Matti Kuorelahti & Reijo Viitanen (toim.)

HOLTITTOMASTA HORTOILUSTA HALLITTUUN HARHAILUUN

- nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot

NUORAn julkaisuja
Nro 14

Mannerheimin Lastensuojeluliitto
Nuorisoasiain neuvottelukunta

Helsinki 1999

© Kirjoittajat, nuorisoasiain neuvottelukunta ja Mannerheimin Lastensuojeluliitto

Julkaisija: Nuorisoasiain neuvottelukunta
Kustantaja: Mannerheimin Lastensuojeluliitto

Kansi: Jukka Urho
Taitto: Hanna Hemminki

ISBN 952-442-226-3
ISSN 1455-268X

Paino: NYKYPAINO OY
Helsinki 1999

Sisällys

Esipuhe ***5***

Luku 1: ”Harhailua lapsena – hortoilua nuorena?”

Anna Rönkä
SOSIAALINEN SELVITYMINEN LAPSUUDESTA AIKUISUUTEEN
- ongelmien kasautumisen kolme väylää ***9***

Anja Taanila
YKSINHUOLTAJA- / UUSPERHEET JA LASTEN KÄYTÖSHÄIRIÖT:
Lasten ja vanhempien väliset suhteet ***17***

Katja kokko
LAPSUUDEN AGGRESSIIVISUUS JA AIKUISIÄN PITKÄAIKAIS-
TYÖTTÖMYYS - riskitekijät ja suojaavat vaikutukset ***31***

Veli-Matti Ulvinen
MIHIN NUORTA SOSIAALISTETAAN, MIHIN NUORI SOSIAALISTUU? ***37***

Anna-Liisa Lämsä
NUORTEN ELÄMÄNPIIRIT SYRJÄYTYMISEN JA SELVIYTYMISEN
NÄYTTÄMÖNÄ ***49***

Tapio Kuure
KANSALAISENA YKSILÖITYVÄSSÄ YHTEISKUNNASSA ***61***

Luku 2: ”Holtitonta hortoilua ja hallittua harhailua koulussa”

Tuomo Vilppola
REAALIPEDAGOGIIKAN MAHDOLLISUUDET KOULUTUKSELLISEN
SYRJÄYTYMISEN EHKÄISEMISESSÄ PERUSKOLULUN
JA TOISEN ASTEEN NIVELVAIHEESSA ***73***

Markku Jahnukainen
KOULU KOKO IKÄLUOKAN PALVELUKSESSA
- erillisistä palveluista yksilölliseen opetukseen ***87***

Seppo J. A. Karppinen
ELÄMYSPEDAGOGIIKAN OPETUSKOKEILUN (1993-96) TULOKSIA JA
JOHTOPÄÄTÖKSIÄ SYRJÄYTYMISPROBLEMATIIKAN KANNALTA ***93***

Kristiina Lappalainen
YLÄASTEELTA ETEENPÄIN
- oppilaiden erityisen tuen tarve siirtymävaiheessa peruskoulusta
toisen asteen koulutukseen ***99***

Pentti Murto & Juha-Matti Lehtinen
YHTEINEN KOULU KAIKILLE – UTOPIAA VAI REALISMIA?
Opettajankoulutuksen kehittäminen ***109***

Katja Komonen
YKSILÖLLINEN VALINTA VAI PORTTI KOULUTUKSELLISEEN
SYRJÄYTYMISEEN?
- ammattikouluopinnot keskeyttäneiden nuorten koulutuspolut ***117***

Mari Käyhkö
SIIVOOJAKSI OPISKELEMASSA
- ammattikoulun arki sukupuolinäkökulmasta ***129***

Merja miettinen & Mika Kuitunen
ELÄMÄNHALLINTAA JA ELÄMÄNPOLITIIKKAA LISÄLUOKILLA ***143***

Luku 3: ”Holtittomat työmarkkinat: nuorille pitkää vai pätkää?”

Jouko Nätti
NUORET JA TYÖMARKKINOIDEN MUUTOS ***155***

Simo Aho
NUORET JA AKTIIVINEN TYÖVOIMAPOLITIIKKA ***163***

Minna Autio
NUORET JOUSTAVILLA TYÖMARKKINOILLA
- case Mc Donald’s ***179***

Tero Järvinen
KOULUTUKSEN JA TYÖELÄMÄN ULKOPUOLELLA
Vailla ammattitutkintoa ja työpaikkaa olevien nuorten sosiaalinen profiili vuosina 1985 ja 1995 ***189***

Jukka Vehviläinen
MUUKALAISIA KOULUTUSPARATIISISSA ***197***

Antero Johansson & Jukka Vuori
KOHO –PROJEKTIN TOIMENPITEIDEN VAIKUTUS TYÖTTÖMIEN NUORTEN TYÖLLISTYMISEEN JA OPINTOJEN ALOITTAMISEEN ***207***

Pia Puustelli
NUORTEN SYRJÄYTYMISEN VASTAISET TUKITOIMET EUROOPASSA ***217***

Luku 4: ”Kohti hallittua harhailua!”

Markku Ihatsu & Kari Ruoho
TUTKIMUKSEN ASEMA SYRJÄYTYMISPROJEKTIEN SUUNNITTELUSSA, HALLINNASSA JA EVALUAATIOSSA ***233***

Kristiina Huhtanen
KUNNAN OMAT VOIMAVARAT SYRJÄTYMISEN EHKÄISEMISESSÄ ***241***

Vesa Puuronen
EXIT –PROJEKTI SKININUORTEN ELÄMÄNHALLINNAN TUKENA ***251***

Marko raitanen
ASUMINEN NUORTEN ELÄMÄNHALLINNAN TUKIPROJEKTEISSA ***261***

Juha Nieminen
OHJAAJISTA EUROEKSPERTTEIHIN: NUORISOTYÖN TOIMIJAT TOISEN MAAILMANSODAN JÄLKEEN ***271***

Johanna Nurmi & Harri Tapponen
SIRPALEISUUDESTA SYSTEMATIIKKAAN
- laatua Helsingin nuorisotyöhön ***281***

Laura Veijalainen
VERKOSTOYHTEISTYÖHÖN KOHDISTUVAT ODOTUKSET PÄIHDE- JA HUUMETYÖSSÄ ***293***

Esipuhe

Syrjäytyminen tai syrjäytymisen ehkäisy ovat moniselitteisiä, monessa yhteydessä jopa kiistanalaisia, käsitteitä. Suomalaisessa keskustelussa syrjäytymisellä ymmärretään kasaantunutta huono-osaisuutta, jossa yleensä yhdistyvät alhainen koulutustaso, pitkäaikainen ja usein toistuva työttömyys, toimeentulo-ongelmat, elämän hallintaan liittyvät ongelmat ja syrjäytyminen yhteiskunnallisesta osallisuudesta. Syrjäytymiseen voi liittyä sairautta tai vammaisuutta. Edelleen siihen voi liittyä myös erilaista poikkeavaa käyttäytymistä, rikollisuutta sekä päihteiden käyttöä.

Syrjäytymisessä on kysymys prosessista tai prosesseista, joiden ajallinen kesto voi olla hyvin pitkä. Satunnaiset ja hetkelliset vastoinkäymiset johtavat ani harvoin vakaviin elämänhallinnan vaikeuksiin. Yhteiskuntapolitiikassa on syytä kartoittaa syrjäytymisen uhkia tai riskejä ilman, että ketään henkilökohtaisesti leimataan syrjäytyneeksi henkilöksi. Yksilötasolla syrjäytymisen sijaan on usein parempi puhua työttömyydestä, toimeentulo-ongelmista, koulutusmotivaation puutteesta tai muista konkreettisista vaikeuksista nuoren itsenäistymisprosessissa.

Kuluneen vuosikymmenen aikana suomalainen yhteiskunta on läpikäynyt rajun rakennemuutoksen. Nuorille ikäluokille muutos on merkinnyt vaikeuksia työmarkkinoille sijoittumisessa, tulotason selvää laskua ja yleistä epävarmuutta tulevaisuudesta. Talouden kasvu on avannut työtilaisuuksia erityisesti teknisillä aloilla hyvin koulutetuille nuorille. Nuorten työmarkkinat ovat kuitenkin polarisoituneet voimakkaasti, eikä varsinkaan pysyviä työtilaisuuksia ole tarjolla kaikille. Alle 25-vuotiaiden työttömyysaste on edelleen noin 10 prosenttiyksikköä yleistä työttömyysastetta korkeampi. Noin kolme prosenttia nuorista on joutunut sellaisiin taloudellisiin vaikeuksiin, että he elävät jatkuvasti toimeentulotuen varassa.

Talouden lama on pakottanut leikkauksiin myös julkisessa taloudessa. Leikkausten vaikutukset kohdistuvat voimakkaammin aina niihin ryhmiin, jotka eniten tarvitsisivat tukea. Peruskoulujen opettajien lomautukset, ryhmäkokojen kasvu, erityisopetuksen supistukset yhdessä nuorten kasvua tukevan nuorisotoiminnan resurssien vähenemisen kanssa ovat usein keskeisiä tekijöitä nuoren elämänhallinnan vaikeuksissa. Nuoren sosiaalistumista tukevia palveluja on supistettu samaan aikaan, kun yhteiskunnan ja työmarkkinoiden vaatimukset ovat voimakkaasti kasvaneet. Omaa paikkaansa etsivillä nuorilla on monia riskejä ajautua vaikeuksiin, jotka vuosien myötä voivat johtaa syrjäytymiseen koulutuksesta, työelämästä ja muista yhteiskunnan perustoiminnoista.

Nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä on kyse tukea tarvitsevien nuorten saattamisesta itsenäiseen ja täyteen yhteiskunnalliseen osallisuuteen perustuvaan elämään. Yhteiskunnan peruspalvelujen toimivuus ja sosiaalisten tukijärjestelmien resurssien riittävyys ovat keskeisimmät tekijät minimoitaessa syrjäytymisen riskejä. Ilman kunnossa olevia perusjärjestelmiä eivät myöskään syrjäytymistä ehkäisevät hankkeet yksin ole tuloksellisia. Nuorten syrjäytymisen ehkäisyyn tähtäävät tukihankkeet ovat tärkeitä yksilöllisen ohjauksen ja urasuunnittelun kannalta. Vuosittain erilaiset nuorten syrjäytymistä ehkäisevät hankkeet kokoavat piiriinsä useita tuhansia nuoria.

Nuorten syrjäytymiskysymysten parissa toimivat nuorisotyöntekijät, tutkijat ja hallinnon edustajat ovat perustaneet oman työnsä tueksi Tuhti-verkoston. Verkoston tämänhetkisinä ylläpitäjinä ovat nuorisoasiain neuvottelukunta ja Europlus -projekti. Huhtikuun 1999 alussa järjestetty Tuhti-seminaari oli järjestyksessään jo neljäs. Tällä kertaa Jyväskylän yliopisto toimi isäntänä Joensuun, Oulun ja Turun yliopistojen jälkeen. Seminaarin teemana oli *”Holtittomasta hortoilusta hallittuun elämään - nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot”*. Kahden päivän ajan puolitoista

sataa tutkijaa, opiskelijaa, opettajaa ja nuorisotyön ammattilaista keskittyi pohtimaan yhteiskunnan tilaa ja kehitystä nuorison näkökulmasta. Seminaarin yhtenä tuloksena on kädessäsi oleva tuhti julkaisu, jonka artikkelit voit löytää myös verkosta osoitteesta http://www.minedu.fi/nuora/tuhti/. Seminaarin muu anti näkyy kunkin osanottajan ammattitaidossa ja idearikkaudessa niin käytännön toiminnan, tutkimuksen kuin hallinnonkin kentillä.

Seminaarin virallinen otsikko vääntyi tapahtuman aikana muotoon *"Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun*". Nimenmuutos kuvastanee seminaarin osallistujien realistista otetta käsiteltyyn asiaan. Monesti on utopistista tavoitella täydellistä elämän hallintaa; on parempi harhailla edes jossain määrin hallitusti. Nimenmuutos kuvastanee myös sitä, että vaikka nuorten parissa tehtävää työtä tehdäänkin tosissaan, niin sitä ei voi tehdä tosikkona.

Seminaarin antina syntyneet artikkelit on tässä teoksessa ryhmitelty neljään lukuun. Ensimmäinen luku on otsikoitu: *"Harhailua lapsena - hortoilua nuorena*?" Luvussa käsitellään seuraavia teemoja: Onko syrjäytyminen periytyvää? Missä määrin se siirtyy perheessä sukupolvelta toiselle? Onko ulospääsyn mahdollisuuksia? Teksteissä nostetaan esille tuoreimman tutkimuksen valossa syrjäytymiseen johtavia polkuja ja elämänuria sekä kuvaillaan niiden piirteitä, käsitellään yksilön kasvua ja kehitystä. Kirjoittajat tarkastelevat toisaalta yksilön kehityksen riskitekijöitä ja toisaalta pohditaan myös sitä yhteiskuntaa, johon sosiaalistutaan.

Toisessa luvussa keskitytään kouluun ja siihen liittyviin riskitekijöihin. Luku on otsikoitu *"Holtitonta hortoilua ja hallittua harhailua koulussa*". Keskeisiä kysymyksiä ovat: Luoko koulu sopeutumattomuutta? Mitä keinoja on käytettävissä, kun koulutieltä aletaan eksyä? Mitä kuuluu koulutukselliselle alaluokalle? Minkä numeron koulujärjestelmä itse ansaitsee? Kirjoittajien tarkastelun kohteena on koko koulujärjestelmä peruskoulun ala-asteelta ammatilliseen koulutukseen. Tekstien näkökulmat muodostavat mielenkiintoisen tarkastelutavan, jossa vaihtelevat yksilöllisyys ja yhteisöllisyys.

Kolmannessa luvussa siirrytään työelämään otsakkeena "*Holtittomat työmarkkinat: nuorille pitkää vai pätkää?"* Yhteiskunnan rakennemuutoksen osana myös työmarkkinat ovat 1990-luvulla toisenlaiset kuin aiemmin. Muutos koskettaa ennen kaikkea ensimmäistä kertaa työmarkkinoille pyrkiviä. Kirjoittajat tarkastelevat suuriin otoksiin perustuen nuorten asemaa työmarkkinoilla monestakin eri näkökulmasta: Miten muutosta voidaan kuvailla? Mitä tarkoittaa "joustavuus" työmarkkinoilla nuoren näkökulmasta? Ketkä ovat koulutuksen ja työmarkkinoiden ulkopuolella? Miten muutoksiin on reagoitu Euroopassa? Tutkimuksissa kuvaillaan pääasiassa "kovaan tilastoaineistoon" perustuen eri tyyppisiä sijoittumisteitä työelämään.

Neljännessä luvussa arvioidaan erilaisia projekteja ja hankkeita, jotka on suunnattu nimenomaan nuorten elämänhallinnan tukemiseen ja elinolojen kehittämiseen. Luvun otsikkona on "*Kohti hallittua harhailua!"* Kirjoittajia askarruttavat kysymykset: Voidaanko syrjäytyvien nuorten asialle ylipäänsä mitään? Mikä rooli tutkimuksella erilaisissa hankkeissa voisi olla? Miten nuorisotyön laatua voidaan kehittää?

Tämän teoksen artikkelit antavat erinomaisen ja monipuolisen kuvan tämän hetken suomalaisesta yhteiskunnasta nuorten näkökulmasta. Tutkimukset, joihin artikkelit perustuvat, edustavat tämän kentän tuoreinta tietoa.

Omasta puolestamme kiitämme lämpimästi teitä kaikkia, jotka olette tehneet tämän julkaisun toimittamisen mahdolliseksi.

Helsingissä ja Jyväskylässä kesäkuussa 1999
Matti Kuorelahti
Reijo Viitanen

LUKU 1

”Harhailua lapsena – hortoilua nuorena?”

Anna Rönkä

SOSIAALINEN SELVIYTYMINEN LAPSUUDESTA AIKUISUUTEEN - ongelmien kasautumisen kolme väylää

Tämän artikkelin tavoitteena on pohtia niitä kehityskulkuja, joiden kautta vaikeudet eri elämänalueilla kasautuvat yksilön elämässä. Esittelen psykologian kehitystutkijoiden piirissä viime vuosina esitettyjä näkemyksiä ongelmien kasautumisesta ja kotimaiseen, laajaan pitkittäistutkimukseen pohjautuvan väitöskirjani keskeisiä tuloksia ja johtopäätöksiä. Lopuksi pohdin, miten tutkimukseni tuloksia voi hyödyntää kehitettäessä toimenpiteitä syrjäytymisen ehkäisemiseksi.

Kiinnostus sosiaalisten ongelmien kasautumiseen on psykologissa tutkimuksissa melko uusi asia. Samoin kuin ammattiauttajat ovat perinteisesti keskittyneet hoitamaan vain jotain tiettyä ongelmaa, myös tutkijat ovat jakautuneet spesifiä ongelmaa tutkiviin kuppikuntiin: alkoholitutkijoihin, rikollisuustutkijoihin, työttömyystutkijoihin jne. Tilanne on viime vuosina kuitenkin muuttunut. Kasautumisilmiöön on alettu lähes samaan aikaan kiinnittää huomiota useissa psykologian eri tutkimusperinteissä, erityisesti pitkittäistutkimusta tekevien keskuudessa, jossa viime vuosina on astuttu hyppäys yksinkertaisista syy-seuraus -tarkasteluista monimutkaisten kehitysprosessien tutkimiseen (mm. Rutter, 1994).

Eniten on kertynyt tutkimustietoa siitä, että erilaiset ongelmakäyttäytymisen muodot kuten alkoholiongelmat ja rikollisuus esiintyvät usein yhdessä. Viime vuosina on kuitenkin havaittu, että ongelmakäyttäytymiseen liittyy usein vaikeuksia monella elämänalueella, ja että ongelmat itse asiassa alkavat kasautua jo lapsuudessa. Myös syrjäytymistutkijoiden piirissä on havahduttu huomaamaan, että syrjäytymisen vakavimmissa muodoissa on usein kysymys pitkäaikaisista, jopa yli sukupolvien ulottuvista prosesseista.

Viime vuosina kehitystutkijoiden keskuudessa ongelmien kasautumista kuvaamaan on luotu joukko teoreettisia käsitteitä. Tällaisia ovat esimerkiksi ongelmakäyttäytymisen syndrooma (Jessor, Donovan, & Costa, 1991), ongelmien vetovoimahypoteesi (Bergman & Magnusson, 1997; Stattin & Magnusson, 1996), pienten poikkeavuuksien laajentuminen (Caprara & Zimbardo, 1996) ja lumipallo-efekti. Systemaattisia tutkimuksia siitä, miksi ja miten ongelmat kasautuvat, on kuitenkin olemassa vain vähän, tai tutkimukset ovat keskittyneet vain ongelmakäyttäytymisen eri muotoihin.

Väitöstutkimukseni tavoitteena oli saada selville, kasautuvatko erilaiset sosiaalisen selviytymisen ongelmat aikuisiässä ja analysoida ongelmien kasautumiseen johtavia kehityskulkuja. Aiempi tutkimustieto naisten ja miesten erityyppisistä ongelmista sai minut lisäksi kysymään, onko ongelmien kasautuminen erilaista naisilla ja miehillä. Useimmissa tutkimuksissa naisten elämään liittyvät ongelmat ovat jääneet vähemmälle huomiolle kuin miesten näkyvämmät ongelmat. Olin myös kiinnostunut siitä, liittyykö sosiaalisen selviytymisen ongelmiin myös kielteinen suhtautuminen elämään. Toisin sanoen, ovatko vaikeudet keskeisillä elämänalueilla

yhteydessä esimerkiksi siihen, miten henkilö suuntautuu tulevaisuuteen ja miten hän kokee hallitsevansa elämäänsä?

Tutkimuksen keskeinen käsite aikuisiässä oli *sosiaalinen selviytyminen,* joka kuvaa sitä, miten henkilö selviytyy ikävaiheen keskeisistä kehitystehtävistä ja miten hän sopeutuu yhteiskunnan normeihin. Tutkimiani ongelmia olivat työttömyys, heikko taloudellinen tilanne, vaikeudet sosiaalisissa suhteissa, parisuhdeongelmat, alkoholin ongelmakäyttö ja epäsosiaalinen toiminta. Käsite elämään suhtautuminen sisälsi tulevaisuuteen suuntautumisen, kehityksen hallinnan tunteen ja identiteettistatuksen. Tarkastelemani *kehityksen riskitekijät* lapsuudessa ja nuoruudessa sisälsivät perheoloihin, yksilön käyttäytymistyyleihin sekä koulunkäyntiin liittyviä tekijöitä, jotka voivat vaikeuttaa nuoren myöhempää selviytymistä. Näitä olivat lapsuudenperheen alhainen sosioekonominen asema ja vanhempien alkoholiongelmat; lapsen aggressiivisuus ja ahdistuneisuus; sekä heikko koulumenestys ja -motivaatio ja koulusopeutumisen vaikeudet.

Tämä viidestä osatutkimuksesta koostuva väitöstutkimus (Rönkä, 1999) pohjautuu Akatemiaprofessori Lea Pulkkisen johtamaan Lapsesta aikuiseksi -tutkimukseen, jossa on seurattu alunperin keskisuomalaisen lapsiryhmän kehitystä jo yli kolmenkymmenen vuoden ajan. Alkuperäisotoksen muodosti 369 jyväskyläläistä lasta, jotka olivat syntyneet vuonna 1959. Käytin hyväkseni tietoja, jotka oli koottu opettaja-arviointien, kyselyiden ja haastattelujen avulla tutkittavien ollessa 8-, 14-, 27-, ja 36-vuotiaita. Väitöstutkimukseni alkoi osana Suomen Akatemian käynnistämää huono-osaisuustutkijoiden jatkokoulutusohjelmaa, jonka tuloksena syntyi poikkitieteellinen julkaisu “Huono-osaisuus ja hyvinvointivaltion muutos“.

1. Ulkoinen väylä, sisäinen väylä ja käyttäytymisen haavoittuvuus

Tutkimukseni osoitti, että niin lapsuusiän riskitekijöillä kuin sosiaalisen selviytymisen ongelmilla aikuisiässä on taipumus kasautua. Ongelmien kasautuminen on usein pitkäaikainen prosessi, jossa lapsuusiän riskitekijät kasautuvat ja välittyvät aikuisuuteen. Tämä ilmeni siten, että niillä joilla oli kasautuvia vaikeuksia aikuisuudessa, oli ollut jo kouluiässä monenlaisia vaikeuksia. Ongelmien välittymisen lapsuudesta aikuisuuteen tapahtui kehämäisesti siten, että seuraukset aiemmista vaikeuksista muuntuivat myöhempien ongelmien syiksi. Kasautuminen eteni kolmea eri väylää pitkin. *Ulkoinen kasautumisen väylä* tarkoittaa tapahtumaketjua, jonka edetessä yksilön olosuhteet vaikeutuvat tai pysyvät epäedullisina, ja hänen mahdollisuutensa selviytyä eri elämänalueilla kapeutuvat. Ulkoisen väylän keskeinen elementti oli työuran epävakaisuus. Riskitekijöiden kasautuminen vaikeutti nuoren siirtymistä työelämään ja työuralla etenemistä, mikä puolestaan heijastui sosiaaliseen selviytymiseen aikuisuudessa. Ongelmien kasautumisen *sisäinen väylä* liittyy puolestaan siihen mitä yksilö ajattelee itsestään ja omista mahdollisuuksistaan. Lapsuuden riskitekijät välittyivät aikuisuuteen sisäistä väylää pitkin aiheuttamalla epäonnistumisen tunnetta. Kolmas kasautumisen väylä, jonka nimesin *käyttäytymisen haavoittuvuudeksi*, viittaa sellaisiin yksilön käyttäytymistyyleihin, kuten aggressiivisuuteen, jotka helposti aiheuttavat ongelmia erilaisissa ympäristöissä ja jotka itse ovat usein seurausta vaikeista kasvuoloista.

Tapa hahmottaa niitä monimutkaisia reittejä, joiden kautta ongelmat kasautuvat, tuo mielestäni uutta näkökulmaa perinteiseen yksioikoiseen kiistelyyn siitä, johtuuko ihmisen syrjäytyminen tai kova kohtalo yksilöstä, hänen perheestään vai yhteiskunnasta. Väyläajattelu myös konkretisoi varsin yleisluontoista päätelmää, jonka mukaan syrjäytyminen johtuu ympäristön ja yksilön vuorovaikutuksesta.

2. Ongelmien välittymisen reitit erilaisia miehillä ja naisilla

Sekä riskitekijöiden että sosiaaliseen selviytymisen ongelmien kasautuminen oli yleisempää miehillä kuin naisilla (Rönkä, Kinnunen & Pulkkinen, painossa b). Myös ongelmien kasautumiseen johtavissa kehityskuluissa oli sukupuolieroja. Tämä johtuu siitä, että tytöt ja pojat reagoivat elämänvaikeuksiin jossain määrin eri tavoin, mistä aiheutuu erilaisia seurauksia suunnaten tyttöjen ja poikien kehitystä eri poluille. Miehillä kasautumisen väylistä korostui käyttäytymisen haavoittuvuus. Heille ominaiset ulospäin suuntautuvat käytösongelmat, kuten aggressiivisuus ja alkoholiongelmat, käynnistivät helposti ongelmaketjuja eri elämänalueilla.

Naisilla käyttäytymispiirteistä lapsuusiän sosiaalinen ahdistuneisuus pikemmin kuin aggressiivisuus oli yhteydessä ongelmien kasautumiseen, koska se ennakoi vaikeuksia työuralla (Rönkä & Pulkkinen, 1998). Se että ahdistuneisuus ja aktiivisuuden puute haittaa tyttöjen sosiaalista selviytymistä, on tullut esiin Pulkkisen johtaman laajan projektin muissakin osatutkimuksissa (esim. Ohranen, 1996). Sisäinen ongelmien kasautumisen väylä osoittautui naisilla keskeisemmäksi kuin miehillä: toisin sanoen lapsuusiän vaikeuksista johtuva epäonnistumisen tunne näytti altistavan erityisesti naisia myöhemmille elämänvaikeuksille (Rönkä, Kinnunen, & Pulkkinen, painossa, b) .

Ulkoiseen, olosuhteita vaikeuttavaan väylään liittyi naisilla kaksi erityispiirrettä. Ensinnäkin naisten selviytymistä vaikeutti kumppanuus sellaisen miehen kanssa, jolla itsellään oli sosiaalisen selviytymisen ongelmia kuten työttömyyttä ja alkoholin ongelmakäyttöä (Rönkä, Kinnunen & Pulkkinen, painossa, a). Myös kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu puolison ongelmien helposti heijastuvan naisen elämään. Toinen tyypillinen tekijä, joka liittyi ongelmien kasautumiseen naisilla - sekä syynä että seurauksena - oli äidiksi tuleminen nuorena, alle 21-vuotiaana (Rönkä, Kinnunen, & Pulkkinen, painossa b). Lapsuusiän riskitekijöiden kasautuminen lisäsi sekä naisten että miesten todennäköisyyttä tulla vanhemmaksi keskimääräistä nuorempana. Tätä on tulkittu siten, että äitiys tai isyys voi toimia ikään kuin ulospääsytienä levottomista kotioloista tai muista vaikeuksista, tai se voi toimia vaihtoehtoisena tienä aikuisuuteen, silloin kun koulutustie ei kiinnosta tai ole mahdollinen (ks. Rönkä, 1995). Merkillepantavaa on se, että ainoastaan naisilla varhainen vanhemmuus vaikeutti työuraa ja altisti sosiaalisen selviytymisen ongelmille aikuisiässä. Tämä tulos on ristiriidassa eräiden viimeaikaisten tutkimustulosten kanssa (mm. Stouthamer-Loeber & Wei, 1998), joiden mukaan varhainen vanhemmuus liittyy ongelmien kasautumiseen samalla lailla miehillä kuin naisilla. Ongelmien kasautumista naisten ryhmässä luonnehti lisäksi se, että ongelmat alkoivat kasautua myöhemmin kuin miehillä ja että ongelmien jatkuvuus elämänvaiheesta toiseen oli vähäisempää.

Poikien ja miesten elämässä näyttää olevan enemmän tekijöitä, jotka vahvistavat ongelmien kasautumista ja pysyvyyttä. Yksi tällainen tekijä on se, että ongelmakäyttäytyminen on poikien ja miesten keskuudessa hyväksytympää, jopa suosiota lisäävää. Naisille ominaisempaa on ottaa huomioon käyttäytymisen seurauksset, ja toimia sellaisella tavalla, josta ei koidu harmia ympäristössä. Naisille ominaiset ongelmat -ahdistuneisuus ja itsetunto-ongelmat - eivät aiheuta samalla tavalla näkyvää harmia, mutta niitä ei tule kuitenkaan vähätellä, sillä ne ovat nimenomaan tekijöitä jotka vaikeuttavat nuoren naisen selviytymistä eri elämänalueilla nykymaailmassa. Tärkeä suojatekijä naisille oli se, että heillä oli miehiä useammin lähipiirissään sellaisia ihmisiä, joille voi uskoutua. Naisten elämänkuluille ominainen epäjatkuvuus johtuu osittain myös siitä vaihtelusta, jota lasten synnytys ja hoito nimenomaan heidän elämäänsä tuottaa.

Se johtuuko sukupuolten välinen ero vaikeuksiin reagoimisessa biologisista tekijöitä vai kasvatuksen ja sosiaalisten odotusten erilaisuudesta, on jo kauan ollut tutkijoiden kiistelyn kohteena. Sosiaaliseen tulkintaan viittaa se, että viime vuosina ongelmakäyttäytyminen on tyttöjen keskuudessa lisääntynyt ja asenteet sitä kohtaan ovat tulleet myönteisemmiksi (Smith & Rutter, 1995). Tytöt ovat ottaneet kiinni poikien etumatkaa esimerkiksi humalajuomisessa. Täten havaitsemani sukupuolierot eivät todennäköisesti näkyisi nuoremmissa sukupolvissa niin selvästi kuin tässä, vuonna 1959 syntyneiden ikäryhmässä.

3. Ongelmien kasautumisen pääperiaatteet

Käsitettä ongelmien kasautuminen on aiemmissa psykologisissa tutkimuksissa käytetty hieman eri merkityksissä. Toisaalta samaa ilmiötä kuvaamaan on käytetty muitakin termejä, mikä on lisännyt käsitteellistä epämääräisyyttä. Käsitteellinen johtopäätökseni on, että ongelmien kasautuminen voidaan ymmärtää tarkastelun kohteesta ja ajallisesta perspektiivistä riippuen neljällä eri tavalla (Kuvio 1). Kun tarkastelukulmana on yksilö, ongelmien kasautuminen voidaan ymmärtää joko ongelmien yhdenaikaisuutena tiettynä ajankohtana tai ajan myötä tapahtuvana ongelmien ketjuuntumisena tai laajentumisena useille elämänalueille. Kun taas tarkastellaan laajempaa väestöryhmää, ongelmien kasautuminen voidaan ymmärtää ongelmien keskittymisenä jossain alaryhmässä tiettynä ajankohtana tai ajan kuluessa tapahtuvana ongelmien polarisoitumisena eli kansan jakautumisena hyvä- ja huono-osaisiin.

	Ajallinen perspektiivi	
Tarkastelun kohde	**Tila**	**Prosessi**
Yksilö	Ongelmien yhdenaikaisuus	Ongelmien ketjuuntuminen tai laajentuminen
Väestöryhmä	Ongelmien keskittyminen	Polarisoituminen

Kuvio 1. *Neljä tapaa ymmärtää ongelmien kasautuminen*.

Tässä tutkimuksessa tarkastelin ongelmien kasautumista lähinnä pitkäaikaisena prosessina yksilön elämässä. Ongelmien kasautumisessa tällöin näyttää toteutuvan kolme periaatetta.

3. 1 Holismi

Tulevan selviytymisen kannalta yksilön elämäntilanne kokonaisuutena ratkaisee kehityksen suunnan. Olennaista on yksilön elinsysteemissä vallitseva tasapaino syrjäytymisen voimien ja vastavoimien välillä. Syrjäytymisen voimilla tarkoitan tässä kehityksen riskitekijöitä ja sosiaalisen selviytymisen ongelmia, ja vastavoimilla ns. kehityksen suojatekijöitä, eli niitä yksilössä itsessään ja hänen ympäristössään olevia tekijöitä, jotka edistävät hänen selviytymistään. Sekä suojaavat tekijät että riskitekijät vetävät omalla painollaan kehitystä joko myönteiseen tai kielteiseen suuntaan. Kun ongelmia on useita ja vain vähän suojatekijöitä, ongelmilla on taipumuksena pysyä ja kasautua edelleen. Tällöin koko yksilön elinsysteemi alkaa ylläpitää ja vahvistaa tätä tilannetta. Bergman ja Magnusson (1997), jotka edustavat ns. holistista näkökulmaa yksilön kehitykseen, kuvaavat e.m. prosesseja käsitteellä problem gravitation - ongelmien vetovoima. Esimerkiksi poikkeavasti käyttäy-

tyvä nuori suljetaan helposti yhteisön ulkopuolelle, ja hän omaksuu arvoja ja normeja, jotka pätevät hänen omassa valtakulttuurista poikkeavassa yhteisössään ja jotka edelleen erottavat häntä pois valtakulttuurista. Yksittäiset ja lievät ongelmat puolestaan tulevat ja menevät - ne eivät ennusta myöhempiä vaikeuksia.

3.2 Kehämäisyys

Tulokset antoivat tukea myös käsitykselle nähdä ongelmien kasautuminen kehämäisenä tapahtumaketjuina, joissa seuraukset aiemmista ongelmista muuntuvat uusien ongelmien syiksi. Tätä prosessia on aiemmissa tutkimuksissa kuvattu ilmauksilla lumipallo-efekti tai ketjureaktio. Tutkimukseni kuitenkin tarkensi tätä ideaa nostamalla esille kolme keskeistä väylää. Toisin sanoen ongelmat eivät ketjuunnu satunnaisesti, vaan kasautumisessa korostuvat tietyt elementit. Ulkoisen kasautumisen väylän selkärangaksi osoittautui koulutus- ja työura, jonka perusta rakentuu jo koulu-iässä suunnaten uran etenemistä myöhemmin. Työura on mielenkiintoinen linkki yksilön kehityksessä siinäkin mielessä, että se on leikkauspiste, jonka kautta yhteiskunnalliset seikat kuten työllisyystilanne muuttuvat yksilöhistoriaksi. Asuntoalueiden ja koulujen jakautuminen hyvä- ja huono-osaisiin ja päihteiden lisääntynyt saatavuus ovat muita yhteiskunnallisia tekijöitä, jotka heijastuvat yksilöiden elämään, siten että eri yksilöillä voi olla hyvin erilaiset mahdollisuudet selviytymiseen.

Ihmiset eivät kuitenkaan ole passiivisia olosuhteidensa uhreja, vaan ohjaavat myös itse elämänkulkuaan muun muassa valitsemalla ympäristöjä ja ihmissuhteita. Keskeinen yksilöön liittyvä tekijä, joka suuntaa ihmisen elämänkulkua, on käyttäytymistyyli, joka viittaa yksilöiden välisiin eroihin mm. suhtautumisessa ristiriitatilanteisiin, sopeutumisessa uusiin ympäristöihin samoin kuin siinä, miten ympäristö yksilöön suhtautuu. Tutkimusten (mm. Caspi, Bem, & Elder, 1989) mukaan aggressiivinen käyttäytymistyyli ja vetäytyvä käyttäytymistyyli voivat altistaa monenlaisille sopeutumis- ja selviytymisongelmille. Myös yksilöiden käsitykset itsestään ja mahdollisuuksistaan, joka liittyy kuvaamaani sisäiseen väylään, vaikuttavat selviytymiseen. Tutkimukseni kuitenkin osoitti, etteivät sosiaalisten ongelmien ja elämään suhtautumisen väliset yhteydet, erityisesti miesten ryhmässä olleet kuitenkaan kovin voimakkaita (Pulkkinen & Rönkä, 1994). Ongelmat keskeisillä elämänalueilla eivät suinkaan aina johda tyytymättömyyteen ja epäonnistumisen tunteisiin. Näin on mm. siksi, koska ihmiset pätevät eri asioilla ja koska heikko itsetunto voi erityisesti miehillä piiloutua itseuhon taakse. Vaikeuksista selviytyminen voi myös vahvistaa itsetuntoa ja harjoittaa selviytymiskeinoja toimien rokotteena myöhempiä vaikeuksia vastaan.

3.3 Epäjatkuvuus

Vaikka havaitsin tilastollisesti merkitsevää pysyvyyttä ongelmien kasautumisessa, tapahtui myös päinvastaista kehitystä, eli ongelmien epäjatkuvuutta. Osa niistä, joiden elämään oli kasautunut useita kehityksen riskitekijöitä selviytyi aikuisuudessa ilman ongelmien kasautumista ja osalla ongelmat vähenivät tai loppuivat aikuistumisen myötä. Kasautuvien vaikeuksien keskellä eläviä lapsia auttavat selviytymään ne ns. kehityksen suojatekijät, jotka tukevat lapsen elinolosuhteita ja itsetuntoa ja ne piirteet yksilössä itsessään, jotka auttavat häntä sopeutumaan eri ympäristöihin ja hakeutumaan tukea tarjoaviin ihmissuhteisiin. On myös tutkimustietoa siitä, että moniongelmaisten nuorten ongelmavyyhdet voivat lähteä purkautumaan

jonkin merkittävän elämäntapahtuman (ns. kehityksen käännekohdan) myötävaikutuksesta (mm. Rönkä, 1994; Laub & Sampson, 1993).

Tulos jonka mukaan ongelmien kasautuminen on usein pitkäaikainen prosessi, ei tarkoita myöskään sitä, että ongelmien kasautuminen juontuu aina lapsuudesta. Myös aikuisiän kokemukset - työttömyys tai parisuhteen ongelmat voivat käynnistää ongelmaketjuja.

4. Preventiot ja interventiot kohdennettava kasautumisen väyliin

Kuvaamani kasautumisen väylät tulisi ottaa perustaksi, kun suunnitellaan toimenpiteitä syrjäytymisen ehkäisyksi. Koulutus- ja työuran tukeminen sekä valvottu harrastustoiminta ovat tekijöitä, jotka estävät negatiivisten ulkoisten tapahtumaketjujen muodostumista. Itsetunnon ja muiden sisäisten selviytymisresurssien kehittämisen kannalta lapset ja nuoret tarvitsevat ennen kaikkea luottamuksellisia ihmissuhteita ja onnistumisen elämyksiä. Käyttäytymisen haavoittuvuutta voidaan estää tarjoamalla kasvatusta, joka pyrkii tukemaan itsehallinnan kehitystä ja ottamaan huomioon lasten väliset yksilölliset erot. Tämä puolestaan edellyttää riittävän pieniä opetusryhmiä. Lapsia ja nuoria tulisi kannustaa toimintoihin ja harrastuksiin, joissa he voivat päteä ja kanavoida jännityksen kaipuunsa siten, ettei siitä koidu haittaa yhteisölle. Nuorille tuleekin tarjota kokoontumispaikkoja ja harrastusmahdollisuuksia sekä aikuisia ihmisiä valvomaan ja läsnäolemaan. Syrjäytymisen ehkäisy ei siis ole pelkkää työllisyyden hoitoa, vaan kokonaisvaltaista lasten ja nuorten kehityksen tukemista.

Myös ongelmien kasautumiseen vaikuttavien interventioiden suuntaamiseksi olisi hyödyllistä tapauskohtaisesti tarkastella, mitä ovat ongelmia ylläpitävät tekijät ja suunnata toimenpiteet tarpeen mukaisesti joko sisäisiin tai ulkoisiin tekijöihin, tai yksilön käyttäytymispiirteisiin.

Lähteet:

Bergman, L. & Magnusson, D. (1997) A person-oriented approach in research on developmental psychopathology. Development and Psychopathology, 9, 291-319.

Caprara, G. & Zimbardo, P. G. (1996) Aggregation and amplification of marginal deviations in the social construction of personality and maladjustment. European Journal of Personality, 10, 79-110.

Caspi, A., Bem, D. J., & Elder, G. H. (1989) Continuities and consequences of interactional styles across the life course. Journal of Personality, 52, 375-406.

Jessor, R., Donovan, J. E., & Costa, F. M. (1991) Beyond adolescence. Problem behavior and young adult development. New York: Cambridge University Press.

Ohranen, M. (1996). Naisen työura ja persoonallisuus. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.), Lapsesta aikuiseksi. Jyväskylä: Atena

Pulkkinen, L. & Rönkä, A. (1994) Personal control over development, identity formation, and future orientation as componenents of life orientation: a developmental approach. Developmental Psychology, 30, 260-271.

Laub, J., & Sampson, R. J. (1993). Turning points in the life-course: why change matters to the study of crime. Criminology, 31, 301-325.

Rutter, M. (1994) Beyond longitudinal data: Causes, consequences, changes, and continuity. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62, 928-940.

Rönkä, A. 1994. Nuoren aikuisen sosiaalinen selviytyminen. Teoksessa: M. Heikkilä & K. Vähätalo (toim.) Huono-osaisuus ja hyvinvointivaltion muutos (s. 149-168). Tampere: Gaudeamus.

Rönkä, A. 1995. Näkökulmia nuorten naisten sosiaaliseen selviytymiseen. Nuorisotutkimus, 1, 11-22.

Rönkä, A. (1999) The accumulation of problems of social functioning: outer, inner, and behavioral strands. (Doctoral thesis). Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social research, 148. University of Jyväskylä.

Rönkä, A. & Pulkkinen, L. (1995). Accumulation of problems in social functioning in young adulthood: a developmental approach. Journal of Personality and Social Psychology, 69, 381-391.

Rönkä, A. & Pulkkinen, L. (1998). Work involvement and timing of motherhood in the accumulation of problems in social functioning in young women. Journal of Research on Adolescence, 8, 221-239.

Rönkä, A., Kinnunen, U., & Pulkkinen, L. (painossa, a) Continuity in problems of social functioning: a cumulative perspective. Journal of Adult Development.

Rönkä, A., Kinnunen, U., & Pulkkinen, L. (painossa,b) The accumulation of problems of social functioning as a long-term process: women and men compared. International Journal of Behavioral Development.

Smith, D. & Rutter, M. (1995) Time trends in psychosocial disorders of youth. In M. Rutter & D. J. Smith (Eds.,) Psychosocial disorders in young people: Time trends and their causes (pp. 763-781).Chichester, England: John Wiley.

Stattin, H., & Magnusson, D. (1996) Antisocial development: A holistic approach. Development and Psychopathology, 8, 617-645.

Stouthamer-Loeber, M. & Wei, E. H. (1998) The precursors of young fatherhood and its effect on delinquence of teenage males. Journal of Adolescent Health, 22, 56-65.

Anja Taanila

YKSINHUOLTAJA- / UUSPERHEET JA LASTEN KÄYTÖSHÄIRIÖT: lasten ja vanhempien väliset suhteet

1. Johdanto

Lasten ja nuorten mielenterveysongelmat ovat huolestuttavasti lisääntyneet viimeisen vuosikymmenen aikana (Psykiatrisen hoidon kehittäminen 1998) ja niiden luonteessa on tapahtunut selvä muutos. Aikaisemmin neuroottisesti ja psykosomaattisesti oirehtivien lasten muodostaessa pääryhmän tilalle ovat nyt tulleet käytöshäiriöiset, usein hyvinkin vaikeasti häiriintyneet lapset. Monien psykosomaattisten ja neuroottisten oireiden taustalla vaikuttivat usein perheen liian tiiviit ja autoritaariset ihmissuhteet sekä lapsen vaikeudet itsenäistyä. Nykyisin käytöshäiriöiden syitä katsotaan olevan mm. tavanomaisten perherakenteiden rikkoontuminen, hajanaiset ihmissuhteet, runsaat ja suuret elämänmuutokset sekä tavanomaisen perheen ihmissuhteiden ja perusturvallisuuden puute (Rutter 1984, 1985, Rutter et al. 1994, Moilanen & Rantakallio 1988, Kumpulainen 1994, Pulkkinen & Hämäläinen 1995, Mathijssen et al. 1998, Pagani et al. 1998).

Euroopan unionin julkaiseman raportin mukaan avioerojen määrä on huomattavasti lisääntynyt viime vuosikymmeninä ollen tällä hetkellä suurin Belgiassa, Englannissa ja Suomessa. Viimeisimpien tilastojen mukaan lähes kolmasosa solmituista avioliitoista päätyy eroon, Skandinavian maissa ja Englannissa luku on 40-50% (Eurostat 1997). Avioerojen lisääntymisen myötä yksinhuoltajaperheiden määrän kasvu on ollut yksi huolestuttavimmista sosiaalisista ilmiöistä. Esimerkiksi Englannissa vuosina 1994–1995 kaikista lapsiperheistä 21% oli yksinhuoltajaperheitä, luvun ollessa vuonna 1972 vain 7% (Central Statistical Office 1996). Vuonna 1996 Euroopan Unionin maissa (Tanskaa ja Ruotsia lukuun ottamatta) yksinhuoltajaperheitä oli vähän alle 7 miljoonaa, mikä vastaa 14% kaikista lapsiperheistä. Englannissa ja Suomessa yksinhuoltajaperheiden osuus oli korkein, Kreikassa ja Espanjassa matalin. Perheiden elinolosuhteiden näkökulmasta huolestuttavaa on myös se, että 84% yksinhuoltajista on naisia, joilla on yleensä huonompi taloudellinen tilanne, he ovat useammin työttömyysuhkan alaisia ja heillä on useammin alhaisempi koulutustaso kuin yksinhuoltajamiehillä (Eurostat 1998).

Tutkimusten mukaan 10-11 –vuotiaista pojista 4-12%:lla, tytöistä 4-6%:lla sekä nuorista 10-13%:lla esiintyy käytöshäiriöitä (Rutter 1986, Kumpulainen 1994 et al., Moilanen 1996). Lasten käytöshäiriöt ovat yleisempiä yksinhuoltajaperheiden lapsilla kuin ydinperheiden lapsilla (Fauber et al. 1990) ja lapsuuden aikaisilla käytöshäiriöillä on todettu olevan pitkäaikaiset vaikutukset lapsen elämään (Waller-

stein 1985, Pulkkinen & Hämäläinen 1995, Scott 1998). Tavassa, miten lapsi reagoi vanhempiensa erimielisyyksiin, riitoihin tai eroon on havaittavissa eroja. Vaikka yksinhuoltajaperheiden lapsilla on selvästi havaittu esiintyvän enemmän käytöshäiriöitä kuin ydinperheiden lapsilla, niitä ei kuitenkaan esiinny kaikilla, vaan osa heistä näyttää selviytyvän hyvin ilman mitään psyykkisiä ongelmia (Wallerstein & Kelly 1985, Fauber et al. 1990, Pagani et al. 1998).

Tämä tutkimus on osa laajaa Oulun yliopiston kansanterveystieteen ja yleislääketieteen laitoksen lasten psyykkisen terveyden riskejä ja suojaavia tekijöitä kartoittavaa tutkimusprojektia, jossa selvitetään vastasyntyneisyyskauden sairastavuutta, varhaiskehitystä, neurologista kehitystä ja oppimisvaikeuksia suhteessa lapsen psyykkiseen hyvinvointiin. Tämän lisäksi selvitetään perherakenteen vaikutusta lapsen hyvinvointiin sekä suojelevia tekijöitä riskiperheissä elävillä lapsilla. Tässä artikkelissa tarkastelemme perheenjäsenten välisiä suhteita yksinhuoltaja-/uusperheissä eli sitä 1) millaiset keskinäiset suhteet vanhemmat ovat pystyneet luomaan avioeron jälkeen ja miten näiden suhteiden laatu on vaikuttanut lapsen käyttäytymiseen, 2) millaiset lapsen ja hänen biologisten vanhempiensa sekä lapsen ja hänen uuden vanhempansa väliset suhteet ovat ja 3) onko näissä suhteissa havaittavissa eroja käytöshäiriöisten ja ei-käytöshäiriöisten lasten ryhmien välillä.

2. Aineisto ja tutkimusmetodit

Tutkimuksen aineisto koostuu 63 yksinhuoltaja- /uusperheen lapsen ja hänen vanhempansa haastatteluista. Perusaineistona on käytetty Oulun yliopiston kansanterveystieteen ja yleislääketieteen laitoksen äiti–lapsi –2001 syntymäkohorttia, johon kuuluvat kaikki heinäkuun 1 päivän 1985 ja kesäkuun 30 päivän 1986 välisenä aikana Oulun ja Lapin lääneissä syntyneet, yhteensä 9479 lasta (Järvelin et al. 1993).

Tutkimusaineiston keruu tapahtui kahdessa vaiheessa. *Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa* kartoitettiin lasten psykososiaalista selviytymistä kahden kyselylomakkeen avulla. Lasten vanhemmilta kysyttiin lasten kasvuun, kehitykseen ja terveyteen sekä kouluun ja sosiaaliseen elämäntilanteeseen liittyviä asioita ja opettajat täyttivät lasten käyttäytymistä kartoittavan Rutter B2 –lomakkeen (Rutter 1967). Lomakkeet lähetettiin kaikille kohortin lasten vanhemmille ja opettajille ensimmäisen kouluvuoden keväällä (1985 syntyneille keväällä 1993 ja 1986 syntyneille keväällä 1994). Sekä vanhempien että opettajien lomakkeet palautettiin 7738 lapsesta. Tästä joukosta 946 (12%) lasta asui yksinhuoltaja- tai uusperheessä.

Rutter B2 -lomakkeen avulla voidaan arvioida lapsen käyttäytymisen neuroottisia ja antisosiaalisia piirteitä. Lomakkeessa on 26 lyhyttä väittämää, joiden avulla opettaja voi arvioida lapsen käyttäytymistä (sopii hyvin = 2, sopii jossain määrin = 1, ei sovi ollenkaan = 0). Lomake antaa yhteispistemäärän 0–52. Se, esiintyykö lapsella neuroottisia tai antisosiaalisia häiriöitä lasketaan kahdessa vaiheessa: 1) jos lapsen saama kokonaispistemäärä on 9 tai yli, se osoittaa jonkinasteista häiriintyneisyyttä hänen käyttäytymisessään, 2) jos neuroottisia piirteitä kuvaavien osioiden pistemäärä on suurempi kuin antisosiaalisuutta osoittavien osioiden pistemäärä, lapsi oirehtii neuroottisesti tai jos antisosiaalisuutta osoittavien osioiden pistemäärä on suurempi kuin neuroottisuutta osoittavien osioiden pistemäärä, lapsen ongelmat ovat luonteeltaan käytöshäiriöitä. Tässä tutkimuksessa keskityimme lapsen käytöshäiriöihin (antisosiaalisuus), jota Rutterin lomakkeessa kuvaavat osiot 4, 5, 15, 19, 20 ja 26 (rikkoo tai tärvelee usein omia tai toisten tavaroita, tappelee vähän väliä tai riitelee usein muiden lasten kanssa, on usein tottelematon, valehte-

lee usein, on varastanut esineitä kerran tai useammin viimeisen vuoden aikana, kiusaa muita lapsia).

Tutkimuksen toisen vaiheen aineiston (lastenpsykiatrinen haastattelu) muodostivat kaikki ne yksinhuoltaja- / uusperheiden lapset vanhempineen, jotka asuivat Oulun kaupungissa ja sen ympäristökunnissa 150 km etäisyydellä. Haastatteluun kutsuttiin lapset, jotka olivat saaneet käytöshäiriöpisteitä 4 tai yli ja heille valittiin vertailuryhmä niistä lapsista, jotka eivät olleet saaneet käytöshäiriöpisteitä ollenkaan. Kutsutuista 89 perheestä haastatteluun osallistui 63 perhettä (71%) siten, että käytöshäiriöisiä lapsia oli 32 ja vertailuryhmän lapsia 31. Lastenpsykiatri (EL) haastatteli lapset ja vanhemmat. 92%:ssa perheistä haastatteluun osallistui äiti ja lapsi (11 tapauksessa oli myös sisaruksia mukana) kolmeen haastatteluun isä tuli lapsensa kanssa ja kahteen osallistui koko perhe. Haastattelu muodostui seuraavista teemoista: 1) yleiskatsaus perheeseen, 2) lapseen liittyvät asiat, 3) koko perheeseen liittyvät asiat, 4) perheen suhteet isovanhempiin, 5) sisarukset, 6) lapsen ja vanhempien väliset suhteet, 7) vanhempien väliset suhteet, 8) perheen kasvatuskäytännöt ja 9) perheen omat voimavarat. Haastattelut toteutettiin Oulun yliopistollisessa sairaalassa ja ne videoitiin. Haastattelut kestivät puolestatoista tunnista kahteen tuntiin ja haastattelun jälkeen haastattelija katsoi nauhan uudelleen ja kirjoitti ylös merkityksellisimmät osat, jotka sitten kirjoitettiin puhtaaksi. Haastattelut toteutettiin vuosien 1994–1995 aikana. Lapset olivat tuolloin 8–9-vuotiaita, koulussa toisella tai kolmannella luokalla.

Haastattelut analysoitiin grounded –teoriaa (Strauss & Corbin 1990) soveltaen. Ensiksi tutkija piirsi sukupuu -tekniikkaa käyttäen jokaisen lapsen elämäntilanteesta kuvan saadakseen yleisvaikutelman koko aineistosta. Sen jälkeen ne osat haastatteluista, jotka käsittelivät perheenjäsenten välisiä suhteita analysoitiin ja luokiteltiin sekä tiivistettiin luokittelurakennelmaksi (kuva 1). Saatuja tuloksia verrattiin haastatteluteksteihin ja tarkistettiin videonauhalta. Haastattelumateriaalin tiivistämisessä, luokittelussa ja analysoinnissa käytettiin apuna Q.R.S. Nud.ist –laadullisen aineiston tietokoneohjelmaa (Richards & Richards 1994).

Sekä vanhempien välisten suhteiden että lapsen ja hänen vanhempansa tai hänen uuden vanhempansa välisten suhteiden tarkastelu perustui vanhemman haastattelutilanteessa antamaan tietoon. Jotkut lapset kertoivat itse suhteestaan poismuuttaneeseen vanhempaansa tai uuteen vanhempaansa, mutta useimmissa tapauksissa äiti kertoi sekä puolisoiden välisestä suhteesta että lapsen suhteesta isäänsä tai uuteen isään sekä myös lapsen suhteesta äitiinsä.

3. Tulokset

3.1 Yleiskatsaus perheisiin

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa, kyselylomakkeessa, 63 perheen vanhemmista 35 ilmoitti olevansa eronnut, 18:lla oli uusi avo-/aviopuoliso, kahdeksan ilmoitti, että ei ollut koskaan ollutkaan naimisissa ja kaksi ilmoitti olevansa leski. Ammatin mukaan luokiteltuina 16% perheistä kuului neljänteen, 54% kolmanteen, 29% toiseen ja 1% ensimmäiseen sosiaaliluokkaan (Rauhala 1966). Äitien keskiikä haastattelun aikoihin oli 36 vuotta (27-49) ja isien 38 vuotta (28-65), äitipuolien 35 vuotta (34-36) ja isäpuolien 32 vuotta (27-48). Kymmenessä perheessä tutkittava lapsi oli ainut lapsi ja 22 lapsella oli sisarpuolia. Perheiden keskimääräinen lapsiluku vaihteli 2.2–2.6 (1-10) riippuen siitä, laskettiinko sisarpuolet perheenjäseniksi vai ei.

Vanhempien eron jälkeen suurin osa lapsista oli jäänyt asumaan äitinsä kanssa, vain yksi lapsi oli erossa jäänyt isälle. Taulukossa 1 on esitetty erikseen käytöshäiriöisten ja ei-käytöshäiriöisten lasten osalta se, miten heidän huoltajuudestaan oli sovittu avioerossa. Haastattelun yhteydessä kävi ilmi, että aikaisemman 18 lapsen lisäksi vielä 14 oli saanut uuden vanhemman (yhteensä 32) ja 31 asui äitinsä kanssa (taulukko 2).

	Yhteishuoltajuus	*Yksinhuoltaja äiti*	*Yksinhuoltaja isä*
Käytöshäiriöiset lapset	11	21	
Ei-käytöshäiriöiset lapset	10	20	1
Yhteensä (n=63)	21	41	1

Taulukko 1. *Avioeron yhteydessä sovittu lapsen huoltajuus (haastattelun yhteydessä vanhemman ilmoitus).*

	Lapsi asui äitinsä kanssa	*Lapsi asui äitinsä ja isäpuolensa kanssa*	*Lapsi asui isänsä ja äitipuolensa kanssa*
Käytöshäiriöiset lapset	14	17	1
Ei-käytöshäiriöiset lapset	17	13	1
Yhteensä (n=63)	31	30	2

Taulukko 2. *Lapsen elämäntilanne haastattelun aikoihin (haastattelun yhteydessä vanhemman ilmoitus).*

3.2 Vanhempien väliset suhteet eron jälkeen

Vanhempien välisten suhteiden tarkastelussa nousi esille *kolme pääryhmää* (kuva 1, osio A). *11 perheessä* vanhemmat pitivät yhdessä huolta lapsestaan ja muutenkin he tulivat hyvin toimeen myös keskenään. Tässä ryhmässä kuitenkin vain neljässä perheessä vanhemmilla oli yhteishuoltajuus. Haastatteluissa vanhemmat kuvasivat tilannetta seuraavasti:

> (haastattelu 5) *hyvät välit, puhutaan puhelimessa nyt 1-2 x kk useita tunteja (joskus kun ottaa pattiin, puhutaan keskenään, menee ohi), äiti enemmän puhuu puhelimessa isän kanssa kuin pojat*; (haastattelu 52) *puhutaan kerrotaan asiat (omatkin), enemmän yhteistä kuin ennen eroa*; (haastattelu 6) *lapsiin liittyvät asiat hoidetaan yhdessä, mutta töitä asian eteen on saanut tehdä;* (haastattelu 60) *lämmin suhde edelleen, läheisiä.*

Toisessa 11 perheen ryhmässä tilanne oli taas aivan päinvastainen. Vanhemmat eivät pitäneet keskenään yhteyttä ollenkaan tai vain hyvin vähän ja useimmissa tapauksissa äidit kuvasivat tilannetta vähin sanoin:

> (haastattelu 14) *ei tiedetä toisista, ohi, kuin ilmaa;* (haastattelu 19) *huonot välit, isä ei halua keskustella, ei ole kiinnostunut pojistaan, mummilan kautta*

yhteys poikiin kulkee; (haastattelu 36) *ei puhevälejä;* (haastattelu 57) *ei mitään, isä joskus soittaa (että saataisiin tapella), äiti haluaa olla kuin isää ei olisi;* (haastattelu 59) *ei missään tekemisissä vuoden 94 jälkeen, isän oven eteen äiti vie lapset ja hakee siitä.*

Kolmannen pääryhmän muodostivat perheet (n=34), joissa vanhemmat pitivät yhteyttä keskenään, joskaan se ei aina ollut ongelmatonta. Tässä yhteydenpidon muodossa oli selvästi havaittavissa kolme erilaista alaluokkaa. Suurimman alaluokkaa (n=18) muodostivat perheet, joissa vanhemmat lapseen liittyvien asioiden lisäksi puhuivat keskenään myös muista asioista, vaikkakin yhteydenpito tapahtui pääasiassa lapsen vuoksi. Äidit kuvasivat tilannetta seuraavasti:

(haastattelu 10) *ihan hyvä välit, kohtalaisesti tyttöjen toimesta ollaan tekemisissä, asialliset välit;* (haastattelu 13) *edelleen ollaan kavereita, soitellaan, nähdään, keskinäistä kaveruutta;* (haastattelu 20) *hyvät välit, isä näkee lapsia äidin luona, äitikin käy kylässä lasten kanssa isän luona.*

Toiseksi suurimman alaluokan muodostivat perheet (n=12), joissa vanhemmat olivat yhteydessä keskenään vain lapsen ja häneen liittyvien asioiden vuoksi:

(haastattelu 1) *välillä asiallinen, välillä ei, pojan käynnit aihe yhteydenottoihin;* (haastattelu 17) *hyvin viileät, ei tervehditä, puhelimessa lasten vaihdot sovitaan;* (haastattelu 18) *vaihtelee, välillä paremmat, välillä huonommat, pojan asiat ne, joista puhutaan, isä välttää tapaamista ja puhumista, mieluummin puhuu pojan kanssa käytännön asiatkin, ei äidin.*

Kolmannen alaluokan muodostivat perheet (n=4), joissa poismuuttanut vanhempi halusi pitää yhteyttä, mutta käytöksellään aiheutti jatkuvasti ongelmia perheessä:

(haastattelu 24) *isä kiusaa, haluaa vain hankaluuksia;* (haastattelu 3) *mies soittelee hiprakassa ja valittaa ongelmaansa, kehuu äitiä, soittelevat, riitelevät, juttelevat, isä olisi valmis palaamaan;* (haastattelu 37) *hankala nähdä (isä alkaa nalkuttaa), lasten kuulumista äiti kertoo.*

3.3 Lapsen ja hänen biologisten vanhempiensa väliset suhteet

Vanhempien erotessa tai vanhemman kuollessa yli puolet lapsista (n=33) oli ollut 2-5-vuotiaita, 12 lasta 6-7-vuotiaita ja 15 lapsen vanhemmat eivät olleet lainkaan olleet naimisissa tai ero oli tapahtunut jo lapsen ollessa vuoden vanha tai alle. Kahden lapsen isä ja yhden äiti oli kuollut vanhempien naimisissa oloaikana, neljän lapsen isä oli kuollut vanhempien eron jälkeen. Kolmen lapsen perheet eivät todellisuudessa olleetkaan yksinhuoltajaperheitä. Kahdessa perheessä vanhemmat olivat asuneet erossa tutkimuksen ensimmäisen vaiheen aikana ja sen tähden valikoituneet tutkimusjoukkoon. Vanhemmat olivat myöhemmin sitten muuttaneet jälleen takaisin yhteen ja erossa olonkin aikana isät olivat äitien kertoman mukaan olleet tiiviisti perheen elämässä mukana. Yhdessä perheessä isä asui naapuritalossa ja vanhemmat huolehtivat lapsesta yhdessä, vaikkakin äiti virallisesti ilmoitti olevansa yksinhuoltaja.

Kuten kuvasta 1 (osio B) näkyy, useimmilla lapsista oli etäiset suhteet isäänsä (54%), käytöshäiriöisillä lapsilla useammin kuin niillä, joilla ei ollut käytöshäiriöitä. Äidit kuvasivat lasten suhdetta isäänsä seuraavasti:

(haastattelu 1) *kieltäytyy lähtemästä (isän luo), keskimäärin 1x kk käy päiväseltään, kotoa lähtö ja irrottautuminen vaikeaa;* (haastattelu 14) *kerran vuodessa näkee (vaikka isä asuu samalla paikkakunnalla), ei pidetä yhteyttä, suunnitelmat eivät koskaan toteutuneet;* (haastattelu 16) *ei välitä erityisesti nähdä, lapsi ei kaipaa isäänsä, tyrkytettävä isän luo, ei mielellään menisi;* (haastattelu 27) *isä ei ole koskaan nähnyt, pojasta lähetetty kuvia ja joulukortti lähetetty, isä asuu muualla, puhelimessa joskus pienenä jutellut isän kanssa, nyt ei kummaltakaan puheluita, ei ole enää soitettu;* (haastattelu 36) *ei yhteyttä, tapaa sattumalta mummilassa käydessä (isä asuu vähän matkan päässä), isä psyykkisistä syistä eläkkeellä, poika ei tunne isäksi, ei lähde mihinkään isän kanssa.*

Lapsista 46%:lla oli läheinen suhde isäänsä ja tässä ryhmässä oli enemmän niitä lapsia, joilla ei ollut käytöshäiriöitä. Äidit kertoivat, että lapsen ja isän välit olivat hyvät: (haastattelu 15) *hyvin sujunut, ei mitään ongelmia, tiiviit välit aina olleet;* (haastattelu 33) *poika paljon yhteydessä isään nykyään, joka viikonloppu, poika laskee isän perheeseen, isä antaa paljon aikaa.* Jotkut äidit jopa kuvasivat, että isän ja lapsen välinen suhde on tullut paremmaksi eron jälkeen:

(haastattelu 10) *on tuttu, tullut tutummaksi, mielellään menee nyt, 1 x kk isä Oulussa, soittaa tai 2 x kk iltapäivisin nähdään;* (haastattelu 11) *lähes päivittäin soittelevat, läheiset välit, lähemmäksi poikien kanssa tullut (enemmän kavereita), isän luona 1 x kk yön yli, yleensä mielellään menevät, viihtyvät eikä haluta lähteä pois;* (haastattelu 17) *välit läheisimmiksi kuin silloin, kun asuttiin yhdessä;* (haastattelu 23) *pari kertaa kuukaudessa isän luona, mielellään menee, isä tullut tutummiksi (aikaisemmin ei ollut tiivistä suhdetta, vauva oli silloin, isä pari kertaa piti sylissä).*

Sitä vastoin niissä perheissä, joissa lapsen ja isän välit olivat etäiset, äidin kertoman mukaan suhde oli ollut huono jo ennen eroa, eikä se ollut siitä parantunut eron jälkeen.

Niillä lapsilla, joilla oli läheinen suhde isään ennen tämän kuolemaa ei esiintynyt käytöshäiriöitä. Kun taas niillä lapsilla, joilla oli ollut etäinen suhde isään ennen tämän kuolemaa, kaikilla oli opettajan arvion mukaan koulussa esiintynyt käytöshäiriöitä.

Huomattavan eron ryhmien (etäiset vs. läheiset suhteet isään) välille muodosti vanhempien avioeron ajankohta. Siinä ryhmässä, jossa lapsen ja isän väliset suhteet olivat etäiset, 72% lapsista oli ollut kolme vuotta tai alle vanhempien erotessa ja näistä lapsista kahdella kolmasosalla oli opettaja arvioinut olevan käytöshäiriöitä koulussa. Kun taas siinä ryhmässä, jossa isän ja lapsen väliset suhteet olivat läheiset, 25% lapsista oli vanhempien erotessa ollut näin pieniä ja heistä vajaalla puolella esiintyi käytöshäiriöitä koulussa. Niiden kahden perheen lapsilla, joiden vanhemmat asuivat välillä erillään, molemmilla oli etäiset suhteet isään ja molemmilla opettaja oli myös arvioinut olevan käytöshäiriöitä. Siinä perheessä, jossa isä asui naapuritalossa, lapsella oli läheiset suhteet isään, mutta hänelläkin oli käytöshäiriöitä.

Suurimmalla osalla lapsista oli läheinen suhde äitiinsä: (haastattelu 15) *ihan hyvä, äidin poika eniten (kuopus), tulee syliin, viereen, sänkyynkin viereen, kertoo eniten asioistaan;* (haastattelu 16) *äidin poika enimmäkseen, kertoo asioistaan, tulee syliinkin, passauttaa;* (haastattelu 26) *ihan hyvät, välillä yhteenottoja, ei kestä kauan, kertoo asiansa äidille.* Kahdeksassa käytöshäiriöisen lapsen ja kolmessa eikäytöshäiriöisen lapsen perheessä äidit kuvasivat itsensä ja lapsen välistä suhdetta vaikeaksi:

(haastattelu 3) *välillä riidellään, huudetaan, pyydetään anteeksi, hirveitä yhteenottoja;* (haastattelu 30) *välit paremmat kuin jokin aika sitten, kolttosten aika on ohi, ei kaikkea kerro äidille, viereen ja syliin tulee mielellään;* (haastattelu 53) *tytön kanssa eniten konflikteja, otetaan yhteen, pyydetään anteeksi (äiti pyytää, tyttö hitaammin), puhutaan asiat selviksi.*

Seitsemän lapsen äidit kokivat, että lapsi oli kovin riippuvainen hänestä, mikä aiheutti ongelmia perheessä: (haastattelu 1) *läheinen, ripustautuu enemmän;* haastattelu 44) *äitiin tiiviimpi suhde, huolehtii äidistä;* (haastattelu 4) *riippuvainen äidistä, äidin poika, äidin oltava kotona, vaikka poika on ulkona.* Yhden tytön äiti oli kuollut, mutta isän kertoman mukaan suhde oli ollut hyvä, vaikkakin vanhemmat olivat eronneet noin vuosi ennen äidin kuolemaa.

Kun tarkastellaan vanhempien välistä suhdetta eron jälkeen sekä sitä miten lapsi käyttäytyi koulussa ja millainen suhde hänellä oli poismuuttaneeseen vanhempaansa (taulukko 3) voidaan havaita, että niissä ryhmissä, joissa vanhemmat eivät pitäneet keskenään yhteyttä ollenkaan ja vain hyvin vähän tai poismuuttanut vanhempi aiheutti usein ongelmia perheessä, kaikilla näillä lapsilla (n=15) oli etäiset suhteet isäänsä ja yhdeksällä heistä esiintyi käytöshäiriöitä koulussa, kuudella ei. Niissä ryhmissä, joissa vanhemmat edes jossain määrin huolehtivat lapsesta yhdessä (n=30), 20:llä oli läheiset suhteet isäänsä ja heistä yhdeksällä esiintyi käytöshäiriöitä, yhdellätoista ei. Niissä perheissä, joissa vanhemmat toimivat hyvässä yhteisymmärryksessä lapsensa asioissa (n=11), viidellä lapsella oli läheinen suhde isäänsä ja heistä kahdella esiintyi käytöshäiriöitä, kolmella ei. Niistä kuudesta lapsesta, joilla oli etäinen suhde isäänsä, kolmella esiintyi käytöshäiriöitä. Näistä viidestä käytöshäiriöisestä lapsesta kaksi oli perheistä, joissa vanhemmat olivat asuneet välillä erossa ja yksi perheestä, jossa isä asui naapurissa.

Vanhempien välinen suhde	Vanhempien välinen yhteis-työ on hyvä (n=11)	Vanhempien välinen yhteistyö sujuu kohtalaisesti (n=34)			Vanhemmilla ei ole mitään tai vain hyvin vähän yhteistyötä (n=11)
		Vanhemmat pitävät yhteyttä vain lapseen liittyvien asioiden vuoksi (n=12)	Vanhemmat keskustelevat keskenään myös muista asioista, mutta pää asiassa lapseen liittyvistä asioista (n=18)	Poissaoleva vanhempi aiheuttaa ongelmia perheessä (n=4)	
Lasten käyttäytyminen (tummalla merkityt käytöshäiriöisiä lapsia)	**3 tyttöä** **2 poikaa** 6 poikaa	**6 poikaa** 2 tyttöä 4 poikaa	**3 tyttöä** **6 poikaa** 3 tyttöä 6 poikaa	**1 tyttö** **2 poikaa** 1 poika	**1 tyttö** **5 poikaa** 2 tyttöä 3 poikaa
Lapsen ja isän välinen suhde (tummalla merkityt käytöshäiriöisiä lapsia)	5 (**2**, 3) lapsella oli läheinen suhde isään 6 (**3**, 3**)** lapsella oli etäinen suhde isään	7 (**3**, 4) lapsella oli läheinen suhde isään 5 (**3**, 2) lapsella oli etäinen suhde isään	13 (**6**, 7) lapsella oli läheinen suhde isään 5 (**3**, 2) lapsella oli etäinen suhde isään	4 (**3**, 1) lapsella oli etäinen suhde isään	11 (**6**, 5) lapsella oli etäinen suhde isään.

Taulukko 3*. Vanhempien välinen suhde, lasten käyttäytyminen ja lapsen ja isän välinen suhde (n=56).*

3.4 Lapsen ja hänen uuden vanhempansa välinen suhde

Puolet vanhemmista oli löytänyt uuden avo-/aviopuolison eron jälkeen. Näin oli käynyt useammin käytöshäiriöisten lasten (n=18) perheissä kuin niiden, joilla ei esiintynyt käytöshäiriöitä (n=14) (kuva 1, osio C). Useimmissa perheissä (n=21) lapsi ja hänen uusi isänsä tulivat toimeen ihan hyvin, vaikkakin puolella lapsista opettajan arvion mukaan esiintyi käytöshäiriöitä, puolella ei: (haastattelu 14) *poika oli n. 3 v., kun R muutti, ei sopeutumisongelmia;* (haastattelu 21) *3 vuotta sitten H muuttanut perheeseen, hyvin sopeutunut, pientä kinastelua aluksi, ihan hyvät välit, äidin mielestä H hyvin ottanut pojat vastaan, jaksaa huolehtia, omaan lapseen vielä erilainen suhde kuitenkin, kun alusta lähtien ollut mukana;* (haastattelu 31) *hyvin tulevat toimeen, käyvät kalalla, pelaavat shakkia, autojen rakennussarjoja värkkäävät.* Niistä yhdeksästä lapsesta, joilla oli etäinen suhde uuteen isäänsä seitsemällä oli käytöshäiriöitä: (haastattelu 16) *lapsi oli pari vuotta, kun E tuli, aluksi meni ihan hyvin, nyt sanaharkkaa, aika vähän tekemisissä, joskus kalassa käyneet, erilainen suhde E:lla omiin lapsiin;* (haastattelu 60) *vaikea aluksi, mustasukkaisuutta, ei tyk-*

kää ja poika näytti sen, jonkin verran nyt hankaluuksia enemmän; (haastattelu 8) *poika 5-vuotias, mustasukkainen, enimmäkseen huonot välit.* Vain kahdella lapsella oli uusi äiti, jonka kanssa hänellä oli hyvä suhde.

4. Pohdinta

Vanhempien eron yhteydessä lapset joutuvat usein olemaan pitkäänkin tilanteessa, jossa heidän elämäänsä koskettavat vanhempien väliset riidat ja erimielisyydet. Vanhemmat selvittelevät sekä keskinäisiä välejään että lasten huoltajuuteen ja perheen talouteen liittyviä asioitaan. Tässä tilanteessa lapset tahtovat jäädä jalkoihin tai heistä voi tulla tämän kiistelyn pelinappuloita, mitkä seikat eivät voi olla vaikuttamatta lapseen ja lapsen käyttäytymiseen (Block et al. 1986, Block et al. 1988, Wallerstein 1985, 1991, Fauber et al. 1990). Tutkimukset ovat osoittaneet, että osa lapsista selviytyy tästä tilanteesta hyvin, mutta osalle kehittyy psyykkisiä ongelmia tai käytöshäiriöitä (Wallerstein & Kelly 1985, Fauber et al. 1990, Pagani et al. 1998). Tässä tutkimuksessa on selvitetty sitä, että onko perherakenteella vaikutusta lapsen käyttäytymiseen. Millaiset keskinäiset suhteet vanhemmat olivat pystyneet luomaan eron jälkeen, millaiset suhteet lapsella oli sekä biologisiin vanhempiinsa että uuteen vanhempaansa sekä sitä, erosivatko nämä asiat käytöshäiriöisten ja ei-käytöshäiriöisten lasten perheissä.

Vanhemmista viidesosa koki, että heidän suhteensa oli säilynyt hyvänä eron jälkeen ja lapsen asioita hoidettiin hyvässä yhteisymmärryksessä, kun taas toisella viidesosalla vanhemmista tilanne oli aivan päinvastainen. He eivät olleet pitäneet ollenkaan tai vain hyvin vähän yhteyttä eron jälkeen. Kaksi kolmasosaa vanhemmista oli yhteydessä lapseen liittyvien asioiden vuoksi. Osalla heistä yhteistyö rajoittui vain lapsen asioihin (vierailuista sopiminen ym. käytännön asiat), mutta suurempi osa oli sellaisia, jotka keskustelivat keskenään myös muista asioista. Tutkimus osoitti (taulukko 3), että niissä perheissä, joissa vanhemmat eivät pitäneet keskenään yhteyttä juuri ollenkaan tai poismuuttanut vanhempi aiheutti ongelmia perheen elämässä, kahdella kolmasosalla lapsista oli opettaja arvioinut koulussa esiintyvän käytöshäiriöitä. Sen sijaan niissä perheissä, joissa vanhemmat pitivät yhteyttä hyvin tai edes kohtalaisesti lasten käyttäytymisessä ei ollut eroja, puolella lapsista esiintyi käytöshäiriöitä ja puolella ei.

Yksi keskeisimmistä asioista vanhempien eron yhteydessä on sopia lapsen huoltajuudesta ja tapaamisoikeudesta. Tämän tutkimuksen perheistä kolmasosa oli eron yhteydessä päätynyt yhteishuoltajuuteen (taulukko 1), mutta tällä ratkaisulla ei näyttänyt olevan vaikusta lasten käyttäytymiseen, sillä puolella lapsista esiintyi käytöshäiriöitä ja puolella ei. Myös haastattelujen perusteella voidaan sanoa, että yhteishuoltajuus ei sinänsä takaa lapsen hyvää ja tervettä kehitystä, vaan tärkeämpää on se, miten vanhemmat keskenään toimivat ja hoitavat asioita. Siinä ryhmässä, jossa vanhemmat itse kokivat hoitavansa lapsen asioita hyvässä yhteisymmärryksessä (n=11), viidellä lapsella oli koulussa todettu käytöshäiriöitä kuudella ei ja ainoastaan neljässä perheessä oli yhteishuoltajuus.

Merkittäväksi asiaksi lapsen käyttäytymisen suhteen näytti muodostuvan perheen selkeiden rajojen puuttuminen. Niistä edellä mainitusta viidestä perheestä, joissa vanhemmat toimivat yhteistyössä, mutta lapsilla kuitenkin esiintyi käytöshäiriöitä, kahdessa perheessä tilanne oli sellainen, että vanhemmat olivat välillä yhdessä, välillä erossa ja yhden perheen isä asui naapurissa. Vaikka isät kuuluivat hyvin tiivisti perheeseen, perhe ei kuitenkaan ollut yhtenäinen kokonaisuus. Perheen rajojen ollessa epäselvät, lapsen turvallisuudentunne horjuu, sillä hänellä on jatkuva epävarmuus siitä, lähteekö isä taas pois ja tuleeko hän takaisin. Myös Fau-

ber et al. (1990) ovat todenneet, että vanhempien väliset ristiriidat ja perhetilanteen epäselvyys aiheuttavat lapselle käytösongelmia.

Gongla ja Thompson (1987) ovat tutkineet perheen sisäisiä suhteita yksinhuoltajaperheissä rajaepäselvyys (boundary ambiguity) –käsitteen avulla (Boss & Greenberg 1984, Boss 1987). Käsite viittaa tilanteeseen, missä perheenjäsenet ovat epätietoisia siitä, kuka kuuluu perheeseen ja kuka ei ja millaisia tehtäviä ja rooleja perheenjäsenillä on perhesysteemissä. Bossin mielestä perheenjäsenen sekä fyysinen että psyykkinen läsnäolo pitäisi ottaa huomioon silloin, kun perheen rajoja määritellään, sillä perheenjäsen voi olla fyysisesti pois perheestä, mutta hän voi olla psyykkisesti läsnä ja päin vastoin. Esimerkiksi yksinhuoltajaperheessä toinen vanhemmista on fyysisesti muuttanut pois kotoa, mutta hän voi olla psyykkisesti läsnä, jos vanhemmat hyvässä yhteisymmärryksissä ovat sopineet lapsen hoitoon ja kasvatukseen liittyvistä asioista ja molempien osallistuminen lapsen elämään on hyvä. Ydinperheessä molemmat vanhemmat ovat fyysisesti läsnä, mutta toinen vanhemmista saattaa esimerkiksi työnsä tai muiden asioidensa vuoksi olla psyykkisesti poissaoleva, jolloin toinen vanhemmista joutuu vastaamaan molempien vanhempien tehtävistä ja rooleista (Gongla ja Thompson 1987).

