä ihmisestä on tullut tunteidensa omistaja. Traditionaaliset sosiaaliset säännöt eivät kahlitse tunteiden ilmaisua. Ihminen on irronnut yhteisöistään, jolloin yksilöstä on tullut tunneyksikkö. Tämän tutkimuksen eläytymismenetelmätarinoiden kirjoittajat lukivat kehyskertomuksen siten, että merkittävää siinä ovat tunteet: ”on tuntenut itsensä masentuneeksi - - eikä mikään oikein huvita - - elämä tuntuu arvottomalta ja turhalta”. Kehyskertomuksessa mennään päähenkilön pään sisään ja saadaan tietoa hänen tunteistaan. Silloin toisarvoista tietoa ovat hänen toimintansa – riehuminen tai syrjään vetäytymisen – vaikutukset koulun elämään. Näin tulkittuna kehyskertomuksen varioinnin tuottamat muutokset – tässä tapauksessa se, että variointi ei tuottanut muutoksia – todellakin kertoo jotain tilanteen peruslogiikasta.

Elämäntilanteessa, jossa masennus on vallitseva tunnetila, ei ole merkitystä sillä, miten oloaan ilmaisee koulussa. Merkittävämpiä ovat tunteet, itsensä tunteminen masentuneeksi. Mitä sitten tapahtuu, riippuu selvästikin enemmän muista seikoista kuin käyttäytymisestä koulussa. Tunteiden maailma sijaitsee pääasiassa koulun ulkopuolella.

Tämän tutkimuksen aineistonkeruussa käytetty kehyskertomus on siis tavallaan epäonnistunut. Se on epäonnistunut ollakseen eläytymismenetelmätutkimusta kaikkien taiteen sääntöjen mukaisesti. Tässä tutkimuksessa nimittäin hylätään nyt aineiston tarkasteleminen kehyskertomusvariaatioiden mukaan luokitellen, vaikka Eskola (1997) tällaista menettelyä kritisoi:

Kuitenkin on jo useita esimerkkejä tutkimuksista (omista ja vieraista), joissa kerättyä aineistoa pilpotaan tiettyjen teemojen alle miettimättä sen kummemmin, mihin kehyskertomuksen versioon vastaus on tuotettu. - - menettely ei tunnu erityisen relevantilta: miksi laatia erilaisia kehyskertomuksen variaatioita, kun niitä ei kuitenkaan mitenkään hyödynnä? (Eskola 1997, 30.)

Tässä tutkimuksessa ”pilppominen” on kuitenkin perusteltua edellä esitetyin syin. Kriittiset lukijat voivat todeta, että tämä ei siis olekaan eläytymismenetelmätutkimus. Olkoon sitten niin. Joka tapauksessa tämän tutkimuksen aineisto vaikuttaa niin mielenkiintoiselta, ettei sitä minkään tutkimusmenetelmällisten syiden vuoksi voi hylätä. Eikä tarvitsekaan, sillä laadullinen tutkimus antaa onneksi tutkijalle vapauksia, kun hän vain perustelee valintansa. Seuraavissa luvuissa lähdetään aineistoa kuvailemaan ja tulkitsemaan kiinnittämättä erityistä huomiota kehyskertomuksen variointiin. Kaikkiin tarinoihin suhtaudutaan tarinoina masentuneen nuoren selviämismahdollisuuksista.

4.3.2 Tarinoiden kuvailua

Tämän tutkimuksen eläytymismenetelmätarinat ovat niin mehukasta luettavaa, että oikein harmittaa, etten voi niitä sellaisenaan liittää tutkimusraporttiin. Tietysti olisi mahdollista sisällyttää tarinat kokonaisuudessaan raportin liiteosaksi, mutta tarinoiden kirjoittajille antamani lupaus siitä, että vain minä luen tarinat kokonaisuudessaan, estää sen. Pyrin mahdollisimman paljon kuvailemaan tarinoita kokonaisuuksina ja lisäksi poimimaan sellaisia sitaatteja, jotka raottavat näkymää tekstien moninaisuuteen. Sitaaiteissa pyrin säilyttämään tarinoiden kirjoittajien oman kirjoitusasun virheineen kaikkineen, vaikka valitettavasti en paljon puhuvia käsitäloja esittämään pystykään.

Tarinoiden pintaa

Tutkimusaineiston muodostavat kirjoitukset ovat hyvin moninaisia jo pelkän ulkoasunsa perusteella. Toiset ovat huolellisesti kirjoitettua kaunista tekstauskäsitäloa, toiset muodostuvat lennokkaista koukeroista, jotka eivät tahdo mahtua riveille tai ovat suurin ponnistuksin ai-

kaansaadun näköisiä tuherruksia, joiden kirjoittaja ei varmaankaan käytä kynää ilokseen. Pitäudeltaan tarinat ovat kahdesta rivistä kahden sivun mittaisiin. Yleisin pituus on yksi sivu, aivan kuten esitin toivomuksena kirjoittamisohjeita antaessani. Tyyliään tarinat vaihtelevat tapahtumaluetteloista kaunokirjallisiin pohdintoihin. Esimerkki tapahtumaluettelomaisen tarinan ensimmäisistä lauseista paljastaa heti alkuun jotain tarinoiden tyypillisistä aihepiireistä:

No hän jatkaa sitä vanhaa rataa. Tulee poliisijuttuja. Sitten hän sortuu käyttämään huumeita. Ensin hän aloittaa marihuanalla. Poltteli sitä vähän aikaa ja sitten rupesi käyttämään LSD:tä. Sitten hän tapasi unelmiensa naisen.

Ja seuraavassa aineiston huikkeinta kaunokirjallista kieltä, kyseisestä tarinasta samoin ensimmäiset lauseet:

Petra yrittää, yrittää oikein kovasti selvitä masennuksesta, mutta tuntuu kuin musta kadotuksen aukko nielaisisi hänet. Hän elää kuin kuplassa, turtuneena, mikään ei kosketa enää häntä. Hänelle on käynyt samoin kuin tuhansille ennen häntä; hänen tunteensa ovat kovettumassa.

Osa tarinoista alkaa hiukan sadunkerronnan tapaan:

Eräänä päivänä Petra tuntee itsensä hyvin masentuneeksi.

Jotkut kirjoittajat halusivat jatkaa tarinaansa kehyskertomuksessa pyydettyä pidemmälle. Yksi käytetty keino keino oli liittää tarinan loppuun pieni epilogi:

10 vuoden päästä... Petri valmistui diplomi-insinööriksi hyvillä arvosanoin. Vähän myöhemmin hän avioitui ja sai 2 lasta ja eli iloisena elämänsä loppuun asti.

Muutamassa tarinassa on keskustelut kirjoitettu vuorosanojen muotoon, ja niissä käytetään varsin aidon oloista sanastoa:

Petri vastaa: ”Miten kävi?” ”Positiivinen”, Pauliina sanoo. ”Voi perse! Mitä sä meinaat tehdä sen kaa?” ”Emmä oikeestaan tiä... Kai se mitä pitäskin, eli mennä Valkeekoskelle... Emmä tiä...” ”Ootsä ihan varma? Sun beibi se ois kuitenkin?”

Eräät tarinat voi lukea myös kirjoittajan pyrkimyksenä kertoa oma mielipiteensä koulustaan suoraan lukijalle ilman tarinan päähenkilöä välittävänä tekijänä:

Pikkola onkin perseestä... Kuka täällä käydä jaksais! No eiköhän ratkaisu löydy alkoholista.

Tarinoiden aiheita

Kehyskertomuksessa kirjoittajia pyydetään kertomaan tarinan päähenkilön tulevia elämäntapahtumia. Kirjoittajia ohjataan kirjoittamaan tapahtumista, jotka liittyvät päähenkilön selviytymiseen masennuksestaan. Tarinan aiheeksi annetaan siis eräänlaisen selviytymistaistelun kuvaus. Selviytymistaisteluista tarinat kertovatkin, mutta niin moninaisesti, että erotettavissa on useita tämän pääaiheen sisäisiä ala-aiheita. Tarinat kertovat pääasiassa ihmissuhteista ja

niiden ongelmista. Ihmissuhteet voivat olla kodin, koulun tai vapaa-ajan suhteita, jotka tuottavat ongelmia tai ratkaisevat niitä. Tarinat kertovat myös kouluongelmista, päihde- ja huumeongelmista ja tämän päivän nuorten tuntemuksista epävarmassa maailmassa. Tarinat kertovat yksinäisyydestä ja hylätyksi tulemisen tunteista, mutta myös rakkaudesta ja ystävyyydestä. On tarinoita siitä, miten selviytyä omin voimin, ja tarinoita avun hakemisesta. On tarinoita selviytymisestä ja tuhosta; tarinoita, jotka päättyvät uuteen elämään, ja tarinoita, jotka päättyvät kuolemaan.

Kaikkien tarinoiden aiheena ei ole toiminta koulussa, vaikka kehyskertomuksella pyritään siihen ohjaamaan. Tarinan aiheena voivat olla tapahtumat yksissä kotibileissä, tai se voi kertoa yhden koti-illan kulusta. Tarina voi kuvata yhden koulupäivän tai koko lukukauden tapahtumat. Tarinoissa on aina selkeä päähenkilö, Petra tai Petri, mutta aiheena voi olla joko hänen aktiivinen toimintansa tai tapahtumien virta hänen ympärillään. Tarinoiden moninaiset aihepiirit heijastavat nuorten elämän moninaisuutta.

Juonirakenteista

Myös juonirakenteiltaan tarinat ovat monipuolisia. Juonirakennetta voidaan analysoida jakamalla tarina kolmeen osaan: alkuun, keskiosaan ja loppuun. Tarinan käänne tapahtuu yleensä tarinan keskiosassa. (Juhila 2000.) Alku on monissa tarinoissa kehyskertomuksessa kuvatun tilanteen selittämistä: mistä päähenkilön masennus johtuu, miten se näkyy jonain tyypillisenä päivänä hänen elämässään. Joissain tarinoissa viivytään aluksi pidempään päähenkilön tunnemaailmassa, kuvaillaan hänen tuskallista olotilaansa. Osa kirjoittajista taas lähtee heti tarinansa alussa johdattelemaan juonta eteenpäin: mitä päähenkilön elämässä seuraavaksi tapahtuu, millaisiin ahdistaviin tilanteisiin hän päätyy. Tarinoiden keskiosat ovatkin sitten hyvin erilaisia riippuen siitä, miten tarina on aloitettu. Tarinoiden loppua ohjaa kehyskertomuksessa kirjoittajalle annettu tehtävä kertoa, selviääkö tarinan päähenkilö masennuksestaan. Voisi ajatella, että kaikki tarinat sisältäisivät suhteellisen yksiselitteisen loppupäätelmän: päähenkilö selviää tai ei selviä. Näin ei kuitenkaan kaikissa tarinoissa ole.

Tarinoiden yleisin juonenkulku sisältää selvän alun, keskikohdan ja lopun. Alussa kerrotaan siitä, miten tarinan päähenkilön elämä menee jyrkkää alamäkeä: kuvaillaan päähenkilön elämän tapahtumia sekä hänen tuntemuksiaan, kun tilanne muuttuu synkemmäksi.

Petra alkoi olla illalla paljon kaupungilla ja alkoholillakin oli tekemistä. Poliisinkin kanssa tuli yhteenottoja.

Kun päähenkilö on saateltu vielä huomattavasti synkempään tilanteeseen kuin kehyskertomuksen kuvaama lähtökohta oli, päästään tarinan keskiosaan, ja päähenkilön elämässä tapahtuu käänne.

äiti ja isä huomaavat kotona petrin poissa olevaisuuden ja alkaa miettimään mitä petri vapaa-ajallaan tekee käy ilmi että petri käyttää huumaus aineita ja petriä ei päästetä meneen pihalle Petrin vanhemmat päättävät pistää petrin vieroitus hoitoon

Suuressa osassa tarinoita käänne parempaan on selkeä. Silloin tarinan lopun muodostavat kuvaukset onnellisemmasta päähenkilöstä, jonka selviämistä masennuksesta tähdennetään maininnoilla parhain päin olevista elämänsyömyksistä.

Petralla on kaikki nyt kunnossa. Hänellä on ihana poikaystävä, hyvät välit perheen kanssa ja koulussa menee hyvin.

Osassa tarinoita päähenkilöä ei alussa saatella ahdistuksen syövereihin vaan keskitytään kertomaan laajemmin, miksi hänen tilanteensa on sellainen kuin kehyskertomuksessa kuvaillaan. Tarinan alussa kirjoittaja tarttuu johonkin kehyskertomuksen elementtiin, jonka avulla selittää päähenkilön pahaa oloa. Muutamissa tarinoissa kuvaillaan ongelmia kotona vanhempien kanssa, muutamissa taas kavereihin liittyviä murheita koulussa, yksinäisyyttä tai kiusatuksi tulemistä. Tarinan keskiosassa tapahtuva käänne ei ole välttämättä yhtä dramaattinen kuin edellä, mutta saa silti aikaan selvää helpotusta päähenkilön tilanteeseen.

Petra ei enää jaksa kuunnella ja kävelee vihaisen näköisenä olohuoneeseen, jossa vanhemmat olivat. Tuli hiljaista, vanhemmat katsoivat Petraa ihmeissään ja sitten Petra rupesi valittamaan, ettei tuollaista huutoa jaksa kuunnella kukaan ja kysyi, että pitääkö asiat aina selvittää riitelemällä eikä ne muuten hoidu. Asiansa sanottua Petra käveli keittiöön syömään jotakin, ja kuuli, miten hänen puheensa rauhoittivat tilannetta. Illalla kun perhe oli katsomassa yhdessä TV:tä Petra huomaa vanhempiensa suhtautuvan toisiinsa paremmin.

Näiden tarinoiden loppukommentit ovat hiukan vaatimattomampia kuin edellisissä, sillä tarinassa ei ole ollut yhtä vakavasti henki kyseessä eikä siis ole tarvetta osoittaa koko elämän muuttuneen täydelliseksi.

Kesän jälkeen Petra muutti takaisin kotiin. Nyt se tuntui oikealta kodilta.

Muutama kirjoittaja on kehitellyt tarinaansa useampia käännteitä. Tarinan alku sisältää käänteen parempaan, mutta kaikki ei muutukaan hyväksi kerralla.

Kotona alkaa tilanne rauhoittumaan ja isä ja äiti sopivat riitansa. Se parantaa Petrin oloa ja vähentää myös huolia, mutta silti Petri tuntee itsensä väsyneeksi, eikä koulu suju. Vaikka kotona asiat ovat hyvin Petri ei saa vanhemmiltaan kaipaamaansa tukea ja kannustusta. Petri viettää paljon aikaa ystäviensä seurassa ja yrittää unohtaa huolensa ja väsymyksensä juomalla.

Näiden tarinoiden keskiosassa päähenkilö vajoaa syvemmälle masennukseen, kunnes tapahtuu käänne ja päästään edellisten kaltaisiin loppukommentteihin.

Muutamissa tarinoissa alkuosa on hyvin lyhyt ja käänne tapahtuu päähenkilön itsensä toimesta ensimmäisten lauseiden aikana. Nämä tarinat ovat sävyltään hyvin myönteisiä. Päähenkilö ei vajoa syvälle masennukseen vaan lähtee hakemaan apua tai ryhtyy tekemään jotain, mikä piristää mieltä. Tarinan keskiosassa kuvaillaan toipumisen vaiheita ja päätöksenä esitetään ikään kuin elämänohje:

Uuden ystävän avulla hän selvisi vaikeasta elämäntilanteesta.

Sitten on tarinoita, joissa käänne tapahtuu vasta aivan viimeisissä lauseissa. Tarinan alku- ja keskiosa kuljettavat päähenkilöä varsin pitkän tapahtumasarjan läpi, jota kuvaillaan osin hyvin yksityiskohtaisesti.

Illalla Petra pyörii hermostuneesti ja nälissään sängyssä. Petran kaveri oli päivällä koulussa vaimon roittanut Petraa rakastumasta siihen jatkään, mutta Petran mielestä hän on niin kiltti ja söpö, että ei voi estää itseään rakastumasta.

Loppuratkaisun kuvaaminen tehdään muutamalla sanalla:

Onneksi Petran vanhemmat jaksoivat taistella tytärtään vastaan ja saivat hänet järkiinsä.

Osasta tarinoita ikään kuin puuttuu loppuratkaisu. Alussa ja keskiosassa kerrotaan tapahtumien kulkua ja päähenkilön tuntemuksia tarkkaan, mutta tarina lopetetaan johonkin päähenkilön ajatukseen, joka antaa vain vihjeitä siitä, miten päähenkilölle käy:

Ehkä sekin vielä joskus hoituu, Petri ajattelee ja sytyttää röökin.

Tarinat, joissa päähenkilön kohtalo on surullinen, ovat alusta loppuun saakka varsin masentavia kuvauksia päähenkilön elämäntapahtumista ja tuntemuksista. Muutamissa näistä tarinoista annetaan alussa pientä toivoa paremmasta, muutamassa on käänne ylöspäin tapahtumaisillaan tarinan keskiosassa, mutta lopulta kaikki päätyvät onnettomaan loppuun, joka ilmaistaan viimeisissä lauseissa vastaansanomattoman koruttomasti:

Hautajaiset vietetään huhtikuussa.

Aivan oma tarinatyyppinsä ovat kirjoitukset, joissa kirjoitustehtävää ei ole haluttu ottaa kovin vakavasti vaan tarinasta on tehty vitsi tai suora kannanotto koulun toimintaa vastaan. Niissä juonirakennekin on omaa tyyppiään, ennalta-arvaamattoman polveileva. Alku voi näyttää tyyppilliseltä ”Petrillä on masennusta, koska...” taustojen selittämiseltä, mutta kun tapahtumat lähtevät vyörymään, seuraavat käännteet toisiaan niin, että lukija ei pysy perässä, kuinka monta

keskiosaa tarinasta löytyykään. Loppuratkaisuna on arkinen rangaistuksena kotiopetukseen joutuminen tai dramaattista puukotusta seuranneen kuoleman osoittautuminen pelkäksi painajaiseksi. Näistä tarinoista paistaa alusta loppuun kirjoittajan pyrkimys tehdä jotain muuta, kuin mitä on ajatellut tehtävän antajan toivovan. Tarinan kirjoittaja on halunnut tehdä kirjoittamishetkestään hauskan tai ehkä hätkähdyttää lukijaa kirjoittamalla Petristä, joka päätyy asumaan kodikkaaseen roskikseen Suoraman R-kioskin taakse, villiintyy siellä ja pakenee harjuun, missä hänen lempipuuhakseen muodostuu hiihtäjien pelottelu juoksemalla alasti ladulla. Tai kirjoittaja ei ole viitsinyt edes teeskennellä kiinnostusta kirjoittamista kohtaan, ja hän on selviytynyt tehtävästä toteamalla yksinkertaisesti selvän tosiasian:

Eipä se nyt oikeen selviä koska sillä on päässä vikaa.

Tarinoiden dramaattinen luonne

Kuten jo edellä tarinoista poimituista sitaateista saattaa aavistaa, ovat tarinat kokonaisuudessaan luonteeltaan hyvin dramaattisia. Draaman aineksia poimin tarinoista sisällön erittelyn keinoin kiinnittämällä huomiota sanoihin ja ilmaisuihin, jotka sisältävät voimakkaita tunteita tai kulttuurisia arvolatauksia. Sisällön erittelyssä mahdollista on sanojen ja ilmausten esiintymismäärien laskeminen, jotta saadaan käsitystä tiettyjen elementtien yleisyydestä. En halua kuitenkaan enää rakentaa mitään taulukoita vaan ilmaisen esiintymistiheyksiä suuntaantavilla kommentaareilla. Yleisiä ja vahvoja draaman aineksia tarinoissa ovat päihteiden ja huumeiden runsas esiintyminen, kuoleman läsnäolo erityisesti itsemurha-ajatuksina sekä rakastumisen elämää mullistavat vaikutukset. Kun on kyse eläytymismenetelmästä, on muistettava, että tarinat eivät ole kuvauksia todellisuudesta, vaikka yhteyksiä todellisuuteen onkin ja mahdollisia ne varmasti voivat olla. Tarinoista ei ole haluttu kirjoittaa aivan jokapäiväisen arkisia. Eräs kirjoittaja on ilmaissut tämän suoraan liittämällä tarinansa loppuun viestin tutkijalle:

No joo joo, ois se Petri voinu mennä hakeen apua ja blaa blaa, mut se ois liian tavallista.