Perheen selkeiden rajojen merkitys näkyi myös siinä, että yli puolella niistä lapsista, jotka asuivat yksistään äitinsä kanssa ei esiintynyt käytöshäiriöitä koulussa. Lapsi ja äiti yhdessä muodostavat selkeän kokonaisuuden, jonka lapsi hallitsee ja kokee siinä elämänsä turvalliseksi. Äiti on se, joka päättää asioista ja on selkeästi vastuussa lapsestaan, eikä siinä tilanteessa ole ketään tai mitään häiritseviä tekijöitä. Myös Boss (1987) tutkiessaan rajaepäselvyys –käsitettä niiden perheiden keskuudessa, joissa perheen isä oli julistettu kadonneeksi Vietnamin sodassa totesi, että niissä perheissä, joissa äidit olivat selvästi ottaneet vastuun koko perheestä sekä tunnetasolla että käytännön elämässä, sekä äidit että lapset selviytyivät huomattavasti paremmin kuin niissä perheissä, joissa äiti vielä tunnetasolla tukeutuivat poissa olevaan isään. Boss toteaakin, että vaikka perheissä, joiden isä oli julistettu sodassa kadonneeksi ja avioeroperheissä tapahtumat eroavat toisistaan, niille on yhteistä mahdollisuus rajaepäselvyyteen, jos eron jälkeen poismuuttaneen vanhemman asema perheen rajojen suhteen jää epäselväksi.

Lapsen näkökannalta katsottuna perheen selkeiden rajojen horjuminen tai hajaannus on taas edessä silloin, kun äiti eron jälkeen alkaa etsiä uutta puolisoa tai partneria itselleen. Joissakin tilanteissa lapsella saattaa olla peräjälkeen useampiakin isäehdokkaita, jotka vievät äidin huomion lapsesta muualle. Lapsen asema perheessä muuttuu, jolloin lapsi saattaa oirehtia pahaa oloaan ja turvattomuuttaan käyttäytymisellään. Useiden riskitekijöiden kumulatiivinen vaikutus lisää todennäköisyyttä sille, että lapselle kehittyy käytöshäiriöitä (Rutter 1979, Sameroff & Seifer 1983, Mathijssen et al. 1998). Tässä tutkimuksessa yli puolella lapsista oli uusi vanhempi ja näistä lapsista kahdella kolmasosalla esiintyi käytöshäiriöitä. Useiden riskitekijöiden kasaantuvuus näkyi siinä, että lapsilla, joilla oli todettu koulussa olevan käytöshäiriöitä oli useammin ongelmia sekä suhteessa isään että äitiin. Heillä oli myös useammin uusi vanhempi, jonka kanssa ei myöskään mennyt hyvin.

Merkittävimmäksi käytöshäiriöisten ja ei-käytöshäiriöisten lasten ryhmiä erottaviksi tekijöiksi tässä tutkimuksessa nousivat lapsen suhde isään ja vanhempien eron ajankohta. Yli puolella lapsista oli etäinen suhde isään ja näistä lapsista kahdella kolmasosalla esiintyi käytöshäiriöitä, kun taas niistä lapsista, joilla oli läheinen suhde isään (46%) vajaalla puolella esiintyi käytöshäiriöitä. Avioeron ajankohta näytti myös vaikuttavan lapseen. Mitä pienempi lapsi oli ollut eron tapahtuessa, sitä useammin hänellä oli etäiset suhteet isään ja esiintyi käytöshäiriöitä. Niillä lapsilla jotka olivat olleet vanhempia (neljä vuotta tai yli) eron tapahtuessa tilanne oli aivan päinvastainen. Heillä oli useammin läheiset suhteet isään ja vähemmän käytöshäiriöitä.

Vanhempien erotessa suurin osa lapsista (65%) oli jäänyt äidin huostaan. Yhdessä perheessä isä oli yksinhuoltaja. Suurimalla osalla lapsista oli hyvä ja läheinen suhde äitiinsä. Ainoastaan 11 perheessä äiti kertoi, että hänen ja hänen lapsensa välinen suhde on ongelmallinen ja näistä lapsista kahdeksalla oli myös opettajan arvion mukaan käytöshäiriöitä. Myös Mathijssen et al. (1998) tutkimuksessaan totesivat, että äidin ja lapsen välisellä suhteella on vaikutusta lapsen ulkoisesti havaittavaan (antisosiaaliseen) käyttäytymiseen, kun taas isän ja äidin välinen suhde oli yhteydessä lapsen neuroottiseen käyttäytymiseen.

Yhteenvetona tästä tutkimuksesta voidaan todeta samalla tavalla kuin Congla ja Thompson (1987) ovat todenneet: yksinhuoltajuus sinänsä ei vaikuta huonontavasti lapseen eikä yksinhuoltajuus automaattisesti tai välttämättä johda lapsella patologiseen kasvuympäristöön. Ratkaisevampaa näyttää olevan tapa, jolla perheenjäsenet, mukaan lukien poismuuttanut vanhempi, määrittelevät perheen yhteisen tilanteen. Miten vanhemmat hoitavat keskinäiset suhteensa ja suhteensa lapsiin. Niissä perheissä, joissa perheen rajoista ja toimintatavoista ei päästä yksimielisyyteen, perhetilanteen uudelleenmäärittelystä voi aiheutua ongelmia lapselle. Perhesysteemin toimivuus tai toimimattomuus vaikuttavat lapseen, mutta siihen miten lapsi reagoi perheen ja ympäristön ongelmiin, vaikuttavat myös muut tekijät, kuten esim. lapsen persoonallisuus, koulu ja elinympäristö. Koska lapsen varhaisten käytösongelmien on todettu ennustavan epäsosiaalista käyttäytymistä ja nuorisorikollisuutta myöhemmällä iällä (Farrington 1995, Pulkkinen & Hämäläinen 1995) on tärkeää, että lapsen käytösongelmiin puututaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Vanhempia pitää erotilanteessa ohjata tukemaan lapsiaan oikealla tavalla, sillä eron jälkeisillä stressitekijöillä saattaa olla huomattavasti suurempi vaikutus lapsen mielenterveyteen kuin sinänsä itse avioerolla.

Kuva 1. *Perhesuhteiden luokittelurakenne. Tekstissä tummemmalla merkityt luvut kuvaavat käytöshäiriöisten lasten määrää ryhmässä.*

Lähteet:

Bolck, J.H., Block, J. and Gjerde, P.F. 1986. The personality of children prior to divorce. Child Dev., 57, 827-840.

Bolck, J., Block, J.H. and Gjerde, P.F. 1988. Parental functioning and the home environment in families of divorce. J Am Acad Adolesc Psychiatry., 27, 207-213.

Boss, P. 1987. Family stress. In Sussman, M.B. and Steinmetz, S.K. (eds.) Handbook of marriage and the family. London: Plenum Press, 695-723.

Boss, P. and Greenberg, J. 1984. Family boundary ambiguity: A new variable in family stress theory. Fam Proc., 23, 535-546.

Central Statistical Office 1996: Social trends: 26. London: HMSO.

Eurostat. 1997. Statistic in focus. Population and social conditions. About one marriage in four in the EU ends in divorce. 14.

Eurostat. 1998. Statistic in focus. Population and social conditions. Lone-parent families: A growing phenomenon. 12.

Farrington D.P. 1995. The development of offending and antisocial behaviour from childhood: Key findings from the Cambridge Study in delinquent development. J. Child Psychol. Psychiat., 360; 6, 929-964.

Fauber, R., Forehand, R., McCombs Thomas, A. and Wierson, M. 1990. A mediational model of the impact of marital conflict on adolescent adjustment in intact and divorced families: The role of disrupted parenting. Child Dev., 61; 4, 1112-1123.

Gongla, P.A. and Thompson, E.H. 1987. Single-parent families. In M.B. Sussman, and S.K. Steinmetz (eds.) Handbook of marriage and the family. London: Plenum Press, 397-418.

Järvelin, M-R., Hartikainen-Sorri, A-L. and Rantakallio, P. 1993. Labour induction policy in hospitals of different levels of specialisation. Br J Obstet Gynaecol., 100, 310-315.

Kumpulainen, K. 1994. Life events, social networks and mental health among elementary school-age children. A population-based study. Kuopion yliopiston julkaisuja D. Lääketiede 55.

Kumpulainen, K., Henttonen, I. ja Räsänen, E. 1994. Psyykkisten oireiden ja häiriöiden esiintyvyys 8-vuotiailla lapsilla Itä-Suomessa. Kuopion yliopiston julkaisuja D. Lääketiede 37.

Mathijssen, J.J., Koot, H.M., Verhulst, F.C., De Bruyn, E.E. and Oud, J.H. 1998. The relationship between mutual family relations and child psychopathology. J. Child Psychol. Psychiat., 39; 4, 477-487.

Moilanen, I. 1996. Käytöshäiriöt. Kirjassa E. Räsänen, I. Moilanen, T. Tamminen ja F. Almqvist (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria, 192-199.

Moilanen, I. and Rantakallio, P. 1988. The single parent family and the child's mental health. Soc. Sci. Med., 27; 2, 181-186.

Pagani, L., Tremblay, R.e., Vitaro. F., Kerr, M. and McDuff, P. 1998. The impact of transition on the development of delinquency in adolescent boys: A 9-year longitudial study. J. Child Psychol. Psychiat., 39; 4, 489-499.

Pulkkinen, L. and Hämäläinen, M. 1995. Low self-control as a precursor to crime and accidents in a Finnish longitudinal study. Criminal Behaviour and Mental Health, 5, 424-438.

Psykiatrisen hoidon kehittäminen. 1998. Selvitys valtuustolle 15.6.1998. Lasten, nuorten ja aikuisten psykiatrisen hoidon tarve, käyttö ja kehittämiskohteet Pohjois-Pohjanmaan sairaanhoitopiirin alueella. Pohjois-Pohjanmaan sairaanhoitopiiri. Oulu.

Rauhala, U. 1966. Suomalaisen yhteiskunnan sosiaalinen kerrostuneisuus. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Richards, T.J. and Richards, L. 1994. Using computers in qualitative research. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (eds) Handbook of qualitative research. London: Sage Publications, 445-462.

Rutter, M. 1967. A children's behaviour questionnaire for completion by teachers. J. Child Psychol. Psychiat., 8; 1-18.

Rutter, M. 1979. Protective factors in children´s responses to stress and disadvantage. In M.W. Kent and J.E. Rolf (eds.) Primary preventions of psychopathology, Vol III: Social competence in children. Burlington VT: University Press, 49-74.

Rutter, M. 1984. Family and school influences: Meanings and implications. In A.R. Nicol (ed.) Longitudinal studies in child psychology and psychiatry: Practical lessons from research experience. Chichester: Wiley.

Rutter, M. 1985. Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. Br J Psychiat., 147, 598-611.

Rutter, M. 1986. Child psychiatry: The interface between clinical and devepolmental research. Soc. Sci. Med., 16, 151-169.

Rutter, M., Taylor, E. and Hersov, L. 1994. Child and adolescent psychiatry. Modern Appereances. London: Blacwell Scinetific Publications.

Sameroff, A.J. and Seifer, R. 1983. Familial risk and child competence. Child Dev., 54, 1254-1268.

Scott, S. 1998. Fortnightly review: Aggressive behaviour in childhood. BMJ., 316 (7126): 17, 202-206.

Strauss, A. and Corbin, J. 1990. Basis of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. London: Sage Publications.

Wallerstein, J.S. 1985. Children of divorce: Preliminary raport of a ten-year follow-up of older children and adolescents. J Amer Acad Child Psychiat., 24, 545-553.

Wallerstein, J.S. 1991. The long-term effects of divorce on children: A review. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry., 30, 349-360.

Wallerstein, J.S. and Kelly, J.B. 1985. Chilrden of divorce: The psychological tasks of the child. Amer J Orthopsychiat., 53, 230-243.

Katja Kokko

LAPSUUDEN AGGRESSIIVISUUS JA AIKUISIÄN PITKÄAIKAISTYÖTTÖMYYS
-riskitekijät ja suojaavat vaikutukset

1. Johdanto

Artikkelini pohjautuu väitöskirjatutkimukseeni, jossa olen tarkastellut pitkäaikaistyöttömyyteen valikoitumista ja pitkäaikaistyöttömyyden vaikutuksia psyykkisen hyvinvointiin. Tutkimukseni aineistona on akatemiaprofessori Lea Pulkkisen johtama Lapsesta aikuiseksi -pitkittäistutkimus, jossa samojen ihmisten kehitystä on seurattu lähes 30 vuoden ajan.

2. Lapsesta aikuiseksi -pitkittäistutkimus

Lapsesta aikuiseksi -tutkimus on alkanut vuonna 1968, jolloin 12 keskisuomalaista kansakoulun toista luokkaa valittiin satunnaisesti mukaan tutkimusotokseen (Pulkkinen, 1996). Osanottajat (173 tyttöä, 196 poikaa) olivat noin 8-vuotiaita (syntyneet vuonna 1959) tutkimuksen alkaessa. Tässä artikkelissa käytetään 8-, 14-, 27- ja 36-vuotiailta osanottajilta kerättyjä tietoja. Lapsuudessa ja nuoruudessa pääasiallisina tiedonkeruu-menetelminä on käytetty opettaja- ja toveriarviointeja, jotka ovat koskeneet osanottajien sosiaalista käyttäytymistä ja koulusopeutumista. Aikuisiässä tietoa (mm. perhesuhteista, lasten kasvatuksesta, koulutuksesta, työstä, terveydestä, alkoholinkäytöstä ja persoonallisuudesta) on koottu kyselylomakkeiden, itsearviointien ja haastattelujen avulla.

Pitkittäistutkimuksen aineistoa luonnehtii kaksi erityispiirrettä. Ensinnäkin, tutkimukseen osallistuneiden joukko on pysynyt harvinaisen korkeana: 36-vuotiaana tutkimukseen osallistui edelleen noin 80 % alkuperäisestä 8-vuotiaiden tutkimusotoksesta. Katoanalyysi osoitti, että tutkimukseen osallistuneet edustivat hyvin sekä alkuperäistä satunnaisotosta että koko 36-vuotiaiden ikäluokkaa Suomessa. Toiseksi, kahden viimeisimmän tiedonkeruun välillä työttömyysaste nousi Suomessa huimasti. Vuonna 1986 tutkittavien ollessa 27-vuotiaita noin 5 % oli työttöminä, kun taas 1995 tutkittavien ollessa 36-vuotiaita noin 18 % oli työttöminä. Tutkittavien työuria tarkasteltaessa havaittiin, että epävakaat työurat edelleen epävakaistuivat tällä aikavälillä (Rönkä, Ohranen & Kokko, 1996).

3. Pitkittäistutkimuksen mahdollisuudet

Tutkimuksieni taustalla on psykologisiin kehitysteorioihin perustuva ajatus, jonka mukaan työllä on keskeinen merkitys vakiintunutta aikuisikää eläville ihmisille (esim. Havighurst, 1948/1982; Levinson, 1986; Levinson ym., 1978) ja työttömyydellä vastaavasti kielteisiä vaikutuksia itsetuntoon ja psyykkiseen hyvinvointiin (Jahoda, 1982, 1988). Tutkimuksemme ovatkin osoittaneet, että pitkäaikaistyöttömyys liittyy lisääntyneeseen psyykkiseen pahoinvointiin (Kokko, 1996; Kokko & Pulkkinen, 1998). Pitkään jatkuneen työttömyyden ja lisääntyneiden psyykkisten oireiden välinen yhteys saattaa kuitenkin selittyä sillä, että pitkäaikaistyöttömiksi on valikoitunut ihmisiä, joilla on ollut psyykkisiä vaikeuksia jo ennen työttömäksi joutumista.

Tätä mahdollisuutta on tutkittu kahta prospektiivista pitkittäistutkimusta (ks. Caspi, Wright, Moffitt, & Silva, 1998; Fergusson, Horwood & Lynskey, 1997) lukuunottamatta koulunsa päättövaiheessa olevilla nuorilla. On havaittu, että tietyt kouluaikaiset ominaisuudet, kuten esim. heikko itsetunto ennakoivat työllistymisen ongelmia koulun jälkeen. Koulunsa päättövaiheessa oleville nuorille on kuitenkin saattanut jo muodostua käsitys itsestään työntekijänä esim. kesätyökokemusten perusteella ja nämä kokemukset saattavat vaikuttaa myöhempään työllistymiseen. Työttömäksi valikoitumista aikaisempien ominaisuuksien perusteella tutkittaessa seurannat tulisi aloittaa tarpeeksi varhain, jotta nuorelle ei olisi vielä muodostunut käsitystä itsestään työntekijänä (Mortimer, 1994).

4. Lapsuuden aggressiivisuuden yhteydet pitkäaikaistyöttömyyteen

Lapsesta aikuiseksi -tutkimus mahdollisti työttömyyttä ennakoivien tekijöiden tutkimisen, koska siinä seurannat oli aloitettu työkokemusten kannalta tarpeeksi varhain, jo 8-vuotiailla lapsilla. Tuloksemme osoittivat, että pitkäaikaistyöttömyyttä aikuisuudessa (työttömyyden kokonaiskesto yli kaksi vuotta 27 ja 36 ikävuoden välillä) voitiin ennakoida sekä sosiaaliseen käyttäytymiseen että koulutukseen liittyvien tekijöiden avulla. Lapsen sosiaalista käyttäytymistä tarkasteltiin emootion ja käyttäytymisen säätelyn mallin (Pulkkinen, 1994, 1996) viitekehyksessä. Mallin perusajatuksena on, että yksilöiden välisiä eroja voidaan kuvata kahdella ulottuvuudella, jotka ovat tunteiden vahva versus heikko itsehallinta ja käyttäytymisen aktiivisuus versus passiivisuus.

Analyysit osoittivat, että 36-vuotiaana pitkäaikaistyöttöminä olleet erosivat selvimmin muista 8-vuotiaina tunteiden hallintaan liittyvässä ulottuvuudessa (Kokko, Pulkkinen & Ohranen, 1998; Kokko, Pulkkinen & Puustinen, painossa). Heikko tunteiden hallinta 8-vuotiaana, mikä ilmeni mm. aggressiivisena käyttäytymisenä, ennakoi pitkäaikais-työttömyyttä aikuisuudessa. Kun aggressiivisuuden perusteella tapahtuva työttömäksi valikoituminen otettiin huomioon, havaittiin, että työttömyys oli edelleen yhteydessä lisääntyneisiin psyykkisiin oireisiin, ts. pitkään jatkunut työttömyys kavensi edelleen selviytymisen mahdollisuuksia.

Vaikka lapsuuden heikko tunteiden hallinta -- erityisesti aggressiivisuus -- on riskitekijä myöhemmän pitkäaikaistyöttömyyden kannalta, niin on huomattava, että osa aggressiivisista lapsista selviää työelämän vaatimuksista ongelmitta. Olemmekin tarkastelleet ensiksi, millaisten riskitekijöiden kautta lapsuuden aggressiivisuus liittyy työelämästä syrjäytymiseen aikuisuudessa ja toiseksi niitä tekijöitä, jotka suojaavat osaa lapsista aggressiivisuuden kielteisiltä vaikutuksilta.

5. Epäonnistumisten kehä

Eräs selitys sille, että osalla aggressiivisista lapsista on työllistymisen ongelmia, on se, että aggressiivinen käyttäytyminen saattaa aloittaa epäonnistumisten kehän (Kokko & Pulkkinen, arvioitavana oleva käsikirjoitus). Tällä tarkoitetaan sitä, että jonkin tietyn kehitysvaiheen seurauksista tulee seuraavan kehitysvaiheen ennustajia. Kahdeksanvuotiaan lapsen aggressiivinen käyttäytyminen (toisten lasten satuttaminen, potkiminen, kimppuun käyminen ja kiusaaminen) ennakoi koulusopeutumattomuutta, mikä ilmeni mm. huonona koulumenestyksenä, motivaation puutteena, aggressiivisena käyttäytymisenä, rangaistuksina ja pinnaamisena 14-vuotiaana.

Koulusopeutumattomuus oli sekä suoraan että epäsuorien yhteyksien kautta riskitekijä pitkäaikaistyöttömyydelle (työttömyyden kokonaiskesto yli kaksi vuotta 27 ja 36 ikävuoden välillä). Epäsuorilla yhteyksillä viitataan siihen, että koulunkäynnin vaikeudet 14-vuotiaana ennustivat sekä ammatillisten vaihtoehtojen vähyyttä että alkoholiongelmia 27 vuoden iässä, mitkä puolestaan liittyivät työllistymisen vaikeuksiin.

6. Suojaavat tekijät

Suojaavilla tekijöillä ei tarkoiteta riskien puuttumista, vaan sitä, että niillä on nimenomaan yhdysvaikutusta riskitekijöiden kanssa (esim. Rutter, 1994). Suojaavat tekijät suuntaavat riskilapsien, esim. aggressiivisten, kehityskulun epäonnistumisten kehältä suotuisampaan suuntaan. Suojaavat vaikutukset syntyvät joko yksilön tai ympäristön ominaisuuksista (Masten & Coatsworth, 1998). Olemme tarkastelleet prososiaalisia taitoja yksilöön liittyvänä ja lapsikeskeistä kasvatusta ympäristöön liittyvänä suojaavana tekijänä aggressiivisilla lapsilla (Kokko & Pulkkinen, arvioitavana oleva käsikirjoitus). Luokittelimme aggressiivisiksi ne lapset, jotka saamansa pistemäärän perusteella sijoittuivat opettajan arviointeihin 8-vuotiaana perustuvan aggressiivisuuden summamuuttujan jakauman yläneljännekseen.

Vertailtaessa kahta aggressiivisten lasten ryhmää, niitä, jotka joutuivat myöhemmin pitkäaikaistyöttömiksi ja niitä, jotka eivät olleet joutuneet työttömiksi, havaitsimme, että työllistyneillä oli ollut lapsikeskeisemmät vanhemmat (ilmeni mm. lapsen ohjaamisena ja kiinnostuksena lasta kohtaan) ja enemmän prososiaalisia taitoja jo lapsena (esim. toiset huomioonottavaa käyttäytymistä ja johtamiskykyjä). Ennuste joutua pitkäaikaistyöttömäksi laski huomattavasti niillä aggressiivisilla lapsilla, jotka olivat olleet prososiaalisia ja joiden vanhemmat olivat olleet lapsikeskeisiä kasvattajia. Jos aggressiivinen lapsi sijoittui keskimääräiselle tasolle (tarkoittaa aggressiivisten lasten keskiarvoa) sekä prososiaalissa kyvyissä että kasvatuksessa, hänen todennäköisyytensä joutua myöhemmin pitkäaikaistyöttömäksi oli noin 20 %. Jos taas hänellä oli vähän (tarkoittaa yhden keskihajonnan keskiarvon alapuolella olevaa lukua) sekä prososiaalisuutta että vanhempien lapsikeskeisyyttä, hänen todennäköisyytensä syrjäytyä työelämästä oli lähes 80 %. Huomionarvoista on, että jos aggressiivisella lapsella oli paljon prososiaalisia taitoja ja lapsikeskeiset vanhemmat (tarkoittaa yhden keskihajonnan keskiarvon yläpuolella olevaa lukua), hänen todennäköisyytensä joutua pitkäaikaistyöttömäksi oli lähes *nollassa.*

7. Lopuksi

Tuloksemme osoittivat, että jo lapsuudesta oli löydettävissä tekijöitä, jotka ennakoivat myöhempää työelämästä syrjäytymistä. Erityisen merkitykselliseksi tekijäksi osoittautui koulun alaluokilla arvioitu aggressiivinen, toisista piittaamaton käyttäytyminen. Aggressiivisuus aloitti epäonnistumisten kehän, jossa erityisen tärkeäksi linkiksi osoittautui nuoruusiän koulusopeutumattomuus. Huomionarvoista on kuitenkin se, että osa aggressiivisista lapsista vältti joutumisen epäonnistumisten kehälle. Eräs selitys tälle on se, että näillä lapsilla oli aggressiivisuuden lisäksi myönteisiä sosiaalisia taitoja, jotka mahdollistivat rakentavan ja toiset huomioonottavan käyttäytymisen tietyissä tilanteissa (ks. Volling, MacKinnon-Lewis, Rabiner & Baradaran, 1993).

Yksilöllisten suojaavien ominaisuuksien lisäksi nämä lapset saivat myös ympäristöltään tukea, sillä lapsikeskeinen -- lasta ymmärtävä ja neuvova -- vanhemmuus vähensi aggressiivisuuden kielteisiä vaikutuksia (ks. Männikkö & Pulkkinen, painossa; Steinberg, Mounts, Lamborn & Dornbusch, 1991). Kansainvälisistä tutkimustuloksista poiketen (esim. Fergusson ym., 1997) perheen sosioekonominen asema ei ollut yhteydessä pitkäaikais-työttömyyteen (Kokko & Pulkkinen, valmisteilla oleva käsikirjoitus); sen sijaan merkitykselliseksi nousi kodin emotionaalinen ilmapiiri ja suhtautuminen lapseen. Kun otetaan huomioon, että kasvatuksen avulla voidaan välittää ja opettaa erityisesti prososiaalisia taitoja (esim. Eisenberg & Fabes, 1998), korostuu lapsikeskeisen vanhemmuuden merkitys aggressiivisille lapsille entisestään.

Lähteet:

Caspi, A., Wright, B., Moffitt, T. E., & Silva, P. A. (1998). Early failure in the labor market: Childhood and adolescent predictors of unemployment in the transition to adulthood. American Sociological Review, 63, 424-451.

Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. Teoksessa W. Damon (sarjan toim.) & N. Eisenberg (vol. toim.), Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (5. painos). New York: Wiley.

Fergusson, D. M., Horwood, L. J., & Lynskey, M. T. (1997). The effects of unemployment on psychiatric illness during young adulthood. Psychological Medicine, 27, 371-381.

Havighurst, R. J. (1982). Developmental tasks and education. New York: Longman. (Alkuperäisteos julkaistu 1948)

Jahoda, M. (1982). Employment and unemployment: A social-psychological analysis. Cambridge: Cambridge University Press.

Jahoda, M. (1988). Economic recession and mental health: Some conceptual issues. Journal of Social Issues, 44, 13-23.

Kokko,K. (1996). Työttömyys ja psyykkinen hyvinvointi. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.), Lapsesta aikuiseksi (s. 132-145). Jyväskylä: Atena.

Kokko, K. & Pulkkinen, L. (1998). Unemployment and psychological distress: Mediator effects. Journal of Adult Development, 5, 205-217.

Kokko, K. & Pulkkinen, L. (arvioitavana oleva käsikirjoitus). Childhood aggression and long-term unemployment in adulthood: A cycle of maladaptation and protective factors.

Kokko, K., Pulkkinen, L., & Ohranen, M. (1998). Pitkittäistutkimuksen näkökulma työuran kehitykseen. Nuoret ja työ -seminaariraportti (s. 17-25). Helsinki: Työterveyden Edistämisyhdistys ry.

Kokko, K., Pulkkinen, L. & Puustinen, M. (painossa). Selection into long-term unemployment and its psychological consequences. International Journal of Behavioral Development.

Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. American Psychologist, 41, 3-13.

Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H., & McKee, B. (1978). The seasons of a man's life. New York: Knopf.

Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. American Psychologist, 53, 205-
Mortimer, J. T. (1994). Individual differences as precursors of youth unemployment. Teoksessa A. C. Petersen & J. T. Mortimer (toim.), Youth unemployment and society (s. 172-198). Cambridge: Cambridge University Press.

Männikkö, K. & Pulkkinen, L. (painossa). Parenting and personality styles: A long-term longitudinal approach. Teoksessa J. R. M. Gerris (toim..), Dynamics of parenting. (Kustantaja selviää myöhemmin)

Pulkkinen, L. (1994). Emootion säätely kehityksessä. Psykologia, 29, 404-418.

Pulkkinen, L. (toim.) (1996). Lapsesta aikuiseksi. Jyväskylä: Atena.

Rutter, M. (1994b). Concepts of causation, tests of causal mechanisms, and implications for intervention. Teoksessa A. C. Petersen & J. T. Mortimer (toim.), Youth unemployment and society (s. 147-171). Cambridge: Cambridge University Press.

Rönkä, A., Ohranen, M. & Kokko, K. (1996). Ketä lama kosketti? Aikuisten työurien seuranta v. 1986 - 1995. Kasvatus, 27, 463-477.

Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D., & Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. Journal of Research on Adolescence, 1, 19-36.

Volling, B. L., MacKinnon-Lewis, C., Rabiner, D., & Baradaran, L. P. (1993). Children=s social competence and sociometric status: Further exploration of aggression, social withdrawal, and peer rejection. Development and Psychopathology, 5, 459-483.

Veli-Matti Ulvinen

MIHIN NUORTA SOSIAALISTETAAN, MIHIN NUORI SOSIAALISTUU?

Tarkastelen tässä kirjoituksessa nuorten elämänhallintaa ja maailmasuhdetta. Näihin teemoihin perustuvan tutkimusasetelman rakentamiseksi olen vuonna 1998 kerännyt yhteensä 187 vastaajan kyselyaineiston. Tähän mennessä analysoimani 44 vastaajan – pääasiassa aikuisten ja nuorten aikuisten – aineisto on kerätty Joensuussa 7.4.1998 ja Brysselissä 11.5.1998 pitämieni esitelmien kuulijoiden joukosta. Olen analysoinut tätä aineistoa edellisessä Tuhti-julkaisussa ilmestyneessä artikkelissani Who Needs Discrimination? I do, who else? – Social Action Revisited (Ulvinen 1998), joten en toista itseäni muutoin kuin niiltä osin mikä on tarpeellista otsikon idean ymmärtämiseksi. Toivon, että lukijan päähuomio kohdistuu siihen, millä tavoin nuorten arkielämää, sosiaalistamista ja sosiaalistumista, voidaan käytännön nuorisotyössä ja nuorisotutkimuksessa tulkita ja ehkä myös tukea. On vielä todettava, että tässä vaiheessa käyttämäni aineisto ei kokonaisuudessaan kerro muuten kuin vain välillisesti nuorten omista ajatuksista ja ymmärryksestä. Aineistossa on vain muutamia ihan oikeasti nuoria vastaajia, muuten vastaajat ovat nuorisotyön ja nuorten parissa tehtävän sosiaalityön ammattilaisia tai vapaaehtoisia, ja siltä väliltä.

Keräämäni aineiston tulkinnat perustuvat oletuksiin nuorten ihmisten erilaisiin kulttuuriympäristöihin liittyvistä kokemuksista ja näiden ympäristöjen sosiaalisista merkitysrakenteista, jotka käytännössä vaikuttavat nuoren ajatuksiin ja toimintaan. Sosiaaliset merkitysrakenteet ovat nuoren maailmasuhteita, joiden pohjalta puolestaan syntyvät sosiaalisen toiminnan ja elämänhallinnan strategiat. Tarkastelen tulkinnoissani näitä maailmasuhteita ja elämänhallinnan strategioita yksilöllisen, yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen tason näkökulmasta. Tutkimuksessani on lopullisena pyrkimyksenä hahmottaa näille tasoille nuorten kannalta kulttuurisesti läsnä olevia arkielämän verkostoja. Aineistoni antaa toivoakseni ideoita nuorten arkielämän ymmärtämiseen, ja lopulta myös nuorten arkielämässä kehittyvien rajojen määrittelyyn. Oletan myös, että nuorten sosiaalistaminen ja sosiaalistuminen synnyttää arkielämän kokemiseen joitakin rajoja. Tämä antanee mahdollisuuden myös arvioida, josko nuorten elämään liittyy syrjäytymisen ja marginaalisuuden mahdollisuus, ja jos, niin millaiselta tämä mahdollisuus näyttää. Selviytymisen ja valtavirtaan heittäytymisen mahdollisuus sisältäisi näin ollen vähintäänkin nuoren omien arkielämän rajojen kyseenalaistamisen, ellei lopulta niiden ylittämisen. Toki nuori voi ehkä selviytyä alun pitäenkin valtavirtaa myötäilemällä omia rajojaan kyseenalaistamatta.

Emile Durkheim (1858—1917) on todennut, että kasvatus on moraaliin pohjautuvaa systemaattista, metodista sosiaalistamista. Parhaiten tämä tapahtuu koulussa, jossa pedagogi edustaa yhteiskunnallista moraalia. Hän asettaa kasvatukselle erityisesti lasten ja nuorten yhteiskuntaan sosiaalistamisen tehtävän. Nykypäivänä keskustellaan paljon niin vanhempien, opettajien kuin koulunkin kasvatustehtäväs-

tä ja siitä kuinka kapeasti arvotetun, jopa arvottoman, ehkä moraalittomankin, yhteiskunnan malli välittyy aivan liian helposti kasvavalle sukupolvellemme. Onko yhteiskunta sitten arvoton ja moraaliton, jää tämän kirjoituksen ulkopuolelle pohdittavaksi. Lasten ja nuorten sosialisaation ja oman tutkimukseni kannalta on kuitenkin merkittävää huomata, että sosiaalistamisessa ja sosiaalistumisessa on aina kysymys sosiaalisen vaikutuksen kokonaisuudesta. Kyse on koko ajan tapahtuvasta sosiaalistumisesta vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Mikään yksittäinen asia ei lopulta ratkaise sosialisaation suuntaa. Esimerkiksi sosialisaation rakenteelliset ehdot ja riippuvuudet yhteisössä tai yhteiskunnassa luovat erilaisia kehittymisen mahdollisuuksia ja suuntia.

Lapsen ja nuoren kasvussa ja kehittymisessä on lopulta kysymys muihin liittymisestä, ihmisen integraatiosta yhteisöön ja yhteiskuntaan. Liittymiseen kuuluu olennaisesti myös ihmisen yksilöllistyminen, oman minän rakentaminen ja oman erillisyyden kokeminen suhteessa ensin läheisiin ja merkittäviin ihmissuhteisiin, sitten yhteisöön ja lopulta yhteiskuntaan. Tällaisen kehitysprosessin ääripäitä voidaan kuvata esimerkiksi termeillä primaari- ja sekundaarisosialisaatio. Onkin todettu, että sosialisaatioprosessi itse asiassa tuottaa todellisuutta. Tällöin puhutaan eräänlaisesta kaksoisrakenteesta: sosiaalistuessaan nuoren sosiaaliset valmiudet kehittyvät ymmärtämään yhä paremmin sitä maailmaa jossa hän elää. Samalla nämä valmiudet uusintavat ja tuottavat kyseessä olevan yhteisön ja yhteiskunnan rakenteen. Ihminen siis sisäistää ulkoisen; oppii ymmärtämään toisten ihmisten, ryhmien, yhteisöjen ja yhteiskunnan toimintaa, rooleja ja normeja sosialisaation kautta. Kyse on lopulta ihmisen "sosiaaliluonteen" eläväksi tulemisesta niissä väljissä rajoissa, mitkä aikalaisten maailma ja kulttuuri hänen kokemuksissaan ja elämänhistoriassaan asettaa. Onkin sanottu, että initiaatio, siirtymävaihe merkitsee aina ihmisen Toiseksi tulemisen prosessia, tiettyä kieltä kantavan kulttuurin ymmärrykseen ja jäsenyyteen sosiaalistumista. Ehkäpä tämä voi vielä nykyäänkin tarkoittaa sellaista rituaalista vihkiytymistä ja seremoniaa, mikä liittyy esimerkiksi eri kouluasteiden päättämiseen.

Keräsin aineistoni niin, että jaoin kuulijoilleni lomakkeen, jossa vastaajia pyydettiin vastaamaan seuraaviin pääotsikon "Minkälainen elämänhallinta ja suhde maailmaan nuorella on?" alla oleviin kysymyksiin:

1. Mitkä ovat hyviä asioita nuoren elämässä? Mitä nuori ihminen rakastaa, mistä hän haluaa pitää kiinni?
2. Mitkä ovat huonoja asioita nuoren elämässä? Mitä nuori ihminen vihaa, mitä hän haluaa hylkiä?
3. Mitä arkielämän tapoja ja muotoja nuori ihminen hallitsee? Mitä tietoja ja taitoja nuori ihminen hallitsee?
4. Mitä arkielämän tapoja ja muotoja nuori ihminen ei hallitse? Mitä tietoja ja taitoja nuori ihminen ei hallitse?

Kuviossa 1 olen kääntänyt kysymyslomakkeen sellaiseksi kuin sen voisi periaatteessa esittää kelle tahansa nuorelle. Nuorelta voidaan pyytää vastausta näihin kohtiin myös haastattelussa tai arkisessa keskustelussa. Kysymysmerkki lomakkeen keskellä haastaa puolestaan käyttämään tätä nelikenttää nuoren omien pyrkimysten ja taitojen, tunteiden ja tottumusten selventämiseen, valintojen tekemiseen ja nuoren tukemiseen esimerkiksi seuraavasti. Mitkä ovat hyviä asioita, joita nuori hallitsee? Entä huonoja asioita? Mitkä ovat puolestaan huonoja asioita, joita nuori ei hallitse? Entä hyviä asioita? Kenen kannalta asiat ovat hyviä tai huonoja, hallittuja tai hallitsemattomia? On kuitenkin selvää, ettei tämä nelikenttä voi toimia muuten kuin keskustelun käynnistäjänä, eikä siihen ole tarpeen uppoutua kovin syvälle.

	Nuoren ihmisen suhde maailmaan	Nuoren ihmisen elämänhallinta
+	*Hyvät asiat* Mitkä ovat hyviä asioita elämässäsi? Mitä sinä rakastat tai mistä haluat pitää kiinni?	*Hallitsee* Mitä arkielämän tapoja ja muotoja sinä tunnet hallitsevasi? Mitä tietoja ja taitoja sinä tunnet hallitsevasi?
–	*Huonot asiat* Mitkä ovat huonoja asioita elämässäsi? Mitä sinä vihaat tai mitä haluat hylkiä?	*Ei hallitse* Mitä arkielämän tapoja ja muotoja sinä et tunne hallitsevasi? Mitä tietoja ja taitoja sinä et tunne hallitsevasi?

***Kuvio 1**. Minkälainen elämänhallinta ja suhde maailmaan nuorella on?*

Olen siis edellä kuvatulla tavalla kerännyt aineistoani. Seuraavien aineiston tulkintojen avulla kuvailen alustavasti nuorten ihmisten arkipäivän yleistä rakennetta. (ks. Kuvio 2.) Rakenne muodostuu kolmesta tasosta:

1. Yksilötasolla näkökulmana on nuoren *orientaatiot ja toimintastrategiat*. Ajatuksena on, että jokaisella nuorella on periaatteessa yksilölliset tapansa hahmottaa omat tavoitteena ja pyrkimyksensä. Tämä yksilöllisyyden alue hahmottaa nuorta itseään, sitä kuvaa, joka nuorella on itsestään.
2. Yhteisötasolla näkökulmana on *elämänhallinnan kulttuurinen avaruus*. Ajatuksena on, että jokainen nuori toimii sosiaalisessa ympäristössä, joka on tavallinen arkielämä ja siinä mahdolliset sosiaaliset suhteet. Kulttuuri on arjen alueella läsnä kaikille mahdollisina yhteisinä suhteellisen vakiintuneina tapoina, traditioina toimia ja elää.
3. Yhteiskuntatasolla näkökulmana on *vallitseva normatiivinen rakenne*. Ajatuksena on, että nuoren arkielämän ymmärtämisen taustalla "siellä jossain" vaikuttaa yhteiskunta ja valtakulttuuri, jota nuori ei pääse pakoon, mutta jota itseään saattaa olla vaikea ymmärtää. Saman tyyppisiä ideamaailman alueeseen liittyviä ilmiöitä ovat muut kansakunnat, maailma kokonaisuutena, luonto ja eläinkunta.

	Suhde maailmaan		Elämänhallinta	
	Hyvät asiat	*Huonot asiat*	*Hallitsee*	*Ei hallitse*
Yksilöllinen *Orientaatio ja toimintastrategia*	* 21 units = 9.2%	8 units = 3.5%	* 17 units = 7.5%	11 units = 4.8%
Yhteisöllinen *Elämänhallinnan kulttuurinen avaruus*	* 33 units = 14%	24 units = 11%	* 20 units = 8.8%	11 units = 4.8%
Yhteiskunnallinen *Vallitseva normatiivinen rakenne*	6 units = 2.6%	* 35 units = 15%	10 units = 4.4%	28 units = 12%

***Kuvio 2.** Nuorten ihmisten arkipäivän yleisen rakenteen tulkintaa koskeva ohje ja kerätty aineisto (224 text units + 4 question units = 228 units). Tekstiyksiköt (text units) ovat 44 vastaajan aihetta koskevia näkemyksiä ja lyhyitä toteamuksia.*

Edellä kuviossa 2 olen esittänyt aineiston jakaantumisen numeerisessa muodossa. Tämä esittämistapa ei tee oikeutta niille asioille, joista vastaajani ovat kirjoittaneet, mutta haluan näin nostaa esille muutaman kysymyksen edelleen pohdittavaksi. Aineiston kertymät muodostavat kuvion, jossa hyvät ja hallinnassa olevat asiat painottuvat yksilölliselle ja yhteisölliselle tasolle, kun taas huonot ja hallitsemattomat asiat yhteiskunnalliselle tasolle. Onko tämä ns. normaaliin nuoruuteen liittyvä ilmiö vai kertooko se jostain erityisen vakavasta asiasta yhteiskunnassamme? Voiko selitys löytyä ehkä itse aineistosta, niistä asioista joita vastaajani ovat näihin kohtiin liittäneet. Vastaavasti huonoja ja hallitsemattomia asioita löytyy vähemmän yksilölliseltä ja yhteisölliseltä tasolta, kun taas hyvät ja hallitut asiat ovat paitsiossa yhteiskunnallisella tasolla. Onko tämä puolestaan ns. poikkeavaan nuoruuteen, marginaalisuuteen ja ehkä syrjäytymiseenkin liittyvä ilmiö vai kertooko se jostain erityisen tavallisesta asiasta yhteiskunnassamme? Tämänkin kysymyksen selitys voi ehkä löytyä itse aineistosta.

Lopuksi, voitaisiinko ajatella, että hyvät ja hallinnassa olevat asiat ovat nuoren sosialisaatiossa erityisesti yksilö- ja yhteisötasoilla niitä asioita, jotka lopulta muuttuvat yhteiskunnallisella tasolla, ei ehkä hyviksi, mutta hyväksytyiksi ja hallituiksi asioiksi? Nythän ne näyttäisivät olevan huonoja ja hallitsemattomia. Jollakin tavalla poikkeavassa tilanteessa nuoren yhteiskuntaan sosiaalistumisen prosessi sitten estyisi ja huonot ja hallitsemattomat asiat jäisivät olemaan. Nuori aikuistuessaan marginalisoituisi ja syrjäytyisi eri elämänalueilla yhä enemmän ja enemmän. Lopulta ei ehkä niitä hyviä ja hallittuja asioita löytyisi sitten yhteisötasolta saatika yksilötasoltakaan. Seuraavaksi esitän aineiston tulkinnan kuviossa 2 esittämässäni järjestyksessä lähtien yksilöllisen tason maailmasuhteeseen liittyvistä hyvistä ja huonoista asioista, ja päättyen yhteiskunnallisen tason elämänhallintaan liittyviin hallittuihin ja hallitsemattomiin asioihin. Tulkinnassa olen luokitellut ja tiivistänyt vastaajieni esittämät asiat kuhunkin kohtaan liittyviksi ajatuksiksi. Alla eri kohdissa oleva eri määrä tekstiä on siis asioiden luokittelun ja tiivistämisen tulos, eikä se sinänsä kerro aineiston määrästä muuta kuin sen kuinka paljon kuhunkin kohtaan tullut aineisto on tulkintani kautta tiivistynyt. Johtopäätökset ja pohdinnan jätän vielä tässä vaiheessa lukijan huoleksi.

Minkälainen suhde maailmaan nuorella on?

Yksilöllinen suhde maailmaan: *Orientaatiot ja toimintastrategiat*	
Hyvät asiat	*Huonot asiat*
21 units out of 228 = 9.2% Hyvistä asioista tärkeimpinä ovat nuoren oma subjektiivinen identiteetti, nuoruus, vapaus, oikeudet, päätökset, ajatukset, arvot ja idealismi(t). Hyvän ja helpon elämän yleinen idea (terveys, ulkonäkö, materiaaliset arvot) ohjaa nuoren omaatuntoa Nuoren toiveikkuus perustuu positiivisiin elämänkokemuksiin, mutta myös luottamukseen hyvästä tulevaisuudesta. Olennaista on kuitenkin aika; nuori elää tässä ja nyt suhteellisen pysyvissä olosuhteissa. Nuori näkeekin elämänsä usein "ruusuisena". Lapset ja nuoret, joilla on ongelmia, usein epätoivoisesti haluavat tukea, auttavaa kättä selviytyäkseen.	8 units out of 228 = 3.5% Tuen tarve – tarve eksistentiaaliseen sosiaalisuuden ilmaisuun – havaitaan myös tässä: Huonoista asioista tärkeimpänä on nuoren subjektiivinen eristyneisyyden tunne, joka voi ilmetä ahdasmielisenä nuoren vapauden rajoittamisena. Rajoituksiin liittyy myös nuoren voimakas kokemus ruumiillisesta tai henkisestä kärsimyksestä, jonka voi tuottaa esim. alkoholi, huumeet, sairaudet tai jopa raskas työ.

Yhteisöllinen suhde maailmaan: ***Elämänhallinnan kulttuurinen avaruus***	
Hyvät asiat	*Huonot asiat*
33 units out of 228 = 14% Hyvistä asioista tärkeimpänä on nuoren oma viiteryhmä: musiikin kuuntelu, harrastukset (vaikka kalliit) ja hauskan pito saman ikäisten ja samaa alakulttuuria edustavien ystävien kanssa. Asiat kiertyvät nuorten oman kulttuurin sisällä määritetyn tasa-arvon, sääntöjen, ystävyyden, turvallisuuden ja rauhan ympärille. Nuoret haluavat saada yhteisössään huomiota, arvovaltaakin, mutta samalla arvostetaan kunniaa ja avoimuutta toisia ihmisiä kohtaan. Samalla tavoin arvostetaan eläimiä, kotia, aikuisia, työtä, riittäviä tuloja ja erilaisia kouluttautumisen tapoja. Arkipäivän yhteydenpidon ja vaihdon tärkeimpiä välineitä ovat kännykkä ja raha.	24 units out of 228 = 11% Oman kulttuurin ja viiteryhmän suuri merkitys havaitaan myös tässä: Huonoista asioista tärkeimpänä on Toisen määrittely. Toiset, eivät me nuoret, ovat kaikki tietäviä, ahdasmielisiä, teeskenteleviä, epäoikeudenmukaisia, saamattomia, pysähtyneitä ja eri tavalla käsittäviä ihmisiä. Toisten yhdenmukaisuutta ei voi kuitenkaan ohittaa ja siksi he aiheuttavat negatiivisia kokemuksia ja suhteita nuorten joukossa, jolloin nuori itse usein jää huomiotta, palkitsemattakin. Nuorelle annetaan tehtäviä, velvollisuuksia ja vastuuta ilman että häntä kuullaan tai että hän ei saa lopulta itse osallistua ollenkaan. Sosiaalinen ympäristö määrää mitä nuori saa ja mitä ei saa tehdä. Vaikka nuori haluaisikin välillä ottaa vastuuta, hän jää erilaisten väärinymmärrysten kautta keskelle epävarmuutta. Erityisesti vanhempien takia nuori voi jopa hylätä ja kieltää oman taustansa ja siihen liittyvät inhimilliset arvot. Vaikein asia kuitenkin on vanhempien avioero ja perheen hajoaminen. Nuoret vihaavat myös pakkotyötä, erityisesti kotitöitä, mutta samalla myös rahan puutetta. Yksi vihattava asia ei suoranaisesti liity Toisen määrittelyyn: huumeet ja alkoholi.

Yhteiskunnallinen suhde maailmaan: ***Vallitseva normatiivinen rakenne***	
Hyvät asiat	*Huonot asiat*
6 units out of 228 = 2.6% Hyvistä asioista tärkeimpänä on nuorten kokema ja havaitsema oma elinympäristö: ympäristönsuojelu, kesäloma ja isänmaa. Myös syntyperäinen yhteiskunnan jäsenyys on tärkeä asia. Avoimuus ja lämminsydämisyys maahanmuuttajia kohtaan sulkeutuu ja viilenee helposti, koska he eivät ole "yksi meistä", eivätkä he ole yksi heistäkään, koska he eivät ole siellä, olipa syy mikä tahansa.	35 units out of 228 = 15% Marginaali-ihmisen ("marginal man") dilemma havaitaan myös tässä: Huonoista asioista tärkeimpinä ovat valtaa pitävien viranomaisten ja virastojen byrokraattisia työtapoja, jopa politiikkaa ohjaavia stereotyyppejä, arvoja ja normeja koskevat määrittelyt. Musertava kontrolli (esim. nuorisoa koskevat lait) ja holhoaminen, toisen asioihin sekaantuminen, erilaiset säännöt, ikärajat ja -rajoitteet, velvollisuudet ja määräykset, jopa rangaistukset tuottavat sosiaalista epäoikeudenmukaisuutta sikäli, että nuoret kokevat ettei heitä kuulla tai että he eivät saa lopulta itse osallistua ollenkaan. Nuoret tuntuvat olevan yhteiskunnallisesti yhdentekeviä ihmisiä, marginaaliihmisiä. Havaittu marginaaliasema yhdistyy ajatuksiin taloudellisesta lamasta, ympäristön saastumisesta, eläinkokeista, kettutarhauksesta ja jatkuvista sodista ympäri maailmaa. Ajatusten yhdistelmä synnyttää kapinamieltä koulua ja opettajia, "oppimisprosesseja" ja jatkuvan kouluttautumisen ajatusta kohtaan, mutta myös pakkotyötä, jopa kotitöitä kohtaan. Nämä toiminta-alat ovat järjettömiä, koska taustalta puuttuu pysyvä yhteiskunta, johon nuoret voisivat luottaa ja jonka pohjalle nuoret voisivat rakentaa tulevaisuuden suunnitelmiaan. Sen sijaan huono taloudellinen asema, negatiiviset kokemukset ja suhteet yhteiskunnan edustajiin antavat nuorille syyn kääntyä siitä pois ja elää oman alakulttuurinsa sisällä. Tämä rajojen sulkeutuminen – kaiken ulkoa tulevan pelko ja hylkääminen – kulttuurin ja sen alamuotojen välillä voidaan havaita esim. suomalaisten nuorten muutamissa vastauksissa: humppa ja ruotsin kieli. Nuoret eivät halua olla marginaaliihmisiä, jotka elävät kahden kulttuurin reunamilla.

Minkälainen elämänhallinta nuorella on?

Yksilöllinen elämänhallinta: *Orientaatiot ja toimintastrategiat*	
Hallitsee	*Ei hallitse*
17 units out of 228 = 7.5% Hallinta rakentuu ympäristössä, jossa nuori nähdään erillisenä, itsenäisenä, itsevarmana ihmisenä, joka osaa hoitaa omat asiansa, pystyy päättämään asioista nopeasti ja voi ottaa helposti riskejä. Riskeistä huolimatta nuoret tiedostavat selvästi oman terveytensä ja voivat pitää huolta itsestään. Toisaalta nuori tarvitsee muutoksia ruokkiakseen ja kontrolloidakseen muistiaan ja mielikuviaan, laajentaakseen tunneilmaisujaan avoimemmiksi jopa niin, että nuorta voidaan pitää ilkeämielisenä tai ivallisena, ja että hänen ajankäyttönsä näyttää järjettömältä; nuoret kyllä osaavat tappaa aikaa. Edellä kuvatut piirteet kertovat arkitiedon hallinnasta, joka rakenteeltaan on "kasa"tietoa. On lisäksi huomattava, että nuoren edellä kuvattu avoimuus voi olla merkityksellinen tapa yrittää hallita oman elämismaailman rakentumista.	11 units out of 228 = 4.8% Oman elämismaailman hallinta tai hallitsemattomuus havaitaan myös tässä: Hallitsemattomuuden kannalta näyttää siltä, että nuoret eivät ole sinnikkäitä ja maltillisia. He eivät voi rajoittaa aggressioitaan ja itsensä ilmaisua. He eivät voi ajatella suunnitelmallisesti, eivätkä pitää huolta elämän suunnitelmiensa jatkuvuudesta. Heidän on kaikkein vaikeinta kontrolloida alkoholin ja huumeiden käyttöään, mutta samalla myös hermostuneisuuttaan ja omaa välinpitämättömyyttään; nämä asiat "johtavat aina pimeyteen". Myös syömiseen liittyvä itsekontrolli voi olla nuorille iso ongelma.

Yhteisöllinen elämänhallinta: ***Elämänhallinnan kulttuurinen avaruus***	
Hallitsee	*Ei hallitse*
20 units out of 228 = 8.8% Hallinta rakentuu ympäristössä, jossa vapaa-aika, nuorisokulttuuri ja harrastukset (kyvyistä tärkeimmät liittyvät urheiluun ja musiikkiin) muodostavat erityisiä tiloja sosiaalisille suhteille, ystävien ja muiden saman ikäryhmän ihmisten tapaamiselle. Nämä tilat ovat avoimia, ei sidottuja siinä mielessä, että esim. juttelu, puheen kielellinen sujuvuus, säännöissä joustaminen ja muutoksiin mukautuminen voivat olla hauskanpitoa. Tämän "juhlinnan" alla vaikuttaa nuoren vakava pyrkimys olla olematta tekopyhä, koska nuoren toiminta vertaisryhmässä (jopa omassa perheessä) johtaa aina neuvoteltuun uskollisuuteen, tilanteeseen jossa huomio keskittyy siihen, milloin nuorella on lupa tai tilaisuus kontrolloida toisen toimintaa ja milloin ei.	11 units out of 228 = 4.8% Tämä jatkuva neuvottelujen tarve havaitaan myös tässä: Hallitsemattomuuden kannalta näyttää siltä, että sosiaaliset taidot, kanssakäyminen, seurustelu ja toisten huomioon ottaminen kaveriryhmässä tai perhe-elämässä voivat olla riistäytyneitä nuoren hallinnasta. Nuorilta puuttuu ihmisluonteen, elämän ja yleensäkin maailman tuntemus. Nuoret saattavat jäädä hallitsemattomasti irralleen, jos he eivät esim. saa riittävästi tukea vanhemmiltaan. Heillä ei ole ketään jonka kanssa neuvottelisi. He eivät pysty kehittämään vastuutaan ilman riittävää sosiaalista pohjaa; kulttuurista syytä, välinettä ja kohdetta. Esim. nuorten suhtautuminen tuleviin muutoksiin elämässään tai rahan käyttämisen tavat voivat ailahdella; yhtenä hetkenä hallittu ja toisena hetkenä ei. Kaikki riippuu toimintatilasta joka nuorella on, ja ihmisistä jotka ovat tämän tilan sisällä.

Yhteiskunnallinen elämänhallinta: ***Vallitseva normatiivinen rakenne***	
Hallitsee	*Ei hallitse*
10 units out of 228 = 4.4% Hallinta rakentuu ympäristössä, jossa tekninen tietämys ja taidot, informaatioteknologia – kuten kännykkä – hallitaan hyvin. Nuoret myös tietävät hyvin miten byrokraattinen koneisto toimii; mitkä ovat nuorten oikeudet ja mitä etuisuuksia nuorten on mahdollista saada. Vaikka nuorilla on nuoruutensa takia vähän valinnanmahdollisuuksia, koulutus ja kouluelämä luovat kontekste-ja, joita nuori voi hallita omien kykyjensä avulla (esim. matematiikka, kielet, taitoaineet), Työnantajat ja koulut voivat hallita nuorten arkielämän rakennetta, mutta nuori voi hallita omaa elämäänsä tämän rakenteen eri osissa ja konteksteissa oman niihin olennaisesti liittyvän ymmärryksensä ja toimintansa avulla.	28 units out of 228 = 12% Nämä arkipäivän elämänhallinnan elementit havaitaan myös tässä: Hallitsemattomuuden kannalta näyttää siltä, että nuoret eivät tiedä miten käyttäytyä ja toimia yhteiskunnassa. Heillä ei ole riittäviä arkielämän taitoja, erityisesti omien tavoitteiden saavuttamisen tai hyödyn tavoittelemisen kannalta. He eivät kovin helposti mukaudu yhteiskuntaan, koska he eivät ymmärrä pakollisia paperitöitä, sääntöjä ja rajoituksia, politiikkaa, uskontoa ja talouselämää. He eivät jopa lopulta ymmärrä edes kirjallisuutta tai joukkotiedotusta. Lyhyesti, heiltä puuttuu pätevää tietoa. He eivät ole täsmällisiä, eikä heillä ole hyviä tapoja, vastuuta, ja heillä on vaikeaa pysyä sovituissa säännöissä. He eivät hallitse omia tekemisiään (erityisesti pojat). Vakavin ja tärkein asia nuorten "noviisi" asemassa on se, että heiltä puuttuu tulevaisuutta koskeva käytännöllinen tieto; heidän tulevaisuusorientaationsa on heikko ja suunnitelmiakin on vaikea tehdä. Heidän ajattelutapansa on "tässä ja nyt ja minä" – ei paljon suhteessa tulevaisuuteen. Nuorilla on nuoruutensa takia vähän valinnanmahdollisuuksia, mutta silti hyvien ja huonojen arvojen sekoittuminen ja epävarmuus niiden oikeutuksesta, yhteiskunnallisen epäoikeudenmukaisuuden ja välinpitämättömyyden havaitseminen, jopa sodat, panevat nuoria miettimään sosiaalisen kontrollin yksilöllistä merkitystä. Mikä on sinulle ja minulle mahdollista kontrolloida, ymmärtää ja hallita – mikä on meidän ulottumattomissamme? Kaksi erityisesti nuorten ulkopuolella olevaa hallitsematonta elementtiä, edellisten lisäksi, ovat koulu ja poliisit. Niiden kanssa on pakko elää!

Lähde:

Ulvinen V-M (1998) Who Needs Discrimination? I do, who else? – Social Action Revisited. Julkaisussa Anttila A ja Uusitalo A (toim.) Contemporary Marginalization and Exclusion of Young People – Whose Reality Counts? Nuorisoasiain neuvottelukunta. NUORAn julkaisuja 10. Mannerheimin Lastensuojeluliitto, Helsinki, 9—26 (Julkaisun URL-osoite on http://www.minedu.fi/nuora/mll21_98.html)

Anna-Liisa Lämsä

NUORTEN ELÄMÄNPIIRIT SYRJÄYTYMISEN JA SELVIYTYMISEN NÄYTTÄMÖNÄ

1. Aluksi

Monet tutkijat (mm. Bourdieu 1986; Goffman 1990) ovat kuvanneet yhteiskunnan eri toiminta-alueita kenttinä tai näyttämöinä, joilla yksilöiden arkipäivän toiminta toteutuu. Eri toiminta-areenoiden vertaaminen näyttämöihin on jälkimodernissa yhteiskunnassa erityisen osuva ilmaus. Beckin (1996) mukaan yksilö on jälkimodernissa yhteiskunnassa oman elämänkertansa käsikirjoittaja, ohjaaja ja pääosan esittäjä, toisin sanoen yksilöllisesti vastuussa omasta elämästään, mutta samalla globaalillakin tavalla riippuvainen muista (emt., 28—29). Esimerkiksi nuoren koulutus- tai työpaikan saaminen on kiinni hänestä itsestään ja hänen edellytyksistään, mutta myös siitä, miten monet muut hakevat samaa paikkaa ja millaiset ovat muiden hakijoiden edellytykset paikan saamiseen. Kun kaikki hyvä, kuten koulussa jaettavat hyvät arvosanat tai tietyn alan koulutus- ja työpaikkojen määrä ovat rajallisia, on kilpailussa aina myös häviäjiä.

Tämän artikkelin tarkastelun kohteena ovat erityisesti koti, koulu ja katu nuorten elämänpiireinä ja syrjäytymisen ja selviytymisen näyttämöinä. Mikäli katu ymmärretään laajasti niin, että se tarkoittaa kaikkea ulkoista ja julkista ympäristöä, muodostavat koti, koulu ja katu sen elämänpiirin, jossa nuorten elämänkokonaisuus jäsentyy (kuvio 1). Kyse on ennen muuta nuorten erilaisista kasvuympäristöistä tai Timo Airaksisen ilmausta lainatakseni ”kasvatuksen pyhästä kolminaisuudesta” (Lapsemme 4/1991, 24—25).

***Kuvio 1**. Nuorten elämänpiiri eli kasvatuksen pyhä kolminaisuus.*

Artikkeli perustuu tekeillä olevaan tutkimukseeni, jonka aineistoina ovat varhaisnuorten ja heidän opettajiensa koulun kehyksessä tuottamat tarinat erilaisten oppilaiden koulussa selviytymisestä, sosiaalihuollon asiakasakteista keräämäni elämänkerrallinen dokumenttiaineisto sekä yksinhuoltajaäitien selviytymistarinat. Eri aineistot kertovat kukin omasta näkökulmastaan nuorten syrjäytymisen uhista ja selviytymisen mahdollisuuksista kodeissa, kouluissa ja kaduilla. Tukeudun tutki-

muksessani konstruktionistiseen paradigmaan (esim. Guba & Lincoln 1994, 109). Tarkastelun kohteena ei ole kohderyhmään kuuluvien nuorten elämä tai heidän syrjäytymisensä ja selviytymisensä sinänsä, vaan heidän elämäntilanteitaan ja elinolosuhteitaan koskevat tulkinnat ja niihin liittyvät merkitykset, jotka ovat sosiaalisesti rakentuneita. Todellisuuden sosiaalisessa rakentumisessa on kyse esimerkiksi nuoren identiteetin ja roolin rakentumisesta vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Berger & Luckmann 1967; Mead 1962). Nuoren identiteetti on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentunut minäkonstruktio, johon liitetään oikeuksia, velvollisuuksia ja ominaisuuksia ja joka rakentuu suhteessa muihin identiteetteihin erontekojen kautta (Jokinen 1995 127—128; Päivärinta 1997, 16—23; katso myös Berger & Luckmann 1967, 28—31). Myös omat tulkintani ovat sosiaalisesti konstruoituja. Ne ovat rakentuneet vuorovaikutuksessa tutkimuskohteen kanssa tai ehkä olisi oikeammin sanoa, että ne ovat rakentuneet tutkimussuhteessa siihen sosiaaliseen todellisuuteen, johon olen saanut tutkimusmatkani kuluessa tutustua (vrt. Harinen 1998, 62).

2. Nuorten syrjäytymisen ja selviytymisen tikapuut

Elämä itsessään ei ole yksiulotteinen, lineaarinen ja koherentti kokonaisuus (Pohjola 1994, 14). Tämä elämän monisärmäisyys ja -ulotteisuus tulee esille erityisesti silloin, kun tarkastelun kohteena on elämäntilanteen tiettynä hetkenä (=*tila*) sijaan elämäntilanteen kehittyminen ja vuorovaikutuksellisuus (=*prosessi*) (Heino 1997, 16—17). Tarkastelen tässä artikkelissa nuorten syrjäytymistä ja selviytymistä nuoren ja hänen kasvuympäristönsä vuorovaikutuksessa toteutuvana prosessina. Syrjäytymisen ja selviytymisen tarkastelu prosessina on teoreettisesti (Lämsä 1998b, 3—15), mutta myös eri aineistojen pohjalta perusteltua. Olen 'tunnistanut' eri aineistoista viisi erilaista nuorten identiteettimääritystä tai subjektipositiota (vrt. Päivärinta 1997, 21), jotka kuvaavat eroja nuorten syrjäytyneisyyden laadussa ja asteessa sekä heidän suhteessaan yhteiskunnan palvelujärjestelmiin (taulukko 1). Eri identiteetit eivät kuvaa ainoastaan eri nuorten välisiä eroja tiettynä hetkenä (=*tila*) vaan myös sitä, miten tietyn nuoren identiteetti vaihtelee eri ajankohtina (=*prosessi*). Eri identiteetit ovat hetken kuvia. Ne kuvaavat tilannetta tiettynä ajankohtana tai ajanjaksona, tietyssä kontekstissa. Niissä voi olla kysymys todellisiin elämäntilanteisiin liittyvistä konstruktioista (=*faktat*), mutta myös uhkien ja mahdollisuuksien konstruoinnista (=*fiktiot*) eri elämäntilanteissa (Huotelin 1996, 35). Nuoren identiteetti ei ole yksiulotteinen ja pysyvä rakenne (vrt. Pohjola 1994, 26; Päivärinta 1997, 21—23).

	Nuoren elämäntilanne	Tavat vastata nuoren avun tarpeeseen
Elämänhallinta		
Selviytyminen	Nuori tai perhe selviytyy omien voimavarojensa ja lähiyhteisöltä saamansa tuen turvin. *Integraatio* ja suhteellinen riippumattomuus	***Yleiset palvelut***
Karsiutuminen	Lyhytaikaisiin tai vähäisiin hyvinvointipuutteisiin liittyvä tuen tarve, joka on usein yhteydessä elämänmuutoksiin	*Kompensaatio* = nuoren omien voimavarojen täydentäminen. Lyhytaikainen tai vähäinen tuki.
Syrjäytymisvaara	Nuoren elämäntilanteet, joihin liittyy lähiyhteisön ja/tai viranomaisten huolestuminen: onko nuori syystä tai toisesta vaarassa syrjäytyä normaalina pidettävästä kasvusta ja kehityksestä?	*Pedagogia* = syrjäytyjiä tai syrjäytymisvaarassa olevia on kasvatettava niin, että he eivät syrjäytyisi. Ohjaus ja neuvonta sekä niihin liittyvät avohuollon tukitoimenpiteet.
Marginaalisuus	Nuorella tai perheellä on sosiaalisia ongelmia, jotka ovat kasautuneet tai pitkittyneet niin, että ne eivät ole hallittavissa. Ongelmat nuoren ja yhteisön suhteessa. Toiseus, itse leimaaminen	*Kontrolloiva pedagogiikka* = Nuoren poikkeavaksi *leimautuminen* ja itsemääräämisoikeuden rajoittuminen. Nuoren ohjaus ja kontrolli. Erityistoimenpiteiden valmistelu.
Syrjäytyminen	Avohuollon tukitoimenpiteiden riittämättömyys. *Segregaatio* ja riippuvuus yhteiskunnan tuesta.	*Erityispalvelut. Karitaatio* = pysyvä kompensaatio ja täydellinen hoiva. Ongelman siirtäminen jonkun muun hoidettavaksi. Pudonneiden varastointi.
Uloslyönti		

Taulukko 1. *Nuorten syrjäytymisen ja selviytymisen tikapuut.*

Syrjäytymisen ja selviytymisen tikapuiden ylimmällä askelmalla oleva nuori saa eri toimintaympäristöissä aineksia omalle kasvulleen ja kykenee *selviytymään* erilaisista arkielämässä kohtaamistaan ongelmista omien voimavarojensa sekä lähiympä-

ristöltään ja yleiseltä palvelujärjestelmältä saamansa tuen turvin. Esimerkiksi koulussa *selviytyminen* on yhteydessä oppilaan kouluun sopeutumiseen ja tehtävienhallintaan sekä siihen, että oppilas voi kokea kuuluvansa kouluyhteisöön. *Selviytyminen* ei edellytä, että nuoren elämä olisi aina ongelmatonta, vaan olennaisempaa on se, että hän haluaa tehdä ja kykenee tekemään mahdollisille ongelmille jotakin (vrt. Niemelä ym. 1993, 13—14). *Selviytymisessä* ei ole kyse yksinomaan erilaisten elämänhallintaresurssien[1], kuten rahan määrästä, vaan ennen muuta siitä, kykeneekö nuori muuttamaan käytössään olevat resurssit hyvinvoinniksi. *Selviytyjän* identiteettiin liittyy esimerkiksi tulevaisuussuuntautuneisuus sekä usko omiin vaikutusmahdollisuuksiin. *Selviytyjän* elämäntarina on hänen oma tarinansa, jossa hänen omalla toiminnallaan ja valinnoillaan on merkitystä. (Vrt. Lämsä 1998a, 15—16; Lämsä 1999.)

Karsiutuminen on yhteydessä nuoren tai perheen elämässä tapahtuneisiin muutoksiin ja elämänhallintaresurssien riittävyyteen uudessa tilanteessa. Tilanteita, jotka aiheuttavat tuen tarvetta, ovat esimerkiksi perherakenteen muutokset (lapsen syntymä, avioero, nuoren muuttaminen pois kotoa), nuoren jääminen työmarkkinoiden ulkopuolelle tai vaikkapa sairauspoissaolojen aiheuttama tilapäinen jälkeen jääminen opinnoissa. *Karsiutujan* tuentarve on vähäistä ja/tai lyhytaikaista (vrt. Heino 1997, 74; katso myös Forssén 1993, 141—143). Työtön nuori, jonka saama työttömyyspäiväraha ei riitä kattamaan välttämättömiä elinkustannuksia, tarvitsee toimeentulotukea[2] ja opinnoissa jälkeen jäänyt nuori tukiopetusta. Karsiutuja hakee usein itse tukea sitä tarvitessaan. Hänen saamansa tuki täydentää hänen omia voimavarojaan ja korvaa hänen resurssipuutteitaan, olipa niissä sitten kyse taloudellisen, sosiaalisen tai kulttuurisen pääoman puutteista. (Vrt. Lämsä 1998a, 16; Lämsä 1999.)

Syrjäytymisvaaran vaiheessa joku (esimerkiksi isä, äiti, opettaja tai sosiaalityöntekijä) on huolissaan nuoresta (vrt. Kivinen 1994, 73; Forssén 1993, 137—140). Huolestuneisuutta herättävät erilaiset nuoren kasvuolosuhteisiin liittyvät puutteet tai nuoren oma toiminta, jotka näyttävät vaarantavan hänen terveen ja tasapainoisen kehityksensä (Lastensuojelulaki 1983). Ongelmien ei tarvitse välttämättä olla suuria, vaan ongelmien ohella huolestuneisuutta tuottaa jo nuoren tai perheen kuuluminen johonkin riskiryhmään (vrt. Kivinen 1994, 127—131). Palvelujärjestelmien tehtävänä prosessin tässä vaiheessa on *pedagogia* eli nuoren (tai hänen vanhempiensa) *kasvattaminen* niin, että nuori ei putoaisi. Siinä voi olla kysymys esimerkiksi nuoren neuvomisesta ja ohjaamisesta toimimaan yhteisössä hyväksyttävällä tavalla tai siitä, että vanhempia muistutetaan heidän vastuustaan nuoren säännöllisen koulunkäynnin valvonnasta ja rajojen asettamisesta nuorelle (=*vanhempainkasvatus*). (Vrt. Lämsä 1998a, 16—17, 22—23; Lämsä 1999.)

---

[1] Bourdieun (1986, 241) mukaan pääoman eri muodot ovat yksilöiden ja ryhmien toiminnan perusta yhteiskunnan eri toiminta-alueilla, esimerkiksi kodeissa, kouluissa ja kaduilla. Taloudellinen pääoma viittaa taloudellisiin resursseihin, joita yksilöllä on käytettävissään. Sosiaalinen pääoma viittaa yksilön sosiaalisiin suhteisiin eli sosiaalisiin verkostoihin ja sosiaalisen tuen mahdollisuuksiin. Kulttuuripääoma on Bourdien mukaan pääoman keskeisin muoto. Se voi olla joko itse hankittua tai perittyä kulttuurista tietoa, jonka avulla yksilö voi parantaa tai muuttaa asemaansa tai säilyttää asemansa yhteiskunnan eri toiminta-alueilla. Konkreettinen esimerkki hankitusta kulttuuripääomasta ovat yksilöiden koulutustutkinnot. Perittyä kulttuuripääomaa ovat puolestaan erilaiset kulttuurin tuntemukseen liittyvät asiat, jotka yksilö on saanut perinnöksi kodistaan.

[2] Nuorten toimeentulotukiasiakkaiden toimeentulotuen tarpeen keskeisiä perusteita ovat työttömyys ja työttömyyspäivärahan pienuus. Esimerkiksi kesäkuussa 1997 alle 25-vuotiaista työttömistä oululaisista 70,5 prosenttia ei saanut ansiosidonnaista työttömyyspäivärahaa. He saivat ansiosidonnaisen työttömyysturvan sijaan työmarkkinatukea (n. 2.290 mk/kk) tai olivat jääneet kokonaan työttömyysturvan ulkopuolelle. (Lämsä 1989b.)

Marginaalisuus liittyy nuoren rajoittuneisiin mahdollisuuksiin vaikuttaa omaan tilanteeseensa. Nuori tunnistetaan ja hän *leimautuu* ongelmatapaukseksi, jonka auttaminen ei ole helppoa. Esimerkiksi koulussa opettajat *tietävät* tietyn oppilaan olevan syyllinen erilaisiin rikkomuksiin, olipa hänellä asian kanssa mitään tekemistä tai ei. Vastaavalla tavalla myös muut nuorten kanssa työskentelevät, esimerkiksi sosiaalityöntekijät ja työvoimaviranomaiset ovat vakuuttuneita siitä, että tietty nuori tai perhe ei kykene hoitamaan asioitaan yleisesti hyväksyttävällä tavalla. Nuorta ja mahdollisesti myös hänen vanhempiaan opastetaan erilaisten arkielämään liittyvien asioiden hoidossa ja samalla pyritään rajoittamaan nuoren eitoivottua käyttäytymistä (=*kontrolloiva pedagogiikka*). Tehostettuja tukitoimenpiteitä ovat esimerkiksi nuoren koulu poissaolojen tai nuoren toimeentulotukiasiakkaan raha-asioiden tehostettu seuranta. Ainakin alkuvaiheessa nuori useimmiten kieltäytyy hyväksymästä itseensä liitettyä leimaa ja suhtautuu tukitoimenpiteisiin ja erityisesti niihin liittyvään oman toimintansa kontrolliin kielteisesti. Vaikka leimautuminen liittyy (ainakin useimmiten) todellisiin ongelmiin, on leimaamisen vastustaminen itse asiassa terve reaktio. Kun nuori vastustaa leimaamista, hän ei suostu sisäistämään itseensä liitettyä leimaa ja ottamaan vastaan itselleen tarjottua *sivullisen* identiteettiä (vrt. Päivärinta 1997, 44—51). (Vrt. Lämsä 1998a, 18—20: Lämsä 1999.)

Leimattu nuori voi kuitenkin ajan myötä myös itse *leimata* itsensä. Nuoren tapaa ajatella ja toimia eri tilanteissa kuvaa tällöin hyvin ns. *epäonnistumisansa-ajattelustrategia* (kuvio 2). Nuori uskoo että sillä, mitä hän tekee tai jättää tekemättä erilaisissa haasteellisissa tilanteissa, ei ole lopputuloksen kannalta merkitystä. Hän voi aivan hyvin käyttää aikansa tehtävään, esimerkiksi kokeeseen tai työpaikkahaastatteluun valmistautumisen sijaan johonkin muuhun, vaikkapa ajan viettämiseen kadulla. Mikäli hän epäonnistuu tehtävässä, syyttää hän epäonnistumisesta itseään. Hän ei ole onnistunut kokeessa tai saanut työpaikkaa, koska hän on niin huono. Mikäli hän onnistuu ja *selviytyy* tehtävästä, on syy onnistumiseen jossakin muualla. Koe on ollut helppo tai opettajan arviointi lepsua tai työpaikka ei ole kelvannut kenellekään muulle, joten tuskin hänenkään kannattaa ottaa sitä vastaan. Nuoren itsetunto on ollut alun alkaen heikko, mutta hänen itselleen antama palaute heikentää sitä edelleen. Epäonnistumisansa uusintaa itse itsensä tilanteesta toiseen. (Vrt. Nurmi ym. 1992, 490—491; katso myös Lämsä 1999.) Nuori ei tunne voivansa vaikuttaa omaan elämäänsä ja siihen mitä hänelle tapahtuu (vrt. Takala 1992, 34). Hän kokee, että joku muu kirjoittaa hänen elämäntarinaansa sen sijaan, että hän voisi itse vaikuttaa asioiden kulkuun. Hän elää vain tätä päivää ja huominen on sitten…

Kuvio 2. *Epäonnistumisansa-ajattelustrategia (Nurmi ym. 1992, 490—491).*

Syrjäytymisen vaiheessa nuori joutuu ainakin osittain nuorten normaalien elämänpiirien kuten kotikasvatuksen ja koulun yleisopetuksen ulkopuolelle. Syrjäytyvä nuori on täydellisesti riippuvainen yhteiskunnan tuesta ja erilaisista erityispalveluista. *Segregaatiossa* ja *karitaatiossa* on kyse pysyvästä *kompensaatiosta,* esimerkiksi nuoren sijoittamisesta kodin ulkopuolella kasvatettavaksi (=huostaanotto) tai erityisluokalle. Myös nuoren täydellinen riippuvuus toimeentulotuesta liittyy prosessin tähän vaiheeseen. Erityispalvelut ovat tästä huolimatta vaihtoehto *uloslyönnille*, esimerkiksi nuoren putoamiselle kokonaan koulutuksen ulkopuolelle. Ne antavat nuorelle mahdollisuuden kasvuun ja *selviytymiseen* vaikeuksista huolimatta. (Lämsä 1998a, 20—21; Lämsä 1999.) Nuoren tulevaisuuden kannalta olennainen kysymys on, tukevatko erityispalvelut hänen *selviytymistään* myös erityispalvelujen ulkopuolisessa yhteiskunnassa ja yhteiskuntaan *integroitumista* (vrt. Kajava & Lämsä 1998, 75—76). Prosessin aikaisempien vaiheiden tavoin myös prosessin tässä vaiheessa tavoitteena tulisi olla nuoren mahdollisimman itsenäinen *selviytyminen* ja ”normaaleihin” sosiaalisiin verkostoihin *integroituminen.*

3. Nuorten syrjäytymisen uhat ja selviytymisen mahdollisuudet

Syrjäytymisen ja selviytymisen tikapuut kertovat nuorten erilaisista ongelmista ja niihin liittyvistä nuorten vaikeuksista täyttää itseensä kohdistuvia odotuksia. Tikapuut kertovat sekä todellisten ongelmien hierarkkisesta rakentumisesta että yhteiskunnan palvelujärjestelmien ominaisuuksista, tavoista vastata nuorten tuentarpeeseen. Tuentarpeen vaihdellessa itsenäisestä selviytymisestä täydelliseen riippuvuuteen, siirrytään yleisen palvelujärjestelmän tarjoamista palveluista avohuollon tukijärjestelmien kautta erityispalveluihin, jotka takaavat täydellisen hoivan kelkasta pudonneille. *Syrjäytyminen* ja *selviytyminen* prosessikäsitteinä viittaavat prosessin suuntaan, siihen kumpaa ääripäätä, *elämänhallintaa* vai *uloslyöntiä,* kohti ollaan menossa.

Nuoren *selviytymisen* mahdollisuudet ovat yhteydessä voimavara- ja ratkaisukeskeisyyteen (=*tuki*). *Selviytyessään* nuori kykenee ratkaisemaan erilaisia arkielämässä kohtaamiaan ongelmia joko omien voimavarojensa tai lähiyhteisöltä ja yhteiskunnan palvelujärjestelmältä saamansa tuen avulla. *Selviytymisen* näkökulma on kasvun näkökulma. Lähiyhteisön ja palvelujärjestelmän tehtävänä on nuoren kasvun tukeminen sekä kasvun esteiden poistaminen eri elämäntilanteissa ja kasvuympäristöissä. *Koti* ja *koulu* nuoren kasvattajina ovat tässä suhteessa keskeisessä asemassa. Kun koti ja koulu luovat nuoren kasvulle turvallisen perustan ja antavat nuorelle elämän eväitä, voi myös *katu* olla nuorelle mahdollisuuksien maailma. *Selviytyminen* on yhteydessä nuoren hyvinvointiin ja turvallisuuden tunteeseen sekä erilaisten elämänhallintaresurssien, erityisesti sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman, hallintaan. *Selviytyessään* nuori kokee kuuluvansa siihen yhteisöön, jossa hän elää (=*yhteenkuuluvuus, integraatio*), mutta hän kokee samanaikaisesti, että hän voi itse vaikuttaa omaan elämäänsä ja olla oman elämänsä subjekti (=*itsehallinta*).

Prosessin eteneminen kohti *syrjäytymistä* liittyy ongelmakeskeisyyteen (= *kontrolli*). Huomion kohteena ovat erityisesti nuoren erilaisten elämänhallintaresurssien puutteet tai erilaisiin riskitekijöihin liittyvät uhkakuvat, jotka värittävät hänen tulevaisuuden visioitaan. Ongelmat voivat olla kotiongelmia ja liittyä kasvuolosuhteiden puutteisiin tai nuoren ja vanhempien keskinäisiin suhteisiin. Toisaalta ongelmat voivat olla kouluongelmia ja liittyä nuoren koulumenestykseen ja kouluun sopeutumiseen, mutta myös nuoren asemaan ja ihmissuhteisiin koulussa. Ongelmat voivat olla myös vapaa-ajan ongelmia ja liittyä nuoren toimintaan kadulla, esimer-

kiksi päihteidenkäyttöön, liian varhaisiin seksisuhteisiin ja/tai rikoksiin syyllistymiseen. Koska elämä on kokonaisuus, kietoutuvat eri elämänpiireihin liittyvät ongelmat herkästi yhteen (mm. Heikkilä 1990, 226—227; Jyrkämä 1986, 39). Esimerkiksi vapaa-ajanongelmat voivat altistaa nuoren kouluongelmille ja kotiongelmille tai kouluongelmat tuottaa kitkaa nuoren ja vanhempien suhteisiin ja saada nuoren pakenemaan kadulle. Ongelmien kasaantuessa, ei syitä ja seurauksia usein ole mahdollista erottaa toisistaan. Nuoren *syrjäytyminen* liittyy kasvuolosuhteisiin ja/tai nuoren omaan toimintaan, jotka *syrjäyttävät* hänet normaalina pidettävästä psykososiaalisesta kehityksestä (Lämsä 1998a, 9). *Syrjäytyvän* nuoren suhteet lähiyhteisöön ovat usein ongelmallisia (=*irrallisuus, segregaatio*), mutta hän on samalla *riippuvainen* yhteiskunnan tuesta ja palveluista.

Kun puhutaan nuorten *syrjäytymisestä*, tarkoitetaan sillä tavallisimmin *syrjäytymisvaaraa*. Nuoruutta pidetään usein ”syrjäytymisherkkänä” ikävaiheena. Nuorten syrjäytymisalttiutta selittää heidän elämänvaiheensa ja siihen liittyvät monet muutokset. Nuoruusiän normaaliin kehitykseen kuuluu siirtyminen peruskoulutuksesta jatkokoulutukseen ja edelleen työelämään sekä siirtyminen lapsuudenkodista itsenäiseen elämään. Myös yhteiskunnan ja kulttuurin tasolla on tapahtunut nuoruuteen ja nuoruuden normatiivisten muutosten läpikäymiseen vaikuttavia muutoksia. Näistä keskeisiä ovat nuoruusiän pidentyminen, koulutuksen eriytyminen, nuorten eriytyminen erilliseksi ikäryhmäksi sekä sosiaalisen tuen ja kontrollin eriytyminen. Kun nuorten kasvuprosessit ja niihin vaikuttavat tekijät ovat eriytyneet, ja näihin prosesseihin vaikuttavat tekijät ja toiminnot ovat muuttuneet yhä monimuotoisemmiksi, on se samalla merkinnyt nuorten syrjäytymisen mahdollisuuksien lisääntymistä. Mitä enemmän kilpailu esimerkiksi koulutuksesta ja työpaikoista kovenee, sitä riskialttiimmaksi yhä useamman nuoren tilanne tulee. (Jyrkämä 1986, 42—44.)

Se, että monet nuoret ovat *syrjäytymisvaarassa* ei merkitse, että merkittävä osa nuorista tai tietty nuori *syrjäytyisi*. Jotta varsinainen syrjäytymisen ongelma (=syrjäytyminen tilana) olisi olemassa, täytyy nuoren elämäntilanteen täyttää monta ehtoa.

Syrjäytyneisyydestä voidaan puhua vasta, kun kyseessä on:

1. Yksilön elämäntilanteessa tapahtuva negatiivinen muutos tai muutoksen jälkeinen tila (Suikkanen 1990, 45).
2. Ulosajautuminen yhteiskunnan keskeisiltä toiminta-alueilta (Berghman 1997, 18—19; Lehtonen ym. 1986, 3—4; Siljander 1996, 9).
3. Ongelmien kasautuminen ja pitkittyminen niin, että ne eivät ole hallittavissa olevia (Vähätalo 1987, 5—6).
4. Yksilöllisen ja yhteisöllisen välinen ristiriita: syrjäytyminen merkitsee aina yksilön ja yhteiskunnan normijärjestelmän välistä kriisiä (Siljander 1996, 9). Kyseessä on aina poikkeaminen normaalista, tietylle ikä- tai elämänvaiheelle tavanomaisesta tai ainakin laajasti hyväksytystä tilanteesta.
5. Elämänhallinnan kadottaminen ja siihen liittyvä vieraantumisen kokeminen (Siljander 1996, 9).

Jo yhden ehdon täyttymättömyys asettaa kyseenalaiseksi, voidaanko puhua *syrjäytyneisyydestä*. Esimerkiksi opiskelijoita ei voi pelkän pienituloisuuden perusteella pitää *syrjäytyneinä.* He ovat itse valinneet opiskelun ja kyse on väliaikaisesta (=opiskeluajan kestävästä) tilanteesta, joka ei heidän elämänvaiheessaan poikkea normaalista (Lämsä 1998b, 27). *Syrjäytymisestä* ei ole kysymys myöskään silloin, kun ulkopuolelle jäämisessä on kyse nuoren tietoisesta valinnasta elää valtakulttuuriin nähden vaihtoehtoisella tavalla (mm. Jyrkämä 1986, 51; Siljander 1996, 9). Kotoa itsenäistyvä nuori, joka jää sekä koulutuksen että työmarkkinoiden ulkopuo-

lelle ja, jolla on vaikeuksia asunnon saamisessa tai asumisensa rahoittamisessa on puolestaan ainakin *syrjäytymisvaarassa* (vrt. Jyrkämä 1986). Yleistyneen määritelmän mukaisesti *syrjäytymisessä* tilana on kyse useiden eri elämänalueiden ulkopuolelle joutumisesta, joka rajoittaa yksilön toimintamahdollisuuksia tai useiden sosiaalisten ongelmien kasaantumisesta samoille yksilöille (Heikkilä 1990, 167).

Vaikka nuorta ei voi yksittäisten hyvinvointipuutteiden perusteella pitää *syrjäytyneenä*, kertovat jo yksittäiset ongelmat *syrjäytymisestä* prosessina, siirtymisestä elämänhallinnasta kohti uloslyöntiä. *Syrjäytymisvaarassa* on kyse eri elämänpiireihin liittyvien riskitekijöiden ja ongelmien esiintymisestä nuoren elämässä sekä näiden riskien hallinnasta ja ongelmien ratkaisuyrityksistä. *Syrjäytymisvaarassa* olevalla nuorella on mahdollisuus sekä *selviytymiseen* että *syrjäytymiseen*. Vaikeudet voidaan voittaa ja hän voi *selviytyä*, mutta hän voi myös epäonnistua erilaisten arkielämässä kohtaamiensa ongelmien ratkaisussa (=*syrjäytyminen*). Vaikka *selviytymisen* ja *syrjäytymisen* mahdollisuudet eivät kaikilla nuorilla ole yhtä suuret, liittyy syrjäytymisen ja selviytymisen välinen ambivalenssi syrjäytymis-/selviytymisprosessin kaikkiin vaiheisiin. Myös alun perin hyväosainen nuori voi epäonnistua elämässään esimerkiksi silloin, jos hän ei pääse opiskelemaan haluamalleen alalle tai hän ei saa valmistumisen jälkeen työpaikkaa (=*syrjäytymisen uhat*). Toisaalta myös syrjäytymisen ja selviytymisen tikapuiden alimmille askelmille joutunut nuori voi nousta tikkaita ylöspäin ja selviytyä (=*selviytymisen mahdollisuudet*).

4. Lopuksi

Olen tarkastellut tässä artikkelissa nuorten eri elämänpiirejä kotia, koulua ja katua, syrjäytymisen ja selviytymisen näyttämönä. Artikkelin tarkastelun kohteena on jännitteinen prosessi, jossa nuorella on eri elämäntilanteissa mahdollisuus sekä syrjäytymiseen että selviytymiseen. Tämä prosessi on moniulotteinen ja -särmäinen, joten sen tarkastelu jää tässä yhteydessä pakostakin pintapuoliseksi ja saattaa herättää enemmän kysymyksiä kuin antaa vastauksia (vrt. Lehtonen ym. 1986, 37). Ihmetystä herättänee esimerkiksi se, että olen tarkastellut tutkimukseni eri kohderyhmien elämäntilanteiden kehitystä, kuten oppilaan koulussa syrjäytymisen prosessia ja lastensuojeluasiakkuuden kehitysprosessia rinnakkain sen sijaan, että olisin rajannut tarkastelun yhteen kohderyhmään tai ainakin yhden hallinnonalan piiriin, kuten olen tehnyt aikaisimmin kirjoittamissani artikkeleissa (Lämsä 1998a; Lämsä 1999). Pyrin tässä artikkelissa prosessin tarkasteluun yleisemmällä tasolla. Eri kohderyhmien syrjäytymis-/selviytymisprosessien tarkasteluun rinnakkain sisältyy oletus siitä, että ne vastaavat keskeisiltä osin toisiaan. Niitä yhdistää prosessien hierarkkinen rakenne ja vaiheiden järjestys sekä eri vaiheiden keskeinen sisältö. Tikapuiden eri askelmilla esiintyvien ongelmien syvyydessä saattaa sen sijaan olla suuriakin eroja, ei ainoastaan eri kohderyhmien välillä vaan myös kohderyhmien sisällä. Nämä aineistoon sisältyvät ristiriidat tuovat syrjäytymisen ja selviytymisen tarkasteluun uusia ulottuvuuksia ja särmiä ja samalla kyseenalaistavat liian itsestään selviä ja ehkä jo stereotyyppisiksikin muodostuneita todellisuustulkintoja (vrt. Denzin 1989, 244; Pohjola 1994, 49).

Esimerkiksi nuoren identiteetti ei ole yksiulotteinen ja pysyvä kokonaisuus (mm. Pohjola 1994 26; Päivärinta 1997, 21—23). Kukaan nuori ei ole aina ollut ja tule aina olemaan *selviytyjä, karsiutuja, syrjäytymisvaarassa, sivullinen* tai *syrjäytynyt*. Nuoren identiteettimääritys vaihtelee tilanteesta toiseen, mutta myös samassa tilanteessa riippuen siitä, mistä ja kenen näkökulmasta tilannetta tarkastellaan. Oppilas voi olla useimmissa oppiaineissa *menestyjä* ja samanaikaisesti yksittäisen

oppiaineen tunneilla marginaaliin jäävä *vetäytyjä*, joka ei usko omiin mahdollisuuksiinsa oppia. Vaikka sosiaalityöntekijä on huolissaan toimeentulotuen pitkäaikaisasiakkaana olevasta nuoresta, ei nuori itse välttämättä katso olevansa *syrjäytymässä* mistään. Huostaanotto tai erityisluokkasiirto voi olla nuorelle uuden elämän alku ja kasvun mahdollistaja. Osa identiteeteistä voi kuvata pikemminkin nuoren itsensä tai hänelle tärkeiden ihmisten toiveita ja pelkoja kuin sitä, mikä ja millainen nuori todella on (vrt. Huotelin 1996, 35). Eri identiteettimääritykset ovat syntyneet tietyssä kontekstissa ja tietystä näkökulmasta. Sama nuori voikin eri näkökulmista tarkasteltuna olla tikapuiden eri askelmilla.

Se, millaisena muut näkevät nuoren, vaikuttaa siihen, miten he suhtautuvat nuoreen (Berger & Luckmann 1967, 28—31). Onkin syytä muistaa, että artikkelini syrjäytymisen uhkia painottavasta näkökulmasta huolimatta, useimmat nuoret selviytyvät elämässään ilman suurempia vaikeuksia ja että myös *syrjäytymisvaarassa* olevalla tai jo joiltakin yhteiskunnan toiminta-alueilta *syrjäytyneellä* nuorella on mahdollisuus *selviytymiseen*. Vaikka nuoren elämäntilannetta varjostavat monenlaiset ongelmat, eivät hänen kanssaan elävät ja työskentelevät aikuiset saa koskaan menettää toivoa. Jokaisella nuorella on puutteiden lisäksi myös voimavaroja. Jokainen nuori voi vaikeuksista huolimatta selviytyä. Joskus nuoren selviytymiseen riittää jo se, että hänellä on yksi aikuinen, joka luottaa hänen mahdollisuuksiinsa rakentaa omaa tulevaisuuttaan. Ehkä nuoren elämästä ei tule suurta menestystarinaa, mutta ihan hyvä elämä kuitenkin.

Elämä on matka.
Nykyisyys hetki matkalla
menneisyydestä tulevaisuuteen.
Syrjäytyminen ja selviytyminen,
ilo ja suru, valo ja varjo läpäisevät toisiaan.
Elämä jännittyy kahden ääripään väliin.
(runon loppuosa Murto 1994 mukaillen*)*

Kirjallisuutta:

Beck, U. 1996. Politiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa: Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S. Nykyajan jäljillä. Jyväskylä: Gummerus, 11—82.

Berghman, J. 1997. Social Exclusion in Europe: policy context and analytical framework. Teoksessa: Room, G. (eds.) Beyond the Threshold. The Measurement and Analysis of Social Exclusion. Bristol: Policy Press.

Berger, P.; Luckmann, T. 1967. The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sosiology of Knowledge. Anchor Books. New York: Dobleday & Company, Inc. Garden City.

Bourdieu, P. 1986. The forms of Capital. Teoksessa: Richardson, J.G. (toim.) Handbook and research for Sociology and Education. Westport Conneticut: Greenwood Press, 241—258.

Denzin, N.K. 1989. The Resaearch Act: a Theoretical Introduction to Sociologican Methods. Englewood Cliffs (N.J.): Prenrice Hall.

Forssén, K. 1993. Suojaverkon lapsiperheet: tutkimus kasvuolopuutteiden takia lastensuojelun asiakkaana olevien perheiden ongelmista ja perheiden kanssa tehdystä sosiaalityöstä. Turun yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Ssarja A. Sosiaalipolitiikan tutkimuksia 2/1993.

Goffman, E. 1990. The Presentation of Self in Everyday Life. Harmondsworth: Penguin books.

Guba, E.G.; Lincoln, Y.S. 1991. Competing paradigms in Qualitative Research. Teoksessa: Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousands Oaks, London, New Delhi.: SAGE Publications:

Harinen, P. 1998. Elämän kokoisia perheitä. Tutkimus yksinhuoltaja- ja uusperheissä elävien nuorten perhepuheesta. Teoksessa: Helve, H. (toim.) Nuorten arki ja muuttuvat rakenteet. Nuorisotutkimusseura ry. Tutkimuksia 5/98, 54—115.

Heikkilä, M. 1990. Köyhyys ja huono-osaisuus hyvinvointivaltiossa. Tutkimus köyhyydestä ja hyvinvoinnin puutteiden kasautumisesta Suomessa. Sosiaalihallituksen julkaisuja 8/1990

Heino, T. 1997. Asiakkuuden hämäryys lastensuojelussa. Stakes. Tutkimuksia 77.

Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämänkertatutkimukseen. Teoksessa: Antikainen, A.; Huotelin, H. (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 13—42.

Jokinen, A. 1995. Neuvottelu asiakkaan identiteetistä. Teoksessa: Jokinen, A.; Juhila, K.; Pösö, T. (toim.) Sosiaalityö, asiakkuus ja sosiaaliset ongelmat. Konstruktionistinen näkökulma. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto, 127—154.

Jyrkämä, J. 1986. Nuoret sivuraiteelle? Nuorisosta, syrjäytymisestä, yhteiskunnasta. Teoksessa: Mikkola A. (toim.) Suomalaista nuorisotutkimusta. Tutkijoiden puheenvuoroja. Kansalaiskasvatuksen keskus ry. Nuorisopoliittinen kirjasto ja tietopalvelu. Tutkimuksia ja selvityksiä 1/86, 37-58.

Kajava, M.; Lämsä, A-L. 1998. Näkökulmia osallisuuden ja kansalaisuuden rakentumiseen. Teoksessa: Ulvinen, V-M. (toim.) Lasten ja nuorten syrjäytymistä koskevan tutkimuksen mahdollisuudet. Nuoran julkaisuja nro 6. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto, Nuorisoasiain neuvottelukunta.

Kivinen, T. 1994 Valikoituminen lastensuojelun asiakkaaksi. Näkökulmia asiakkuuden määrittymiseen. Stakes. Tutkimuksia 45.

Lapsemme 4/1991, 24—25.

Lastensuojelulaki 683/1983.

Lehtonen, H.; Heinonen, J.; Rissanen, P. 1986. Syrjäytymiskäsitteen käytön ongelmia. Sosiaalihallituksen toimeentuloprojekti. Sosiaalihallituksen julkaisuja 12/1986.

Lämsä, A-L. 1998a. ”Ihminen tarvitsee sitä, mitä ilman on paha olla” – Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Teoksessa: Ulvinen, V-M. (toim.) Lasten ja nuorten syrjäytymistä koskevan tutkimuksen mahdollisuudet. Nuoran julkaisuja nro 6. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto, Nuorisoasiain neuvottelukunta, 9—23.

Lämsä, A-L. 1998b. Syrjäytyminen Oulussa. – Hyvinvointipuutteet Oululaisen syrjäytymisen kuvaajina. Oulun kaupunki. Julkaisusarja A133.

Lämsä, A-L. 1999. Onnellisimmat päivät? – Miten oppilaat selviytyvät koulussa? Julkaisematon artikkelikäsikirjoitus.

Mead, G.H. 1962. Mind, self and society. From the standpoint of the social behaviorist. Chicago, Illinois, USA: The university of Chicago.

Murto, P. 1994. Peilimaassa. Runoja vammaisuuden verhon takaa. Helsinki: Kynnys ry.

Niemelä, P., Kainulainen, S., Kotakari, U., Rusanen, T., Vidgren, E., Vornanen, R., Väisänen, R. 1993. Ennakkotuloksia turvattomuudesta ja sen hallintakeinoista. Turvattomuus, sen syyt ja hallintakeinot Kuopion läänissä vuonna 1992. Sosiaalitieteiden laitos. Kuopion yliopisto. Kuopio 1993.

Nurmi, J-E.; Salmela-Aro, K.; Anttonen, M.; Kinnunen, H. 1992. Epäonnistumisen psykologiaa. Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kiinnostukset ja ajattelutavat. Psykologia 27(1992), 485—492.

Pohjola, A. 1994 Elämän valttikortit. Nuoren aikuisen elämänkulku toimeentulotukea vaativien tilanteiden varjossa. Acta Universitas Lappoensis 5.

Päivärinta, T. 1997. Minä, nuori työtön. Teoksessa: Helve, H.; Lähteenmaa, J.; Päivärinta, T.; Päällysaho, K.; Saarikoski, H.; Virtanen, P. Nuorten elämänpolkuja lama-Suomessa. Nuorisotutkimusseura ry. Tutkimuksia 3/97, 13—55.

Siljander, P. 1996. Syrjäytyminen - aatteiden murroksen kriisi. Teoksessa Siljander, P.; Ulvinen, V-M. (toim.) Syrjäytymisestä selviytymiseen. vaikeuksien kautta elämänhallintaan. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66/1996, 7—14.

Suikkanen, A. 1990. Työn riskit ja yhteiskunnallisten ratkaisujen sosiaalipoliittiset ulottuvuudet. Lapin korkeakoulun yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. University of Lapland. Publications in the Social Scienses A2.

Takala, M. 1992. "Kouluallergia" - yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Acta Universitas Tamperensis ser A vol 335.

Vähätalo, K. 1987 Suomalaisesta syrjäytymiskeskustelusta 1980-luvulla. Sosiaalipoliittinen aikakauskirja 4/1987, 4—9.

Tapio Kuure

KANSALAISENA YKSILÖITYVÄSSÄ YHTEISKUNNASSA

1. Palkkatyön eetoksesta yrittäjäeetokseen

Kansalaisuuden rakentumisen oletetaan yleensä tapahtuvan yhteiskunnan poliittisella alueella, jota luonnehtii yksilön toimiminen osana jotakin poliittista kollektiivia. Usein politiikka ymmärretään kollektiivisena etujen ajamisena –yksilöiden intressit niin sanotusti artikuloituvat poliittisen tason kollektiivisessa toiminnassa. Tämä toiminta vaatii yksilöltä sitoutumista johonkin poliittiseen ryhmään. Palkkatyöläisyyteen perustuvassa yhteiskunnassa poliittisen organisoitumisen keskeisiä lähteitä ovat työpaikat. Työpaikka palkkatulon ja sitä kautta oman intressin lähteenä muodostaa keskeisen motivaation poliittiselle osallistumiselle. Kysymys ei ole pelkästään työpalkasta. Palkkatyöntekijän suhde laajemminkin yhteiskuntaan rakentuu palkkatyöstä käsin, lähtien päivittäisestä ajankäytöstä ja päätyen oman tulevaisuuden rakentamisen tapoihin. Ansiosidonnainen sosiaaliturvajärjestelmä tukee palkkatyöläisyyden muodostumista elämäntavaksi.

Verrattuna palkkatyöläisyyttä korostavaan Eurooppaan ja sitä kautta myös Suomeen, pohjoisamerikkalaisessa poliittisen järjestäytymisen mallissa on korostunut aluesidonnaisuus eli territoriaalisuus. Asuinpaikka on ollut amerikkalaisen ruohonjuuritason poliittisen toiminnan perusta. Alueellisen organisoitumisen mallissa korostuu osallistumisen yksilöllisyys, yksilöiden liikkuvuus ryhmistä toiseen ja poliittisten projektien lyhyt ajallinen kesto. Suomessa erityisesti 80-luvun lopun taloudellisen nousun oloissa asetettiin kysymys palkkatyöläisyyteen perustuvan kollektiivisen sitoutumisen vähentymisestä ja siirtymisestä poliittiseen individualismiin. Työmarkkinakeskeisessä ajattelussa tämä johti siihen, että puheen ja poliittisen retoriikan tasolla siirryttiin palkkatyöläisyyden eetoksesta yrittäjäeetokseen. Asetelma herättää kysymyksen ensiksi siitä, kuinka paljon siirtymässä on kyse retoriikasta, joka ei kuvaa varsinaista palkkatyöläisyydestä yrittäjyyteen siirtymisen reaalista prosessia? Toiseksi on kysyttävä, onko koko kysymyksenasettelu liian työmarkkinakeskeinen pohtiessamme yhteiskunnan yksilöllistymistä?

2. Yksilön ja ryhmän välisten suhteiden ulottuvuudet

Visualisoin asetelmaa seuraavalla Mary Douglasin group-grid mallilla, jonka avulla voi tarkastella erilaisia yksilön ja kollektiivin välisiä suhteita. Douglas on kulttuuriantropologi, joka on soveltanut mallia eri tyyppisten yhteiskuntien tutkimuksessa (Douglas 1982). Politiikan tutkimuksessa mallia on soveltanut mm. Aaron Wildavs-

ky (Wildavsky 1987, Kuure 1996, Jääsaari 1991). Mallin keskeinen idea on haarukoida erilaiset mahdolliset tavat, jolla yksilö voi rakentaa suhteensa kollektiiviin ja sen avulla voi hahmottaa myös erilaisten siirtymien mahdollisuudet. Olen muokannut mallia esitykseeni paremmin sopivaksi.

Malli 1. *Yksilön ja kollektiivin suhde.*

Mallissa group- eli ryhmäulottuvuus määrittää yksilön ryhmään kiinnittymistä. Mitä kauempana horisontaalisella tasolla yksilö on nollapisteestä, sitä enemmän hän on kiinnittynyt ryhmään. Grid-ulottuvuus ei määritä kuitenkaan suoraan yksilön yksilöllistymisen tasoa. Grid-ulottuvuudella mitataan henkilöä koskevien ja häntä sitovien normien määrää. Mitä ylempänä vertikaalisella tasolla yksilö on, sitä enemmän hänen toimintojaan määrittävät normit. Asian voisi todeta myös toisella tapaa siten, että mitä alemmalla vertikaalisella tasolla yksilö on, sitä enemmän hänen toimintansa on ulkoapäin määräytynyt.

Sovellettaessa mallia nykyiseen suomalaiseen yhteiskuntaan erityisesti työmarkkinoiden näkökulmasta individualistisena toimijana määrittyy yrittäjä, eristäytyneenä toimijana syrjäytynyt, ryhmään kiinnittyneenä toimijana palkkatyöläinen ja yhteisöön kiinnittyneenä toimijana elämäntapakokeilija. Mallin mukaisesti yrittäjän toimintaa säätelevät ennen muuta markkinat, eli säätelevä normisto on vähäistä, toiminta on sisältäpäin määräytynyttä pitäen sisällään mm. yrittäjyyden riskin. Syrjäytyminen on puolestaan prosessina hyvin yksilöllinen ja yhteisöistä eristävä kuitenkin niin, että syrjäytyneen yksilön toimintaa rajoittavat taloudellisten pakkojen ohella monet sosiaalivaltion normit. Palkkatyöläinen on kollektiiviin sitoutunut toimija, jonka toimintaa säätelee työmarkkinoiden sopimusjärjestelmät ja kollektiiviset edunvalvontajärjestelmät. Palkkatyöläisen asemaan liittyy kollektiiviin sitoutumisen kautta tietty turvallisuus, joten yrittäjyyteen liittyviä riskejä ei tarvitse hallita. Erilaisissa yhteisöissä mukana olevat elämäntapakokeilijat pyrkivät puolestaan maksimoimaan sekä kollektiivisen yhdessä tekemisen hyvät puolet että toiminnan vähäisen normittumisen. Negatiivisina kuvina yrittäjyys näyttäytyy villin markkinatalouden viidakossa selviytymisenä, syrjäytyminen apaattisuutena ulkopäin tulevien normien ja kontrollin armoilla, palkkatyöläisyys byrokratiana ja yhteisöllisyys ghettona tai lahkona. Yksilöllisyyden äärimmäisenä pisteenä on mallin nolla-piste. Yksilöä ei kuvatussa tilanteessa sido mitkään normit ja hänellä ole lainkaan ryhmäsidoksia eli kyseessä on erakko.

Siirtymä palkkatyön eetoksesta yrittäjäeetokseen on paikallistettavissa malliin seuraavasti:

***Malli 2**. Siirtymä kollektiivisesta sitoutuneisuudesta individualistisiin strategioihin.*

Mallissa esitettyä oletusta siirtymästä palkkatyöläiseetoksesta yrittäjäeetokseen on mahdollista testata empiirisillä aineistoilla. Tulen seuraavassa osoittamaan, että empiirisillä aineistoilla voidaan osoittaa kehityksen ristiriitaisuus.

Tutkimuksessani Marginaalin politiikkaa (Kuure 1996) käytin vuonna 1992 kerättyä teemahaastatteluaineistoa ja vuonna 1994 kerättyä role-playing aineistoa. Molemmat aineistot on kerätty kohderyhmältä, jota voi monessa mielessä pitää syrjäytyneenä tai vakavan syrjäytymisuhan alaisena olevana ryhmänä eli vangit ja vankien jälkihuollon asiakkaat. Teemahaastatteluaineisto koostui 17 haastattelusta ja role-playing aineisto 48:sta eri asiakkaan kirjoittamasta kehyskertomuksen jatkotekstistä. Kvalitatiivisen aineiston analyysi osoitti, että onnistuminen yhteiskunnassa määriteltiin palkkatyöläisyyden kautta. Samoin yksityiskohtaisimmat ja uskottavimmat tulevaisuudenkuvat rakennettiin palkkatyöläisyytenä. Yrittäjyyteen liittyvistä tulevaisuudenkuvista puuttui yksityiskohtaisuus ja uskottavuus; yrittäjän visioihin liittyi useimmiten ulkoapäin tuleva sysäys, sattuma tai onnenpotku, mikä ei vastannut mallin mukaista yrittäjän sisältäpäin määräytyvää toimintaa.

Keräämääni kvalitatiivista aineistoa voi kritisoida kahdella tapaa. Ensiksikin tilastollista yleistettävyyttä aineiston pohjalta on mahdotonta tehdä, vaikka analyysi olisikin kvalitatiivisena analyysina kulttuurisella tasolla pätevä. Toisekseen, aineisto on kerätty marginaaliryhmältä eli se ei kerro tavanomaisten palkkatyöläismarkkinoiden liikkeistä paljoakaan ja sen minkä kertoo, omalla erityisellä tavallaan. Kvantitatiivinen aineisto tukee kuitenkin haastattelu - ja role-playing -aineistosta saatua kuvaa. Jouko Nätti tutkimuksessaan osoittaa nuorten palkansaajien (15-24 -vuotiaat) osuuden nuorista työllisistä pysyneen vakaana viimeisten 25 vuoden aikana. Vuonna 1970 palkansaajien osuus nuorista työllisistä oli 89%, vuonna 1990 edelleen 89% ja vuonna 1995 yrittäjäeetoksen kultavuosina 91% (Nätti 1999). Tulevaisuudenkuvana sen sijaan yrittäjyys näyttäytyy vahvasti sekä nuorilla, nuorilla aikuisilla että keski-ikäisillä palkansaajilla vuosilta 1990 ja 1997 kerätyissä aineistoissa. Nuorista runsaat 40% oli ajatellut joskus tai usein voivansa siirtyä yrittäjäksi, nuorilla aikuisilla (25-34-vuotiaat) yrittäjän tulevaisuus kiinnosti yli 50%:ia. Kuitenkin laman oloissa yrittäjyysvaihtoehto ei enää viehättänyt. Nuorista vajaat 40 %:ia ajatteli siirtymistä yrittäjäksi eli pudotus ei ollut mitenkään merkittävä. Sen sijaa sekä nuorilla aikuisilla että keski-ikäisillä (35-44-vuotiaat) tulevaisuutta yrittäjänä ajatteli enää noin 40%. Nätti käytti lähteinään tarkastelussa Väestölaskennan pitkit-

täisaineistoa ja Tilastokeskuksen työolotutkimusta. Näin ollen sekä kvalitatiivinen että kvantitatiivinen aineisto ei tue siirtymää palkkatyöläiseetoksesta yrittäjäeetokseen. Työmarkkinoilla tapahtuva muutos ei näy siirtymänä palkkatyöläisasemasta yrittäjän asemaan, se ei näyttäisi olevan edes tulevaisuuden suunnitelmissa havaittavana trendinä vaan pikemminkin päinvastoin – tulevaisuutta rakennetaan yhä enemmän palkkatyön varaan. Sen sijaan tärkeä siirtymä on paikallistettavissa palkkatyöläismarkkinoiden sisälle. Kyseessä on palkkatyöläismarkkinoiden modifioituminen. Vakituisista työsuhteista ollaan yhä enemmän siirtymässä määräaikaisiin työsuhteisiin. Erityisesti nuorten ja naisten työsuhteissa ns. ei-tyypilliset työsuhteet ovat yhä tyypillisempiä (Nätti 1999). Nuorten kohdalla se merkitsee sitä, että uudet palkkatyöläissukupolvet tuovat mukanaan työmarkkinoille uudet ”joustavat” ja sitä kautta ”yksilöllisemmät” työsuhteet, joita ulkoapäin tuleva normitus yhä vähemmän säätelee. Kehitystä tukevat vaatimukset työehtosopimusten yleisestävyyden purkamisesta ja sopimusten tekemisen siirtämisestä paikalliselle tasolle.

Yksilöllisyys näkyy siis yhä enemmän työmarkkinoilla yksilölle asettuvina vaatimuksina hakeutua yhä uudelleen lyhyisiin työsuhteisiin, jotka ovat tyypillisiä työelämän joustaville organisaatiomalleille. Yksilö ei siis sukkuloi palkkatyöläisyyden ja yrittäjyyden eri vaihtoehtojen välillä vaan eri pätkätöiden ja projektien välillä. Tilanne vaatii yksilöltä jatkuvaa valmiutta myydä ja esitellä itseään työmarkkinoilla sekä kykyä arvioida omia mahdollisuuksia työmarkkinoilla eli kykyä valita oikein. Iskukykyisen työnhakijan työkalupakki sisältää CV:n eli curriculum vitaen, vastapäivitetyn web-kotisivun ja omia voimavaroja koskevan analyysin: mitä ovat omat vahvuusalueet ja mitä voi vielä kehittää. Yksilön asemaa voisi tästä näkökulmasta luonnehtia post-modernina refleksiivisyytenä.

3. Työmarkkina-analyysista kulttuurisiin syvärakenteisiin

Yhteiskunnan yksilöllistymisprosessin analyysissä työmarkkinoiden jako palkkatyöläisyyden ja yrittäjyyden välillä on liian karkea. Kysymys on syvemmästä kulttuurisesta prosessista, jota yritän selventää kahden esimerkin avulla. Esimerkit ovat kahdesta ääripäästä. Ensimmäisessä esimerkissä kuvaan jääkiekossa tapahtunutta pelaajakäsityksen muutosta, jossa pelaajan identiteetti rakennetaan aikaisempaan verrattuna uudella refleksiivisemmällä tavalla. Muutos näkyy sekä maajoukkuetasolla että junioreiden valmennustasolla. Jääkiekko on kulttuurisesti perusteltavissa esimerkkinä sen vuoksi, että peli on suosittu. Peliä harrastetaan paljon, se on katsojien suosiossa ja sillä on paljon julkisuutta. Junioritasolla osallistuminen vaatii vahvaa sitoutumista sekä taloudellisia ja sosiaalisia resursseja. Juniorin kotiasiat täytyy olla sikäli kunnossa, että kalliit lisenssimaksut voidaan maksaa ja aikaa vievät kuljetukset järjestyvät. Harrastus ei vaadi ainoastaan juniorin itsensä sitoutumista vaan sitoutumista odotetaan koko perheeltä. Asetelma suosii perheitä, joilla on sekä taloudellisia että kulttuurisia resursseja panostettavana. Toisessa esimerkissä kuvaan suomalaisessa vankeinhoidon asiakasnäkemyksessä tapahtunutta muutosta, jossa on osoitettavissa siirtymä massakäsittelystä kohti yksilöllisempiä menetelmiä. Esimerkki on perusteltavissa jääkiekkoesimerkin vastinparina. Jääkiekon juniorityössä ollaan tekemisissä hyvin toimeentulevien, valtavirrassa mukana elävien yksilöiden kanssa, vankeinhoidossa puolestaan monella tapaa ongelmallisissa marginaaleissa tilanteissa elävien ihmisten kanssa. Osoitan esimerkkien avulla, kuinka yksilöllisyyden rakentaminen muodostaa läpikäyvän osan nykyistä arkipäiväämme eli prosessi on havainnoitavissa sekä yhteiskunnan valtavirrassa että sen marginaaleilla alueilla.

Esimerkki 1. Yksilöiden tuottaminen jääkiekossa

Jääkiekko sinällään ei ole modernin yhteiskunnan tuote. Vastaavan tyyppisellä mailalla ja pallolla pelattavaa peliä on pelattu Hollannissa jo 1500-luvulla. Kanadassa pelin ”keksimisestä” ovat kilpailleet Kingston, Halifax ja Montreal, jotka kaikki ovat pyrkineet osoittamaan ensimmäisen Amerikan mantereella pelatun pelin sijoittuvan omalle alueelleen. Vahvimmat näytöt on Montrealilla, jossa historiallisten lähteiden mukaan ensimmäinen peli on pelattu 13.3.1875 paikallisotteluna Old Victorian kaukalossa (Scharper & Cunningham 1997, 108). National Hockey League (NHL) perustettiin 1917, jolloin mukana oli seitsemän seuraa eli Montreal Canadiens, Montreal Maroons, Toronto St Patricks (myöhemmin Maple Leafs), Chicago Blackhawks, New York Rangers, Boston Bruins ja Detroit Red Wings. On huomattava, että hyvin aikaisessa vaiheessa peli ei ollut enää pelkästään kanadalainen, mukana oli myös USA:n joukkueita. Toisekseen jääkiekko ei ole ollut yksinoikeutettu kansallispeli. Kansallispelinä pidettiin 1800-luvulla intiaaneilta lainattua lacrossea, jota pelataan edelleenkin hyvin intensiivisesti. Jääkiekon varhaisia vaiheita voisi kuvata rajaseutuyhteiskunnan pelinä, joka jalosti kylätappeluita :”Beat `em in the alley if you can`t beat `em on the ice.” (emt. 110). Jääkiekon ”klassista” kanadalaista vaihetta 1970-luvun puoleen väliin asti voi pitää pelin nationalistisena vaiheena, jolloin se muodosti osan kanadalaisesta nationalismista käytävää keskustelua. Montreal Canadiens ja Toronto Maple Leafin välinen peli oli siihen asti ranskalaisen Quebecin ja anglosaksisen Ontarion välinen voimainkoetus. Pelin modernisoituminen liittyy sen ylikansallistumiseen ja liiketoimintaan pelin ympärillä. Pelaajien lisäksi kokonaisia joukkueita on myyty 1990-luvulla USA:n laajemmille markkinoille. Varsinkin sen jälkeen kun Wayne Gretzky siirtyi kanadalaisesta Edmontonista Oilersista Los Angeles King`siin pelin ”amerikanisoituminen” sai vauhtia. USA:n yliopistojen stipendit houkuttelevat nykyisin kanadalaisjunioreita USA:n yliopistojoukkueisiin samalla kun kanadalaisseurat värväävät eurooppalaisia pelaajia suurempien katsojalukujen toivossa. Huolimatta siitä, että monet pelaajat pitävät kasvattajaseuraansa ainoana oikeana, yhä useampi pelaaja liikkuu pelaajamarkkinoilla valmiina jatkuviin siirtoihin joukkueesta toiseen. Pelaajan ura on pätkätyöntekijän uran prototyyppi, jossa seurauskollisuus on muuttunut vuosittaiseksi tai parhaimmillaan 2-3 vuoden sopimukseksi.

Aikaisemmin seurauskollinen pelaaja ei liiku nykyisin vapaasti pelkästään seurasta toiseen. Myös kaukalon sisällä on tapahtunut muutoksia. Vielä 1970-luvulla jääkiekossa oli tapana ihailla Neuvostoliiton punakonetta, jonka työskentely perustui rautaiseen kuriin. Kanadalaisen, entisen neuvostoliittolaisen ja eurooppalaisen jääkiekon eri yhdistelmät ovat tuottaneet nykyiseen jääkiekkoon uuden tavan organisoida peli. Nykyisessä jääkiekossa pelaajan on kyettävä itse määrittämään paikkansa ja tehtävänsä pelitilanteessa (Kuure 1998). Tämä ei tarkoita sitä, että hyökkääjiä ja puolustajapelaajia ei enää määriteltäisi lainkaan erikseen – toki tässä perusasiassakin on muutosta eli puhutaan puolustavista hyökkääjistä ja hyökkäävistä puolustajista. Oleellista on se, että pelaajan on kyettävä määrittelemään tehtävänsä sen mukaan, onko kyseessä hyökkäys- vai puolustustilanne. Hyökkäystilanteeksi tulkitaan kaikki tilanteet, jossa kiekko on omalla joukkueella – aivan sama kummassa päässä kaukaloa joukkue on. Puolustustilanteeksi tulkitaan puolestaan kaikki tilanteet, jossa kiekko on vastustajalla. Hyökkäystilanteessa pelaajalla on valittavana joko kiekollisen rooli tai auttajan, paikanhakijan ja tilantekijän rooli. Puolustustilanteessa hänellä on valittavanaan kiekon riistäjän ja häiritsijän rooli tai miehen pitäjän, alueen pitäjän ja vartioijan rooli. Kuka tahansa pelaajista, riippumatta siitä onko hän hyökkääjä tai puolustaja, voi olla näissä eri rooleissa ja hänen on pystyttävä muuntautumaan eri roolien vaatimiin erilaisiin valmiuksiin. Siinä missä kiekon riistäjän ja häiritsijän rooli vaatii asennetta, voimaa ja kovuutta, miehen

pitäjän roolissa korostuu nöyryys, itsehillintä ja kärsivällisyys. Nykyiset jääkiekon juniorisäännöt eivät korosta kuria ja joukkueuskollisuutta vaan riskinottokykyä, päätöksentekokykyä, nöyryyttä ja asennetta tehdä työ loppuun saakka. Avainsana on asenne. Jos et usko tekemisiisi etkä sitoudu joukkueeseen, et voi onnistua. Joukkue vaatii sitoutumista, koska yksittäisistä erakoista koostuva joukkue on toimintakyvytön. Toisaalta sitoutuminen merkitsee useimmiten lyhytaikaista vuoden seurauskollisuutta ja uusien kokoonpanojen jatkuvaa hakemista. Valmentajat arvioivat pelaajia, pelaajat itseään ja mahdollista uutta organisaatiota. Seura on ennen kaikkea organisaatio.

Jääkiekko organisaationa on muodostunut aikaisempaa avoimemmaksi, mikä on mahdollistanut mm. sen, että jääkiekkoväkivalta ei ole enää niin suuri tabu kuin ennen. Väkivaltaongelmat eivät ole liittyneet ainoastaan kaukalon sisäiseen väkivaltaan ja sadistisiin juniorivalmentajiin, vaan lisäksi tiukan organisaation antamiin mahdollisuuksiin käyttää seksuaalisesti hyväksi erityisesti junioripelaajia (Robinson 1998). Jääkiekkoilijan ammattia tavoittelevat juniorikiekkoilijat ovat entistä tietoisempia oikeuksistaan. Kanadalaisille kasvattajaseuroille oikeussalista on kehityksen kuluessa muodostunut tuttu paikka käsitellä vastaajan asemassa junioreihin liittyviä oikeusturvakysymyksiä (Ensoll 1999).

Joukkuepelinä jääkiekko on onnistunut ällistyttävän korostuneesti tuomaan esille yksilöitä. Jääkiekkokulttuuriin kuuluu leegio erilaisia tekniikoita erottautua massasta. Vaikka joukkueen korostetaan aina voittavan ja yksittäisen pelaajan pelaavan aina joukkueen eteen, yksilösuorituksiin kiinnitetään valtavasti huomiota. Maalipisteiden lisäksi maalintekotilanteista lasketaan ensimmäinen ja toinen syöttöpiste, sen lisäksi mainitaan vuoden tulokas, vuoden herrasmiespelaaja, kuukauden pelaaja, viikon pelaaja jne. loputtomiin.

Juniorijääkiekkoilijaa koulitaan nykyisten ohjeiden mukaan siis ammattiin, joka vaatii toisaalta sitoutumista, toisaalta kykyä irrottautua uuteen kokoonpanoon. Omat vahvuusalueet ja kasvamisen paikat on tunnistettava sekä kaukalossa että kaukalon ulkopuolella. Jääkiekkoilija on yksilö, jonka on kaukalossa identifioitava mahdolliset roolit ja käyttäydyttävä sen mukaisesti. Yksilönä hän ei voi olla itsekäs vaan joukkue toimii yksilön ja ryhmän välisessä jännitteisessä kentässä. Tähteys jääkiekossa on tähteyttä ryhmässä. Yksilönä kiekkoilijan tehtävä ei ole helppo. Lähtiessään vuonna 1988 Edmontonista Los Angelesiin suurella siirtosummalla Wayne Gretzky lupasi seuran johdolla olla itkemättä järjestetyssä lehdistötilaisuudessa – hän ei pystynyt pitämään lupaustaan. Kuluvana vuonna 1999 Theodor Fleury myytiin kotiseurastaan Galgary Flamesista juuri ennen play-off pelien alkamista Stanley Cup-voittoon tähtäävään Colorado Avalanceen. Lehdistötilaisuudessa väsyneen näköinen, harhailevakatseinen Fleury totesi edessä olevan uuden alun sekä hänelle että hänen perheelleen 15 vuoden uran jälkeen, minkä jälkeen hän puhkesi itkuun. Yksittäinen pelaaja on organisaatioiden välisiä suhteita järjestettäessä pelkkä nappula.

Esimerkki 2. Vangit yksilöinä

Suomessa vankeinhoidon suuri linja on 1960-luvun lopulta lähtien perustunut niin sanottuun uusklassiseen ajatteluun, jonka perusteesin mukaan vankilarangaistuksen tavoitteena on minimoida rangaistuksesta aiheutuneet haitat (Laine 1991, 120-121). Aikaisempaan progressiiviseen järjestelmään, jonka mukaan vanki etenee vankilarangaistuksen ja hoidon aikana progressiivisesti vapautumiseen saakka, ei enää uskottu. Hoitoajattelua puolestaan edelsi klassinen ”tyrmäajattelu”, jossa vankila nähtiin ainoastaan tyrmänä. Uusklassismin mukaan tiilen ei katsottu ”purevan” kasvattavassa mielessä enää kehenkään. Tärkeimmät lainrikkojia luokittelevat

ulottuvuudet liittyivät lähinnä syyntakeisuuden asteisiin. Kriminaalipoliittisen linjanvedon tasolla uusklassismi merkitsi pyrkimistä vankilukujen alentamiseen skandinaaviselle tasolle, missä on onnistuttukin. Vankilan sisällä uusklassismi ei lähtökohdissaan eritellyt vankeja toisistaan vaan vankeja kohdeltiin tästä näkökulmasta massana – erittelyyn ei ollut juurikaan syytä, koska hoitoajattelun todettiin epäonnistuneen. Suomessa uusklassinen ajattelu on toteutunut puhtaimmillaan verrattuna muihin länsimaihin. Kuitenkaan julistettu tai hiljalleen hyväksytty ohjelma ei ole koko totuus. Käytännössä eriytymistä tapahtui esimerkiksi perustamalla avolaitoksia, kehittämällä vankien lomajärjestelyjä, perhetapaamisia jne. Vankeja arvioitiin näissä yhteyksissä enemmän tai vähemmän systemaattisesti.

Progressiivisesta järjestelmästä ei kaikissa Euroopan maissa suinkaan luovuttu. Englannissa on käytössä neliluokkainen järjestelmä, jossa vangit luokitellaan A, B, C ja D-luokkiin sen mukaisesti, miten he ovat käyttäytyneet tai mikä heidän psyykkinen tilansa arvioidaan olevan. Suunta eri luokkiin voi olla kahdensuuntainen, eli mikäli vangissa havaitaan taantumisen merkkejä, hän siirtyy alempaan luokkaan. Italiassa vuonna 1974 säädettiin laki vankien rangaistusten yksilöllistymisestä (Individualization of Treatment). Laki salli nimensä mukaisesti vankien tarkastelun yksilöinä eli uusklassismin näkökulmaan yhdenvertaisesta ja tasa-arvoisesta rangaistusajasta otettiin etäisyyttä. Nykyisen kriminologisen ja penalistisen ajattelun mukaan rangaistuksen täytäntöönpanoa tulisi ajatella vapautumishetkestä lähtien eli rangaistuksen tulisi rakentua siten, että vanki pystyy mahdollisimman hyvin palaamaan siihen yhdyskuntaan, mistä hän on lähtöisin (Earnshaw 1998). Useimpien kohdallahan vankilarangaistus ei ole ikuinen vaan rangaistus loppuu ja vanki palaa lähtöruutuun. Tilanne ei vaadi ainoastaan vangilta kykyä palata vaan myös yhdyskunnalta kykyä ottaa vanki vastaan. Yhdyskunnan täytyy siis tietää, millainen yksilö vankilasta on takaisin tulossa. Tällaisen tiedon voi antaa ainoastaan vankilan henkilökunta, jolla on yksilökohtaista tietoa vangista. Yksilökohtainen tieto on mahdollista ainoastaan, jos vankilan sisällä on yksilökohtainen tietojärjestelmä, josta vankeja koskevat arviot on saatavissa.

Vankeja koskeva yksilökohtaiset arviointimenetelmät ovat ehkä pisimmälle kehittyneitä Englannissa, samoin vankeja koskevat tietojärjestelmät. Suomessa vankien arviointimenetelmiä ja systemaattista tietojärjestelmää ollaan parhaillaan luomassa (Hypèn 1998). Tähän asti vankilan sisäiset aktiviteetit kuten työhön ja koulutukseen osallistuminen on tilastoitu ainoastaan työkohteittain esimerkiksi miestyövuosina tai opiskeluvuosina. Yksilökohtaista tietoa ei ole systemaattisesti kerätty. Tämä ei tarkoita sitä, että vankiloiden henkilökunta ei tuntisi vankeja tai ei pystyisi arvioimaan heidän käyttäytymistään. Kysymys on siitä, että kyseinen tieto kerätään systemaattisesti ja sen käyttökelpoisuutta laajennetaan. Nykyinen lainrikkojia koskeva selektiojärjestelmä on yhä enemmän kehittymässä kaksivaiheisena. Havaitun rikollisen teon jälkeen prosessi etenee siten, että poliisi käyttää ensin omat keinonsa eli tutkii tai jättää tutkimatta, määrää rikesakon ja jättää asian syyttäjälle. Syyttäjä voi viedä jutun sovitteluun, jättää syyttämättä tai syyttää. Tämän jälkeen tuomari voi jättää tuomitsematta tai tuomita sakkoihin, ehdollisiin, avoseuraamuksiin tai ehdottomiin vankilarangaistuksiin. Selektioprosessin avulla säädetään vankimäärää ja vankien koostumusta. Vankilan sisällä selektioprosessi perustuu vankien arviointiin, jota siis ollaan systematisoimassa. Työskentely vankien kanssa vankilan sisällä katsotaan tuovan tulosta silloin kun paluu siviiliin kyetään tekemään mahdollisimman ohjatusti. Vankilassa aloitettujen aktiviteettien (esim. koulutus) tulee olla suhteessa yhteiskuntaan muurien ulkopuolella. Mikäli vankilakoulutuksen ja siviilityön kohtaaminen ei onnistu, seurauksena on paluu vankilaan. Monikulttuurisessa Euroopassa näyttäisi siltä, että yksityiskohtainen selektioprosessi on osa modernia Eurooppaa, mutta se toimii ”täsmäaseen” tavoin parhaiten arvioitaessa ”omia” eli valkoisen Euroopan arvioidessa valkoista vankia. Dramaat-

tisimman esimerkin kehityksestä tarjoaa Italia, jossa ”orientaalisen” Etelä-Italian vankiloissa suuri osa on italialaisia. Tulevaisuuden kannalta tärkeimmässä ryhmässä eli 18-25 vuoden ikäisistä vangeista Etelä-Italian vankiloissa keskimäärin vajaat 85 % on italialaisia, sen sijaan modernin Pohjois-Italian nuorista vangeista keskimäärin noin 75% on muita etnisiä ryhmiä (Polaris 1999). Etelä ”lusittaa” omiaan, moderni pohjoinen muita. Tilanne on vastaava Hollannissa, jossa vangeista 50% kuuluu etnisiin vähemmistöihin (Hoogenboom 1998).Trendi on havaittavissa myös muissa Keski-Euroopan maissa.

Vankeja koskevat samat itse arvioinnin ja itsensä myymisen vaateet kuin edellä esittelemääni juniorikiekkoilijaa. Eurooppalaisessa vankilassa vanki oppii rakentamaan omaa identiteettiä curriculum vitaen avulla ja esimerkiksi suomalainen työvoimahallinto on varannut hänelle samat web-kotisivut kuin muillekin työvoimahallinnon asiakkaille.

Yksilöllistymisen avainsanana on arviointi. Sinua arvioidaan ja sinä itse arvioit itseäsi. Arvioi oma tasosi ja nauti pelaamisesta omalla tasollasi. Kuinka korkealle haluat ja kuinka paljon olet valmis tekemään työtä tavoitteesi eteen?

Hyvin mielenkiintoista on havaita, että vankien yksilöllistämistä koskevaan puheeseen ei liity yrittäjyys lainkaan. Vankien työmarkkinakynnysten ylittämistä pohtiva EU-projekti PLANET, jossa on mukana Englannin West Yorkshiren valvontaorganisaatio, Saksan Nordrhein-Westfalenin oikeusministeriö, Italian oikeusministeriö ja Suomen Kriminaalihuoltoyhdistyksen Tampereen toimintakeskus, hahmottaa tilanteen pääosin tavanomaisena työmarkkinakelpoisuuden lisäämisenä. Ydinkysymyksenä nähdään ammatillisten kvalifikaatioiden lisäksi sosiaaliset taidot. Tavanomaiset työmarkkinat ja palkkatyösuhde nähdään keskeisimpänä areenana vapautuneiden vankien integroimisessa yhteiskuntaan. Näin erityisesti Saksan ja Englannin osalta. Italialaisessa traditiossa työntekijöiden yhteenliittymänä toimivat työosuuskunnat ovat olleet vahvoja toimijoita työmarkkinoilla. Työosuuskunnat nähdään mahdollisina strategisina vaihtoehtoina myös vapautuneille vangeille ja Italia on kehittänyt sosiaalisia osuuskuntia säätelevää lainsäädäntöäkin (Law no. 381/1991). Suomalaisessa ratkaisussa integraation välineistä haetaan molemmilta puolin, toisaalta palkkatyösuhteesta, toisaalta osuuskunnasta (European Social Fund 1997). Työosuuskunnassa olisi mahdollisuutta hyödyntää uutta työmarkkinatilannetta. Osuuskuntaan osallistuminen ei vaadi yrittäjän riskin ottamista, koska osuuskuntaan sidottavan pääoman määrä on pieni. Työaikataulut ovat joustavia ja jokainen osakas voi asettaa tavoitteensa haluamalleen tasolle.

4. Näkökulmana yksilöllistyminen: yhteenveto

Yhteiskuntatutkija analysoi yhteiskuntaa usein muutoksen kautta. Analyysin mukaan ennen oli niin ja nyt on näin ja nykyisin on jostain syystä parempi kuin ennen, mutta jostain syystä jokin asia taas huonommin kuin ennen. Muutokset kuvataan useimmiten kaiken kattavina siirtyminä uusiin yhteiskunnallisiin vaiheisiin (ks. Aro 1999, 37-38). Muutokset voidaan nähdä myös limittäisinä siten, että yhteiskunta pitää samanaikaisesti sisällään eri aikakausilta mukaan tarttuneita tapoja elää. On muistettava, että kaksi hyvinkin erilaista kulttuuria saattaa elää maantieteellisesti lähellä toisiaan. Uusklassismista vuosikymmeniä puhuneiden suomalaisten vankeinhoitajien vieraillessa Venäjällä Suomen rajan tuntumassa 1990-luvun alussa sikäläiset vankilaviranomaiset ihmettelivät, pitikö vankeja jotenkin hoitaakin. Venäjän sana ”tjurma” - tyrmä - oli edelleenkin maan arkipäivää. Edelleen kaikki juniorijoukkueiden valmentajat eivät valmenna uusien ohjeiden mukaan kannustaen, vaan vanha armeijasta peräisin oleva ”äkseeraus” -tyyppinen käytäntö on yhä voi-

missaan. Vankiloitakaan ei rakenneta edes saman maan sisällä yhden ja saman muotin mukaan. Kuitenkin syvät kulttuuriset prosessit ovat havaittavissa yllättävänkin läpikäyvästi ja analysoitavissa empiirisinä tutkimuksina. Edellä esitellyt kaksi esimerkkiä kuvasivat kahta ääripäätä. Monia muita esimerkkejä olisi helppo löytää. Yksilöllistymisen teemaan taipuisivat vaikkapa monet nykyistä koululaitosta muuttavat prosessit.

Yksilöllistymisen prosessia on helppo arvioida kriittisesti käyttämällä mittapuuna menneisyyttä, menneisyyttä hiukan nostalgisoimalla ja nykyisyyttä hieman dramatisoimalla. Olen yllä pyrkinyt välttämään molempia ja pienten esimerkkien avulla analysoinut kehitystä mikrotasolla – hakenut suurta kulttuurista syvärakennetta pienestä arkipäivästä. Olen pyrkinyt seuraamaan yhtä tutkijan työssä arvokasta ohjetta eli erottanut yksilöllistymistä koskevan retoriikan arkipäivän reaalisten prosessien tasosta.

Kansalaisuuden rakentuminen tapahtuu yksilön arkipäivän tasolla. Palkkatyö strukturoi vahvasti edelleenkin sitä arkipäivää, jolle kansalaisuus rakentuu. Tämä kytkentä on kuitenkin muuttumassa erityisesti nuorten kohdalla, joilla sitoutuminen vakituisiin työsuhteisiin on yhä harvinaisempaa. Vakituiseen palkkatyösuhteeseen perustuva järjestelmä siihen lukeutuvine sosiaaliturvajärjestelmineen takasi yksilölle automaattiselta tuntuva jäsenyyden yhteiskunnassa sekä palkkatyöhön liittyvänä kansalaisuutena että sosiaalikansalaisuutena. Liikkuvan, itseään ja ympäristöään jatkuvasti arvioivan yksilön asema on toinen. Sitoutuminen nähdään määräaikaisena tietoisena toimena. Asetelma herättää jatkokysymyksiä. Ymmärretäänkö oikeus kansalaisuuteen enää automaattisesti syntymässä saatuna etuna vai jollain tapaa hankittavana oikeutena, johon täytyy panostaa? M. A. Nummista mukaillen: elämä on hurja bisnes, investoi itsesi - tai jätä investoimatta. Onko kansalaisuus Suomessa projekti, johon kannattaa panostaa?

Lähteet

Aro, Jari (1999): Sosiologia ja kielenkäyttö. Retoriikka, narratiivi, metafora. Tampere: Acta Universitatit Tamperensis 654.

Douglas, Mary (1982): In the Active Voice. London: Routledge & Kegan.

Earnshaw, Peter (1998): The Prison Service in the United Kingdom. Presentation in PLANET-meeting in Salts Mill, West Yorkshire 5.12.1998.

Ensoll, Marg (1999): Marg Ensoll, Regional Executive Member in Ontario Minor Hockey Association. Keskustelu Oshawassa 20.2.1999.

European Social Fund (1997): Community Initiative Employment. Transnational Cooperation Document. (julkaisematon sopimus Tampeeen toimintakeskuksen, Nordrhein Westfalenin oikeusministeriön, Italian oikeusministeriön ja West Yorkshiren valvontaorganisaation välillä).

Hoogenboom, Fred (1998): Employment Placement of (Ex-)Prisoners within New Strategies of Prison Reform: Dutch Experiences. Presentation in conference on Employment Placement: The Missing Link for Prisoners. Dusseldorf , Germany 24.-27.1998.

Hypén, Kimmo (1998): Vankeja koskevat arviot. Arvioiden tekemisen, kirjaamisen ja käytön käsikirja. Oikeusministeriön vankeinhoito-osasto, julkaisematon luonnos.

Jääsaari, Johann & Martikainen, Tuomo (1991): Nuorten poliittiset valinnat. Tutkimus nuorten aikuisten poliittisesta suuntautumisesta pääkaupunkiseudulla. Helsinki: Gaudeamus.

Kuure, Tapio (1998): Pelin politiikkaa. Teoksessa Parvikko, Tuija & Palonen, Kari & Eräsaari, Leena (toim.): Politiikka pois paikoiltaan. Juhlakirja Sakari Hänniselle. Valtio-opin julkaisuja 73, Jyväskylän yliopisto.

Kuure, Tapio (1996): Marginaalin politiikkaa. Marginaalista murtautumisen vaihtoehtoiset strategiat. Tampere: TAJU.

Laine, Matti (1991): Johdatus kriminologiaan ja poikkeavuuden sosiologiaan. Juva: Tietosanoma Oy.

Law no. 381 of November 8th 1991. Regulations governing social cooperatives. Extract from the Official Gazette of the Republic of Italy, general series no. 283 of December 3rd 1991.

Nätti, Jouko (1999): Nuoret ja työmarkkinoiden muutos. Alustus TUHTI-seminaarissa Jyväskylän yliopistossa 8.4.1999.

Polaris (1999): Percorsi di Orientamento e Lavoro Assistito per il Reinserimento in Impieghi Stabili. Ministry of Justice of Italy, Department of Prison Administration, Rome 25/27 March 1999.

Robinson, Laura (1998): Crossing the Line. Violence and Sexual Assault in Canada`s National Sport. Toronto: M & S.

Scharper, Stephen & Cunningham, Hilary (1997): Montreal. Insight Guides. Singapore: Höfer Press.

Wildavsky, Aaron (1987): Choosing Preferences by Constructing Institutions: A Cultural Theory of Preference Formation. American Political Science Review, vol. 18:1.

LUKU 2

”Holtitonta hortoilua ja hallittua harhailua koulussa”

Tuomo Vilppola

REAALIPEDAGOGIIKAN MAHDOLLISUUDET KOULUTUKSELLISEN SYRJÄYTYMISEN EHKÄISEMISESSÄ PERUSKOULUN JA TOISEN ASTEEN NIVELVAIHEESSA

Mikä – Kuka – Miksi – Milloin - Mitä sitten?

Syrjäytyminen ei ole uusi ilmiö vaan sitä on ollut kaikkina aikoina ja se on koskettanut maapallollamme lähes kaikkia kansakuntia. Vielä 1950-luvun lopulla termi syrjäytyminen tai syrjäyttäminen olivat ihmisille vieraita ja eivät sisältäneet yhteiskunnan kannalta mitään merkittävää painoarvoa. Silloin puhuttiin yleisellä tasolla köyhyydestä tai huono-osaisuudesta. Tänä päivänä syrjäytyminen sanana liittyy lähes kaikkiin ilmiöihin mitä postmodernissa yhteiskunnassamme tapahtuu. Käsitteeseen on liitetty huoli työttömistä, köyhistä, yksinäisyydestä ja sosiaalisten sidosten puuttumisesta. Käsitteen alla on käyty keskustelua niin asunnottomuudesta, päihdeongelmista kuin itsemurhistakin. (Helne & Karisto 1992, 517). En halua väheksyä syrjäytymiskäsitteen merkitystä eri yksilöiden tasolla vaan pikemminkin pelkään sen kulumista yleiskeskustelussa, jolloin se menettää alkuperäisen merkityksensä. Tämän vuoksi olisikin termin käytössä oltava tarkka ja määriteltävä sen yhteys aina täsmällisesti suhteessa siihen ilmiöön mitä tutkitaan. (vrt. Heinonen ym. 1986, 176-177).

Puuttumatta laajemmin syrjäytymiskäsitteen yleiseen määrittelyyn on kuitenkin hyvä pitää mielessä, että *syrjäytymisen käsite* on hyvin väljä ja kuten edellä totesin on sen käyttö hyvin laaja-alaista yhteiskunnallisessa keskustelussa. Siljander (1996, 8) määrittelee syrjäytymisen seuraavasti:

> *”Syrjäytyminen voidaan nähdä huono-osaisuutena ja sosiaalisten ongelmien kasautumisena, jolle on yksilön näkökulmasta tyypillistä moniongelmaisuus: epäonnistuminen koulussa, perheessä, sosiaalisissa suhteissa, työmarkkinoilla jne. Eräällä tavalla on kyseessä elämänhistoriallinen prosessi, jossa eri vaiheet seuraavat toisiaan ja muodostavat eräänlaisen noidankehän.”*

***Kuvio 1**. Syrjäytyminen tilana ja prosessina (Lämsä 1998, 7 ja Helne 1990, 76 mukaillen).*

Lämsän (1997) mukaan syrjäytymiskäsitteen alle sijoitettujen ongelmien erojen sijasta olisikin olennaisempaa tarkastella sitä rakenneyhtäläisyyttä, jonka vuoksi erilaiset ongelmat voidaan sijoittaa syrjäytymisen käsitteen alle.
Myös Mannila ja Peltoniemi (1997, 3) painottavat sitä, että syrjäytyminen kuvaa ennen kaikkea nyky-yhteiskunnassa erilaisten väestöryhmien tilannetta, joka ei ole näin totaalinen vaan yleensä voi rajoittua vain joihinkin elämänulottuvuuksiin. (Mannila & Peltoniemi 1997, 3.)
Kuitenkin on mielestäni muistettava se tosiasia, etteivät kaikki samassa tilanteessa olevat esim. työttömät, perheettömät ja köyhät ole ainakaan omasta mielestään syrjäytyjiä. Ulvinen & Siljander (1996, 43) toteavatkin, että syrjäytymistä ei ole hyvä määritellä tilana tai olomuotona. Syrjäytymistä tulisikin tarkastella paremminkin suhdekäsitteenä (Siljander 1996, 8) tai prosessina (Jyrkämä 1986,39).

Kuka?

Miksi koulun ergonomia[1] ei sitten kohtaa kaikkia nuoria? Miksi koulun tuoli painaa joidenkin oppilaiden selkää?

> *"Meritokraattisessa[2] yhteiskunnassa yksilöt saatetaan lapsina perhepolitiikan, lastensuojelun ja varhaisvalmennuksen keinoin samoille kalkkiviivoille koulutusturnajaisten lähtöruutuun. Hevoset, peitset, kilvet ja haarniskat tarkastetaan eikä anabolisia steroideja sallita. Taloudelliset, sosiaaliset, kulttuurilliset, rodulliset ja sukupuoliset esteet ratajuoksussa pärjäämiselle on ikään kuin poistettu. Kun urheiluvälineissä ei ole eroa, juoksusuoritus on juoksijan omissa jaloissa. Tulos voidaan tämän jälkeen lukea ja ymmärtää yksinomaa vaa´alla punnittuna neutraalina mitattuna yksilön kyvykkyydestä, halukkuudesta ja arvosta. Yksikään ei ole oikeutettu enää sälyttämään syytä epäon-*

[1] Tietosanakirjamääritelmä ilmoittaa ergonomian olevan työvälineiden ja työmenetelmien teknistä kehittämistä ihmisen biologisten toimintojen ja kykyjen mukaiseksi (Weilin +Göös 1992, 406.).

[2] Meritokratialla tarkoitetaan ansiovaltaa, yhteiskunnallista valtajärjestelmää, joka perustuu yksilöiden lahjakkuuteen ja koulutukseen.

nistumisestaan, kaatumisestaan tai keskeyttämisestään taloudellisen ahdingon, koulutustarjonnan vähäisyyden, alempiarvoisen sosiaalitaustan, arvottoman väärin, väärän sukupuolen tai onnettoman lapsuuden tiliin. Syyllisyys lepää yksin yksilön yllä. Koulu toimii kuin pankin kolikkoautomaatti, Jumalan käsi lakaisee väen paikalle. (Rinne 1994,523.)

Mielestäni yllä oleva lainaus kiteyttää paljolti sen problematiikan, mikä ilmenee tämän päivän koulutyössä.

Monen lapsen kohdalla koulunkäynnin aloitus on odotettu ja mielenpainuva kokemus. Koulu on kivaa tai jännää, mutta ei vastenmielistä. Vuosien myötä koulunkäynti alkaa toisista oppilaista tuntua hankalalta johtaen jopa avoimiin konflikteihin. ”Koulun tuoli alkaa painaa selkää”. Toisten kohdalla koulu menettää lumovoimansa jo kolmannella, toisten kohdalla vasta kuudennella luokalla tai yläasteen alkaessa. Ensimmäisten luokkien aikainen myönteinen suhtautuminen muuttuu vähitellen kouluvuosien karttuessa välinpitämättömyydeksi ja avoimeksi vastarinnaksi. (Kivirauma 1996, 59.)

Kouluja voidaan tarkastella omana systeemisenä kokonaisuutena ja osana laajempaa koulutusjärjestelmän kokonaisrakennetta. Koulutoiminnan rakenteen muodostavat: *oppilas, opettajat, vanhemmat, oppilashuollon kautta tulevat yhteistyökumppanit, fyysinen kouluympäristö ja yhteiskunnallinen mekanismi, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja säätelevät toistensa toimintaa.* Näitä asioita on tutkittu paljon ja tutkimustulokset ovat tuoneet paljon tietoa koulun toiminnasta. Kuitenkaan ne eivät ole yksiselitteisesti pystyneet vastaamaan kysymykseen miksi koulu ei oppilaiden ja joidenkin opettajien mielestä tunnu olevan oikeaa “elämää”. Elämää, mikä monen oppilaan mielestä alkaa vasta iltapäivisin ja viikonloppuisin. Jotenkin tuntuu, että tämä tutkimustieto on aina hieman jälkijunassa ja me tutkijoina olemme junan viimeisessä vaunussa ja emme aina tiedä mitä veturin edessä tapahtuu.

Miksi? Milloin?

Peruskoulun syntymisen ideana ja tavoitteena oli tarjota yhtäläiset koulutusmahdollisuudet sosiaalisesta taustasta riippumatta kaikille oppilaille huomioiden heidän ikätasonsa ja edellytyksensä. Tästä yksilöllisyyden kohtaamiskyvyttömyydestä onkin tullut mielestäni yksi koulujärjestelmämme “kompastuskivi”.

Perinteisen koulun yksi keskeinen piirre on ottaa oppilas toiminnan kohteeksi ilman, että oppilaalla itsellään on paljoa mahdollisuuksia olla itse aktiivinen vaikuttaja (Naukkarinen, 1998, 188).

Kouluopetuksemme perusmuotona on edelleen liian tiedonalapainotteinen opettajakeskeinen opetustyyli, joka tukeutuu vahvasti oppikirjojen maailmaan (Kohonen & Leppilampi 1994, 47). Tätä tyyliä vahvistaa edelleen meihin opettajiin iskostettu käsitys siitä, että kaikki oppilaille tärkeät tiedot ja taidot on sisällytetty opetussuunnitelmiin ja ne on välitettävä oppilaille opettajajohtoisesti luokkahuoneissa. Tätä käsitystä vahvistaa ns. behavioristinen oppimiskäsitys, jonka uhrilampaina ovat edelleen monet oman ikäluokkani virassa olevat opettajat.

Itse olen todennut, että muutoksen aikaansaaminen kirkollisessa instituutiossamme on jopa helpompaa kuin koululaitoksessamme. Myös Miettinen (1990, 11) on todennut, että opetus pysyy muuttumattomana siitä huolimatta, vaikka opit, teoriat ja suuntaukset muuttuvat. Sirotkin (1983, 16) kuvaa koulun luokkahuoneopetusta yhdeksi pysyvimmistä ja muuttumattomimmista ilmiöistä, joita käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteet tuntevat.

Arkipäivän koulupäivää leimaa tietty turvallinen, kurinalainen ja rutiininomainen toiminta. Kellon soiminen merkitsee tietyn totutun toiminnan alkamista. Se merkitsee sisäänkutsua oppimiseen ajateltuna opettajan kannalta. Opettaja on silloin valmis jakamaan oppilailleen valmistamansa tiedollisen aineksen, joka jaksottuu neljänkymmenenviiden minuutin pituisiin jaksoihin. Välttämättä oppilaat eivät ole joka hetki valmiita tällaiseen toimintaan. Suuri osa opettajan ajasta meneekin siihen, kun hän yrittää käynnistää opetushetkeään. Oppilaiden valmius ja yhteistyö opettajien kanssa ei kulje aina käsikädessä. Jo ennen kellon pirinää tunnin päättymisen merkiksi osa oppilaista on jo lopettanut työskentelynsä ja poistunut luokasta. Yleensä opettajat ovat aika voimattomia tällaisessa tilanteessa. Oppitunti on lopetettava myöskin siinä tilanteessa vaikka ei olisi edes päästy kunnolla alkuun. Yksistään koulun lukujärjestys ja luokkatilavaraus ei mahdollistaisi tällaisen toiminnan jatkamista. Opettajien on kiireesti riennettävä hakemaan uutta tietopakettia opettajanhuoneesta ja oppilaiden on ennen välitunnille siirtymistä heitettävä laukut uuden luokan eteen. Oppilailla on kiire välitunnille, koska siellä heidän mukaan voi tavata kavereita, käydä tupakalla, ostaa syömistä ja “lepuuttaa hermoja” jotta kestäisi seuraavan tunnin. Koulun toimintaa leimaa edelleen behavioristisen oppimiskäsityksen muokkaama käytäntö.

Koulussa opettaja on todella lujilla tänä päivänä. Meidän länsimainen opettajan ammatillisuuden teknis-rationaalinen -mallimme ei tarjoa paljoa liikkumatilaa opettajuudelle. Opettaja-oppilassuhde on asiantuntija-asiakassuhde. Tällöin kasvattaja/opettaja pysyttelee etäisenä tunnesuhteessaan oppilaisiin nähden. Opettajan ja oppilaan välillä vallitsee selkeä valta-alistussuhde. (Naukkarinen 1998, 190.) Schönin (1983, 21) mukaan teknis-rationaalisessa ammatillisuudessa ammatillinen toiminta on käsitettävä välineelliseksi ongelmanratkaisuksi, joka on tehty kurinalaiseksi soveltamalla tieteellistä teoriaa ja tekniikkaa. Pahimmillaan tämä voi jonkun opettajan kohdalla johtaa oppimistilanteen rutiininomaiseksi toiminnaksi, jossa hän kommunikoi tietyllä tavalla, vanhojen kalvojen avulla asioista oppilaiden kanssa.

Käytännön koulutyössä oppilashuoltoryhmän toiminta pohjautuu etupäässä korjaavaan työhön ja ennaltaehkäisevä työ jää hyvin vähäiseksi. Tämä johtuu kokemukseni mukaan yläasteen oppiainesidonnaisuuden aiheuttamasta rakenteellisesta ongelmasta. Myös se että, opetussuunnitelmat ovat muodostuneet eri aineiden opetuksen suunnitelmiksi jättää kasvatuksen muiden tehtäväksi. Kasvatus jää ikään kuin leijailemaan ja siltä puuttuu koulun tasolla selkeä toteuttamissuunnitelma.(vrt. Laaksonen & Wiegand 1990) Yläasteella aineopettaja yleensä keskittyy vain ja ainoastaan yhteen aineeseen, jolloin hänen toimintansa pääpaino on oppisisällön ja oppitavoitteiden saavuttaminen, eikä suinkaan oppilaan oppimisvaikeuksien tai opettajan oman toiminnan mielekkyyden tunnistaminen. Tämä käy myös ilmi Oulun kaupungin Ehkäisevän Lastensuojelutyöryhmän raportista vuodelta 1997:

> *”Yläasteen oppiainesidonnaisuuteen liittyy rakenteellinen ongelma. Alaasteella luokanopettaja opettaa lähes kaikkia aineita, mutta yläasteella opettaja keskittyy pääsääntöisesti yhteen aineeseen. Aineenopettajalla korostuu oppisisältö ja oppitavoitteiden saavuttaminen motivoimattoman ja häiriköivän oppilaan taustojen selvittämisen sijasta.”*

Erityisopetuksen tehtäväksi on muodostunut toimiminen peruskoulun sisäisenä opetuksen eheyttäjänä ja yksilöllistäjänä. Samalla ajatellaan, että erityisopetus toimisi koulutuksellisen syrjäytymisen, koulun keskeyttämisen ja koulupudokkaiden ennaltaehkäisevänä mekanismina. (Jahnukainen 1998, 78.) Erityisopetus on myös mahdollistanut oireen poistamisen kouluyhteisöstä ja osittain tämän johdosta koulujen kriittinen itsearviointi koko koulusysteemin tasolla on jäänyt tekemättä. Tut-

kiessani oppilaitteni siirtopapereita eri vuosien varrelta yhdestäkään paperista ei löytynyt mainintaa opettajan epäammatillisesta käyttäytymisestä oppilasta kohtaan tai opettajan mahdollisesta kyvystä huolehtia opetuksesta. Näihin asioihin jouduin kuitenkin puuttumaan monta kertaa toimiessani hallinnollisissa tehtävissä yläasteella. (Jopa oppilaiden suoranaisiin kaltoin kohteluihin) Syy oli aina oppilaassa tai hänen perheessään!

Koulutilat ovat päivästä päivään sunnilleen samanlaisina ympärillämme; niihin ei paljoa kiinnitetä huomiota olivatpa ne minkälaiset tahansa. Tiloihin sopeudutaan ja niihin sopeutetaan. Tähän perustuu tilan ja ajan ruumiillisuutta säätelevä vaikutus; tila ja aika ovat osa taparuumistamme. (Casey 1987, Kososen 1998, 15, mukaan.) Työyhteisöissä on esimerkiksi hyvin tarkkaan määritelty ja hoidettu ergonomiaan liittyvät kysymykset. Kouluissa näin ei ole. Koulun arkkitehtuuri kuvastaa ja muotouttaa hyvin pitkälti myös koulun ilmapiiriä. Ennen kaikkea koulu jo fyysisenä ympäristönä saattaa muodostua esteeksi toisille oppilaille opintiellään. Happosen (1998, 10-11) mukaan fyysinen ympäristö vaikuttaa ihmisiin monin tavoin. Se määrää suoraa käyttäytymistä tai antaa mahdollisuuksia ja rajoituksia, joista ihmiset valikoivat. Matthies toteaa (1990, 170) koulurakennusten viestittävän ulkoisella suoraviivaisuudellaan ja steriiliydellään opetuksen sisällön mielikuvituksettomuutta.

Nykyinen opetussuunnitelma-ajattelun maassamme pitäisi antaa kouluille entistä enemmän mahdollisuuksia itse luoda omaa opetussuunnitelmaansa ajan hengen mukaisesti. Se mahdollistaa esimerkiksi luokkakohtaisten opetussuunnitelmien tekemisen. Tällöin opettaja valitsee koulun opetussuunnitelmasta tärkeimpinä pitämänsä alueet pysytellen kuitenkin yhteisesti sovituilla linjoilla.

Vasta sitten kun opetussuunnitelma-ajattelu ulotetaan todella oppilaiden ja opettajien tasolle ja heidän tarpeitaan vastaavaksi, uskon sen luovan mahdollisuuksia jopa koulun toimintakulttuurin muutokselle.

Olen monesti verrannut koulua jalkapallopeliin, missä rehtori yhteisöllisesti johtaa peliä kentän reunalta. Opetussuunnitelma on pallo, jota kuljetetaan oppilaiden ja opettajien avulla yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Tärkeää pelissä on se, että itse kukin saa koskettaa palloa ja omalta osalta tehdä ratkaisuja mihin suuntaan sitä vie omien edellytystensä ja taitojen mukaan. Jos pelaajat eivät sitoudu yhteiseen päämäärään, päättyy peli yleensä tappioon. Pukukopeissa ei erityisesti oppilaiden päitä silitellä!

Nämä oppilaat, joiden selkää koulun tuolit painavat niin paljon, että he eivät voi olla koulussa, jäävät sieltä mieluummin pois, kun kärsivät jatkuvaa ”selkäkipua” tulevat meidän toimintamme kohteiksi, yhteistyökumppaneiksi Tuomontupa -luokan[3] toiminnassa.