Kyseinen kirjoittaja on juuri saanut saatelluksi tarinansa lastenkodista karanteeniin ja veneen alla asuneen päähenkilön manan maille huumeiden yliannostuksen seurauksena.

Tarinan päähenkilöä heitellään juonen edetessä tunneskaalalla sen ääripäästä toiseen, ahdistavista itsetuhoajatuksista vastarakastuneen autuuteen. Nuoruudessa elämä todellisuudessakin tuntuu dramaattisemmalta, pienet asiat voivat saada mielialan heittelehtimään rajusti. Tutkimuksen eläytymismenetelmätarinoissa heittelehtivät myös tapahtumat, eivät vain tunteet, ja toki nuoruudessa voi tapahtua merkittäviä elämänmuutoksia; elämän suuntaa etsitään kokei-

lemalla kaikenlaista, hankkimalla kokemuksia. Tarinoissa tapahtumien käänneet ovat kuitenkin huomiota herättävän rajuja. Päähenkilölle tapahtuu muutamilla riveillä yhtä paljon kuin parhaassa toimintaelokuvassa. Tarinoista voi selvästi lukea kulttuuriteollisuuden vaikutuksia. Kirjoittajien käsitykset elämästä näyttävät saaneen vaikutteita tv-sarjojen ja elokuvien esittämisestä dramaattisten käänteiden maailmasta. Esimerkiksi Suomen television superjatkosarja *Salatut elämät* värittää varmasti kirjoittajien, tavallisten nuorten ajatuksia maailmasta. Vaikka he eivät kuvittelisikaan televisiosarjojen kuvaaman maailman olevan todellisuutta, he silti tarinoissa käsittelevät ihmiselämän ongelmia draaman keinoin. Monet tarinoista on kirjoitettu kuin kohtauksiksi televisiosarjoista.

Alkoholi kuuluu tarinoiden maailmaan. Yli puolet tarinoista liikkuu alkoholin käytön ympärillä, mikä on ymmärrettävää siitä syystä, että alkoholi todellisuudessakin on osa elämää suurella osalla suomalaisista yhdeksäsluokkalaisista. Huumeet esiintyvät tarinoista joka kolmannessa. Päihteet ja huumeet vievät tarinoiden päähenkilön mukanaan, eikä tavallinen elämä ole enää mahdollista, ellei joku tai jokin katkaise kierrettä. Päihteiden ja huumeiden rankan käytön kuvaamisella kirjoittajat korostavat tilanteen vakavuutta. Alkoholin ja huumeiden maailma on jotenkin mystifioitu.

Pikkuhiljaa Petra alkoi valua pahempaan masennukseen ja ”uusien ystävien” johdolla hän itsekin rupesi juomaan ja polttamaan, jopa huumeiden kokeilu kiehtoi Petraa pahan olon pois saamiseksi.

Osassa tarinoita alkoholiin kuitenkin suhtaudutaan arkisemmin, osana normaalia vapaa-ajan viettoa. Alkoholi sinänsä ei niissä esiinny turmiollisena tekijänä vaan jopa myönteisessä merkityksessä. Turmiollista on vain alkoholin käyttö holtittomasti.

Kaveri on taas saanut suostuteltua isoveljensä hakemaan juotavaa ja se on piristänyt ja rohkaisut mieliä. - - Petra liittyy vielä hänelle tuntemattoman jätkäporukan seuraan, jossa ei viikollakaan kaljaa säästellä.

Poikkeuksiakin mystifioiduista tai myönteisistä alkoholikuvauksista on. Kirjoittaja vaikuttaa kokeneen alkoholin haittapuolet itse ja ottaneen niistä opiksi:

Talvella hän kuitenkin tajuaa, että juominen vain lisää ongelmia ja kännissä tulee tehtyä asioita, joita ei normaalisti tekisi.

Tarinoissa, joissa alkoholi esiintyy vanhempien ongelmana, se on korostetusti riisuttu kaikesta mystisyydestä ja hohdokkuudesta:

Vanhan viinan haju täytti koko kodin. Petra heitti tavaransa huoneeseensa ja meni katsomaan keittiöön. Isä ja äiti istuivat pöydän ääressä, kumpikaan ei ollut mennyt töihin vaan he olivat jääneet pullon kanssa kotiin.

Suhde alkoholiin näyttää tarinoissa rakentuvan toisaalta realistisesti omien kokemusten kautta ja toisaalta käsityksistä rappiolle joutumisesta. Huumeista varmasti on vähemmän kokemuksia, ja ne esiintyvätkin pääasiassa vakavana uhkana koko elämälle. Alkoholin ja huumeiden käytön kuvauksilla yleisimmin dramatisoidaan tapahtumia, jotka seuraavat, kun kehyskertomuksessa kuvattu masennus pahenee. Nuorten masennuksesta tehdyissä tutkimuksissa alkoholin käyttö on osoittautunut yhdeksi merkittäväksi masennuksen tunteiden pakenemisyritykseksi. Alkoholin ja huumeiden käytöllä yritetään välttää masennuksen tunteiden kokemista mutta joudutaan entistä syvemmälle ahdistukseen.

Tarinoiden maailmassa kuolema on läsnä. Kuolema esiintyy mahdollisena ratkaisuna tilanteeseen joka kolmannessa tarinassa, ja yhteensä kuusi tarinaa päättyy päähenkilön kuolemaan. Kehyskertomuksen kysymys ”Selviääkö hän masennuksestaan?” on ymmärretty varsin lopullisessa muodossa: selviäminen tarkoittaa hengissä selviämistä. Masennuksesta kertovan tarinan päättyminen itsemurhaan voi olla aivan realistista, sillä itsetuhoiset ajatukset liittyvät masennukseen, ja nuorten itsemurhat ovat lisääntyneet. Kirjoittajat ovat saattaneet tuntea itsemurhan tehneen ihmisen. Mielenkiintoista olisi tietää, onko itsemurhayrityksestä kirjoittaminen helpompaa sellaiselle, jolla itsellään on asiaan jonkinlainen suhde joko omien ajatusten tai tuttavapiirin kautta, vai sellaiselle, jolle itsemurha on vain tiedotusvälineissä kohdattu asia.

Viisi tarinaa kertoo epäonnistuneesta itsemurhayrityksestä. Niistä kolme tehdään elokuvissakin suositulla tavalla, viiltämällä ranteet auki. Kaikki yrittäjät päätyvät sairaalaan ja ovat siellä hyvin yksin vain sairaalan henkilökunnan ympäröiminä. Näyttää siltä, että itsemurhayritys ei ainakaan avunhuutona toimi, vanhemmat ja ystävät eivät saavu pelastamaan epätoivosta. Lisäksi kirjoittajille näyttää olevan vaikeaa kertoa, mitä itsemurhayrityksen jälkeen tapahtuu. Ehkä se on vaikeaa siksi, että se kuuluu suljetun sairaalayhteisön sisälle, siitä ei kerrota julkisuudessa. Kaksi itsemurhaa onnistuu, samoin kaksi huumeiden yliannostusta päättyy kuolemaan. Niissäkin ollaan vähän kuin keskellä elokuvaa.

Hän ei kestänyt enää... Viimein hän ei enää palannut koulusta. Kukaan ei tiedä mitä hänelle tapahtui, mutta epäillään itsemurhaa...

Tiedotusvälineillä on selvästi vaikutuksia kuoleman käsittelemisen tapaan. Tätä vaikutusta ei voi olla ajattelematta, kun lukee seuraavan sitaatin:

Pikkuserkkujen isä on poliisi ja Petra löytää hänen laatikostaan pistoolin. Petra avaa lippaan ja tajuaa, että ase on ladattu. Hän kohottaa aseensa ja on ampuvinaan peilistä näkyvää Petraa. Hän tuntee suurta vapautta pidellessään asetta kädessään. Petra päättää tehdä lopun itsestään, mutta vielä ei ole sen aika. Hän laittaa aseensa selkäpuolelle paidan alle. Seuraavana päivänä Petra ottaa

aseen kouluun. Hän on päättänyt rynnätä opettajien huoneeseen ja ampua mahdollisimman monta opettajaa hengiltä.

Väkivaltaa ei tarinoissa juurikaan ole – lukuun ottamatta itsetuhoisuutta, yllä olevaa aikomusta tappaa opettajia, joka kuitenkin jää aikomukseksi, sekä yhtä silmittömän raivon purkusta, jossa kiusaajat saavat jääkiekkomailasta. Päähenkilö saattaa purkaa ahdistustaan hajottamalla koulun vessan peilin ja potkaisemalla oven saranoiltaan. Elokuvamaailmassa tällainen olisi kuitenkin pientä. Väkivalta ei auta selviytymisessä vaan päinvastoin johtaa entistä ikävämpään tilanteeseen, rehtorin puhutteluun tai mielisairaalaan. Väkivallan vähäisyys on yksi osoitus siitä, että tarinoiden kirjoittajat eivät ole televisioviihteen kopioijia, vaikka se selvästi värittääkin heidän mielikuvitustaan.

Rakastumisella on tarinoiden maailmassa suuri voima. Tyttö- tai poikaystävän löytäminen, pelastaa monen tarinan päähenkilön. ”Jonkun kanssa oleminen” on yhdeksäsluokkalaisille omakohtainen pohdinnan aihe. Seksuaalisuutta tarinoissa ei kuitenkaan esiinny juuri lainkaan, vaikka murrosikä on seksuaalisen kehityksen ja monilla ensimmäisten seksuaalisten kokemusten hankkimisen aikaa. Tyttö- tai poikaystävän löytäminen tarkoittaa tarinoissa romanttista rakkautta, jossa toiselta voi saada tukea vaikeissa elämäntilanteissa.

Hän löytää poikaystävän. Ihanan, suloisen ihmisen joka jaksaa tukea ja lohduttaa. Tuntuu kuin hän olisi elossa vain tuota ihmistä varten, hänellä on päämäärä ja elämällä tarkoitus.

Nuoruuden ihastumiset ja rakastumiset koetaan voimakkaasti. Romanttisten elokuvien tunnelataukset siirtyvät kuvaamaan omaa tunnetilaa. Hetken verran ne ovat aivan aitoja, osa omaa elämää.

Hänen sisällään oleva tyhjä kolo on täyttynyt. Rakkaus on sen täyttänyt ja näin parantanut hänet. Hän tuntee olevansa valmis, hän on oppinut itkemään ja nauramaan. Hän selviytyy kyllä.

Murrosikäisen ihmissuhde-elämän todellisuus on valitettavasti hyvin usein toisenlainen. Tyttö- ja poikaystäviä vaihdetaan, eikä suhde kestä, kun hellyyden tunteille löytyy kiinnostavampi kohde. Ikuisia suhteita on vähemmän aikuistenkin keskuudessa, kun sitoutuminen toiseen ihmiseen avioliitossa on mahdollista purkaa. Sukupuolten välisiä ihmissuhteita on opeteltava jo nuoruudessa, jotta aikuisena tietää, mistä parisuhteessa on kysymys. Eläytymismenetelmätarinoissa tulee esiin myös seurustelusuhteen ei-toivotut seuraukset, jotka tilastojen mukaan ovat nuorten todellisuutta: 1990-luvulla alaikäisten tyttöjen raskaudenkeskeytykset ovat huomattavasti lisääntyneet. Aborttiin ei suhtauduta kevyesti, vaan ymmärretään myös sen henkisiä vaikutuksia.

Muutaman viikon kuluttua kaikki on Petrin osalta ohi. Abortti tehty ja koulukin maistuu. Petri jätti Pauliinan, Luoja tietää miksi. Pauliina on kuitenkin masentunut ja muuttaa ystävänsä luokse Hollolaan. Sillä aikaa Petri ryyppää ja rellestää enemmän kuin koskaan aikaisemmin.

Seurustelulla ei tarinoissa ole vain myönteisiä seurauksia. Seurustelun katkeaminen voi vaikeuttaa masennusta, tai masennuksen helpottamiseksi etsitty uusi tyttö- tai poikaystävä saattaa viedä mukanaan entistä synkempään elämään.

Lopulta Petra löytää itsensä alkoholistiparantolasta ja joka tiistai ja perjantai psykiatrilta, sillä tämä hänen ”poikaystävänsä”, joka ”rakasti” häntä veti hänetkin mukaansa siihen sairaaseen maailmaan, jossa hän eli, ja elää yhä.

4.3.3 Tarinoiden tulkintaa

Kun aineiston käsittelyssä analyysiyksikkönä ovat kokonaiset tarinat, pyritään analyysissa poimittuja elementtejä tarkastelemaan osana tarinan muodostamaa kokonaiskuvaa. Tässä tutkimuksessa eri tarinat sisältävät paljon samanlaisia aineksia, mutta tarinan juonenkulku voi kuitenkin olla hyvin erilainen, jolloin näiden samanlaisten ainesten tarkastelu tuntuu vaikealta kiinteänä osana juonta. Kun ne irrotetaan koko tarinan kehyksestä, siirrytään pienempiin analyysiyksiköihin. Tarinoista poimitaan kohtauksia, jolloin erilaisten tarinoiden sisältämien samankaltaisten ainesten kokoaminen teemoiksi tulee mahdolliseksi. Isosomppi (1996) on käyttänyt samanlaista ratkaisua eläytymismenetelmätarinoiden analyysissaan: ensin analyysiyksikkönä on koko kertomus, sitten kertomusten kohtaukset, lausumat, repliikkiparit tai yksittäiset sanat.

Teemoittelemalla tarinoita pyrin hahmottamaan tarinoiden päähenkilön toimintaa selviytymisensä kannalta ja suhteessa muihin ihmisiin sekä kirjoittajien kuvauksia eri toimintaympäristöistä. Tarinoiden päähenkilön elinympäristö jäsentyy selvästi kahteen luonteeltaan erilaiseen toimintaympäristöön: koulumaailmaan ja koulun ulkopuoliseen maailmaan. Vapaa-ajan ja koulun ympäristöt kuuluvat yhteiskuntaan, joka pääasiassa niiden kautta muodostaa säännellyn ja valvotun mutta mahdollisuuksia sisältävän toimintaympäristön. Tarinoiden kuvauksista päähenkilön toiminnasta ja elinympäristön sille muodostamasta taustasta on mahdollista lukea heijastuksia kirjoittajien yleisemmästä ihmis- ja yhteiskuntakäsityksestä.

Koulumaailma

Tarinoiden kirjoittamista viitoittava kehyskertomus pyrkii ohjaamaan kirjoittajia sijoittamaan tarinansa kouluun: päähenkilö määrittellään tietyn koulun ja tietyn luokan avulla, tilanteen kuvauksessa mainitaan, että koulu ei suju ja että tunneille ei jaksu mennä. Kuitenkin suurimassa osassa tarinoiden tapahtumista ympäristönä on jokin muu paikka kuin koulu. On tari-

noita, joissa koulua ei mainita lainkaan. Mahdollisesti on haluttu kirjoittaa jänniä tarinoita, ja koska koulusta kirjoittaminen on tylsää, on tarinat sijoitettu mielenkiintoisempiin paikkoihin. Lähes kaikissa tarinoissa koulu kuitenkin esiintyy jollain tapaa, ainakin mainintana.

Koulu kontrolloi. Koulu on tarinoissa ensisijaisesti käyttäytymistä kontrolloiva tekijä. Useimmiten kontrolli tapahtuu arvosanojen kautta. Oppiaineista annetut arvosanat kertovat, onko tarinan päähenkilö toiminut toivotulla tavalla. Koenumerot paljastavat, onko hän jaksanut lukea kokeisiin. Kokeet tuottavat ahdistusta etu- ja jälkikäteen. Todistuksen numerot kertovat myös muusta käyttäytymisestä ja asennoitumisesta kouluun. Huonot arvosanat masentavat, ja toisaalta masennus vie puhtia opiskelusta niin, että arvosanat laskevat. Masennuksesta toipumista osoitetaan arvosanojen paranemisella. Arvosanat osoittavat myös sen, jos masennus on vienyt päähenkilöltä kiinnostuksen kouluun niin, että hän on alkanut olla luvatta pois koulusta.

Koulu menee huonosti ja kokeista tulee pelkkää nelosta ja vitosta. Petra lintsaa yhä useammin ja käyttäytyy joka päivä huonommin ja huonommin vittuillen opettajille.

Lintsaaminen on arvoväritteinen sana: se on jotain luvatonta mutta myös hohdokasta. Lintsaaminen liittyy tarinoissa jännittävään elämään. Luvattomia poissaoloja kuitenkin valvotaan, joten lintsaaminen sisältää ajatuksen koulun harjoittamasta kontrollista. Oppilas ei saa itse päättää ajankäytöstään, vaan koulu määrää, milloin on tultava paikalle ja kuinka kauan siellä on jaksettava olla. Jos ei ole noudattanut läsnäolopakkoa, on seurauksena uusia ajankäyttörajoituksia, joutuu jälki-istuntoon. Koulu määrittää tarinoiden päähenkilön vuorokausirytmien, pakottaa heräämään aikaisin ja viettämään valoisan ajan päivästä koulussa. Aktiivisen toiminnan aika siirtyy pimeneviin iltoihin.

Koulu toimii paitsi persoonattomana kontrolliorganisaationa myös kontrollia harjoittavien ihmisten toimintakenttänä. Kontrolloivat ihmiset ovat opettajia tai rehtori kanslioineen. Myönteisesti oppilaisiin suhtautuvien, tukea tarjoavien opettajien lähes täydellinen puuttuminen tarinoista antaa ehkä vääristyneen kuvan opettajien ja oppilaiden suhteista, sillä viimeisimmän kouluterveyskyselyn (2001) mukaan opettajien toiminnan kokee oikeudenmukaiseksi yli puolet oppilaista. Sitä ei ehkä kuitenkaan kysymättä haluta sanota, sillä tarinoissa ei opettajiin liitetä mitään myönteisiä ominaisuuksia. Myös oppilashuoltohenkilöstö voidaan tarinoissa kuvata kontrollijärjestelmän osana.

Petra on vähän väliä reksin boksissa tai kuraattorin puheilla, poissaolojen ja huonon koulumestestyksen vuoksi. Lopulta hänet siirretään tarkkailuluokalle.

Siirto erityisopetukseen on kontrollitoimenpiteiden äärimuoto. Edellä kirjoittaja käyttää nimitystä tarkkailuluokka, vaikka se ei virallisesti ole ollut käytössä enää vuosiin. Mahdollisesti koulumaailmassa elävät yhä myytteinä mielikuvat tarkkiksesta, pahojen poikien ja tyttöjen eristyssellistä. Aineistossa erityisopetussiirrosta käytetään muutaman kerran ilmaisua ”siirretään Tarpilaan”. Tarpila on kyseisen koulun erillinen rakennus, jossa pääasiassa tapahtuu pienryhmien opetus. Kirjoittajat eivät kuitenkaan kerro erityisopetussiirron ratkaisevan mitään tarinan päähenkilön osalta. Päinvastoin se yleensä pahentaa hänen tilannettaan. Oikein hankalat tapaukset voidaan siirtää vielä erityisopetuksesta kotiopetukseen. Kontrollitoimenpiteistä kirjoittajat kertovat yleisemminkin silloin, kun koulusta otetaan yhteyttä kotiin. Yhteydenoton suorittajaa ei tarinoissa yksilöidä, mutta kouluorganisaatiossa se yleensä kuuluu luokanvalvojalle tai oppilashuoltohenkilöstön tehtäviin.