---

[3] **TUOMONTUPA:** Tuomontuvan toimintaa on kehitetty systemaattisesta perustamisesta (1991) lähtien entistä kokonaisvaltaisemmaksi toimintamuodoksi nuorten kohtaamisessa. Tuomontupa on kehittynyt oppimiskeskukseksi, joka tarjoaa puitteet syrjäytymisvaarassa oleville nuorille kehittyä sosiaalisesti ja emotionaalisesti eheiksi ja yhteiskuntakelpoisiksi kansalaisiksi. Reaalipedagogisin menetelmin nuoret kykenevät suorittamaan oppivelvollisuutensa loppuun, saavat ohjausta ammatinvalinnassa ja siihen liittyvissä hakumenettelyissä tai suorittavat Tuomontuvalla vaihtoehtoisen ammatillisen koulutuksen. Perinteisen opetustyön ohessa Tuomontupa pyrkii uusien yhteistyömuotojen ja kumppaneiden (mm. SMS, MLL, Nuorten ystävät ry ja Pelastakaa Lapset ry) myötä rakentamaan vahvemman tukiverkoston yli hallintorajojen, niin että nuori saa kokonaisvaltaista tukea elämänhallintaansa. Tuomontupa toimii Oulun kaupungissa Merikosken Ammatillisen Koulutuskeskuksen Pikku-likan tiloissa. Tilat tarjoavat erinomaiset ”ei koulumaiset puitteet” luokan toiminnalle. Luokan tärkein tehtävä on saada syrjäytymässä olevat nuoret suorittamaan oppivelvollisuus loppuun reaalipedagogisin menetelmin sekä tarjota heille mahdollisuutta opiskella vaihtoehtoinen puualan tai muu yksilöllisesti suunniteltu ammatillinen perustutkinto. Luokka toimii työpajaperiaatteella. Teoriaopetus ja käytännön työt sopeutetaan jokaisen oppilaan kykyjen ja taitojen mukaan. Tuomontuvalla jokaiselle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS) opiskelun alussa lähtötaso huomioiden. Suunnitelma laaditaan erilliselle lomakkeelle. HOPSin laatimisen yhteydessä tarkistetaan myös aiempien opintojen korvaavuus, jolloin opintojen turhaa päällekkäisyyttä ei pääse syntymään.

Mitä sitten?

Reaalipedgogiikan keinoja

Mikäli haluamme elää todella tietoisina olemassaolostamme emmekä vain hetkestä toiseen, meidän täytyy ennen muuta voida tuntea elämämme merkitseväksi ja tärkeäksi. Elämän merkityksen oivaltaminen on silloin meidän suurin tarpeemme ja vaikein saavutuksemme. Monet nuoret ovat menettäneet elämänhalunsa ja lakanneet yrittämästä, kun eivät ole löytäneet tarkoitusta elämälleen. Elämän merkitys ei selviä kenellekään yhtäkkiä jossain tietyssä iässä, varsinkaan nuorille. Päinvastoin elämän merkityksen selviäminen on pitkän kehityksen lopputulos. Nykyään, aivan kuten ennenkin, kaikkein tärkein ja samalla kaikkein vaikein tehtävä nuoren kasvattamisessa on auttaa häntä elämän merkityksen löytämisessä. Siihen nuori tarvitsee paljon kokemusta ja opastusta. (vrt. Bettelheim 1984.)

Työssäni vaikeasti häiriintyneiden nuorten kasvattajana ja opettajana tärkein tehtäväni on ollut auttaa nuoria kokemaan elämäänsä merkittäväksi, elämisen arvoiseksi. Kun puhutaan häiriintyneistä tai häirityistä(Terttu Arajärven toteama) nuorista, en tarkoita niitä pyöreäsilmälasisia pikkupoikia, jotka aikuisten kyvyttömyyden johdosta saavat mekastaa ja murkkuilla luokissa (me ammatikasvattajat kutsumme heitä vasemman käden tapauksiksi). Tarkoitan niitä nuoria jotka esimerkiksi liian liberaalien kasvatusvirtausten, kasvattamattomuusvirtausten tai vakavien psyykkisten häiriöiden vuoksi ovat täysin syrjäytymässä yhteiskuntamme ulkopuolella. Tarkoitan tässä niitä nuoria, joilla Mikko Takalan (1992) tutkimuksen mukaan on:

- negatiivinen asenne kouluun,
- flegmaattinen ja aggressiivinen asenne opettajia kohtaan,
- haluttomuus mihinkään,
- tietämättömyys omista haluista ja kyvyistä,
- joihin aikuiset eivät saa kontaktia,
- joilla ei ole harrastuksia,
- joiden elämä on päämäärättömiä,
- joilla on passiivinen tai häiriköivää vastarintaa,
- jotka haluavat elää raatamatta,
- kaupallisen nuorisokulttuurin suurkuluttajia (esim. kun videot tulivat) ja
- jotka asuvat vieraassa ruumiissa

Olen harvoin tavannut nuorta, joka ei haluaisi tai pystyisi auttamaan itseään kun häneen vain kohdistetaan oikeita toimenpiteitä oikeaan aikaan (aina on aikaa!). Olen nimennyt käyttämäni keinot yksiselitteisesti reaalipedagogiikaksi.

> *Reaalipedagogiikka on oppimista ja kasvatusta tosiolojen pohjalta asettaen nuorelle itselle vain hänelle saavutettavissa olevia päämääriä, jotka ovat nuoren elämänhallina kannalta hänelle elintärkeitä, ja jotka myös nuori itse määrittää.* (Vilppola 1995).

Elämänhallinta on myös erittäin laajasti määriteltävissä oleva käsite ja sen sisältö voi vaihdella yksilöllisesti hyvinkin paljon. Kirjassaan Syrjäytyjästä selviytyjäksi Murto (1995, 66; 1992, 55) määrittelee mielestäni hyvin yksilön elämänhallintaan liittyvät valmiudet:

1. FYYSISET VALMIUDET
   - fyysinen toimintakyky, joka on mahdollisimman hyvin käytössä
2. PSYYKKISET VAMIUDET
   - realistinen minäkuva
   - psyykkinen itsenäisyys
   - subjektiivinen toiminta (vastuun ottaminen, päätöksen tekeminen)
3. SOSIAALISET VALMIUDET
   - vuorovaikutustaidot
   - kansalaisuustaidot
4. AMMATILLISET JA KOULUTUKSELLISET VALMIUDET
   - tiedot, taidot
   - valmius työelämään

Reaalipedagogiikassa yhdistyvät monet irrallisina ilmiöinä meille hyvin tutut keinot. Ensimmäisenä niistä on *pysäytys.* Riehuva nuori on saatava tajuamaan elämänsä mielettömyys ja se, että näin on mahdotonta jatkaa. Riehujan sydämessä on tyhjä huone. Pysäyttämispaikkana nuorelle on usein erityisluokkasiirto, Tuomontupa - luokkaan pääsy tai vaikkapa huostaanotto johonkin hyvin toimivaan suojelukasvatuslaitokseen tai perhekotiin, jossa tervesieluinen ja rakastava aikuinen (olkoon hän erityisopettaja, ohjaaja tai isähahmo) osoittaa nuorelle rakkautta ja rajoja. Olen aina korostanut nuoren sijoittamista tai huostaanottoa nuoren mahdollisuudeksi. Erityisluokalle päästään, ei koskaan jouduta. Tämä on vaihe, missä nuori tarvitsee enemmän ”everstiluutnantin” komentoa kuin kuiskailevia sosiaaliterapeutteja tai umpianalyytikko psykiatreja. Nuori on saatava ymmärtämään, että hän on kohdannut aikuisen, johon hän voi luottaa, joka ei hylkää häntä vaikeinakaan aikana, vaan on aina läsnä nuoren häntä tarvitessa.

Ratkaisukeskeinen lähestymistapa on aina osa reaalipedagogiikkaa. Tässä lähden liikkeelle siitä, että uskon nuorten voivan vaikuttaa ongelmiinsa ja rohkaisemalla heitä luottamaan olemassa oleviin kykyihinsä löytävät he toimivia ratkaisuja pulmiinsa. Ongelmatilanteita ei tarkastella nuoren syntipukin kielteisenä käyttäytymisenä, vaan aina osana laajempaa kokonaisuutta. Ongelmia ratkottaessa korostetaan nuorelle hänessäkin jo olemassa olevia tietoja ja taitoja sekä pohditaan yhdessä nuoren mahdollisia myönteisiä muutoksia. Samalla tarjotaan mahdollisuus poisoppia kielteisiä käyttäytymismalleja tarjoamalla hänelle vaihtoehtoisia malleja.

Reaalipedagogiikka tarkastelee yksilöä/nuorta aina *holistisena ihmisenä*, missä kokonaisuus vaikuttaa osiin ja päinvastoin. Nuori ymmärtää, että ei ole elämää, missä on erotettu koulu, koti ja vapaa-aika, vaan on elämä, jossa kaikki osa-alueet vaikuttavat kiistattomasti toisiinsa. (vrt. Rauhala 1992, 9-10.)

Nuoren on hyväksyttävä tässä vaiheessa myös se tosiasia, että hänellä on myös paljon muita aikuisia, jotka uskovat hänen mahdollisuuksiinsa ja ovat myös tukemassa hänen kasvuaan. Yhteistyöllä vanhempien, ystävien, nuoriso- ja sosiaaliviranomaisten kanssa saavutetaan paljon sellaista, mikä yksin esim. opettajan voimavaroin ei olisi mahdollista. Kun nuoren *lähiverkko* pystytään hahmottamaan ja saamaan toimintaan, moni solmu aukeaa helpommin.

Reaalipedagogiikka ratsastaa paljolti *opettajan persoonallisuuden ja ammattitaidon* (opettajan supportioiden) varassa. Opettajalla tulee olla erilaisia näkemyksiä opetustyön olemuksesta ja opetuksen kehittämisestä. Opettajan ratkaisut tulisi perustua pedagogiseen ajatteluun. Jos opettajalla on näkemyksellistä etumatkaa, merkitsee se aina asiantuntijuuden kasvua, sekä henkistä vahvistumista. Opettajan näkemykselliset kyvyt tulevat esille osaamisen toiminnallisuutena ja opetuksen tai oppimaan ohjaamiseen monimuotoisena toteuttamisena, mikä antaa nuorelle valinnanvapautta ja sallii luovia ratkaisuja sekä etsii syvällisiä merkityksiä toiminnalle.

Onkin tärkeää, että opettajalla ja nuorelle muodostuu *uusi käsitys oppimisesta ja tiedon merkityksestä*. Reaalipedagogiikassa oppiminen ei tapahdu pelkästään kuuntelemalla, näkemällä tai tuntemalla. Oppilaan omat kokemukset ja ajattelu on oppimisen kannalta tärkeää. Nuori rakentaa eli *konstruoi* käsityksensä tapahtumista ja ilmiöistä omien kokemustensa ja malliensa perusteella. Oppiminen on aktiivista rakentamista, tietojen tarkentamista ja uudelleen muotoilua, jonka siis nuori itse tekee(vrt. Leppilampi-Sahlberg 1994.). Opettaja toimii ohjaajana ja oman tiedonalan asiantuntijana. Tämän lisäksi oppiminen tapahtuu yhteistoiminnallisesti olemassa olevan ympäristön kanssa. Tämä puolestaan tarjoaa nuorelle luonnollisia elämyksiä ja kokemuksia, joilla on aina kiinteä suhde nuoren omaan maailmaan. Nuorelle ei tarvitse keinotekoisesti luoda elämys- tai seikkailumahdollisuuksia, koska ne tulevat luonnollisena osana reaalipedagogiikkaa.

Oppiminen on aina nuorelle työtä ja *työn avulla ja työn keinoilla tapahtuu paljon luonnollista oppimista.* Onkin järkevää tarjota näin nuorille mahdollisimman ei koulumaiset puitteet, missä on mahdollista koulunkäynnin ohella työskennellä todellisten projektien kimpussa. Tästä on esimerkkinä Oulun kaupungissa toimiva pajakoulutyyppinen Tuomontupa -luokka, jossa nuori motivoi itsensä työnteon ja toiminnan avulla.

Ryhmän eli yhteisön vaikutuksen tukeminen on yksi tärkeimpiä toimintamuotoja reaalipedagogiikassa. Käyttämällä erilaisia sirkulaatiotekniikoita voidaan esim. helposti kehittää nuoren vastuuntuntoa (yhteisö tai ryhmä tukee, kannustaa paheksuu...).

Toiminta *epävirallisissa vuorovaikutustilanteissa* nuoren kanssa tarjoaa paljon uudenlaista muuten ehkä saavuttamatonta tietoa ja tuntemusta nuoren tilanteesta ja ajatusmaailmasta. Kuitenkin nämä vuorovaikutustilanteet tulee olla luonnollisia(ei keinotekoisesti järjestettyjä) osana nuoren omaa elinpiiriä ja kiinnostuksen kohdetta.

Arvostelusta arviointiin

Koulumaailmassa on kautta sen olemassaolon suoritettu arvostelua, joka on pääsääntöisesti kohdistunut ”oppimisen arvosteluun” eli oppilaiden suorituksiin. Kouluissa on sitäkin vieraampaa ollut käsite *arviointi*, joka vasta nyt pikkuhiljaa on sinne siirtymässä. Itse arviointikeskustelu virisi maassamme 1980-luvulla korkeakoululaitoksen piiristä.

Syy siihen, että jo varhain lähdimme siirtämään painopistettä arvostelusta kohti arviointia oli selkeä. Tänä päivänä koulun ulkoista toimintaympäristöä voisi kutsua hyvinkin muuttuvaksi ja yllätykselliseksi. Muuttuvissa olosuhteissa entiseen pohjautuva toimintatapa ei ollut enää riittävä.

Arviointi tuli luonnollisena osana toimintaamme työvaltaisessa työskentelymuodossa. Oli luonnollista oppilaiden kanssa töitä arvioidessa huomioida oppilaan oma käsitys työnsä laadusta ja lopputuloksesta. Myöskin oppilaiden omat kommentit siitä, olivatko he itse saaneet riittävää ohjausta herätti meidät ajattelemaan myös itseämme arvioinnin kohteena.

Uskaltaisin väittää, että meillä arviointi palvelee koko osallistuvaa yhteisöämme. Parhaimmillaan arviointi lähenee oppimisprosessia, jossa jokainen arvioija tuo oman osansa koko yhteisön kehittämiseksi oman *itsearviointinsa* välityksellä.

Tällöin itsearviointi pitää nähdä toimintana, jossa oppilas / opettaja / ohjaaja / tukihenkilö / vanhemmat on omaa työyhteisöä arvioiva subjekti.

Näen arviointitiedon aina osaksi kehitystä ja sen sisäistäminen edesauttaa valmiutta muutokseen. Muutos ja muutosvalmius on ainut mahdollisuus säilyä hengissä. Arviointi on sen vuoksi yksi parhaita työkaluja tässä. Opettajan kohdalla

se on osa jatkuvaa kehittymistä omassa ammatissaan - tällöin puhutaan uusprofessioinismista (Niemi & Kohonen 1995). Oppilaiden kohdalla itsearviointi tukee oppilaan itsenäistymisen ja oman vastuun kehittymistä ja opiskelumotivaation kasvua. ”Ei opiskella opettajaa ja todistusta varten, vaan itsensä kehittämiseksi” (Syrjälä, Annala & Willman 1997, 70). Koska arviointi on suhteellisen uusi asia kulttuurissamme, on siinä edettävä pienin askelin ja ennen kaikkea luotava sille mahdollisuuksia arkipäivän koulutyössä koko työyhteisön tasolla.

Ohjaava perhetyö osana reaalipedagogista toimintamallia

> *”Jokaiselle nuorelle ja aikuiselle kodin pitäisi olla paikka, missä voi tuntea olevansa turvassa ja kotona on hyvä olla. Valitettavasti näin ei aina ole!... Kotona oli riitaa kaikesta; rahasta, kotiintuloajoista, tupakanpoltosta, koulunkäynnistä. Viimeinen pisara minulle oli aina veljeni kiinni käyminen ja hakkaaminen... Äiti ei voinut veljelleni ja minulle mitään. Aloin viettämään entistä vähemmän aikaa kotona, ja olin jopa viikkoja teillä tietymättömillä. Tullessani kotiin en puhunut pitkiin aikoihin kenellekään mitään. Kodistani tuli minulle paikka, jossa kävin vain kun oli esimerkiksi haettava lisää kamoja reissuihin. Lohdutusta hain ja sain kavereilta, joilla riitti tupakkaa ja viinaa. Olutpullo oli tupakan ohella jatkuvasti kädessäni...Aika kului milloin missäkin ja aamuisin herätessäni en tiennyt missä olin ja kenen kanssa...”*

Näin kuvasi eräs nuori perhetilannetta aineessaan. Kuvaus sopii hyvin tyypillisenä esimerkkinä kohtaamieni nuorten elämässä. Kuvaus kertoo mielestäni kaksi tärkeää asiaa. Ensimmäinen on nykynuoren vaikea kasvuprosessi kohti aikuisuutta ja toinen on perherakenteen muuttuminen. Tämän muutoksen myötä vanhempien tai toisen vanhemman kasvatuskyky on heikentynyt perheen kohdatessa kriisitilanteita. Vanhemmuus ja koti vaikuttavat lasten kasvuun niin hyvässä kuin pahassa. Perhetausta muovaa keskeisesti nuorten koulutusta, perhekäsitystä, arvomaailmaa ja tulevaisuutta koskevia odotuksia (KDYK 1993, Sihvolan 1994, 44 mukaan.). Lapsi tai nuori saa perheestä malleja ongelmien ratkaisuun asenteiden ja arvojen muodostumiseen sekä vahvistavaa tai rankaisevaa palautetta, joka vaikuttaa hänen minäkuvansa muotoutumiseen. Varhaislapsuuden kokemuksilla on hyvin tärkeä merkitys nuorten persoonallisuuden muotoutumiseen. Kokemusten myönteisyys tai kielteisyys yleensä heijastuu nuoren persoonallisuuden olemuksessa ja toimintakyvyssä. (Opetusministeriön työryhmän muistio 1997: 29, 3.)

Lasten ja nuorten toimintaympäristöt ovat muuttuneet esimerkiksi oman lapsuuteni ajan ympäristöistä nopeasti.

Nykyään perhettä on monimuotoisuudessaan vaikea määritellä. Väestöliitto määrittelee perheen kahden aikuisen eri sukupuolta olevan henkilön yhteiselämän muodoksi, jonka tarkoituksena on tasa-arvoiseen kumppanuuteen nojautuen tuottaa tyydytystä ja mahdollisuuksia persoonalliseen kasvuun, synnyttää ja kasvattaa lapsia ja luoda näille turvalliset ja terveelliset kasvuedellytykset sekä perustan sosiaalistumiskehitykselle.(Reuna 1997, 7.) Monien nuorten kohdalla tällainen kuvaus on täysin vieras.

Monet meidän nuorten edustamat perheet voitaisiin määritellä kuuluvan ns. harmaan alueen perheisiin, joilla on:

> *Vaara ajautua kriisiin sosiaalisten, taloudellisten, mielenterveydellisten ja muiden vastoinkäymisten takia, ja joista perhe ei itse selviydy.*

Tällaiset perheet ovat suomessa kasvava ryhmä, minkä vuoksi tarvitaan yhä tehokkaampia toimintamuotoja nuorten ja heidän perheidensä syrjäytymisen ehkäisemiseksi. (Viheriävaara & al.1997, 4.)

Ohjaava perhetyö on työmuoto, joka lienee kaikille lastensuojelutyötä tekeville entuudestaan tuttu. Ohjaava perhetyö meillä ja lastensuojelussa voitaneen määritellä monitasoiseksi, supportiiviseksi perheen kanssa yhdessä tekemisen systemaattiseksi toimintamalliksi, joka pyrkii:

1. *lyhyellä aikavälillä perheen ja muiden viranomaisverkoston suhteen yhteen saattamiseen (niin, että perheenjäsenet saavat verkostosta tarvitsemiaan palveluita ja osaavat hyödyntää tarjonnan)*
2. *perheen sisäisten suhteiden ja sosiaalisten sääntöjen yhdessä muokkaamiseen niin, että perheen jäsenet motivoituvat ongelmien uudenlaiseen tarkastelutapaan.*
3. *perheen itsenäiseen selviytymiseen yhteiskunnassa.*

Tuomontuvan kohdalla ohjaava perhetyö pohjautuu ns. avoperheiden kanssa työskentelyyn. Perheiden, joiden lapsia ei ole sijoitettu tai huostaanotettu. Tällöin se on parhaimmillaan ehkäisevää interventiivistä työskentelyä.

Tässä työssä käytämme yhteistyöverkoston osaamista joko kaupungin omana palveluna tai Nuorten Ystävien ylläpitävän Erityislastenkoti Väliportaan perhetyöntekijöiden palvelua.

Reaalipedagogiikan yksi tärkeimpiä toimintamuotoja on aina ratkaisukeskeisyys kohdatessa nuori eri elämäntilanteissa. Jos mikään edellä mainituista keinoista ei auta nuorta, on silloin järkevää (myös nuoren itsensä kannalta) turvautua järeään *interventioon*, eli huostaanottoon. Tämä tapahtuu aina sosiaaliviranomaisten suorittamana avohoidon tukitoimenpiteenä.

Jälkihuolto - Tukitoimet

Kun nuori lähtee meiltä jatkokoulutuksen tai työelämään, on yksi tärkeimpiä haasteitamme erilaisten jälkihuolto- tai tukitoimenpiteiden kehittäminen nuorille. Olemme nuorten ja heidän perheidensä käytettävissä ainakin kaksi seuraavaa vuotta heidän meiltä lähdettyä. Kehitämme uusia vertaisohjaaja / tukihenkilömalleja, annamme konsultatiivista tukea ammatillisille oppilaitoksille, yksilöohjaaja on aina käytettävissä nuorten tarvitessa. Aina voi palata takaisin tuttuun ja tuttujen henkilöiden kanssa pohtimaan uusia ratkaisumalleja. Tämä kehittyy jatkuvasti ja hakee uusia toimintamuotoja.

Olen tässä (artikkelissa) esitellyt muutamia osia niistä reaalipedagogiikan keinoista, joita olen kehitellyt vuosien varrella, ja joka malli toimii Tuomontuvan erityisluokkaopetuksessa. Tarkemman toimintamallin analyysin ja kehittymisen kuvaan väitöskirjatyössäni.

Tässä esityksessä reaalipedagogisella toiminnalla ymmärretään tutkimusta ja toimintaa, jossa sosiaalisia ongelmia lähestytään niiden ehkäisemiseen ja lievittämiseen tähtäävien kasvatuksellisten pyrkimysten ja keinojen näkökulmasta sosiaalipedagogisessa viitekehyksessä.

Tässä tutkimuksessa teoreettisen viitekehyksen muodostaa sosiaalipedagoginen lähestymistapa nuorten koulupudokkaiden tukemisessa. Käsitteenä sosiaalipedagogiikka sisältää monia eri käyttöyhteyksiä. Se voidaan liittää tiettyyn keskusteluperiaatteeseen työ-, koulutus-, ja oppijärjestelmään, yhteiskunnalliseen liikkeeseen ja erityisesti sosiaalisia tai pedagogisia ongelmia tarkastelevaan tutkimus-

alaan. Tällöin sosiaalipedagogiikka tarkoittaa tiettyä instituutioiden järjestelmää tai toimintaperiaatetta ja ajattelutapaa. (Hämäläinen 1996,14.)

Yleisestikin sosiaalipedagogiikkaa voidaan tarkastella ajattelu- ja toimintaperiaatteena, jonka tehtävänä on myös uudistaa omaa toimintaa ja itseymmärrystä. Laajemmin määriteltynä sosiaalipedagogiikka merkitsee pedagogisessa viitekehyksessä tapahtuvaa sosiaalisen ongelmien erittelyä ja pedagogisten strategioiden kehittelyä sosiaalisten ongelmien ehkäisemiseksi ja lievittämiseksi. (Hämäläinen 1997.) Tässä tutkimuksessa sosiaalipedagogiikka muodostaa yläkäsitteen, jonka alaisuuteen kuuluu erilaisia pedagogisia ratkaisuja ja malleja. Tutkimuksessa kehitelty reaalipedagoginen työskentelymalli *on uusi* tapa viedä sosiaalipedagogiikkaa eteenpäin koulu-, lastensuojelu- ja nuorisotyössä.

Kuitenkin haluaisin vielä muistuttaa, että tärkeintä kasvatuksessa ja opettamisessa tänä päivänä on se, että aikuinen on nuorelle kypsä malli. Hän osoittaa rakastavansa nuorta ja säätää nuoren toiminnalle sopivat rajat, tukahduttamatta tämän itsenäisyyttä ja luovaa kokeilunhalua. Nuorta ei koskaan saisi halveksia ja väheksyä, eli kuten tohtori Anneli Mäki-Opas (1993) viisaasti toteaa väitöskirjassaan: ” Älä katkaise kasvavan siipiä.”

Lähteet:

Bettelheim, B. 1984. Satujen lumous: Merkitys ja arvo. Porvoo: WSOY. (1-3.p.)

Helne, T. 1990. Erään muodin tarina – 1980-luvun suomalaisesta syrjäytymiskeskustelusta. Teoksessa Heikkilä, M., Vähätalo, K. (toim.): Huono-osaisuus ja hyvinvointivaltion muutos. Tampere: Gaudeamus.

Helne, T., Karisto, A. 1992. Syrjäytymisen ongelma. Teoksessa Riihinen, O. (toim.) Sosiaalipolitiikka 2017. Näkökulmia suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen ja tulevaisuuteen. Juva: WSOY.

Happonen, H. 1998. Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen, typologinen ja arvioitu tila Suomessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 40. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Heinonen, J.,Lehtonen, H., Rissanen, P. 1986. Syrjäytymisestä ja syrjäytymiskeskustelusta Suomessa. Tiede ja edistys 11;3, 176-193.

Helne, T., Karisto, A. 1992. Syrjäytymisen ongelma. Teoksessa Riihinen, O. (toim.) Sosiaalipolitiikka 2017. Näkökulmia suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen ja tulevaisuuteen. Juva: WSOY.

Hämäläinen, J. 1996. Sosiaalipedagogiikan oppihistoriallinen kehitys Saksassa. Sosiaalitieteiden laitos Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 26. Kuopio.

Hämäläinen, J., Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY

Jahnukainen, M. 1998. Koulutuksellinen syrjäytymien ja sen ehkäisy peruskoulun ja ammatillisen koulutuksen nivelvaiheessa. Teoksessa Tapaninen, A., Felt, T., Pulliainen, H., Tallquist, A.(toim.) 1998 Ammatinvalinnanohjauksen vuosikirja AVO 1998. Oy Edita Ab:Helsinki.

Jyrkämä, J. 1986. Nuoret sivuraiteelle? Nuorisosta, syrjäytymisestä, yhteiskunnasta. Teoksessa Mikkola, A. (toim.) Suomalaista nuorisotutkimusta. tutkijoiden puheenvuoroja. Kansalaiskasvatuksen keskus ry. Nuorisopoliittinen kirjasto ja tietopalvelu. Tutkimuksia ja selvityksiä 1/86, 37-58.

Kivirauma, J. 1996. Muukalaisena koulussa. Tarkkailuun siirrettyjen poikien koulukokemuksia. Teoksessa Ruoho, K. & Ihatsu, M. (toim.) Käyttäytymishäiriöt nyt. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. N:o 63. Joensuun yliopistopaino. Joensuu 1996.

Kohonen,V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.

Kosonen, U. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.

Laaksonen, P., Wiegand, E. 1990. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino OY.

Lämsä, A. 1998. Syrjäytyminen Oulussa – Hyvinvoinnitipuutteet oululaisen syrjäytymisen kuvaajina. Oulun kaupunki. Sarja A 133.

Leppilampi, A. ja Sahlberg, P.1994. Yksinään vai yhteisvoimin. Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin Yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Yliopistopaino.

Mannila, S. & Peltoniemi, J. 1997. Terveydentila ja syrjäytyminen 1986-1994. Helsinki: Kuntoutussäätiön tutkimuksia 57/1997.

Matthies, J. 1990. Ekologinen kriisi kasvatustieteiden haasteena. Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja Kasvatus 21, 3, 166-175.

Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.

Murto, P. 1992. Saako vammainen tulla kouluun? Integraation ehdot. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja 10.

Murto, P. 1995. Syrjäytyjästä Selviytyjäksi. Vammaisen nuoren koulutusuran tukeminen opetuksen,

kuntoutuksen ja sosiaalityön moniammatillisena yhteistyönä. Jyväskylän ammatillinen Opettajakorkeakoulu. Selvityksiä ja puheenvuoroja 7.

Mäki-Opas, A. 1993. ”Älä katko kasvavan siipiä!”. Auttava, terapeuttinen kasvatus Lauri Rauhalan eksistentaalis-fenomenologisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Acta Universitas Ouluensis. Series E. Scientiae rerum socialium 13. Oulun yliopisto.

Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa - koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjänä. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A., Vehmas, S. 1998.(toim.) Poikkeava vai erityinen? Atena Kustannus. Juva:WSOY.

Opetusministeriön työryhmän muistio 1997: 29, 3.

Oulun kaupungin erityisopetuksen suunitelma 16.5.1988. Oulun kaupunki.

Oulun kaupunki Ehkäisevän lastensuojelutyön raportti 1997. Oulun kaupunki.

Rauhala, L. 1992. Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.

Reuna ,V. 1997. Perhebarometri. Selvitys suomalaisten perheeseen liittyvistä käsityksistä. Katsauksia E 3/1997. Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitos.Helsinki.

Rinne, R. 1994. Suomalaisen koulutuspolitiikan murros. Kasvatus 25 (5), 523.

Schön, D. 1983. The Reflective Practioner. New York: Basic Books.

Sihvola, S. 1994.(toim.) Lapsen terveys ja lapsiperheiden hyvinvointi. Sosiaalipediatrinen tutkimus suomalaisesta lapsesta. Mannerheimin Lastensuojeluliitto 1994.

Siljander, P. 1996. Syrjäytyminen - aatteiden murroksen kriisi. Teoksessa Siljander, P., Ulvinen, V-M. Syrjäytymisestä selviytymiseen. Vaikeuksien kautta elämänhallintaan. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66/1996.

Sirotkin, K.A. 1983. What You See is What You Get - Consistency, Persistency, and Mediocracy in Classrooms. Harvard Educational Review 53/1, 16-31.

Syrjälä, L., Annala, H., Willman, A. 1997. Arviointi ja yhteistyö koulun kehittämisessä.. Oulun opettajankoulutuslaitoksen ja Oulun kaupungin koulujen evaluaatioprojektin lähtökohtien ja alkuvaiheiden kuvausta. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 73/1997. Oulu: Yliopistopaino.

Takala, M. 1992. “Kouluallergia” - yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Tampereen yliopisto. Tampere 1992. Acta Universitas tamperensis ser A vol 335.

Weilin + Göösin Tietosanakirja. 1992. Osa 2. Amer-yhtymä Oy.

Viheriävaara, H., Vikstrand, M., Suvanto, M. & Kanniainen, H. 1998. Ohjaava perhetyö lastensuojelussa. – kokemuksia ja näkemyksiä 1990-luvulta. Nuorten Ystävät ry/Erityislastenkoti Väliporras. Oulu: Painotupa.

Vilppola, T. 1995.(Anon.) Luento Syrjäytymisestä selviytymiseen -symposiumissa 21.4.1995. Oulun yliopisto.

Vilppola, T. 1996. Reaalipedagogiikalla elämänhallintaan. Teoksessa Ulvinen, V-M. ja Siljander, P. (Toim.) Syrjäytymisestä selviytymiseen - vaikeuksien kautta elämänhallintaan. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66.

Markku Jahnukainen

KOULU KOKO IKÄLUOKAN PALVELUKSESSA
- erillisistä palveluista yksilölliseen opetukseen

1. Oppivelvollisuuskoulun historiaa

Koulusivistyksen saaminen ei aina ole ollut niin itsestään selvää — jopa hyödykemäiseksi koettua — kuin tämän päivän nuorille (Kauppila 1996), eikä sitä myöskään ole aina katsottu kaikille tarpeelliseksikaan. Vaikka kansakoululaitoksen historia alkaakin jo 1860-luvulta, varsinaista oppivelvollisuuskoulujärjestelmäämme on rakennettu asteittain alkaen vuoden 1921 oppivelvollisuuslaista kattamaan yhä laajemmin koko ikäluokkaa (kuvio 1). Tällöinkin kouluttautuminen toteutui alkuun vain osittain, koska kunnilla oli mahdollisuus hakea lykkäystä kansakoulun perustamiseen ja toisaalta vammaiset voitiin katsoa oppivelvollisuudesta vapautetuiksi (Hautamäki ym. 1992, Kivirauma 1989, 26; Tuunainen & Ihatsu, 1996, 7). Vasta sodan jälkeisinä vuosikymmeninä oppivelvollisuuskoulu laajeni aiottuun mittaansa, joskin rinnakkaiskoulujärjestelmän piilofunktio oli koulutuksen toimiminen luokkapohjaisena — ja siten epätasa-arvoa ylläpitävänä — valikointimekanismina (Kivirauma 1989, 4). Peruskouluun ja siten yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymisessä oli tavoitteena juuri mahdollisimman tasa-arvoisten lähtökohtien luominen siten, että koko ikäluokka suorittaisi yhtäläisen yhdeksänvuotisen oppivelvollisuutensa. Tässä mielessä peruskoulu on ollut merkittävä hyppäys koko ikäluokan kouluttamisen mielessä, vaikkakin järjestelmän sisällä on edelleen jouduttu turvautumaan mm. tasokursseihin (poistuivat 1980-luvulla) ja erityisesti koulujärjestelmän sisäisiin opetusjärjestelyihin, erityisopetusjärjestelmään, jonka piirissä tavalla tai toisella on ollut vakiintunut 15 - 17 prosenttia oppivelvollisista (Kivirauma 1989, Virtanen & Ratilainen 1996). Tässä luvussa eivät ole mukana vaikeimmin kehitysvammaiset, jotka olivat vielä pitkään peruskoulun ulkopuolella sosiaalitoimen alaisuudessa. Tässä mielessä koko ikäluokan koulutuksen voidaan ajatella toteutuneen — ainakin *järjestelmätasolla* — vasta syksystä 1997 lähtien, jolloin vaikeimmin kehitysvammaisetkin oppilaat siirtyivät lopulta peruskoulun oppilaiksi. Se, toteutuuko *kaikkien koulu* myös käytännön tasolla, jää nähtäväksi. Kehityksen seurantaan olisi kuitenkin kytkettävä tutkimustoimintaa mahdollisimman nopeasti. Kyseeseen tulisi lähinnä toimintatutkimustyyppinen analyysi sekä uuden perusopetuslainkin velvoittama evaluaatiotutkimus, jonka tuloksia olisi mahdollisuus hyödyntää myös paikallisessa kehittämisessä.

Kuvio 1. *Koko ikäluokan koulun kehityslinjoja vuoden 1921 oppivelvollisuuslaista vuoden 1999 perusopetuslakiin.*

2. Erityisopetus oppivelvollisuuskoulun tukipalveluna

Edellä kuvattu koulujärjestelmätason muutos harvojen ja valittujen koulusta koko ikäluokan kouluksi asettaa huomattavia vaatimuksia toteutettavalle pedagogiikalle: miten organisoida toiminta siten, että koko koulutettava ikäluokka — vaikeasti kehitysvammaisista aina huippulahjakkaisiin — hyötyy opetuksesta optimaalisesti? Koulujärjestelmän tasolla toteutettu *mahdollisuuksien* tasavertaistaminenhan ei tietenkään välttämättä tarkoita todellista tasavertaisuutta oppimisen suhteen. Yksilöllisiä eroja ei voi poliittisilla päätöksillä poistaa.

Koululaitoksen kehityksessä erityisopetusjärjestelmän kehitys liittyykin keskeisesti niihin muutoksiin, joita on tehty koulutuksen järjestelyissä kohti koko ikäluokan koulutusta. Määrällisesti suurin kasvuvaihe liittyy juuri peruskoulujärjestelmään siirtymisen ja ensimmäisen vuosikymmenen vaiheeseen, 1960-luvun puolivälistä 1970 ja 1980-luvun taitteeseen (Kivirauma 1989, 139), jonka jälkeen erityisoppilaiden määrä on tasaantunut. Tässä vaiheessa tapahtui myös laadullinen muutos osa-aikaisen erityisopetuksen noustessa vallitsevaksi tukimuodoksi. Ideologisella tasolla erityisopetuksessa ja kehitysvammahuollossa jo vuosikymmeniä esillä ollut asteittainen yhteiskunnallinen integraatio ja vähiten rajoittavien oppimisympäristöjen ja tasa-arvon vaatimukset ovat myös saaneet tukea siten, että *järjestelmätasolla* aiemmin täysin erillisten opetusmuotojen, laitosten ja erityiskoulujen osuus on vähentynyt ja yleiskoulujen yhteyteen sijoitettujen erityisluokkien määrä on lisääntynyt (Happonen 1998, 132 - 133). Ns. yksilöintegraatio eli vammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksen ryhmässä sen sijaan on edennyt vielä hyvin hitaasti erityi-

sesti kehitysvammaisten oppilaiden osalta (Moberg 1996). Tähän vaikuttaa osaltaan se, että yleisopettajien suhtautuminen juuri kehitysvammaisiin ja käyttäytymishäiriöisiin on kaikkein varauksellisinta (Moberg 1998), mutta toisaalta voidaan olla perustellusti sitä mieltä, että yleisopettajille ei juuri ole annettu opettajankoulutuksessa valmiuksia toimia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Samoin erityisopettajien koulutuksen osalta suuntautuminen yleisopettajien kanssa yhteistyöhön ja konsultoivaan rooliin on vielä varsin uutta, valtaosa kentän erityisopettajista on saanut koulutuksensa vammaryhmittäiseen pienryhmässä tai yksilötasolla oppilaan kanssa työskentelyyn eikä moderniin verkosto- ja tiimityöhön. Koko ikäluokan kouluttamisen problematiikka tulisikin voida nostaa keskeisemmin esiin sekä opettajankoulutuksessa että täydennyskoulutuksessa, sillä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen ovat velvollisia kaikki opettajat, eivät vain erityisopettajat.

3. Yksilöllinen opetus ja asiakkuus uudessa perusopetuslaissa

Tammikuussa 1999 voimaan astuneessa perusopetuslaissa erityisopetuksen osalta on siirrytty tukemaan selkeästi yleisopetuksen yhteydessä annettavaa erityisopetusta. Oppilaan ikäkausi ja edellytykset huomioiden on toteutettava opetusta siten, että ensisijaisesti pyritään saamaan oppimisen erityinen tuki läheltä. Opetuskulttuurin rakentumisen kannalta on tärkeää, että laissa puhutaan *oppilaan oikeuksista* saada mm. tukiopetusta ja erityisopetusta. Tässä mielessä myös koulun ja erityisopetuksen puolella lähennytään samanlaista kohdeajettelua kuin esimerkiksi nuorisotyön (Nieminen 1999), sosiaalityön (Pohjola 1993), päihdehuollon ja terveyspalvelujen puolella (Hakkarainen 1998) — on tapahtumassa siirtymä patologiseksi määrittyvän "potilaan" kanssa työskentelystä asiakkuuskulttuuriin. Opettajakulttuurissa tämä merkitsee uudenlaista asennoitumista. Työskentelyn tulee olla yksilökeskeistä ja asiakaslähtöistä, ei opettajakeskeistä kuten aiemmin. Siirtymä vaatii opettajilta paljon, toisaalta se myös voi antaa paljon.

Keskeiseksi työvälineeksi yksilöllisen opetuksen toteuttamisessa nousee perusopetuslaissa nyt ensi kertaa mainittu henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), joka tulee laatia kaikille erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Lähtökohdaksi tulee yleisen oppivelvollisuuskoulun tavoitteet, joista eri oppilaille muodostetaan eri laajuisia oppimääriä. Tällöin ei enää *välttämättä* tarvita erityisopetuksen omia ryhmätasoisia opetussuunnitelmia (esim. EMU), joskin on realistista ja käytännöllistä käyttää lähtökohtana esimerkiksi kehitysvammaisen oppilaan opetusta suunniteltaessa harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman toiminta-alueisiin jaettuja perusteita. Perusidea kuitenkin on se, että oppilaan toiminta ja tavoitteet määritellään aina yksilökohtaisesti, ei sen ryhmän tavoitteiden mukaisesti, jossa lapsi opiskelee ja johon hänet on mahdollisesti diagnoosissa arveltu lähinnä kuuluvaksi. Tässä mielessä kyse on erityisopetuksen tarpeen tai vammaisuuden *dekonstruoinnista* eli palaamisesta niiden tekijöiden ääreen, joiden perusteella kukin yksilö määrittyy tai on määrittymättä erityistä tukea tarvitsevaksi (ks. Danforth & Rhodes 1997).

Yksilöllisen opetuksen tavoitteiden määrittely tai erityisen tuen läheltä saamisen priorisointi *ei* kuitenkaan tarkoita sitä, että perinteinen erityisopettajan antama erityisopetus — erityisesti luokka- ja koulumuotoinen ns. segregoitu erityisopetus — pitäisi, voitaisi tai kannattaisi lakkauttaa. Se, että kullekin yksilölle varataan mahdollisuus saada parasta mahdollista opetusta tarkoittaa samalla sitä, että paras mahdollinen opetus voi olla mitä tahansa täysiaikaisesta yleisopetuksesta (tai vielä laajemmin: itsenäisestä etäopiskelusta) täysiaikaiseen pienryhmäopetukseen (eri-

tyisluokat) ja yksilöopetukseen (kotiopetus). Tätä erityisen tuen saamisen jatkumoa on aiemmin kuvannut Sakari Moberg (1982) Reynoldsin (1962) esitystä suomalaiseen tilanteeseen soveltaen (kuvio 2). Nykyisessä tilanteessa jatkumo on pienin korjailuin edelleen ajankohtainen, ja todennäköisesti tulevaisuudessa HOJKSien avulla toteutettavan opetuksen kannalta realistisempi vaihtoehto kuin aiemmin, jolloin erityisopetuksen palvelustrategia on käytännössä määrittynyt kategorisesti täysiaikaisen erityisluokkaopetuksen, osa-aikaisen erityisopetuksen ja satunnaisten tukipalveluiden välille (Hautamäki 1996, Jahnukainen 1995; 1999).

Kuvio 2. *Erityisen tuen organisatorinen malli.*

Tällaisessa kehityssuunnassa päätöksenteon keskiössä ovat erityisesti koulu- ja kuntatason toimijat lähivastuun periaatteella. Tämä on perusteltua siinä suhteessa, että kuntien tilanteet sekä oppilasaineksen että resurssien suhteen vaihtelevat eri puolilla maata, jolloin yksi yleinen toteuttamismalli ei liene toimiva. Toisaalta vaarana on heitteillejättö, jos oppilaiden lakisääteisiä yksilöllisiä tarpeita ei haluta tai pystytä kartoittamaan ja HOJKSit muodostetaan toistensa kopiona käyttämällä tekstinkäsittelyohjelman etsi/korvaa oppilaan nimi -toimintoa. HOJKSien pohjalta järjestettävä opetus asettaakin huomattavia koulutus- ja ohjauspaineita koko opettajakunnalle. Tässä suhteessa tulisikin kaikilla kunnilla ja opettajilla olla mahdollisuus päivittää tietonsa ajan tasalle.

Mielenkiintoinen yksityiskohta erityisopetuksen ohjauksen osalta on se, että Opetushallituksessa ei enää ole erillistä erityisopetustoimistoa. Erityisopetuksesta vastaavat virkamiehet ovat tätä nykyä osa Opetuksen tukipalvelut -yksikköä. Muutoksessa voidaan nähdä ainakin kaksi puolta. Idealistisesti voidaan ajatella, että muutos kuvastaa yleistä suuntausta erillisestä erityisopetuksesta yleisopetuksen toimivaksi osaksi ja siten voidaan ajatella, että kyse on strategiasta, jossa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden asioita ajetaan yleisestä kontekstista käsin siten, että saadaan muutkin kuin erityisopetuksen henkilöt ottamaan aktiivisesti vastuuta koko ikäluokasta. Toisaalta voidaan myös esittää, että tämänkaltainen organisaatiomuu-

tos saattaa heikentää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden asemaa, koska erityisopetus ei tällöin ole tarpeeksi painavasti ja näkyvästi esillä. Kokonaisvaltaisten nuorisostrategioiden kehittämisen kannalta lienee kuitenkin tärkeintä, että erityisopetuksen ohjaushenkilöt eivät häviä opetushallinnosta kokonaan, suuntana modernissa ajattelussahan on pikemminkin yhteisten voimavarojen uudelleen suuntaaminen ja synergiaetujen tavoittelu suljetuin ovin ja sammutetuin lyhdyin toimimisen sijaan. Koulun tuleekin avata yhteistyömahdollisuuksia myös muiden lasten ja nuorten parissa toimivien instanssien suuntaan. Erityisen tärkeää tämä on niissä tapauksissa, joissa oppilaalla on oppimisen ongelmien lisäksi vaikeuksia koulun ulkopuolisessa elämässä. Huumeidenkäyttö ja sen lieveilmiöt ovat tästä eräs keskeisimmistä esimerkeistä: kyse ei ole ongelmatilanteesta, joka rajoittuisi vain koulun ulkopuolelle tai pelkästään kyseisen yksilön elämään. Kyse on laajemmasta elämänvyyhdistä, jonka purkamisessa ainoita toimivia ratkaisuja on aito yhteistyö eri toimijoiden kesken poikkihallinnollisesti, niin valtakunnallisella kuin kunnallisellakin tasolla sekä käytännön kenttätyössä.

Lähteet:

Danforth, S. & Rhodes, W.C. (1997) Deconstructing Disability. A Philosophy for Inclusion. Remedial and Special Education 18 (6), 357 - 366.

Hakkarainen, P. (1998) Suomalaisen huumeidenkäyttäjän muotokuva. Duodecim (114) 20, 2094-5.

Happonen, H. (1998) Fyysisten opetusympäristöjen historiallinen, typologinen ja arvioitu tila Suomessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 40.

Hautamäki, J. (1996) Oppilaiden ikäkausi ja edellytykset: hyvä opetus yksilöllisenä palveluna. Teoksessa: H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.). Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Arviointi 2/96.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. (1993) Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä. Juva: WSOY.

Jahnukainen, M. (1995). Erityisopetuksen tuloksellisuus ja palvelustrategiamalli. Teoksessa Jussila, J & Rajala, R. (toim.) Rajojenylityksiä: monipuolistuva kasvatustutkimus tieteiden kentässä. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja C 10: Katsauksia ja puheenvuoroja.

Jahnukainen, M. (1999) Koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäiseminen peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheessa. AVO 1998. Ammatinvalinnanohjauksen vuosikirja. Työministeriö. Helsinki: Edita.

Kauppila, J. (1996) Koulutus elämänkulun rakentajana. Teoksessa: A. Antikainen & H. Huotelin (toim.). Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura: Jyväskylä: BTJ Kirjastopalvelu.

Kivirauma, J. (1989) Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921 - 1985. Turun yliopiston julkaisuja C: 74.

Moberg, S. (1982) Erityisopetuksen toteuttamismallit: yleiset mallit. Teoksessa Moberg, S. (toim.) Erilaiset oppilaat. Gummerus: Jyväskylä.

Moberg, S. (1996) Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa: H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.). Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Arviointi 2/96.

Moberg, S. (1998) Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa: Ladonlahti, T.,Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Atena. Juva: WSOY.

Nieminen, J. (1999) Ohjaajia ja euroeksperttejä — nuorisotyön toimijat toisen maailmansodan jälkeen. Esitelmä Tuhti-seminaarissa. Jyväskylä 8. - 9. 1999. [Tässä teoksessa?]

Pohjola, A. (1993) Asiakas sosiaalityön määrittäjänä. Teoksessa Granfelt, R., Jokiranta, H., Karvinen, S., Matthies, A-L. & Pohjola, A. Monisärmäinen sosiaalityö. Sosiaaliturvan keskusliitto. Jyväskylä: Gummerus.

Reynolds, M.C. (1962) A framework for considering some issues in special education. Exceptional Children 28, 367 - 370

Tuunainen, K. & Ihatsu, M. (1996) Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa. Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Arviointi 2/96.

Virtanen, P. & Ratilainen, K. (1996) Erityisopetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa lukuvuonna 1994 —1995. Teoksessa: H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.). Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Arviointi 2/96.

Seppo J. A. Karppinen

ELÄMYSPEDAGOGIIKAN OPETUSKOKEILUN (1993-96) TULOKSIA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ SYRJÄYTYMISPROBLEMATIIKAN KANNALTA

Artikkelissani tarkastelen elämyspedagogiikan opetuskokeilun pohjalta esiin tulleita havaintoja syrjäytymisproblematiikan näkökulmasta. Laadullisiin menetelmiin perustuneen lisensiaattityöni (1998) lähtökohtana oli selvittää, voidaanko elämyspedagogisen, kokonaisvaltaisen ja toiminnallisen opetus- ja oppimisnäkemyksen avulla kehittää ala-asteen sopeutumattomiksi luokiteltujen oppilaiden (ESY) erityispedagogiikan opetusta, oppilaiden itsetuntoa, sosiaalista kasvua ja kuntoutumista niin, että oppilailla olisi paremmat edellytykset integroitua takaisin yleisopetukseen. Tavoitteena oli saada vastauksia kysymyksiin, millaisia koulussa ilmenevät kokeiluryhmän käyttäytymisongelmat ovat ja miten ne kehittyvät kokeilun aikana, miten elämyspedagogisella näkemyksellä opetusta voidaan kehittää ja miten elämyspedagoginen opetus koetaan oppilaiden keskuudessa. Näihin oli mahdollista saada tietoa asiakirjoista, haastatteluin, kyselyin ja seuraamalla oppilaita ja opetusprosessia. Tekstien tulkintaan sovelsin laadullista sisällön analyysia sekä hermeneuttista merkitystulkintaa. Tuloksista päätellen erityisopetukseen siirtymisen taustalla ovat varhaislapsuuden kokemukset ja ongelmat, jotka myöhemmin kouluiässä pyrkivät kärjistymään. Elämyspedagogiikka näyttäisi toimivan opetussuunnitelman kuntouttavana osiona, joka olisi alku oppilaan uudelle itsensä löytämiselle ja kuntoutumiselle. Yleisopetukseen integroitumiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen tarkoitettu pedagoginen kuntouttaminen tulisi aloittaa riittävän varhain – mielellään jo ensimmäisillä luokilla –yhteistyössä muiden tukipalveluiden kanssa.

1. Johdanto

Aloitin saksalaiseen elämyspedagogiikan filosofiaan, traditioon ja teoreettisiin käsityksiin pohjautuvan opetuksen kehittämisen syksyllä 1993, jolloin havaitsin oppilaissani ja itsessäni vastenmielisyyttä perinteistä opettajajohtoista ja osin behavioristispainotteista opetusta kohtaan. Problematiikka kiehtoi sen verran, että halusin tutkia aihetta laajemmin ja aloitin jatkotutkimuksen teon Oulun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan syrjäytymistä tutkivassa seminaariryhmässä.

Opetuskokeilulla, joka jatkui aina vuoteen 1996 asti, sain kehitettyä perinteistä sopeutumattomien erityisopetusta oppilaskeskeisemmäksi, elämyksellisemmäksi ja toiminnallisemmaksi opetukseksi. Kokeilun avulla selvisi, että Kurt Hahnin (1886–1974) sovellettua elämyspedagogista näkemystä on mahdollista sisällyttää arkipäiväiseen erityisopetuksen opetussuunnitelmaan (vrt. Telemäki, 1995, 48–50).

Elämyspedagogiikan jaoin outdoor (luontourheilun, seikkailun ja liikunnan toiminnat) ja indoor -pedagogiikkaan (taide-, kulttuuri-, musiikki- ja ilmaisutoiminnat), joiden avulla pyrin oppilaan kokonaisvaltaiseen kehittämiseen eli oppimiseen pään, sydämen ja käden välityksellä (saks. Lernen durch Kopf, Hertz und Hand) (vrt. Ziegenspeck 1992, 132; Reiners 1995, 20; Heckmair ja Michl 1993, 41).

Ryhmässä koettujen seikkailujen ja onnistuneiden tunne-elämysten avulla oli mahdollista eheyttää oppilaan itsetuntoa, aloitteellisuutta ja sosiaalista tiedostamista, jotka olivat alun alkaen sangen heikkoja kokeiluryhmän (N=11, ikä 10–13 v.) oppilailla. Nähdäkseni ilman opetuksen kehittämistä moni em. oppilaista olisi jättäytynyt erityisopetuspalveluiden ulkopuolelle ja reagoinut monin negatiivisin tavoin kouluinstituutiota vastaan. Toiminnallisen ja elämyksellisen opetuksen ansiosta he jaksoivat käydä ala-asteensa loppuun tässä ryhmässä ja kokivat tällaisen opetuksen itselleen mielekkääksi ja merkitykselliseksi. Onnistuneella pedagogiikalla voitaneen vaikuttaa oppilaan kuntouttamiseen ja koulumyönteisyyteen sekä laajemmin koko syrjäytymisen ennakointiin, jopa ehkäisyyn.

Olen käsitellyt edellisissä Tuhti-julkaisuissa (1997 ja 1998) laajemmin elämyspedagogiikkaa ja opetuskokeiluprosessia. Tässä artikkelissa rajoitun lyhyesti tarkastelemaan tutkimukseeni liittyneen opetuskokeilun tuloksia ja johtopäätöksiä.

2. Aineiston tulkinta

Erityispedagogiikan laadullisen tutkimuksen alueelta ja tutkimusongelmien tulkinnasta ei ole saatavissa selkeitä oppaita, joten tässä tutkimuksessa jouduttiin kehittelemään niihin soveltuvia menetelmiä. Tutkimusproblematiikan ymmärtämiseksi aineiston analyysissä ja tulkinnassa tukeuduin laadullisen sisällön erittelyn ja objektiivisesta hermeneutiikasta johdetun sosiaalisen merkitystulkinnan sovelluksiin, koska tutkimuksen ongelma-alueet liittyvät a) kokeiluryhmän oppilaiden ongelmien alkutilanteen ja opetusprosessin aikana tapahtuneiden muutosten tarkasteluun b) elämyspedagogiikan opetusprosessin kehittymisen kuvailemiseen ja c) elämyspedagogiikan toiminnan ja kokemusten tarkasteluun (vrt. Karjalainen & Siljander 1993, 336).

Kuvio 1. *Elämyspedagogisen opetuskokeilun aineiston analyysi- ja tulkintamalli.*

Aineiston analyysissä tutkimuksen sisällölliset alueet jaoin tutkimuksen temaattisten alueiden mukaan seuraavasti : 1. Oppilaiden ongelmat 2. Opetuskokeilu 3. Elämyspedagogiikan kokeminen. Näiden temaattisten sisältöalueiden pohjalta esiin tulleet sisältöluokat ovat seuraavat:

1.1. Oppilas: Ikä, siirtosyy, käyttäytymishäiriön olemus, perhetausta, harrastukset, minäkäsitys
2.1. Prosessi: Jaksot 1993–94, 1994–95 ja 1995–96
3.1. Kokeminen: Seikkailu- ja liikuntakasvatus (SL), taide- ja ilmaisukasvatus (TI), retki- ja projektikasvatus (RP); emotionaalisen, sosiaalisen ja fyysisen kehittymisen muutokset.

3. Tuloksia ja johtopäätöksiä

Määrittelin elämyspedagogiikan elämysten välityksellä ja niiden avulla toteutetuksi monikanavaiseksi opetus/oppimistapahtumaksi, jossa oppimisen ja ymmärtämisen perustana ovat keskustelu ja toiminnan pohdiskelu. Elämyspedagogiikka oli siis lyhyesti elämäntodellisuuden tietoiseksi tekemisen tapahtuma, joka koostui seikkailu-liikuntakasvatuksesta, taideilmaisukasvatuksesta ja retkiprojektikasvatuksesta. Tässä mielessä elämyspedagogiikka voidaan käsittää myös suuntaukseksi tai näkemykseksi, mieluummin kuin ahtaaksi menetelmäksi (ks. Reiners 1995, 35–36). Opetuskokeilun pohjalta keskeisinä johtopäätöksinä syrjäytymisproblematiikan kannalta voin todeta seuraavaa.

a) Käsitys kasvattavista kokemuksista ja elämyksistä opetussuunnitelman keskuksena vahvistui niin, että opetussuunnitelma käsitti 2/3 elämyspedagogiikkaa. Kokemukset ja elämykset voitiin järjestää johdonmukaisesti ja kehämäisesti laajeneviksi alueiksi.

b) Tutkimukseni alkutilanne osoitti, kuinka puutteellisia ja yksipuolisia olivat kokeiluryhmän (N=11, ikä 10–13) emotionaalis-sosiaaliset, toiminnalliset ja kielelliset traditiot. Käytöshäiriön taustalla voitiin todeta itsetunnon masennus 9/11 ja neurologinen häiriö 2/11.

c) Elämyspedagogiikan avulla oli mahdollista saada lapsi kiinnostumaan jälleen koulusta, koska seikkailulliset ja toiminnalliset kokemukset kiinnostivat oppilaita ja herättivät heissä erilaisia tunteita, jotka he kokivat merkityksellisiksi itselleen.

d) Kokeiluryhmän oppilaiden syrjäytyminen erityiskoulutuspalveluista (segregaatiotaso) saatiin hallintaan ja suuntautuminen yleisopetusta kohti (integraatiotaso) voimistui, mutta integroituminen yleisopetukseen olisi vaatinut kuntouttavaa ja ohjaavaa tukitoimintaa myös koulun jälkeiseen vapaa-aikaan sekä oppilaan perheen tukemista ja huoltajien sitoutumista kasvatus- ja koulutusvastuuseen.

Tätä ilmiötä olen kuvannut seuraavassa yksinkertaistetussa kuviossa, joka liittyy tutkimukseni kokeiluryhmän oppilaiden tilanteeseen.

Kuvio 2. *Elämyspedagogiikan kokeilujakson vaikutus syrjäytymiseen kokeiluryhmässä (N=11)*

Selite: Sn = syrjäytymisen oletettu suunta ja taso
S1 = syrjäytymisen taso opetuskokeilun alussa syksyllä v. 1993
S2 = syrjäytymisen taso opetuskokeilun päättyessä keväällä v. 1996
T = tavoite integraatiotasoon ja siirtyminen yleisopetukseen

Kuvion 2. oletuksena on tilanne, jossa oppilas siirretään yleisopetuksesta ESY -opetukseen 4-5 luokalle. Tätä aikaisemmin oppilas on poikkeavalla käyttäytymisellään ja toiminnallaan osoittanut ns. riskialttiin lapsen piirteitä yleisopetuksessa, esikoulussa, päiväkodissa ja jopa varhaisemmassa lapsuudessaan kotonaan. Yleistäen voitaneen todeta, että lapsen poikkeavuuden alkutaival on ollut havaittavissa jo ennen kouluuntuloa. Aloittaessaan koulun oppilas jatkaa syrjäytymisen uralla, koska koulun taholta tulevat interventiot eivät ole riittäviä, jolloin oppilas vähitellen joutuu myös koulussa sivuraiteelle ja myöhemmin erityiskouluun irti valtavirran koulutuspalveluista eli yleisopetuksesta. Kuviossa 2 tätä normaaliudesta syrjäytymisen suuntausta kuvataan katkoviivalla Sn. Kuvion perusteella elämyspedagogisen toiminnan tuloksena erityiskoulun ESY -oppilaiden syrjäytymisen suuntaa voitiin ehkäistä ja kääntää kohti yleisopetusta. Edelleen kuviosta nähdään kuinka tässä kokeiluryhmässä tavoitteena (kuviossa T-viiva) ollut yleisopetukseen integroituminen jäi toteutumatta: Elämyspedagoginen interventio olisi pitänyt aloittaa vuosia aikaisemmin, kun kyseessä on kokeiluryhmän tyyppiset oppilaat.

4. Pohdinta

Tutkimukseni lähtökohtana oli kehittää opetuskokeilun (1993–96) avulla erityispedagogista lähestymistapaa sellaisiin oppilaisiin (N=11), jotka luokiteltiin masentuneiksi ja aggressiivisiksi sekä kykenemättömiksi käymään koulua yleisopetuksen ryhmissä ala-asteella. Tutkimus oli kvalitatiivista prosessin ja sosiaalisen interaktion tulkintaa, eikä tuloksia voida yleistää koskemaan muuta todellisuutta kuin em. kokeiluryhmän sosiaalista, tiedostettua ja latenttia merkitysstruktuuria (vrt. Siljander ja Karjalainen 1991, 379–382). Luotettavuutta pyrin lisäämään keräämällä aineistoa monilla eri menetelmillä: dokumentit, päiväkirja, haastattelut, mukana eläminen ja havainnointi.

Ala-asteen ESY -oppilaiden alttius joutua syrjäytymisen tielle oli ollut havaittavissa jo ensimmäisten kouluvuosien aikana, eikä oppilaiden ongelmien taustalla olevia vaikeuksia voitu ratkaista koulussa toteutetun elämyspedagogiikan avulla. Oppilaiden ja heidän perheidensä kuntouttaminen ja tukeminen tulisi aloittaa hyvissä ajoin ennen oppilaan koulun aloitusta. Riskiperheiden omaakin vastuuta tulisi ehkä pohtia.

Opetuskokeilun avulla erityisopetuksesta kehittyi monikanavainen ja elämyksellinen opetus/oppimistapahtuma niin että elämyspedagogiikka, joka sisällytettynä erityisopetuksen opetussuunnitelmaan muodosti pedagogisesti kuntouttavan osion. Kouluongelmista ja epäsosiaalisuudesta huolimatta oppilaat motivoituivat koulunkäyntiin, koska seikkailullisuus ja toiminta kiinnostivat oppilaita ja herättivät heissä erilaisia tunteita, jotka he kokivat merkityksellisiksi itselleen. Erityisopetuksen laatua parantamalla voitaneen siten ennaltaehkäistä syrjäytymiskehällä olevien ala-asteen erityislasten joutumista yhä etäämmälle koulutuspalveluista ja edistää heidän sijoittumistaan yhteiskuntaan. Kuntouttavan elämyspedagogiikan avulla avautui uusia näköaloja opetuksen uudistamiseen ja integroivan näkemyksen kehittämiseen erityispedagogisessa viitekehyksessä.

Peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelmiin tulisi lisätä mahdollisuus kokemukselliseen oppimiseen. Oppilaiden olisi hyvä saada emotionaalisia, motorisia, älyllisiä ja sosiaalisia elämyksiä, jotka liittyisivät lapsille mielekkääseen yhteyteen ja joista lapset voisivat luoda itselleen kielellisiä ja ilmaisullisia konstruktioita. Oman äidinkielen hallitseminen ja sen avulla kommunikoiminen edes kohtuullisesti olisi ala-asteella, mutta myös yläasteella asetettava etualalle ehkä ennen vierasta tai toista kotimaista kieltä.

Lähteet:

Heckmair, B. & Michl, W. 1993. Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. Band 2. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand

Karjalainen, A. & Siljander, P. 1993. Miten tulkita sosiaalista interaktiota ? Kasvatus 24,4, 334–346.

Karppinen, S. J.A. 1998. Elämyspedagoginen näkemys erityisopetuksessa. Elämyspedagogiikan opetuskokeilu oululaisessa Kajaanintullin erityiskoulussa. Lisensiaatintyö. Oulun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunta.

Reiners, A. 1995. Erlebnis und Pädagogik: pracktische Erlebnispädagogik; Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen. 1. Aufl. München: Fachhochsch.-Schr. Sandmann.

Siljander, P. & Karjalainen, A. 1991. Merkityksen käsite kasvatustieteessä. Kasvatus 22, 5–6, 377–386.

Telemäki, M. 1995. Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka. Kasvatus 26, 1, 48–54.

Ziegenspeck, J. 1992. Erlebnispädagogik. Rückblick–Bestansaufnahme–Ausblick. Bericht über den gegenwärtigen Entwicklungsstand der Erlebnispädagogik in der Bundesrebublik Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der Lüneburger Anstösse und Projekte. Lüneburg: Verlag ”edition erlebnispädagogik”.

Kristiina Lappalainen

YLÄASTEELTA ETEENPÄIN
- oppilaiden erityisen tuen tarve siirtymävaiheessa peruskoulusta toisen asteen koulutukseen

1. Johdanto

Koulu pyrkii siihen, että oppilaat suoriutuisivat ja sopeutuisivat mahdollisimman hyvin. Kivisen ym. (1989, 148-149) mukaan koululle asetetut tavoitteet ja ihanteet ovat melkolailla eri asioita kuin se, miten koulu itse asiassa toimii. Aina ajankohtaisia kysymyksiä ovat: miten koulu kuhunkin vaikuttaa ja mitä kukakin oppii. Miksi jotkut menestyvät oikein hyvin ja toisilla kaikki menee ”poskelleen”. Koulutodistuksia tarkasteltaessa suurimmalla osalla oppilaista koulunkäynti näyttää sujuvan mallikkaasti. Kuitenkin tilastojen mukaan peruskoulun oppilaista n. 16 %:lla on erityisen tuen tarpeita ja he tarvitsevat selviytyäkseen koulun tukitoimia, erityisopetusta ja osa lisäksi muita ohjaus ja tukipalveluja. Ammatillisessa koulutuksessa vastaava luku oli 4,4 % lukuvuonna 1994-1995 (Salminen 1996). Tuen ja ohjauksen tarpeen kunkin oppilaan kohdalla määrittelee useimmiten koulun henkilökunta. Minne reilut 10 % erityistä tukea peruskoulussa tarvinneista oppilaista katoaa siirtymävaiheessa toisen asteen koulutukseen?

Suomessa on korostettu koulutuksellisen integraation merkitystä tasa-arvon periaatteen toteuttamisessa. Tasa-arvo koulutuksessa merkitsee mm. sitä, että kaikissa koulutuksen vaiheissa jokainen yksilö saa hänelle persoonallisuutensa kannalta sopivan yksilöllisen kasvatuksen ja koulutuksen avulla valmiudet työelämään ja yhteiskunnalliseen vastuuseen. Koulutus nähdään myös koko ihmisen elämänkaaren kestävänä jatkumona, jolloin koulutusjärjestelmän on muodostettava oppijan kannalta tarkoituksenmukainen, eri kouluasteet ja lohkot toisiinsa niveltävä kokonaisuus. (Lehtisalo & Raivola 1992, 259).

Koulutuksellisen integraation toteuttamisessa on vielä useita ongelma-alueita. Etenkin siirtymävaiheet kouluasteelta toiselle voivat muodostua erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle ”riskipaikoiksi”. Aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Kivinen ym. 1985, Kivirauma 1995, Tervo 1993) on tullut esille, että ongelmat kasautuvat häiriköiksi ja vetäytyjiksi (aroiksi) valikoituneille oppilaille. Seurantatutkimusten mukaan erityistä tukea tarvinneista oppilaista suurimalla osalla on ongelmia jatkokoulutuksessa ja työllistymisessä peruskoulun jälkeen (ks. esim. Savolainen 1991, Jahnukainen 1997, Kivirauma 1997, Maag & Katsiyannis 1998, Murray 1997). Yhteiskunnallisessa keskustelussa koulutuksen ulkopuolelle jääneet tai jättäytyneet nuoret määritellään yleensä ”syrjäytymisvaarassa” oleviksi. Joku yksittäinen tekijä, esim. oppimisvaikeudet tai muut ongelmat koulussa, voi olla varhainen merkki koulutuksellisesta ”syrjäytymisvaarasta". Koulutuksesta syrjäytymisessä ongelmat usein kasautuvat. Käsitykseni mukaan oppilas on ”syrjäytymisvaarassa”, jos hän ei

pysty tiedostamaan ongelmiensa laatua ja/tai hänellä ei ole kykyjä selviytyä ongelmistaan ilman tukea. Koulussa oppilaan vähäisiinkin ongelmiin pitäisi reagoida mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Koulu voi osaltaan sekä tuottaa että ylläpitää koulutuksellista syrjäytymistä ja syrjäyttämistä, mutta se voi myös tukea syrjäytymisvaarassa olevan oppilaan selviytymistä.

Peruskoulun myötä koulutuksen tasa-arvo (valintamahdollisuuksien tasa-arvoisuus ja koulusaavutusten tasa-arvoisuus) ei ole lisääntynyt. Tutkimusten mukaan vanhempien sosiaalisella taustalla, oppilaiden koulumenestyksellä ja asenteella koulua kohtaan on edelleen vankka yhteys. Edellisten lisäksi oppilaan menestyminen koulussa kiteytyy vakaaksi ja ennustettavaksi jo koulun alkuvaiheessa (ks. esim. Kuusinen 1992; Rönkä 1995). Annettaessa arvosanoja ja todistuksia jaetaan muodollisia pätevyyksiä, jotka avaavat ja sulkevat eri tavoin elämän mahdollisuuksia ja reittejä (ks. myös Kivirauma 1995). Kivirauman (1998) mukaan tasa-arvoa painottava koulutusideologia oppivelvollisuuskoulussa johtaa valikointiin, joka perustuu oppilaan yksilöllisiin ominaisuuksiin. Tällöin valikointi tapahtuu joko oppilaan persoonallisten ja psykologisten ominaisuuksien (esim. määrittäminen erityisen tuen tarpeessa olevaksi) tai oppilaan omien valintojen kautta (esim. yhteishaku).

Uusien koululakien (1999) mukaan kaikilla kouluasteilla korostetaan tänä päivänä oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista. Tasa-arvon katsotaan toteutuvan koulutuksessa parhaiten tällä hetkellä, kun oppilas voi mahdollisimman varhaisessa vaiheessa käyttää hyväkseen valinnan vapautta ja rakentaa itselleen yksilöllisen opinto-ohjelman. Yksilön vastuulle jää kuitenkin lopulta se, miten optimaalisesti hän pystyy käyttämään hyväkseen koulun tarjoamia mahdollisuuksia. Pystyvätkö esim. kaikki vanhemmat tukemaan lastensa ”oikeiden” koulutusreittien valintaa ja tasoittamaan heidän koulutietään? Korostuuko koulun tarjoamien tuki- ja ohjaustoimien merkitys etenkin niiden oppilaiden selviytymisen kohdalla, joilla on vaikeuksia tunnistaa omat heikkoutensa ja vahvuutensa ja joilla on erityisen tuen tarpeita? Millaisia erityisen tuen tarpeita oppilailla on ja miten koulussa pystyttään heitä tukemaan?

2. Tutkimuksen kulku ja kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukkona on erään pohjoissuomalaisen peruskoulun yksi ikäluokka (n=143), heidän opettajansa, oppilashuoltohenkilöstönsä ja vanhempansa. Tutkimusjoukon 4-vuotinen seuranta on aloitettu 1995 keväällä oppilaiden ollessa peruskoulun kahdeksannella luokalla. Tutkimusaineisto on kerätty puolistrukturoiduilla kyselyillä ja sitä tarkastellaan ekologisessa kontekstissa. Vuosittain tehdyissä kyselyissä on hankittu tietoa oppilaiden koulukokemuksista, erityisen tuen- ja ohjauksen tarpeista sekä heidän tulevaisuuden suunnitelmistaan. Oppilaiden kouluhistoria ja koulumenestys on selvitetty oppilaskorteista ja koulutodistuksista. Tutkimuksen metodinen lähestymistapa on kvantitatiivinen.

3. Tutkimuksen tuloksia

3.1 Oppilaiden erityisen tuen tarve

Tutkimuksessa erityisen tuen tarpeen kunkin oppilaan kohdalla määrittelevät oppilaat, opettajat, koulun oppilashuoltohenkilökunta tai heidän luokan- tai ryhmänoh-

jaajansa. Määrittelijöiden runsauden vuosi myös oppilaiden erityisen tuen tarpeet muodostuvat moninaisiksi. Kahdeksannen luokan keväällä oppilaat itse, opettajat ja koulun oppilashuoltohenkilöstö arvioivat oppilaiden erityistä tukitarvetta seuraavaa lukuvuotta varten. Oppilaiden tarvitsemaa erityistä tukea ei oltu etukäteen mitenkään määritelty. Toisella asteella oppilaiden erityisen tuen tarvetta heidän itsensä lisäksi arvioivat luokan- tai ryhmänohjaajat. Oppilaiden erityisen tuen tarpeen arvioitu määrä nousee suureksi.

Yli puolella oppilaista havaittiin olevan jonkinasteista erityisen tuen tarvetta sekä peruskoulussa että ensimmäisenä vuonna toisen asteen koulutuksessa. Oppilaita, joille ongelmat ja näin ollen erityisen tuen tarve näyttäisi kasautuvan on noin 10 % kaikista oppilaista. Siirtymävaiheessa toisen asteen koulutukseen erityisen tuen tarpeen määrä ei näyttäisi pienentyvän. Lisäksi osa oppilaista, joilla peruskoulun päättövaiheessa oli ollut erityisen tuen tarvetta jäi tai jättäytyi koulutuksen ulkopuolelle. Heidän erityiset tukitarpeensa liittyivät tulevaisuuden suunnitelmiin ja ”työjuttuihin”. Peruskoulussa tyttöjen ja poikien arvioitiin tarvitsevan yhtä usein erityistä tukea. Toisen asteen koulutuksessa tyttöjen erityisen tuen tarve poikiin verrattuna oli kaksinkertainen. Onko kysymys siitä, että tyttöjen tukitarpeeseen vaikuttaa epävarmuus tulevaisuuden suunnitelmien suhteen (vrt. Korhonen ym. 1998, 90). Tytöt valitsevat poikia useammin lukion, mutta ovat vielä epävarmoja lukion jälkeisestä jatkopaikkatoiveestaan. Kovassa kilpailutilanteessa, esim. yliopistollisista jatkopaikoista, kohtalaisesti tai hyvinkin lukiossa pärjäävät tytöt voivat tuntea tarvetta pärjätä koulussa vieläkin paremmin. Pojista useimmat pitivät varmana ammatilliseen kouluun tietylle linjalle menoaan jo kahdeksannen luokan keväällä. Oletettavaa onkin, että erityistä tukea peruskoulussa tarvinneet pojat sijoittuivat useammin kuin tytöt haluamalleen alalle ammatilliseen koulutukseen. Konkreettisen ammattitavoitteen vuoksi on mielekästä ponnistella ja tukitarvetta ei tunneta. (Lappalainen 1996).

3.2 Syyt oppilaiden erityisen tuen tarpeeseen

Syyt oppilaiden erityisen tuen tarpeeseen ovat hyvin moninaisia ja ne vaihtelevat riippuen määrittelijöistä. Taulukosta 1. näkyvät syyt oppilaiden erityisen tuen tarpeeseen 8. luokan keväällä.

Syy erityisen tuen tarpeeseen	***Oppilaat***	***Opettajat***	***Oppilashuoltohenkilöstö***
Koulumenestys	**69,0**	28,5	**42,0**
Käyttäytymisongelmat	**-**	**32,0**	6,5
Motivaatio	5,0	29,5	7,5
Perhe	**-**	-	17,0
Vetäytyminen / arkuus	**-**	10,0	9,5
Kasvu ja kehitys	**-**	**-**	17,5
Muu	26,0	-	-
Yht.	100,0	100,0	100,0

Taulukko 1. *Syy oppilaiden (n=76) erityisen tuen tarpeeseen kahdeksannen luokan keväällä oppilaiden, opettajien ja oppilashuoltohenkilöstön arvioimana (%).*

Oppilaista reilut kaks kolmannesta ilmoitti tuen tarpeen liittyvän koulumenestykseen. Oppilaiden kertomana syitä erityisen tuen tarpeisiin kuvaa hyvin lause: ”Ruotsi on niin karmeen vaikeeta ja niin on matikkakin”. Oppilaiden käsitys koulus-

ta perustuu pärjäämiseen oppiaineissa, joista etenkin matematiikkaa ja kieliä pidetään tärkeinä jatkokoulutusta ajatellen. Luokka ”muu syy” tarkoittaa määrittelemätöntä syytä erityisen tuen tarpeisiin. Noin viidennes tukea tarvitsevista oppilaista arvioi, että heillä on erityisen tuen tarvetta, mutta he eivät osanneet selittää, miksi tarvitsisivat tukea. Näistä oppilaista noin puolella oli välttävä koulumenestys. Aineenopettajien mukaan kolmannes oppilaiden erityisen tuen tarpeesta aiheutui käyttäytymisongelmista ja vajaa kolmannes motivaation puutteesta. Esimerkiksi aineenopettajien tyypillinen vastaus syykysymykseen olikin ”Oppilaalla huono keskittymiskyky, haluton tekemään annettuja tehtäviä, alisuoriutuja”. Aineenopettajat näkevät oppilaiden erityisen tuen tarpeen työrauhakysymyksenä luokassa. Oppilas ei pysty keskittymään suuressa ryhmässä oppimiseen ja häiritsee käyttäytymisellään itseään ja muita joko aktiivisesti häiriköimällä tai passiivisesti olemalla kiinnostumaton opetuksesta tai jäämällä pois tunneilta. Aineenopettajien näkemyksen taustalla voi olla myös se, että vuosien varrella oppilaan ongelmat ovat kasautuneet eli oppilas reagoi epäonnistumiseensa ja oppimisvaikeuksiinsa häiriköimällä tai vetäytymällä. Aineenopettajien näkemyksessä tuen tarpeen syistä korostuvat yksilötason syyt.

Oppilashuoltohenkilökunta näkee syyt erityisen tuen tarpeeseen laajaalaisemmin kuin aineenopettajat. Kaksi viidennestä oppilashuoltohenkilöstön esittämistä syistä oppilaan tuen tarpeeseen liittyy koulumenestymiseen. Myös jatkokoulutukseen liittyvät ohjaustarpeet on luokiteltu kuuluvaksi koulumenestymiseen. Vajaa viidesosa oppilashuoltohenkilöstön esittämistä syistä liittyy sekä oppilaan perhetilanteeseen että kasvuun ja kehitykseen (ikäkausi). Oppilashuoltohenkilöstön kertomia syitä oppilaan erityisen tuen tarpeisiin kuvaa hyvin lause ”Oppilas heikosti kiinnittynyt kouluun, irrallinen suhde perheeseen”. Todennäköistä onkin, että juuri oppilashuoltohenkilöstöllä on mahdollisuus kahdenkeskisissä tai pienryhmätilanteissa voittaa oppilaan luottamus ja saada tietoa oppilaan ongelmista laajemmin kuin esim. aineenopettajien. Toisaalta tämä johtuu myös eroista aineenopettajien ja oppilashuolto-henkilöstön työn painopistealueissa, toki myös heidän erilaisesta koulutustaustastaan. Oppilashuoltohenkilöstön näkemät syyt oppilaiden erityisen tuen tarpeisiin liittyvät oppilaiden ikäkaudelle tyypillisiin kognitiivisiin, fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin kehitystehtäviin.

Toisen asteen koulutuksessa (Taulukko 2.) sekä oppilaiden että luokan-/ ryhmänohjaajien erittelemissä syissä erityisen tuen tarpeisiin painottuu oppilaiden koulumenestys (2/3). Luokan- tai ryhmänohjaajat mainitsevat useasti oppilaan tukitarpeen syyksi ”peruskoulupohjan vahvistamisen. Oppilaat itse toteavat yksinkertaisesti, että oma panos ei riitä”. Koulumenestymisen painottuminen luokan- tai ryhmänohjaajien arvioissa antaa aiheen olettaa, että luokan- tai ryhmänohjaajat eivät tunne vielä oppilaitaan ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen riittävästi. Tämä tuli esille etenkin luokattoman lukion opettajien vastauksissa. Toisaalta toisen asteen koulutuksesta puuttuu pääsääntöisesti oppilashuoltohenkilökunta, jolloin voi olla, että resursseja kiinnittää huomiota muuhun kuin koulumenestymiseen ei yksinkertaisesti ole. Joka kymmenes tukea tarvitsevista oppilaista sanoi tukitarpeen syyksi psyykkisen jaksamisen tai motivaatio-ongelmat. Psyykkinen jaksaminen tuli esille etenkin lukiossa opiskelevien tyttöjen kohdalla. Peruskoulun jälkeen lukion ”rankkuus” yllätti ja toisaalta ”ihmissuhdeverkko” osittain kavereista alkaen pitää luoda uudestaan. Oppilaiden kyky nähdä erityisen tuen tarpeilleen muitakin kuin suoranaisesti oppimiseen ja koulussa pärjäämiseen liittyviä syitä, oli peruskouluun verrattuna lisääntynyt. Luokassa ”muu syy” luokan- tai ryhmänohjaajat mainitsivat esim. oppilaan ryhmään sopeutumisen ongelmat, oppilaat itse esim. harrastuksen, joka on vienyt aikaa koulutyöltä.