Oppilashuolto on tukena, jos pyydetään. Varsinaisia oppilashuollon työntekijöitä tarinoissa mainitaan koulukuraattori, oppilaanohjaaja ja kouluterveydenhoitaja. Heidän ilmestymisensä tarinaan on kiinni joko päähenkilön omasta aktiivisuudesta tai jonkun hänen läheisensä, kaverin tai vanhempien, toiminnasta. He eivät tarjoa apuaan, vaan sitä täytyy jonkun osata pyytää. Tämä on varmasti aika pitkälti todellisuutta varsinkin kouluissa, joissa ei ole omaa kuraattoria. Terveystenhoitaja on sidottu vastaanotolleen ja opo oppituntien pitämiseen, joten heillä ei ole mahdollisuutta etsiä käsiinsä huolta herättäviä oppilaita. Koulussa, jossa eläytymismenettelmätarinat on kerätty, kuitenkin on kuraattori, joka on paikalla joka päivä lähes aamusta iltaan, ja hänen työtapoihinsa kuuluu pyytää luokseen oppilaita, joista on kuullut huolestuneita viestejä. Tämä näkyy ainoastaan yhdessä, edellä jo siteeratussa tarinassa, jossa kuraattorin luokse kutsumista pidetään kontrolloimisena. Mahdollisesti kuraattoriin suhtaudutaan mieluummin henkilönä, jonka luo voi mennä juttelemaan, jos tuntee tarvetta. Harvoille päähenkilöille tarve muodostuu tarinoissa niin suureksi, että he oma-aloitteisesti kuraattorin luo menivät. Tarinoissa ilmenevät mielikuvat kuraattorin toimintatavoista eivät tunnu omaa aktiivista avun hakemista rohkaisevilta: kuraattori utelee yksityisasiota tai soittaa kotiin heti, kun päähenkilö poistuu hänen huoneestaan. Toisaalta kuraattori voi myös saada järkeä päähän, neuvo parhaansa mukaan, saada vanhemmat ymmärtämään tilanteen vakavuus ja ”olla muutenkin oikein mukava täti”. Kuraattori edustaa koulussa sitä aikuisryhmää, joka parhaiten ymmärtää tarinoiden päähenkilön huolia.

Nykyään Petra käy kuraattorin luona puhumassa vaikka kaikki olikin kunnossa.

Muut oppilaat ahdistavat useammin kuin tukevat. Koulu on nuorten elämässä merkittävä erityisesti sosiaalisen kanssakäymisen ympäristönä. Yllättävää tarinoissa onkin se, että kouluelämään kuuluvia sosiaalisia suhteita ei juurikaan kuvailla. Muut oppilaat ovat päähenkilölle huomattavasti useammin kaukaisia ei-kavereita kuin läheisiä ystäviä, jotka tarjoaisivat tukea.

Petralla ei oikeastaan ole kuin viikonloppuiset ryyppykaverit, jotka ovat eri koulussa, joten Petra saa olla aina yksin koulussa.

Koulussa ei hyödynnetä niitä vertaistuen mahdollisuuksia, joita on olemassa, kun paikkakunnan kaikki samanikäiset kootaan jokaisena arkipäivänä moneksi tunniksi suljettuihin huoneisiin. Sosiaalisten suhteiden syntyminen ei käy itsestään, eikä sitä edesauta koulun kilpailumapiiri. Jos nuori ei ole sosiaalisesti avoin, hän saattaa viettää yhdeksän vuotta koulussa samanikäisten keskellä mutta aivan yksinään. Tämän päivän suhteistaan irronnut ihminen, omaksi tunneyksikökseen eriytynyt yksilö, voi kokea koulun kollektiivisena laitoksena, joka ei tue persoonallisuuden esiin tulemistä vaan tuottaa pelkkää massaa.

Ei mul oo oikein kavereita ja tää tiili hökötyks kikattavine kanoineen ja kovaa leikkivine jätki-
neen ahdistaa mua. Mä en viihdy massan keskellä!

Tutkimuksen tarinoissa on päähenkilöitä, joiden ainoat kontaktit muihin oppilaisiin tapahtuvat kiusaamisen kautta.

Petrillä on ollut taas surkea päivä. Hän myöhästyi ensimmäiseltä tunnilta, jolloin kaikki nauroivat hänelle. - - Käsityön tunnilla toiset pilailevat hänen kustannuksellaan.

Kiusaamistarinoissa ei apua tilanteeseen löydy koulusta, ei toisilta oppilailta eikä myöskään opettajilta. Kirjoittajat tarjoavat ratkaisuksi vain lähtemisen pois, joko muuttamalla toiselle paikkakunnalle tai lopullisesti koko elämästä.

Petra menee laatikolleen, ottaa terän käteensä, painaa ranteeseensa. Hän itkee, miksi heidän pitää kiusata Petraa. Hän haluaa lentää pois, ei kestä enään.

Muutamista tarinoista löytyy myös koulukavereita, jotka huolehtivat ja yrittävät auttaa. Kei-
not vain joissakin tapauksissa ovat huonoja: masentunut päähenkilö otetaan mukaan viikonlo-
pun viettoon, ja hän tekee tuttavuutta alkoholin kanssa.

Koulun ulkopuolinen maailma

Koulun ulkopuolinen maailma on läsnä kahta kirjoitusta lukuun ottamatta kaikissa tutkimuk-
sen tarinoissa ja yleensä varsin merkittävänä toimintaympäristönä. Nuorten ajankäyttö jakau-
tuu kotiin, kouluun ja vapaa-aikaan. Kehyskertomuksessa mainitaan koti ja koulu, mutta suuri

osa tarinoista painottuu kuitenkin vapaa-ajan tapahtumiin, viikonloppuihin, iltoihin ja lomaiikoihin.

Ystävät ja hengailu kuuluvat vapaa-aikaan. Jos koulussa ystävät ovat uhanalainen laji, muodostavat he olennaisen osan vapaa-ajan vieton kuvioita. Tarinat kertovat samaa kuin nuorisobarometri, jonka mukaan nuorista 70 % pitää yhdessäoloa ystävien ja kavereiden kanssa oman elämänsä kannalta erittäin merkittävänä. Juhlimista ja hauskanpitoa pidetään myös varsin usein elämässä hyvin tärkeänä. Tarinoissa ystävien vaikutus päähenkilön elämään ei kuitenkaan aina ole positiivinen. Ystävien kanssa kaupungilla pyöriminen ja päihteiden käyttö muodostavat yleisen vapaa-ajanviettotavan.

Eräänä kylmänä syysiltana Petri lähtee ystävälleen Markolle. He ovat menossa kaupunkiin. - - Kaupungissa heidän pitäisi tavata Markon ja Petrin ystävä Jussi, he soittavat Jussin kännykkään. Humalainen Jussi vastaa ja kertoo olevansa juuri eräissä kotipippaloissa.

Tarinoista näkyy, että alaikäisille nuorille ei ole olemassa kovin paljon julkisia illanviettopaikkoja. Nuorisotiloilla ei vieraile yksikään tarinan päähenkilö. Jos ei jakseta paella ulkona, etsitään vanhempaa seuraa ja lähdetään ajelemaan tai pyöritään ostarilla kunnes kuullaan jonkun kotibileistä. Kotibileiden järjestäjää ei välttämättä tarvitse tuntea, vaan kaverin kaverin pippaloihin voi aivan hyvin lähteä vaikka etsimään uusia ystäviä.

Petra kysyy, minne Maria on menossa, ja Maria kertoo jonkun Sakun pitävän bileet jossain vähän kauempana, kaupunginosassa, josta Petra ei ole ennen kuullutkaan. Maria pyytää Petraa liittymään seuraansa ja sadasosasekunnin harkittuaan Petra päättää lähteä; hänhän halusi uusia ystäviä, ja tässä olisi hyvä tilaisuus siihen.

Tarinoista välittyy vaikutelma, että uudet ystävät koetaan mahdollisuutena saada helpotusta masennukseen. Ehkä uudet ystävät ovat jotain jännittävää, mikä voi saada vauhtia omaankin pahan olon vuoksi paikalleen jämähtäneeseen elämään. Tarinoissa uudet ystävät todellakin lisäävät vauhtia, mutta kirjoittajat tuntuvat näkevän jo ennalta, että masennuksesta selviämässä heistä ei ole apua. Erityisesti uudet ystävät tarjoavat pahaan oloon helpotusta alkoholista ja huumeista.

Pikkuhiljaa hän alkaa viikonloppuisin tutustumaan uusiin ihmisiin. Nämä uudet kaverit ymmärtävät ja piristävät Petraa ilmaisilla huumeilla. Petrasta siis tulee narkkari.

Uusien ystävien voima viedä mukanaan on tarinoissa valtava. Mahdollisesti kirjoittajat tuntevat masennuksesta kärsivän ihmisen tarpeen löytää itsestään välittäviä muita ihmisiä, sillä tarinoiden päähenkilöt antautuvat uusien ystäviensä vietäväksi, ripustautuvat heihin kunnes eivät enää pääse irti, kun ovat samalla ripustautuneet huumekoukkuun. Näistä päähenkilöistä

lähes kaikki kuolevat tarinan lopussa, alamaailma on vienyt heidät mennessään, henkeä myöten. Ainoastaan päähenkilö, jonka vanhemmat jaksoivat taistella tyttärtään vastaan, selviää.

On myös tarinoita, joissa uusien ystävien – erityisesti poika- tai tyttöystävän – löytyminen auttaa päähenkilön masennuksen yli. Näihin uusiin ystäviin päähenkilö ei ripustaudu epätoivoisesti vaan tutustuu vähitellen tavattuaan mielenkiintoiselta vaikuttavan ihmisen tai ihmisryhmän. Nämäkin ystävät voivat löytyä kaupungilta tai bileistä, mutta silloin kuvioon ei kuulu rankkaa alkoholin käyttöä vaan pikemminkin juomisen hillintää.

Tänä iltana, kun he viettävät pikkujoulua Petra tutustuu erääseen rinnakkaisluokkalaiseen poikaan ja he eivät juo niin paljoa, kuin mitä Petra yleensä joisi vaan he juttelevat melkein selvin päin.

Uusi ystävä voi löytyä myös vanhoista harrastuksista, jotka ovat vaikean elämäntilanteen vuoksi jääneet mutta joiden pariin päähenkilö päättää palata piristyäkseen. Piristystä voi etsiä myös uudesta harrastuksesta tai lemmikkieläimen seurasta.

Hän ulkoilee koiransa Jeppen kanssa pitkiä lenkkejä unohtaakseen murheensa.

Tarinoissa harrastus ongelman ratkaisuyrityksenä esiintyy varsin harvoin verrattuna siihen nuorisobarometrin esittämään tulokseen, että harrastuksia pitää erittäin tärkeänä elämässään lähes puolet 15–19-vuotiaista. Barometristä ei kuitenkaan käy ilmi, millä tavoin harrastus on nuorille tärkeä: vapaa-ajanviettotapana, itsensä kehittämisessä vai sellaisessa terapeuttisessa merkityksessä kuin tämän tutkimuksen tarinoissa.

Koti on tunneympäristö. Perhe on nykyisistä yhteisöllisyyden muodoista tunnuslause ja yleisesti pysyvin sekä intiimein, vaikka sekin on yhteisönä heikentynyt. Monille kirjoittajille perhe on merkittävä tunneyksikkö. Koti on pakopaikka ahdistuksissa; erityisesti oma sänky toimii kätkönä, jonne voi mennä piiloon pahaa maailmaa. Varsin monessa tarinassa vanhempien tuki auttaa selviytymään masennuksesta. Vanhemmat huomaavat lapsensa ongelmat oudosta käyttäytymisestä, koulupoissaoloista tai viimeistään, kun koulusta otetaan yhteyttä kotiin. Vanhemmat eivät välttämättä halua myöntää lapsensa ongelmia kodin ulkopuolella ennen kuin ne heille osoitetaan. Ryhtyessään asiaa lopulta hoitamaan he yleensä ovat päättäväisiä ja saavat apua lapselleen; vain kaksi äitiä epäonnistuu auttamisyrittöksessään. Mielenkiintoinen seikka tarinoissa on, että vanhemmat eivät selvitä tilannetta kotikonstein, keskustelemalla asioista – ruumiillista kuritusta käytetään yhdessä tarinassa, tosin tuloksetta. Lähes kaikki vanhemmat hakevat lapselleen ammattiapua. Kun on kyse huumeongelmasta, on ymmärrettä-

vää, että apua etsitään vieroitushoidosta, mutta muissakin ongelmissa vanhemmat helposti turvautuvat asiantuntijoihin.

Petra ei käynyt enää ollenkaan koulussa, ja Petran vanhemmat huomasivat tämän. Hekin yrittivät jutella Petralle, mutta hän ei halunnut kuunnella. Vanhemmat halusivat viedä Petran ammatiauttajalle. Pitkän suostuttelun jälkeen Petra suostui. Petra kävi psykologilla pari kertaa viikossa. Asiat alkoivat kulkea paremmin.

Kirjoittajille näyttää muodostuneen selvä käsitys yhteiskunnan asiantuntijaorganisaatioista. Ihmissuhdeongelmien selvittäminen ei kuulu kodin tehtäviin, koska on olemassa ammattilaisia, joilla on siihen koulutus. Kyse saattaa olla myös siitä, että murrosikäiset nuoret ovat irrottautumisessa vanhemmistaan, eivätkä siksi haluaisi itsekään selvittää ongelmiaan suoraan heidän kanssaan. Ehkä vanhemmat koetaan myös niin kaukaisiksi, että omien tunteiden paljastaminen heille tuntuu mahdottomalta. Tarinoiden päähenkilöt eivät osoita halua turvautua vanhempiinsa muuten kuin niissä tarinoissa, joissa vanhemmat eivät kykene turvaa tarjoamaan. Onko perhe yhteisönä muuttumassa sananmukaisesti erään määritelmänsä mukaiseksi: perhe koostuu ihmisistä, joilla on yhteinen jääkaappi? Yksilöt pysyvät perheyhteisössä, sillä se on taloudellisesti järkevää. Tätä tulkintaa ei kuitenkaan tue nuorisobarometrin esittämä tulos siitä, että aikaa perheen ja läheisten kanssa pitää erittäin tärkeänä 72 % 15–19-vuotiaista. Tarinoissa saatetaan avun pyytämistä vanhemmilta pitää riippuvuutta osoittavana ratkaisuna, vaikka todellisessa tilanteessa siihen oltaisiin valmiita. Tai ehkä apua ei tarvitse pyytää, vaan vanhemmat huomaavat lapsensa avuntarpeen, ainakin silloin, kun heillä itsellään on resursseja siihen vastata.

Muutamissa tarinoissa näyttävät päähenkilön muut elämänalueet olevan kunnossa, mutta kotona on ongelmia. Vanhempien ero, riidat, juominen, se, että he vaativat hyviä koulusuorituksia tai että he eivät lainkaan välitä lapsestaan, aiheuttavat ahdistusta monen tarinan päähenkilöille. Kirjoittajat ovat tarttuneet kehyskertomuksen lauseeseen ”Kotona on ollut ongelmia”. Kodin ongelmat ovat syynä kaikkeen muuhun kehyskertomuksessa kuvattuun, tai ne pahentavat koulussa ilmenneiden ongelmien aiheuttamaa yksinäisyyden tunnetta. Koti muuttuu ahdistavaksi, kun se ei tarjoakaan sitä tukea, mitä tarinan päähenkilö tarvitsisi jaksakseen selvittää ongelmansa.

Petra päättää ryhdistäytyä, hän haluaa isona hyvän ammatin ja aikoo ruveta tekemään töitä sen eteen. Hän yrittää parhaansa, mutta ongelmat kotona eivät parane. Hänen isänsä vaan juo ja juo, eikä äitiä kiinnosta Petran elämä.

Muutamien tarinoiden heijastama kuva vanhemmuudesta on varsin lohduton. Vanhemmat eivät osaa kantaa vastuutaan lapsestaan, kun heidän keskinäiset välinsä vievät kaiken huomi-

on. Avioliittoa täytyy pitää pystyssä ja omaa itseä koossa, mutta perhe selviää hoitamatta. Silloin lapsi joutuu tarttumaan perheen koossapitäjän tehtävään tai seuraamaan perheen ha-joamista palasiksi, ellei tapahdu ihmettä. Erään tarinan päähenkilö pakenee Lappiin, kun vanhemmat ovat liian keskittyneitä itseensä ja toisiinsa. Kyseessä on kuitenkin ihmetarina, jossa vanhemmat lopulta löytävät toisensa ja lopulta lapsensakin.

Oveen koputettiin. Se oli mutsi. Se halas mua. Sen takana seiso faija ja sekin halas mua. – Mä luulin ettette te välitä. – Kyl me välitetään, sano iskä. Me ollaan muutettu Muonioon ja päätetty alottaa puhtaalta pöydältä.

Toisessa tarinassa vanhemmat eivät tajua tilannetta, ennen kuin ovat menettäneet lapsensa.

Siitä lähtien Petra on asunut mummunsa luona. - - Petran vanhemmat havahtuivat huomattessaan menettäneensä lapsensa ja hakivat apua myöntäen alkoholi-ongelmansa.

Yhteiskunnan instituutiot ovat luonnollinen osa elinympäristöä. Koulu on nuorten konkreettisimmin tuntema yhteiskunnan virallinen instituutio. Tämän tutkimuksen tarinoiden perusteella nuoret koulun lisäksi tuntevat hyvin ainakin sairaalainstituution ja sen tehtävät – tosin käsitykset saattavat olla myös tässä yhteydessä elokuvien värittämiä.

Petri herää sairaalassa seuraavana aamuna, hän on sittenkin hengissä. Hän yrittää nousta, mutta hänet on sidottu sänkyyn kiinni. Sitten hän tajuaa olevansa mielisairaalassa.

Sairaalan työntekijät, lääkärit ja hoitajat, ovat tarinoissa neutraaleja hahmoja toisin kuin esimerkiksi koulun työntekijät. Lääkärit vain tekevät työtään, yrittävät pelastaa ihmisiä, vaikka hyväntahtoisuudestaan huolimatta eivät aina siinä onnistu.

Hänen luonaan käy sama lääkäri kuin Petrinkin. Petri tietää, mistä he puhuvat. Tapahtuneesta ja muusta. Mutta Petriä se ei ollut auttanut eikä varmaan tyttöäkään. Niinpä Petri alkaa jutteleen työlle. Käy ilmi, että tyttökin on koittanut itsemurhaa. Mutta Petrille on paljon helpompi kertoa siitä kuin lääkärielle.

Yhteiskunnan sairaanhoitoinstituutioihin liittyvät myös tarinoiden maininnat huumevieroitus-hoidosta. Sitä ei kuitenkaan tunneta ollenkaan niin hyvin kuin yleistä ja mielisairaanhoidoa näytetään tuntevan. Huumevieroitus esiintyy tarinoissa vain mainintana ratkaisuksi ongelmiin, ja yhtä lukuun ottamatta kaikissa tarinoissa, joissa se mainitaan, se myös tuottaa tulosta. Näinhän ei todellisuudessa valitettavasti ole.

Ja kerran tyttö sanoi hänelle mene huume vieroitukseen ja käy koulusi loppuun no poika sitten meni ja olihan se tuskallista mutta kannatti Hän kävi koulunsa loppuun sai hyvän ammatin, työpaikan ja sopi juttunsa vanhempien kanssa

Kirjoittajien käsitykset lastensuojelun toiminnasta ovat huomattavasti kielteisempiä.

Sosiaaliviranomaiset tulevat juttelemaan ja he päättävät huostaanottaa Petran. Hänet sijoitetaan lastenkotiin, josta hän entistä enemmän masentuu. Hän alkaa yhä enemmän juoda ja käyttää huumeita ja jossain vaiheessa hän alkaa viillellä itseään. Kevättä kohti mentäessä viiltely pahe-
nee ja 8.5. hän ”vahingossa” viiltää valtimonsa auki. Lastenkodin sijaisäiti löytää hänet illalla kuolleena.

Itse asiassa kaikki tarinat, joissa tapahtumia kuvataan lastensuojelun toimenpiteiden kautta, päättyvät onnettomasti. Myöskään poliisi ei vaikuta tapahtumien kulkuun myönteisesti. Tässä voivat olla kyseessä kirjoittajien ennakkoluulot ja vääristyneet käsitykset näiden instituutioiden tarkoituksesta. Tiedotusvälineet helposti ruokkivat käsityksiä, joiden mukaan kaikki viranomaiset ovat olemassa ihmisten rankaisemiseksi.

Paitsi eri instituutioiden kautta, yhteiskunta on tarinoissa läsnä myös yleisenä toimintaympäristönä. Tarinoiden henkilöt liikkuvat bussilla ja taksilla sekä norakoilevat bussipysäkeillä, ostarilla ja kirkolla. Kaupassa täytyy käydä, vaikka elämässä olisi kuinka pohjalla, ja kun ollaan todella pohjalla, ollaan kirjoittajien mukaan katuojassa. Yhteiskuntaan liittymisestä kertoo ammatin hankkiminen, työpaikan saaminen ja töissä käyminen. Yhteiskunnallista todellisuutta on, että selviämiseen tarvitaan rahaa, ja jos sitä ei ole, päätyy tekemään rikoksia tai täytyy ostaa velaksi. Kirkko liittyy tarinoiden päähenkilöiden elämään postiluukusta kolahtavana riparikirjeenä ja rippileirin odottamisena. Meidän yhteiskunnassamme elämän päättymistä seuraa hautajaiset. Ihmiselämällä ei loppujen lopuksi voi leikkiä, sillä kuolema on jatkuvas-
ti lähellä. Maailmassa ei voi mennä liian lujaa, sillä vapautta kahlitaan, vauhtia voi seurata äkkijarrutus ja jännitys muuttuu helposti vaaraksi.

Tarinoiden ihminen

Tarinoiden ihminen on vapaa tekemään valintoja. Päähenkilön selviytyminen masennuksestaan on lopulta aina kiinni hänestä itsestään. Jossain tarinan vaiheessa päähenkilö tekee valinnan, joka määrää tulevien tapahtumien suunnan. Valinta voidaan tarinassa selvästi osoittaa päätöksenä tai se tulee ilmi tapahtumien saamasta suunnasta, vaikka näyttäisi siltä, että valinnan on tehnyt joku muu.

Petra päättää jatkaa vielä elämäänsä ja heittää aseensa pois.

He päätyvät sellaiseen ratkaisuun, että Petra joutuu kotiopetukseen ja vieroitushoitoon. Petra ei halua sitä, mutta Petralla ei ole minkäänlaista sananvaltaa. Niinpä Petra aloittaa kotiopetuksen ja opettaja saa muutaman viikon jälkeen Petran kiinnostumaan vähän koulusta. Ja hän on jo alkanut vähentää huumeiden käyttöään.

Vaikka Petralla ei olisi minkäänlaista sananvaltaa asioistaan tehtyihin ratkaisuihin, on lopulta kiinni hänen valinnastaan, onnistuvatko toimenpiteet. Vastoin tahtoaan ei voi kiinnostua kou-

lusta tai päästä irti huumeista. Huumekoukkuun jääminen on oikeastaan ainoa tilanne, joka todella kyseenalaistaa tarinan päähenkilön mahdollisuuden tehdä omaa elämäänsä koskevat valinnat. Huumeet voivat viedä ihmiseltä hänen valinnanmahdollisuutensa, mutta jopa huumekoukkuun jääneet päähenkilöt lopulta ratkaisevat itse tilanteen viiltämällä ranteensa auki tai ottamalla kerralla liian suuren annoksen.

Joissain tarinoiden vaiheissa ennen loppuratkaisua päähenkilö kuitenkin saattaa paeta ratkaisun tekemistä. Eksistentiaalisen ajattelun mukaan ihminen on vapaa tekemään valintoja, mutta paetessaan valintatilanteiden aiheuttamaa ahdistusta hän voi tekeytyä esineeksi, joka ei toimi vaan jolle tapahtuu riippumatta siitä itsestään. Tarinoiden päähenkilöt saattavat heittäytyä muiden ihmisten vietäviksi varsinkin ripustautuessaan masennuksen tunteiden torjumiseksi etsittyihin uusiin ystäviin. Nämä muiden ihmisten vietävissä olevat tarinoiden päähenkilöt jäävät keskelle tapahtumaryöppyä, johon heillä ei tunnu olevan mahdollisuuksia eikä kiinnostustakaan vaikuttaa.

Yllätykseksi Petrin tyttöystävä rupeaa juomaan ja polttamaan tupakkaa ja ajaa Petrinkin mukaan touhuun. Kuluu kuukausia ja Petrillä menee huonosti. Koulunumerot laskevat ja alkoholin määrä lisääntyy...

Käännevaiheessa nämä päähenkilöt ovat niitä, joilla ei paljon ole sananvaltaa asioihinsa, mutta pahimman yli päästyään he ottavat elämänsä jälleen omaan hallintaansa.

Ihminen on vain itsensä varassa. Osassa tarinoita on päähenkilön selviäminen korostuneesti kiinni ainoastaan hänestä itsestään; hän elää elämäänsä omassa varassaan. Näissä tarinoissa taustalla voi olla tapahtumia, jotka ovat vieneet päähenkilön luottamuksen muihin ihmisiin. Jos muiden toiminta, esimerkiksi kiusaaminen, on vain pahentanut tilannetta, ei päähenkilö tahdo turvautua muiden apuun vaan päättää selvitä yksin.

Eräänä tammikuuisena päivänä Petri meni omaan huoneeseen ja hän mietti pitäisikö vaihtaa asennetta: Okej, rupeen käyttämään hienoja vaatteita ja rupeen opiskelemaan oikein kunnolla että minäkin saan kaseja, ysejä ja kympejä.

Eksistentiaalismin yksinäisestä ihmisestä kertoo tarina, jossa päähenkilö menettää kaiken luottamuksensa muihin ihmisiin. Ihminen elää muista eristyksissä, ja muut ihmiset muodostavat jopa uhan omalle olemassaololle:

Hoitaja tulee, tuo varmaankin iltapalan, Petra on alkanut pitää hoitajasta, ei, ei saa, ei saa uskoa, luottaa eikä rakastaa!

Omassa varassaan selviämiseen voi liittyä myös positiivinen tiedostamisen prosessi. Päähenkilö elää holtitonta elämää ja aiheuttaa sillä parhaan ystävänsä kuoleman, mikä murtaa hänen

ajatusmaailmansa, saa tajuamaan ihmisen haavoittuvuuden ja lopettamaan juomisen. Päähenkilö havahtuu huomaamaan, kuinka elämä ei ole ollut hänen omassa hallinnassaan; hän on käyttänyt väärin vapauttaan tehdä elämällään, mitä haluaa. Kun elämä hetkeksi pysähtyy, päättää päähenkilö tarttua jälleen sen ohjaksiin. Taustalla voisi olla personalistiseen ihmiskuvaan liittyvä vapauden rajojen ulottuvuus: omaa vapauttaan ihmisen tulee käyttää niin, ettei se loukkaa toisen ihmisen vapautta. Kun tarinan lopuksi vielä todetaan, että asennemuutoksensa jälkeen päähenkilö eli iloisena elämänsä loppuun asti, voin tutkijana todeta kirjoittajan ihmiskäsityksen sisältävän hyvän elämän ohjeita. Kun huomaa ihmisen haavoittuvuuden, sekä omansa että muiden, ja elää sitä kunnioittaen, elämästä muodostuu iloinen – ehkä onnellinenkin.

Omassa varassa selviytymiseen ei välttämättä tarvitse liittyä luottamuksen menettämistä muihin ihmisiin tai jonkun vahingoittamisen aiheuttamaa heräämistä elämään. Masennuksen keskelläkin voi itsestä löytyä voimavaroja tilanteesta selviämiseen. Kyse on ryhdistäytymisestä, itsesäällissä rypemisen vaihtamisesta aktiiviseen elämänsä rakentamiseen. Näissä tarinoissa päähenkilö ei alistu olosuhteisiin vaan ottaa vastuun elämönhallinnastaan ja selviytyy siitä (eksistentiaalistisesta) ahdistuksesta, minkä vastuu tuo mukanaan.

Jospa asiaa rupeaisi miettimään pitkällä tähtäimellä... Miten koulu meneeki näin huonosti, rumat vaatteet tai huono kampa ei paranna asiaa... enää ei jaksa meikata, mut kai sitä on pakko jaksaa... Jos joku harrastus auttais asiaan, joku missä vois purkaa paineita, ei kuitenkaa mitään selasta, mitä melkein kaikki 14-vuotiaat tytöt harrastais vaan jotain rankempaa... - - Kyllä se tästä vielä lähtee... Toivottavasti elämä hymyilee vielä joku päivä!!!

Ihminen tarvitsee toista ihmistä. Monista tarinoista voi löytää ajatuksen siitä, että elämässä ei selviä yksin. Näiden tarinoiden ihmiskuvassa on yhteisöllisiä piirteitä, erityisesti perheyhteisöön kuuluvaa sekä henkilökohtaista minä-sinä-ystävyyden tasoista toisesta huolehtimista. Ihminen voi selvitä, kun hänellä on lähellä joku toinen ihminen, joka arvostaa häntä kaikkinne ongelmienkin.

Siitä päivästä lähtien Petra ja Jarkko ovat tavanneet joka päivä, ystävinä. Jarkko on saanut Petran masennuksen katoamaan ja Petran itsetunnon kohoamaan.

Tarinoiden ihminen on siis yksilöllinen ja sosiaalinen, persoonallinen ja yhteisöllinenkin, vapaa tekemään valintoja ja vastuussa niiden seurauksista. Tarinoiden ihminen elää yhteiskunnassa, mutta kovin yhteiskunnallinen hän ei kuitenkaan ole. Hän elää omaa elämäänsä muiden ihmisten joukossa yrittämättä suuremmin vaikuttaa yhteisiin asioihin.

5. KOKOAVAA TARKASTELUA

Aineiston kuvailun ja tulkinnan jälkeen on tarpeen koota aineistosta nousseita ja nostettuja elementtejä yhteen tutkimusongelman tarkastelemiseksi taustateorioiden antamalla ymmärryksellä. Tarinoiden maailman ymmärtämiseksi peilaan tulkinnassa esiin nousseita yhteiskunnan ilmiöitä tutkimuksen lähtökohtiin. Aineistolle esitetty varsinainen tutkimuskysymys koski tarinat kirjoittaneiden peruskoulun oppilaiden mielikuvia mahdollisuuksista selvitä psykososiaalisissa ongelmissa. Tätä kysymystä on monesta näkökulmasta jo tarkasteltu, mutta erityisesti sanoiksi pukeamista tarvitsee vielä koulun sosiaalityön rooli kysymykseen annetuissa vastauksissa. Tutkimuksen sosiaalipedagogisen lähtökohdan vuoksi on oleellista tarkastella kysymykseen löydettyjen vastausten avaamia yhteiskunnan muuttamisen mahdollisuuksia, sitä, miten koulu toiminnallaan voisi vaikuttaa yhteiskunnan jäsenten käsityksiin ihmisestä, yhteiskunnasta ja ihmisten vastuusta tarjota toisilleen sosiaalista tukea. Tästä tarkastelusta käy siirtyminen tutkimuksen yhteiskunnallisen merkityksen pohtimiseen luontevasti. Lopulta arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja esitän muutamia mielessäni heränneitä jatkotutkimusajatuksia. Sitten onkin vihdoin aika kääntää tutkimuksen viimeinen sivu.

5.1 Tarinoissa heijastuva maailma

Tutkimuksen tarinoissa kirjoittajat kuvaavat päähenkilön elinympäristöä useimmiten varsin selvästi johonkin tiettyyn sävyyn. Joillekin päähenkilöille elinympäristö on vihamielinen ja elämää rajoittava tekijä, joillekin se on täynnä uhkia, joihin ei pysty vaikuttamaan, ja toisille taas sisältää mahdollisuuksia tehdä elämästä miellyttävämpää. Tämä elinympäristöstä kirjoittamisen sävy kertoo tulkintani mukaan jotain kirjoittajien yleisemmästä suhtautumisesta maailmaan ja yhteiskuntaan. Suhtautumistapaan liittyvät myös kirjoittajien käsitykset ihmisestä. Kuten tarinoita tulkitessani olen todennut, jakautuu niiden maailma varsin selvästi kahtia: kouluun ja sen ulkopuoliseen, erityisesti vapaa-ajan maailmaan. Tarinoissa vapaa-ajan maailmaan kuuluvat mielikuvat vauhdikkaasta ja jännittävästä toiminnasta, koulumaailmaan puolestaan liittyvät kuvaukset kontrolloidusta, pysähtyneestä ja tylsästä ympäristöstä. Koulumaailma on pääasiassa aikuisten maailma. Osa tarinoiden päähenkilöistä haluaisi tulla osaksi sitä, selviytyä niistä suoritusvaatimuksista, joita se asettaa, mutta masennuksen syyt ja seuraukset estävät heitä. Kaikki päähenkilöt eivät halua toimia koulumaailman ehdoilla. Koulun ulkopuolinen maailma, erityisesti vapaa-ajan ympäristö, vetää heitä puoleensa.

Tarinoissa, joissa elinympäristöön kuvataan paljon päähenkilön toimintaa rajoittavia ja kontrolloivia tekijöitä, päähenkilö on kapinallinen, jota eri viranomaisten voimin pyritään palauttamaan sovinnaiseen, tavalliseen elämään. Tarinan päähenkilö pyrkii ottamaan elämänsä omaan haltuunsa eikä halua asettua vanhempien ja opettajien odotusten määrittelemälle paikalle. Yhteiskunta pyrkii eri toimijoiden, perheen, koulun ja viranomaisten, välityksellä integroimaan kapinoivan nuoren jäsenekseen. Yksilön ja yhteiskunnan välinen jännite voidaan ymmärtää siis yksilön elämänhallinnan ja yhteiskunnan integraatiovaatimusten väliseksi jännitteeksi. Perinteisen sosialisatioymmärryksen mukaan yhteiskunta turvaa socialisaation toteutumista kontrollitoimenpitein. Sosiaalinen kontrolli täydentää sosialisatiota ylläpitämällä normien mukaista toimintaa. Sosiaalisen kontrollin keinoja ovat erilaiset palkkiot (tarinoissa hyvät arvosanat) ja rangaistukset, jotka esiintyvät ihmisten jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa. Kontrolli on yhteiskunnan tasapainotilan turvaaja: jos havaitaan hyväksytystä poikkeavia toiminta- tai ajattelutapoja, käynnistetään kontrollitoimenpiteitä, jotka palauttavat tasapainon.

Tarinoiden perusteella vaikuttaa siltä, että yhteiskunnalliset instituutiot toimivat perinteisen sosialisatioäkemyksen mukaisesti pitäen kyseenalaistamattomana tehtäväänään toteuttaa kontrollia, jotta yhteiskunnan uudet jäsenet omaksuvat vallitsevat arvot ja normit. Tarinoiden kirjoittajat kyseenalaistavat yhteiskunnan sosiaalistamistehtävän panemalla päähenkilönsä kapinoimaan kontrollitoimenpiteitä vastaan. Kontrollitoimenpiteet eivät välttämättä onnistu integroimaan päähenkilöä yhteiskunnan jäseneksi, vaan kontrollin koveneminen lisää hänen ahdistustaan ja tarina päättyy onnettomasti. Jos elinympäristön toimijat eivät ole valmiita joustamaan vaatimuksissaan eivätkä tarjoa kontrollin lisäksi tai sijasta tukea elämänhallinnan saavuttamiseksi, tarinan päähenkilö kapinoi itsensä hengiltä. Kontrolloiva yhteiskunta on tukahduttava. Sosiaalipedagogisen sosialisatioäkemyksen mukaan tulisi sosialisatio ymmärtää vuorovaikutuksena. Sosialisatiossa kasvava on aktiivinen toimija, joka tekee valintoja eri ajattelutapojen, arvojen ja normien välillä. Jos sosialisatioympäristöissä pyritään estämään valintojen tekeminen, on kyse sosiaalistamisesta, alistamisesta. Sosialisatiossa on voitava vaikuttaa myös sosialisatioympäristöihin, yhteiskuntaan.

Yksilön kannalta nuoruusiän kehitys tarkoittaa itsenäistymistä vanhemmista, oman elämänsä haltuunottamista. Elämänhallinnan puutteissa, tilanteessa, jossa hallinta pyritään saavuttamaan itseä lopulta vahingoittavin keinoin, on kyse sosiaalisen toimintakyvyn kehittymättömydestä, persoonallisen ja sosiaalisen sisäisen yhtenäisyyden puutteesta. Sisäisen yhtenäisyyden saavuttamiseen tarvitaan lähiyhteisön sosiaalista tukea. Tarinan päähenkilön vahingol-

lisen toiminnan katkaisemiseksi tarvitaan sosiaalista kontrollia, mutta se ei saa olla ahdistusta lisäävää tarkkailua ja rankaisemista. Kontrolliin täytyy liittyä myös mahdollisuus saada tukea.

Tarinoissa, joissa kirjoittajat kuvaavat elinympäristössä vallitsevia uhkia, päähenkilö ei ole kapinallinen vaan uhri. Ympäröivä maailma kohtelee häntä kaltoin tuottamalla hänen elämänsä vaikeuksia. Tarinoiden nuoria ahdistavat monet nyky-yhteiskunnan epävarmuustekijät: vanhempien työttömyys, avioero ja alkoholismi, perheväkivalta sekä huumeiden tarjonta. Varsinkaan tällaisessa yhteiskunnassa elävät tarinoiden päähenkilöt eivät selviä ongelmistaan ilman muiden ihmisten tarjoamaa tukea. Maailma on vaikea ja vaarallinenkin paikka, jossa yksinäinen ihminen helposti masentuu tai sortuu elämälle vahingollisiin houkutuksiin. Ihminen tarvitsee toista ihmistä, sosiaalista tukea. Tuki ei tarinoissa kuitenkaan tule yhteiskunnan virallisten instituutioiden kautta vaan omalta perheeltä tai ystäviltä ja on siten enemmänkin kuin sosiaalista. Tarinoissa on aavistus yhteisöllisistä suhteista. Yhteiskunta elinympäristönä tarjoaa vain epävarmuutta.

Tarinoissa, joiden elinympäristön kuvaamisen sävy on toiveikas, päähenkilöllä itsellään on halu selviytyä yhteiskunnan toimintakykyiseksi jäseneksi. Yhteiskunnan instituutiot tarjoavat siihen tukea koulun oppilashuollon ja erilaisten ammattiauttajien toiminnassa. Elinympäristöön kuuluvat läheiset ihmiset toimivat yhteiskunnan auttamisverkoston jatkeina, ohjaavat hoitoon ja tukevat toipumista. Kirjoittajien käsitys ihmissuhteista ei vastaa monien teorioiden pessimististä näkemystä nyky-yhteiskunnasta, jossa ihmissuhteet muuttuvat tavaravaihtosuhteiden kaltaisiksi. Kirjoittajat ovat mahdollisesti nähneet avioerojen seurauksia omissa perheissään, joten tarinoissaan he ehkä haluavat luoda kuvaa yhteiskunnasta, jonka yhtenä perustana ovat kestävät ihmissuhteet. Yhteiskunnallinen epävarmuus lisääntyy, mutta sitoutumalla ihmissuhteisiin sen vaikutuksia omalla kohdalla voidaan lievittää. Tarinoissa perinteiden murenemisen seurauksena avautuneet mahdollisuudet suunnitella omaa elämää nähdään todellisena mahdollisuutena toteuttaa itseään, ei vain ahdistusta aiheuttavana kuvitelmana. Tarinoiden yhteiskunnassa on mahdollisuuksia aloittaa uudestaan esimerkiksi uudessa koulussa tai uuden harrastuksen parissa. Yrittävälle löytyy yhteiskunnassa paikka – jopa työpaikka – ja panostamalla koulutukseen on elämän suuntaa mahdollista kääntää, vaikka lähtökohdat olisivat heikot.