Syy erityisen tuen tarpeeseen	*Oppilaat*	*Luokan- / ryhmänohjaajat*
Koulumenestys	**65,0**	**63,0**
Motivaatio	11,0	13,0
Psyykkinen jaksaminen	11,0	3,75
Käyttäytyminen	-	3,75
Muu	13,0	16,5
Yht.	100,0	100,0

Taulukko 2. *Syy oppilaiden (n=69) erityisen tuen tarpeeseen ensimmäisenä vuonna toisen asteen koulutuksessa oppilaiden ja luokan-/ryhmänohjaajien arvioimana (%).*

3.3 Erityisen tuen tarpeeseen vastaaminen

Peruskoulun yhdeksännen luokan syksyllä opettajat ja oppilashuoltohenkilöstö sopivat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa tukimuodosta. Tällöin yksilökohtaista tukitarjontaa kysyttiin aineenopettajilta ja oppilashuoltohenkilöstöltä. Aineenopettajista noin kaksi kolmannesta vastasi oppilaiden tukitarpeisiin opetusjärjestelyillä, esim. tukiopetuksella tai ryhmäjaolla. Oppilashuoltohenkilöstöstä vajaa puolet tuki oppilasta terapeuttisin keinoin esim. keskustelujen tai henkikohtaisen tuen avulla. Aineenopettajat eivät tehneet mitään joka kolmannen, oppilashuoltohenkilöstö joka kymmenennen tuen tarpeessa olevaksi arvioidun oppilaan kanssa. Tähän voi olla syynä aineenopettajan arvio esim. tuen tarpeen vähäisyydestä tai oppilaan itsensä tuntema määrittelemätön syy tukitarpeeseen. Osa oppilaista ei ollut myös itsekään tuntenut tarvitsevansa tukea, vaikka aineenopettaja tai oppilashuoltohenkilöstö katsoivat hänen olevan tuen tarpeessa. Tästä syystä tukimuodosta sopiminen oppilaan kanssa on jäänyt kokonaan tekemättä. Tukimuotojen painotuksissa aineenopettajien ja oppilashuoltohenkilöstön välillä on kuitenkin selkeä ero. Aineenopettajat tukevat oppilaan oppimista ja oppilashuoltohenkilöstö vastaa oppilaan fyysisiin, psyykkisiin tai sosiaalisiin tuen tarpeisiin.

Toisen asteen koulutuksessa erityisen tuen tarpeeseen vastaamista kysyttiin pyytäen nimeämään erityinen tuenantaja. Luokan-/ tai ryhmänohjaajien mukaan reilu puolet tuesta oli tarjottu opetusjärjestelyjen muodossa esim. tukikursseina tai muuna aineenopettajien antamana tukena. Neljännes annetusta tuesta kuuluu kategoriaan terapeuttinen tuki, johon on luokiteltu esim. keskustelut luokanohjaajan tai aineenopettajan kanssa ja motivointi. Toisen asteen koulutuksessa oppilaiden ja luokan- tai ryhmänohjaajien käsitys tukitarpeeseen vastaamisesta oli ristiriitainen. Reilu puolet oppilaista sanoi saaneensa tukea joko kavereilta tai perheenjäseniltä ja sukulaisilta. Vain viidennes oppilaista kertoi saaneensa erityistä tukea joko aineenopettajilta tai oppilashuolto-henkilöstöltä. Oppilashuoltohenkilöstöstä tukea oli saatu suurimmaksi osaksi opinto-ohjaajalta. Oppilaiden kohdalla kysymys voi olla siitä, että toisella asteella tukea ei vielä osattu hakea ”viralliselta” taholta tai siitä ettei samoja palveluja kuin peruskoulussa ollut toisen asteen oppilaitoksissa tarjolla, joten oppilaat hakivat tukea kavereiltaan tai perheeltä ja sukulaisilta. Oppilaiden ja luokan- tai ryhmänohjaajien vastauksien ristiriitaisuus voi johtua myös aikaisemmin esille tulleesta luokan- tai ryhmänohjaajien vähäisestä oppilaantuntemuksesta, joten luokan- tai ryhmänohjaajat eivät ole tietoisia siitä, keneltä oppilaat ovat tukea saaneet. Psyykkinen jaksaminen tuli esille toisella asteella oppilaiden vastuksissa yhtenä tuen tarpeena. Oppilaiden vastausten mukaan vaikuttaa

kuitenkin siltä, että toisen asteen koulutuksessa tähän tukitarpeeseen ei pystytä juurikaan vastaamaan.

3.4 Erityisen tuen antama apu oppilaalle

Sekä yhdeksännellä luokalla peruskoulussa että ensimmäisenä vuotena toisen asteen koulutuksessa joka kymmenes oppilaista, joilla on ollut jonkin verran tuen tarvetta, sanoivat ettei saatu tuki ollut auttanut. Molempina seurantavuosina paljon tukea tarvinneista oppilaista sen sijaan puolet oli saanut tukitarpeisiinsa apua. Oppilaiden arvio erityisen tuen auttamisesta tarkoituksenmukaisella tavalla peruskoulussa vaihteli myös tukimuodon mukaan. Tukiopetus ja erityisopetus olivat auttaneet enemmän oppilaita, joilla on paljon erityisen tuen tarvetta kuin niitä joilla tukitarvetta oli ollut jonkin verran. Sitä vastoin oppilaat, joilla oli jonkin verran erityisen tuen tarvetta, kokivat, että terapeuttinen tuki ja muu tuki (opinto-ohjaus) auttoi heitä useammin kuin niitä joilla on paljon erityisen tuen tarvetta. Peruskoulun loppuvaiheessa oppilaiden vastauksissa saattavat näkyä paineet, joita siirtyminen toisen asteen koulutukseen aiheuttaa. Ensimmäisenä vuotena toisella asteella puolet paljon tukea tarvinneista oppilaista vastasi ”en osaa sanoa”. Toisella asteella tilanteen uutuus eli kaiken kaikkiaan mistä, miten ja keneltä tukea voi hakea voi aiheuttaa oppilaissa epätietoisuutta. Myöskin se, etteivät oppilaat koe kavereilta ja vanhemmiltaan saatua tukea ”viralliseksi” tueksi voi aiheuttaa ”en osaa sanoa” vastausten määrän lisääntymistä. Näyttää kuitenkin siltä, että mitä moninaisempia oppilaiden erityisen tuen tarpeet ovat sitä vaikeampi koulussa on niihin vastata.

4. Pohdinta

Peruskoulun päättövaiheessa ja siirryttäessä toisen asteen koulutukseen oppilailla on huomattavia erityisen tuen tarpeita. Yli puolella oppilaista havaittiin olevan jonkinasteista tuen tarvetta sekä peruskoulussa että ensimmäisenä vuotena toisen asteen koulutuksessa. Noin 10 prosentille kaikista peruskoulun ja toisen asteen oppilaista näyttää kasaantuvan tuen tarvetta. Tuen tarpeen keskeisiksi määrittäjiksi nousee koulumenestys ja kouluaineeseen liittyvät ongelmat. Eri tahot kokevat ja näkevät koulun eri tavoin, joka vaikuttaa myös oppilaiden ja koulun henkilökunnan koulukäsityksiin. Oppiaineet ovat näiden käsitysten tärkein säätelijä. Kaikki oppiaineet eivät ole tässä suhteessa kuitenkaan yhtä tärkeitä.

Oppilas, jolla on välttävä arvosana kielissä tai matematiikassa tuntee sekä itse että opettajan määrittämänä tarvitsevansa tukea. Samalla oppilaalla voi olla esimerkiksi välttävä arvosana musiikissa tai historiassa, mutta siitä huolimatta hänellä ei ole erityisen tuen tarvetta. Oppilaiden koulumenestyksen tärkeys korostuu entisestään toisen asteen koulutuksen alussa. Kilpailu hyvistä arvosanoista on kovaa. Opettajien on nykyään entistä vaikeampaa tutustua oppilaisiin, etenkin luokattomassa lukiossa, muuten kuin oppilaiden saamien arvosanojen välityksellä. Myös vanhemmat vaikuttavat oppilaiden koulumenestyksen korostumiseen tuen tarpeen arvioinnissa. Heidän omat koulunkäynti- ja elämänkokemukset heijastuvat siinä, että he yrittävät valaa oppilaisiin uskoa koulussa pärjäämisen tärkeydestä.

Syyt oppilaiden erityisen tuen tarpeisiin koulussa nähdään yksilössä, ei esim. joustamattomissa koulukäytänteissä tai koulutusrakenteessa. Tämä johtaa siihen, että oppilasta pyritään muuttamaan koulun vaatimusten mukaiseksi eikä kehitetä opetusta tai koulua vastaamaan oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin. Aineenopettajien ja oppilashuoltohenkilöstön välinen työnjako peruskoulussa näyttää edelleen olevan

dikotominen: opettaja huolehtii oppilaan oppimisesta ja oppilashuoltohenkilöstö oppilaan ”oppimiskuntoisuudesta”. Toisen asteen koulutuksessa oppilashuoltotoiminta pääsääntöisesti puutuu tai on koordinoimatonta. Oppilaiden vastausten perustella panostusta psyykkiseen oppilashuoltoon esim. lukiossa kaivattaisiin kuitenkin kipeästi.

Etenkin aineenopettajille tarvittaisiin lisäkoulutusta mm. oppilaantuntemuksesta ja yksilöllisistä kehityseroista. Aineenopettajien ja oppilashuoltohenkilöstön välistä yhteistyötä tulisikin kehittää mm. parantamalla tiedonkulkua siten, että oppilaiden ongelmat ja yksilölliset tarpeet pystyttäisiin huomioimaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Samalla saataisiin käyttöön kunkin työntekijäryhmän vahvuudet oppilaiden erityisiin tukitarpeisiin vastaamiseksi. Yhteistyön kehittämisellä eri ammattiryhmien välillä erityisen tuen painopiste saataisiin siirtymään korjaavasta toiminnasta ja kasautuneiden ongelmien ”osittaisesta paikkailusta” ennaltaehkäisevään työhön. Kun tukitarpeisiin olisi vastaamassa suurempi joukko koulun henkilökunnasta myös oppilaiden ”pienenpiinkin” tukitarpeisiin voitaisiin vastata ja näin osaltaan ennaltaehkäistä ongelmien kasautumista.

Yläasteen päättövaiheessa oppilaat tekevät ratkaisun jatkokoulutuspaikasta. Ensimmäisenä vuonna peruskoulun päättymisen jälkeen erityistä tukea peruskoulun 9. luokalla jonkin verran tai paljon tarvinneista oppilaista noin puolet oli ammatillisessa koulutuksessa ja noin kaksi viidennestä lukiossa. Jonkin verran erityistä tukea tarvinneista oppilaista koulutuksen ulkopuolella oli reilut 6 % ja paljon erityistä tukea tarvinneista noin kolmannes. Heistä reilu viidennes oli töissä. Tutkimukseni mukaan oppilailla on erityisen tuen tarpeita myös toisen asteen koulutuksessa. Osa oppilaista myös jää tai jättäytyy koulutuksen ulkopuolelle välittömästi peruskoulun päätyttyä. He tarvitsevat kokonaisvaltaista tukea löytääkseen paikkansa koulutuksessa ja/tai työmarkkinoilla. Koulutusjärjestelmän olisi muodostettava oppijan kannalta eri kouluasteet toisiinsa niveltävä kokonaisuus. Siirtymävaiheessa peruskoulusta toiselle asteelle jo yhteishakumekanismi sinällään jättää oppilaiden yksilölliset piirteet ja tarpeet huomioimatta, kun oppilaita käsitellään numeerisen tiedon varassa. Tästä syystä myös muunlaisen tiedon siirtyminen oppilaasta peruskoulusta toisen asteen koulutukseen olisikin kaikkien oppilaiden, mutta etenkin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden edun mukaista. Ammatillisten oppilaitosten ja peruskoulun välillä yhteistyömalleja onkin jo olemassa, mutta etenkin lukion ja peruskoulun välillä yhteistyötä ei juurikaan tehdä. Koulujärjestelmää tulisikin kehittää sellaiseksi, että erityisen tuen tarpeessa oleville oppilaille taataan heidän tarvitsemansa tuki niin ammatillisessa koulutuksessa kuin lukioissakin.

Nuoreen kohdistuu koulutusvaatimuksia monilta eri tahoilta. Esimerkiksi viimeaikaiset työmarkkinatuen uudistukset, joissa vailla ammatillista koulutusta olevien nuorten oikeutta työmarkkinatukeen rajoitettiin, viestittävät yhteiskunnan taholta koulutuksen välttämättömyyttä. (ks. esim. Vehviläinen 1998). Kun osa oppilaista jää tai jättäytyy koulutuksen ulkopuolelle koulutusjärjestelmää tulisi kehittää myös siten, että jossakin muodossa kaikille oppilaille pystyttäisiin tarjoamaan mielekäs vaihtoehto toisen asteen koulutuksessa. Erilaiset työllistymisprojektit ovat osaltaan olleet tarjoamassa ”hengenvetopaikkoja” niille nuorille, joilla on esimerkiksi huonot peruskoulukokemukset, kasautuneita erityisen tuen tarpeita peruskoulun päättövaiheessa tai jatkokoulutukseen pääseminen kariutuu heikkoon peruskoulun päästötodistukseen. (ks. myös esim. Vehviläinen 1999). Projektien toiminnassa on varmasti kehittämisen ja tutkimisenkin varaa. Myös toisentyyppisiä vaihtoehtoja varmasti tarvitaan. Esimerkiksi oppisopimuskoulutuksesta pitäisi kehittää todellinen valinnan mahdollisuus. Jotakin on ehkä ”pielessä”, jos nuori kertoo jo kolmantena peräkkäisenä keväänä peruskoulun jälkeen ”olevansa projektissa, p....le!!!”

Erityisen tuen tarpeen määrittely osoittautuu sekä teoriassa että käytännössä monimuotoiseksi ja monikerroksiseksi ongelmakentäksi. Erityisen tuen tarvetta

kunkin oppilaan kohdalla määrittelee pääsääntöisesti koulunhenkilökunta. Radikaalin tasa-arvoperiaatteen mukaisesti kaikki oppilaat tarvitsevat erityistä tukea ja huomiota. Opetussuunnitelmatasolla tämän tulisi näkyä esim. siinä, että korostetaan oppilaiden yksilöllisten piirteiden huomioimista. Jokaisen oppilaan erityisen tuen tarpeet ovat yksilöllisiä ja heidän kokemuksensa subjektiivisia. Oppilaiden yksilöllisessä erityisen tuen tarpeiden määrittelyssä ja tuen suuntaamisessa oppilaiden omien kokemusten huomioonottaminen olisi ensiarvoisen tärkeää. Tuottaisiko yksilöllinen pedagoginen lähestymistapa oppilaiden erityisen tuen tarpeiden määrittelyssä ja tuen tarpeisiin vastaamisessa tasa-arvoisen lopputuloksen?

Lähteet:

Jahnukainen, M. (1997) Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 182.

Kivinen, O. , Rinne, R. & Kivirauma, J. (1985) Koulun käytännöt: koulutussosiologinen

tarkastelu. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:105.

Kivinen, O., Rinne, R. & Ahola, S. (1989) Koulutuksen rajat ja rakenteet. Juva: WSOY.

Kivirauma, J. (1995) Koulun varjosta yhteiskuntaan. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmä-tieto 3, 4 - 5.

Kivirauma, J. (1997) Special education students in the labour market: four case studies. European Journal of Special Needs Education 2, 148 - 156.

Kivirauma, J. (1998) Normaali erityisopetuksen piilo-opetussuunnitelmana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY.

Korhonen, J., Helminen, I. & Laurinkari, J. (1998) Koulutus, terveys ja elämänhallinta. Kyselytutkimus Suomussalmen peruskoulun seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten ja heidän huoltajien sekä koulutulokkaiden huoltajien suhtautumisesta kouluun ja koulutukseen. Kuopion yliopiston yhteiskuntatieteiden julkaisuja E:63.

Kuusinen, J. (1992) Hyvät, huonot ja keskinkertaiset. Kasvatus 1, 47 - 56.

Lappalainen, K. (1996) Yläasteelta eteenpäin. Etuovesta porhaltaen vai takaovelta tirkistellen? Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) Käyttäytymishäiriöt nyt! Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 63.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. (1992) Koulutuspolitiikka. Juva:WSOY.

Maag, J.W. & Katsiyannis, A. (1998) Challenges Facing Successful Transition for Youths with E/BD. Behavioral Disorders 4, 209 - 221.

Murray, Å. (1997) Young People without an Upper Secondary Education in Sweden. Their home background, school and labour market experiences. Scandinavian Journal of Educational Research 2, 93 - 125.

Rönkä, A. (1995) Näkökulmia nuorten naisten sosiaaliseen selviytymiseen. Nuoriso-tutkimus 1, 11 - 22.

Salminen, J. (1996) Miten ammatilliset oppilaitokset toteuttavat erityisopetusta. Teoksessa

H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila.

Opetushallitus.

Savolainen, H. (1991) Minne peruskoulun jälkeen ? Tutkimus pohjoiskarjalaisnuorten

keskiasteen koulutusvalinnan luonteesta, valintaan vaikuttavista tekijöistä ja valintaa

koskevista käsityksistä. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Erityispedagogiikan lisensiaatintutkimus. Julkaisematon.

Tervo, J. (1993) Hapuilua ja hallintaa. Syrjäseudun nuorten käsitykset koulunkäynnistä

sekä odotukset ammatista ja työelämään sijoittumisesta lähisosialisaation kehyksessä.

Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperiensis ser A vol 387.

Vehviläinen, J. (1998) 2000-luvun koululaisallergia- ammattikouluttamattomat nuoret yhteiskunnan ja vanhempien huolenaiheena. Nuorisotutkimus 2, 32 - 41.

Vehviläinen, J. (1999) Nuorisotyöttömyyden kova lumipallo. Helsingin Sanomat 19.4.1999.

Pentti Murto & Juha-Matti Lehtinen

YHTEINEN KOULU KAIKILLE - UTOPIAA VAI REALISMIA?
Opettajankoulutuksen kehittäminen

Onko inkluusio, kaikkien yhteinen koulu, eräs ratkaisu syrjäytymisen ehkäisemisessä? Inklusiivisessa koulussa oppilaan sosiaaliset taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja erilaisuuden kohtaaminen on luontevaa. Kuitenkin joidenkin oppilaiden tuen tarve on niin suuri, että he tarvitsevat erityisopetusta. Erityiskoulujen osaaminen on pääosin laadukasta, mutta voisivatko ne sijaita luokkina tavallisten koulujen yhteydessä? Tällöin päästäisiin segregoinnista ja oppilaiden eristämisestä omiin rakennuksiinsa. Se asettaa haasteita koulun kehittämiselle, opettajan roolille ja opettajankoulutuksen uudistamiselle.

1. Inkluusio - haaste koululle ja opettajalle

Inkluusio tarkoittaa sisältymistä, kuulumista johonkin. Kaikki oppilaat käyvät tavallista koulua tavallisissa luokissa yhdessä ikätovereidensa kanssa ja työskentelevät kehitystasonsa mukaan yhdessä toistensa kanssa. Jokaista tuetaan ja opetetaan kykyjensä ja mahdollisuuksiensa mukaisesti. Opetuksesta vastaavat luokanopettajat. (Feuser 1998.)

Inkluusio tarkoittaa opetuksen järjestämistä ja organisoimista kaikille oppilaille sopivaksi. Inkluusioon sisältyy jokaisen lapsen oikeus samaan kouluun ja opetussuunnitelmaan kuin tämän ikätovereillaan. Siitä voidaan käyttää termiä yhteisyys. Inkluusio on keino edistää tuen tarpeessa olevien oppilaiden täysipainoista osallistumista yhteiseen toimintaan. (Ballard 1995, 1-2., Booth 1998.) Erityisopetuksesta ja muista palveluista päättää yksilöllisestä kasvatusohjelmasta vastaava toimikunta. (Haaja 1997.) Oppilaat otetaan mukaan koulun kaikkiin toimintoihin. Se korostaa koko koulun henkilökunnan osallistumista kasvatustyöhön. Siten inkluusio korostaa oppilashuollon tärkeyttä. Yhteistyö kodin, hoidon ja kuntoutuksen kanssa on tärkeä.

Koulutusjärjestelyt ja oppimisympäristöt kehitetään kaikkien ulottuville. Opetukseen ei sisälly eristämistä (segregaatiota) eikä leimaamista. Inklusiivinen kasvatus tarkoittaa osallistumista samalla alueella asuvien samanikäisten lasten /nuorten kanssa samaan lähikouluun (alueellistaminen) sekä terapeuttista tukemista paikallisten palvelujen avulla (hajauttaminen). (Feuser 1995, 1998.) Tämä tarkoittaa yksilöllistä eriyttämistä ja aktiivista yhteistyötä.

Kyse on koulun kehittämisestä sellaiseksi, että kaikkien oppilaiden tuen tarve voidaan ottaa huomioon. Inkluusio tarkoittaa kaikkien opetusryhmien sijaitsemista samassa rakennuksessa, eikä erityisluokkia virallisesti ole. Erityisopetuksen palvelut järjestetään oppilaan omassa koulussa, siten siirtoja erityisopetukseen ei olisi,

vaikka oppilas saa erityisopetusta. Käytännössä koulun opetusryhmät ovat eritasoisia.

Inkluusio pohjautuu ihmisoikeuksiin ja tasa-arvoon. Kyse on periaatteesta, jonka mukaan vammainen yksilö on peruslähtökohdiltaan tasa-arvoinen muiden kanssa. YK:n vammaisten ihmisten oikeuksien julistuksessa ja heidän mahdollisuuksiensa yhdenvertaistamista koskevissa yleisohjeissa painotetaan periaatteita, joiden mukaan mm. koulutusjärjestelyt ja oppimisympäristöt kehitetään kaikkien ulottuville. Inkluusio koskee myös käyttäytymisongelmia ja oppimisvaikeuksia omaavia oppilaita - heidän oikeuttaan samaan kouluun muiden kanssa.

2. Erityisluokkia mutta ei erillisiä erityiskouluja

Vammaisuutta pidetään edelleen syynä oppilaiden eristämiseen muista ja keskittämiseen omiin luokkiinsa - kuitenkin kyse on ihmisen piirteestä, joka edellyttäisi yhdenvertaista kohtelua. (vrt. Ladonlahti et al. 1998.) Myös käyttäytymisongelmaiset ja oppimisvaikeuksista kärsivät oppilaat vaativat kokonaisvaltaista hoitoa, mutta voisiko heidän kasvatus ja opetus tapahtua yhdessä muiden oppilaiden kanssa kuin säilöä oppilaat erityiseen ryhmään?

Kuitenkin täydellisen inkluusion teoreettinen malli vaikuttaa kaukaiselta utopialta. Realistinen näkemyksemme eroaa inkluusion idealistisesta teoriasta, jolloin koulussa olisi sijansa myös kasvattavalle ja kuntouttavalle luokkamuotoiselle erityisopetukselle. Yleisopetus ei ole paras vaihtoehto kaikissa tilanteissa, mutta suurimmalle osalle lapsista ja nuorista integroituminen yleisopetukseen kuitenkin on hyvä ratkaisu. Olennaista on, että opettajan ennakkoluulot tai asenteet eivät ole oppilaan luokkasijoittumista rajoittavia tekijöitä. Opettajan olisi oppilaan, hänen vanhempiensa ja asiantuntijoiden kanssa mietittävä paras vaihtoehto, jossa otetaan huomioon lapsesta tai nuoresta annetut lääketieteelliset, psykologiset ja sosiaaliset tosiseikat ja taustatiedot.

Erityiskoulujen (mukautettujen, sopeutumattomien, kuulovammaisten, näkövammaisten ja liikuntavammaisten koulujen) tulisi kouluina tai luokkina sijaita fyysisesti niin lähellä yleisopetuksen kouluja kuin mahdollista - mieluummin samassa rakennuksessa, eikä erillään muusta koulusta. Opetusryhmät (yleisopetusluokat, pienryhmät, erityisluokat) sijaitsisivat samassa rakennuksessa, jossa olisi siis myös erityisluokkia.

Vaikka vaikeasti vammainen ja käytösongelmainen oppilas kuntoutuu pitkäaikaisessa erityisopetuksessa, niin yleensä sen tulisi olla tilapäistä. Erillisen erityiskoulun erityisryhmä elämänmallina on liian suppea, koska sosiaaliset taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Erityiskoulujen kuntoutuspalvelut ovat tarpeellisia ja oppilaat viihtyvät niissä, mutta suuri osa erityisluokista sijaitsee edelleen keskitettyinä "instituutteina" omissa rakennuksissaan.

Jos kaikkien tavallisten luokkien kokoa pienennettäisiin ja koulun palveluja lisättäisiin, niin ne totuttaisivat oppilaan elämään normaalissa yhteisössä, eikä erityisluokkasiirtoa tarvittaisi. Se edellyttäisi kunnilta oppilaskeskeistä suunnittelua ja taloudellisia resursseja. Erityisluokkien vähentäminen vapauttaisi resursseja kaikkien luokkien pienentämiseen ja jakaisi erityisopettajien osaamista laajasti osaaikaiseen erityisopetukseen. Osa vaikeavammaisten erityisluokista sijoitettaisiin tavallisiin kouluihin ja useimpiin erityiskouluihin tulisi myös yleisopetuksen luokkia. Koulun palvelujen alueellistamisessa hyvää mallia näyttää Jyväskylä hajauttamalla mukautetut erityisluokat eri kaupunginosien kouluihin. (Konttinen 1999).

Myös erityisopetuspalveluja tarvitaan, mutta niitä voidaan tarjota hajautetun järjestelmän kautta, jolloin vältetään erillisiä erityiskouluja. Erityisluokkien tulisi pää-

asiassa sijaita tavallisissa kouluissa, niin oppilas voisi välillä vahvoissa aineissa opiskella tavallisessa ryhmässä. Kahden tai useamman erityisryhmän sijaitseminen samassa koulussa ei leimaa yhtä ryhmää.

Yhteinen oppimisympäristö tarjoaisi tuen tarpeessa oleville oppilaille kontaktimahdollisuuksia samanikäisiin nuoriin ja heidän kulttuuriinsa, mikä edistää sosiaalistumista. Yleisopetuksen oppilaat voisivat kohdata "erilaisuutta" koulussa, mikä tarjoaisi luonnollisen ympäristön suvaitsevaisuuden ja lähimmäisen huomioonottamisen opetteluun. Samoin mahdollistuisi oppiainekohtainen integraatio sekä joustava oppilaiden siirtyminen yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä.

Opettajan roolin osalta inkluusio asettaa haasteita kehittää tulevan opettajan ammatillista osaamista mm. kohdata erilaisuutta, huomata oppilaan tuen tarve, tukea erityisvaikeuksissa, opetuksen yksilöllistämistä ja eriyttämistä, oppilashuollollisia valmiuksia, yhteistyötaitoja jne. (kts. esim. Lampropoulou, V. & Padeliadou. 1995, 55; Udvari-Solner, A. & Thousand, J. 1995, 149-163.)

Inklusiivisen ajattelun mukaan erityisopettajat olisivat samanaikaisopettajia, erityisluokanopettajia tai pienryhmän vetäjiä. Pienryhmien vetäjänä voisi toimia myös (erityispedagogiikkaan erikoistunut) luokanopettaja. Usealla koululla kiertävien erityisopettajien ja yhdellä koululla toimivien klinikkamuotoisten erityisopettajien rooli voisi painottua vanhempien, yleisopetuksen opettajien ja koulun muun henkilökunnan konsultointiin, ongelmatilanteiden selvittelyyn sekä HOJKS:n (HOPS:n) laatimiseen. Luki-vaikeus, johon varsinkin kiertävän erityisopettajan rooli peruskoulussa painottuu, liittyy oppilaan karkea- ja hienomotoriikkaan sekä kognitiiviseen ja matemaattiseen ajatteluun – siis oppilaan kokonaiskehitykseen. Luokan- ja aineenopettajalla olisi periaatteessa mahdollista huomioida lievemmän tuen tarpeessa oleva oppilas jokaisella tunnilla. Kysymys olisi yhteisöllisestä ajattelumallista, jossa aikuiset (koulun henkilökunta, vanhemmat ja lähiyhteisö) ottavat kasvatusvastuun lapsista / nuorista huomioimalla heidät kokonaisvaltaisina persoonina. Opettajan ammatillisuus ja oma henkilökohtainen kasvuprosessi ovat oppilaan vanhempien ohella avainasemassa tämän tukiessa oppilasta.

3. Opettajankoulutuksen uudistaminen

Inkluusio asettaa haasteita kehittää opettajaksi opiskelevan opintoja. Tämä tarkoittaa erityispedagogisten opintojen kehittämistä sekä luokan- että aineenopettajakoulutuksessa. Yhteinen koulu kaikille tarkoittaa sellaisen kasvatusajattelun omaksumista, joka näkee tuen tarpeessa olevan oppilaan lapsena/nuorena, jolla on yksilölliset oppimisedellytykset.

Erityispedagogisen ja oppilashuollollisen tiedon tärkeyteen opettajan työssä vaikuttaa integraation lisääminen, kouluvaikeudet, oppimisvaikeudet, ongelmakäyttäytyminen ja mielenterveysongelmat, jotka ovat koulun todellisuutta. Lasta ja nuorta tulisi tukea kokonaisvaltaisesti, kuntouttaa yhteiskuntaan, jolloin tämä nähdään yksilöllisenä oppijana - ei vain opetuksen kohteena. Myös Krogerus (1993) toteaa, että opettajat tarvitsevat uudenlaista, yksilökasvatukseen ohjaavaa ammattitaitoa. Yläasteen aineenopettajien koulutuksessa tulisi olla paremmat mahdollisuudet paneutua oppimisvaikeuksiin, nuorisokulttuuriin jne. Yläasteen aineenopettajankoulutuksessa oppilaantuntemukseen ja oppilashuoltoon ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota.

On paljon oppilaita, joilla ei ole selvää vammaa tai sairautta, mutta joilla on koulunkäyntivaikeuksia. Tukeminen on koko kouluyhteisön asia. Ongelmat ensisijaisesti koskettavat opettajaa ja haittaavat oppilaan omaa suotuisaa kehittymistä.

Opettajan kyky ymmärtää, auttaa ja tukea erilaisia vaikeuksissa olevia oppilaita on keskeistä.

Usea opettaja hoitaa hyvin heterogeenistä ryhmää. Opettajan tulee jo koulutuksensa aikana saada tuntuma oppilasaineksen heterogeenisuuteen ja erilaisten oppilaiden opettamisesta. Opettajia on ohjattava monipuoliseen kasvattajatehtävään ja yhteistyöhön muun kouluhenkilöstön sekä kotien kanssa. (Kom.miet. 1989:26; 34-36,39.) Opetusministeriön/opetushallituksen peruskoulua koskevan kehittämisohjelman mukaan peruskoulun luokanopettajien erityispedagogiset opinnot tulisi mitoittaa vähintään neljän ja aineenopettajien koulutuksessa vähintään kahden opintoviikon mittaisiksi. Lisäksi ammatillisten opettajien pedagogiseen peruskoulutukseen sisällytetään erityisopetukseen perehdyttävä opintokokonaisuus. (Rutonen 1996.)

Myös yhteistyön kehittämistä muiden koulutyön kannalta keskeisten tahojen kanssa tulee korostaa, koska useat lapset joutuvat käyttämään terveys-, sosiaali- ja kasvatusneuvolapalveluja hyväkseen. Erityispedagogiikkaa ja psyykkistä oppilashuoltoa koskevien opintojen kehittäminen on oppilaiden hyvinvoinnin sekä opettajan työn kannalta keskeistä.

4. Erityispedagogiikan opintojen kehittäminen

Lähetimme eri opettajankoulutuslaitoksille lv. 1996-97 kyselylomakkeen, jossa kysyttiin mm. erityispedagogiikan opintojen määrää ja kehittämissuunnitelmia. Taulukossa esitetään pakolliset (pak.), vapaavalintaiset (vap.) ja sivuaineen 15 ov:n (siv.) opinnot (Murto & Lehtinen 1997):

OKL	**VAKA**			**LO**			**AO**	
	pak	vap	siv	pak	vap	siv	pak	vap
HELSINKI	2,5	1	+	2	1-2	15	1	15
HÄMEENLINNA	-	-	-	2	6	15	-	-
JOENSUU	2	6-8	0	+	+	35	2	0
JYVÄSKYLÄ	3	4	15	1	0	35	1	-
KAJAANI	3	0	15	4	6	15	-	-
KOKKOLA	-	-	-	2	0	0	-	-
ROVANIEMI	-	-	-	3	0	15	1	2
OULU	0	3	15	1,5	0	15	1	2
RAUMA	3	0	15	2	0	15	2	15
SAVONLINNA	2	0	0	2	0	0	-	-
TAMPERE	0	2+5	15	-	-	-	0	0
TURKU	2	0	15	2	-	15	0	0
VAASA	0	2-3	0	-	-	-	-	-

- = ko. opettajankoulutusta ei ole paikkakunnalla
+ = opintoja ei ole erillisinä erityispedagogiikan opintoina, osia sisällytetty muualle (esim. alkuopetukseen)

Taulukko. *Varhaiskasvatuksen, luokanopettajan ja aineenopettajan koulutukseen sisältyvät erityispedagogiikan opinnot opettajankoulutuslaitoksissa.*

Luokanopettajakoulutuksessa tilanne kokonaisuutena on hyvä. Erityispedagogiikan laajuus pakollisina opintoina on 1 - 4 ov (keskimäärin 2 ov) ja suunnitelmissa on

yleensä lisätä opintoviikkomäärää. Muutamassa koulutusyksikössä opintoja ei ole erillisinä opintoina, vaan osia sisällytetty muualle (esim. alkuopetukseen). Jos yliopistossa on erityispedagogiikan laitos, niin opetus tapahtuu yhteistyössä sen kanssa. Sivuainemahdollisuus (15 ov) on useassa laitoksessa. *Aineenopettajakoulutuksen* osalta erityispedagogiikan sisältyminen opintoihin vaihtelee. Usein sitä kuuluu pakollisena opintoihin 1-2 ov. *Varhaiskasvatuksen* koulutuksen osalta opintoviikkomäärät vaihtelevat 2-3, useassa laitoksessa sitä on 3 ov.

***Oulun opettajankoulutuslaitos**:*

Luokanopettajakoulutuksessa erityispedagogiikkaa on 1,5 opintoviikkoa. Opiskelijoilla on sivuainemahdollisuus 15 ov., tosin kaikki halukkaat eivät ole mahtuneet mukaan ryhmiin. Sivuaineopinnot vastaavat Jyväskylän yliopiston approbaturarvosanaa (15 ov). Käytännönläheisyyttä on lisätty opintokäynneillä, harjoittelulla, ohjauksella ja oppilashuollon osuudella. *Aineenopettajakoulutukseen* sisältyy erityispedagogiikkaa pakollisena 1 ov ja lisäksi vapaavalintaisena kurssina 2 ov. *Varhaiskasvatuksen* koulutuksessa erityispedagogiikka ei sisälly pakollisiin opintoihin, vaan vapaavalintaisiin 3 ov.; toisaalta sen sisällyttää opintoihin useimmat opiskelijat.

Opettajan työssään tarvitsema erityispedagoginen tieto rakentuu seuraavista teemoista:

- kasvatuspsykologinen lähtökohta ja oppilaskeskeisyys
- ammatillinen ja persoonallinen kasvu
- erilaisuuden kohtaaminen ja yksilöllisyyden arvostaminen
- oppilaiden tuen tarpeen huomioiminen ja kuntoutuksellisuus
- opetuksen yksilöllistäminen ja eriyttäminen
- oppimisvaikeuksien ja käytöshäiriöiden ennaltaehkäisy ja hoitaminen
- syrjäytymisen ennaltaehkäiseminen ja tukitoimien kehittäminen
- oppilashuollollinen työote ja yhteistyö kodin kanssa
- verkostoituminen sosiaali- ja terveydenhuollon, kuntoutuksen, erityiskoulujen ja muiden asiantuntijoiden kanssa
- tietotekniikan, apuvälineiden ja oppimateriaalin tarjoamat mahdollisuudet.

Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitos on mukana 12 eurooppalaisen opettajankoulutuslaitoksen EU-rahoitteisessa INTEGER-projektissa, jossa tavoitteena on laatia yhteistä opettajankoulutuksen opetussuunnitelman osakokonaisuutta, jonka perusperiaatteena olisi "yhteinen koulu kaikille". Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kehittämisen ja osaamisen alueena on *"Opettajan rooli ja itsetuntemus" (Role and self-concept of teacher)*. Tämä alkaa erilaisuuden kohtaamisen teemasta, josta Oulun OKL:ssa on menossa opettajankoulutuslaitoksen ja normaalikoulun yhteinen henkilöstökoulutus. Kouluttajat tuovat monipuolisia näkökulmia erilaisuuden yksilöllisyyteen ja ”normaalisuuteen”.

Sekä ala-asteen luokanopettajien ja yläasteen aineenopettajien koulutuksessa voidaan korostaa erilaisuuden kohtaamisen, joustavan vuorovaikutuksen ja ilmaisun taitoja. Tuleva opettaja perehtyy opetuksen yksilöllistämisen, eriyttämisen ja mukauttamisen mahdollisuuksiin. Monipuolisen opetusharjoittelun avulla opettajaksi opiskeleva saa valmiuksia inklusiiviseen kasvatukseen.

Oppilaan tuen tarve tai vaikeus nähdään suhteena ympäristöön, ei lapsen tai nuoren poikkeavuutena. Keskeisessä asemassa ovat uudet painotukset opettajankoulutuksessa. Voidakseen opettaa ja tukea oppilaita yksilöllisesti opettaja tarvit-

see integraatiopedagogiikan taitoja. Tämä tarkoittaa perehtymistä erityiskasvatukseen, psykologiaan, kasvatuspsykologiaan ja monikulttuurisuuteen. Tähän kuuluu erilaisuuden kohtaamista ja tutustumista erityisryhmiin, heidän tuen tarpeeseensa, yksilöllisen opetussuunnitelman laadintaan ja soveltamiseen, kuntoutukseen ja eri kulttuureihin. Tämä edellyttää omaa kasvua ihmisenä. (kts. Murto 1995, 1997.)

Lähteet:

Ballard, K. 1995. Inclusion, Paradigms, Power and Participation. in Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (ed.) 1995. Towards Inclusive Schools. David Fulton Publishers Ltd. London, 1-14.

Booth, T. & Ainscow, M. (ed.) 1998. From Them to Us. An International Study of Inclusion in Education. Routledge. London.

Cl/ark, C., Dyson, A. & Millward, A. (ed.) 1995. Towards Inclusive Schools. David Fulton Publishers Ltd. London.

Feuser, G. 1995. Behinderte Kinder und Jugendliche. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt.

Feuser, G. 1998. Joint Education of Handicapped and Non-Handicapped Children and Adolescents in Pre-Schools and Schools (Integration), (Education all children and young people together in pre-school establisments and schools. *An article.*

Haaja, P. 1997. Kohti inklusiivista kasvatusta? Erityiskasvatus 3. Suomen erityiskasvatuksen liitto ry.

Komiteanmietintö 1989:26. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö. Helsinki.

Konttinen, I. 1999. Jyväskylä hajauttaa erityisopetusta. Opettaja 4/1999, 24-25.

Krogerus, A. 1993. Koululle lisää valmiuksia kohdata konflikteja. artikkeli. Kaleva 29.10.1993.

Ladonlahti, T., Naukkarinen, A & Vehmas, S. 1998. Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Atena. Jyväskylä.

Lampropoulou, V. & Padeliadou. 1995. Inclusive Education: The Greek Experience. in O´Hanlon, C. 1995. Inclusive Education in Europe. David Fulton Publishers Ltd. London, 49-60.

Murto, P. 1995. Syrjäytyjästä selviytyjäksi. Vammaisen nuoren koulutusuran tukeminen opetuksen, kuntoutuksen ja sosiaalityön moniammatillisena yhteistyönä. Selvityksiä ja puheenvuoroja 7. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Murto, P. 1997. Kuntouttava integraatio. Kasvatuksellinen kuntoutus tukemassa vammaista oppilasta. Lisensiaatintutkimus. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Murto, P. & Lehtinen, J.-M. 1997. Suvaitsevaisuudella ja erityispedagogiikalle selviytymisen matkalle. teoksessa. Ikonen, O. (toim.) 1997. Suvaitsevaisuus - erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä, 102-107.

Rutonen, M. 1996. Peruskoulu muutoksen edessä. Opettaja 46/96, 6-7.

Udvari-Solner, A. & Thousand, J. 1995. Effective Organisational, Instructional and Curricural Practices in Inclusive Schools and Classrooms. in Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (ed.) 1995. Towards Inclusive Schools. David Fulton Publishers Ltd. London, 1, 149-163.)

Katja Komonen

YKSILÖLLINEN VALINTA VAI PORTTI KOULUTUKSELLISEEN SYRJÄYTYMISEEN?
- ammattikouluopinnot keskeyttäneiden nuorten koulutuspolut

1. Johdanto

Opintojen keskeyttäminen on lisääntynyt tasaisesti 1970-luvulta lähtien, keskeyttämisen kasvun koskiessa erityisesti yleisiä ammattioppilaitoksia ja sen eri aloja. Keskeiseksi puheenaiheeksi opintojen keskeyttäminen on noussut erityisesti viime vuosina, kun peruskoulun jälkeiseen keskiasteen koulutukseen osallistumisesta on tullut paitsi normatiivinen odotus myös käytännössä työmarkkinalailla ohjailtu velvollisuus. Koulutusyhteiskunnassamme, jossa nuoruudesta aikuisuuteen siirtymisen katsotaan tapahtuvan koulutusputkessa etenemisenä, on opintojen keskeyttämiseen liitetty ”koulupudokas” -keskusteluissa voimakas moraalinen stigma.

Artikkeli perustuu valmisteilla olevaan väitöskirjatutkimukseeni, jossa tarkastellaan ammattikouluopinnot keskeyttäneiden, koulutuksen myöhemmin uudelleen aloittaneiden nuorten koulutukseen sijoittumisen polkuja ja ammatillisen suuntautumisen prosesseja 1990-luvun valinnanmahdollisuuksien ja -pakkojen koulutusyhteiskunnassa. Vaikka elinikäisen oppimisen ideaalin sisältämää ”toista mahdollisuutta” korostetaan, ei tällaista mahdollisuutta käyttäviä, opinnot keskeyttäneitä nuoria, ole Suomessa riittävästi tutkittu. Tällaisen tiedon tuottaminen on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää, sillä ammattikoulutuksen keskeyttäneitä nuoria on useimmiten käsitelty sekä tutkimuksissa että yhteiskunnallisessa keskustelussa varsin stereotyyppisesti syrjäytymisen riskiryhmänä. Elinikäisen oppimisen juhlapuhe ”toisine mahdollisuuksineen” ja ”uusine alkuineen” ei näytäkään aina realisoituvan arkipäivän käytännöissä. Yksilön elämänkulun perspektiivistä tarkasteltuna kouluttautumisen voidaan kuitenkin todeta olevan elinikäinen prosessi, joka ei pääty yhden koulutuksen katkeamiseen. Nuorille asetettua toivottavaa kehitystä ei tulekaan tulkita liian helposti lopullisesti katkenneeksi tai vikaan menneeksi.

2. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa

Ammattikouluopinnot keskeyttäneiden, koulutuksen myöhemmin uudelleen aloittaneiden nuorten koulutukseen sijoittumisen tarkastelun kehys muodostuu 1990-luvun valinnanmahdollisuuksien ja -pakkojen koulutusyhteiskunnasta. Huolimatta ikäsidonnaisten normien heikkenemisestä, koulutus on yhä monin tavoin kouluinstituution ja yhteiskunnan aikatauluttama vaihe ainakin lapsuudessa ja nuoruudessa. Peruskoulun jälkeisessä tutkintokilvassa mukana pysyminen on 1990-luvulla

noussut yhä keskeisempään osaan yhteiskunnallisen aikuisen rooliin kiinnittymisen pitkittyneessä prosessissa; ilman riittävää koulutuspääomaa ei pääse edes kilpailemaan työmarkkinoille. Keskiasteen koulutus käsittääkin nykyisin lähes koko ikäluokan, esimerkiksi keväällä 1996 peruskoulun 9. luokalla olleista yli 93 prosenttia jatkoi opiskelua syksyllä 1996. Vuonna 1995 ammatillisessa peruskoulutuksessa oli 200 000 opiskelijaa, joka oli neljännes enemmän kuin 1990-luvun alussa. (Koulutus 1998:1, 51) Itse asiassa nuorilla on jo lähes yhteiskunnallinen ”kouluttautumisvelvollisuus”, jota on säädelty Suomessa vuoden 1996 alusta voimaan tulleella työmarkkinatukea koskevalla lailla. Lain mukaan alle 20-vuotias vailla ammatillista koulutusta oleva nuori, jolla ei ole työ- tai harjoittelupaikkaa, menettää oikeutensa työmarkkinatukeen ellei hakeudu koulutukseen tai työpoliittiseen toimenpiteeseen, kuten työharjoitteluun. Vuoden 1997 alusta lukien lakimuutos on koskenut myös alle 25-vuotiaita.

Modernin yhteiskunnan eri elämänvaiheesta toiseen siirtymisen kasvanut riskialttius heijastuu kuitenkin myös jatkokoulutukseen sijoittumisen polkuihin (ks. Furlong & Cartmel 1997, 3; Pollock 1997, 66). Itse asiassa nuorten voidaan ajatella voimakkaimmin kohtaavan riskiyhteiskunnan juuri erilaisissa elämän käännekohdissa, joissa he tekevät tärkeitä valintojaan; kouluasteiden välisten taitekohtien ollessa riskialttiita putoamiselle. Vaikka keskiasteelle näytetään siirryttävän varsin joustavasti, peruskoulun oppilaanohjauksen työntämänä, ei tie tutkintoon ole hallittu, putkimainen ja institutionaalisen itsestään selvä rata (ks. Buchmann 1989, 181; Wyn & White 1997, 95). Koulutuksen pidentymisen ja laajentumisen ohella sen hankkimisesta onkin tullut aikaisempaa katkonaisempaa, esimerkiksi koulutuksen ja työn vuorottelun sekä kouluinstituution valikointimekanismien takia. Myös opintojen keskeyttäminen on lisääntynyt tasaisesti 1970-luvulta lähtien, kasvun koskiessa erityisesti yleisiä ammattioppilaitoksia ja sen eri aloja. Keskeyttäminen on yleisintä opintojen alkuvaiheessa. Ammatillisten oppilaitosten ensimmäisillä luokilla keskeyttämisiä oppilasmäärään verrattuna oli lähes 11 prosenttia ja muilla luokilla 7 prosenttia vuonna 1995. Naiset keskeyttivät opintonsa hieman harvemmin (10%) kuin miehet (11%). (Koulutus 1998:1, 71)

Keskeyttäminen on useimmiten nähty ongelmallisena sekä tekona että seurannaisvaikutuksiltaan. Lineaarista elämänkulkua ihannoivassa yhteiskunnassa, jossa koulutusta pidetään yhä nuoruuteen kuuluvana, putkimaisena elämänkulun jaksona, jota seuraa suora ja lopullinen työelämään siirtyminen, edustaa opintojen keskeyttäminen normaalibiografian rikkovaa ratkaisua. Keskeyttäjien tekemät valinnat eroavat siis yhteiskunnan - ikään kuin keskellä ja keskeisellä paikalla - suorittamasta normaalisuuden määritelmästä, jolloin keskeyttäjien kohtalona on jäädä reunalle, marginaaliin (Aho & Vehviläinen 1997).

Yhteiskunnallisessa keskustelussa keskeyttäjät määritellään usein potentiaalisiksi syrjäytyjiksi. Tarkastelukehyksessä, jossa nuorten odotetaan nopeasti hankkivan koulutuksensa, vaihtelunhalua, muutoksen etsimistä ja elämänkulun poikkeamista - vaikka vain tilapäisesti - normaalista pidetään useimmiten uhkana nuorten tulevaisuudelle ja yksilölliselle selviytymiselle (Pallas 1995, 52). Amerikkalaisessa koulutuskeskustelussa poikkeamiselle on selvä yleinen käsitekin ”at-risk youth” (Natriello, McDill & Pallas 1990, 8). Välittävä tekijä keskeyttämisen ja syrjäytymisen välisessä kausaaliyhteydessä näyttää löytyvän ammattipätevyyden puutteesta. Koulutus on toki selkeästi inhimillistä pääomaa, jonka puuttuminen lisää tilastojenkin mukaan työttömyysriskiä ja todennäköisyyttä joutua epävakaalle työmarkkinauralle ja voi siten olla yksi syrjäytymistä tai huono-osaisuutta lisäävä taustatekijä. (Ulvinen & Siljander 1995, 44; Koulutus 1998:1, 7; 22) Myös väliaikaisestakin keskeyttämisestä on varoiteltu, merkitseehän se viivettä tutkintoon ja hidastuttaa kilpajuoksua koulutusmarkkinoilla nopeimmin kvalifikaationsa hankkineiden kanssa.

Keskeyttäjäkäsitteen määritteleminen on ollut kirjavaa ja tutkimustulosten vertailu sen takia hankalaa. ”Opintojen keskeyttäminen” on käsitteenä vaikeasti haltuunotettava ja liian ehdoton. Tilastoiduista keskeyttäjistä suuri osa on nuoren oman koulutuksen ja koko koulutusjärjestelmän kannalta vain välittömiä koulutuspaikan vaihtajia. Tällä tarkoitetaan sitä, että opiskelija, jo opiskelut aloitettuaan, saa tiedon esimerkiksi pääsystään peruutuspaikalta toiseen koulutukseen ja siirtyy sinne opiskelemaan. Keskeyttäjä-käsite on myös staattinen, tavoittaahan se ainoastaan opiskelijan sen hetkisen elämäntilanteen. Kuitenkin vain osa poistuu koulutuksen piiristä lopullisesti; kiistämätön tosiasia on, että opintojen pariin voi palata vielä hyvinkin pitkien taukojen jälkeen (Liljander 1996, 16; Cairns & Cairns 1994, 181).

3. Tutkimuksen tarkoitus

Syrjäytymiskeskeisen lähestymistavan sijaan tarkastelen tutkimuksessa keskeyttämistä elinikäisen oppimisen näkökulmasta, jossa koulutuksen voidaan katsoa olevan elinikäinen tai jopa elinkautinen prosessi, joka ei pääty yhden koulutuksen keskeyttämiseen. Elinikäisen oppimisen näkökulmasta katsottuna lopullisia epäonnistumisia ei olekaan, on vain ”toisia mahdollisuuksia” (second chance).

Tarkastelun keskiöön onkin nostettu ne ammattikouluopinnot keskeyttäneet nuoret, jotka myöhemmin, ”toista mahdollisuuttaan” käyttäen, ovat aloittaneet koulutuksen uudelleen. Kohdejoukko on siis siirtynyt drop out-oppilaista stop out-oppilaisiin, joita ei ole Suomessa riittävästi tutkittu. Stop out -oppilaalla tarkoitetaan henkilöä, joka keskeyttää opintonsa ilman näkyvää syytä (”varsinainen keskeyttäjä”) ja joka myöhemmin aloittaa opiskelun uudelleen (mm. Morrow 1986, 343).

Tutkimusta on ohjannut halu selvittää, mitä on instituution kannalta etupäässä ei-toivotun käyttäytymisen takana. Tarkoituksena ei ole kuitenkaan ollut tutkia ainoastaan opintojen keskeyttämistä, koulutuksen uudelleen aloittaneiden nuorten näkökulmasta, vaan keskeyttämisen ja koulutuksen uudelleen aloittamisen välistä dynamiikkaa, stopping out -prosessia kokonaisuudessaan ja erityisesti tämän prosessin toiminnallista logiikkaa. Lisäksi on tutkittu nuorten elämän jäsentymistä ja toiminnan rakentumista koulutuksen uudelleen aloittamisen jälkeen.

Keskeyttämistä ja sen todellista merkitystä on tarkasteltu osana laajempaa toimintakehystä, yksilön elämänkulun prosesseina (ks. Clausen 1986, 16). Elämänkulun prosessia korostava perspektiivi merkitsee sitä, että keskeyttämistä ei tule tarkastella irrallisena päätöksentekotilanteena, vaan huomiota tulee kiinnittää yksilön koko kouluhistoriaan. Oppilaat eivät ilmesty ammatilliseen koulutukseen tyhjästä, vaan suurimmalla osalla heistä on takanaan yhdeksänvuotinen peruskoulu, jonka tulisi antaa valmiudet selviytyä keskiasteen opinnoista. Huomiota tulee kiinnittää myös tulevaisuudenodotuksiin. Koulutushistorian tapahtumat on liitetty muihin elämänkulun tärkeisiin osa-alueisiin, kuten perheeseen ja lähiympäristöön. Keskeinen tutkimuksellinen idea on, että katkostilanteelta tai taitekohdalta näyttävä keskeyttäminen on kuitenkin osa elämän jatkumista. Tutkimuksen kohdejoukon kohdalla keskeyttäminen sijoittuukin etenemismahdollisuudet lopullisesti sulkevan ja syrjäytymiseen johtavan koulutusuran päätepisteen sijaan osaksi nuoren koulutukseen sijoittumisen polkua, yhdeksi sen vaiheeksi tai valinnaksi.

Tutkimukselliset näkökulmavalintani, ts. opintojen keskeyttämiseen kohdistuva tutkimusaihe ja keskeyttäjien omien kertomusten nostaminen tarkastelun keskiöön heijastavat koulutustutkimuksissa viime vuosina korostunutta kiinnostusta tutkia kouluttautumisen riskejä ja ”toiseutta” koulutuksessa sekä halua antaa ”ääni” erilai-

sille marginaalisina pidetyille ryhmille, jollaiseksi opintonsa keskeyttäneet nuoretkin on luettu ja jotka teollisen yhteiskunnan yhdenmukaistavassa ja erilaisuudet mukauttavassa modernisuudessa on perinteisesti jätetty koulutuksellisten valtavirtojen ulkopuolelle (ks. Aittola, Koikkalainen & Vaherva 1997, 71; Tierney 1993, 2). Kun tutkimuksessa puhutaan puheenvuoron, ”äänen” antamisesta jollekin, on kysymys aina myös vallan käytöstä. Kenelle annetaan lupa puhua ja ketä kuunnellaan? (McCall & Wittner 1990, 47). Koulutukselliset käytännöt usein paitsi marginalisoivat myös vaientavat tiettyjä yksilöitä ja ryhmiä (Fine 1992, 115; Tierney 1993, 2). Opinnot keskeyttäneiden nuorten kohdalla vaientamisen voidaan ajatella tapahtuneen paitsi kouluinstituution mekanismien myös niiden tutkimuskäytäntöjen kautta, jossa ilmiötä on tarkasteltu pääosin kouluinstituution ja yhteiskunnan näkökulmasta käsin, tilastollisten menetelmien avulla.

Tutkimuksessa ilmiötä on lähestytty keskeyttäjien kertomana, heidän yksilöllisen elämänkulun näkökulmastaan käsin. Tutkimuksen aineisto koostuu 33:n itäsuomalaisen, 17-25 vuotiaan nuoren elämäkerta- ja teemahaastatteluista. Haastateltavien tuli olla ammattikouluopinnot keskeyttäneitä. Tällä tarkoitan tutkimuksessani sitä, että henkilö oli saapunut kouluun vähintään yhdeksi päiväksi eikä hänellä keskeyttämishetkellä ollut tietoa toisesta koulutuspaikasta. Lisäksi haastateltavien tuli olla haastatteluhetkellä koulutuksessa. Tutkittavien sukupuolta, ikää, ajanjaksoa keskeyttämisen ja koulutuksen uudelleen aloittamisen välillä tai nykyistä koulumuotoa ei rajattu.

Elämäkertahaastattelu on narratiivinen haastattelu, jossa kielelliset merkitykset välittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kyseessä on henkilön omaan elämään perustuva tarina, jossa kyse on jostain yksilön elämän aikana tapahtuneesta, koetusta ja tulkitusta, joka kerronnan kautta voidaan ilmaista toiselle henkilölle. (Roos 1988, 140) Koska aikaväli haastateltavien opintojen keskeyttämisen ja haastattelujen suorittamisen välillä on useimmilla jäänyt lyhyeksi (muutamia vuosia) ja kun tutkimuksen kohteena on siis pääosin vielä työelämän ulkopuolella olevat ja perheettömät nuoret, ei elämäkertametodi ehkä toteudu ”puhtaimmillaan”; pikemminkin on kyse ”painotettujen elämäntarinoiden”, yksilöiden koulu(tus)elämäkertojen tutkimisesta (ks. Honkonen & Kallioniemi 1998). Koulutuselämäkertojen pääpaino on tällöin nuoren kouluttautumiseen liittyvissä vaiheissa ja koulutuskokemuksissa. Elämäkertojen tarjoamaa vertikaalista kuvaa pyrittiin sen eri vaiheiden osalta laajentamaan ja tarkentamaan elämäkertahaastattelun yhteydessä tehdyn, tutkimuksen tarpeisiin mukautetun teemahaastattelun avulla. Tähän horisontaaliseen tarkasteluun valikoituvat osa-alueet nousivat kerrotuista elämäkerroista ja niiden painotuksista. Elämäkertaa lähestytään tutkimuksessa subjektiivisena elämäkertana, jolloin ollaan kiinnostuttu objektiivisten kokemusten subjektiivisesta tulkinnasta ja merkityksestä, ”elämästä koettuna”. (Huotelin 1996, 34)

4. Keskeyttäminen osana koulutukseen sijoittumisen polkua

Nuorten kertomukset, erilaisia koulutuksellisia elämänkulkuja koulutusyhteiskunnassamme havainnollistavina, osoittivat opintonsa keskeyttäneiden, mutta myöhemmin sen uudelleen aloittaneiden nuorten olevan hyvin heterogeeninen joukko. Traditionaalinen keskeyttämisen tematisointi ”passiivisten”, ”epäsosiaalisten”, ”poikkeavien” ja ”työväenluokkaisten poikien” ongelmaksi on siten harhaanjohtava. Keskeyttämisen syyt, samoin kuin koulutuksen uudelleen aloittamisen jännitteet ovat moninaiset. Tutkimuksessa ei olekaan muodostettu tarkkarajaista ”stop out”–nuoren muotokuvaa tai luotu yhtä yhtenäistä elämänkulkujen tarinaa, se tuskin olisi edes ollut mahdollista. Kun sen sijaan tarkasteltiin stopping out-ilmiötä kes-

keyttämisen prosessin sekä koulutuksen aloittamisen ehtojen ja edellytysten näkökulmasta, näytti se jakautuvan kahteen toisistaan selkeästi poikkeavaan osa-alueeseen, jotka myös muodostavat omat tutkimusalueensa: koulutuksen uudelleen aloittamiseen ja uuden koulutuksen aloittamiseen. Uuden koulutuksen aloittamisessa on kyse lähinnä keskeyttämisen kautta tapahtuvasta koulutuksesta toiseen siirtymisestä, uuden koulutuksen aloittamisesta. Ammattikoulun keskeyttäminen ei merkitse koulutuksen keskeyttämistä. Koulutuksen uudelleen aloittamisessa puolestaan korostuu vuosikausia kestänyt etäisyyden ottaminen koko koulujärjestelmään koulutuksellisen ja osin myös työmarkkinallisen syrjäytymisen muodossa. Koulutuksen uudelleen aloittamisessa on tällöin kyse uuden suhteen solmimisesta koulujärjestelmään elinikäisen oppimisen ideaalin sisältämiin ”second chance” -mahdollisuuksiin tarttumisen muodossa.

4.1. Uuden koulutuksen aloittaminen

Aineiston valossa uuden koulutuksen aloittamisen taustalla on usein opiskeltavaan alaan liittyviin sisällöllisiin tekijöihin kytkeytyvä keskeyttäminen, jota voidaan selvimmin tarkastella ammatilliseen suuntautumiseen liittyvien kysymysten näkökulmasta. Keskeyttämisessä kiteytyy pettymys – usein epävarmojen valintojen tuloksena – aloitettuihin opintoihin; tosin myös suunnitelmissaan hyvin onnistuneet ja haluamansa koulutuspaikan saaneet voivat opintojen jo alettua todeta haluavansa sittenkin jotain muuta. Yhä keskeisempi tekijä liittyy koulutuksen valikointimekanismeihin; vaikka yhteisvalinta valinnan tasolla olisikin valmiiksi mietitty ja pieni asia, edes selkeä urasuunnitelma ei nykyisin takaa sen toteutumista.

Vaikka keskeyttäminen harvoin nähdään ”vapaana” valintana, se voi olla selvästi reflektiivinen ja mietitty päätös, rationaalinen ratkaisu tilanteessa, jossa tavoiteltua koulutuspaikkaa ei alun perin olla saatu tai sen sisältö ei vastaa odotuksia (vrt. McLaren 1989, 215). Keskeyttämiseen voi kytkeytyä tulevaisuuteen suuntautuva aikajänne ja toiminnan intentionaalisuus, jolloin tulevia koulutusratkaisuja pohditaan jo ennen keskeyttämistä. Uuden koulutuksen aloittajat edustavat aktiivista, koulutusmarkkinoilla eteenpäin pyrkivää keskeyttäjäryhmää.

Uuden koulutuksen aloittamisessa keskeyttäminen näyttäytyy ”uran rakennuskeinona”, välietappina ammatillisen suuntautumisen prosessissa. Keskeyttäminen yhdellä koulutusalalla muodostaa yhden valinnan ammatillisen suuntautumisen prosessissa ja kytkeytyy pyrkimykseen korvata huonoksi osoittautunut vaihtoehto paremmalla. Mikäli ammatilliseen koulutukseen on hakeuduttu epävarmojen valintojen tuloksena, keskeyttämisestä tulee jo tehtyjen valintojen tarkistamismekanismi, joka luo mahdollisuuden ammatilliseen etsintään, eksploraatioon ja sen myötä uudelleensuuntautumiseen.

Nuorten kertomuksissa korostuu ensinnäkin koulutukseen sijoittumisen prosessimaisuus; etenkin koulussa heikosti menestyneille ammatillisen suuntautumisen prosessi on usein monivaiheinen ja todelliset, ehkä lopulliseen ammattiin johtavat päätökset, tehdään yhteisvalintatilannetta myöhemmin. Prosessimaisen, vaihe vaiheelta etenevän ammatinvalinnan ohella esiin nousee koulutukseen sijoittumisen projektimaisuus, jolloin ammatillisen suuntautumisen epävarmuuden ohella keskeyttämisessä korostuu strateginen toiminta ja kamppailu arjen valintojen ja niiden toteuttamisen tasolla. Koulutuspaikan vaihdoksissa ei siten ole kysymys ammatillisesta epävarmuudesta vaan taktiikasta (vrt. Ahola & Nurmi 1998, 60). Koulutuspaikoista käytävän kilpailun kiristyminen ja valikoinnin mekanismit aiheuttavat sen, että koulutukseen hakeutumista ja sinne sijoittumista ohjaavat enemmän tai vähemmän strategiset tekijät (Nummenmaa 1996, 31). Vaikka päätös keskeyttämisen myötä tapahtuvasta koulutuksesta toiseen siirtymisestä voidaan siis

tehdä vasta opintojen alettua, ovat vaihdot usein suunnitteilla jo koulutusta aloitettaessa, jolloin nuoret tietoisesti tunkeutuvat jatkokoulutusmarkkinoille sieltä, mistä he pääsevät, aikomuksenaan myöhemmin hakeutua varsinaiseen toivekoulutukseen tai käyttäen sitä ponnahduslautana muun alan opintoihin (Liljander 1996, 31; 65). Nämä koulutusmarkkinoilla eteenpäin pyrkivät nuoret ovat tietoisia kouluttautumisen ja koulutukseen hakeutumisen strategisesta ulottuvuudesta, jolla tarkoitetaan sen huomioon ottamista, että hakijan ympäristö ei ole staattinen, vaan muodostuu toisten, samaan tapaan laskelmoivien toimijoiden ”siirroista”, jotka asettavat rajoituksia hakijan mahdollisuuksille valita mielensä mukaan (Ahola & Nurmi 1998, 57). Valikointimekanismeihin törmäämistä ei siten koeta henkilökohtaisena tappiona, vaan sitkeä yrittäminen, uudelleen suuntautuminen ja mahdollisten varasuunnitelmien käyttöönotto toimivat keinoina tyydyttävään lopputulokseen pääsemiseksi.

Keskeyttämistä on harvoin tutkittu ja tulkittu muuna kuin porttina koulutukselliseen syrjäytymiseen, ainakaan kun kyse on ammatillisesta koulutuksesta, joka jo yleisesti tematisoituu b-luokan koulutukseksi. Ammattikoulun keskeyttäminen ei kuitenkaan välttämättä merkitse koulutuksen keskeyttämistä. Uuden koulutuksen aloittamisessa ei olla keskeyttämisen jälkeen aikeissakaan poistua koulutuskentältä; motivaation heikkenemisen sijaan kyse on pikemminkin mielenkiinnon suuntautumisesta toisaalle. Irrottautumista koulutusjärjestelmästä on vaikea määritellä, sillä keskeyttämisen jälkeinen koulutukseen suuntautuva hakuprosessi on usein koko ajan suunnitelmien ja konkreettisen valintamenettelyn tasolla käynnissä. Keskeyttäminen on opintojen katkeamisen sijaan pikemminkin keskeyttämisen kautta tapahtuvaa koulutuksesta toiseen siirtymistä, uuden koulutuksen aloittamista. Keskeyttäminen koulutuksesta toiseen siirtymisenä ja siihen liittyvä väliaikainen koulutuksen ja työn ulkopuolella oleminen ilmentääkin koulutusputkesta putoamisen sijaan koulutusvalintojen ja –polkujen yksilöllistymistä ja tulee sellaisena erottaa kouluttamattomuudesta yhteiskunnallisena ongelmana, joka vaatii sosiaalipoliittisia toimenpiteitä. Työttömyyden merkitystä sinänsä ei syrjäytymisprosessissa tulisikaan korostaa. Työmarkkinapolkuihin sisältyy työttömyyttä yhä useammin ja sen merkitys polun myöhemmän muotoutumisen kannalta voi olla hyvinkin erilainen riippuen sen kestosta ja sijoittumisesta. Se voidaan käsittää ”lomana”, mikäli se on vain koulutukseen pyrkimistä edeltävä välivaihe. (Mikkonen 1997, 45)

4.2. Koulutuksen uudelleen aloittaminen

Uuden koulutuksen aloittajien, eräänlaisten postmodernien subjektien lisäksi tutkimuksessa oli löydettävissä marginaaliin jo peruskoulussa tai viimeistään jatkokoulutuspaikkoja jaettaessa tipahtanut putoajien joukko, joiden kohdalla keskeyttäminen on ollut pitkälti ajautumisen tulos. Kilpailukyky koulutusmarkkinoilla on ollut huono, jonka vuoksi yksilölliset koulutusratkaisut ovat jo varhain menettäneet merkityksensä. Puhe elämänaluesukkuloinnista ja zieheläisen kevyestä tyylinvaihdosta kätkeekin taakseen sen tosiasian, että osa nuorista on identiteettien työstämisessään olleet pitkälti ulkopuolelta tarjoutuvien toimintamahdollisuuksien ja ennalta määrättyjen koulutusrakenteiden varassa. Ammatinvalinnan ongelmat tulevat usein ”sivutuotteena”, keskeyttämisen varsinaisten mekanismien ollessa muualla, joko kouluinstituution ulkopuolella, elämänhallinnassa tai kouluinstituution sisällä, oppilaan ja kouluinstituution suhteessa.

Vähäisillä voimavaroilla opiskelevien nuorten lähtöasetelma selviytyä muutoksista on usein heikompi ja heikko koulumenestys ja karsiutumisen kaltaiset takaiskut koituvat helpommin opintojen jatkamisen esteeksi ja takarivistä startanneet nuoret ovat vaarassa jättää koulutuksen kilpajuoksun helpommin kesken jo hyvinkin varhaisessa vaiheessa. Valintojen ja vastuun kantamista korostavassa koulu-

tuskilvassa keskeyttäminen ajautumisen tai putoamisen muodossa tulleekin yleistymään nimenomaan niiden nuorten keskuudessa, joilla ei ole riittävästi resursseja valintojen tekemiseen tai joiden valinnat törmäävät jo varhaisessa vaiheessa institutionaalisen valintakoneiston mekanismeihin ja yksilölliset toiveet puristuvat kulttuuriseen ”toiseuteen”.

Heikko kulttuurinen suorituskyky suhteessa yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin tekee kuitenkin nuorista syrjäytymisen potentiaalisen riskiryhmän, jotka siis hyväksyvät yhteiskunnassa vaadittavat normaalisuuden mallit, mutta heillä ei ole niiden toteuttamiseen tarvittavia resursseja ja taitoja. Keskeyttämisen ajautumisluonne korostuu keskeyttämisen jälkeisessä toiminnassa. Vaikka riskitekijöiden determinoivuutta ei tulisi liiaksi korostaa, on näiden keskeyttäjien kohdalla vaara, että keskeyttäminen johtaa pelistä putoamiseen tai pelistä pois sulkemiseen.

Pohdittaessa keskeyttämisen mahdollista marginalisoivaa vaikutusta, voidaan todeta, ettei keskeyttäminen itsessään johda syrjäytymiseen, vaan kyse on siitä, että ne ominaisuudet ja syyt, jotka johtavat keskeyttämiseen, estävät nuoria selviytymistä muillakaan elämänalueilla. Kun elämänhallintakyvyt eivät ole kunnossa, ajautuvat he helposti ”luukulta luukulle”, ollen toimijoiden sijaan pikemminkin toiminnan kohteita. Koulutukseen sijoittuminen ja liikkuminen eri elämänsfäärien välillä on vähemmän itsevaltaista; se on pikemminkin ajelehtimista suhdanteiden ja kohtalon mukaan. Koulutuksen, työn ja työttömyyden vuorottelu ei näyttäydy niinkään modernin piirteenä kuin tilanteiden ohjaamana ajautumisena, pakkona. Koulutuksellisesti ja/tai työmarkkinallisesti huono-osaisten nuorten sukkulointia luonnehtii erityisesti laman myötä lisääntynyt koulutus- ja työmarkkinapoliittisten toimenpiteiden vuorottelu. (ks. Santamäki-Vuori & Sauramo 1996, 26-27) Näiden nuorten ongelmana ei olekaan enää itse työn puute, vaan työttömyys toimii jo koulutuksellisella sektorilla tapahtuneen syrjäytymisen ja ongelmien kasautumisen vauhdittajana vahvistaen sellaisia kielteisiä käyttäytymispiirteitä, jotka ovat yksilön elämässä jo entuudestaan olemassa (ks. Rönkä & Pulkkinen 1995).

Koulutuksen uudelleen aloittaneiden nuorten kertomukset kuitenkin osoittavat, että koulutuspolkua voidaan rakentaa paitsi keskeyttämisen avulla, myös siitä huolimatta. Keskeyttäminen koulutuksellisen syrjäytymisen muotona ei välttämättä johda laajempaan syrjäytymiseen tai ole loppuelämää hallitseva koulutuksellinen kohtalo. Etenkin koulukielteisille pojille koulutuksen uudelleen aloittaminen näytti kuitenkin edellyttävän mielekkäitä työkokemuksia. Työharjoittelu ja työllistäminen tarjosivat mahdollisuuden kiinnostavan alan löytymiseen ja prosessissa yhdistyi sellainen muodollisen koulutuksen ja informaalin eli arkipäivän oppimisen suhde, joka johti koulutuksen uudelleen aloittamiseen. Elämänkulun näkökulmasta peilattuna keskeyttäminen näyttäytyy tällöin osana nuoruudesta aikuisuuteen siirtymisen prosessia, ikäkauteen liittyvänä vaiheena, hetkellisenä väliinputoamisena, karsiutumisena, osana ”lyhyttä, mutta levotonta nuoruutta”.

5. Katkos koulutusputkessa – elämää marginaalissa?

Opintonsa keskeyttäneet nuoret on useimmiten nähty niin sosiaalipoliittisessa kuin akateemisessakin keskustelussa syrjäytyneiden osaryhmänä, koulutuksellisena alaluokkana ja opintojen keskeyttäminen yksinomaan kielteisenä tapahtumana, jota tulee pyrkiä kaikin keinoin ehkäisemään. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, ettei keskeyttäminen ole nuoren itsensä kannalta yksinomaan negatiivinen, syrjäytymiseen johtava tapahtuma. Edellä esittämäni kaksi eri keskeyttämisen ja koulutuksen aloittamisen muotoa ovat tapani korostaa, milloin keskeyttäminen laajenee ammatillisesta etsinnästä syrjäytymispotentiaaliksi ja milloin tätä potenti-

aalia ei esiinny. Ratkaisumalleja keskeyttäjille hahmotettaessa on muistettava, että ryhmät tarvitsevat erilaista tukea. Työvoima- ja koulutuspoliittiset toimenpiteet, aktivointi, ohjaus ja koulutustarjonta tulee suunnata nuorille eri tavoin; on eri asia ohjata koulutukseen ammatinvalinnastaan epävarmoja nuoria kuin niitä keskeyttäjiä, jotka eivät ole motivoituneita hankkimaan koulutusta. Osa keskeyttämisistä ja koulutuspaikkojen vaihdoista on etsintää ja kokeilua, jolle myös tulisi antaa aikaa ja mahdollisuuksia eikä keskeyttämisen ehkäiseminen ole välttämättä tarpeellista. Toisaalta heikommista lähtökohdista ponnistavat nuoret taas tarvitsevat ohjausta ja tukea hyvinkin varhaisessa vaiheessa koulutuspoluillaan.

Mikäli halutaan arvioida keskeyttämisen merkitystä ja sen vaikutusta yksilön tulevaisuudessa selviytymisen kannalta, ts. koska keskeyttäminen alkaa koetella yksilöllisen selviytymisen riskirajoja, on tarpeellista pyrkiä muodostamaan kokonaiskuva keskeyttäjän elämänkulusta ja koulutuspolusta. Ensinnäkin on syytä muistaa, ettei keskeyttäminen itsessään, tekona, ole marginalisoiva tai dramaattinen tapahtuma. Sen sijaan, että arvioitaisiin keskeyttämistä yksittäisenä tapahtumana, huomiota tulisi kiinnittää tuon teon intentioon ja keskeyttämiseen kytkeytyvään toiminnan suuntautumiseen, ts. mihin keskeyttämisellä pyritään. Tutkimuksen perusteella keskeyttäminen näyttääkin olevan selvästi ammattikoulutusvaiheen ulkopuolelle ulottuva ilmiö. Osa nuorista oli suunnitellut keskeyttämistä jo ennen ammattikoulun alkua, toisten taas tehdessä jo ennen keskeyttämistä tulevaa koulutusta koskevia ratkaisuja. Keskeyttämiseen voikin liittyä toiminnan suuntautumista esimerkiksi toiseen koulutukseen tai työhön. Toisaalta keskeyttäminen voidaan nähdä selviytymisstrategiana ahdistavasta prosessista, jossa koulu toimii itsetuntoa murentavana tekijänä. Keskeyttämisen tematisointi tapahtumana dikotomisesti aktiiviseksi valinnaksi tai passiiviseksi ajautumiseksi ei ole mielekästä. Tietyssä mielessä keskeyttäminen on aina valinta. Keskeyttäminen vaatii aktiivista toimintaa, kun taas passiiviset tyytyvät sille koulutusalalle, jolle ovat joutuneet, vaikka ala osoittautuisikin kiinnostamattomaksi. Aktiiviset taas pyrkivät vaihtamaan huonoksi osoittautuneen vaihtoehdon parempaan, toisin sanoen keskeyttävät. (Javanainen & Mustola 1985, 9)

Toiseksi huomiota tulee kiinnittää sekä teon ja toiminnan seurannaisvaikutuksiin, siihen mihin keskeyttämisen myötä päädytään. Keskeyttämisen jälkeinen toiminta – mitä tehdään ja miten toiminta koetaan - voivat viedä kehitystä eteenpäin tai taannuttaa kehitystä. Juuri nämä kokemukset nostavat esiin putoajat ja selviytyjät.

Keskeyttämisen seurannaisvaikutukset voidaan meneillään olevan tutkimuksen pohjalta tiivistää seuraavaan teesiin: ”Ammattikoulun keskeyttäminen ei välttämättä merkitse koulutuksen keskeyttämistä. Toisaalta, koulutuksen pariin voidaan ”toisena mahdollisuutena” palata vielä pitkienkin taukojen jälkeen.”

Tällä tarkoitan sitä, että keskeyttäminen ei siis välttämättä merkitse koulutuksellista syrjäytymistä eikä koulutuksellinen syrjäytyminen välttämättä johda elämän marginalisoitumiseen laajemmin. Vaikka nuori ajautuisikin keskeyttämisprosessin tuloksena koulutuksen ulkopuolelle, suoraa kausaliteettia koulutukselliseen ja yhteiskunnalliseen syrjäytymiseen tulee välttää. Mekanistiset ja deterministiset selitysmallit, jotka korostavat lainomaista, koko ryhmää koskevaa samanlaista kehitystä eivät huomioi yksilöllisiä voimavaroja; keskeyttäjiä ei ylipäätään voi nähdä homogeenisena ryhmänä, jonka toiminta on ennustettavissa ainoastaan yhden osajoukon näkyväksi tekemisellä. Opintojen keskeyttäminen voi olla osa laajempaa, eri elämänalueilla tapahtuvaa syrjäytymiskehitystä joillekin yksilöille, mutta se ei ole sitä suinkaan kaikille.

Vaikka siis keskeyttäminen on usein nähty dramaattisena syrjäytymispolun alkuna, niin muuttuneessa ja uudenlaisia kykyjä vaativassa yhteiskunnassa keskeyttäminen hetkellisenä ”väliinputoamisena”, ”pitkänä välituntina”, ”hetken aikaa odo-

tushuoneessa hengähtämisenä ennen seuraavaa koitosta” tai ”karsiutumisena” koskettavat yhä useampia nuoria leimaamatta välttämättä kovin pitkälle myöhempää koulutuksellista ja elämänhallinnallista tulevaisuutta (Aho & Vehviläinen 1997, 235; Lappalainen 1996, 109; Rönkä 1994, 165). Keskeyttämisen kautta voi aueta uusia mahdollisuuksia, mutta myös riskejä. Koulutukseen sijoittumisen strategisessa pelissä keskeyttäminen voi olla taktista elämänpolitikointia, osa peliä tai se voi johtaa pelistä putoamiseen tai pelistä poissulkemiseen.

Lisäksi on huomattava, että samoin kuin keskeyttäminen ei ennusta syrjäytymistä ei koulutuksen uudelleen aloittaminen ole tae selviytymisestä. Kaikkien nuorten kohdalla koulutuksen uudelleen aloittaminen ei olekaan ollut tavoitteellista toimintaa, rationaalisen, uraa koskevan päätöksenteon seuraus. Sykäys koulutukseen hakeutumiseen on tullut usein oman elämäntilanteen ulkopuolelta ja ilmennyt työmarkkinalaissa konkretisoituvan ”pakon” muodossa.

Jos 50-, 60- ja 70-luvuilla koulutusjärjestelmän ulkopuolelle jäi lahjakkuusreservejä, niin nykyisin koulutusjärjestelmän sisälle suljetaan tai etenkin laman aikana varastoidaan henkilöitä, joilla ei ole halua koulutukseen tai jotka kokevat sen liian vaikeaksi tai raskaaksi (Rinne & Salmi 1998, 189). Työmarkkinalain muutos on nähty joidenkin ryhmien osalta enemmänkin yhteiskunnallisen sääntelyn ja kontrollin keinona, osana elinkautisen oppimisen pakkokoulutusprosessia kuin persoonallisen kehityksen välineenä. Kun koulutushalukkuudesta on tehty edellytys työmarkkinatuen maksamiselle ja haluttomuudesta hankkia koulutusta muodollisen kouluinstituution piirissä yksi syrjäytyjän tuntomerkki, ilmentää ”toisiin mahdollisuuksiin tarttuminen” ”uuden alun” ja valinnan sijaan usein vastentahtoista pakkoa tarttua koulutukseen.

Toisaalta, vaikka yhteiskunnan voidaan ajatella etenkin laman aikana varastoivan nuoria koulutukseen myös nuoret itse varastoivat itsensä koulutukseen. Koulutuksen institutionalisoituminen on kehittynyt elämänkulun laajentuneeksi moratoriovaiheeksi, joka mahdollistaa nuorille koulutustavoitteiden tarkentamisen työelämään osallistumatta. Koulusta tulee tällöin turvapaikka tai odotteluhuone, jonka fasadeihin on helppo piiloutua työmarkkinaviranomaisten pitkältä kädeltä sekä vanhempien ja sukulaisten painostukselta.

Lähteet:

Aho, S. & Vehviläinen, J. 1997. Keppi ja porkkana. Tutkimus alle 20-vuotiaita aktivoivan työvoimapoliittisen uudistuksen vaikutuksista ja koulutuksen ulkopuolelle jäävistä nuorista. ESR-julkaisut 3/1997. Helsinki. Työministeriö.

Ahola, S. & Nurmi, J. 1998. Koulutusväylät, työmarkkinat ja valikoituminen. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 54. Helsinki.

Aittola, T., Koikkalainen, R. & Vaherva, T. 1997. Aikuisten oppiminen arkipäivän ympäristöissä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 6.

Buchmann, M. 1989. The Script of Life in Modern Society. Entry in Adulthood on a Changing World. The University of Chicago Press. Chicago.

Cairns, R.B. & Cairns, B.D. 1994. Lifelines and Risks. Pathways of Youth in our Time. Harvester Wheatsheat. London.

Clausen, J.A. 1986. The Life Course: A Sociological Perspective. Prentice Hall. Englewood Cliff.

Furlong, A. & Cartmel, F. 1997. Risk and uncertainty in the youth transition. YOUNG 5:1, 3-20.

Fine, M. 1992. Silencing and Nurturing Voice in an Improbable Context: Urban Adolescents in Public School. In Fine, M. (eds.) Disruptive Voices. The Possibilities of Feminist Research. The University of Michigan Press, 115-138.

Honkonen, R. & Kallioniemi, V. 1998. Elinikäisen oppimisen narratiivit. Aikuiskasvatus 4, 291-302.

Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Gummerus. Jyväskylä, 13-42.

Javanainen, M. & Mustola, K. 1985. Ammattikouluopintojen keskeyttäminen. Ammattikasvatushallitus. Suunnittelu- ja kehittämisosasto. Tutkimuksia ja selosteita 1. Helsinki.

Koulutus 1998:1. Koulutus Suomessa. Havén, H. (toim.) Suomen Virallinen tilasto. Tilastokeskus. Helsinki.

Lappalainen, K. 1996. Yläasteelta eteenpäin. Etuovesta porhaltaen vai takaovelta tirkistellen? Teoksessa Ruoho, K. & Ihatsu, M. (toim.) Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 63, 106-136.

Liljander, J-P. 1996. Statusvoittojen ja -tappioiden tiet korkeakoulutuksessa. Keskeyttäminen ja koulutuksen vaihtaminen opintouran käännekohtina. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

McCall, M.M. & Wittner, J. 1990. The Good News about Life History. In Becker, H.S. & McCall, M.M. (eds.) Symbolic Interaction and Cultural Studies. The University of Chicago Press. Chicago-London, 46-89.

McLaren, P. 1989. Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education. Longman. New York.

Mikkonen, I. 1997. Työvoimakoulutus osana työmarkkinapolkua. Koulutuksen vaikuttavuus yksilötasolla. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 174. Helsinki.

Morrow, G. 1986. Standardizing Practice in the Analysis of School Dropouts. Teachers College Record 87(3), 342-355.

Natriello, G., McDill, E-L. & Pallas, A.M. 1990. Schooling Disadvantaged Children. Racing Against Catastrophe. Teacher College. Columbia University. New York and London.

Pallas, A.M. 1995. Schooling, Careers, and the Life Course. In Pink, W.T. & Noblit, G.W. (eds.) Continuity and Contradiction: the futures of the sociology of education. Hampton Press. Cresskill, 41-65.

Pollock, G. 1997. Individualization and the transition from youth to adulthood. YOUNG 5:1, 55-68.

Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Vastapaino. Tampere

Roos, J.P. 1988. Elämäntavasta elämäkertaan - elämäntapaa etsimässä 2. Tutkijaliitto. Gummerus Oy. Jyväskylä.

Rönkä, A.. 1994. Nuoren aikuisen sosiaalinen selviytyminen. Teoksessa Heikkilä, M. & Vähätalo, K. (toim.) Huono-osaisuus ja hyvinvointivaltion muutos. Tammer-Paino. Tampere, 149-168.

Rönkä, A.. & Pulkkinen, L. 1995. Accumulation of problems in social functioning in young adulthood: A developmental approach. Journal of Personality and Social Psychology 69, 381-191.

Tierney, W.G. 1993. Introduction. Developing Archives of Resistance: Speak, Memory. In Laughlin, D. & Tierney, W.G. (eds.) Naming Silenced Lives. Personal Narratives and processes of Educational Change. Routledge. New York and London, 1-5.

Ulvinen, V-M. & Siljander, P. 1995. Syrjäytymisestä selviytymiseen - vaikeuksien kautta elämänhallintaan. Nuorisotutkimus 4, 42-50.

Wyn, J. & White, R. 1997. Rethinking Youth. SAGE. London. Thousand Oaks. New Delhi.

Mari Käyhkö

SIIVOOJAKSI OPISKELEMASSA
- ammattikoulun arki sukupuolinäkökulmasta

1. Johdattelua

Sukupuolen vaikutus näkyy selkeästi opiskelualoilla, eri ammateissa ja työmarkkinoilla, jotka ovat kaikista tasa-arvoistumispuheista huolimatta yhä jakautuneet voimakkaasti sukupuolen mukaan (ks. esim. Naiset ja miehet Suomessa 1998). On olemassa jaottelu ”miesten ja naisten ammatit”. Voidaan myös huomata, että sekä ammatillinen koulutus että tyypilliset tyttöjen suosimat alat, esimerkiksi palvelu- ja hoiva-alat, ovat kulttuurissamme aliarvostettuja. Siivoamistyö löytynee tässä arvostusasteikossa alhaalta, ellei sitten aivan alimmaisena. Tästä esimerkkinä varmaan useimmille tuttu lausahdus mahdollisen työttömyyden kohdatessa, ”menen vaikka siivoamaan, jos ei muuta ole”. Lausahduksesta voidaan lukea sisältä siihen rakennettu ajatus, että siivoamiseen ei tarvita koulujenkin käymistä. Siivoamiseen työnä liitetään negatiivisesti latautuneita määreitä, kuten likaisuus, eivaativuus, ei-rationaalisuus, käytännönläheisyys, ruumiillisuus, yksitoikkoisuus sekä ennen kaikkea naiseus. Siivoaminen on määritetty kulttuurisesti naisen tehtäväksi niin yksityisellä kuin julkisellakin.

Tutkijat eivät ole juurikaan olleet kiinnostuneita ammattikoulusta, sen arjesta eikä varsinkaan linjasta, joka on hyvin naisvaltainen, alhaisesti arvostettu sekä täynnä taustaltaan työväenluokkaisia tyttöjä. Sosiologina katselen havainnoimaani ammattikoulua ja sen arkea sukupuolinäkökulmasta, etnografisella tutkimusotteella. Samalla haluan tuoda esille sellaisten nuorten ääntä, joista ei olla oltu perinteisesti kovinkaan kiinnostuneita. Oppilaat eivät kuitenkaan ole varsinainen tutkimuskohteeni. Naistutkijan tai naistutkimuksen teorioiden näkökulmasta katsoen linjalla opiskelevat oppilaat ”kärsivät” moninkertaisesta toiseudesta. Toiseuden moninkertaisuudella tarkoitan, että oppilaat ovat työväenluokkaisia, tyttöjä/naisia ja vielä opiskelemassa vähän arvostetulle naisvaltaiselle alalle. Tosin nuoret itse eivät uskoakseni koe ”kärsivänsä”, vaan he ovat (onneksi?) tyytyväisen tiedottomia naistutkimuksen teorioista.

Tämä seminaariraportti pohjautuu tulevaan lisensiaatintyöhöni, joka on vielä puolitiessään eli keskeneräinen. Toivottavasti vuoden 2000 Tuhti-seminaarissa pääsen esittelemään valmista työtäni. Tässä raportissa esittelen työni lähtökohdat sekä palasen tulevasta. Kuvailen hieman tarkemmin sitä, kuinka tyttöjä siivoojaksi kouluttautumisen myötä koulutetaan samalla toimimaan myös yksityisellä kaikentaitavana kodinhengettärenä.

2. Tutkimuksen lähtökohtia

Tutkimuksessani keskeisenä teoreettisena lähtökohtana on naistutkimuksessa paljolti käytetty sukupuolijärjestelmä-teoria. Laajasisältöisellä teorialla tarkoitan omassa työssäni lähinnä koulussakin ilmenevää sukupuolisidonnaista sosialisaatiota, sukupuolen mukaan jakautunutta koulutusta ja työnjakoa, vallan hierarkkista jakoa, jossa mies edustaa normia, ”oikeaa kansalaista” sekä yksityisen ja julkisen jakautumista sukupuolen mukaan. Sukupuolijärjestelmä on rakennetasolla toimiva teoria, mutta sen avulla voidaan ymmärtää niitä ilmiöitä, joita sukupuolten erottelu eri muodoin arjessa saa aikaiseksi. Ymmärrän sukupuolen yhteiskunnallisena kategoriana, joka on sosiaalisesti tuotettu ja jolloin sukupuoli ilmenee yhteiskunnan rakenteissa, instituutioissa ja käytännöissä. (ks. esim. Liljeström 1996, Rantalaiho 1994).

Muodollisesti tasa-arvoisena ja sukupuolineutraalina pidetty koulutusjärjestelmä tuottaa ja uusintaa sukupuolijakoa koulussa ja samalla tuottaa sukupuolitettua työvoimaa työmarkkinoille. Yhteiskunnan pyrkimyksenä voidaan nähdä sosiaalistaa jäseniään eri instituutioiden kautta ”omille paikoilleen” jaottelemalla oppilaita osittain tietoisesti ja osittain tiedostamattomasti erilaisten tekijöiden (sukupuoli, sosiaalinen tausta) mukaan. Vaikka viralliset asiakirjat on kirjoitettu ilman sukupuolen erottelemista on koulun todellisuus kuitenkin toisenlainen. Elina Lahelma on tutkimuksessaan (1992) todennut, että sukupuolineutraalisti kirjoitetut opetussuunnitelmat saavat sukupuolispesifin sisällön kohdatessaan koulun todellisuuden. Hänen mukaansa sukupuolijärjestelmä ei vain heijastu kouluun, vaan koulu sinällään on osa yhteiskuntaa ja sen kautta sukupuolijärjestelmä on erottamaton osa koulun arkea.

Tasa-arvokokeilutoimikunta teki mietinnön vuonna 1988 (ks. Määttä & Turunen 1991), joka koski koulun tasa-arvokasvatusta. Siinä kerrotaan:

> ”*Ammatillisessa koulutuksessa sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen otetaan huomioon sekä koulutuksen rakennetta että oppilasvalintaa ja opetuksen sisältöä ja opetusjärjestelyjä koskevissa ratkaisuissa. Opetuksessa tulee tiedostaa yleiset yhteiskuntaan juurtuneet tasa-arvoa vastustavat asenteelliset seikat.”*

Suunnitelmien ongelmana on usein se, että vaikka ne on tehty ja ovat olemassa ei niitä saada vietyä näkymään käytäntöön saakka. Vanhat pinttyneet käsitykset jatkavat koulun tasolla elämäänsä. Niitä ei joko huomata, koska ne tuntuvat niin itsestään selviltä tai usein myös kuulee väitettävän, että erottelu on oikeutettua, koska tytöt ja pojat ovat biologiselta olemukseltaan erilaisia.

Koulussa tapahtuva sukupuolijärjestelmän tuottaminen ja uusintaminen tapahtuu paljolti koulun piilo-opetussuunnitelman kautta (ks. Broady 1986, Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, Gordon & Lahelma 1992, Metso 1992, Tarmo 1992, Palmu 1992). Einarson ja Hultman (1984) puhuvat kaksinkertaisesta piilo-opetussuunnitelmasta, jossa tyttöjä ja poikia koskevat erilaiset säännöt. Oppilaita itseään sukupuolitetaan sekä eri sukupuolia esitetään / representoidaan ja määritellään kulttuurille ominaisin tavoin. Sukupuoli tulee esille esimerkiksi oppimateriaaleissa, oppilaiden ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa, oppisisällöissä ja oppiaineissa, henkilökunnan sukupuolirakenteessa. Tämä kaikki tapahtuu paljolti tiedostamatta, osaksi siksi, että olemme näin asiat omaksuneet, eikä niitä joko huomata tai haluta kyseenalaistaa.

Terry Evansin (1988) mielestä koulun kulttuurissa vallitsevat käsitykset sukupuolista luotaavat kulttuurissa laajemmin vallalla olevaa käsitystä. Aika ja kulttuuri

ovat vaikuttamassa käsityksien sisältöön. Koulu on vain osanen muuta yhteiskuntaa, kulttuuria ja sen valtarakenteita. Althusser (1984) näkee koulun yhtenä ideologisista valtiokoneistoista, jonka avulla hallitaan ihmisten jokapäiväistä arkea sekä määritellään erilaisia yhteiskunnallisia suhteita, siis myös sukupuolijakoa. Ihmiset ovat kiinni rakenteissa enemmän kuin itse luulevat.

3. Tutkimuksen tarkoitus

3.1. Tutkimuskohteesta

Työssäni tarkastelen sukupuolen ilmenemistä sen eri muodoissa ammattikoulukontekstissa, tarkemmin koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelujen -linjan yhdellä vuosikurssilla. Havainnoimallani luokalla on 20 keskimäärin 17-18 -vuotiasta tyttöä. Klp -linjan koulutus on luonteeltaan ammatillista toisen asteen koulutusta, jossa laskennallinen koulutuksen kesto on vielä nykyään 80 opintoviikkoa (2 vuotta). Oppilaat suorittavat alan perustutkinnon (koulutusammatti), joka työmarkkinoilla voi johtaa esimerkiksi laitossiivoojaksi, laitoshuoltajaksi, sairaala-apulaiseksi tai kotiapulaiseksi. Yleisimpiä työpaikkoja ovat erilaiset virastot, koulut, teollisuuslaitokset, päiväkodit, vanhainkodit, sairaalat, terveyskeskukset tai vaikkapa yksityisyritykset.

Ensimmäinen opiskeluvuosi on kaikille yhteinen mutta toisena lukuvuotena linjan oppilaat suuntautuvat joko ravitsemuspalveluihin tai puhdistuspalveluihin. Havainnoimani luokan oppilaat ovat suuntautuneet puhdistuspalveluihin (16 ov) ja osa sen lisäksi osittain kotipalveluihin (10 ov + 6 ov). Vaikka päätehtävänä tulevassa työssä on siivoaminen (puhdistuspalvelut), koostuu työ usein myös muunlaisista oheistehtävistä, joita myös harjoitellaan. Esimerkiksi sairaala-apulaisen työstä vain 50% on siivoustyötä, jolloin toinen puoli työnkuvasta koostuu ruokahuollosta, vaatehuollosta, vuodehuollosta, välinehuollosta sekä pienistä palvelu- ja opastustehtävistä.

3.2. Tutkimuskysymyksen hahmottelua

Tutkimuksessani *tarkastelen tutkimani ammattikoulun kulttuuria ja siinä erityisesti sukupuolen esilletuloa koulun arjessa siivoojaksi kouluttautumisen (sosiaalistumisen) prosessin kautta.* Tarkastellessani tätä pätevöitymisprosessia kiinnitän erityishuomion niihin *vaatimuksiin, joita oppilaille sekä tulevina siivoojina, että samalla myös sukupuolensa edustajina* määritellään.

Aiempien tutkimusten (esim. Broady 1986, Laine 1997, Gordon & Lahelma1992, Lahelma 1992, Willis 1984, Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985) perusteella voi olettaa, että tämä prosessi sosiaalistaa oppilaita johonkin toivottuun ilmenee koulussa erilaisten arjen käytäntöjen kautta. Koulussa on paljon erilaisia pelisääntöjä, joista osa on kirjoitettuja ja osa kirjoittamattomia ja joissa vaikuttavat ja elävät erityyppiset uskomukset, arvot, ihanteet, periaatteet, normit, tavat/rituaalit. Sukupuoli on kirjoitettu näihin sisälle eri tavoin. Tutkin siis ammattikoulua ritualistisesta perspektiivistä kiinnittäen huomion erityisesti sukupuoleen. Tällöin ajattelen koulun Eskolan ja Suorannan (1998, 110) tavoin paikaksi, jossa toimitaan ei vain muodollisen ritualistisesti vaan myös symbolisesti tuottaen yhteiskunnan sosiaalisia järjestyksiä eli myös sukupuolta. Tutkimuksessa pyrin sijoittamaan tutkimuskohteeni, yhden ammattikoulun linjan arjen, yhteiskunnallisiin yhteyksiinsä.

3.3. Etnografinen koulututkimus

Aineistonkeruumenetelmänä olen käyttänyt etnografiaa (ks. Hammersley & Atkinson 1996).

Tutkijan positiosta minulle avautui rikas ja avartava kokemus tarkkailla ammattikoulun arkea itselleni aiemmin vieraassa ympäristössä. Tein osallistuvaa havainnointia koululla melko intensiivisesti lokakuusta 1997 toukokuun loppuun 1998. Olin koululla lähes päivittäin, lukuun ottamatta opiskelijoiden työharjoittelua. Olin mukana muutamilla tutustumisvierailuilla ja esimerkiksi harjoittelemassa yhden päivän keskussairaalassa sairaala-apulaisen tehtäviä.

Aineistona tutkimuksessani käytän rinnakkain:

a) kirjoittamiani havainnointipäiväkirjoja (tärkein)
b) kirjallista, niin virallista kuin epävirallistakin materiaalia, joista tärkeimpinä
   - kolme eritasoista klp -linjaa koskevaa opetussuunnitelmaa
   - linjan ainoa oppikirja ”Siivoustyön käsikirja”
   - opiskelijoiden työssäoppimispäiväkirjoja
   - koulusta kertovia kirjasia
c) valokuvia (lähinnä koulun tilat).

Tutkimukseni kulkua kuvaa hyvin aineistolähtöisyys, vaikka se ei tässä lyhyessä raportissa välttämättä tule niinkään esille. Teoriapohja työhön on kuitenkin rakentunut paljolti pikku hiljaa havainnoinnin kautta tai havainnointi on ainakin tarkentanut paljon lukemistani, kuten myös toisinkin päin. Toki minulla oli alunperin kentälle mennessäni jonkinmoinen kiinnostus sukupuolikysymykseen, mutta ei lopullisessa laajuudessaan. Tarkoituksenani on käyttää työssä reilusti hyväkseni autenttista aineistoa, siis suoria sitaatteja arjesta, oppilaiden ja opettajan suusta, opetussuunnitelmista, oppikirjasta ja erilaisista muista dokumenteista, kuvatessani ja tulkitessani arkea.

Seuraavassa hahmottelua analyysistä, jossa haluan tuoda esille kuinka biologinen naiseus liitetään luontaisena hoivaan, tietynlaiseen naiselle ”luontaisesti” sopivaan ammattiin julkisella ja samalla yksityisessä toimimiseen.

4. Huolenpitoa julkisella ja yksityisellä

4.1. Huolenpitotyö ammattina

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa (1994) kirjoitetaan tasa-arvokasvatuksesta tavoitteita luoden:

> ”*Naisten ja miesten tulee saada yhtä hyvä valmius toimia* ***yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin työelämässä, perhe-elämässä ja yhteiskunnassa****. Opiskelijalle kehittyy sellaisia asenteita ja valmiuksia, jotka auttavat häntä toimimaan tasa-arvoisina, aktiivisina ja vastuuntuntoisena kansalaisyhteiskunnan jäsenenä.* ***Useimmat työtehtävät soveltuvat nykyään molemmille sukupuolille****. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun näkökulmaa on tärkeää laajentaa niin, että herätetään toisenkin sukupuolen kiinnostus perinteisesti mies- ja naisvaltaisiin ammatteihin sekä kannustetaan tällaista suuntautumista*.”

Tavoitteista huolimatta kouluttautuminen ja eri ammateissa toimiminen on hyvin sukupuolisidonnaista, jolloin tytöt ja pojat useimmiten valitsevat omalle sukupuolelleen ”sopivan” alan.

Tämä tytöille ”sopiva” ala on usein palveluun, hoivaan tai hoitoon liittyvä. Tälläkin voidaan katsoa olevan juurensa ja myös sillä, että naiset ovat ilmestyneet työmarkkinoille laajemmissa määrin tämän vuosisadan aikana. Patriarkaattisessa yhteiskunnassa nainen on määritelty kuuluvaksi yksityiselle (koti) ja mies julkiselle (palkkatyö, yhteiskunta). Sylvia Walby (1990) näkee, että patriarkaatin juuret ulottuvat 1800-luvun keskiluokkaiseen perheideologiaan, jonka avulla naiset pyrittiin sitomaan kotitalouksiin ja samalla julkisen ulkopuolelle. Naisten ”pelastavaksi enkeliksi” kehittyi hyvinvointivaltion rakentuminen, joka alkoi tarvita naisia työvoimaksi. Tässä yhteydessä kirjoittamattomassa sukupuolisopimuksessa naiselle annetaan oikeus ansiotyöhön, kunhan he vain jatkossakin suostuvat vastaamaan huolenpidosta niin yksityisellä kuin julkisellakin ja myös tyytymään toissijaiseen paikkaansa työmarkkinoilla (ks. Rantalaiho 1994). Lea Henrikssonin (1992, 85) mielestä hyvinvointivaltion rakentuminen tarkoitti juuri hoivan ja huolenpidon yhteiskunnallistamista. Hyvinvointivaltion rakentuminen ei ollut hänen mielestään naisille vain vapauttava mutta myöskin alistava, koska se tuottaa toiminnallaan sukupuolitettua työnjakoa. Hänen mielestä perhepatriarkan tilalle alistajana on tullut valtiopatriarkka. Ollilan (1990) mukaan naiset tulivat suuremmissa joukoissa ansiotyöhön, koska juuri naisten hallitsemat kotitaloustyöt, esimerkkinä vaikka siivoustyö, siirtyivät kodin ulkopuolelle ammattihenkilöiden tehtäväksi. Kotitaloustyöt olivat naisille jo valmiiksi tuttuja, sillä olivathan he palvelleet, hoivanneet ja hoitaneet jo iät ja ajat kotona ilman palkkaa.

Siivoojaksi opiskelevia ajatellen voisi sanoa, etteivät hekään ole eksyneet tältä tytölle tyypilliseltä tieltä, vaan tulevat tekemään työtä palkkatyössä palvelijana ja hoitajana. Ollilan (1990, 231) mielestä kotitaloustyöt haluttiin ammatillistaa osittain siksi, että samalla ajateltiin, että perheenemännän työn ja koko kotitalousalan arvostus kasvaisi. Voitaneen epäillä, että tässä ei ole onnistuttu, ainakaan vielä.

4.2 Kaksoisaikuisuus

Tyttöjä on perinteisesti kasvatettu niin koulussa kuin kotipiirissäkin enemmän kotia ja tiettyjä tytölle sopiviksi katsottuja ammattialoja varten ja pojat yhteiskuntaan ja ensisijaiseksi perheenelättäjäksi (ks. esim. Kaarninen 1995, Ikonen 1997, 304-309). Tyttöjen koulutusta on ohjannut ja ohjaa vieläkin jossain määrin, koulusta riippuen, valmentautuminen kaksoisaikuisuuteen. Tytöt ovat ja mitä luultavammin myös tulevat toimimaan sekä palkkatyön piirissä että omana ”vapaa-aikanaan” myös huolehtimaan kotitöistä. Naisten tehtävät ovat rakentuneet naisten kaksinkertaiselle uusintamis- ja huolenpitotyölle (reproduktio vs. produktio), yksityisellä ja julkisella. Jolkkonen et. al (1991) puhuvat naisten kahdesta urasta, jotka kulkevat rinnakkain. Naisen ura rakentuu sekä lasten ja perheen hoidosta että palkkatyöstä, joista muodostuu yksi.

Ensimmäisten kotitalouskoulujen perustamisen (1800-luvulla) ja kotitaloustieteen kehittymisen myötä tyttöjen ammattikoulutus painottui kotitalousopetukseen. Mervi Kaarninen (1995) puhuu tyttöjen kaksinaisesta ammattiopista. Tyttöjä voitiin näin ohjailla tietyntyyppiseen ammattityöhön julkiselle, mutta myös samalla perheenemänniksi (ks. myös Markkola 1990, Naumanen 1994, 88-89). Tytöille annettu opetus oli suuntautunut perheessä tarvittaviin hoito- ja huolenpitotehtävien neuvomiseen. Opiskeltavat aineet olivat feminiinisiä, naisten elinpiiriin (kotiin) kulttuurisesti katsotuiksi kuuluvia.

Myös ne oppiaineet, oppisisällöt ja aihepiirit, joita havainnoimallani linjalla opiskellaan joko pakollisina tai vapaaehtoisina ovat perinteisiä, kulttuurisesti määritelty naisen maailmaan kuuluviksi (vrt. Einarsson 1994). Siivoamisen tai virallisesti sanottuna puhdistuksen, laitossiivouksen lisäksi oppilaat opiskelevat muun muassa tekstiilikäsitöitä, vaatehuoltoa (pyykinpesemistä), viherkasvien hoitoa, pienten hoivatehtävien tekemistä ja oikeaoppista pöydän kattamista. Kaikkea sitä, mitä kunnon perheenemännältä voidaan toivoa.

Näin oppilaiden käyttämässä Siivoustyön käsikirjassa (1996) neuvotaan yhdestä siivoustyön oheistehtävästä eli emännöinnistä (jo sinällään mielenkiintoinen termi): *Emännöinti sisältää erilaisia tehtäviä, kuten kahvitusten järjestämistä, kahvin keittoa ja erilaisia järjestelytehtäviä...Kahvinkeittäjä voi vaikuttaa kahvihuoneen viihtyisyyteen ottamalla huomioon vuotuisat juhlat pöytäliinoissa ja koristelussa."* Näistä ohjeista ajatellaan varmasti olevan hyötyä myös tytölle yksityishenkilönä, kun hän puuhailee kahvikutsuja.

Ajassa taaksepäin. Kotitalousoppilaitosten lisäksi tärkeää naispuolisille suunnattua ohjausta antoivat erilaiset naisjärjestöt, joista kärjessä Martta-järjestö. Anne Ollila on tarkastellut väitöskirjassaan (1993) Marttoja ja heidän tavoitteitaan. Marttojen toiminnassa taustalla vaikutti uskomus, ettei (nais)työväestö 1900-luvun alkuvuosikymmeninä osannut tarpeeksi hyvin kasvattaa lapsiaan, eivätkä myöskään hoitaa kotiaan toivotulla tavalla. Naisia oli siis opetettava "toimimaan oikein". Päämääräksi kohosi opastaa tyttöjä siihen, millainen on hyvä äiti, vaimo ja perheenemäntä. Perheenemännänkin tuli valmistautua "ammattiinsa". Ei riittänyt enää, että työtä tehtiin "synnynnäisen taidon" tai sattumanvaraisen tiedon pohjalta. Haluttiin korostaa oikeita työtapoja, asianmukaisia työtiloja ja terveellisen ruoan merkitystä. Tässäkin ajattelussa ei tarvitse olla etusijalla vain naisten itsensä hyötyminen, vaan perheen hyvinvoinnin turvaaminen, muiden kuin varsinaisesti äidin itse hyötyminen tästä saadusta tietotaidosta. (Ollila 1990, 1993) Sulkusen (1991) mukaan Marttojen toiminta lujitti sukupuoleen perustuvaa jakoa, jossa naisellisuus samaistettiin yksityiseen ja miehekkyys julkiseen. Irma Sulkunen (1987, 158-161) puhuu koti-ideologiasta, joka korosti kotiäidin roolia ja samalla perinteistä sukupuolten työnjaon ideaalimallia. Oli miesten työt ja naistentyöt, jolloin syntyi samalla mies- ja naiskansalaisuus.

Sekä tyttöjen kaksinainen ammattioppi että Marttojen perinne kuvaavat hyvin kouluttautumista koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelujen -linjalla. Koululla on voimakas Martta-perinteinen historia, sillä koulu on ollut useita vuosikymmeniä Martta-järjestön omistuksessa. Tämä ilmenee selkeästi siinä, että vaikka tyttöjä virallisesti koulutetaan työelämään siivoojiksi ja palvelemaan, opetetaan heitä samalla, varmasti jossain määrin aivan tietoisestikin, toimimaan myös omassa kodissaan jonkinlaisena "monitoimikoneena" ja ymmärtäväisenä, huolehtivaisena kodinhengettärenä. Siivoustyön käsikirjassa (1996, 181) määritellään kotityöt kuuluvan selkeästi mutta implisiittisesti naiselle, näin muodollisen "tasa-arvon" aikana, vaikka sukupuolta ei suoraan mainita. Ne, jotka tätä kirjaa oletetaan lukevan ovat naisia. "*Siivoustyössä fyysinen kuormitus on sopivaa, kun työpäivän jälkeen olo tuntuu useimmiten virkeältä ja rennolta ja* ***voimia on vielä jäljellä kotitöihin*** *ja harrastuksiin."* Sukupuolisopimuksessa määritellyt eri velvollisuudet tuottavat eri sukupuolille myös eri oikeudet. Nainen on pyritty sitoman perheeseen ja reproduktiotehtäviin miehen jäädessä vapaaksi yksilöksi.

Naisen "luonnollisena" paikkana onkin pidetty kotia. Naisten ja miesten tehtävät yhteiskunnassa toimimisessa on nähty erilaisina. Tämä ajatusrakennelma on kulttuurisesti rakentunut, eikä biologiasta johtuva, vaikkakin käytäessä keskustelua joidenkin ammattialojen ja kotitöiden sopivuudesta naisille viitataan usein biologiseen naiseuteen eli lähinnä kykyyn synnyttää sekä myötäsyntyisinä pidettyihin ominaisuuksiin, kuten empaattisuuteen, hoivaamiseen ja huolellisuuteen. Naisten

alistaminen on yritetty oikeuttaa vetoamalla naisen biologiseen kohtaloon eli samaistamalla nainen ruumiiseensa. Alistusta ei luonnollisesti luo biologia vaan miesten luomat yhteiskunnalliset ja ideologiset rakenteet (Rantalaiho 1986, 30). Kulttuurimme on omaksunut osakseen ajatuskulun, että biologisesta naiseudesta johtaa automaattisesti feminiininen rooli (ks. Butler 1990). Butlerin mielestä tämä on eräs vallankäyttötapa, joka tuottaa sukupuolen ja samalla sukupuolien välisen eron.

4.3 Vastuurationaalisuus

Naisten tekemää reproduktiotyötä eli perheitä ja yhteisöjä uusintavaa ja ylläpitävää työtä kuvaa vastuurationaalisuuden -käsite (vrt. rationaalisuus, käsitteellinen vastinpari). Naisten tekemänä huolenpitotyö (ks. esim. Simonen 1983, 1986, 208-209), niin kotona kuin työssäkin nähdään vastuurationaalisena ja arkitietoon nojaavana. Rita Liljeström (1986) käyttää termiä sosiaalinen reproduktio, kuvailemaan sitä työtä, joka pitää sisällään tuotannollisen työn, viihtyvyyden luomisen, fyysisen hoidon ja huolenpidon ruumiillisista tarpeista, puhtaudesta ja ruoasta sekä vielä sosiaalisten suhteiden ylläpidon ja niiden tuottamisen (rakkaus, yhteisyys, arvot, tunteet) niin kotona kuin palkkatyössäkin. Siivoojat tekevät palkattua huolenpitotyötä, jossa nainen toimii huolenpitäjänä. Samoin naiset toimivat lasten synnyttäjinä ja kasvattajina tuottaen uutta elämää. Nenola-Kallion (1984, 25) mukaan kodinhoitajina he pitävät yllä pysyviä puitteita perheyhteisölle, jossa heillä on ainoa legitiimi paikka ja valta-asema.

Siivoojan ammatin turhan alhainen arvostus ja alhainen palkka johtuvat osin siitä, että siivoaminen ajatellaan työksi, johon ei koulutusta juuri tarvita ja minkä varsinkin naiset osaavat tehdä ”luonnostaan”. Naisen yhteiskunnallinen asema ja naisen roolit pohjautuvatkin enimmäkseen naisen todelliseen tai kuviteltuun biologiasta määräytyvään olemukseen. Nainen on aina ensi sijassa jonkinasteinen äiti, ei yksilö. Ne alat, joissa naiset toimivat palkkatyössä ja kotona ajatellaan sopivan heille, koska he saavat ”toteuttaa luontoaan” hoivaamalla, hoitamalla tai vaikka siivoamalla. Nenola-Kallion (1984, 21) mielestä se tosiasia, että naiset yhä suuntautuvat tällaisiin tehtäviin kuvaa hyvin sitä, että he ovat sisäistäneet tämän mieskulttuurista nousevan mallin naisen roolista.

Hoivaaminen on jotain opittua, ei perimässä olevaa eikä myöskään naisella yksinoikeudella kuuluvaa. Zavalloni (1982) (ks. Nenola-Kallio 1984, 18) on sitä mieltä, että ne mallit, joita kulttuuri tytöille kasvatuksen välityksellä tarjoaa korostavat yhä naisen toissijaisuutta suhteessa mieheen. Naisen arvo rakentuu lähinnä äitinä, hoivaajana tai vastaavissa tehtävissä julkisella sektorilla. Jo pienestä pitäen tyttöjä sosiaalistetaan ja kasvatetaan huolenpitoon, ottamaan ohjenuorakseen vastuurationaalisuuden siis ottamalla aina toiset huomioon, hoivaamaan ja uhrautumaan. Tytöt ovat aina potentiaalisia tulevia äitejä, joiden kouluttaminen pitää kulttuuriimme sisältyneen ajatuksen mukaisesti aloittaa jo varhaisessa vaiheessa.

Koulussa tuodaan yllättävän paljon esille vuorovaikutussuhteisiin liittyviä oppeja ja neuvoja. Vuorovaikutustaitojen tärkeyden painottaminen lähtee sekä opetussuunnitelmista että myös opettajista. Hyvä siivooja on palveleva, ymmärtävä, ystävällinen, hyvin käyttäytyvä, kaikkensa tekevä...lista on loppumaton. Kaikki nämä oppilaille arjessa eri muodoissa annettavat vinkit liittyvät ihmisten välisiin vuorovaikutussuhteisiin ja välillä jopa tuntuu, että liiallisessakin määrin alistuvuuteen ja alituiseen hymyilyyn ja myöntyväisyyteen.

> Opettaja: ”*Palvelualttius määritellään noin, että on* ***altis lähtemään tekemään toisen puolesta.”***

*”Hoivatyö. Siivoustyötä tekevän on kyettävä työnsä ohella **palvelemaan** tarvittaessa asiakkaita. Siivoustyötä tekevältä vaaditaan **joustavuutta, hienotunteisuutta ja empaattisuutta**. Joissain paikoissa se rajoittuu asiakkaiden **murheiden kuuntelemiseen**, kun taas joskus sairaala-apulaiset ym. osallistuvat koko ajan päivittäisiin hoitotoimiin, esimerkiksi vanhuksien ja lasten ulkoiluttamiseen, kylvettämiseen ja pukemiseen.”* (Siivoustyön käsikirja 1996, 229)

Oppilaille jaettavassa monisteessa kerrotaan: ”*Kaikki hoitoammatit perustuvat **huolenpitoon ja lähimmäisenrakkauteen**; nämä ovat ammatillisuuden tunnusmerkkejä...”*

Oppilaita kasvatetaan myös yksityiselämässä naisina, tulevina mahdollisina äiteinä ja vaimoina, kansalaisena toimimaan samojen, toiset huomioon ottavien periaatteiden mukaan. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteissakin (1994) korostetaan, että opiskelija ”*sisäistää palveluhenkisyyden osaksi käyttäytymistään niin, että toimii sekä **työssä että yksityiselämässä ystävällisesti ja hyvin käytöstavoin** muita kohtaan sekä kasvaa **muita ja itseään arvostavaksi,** itseensä luottavaksi ja **vuorovaikutustaitoiseksi** ihmiseksi”.*

Siivoustyön käsikirjassa oleva kuviteltu hahmo, totuudentorveksi kutsuttu ”Laina Spök” kertoo:

”*Siivoojan sanoivat olevan työnantajansa ensimmäinen ja tärkein edustaja, jonka pitäs olla **kohtelias ja avulias ja nopea ja joustava ja taipuisa**. Ja päälle päätteeks tietysti tehokkaan ja tyylikkään ja siistin ammattimaisen näkönen ja hyvähajunen ja varmaan kauniskin vielä.” Siinäpä lista niitä naiselta vaadittavia tyypillisiä ominaisuuksia. Siivoojan ja kodinhengettären tehtävänä on pitää huolta toisista ja siten pitää arki ”sujuvana”*.

Naisen olemukseen ja luonteeseen liitetään usein esimerkiksi pehmeys, hentous, hoiva, tunteellisuus ja äidillisyys. Tätä naiskulttuurin osaa välitetään sukupolvelta toiselle. Tyttöjen / naisten luontaisina pidettyjä ominaisuuksia pidetään sopivina tietyn tyyppisiin ammatteihin ja tehtäviin. Ritva Nätkin puhuu (1986, 174) yhteiskunnallisesta äitiydestä suhteessa naisten ammatinvalintaan.

Drotner ja Rudberg (1993, 16, ks. Puuronen 1997, 119) puhuvat kaksoisidentiteetistä, jossa tytöiltä edellytetään yksilöllisten kykyjen lisäksi sukupuoleen liitettyjä, ”luonnollisina/synnynnäisinä" pidettyjä ihmissuhdetaitoja ja taitoja laajemminkin, jotka ovat tarpeellisia vaimona ja äitinä ollessa.

Lainaus oppilaiden muistiinpanoista (kotipalvelujen opinnot): ”*Hoiva on puhtaimmillaan ja aidoimmillaan äidin ja pikku lapsen suhde.”*

4.4 Oman kodin ”monitoimikone”

Naisilla velvollisuus kansalaisena liittyy paljolti äitiyteen ja kodinhoitoon. Anne Ollila (1990, 263) kirjoittaa kuvaavasti, kuinka mies määritellään ensisijaisesti sen mukaan mikä on hänen asemansa työelämässä ja nainen puolestaan ensisijaisesti perheroolinsa kautta eli hän aina jonkun äiti tai vaimo, ei ensi sijassa yksilö. Martti Luther (ks. Immonen 1990, 8) on sanonut myös aikoinaan kuvaavasti naisen paikasta ja tehtävistä: ”*naisen tuli pysyä kotona, istua hiljaa, hoitaa taloutta ja kasvattaa lapsia”*. Tämä ajatus elää yhä jossain määrin osana kulttuuriamme. Käytännössä tämä näkyy yhä muun muassa kotitöiden ja lastenhoidosta huolehtimisen kasautumisesta naiselle. Sukupuolijärjestelmä toimii myös vanhemmuudessa jakaen

eri tehtäviä miehelle ja naiselle. Kotona tehdään palkatonta kotityötä, jota ei katsota ”oikeaksi” työksi, jolloin naiset mahdollistavat miesten palkkatyön/uran.

Kotitalouksissa sisäinen työnjako on tehty patriarkaalisen ideologian mukaisesti, jossa siis valta ja roolit on jaettu. Miesten valta-asema säilyy, jolloin perhe uusintaa vallitsevaa järjestelmää sukupuolirooleineen (ks. esim. Gordon 1994). Nainen on se uhrautuva ja palveleva osapuoli, jolloin hänet naisena nähdään ensi sijassa vaimona tai äitinä ja vasta sitten yksilöinä. Koululla tulee viestejä ja itsestään selvältä tuntuvaa ohjausta siihen, mitkä ovat ne naisen tehtävät kotona. Äidinkielen tunnilla oppilaat tekivät referaatin perustuen kirjoitukseen otsikolla ”*Nainen päättää siivouksesta”*. Sivunmittaisessa tutkimukseen perustuvassa kirjoituksessa oli pohdintaa naisten ja miesten siivoustottumuksista, joita jälkimmäisellä ryhmällä ei kyllä todettu juurikaan olevan. Naiselle annetaan kunnia päättää jostain sellaisesta, jonka hän joutuu tekemään. Ajattelusta tulee läpi laajemminkin, että naisen on nautittava omasta uhrautumisestaan.

Kotityöt määritellään koululla kuuluvan automaattisesti naiselle. Niitähän kaksivuotisen koulun aikana harjoitellaan monipuolisesti lautasliinojen taitosta lähtien. Tytöstä on kasvettava kodin edustavassa ”tip-top –kunnossa” pitävä, uuttera ja huolehtiva äitihahmo (vrt. äitimyytti), joka omaa monipuoliset kotitaloustaidot. Ollessamme sairaalassa työvierailulla siivoustyönjohtaja (naispuolinen) kertoi tytöille: ”*Ennen kaikkea naiselle, myös miehelle, mutta* ***ennen kaikkea meille naisille on tärkeää, että osataan siivota****, kun* ***kotonakin pitää siivota****. Meidän pitäs osata myös* ***lapsille siirtää*** *tämä siivoustaito. Se on tärkeää yhteiskunnallisesti ja koulutuksellisesti.”* Koululla esille tuotu kuva naisesta ei ole ura- tai sinkkunainen vaan kodilleen omistautuva, lapsia rakastava, perhettään ylpeydellä hoitava siveellinen nainen ja ennen kaikkea tuleva vaimo ja äiti, ei yksilö.

> Kerroin siivoustyönopettajalle meneväni Naistutkimuspäiville, että en pariin päivään tule koululle. Hän jatkoi, että: ”Mitäs ne oikein tutkii?” Selitän lyhyesti parilla lauseella, johon opettaja naureskellen, että: ”*Kerrohan terveiset, että* ***ei kerkee tehä kotitöitä, jos käy töissä****.”*

Koulun omassa oppilaitoskohtaisessa opetussuunnitelmassa (1997) ”palvelu, yhteistyö ja yritystoiminta” -kurssin tavoitteena kirjoitetaan:

> *”Opiskelija oppii*
> - ***toimimaan omassa kotitaloudessaan*** *ja työpaikallaan taloudellisesti käytettävissä olevien voimavarojen suhteessa*
> - *tuntemaan kuluttajan oikeudet, velvollisuudet ja vaikuttamismahdollisuudet*
> - *ottamaan vastuuta toimintansa taloudellisuudesta, tuoteturvallisuudesta ja kestävästä kehityksestä* ***niin työpaikalla kuin kotitaloudessakin****”*

Tekstissä implisiittisesti ensinnäkin oletetaan, että naiset ovat ne, jotka hoitavat työt kotitaloudessakin, niin kuin he yleensä tekevätkin ja ottavat näin nämä vaatimukset ja toiveet huomioon myös omassa toiminnassaan kansalaisina.

Vaikka koulun tehtävänä on virallisesti opettaa oppilaita siivoojiksi voidaan alan valitsemisella katsoa ”lyötävän kaksi kärpästä yhdellä iskulla”. Koulun arjessa, lähinnä opettajien puheessa, tulevat esille luontaisina pidetyt oletukset miesten ja naisten erilaisuudesta, niin ominaisuuksien kuin luonnollisten tehtävien suhteen. Pullantuoksuinen äiti nähdään nimenoman ydinperheen selkärankana, vaikka kotiäitiys ei kovin yleistä olekaan Suomessa. Jo Martoilla oli perheihanteena tiivis familistinen perheideologia, jossa koti nähtiin yhteisyyden kehtona (ks.Ollila 1993). Mies tuo leivän kotia ja nainen on kotona hoitamassa lapsia ja kotia. Perheidyllin täydentää omakotitalo.

Viherkasvien hoito-tunnilla oppilaiden pitää tehdä pihasuunnitelma. Kaikilla oletetaan olevan omakotitalon ja talon pihalle on piirrettävä myös lipputanko. Oppilaat saavat suunnitella oman pihan (kuvitellun tai todellisen), talon, pihaistutukset ja kukkien paikat. Kukat pitää nimetä, siis mitä kukkia istuttaa ja minne, sekä perusteella miksi (pärjääkö kukka auringossa vai varjossa jne.).

Opettaja: "Nyt jos vähän saundin (äänen) saisitte pienemmälle niin katotaan videota." Osa tytöistä alkaa katsoa ja osa puuhailee aivan muuta esimerkiksi ompelee verhoa, juttelee vieruskaverin kanssa. Tyttö (noin 18v.) joka ompelee verhoa kertoi viime tunnilla opettajalle (miespuolinen), kuinka he ovat aviomiehensä kanssa ostamassa asuntopaikkaa maalta, 4 ha. Tyttö kertoo, kuinka he ovat ostamassa tilalleen lampaan, kissoja ja hevosen. Opettaja kehuu, kuinka ***asiat ovat hyvin****. "Olet* ***tehnyt yhden elämäsi suurista päätöksistä."***

4.5 Tulevan äitiyden varalle...

Immosen (1990, 8) mukaan nainen on määritelty ensisijaisesti seksuaalisuuden, kodin ja äitiyden kautta. Koulussa opettajat tuovat puheessaan selkeästi ilmi oman oletuksensa, että kaikista tytöistä tulee äitejä ja ehkä piankin. Äitiys nähdään kaikille itsestään selvänä naiseuteen kuuluvanan osana. Gordon (1990) esittää, että äitiyden kulttuurinen, sosiaalinen ja strukturaalinen rakenne on esitetty tyttöjen sosialisaatiossa luonnollisena ja vaistomaisena. Tyttöjen sosialisaatiossa korostuu usko romanttiseen rakkauteen, onnelliseen avioliittoon ja lapsiin.

Käsityönopettaja yrittää innostaa oppilasta tekemään nukenpeittoa. *Opettaja: "Yllätys, yllätys. Sen tarve voi tulla äkkiäkin." Tyttö: "Miten niin?" viittaa siihen, että tuleeko hänelle muka vauva. "Se on sitten mummon tehtävä."*

Tuntuu, että nainen on täydellinen vasta ollessaan äiti. Opettajista näkyy ja myös useista oppilaista huokuu tietty äitiyden ihannointi. Opettajat valmentavat tyttöjä äitiyden saloihin, muun muassa käsityön tunnilla. Käsityön opettaja: "*Tällaisia palkeita tulee vaatteisiin. Te olette kasvamassa nuoriksi äideiksi, niin on hyvä osata. Pojilta mene vielä helpommin (rikki housut). Minulla on kolme poikaa." (opettaja näyttää kalvolla kuinka rikkoutunut housun polvi korjataan)* Yksityinen kodinalue korostuu koulussa opeteltavissa tehtävissä. Oppilaat valmistavat tekstiilityön tunneilla (valinnainen aine) muun muassa vauvan vaatteita ja vauvan sänkypeittoja. Opettaja neuvoo erilaisia hyödyllisiä lastenvaateniksejä, esimerkiksi kuinka lastenvaatteita voidaan paikata, vaihtaa kuminauha ja kuinka lastenvaatteita suurennetaan näppärästi. *Opettaja: "Tätähän voi aina ommella kotona."* Onkohan kaikilla ompelukonetta kotona, kysyn minä?

5. Loppusanat

Koulun arjessa määritellään naisen paikkaa ja tehtäviä alituiseen samalla kun opetellaan yleishyödyllisiä taitoja. Kouluttamisessa näkyy selkeästi ympäröivän yhteiskunnan ehdot naiseksi kasvamiselle. Tyttöjen koulutuksen taustalla on ja on ollut ajatuksena kouluttaa heistä hyviä lastenkasvattajia ja aviovaimoja. Tyttöihin ja poikiin kohdistetaan erilaisia odotuksia, kontrollia ja normeja, esimerkiksi käyttäytymi-

sen suhteen, sillä tytöt ovat aina tulevia potentiaalisia äitejä. Heistä tulisi kasvattaa ”oikeanlaisia”, tietynlaiset sopivat opit omaksuneita naisia tulevaisuuden äitiyden varalta. Vaimon ja äidin ominaisuuksiin ei kuulu olla moraalisesti rappiolla. Tytön on oltava hyvä ihminen, joka ajattelee ensisijaisesti muita.

Naiset ovat tulleet rynnäköllä kodin piiristä julkiselle, palkkatyöhön, mutta koulun ilmapiiristä huokuu ihannointia yksityistä kohtaan, palaamista entiseen, jossa nainen saisi täydellä teholla keskittyä oman kodin hoitamiseen. Oppilaita valmennetaan nauttimaan kodinpiirissä olemisesta täysin rinnoin. Linjan ja koulun tunnelma ja kasvatustavoite vastaa melkoisesti juuri tarpeeseen kasvattaa yhteiskuntakelpoista (nais)sukupolvea. Jos oppilaat omaksuvat koulusta saadun sukupuoliroolisosialisaation sisällön voin todeta, ettei näistä oppilaista ainakaan ole uhkaa patriarkaaliselle järjestykselle.

Jean-Jacques Rousseaun sanoma kuvaa melkoisesti sitä ihannetta, jollaisena naisen tehtävä tämän koulun piirissä nähdään ja josta myös ollaan ylpeitä. Tyttöjen vastine tähän on jossain määrin hieman ”modernimpi”, mutta sitä en ole tässä raportissani käsitellyt eikä se varsinaisesti liity tutkimuskysymykseeni.

> *Rousseau sanoo, ”naisten kasvatuksen täytyy tapahtua suhteessa miehiin, naisten täytyy miellyttää miehiä, olla heille hyödyksi, kasvattaa heidät nuorina, hoivata heitä aikuisina, neuvoa heitä, lohduttaa heitä, tehdä heidän elämänsä suloiseksi”* (Määttä & Turunen 1991, 38).

Lähteet:

Althusser, L. 1984. Ideologiset valtiokoneistot. Jyväskylä: Vastapaino.

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet. 1994. Yhteiset opinnot nuorten ammatillisessa peruskoulutuksessa toisella asteella. Opetushallitus. Helsinki: Hakapino Oy.

Broady, D. 1986, Piilo-opetussuunnitelma. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Butler, J. 1990. Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity. London: Routledge.

Drother, K. & Rudberg, M. 1993. Dobbeltblikk på det moderne. Unge kornners hverdagliv og kultur i Norden Universitetsforlaget. Oslo.

Einarson, J. & Hultman, T. 1984. Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan. Stockholm: Liber Förlag.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Evans, Terry. 1988. Agender agenda. Sydney.

Gordon, T. 1994. Single women. On the margins? London: Macmillan.

Gordon, T. & Lahelma, E. 1992. Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa: Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995. Ethnography. Principles in Practice. London: Routledge

Henriksson, L. 1992. Naisten terveystyö hyvinvointivaltiossa. Teoksessa: Karisto, A., Lahelma, E. & Rahkonen, O. (toim.) Terveyssosiologia. Juva: WSOY.

Ikonen, Risto. 1997. Åbo-tidningar 1771-1808 ja kasvattava yhteiskunta. Kasvatuksen maailma kustavilaisen kauden turkulaislehdessä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 38. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Immonen, Kari. 1990. ”Naisen elämä - määrätty ja määritetty”. Teoksessa: Immonen, K. (toim.) Naisen elämä. Mistä on pienet tytöt tehty, mistä tyttöjen äidit. Keuruu: Otava.

Jolkkonen, A., Koistinen, P. & Kurvinen, A. 1991. Naisen paikka. Rakennemuutos, paikalliset työmarkkinat ja naiset. Tutkijaliiton julkaisusarja 71. Helsinki: Limes ry.

Kaarninen, M. 1995. Nykyajan tytöt. Koulutus, luokka ja sukupuoli 1920- ja 1930-luvun Suomessa. Suomen Historiallinen Seura. Bibliotheca historica 5. Helsinki.

Kivinen, O., Rinne, R, & Kivirauma, J. (1985) Koulun käytännöt. Koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A. 105.

Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalveluala. Oppilaitoskohtainen opetussuunnitelma. 1997.

Koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkinto. Tutkinnon perusteet. 1995. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

Lahelma, Elina. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 132.

Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän Yliopistopaino.

Liljeström, M. 1996. Sukupuolijärjestelmä. Teoksessa: Koivunen, A. & Liljeström, M. (toim.) Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Liljeström, Rita. 1986. Sukupuolijärjestelmä ja naisten työ. Teoksessa: Rantalaiho, L. (toim.) Miesten tiede, naisten puuhat. Yhteiskuntatieteiden kritiikkiä naisten työn näkökulmasta. Jyväskylä: Gummerus.

Markkola, Pirjo. 1990. Pirtissä ja pellolla, kotona ja konttorissa. Teoksessa: Immonen, K. (toim.) Naisen elämä. Mistä on pienet tytöt tehty, mistä tyttöjen äidit. Keuruu: Otava.

Metso, T. 1992. Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa: Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Määttä, K., & Turunen, A-L. 1991. Tasa-arvokasvatuksen didaktiikan perusteet. Loimaan Kirjapaino Oy.

Naiset ja miehet Suomessa 1998. Sukupuolten tasa-arvo 3. Tilastokeskus.

Naumanen, P. 1994. Tiedon, taidon ja vallan tiellä. Miesten ja naisten kouluttautuminen ja työ. Koulutussosiologian tutkimuskeskus Raportteja 22. Turun yliopisto. Painosalama Oy.

Nenola-Kallio, A. 1984. Nainen mieskulttuurin kuvastimessa. Teoksessa: Mies - nainen - ihminen. Tieteen näkemyksiä sukupuolten eroista ja tasa-arvosta. Opetusministeriö. Valtion Painatuskeskus.

Nätkin, R. 1986. Naisten vastuun ja kotien ylläpitämisen ristiriidoista. Teoksessa: Rantalaiho, L. (toim.) Miesten tiede naisten puuhat. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Ollila, A. 1990. Perhe ura vai vankila. Teoksessa: Immonen, K. (toim.) Naisen elämä. Mistä pienet tytöt on tehty, mistä tyttöjen äidit. Keuruu: Otava.

Ollila, A. 1993. Suomen kotien päivä valkenee...Marttajärjestö suomalaisessa yhteiskunnasa vuoteen 1939. Suomen Historiallinen Seura. Historiallisia tutkimuksia 173. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Palmu, T. 1992. Nimetön Hiiri ja Simo Siili. Aapisten sukupuoli-ideologia. Teoksessa: Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Puuronen, V. 1997. Johdatus nuorisotutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Rantalaiho, L. 1994. Sukupuolisopimus ja Suomen malli. Teoksessa: Anttonen, A., Henriksson, L. & Nätkin, R. (toim.) Naisten hyvinvointivaltio. Tampere: Vastapaino.

Rantalaiho, L. 1996. Reproduktion maisema. Teoksessa: Rantalaiho, L. (toim.) Miesten tiede naisten puuhat. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Siivoustyön käsikirja. 1996. Suomen Siivousteknisen liiton julkaisuja 1:7.Karprint Oy.

Simonen, L. 1983. Kunnallinen kodinhoitoapu naisten huolenpitotyön yhteiskunnallistumana. Työryhmä: Sukupuolten ja ikäryhmien keskinäinen työnjako. Helsinki. Sosiologipäivät 11.-12.3.1983, Helsinki.

Simonen, L. 1986. Naisten huolenpitotyö ja kodinhoitajan ammatti. Teoksessa: Rantalaiho, L. (toim.) Miesten tiede naisten puuhat. Jyväskylä: Gummerus.

Sulkunen, I. 1987. Naisten järjestäytyminen ja kaksijakoinen kansalaisuus. Teoksessa: Alapuro, R., Liikanen, I., Smeds, K. & Stenius, H. (toim.) Kansa liikkeessä. Helsinki: Kirjayhtymä.

Sulkunen, I. 1991. Retki naishistoriaan. Hanki ja jää. Helsinki: Painokaari Oy.

Tarmo, M. 1992. ”Tytöt ne mutisee mekkoosa”. Opettajien käsityksiä tytöistä. Teoksessa: Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Tasa-arvokokeilutoimikunnan mietintö. 1988. Komiteamietintö 1988:17. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Walby, Sylvia. 1990. Theorizing Patriarchy. Cambridge: Basil Blackwell.

Willis, P. 1984. Koulunpenkiltä palkkatyöhön. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Zavalloni, Mariza. 1982. Ego-ecology: the study of interaction between social and personal identities. Symposium on Identity, Personal and Socio-Cultural, Uppsala. August 23-28.

Merja Miettinen & Mika Kuitunen

ELÄMÄNHALLINTAA JA ELÄMÄNPOLITIIKKAA LISÄLUOKALLA

1. Johdanto

Silta-projekti on toiminut kolmen vuoden ajan Kuopiossa syrjäytymisuhan alla eläviin nuoriin kohdistuvana projektina. Sen tarkoituksena on ollut toimia siltana nuorten siirtymiselle peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen ja työelämään. Projektin kehittämistavoitteina ovat olleet menetelmien kehittäminen nuorten tukemiseksi työelämään ja koulutukseen peruskoulun ja ammattikoulutuksen väliin sijoittuvassa elämänvaiheessa; nuorten perusvalmiuksien kehittäminen ja keskeisten valmiuksien kartoittaminen nuorten ammattikoulutukseen ja työelämään pääsemisen ja siinä pysymisen edistämiseksi; ohjaajakoulutuksen ja työnohjauksen kehittäminen työpaikoilla ja projekteissa, mentoreiden (Kurhila & ym. 1998) koulutuksen organisointi sekä muiden nuorten elämänkulkuun vaikuttavien henkilöiden koulutuksen kehittäminen. Projektin ulkopuolinen rahoitus on päättynyt vuoden 1998 lopussa, mutta silta-luokka jatkaa edelleen kehitystyötä.

Tässä artikkelissa tarkastelemme nuorten perusvalmiuksien kehittymistä projektin aikana eli tarkastelemme silta-luokalle osallistuneiden 33 opiskelijanuoren elämänhallintaa ja elämään liittyvien valintojen tekoa. Artikkeli perustuu aineistoon, jota olemme keränneet kolmen lukuvuoden aikana. Aineisto koostuu alkuhaastattelulomakkeista, opiskelijoiden henkilökohtaisista opiskelusuunnitelmista ja loppuarviointilomakkeista. Olemme myös kirjanneet omia havaintojamme vuosien aikana. Olemme toimineet projektissa alusta saakka ja edustamme eri ammatteja ja samalla eri tieteenaloja: Mika Kuitunen on kasvatustieteen maisteri ja erityisopettaja, Merja Miettinen on yhteiskuntatieteiden maisteri, sosiaalityöntekijänuorisonohjaaja.

2. Silta-luokka

Silta-luokka kehitettiin vaihtoehdoksi perinteiselle lisäluokkaopetukselle eli ”kymppiluokalle”(vrt. Enqvist & Onttonen 1998). Kehittämissuunnitelmissa huomioitiin syrjäytymisuhan alla elävien nuorten ongelmat laajasti. Erityisesti keskityttiin ammatillisessa koulutuksessa ja työelämässä tarvittavien itseohjautuvuuden ja perusvalmiuksien kuten opiskelutaitojen, sosiaalisten valmiuksien ja elämänhallintataitojen kehittämiseen ja tukemiseen sekä tulevaisuuden näkymän löytämiseen. Tavoitteena oli myös, että nuori löytää oman subjektiutensa eli tiedostaa, että hän voi vaikuttaa omiin elämäntapahtumiinsa.

Tavoitteiden saavuttamiseksi käytettiin erilaisia oppimisympäristöjä ja siten menetelmäksi muodostui elämyspedagogiikka perinteisen luokkaopetuksen lisäksi. Jokainen opiskelija laati itselleen henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman, jota tarkennettiin lukuvuoden aikana käytyjen keskustelujen avulla. Silta-luokan opetuksen tavoitteet ovat olleet hyvin lähellä uuden koululain lisäopetukselle määrittelemiä tavoitteita. Silta-luokka on toiminut ja toimii edelleen osana Jynkänlahden yläastetta, mutta fyysisesti erillään Leväsen vanhainkodin entisessä navettarakennuksessa.

3. Ajatukselliset lähtökohdat

Silta-luokan toiminnalle suunniteltiin sosiaalipedagogiset lähtökohdat (Hämäläinen 1996, 49-51). Nämä lähtökohdat syrjäytymisen estämiseksi ja lieventämiseksi sisältävät ehkäiseviä uudistuksia koulutusinstituutioissa, vaihtoehtoisia koulutusmuotoja sekä elämänhallintataitojen ja itsenäistymiskehityksen tukemista.

Toiminnan aikana ajatuksellisiin lähtökohtiin lisättiin Kurt Hahnin (Telemäki 1998, 11 – 25) kehittämän elämyspedagogiikan aineksia. Nämä lähtökohdat perustuvat siihen luottamukseen, että ihmisillä on enemmän resursseja ja pätevyyttä kuin he ajattelevat ja he kunnioittavat elämää kohdatessaan sen todellisena. Nuoret ihmiset kykenevät aikuisten tavoin ottamaan vastuuta ja tekemään myös kriittisiä ratkaisuja. Stressi ja yhteisesti koettu ovat tärkeitä itsensä löytämisen katalysaattoreita. Ihmisen tulevaisuuden kannalta keskeisiä tekijöitä ovat oman itsensä löytäminen ja muutoskyky sekä halukkuus ottaa riskejä ja kohdata uusia haasteita. Ihmiset kehittyvät voidessaan osallistua yhteisölliseen toimintaan ja auttamiseen. Merkittävää, pitkävaikutteista oppimista voidaan saada aikaan vain intensiivisten elämysten kautta ja ympäristössä, jossa ihmiset joutuvat ottamaan vastuuta itsestään ja toisistaan.

Elämyskasvatuksen menetelmiin kuuluvat retket, tutkimustehtävät, yleishyödyllinen palvelu tai projekti, interaktiiviset haasteelliset tehtävät, suunnittelu, tavoitteen asettelu, omien rajojen löytäminen ja siirtäminen, itsearviointi sekä palautteen antaminen ja saaminen. Elämyskasvatusmenetelmiä on kehitetty yhdessä Outward Bound of Finland ry:n kanssa.

4. Elämänhallinnan ulottuvuudet

Oman elämän koossa pitäminen eli elämänhallinta on tapahtuma, jossa ihminen yrittää sovittaa omat yksilölliset tavoitteensa ja yhteisölliset odotukset toimintaansa ohjaavaksi kokonaisuudeksi. Elämänhallinta edellyttää tietoa menneestä ja nykypäivästä, ja samalla käsitystä myös tulevaisuudesta. Elämänhallintaa on pidetty rinnakkaisena käsitteenä toimintakyvylle, jolloin siinä on fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen ulottuvuus (Niemelä 1991, 13). Hallinnan puute voi ilmetä fyysisenä, psyykkisenä tai sosiaalisena avuttomuutena. Ihminen saattaa esimerkiksi nähdä mahdollisuutensa säädellä omaa elämäänsä ja vaikuttaa tulevaisuuteensa vähäiseksi ja menettää motivaation hallita toimintaansa. Pysyvä hallinnan menettäminen voi johtaa luovuttamiseen ja tilanteista vetäytymiseen.

Elämänhallinta tai sen puute ei ole vain yksilön omasta toiminnasta johtuvaa. Antonovskyn (1991, 70) teorialla koherenssin tunteesta on yhteys elämänhallinnan käsitteeseen. Ihmisen on pystyttävä ymmärtämään ympäristöään ja sen tapahtumia, jotta elämänhallinta suuntautuisi tulevaisuuteen, olisi sisäistä elämänhallintaa

ja koettaisiin hyvinvointia. Koherenssin tunnetta tukee riittävän selkeä, johdonmukainen ja ennakoitavissa oleva ulkoinen järjestelmä ja sen toiminta. Koherenssin tunteeseen tarvitaan ympäristön hallittavuuden kokemusta eli luottamusta siihen, että ihminen voi itse tai toisten ihmisten avulla tuntea vaikuttavansa asioiden ja tapahtumien kulkuun. Elämän tarkoituksellisuus syntyy tapahtumista ja asioista, joilla on merkitystä yhteisön arvojärjestelmissä tai maailmankatsomuksessa.

Elämänhallinta voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen elämänhallintaa (Raitasalo 1995, 12). Ulkoinen elämänhallinta liittyy ympäristön aineellisiin mahdollisuuksiin, ihmissuhdeverkostojen ja harrastusten tarjonnan mahdollisuuksiin tukea ihmisten omaa kykyä käsitellä koettuja paineita ja ristiriitoja. Erityisesti valintatilanteessa (ammatin- ja uranvalinnassa) ja elämän avainkohdissa ovat ulkoisen elämänhallinnan mahdollisuudet merkittäviä. Kollektiiviset ja yksilölliset tekijät toimivat ulkoisessa elämänhallinnassa vuorovaikutteisesti. Yhteiskunnassa ja lähipiirissä vallitsevat arvot ja käsitykset mm. eri ammattien arvostettavuudesta, sukupuolirooleista antavat oman osansa sosiaalisiin painetekijöihin esimerkiksi kulttuurin ja roolikäsitysten ja –odotuksien lisäksi.

Sisäinen elämänhallinta liittyy ihmisen omiin valmiuksiin ja taipumuksiin, kuten kykyihin, taitoihin, tunteisiin ja itsetuntoon, sopeutumis- ja mukautumiskyvyn joustavuuteen kohdata ja ratkoa vaikeuksia ja paineita sekä selviytyä tulevaisuudessa. Esimerkiksi vankien ongelmatilanteiden hallinnassa on havaittu vaikuttavan voimakas usko omiin vaikutusmahdollisuuksiin ja epävirallisten tahojen tukeen ennemmin kuin usko ammattiauttajiin tai virallisiin auttamistahoihin (Kauppila 1999, 262).

Ulkoinen ja sisäinen elämänhallinta ohjaavat myös ammatinvalintaa ja urakäyttäytymistä. Urakäyttäytymistä tutkiessaan Sari Lähteenmäki (1995) on käsitellyt sisäisiä vetotekijöitä, sosiaalisia painetekijöitä ja persoonallisuustekijöitä uraa muovaavina prosesseina. Näihin liittyy aina yhteiskunnallinen, organisatorinen ja yksilöllinen konteksti.

Persoonalliset tekijät, kuten kyky tehdä päätöksiä, toimia tavoitteittensa suuntaisesti ja toteuttaa tekemänsä päätökset ovat suojaavia tekijöitä, jotka vaikuttavat kokonaisvaltaisemmin ihmisen hyvinvointiin kuin heikko ulkoinen elämänhallinta tai vaikeat kasvuolosuhteet.

Elämänhallinta Silta-luokalla

Silta-luokan alussa alkuhaastattelun perusteella projektiin osallistuneiden nuorten ulkoinen elämänhallinta vaikuttaa passiiviselta, mutta suhteellisen ”normaalilta”; variaatioita on yksittäisten nuorten kohdalla hyvinkin paljon. Vapaa-ajan viettoon on liittynyt kavereiden kanssa oleilua sekä TV:n ja videoiden katselua. Tavallisesti nuoret ovat olleet kavereidensa kanssa heidän kotonaan tai ulkosalla. Useimmat nuoret ovat pystyneet omasta mielestään riittävästi keskustelemaan vanhempiensa kanssa, toisaalta keskusteluyhteys on toiminut useimmilla vain silloin tällöin. Vanhemmat ovat olleet nuorten mielestä melko kiinnostuneita nuoren koulumenestyksestä. Stressaavimpia tekijöitä nuorten perheissä ovat olleet ristiriidat perheenjäsenten kesken, pitkäaikaistyöttömyys, lähiomaisen kuolema ja vanhempien avio- tai asumusero. Lähiomaisen kuolema on aiheuttanut usealle silta-luokkalaiselle sekä ulkoisen että sisäisen elämänhallinnan menettämistä.

Läheisiä ystäviä nuorilla on ollut yleensä paljon ja he korvaavatkin perheen tuen menettämisen. Useimmat ovat kokeneet ristiriitoja ja syrjimistä myös kaveripiirissään. Puolet nuorista on joutunut suoranaisen väkivallan kohteeksi ja useimmille on tarjottu huumeita.

Silta-luokan nuorten sisäinen elämänhallinta kertoo epävarmuudesta, fyysisestä oireilusta mutta myös sopeutumis- ja mukautumiskyvyn joustavuudesta. Nuoret

ovat kokeneet itsensä rohkeiksi, ei kovin älykkäiksi, korvattavissa oleviksi, vähemmän suosituiksi, mutta kuitenkin seurassa viihtyviksi rennoiksi ja hieman persoonallisiksi tyypeiksi. Useimmat nuoret ovat olleet tyytyväisiä itseensä. Lähes puolet nuorista on kokenut, että he itse vaikuttavat pääosin tulevaisuuteensa ja toinen puoli on kokenut, että he itse vaikuttavat jonkin verran enemmän tulevaisuuteensa kuin muut ihmiset.

Useimpien nuorten kokemuksiin on liittynyt joskus jännittyneisyyttä ja hermostuneisuutta ja fyysisiä oireita kuten pahoinvointia, väsymystä, vatsakipuja ja päänsärkyä. Yli puolet nuorista on tuntenut itsensä usein väsyneeksi. Henkisestä pahasta olosta ovat merkkinä painajaisunet, masennus, unettomuus ja itsemurhaajatukset.

Suurin osa nuorten kokemista peloista on liittynyt syrjityksi tai syrjäytetyksi tulemiseen ”en saa opiskelupaikkaa tai en saa työpaikkaa”. Näihin ovat liittyneet myös pelko sodasta ja ympäristön saastumisesta. Nuori pelottaa myös jonkin verran tai melko paljon kuolema tai että poika- tai tyttöystävä jättää tai että läheiselle sattuu jotain ikävää. Vähiten nuoret ovat pelänneet, että vanhemmat eroavat (useimpien vanhemmat olivat jo eronneet), sukupuoliasioita, pimeää ja vieraita ihmisiä.

Nuoret ovat pyrkineet useimmiten ratkaisemaan ongelmiaan puhumalla jollekin läheiselle, koettamalla kestää niitä tai yrittämällä selvittää niitä. Toisena vaihtoehtona on ollut välttää ajattelemasta asiaa, pitää tunteet sisällä, miettiä erilaisia vaihtoehtoja tai yrittämällä nähdä asioiden myönteisen puolen. Nuoret eivät ole halunneet antaa periksi vaikeuksissaan. Vähiten käytetty ongelmanratkaisukeino on ollut kääntyä asiantuntijan puoleen tai rukoilla. Useimmat nuoret ovat jutelleet vaikeuksistaan asiantuntijoiden kanssa. Tärkeimpinä tuen lähteinä ovat olleet ystävät, koulukaverit tai omat vanhemmat.

Projektiin osallistuneet nuoret ovat pitäneet *erittäin tärkeinä* asioina elämässään läheisiä ja turvallisia ihmis- ja perhesuhteita, terveyttä sekä onnellisuutta ja tyytyväisyyttä. Suoriutuminen koulussa, pärjääminen kaveripiirissä, mukava elämä, raha, mahdollisuus solmia uusia tuttavuuksia ja tavata mielenkiintoisia ihmisiä, mahdollisuus harrastuksiin ja itsensä ilmaisuun sekä muiden osoittama hyväksyntä ja arvotus ovat olleet melko tärkeitä.

Kokemuksia projektin ajalta

Lukuvuoden lopussa nuoret tekivät kirjalliset arviot menneestä vuodesta. Loppuarvioinnissaan nuoret pitivät projektivuottaan yleisesti ottaen antoisana ja vuosi oli vastannut heidän odotuksiaan. ”Tämä kymppiluokka oli juuri sopiva minulle. Jatkoa ajatellen tämä tuli juuri oikeassa elämäntilanteessa minulle.”

Nuoret olivat omasta mielestään oppineet ottamaan vastuuta opinnoistaan, oppineet itsenäisen opiskelun ja saaneet positiivisia koulukokemuksia ja numerotkin korottuivat siinä sivussa. Keväällä opiskelijoiden kokemuksista näkyi tyytyväisyys: ”Olen ylpeä itsestäni että sain opiskelemaan itseni. Aluksi se oli hankalaa sitten välähti ja alkoi luistaa.”

Nuoret kokivat myös, että heidän itsetuntemuksensa lisääntyi ja että he oppivat sosiaalisia taitoja kouluaineiden lisäksi. ”No aineista ei voi puhua, tietenkin niissäkin tuli lisätietoa, mutta mielestäni opin enemmän itsestäni. Opin kärsivällisyyttä ja toisten huomioonottamista jne.” ”Opin todella paljon itsestäni. Löysin puolia joita en ennen ollut tajunnut. Opin myös luottamaan toiseen ja ottamaan muut paremmin huomioon. Nämä ovat ehkä tärkeimmät asiat, asioista mitä opin (tietysti myös matematiikkaa, kemiaa, fysiikkaa)”.

Nuoret olivat tyytyväisiä itsenäisen opiskelun vapauteen, joustavuuteen ja vas-

tuun antamiseen, ”kun saa opiskella omassa tahdissa, kun on tilaa ja rauhaa tehdä”. Nuoret uskoivat hyötyvänsä uudesta taidostaan myöhemmin. Toisaalta uuteen opetustapaan sopeutuminen ei aina ollut helppoa: ”Tuntui aluksi vähän oudolta kun ei joku ollu koko ajan hengittämässä niskaan, mutta siihen tottu.” Nuoret pystyivät omasta mielestään oppimaan peruskoulun aineita myös työpaikoilla. Etenkin matematiikkaa ja yhteiskuntaoppia.

Nuoret kokivat henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman apuvälineeksi, jolla pystyi hahmottamaan lukuvuoden kokonaisuuden ja oman kehittymisensä. ”HOPS oli tosi hyvä idea. Siitä pystyi seuraamaan mitä täytyi parantaa ja kuinka vuosi oli mennyt. Oli tosi kiva kuinka alkuvuoden vaatimattomista suunnitelmista kasvoi suurempia. Ehkä olisin voinut seurata ja lisätä aina välillä omaan hopsiini.”

Myös elämyskurssit auttoivat oppimaan. Kursseista jäi mieleen positiivinen henki, mukavia muistoja ja uusia kokemuksia. Tutustuminen toisiin opiskelijoihin sujui vaivatta, lämmin ja läheinen yhteis- ja ryhmähenki nousi, luottamus toisiin kasvoi ja kurssien avulla pääsi irrottautumaan arjesta. Nuorten mielestä elämyskursseilla koetut asiat rikkoivat omia rajoja, antoivat rohkeutta, positiivista mieltä, itsevarmuutta, lisäsivät uskallusta ottaa vastuuta ja auttoivat ajattelemaan ja puhumaan asioista, vaikka välillä oli hankalaa, ”hermo palo rankasti ja korpes ja trangiat lenteli”.

Keväällä kaikilla nuorilla ei vielä ollut selkeää jatko-opiskelusuunnitelmaa. Toisaalta epävarmuus opiskelupaikasta säilyi kesäkuun puoleen väliin, jolloin tiedot yhteisvalinnasta tulivat. Tulevaisuus näytti nuorten mielissä myönteiseltä. Nuoret kuvittelivat olevansa viiden vuoden kuluttua projektin päättymisestä opiskelemassa tai työssä. Muutamilla oli toiveissa jo oma perhe.

> *”Siinä ajassa kerkeää tapahtua paljon. Asun silloin omassa kämpässä ja opiskelen tai käyn työssä. Toivon että tulevat vuodet ovat tapahtumarikkaita. Mahdollisuuksien mukaan haluan käydä ulkomailla. Oppia kieliä, seikkailla ja nähdä Suomen jonkun muun maan näkökulmasta. Voi olla, että juuri viiden vuoden jälkeen olen ulkomailla. Pyrin säilyttämään hyvät kaverisuhteet ja hyvät välit kotiin. Poikakaveri minulla silloin saattaa olla jos hän hyväksyy ulkomailla olemiseni tai on itse kiinnostunut omasta elämästä. 5 vuoden päästä minulla ei vielä ole suunnitelmia koko loppuelämäkseni mutta siihen mennessä moni asia varmaan järjestyy.”*

Eräs nuori kuvasi elämänsä muuttumista seuraavasti: *”suhde perheeseen on muuttunut parempaan päin. Kaveripiiri on jonkin verran muuttunut. Olen saanut jutut suhtkoht kuntoon. Koulu ei enää tunnut pakkopullalle. Itsevarmuus on lisääntynyt -> on ollu mukana erilaisissa jutskissa joita en n. vuosi sitten edes harkinnut. Olen kasvanut henkisesti monessakin suhteessa.”*

Elämänpolitiikka

J-P. Roos (1998, 20-21) on tiivistänyt Giddensin (1991, 214-215) ajatukset elämänpolitiikasta seuraavasti: ”Elämänpolitiikalla, life politics, tarkoitetaan politiikkaa, jolla on tekemistä minän, identiteetin, itserefleksiivisyyden, elämänkulun, hyvinvoinnin ja elämäntyylin kanssa. Se on elämää koskevien päätösten politiikkaa.” Elämänpolitiikka on sekä yksilö- että yhteisötasolla tapahtuvaa toimista. Roosin mukaan voitaisiin puhua hyvinvointipolitiikan sijasta elämänpolitiikasta. Elämänpolitiikka tarjoaa uuden tavan jäsentää hyvinvointivaltiota. Yksilötasolla elämänpolitiikka liittyy yksilöllisiin valintoihin, valintatilanteisiin, habitukseen ja elämäntyyliin, jolloin se on ennemminkin elämänhallintaa ja sen edellytyksiin vaikuttamista.

Seuraavassa sovellamme silta-luokan opiskelijoiden projektiin hakeutumista ja valintoja elämänpolitiikan kategorioihin (Giddens 1984). Elämänpolitiikka voidaan jakaa seuraaviin vaiheisiin: 1. emansipaatiovaihe, 2. hyvinvointivaltion tarjoamat mahdollisuudet, 3. valintoihin liittyvät reflektiot, 4. valintoihin liittyvät riskit ja 5. toisten mahdollisuuksien politiikka. Aikaisemmin mm. Mirjami Karttonen (1998) on käsitellyt elämänpolitiikan kategorioita aikuisopiskelijoilla.

Emansipaatio- eli itsenäistymisvaihe tarkoittaa sitä, että ihminen kykenee tekemään tietoisia valintoja. Tässä vaiheessa itsetuntemus on lisääntynyt siinä määrin, että omat kyvyt tiedostetaan realistisesti. Tämä luo perustan tilanteelle, jossa ihmisellä on valinnanvapaus ja resursseja, mutta edessään myös uudenlaisia riskejä.

Jo yhdeksännen luokan keväällä nuori huomaa, että elämä on muuttumassa ja että hänellä on mahdollisuus muuttaa elämäntilannettaan. Laukaisevana tekijänä projektiin hakemiselle ovat yleensä toisen asteen opintojen ulkopuolelle jääminen, ammatinvalinnan epäselvyys tai perhesyyt. Osalla nuorista suhteet vanhempiin ovat olleet erittäin ristiriitaiset, eikä vanhempien kanssa ei ole toimivia puhevälejä, tai vanhemmat eivät ole kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä siinä määrin kuin nuoret toivoisivat. Nuori saa tehdä tai joutuu tekemään päätöksensä projektin aloittamisesta yksin.