5.1.1 Koulu maailmankuvan taustatekijänä

On vaikeaa tutkia, millaisia koulun vaikutukset nuorten ajatuksiin maailmasta todella ovat. Miten mitata muiden sosialisatioympäristöjen vaikutusta ja erottaa se koulun vaikutuksesta?

Olen aiemmin jo moneen otteeseen todennut, että perinteisten sosialisatioteorioiden mukaan koululla on merkittäviä sosialisatiovaikutuksia, koulu on jopa osa yhteiskunnan vallankäytökoneistoa muokatessaan ihmisten käsityksiä tietynlaisiksi, kun taas uudempien teorioiden mukaan koulu on menettänyt merkitystään sosialisatioympäristönä, sillä se on menettänyt merkitystään osana elämää. Koulussa on pakko käydä, mutta elämä eletään sen ulkopuolella. Tämän tutkimuksen tarinoissa voidaan teoreettisesti erottaa eri sosialisatioympäristöjen vaikutuksia oppilaiden tapoihin kirjoittaa nuorten elämästä. Tulkintoja tiedotusvälineiden merkityksestä olen tehnyt tarinoiden dramaattisen luonteen analysoimisen yhteydessä. Tarinoiden perusteella voi todeta, että koulu ei nuorille ole kovinkaan keskeinen toimintaympäristö. Kuitenkin tarinoista voi tulkita selviä koulun toimintatapojen vaikutuksia siihen, miten kirjoittajat suhtautuvat ympäröivään maailmaan.

Tutkimuksen tarinoiden maailma on kontrolloiva ja uhkaava, mutta myös mahdollisuuksia sisältävä. Nämä samat elementit löytyvät tarinoiden koulumaailmasta: koulu kontrolloi, siellä on ihmisiä, jotka uhkaavat omaa ihmisarvoa kiusaamalla ja syrjimällä, ja siellä on ihmisiä, joilta voi saada tukea vaikeissa elämäntilanteissa. Tarinoiden koulu valmistaa oppilaitaan yhteiskuntaan. Koulu esiintyy tarinoissa erityisesti niiden piirteiden kantajana, joista konfliktiteoreettisen sosialisatiionäkemyksen edustajat koululaitosta kritisoivat: arvosanojen kautta koulu tuottaa muodollisia kvalifikaatioita, ja ajankäyttöä säätelemällä koulu totuttaa oppilaita säännölliseen elämänrytmiin. Valta on jakautunut epätasaisesti, sillä koulun aikuisilla on oikeus kontrolloida oppilaita. Tutkimuksen tarinoissa koulu on merkittävimmin juuri piilo-opetussuunnitelman alueelle kuuluvien tehtävien toteuttaja, se valmistaa oppilaita työelämään. Myös oppilashuolto toimii tässä tehtävässä valvoessaan poissaoloja ja pyrkiessään siten turvaamaan oppilaille peruskoulun päättötodistuksen. Tarinoiden koulukuvausten vertaaminen yhteen piilo-opetussuunnitelmatutkimuksen klassikoista hämmästyttää yhteneväisyyksillään. Philip Jackson (alkuperäisteos *Life in the Classrooms* 1968) on todennut erityisesti kolmen koululle ominaisen toimintapiirteiden valmistavan oppilaita työelämään. Ensimmäiseksi luokkatilanteiden tungos totuttaa oppilaat vuoron odottamiseen, toiminnan viivyttämiseen muita odottaessaan, keskeytyksiin sekä toiminnan aikatauluttamiseen riippumatta kiinnostuksen ajoittumisesta. Tämä vaatii oppilailta kärsivällisyyden opettelua rangaistusten uhalla. Toiseksi kouluelämälle ominainen jatkuva arviointi tekee oppilaista itsearvioinnin toteuttajia ja samalla kohteita sekä muiden arvioijia. Arviointi kohdistuu paitsi suorituksiin myös persoonallisuuteen. Kolmanneksi kouluelämää määrittävä epätasainen vallan jakautuminen – opettajilla on valtaa, oppilailla ei – totuttaa oppilaat laajemmin epätasaiseen vapauden, etuoikeuksien ja

velvollisuuksien jakautumiseen. Suurin osa oppilaista oppii tottelemaan käskijän valtaa kyseenalaistamatta. Heistä kasvaa hyviä työntekijöitä. Kouluelämän ominaispiirteet tungos, arviointi ja valta muodostavat osan piilo-opetussuunnitelmaa, jonka tavoitteet on oppilaan täytettävä, jos hän haluaa selvitä kunnialla ulos koululaitoksesta. (Jackson 1988, 143–165.) Jacksonin tutkimuksen jälkeen maailma on muuttunut sen verran, että tämän tutkimuksen tarinoiden päähenkilöt eivät kyseenalaistamatta hyväksy koulun suorittamaa kontrollia vaan kapiivoivat sitä vastaan. Tärkeämpää kuin valmistautuminen koulussa työelämään voi olla vapaaajalla tapahtuva valmistautuminen elämään yleensä, kadun lakien oppiminen, sillä työpaikan saaminen ei epävarmassa maailmassa ole automaattinen seuraus oppivelvollisuuden selvittämisestä kunnialla. Selvä käsitys kirjoittajilla tuntuu kuitenkin olevan siitä, että koulusta ei kunnialla selviä, jos ei noudata sen asettamaa käyttäytymismallia.

Tarinoissa näkyy toisaalta idealistista ja toisaalta inhorealista maailmaan suhtautumista. Idealisteja ovat ne, joiden tarinan avioerolapsi edelleen uskoo ihmissuhteisiin, ja ehkä nekin, jotka ajattelevat, että huumeista pääsee eroon kunhan menee vieroitukseen. Tarinoissa uskotaan ihmisen mahdollisuuksiin kasvaa ja yhteiskunnassa tarjolla olevien palveluiden voimaan. Näiden tarinoiden päähenkilöt myös lopulta menestyvät koulussa, ja menestyäkseen on ainakin jossain määrin hyväksyttävä se ajattelutapa, jota koulu pyrkii oppilaille välittämään. Yksilö pyritään koulussa sosiaalistamaan yhteiskunnan kannalta mielekkäisiin käsityksiin todellisuudesta. Inhorealisten tarinoissa päähenkilö kuolee kaikkien hylkäämänä tai jää mielisairaalaan vakuuttamaan itselleen, ettei ihmisiin pidä luottaa. Maailmassa elää vain yksinäisiä ihmisiä, eikä yhteiskunta halua muuta kuin imeä heistä käyttökelpoisen työvoiman ja heittää loput roskakoriin. Tällaisen ajattelutavan syntymiseen on saattanut vaikuttaa sen todellisuuden kohtaaminen koulussa, että valtavirrasta jollain tavalla poikkeavat jätetään yksin ja heitä kiusataan kenenkään puuttumatta siihen. Koulussa vaaditaan vain suorituksia, ja pahan olonsa ilmaisemisesta esimerkiksi vessan peilin rikkomalla saa rangaistuksen. Koulussa ei välitetä ihmisestä yksilönä, hän on vain numero opettajan arvostelukirjassa. Ei kai maailmassakaan kukaan välitä?

Käsityksiin maailmasta voidaan koulussa vaikuttaa tietoisesti opetussisällöissä, mutta tarinoiden perusteella maailmankuvia muokkaavat merkittävästi sellaiset koulun toimintakäytännöt, joita ei tavoitteellisesti suunnitella. Sosiaalinen ja emotionaalinen oppiminen ilmaistaan opetussuunnitelmissa vain yleisinä lauselmina, ei kognitiivisen oppimisen tapaan suunnitelmallisena opetuksena, menetelminä ja periaatteina (Stensmo 1991, 18–19). Esimerkiksi Kangasalan Pikkolan koulun opetussuunnitelmassa lukuvuodelle 2001–2002 koulun toiminta-

ajatukseksi määritellään ”kasvattaa kunnan kansalaisia, joilla on tietoja ja taitoja vastata ajan ja ympäristön haasteisiin ja jotka tuntevat vastuuta itsestään, muista ihmisistä ja koko yhteiskunnasta”. Koulun kasvatus- ja opetustyön päämäärien arvoperustaksi määritellään oppilaan terve itsetunto, empaattisuus, työn arvostus, kriittinen uteliaisuus, ekologinen tietoisuus, kansallinen ja kansainvälinen avarakatseisuus, aktiivinen vastuunotto yhteiskunnasta sekä esteettinen kasvu. Päämäärät kertovat pitkälle mietityistä ja perustelluista kasvatusnäkemyksistä, mutta keinoja niiden saavuttamiseen esitetään varsin vähän. Opetussuunnitelma muodostuu pääasiassa oppiainekohtaisesti laadituista suunnitelmista, eli se koskee nimenomaan koulun oppituntien toimintaa. Koulutyöskentelyssä totutetaan oppilaita työskentelemään ryhmässä, ohjataan tiedon syvälliseen pohdiskeluun, opetetaan kantamaan vastuuta elämäntavoistaan, huolehditaan ihmisten erilaisuuden hyväksymisestä ja käytetään toiminnallisia opetusmenetelmiä. Edelleen jää auki kysymys, miten koulu ihmisten arkitoimintaympäristönä, muutenkin kuin oppitunneilla, pyrkii oppilaiden kasvuun vastuuseen paitsi itsestään myös muista ihmisistä ja yhteiskunnasta. Opetussuunnitelma ei sisällä suunnitelmia kouluelämän jokapäiväisistä tapahtumista ja ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, lukuun ottamatta sitä, miten puututaan kiusaamiseen. Sosiaalinen oppiminen kuuluu suunnittelemattomien toimintojen alueelle. (Pikkolan koulun opetussuunnitelma 2001–2002.)

5.1.2 Koulun sosiaalityö kirjoittajien maailmankuvissa

Tämän tutkimuksen tarinoiden kirjoittajien maailmankuvissa koululla on paikkansa, mutta pääosa elämästä tapahtuu koulun ulkopuolella. Myöskään koulun sosiaalityö ei siten ole maailmankuvissa keskeisellä paikalla. Itse asiassa, jos koulu on maailmankuvan nurkassa, on koulun sosiaalityö tämän koulukuvan nurkassa.

Koulussa, jossa tutkimuksen tarinat on kirjoitettu, toimii koulun sosiaalityöntekijä, ja kirjoittajat tuntuvat tiedostavan oppilashuollon palveluiden olemassaolon myös sellaisissa tarinoissa, joissa niitä ei suoraan mainita. Koulussa on olemassa mahdollisuus hakea apua, mutta siihen turvautuminen olisi kirjoittajista liian tavallista, kuten eräs edellä siteerattu kirjoittaja toteaa. Jos oppilailta olisi suoraan kysytty, mistä voi hakea apua eläytymistarinan kehyskertomuksen kuvaamassa ongelmatilanteessa, he todennäköisesti olisivat maininneet oppilashuollon työntekijöitä.

Tarinoissakin on oppilaita, jotka hakevat apua koulun kuraattorilta oma-aloitteisesti tai jonkun läheisen ihmisen aloitteesta. Heille kuraattori on luotettava aikuinen, jolle voi puhua ja joka ei painosta niin kuin opettajat. Kuraattorin luo menemisen kynnyks ei ole liian suuri verrattuna

siihen helpotuksen tunteeseen, jonka voi saada pystyessään jakamaan huolensa jonkun kanssa. Kuraattori ei tarinoissa käytä mitään erityisiä menetelmiä vaan kuuntelee ja keskustelee. Jos ongelman ratkaisuun tarvitaan mukaan vanhemmat, kuraattori voi ottaa yhteyttä kotiin ja saada vanhemmat ymmärtämään lapsensa tilannetta. Kuraattori antaa käytännön neuvoja asioiden selvittämiseen, mutta aina hänen antamansa neuvot eivät ole hyviä. Kuraattorikin on vain ihminen.

Osa tarinoiden kirjoittajista suhtautuu kuraattoriin kielteisesti. Rauste-von Wrightin maailmankuvatutkimuksessa (1974, 59–61, 117–118) vain harvat nuoret olivat valmiita pyytämään apua asiantuntijoilta. Mieluiten apua olisi haettu läheisiltä ikätovereilta – vanhemmiltakin useammin kuin asiantuntijoilta. Tutkimuksessa nuorten suhtautumisesta ammattiauttajiin (Rauste-von Wright et al. 1986, 60–68, 75–76) nuoret perustelivat avun hakemisen haluttomuuttaan sillä, että eivät uskoneet asiantuntijoiden kuitenkaan ymmärtävän itseään. Harvat nuoret olivat olleet tekemisissä sosiaalityöntekijän kanssa, ja ne kokemukset, joita muutamilla oli, olivat kielteisiä. Tämän arveltiin johtuvan siitä, että sosiaalityöntekijän puheille joudutaan yleensä pakosta. Nuorten käsitykset ammattiauttajista eivät näyttäneet olevan omiaan edistämään hakeutumista näiden luo. Tuloksena todettiin, että nuorten mahdollisuudet saada apua ongelmiinsa riippuivat suuresti siitä, oliko heillä tukea tarjoavia ihmissuhteita omassa elämässään, sillä ammattiauttajien olemassaolo ei avun saamista turvannut. Samaan tulokseen voisi todeta tämänkin tutkimuksen päätyvän. Tarinoiden kirjoittajat tietävät hyvin, että ammattiauttajia on olemassa, mutta se ei selviytymiseen riitä. Paljon enemmän on merkitystä sillä, millaisia ovat mielikuvat näistä ammattilaisista, miten heihin suhtaudutaan. Jos asenne on torjuva, on avun hakeminen luonnollisesti epätodennäköisempää. Tarinoista löytyy äitejä, jotka pakottavat tyttärensä tai poikansa keskustelemaan kuraattorin kanssa. Se voi tuoda nuorelle apua, mutta voi kuitenkin myös käydä niin, että nuori sulkeutuu kokonaan, koska ”kuraattori uteli liikoja”.

Käsitykset koulukuraattorin työstä voivat olla myös sellaisia, ettei palvelujen koeta olevan itseä varten. Vaikka koulun sosiaalityön toteuttamisessa periaatteena on, että palvelut ovat tarjolla ja avoimia kaikille koulun oppilaille, voi oppilaiden mielikuvissa niihin liittyä tietynlainen leima, ajatus, että ne kuuluvat vain tietystä ongelmasta kärsiville tai sellaisille, joiden ongelmat ovat todella pahoja. Jos kuraattorin palveluihin liittyy ajatus vain hyvin vaikeiden ongelmien hoitamisesta, voivat omat ongelmat tähän mielikuvaan verrattuna tuntua niin mitättömiltä, ettei niitä tarvitse kenellekään kertoa. Mielikuva voi vakuuttaa oppilaan siitä, että omista pienistä ongelmista selviää kyllä omin voimin, vaikka ei todellisuudessa sitten sel-

viäisikään. Tässäkin tapauksessa mielikuva tarjolla olevista auttamispalveluista on ratkaisevampi kuin varsinaisesti palvelujen saatavuus.

Tarinoiden kirjoittajilla ei välttämättä ole käsitystä kuraattorin työtehtävien ja asiantuntemuksen laajuudesta. Kaikille kirjoittajille ei ole ehkä tullut edes mieleen viedä tarinansa masennuksesta kärsivää päähenkilöä kuraattorin puheille. Kehyskertomuksessa mainitaan masentuneisuuden tuntemukset ja nukkumisvaikeudet, jotka kuraattoria helpommin tuovat mieleen jonkun terveystyöntekijän kuten psykologin tai sitten kouluterveydenhoitajan. Koulussa, jossa tarinat kerättiin, ei ole koulupsykologia, ja tarinoissa onkin mainintoja koulun ulkopuolisista ammattiauttajista, psykologista ja jopa psykiatrista. Kaikki oppilaat eivät varmasti myöskään tiedä, että kuraattorilta voi hakea apua ongelmiin kotona, sillä kuraattoria ei mielletä sosiaalityöntekijäksi, jonka kautta voisi saada apua esimerkiksi perheen taloudellisissa ongelmissa. Tarinoiden kirjoittajat näyttävät sisäistäneen ajatuksen asiantuntijayhteiskunnasta, jossa jokaista vaivaa varten on erikseen oma ammattiauttaja.

Oppilaanohjauksen roolia koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien toteuttamisessa pohtinut Taru Eskelinen (1989, 66–67) toteaa, että oppilashuollon piilofunktiona on erotella oppilaita ja viestittää, ketkä tarvitsevat holhousta. ”Se välittää kohderyhmälleen sanoman; jos et itse pärjää, hyvinvointivaltion viranomainen hoitaa sinut eteenpäin.” Eskelisen käsitys ei saa tukea tämän tutkimuksen tarinoista, sillä kirjoittajat eivät tunnu mieltävän oppilashuoltohenkilökuntaa lainkaan ongelmiin aktiivisesti tarttuvina toimijoina, viranomaisina, jotka ottavat asioita hoitaakseen. Koulun sosiaalityö ei tarinoissa automaattisesti poimi hoidettavakseen niitä, jotka eivät itse pärjää. Koulun sosiaalityö on olemassa, mutta se ei vaikuta eksplisiittisesti tarinoiden kulkuun ilman sen kutsumista mukaan. Kuraattorin luo on aktiivisesti hakeuduttava tai jonkun on sinne ohjattava, toisinaan pakotettava. Jos ei oppilaalla ole henkilökohtaista tukiverkkoa eli ihmisiä, jotka hakisivat hänelle apua, ei kukaan tule tukea hänelle tarjoamaan. Silloin on itse etsittävä apua tai selvittävä yksin. Tai sitten ei selviä.

Koulun sosiaalityötä ei tunneta koulussa nimikkeellä koulun sosiaalityö. Koulukuraattorinimityksen oppilaat tunnistavat, tosin henkilökohtaisesti häntä ei tunneta yhtä yleisesti kuin tunnetaan opo, joka pitää opotunteja, tai terveydenhoitaja, joka tarkastaa kaikki oppilaat säännöllisesti tai ainakin kerran kouluaikana. Kuraattori voi olla koko koulun yhteistyöntekijä, mutta tavallisesti hän kuitenkin edelleen on yksittäisten oppilaiden kanssa henkilökohtaisesti työskentelevä sosiaalityöntekijä. Jos mielikuva kuraattorin tekemästä työstä on hyvin epämää-

räinen, se kuuluu maailmankuvan nukkuvaan nurkkaukseen, josta oma avuntarve ei sitä herätä. Vaikka jonkinlainen mielikuva kuraattorin työstä olisikin, ei hänen apuunsa osata turvautua, jos ei tunneta mahdollisuutta saada tukea erilaisissa ongelmissa. Oppilaille ei ole välttämättä selvää, että kuraattori on koulussa heitä varten – tosin se ei välttämättä ole selvää myöskään koulun opettajille tai aina edes kuraattorille itselleen.