Seuraavassa vaiheessa nuoren on kyettävä jäsentämään hyvinvointivaltion tarjoamat mahdollisuudet. Hyvinvointipalvelujen pitäisi tarjota arkielämää tukevaa ja ihmisen elämäntilanteen huomioivia mahdollisuuksia. Lisäluokan lisäksi, mikäli nuori on jäänyt ilman toisen asteen koulutuspaikkaa, on nuorelle tarjolla esimerkiksi kansanopistojen koulutuslinjoja, työkokeilu tai työharjoittelu, jos hän on 17-vuotias. Projektin aloittaneet nuoret kertovat kuulleensa silta-luokasta erityisnuorisotyöntekijöiltä, nuorisonohjaajilta, kavereilta, koulukuraattoreilta ja muutama opinto-ohjaajalta ja opettajilta. Silta-luokalle haetaan kymppiluokkahaun yhteydessä, jolloin voi valita neljästä eri kymppiluokasta itselleen sopivan vaihtoehdon.

Sen jälkeen tehdään *valintoihin liittyviä reflektioita.* Tämä vaihe tuo esille henkilökohtaiset valintatilanteet, ratkaisut, elämäntyylin ja elämänhallinnan. Osa ratkaisuista ja valinnoista on tiedostettuja ja osa tiedostamattomia. Kuitenkin impulsiivinenkin valinta lähtee nuoren omista sisimmistä tavoitteista ja valmiuksista toimia tavoitteensa hyväksi; halutaan välttää ristiriitoja ja säilyttää sisäinen tasapaino. Useita mahdollisuuksia omaavissa valintatilanteissa suuntautuvat valinnat sellaisiin ratkaisuihin, jotka mahdollisesti tuottavat onnistumisen ja menestyksen tunteen.

Tämä kolmas vaihe toimii ura- ja elämäntilanteen punnintavaiheena. Mahdollisuuden, tilanteen tai tekijän, on tultava esille, muutoin totunnaisuuden voima pitämään nuoren ”käsissään” siinä määrin, ettei hän pysähdy miettimään omaa tilaansa, saati pysty irrottautumaan uusiin ympyröihin. Nuorelle saattaa peruskoulun loppuminen tulla liian aikaisin; elämän valinnat ovat tekemättä.

Silta-luokalle hakijat haastatellaan ja heille kerrotaan silta-luokan toimintamallista. Samalla varmistetaan, että nuori tietää, mihin on sitoutumassa ja keiden kanssa tulee toimimaan. Alkuhaastattelussa painotetaan uuden mahdollisuuden avautumista. Peruskoulun päättäminen, opiskelulinjan valinta ja opiskelemaan lähtö ovat tärkeitä vaiheita elämässä. Se tarkoittaa luopumista vanhasta peruskoululaisen roolista ja uuden opiskelijan roolin vastaanottamista.

Neljännessä vaiheessa huomioidaan päätöksiin ja valintoihin *kytkeytyvät ristiriidat ja riskit.* Riski merkitsee toiminnan aikana ja sen tuloksena syntyvää epätietoisuutta, johon on varauduttava. Usein joudutaan yhdistämään tavoitteita, näkökohtia ja intressejä, jotka eivät kuitenkaan sovi yhteen. Nuoren parhaat kaverit saattavat muuttaa toiselle paikkakunnalle opiskelemaan, silta-luokalla ei ole vielä tuttuja, erityisluokalla on oma leimansa, ”navetalla” opiskeleminen ja vaihtoehtoiset opiskelumenetelmät saattavat tuntua negatiivisilta asioilta. Toisaalta kun pääsee mukaan

EU-projektiin, jossa voi kehittää itseään ja löytämään itsestä uusia puolia, on useimmalle nuorelle positiivinen asia.

Muutamien opiskelijoiden tilanne on aloitusvaiheessa niin kriittinen ja tulehtunut useammalla elämänalueella, ettei päätösten tekeminen ole rationaalista, tietoista ja varmaa. Ristiriidat perheessä, poika- tai tyttöystävän, kavereiden kanssa ja omat sisäiset ristiriidat ovat ”soppa”, josta ei ihan hetkessä selviä.

Viimeisessä vaiheessa toteutetaan päätökset ja valinnat. Niiden eivät aina toteuta oletettua mallia, strategiaa tai kaavaa, vaan tuovat esille toisten politiikkojen mahdollisuudet. Yhteisötasolla elämänpolitiikan toimilla pitäisi edistää vaihtoehtoisia toimintamalleja. Auttamisjärjestelmien, kuten oppilashuollon ja nuorisotyön, pitäisi edistää elämän eri vaiheissa näkemään uusia mahdollisuuksia. Lisäluokka on nuorelle mahdollisuus aloittaa alusta. Se antaa nuorelle kokemuksen uudesta roolista opiskelijana. Silta-luokalla nuorella on mahdollista kokeilla jotain uutta, toimia erilaisissa ympäristöissä, tutustua uusiin ihmisiin ja ennen kaikkea kohottaa itsetuntoa, etsiä uusia vaihtoehtoja ja löytää uusi tulevaisuuden näkymä. Kolhiintunut identiteetti korjaantuu ja itsekunnioitus kehittyy.

5. Kuinkas sitten kävikään?

Kaikki Silta-luokalle osallistuneet nuoret hakivat yhteishaussa toisen asteen koulutuspaikkaa. Muutama nuori jäi yhteisvalinnassa ilman koulutuspaikkaa, mutta siirtyi heti syksyllä työkokeiluun tai työharjoitteluun. Puolet toisella asteella aloittaneista nuorista keskeytti opintonsa alkusyksyn aikana, puolet jatkaa edelleen jatkoopinnoissaan. Syyt keskeyttämiseen ovat olleet, ettei valittu ala sittenkään ole sopiva, opiskelu ei vastannut odotuksia, nuorta vaivasi yksinäisyys vieraalla paikkakunnalla tai nuori halusi pitää vielä yhden välivuoden. Kaikki nuoret olivat kuitenkin aktiivisesti toiminnassa. He eivät ole jääneet yksin miettimään tulevaisuuttaan, vaan ovat joko hakeutuneet nuorten työllistämisprojektiin tai itsenäisesti hakeneet itselleen työharjoittelupaikan yrityksistä.

Näyttää siltä, että silta-luokan menetelmillä voidaan eniten lisätä sellaisten nuorten elämänhallintaa ja auttaa niiden nuorten elämänpolitiikan ”ohjelmissa”, jotka ovat olleet koulutusmyönteisiä jo silta-luokalle tullessaan. Silta-luokan menetelmät auttavat myös sellaisia nuoria, jotka toivovat oppivansa ammatin työnteon kautta. Jos ”kouluallergiaan” on ollut syynä kyllästyminen perinteiseen ”pulpettiopetukseen”, silta-luokalla oireet häviävät ja palaavat perinteisin menetelmin toteutetussa opetuksessa. Nuoret tarvitsisivat toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa enemmän ohjattuja ja tuettuja työssä oppimisen mahdollisuuksia.

Tehdessään elämäänsä koskevia päätöksiä nuoret ottavat huomioon ihmissuhteensa. He arvostavat erittäin paljon läheisiä ihmissuhteita eikä seurustelukumppania haluta jättää opiskelupaikan tähden. Oman elämänpiirin ulkopuolella olevat mahdollisuudet solmia uusia tuttavuuksia, tavata mielenkiintoisia ihmisiä ja harrastaa eivät kiehdo niin paljon kuin tuttu ja vaikkakaan ei aina niin turvallinen.

Elämänpolitiikan vaiheet ovat kiinnostavia. Aina päätösten tekeminen ei kulje loogisesti teorian mukaan (vrt. Bauman 1995, ks. Ahponen 1996). Joskus valintapäätös tehdään sattumanvaraisesti miettimättä sen enempää ratkaisun merkitystä tai siihen liittyviä riskejä tyyliin: ”Se tuntu sillo hyvältä ratkasulta.” Vaikka silta-luokalla tehdään paljon valintoja (valitaan esimerkiksi viisi työharjoittelupaikkaa lukuvuoden aikana), ei valintojen tekeminen muutu helpommaksi. Useimmalle nuorelle on vaikeaa reflektoida omaa kasvamistaan ja kasvutarpeitaan. Kysymyksiä, joita silta-luokan aikana joutuu pohtimaan ovat: mitä haluan oppia harjoittelupai-

kassa, miten se voisi tukea ammatinvalintaani ja miten uudet ihmiset työpaikka-opiskelussa minuun suhtautuvat, miten pärjään uusien ihmisten kanssa.

Lähteet:

Ahponen, Pirkkoliisa & Cantell, Timo 1996. Bauman Zygmunt , Postmodernin lumo. Vastapaino, Tampere.

Antonovsky, A 1991. The structural sources of salutogenic strengths. Teoksessa Cooper, CL. & Payne, R. (ed.) Personality and stress: Individual differences in the stress process. Chichester: Wiley, 67 – 104.

Bauman, Zygmunt 1995. Life in Fragments. Essays in Postmodern Morality. Blackwell, Oxford & Cambridge.

Enqvist, A & Onttonen, J 1998. Mitä se meille kuuluu, mitä me tehdään? OMAURA – Syrjäytymisen ehkäisyä koulussa ja koulutuksessa. Mannerheimin Lastensuojeluliitto, Helsinki.

Giddens, A 1984. The Contitution of society. Outline of the theory of structuration. Policy Press, Cambridge.

Giddens, A. 1991. Modernity and Self-Identity. Polity Press, Cambridge.

Hämäläinen, J 1996. Sosiaalipedagoginen strategia koulutuksesta ja työstä syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elävien nuorten auttamiseksi. Snellman-instituutti arkistosarja 1/1996, Kuopio.

Kauppila, T 1999. Vankeudesta vapauteen. Suomalaisten miesvankien turvattomuus ja elämäntilanteiden hallinta. Vankeinhoidon koulutuskeskuksen julkaisu 2/1999. Tietosanoma Oy, Helsinki.

Korttonen, M 1998. Perheellisenä opintiellä. Ammattikorkeakouluopiskelu elämänpolitiikan kategorioissa. Acta Universitatis Ouluensis, E 33. Oulun yliopisto, Oulu.

Kurhila, A; Leinonen, N; Lempiäinen, P; Miettinen, M; Rinne, J & Ruhanen, A 1998. Mentorin ABC, nuoren ohjaajalle. Adapt/Employment –julkaisut No 2, Mannerheimin Lastensuojeluliitto, Nuori-Youth –projekti. Työministeriö, Helsinki.

Lähteenmäki, Sari 1995. ”Mitä kuuluu – kuka käskee?” Yksilöllinen urakäyttäytyminen ja sitä ohjaavat tekijät suomalaisessa liiketoimintaympäristössä – vaihemallin mukainen tarkastelu. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja sarja A-1:1995. Åbo Akatedemis Tryckeri.

Niemelä, P 1991. Väestön turvattomuus- ja elämänhallintatutkimuksen käytännölliset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa Niemelä, Pauli (toim.) 1991. Turvattomuus, sen syyt ja hallintakeinot eri ikävaiheissa. Kuopion yliopiston julkaisuja 3/1991. Kuopio.

Raitasalo, R 1995. Elämänhallinta ja sosiaalipolitiikka. Kansaneläkelaitoksen julkaisuja 1/1995. Kelan omatarvepaino, Helsinki.

Roos, J-P 1998. Mitä on elämänpolitiikka? Teoksessa Roos, J-P & Hoikkala, T. 1998. Elämänpolitiikka. Tammer-Paino Oy, Tampere.

Telemäki, Matti 1998. Kurt Hahn ja elämyskasvatus. Teoksessa Lehtonen, Timo 1998. Elämänseikkailu. Gummerus.

LUKU 3

”Holtittomat työmarkkinat: nuorille pitkää vai pätkää?”

Jouko Nätti

NUORET JA TYÖMARKKINOIDEN MUUTOS

Tavoitteenani on ensinnäkin tarkastella työmarkkinoiden keskeisiä muutospiirteitä ja niiden heijastumista nuorten asemaan työmarkkinoilla. Toisena tavoitteena on tarkastella nuorten työsuhteiden muutosta. Kolmanneksi tarkastelen nuorten palkkatyön sisällön muutosta.

Tutkimusaineistona ovat Tilastokeskuksen väestölaskennan pitkittäisaineiston ohella työvoima- ja työolotutkimukset. Väestölaskennan pitkittäisaineisto sisältää tietoja väestön pääasiallisesta toiminnasta viisivuotisajankohtina (1970-1995). Tutkimusta varten aineistosta on poimittu yhden prosentin otos, joka kattaa reilut 60,000 henkeä. Aineistoa on lisäksi täydennetty työssäkäyntitilaston tiedoilla vuosien 1987-96 osalta. Työvoimatutkimuksissa kohteena on työikäinen (15-64 -vuotias) väestö. Työvoimatutkimusten avulla voidaan kartoittaa nuorten työsuhteiden muutosta (1981-97). Työolotutkimusten kohteena ovat työikäiset palkansaajat (1984, 1990 ja 1997). Työolotutkimuksissa on haastateltu 3000-4500 henkeä, joista 15-24 -vuotiaita on ollut 250-670 henkeä. Työolotutkimusten avulla voidaan analysoida nuorten työn sisällön muutosta.

1. Vakaan kasvun ajasta epävakauden aikaan: nuoret puskurityövoimana?

Talouden ja työmarkkinoiden sotienjälkeinen vakaa kasvukausi ulottui 1980-luvun lopulle saakka. Kasvukautta luonnehtivat ansio- ja palkkatyön yleistyminen, työmarkkinoiden naisistuminen ja toimihenkilöistyminen sekä julkisen sektorin kasvu (taulukko 1). Ansiotyön yleistyminen ei kuitenkaan koskenut toisaalta nuoria (erityisesti alle 20-vuotiaita), toisaalta ikääntyviä (erityisesti yli 60-vuotiaita), joiden molempien työllisyysasteet supistuivat. Nuorten työssäkäynnin supistumisen taustalla oli pääasiassa koulutuksen yleistyminen ja pidentyminen. Sen sijaan muut kasvukauden tunnuspiirteet (työmarkkinoiden naisistuminen ja toimihenkilöistyminen sekä palvelu- ja julkisen sektorin kasvu) luonnehtivat myös nuorten työmarkkinoiden muutosta.

1990-luvulla talouden ja työmarkkinoiden epävakaistuminen on näkynyt sekä avoimena joukkotyöttömyytenä (taulukko 1) että ansiotyön puutteen piilevimpinä muotoina, kuten vajaatyöllisyys (esim. vastentahtoinen osa-aikatyö), piilotyöttömyys, tukityöllistäminen ja työvoimakoulutus sekä työttömyyseläkkeet (Julkunen & Nätti 1997, 1998). Työssä olevat (ja erityisesti nuoret) ovat puolestaan kokeneet työnsä epävarmemmaksi kuin 1980-luvulla.

1990-luvun muutokset ovat koskettaneet erityisesti nuoria. Laman syvetessä työllisyysaste supistui ja työttömyysaste kasvoi jyrkimmin nuorilla: työllisyysaste puolittui ja työttömyysaste viisinkertaistui nuorilla vuodesta 1990 vuoteen 1993.

Talouden nousukaudella vuodesta 1994 alkaen myös myönteiset muutokset ovat olleet keskimääräistä nopeampia nuorilla. 1990-luvun nopeat muutokset viittaavat siihen, että nuoret ovat toimineet puskurityövoimana.

	1970	*1980*	*1990*	*1993*	*1995*
Työllisyysaste (15-64)	63	67	69	55	57
- nuoret (15-24)	50	42	43	21	23
Työttömien osuus työvoimasta	2	5	4	18	17
- nuoret	3	5	7	33	30
Palkansaajien osuus työllisistä	79	82	84	83	84
- nuoret	89	..	89	90	91
Naisten osuus työllisistä	42	47	48	50	48
- nuoret	45	47	53	51	52
Palvelusektorin osuus työllisistä	49	56	63	65	66
- nuoret	53	55	68	68	63
Toimihenkilöiden osuus palkansaajista	44	49	58	62	62
- nuoret	41	38	51	47	46
Julkisen sektorin osuus työllisistä	20	27	29	36	35
- nuoret	14	24	24	29	22

Taulukko 1. *Vakaan kasvun ajasta epävakauden aikaan. Lähde: Väestölaskennan pitkittäisaineisto.*

Talouden ja työmarkkinoiden muutokset näkyvät myös nuorten keskeisissä työllistäjissä. Vuosina 1970-95 maa- ja metsätalouden osuus nuorten työllisyydestä supistui 11 prosentista 5 prosenttiin, teollisuuden osuus supistui 31 prosentista 25 prosenttiin, sen sijaan kaupan ja majoituksen osuus nousi 22 prosentista 29 prosenttiin ja (pääasiassa julkisten) palvelujen osuus nousi 19 prosentista 22 prosenttiin. 1990-luvun puolivälissä kaupasta ja majoituksesta on siten tullut nuorten suurin työllistäjä teollisuuden sijasta.

Kaiken kaikkiaan nuorten osuus työllisyydestä on supistunut 22 prosentista 7 prosenttiin vuosina 1970-95. Keskimääräistä suurempi nuorten osuus oli kaupassa ja majoituksessa (14%).

2. Nuorten työsuhteiden muutos: katoavatko normaalityösuhteet?

Työnteon muodot ovat muutoksessa. Normaalityösuhteen tunnusmerkit (palkkatyö, yksi työnantaja, työpaikka, kokoaikaisuus ja pysyvyys) ovat kyseenalaistumassa. Muutoksen taustalla on nähty talouden epävakaistuminen, yritysten uudet joustostrategiat, nopea teknologinen kehitys, laaja työttömyys ja asenteiden muutokset (Nätti 1997).

Kaikista työsuhteista vuonna 1989 oli 81% normaaleja, vuonna 1997 76% (taulukko 2). Etenkin miesten työsuhteet ovat pysyneet varsin stabiileina, vaikka nor-

maalisuudessa on lievä laskeva trendi. Miesten työsuhteiden tyyppi näyttää seurailevan suhdanteita, mikä näkyy selvästi miesten uusissa työsuhteissa. (Julkunen & Nätti 1998). Naisten työsuhteet ovat koko tarkasteluajan olleet miesten työsuhteita harvemmin normaaleja ja naisten työsuhteissa tapahtui selkeämpi epätyypillistyminen vuosina 1993-1997, siis pikemmin osana nousu- kuin lamadynamiikkaa.

Vaikka palkansaajien työsuhteiden kokonaisrakenne on säilynyt varsin muuttumattomana laman ja nousun aikana, on työmarkkinoilla tapahtunut selkeä muutos nuorten asemassa ja uusien työsuhteiden luonteessa. Kun nuortenkin (15-24 v) työsuhteista vuonna 1989 57% oli pysyviä ja kokoaikaisia, niin vuonna 1997 osuus oli 32%. Nuorten uusista työsuhteista oli vuonna 1997 vain 20% pysyviä ja kokoaikaisia. Mitä vanhempaan ikäryhmään tullaan, sen stabiilimpina työsuhteet ovat pysyneet, joskin myös keski-ikäisten uusista työsuhteista vain kolmasosa oli kokoaikaisia ja pysyviä vuonna 1997 (Julkunen & Nätti 1998).

Nuorten ja uudet työsuhteet ovat suhdannepuskureita: 1990-luvun alun lama näkyy niiden epävarmistumisessa. Vuoden 1993 jälkeen tilanne on stabilisoitunut, mutta ei palannut ennalleen. Nuorten työsuhteiden epävarmistuminen 1990-luvulla voi viestiä eri asioista. Se voi olla suhdanneluontoista tai pysyvä rakennemuutos. Rakennemuutoksena se voi ensinnä olla merkki normaalityösuhteen kiihtyvästä murenemisesta. Voidaan ajatella, että nuoret ovat joutuneet muurinmurtajiksi, että heidän asemansa viestii muutoksista, jotka leviävät vähitellen, ikäryhmä ikäryhmältä koko työvoimaan. Toisaalta voidaan ajatella, että kysymys on nuoruuden (ja opiskelun) pitenemisestä, viivästyvästä siirtymästä aikuisten vakaisiin asemiin. Nuorten työmarkkina-aseman muutoksesta kertoivat edellä myös madaltunut työllisyysaste ja korkea työttömyys.

Seuraavassa tarkastelen vielä tarkemmin normaalityösuhteen kahta kääntöpuolta eli osa- ja määräaikaisuutta. Osa-aikatyön ajallista vertailua vaikeuttaa sekä säännöllisen viikkotyöajan käsitteen muutos että EU-jäsenyyden myötä tapahtunut siirtymä osa-aikatyön subjektiiviseen määrittelyyn työtunteihin perustuvan sijasta. Jos kriteerinä käytetään 1-29 tunnin viikkotyöaikaa, on osa-aikaisten osuus pysynyt ennallaan viimeiset 20 vuotta (7-8%). Vuodesta 1991 osa-aikatyön yleisyyttä on kartoitettu myös siten, että työvoimatutkimuksen vuosihaastattelussa palkansaajia on pyydetty luokittelemaan itsensä joko koko- tai osa-aikaiseksi vuodesta 1991 alkaen.

Nämä kaksi tapaa antavat erilaisen trendin. Tuntimäärään perustuva osa-aikatyö on pysynyt varsin vakaana 1989-97, sen sijaan subjektiivisen arvion mukaisen osa-aikatyön osuus on kasvanut 7 prosentista 11 prosenttiin. Kasvu on ollut keskimääräistä suurempaa naisilla ja nuorilla, toimialoittain tarkasteltuna muutos on ollut selvin kaupassa ja rahoituksessa.

Määräaikaisten työsuhteiden yleisyyttä on Suomessa kartoitettu työvoimatutkimuksen vuosihaastattelussa. Määräaikaisiksi luetaan koeajalla olevat, työmäärärahoin työllistetyt, sijaiset ilman pysyvää virkaa ja ne, joiden työsuhde on solmittu määräaikaiseksi.

Jos osa-aikatyön yleistymisen arvio on epävarma, niin määräaikaisten työsuhteiden osuus on noussut vuosina 1989-97 selvemmin (12 prosentista 17 prosenttiin). Kansainvälisessä vertailussa Suomessa käytetään paljon määräaikaisia työsuhteita ja niiden osuus lähti entisestään kasvuun laman myötä, kun vuoteen 1989 saakka niiden osuus oli varsin vakaa.

Määräaikaisuuden yleistyminen on lävistänyt kaikki ryhmät, alat ja sektorit. Määräaikaistyö on ennen muuta nuorten, julkisen sektorin toimihenkilöiden ja naisten ongelma, vaikka kasvu on ollut miehillä voimakkaampaa. Lama muutti uusien työsuhteiden luonteen, mutta vuodesta 1993 vuoteen 1997 tilanne on stabilisoitunut.

Valtaosa nuorten työsuhteista on siten osa- ja/tai määräaikaisia. Julkisessa keskustelussa epätyypillisyys on useimmiten koettu ongelmaksi muun muassa siksi,

että lyhyet työajat ja työsuhteet merkitsevät matalampaa toimeentuloa. Erityisesti määräaikaisiin työsuhteisiin näyttää liittyvän myös korkea työttömyysriski ja vähäinen osallistuminen henkilöstökoulutukseen (Nätti 1997). Epätyypillisten työsuhteiden merkitystä nuorten työuran kannalta voidaan arvioida tarkastelemalla osa- ja määräaikaistyön motiiveja sekä liikkuvuutta.

Vuoden 1997 työvoimatutkimuksen mukaan osa-aikatyön yleisin syy oli kokoaikatyön puute, jonka mainitsi kaikista osa-aikaisista 41%, nuorista (15-24 -vuotiaista) osa-aikaisista vain 20%. Nuorilla selvästi yleisin osa-aikatyön syy oli opiskelu (nuoret 73%, keskimäärin 31%). Toisin sanoen nuorilla osa-aikatyö tarkoittaa useimmiten opiskelun ja työn yhdistämistä. Määräaikaisen työn syynä korostui pysyvän työn puute, jonka mainitsi 76% kaikista määräaikaisista, nuoristakin 50%. Muita määräaikaistyön syitä nuorilla olivat haluttomuus pysyvään työhön (25%) ja työn liittyminen opiskeluun (21%). Määräaikaistyön on siten useammin vastentahtoista kuin osa-aikatyö.

	*Osa-aikaiset**			*Määräaikaiset*			*Kokoaikaiset ja pysyvät*		
	1989	**1993**	**1997**	**1989**	**1993**	**1997**	**1989**	**1993**	**1997**
Sukupuoli									
- miehet	4	6	6	9	12	15	87	84	81
- naiset	10	12	15	15	15	19	76	76	71
Ikä									
- 15-24	20	34	35	27	46	48	57	30	32
- 25-34	5	9	9	15	19	23	82	75	72
- 35-44	4	6	7	8	9	12	87	88	83
- 45-54	5	6	7	6	5	10	89	90	85
- 55-64	8	10	12	5	5	3	85	87	86
Työsuht. kesto									
- alle vuoden	15	29	22	38	60	61	52	27	31
- 1-2 vuotta	11	19	16	17	30	22	74	56	66
- 3+ v	4	5	7	3	4	4	93	92	90
Keskimäärin	7	9	11	12	14	17	81	80	76
Tuhatta henkeä	150	153	192	248	223	306	1687	1314	1359
Palkansaajat yhteensä	2073	1650	1790	2073	1650	1790	2073	1650	1790

***Taulukko 2**. Osa-aikaisten, määräaikaisten sekä kokoaikaisten ja pysyvien palkansaajien osuudet 1989, 1993 ja 1997 (%). Lähde: Tilastokeskuksen työvoimatutkimuksen vuosihaastattelu 1989, 1993 ja 1997. Huom. Osa-aikatyön määritelmä on muuttunut: vuonna 1989 1-29 tuntia, vuosina 1993 ja 1997 subjektiivinen luokittelu.*

Osa-aikatyöhön liittyy varsin laaja liikkuvuus: vuoden 1989 osa-aikaisista 39% oli viisi vuotta myöhemmin kokoaikaisessa työssä. Määräaikaisista työsuhteista vastaava liikkuvuus pysyviin työsuhteisiin oli vähäisempää: vuoden 1989 määräaikaisista 24% oli viisi vuotta myöhemmin pysyvässä työssä (Nätti 1997). Lisäksi määräaikaisista merkittävä osa (27%) oli työttömänä (pysyvistä 12%).

3. Nuorten työn sisältö: nuorten osaamista ei hyödynnetä?

Työnteon ehtojen ohella työn sisältö ja työn vaatimukset muuttuvat. Harry Bravermanin (1974) kirjan innoittamana käytiin pitkään keskustelua, ovatko ammattitaitovaatimukset laskemassa, nousemassa vai polarisoitumassa. Keskustelu on osoittanut ainakin sen, että ammattitaitovaatimusten määrittely on hankalaa ja suurelta osin luokittelutaistelua. 1990-luvulla ehkä yleisin näkemys on, että ammattitaitovaatimukset ovat kasvaneet, mutta samalla eriytyneet. Tähän viittaavat myös työolotutkimusten tulokset (taulukko 3). Palkansaajat kokevat yhtäältä työnsä kehitysvaatimusten ja -mahdollisuuksien lisääntyneen, toisaalta lähes puolet nuorista palkansaajista kokee, että heillä olisi valmiuksia selviytyä vaativammistakin tehtävistä. Joka kolmas nuori palkansaaja arvioikin, että tarvittavan pohjakoulutuksen omaava uusi työntekijä oppisi hänen työnsä muutamassa tunnissa tai päivässä. Lisäksi nuoret osallistuvat puolet muita harvemmin työnantajan rahoittamaan henkilöstökoulutukseen.

Työn vaativuuden ohella 1990-luvulla on yleisesti koettu työvauhdin kiristyneen, joskin muutokset koskevat enemmän vanhempia työntekijöitä kuin nuoria. Sen sijaan nuorten palkkatyön sisältö näyttää köyhtyneen 1990-luvulla: nuoret pitävät muita palkansaajia selvästi useammin työtään yksitoikkoisena, saman työvaiheen toistamisena ja ruumiillisesti raskaana. Lisäksi nuorten sisällä työn yksitoikkoisuus, työn ruumiillinen raskaus, työtehtävien toistuvuus, työn vaatima lyhyt oppimisaika ja vähäinen osallistuminen henkilöstökoulutukseen ovat keskimääräistä yleisempiä naisilla, työntekijäasemissa olevilla ja heikosti koulutetuilla. Nuoret eivät siten muodosta mitään yhtenäistä ryhmää vaan ovat sisäisesti eriytyneet.

	1984	***1990***	***1997***
Nykyisessä työpaikassa hyvät mahdollisuudet kehittää itseä, kaikki	..	32	37
- nuoret (15-24 v)	..	35	35
On osallistunut henkilöstökoulutukseen edellisen 12 kk:n aikana	34	43	47
- nuoret	17	22	22
Työtehtävien oppiminen vaatii joitakin tunteja tai päiviä	21	16	17
- nuoret	40	31	36
Minulla on valmiuksia selviytyä vaativammistakin tehtävistä	..	28	34
- nuoret	..	35	43
Kiire ja kireä aikataulu rasittaa paljon tai melko paljon	24	30	33
- nuoret	19	21	19
Nykyiset työtehtävät ruumiillisesti melko tai erittäin raskaita	35	36	36
- nuoret	40	43	45
Työ melko tai erittäin yksitoikkoista	21	17	18
- nuoret (15-24 v)	30	25	34
Vähintään puolet työajasta joutuu toistamaan yhtä ja samaa työvaihetta yhä uudelleen	..	33	41
- nuoret	..	38	59

Taulukko 3. *Työn sisällön piirteitä iän mukaan 1984, 1990 ja 1997. Lähde: Tilastokeskuksen työolotutkimus 1984, 1990, 1997*

4. Johtopäätöksiä ja tutkimustarpeita

Nuorten asema työmarkkinoilla on muuttunut selvästi viimeisten 25 vuoden aikana. Vuonna 1970 nuoret (15-24 -vuotiaat) muodostivat merkittävän osan (28%) työikäisestä väestöstä, samoin työllisyydestä (22%). 1990-luvun puolivälissä sekä nuorten osuus työikäisistä (19%) että erityisesti työllisyydestä (7%) olivat huomattavasti pienemmät. Muutos kertoo sekä nuorten ikäluokkien koon supistumisesta että erityisesti nuorten työllisyysasteen supistumisesta. 1990-luvun alun lama ja sitä seurannut talouden nousukausi ovat heijastuneet erityisen voimakkaasti nuorten asemaan. Jatkotutkimusta kaipaisikin se, missä määrin nuorista on tullut puskurityövoimaa nopeasti muuttuvilla työmarkkinoilla. Samoin tarvittaisiin tutkimusta nuorten uusista työllistäjistä, erityisesti kaupassa ja ravitsemustoiminnassa (esimerkkinä Minna Aution (1999) tutkimus nuorten työstä hampurilaisravintolassa).

Samalla kun nuorten määrällinen painoarvo työmarkkinoilla on supistunut, on nuorten työsuhteista valtaosa muuttunut osa- ja/tai määräaikaisiksi. Sen sijaan keski-ikäisten ryhmässä työsuhteiden muutos on ollut vähäisempää. Osa- ja määräaikaistyön merkitys nuorten työuran kannalta kaipaisi lisää tutkimusta. Työvoimatutkimuksen pohjalta tiedetään, että osa-aikatyö liittyy nuorilla usein opintoihin, sen sijaan määräaikaistyö on myös nuorilla usein vastentahtoista. Mielenkiintoista olisi tutkia esimerkiksi sitä, miten työsuhteiden epätyypillistyminen vaikuttaa nuorten perheellistymiseen.

Nuorten työn sisällön muutos 1990-luvulla viittaa siihen, että nuorten työ on muuttunut aiempaa yksitoikkoisemmaksi ja ruumiillisesti raskaammaksi. Lisäksi kasvava osa nuorista katsoo, että heillä olisi valmiuksia selviytyä vaativammistakin tehtävistä. Mielenkiintoista olisikin tutkia sitä, missä määrin nuorten työn köyhtyminen kytkeytyy nuorten työllistäjien ja työsuhdetyyppinen muutokseen ja missä määrin se on osa laajempaa Kimmo Kevätsalon väitöskirjassaan (1999) hahmottelemaa globalisaation ja bravermanilaisen taylorismin yhdistelmää.

Lähteet:

Autio, Minna: Työn ja opiskelun risteysasemalla. Tutkimus nuorten työstä ja työorientaatioista hampurilaisravintolassa. Työpoliittinen tutkimus 196. Työministeriö, Helsinki 1999.

Braverman, Harry: Labor and Monopoly Capital. New York: Monthly Review Press 1974.

Julkunen, Raija & Nätti, Jouko: Työn jakaminen - moraali, talous, politiikka. Tampere: Vastapaino 1997.

Julkunen, Raija & Nätti, Jouko: Murenee, ei murene, murenee... Janus 6(3) 1998, 337-347.

Kevätsalo, Kimmo: Jäykät joustot ja tuhlatut resurssit. Vastapaino, Tampere 1999.

Nätti, Jouko (1997) Atypical employment and gender in Finland. Discussion papers n:o 602. Helsinki: ETLA

Simo Aho

NUORET JA AKTIIVINEN TYÖVOIMAPOLITIIKKA

1. Nuorten osallistuminen työvoimapoliittisiin toimiin

1990-luvun suurtyöttömyyden myötä työllisten nuorten väestöosuus puolittui 1980-luvun loppuun verrattuna samalla kun työttömien osuus kolminkertaistui ja myös päätoimisten opiskelijoiden osuus kasvoi viidenneksellä. Aktiivisen työvoimapolitiikan toimenpiteet – erityisesti työllistämistuella työllistäminen ja harjoittelu työmarkkinatuella – ovat saaneet yhä merkittävämmän roolin nuorten työmarkkinoilla. Työllistettynä tai harjoittelussa olevien osuus on kaksinkertaistunut ja on yhä kasvanut työttömyyden alettua laskea. Työvoimakoulutukseen – joka pääsääntöisesti on määritelty aikuiskoulutukseksi – osallistuneiden nuorten osuus sen sijaan ei ole muuttunut. (Taulukko 1)

	työllinen	*tytön*	*tukityös-sä*	*Työvoi-makoulu-tus*	*opiskelija*	*muu*	*toimessa % työ-voimasta*
1988	44	5	2	1	40	9	4,9
1990	40	5	1	1	42	10	4,0
1992	23	16	3	1	48	10	7,4
1994	20	14	3	1	55	8	8,7
1996	21	12	4	1	53	8	12,2

Taulukko 1. *15-24-vuotiaan väestön pääasiallinen toiminta 1988-1996 (kunkin vuoden lopussa %).*[1]

Taulukon 1 oikeanpuolimaisessa sarakkeessa on laskettu toimenpiteisiin osallistuneiden osuus työvoimasta. Näemme, että kun vuoden 1990 lopussa neljä prosenttia työvoimaan kuuluneista nuorista oli toimenpiteissä, vastaava osuus oli vuoden 1996 lopussa kolminkertainen – toisin sanoen niistä alle 25-vuotiaista, jotka eivät opiskelleet tai olleet muutoin työvoiman ulkopuolella, joka kahdeksas oli työllistettynä, työharjoittelussa työmarkkinatuella tai työvoimakoulutuksessa. Nuorten osallistuminen työvoimapoliittisiin toimiin (samoin kuin nuorten työttömyyskin) on selvästi yleisempää kuin työvoiman keskimäärin.

[1] Taulukko on laskettu rekisteriperusteisesta aineistosta viiden prosentin väestöotoksesta. Luokitus eroaa tavanomaisesta tilastokäytännöstä siten, että työllistämis- ja koulutustoimissa olleet on erotettu omiksi ryhmikseen. Työttömien ja toimenpiteissä olleiden osuus perustuu työnhakijarekisterin tietoihin ja muut tiedot työssäkäyntitilaston luokitukseen. Kategoriaan ”muut” kuuluvat ovat pääasiassa varusmiespalveluksessa tai hoitavat päätoimisesti kotona lapsiaan.

Kahden vuoden seurannassa havaitsimme, että kaikista vuoden 1994 lopussa 15-24 vuoden ikäisistä lähes joka viides osallistui kahden seuraavan vuoden kuluessa ainakin yhteen työvoimapoliittiseen toimeen. Niistä, jotka ikäluokasta olivat työttöminä seurannan alussa, vastaava osuus oli peräti lähes puolet. Jonkin tutkinnon vuonna 1994 suorittaneista alle 25-vuotiaista 28 prosenttia osallistui toimenpiteisiin vuosina 1995-96 – varsin monien koulutuksen päättävien pyrkimys työmarkkinoille käy siis tukityön tai työvoimakoulutuksen kautta. Myös 16-vuotiaista (peruskoulun yleinen päättämisikä) vajaa kymmenesosa osallistui toimiin kahden vuoden kuluessa. Karkeasti joka neljäs toimi oli työvoimakoulutusta, muut tukityötä. Myös toistuva osallistuminen toimiin on yleistä: noin neljäsosalla toimiin osallistuneista oli kahden vuoden aikana vähintään kaksi toimenpiteeseen osallistumista. Työttömien osallistuminen toimiin oli jo vuosikymmenen vaihteessa yhtä yleistä, mutta työttömyyden kasvun myötä koko ikäikäluokasta tai tutkinnon suorittaneista lasketut osallistuneiden osuudet kaksinkertaistuvat vuosikymmenen puoliväliin mennessä. (Liitetaulukko 1)

Vuoden 1996 alusta voimaan tullut ja vuonna 1997 alle 25-vuotiaita koskeva työmarkkinatukioikeuden uudistus on entisestään lisännyt toimiin – erityisesti harjoitteluun – osallistumista; tämän uudistuksen vaikutuksesta olemme laatineet erillisen tutkimuksen (Aho & Vehviläinen 1997), eikä sitä tarkastella tässä artikkelissa. [2]

	1990	***1992***	***1994***
sijoitus kunta	50	55	23
sijoitus valtio	10	7	4
yrittäjäraha	1	1	2
sijoitus yksityinen	13	19	18
harjoittelu	4	3	37
muu	0	0	2
muu työvoimakoulutus	3	4	5
ammatillinen työvoimakoulutus	18	11	9
yhteensä	100	100	100

Taulukko 2 *Alle 25-vuotiaisiin kohdistuneet työvoimapoliittiset toimet tyypin mukaan 1990, 92 ja 94 (%).*

Vuosikymmenen alkupuolella puolet kaikista nuoriin kohdistuneista työvoimapoliittista toimista oli työllistämissijoituksia kuntiin. Vuodesta 1994 alkaen, jolloin harjoittelu työmarkkinatuella otettiin käyttöön, yleisin toimenpide on ollut harjoittelu (josta osa tosin tapahtuu kunnissa ja muualla julkisella sektorilla). Vuonna 1994 harjoittelun osuus oli runsas kolmannes ja kuntiin työllistämisen osuus vajaa neljännes. Myöhemmin harjoittelun osuus on edelleen kasvanut. Myös työllistäminen yksityiselle sektorille on yleistä (1994 vajaa viidennes). Työllistämisen volyymin kasvun myötä ammatillisen työvoimakoulutuksen osuus laski vuoden 1990 18 prosentista yhdeksään prosenttiin vuonna 1994, vaikka määrällisesti se ei vähentynyt. Valtiolle työllistettyjen nuorten osuus on alentunut työllistämisvelvoitteen lakkauttamisen (1993) jälkeen vähäiseksi. Vain perin harva alle 25-vuotias valikoituu yrittäjärahan saajaksi. Ei-ammatillisen työvoimakoulutuksen (pääosin ns. ohjaavaa koulutusta) osuus oli vuonna 1994 viisi prosenttia. (Taulukko 2)[3]

[2] Tässä artikkelissa esitetyt tiedot perustuvat aineistoon, jossa oli tietoja vuoteen 1996 saakka. Työmarkkinatukiuudistuksesta on tekeillä jatkoseurantatutkimus, joka valmistunee vuoden 1999 aikana.

[3] Laskettu rekisteriaineistosta kunkin tarkasteluvuoden jälkipuoliskolla viimeksi päättyneistä toimista. Työvoimapoliittista toimenpiteistä ja niiden tässä käytetystä luokittelusta katso lähemmin Aho, Halme & Nätti 1999

2. Koulutus ja työhistoria vaikuttavat vahvasti työllistymiseen

Jatkossa esitettävä perustuu tuoreessa tutkimuksessa ”Tukityöllistämisen ja työvoimakoulutuksen kohdentuminen ja vaikuttavuus 1990-96” (Aho, Halme & Nätti 1999) sovellettuun tutkimusasetelmaan, jossa toimenpiteisiin vuosina 1990, 1992 ja 1994 osallistuneiden myöhempää menestystä työmarkkinoilla verrataan samaan aikaan työttömänä olleiden mutta ei toimiin osallistuneiden menestykseen.[4] Varsinainen vaikuttavuusanalyysi on kuitenkin suoritettu nuorten osalta tätä artikkelia varten erikseen hieman toisin kuin mainitussa raportissa

Selvästi muita tekijöitä enemmän työttömäksi joutuneiden työllistymiseen tai työttömyyden jatkumiseen vaikuttavat aikaisempi työ- ja työttömyyshistoria sekä koulutus (ja lisäksi ikä, joka kuitenkin tässä pelkästään nuoria koskevassa tarkastelussa voidaan sivuuttaa). Esimerkiksi asuinalue, työttömyysaste (ainakin korkean työttömyyden aikana) tai sukupuoli vaikuttavat varsin vähän työllistymiseen eivätkä selitä toimenpiteiden vaikuttavuuseroja. Sukupuolella oli merkitystä 1990-luvun alussa, kun miesten työllisyystilanne heikkeni (suurelta osalta julkisella sektorilla työskentelevien) naisten työllisyystilannetta selvästi nopeammin, mutta sittemmin ero tasaantui.[5] (Aho, Halme & Nätti 1999, 7.luku.)

Ennen toimenpiteiden vaikuttavuuden erittelyä tarkastelen koulutuksen ja työhistorian vaikutusta myöhempään työllisyyteen vertailuryhmässä (eli niiden nuorten ryhmästä, jotka tarkasteluvuonna eivät osallistuneet toimiin). Koulutustaso ja työhistoria on tässä (ja tuonnempana) luokiteltu seuraavasti:

Koulutustaso (korkein tutkinto perusvuonna tutkintorekisterin mukaan, tilastokeskuksen koulutusluokitus):

- peruskoulu
- alemman keskiasteen tutkinto
- ylioppilastutkinto (ei muuta tutkintoa)
- muu ylemmän keskiasteen tai korkea-asteen tutkinto (korkea-asteen tutkinto on alle 25-vuotiaista vain muutamalla prosentilla)

Työ- ja työttömyyshistoria (kolmen perusvuotta edeltävän vuoden aikana)[6]:

- työmarkkinatulokkaat (kuulunut työvoimaan kolmen edeltävän vuoden aikana enintään 18 kuukautta ja perusvuonna enintään 8 kuukautta)
- pitkäaikaistyöttömät (työssäkäynnin osuus avoimilla työmarkkinoilla edeltävien kolmen vuoden aikana enintään 20%)
- väliryhmä (työssäkäynnin osuus 21-79%)

---

[4] Tutkimus- ja vertailuryhmien määrittelystä, käytössä olleesta aineistosta sekä muuttujista katso lähemmin mainittu raportti, luvut 4 ja 5.

[5] Nuorista työttömistä hieman suurempi osa on miehiä kuin naisia. Valtiolle ja yrityksiin työllistettyjen nuorten sukupuolijakauma ei juuri eroa keskimääräisestä, mutta ammatilliseen työvoimakoulutukseen osallistuvista vain noin kolmannes on naisia, kun taas muuhun työvoimakoulutukseen ja harjoittelutoimiin osallistuvista sekä kuntiin työllistetyistä naisten osuus on jonkun verran yli puolet.

[6] Työvoimaan kuulumisajaksi on laskettu työ (avoimilla työmarkkinoilla eli poislukien työllistämistyö), työttömyys ja toimenpiteisiin osallistuminen. Ryhmät ovat toisensa poissulkevia siten, että tulokkaiden ryhmä on muodostettu ensin ja jäljellä olevat on sitten jaettu muihin kolmeen ryhmään. Perusteena tulokkaiden erottamiselle muista on se, että osoittautui että vain vähän aikaa työvoimaan kuuluneiden kohdalla työttömyyden/työssäkäynnin määrällä ei olut kovin suurta merkitystä myöhemmän työssäolon selittäjänä. Muiden ryhmien väliset luokitusrajat (20% ja 80%) on valittu sen perusteella, että työssäkäynnin osuudella näytti olevan suuri merkitys silloin kun se oli vähäinen tai suuri, mutta väliryhmän ääripäiden välillä myöhemmän työssäkäynnin osuus kasvoi varsin loivasti (ja tasaisesti) aiemman työssäkäynnin osuuden myötä. On huomattava, että pitkäaikaistyöttömyyden käsitteemme poikkeaa tavanomaisesta (12 kk yhtäjaksoinen työttömyys), koska työttömyyden ei tarvitse olla yhtäjaksoista; ja työuraan voi kuulua työllistämis- tai työvoimakoulutusjakso(ja). Kriteeri tähän kategoriaan luokittelussa on, että työssäkäyntiä avoimilla työmarkkinoilla on enintään viidennes työvoimaankuulumisajasta edeltävänä kolmena vuonna, eli korkeintaan seitsemän kuukautta 36 mahdollisesta.

- vakaa työura (työssäkäynnin osuus 80-100%)
- Työllistymistä on mitattu työssäkäynnin (poislukien tukityö) osuudella työvoimaan kuulumisajasta perusvuotta seuraavana vuonna. Päätoimisena opiskelijana seurantavuonna olleet on jätetty tarkastelusta pois. Kuviossa 1 on esitetty eri vuosina tutkimusasetelman vertailuryhmään (työttömänä vähintään kuukauden olleet, joilla ei päättynyt toimenpidettä perusvuonna) kuuluneiden työssäkäynnin osuus seurantavuonna koulutustason ja työhistorian mukaan.

Kuvio 1. *Työttömänä 1990, 1992 ja 1994 olleiden vertailuryhmän seuranta: työssäkäynnin osuus työvoimaakuulumisajasta seuraavana vuonna koulutustason ja aikaisemman työuran mukaan.*

Sekä koulutustason että aikaisemman työhistorian vaikutus työttömänä olleiden työllisyyteen seurantavuonna on huomattavan suuri. Ajan myötä on tapahtunut eräitä kiintoisia muutoksia. Vuosikymmenen alussa koulutuksen ja työhistorian merkitys oli keskimäärin karkeasti samaa suuruusluokkaa, mutta heikoimman työhistorian ryhmässä koulutuksen merkitys oli suurempi kuin vakaalla työuralla olleiden ryhmässä ja vastaavasti heikoimmin koulutetussa ryhmässä työhistorian merkitys oli selvästi suurempi kuin parhaiten koulutetuilla – toisin sanoen hyvä koulutus korvasi työkokemusta ja vakaa työhistoria alhaista koulutustasoa. Laman syvenemisvaiheessa koulutuksen merkitys työllistymisen kannalta suhteellisesti aleni ja työhistorian kasvoi, ja niiden keskinäinen yhteys kääntyi päinvastaiseksi: nyt pitkään työttömänä olleita hyväkään koulutus ei juuri auttanut, ja työkokemuksen ”lisäarvo” oli sitä suurempi, mitä korkeampi oli koulutustaso. Vuoden 1994 vertailuryhmän seurannassa koulutuksen merkitys pitkäaikaistyöttömien kohdalla jälleen kasvoi, mutta työuran merkitys oli edelleen suurempi kuin koulutuksen. Näemme myös, että työmarkkinatulokkaiden työllistyminen ei parantunut laman synkimpiin vuosiin verrattuna yhtä paljon kuin vähintään jonkin verran työkokemusta hankkineiden. Toisin

sanoen lama korosti (avoimilla työmarkkinoilla hankitun) työkokemuksen merkitystä työttömäksi joutuneiden uudelleen työllistymismahdollisuuksien kannalta, eikä koulutus yksin – ilman työkokemusta – enää edistä työllistymistä yhtä selvästi kuin aikaisemmin.

3. Työllistämisen ja työvoimakoulutuksen vaikutus työllistymiseen avoimille työmarkkinoille

Työssäkäynnin osuus toimenpiteen jälkeen ei suoraan kerro toimien vaikuttavuudesta, koska eri toimenpiteisiin valitaan tai valikoituu toisistaan (ja vertailuryhmästä) työllistymisedellytyksiltään varsin erilaiset ryhmät, ja näiden taustatekijöiden eroista johtuvat erot työllistymisessä olisi erotettava toimenpiteiden ”puhtaasta” vaikutuksesta. Seuraavassa tarkastelussa on huomioitu keskeisimpien tekijöiden eli koulutustason sekä työ- ja työttömyyshistorian erot eri ryhmissä.

1990-luvun alussa valtiolle ja yrityksiin työllistettyjen ja ammatilliseen työvoimakoulutukseen osallistuneiden nuorten koulutustaso oli keskimäärin lähellä vertailuryhmää, mutta on sittemmin ollut korkeampi – toisin sanoen näihin toimiin on enenevästi valittu koulutettuja nuoria. Sen sijaan kuntiin työllistettyjen nuorten koulutustaso on jatkuvasti ollut keskimäärin vertailuryhmää alempi. Ei-ammatilliseen työvoimakoulutukseen osallistuneista selvällä enemmistöllä ei ole peruskoulun jälkeistä koulutusta. Harjoitteluun osallistuneista vailla peruskoulun jälkeistä tutkintoa olevien osuus on laskenut, mutta ammatillisen tutkinnon suorittaneiden osuus on edelleen selvästi vertailuryhmää alempi. Pelkästään ylioppilastutkinnon suorittaneita oli vertailuryhmässä noin viidennes. Toimiin osallistuneista ylioppilaita oli selvästi pienempi osuus. Poikkeuksen tekevät harjoitteluun osallistuneet, joista ylioppilaita oli peräti 40 prosenttia (1994). (Liitetaulukko 2)

Työmarkkinatulokkaiden osuus vertailuryhmästä oli noin puolet. Työllisyyden heikkenemisen vaikutus näkyi siten, että pitkäaikaistyöttömien osuus kasvoi vuoden 1990 seitsemästä prosentista viidennekseen vuonna 1994 ja vakaalla työuralla aiemmin olleiden osuus aleni neljänneksestä kahdeksaan prosenttiin. Työllistetyistä tulokkaiden osuus on jatkuvasti ollut yli puolet pienempi kuin vertailuryhmässä, pitkäaikaistyöttömien osuus yli kaksinkertainen ja vakaalla työuralla olleiden osuus vähäinen. Ammatilliseen työvoimakoulutukseen osallistuneista nuorista tulokkaiden osuus kasvoi tutkimusajankohtien välillä viidenneksestä kolmannekseen ja sekä pitkäaikaistyöttömien että vakaalla uralla olleiden osuus oli jatkuvasti jonkun verran korkeampi kuin vertailuryhmässä. Ei-ammatilliseen koulutukseen osallistuneista tulokkaiden osuus oli lähellä vertailuryhmää, mutta pitkäaikaistyöttömien osuus korkeampi ja vakaalla uralla olleiden osuus alempi. Harjoittelutoimiin osallistuneista lähes neljä viidesosaa oli tulokkaita. (Liitetaulukko 3)

Kun toimenpiteiden vaikuttavuuden mittarina käytetään työllistymistä, erityisesti nuorten kohdalla on huomattava, että melko suuri mutta ryhmittäin selvästi vaihteleva osa nuorista on seurantavuonna siirtynyt opiskelijaksi, joiden kohdalla työllistyminen ei ole relevantti menestyksen kriteeri. Vertailuryhmään kuuluvista noin viidennes opiskeli päätoimisesti seurantavuonna. Toimiin osallistuneista yleisesti ottaen karkeasti joka kymmenes aloitti opiskelun, paitsi harjoitteluun osallistuneista peräti kolmannes. Ylioppilaista opiskelun seurantavuonna aloitti peräti 40-50 prosenttia, paitsi valtiolle työllistettynä tai työvoimakoulutuksessa olleista, joista opiske-

lua jatkaneiden osuus oli selvästi alempi (Liitetaulukko 4). Seuraavasta tarkastelusta on jätetty pois ne, jotka olivat seurantavuonna päätoimisia opiskelijoita[7].

Vertailuun ei ole otettu mukaan yrittäjärahaa saaneita. Syynä on ensinnäkin se, että nuorten ikäluokassa tämä ryhmä on kovin pieni, ja toiseksi se, että yrittäjärahaa saaneet ovat erityisen valikoitunut ryhmä (edellytyksenä mm. lupaava liikeidea ja yrittäjävalmiudet), jonka menestystä ei tule verrata muihin työttömiin vaan pikemminkin muihin yrittäjiin. Yrittäjärahaa saaneiden nuorten(kin) menestys työmarkkinoilla oli seurantavuonna selvästi parempi kuin minkään muun ryhmän.

Kuviossa 2 on verrattu eri toimiin osallistuneiden ja vertailuryhmän seurantavuoden työssäkäynnin osuuksia koulutustason mukaan. Havaitsemme, että ainoastaan ammatilliseen työvoimakoulutukseen osallistuminen ja yrityksiin työllistäminen näyttää edistävän myöhempää työllistymistä ja nekin lähinnä vain vuoden 1994 jälkeen, jolloin yleinen työllisyystilanne alkoi parantua. Muihin toimiin osallistuneiden työssäolon keskiarvo oli alempi kuin vertailuryhmässä (vuonna 1990 myös yrityksiin työllistettyjen – seurantavuonna 1991 yksityisen sektorin työllisyys aleni jyrkästi), mutta ero on jonkin verran kaventunut.

Vuonna 1994 ammatilliseen työvoimakoulutukseen osallistuneiden ja yrityksiin työllistettyjen työssäkäynnin osuus vuonna 1995 oli kaikilla koulutustasoilla melko tasaisesti runsaat kymmenen prosenttiyksikköä (vastaa keskimäärin noin seitsemää viikkoa) korkeampi kuin vertailuryhmässä. Näiden toimien vaikuttavuus oli suhteellisesti selvästi sitä parempi, mitä vähemmän koulutetusta ryhmästä oli kyse: vain peruskoulun käyneillä vuonna 1994 ammatilliseen työvoimakoulutukseen tai yrityksiin työllistämiseen osallistuneilla työssäolon osuus vuonna 1995 oli lähes kaksikertainen vertailuryhmään verrattuna, parhaiten koulutetuilla noin kolmanneksen korkeampi. Muissa ryhmissä suhteellinen ero vertailuryhmään ei olennaisesti vaihdellut koulutustason mukaan, paitsi ei-ammatillisessa työvoimakoulutuksessa, jonka vaikuttavuus oli heikoin ylioppilastutkinnon suorittaneiden kohdalla ja paras korkeimmin koulutetuilla.

[7] Ammatissa toimivan väestön käsitteen mukaan, toisin sanoen valtaosan vuodesta opiskelija, joka ei samanaikaisesti käynyt työssä.

Kuvio 2. *Vuosina 1990, 1992 ja 1994 eri toimiin osallistuneiden työssäkäynnin osuus keskimäärin seuraavana vuoden työvoimaankuulumisajasta vertailuryhmään verrattuna koulutustason mukaan.*

Kuviossa 3 vastaava vertailu on tehty edeltävien kolmen vuoden työhistorian mukaan. Eri toimien vaikuttavuus ei juuri eroa koulutuksen mukaan tehdystä tarkastelusta. Suhteellinen vaikuttavuus on jälleen selvästi paras taustaltaan heikoimmassa eli pitkäaikaistyöttömien ryhmässä, kun vakaalla työuralla olleiden kohdalla vaikuttavuus on vähäisempi. Poikkeus tästä on valtiolle vuonna 1994 työllistetyt, joista ne joilla oli paljon työkokemusta menestyivät selvästi vertailuryhmän vastaavaa joukkoa paremmin.

Kuvio 3. *Vuosina 1990, 1992 ja 1994 eri toimiin osallistuneiden työssäkäynnin osuus seuraavan vuoden työvoimaankuulumisajasta vertailuryhmään verrattuna edeltävien kolmen vuoden työhistorian mukaan keskimäärin.*

Kun koulutus ja työhistoria vakioidaan yhtä aikaa, kuva toimien vaikuttavuudesta tarkentuu hieman. Yrityksiin työllistäminen ja työvoimakoulutus edistävät työllistymistä selvästi. Suhteellisesti vaikuttavuus on suurin pitkäaikaistyöttömien ja kouluttamattomien kohdalla. Vakaalla työuralla olleista näyttivät lähinnä alemman keskiasteen tutkinnon suorittaneet hyötyneen ammatillisesta työvoimakoulutuksesta ja korkeimmin koulutetut yrityksiin työllistämisestä.

Kuviossa 4 on vielä verrattu vuonna 1994 työllistämistoimiin ja ammatilliseen työvoimakoulutukseen osallistuneiden ja vertailuryhmän työssäkäynnin osuuden keskiarvoa vuonna 1995 siten, että sekä koulutustaso että työhistoria on samanaikaisesti vakioitu (liitekuvioina 1 ja 2 on esitetty vastaavat kuviot vuosilta 1990 ja 1992). Harjoittelun ja ei-ammatillisen työvoimakoulutuksen osalta vastaavaa vertailua ei ole mahdollista tehdä, koska valtaosa harjoitelleista on työmarkkinoille tulijoita ja enemmistö ei-ammatilliseen työvoimakoulutukseen osallistuneita samoin, ja lisäksi vain peruskoulun käyneitä, joten koulutuksen ja työhistorian mukaan erotettuihin muihin ryhmiin kuuluu näihin toimiin osallistuneista vain erittäin vähän henkilöitä.

Kuvio 4. *Vuonna 1994 tukityöhön ja ammatilliseen työvoimakoulutukseen osallistuneiden työssäolon osuus työvoimaan kuulumisajasta (%) vuonna 1995 vertailuryhmään verrattuna koulutustason ja edeltäneiden kolmen vuoden työhistorian mukaan.*

Kun koulutus ja työhistoria vakioidaan yhtä aikaa, kuva toimien vaikuttavuudesta tarkentuu hieman. Yrityksiin työllistäminen ja työvoimakoulutus lisäävät seurantavuoden työssäolon osuutta selvästi. Suhteellisesti vaikuttavuus on suurin pitkäaikaistyöttömien ja kouluttamattomien kohdalla. Vakaalla työuralla olleista näyttivät lähinnä alemman keskiasteen suorittaneet hyötyvän ammatillisesta työvoimakoulutuksesta ja korkeimmin koulutetut yrityksiin työllistämisestä. Julkiselle sektorille työllistäminen ei edistänyt työllisyyttä vertailuryhmään verrattuna, mutta vuoden 1994 jälkeisessä seurannassa eroa vertailuryhmään ei juuri ollut pitkäaikaistyöttömien ja kouluttamattomien kohdalla. Poikkeuksellisesti vakaalla työuralla aiemmin olleet koulutetut valtiolle työllistetyt menestyivät vertailuryhmää selvästi paremmin (osallistuneiden määrä oli kuitenkin hyvin pieni).

Eri toimien vaikuttavuudesta nuorten kohdalla saamamme tulokset eivät olennaisesti poikkea koko työikäistä väestöä koskevan vaikuttavuusanalyysin tuloksista, vaikkakin voidaan todeta että kun nuoruus sinänsä on työmarkkinoilla etu, nuorten kohdalla toimenpiteiden vaikuttavuus on yleisesti ottaen suhteellisesti hieman vähäisempi kuin muissa ikäluokissa (vrt. Aho, Halme & Nätti 1999, 7. luku).

4. Yhteenveto

Ammatillinen työvoimakoulutus ja yrityksiin työllistäminen (erityisesti työllisyystilanteen alettua parantua vuoden 1994 jälkeen) edistävät työllistymistä, mutta julkiselle sektorille työllistäminen ei keskimäärin edistä. Suhteellisesti vaikuttavuus on paras taustaltaan heikoissa ryhmissä (kouluttamattomat ja pitkäaikaistyöttömät), ja erityisesti kuntiin työllistetyt, joilla on koulutusta tai työkokemusta, menestyvät vertailuryhmän vastaavia ryhmiä heikommin.

Harjoitteluun osallistuneista, erityisesti vain peruskoulun käyneistä tai alemman keskiasteen tutkinnon suorittaneista, vertailuryhmää suurempi osa jatkaa seurantavuonna opiskelua. Tämä ei liene harjoittelun vaikutusta vaan seurausta siitä, että jatko-opintoihin suuntautuneet hakeutuvat harjoitteluun useammin kuin muut nuoret. Kun tarkastellaan muiden kuin opiskelua jatkaneiden ryhmää, harjoittelu ei edistä työllistymistä vertailuryhmään verrattuna, mutta harjoitelleiden menestys työmarkkinoilla on kuitenkin parempi kuin kuntiin työllistettyjen (vuonna 1994 nuorten työllistämisen painopiste siirtyi kuntiin työllistämisestä harjoitteluun).

Ei-ammatilliseen työvoimakoulutukseen osallistuneiden työssäkäynnin osuus seurantavuonna on alempi kuin vertailuryhmässä, mutta kun tässä ryhmässä tavoitteena usein on sopivan jatkotoimenpiteen löytäminen, välitön työllistyminen ei ole samassa määrin kelpo kriteeri vaikuttavuudelle kuin muiden toimien kohdalla.

Liitetaulukko 1. *Tukityöhön, työvoimakoulutukseen ja toimiin yhteensä vähintään kerran ja vähintään kahdesti osallistuneiden osuus kaksivuotisseurannassa (%). Seurannan alussa alle 25-vuotiaat, työttömänä olleet, edeltävänä vuonna tutkinnon suorittaneet ja 16-vuotiaat.*

	Sijoituksia		***Tv-koulutuksia***		***Toimia***	
	väh 1	väh 2	väh 1	väh 2	väh 1	väh 2
15-24-v.						
1989-90	7	2	3	0	9	2
1991-92	10	3	3	0	12	3
1993-94	14	3	3	0	17	4
1995-96	15	3	5	1	18	5
15-24-v. työttömänä vuoden lopussa olleet						
1989-90	34	12	9	1	40	15
1991-92	44	14	8	1	49	17
1993-94	39	8	9	1	45	12
1995-96	38	7	16	2	48	13
15-24-v. suorittanut tutkinnon ed. vuonna						
1989-90	10	3	3	0	13	3
1991-92	12	3	3	0	15	3
1993-94	22	6	4	0	25	7
1995-96	24	5	6	1	28	7
täyttänyt 16 v. ed. vuonna						
1989-90	5	2	1	0	5	2
1991-92	8	3	0	0	8	3
1993-94	5	1	1	0	6	1
1995-96	6	2	2	0	7	3

Liitetaulukko 2 *Koulutustaso tutkimus- ja vertailuryhmissä (%).*

		Peruskoulu	***Ylioppi-las***	***Alempi keskiaste***	***Väh. ylem-pi keskias-te***	***Yhteensä***
sijoitus	**1990**	55	15	24	7	100
kunta	**1992**	56	12	25	7	100
	1994	36	11	32	15	100
sijoitus	**1990**	34	11	37	18	100
valtio	**1992**	30	11	34	25	100
	1994	24	8	32	35	100
sijoitus	**1990**	36	16	32	16	100
yksityinen	**1992**	39	11	31	19	100
	1994	28	8	35	31	100
harjoittelu	**1990**	48	34	13	6	100
	1992	33	42	17	9	100
	1994	26	40	18	15	100
muu	**1990**	68	5	20	7	100
työvoima-	**1992**	76	7	11	5	100
koulutus	**1994**	67	8	16	9	100
ammatillinen	**1990**	16	2	66	16	100
työvoima-	**1992**	26	5	38	30	100
koulutus	**1994**	23	5	36	37	100
vertailu-	**1990**	39	20	26	16	100
ryhmä	**1992**	29	24	25	21	100
	1994	29	21	25	24	100

Liitetaulukko 3. *Edeltävien kolmen vuoden työhistoria tutkimus- ja vertailuryhmissä (%).*

		Tulee ***työmark-*** ***kinoille***	***Pitkäai-*** ***kaistyö-*** ***tön-***	***Väliryhmä***	***Vakaa*** ***työura***	***Yhteensä***
sijoitus	**1990**	40	23	29	7	100
kunta	**1992**	43	15	33	10	100
	1994	23	48	27	2	100
						100
sijoitus	**1990**	23	28	40	9	100
valtio	**1992**	20	24	51	5	100
	1994	17	48	32	3	100
						100
sijoitus	**1990**	39	16	30	15	100
yksityinen	**1992**	33	12	40	16	100
	1994	22	36	38	5	100
						100
harjoittelu	**1990**	79	3	9	10	100
	1992	79	4	10	8	100
	1994	78	11	8	3	100
						100
muu	**1990**	52	16	18	15	100
työvoima-	**1992**	65	12	14	9	100
koulutus	**1994**	49	35	12	4	100
						100
ammatillinen	**1990**	20	10	35	35	100
työvoima-	**1992**	25	8	34	33	100
koulutus	**1994**	32	29	30	10	100
						100
vertailu-	**1990**	47	7	23	24	100
ryhmä	**1992**	56	4	16	24	100
	1994	54	20	18	8	100

Liitetaulukko 4. *Päätoimisen opiskelun seurantavuonna aloittaneiden osuus tutkimus- ja vertailuryhmissä (%).*

		Ei ammattitutkintoa	***Ylioppilas***	***Alempi keskiaste***	***Väh. ylempi keskiaste***	***Yhteensä***
sijoitus	**1990**	12	46	8	8	16
kunta	**1992**	13	51	11	9	16
	1994	9	41	9	8	12
sijoitus	**1990**	6	35	5	5	9
valtio	**1992**	4	46	5	7	10
	1994	7	32	6	5	8
sijoitus	**1990**	8	42	5	6	12
yksityinen	**1992**	9	44	7	7	12
	1994	6	39	7	7	9
harjoittelu	**1990**	25	50	19	7	32
	1992	27	58	26	12	38
	1994	23	54	25	15	35
muu	**1990**	10	18	6	4	9
työvoima-	**1992**	15	23	15	7	15
koulutus	**1994**	11	30	8	9	12
ammatillinen	**1990**	5	19	4	3	4
työvoima-	**1992**	4	20	3	8	6
koulutus	**1994**	5	25	4	5	6
vertailu-	**1990**	16	42	9	8	18
ryhmä	**1992**	14	47	11	12	21
	1994	15	47	16	13	22

Liitekuvio 1. *Vuonna 1990 tukityöhön ja ammatilliseen työvoimakoulutukseen osallistuneiden työssäolon osuus työvoimaan kuulumisajasta (%) vuonna 1991 vertailuryhmään verrattuna koulutustason ja edeltäneiden kolmen vuoden työhistorian mukaan.*

Liitekuvio 2. *Vuonna 1992 tukityöhön ja ammatilliseen työvoimakoulutukseen osallistuneiden työssäolon osuus työvoimaan kuulumisajasta (%) vuonna 1993 vertailuryhmään verrattuna koulutustason ja edeltäneiden kolmen vuoden työhistorian mukaan.*

Lähteet:

Aho, Halme & Nätti (1999): Tukityöllistämisen ja työvoimakoulutuksen kohdentuminen ja vaikuttavuus 1990-96. Työvoimapoliittisia tutkimuksia nro x. Helsinki: työministeriö (painossa)

Aho & Vehviläinen (1997): Keppi ja porkkana. Tutkimus alle 20-vuotiaita aktivoivan työvoimapoliittisen uudistuksen vaikutuksista ja koulutuksen ulkopuolelle jäävistä nuorista. Helsinki: ESR -julkaisut 3/97.

Minna Autio

NUORET JOUSTAVILLA TYÖMARKKINOILLA – case McDonald's

1. Johdanto

Työmarkkinoiden muutokset, lähinnä osa- ja määräaikaisten työsuhteiden kasvu sekä työttömyys, ovat kuluvalla vuosikymmenellä koskettaneet erityisesti nuoria. Työsuhteiden määräaikaisuus 15 – 24-vuotiaiden kohdalla nousi 27 prosentista 46 prosenttiin vuosina 1989–1993 (Julkunen & Nätti 1995, 158). Vastaavasti nuorisotyöttömyyden kasvu ennennäkemättömiin mittasuhteisiin sai Nyyssölän (1997, 9) puhumaan kadotetusta lamasukupolvesta.

Nuorten työllisyystilanne on helpottunut vuosikymmenen lopulle tultaessa. Työmarkkinoiden rakenne sekä työntekijöihin kohdistuvat vaatimukset ovat kuitenkin muuttuneet. Nopeasti vaihtuvat työnkuvat sekä lyhytaikaiset ja epävarmat työsuhteet edellyttävät työntekijöiltä kykyä luovia sekä sietää jatkuvaa epävarmuutta. Työmarkkinoilla tarvitaan yhä enemmän ns. yrittäjyysihmistä, jolle maksetaan pikemminkin tuloksesta kuin työpaikalla olosta ja joka ymmärtää vaihtaa työpaikkaa aina, kun sopii joko hänelle itselleen tai työnantajalleen, kuten Vakuutusyhtiö Pohjolan[1] tapauksessa.

Muuttuvan työelämän yrittäjyystyöntekijään kohdistuvat odotukset tai vaatimukset eivät rajoitu pelkästään määrä- ja osa-aikaisiin työsuhteisiin, vaan katkolla tuntuvat olevan myös pari- ja ystävyyssuhteet, asumisesta puhumattakaan. Onhan 1990-luvun muuttoliikettä tulkittu ajan hengen mukaisesti irtautumiseksi vanhasta perinteestä, vaikka kysymys voi hyvinkin olla vapaaehtoisesta pakosta. Irtautuminen ystävistä, suvusta ja kotipaikkakunnasta tapahtuu juuri työ- ja opiskelupaikan vuoksi. Postmodernin irrallisuushehkutuksen keskellä herääkin kysymys, kuinka paljon meidän halutaan muuttuvan kohti yrittäjyysihmistä jotta selviäisimme kansakuntana (myös yksilöinä) paremmin meitä kohtaavista muutospaineista, vaikka pohjimmiltamme haluaisimmekin turvallisuutta ja pysyvyyttä.

2. Työn ja opiskelun risteysasemalla

Artikkeli pohjautuu tutkimukseeni (Autio 1998), joka käsittelee kansainvälisen ham-

[1] Vakuutusyhtiö Pohjola ilmoitti irtisanovansa n. 250 työntekijää jakaen samanaikaisesti historiansa suurimmat osingot. Teon moraalista (tai moraalittomuudesta) on käyty keskustelua puolesta ja vastaan. Taloustieteilijöiden mukaan yrityksen perimmäinen tavoite on tuottaa voittoa omistajilleen, ei työllistää. Teon vastustajat puolestaan korostavat yritysten yhteiskunnallista vastuuta.

purilaisketju McDonald'sin palveluksessa olevia alle 25-vuotiaita työntekijöitä ja heidän työorientaatioitaan (n=358). Tutkimus suoritettiin lomakekyselynä, johon valittiin puolet Suomessa toimivista McDonald's-perheravintoloista (n=42).

Tutkimuksessa kartoitettiin nuorten näkemyksiä työstä sekä suhteessa nykyiseen että tulevaan työhön. Jälkimmäisen osalta mielenkiinto kohdistui erityisesti epätyypilliseen työhön ja yhteen sen puhutuimpaan muotoon: määräaikaisuuteen. Tavoitteena oli selvittää nuorten valmiutta siirtyä "määräaikais- ja keikkatyön maailmaan" heidän tehdessään parhaillaan epätyypillistä työtä. Voisiko olla niin, että keikka- ja osa-aikaista työtä tekevät nuoret suhtautuisivat myönteisemmin työelämän joustoihin? Referenssiaineistona toimii Nyyssölän (1994) tutkimus 17 – 29 -vuotiaista työttömistä työnhakijoista.

McDonald's on kiinnostava tutkimuskohde useista eri syistä. Ensinnäkin pikaruoka-ala, jonka yksi merkittävä osa hampurilaisravintolaketjut ovat, on nykyisin merkittävä palvelusektorin työllistäjä. Ketjut työllistävät Suomessa tällä hetkellä arviolta 7800 henkilöä, joista valtaosa on alle 25-vuotiaita. Toiseksi McDonald's on esimerkki joustavan tuotannon yrityksestä, jolla on kahdet työmarkkinat. Suurin osa työntekijöistä on ravintolatyöntekijöitä, jotka ovat yrityksen palveluksessa keskimäärin 1 - 2 vuotta. Heitä voi luonnehtia vakituisessa työsuhteessa oleviksi osa-aikaisiksi työntekijöiksi. McDonald'sin toiset työmarkkinat muodostuvat kokopäiväisistä työntekijöistä, jotka ovat pääasiassa vuoro- ja ravintolapäälliköitä sekä keskushallinnon palveluksessa toimivia henkilöitä.

Kolmanneksi McDonald's on esimerkki uudenlaisesta, yleistymässä olevasta työnteon mallista, jossa työn muodot ovat eriytymässä ja kirjavoitumassa (ydintyövoima vs. reunatyövoima). McDonald'sin joustostrategia perustuu työntekijöiden määrän sitomiseen suoraan palveluiden kysyntään. Tämä aiheuttaa osalle työntekijöistä alityöllisyyttä. Yksilötason ratkaisu alityöllisyyteen on etsiä toinen osa-aikainen työpaikka. Tällainen ratkaisu on nähty riskinä yksilön kannalta tilanteessa, jossa kahdenkaan työpaikan tulot eivät riitä elinkustannuksiin (ks. Rifkin 1996, 174). Yhdysvalloissa tässä yhteydessä puhutaan ns. working poor -ilmiöstä, jota esiintyy kuitenkin varsin vähän Länsi-Euroopassa. Tutkimuksen nuorista vain neljällä prosentilla oli kaksi osa-aikaista työtä.

2.1 Fastfood-teollisuuden barbie – nuori, nainen ja opiskelija

Tutkimuksen nuoret jaettiin opiskelu- ja elämäntilanteen mukaan viiteen ryhmään: työuralla olevat, välivuodenviettäjät, lukiolaiset, ammatillisella sektorilla opiskelevat ja korkeakouluopiskelijat (taulukko 1). Jälkimmäiseen ryhmään lukeutuvat sekä yliopisto- että ammattikorkeakouluopiskelijat. Tutkimuksen nuorista lähes kolmannes (30%) on suorittanut peruskoulututkinnon, yli puolet (56%) ylioppilastutkinnon ja 14% opiskelee parhaillaan lukiossa. Kun lasketaan yhteen ylioppilastutkinnon suorittaneet sekä lukiolaiset, saadaan "ylioppilaspohjaisten" osuudeksi 70%. Tämä on huomattavasti korkeampi kuin valtakunnallinen keskiarvo, vaikka lukion keskeyttäneet huomioitaisiin (vrt. SVT Koulutus 1998:1, 51).

Ryhmät	*N*	*%*	*Miehiä %*	*Perus-koulu N*	*Yli-oppilas N*
Ei-opiskelijat					
• Työuralla olevat	107	30	40	65	42
• Välivuodenviettäjät	60	17	20	15	45
Opiskelijat					
• Lukiolaiset	50	14	28	-	50
• Ammatillisella sektorilla opiskelevat	52	15	18	19	33
• Korkeakouluopiskelijat	86	24	24	7	79
Yhteensä	355	100	28	106	249

Taulukko 1. *Tutkimuksen nuoret opiskelu- ja elämäntilanteen mukaan jaoteltuna (n=355). Lähde: Autio 1998, 19.*

Aineiston perusteella kumoutuu vallitseva käsitys siitä, että hampurilaisravintolat olisivat pitkälti lukiolaisten työpaikkoja (vrt. Rahikainen 1996, 34). Käytännössä McDonald's työllistää enemmän tutkinnon suorittaneita nuoria kuin lukiolaisia: ammatillisen tutkinnon suorittaneita aineistossa on kolmannes (35%). Tutkimusaineiston perusteella hampurilaisravintoloiden työpaikat näyttäisivät olevan leimallisia nuorille naisopiskelijoille: keski-ikä on 21 vuotta, kaksi kolmasosaa on naisia ja hieman yli puolet opiskelijoita.

McDonald's on eräänlainen opiskelun ja työn risteysasema. Tutkinnon suorittaneille työ on välietappi matkalla kohti oman alan pysyvää ja kokoaikaista työpaikkaa, kun vastaavasti opiskelijoille työ on keino rahoittaa opintojaan. Hampurilaisravintola toimii myös välivuodenviettopaikkana, jossa on mahdollisuus miettiä jatkoopintoja, työuraa sekä elämää yleensäkin. Ovathan työntekijät vielä varsin nuoria, eivätkä opinto- ja ammattialat ole kaikkien osalta vielä täsmentyneet, siitäkin huolimatta, että yksi tutkinto olisi jo suoritettuna. Suurin osa työntekijöistä pitää työtä väliaikaisena ja he työskentelevät ravintolassa keskimäärin 1.5 vuotta. Työvoiman vaihtuvuus on näin kaksi kolmasosaa vuodessa. On myös syytä muistaa, että kolme neljäsosaa työntekijöistä on osa-aikaisia.

2.2 Rahaa vai työkokemusta?

Nuorten ja etenkin koululaisten työssäkäynnin yleisenä syynä pidetään rahaa. Toissijaisempi peruste on ollut kiinnostus työelämään tutustumiseen. Käsitys perustuu empiirisiin tuloksiin, kuten Tallavaaran Helsingissä tehtyyn (1990, 64) peruskoululaisten ja lukiolaisten työssäkäyntiä käsittelevään tutkimukseen. Sen mukaan 40% pojista ja 23% tytöistä ilmoitti työssäkäyntinsä syyksi yksinomaan oman rahan saamisen. Myös Hyypän ja Reinikan (1990, 40) tutkimuksessa, joka käsitteli hampurilaisravintolassa työssä olevia nuoria, työntekijät ilmoittivat tärkeimmäksi syyksi työhön hakeutumiseen "halun saada omaa rahaa".

Raha nousi myös McDonald'sissa työssä olevien nuorten tärkeimmäksi työhön hakeutumismotiiveiksi, kuten taulukosta 2 ilmenee. Edellä mainittuihin tutkimuksiin verrattuna oman rahan ansaitsemisen on korvannut tarve hankkia rahaa elämiseen. Vanhempien luona tutkimuksen nuorista asuu vain noin kolmannes (32%). Taloudellisten syiden lisäksi tärkeitä hakeutumismotiiveja ovat myös työkokemuksen saaminen, työajan joustavuus, asiakaspalvelutyö sekä työpaikan nuorekkuus. Kol-

me viimeksi mainittua tekijää ovat leimallisia juuri McDonald'sin kaltaisille työpaikoille.

Työhön hakeutumisväittämät	%
1. Tarvitsin rahaa elämiseen.	73
2. Tarvitsin rahaa harrastuksiin ja vapaa-aikaan.	66
3. Halusin ylipäänsä saada työkokemusta.	57
4. Työnantaja tarjosi joustavat, minulle sopivat työajat.	55
5. Halusin työpaikan, jossa on paljon nuoria ihmisiä.	53
6. Halusin asiakaspalvelutyötä.	49
7. Tarvitsin rahaa opintoihin.	34
8. Tunnettu yritys kiinnosti minua.	33
9. Näin mahdollisuuden päästä alkuun sekä edetä työurallani.	31
10. En löytänyt mitään muuta työtä.	26
11. Halusin pitää välivuoden selkiyttääkseni suunnitelmia.	21

Taulukko 2. *McDonald's-nuorten työhön hakeutumisväittämät vaikuttavuuden (%) mukaan. Laskettu yhteen vastaukset erittäin ja melko paljon.*

Vastaajien motiivit voidaan karkeasti jakaa kahtia. Ensinnäkin voidaan erottaa ns. *yleiset motiivit*, kuten taloudelliset motiivit, työkokemuksen saaminen, vastaaja ei löytänyt muuta työtä tai halusi pitää välivuoden. Toisaalta esiin nousevat *yritys- tai työpaikkakohtaiset* motiivit, kuten joustavat työajat, työpaikan nuorekkuus, tunnettu yritys, asiakaspalvelutyö sekä mahdollisuus päästä alkuun ja edetä työuralla. Kaksi viimeksi mainittua lukeutuvat molempiin ryhmiin, sillä McDonald's on palvelualan yritys ja toiseksi, siellä on mahdollisuus uralla etenemiseen, jopa ilman jatkoopintoja ja aikaisempaa työkokemusta.