Koulukuraattorin työskentelyn tulisi olla sosiaalityön eettisten periaatteiden ohjaamaa. Sosiaalityöntekijänä koulukuraattorin tulee kunnioittaa oppilaiden ihmisarvoa, yksityisyyttä ja itseenäisyyttä sekä toimia heidän elämänhallintaansa ja yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta edistävasti. Hänen tulee pyrkiä syrjäytymisen ehkäisemiseen sekä edistämään oppilaan itsemääräämisoikeutta, valinnan mahdollisuuksia ja oppilaan osallisuutta yhteiskunnan jäsenenä. Hänen tulee toimia oppilaan edun valvojana ja puolestapuhujana. Kun asianosaisten edut ovat keskenään ristiriidassa, koulukuraattori varmistaa, että kaikkia osapuolia kuullaan ja eriävät näkökohdat otetaan huomioon. (Vrt. Sosiaalialan ammatillisen työn eettiset periaatteet.) Valittavasti koulun tarpeet usein hämärtävät tätä oppilaan asianajajan ja osapuolten välisen sovittelijan tehtävää. Kuten aiemmin on todettu, koulussa odotetaan kuraattorin työskentelyltä useimmiten koulun toiminnan ja työrauhan turvaamista (Jauhiainen 1993, 213). Oppilaiden käsitykset kuraattorin toiminnan periaatteista ovat usein lähempänä kontrollikoneiston käyttöohjetta kuin sosiaalityön eettisiä periaatteita. Muutamissa tutkimuksen tarinoissa kuraattorin työ on häiriköiden käsittelyä, ei tuen tarjoamista elämänhallinnan vahvistamiseksi. Oppilaiden käsitykset eivät synny tyhjistä. Kontrollitoimenpiteet ovat näkyviä, yksityisyyttä kunnioittava edunvalvonta paljon näkymättömämpää. Työn piilossa olevaa puolta ei tunneta; kaikki oppilaat eivät tiedä tai usko, että koulussa on ihmisiä, jotka ongelmatilanteessa ovat valmiita heitä tukemaan.

Oppilaiden mielikuvissa koulukuraattorin työtä ei liitetä muuhun yhteiskunnan sosiaalityöhön. Todennäköisesti tätä yhteyttä ei yleisesti tiedosteta. Sosiaalityöhön liittyvät arkikäsitteet muodostuvat usein kielteisistä mielikuvista pakkohuostaanotoista ja rahan jakamisesta yhteiskunnan siivellä eläjille. Koulun sosiaalityön erillisyys näistä mielikuvista on varmasti sille eduksi. Toisaalta sosiaalityöstä ymmärretään olevan myös hyötyä yhteiskunnalle ja yksittäiselle ihmiselle; kuuluuhan toimeentulotuen jakaminen sosiaalityöntekijöiden yleisimmin tunnettuihin tehtäviin. Koulukuraattori ei jaa toimeentulotukea, joten hän ei siinä suhteessa ole hyödyllinen sosiaalityöntekijä. Ehkä tämän tutkimuksen tarinoiden päähenkilöt olisivat useammin kääntyneet koulukuraattorin puoleen, jos olisivat ajatelleet hyötyvänsä siitä rahallisesti, sillä monella päähenkilöllä rahan tarve oli suuri ja vaikeutti elämäntilannetta huomatta-

vasti. Mielenkiintoista olisi tietää, olisiko sosiaalityöntekijän puoleen käännetty tarinoissa useammin kuin nyt käännettiin kuraattorin puoleen. Suhtaudutaanko omassa avuntarpeessa positiivisemmin sosiaalityöntekijöihin, joiden tehtäviin kuuluu toimeentulotuen jakaminen, kuin kuraattoriin, jonka tehtävänä on sosiaalityöntekijän perustehtävä, elämänhallinnan tukeminen, neuvonta ja ohjaus? Entä vaikuttavatko kuraattorin toimintatavat koulussa oppilaiden mielikuviin sosiaalityöntekijöistä yleisemmin, vai eikö ammattikuntayhteyttä tiedosteta lainkaan? Näihin kysymyksiin en tämän tutkimuksen perusteella pysty antamaan vastausta.

5.1.3 Sosiaalipedagogisia mahdollisuuksia

Selväksi on jo tullut, että koulu sosialisatioympäristönä on menettänyt merkitystään. Jos sosialisatiota kuitenkin ajatellaan tavoitteellisena kasvatuksena, on koululla lasten ja nuorten päivittäisenä toimintaympäristönä merkittävät mahdollisuudet tarttua tehtävään vaikuttaa heidän käsityksiinsä maailmasta. Kasvatus vapaaseen ja vastuulliseen ajatteluun ja elämäntapaan sekä huolenpito oppilaista erilaisissa ongelmissa voitaisiin nykyistä keskeisemmin määritellä koulun tehtäviksi. Jos sosialisatio yhteiskunnan jäsenyyteen siirretään piilopetussuunnitelmasta tavoitteelliseksi kasvatukseksi opetussuunnitelmaan, voi sosiaalisesta oppimisesta tulla pedagogista toimintaa, joka tähtää paremman tulevaisuuden toteuttamiseen. Koulun sosiaalityö on kouluorganisaatiossa erityisasemassa luomassa käsityksiä siitä, miten ihmisen kuuluu suhtautua toiseen, kun tämä ei selviä yksin vaan tarvitsee tukea ja apua. Sosiaalisten ongelmien ratkaisemistavat koulussa tarjoavat oppilaille toimintamalleja tilanteisiin, joissa tarvitaan yhteistyötä, toisten huomioimista ja omastaan jakamista.

Sosiaalipedagoginen tavoitteellinen sosialisatio ei ole sosiaalistamista perinteisessä merkityksessä. Se ei ole indoktrinaatiota vaan vapauttamista yhteiskunnan muuttamiseen. Kun ihminen ymmärretään aktiivisesti maailmankuvaansa rakentavana, ei tuohon rakentamiseen pidä pyrkiä vaikuttamaan tukahduttavasti vaan tarjoamalla sellaisia maailmankuvan rakennustarpeita, joista rakentaja dialogisessa prosessissa itse kokoaa mieleisensä ja samalla aktiivisen kriittisen kokonaisuuden. Tavoitteellinen sosialisatio ei ole anarkiaa vaan yhdessä asetettujen päämäärien tavoittelua. Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta voidaan tavoitteeksi asettaa yksilön kasvamisen persoonaksi, joka kykenee muuttamaan yhteiskuntaa oikeudenmukaisemmaksi.

Eräs merkittävä kouluelämän piirre, joka tarinoissa kuvastuu, on tietynlainen opettajarooli. Opettaja on tarinoissa pääasiassa näkymätön, ja näkyessäänkään hän ei ole oppilasta tukeva vaan yksi koulun kontrollin toteuttajista. Tarinat käsittelevät sellaista aihetta, jonka kirjoittajat

eivät selvästikään ajattele kuuluvan opettajalle. Kuitenkin koulun oppilashuoltoa käsittelevässä kirjallisuudessa opettaja toistuvasti määrittellään keskeisimmäksi oppilashuollon työntekijäksi. Opettaja kohtaa oppilaat päivittäin tai vähintään viikoittain – joka tapauksessa säännöllisesti – joten juuri opettajalla ajattelisi olevan parhaat mahdollisuudet huomata oppilaassa tapahtuneita muutoksia, jotka voivat herättää huolestumisen oppilaan hyvinvoinnista. Toisaalta parhaat mahdollisuudet ei välttämättä kuitenkaan ole sama kuin hyvät mahdollisuudet, sillä opetusryhmät ovat usein niin suuria, ettei opettajalla ole mahdollisuuksia oppilaiden henkilökohtaiseen huomaamiseen saati kohtaamiseen. Ehkä opettajien oppilashuoltotyö on todella oppilaille näkymätöntä huolen viestittämistä eteenpäin varsinaisille oppilashuollon ammattilaisille; näin näytti kokemukseni perusteella olevan ainakin tutkimukseni kohdekoulussa.

Koulun sosialisointitehtävän määrittelemisen dialogisen sosialisoinnin toteuttamiseksi muutaisi varmasti opettajan roolia oppilaiden kohtaamisen kannalta. Jos koulua pyrittäisiin kehittämään aktiiviseen kansalaisuuden kasvua tukevaksi ympäristöksi, olisi opetusmenetelmiä muutettava dialogisemmiksi, mutta sen lisäksi opettajat ja oppilaat kohtaisivat enemmän myös oppituntien ulkopuolella, kun oppilaat opettelisivat osallistumista yhteisten asioiden hoitamiseen kaikessa koulun toiminnassa. Koko henkilökunnan tulisi silloin olla valmis dialogiin nuorten kanssa. Koulun sosiaalityöntekijän työmuodoissa keskustelu on nykyiselläänkin hyvin keskeinen, mutta dialogisesti ymmärrettynä se saisi varmasti erilaisen luonteen. Tavoitteena olisi silloin yhdessä oppilaan elämäntilannetta reflektoiden etsiä mahdollisuuksia oppilaan itsensä toimintaan tilanteensa helpottamiseksi. Keskustelu ei pyrkisi vain oppilaan oman käyttäytymisen muuttamiseen tai erityisjärjestelyjen löytämiseen hänen koulunkäyntinsä turvaamiseksi vaan kouluun ja muuhun elinympäristöön vaikuttamiseen.

Tutkimuksen tarinoiden kuvastaman ihmiskäsityksen voi tulkita hämmästyttävän eksistentiaalistiseksi, jonkin verran personalistiseksi. Tutkimuksen tarinoiden ihmiset ovat vapaita tekemään valintoja ja valmiita kantamaan valinnoistaan vastuun. Harvoin antaudutaan olosuhteille tai alistutaan muiden ihmisten tahtoon. Läheiset ihmiset voivat tarjota tukea, mutta vastuun kantaminen muista ihmisistä on harvinaisempaa, ja on myös sellaisia, jotka eivät halua luottaa muihin. Aineksia olisi kuitenkin olemassa tietoisesti personalistisen ihmiskäsityksen muodostamiseen. Koulu toimintatavoillaan kasvattaa noudattamaan velvollisuuksia – huolehtimaan kotitehtävistä ja aikataulujen noudattamisesta – ja se voisi kasvattaa myös vastuuseen, erityisesti yhteisvastuuseen käyttämällä hyödyksi oppilaiden vertaissuhteita sosiaalisen tuen tarjoajina. Sosiaalisiin suhteisiin voitaisiin nykyistä enemmän suhtautua voimavarana ja kasvun edistäjänä; niitä voitaisiin käyttää hyväksi oppimisessa eikä tukahduttaa yksintyöskente-

lyn pakolla. Koulun uudistamispyrkimyksissä se onkin yksi keskeinen osa-alue, mutta näkökulmaa tulisi laajentaa oppituntien ryhmätyöskentelystä myös muuhun koulun toimintaan ja pohtia, miten oppilaiden kaverisuhteita voisi tukea kehittymään yhteisöllisiksi huolenpitosuhteiksi. Tarinoissa nuoret kyllä usein kantavat huolta ystäviensä hyvinvoinnista, mutta eivät aina osaa hakea siihen aikuisen tukea. Oppilaiden yhteisöllisyyttä tietoisesti tukevassa koulussa tilanne voisi olla toinen. Nuoret oppisivat kantamaan vastuuta paitsi omasta myös toistensa selviämisestä.

Tutkimuksen tarinoissa yhteiskuntaan suhtaudutaan kriittisesti mutta myös avoimesti. Ei olla valmiita hyväksymään kaikkea olemassa olevaa, alistumaan rajoituksiin ja ahdistusta tuottavaan epävarmuuteen, vaan halutaan tarttua pieniin mahdollisuuksiin, joita arkipäivästä löytyy. Kriittinen suhtautuminen yhteiskunnan ja koulun kontrollitoimenpiteisiin kuvastaa potentiaalia oman tiedostavan ajattelun kehittämiseen, mutta tarinoissa ympäristö ei tarjoa nuorille mahdollisuuksia rakentavaan kritiikin esittämiseen. Reksin boksiin joudutaan puhutteluun, ei keskustelemaan tapahtuneesta, ja kotiopetukseen siirretään ilman, että oppilaalla olisi mitään sananvaltaa asiassa. Silloin kriittisyys purkautuu kapinointina ja kaikkien sovinnaisen elämän sääntöjen rikkomisena eli toimintana, joka on kaikkien osapuolten kannalta epätoivottavaa ja epäedullista. Jos kriittiselle nuorelle antaisi mahdollisuuden tulla kuulluksi, voi olla, ettei hänellä olisikaan lopulta mitään sanottavaa, mutta jos kriittisen ajattelun kehittämiseen erityisesti tuettaisiin, voitaisiin ehkä muuttaa myös ajattelun synnyttämää toimintaa rakentavammaksi. Nuoren on saatava olla myös kapinallinen. Jos vanhat kapinan muodot sallitaan, etsivät nuoret varmasti jotain uutta kiellettyä tekemistä vain voidakseen rikkoa rajoja. Kuitenkin jos nuoren kriittisyys tukahdutetaan, menetetään tilaisuus saada juuri tämä nuori kiinnostumaan yhteisiin asioihin vaikuttamisesta. Koulun tulisi päinvastoin tarttua tällaisiin tilaisuuksiin, ja se on mahdollista, jos koulun kulttuuria kehitetään avoimeksi ja toimintatapoja keskusteleviksi ja osallistaviksi – muutenkin kuin oppitunneilla.

5.2 Tutkimuksen merkityksestä

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on sijoitettava tutkimuksen kohde ja sitä koskevat tulokset yhteiskunnallisiin yhteyksiinsä ja sitä kautta määriteltävä tutkimuksensa yhteiskunnallista merkitystä. Tulkinnassa löydetty merkitykset on palautettava todellisen maailman sosiaalisiin ja kulttuurisiin merkityskokonaisuuksiin. (Varto 1992, 107.) Tutkimuksen merkityksen arvioinnin yhteydessä tärkeitä ovat kysymykset tutkimuksen luotettavuudesta. Tämän tutkimuksen luotettavuus ja yhteiskunnallinen merkitys rakentuvat erityisesti jo alussa tietoisesti tehdyistä normatiivisista lähtökohdista: tutkijana olen sitoutunut sosiaalipedagogiseen ajattelutapaan, jossa ei pyritä tutkimuksen objektiivisuuteen – sitä ei pidetä edes mahdollisena – vaan ottamaan teoreettisesti ja empiirisesti perustellen kantaa yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja etsimään mahdollisuuksia niiden muuttamiseen.

5.2.1 Tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys

Tämä tutkimus sijoittuu yhteiskuntaan monella ulottuvuudella. Tutkimusympäristönä on virallinen yhteiskunnallinen instituutio, peruskoulu. Koulua tarkastellaan erityisesti kasvuympäristönä, paikkana, jossa kasvaa yhteiskunnan jäseniä. Koulun ammatillisista toimijoista huomio suunnataan oppilashuoltoon, erityisesti koulun sosiaalityöhön, joka on osa hyvinvointivaltion ammattilaisjärjestelmiä. Tutkimuskohteena on yksi yhteiskunnan jäsenryhmä, peruskoululaiset, tarkemmin määriteltynä yhdeksäsluokkalaiset nuoret, ja tutkimusongelman kannalta määriteltynä heidän mielikuvansa koulun sosiaalityöstä ja yhteiskunnasta. Tutkimustulokset voivat liittyä osaksi yhteiskunnallista keskustelua koulusta ja sen kehittämisestä sekä oppilashuoltotoiminnasta ja sen kehittämisestä. Lisäksi ne ovat kannanotto teoreettisempaan keskusteluun koulun merkityksestä sosialisatioympäristönä. Sivujuonteena tutkimuksesta löytyy myös yhteys nuorten masennuksesta käytävään keskusteluun. Pohdinta ihmisestä yhteiskunnan jäsenenä liittyy keskusteluun kansalaisyhteiskunnasta.

Koulumaailmassa on psykososiaalisen oppilashuollon voimakkaaseen kehittämiseen pyritty 1970-luvun alusta lähtien. Vuonna 1973 asetettiin Oppilashuoltokomitean mietinnössä (KM. 1973:151) oppilashuollon kehittämiselle tavoitteita, joita ei ole vielä saavutettu. Mielenkiintoista on nähdä, millaisia tavoitteita työlle asettaa nyt lähes 30 vuotta myöhemmin Opetusministeriön oppilashuoltotyöryhmä tämänkeväisessä raportissaan. Tämä tutkimus ottaa kantaa oppilashuollon tavoitteiden muotoilemiseen sellaisiksi, että oppilashuolto tietoisesti johdattaisi koko kouluyhteisön toteuttamaan lasten ja nuorten kasvatus- ja tukemistyötä.

Koulu on sosiaalinen yhteisö ja sellaisena erittäin tärkeä kaikille siellä työskenteleville, niin oppilaille kuin opettajille ja muulle henkilökunnalle. - - Kouluilmapiirillä ja luokkahengellä on todettu olevan yhteyksiä sekä lasten käytös- että tunne-elämän ongelmiin. Tulevaisuuden haasteita lapsen mielen rakentamiseksi ovat tunnustaa koulun kasvatustehtävä, nähdä koulu sosiaalisen yhteisönä ja rakentaa yhteisöllisyyttä opettajien, oppilaiden ja vanhempien kanssa. (Solantaus 27.8.2001.)

Koulun kehittäminen yhteisönä oli tavoitteena jo 1970-luvulla. Oppilashuolto nähtiin silloinkin kehityksen kannalta keskeisenä toimintana. Sosiaalipedagogiikasta löytyy sellainen näkemys yhteisön ja yksilön suhteesta, jossa yhteisö ei jää vain kauniiksi sanaksi erilaisten yksilöllistävien menetelmien keskellä. Oppilashuolto voisi johdattaa koulua sosiaalipedagogiseen ajatteluun.

Aineiston tulkinnassa todetaan, että oppilashuolto sijaitsee koulun nurkassa, jonne kaikki oppilaat eivät kolmen vuoden aikana ole tulleet edes vilkaisseeksi. Ei ongelmia tulekaan hoitaa keskellä koulua lasikopissa ja kuuluttaa kaikille käytävillä, sillä apua tarvitsevan yksityisyyttä on ehdottomasti suojeltava. Jos kuitenkin nykyisillä toimintatavoilla oppilashuolto ja koulun sosiaalityö pitävät itseään nurkassa niin, että kaikki eivät tiedä koulussa olemassa olevasta mahdollisuudesta saada apua vaikeissa elämäntilanteissa, olisi profiilia hyvä hiukan korjata. Jos mielikuvat oppilashuoltohenkilökunnasta ja heidän työstään ovat sellaisia, että heiltä ei edes ajatella voitavan saada apua, tulisi kehittämistyössä kiinnittää huomiota myös oppilaiden käsityksiin. Ei riitä, että tarjolla on palveluja, jos niitä pidetään rangaistuksina. Jos nuoret kokevat saavansa parhaan avun ongelmatilanteisiinsa koulun ulkopuolelta, voi kyseessä olla todellinen tilanne tai sitten todellisuutta vastaamattomat mielikuvat. Oli kyse kummasta tahansa, on koulun ja oppilashuollon kehittämisessä otettava huomioon molemmat: on kehitettävä oppilashuollon palveluja kattavammiksi ja paremmin saavutettaviksi, ja on mietittävä, miten herätettäisiin oppilaisia tietoon niiden olemassaolosta sekä luottamus niiden tarjoamaan apuun.

Lasten ja nuorten masennus on tämän päivän yhteiskunnassa vakava ilmiö. Koulussa on mahdollisuuksia masennuksen oireiden huomaamiseen jokapäiväisessä työskentelyssä ja oppilashuollon palveluissa. Masentunut ei itse useinkaan osaa hakea apua oikeasta osoitteesta. Tämän tutkimuksen nuorilla näyttää olevan varsin selkeitä mielikuvia siitä, mihin masennus johtaa, jos apua ei löydy. Myös mielikuvat koulun roolista avun tarjoajana näyttävät yksisuuntaisen selviltä: koulu ei apua tarjoa, ainakaan pyytämättä. Koulussa tulisi kiinnittää selvästi enemmän huomiota masennuksen tunnistamiseen muiden oireiden taustalta. Sen lisäksi kou-

lun tulisi paremmin hyödyntää mahdollisuuksiaan masennuksen ehkäisemiseen ennalta. Siihen tarvitaan oppilashuoltohenkilökunnan aktiivisuutta.

Koulu voi opettaa lapsia huolehtimaan omasta mielenterveydestään (mielen hyvinvoinnista) ja välttämään sitä vaarantavia asioita. Koulussa lapset voivat myös oppia ymmärtämään mielen-terveyttä yhteisössä: miten näistä asioista pidetään huolta sekä itsen että muiden osalta luok-
kayhteisössä ja toveripiirissä. (Kouluterveydenhuolto 2002, 47.)

Tässä tutkimuksessa osallistutaan myös keskusteluun yleisestä koulun kehittämisestä kiinnit-
tämällä huomiota kehittämisulottuvuuteen, jota keskustelussa vähemmän on käsitelty. Koulua
tulee uudistaa paitsi viihtyisämmäksi, motivoivammaksi ja parempiin oppimistuloksiin opas-
tavaksi, myös aktiiviseen kansalaisuuteen tukeväksi. Koulu toiminnallaan osallistuu siihen
prosessiin, jossa kasvava ihminen muodostaa asennoitumistaan maailmaan. Koulussa voidaan
herättää kiinnostus yhteiskuntaan ja tukea omien vaikutusmahdollisuuksien löytämistä ja
käyttöönottoa. Erityisesti tässä tutkimuksessa tarkastellaan sosiaalisen kansalaisuuden aluetta.
Koulussa opitaan jotain siitä, miten yhteiskunta huolehtii jäsenistään. Oppilashuollon toimin-
tavoilla on mahdollista vaikuttaa siihen, mitä yhteiskunnan kansalaiset ajattelevat vastuus-
taan huolehtia itsestään ja toisistaan hädän hetkellä.

Kansalaisuuteen tukemisen pohdinta liittyy tämän tutkimuksen kansalaisyhteiskuntakeskuste-
luun. Jos hyvinvointivaltio on passivoinut kansalaiset pelkiksi vastaanottajiksi tai houkutel-
lut järjestelmän väärinkäyttäjiksi ja tuottanut kansalaisia, joita julkinen toiminta ei kiinnosta, ak-
tiivinen kansalaisuus ei synny itsestään vaan siihen täytyy kasvattaa. Ilman aktiiviseen kansa-
laisuuteen kasvattamista on kansalaisyhteiskunnan tavoittelemisen lähinnä illuusion luomista
kansalaisosallistumisen lisäämisestä. Suomessa yritetään tällä hetkellä saada kansalaisia aktii-
visiksi helpottamalla osallistumista yhteiskunnalliseen keskusteluun tekniikan ja tietoverkko-
jen avulla. Silloin aktivoituvat kuitenkin vain ne, jotka jo valmiiksi asennoituvat maailmaan ja
erityisesti yhteiskuntaan kiinnostuneesti. Valtaosa kansalaisista on useista eri syistä passiivi-
sia. Ei tunneta kiinnostusta puuttua asioiden hoitamiseen, itsellä ei ole voimia osallistumiseen,
ei tiedetä vaikuttamisen mahdollisuuksista tai ei tiedosteta yhteiskunnallisia epäkohtia, kun ne
eivät suoraan kosketa itseä. Tarttuakseen vaikutusmahdollisuuksiin ja ryhtyäkseen aktiiviseen
toimintaan täytyy ihmisen tiedostaa omat tarpeensa ja mahdollisuutensa vaikuttaa, ja toiminta
täytyy tuntea itselle merkitykselliseksi. Tässä tutkimuksessa hahmotellaan mahdollisuuksia
tukea nuoria aktiiviseen kansalaisuuteen.

5.2.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen merkityksen arvioimiseen liittyy myös sen luotettavuuden pohtiminen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on keskeinen tutkimusväline, joten tärkein luotettavuuden tuottaja on koko tutkimusprosessin kuvaaminen avoimesti tutkijan subjektiivisuus tiedostaen. Jos tutkimusraportin ajatellaan toimivan ikkunana todellisuuteen ja pystyvän kuvaamaan tutkimusta juuri niin kuin se on tapahtunut ja todellisuutta juuri sellaisena kuin se on, arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta sillä perusteella, miten tyhjentävästi tutkimustekstissä kuvataan tutkimuskäytänteitä. Luotettavuutta on kuitenkin mahdollista arvioida myös tekstin vakuuttavuutena. Tällöin ajatellaan, että tutkimusteksti ei voikaan tyhjentävästi kuvata tutkimuksen toteuttamista eikä esittää todellisuutta tutkimuskohteesta, sillä tutkimus itse on osa todellisuutta, joka vaikuttaa tutkimuskohteeseen luomalla merkityksiä ja osallistumalla yhteiskunnalliseen keskusteluun. Tutkimusteksti on oleellinen osa tutkimuskäytänteitä, joten tekstissä ei voida ikään kuin muusta tutkimuksesta erillisenä esitellä tutkimuksen käytännön toimenpiteitä. Tutkimusteksti ei vain kuvaa tutkimusta, vaan se on tutkimusta, joten tutkimusprosessia ei arvioida tekstissä kerrotun perusteella vaan tekstinä. (Eskola & Suoranta 1998, 211–214, 220–221.)

Tässä tutkimuksessa luotettavuus perustuu tekstin kerronnan aitouteen. Tutkimuskäytänteitä kuvataan siinä määrin kuin se on mahdollista, ja tutkijan tulkintojen rakentaminen pyritään esittämään vaihe vaiheelta. Tekstin kirjoittaminen on kuitenkin ollut niin olennainen osa tulkintojen jäsentymistä, että teksti itsessään sisältää päättelyketjuja siten, että niitä ei selitetä erikseen. Tutkijan tekemät tietoiset valinnat pyritään luonnollisesti kertomaan, mutta tutkimuskohteen intuitiivinen ymmärtäminen on sisällä tekstissä itsessään. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tulkintaa ei perusteta satunnaisiin havaintoihin, vaan jatkuvasti pyritään huomioimaan tarinat, aineisto ja tutkimus kokonaisuuksina. Heuristisessa tutkimusotteessa on luotettavuuden kannalta keskeistä palata uudelleen ja uudelleen tutkimusaineistoon tarkistamaan, vastaavatko tulkitut sisällöt aineiston oleellisia merkityksiä. Tutkijan tulkinta voi olla luovaa, mutta sen on tuotettava todellinen kokonaiskuva tutkitusta ilmiöstä. Erityistä huomiota kiinnitetään tutkimuksen pätevyYTEEN eli siihen, että tutkimus kokonaisuutena vastaa asetettuja päämääriä. (Moustakas 1990, 33; Varto 1992, 103.)

Koska tutkija elää samassa maailmassa kuin tutkimusaineiston kirjoittajat, ei tutkija voi tarkastella aineistoa ilman ennako-oletuksia. Tutkija ja kirjoittajat ovat kietoutuneet monenlaisiin merkityskokonaisuuksiin, joiden kautta he ymmärtävät maailmaa. Tässä tutkimuksessa pyritään tulkitsemaan kirjoittajien merkityskokonaisuuksia, joten olennaista on, että tutkija

tekee tunnetuksi omia merkityskokonaisuuksiaan. Yleensä maailmankuvaa ja yhteiskuntakäsitystä tutkittaessa on kiinnitettävä huomio siihen, tavoittaako tutkija tutkittaviensa maailmankuvia vai tutkiiko hän vain omien käsitystensä esiintymistä tutkittavien kertomuksissa. (Varto 1992, 26–27, 31.) Tutkimuksen luotettavuutta lisää siis se, että heti ensimmäisillä sivuilla kerrotaan koko tutkimusprosessia määrittävät lähtökohdat eli tehdään lukijalle tunnetuksi tutkijan sosiaalipedagoginen ajattelutapa. Lukija voi koko ajan arvioida tutkimusta tutkijan ihanteisiin perustuvasta ajattelusta voimansa ja suuntansa saavana prosessina, joka pyrkii etsimään maailmasta mahdollisuuksia muuttaa sitä paremmaksi. Voidakseen ymmärtää tutkimusta lukijan on hyväksyttävä tutkijan sitoutuminen siihen kuvaan maailmasta ja ihmisestä, joka lukijalle tutkimuksen alussa esitellään ja joka samalla muodostaa merkittävän osan tutkimuksen teoreettisesta taustasta. Lukijaa muistutetaan tutkijan subjektiivisuudesta käyttämällä kerronnassa minä-muotoa.

5.2.3 Jatkotutkimusajatuksia

Yhtenä laadullisen tutkimuksen onnistuneisuuden merkinä voidaan pitää tutkimuksen herättämiä uusia tutkimusongelmia, tutkimuksen hedelmällisyyttä. Tätä tutkimusta toteuttaessani olen pyrkinyt pitämään mielessäni, että tämän ei tarvitse olla viimeinen tieteellinen tutkimustyöni, joten tällä tutkimuksella minun ei tarvitse ratkaista kaikkia mielenkiintoisia kysymyksiä. Oikeastaan ei tarvitse päästä mihinkään varsinaiseen ratkaisuun, kunhan pääsee kysymisen alkuun. Ajatus mahdollisista omista jatkotutkimuksista on ohjannut varsinkin tutkimuksen teoriataustan muodostamista. Teorioissa on liikuttu laajalla alueella osittain juuri kysymysten herättämisen tarkoituksessa. Olen halunnut tutustua tutkimusalueeseen, sosiaaliseen kasvuun ja kasvatukseen, laajasti, jotta tietäisin, mitä kaikkea olisi mahdollista kysyä. Tämän lisäksi tutkimuksen aineisto sekä sen tarkastelu ovat herättäneet mielenkiinnon moniin uusiin tutkimusalueen piirteisiin. Itse asiassa pisteen laittaminen tälle tutkimukselle näytti välillä mahdotomalta, kun tuntui, että aineisto alkaa vaatia tarkastelua vieläkin laajemmasta teoreettisesta perspektiivistä. Kuitenkin tutkimus on jossain vaiheessa lopetettava, jotta päästään uusiin tutkimuksiin. (Alasuutari 1999, 278; Eskola & Suoranta 1998, 223.)

Tämän tutkimuksen aineiston tulkintavaiheessa teki mieleni laajentaa tutkimuksen teoreettista taustaa selvemmin nuorisotutkimuksen alueelle. Nuorten elämän jäsentymisessä näyttää vapaa-ajalla olevan niin valtava merkitys, että oma tutkimusaiheensa olisi paneutua syvällisemmin kirjoitusten vapaa-ajan elementteihin. Kun nyt koululla oli taustateorioissa keskeinen asema, voisi saman aineiston taakse kerätä nuorisotutkimuksessa hahmottuneita teoreettisia kehyksiä, joissa huomio kiinnitetään vapaa-ajan ympäristöjen vaikutuksiin maailmankuvan

kehittämisessä. Erityisen mielenkiintoinen ulottuvuus olisi analysoida syvemmin tarinoiden dramatiikkaa, niitä elementtejä, jotka tässä tutkimuksessa tulkittiin yleisluonteisesti tiedotusvälineiden ja kulttuuriteollisuuden vaikutteiksi.

Tämän tutkimuksen tarinoiden perusteella nuorten tulkittiin jossain määrin omaksuneen ajatukset asiantuntijayhteiskunnasta, jossa löytyy auttaja jokaiseen vaivaan. Kysymystä tällaisen ajattelutavan omaksumisesta ja sen vaikutuksista toimintaan olisi mielenkiintoista tutkia enemmän. Onko asiantuntijayhteiskunta nuorille itsestänselvyys, vai kyseenalaistavatko he ammattilaisten puuttumisen henkilökohtaisiin asioihinsa? Missä menee ammattiauttajan ja viranomaisen raja, sillä edellisiin näytettiin suhtauduttavan myönteisesti, jälkimmäisiin kielteisesti? Siirretäänkö vastuu ongelmien hoitamisesta asiantuntijoille, vai pidetäänkö se viime kädessä itsellä? Myös tämä tutkimus kysyi näitä kysymyksiä ja ehdotti aineiston tulkinnassa myös vastauksia, mutta uusi tutkimus voisi tarttua kysymyksiin uudella aineistolla ja jatkaa vastausten etsimistä. Vastaukset olisivat oleellisia myös kansalaisuuteen tukemisen kannalta, sillä asiantuntijoiden käsiin jättäytyvät kansalaiset saattavat luopua vaikutusmahdollisuuksistaan ja menettää aktiivisen suhtautumisensa maailmaan.

Kuitenkin kaikkein suurimman kysymyksen tämä tutkimus esittää kansalaisuuteen tukemisen mahdollisuuksista koulussa. Tämän tutkimuksen muodostamalta pohjalta olisi mahdollista lähteä kehittämään toimintatutkimusta uudenlaisen koulun kulttuurin luomisesta lähtien liikkeelle esimerkiksi koulun sosiaalityöstä. Tässä tutkimuksessa on pohdittu koulun ja koulun sosiaalityön mahdollisuuksia tukea oppilaita kasvamaan aktiivisempaan yhteiskunnan jäsenyyteen. En kuitenkaan ole kuvitellut pystyväni antamaan mitään käytännön ohjeita tai malleja siitä, miten näitä mahdollisuuksia toteutettaisiin. Sellaisten mallien luomiseksi tarvittaisiin nimenomaan toimintatutkimusta, jossa tutkija yhdessä kouluyhteisön kanssa lähtisi kehittämään koulun toimintatapoja ja kulttuuria. Sosiaalipedagogisiin teorioihin perustuva toimintatutkimus olisi sosiaalipedagogisen tutkijan luonnollisinta aluetta.

5.3 Lopuksi

Tavoitteena tällä tutkimuksella kokonaisuudessaan on olla sosiaalipedagoginen puheenvuoro koulun sosiaalityöstä, nuorten kasvusta yhteiskunnan jäsenyyteen ja siitä, miten koulun sosiaalityöllä voitaisiin kasvua tukea. Kommentteja on heitetty useisiin eri keskusteluihin vieraisiinkin pöytiin, ja siitä tutkija on ansainnut varmasti kritiikkiä. Aloittelevan tutkijan innokkuuden nimissä jotain kuitenkin voinee antaa anteeksi. Myös lähtökohtien valitseminen ja esittäminen voimakkaan normatiivisesti ja tulosten pukeminen teeseiksi saattavat aiheuttaa lukijassa närkästystä. Tutkijan käsityksen mukaan ne ovat kuitenkin elementtejä, jotka kuuluvat sosiaalipedagogiseen tutkimukseen. Saman tutkimuksen lähtökohdiksi olisi voinut valita monia muita näkökulmia, taustalle olisi voinut ottaa hyvin erilaisia teorioita ja aineistoa olisi voinut tulkita aivan erilaisessa hengessä. Silloin ei tietenkään olisi ollut enää kysymys samasta tutkimuksesta, eikä välttämättä ollenkaan sosiaalipedagogisesta tutkimuksesta.

Tämän tutkimuksen tekeminen on ollut hyvin avartava prosessi. Teorioiden ja käytännön vuorovaikutuksen kautta se on avannut minulle monia uusia näkökulmia maailmaan. Olen edennyt hermeneuttisella kehällä alun teoreettisista ajatuksista todellisen maailman kohtaamisen ja ymmärtämisen avulla kehittämään omaa maailmankuvaani ja samalla teoreettisia käsityksiäni ihmisestä ja yhteiskunnasta. Olen tehnyt näkyväksi sitä koulumaailman ilmiötä, että nuoret katselevat oppilashuoltoa ja koulun sosiaalityötä hyvin erilaisesta näkökulmasta kuin aikuiset. Tutkimukseni aineisto puhuu samoista tavoitteista kuin oppilashuoltoa käsittelevä kirjallisuus: pyrkimyksistä löytää tukea vaikeissa elämäntilanteissa. Kuitenkaan tarjottu tuki ei riittävästi kohtaa nuorten tarpeita. Tutkimuksen tarina-aineisto kuvaa nuorten kokemuksia maailmasta paikkana, jossa heitä vaaditaan elämään aikuisten ehdoilla.

Petran olisi pitänyt saada puhua jonkun kanssa, eikä häntä olisi saanut painostaa liikaa. Yhdeksännellä luokalla tulee helposti stressiä, ja jos tulee vain pettymyksiä toisensa perään, ei ihme jos ei koulu huvita. Perustuu tositapahtumiin.

LÄHTEET

Kirjallisuus

- Ahonen, Juha (1998) Kuntoutuskurssi masentuneen apuna. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes: Aiheita 35/1998.
- Aittola, Tapio & Jokinen, Kimmo & Laine, Kaarlo (1995a) Nuoret ja koulu kulttuurisessa modernisaatiossa. Teoksessa Takala, Tuomas (toim.) Kasvatussosiologia. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY. 107–149.
- Aittola, Tapio & Jokinen, Kimmo & Laine, Kaarlo (1995b) Young People, the School and Learning outside Classroom. Teoksessa Aittola, Tapio & Koikkalainen, Riitta & Sironen, Esa (Eds.) "Confronting Strangeness". Towards a Reflexive Modernization of the School. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 5. 43–56.
- Aittola, Tapio ym. (1991) Jälkisanat. Teoksessa: Ziehe, Thomas. Uusi nuorisosaatio. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino. 247–265.
- Alasuutari, Pertti (1999) Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Almqvist, Fredrik (1998) Yhteisöllisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden merkitys. Teoksessa Räsänen, Eila & Moilanen, Irma & Tamminen, Tuula & Almqvist, Fredrik (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim. 75–82.
- Antikainen, Ari (1986) Koulutuksen tulevaisuus ja koulutuspolitiikka. Koulutussosiologisia tutkielmia ja kirjoituksia. Helsinki: Gaudeamus.
- Antikainen, Ari (1998) Kasvatus, elämäntapa ja yhteiskunta. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Antikainen, Ari & Rinne, Risto & Koski, Leena (2000) Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Broadly, Donald (1994) Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.
- Bronfenbrenner, Urie (1981) Ekologinen sosialisatiotutkimus – peruskehikko. Teoksessa Lüscher, Kurt (toim.) Urie Bronfenbrenner: Sosialisatiotutkimus. Espoo: Weilin+Göös. 189–209.
- Cochrane, Allan (1998) Globalisation, Fragmentation and Local Welfare Citizenship. Teoksessa Carter, John (ed.) Postmodernity and the Fragmentation of Welfare. London and New York: Routledge. 252–266.
- Constable, Robert (1999a) Theoretical Perspectives in School Social Work. Teoksessa Constable, Robert & McDonald, Shirley & Flynn, John P. (Eds.) School Social Work. Practice, Policy and Research Perspectives. Chicago: Lyceum Books, inc. 3–23.
- Constable, Robert (1999b) Developing and Defining the School Social Worker's Role. Teoksessa Constable, Robert & McDonald, Shirley & Flynn, John P. (Eds.) School Social Work. Practice, Policy and Research Perspectives. Chicago: Lyceum Books, inc. 207–217.
- Constable, Robert & Walberg, Herbert (1999) Working with Families. Teoksessa Constable, Robert & McDonald, Shirley & Flynn, John P. (Eds.) School Social Work. Practice, Policy and Research Perspectives. Chicago: Lyceum Books, inc. 226–247.
- Damon, William (1988) Socialization and Individuation. Teoksessa Handel, Gerald (ed.) Childhood Socialization. New York: Aldine de Gruyter. 3–19.
- Davis, Dennis & Abelman, Robert (1988) Families and Television: An Application of Frame Analysis Theory. Teoksessa Handel, Gerald (ed.) Childhood Socialization. New York: Aldine de Gruyter. 261–277.
- Denzin, Norman (1995) The Cinematic Society. The Voyeur's Gaze. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Depressio – tunnistaminen ja hoito (1995) Konsensuskokous 28.–30.11.1994. Suomen Akatemia. Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Helsinki: Suomen Akatemian julkaisuja.
- Egidius, Henry (1980) Riktningar i modern pedagogik. En översikt över de senaste årtiondenas diskussioner om skolans metoder och undervisningens innehåll. Stockholm: Natur och kultur.
- Eskelinen, Taru (1989) Oppilaanohjauksen yhteiskunnallisista funktioista. Teoksessa Hietavuo, Taina & Yli-Vakkuri, Mirja (toim.) Kehittyvä oppilaanohjaus. Helsinki: Yliopistopaino, 59–69.

- Eskola, Jari (1991) Eläytymismenetelmän käyttö sosiaalitutkimuksessa – tekninen opas aloittelijoille. Tampere: Tampereen yliopisto, Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Työraportteja. B:33/1991.
- Eskola, Jari (1997) Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Eskola, Jari (1998) Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Tampere: TAJU.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1997) Tarinoita ja taulukoita tarinoista – esimerkki eläytymismenetelmääineiston analysoinnista. Teoksessa Eskola, Jari. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopisto. 81–102.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1998) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fine, Gary Alan (1988) Friends, Impression Management, and Preadolescent Behavior. Teoksessa Handel, Gerald (ed.) Childhood Socialization. New York: Aldine de Gruyter. 209–233
- Freire, Paulo (1976) Education: The Practice of Freedom. London: Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Germain, Carel (1999) An Ecological Perspective on Social Work in the Schools. Teoksessa Constable, Robert & McDonald, Shirley & Flynn, John P. (Eds.) School Social Work. Practice, Policy and Research Perspectives. Chicago: Lyceum Books, inc. 33–44.
- Goslin, David (ed.) (1969) Handbook of Socialization Theory and Research. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Haarasilta, Linnea & Marttunen, Mauri (2000) Nuorten depressio. Tietoa nuorten kanssa työskenteleville aikuisille. Kansanterveyslaitos, Mielenterveyden ja alkoholitutkimuksen osasto. Terveyden edistämisen keskus.
- Handel, Gerald (1988a) The Concept of Socialization. Teoksessa Handel, Gerald (ed.) Childhood Socialization. New York: Aldine de Gruyter. 1–2.
- Handel, Gerald (1988b) Socialization and the Social Self. Teoksessa Handel, Gerald (ed.) Childhood Socialization. New York: Aldine de Gruyter. 11–19.
- Hannula, Aino (2000) Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Helsinki: Helsingin yliopiston Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167/2000.
- Harva, Urpo (1957) Ihminen etsii itseään. Ihmisen ongelma marxismissa, eksistentialismissa ja personalismissa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Helve, Helena (1987) Nuorten maailmankuva. Seurantatutkimus pääkaupunkiseudun erään lähiön nuorista. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus r.y. Tutkimuksia ja selvityksiä 1/87.
- Helve, Helena (1997) Nuorten muuttuvat arvot ja maailmankuvat. Teoksessa Helve, Helena (toim.) Arvot, maailmankuvat, sukupuoli. Helsinki: Yliopistopaino, Helsinki University Press. 140–172.
- Hermanson, Elina & Karvonen, Sakari & Sauli, Hannele (1998) Lasten ja nuorten hyvinvointi ja terveys Suomessa – Valtakunnalliset trendit 1990-luvulla. Osa I. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes: Tilastoraportti 13/1998.
- Hietanen, Irja (1993) Psykykinen ja sosiaalinen oppilashuolto Turun normaalikoulussa 1992; Kuka ketäkin huoltaa, miksi ja miten? Teoksessa Vuorinen, Petri (toim.) Oppilashuollon ja opetuksen uusia suuntia Turun Normaalikoulussa; psykososiaalinen oppilashuolto, kokonaisopetus ja liikennekasvatus. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja B:39. 2–46.
- Hirsjärvi, Sirkka (1987) Johdatus kasvatusfilosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, Sirkka & Huttunen, Jouko (1997) Johdatus kasvatustieteeseen. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Holopainen, Pirkko (1991) Terveellinen koulu – tarvitaanko sellaista? Teoksessa Kehittyvä kouluyhteisö. Opetushallitus. Helsinki: VAPK-kustannus. 34–47.
- Hurn, Christopher J. (1985) The Limits and Possibilities of Schooling. An Introduction to the Sociology of Education. Boston, London, Sydney, Toronto: Allyn and Bacon, Inc.
- Hämäläinen, Juha (1995) Sosiaalipedagogiikan oppihistoriallinen kehitys Saksassa. Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 26.
- Hämäläinen, Juha & Kurki, Leena (1997) Sosiaalipedagogiikka. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Isosomppi, Leena (1996) Johtaja vai juoksupoika. Suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis, ser A vol. 514.

- Jackson, Philip (1988) *The Daily Grind*. Teoksessa Handel, Gerald (ed.) *Childhood Socialization*. New York: Aldine de Gruyter. 143–169.
- Jauhiainen, Arto (1993) *Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio*. Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle. Turku: Turun yliopiston julkaisuja, Sarja C, Osa 98.
- Karvonen, Sakari ym. (toim.) (2000) *Lasten ja nuorten hyvinvointi 1990-luvulla*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes: Tilastoraportti 1/2000.
- Kehittyvä koulu yhteisö. (1991) *Opetushallitus*. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Ketola, Kimmo (1997) *Maailmankuvat ja niiden tutkimus*. Kognitiivinen lähestymistapa. Teoksessa Helve, Helena (toim.) *Arvot, maailmankuvat, sukupuoli*. Helsinki: Yliopistopaino, Helsinki University Press. 9–37.
- Ketola, Outi (1995) *Sosiaalihuollosta sosiaaliin oikeuksiin ja sosiaalipalveluasiakkuuteen*. Teoksessa Sipilä, Jorma ym. *Sosiaalipalvelujen Suomi*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY. 157–188.
- Kinnunen, Petri (1997) *Sosiaalityön elämishjelmat*. Teoksessa Viialainen, Riitta & Maaniittu, Maisa (toim.) ”Tehdä itsensä tarpeettomaksi” *Sosiaalityö 1990-luvulla*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes: Raportteja 213, Sosiaali- ja terveysministeriö. 117–128.
- Kivelä, Ari (1997) *Pedagoginen toiminnanteoria ja sosialisaatioteoria*. Teoksessa Siljander, Pauli (toim.) *Kasvatus ja sosialisaatio*. Tampere: Gaudeamus. 32–65.
- Kivinen, Osmo & Rinne, Risto (1995) *Koulutuksen kentät ja kulku*. Teoksessa Takala, Tuomas (toim.) *Kasvatustieteiden sosiologia*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY. 65–106.
- KM. *Komiteanmietintö 1973:151*. *Oppilashuoltokomitean mietintö*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Koskiahho, Briitta & Nurmi, Johanna & Virtanen, Petri (1999) *Kansalaisen sosiaalipolitiikka*. Kansalaisyhteiskunta ja hyvinvointivaltio 2000-luvulla. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Kurki, Leena (1991) *Persoonakeskeinen kasvatus*. *La Educación Personalizada*. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti A46.
- Kurki, Leena (1993) *Pedagoginen johtajuus*. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos, n:o 28.
- Kurki, Leena (1995) *Miten ymmärrän heuristisen tutkimuksen*. Teoksessa Nieminen, Juha (toim.) *Menetelmävalintojen viidakossa*. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampere: Tampereen yliopisto. 119–132.
- Kurki, Leena (1996) *Sosiaalipalveluohjelmat kouluissa*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita. B 1/96.
- Kurki, Leena (2000) *Sosiokulttuurinen innostaminen*. *Muutoksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Kurki, Leena (2001) *Kasvaminen palvelutehtävään*. *Sosiaalipedagoginen katse vapaaehtoistyöhön*. Teoksessa Eskola, Antti & Kurki, Leena (toim.) *Vapaaehtoistyö auttamisena ja oppimisena*. Tampere: Vastapaino. 67–92.
- Kurki, Leena (2002, tulossa) *Persoonaa ja yhteisö – Personalistinen sosiaalipedagogiikka*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. SoPhi 68.
- Kääriäinen, Hillevi & Laaksonen, Pirjo & Wiegand, Eira (1997) *Tutkiva ja muuttuva koulu*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Laaksonen, Pirjo & Wiegand, Eira (1990) *Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä*. Jyväskylä: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Laaksonen, Pirjo (2000) *Systeeminen lähestymistapa syrjäytymisen ehkäisemisessä*. Teoksessa Laaksonen, Pirjo & Hytönen, Eeva (toim.) *Osallistava oppilashuolto*. Systeemisen ajattelumallin soveltaminen oppilashuoltoryhmissä, koulu yhteisöissä ja nuorta ympäröivissä verkostoissa. Helsinki: Etelä-Suomen lääninhallituksen julkaisuja 34. Sosiaali- ja terveysosasto. 10–20.
- Laine, Kaarlo (1997) *Ameba pulpetissa*. *Koulun arkikulttuurin jännitteitä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13.
- Laine, Kaarlo (2000) *Koulukuvia*. *Koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylä: SoPhi 43.

- Launonen, Leevi & Puolimatka, Tapio (1999) Sosiaalipedagogiikan ihmiskäsitykset ja etiikka. Kuopio: Kuopion yliopisto. Koulutus- ja kehittämiskeskus. Opetusjulkaisuja 5/1999.
- Lipiäinen, Toivo & Runsas, Reijo (1973) Koulukuraattori ja hänen tehtävänsä. Lahti: ABC Konekirjoitusopisto.
- Lipiäinen, Toivo (1977) Oppilashuolto ja erityisesti koulukuraattorin rooli. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, Sarja B, Osa 3.
- Långs, John (1991) Skolutveckling, vad är det? Teoksessa Kehittyvä koulu yhteisö. Opetushallitus. Helsinki: VAPK-kustannus. 120–139.
- Lüscher, Kurt (1981) Urie Bronfenbrennerin tie ekologiseen sosialisatiotutkimukseen. Teoksessa Lüscher, Kurt (toim.) Urie Bronfenbrenner: Sosialisatiotutkimus. Espoo: Weilin+Göös. 7–32.
- Mayordomo, Alejandro (1998) El aprendizaje cívico. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Meri, Matti (1992) Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 104.
- Moilanen, Irma (1995) Lasten depression erityiskysymyksiä. Teoksessa Depressio – tunnistaminen ja hoito. Konsensuskokous 28.–30.11.1994. Suomen Akatemia. Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Helsinki: Suomen Akatemian julkaisuja. 193–210.
- Moustakas, Clark (1990) Heuristic Research. Design, Methodology, and Applications. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- Mutka, Ulla (1998) Sosiaalityön neljäs käänne. Asiantuntijuuden mahdollisuudet vahvan hyvinvointivaltion jälkeen. Jyväskylä: SoPhi.
- Nuutinen, Pirjo (1983) Suomalaisnuorten yhteiskuntakuvasta yhteisen yleissivistävän koulutuksen päättyessä ja kaksivuotisen keskiasteen opiskelun jälkeen. Joensuu: Joensuun korkeakoulu, Kasvatustieteiden osaston julkaisuja. 26/1983.
- Oppilaan monet auttajat. Psykososiaalisen oppilashuollon yhteisvastuu ja kehittäminen. (1992) Sosiaali- ja terveyshallitus, Opetushallitus, Oppaita 13. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Osallistava oppilashuolto (2000) Systeemisen ajattelumallin soveltaminen oppilashuoltoryhmissä, koulu yhteisöissä ja nuorta ympäröivissä verkostoissa. Laaksonen, Pirjo & Hytönen, Eeva (toim.) Helsinki: Etelä-Suomen lääninhallituksen julkaisuja 34. Sosiaali- ja terveysosasto.
- Pearl, David & Bouthilet, Lorraine & Lazar, Joyce (1988) Socialization and Conceptions of Social Reality. Teoksessa Handel, Gerald (ed.) Childhood Socialization. New York: Aldine de Gruyter. 239–260.
- Peltonen, Jouni (1997) Sosialisatiion ja kasvatus empiirisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa Siljander, Pauli (toim.) Kasvatus ja sosiaalisuus. Tampere: Gaudeamus. 14–31.
- Perälä, Matti (1985) Nuorten elämäntutkimus. Helsinki: Kirjapaja.
- Pulkkinen, Lea (1984) Nuoret ja kotikasvatus. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Puolimatka, Tapio (1995) Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Pösö, Tarja (1997) Lastensuojelu – uudet teemat, vanhat kysymykset. Teoksessa Viialainen, Riitta & Maaniittu, Maisa (toim.) ”Tehdä itsensä tarpeettomaksi” Sosiaalityö 1990-luvulla. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes: Raportteja 213, Sosiaali- ja terveysministeriö. 145–159.
- Raunio, Kyösti (2000) Sosiaalityö murroksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa (1974) Nuorison ihmis- ja maailmankuva II. Tyttöjen ja poikien ihmiskuva. Turku: Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia. 14/1974.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa (1982) Minään liittyvistä käsitysjärjestelmistä ja niiden osuudesta maailmankuvan rakentumiseen. Teoksessa Takala, Annika & Vepsäläinen, Kerttu (toim.) Maailmankuvan muodostumisesta. Raportti Mekrijärven seminaarista huhtikuussa 1981. Joensuu: Joensuun korkeakoulu, Kasvatustieteiden osaston julkaisuja. 22/1982. 140–154.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa (1986) Nuorison ihmis- ja maailmankuva X. Sosialisatioprosessi ja maailmankuva. Turku: Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia. 36/1979.

- Rauste-von Wright, Maijaliisa & Makkonen, Timo & Markkanen, Mikko (1986) Sosiaalityöntekijä ja nuori. Sosiaalityöntekijän suuntautuminen työhönsä, erityisesti nuoriin kohdistuvaan työhön, ja nuoren käsityksiä ammattiauttajista, erityisesti sosiaalityöntekijöistä. Turku: Turun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 77/1985.
- Räsänen, Eila (1998a) Masennus. Teoksessa Räsänen, Eila & Moilanen, Irma & Tamminen, Tuula & Almqvist, Fredrik (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim. 201–208.
- Räsänen, Eila (1998b) Itsetuhokäyttäytyminen ja itsemurhat. Teoksessa Räsänen, Eila & Moilanen, Irma & Tamminen, Tuula & Almqvist, Fredrik (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim. 209–213.
- Saarela, Pekka (2000) Nuorisobarometri 2000. Opetusministeriö, Nuorisoasiain neuvottelukunta. Helsinki: NUORA.
- Saarinen, Pirkko & Ruoppila, Isto & Korkiakangas, Mikko (1989) Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsinki: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sihvo, Tuire (1990) Suomalainen sosiaalihuolto: mielikuvat ja todellisuus. Helsinki: Sosiaalihuollon väestötiedustelun raportti II. Sosiaalihuollon julkaisuja 1/1990.
- Sipilä, Jorma (1989) Sosiaalityön jäljillä. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Stark, Kevin (1990) Childhood Depression. School-Based Intervention. The Guilford School Practitioner Series. New York – London: The Guilford Press.
- Staton, Ann (1990) Communication and Student Socialization. Norwood. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Stensmo, Christer (1991) Socialpedagogik. Lund: Studentlitteratur.
- Suoranta, Juha (1995) Kulttuuriset kasaumat, kulttuuritieto ja eläytymismenetelmä. Teoksessa Nieminen, Juha (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampere: Tampereen yliopisto. 193–207
- Suomen säädöskokoelma:
 Perusopetuslaki 628/1998
 LSL (1990) Laki lastensuojelulainsäädännön muuttamisesta, 139/9.2.1990.
 LSA (1990) Asetus lastensuojeluasetuksen muuttamisesta, 546/15.6.1990.
- Takala, Annika (1974) Uuden sukupolven vaihtoehdot. Sosialisatiotapahtuman tarkastelu. Jyväskylä: K.J. Gummerus osakeyhtiö.
- Takala, Annika (1976) Arvokasvatuksen lähtökohtia. Joensuu: Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osasto. 17/1976.
- Takala, Annika (1981) Peruskoulun oppilaiden kognitiivisesta, sosiaalisesta ja eettisestä kehityksestä heidän kirjoittamiensa aineiden valossa. Joensuu: Joensuun korkeakoulu, Kasvatustieteiden osaston julkaisuja. 16/1981.
- Takala, Annika (1982) Maantieteellisen maailmankuvan muodostumisesta. Joensuu: Joensuun korkeakoulu, Kasvatustieteiden osaston julkaisuja. 24/1982.
- Takala, Annika (1986) Koulu maailmankuvan ja arvojen välittäjänä. Teoksessa Kyöstiö, O.K. (toim.) Ajatuksia aikamme kasvatuksesta. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava. 65–87.
- Takala, Tuomas (1995) Johdanto. Teoksessa Takala, Tuomas (toim.) Kasvatussosiologia. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY. 9-29.
- Taskinen, Sirpa (1995) Miten käy lasten palvelujen? Koulun psykososiaalisen oppilashuollon, kouluterveydenhuollon ja kasvatus- ja perheneuvonnan virkaselvitys 1993-1994. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, Stakes: Aiheita 6/1995.
- Vanhalakka-Ruoho, Marjatta (toim.) (1999) Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuu: Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita, n:o 74.
- Varto, Juha (1992) Laadullisen tutkimuksen metodologia. Hygieia. Terveys- ja sairaanhoitajan kirjasto. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Värri, Veli-Matti (2000) Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Tampere: Tampere University Press.
- Wahlström, Riitta & Tuunainen, Kari (1983) Psykkinen oppilashuolto koulussa. Joensuu: Joensuun korkeakoulu, kasvatustieteiden osaston opetusmonisteita. 27/1983.

Wallin, Aila (toim.) (1999) Koulukuraattori arkityössään. Koulun sosiaalityön asiantuntijaohjelman lopputyöjulkaisu. Tampere: TYT Julkaisusarja A 2/99.

Ziehe, Thomas (1991) Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.

Painamattomat lähteet

Hilasvuori, Touko 27.8.2001, Oppilashuolto, Kouluterveys 2002. N:o 12. Saatavilla www-muodossa: http://www.stakes.fi/kouluterveys/ktlehti/ktl1201/esitys_ma.htm

Juhila, Kirsi (2000) Narratiivisuuden tutkiminen. Julkaisematon luentomoniste. Tampereen yliopisto, Sosiaalipoliittikan laitos. 9.11.2000.

Kouluterveydenhuolto 2002. Opas kouluterveydenhuollon työntekijöille, peruskouluille ja kunnille. Arvioitavaksi lähetetty luonnos 06.02.2002. Saatavissa www-muodossa:

<http://www.stakes.fi/kouluterveys/kouluterveydenhuolto/kthopaslausunto060202.pdf>

Kosunen, Elise 27.8.2001, Lasten ja nuorten hyvinvoinnin uudet suunnat: seksuaaliterveys. Kouluterveys 2002. N:o 12. Saatavilla www-muodossa: http://www.stakes.fi/kouluterveys/ktlehti/ktl1201/esitys_ma.htm

Luopa, Pauliina & Rimpelä, Matti & Jokela, Jukka (2001) Kouluterveyskysely 1997-2001 Länsi-Suomen läänissä ja Pirkanmaalla. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes.

Luopa, Pauliina 26.9.2001, Hyvinvointi koulussa –kehittämishanke, Stakes. Saatavilla www-muodossa: <http://www.stakes.fi/hyvinvointi/ted/tkverkosto/hvk/index.html>

Pikkolan koulun opetussuunnitelma 2001–2002.

Sipilä, Pirkko (2001) Koulukuraattorityön synty ja kehitys. Julkaisematon luonnos.

Solantaus, Tytti 27.8.2001, Vanhemmuus, koulu ja lapsen mieli, Kouluterveys 2002. N:o 12. Saatavilla www-muodossa: http://www.stakes.fi/kouluterveys/ktlehti/ktl1201/esitys_ti.htm

Sosiaalialan ammatillisen työn eettiset periaatteet, Ammattieettinen ohjeisto. Saatavilla www-muodossa: <http://www.sostl.fi/site/Emedia/index.cfm?pageID=801>

Valtioneuvoston hankerekisteri, hankenumero OPM0709:00/18/02/2000. Saatavilla www-muodossa: http://www.hare.vn.fi/mHankePerusSelaus.asp?h_iID=4107&tVNo=1&sTyp=Selaus

Väisälä, Oili 27.8.2001, Oppilashuollon haasteet ja mahdollisuudet, Kouluterveys 2002. N:o 12. Saatavilla www-muodossa: <http://www.stakes.fi/kouluterveys/ktlehti/ktl1201/kouluterveydenhuolto.htm>