3. Suhtautuminen epätyypilliseen työhön

Kysyttäessä nuorilta työmarkkinoiden joustavuuteen liittyviä kysymyksiä törmätään Nyyssölän (1994, 169) mukaan metodologisiin ongelmiin. Vaikka joustavuudesta ja epätyypillisistä työsuhteista on keskusteltu paljon, on joustavuuskehitys vasta alussa. Näin nuorilta kysytään kantaa sellaisiin asioihin, jotka toteutunevat tulevaisuudessa ja joita nuoret eivät ole vielä ehtineet kokea. McDonald'sissa työssä olevat nuoret poikkeavat Nyyssölän tutkimista työttömistä työnhakijoista siten, että osan heistä voi ajatella kokevan työmarkkinoiden joustavuuden omakohtaisesti osa-aikaisen työn muodossa. Toisaalta työ on luonteeltaan väliaikaista ja työntekijät ovat varsin nuoria. Kuinka moni ajattelee jäävänsä osa-aikaiseksi tai olevansa rakenteellisesti jo osa joustavia työmarkkinoita?

3.1 Työn sisältö ja työsuhteen pysyvyys

McDonald'sissa työssä olevilta nuorilta kysyttiin vuoden 1997 Nuorisobarometrissa käytetyn jaottelun pohjalta, mikä työssä on tärkeintä. McDonald's-aineistossa kolme neljäsosaa katsoi työn sisällön olevan tärkein seikka työssä. Työsuhteen pysyvyyttä arvosti 18% ja palkan määrää 8% vastanneista. Miehet arvostivat naisia enemmän työn pysyvyyttä suhteessa palkan määrään ja työn sisältöön, vaikka sisältö onkin

tärkein arvostuksen kohde myös miehillä (63%). Tulokset ovat samansuuntaisia Nuorisobarometrin tulosten kanssa (kuvio 1).

Kuvio 1. *Tärkein asia työssä sukupuolen mukaan. McDonald's-nuoret ja Nuorisobarometri 1997, %*

Nuorilta kysyttiin ns. pakotettujen valintojen (palkan määrä, työsuhteen pysyvyys, työn sisältö) lisäksi väitteiden muodossa asennoitumista työsuhteen pituuteen ja pysyvyyteen. Tulosten perusteella voidaan perustellusti kysyä, mitä yhden vaihtoehdon valinnat lopulta kertovat. Mielipiteet näyttävät muuttuvan vastausvaihtoehtojen ja -mahdollisuuksien kasvaessa yhdestä viiteen. Esimerkiksi väitteen *Haluan pysyvän, pitkäaikaisen työsuhteen* osalta ei ilmennyt sukupuolittaisia eroja, vaikka miehet arvostavat naisia enemmän työsuhteen pysyvyyttä yhden vaihtoehdon valinnassa (vrt. kuvio 1). Valtaosa on samaa tai osittain samaa mieltä väitteen kanssa (naiset 85%, miehet 89%). Ainoa merkitsevä ero väitteen osalta syntyy peruskoulutuksen suhteen: ylioppilastutkinnon suorittaneista viidesosa on täysin tai osittain eri mieltä väitteen kanssa, peruskoulupohjaisista vain kymmenesosa.

Puhuttaessa työn sisällön merkityksestä suhteessa työn pysyvyyteen tulisi huomioida erilaiset työntekijäryhmät ja koulutustaustat. Näyttäisi siltä, että yhteiskunnassa paremmin koulutetut suhtautuvat myönteisemmin työelämässä tapahtuneisiin muutoksiin (vrt. Nyyssölä 1994, 172). On todennäköisempää, että pitkälle koulutetut työllistyvät muita ryhmiä paremmin ja he pystyvät myös vaikuttamaan työnsä reunaehtoihin ja työn sisältöön (ks. Suikkanen & Linnakangas 1998, 24). Todennäköisesti heidän kohdalleen osuvat keskimääräistä useammin myös pysyvät ja sisältörikkaat työtehtävät eivätkä he joudu samassa määrin kohtaamaan joustavien työmarkkinoiden riskejä kuin huonommin koulutetut.

3.2 Työsuhteen määräaikaisuus ja keikkatyöt

McDonald's-nuoret suhtautuivat melko kielteisesti työsuhteen määräaikaisuuteen ja keikkatyöhön, mikä ei ole yllätys aikaisempien tutkimustulosten valossa (vrt. Nyyssölä 1994, 171). Väitteeseen *Minulle sopii, että työurani muodostuu useista määräaikaisista työsuhteista* yhtyi 23% nuorista. Ylempien toimihenkilöiden lapset suhtautuivat hieman positiivisemmin kuin työntekijäperheen. Muita merkitseviä eroja taustamuuttujien suhteen ei ilmennyt. Väite muodostaa peilikuvan väitteen *Haluan pysyvän, pitkäaikaisen työsuhteen* kanssa.

Suhtautuminen keikkatyöhön oli vielä kielteisempää kuin suhtautuminen määräaikaiseen työhön, sillä väitteeseen *Haluan tehdä keikkatyötä, koska en halua sitoutua yhteen työnantajaan* yhtyi vain 13% vastaajista. Työttömänä olleet suhtautuivat hieman kielteisemmin kuin työttömyyskokemuksia vailla olevat. Erot syntyvät mielipiteen jyrkkyydestä, sillä työttömänä olleista yksikään ei ollut väitteen kanssa täysin samaa mieltä, kun työttömyyskokemuksia vailla olevista oli 5%. McDonald's-nuorista siis vain pieni osa haluaa tehdä keikkatöitä ja vain 23% suhtautuu myönteisesti määräaikaisiin työsuhteisiin. Toisaalta jos tuloksen kääntää toisin päin, melkein joka neljäs vastaaja asennoituu myönteisesti työsuhteen määräaikaisuuteen.

3.3 Vuorotyö vedenjakajana

Nuorilta kysyttiin työaikoihin liittyviä preferenssejä kahdella väitteellä: *Haluan työpaikan, jossa on kiinteä työaika (esim. 8-16)* sekä *Vuorotyö on minulle sopiva vaihtoehto*. Kiinteä työaika -väite jakoi joukon kahteen osaan: 54% on täysin tai osittain samaa mieltä ja 46% osittain tai täysin eri mieltä. Väitteen osalta ei ilmennyt merkitseviä eroja iän, sukupuolen, opiskelu- ja elämäntilanteen, peruskoulutuksen tai sosioekonomisen aseman mukaan.

Sen sijaan vuorotyöhön suhtautumisessa syntyi eroja taustamuuttujien suhteen. Peruskoululaisista väitteeseen yhtyi 64%, kun lukiolaisista ja ylioppilastutkinnon suorittaneista enää 49%. Opiskelu- ja elämäntilanteen mukainen asennoituminen tukee edellä esitettyä tulosta: *työuralla olevista* väitteeseen yhtyi 68%, kun *korkeakouluopiskelijoita* vain 36%. Myös työttömyyskokemuksien perusteella syntyi eroja: työttömyyskokemuksia vailla olevat suhtautuvat varauksellisemmin vuorotyöhön kuin työttömänä olleet.

Tuloksissa ei sinänsä ole mitään yllätyksellistä, sillä peruskoulututkinnon suorittaneet ovat olleet useammin työttömänä ja he kuuluvat useimmiten työuralla olevien ryhmään. Saadut tulokset eivät kuitenkaan vastaa siihen, miksi he suhtautuvat myönteisemmin vuorotyöhön. Ovatko he sopeutuneet, koska he tekevät sitä nykyisessä työssään/työurallaan? Vai ovatko he suhtautuneet positiivisemmin vuorotyöhön jo ennen kuin he hakeutuivat vuorotyön pariin?

3.4 Yrittäminen on miesten puuhaa

Toinen seikka, joka jakaa tutkimusjoukkoa selkeästi kahtia, on asennoituminen yrittäjyyteen. Erona on vain, että koulutus- ja elämäntilanteen sijasta erottavana tekijänä on sukupuoli. McDonald's nuoret suhtautuvat melko myönteisesti yrittäjäksi ryhtymiseen, sillä täysin kielteisesti suhtautuvia on vain neljännes. Miehet ovat kiinnostuneempia kuin naiset. Miehistä positiivisesti suhtautuu 60% ja naisista 42% koko aineiston keskiarvon ollessa 47%.

Nuorten suhdetta yrittäjyyteen kysyttiin myös tiedustelemalla mieluisinta työnantajaa. Potentiaalisia oman yrityksen perustajia aineistosta on 14%. Miehistä viidennes oli perustamassa omaa yritystä, kun naisista vain joka kymmenes. Kolmas kysymys, joka kuvaa McDonald's-aineistossa sukupuolten välistä suhtautumista yrittäjyyteen, on itselle mieluisien ammattien arviointi. Molemmat sukupuolet valitsivat ensimmäiseksi vaihtoehdoksi mainosalan ammattilaisen, mutta yrittäjä on miehillä heti toisena, kun naisilla se on vasta seitsemänneksi mieluisin valinta.

Avovastauksissa, joissa nuoret saivat visioida tulevaa työuraa, noin viidennes (19%) mainitsi yrityksen perustamisen. Miehet mainitsivat asian useammin kuin naiset. Nuorten kirjoituksista välittyi kuva, että yritystä ei perusteta heti koulusta päästyä, vaan ensin katsellaan maailmaa ja rakennetaan puitteita sekä omalle elä-

mälle että yrityselämälle. Aika useat olivat myös testamenttaamassa elämäntyötään lapsilleen, mikä osoittanee yrittäjyyden elämäntapamaisuutta heidän kohdallaan.

3.5 Ammatinvaihto, pimeä työ ja varautuminen työttömyysjaksoihin

Nuoret suhtautuivat ammatinvaihtoon myönteisesti, sillä väitteeseen *Työurani aikana olen valmis vaihtamaan ammattia* yhtyi 71% vastaajista. Kriittisesti suhtautuvia oli 23%, joista täysin eri mieltä oli 6%. Nyyssölän (1994, 255) tutkimuksessa 65% nuorista oli valmiita ammatinvaihtoon. He suhtautuivat myönteisesti myös ns. moniammattisuuteen, jolla tarkoitetaan tilannetta, jossa työntekijä ei tee pelkästään yhden ammatin vaan usean eri ammattialan töitä samanaikaisesti. Nyyssölä päätteli tulosten pohjalta, että moniammattisuus ei ole nuorille, vähän työelämässä olleille kynnyskysymys, vaan se koetaan pikemminkin positiivisena haasteena.

Nuorten asenteita pimeään työhön kysyttiin väitteellä *Hyväksyn pimeän työn väliaikaisena ratkaisuna työttömyyteen*. Miehet suhtautuvat naisia hieman myönteisemmin ajatukseen. Miehistä täysin samaa mieltä väitteen kanssa oli 26%, kun naisista oli 11%. Väite jättää tilaa myös laajemmalle tulkinnalle, sillä nuoret ovat voineet vastata kysymykseen joko omasta lähtökohdastaan tai yleisellä tasolla. Nuorilta tiedusteltiin myös, ovatko he varautuneet työttömyysjaksoihin tulevalla työurallaan. 34% vastaajista oli täysin tai osittain samaa mieltä väitteen *Varaudun siihen, että työuraan kuuluvat myös työttömyysjaksot* kanssa. Työttömänä olleet näyttävät varautuvan useammin. Heistä täysin tai osittain samaa mieltä väitteen kanssa on 44%, työttömyyskokemuksia vailla olevista vain 30%.

4. Lopuksi

McDonald's-aineiston perusteella näyttäisi siltä, että joustavuuskeskustelussa esiin tuotu näkemys lisääntyvästä siirtymisestä määräaikais- ja keikkatyön maailmaan ei tule sujumaan aivan kitkattomasti. Aineiston perusteella nuoret näyttävät arvostavan – tai ainakin odottavan – pysyvää ja pitkäaikaista työsuhdetta tulevalta työuraltaan. Yksinkertaisin selitys nuorten asennoitumiseen lienee se, että yksilön mahdollisuudet rakentaa ja suunnitella elämäänsä kestävälle pohjalle edellyttävät useimmiten pysyvän työsuhteen, varsinkin siinä vaiheessa, kun kyse ei ole vain yksilön vaan myös perustettavan perheen elämästä.

Tulevien päättäjien näkökulmasta lohduttava tieto on kuitenkin se, että joka neljäs tutkimuksen nuori hyväksyy ajatuksen, että työura voi muodostua määräaikaisista työsuhteista. Jatkuvaan keikkatyöhön suhtautuu myönteisesti sen sijaan vain runsas kymmenesosa nuorista. Keitä sitten ovat tämän päivän joustavat työntekijät? McDonald's-aineiston sekä aikaisempien tutkimusten perusteella heitä ovat korkeasti koulutetut, joilla on varaa suhtautua myönteisesti mm. työpaikan määräaikaisuuteen. Heidän kohdallaan kysymys voi olla pikemminkin mahdollisuuksista kuin joustavien työmarkkinoiden uhriksi joutumisesta. Toinen joustavien työntekijöiden linja nousee potentiaalisista yrittäjistä, jotka eivät tutkimusten mukaan ole korkeasti koulutettuja. He ovat usein miehiä. Suomalaiseen perusluonteeseen tuntuu istuvan pysyvän työsuhteen arvostus. Tulevaisuus näyttää, murtuuko se ja irtoavatko suomalaiset palkkatyöyhteiskunnan perusarvoista.

Tutkimus vastaa osaltaan myös suomalaisesta näkökulmasta globaalisti ajankohtaiseen kysymykseen hampurilaistyöpaikkojen merkityksestä työmarkkinoiden lohkoutumisilmiössä: meillä työpaikat ovat suuntautuneet nuorille, naisille ja hyvin koulutetuille. Aineiston perusteella voidaan hampurilaisteollisuuden työvoimaa voi-

daan meillä pitää jopa “elitistisenä“ verrattuna Yhdysvaltoihin. Myös alalle viime vuosina syntyneet työpaikat ovat edelleen työuran alkupäässä olevien nuorten työpaikkoja, vaikka merkkejä alan ammatillistumisesta on jo näkyvissä. Osalle nuoristа, kuten Yhdysvalloissa on tapahtunut, työpaikka muodostuu kokopäiväiseksi, pysyväksi ja pitkäaikaiseksi. He etenevät ns. primäärimarkkinoille vuoro- ja ravintolapäälliköiksi sekä itsenäisiksi yrittäjiksi. Tulevaisuuden haastavaksi kysymykseksi jää sen sijaan se, kuinka moni tästä nuorten sukupolvesta hankkii elantonsa työskentelemällä kahdessa osa-aikaisessa työpaikassa.

Lähteet

Autio, M. 1998. Työn ja opiskelun risteysasemalla – tutkimus nuorten työstä ja työorientaatioista hampurilaisravintolassa. Työpoliittinen tutkimus nro 196. Työministeriö.

Hyyppä, A & Reinikka, P. 1990. Reipas, kasvattava työpaikka nuorelle. Tapaustutkimus nuorista työntekijöistä. Pro gradu -tutkielma. Yhteiskuntapolitiikan laitos. Jyväskylän yliopisto.

Julkunen, R & Nätti, J. 1995. Muuttuvat työajat ja työsuhteet. Työministeriön työaikamuotojen tutkimus- ja kehittämisprojektin I vaihe. Työpoliittinen tutkimus nro 104. Työministeriö.

Nuorisobarometri 1/1997. Selvitys suomalaisten 15 - 29 -vuotiaiden nuorten koulutukseen, työhön, työelämän muutoksiin ja kulutustottumuksiin liittyvistä käsityksistä. Pekka Saarela & Nuorisoasiain neuvottelukunta, NUORAn julkaisuja Nro 1. Helsinki.

Nyyssölä, K. 1994. Nuoret ja työmarkkinoiden joustavuus. Nuorten joustava työllistyminen työvoima- ja koulutuspoliittisena ongelmana. Koulutussosiologian tutkimuskeskus raportteja 20. Turun yliopisto.

Nyyssölä, K. 1997. Mitä tapahtui kadotetulle sukupolvelle? Työpoliittinen aikakauskirja 1-2/1997. s. 3 - 14. Suunnittelusihteeristö. Työministeriö. Helsinki.

Rifkin, J. 1996. Työn loppu. Englanninkielinen alkuteos: The End of Work: the Decline of the Global Labour Force and the Dawn of the Post-Market Era. Ritva Liljamo (suom.). Werner Söderström Osakeyhtiö. Porvoo.

Suikkanen, A & Linnakangas, R. 1998. Uusi työmarkkinajärjestys? Suomen itsenäisyyden juhlarahasto. Sitra 182. Helsinki.

SVT Koulutus 1998:1. Koulutus Suomessa. Heikki Havén (toim.). Tilastokeskus. Helsinki.

Rahikainen, M. 1996. Miksi lasten työnteko päättyi - ja miksi se alkoi uudestaan. Janus - sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti. s. 22 - 38. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen julkaisu. Numero 1/1996.

Tallavaara, M. 1990. Koululaiset palkkatyössä. Helsingin yläasteen ja lukion oppilaiden työssäkäynti keväällä 1989. Helsingin kaupungin kouluviraston julkaisusarja A4:1990. Helsinki.

Tero Järvinen

KOULUTUKSEN JA TYÖELÄMÄN ULKOPUOLELLA – vailla ammattitutkintoa ja työpaikkaa olevien nuorten sosiaalinen profiili vuosina 1985 ja 1995

1. Johdanto

Koulutuksen merkitystä ihmisten työmarkkina-aseman säätelijänä on vaikea kyseenalaistaa. Tutkinnoista on tullut sekä palkkatyöhön pääsyn yleinen edellytys että erityinen suositus ”hyvään” työpaikkaan (ks. esim. Collins 1988, 178-180; Kivinen & Rinne 1988, 502-505). Korkeasti koulutettu työvoima on kysyttyä työnantajien keskuudessa. Suoritetut tutkinnot mielletään osoituksina osaamisesta, oppimiskyvystä tai ainakin aktiivisuudesta. Vaikka Suomessakin työttömiä on entistä enemmän kaikissa koulutusryhmissä, näyttäytyy ongelma sitä suurempana, mitä vähemmän koulutetusta väestöstä on kysymys.[1] Ilman ammatillista koulutusta olevien yksilöiden riski syrjäytyä pysyvästi työmarkkinoilta alkaa olla melkoinen, erityisesti nuorten ikäluokkien kohdalla.

Valtaosa nykynuorista tuntuu kuitenkin tiedostaneen opiskelun tärkeyden, vaikka eivät koulussa varsinaisesti viihtyisikään (vrt. Coleman & Husén 1985, 36-37). Koulunkäyntiä jatketaan sujuvasti oppivelvollisuuden jälkeen. Yhdeksän kymmenestä peruskoulun päättöluokkalaisesta aloittaa välittömästi jossakin koulutuksessa. Ainoastaan 1-2 oppilasta päättöluokkaa kohden jää tai jättäytyy vuosittain koulutuksen ulkopuolelle.[2] Toisen asteen koulutusta voidaankin nykyisin pitää käytännössä oppivelvollisuutena. Opiskelijoiden osuus 16-18-vuotiaista on kuluvalla vuosikymmenellä kasvanut tasaisesti. Vuonna 1990 68 % ikäryhmän nuorista oli opiskelijoita, kuusi vuotta myöhemmin jo 83 % . Vastaavasti työllisten osuus on vähentynyt. Kun vielä vuosikymmenen alussa 16-18 -vuotiaista nuorista yli viidennes (21 %) oli palkkatyössä oli työllisten suhteellinen osuus ikäluokasta vuonna 1996 enää 8 %.[3]

Kiristynyt työmarkkinatilanne onkin näkynyt nuorten toiminnassa ensisijaisesti koulutukseen hakeutumisena, ei niinkään opiskelun ja työelämän ulkopuolelle jäämisenä. Kouluttautumisesta on tullut todellinen vaihtoehto yhä useammalle nuorelle. Toisaalta niiden suhteellinen osuus, jotka tätä vaihtoehtoa eivät eri syistä hyödynnä, näyttää pysyttelevän melkoisen vakaana. Kuluvalla vuosikymmenellä koulutuksen ja työelämän ulkopuolella oleminen on ollut keskimäärin joka kymmenennen

[1] Vuonna 1995 keskiasteen tutkinnon suorittaneiden työttömyysaste oli yli kaksinkertainen (16,6 %) korkea-asteen tutkinnon suorittaneisiin verrattuna (7,2 %) . Perusasteen varassa olevien työttömyys oli vielä yleisempää. Heidän työttömyysasteensa (26, 5 %) oli yli kolminkertainen korkea-asteen tutkinnon suorittaneisiin verrattuna. (SVT: Koulutus 1998: 1.)

[2] Lähde: SVT: Koulutus 1998:5.

[3] Lähteet: SVT: Väestölaskenta 1990: osa 1; vuoden 1996 tiedot: julkaisematon tilasto.

16-18- vuotiaan todellisuutta. Vuoden 1996 lopussa tilanne oli omakohtaisesti tuttu yhdeksälle prosentille 16-18-vuotiaista. Kaikkiaan 18 145 ikäryhmän nuorta oli tuolloin vailla koulutus ja työpaikkaa.[4]

2. Tutkimustehtävä ja -aineistot

Koulusta työelämään siirtyminen ja siihen liittyvät ongelmat ovat nuorisotutkimuksen perinteisiä, mutta myös ajankohtaisia kysymyksiä. Maassamme on kuluvalla vuosikymmenellä tutkittu mm. nuorisotyöttömyyttä (esim. Santamäki-Vuori & Sauramo 1995; Virtanen 1996), nuoria koskevia työmarkkinaratkaisuja (Nyyssölä 1994; Aho & Vehviläinen 1997) sekä seurattu erilaisten marginaaliryhmien koulun jälkeisiä elämänvaiheita (Jahnukainen 1997). Nuorten syrjäytymistä käsitteleviin tutkimushankkeisiin on myönnetty varoja sekä perustettu erilaisia ennaltaehkäiseviä hankkeita ja projekteja (ks. esim. Ruoho & Ihatsu 1997). Nuorisotyöttömyys ja nuorten marginalisaatio ovat kysymyksiä, joita kohtaan tunnetaan mielenkiintoa Euroopassa laajemminkin. Tästä kertovat paitsi kansainväliset yhteistyöhankkeet, myös EU:n julkilausumissa esitetyt kannanotot (Brine 1997).

Tässä esityksessä tarkastellaan niitä yhteiskunnallisia ja yksilön sosiaaliseen taustaan liittyviä lähtökohtia, jotka ovat yhteydessä nuorten syrjäytymiseen koulutuksesta ja työelämästä. Kohderyhmä on kokonaisotos vuosina 1985 (n=13 966) ja 1995 (n=15 015) vailla ammattitutkintoa, opiskelu- ja työpaikkaa olleista, 16-18-vuotiaista suomalaisista nuorista. Aineisto muodostettiin tilastokeskuksessa väestörekisterien tietoja yhdistämällä. Tiedot perustuvat väestölaskenta-aineistoihin. Tulokset kuvaavat tilannetta kalenterivuoden viimeisellä viikolla vuosina 1985 ja 1995. Tutkimukseen poimittiin kaikki tuolloin koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olleet 16-18-vuotiaat nuoret varusmiehiä lukuun ottamatta.[5]

Kohderyhmä kattaa käytännössä työttömät työnhakijat, mutta myös piilotyöttömät (vrt. Viitanen 1999) sekä eri syistä työvoiman ulkopuolella olevat ryhmät kuten lapsen kanssa kotona olevat ”teinivanhemmat” sekä nuoret eläkeläiset. Kirjoituksen tavoitteena on kuvailla kohderyhmän sukupuoleen, sosiaaliseen taustaan ja etnisyyteen liittyviä jakoja ennen lamaa ja sen jälkeen. Ajallisen vertailun avulla on mahdollista arvioida sitä, onko kiristynyt koulutus- ja työmarkkinatilanne vaikuttanut erityisesti tiettyjen väestöryhmien elämänmahdollisuuksiin ja marginalisoitumiseen. Saatujen tulosten voidaan olettaa kertovan paitsi joihinkin väestönosiin mahdollisesti kasautuvista ”ongelmista”, myös tavasta rakentaa yhteiskuntajärjestys siten, että näiden ”ongelmien” kasautuminen on mahdollista (vrt. Berger & Luckmann 1998). Kohderyhmän jakaumia verrataan vastaavan ikäryhmän väestöä koskeviin tietoihin. Nuorten osalta vertailuryhmänä on 16-18 -vuotiaat. Huoltajia verrataan 40-54-vuotiaan väestön tietoihin, paitsi syntymämaan kohdalla, jossa vertailuryhmänä käytetään koko väestöä. Vertailuaineisto on kerätty virallisista; väestö-, koulutus- ja työmarkkinatilastoista.

---

[4] Lähde: SVT: julkaisematon tilasto.

[5] Poikkileikkausotannasta johtuen on mahdollisuus, että tutkimukseen on valikoitunut mukaan nuoria, jotka ovat olleet ”sattumalta” vailla työtä, juuri kyseisenä ajankohtana. Toisaalta esimerkiksi toisen asteen koulutuksen ensimmäisen lukukauden aikana keskeyttäneet ovat tutkimuksessa mukana. Näin ei välttämättä olisi ollut, jos otanta olisi perustunut esimerkiksi nuorten pääasiallisen toiminnan vuosikeskiarvoihin. Myös huoltajien kohdalla mahdolliset vinoumat liittyvät lähinnä työllisyyteen. Sosioekonominen asema, koulutustaso ja varsinkin synnyinmaa ovat pysyvämpiä statuksia, joihin liittyvien tietojen luotettavuus ei isossa aineistossa vaarannu poikkileikkausotannasta huolimatta.

3. Tulokset

3.1. Määrät, osuudet, sukupuoli

Kun tarkastellaan koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olleiden nuorten lukumääriä ja suhteellisia osuuksia vuosina 1985 ja 1995, havaitaan ”ulkopuolisuuden” koskettaneen ikäluokan pientä vähemmistöä. Vuonna 1985 opiskelusta ja työstä osattomia oli 6,7 % 16-18-vuotiaista, kaikkiaan 13 966 henkilöä. Kymmenen vuotta myöhemmin ”ulkopuolisiin” lukeutui 7,7 % ikäluokasta, yhteensä 15 015 henkilöä.[6] Kohderyhmä koostui melko tasaisesti molempien sukupuolten edustajista. Vuonna 1985 koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olevista nuorista 55 % oli poikia ja 45 % tyttöjä. Pojat olivat hieman yliedustettuna suhteessa 16-18-vuotiaaseen väestöön, jossa lukemat jakautuivat lähes tasan. Vuonna 1995 pojat olivat yliedustettuna jo hieman enemmän. Tuolloin kohderyhmän nuorista oli poikia 57 % ja tyttöjä 43 %. Väestössä miessukupuolen edustajia oli 51 %. (Taulukko 1.)

Sukupuoli	*1985*		*1995*	
	n = 13 966 (6,7 %)		*n = 15 015 (7,7 %)*	
Naiset	45	(49)	43	(49)
Miehet	55	(51)	57	(51)
Yhteensä	100	(100)	100	(100)

Taulukko 1. *Koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olevien nuorten (16-18 - v.) määrät ja suhteelliset osuudet ikäluokasta vuosina 1985 ja 1995 sukupuolen mukaan jaoteltuna. (vertailu: väestö 16-18- v.).*

3.2. Kotitausta

Tutkimuksissa on toistuvasti noussut esiin kotitaustan merkitys nuorten koulutus- ja työmarkkinakäyttäytymisen säätelijänä. Mitä enemmän koulutusta vanhemmilla on, sitä pidemmälle heidän lapsensa on havaittu kouluttautuvan ja päinvastoin. Kun valikoituminen on suhteutettu vanhempien ammattiin tai sosioekonomiseen asemaan on saatu tuloksia, joiden perusteella eri yhteiskuntaryhmillä olisi käytännössä omat koulutusväylänsä, joita pitkin työelämään kiinnitytään. (Esim. Isoaho, Kivinen & Rinne 1990; Kivinen & Rinne 1995.)

Tässä kirjoituksessa kotitaustan yhteyttä nuorten marginaaliseen koulutus- ja työmarkkina-asemaan tarkastellaan huoltajan sosioekonomisen aseman, koulutustason ja työmarkkina-aseman kautta. Tulokset noudattavat suurelta osin aiemmista tutkimuksista tuttuja linjauksia. Vuonna 1985 kaksi kolmesta koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olleen nuoren huoltajasta lukeutui joko työntekijöihin tai eri syistä työvoiman ulkopuolella olevaan väestöön. Suurin yksittäinen ryhmä oli työntekijät, joihin lukeutui lähes puolet (40 %) huoltajista. Eläkeläisiä ja muita työvoiman ulkopuolella olevia oli yhteensä vajaa kolmannes (28 %) vanhemmista. Kaikki edellä mainitut ryhmät olivat yliedustettuina kohderyhmässä. Vertailuryhmässä työntekijöitä tai työvoiman ulkopuolella olevia oli yhteensä noin puolet (49 %). Myös yrittäjät olivat jonkin verran yliedustettuna kohderyhmässä. Huoltajista joka kymmenes (11 %) lukeutui yrittäjiin. Vertailuryhmässä yrittäjiä oli ainoastaan 6 % . Molemmat toi-

[6] Osuus on reilun prosenttiyksikön pienempi verrattaessa johdannossa esitettyihin lukuihin. Ero selittyy varusmiesten lukumäärällä. Tutkimusaineistosta varusmiehet kyettiin erottamaan, virallisissa tilastoissa (joihin johdannon tiedot perustuvat) tämä ei ollut mahdollista

mihenkilöryhmät ja maanviljelijät olivat puolestaan aliedustettuina kohderyhmässä. Huoltajista alle viidennes (18 %) lukeutui vuonna 1985 joko ylempiin tai alempiin toimihenkilöihin. Väestössä toimihenkilöitä oli reilu kolmannes (38 %). Maanviljelijöitä kohderyhmän huoltajissa ei juurikaan ollut (3 %), vaikka vajaa kymmenesosa (7 %) 40-54- vuotiaasta väestöstä sai elantonsa maataloudesta. (Taulukko 2.)

Myös kymmenen vuotta myöhemmin kaksi kolmesta koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olleen nuoren huoltajasta lukeutui työntekijöihin tai työvoiman ulkopuolella olleeseen väestöön. ”Ulkopuolisuus” oli kuitenkin yleistynyt ja työntekijöiden suhteellinen osuus laskenut lähes vertailuryhmän tasolle. Vuonna 1995 peräti neljä kymmenestä (40 %) kohderyhmän huoltajasta oli työvoiman ulkopuolella. Yliedustus on korkeaa luokkaa. Vertailuryhmässä ”ulkopuolisia” oli samana vuonna ainoastaan 16 %. Työntekijöitä kohderyhmän huoltajissa oli enää alle kolmannes. Myös yrittäjien osuus kohderyhmän huoltajista (8 %) oli laskenut lähes vertailuryhmän tasolle (7 %). Sitä vastoin toimihenkilöt ja maanviljelijät olivat edelleen aliedustettuina kohderyhmässä, toimihenkilöt jopa jonkin verran enemmän kuin aiemmin. Kohderyhmän huoltajista alle viidennes lukeutui vuonna 1995 joko ylempiin (9 %) tai alempiin (10 %) toimihenkilöihin. Väestössä toimihenkilöihin lukeutui liki puolet (42 %) ikäryhmän edustajista. Maanviljelijöiden osuus kohderyhmän huoltajissa (4 %) oli edelleen vertailuryhmää (7 %) pienempi. (Taulukko 2.)

Huoltajan sosioekonominen asema	*1985* *n = 11 712*		*1995* *n = 13 606*	
Ylemmät toimihenkilöt	7	(12)	9	(14)
Alemmat toimihenkilöt	11	(26)	10	(28)
Työntekijät	40	(32)	29	(28)
Maatalousyrittäjät	3	(7)	4	(7)
Muut yrittäjät	11	(6)	8	(7)
Eläkeläiset	14	(8)	10	(7)
Muut työvoiman ulkopuolella olevat[7]	14	(9)	30	(9)
Yhteensä	100	(100)	100	(100)

Taulukko 2. *Koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olevat nuoret (16-18 - v.) huoltajan sosioekonomisen aseman mukaan jaoteltuna vuosina 1985 ja 1995 (%). (vertailu: väestö 40-54 - v.[8])*

Kun tarkastellaan huoltajien työmarkkina-asemaa, havaitaan että työttömyys oli kohdannut kohderyhmän huoltajia useammin kuin väestössä keskimäärin. Kohderyhmässä työttömyysaste oli yli kaksinkertainen suhteessa vertailuryhmään molempina ajankohtina. Vuonna 1985, ”täystyöllisyyden” oloissa 40-54- vuotiaan väestön työttömyysaste oli 4 %. Kohderyhmässä työttömyysaste oli tuolloin 9 %. Kymmenen vuotta myöhemmin työttömyysaste oli väestössä 13 %, kohderyhmässä peräti 29 %. (Taulukko 3.)

Kohderyhmän huoltajien heikko työmarkkina-asema vuonna 1995 käy erityisen hyvin ilmi kun verrattaan taulukkojen 2 ja 3 tietoja. Ensinnäkin, neljä kymmenestä kohderyhmän huoltajasta oli tuolloin kokonaan työvoiman ulkopuolella. Työvoimastakin kolmannes oli työttömänä. Näyttäisikin siltä, että koulutuksen ja työelämän

[7] Vertailuryhmässä sisältää lisäksi ryhmän: sosioekonominen asema tuntematon.
[8] Vuoden 1995 osalta vertailuna on käytetty 40-54- vuotiaan väestön tietoja vuodelta 1990. Lähde: Tilastokeskus, SVT: Väestö 1995: 6. Kaikista huoltajista ei ollut kaikkia tietoja. Tästä syystä kohderyhmän lukumäärä vaihtelee taulukoittain

ulkopuolella olevista nuorista iso osa on lähtöisin oloista, joissa huoltajat itsekin ovat työelämän ulkopuolella. Laman seurauksena ja yhteiskunnan rakennemuutoksen edetessä ”ulkopuolisuuden sosiaalinen periytyvyys” vaikuttaisi entisestään lisääntyneen.

	1985 *n= 9169*		*1995* *n = 11 178*	
Työllinen	91	(96)	71	(87)
Työtön	9	(4)	29	(13)
Yhteensä	100	(100)	100	(100)

Taulukko 3. *Koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olevien nuorten (16-18-v.) huoltajien työllisyys ja työttömyys vuosina 1985 ja 1995 (%). (vertailu: väestö 40-54 -v[9])*

Kun tarkastellaan kohderyhmän huoltajien koulutusta havaitaan jo aiemmin mainittu vanhempien koulutustason yhteys nuorten kouluttautumiseen. Kohderyhmän huoltajista oli vuonna 1985 kahdella kolmesta ainoastaan perusasteen tutkinto. Vajaa kolmannes oli opiskellut keskiasteella. Ainoastaan viisi prosenttia huoltajista oli korkeakoulutettuja. Perusasteen tutkinnot olivat yliedustettuna kohderyhmässä, keski- ja korkea-asteen tutkinnot aliedustettuina. Vertailuryhmässä enintään perusasteen tutkinto oli puolella (57 %) ja keskiasteen tutkinto joka kolmannella (32 %) 40-54-vuotiaalla. Korkeakoulun käyneitä vertailuryhmässä oli joka kymmenes (11 %). (Taulukko 4.)

Kymmenen vuotta myöhemmin keskimääräinen koulutustaso oli noussut sekä kohde- että vertailuryhmässä. Vuonna 1995 maamme 40-54 -vuotiaasta väestöstä enää runsas kolmannes (37 %) oli pelkän perusasteen tutkinnon varassa. Lähes joka toinen ikäryhmään kuuluva (47 %) oli suorittanut keskiasteen oppimäärän ja vajaa viidennes (16 %) oli korkeakoulutettuja. Kohderyhmän huoltajien keskuudessa perusasteen koulutus oli kuitenkin edelleen yliedustettuna ja keski- ja korkea-asteen tutkinnot aliedustettuina. Perusasteen koulutuksen yliedustus oli jopa hivenen kasvanut kymmenessä vuodessa. Vuonna 1995 koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olleiden nuorten huoltajista joka toinen (49%) oli suorittanut ainoastaan perusasteen tutkinnon. Keskiasteelta oli valmistunut vajaa puolet (42 %). Korkea-asteen tutkinto oli joka kymmenennellä (9 %) huoltajista. (Taulukko 4.)

Huoltajan koulutus	*1985* *n = 11 692*		*1995* *n = 13 606*	
Korkea-aste	5	(11)	9	(16)
Keskiaste	28	(32)	42	(47)
Perusaste	67	(57)	49	(37)
Yhteensä	100	100	100	(100)

Taulukko 4. *Koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olevat nuoret (16-18 - v.) huoltajan koulutusasteen mukaan jaoteltuna vuosina 1985 ja 1995 (%). (vertailu: väestö 40-54- v.[10])*

3.3. Vähemmistöt

[9] Lähde: STV 1996.
[10] Lähteet: Tilastokeskus, SVT: Väestö 1995: 6; STV 1997.

1990-luvulla Suomi on alkanut hiljalleen muuttua maahanmuuttomaaksi. Vuonna 1985 maamme väestöstä ainoastaan yksi sadasta (1,0 %) oli syntynyt ulkomailla. Vuonna 1996 ulkomailla syntyneitä oli 2,2 % väestöstä, kaikkiaan 111 131 henkilöä (STV 1997.). Vaikka prosentuaaliset osuudet eivät ole suuria, kasvu on ollut johdonmukaista viimeisten kahden vuosikymmenen aikana. Vähitellen maahanmuuttajaryhmien integroinnista on tullut myös osa maamme virallista yhteiskuntapolitiikkaa ja teeman ympärillä on alettu käydä julkista keskustelua. Erityistä huolta on viime aikoina kannettu maahanmuuttajanuorista, joiden on epäilty jäävän osattomiksi yhteiskunnallisista mahdollisuuksista, ennen muuta työstä ja koulutuksesta.
Koulutustutkimuksessa etnisiin vähemmistöihin liittyviä kysymyksiä ei ole Suomessa vielä laajamittaisemmin tarkasteltu (ks. kuitenkin esim. Domander 1992). Muualla, vaikkapa Yhdysvalloissa tämänkaltaisella tutkimuksella on yhteiskunnallis-historiallisista syistä johtuen jo pitkät perinteet (ks. Järvinen 1996).Tässä käytetyn aineiston avulla voidaan kuitenkin arvioida sitä, minkälainen todennäköisyys maahanmuuttajanuorilla on ajautua koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle valtakulttuurin edustajiin verrattuna. Arvio perustuu kohderyhmän huoltajien syntymämaan tarkasteluun.

Vuonna 1985 maahanmuuttajaperheissä varttuneita nuoria oli kohderyhmässä yksi sadasta. Osuus vastasi ulkomailla syntyneiden osuutta Suomen väestössä. Vuoden 1995 lopulla työelämän ja koulutuksen ulkopuolella olleista nuorista jo seitsemän prosenttia oli lähtöisin kodeista, joissa huoltaja on syntynyt maamme rajojen ulkopuolella. Vaikka absoluuttiset luvut ovat arviolta tuhannen yksilön luokkaa, kertoo suhteellisen osuuden kasvu jotakin niistä ongelmista ja haasteista, joita maahanmuuttajanuorten integroimiseen vuosituhannen vaihteen Suomessa liittyy. Monikulttuuriselle koulukasvatukselle on selvästikin olemassa sosiaalinen tilaus. Toisaalta koulutusta on helppo käyttää myös assimilaatiopolitiikan välineenä, jos niin halutaan.[11] Kun koulutuksen päämäärät määritellään valtakulttuurin lähtökohdista, on vähemmistöjen vaikeaa pitää yllä ja vahvistaa omaa kulttuuriaan ja samalla menestyä yhteiskuntaelämän eri alueilla. Tämä tulee olemaan yksi tärkeimmistä koulukasvatukseen liittyvistä ongelmista lähivuosina, mikäli integraatiotavoitteeseen halutaan vakavasti ottaen sitoutua.

Huoltajan synnyinmaa	*1985* *n = 11 712*		*1995* *n = 13 606*	
Suomi	99	(99)	93	(98)
muut maat	1	(1)	7	(2)
Yhteensä	100	(100)	100	(100)

Taulukko 5. *Koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olevat nuoret (16-18- v) huoltajan synnyinmaan mukaan jaoteltuna vuosina 1985 ja 1995 (vertailu: väestö[12])*

4. Lopuksi

[11] Maahanmuuttajien sopeutumista uuteen kulttuuriin kuvataan termillä akkulturaatio. Tämä voi tapahtua paitsi integraation myös assimilaation välityksellä. Integraatiolla tarkoitetaan sitä, että maahanmuuttajat sopeutuvat valtakulttuuriin oman kielensä ja kulttuurinsa säilyttäen, mutta myös valtakulttuuriin perehtyen. Assimilaatio on vähemmistöjen sulauttamista valtakulttuuriin sekä kielellisesti että kulttuurisesti. (Domander 1992, 12.)

[12] Lähde: Tilastokeskus: STV 1996; 1997.

Artikkelin tarkoituksena oli tarkastella niitä taustatekijöitä, jotka ovat yhteydessä nuorten syrjäytymiseen koulutuksesta ja työelämästä. Tavoitteena oli laatia koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olevien nuorten sosiaalinen profiili kuvailemalla kohderyhmän sukupuoleen, sosiaaliseen taustaan ja etnisyyteen liittyviä jakoja ennen lamaa ja sen jälkeen.

Vuonna 1985 koulutuksen ja työelämän ulkopuolella oleviin 16-18-vuotiaisiin nuoriin lukeutui pieni vähemmistö ikäluokasta. Ryhmä koostui melko tasaisesti molempien sukupuolten edustajista. Nuoret olivat suurelta osin lähtöisin kodeista, joissa huoltaja oli sosioekonomiseltaan asemaltaan työntekijä tai kuului työvoiman ulkopuolella olevaan väestönosaan. Työttömyys oli kohdannut perheitä useammin kuin väestössä keskimäärin. Huoltajat olivat keskimääräistä vähemmän koulutettuja.

Vuonna 1995 kohderyhmän suhteellinen osuus ikäluokasta oli pysynyt kutakuinkin samana, mitä se oli ollut kymmenen vuotta aikaisemmin. Poikien edustus oli jonkin verran kasvanut. Huoltajien työmarkkina-asema oli oleellisesti heikompi vuoden 1985 tilanteeseen verrattuna. Joka neljäs huoltajista oli itsekin työelämän ulkopuolella. Työvoimastakin kolmannes oli työttömänä. Vaikka huoltajien koulutustaso oli noussut, olivat perusasteen tutkinnot edelleen yliedustettuna suhteessa väestöön. Verrattuna kymmenen vuoden takaiseen tilanteeseen myös maahanmuuttajaperheiden nuorten osuus kohderyhmässä oli kasvanut.

1990-luvun taloudellinen taantuma ja siihen liittyvät yhteiskunnalliset muutokset eivät olisi tämän perusteella juurikaan aiheuttaneet muutoksia koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olevien nuorten lukumäärissä. Koulutustarjontaa lisäämällä ja kohdentamalla ”ulkopuolisten” suhteellinen osuus on jäänyt kutakuinkin sille tasolle, mitä se oli 1980-luvun puolivälissä. Sitä vastoin järjestelmän ulkopuolisuutta näyttäisi esiintyvän entistä selvemmin tietynlaisista perheoloista lähtöisin olevien nuorten keskuudessa. Huoltajan heikko työmarkkina-asema, vähäinen koulutus ja maahanmuuttaja-status vaikuttaisivat yleisellä tasolla olevan yhteydessä nuorten vähäisiin työmarkkina-valmiuksiin. Korkeasti koulutettujen, ylempien toimihenkilöiden lasten riski jäädä koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle on oleellisesti vähäisempi. Toisaalta, tässäkin tutkimuksessa nuoret olivat lähtöisin kaiken kaikkiaan monenlaisista oloista. Tuloksia onkin luettavissa osoituksena yleisistä linjauksista, jotka eivät vielä kerro mitään yksittäisistä elämänkohtaloista. Koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olevien nuorten keskuudessa on kaiken kaikkiaan monenlaisia elämänkulkuja ja rationaliteetteja, kuten Ahon ja Vehviläisen (1997) tutkimuksestakin ilmenee.

Lähteet:

Aho, Simo & Vehviläinen, Jukka (1997) Keppi ja porkkana. Tutkimus alle 20-vuotiaita aktivoivan työvoimapoliittisen uudistuksen vaikutuksista ja koulutuksen ulkopuolelle jäävistä nuorista. ESR-julkaisut 3/97. Helsinki.

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1998) Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus.

Brine, Jacky (1997) Education, Unemployment and Social Justice. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference (September 11-14 1997: University of York).

Coleman, James & Husén, Torsten (1985) Becoming Adult in a Changing Society. Paris: OECD / CERI.

Collins, Randall (1988) Theoretical Sociology. San Diego: HBJ.

Domander, M. (1992) Maahanmuuttajat ja koulutus. Turku: Siirtolaisinstituutti.

Isoaho, Hannu; Kivinen, Osmo & Rinne, Risto (1990) Nuorten koulutus ja kotitausta. Helsinki: Tilastokeskus.

Jahnukainen, Markku (1997) Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsingin Yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 182.

Järvinen, Tero (1996) Vähemmistöt, kulttuuri ja koulumenestys. Katsaus empiirisiin tutkimuksiin. Janus 4(3), 272-284.

Kivinen, Osmo & Rinne, Risto (1988) Valikointi, koulutus ja työ. Kasvatus 19(6), 502-517.

Kivinen, Osmo & Rinne, Risto (1995) Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Helsinki: Tilastokeskus.

Nyyssölä, Kari (1994) Nuoret ja työmarkkinoiden joustavuus. Nuorten joustava työllistyminen työvoima- ja koulutuspoliittisena ongelmana. Turun yliopisto: Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 20.

Ruoho, Kari & Ihatsu, Markku (toim.) (1997) Kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen. Nuoran julkaisuja nro 4. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto & Nuorisoasiain neuvottelukunta.

Santamäki-Vuori, Tuire & Sauramo, Pekka (1995) Nuorten työttömyys Suomessa vuosina 1993-94. Työpoliittinen tutkimus 107. Helsinki: Työministeriö.

Viitanen, Reijo (1999) Nuorisotyöttömyys ja nuorten syrjäytymisen riskit. Helsinki: Nuorisoasiain neuvottelukunta. http://www.minedu.fi/nuora/raportit/

Virtanen, Petri (1996) The Making of a New Underclass Among the Unemployed Youth ? Emerging social exclusion, the mechanisms of integration and the need for active and network-based employment strategies. Labour Policy Studies 150. Helsinki: Ministry of Labour.

Jukka Vehviläinen

MUUKALAISIA KOULUTUSPARATIISISSA

1.Johdanto

Tämä artikkeli perustuu tutkimukseen, jossa tarkasteltiin vailla ammatillista koulutusta olevien 18-24 -vuotiaiden nuorten (N:516) elämänkulkua sekä työvoimapoliittista asiakkuusuraa.[1] Tutkimusaineistona oli työvoimahallinnon asiakasrekisteritiedot, kyselylomakkeet sekä 30 nuoren teemahaastattelut. Tutkimukseen valittiin nuoria, jotka olivat olleet työnhakijoina työvoimatoimistossa vuoden 1996 lopussa. Nuorten asiakkuusuraa seurattiin syyskuuhun 1998 saakka, jolloin tehtiin viimeinen työmarkkinatilanteen päivitys.

Työvoimahallinnon asiakasrekistereistä saatiin tietoa esimerkiksi työttömyyshistoriasta, työkokemuksista, työvoimapoliittisiin toimenpiteisiin osallistumisesta, työvoimapoliittista lausunnoista, koulutussuunnitelmista ja elämäntilanteesta. Kyselylomakkeilla kysyttiin muun muassa mielipiteitä työvoimapoliittisista palveluista ja opiskeluun sijoittumisen esteistä ja mahdollisuuksista. Teemahaastattelujen tarkoituksena oli tuottaa syventävää tietoa. Tarkemmin sanottuna: rekisteri- ja kyselylomakeaineiston avulla pyrittiin tuottamaan 'tutkimustuloksia' tai 'asiaintiloja' ja teemahaastatteluilla työstettiin esiin yksilöllisiä, kulttuurisia ja yhteiskunnallisia prosesseja asiaintilojen taustalta.

Tutkimuksen kantavana ideana oli vertailla koulutusyhteiskunnassa menestyviä ja tähän asti epäonnistuneita nuoria. Esimerkiksi haastatteluihin valittiin sellaisia nuoria, jotka olivat aloittaneet opiskelut yliopistossa vuosina 1997-98. Tämän lisäksi haastateltiin nuoria, joilla oli työvoimahallinnon asiakasrekisteritiedoissa merkintöjä esimerkiksi päihteistä, asunnottomuudesta ja rikoksista.

Vertailuasetelman avulla pyrittiin työstämään esiin työttömien nuorten heterogeenisyys. Lyhyt työttömyys saattaa olla vapauttava välivaihe, jonka aikana nuorella on mahdollisuus haeskella itseään ja etsiä paikkaansa, mutta useita vuosia jatkuva työttömyys on sellainen elämäntapa, jossa arkipäivän suurimmat valinnat ovat pahimmillaan valintoja eri televisiokanavien välillä.

Koulutusyhteiskunnassa pärjäävien nuorten ja työttömien nuorten 'kovan ytimen' välillä on suunnaton kuilu. Taloudellinen toimeentulo, koulutuksellinen pärjääminen ja elämänhallintakyky erottelevat nuoria eri asemiin. Työvoimapoliittiset toimenpiteet pyrkivät osaltaan kaventamaan nuorten välistä kuilua tarjoamalla koulutuksen ulkopuolella oleville nuorille jotain mitä näiden oletetaan tarvitsevan. Nuorilta 'puuttuu' muun muassa vaihtoehtoisia ammatillisen kouluttautumisen mahdollisuuksia, yksilöllistä ja suunnitelmallista palvelua työvoimatoimistoissa, mahdollisuuksia mielek-

[1] Jukka Vehviläinen (1999): Polun rakentajat – nuorten sijoittuminen ammatilliseen koulutukseen ja työelämään (ilmestyy työministeriön julkaisusarjassa).

käisiin työkokemuksiin, vaihtoehtoisia harrastusmahdollisuuksia ja uskoa omiin mahdollisuuksiin tai tulevaisuuteen.

Nuorten välillä oleva kuilu on myös kulttuurinen. Tutkimuksessa pyrittiin löytämään kulttuurinen tai elämäntavallinen ero, joka osaltaan selittäisi nuorten välisen kuilun olemassaoloa. Tässäkin lähestymistavassa oletuksena on, että syrjäytymisvaarassa olevilta nuorilta 'puuttuu' jotakin. Tuo puuttuva elementti on jokin kulttuurinen taito, jonka hallitseminen on edellytyksenä koulutusyhteiskunnassa menestymiselle.

Vaikka lähtökohtana oli työttömien nuorten heterogeenisyys niin metodologisena periaatteena pidettiin nuorten samanlaisuutta: kaikkien nuorten elämäntavasta pystytään löytämään jokin rationaliteetti ja toiminnan mielekkyys. Nuoret pyrkivät rakentamaan elämänsä mielekkääksi kokonaisuudeksi – koulutuksen avulla tai ilman koulutusta. Tämä näkemys jää usein piiloon esimerkiksi syrjäytyviä nuoria koskevassa julkisessa keskustelussa. Osa nuorista tuntuu tekevän valintoja rationaalisesti ja osa 'kärsii' syrjäytymiseen liittyvistä ongelmista eikä kykene tekemään omia valintoja. Erilaiset taustatekijät - huono sosiaalinen tausta, psyykkiset ongelmat, murrosiän kapinointi, yleinen vaikutuksille alttius - ajavat nuoria yhteiskunnallisesti epäilyttäviin asemiin, mutta yhteiskunnassa arvostettuihin asemiin päästään vain oman tietoisen toiminnan tuloksena. On kulttuurisesti järkevää puhua nuorten suunnittelevan koulutuskeskeistä elämänuraa, mutta kulttuurisesti nurinkurista on puhua nuorten suunnittelevan päihdekeskeistä, asunnotonta ja yksinäistä elämää.

Metodologisessa mielessä nuorille voidaan kuitenkin antaa sama vastuullisen toimijan status. Tästä syystä tässä tutkimuksessa syrjäytymiseen liittyviä ilmiöitä tarkasteltiin Peter Waaran (1998) tavalla. Waara on jäsentänyt työttömien nuorten elämää siten, että johonkin kiinnittyminen merkitsee aina jostakin pois syrjäytymistä. Esimerkiksi nuoret tekevät aikuistuessaan ratkaisuja, joissa on valittava kotipaikkakunnalle jäämisen ja opiskelupaikkakunnalle muuttamisen välillä. Poismuuttaminen merkitsee integroitumista opiskelupaikkakuntaan ja opiskelukulttuuriin, mutta samalla poismuuttaminen merkitsee syrjäytymistä oman kotipaikkakunnan todellisuudesta ja vanhasta elämäntavasta.

Johonkin valintaan ja ratkaisuun kiinnittyminen merkitsee samalla luopumista jonkun muun vaihtoehdon toteuttamisesta. Tästä syystä on kiinnitettävä huomiota siihen, mistä koulutuksen ulkopuolelle jääneet nuoret eivät halua luopua. Esimerkiksi kotipaikkakunta, oma perhe, aikaisemmat kaverit ja vanhat harrastukset muodostavat usein tuttuuden ja turvallisuuden verkoston, josta nuoren saattaa olla vaikea irrottautua. Tämä verkosto asettuu kulttuurisessa puheessa vastakkain opiskelupaikkakunnan vierauden ja poismuuttamisen haasteen kanssa (Waara 1998; Tervo 1993; Aho & Vehviläinen 1997).

Tämänkaltainen jäsennys tuo esiin sen, että epäonnistuminen koulutusyhteiskunnassa ei automaattisesti merkitse epäonnistumista elämässä, vaan 'syrjäytymiseen' ja osaamattomuuteen voi liittyä myös integroituminen ja osaaminen.

2. Pärjäämisen kentät

Kun kaikille nuorille annetaan samankaltainen rationaalisen toimijan status, niin työttömien nuorten elämänkulkua voidaan tarkastella integroitumisen ja pärjäämisen kenttien käsitteillä. Nuorille tarjottavia ja tarjolla olevia pärjäämisen kenttiä ovat muun muassa koulutus, työelämä, harrastukset, perhe ja muut ihmissuhteet, työvoimapoliittiset toimenpiteet, työvoimatoimisto, alakulttuuri sekä oma itse. Jos nuori ei integroidu eli ei saa tarttumapintaa mihinkään näistä kentistä, kysymyksessä on pärjäämättömyys ja elämänhallinnan kadottaminen. Vastaavasti jos nuori integroi-

tuu voimakkaasti koulutuksen ulkopuoliselle pärjäämisen kentälle, koulutuksen ulkopuolella olemista ei selitä elämänhallinnan kadottaminen vaan lähinnä se, että nuori on löytänyt koulutukselle vaihtoehtoisen pärjäämisen kentän tai alun alkaen suuntautunut muille pärjäämisen kentille.

Kentän käsite on peräisin Bourdieulta (esim. 1998, 45-46). Bourdieu näkee kentän eräänlaisena sosiaalisena tilana, jossa sosiaaliset säännöt ja välttämättömyydet määräävät siellä olevia henkilöitä. Esimerkiksi koulutuksen mieltäminen kenttänä tarkoittaa sitä, että koulutuksessa pärjääminen edellyttää koulutusinstituution sääntöjen tunnistamista ja niiden noudattamista. Tällainen sääntö voi koskea vaikkapa poissaoloja; liialliset poissaolot johtavat koulusta erottamiseen. Toisaalta Bourdieu näkee sosiaalisen kentän myös taistelukenttänä, jossa ihmiset pyrkivät omien pääomaresurssiensa mukaisesti saavuttamaan mahdollisimman hyvät asemat ja samalla tiputtamaan muita ihmisiä huonompiin asemiin tai kokonaan kentältä pois. Tunnetuin tähän liittyvä teema on Bourdieun näkemys sosiaalisen, taloudellisen ja kulttuurisen pääoman erilaisesta jakautumisesta eri sosiaaliryhmistä lähtöisin oleville oppilaille. Alemmista sosiaaliryhmistä tulevat nuoret 'tippuvat' pois koulutuksen kentiltä, koska heillä ei ole tarpeeksi resursseja pärjätä pelissä.

Bourdieun kenttäteorian mukaan ihmisillä on kestäviä tiedollisia rakenteita ja toiminnan skeemoja, jotka ohjaavat tilanteen näkemistä. Pelimetaforalla ilmaistuna: sujuva kulkeminen sosiaalisissa tilanteissa edellyttää 'pelisilmää', eli taitoa hahmottaa pelin tuleva kulku nykytilanteesta käsin. Pelisilmä auttaa toimimaan sosiaalisesti oikein ja kohteliaasti konkreettisissa ja arkipäiväisissä tilanteissa. Pelisilmään voidaan katsoa kuuluvan myös senkaltaista kulttuurista ymmärrystä, jossa tiedetään, mitä kentällä menestyminen edellyttää ja miten menestyminen on mahdollista. Arvorakenteisiin ja tulevaisuuteen liittyvä tieto koskee sitä, miksi menestyminen ylipäänsä on tarpeellista. Pelitaitoon ja pelissä menestymiseen vaikuttaa olennaisesti se missä määrin mielekkääksi ja tärkeäksi peliin panostaminen koetaan. Välinpitämätön pelaaja ei sijoita peliin panoksia omasta pääomastaan. Olennaista on kuitenkin se, että koulutuksen kentältä puhalletaan pois myös sellaiset pelaajat, joiden vaatimaton pelipanos ei johdu osaamattomuudesta vaan välinpitämättömyydestä.

Nuoret toimivat kentillä erilaisissa asemissa, erilaisilla resursseilla ja erilaisiin päämääriin pyrkien. Näitä eri ulottuvuuksia ei voi erottaa toisistaan, vaan erilaisten asemien ja resurssien paikallistaminen edellyttää myös päämäärien paikallistamista. Toiminnan rationaliteetin ja sisäisen logiikan selvittäminen edellyttää tietoa toiminnan tavoitteista.

Koulutukselliselle pärjäämiselle löytyy sekä rinnasteisia että erillisiä pärjäämisen kenttiä. Koulutukselliseen epäonnistumiseen saattaa liittyä onnistuminen koulutuksesta erillisillä elämänalueilla. Esimerkiksi peruskoulun käyneille nuorille työ on usein opiskelulle vaihtoehtoinen pärjäämisen kenttä. Työpaikan saannista haaveillaan – yhteishaun sijasta keskitytään työnhakuun, ja työhön sijoittuminen saattaa käynnistää prosessin, jossa alunperin esiintynyt koulutuskielteisyys vahvistuu työelämässä olon myötä ja samalla koulutuskielteisyyteen kasautuu kulttuurista kittiä sekä erilaisia rakenteellisia esteitä. Onnistuneet työkokemukset vertautuvat huonoihin koulukokemuksiin, palkan karttuminen vertautuu heikkoihin opintososiaalisiin etuihin, ja oma työelämässä karaistunut 'aikuisen' ja 'osaajan' habitus etääntyy kulttuurisesti yhä kauemmaksi 'nuoren' ja 'oppijan' habituksesta. Opiskeluun sijoittumisen esteenä on se, että nuorelle on kasaantunut liian paljon tärkeitä asioita, joista pitäisi luopua opiskelun takia (vrt. Waara 1997).

Työkeskeisten nuorten elämässä työ jäsentyy opiskelulle vaihtoehtoisena elämänalueena.

Koulutusmyönteiset nuoret käyttävät puolestaan työkokemuksia systemaattisesti opiskelua ja tulevaisuutta palvelevana rakenteena. Toiset nuoret harrastavat 'täsmävalmistautumista': työkokemukset pyritään hankkimaan samalta alalta kuin tule-

va opiskelupaikka. Bourdieulaisen pääomateorian metaforilla ilmaistuna täsmävalmistautuminen on koulutuksellisen pääoman systemaattista ja protestanttista kasaamista; pääomaa ei tuhlata oman tavoitteen kannalta epäolennaisiin asioihin. Työmarkkinoilla shoppailevat nuoret harrastavat puolestaan keräilytaloutta; koulutuksellista ja elämänhallinnallista pääomaa noukitaan sieltä missä sitä on tarjolla, tarpeen vaatiessa voidaan siirtyä toisille alueille (vrt. esim. Timmer 1994). Tässä keräilyssä kurjatkin työkokemukset tulkitaan arvokkaiksi oman tulevaisuuden kannalta.

3. Koulutukselle rinnasteiset ja erilliset pärjäämisen kentät

Työelämää voi nimittää koulutukselle erilliseksi pärjäämisen kentäksi. Tällä tarkoitetaan sitä, että työelämässä pärjääminen ei ole selkeästi yhteydessä koulutukselliseen pärjäämiseen. Työssä menestyminen voi antaa tukea opiskelumenestykselle, mutta työssä menestyminen voi myös korvata opiskelumenestyksen. Koulutukselle rinnasteisen pärjäämisen kentän tuntomerkki on se, että siellä onnistuminen on yleensä yhteydessä koulutukselliseen onnistumiseen. Eräs koulutukselle rinnasteinen pärjäämisen kenttä on työvoimatoimisto. Kyky käyttäytyä oikein ja menestyä työvoimatoimistossa liittyy koulutusmyönteiseen elämäntapaan.

Ongelmaisimmat nuoret jättävät tulematta sovituille ajanvarauksille, eivät soita jos eivät pääse tulemaan, eivät tiedä omista oikeuksiaan, ajautuvat riitoihin työvoimaneuvojan kanssa ja niin edelleen. Opiskelumyönteisemmät nuoret ovat keskimäärin myönteisimpiä noudattamaan työvoimavirkailijoiden neuvoja työnhaun uusimista koskevista säännöistä. He tulevat ajoissa ajanvarauksella työvoimatoimistoon ja ilmoittavat myös työn tai opiskelupaikan saatuaan minne ovat menneet. Sujuvaa opiskelemaan siirtymistä vastaa sujuva käyttäytyminen työvoimatoimistossa.[2]

Arkikielelle käännettynä kysymys saattaisi olla koulutuskielteisten nuorten 'lyhytjänteisyydestä' ja 'epäkohteliaisuudesta'. Jos katse kuitenkin tarkennetaan nuorten pelistrategioihin, niin keskeisimmät erot löytyvät pelisääntöjen tunnistamisesta ja toiminnan tavoitteista eli arvoista. Koulutuskielteisten nuorten osaamattomuus työvoimatoimistossa liittyy laajempaan muukalaisuuteen ja vierauteen koulutusyhteiskunnassa.

4. Oman tekemisen vaikutuksen näkeminen

Teemahaastattelut perustuivat siis eräänlaisen vertailuasetelman muodostamiseen, jossa työttömien nuorten välistä kulttuurista kuilua pyrittiin hahmottamaan mahdollisimman erilaisia nuoria haastattelemalla. 'Ääripäiden' käyttäminen on metodologinen konsti, jonka avulla olennaisimmat ja merkityksellisemmät erot tulevat selke-

[2] Sama tuli esiin myös opiskeluun sijoittumista ennustavassa logistisessa mallissa. Lähestulkoon totaalinen ennuste opiskelun ulkopuolelle jäämisestä oli se, jos nuoren asiakkuusuran ensimmäinen työllisyyskoodin muutos oli siirtyminen työnhaun ulkopuolelle koodilla 6, eli 'muu syy tai ei tietoa'. Tässä ei oikeastaan ole ratkaisevaa se, mitä nämä nuoret ovat tehneet ollessaan työnhaun ulkopuolella. Valtaosaltaan kysymys on pelkästään työnhaun uusimisajankohdan ja päivämäärän unohtamisesta. Koodi 6 työllisyyden muutoksen syynä tarkoittaa myös sitä, että nuori ei ole ilmoittanut työvoimatoimistoon esimerkiksi saamastaan työpaikasta. Työnhaun uusimisen unohtaminen ja 'kohteliaan' ilmoittamisen laiminlyöminen ovat merkkejä sellaisesta käyttäytymismallista, jossa yhteiskunnan virallisen järjestelmän sääntöihin otetaan etäisyyttä tai sääntöjä ei tunnisteta.

ämmin esiin (vrt. Mills 1990). Toisaalta täytyy korostaa sitä, että menetelmä tuottaa kärjistetyn kuvan todellisuudesta – harmaan eri sävyt jäävät niin sanotusti piiloon.

Keskeiseksi erottelevaksi tekijäksi nuorten välillä muodostui omien tekojen vaikutuksen näkeminen ja merkityksellisyys. Koulutusyhteiskunnassa pärjäävien nuorten puhetavassa oman tekemisen arvokkuus tunnistetaan, oman tekemisen vaikutus halutaan nähdä sekä yleensä myös nähdään. Tekemisen merkitystä arvioidaan muiden ihmisten kannalta ja oman itsen kannalta ajallisesti pitkäjänteisessä perspektiivissä. Toisessa ääripäässä ovat passiiviset ja tekemättömät nuoret, jotka omasta mielestään vain ajautuvat erilaisiin elämäntilanteisiin ilman että omalle itselle määritellään mitään tekijän osuutta. Tiivistettynä kysymys on siitä määritteleekö nuori itsensä toimivaksi vai ajautuvaksi subjektiksi.

Koulutusmyönteisille nuorille on tyypillistä, että työvoimatoimistossa asioidessaan he arvioivat sitä, millä tavalla heidän tekemisensä tai tekemättä jättämisensä vaikuttavat työvoimavirkailijan tilanteeseen. Tässä kannetaan 'kohteliaasti' huolta esimerkiksi työvoimavirkailijan ajanvarauksen kunnossa pysymisestä tai ruokatunnille pääsystä. Tämä huoli motivoi nuoria esimerkiksi soittamaan etukäteen jos sovitulle vastaanottoajalle ei päästä. Vastaanotolle tulemisen ja kärsivällisen jonottamisen motiivina on kuitenkin myös se, mitä hyötyä tästä arvellaan olevan oman tulevaisuuden kannalta. Koulutusmyönteiset nuoret suunnittelevat tekemisensä hyvin pitkälti omaa tulevaisuuttaan koskevien normien ohjaamana. Kärsivällinen jonottaminen on yksi osa 'odottamiseen' perustuvaa elämäntapaa, jossa palkintojen – eli hyvien tutkintojen ja arvostetun työn – ajatellaan tulevan vasta ajan myötä ja itsekurin kautta.

Koulutusmyönteisten nuorten toiminta työvoimatoimistossa noudattaa koulutusyhteiskunnassa menestymisen yleistä logiikkaa. Koulutusyhteiskunnassa menestyminen edellyttää julkisen kohteliaisuuden tai empatian osaamista ja itsekuriin perustuvaa tulevaisuuden tavoittelua. Loppujen lopuksi kysymys on kuitenkin siitä, kenen eteen asioita halutaan tehdä, miksi nähdä vaivaa ja minkälaisten arvojen varaan elämä halutaan rakentaa.

Haastatteluja tehtäessä ja niitä lukiessa törmättiin yhteen usein toistuvaan teemaan: perheen perustaminen ja lasten syntyminen oli koulutuskielteisille nuorille elämänhistoriallinen käännekohta, jonka jälkeen asioihin suhtauduttiin vakavammin ja vastuullisemmin. Konkreettisesti kysymys oli perheen elättämisestä, mutta myös siitä, että oman toiminnan vaikutusten nähtiin ulottuvan toisten ihmisten elämään. Oman perheen ja lapsen takia ei ollut enää yhdentekevää millä tavalla asioita tehdään tai jätetään tekemättä. Kyse oli toisin sanoen vastuusta.

Koulutusyhteiskunnassa parhaiten pärjäävät nuoret eivät tarvitse oman toiminnan vaikutusten näkemiseen läheisiä ihmisiä. Vastuun ja oman toiminnan seurausten näkeminen on kaikkea tekemistä hallitseva teema. Laajimmillaan se tarkoittaa sitä, että yhteiskunnassa vallitsevat normit esimerkiksi koulutuksen hankkimisesta tai oikeasta käyttäytymistavasta työvoimatoimistossa tunnistetaan ja niitä halutaan kunnioittaa. Sosiaalisuuden alue, jossa määritellään 'tärkeät' ihmiset, on näillä nuorilla laaja ja tuo alue pitää sisällään myös yhteiskunnallistuneet ja viralliset suhteet.

Koulutuskielteiset nuoret rajaavat tärkeiden ihmisten alueen pienemmäksi, toisin sanoen 'vieraiden' ja 'tuttujen' välinen erottelu tehdään yhteisöllisemmän logiikan perusteella. Käytännössä se ilmenee siinä, kenen eteen asioita tehdään, kenelle ollaan 'kilttejä', kenen mielipiteistä välitetään, missä tilanteissa ollaan pitkäjänteisiä ja osaavia ja niin edelleen. Silloin kun tuo viitseliäisyys ja osaaminen rajataan koulutusyhteiskunnan ulkopuolisille pärjäämisen kentille, ollaan tekemisissä yhteiskunnallisen syrjäytymisen ja muukalaisuuden kanssa.

5. Muukalaisuuden juuret

Muukalaisuuteen liittyy se, että yhteiskunta ja yhteiskunnan arvot edustavat jotain ulkopuolista, johon suhtaudutaan piittaamattomasti, vihamielisesti tai muuten vain etäisesti. Tämän asenteen juuret ovat menneisyydessä. Muistot opettajista, koulukokemuksista ja työvoimavirkailijoista ovat pääsääntöisesti huonoja ja nuoret ovat vähitellen sisäistäneet ajatuksen, että kaikki yhteiskunnan taholta tuleva on kielteistä. Nämä nuoret suhtautuvatkin heille tarjottuihin työvoima- ja koulutuspoliittisiin palveluihin jo valmiiksi kielteisellä ja epäilevällä asenteella.

Teemahaastatteluissa käsitellyt peruskoulukokemukset tuntuivat muodostavan eräänlaisen kehän, johon esimerkiksi Takala (1992) on viitannut. Takala (emt.) on pelkistänyt syrjäytymisen prosessiksi, jossa nuori kokee epäonnistumisen kokemuksia koulussa, tästä seuraa erilaisia leimaamisen kokemuksia ja identiteettiongelmia. Tämä rajoittaa nuoren mahdollisuuksia entisestään ja nuori hakeutuu alakulttuuriin. Kelpaamattomuuden kokemukset opettajan edessä johtavat arvostuksen hakemiseen kavereiden silmien edessä; kavereiden edessä pärjääminen edellyttää puolestaan ei-niin -koulutuskeskeisten kvalifikaatioiden oppimista – erään pojan kohdalla tämä merkitsi tupakanpolton vastentahtoista opettelua.

Laajemmalle tasolle siirrettynä tästä prosessista voidaan muotoilla teesi, että kelpaamattomuuden kokemukset yhteiskunnassa vahvistavat vetäytymistä sellaisten ihmisten pariin, joiden edessä kelpaa. Kelpaamattomuuden ja ihmisarvon kyseenalaistamisen kokemukset aikaisemmissa kouluissa, työpaikoissa ja työvoimatoimistossa ovat hyvin erilaisia ja osittain vaikeasti määriteltäviä. Tällaisessa tilanteessa oleva nuori joutuu jatkuvasti murtamaan muureja ja ottamaan epäonnistumisen riskin.

Toinen vaihtoehto on, että omaa itseä ei enää aseta kokeeseen vaan siirrytään sellaisille pärjäämisen kentille, joilla onnistumisen mahdollisuus on suurempi. Kaveriporukassa pärjäämisellä on samanlaisia itsetuntoa kasvattavia vaikutuksia kuin onnistuneilla työkokemuksillakin. Olennaista on, että osaamisen kokemukset, myönteinen palaute ja itsensä tärkeäksi tunteminen ovat nuoria eteenpäin kannustavia ja motivoivia tekijöitä. Pärjäämättömyys yhteiskunnan virallisilla sektoreilla muodostaa sosiaalisen tilauksen erilaisille nuorten alakulttuureille.

6. Yhteiskunnallistumisen tavoite

Alakulttuurissa menestyville, mutta koulutusyhteiskunnassa epäonnistuville nuorille, saattaa jossain vaiheessa nuoruuttaan tulla 'ryhtiliike', jossa omaan elämäntapaan halutaan muutosta ja esimerkiksi rikoksien tekeminen lopetetaan (esim. Rönkä 1994). Nuori kantaa kuitenkin menneisyyttään mukanaan ja tämä tuottaa usein ongelmia uuden yhteiskuntasuhteen rakentamisessa.

Yhteiskunnallistumisen tavoitetta voidaan luonnehtia käyttäytymismalliksi, jossa nuori pyrkii tai joutuu tuomaan oman ei-yhteiskuntakelpoiseksi tunnistamansa menneisyyden sellaiseen sosiaaliseen tilanteeseen, jonka tarkoituksena on testata nuoren yhteiskuntakelpoisuutta. Kaikkein tyypillisin ja havainnollisin esimerkki on työhaastattelu, jossa testataan nuoren työmarkkinakelpoisuutta. Nuorten käyttämiä strategioita ovat *kätkeminen*, *ymmärryksen haku* ja *vetäytyminen*. *Kätkemisessä* menneisyys pyritään pitämään kirjaimellisesti piilossa - tatuoidut kädet peittäen tai vaikenemalla. Ymmärryksen haku on puolestaan sellainen tapa, jossa nuori pyrkii kertomaan avoimesti oman elämäntarinansa ja luottaa siihen, että työnantaja ym-

märtää senkaltaiset selitykset kuin ‘olen nyt eri ihminen’ tai ‘aloitan puhtaalta pöydältä’.

Yhteiskuntakelpoisuuden testaamisessa on kyse pärjäämisen mahdollisuuksista. *Kätkeminen* ja *ymmärryksen haku* ovat menetelmiä, joiden avulla tavoitellaan työhön pääsyä ja sitä myöten työmarkkinoille kiinnittymistä. Tässä suhteessa *vetäytyminen* on päinvastainen strategia. Siinä siirrytään johdonmukaisesti sellaisille pärjäämisen kentille, joilla epäilyä ja yhteiskuntakelpoisuuden testaamista ei tarvitse kohdata. Vetäytymisessä on useita ulottuvuuksia. Nuori voi hakea esimerkiksi työvoimakoulutukseen välttääkseen työhaastattelun työharjoittelupaikkaan mentäessä. Laajemmalla tasolla vetäytyminen merkitsee siirtymistä sellaisille elämänalueille, joilla menestyminen perustuu erilaisiin kvalifikaatioihin kuin koulutusyhteiskunnassa.

7. Haasteet työvoimapolitiikalle

Nuorten käyttämiä strategioita voidaan tarkastella siltä kannalta, millaisia haasteita ne luovat työvoima- ja koulutuspolitiikalle. Ymmärryksen haku osoittaa melko suoraan sen, että nuorten keskuudessa on tarvetta yksilöllisille ja yhteisöllisille palveluille. Jos nykyisistä työvoimapoliittisista käytännöistä etsii täsmäkohtia, joihin tuo tavoite tulisi kohdistaa, niin eräs täsmäkohta on työvoimavirkailijan ja nuoren kohtaaminen. Ongelmaisen taustan omaavilla nuorilla on tarve sellaisiin viranomaiskohtaamisiin, joissa virkailijat etsisivät nuoren käyttäytymisen taustalta enemmän yksilöllisiä tekijöitä leimaavien tyypittelyjen sijaan. Tämä tarve selittää osaltaan sitä, miksi nämä nuoret lataavat byrokraattisiin kohtaamisiin yhteisöllisyyden vaatimuksia ja eräällä tavalla persoonallistavat asiakassuhteensa. Nuoret valikoivat tarkkaan kenen virkailijan kanssa asioitaan hoitavat - jos mieluista virkailijaa ei ole paikalla, asioiden hoitamista lykätään.

Vetäytymisen asettama haaste muodostuu lähinnä siitä, että nuorilla on tarve saada kelpaamisen ja pärjäämisen kokemuksia. Jos koulutusyhteiskunnan kenttiä ei pystytä muodostamaan tällaisia kokemuksia tuottaviksi, nuoret siirtyvät epävirallisemmille kentille. Olennaista on siis se, millä edellytyksillä työvoimapoliittiset toimenpiteet saadaan tuottamaan kelpaamisen kokemuksia niille nuorille, jotka suhtautuvat heille tarjottuihin työvoima- ja koulutuspoliittisiin palveluihin jo valmiiksi kielteisellä ja epäilevällä asenteella.

Euroopan sosiaalirahaston rahoittamilla työllisyysprojekteilla näyttäisi olevan potentiaalia tämän rakenteellisen epäilyksen murtamiseen. Projekteissa nuoria ohjataan työpaja- tai työharjoittelujaksojen kautta ammatilliseen koulutukseen ja työelämään. Koska projektien pääasiallinen kohderyhmä ovat syrjäytymisvaarassa olevat nuoret, työnteko ja siihen liittyvä ammatinvalinnanohjaus ovat vain yksi osa projektien toiminnasta. Projekteissa nuoria pyritään auttamaan moniammatillisella verkostoyhteistyöllä, jossa nuoren elämäntilannetta tarkastellaan kokonaisuutena. Projektiverkostoon saattaa kuulua esimerkiksi sosiaalityöntekijöitä, nuoriso-ohjaajia, poliiseja ja psykologeja. Nuorta autetaan esimerkiksi asunto-asioissa ja hänen kanssaan keskustellaan muustakin kuin ammatinvalinnasta, työstä ja koulutuksesta. Lisäksi nuorille järjestetään seikkailuleirejä, esiintymistaidon opetusta ja kontakteja paikallisiin työnantajiin.

Kuopiolaiseen Kanto-projektiin perustuvan arvioinnin perusteella voidaan sanoa, että nuorten viranomaisiin kohdistama rakenteellinen epäilys murtuu projektien yhteisöllisen ja yksilöllisen toimintatavan takia[3]. Nuoret arvostavat projektihenkilö-

[3] Teemahaastatteluihin osallistuneista 30 nuoresta 16 oli osallistunut tai osallistui parhaillaan Kanto-projektiin. Haastattelut tehtiin kesä-syyskuussa 1998.

kunnan epävirallisuutta ja rentoutta sekä henkilökunnasta heijastuvaa suvaitsevaisuutta. Monet nuoret aloittavat projektin epäilevällä mielellä, mutta muuttavat käsityksiään myöhemmin

Huomattavan monet haastatelluista nuorista sanoivat saaneensa projektin kuluessa lisää itseluottamusta. Tämän taustalla ovat sellaiset kokemukset, joissa nuorelle tehdään monin erilaisin tavoin selväksi, että hän kelpaa omana itsenään. Tähän liittyy esimerkiksi institutionaalisen elämänkulun aiheuttamien vaatimusten höllentäminen; nuorelle tehdään selväksi, että on *normaalia* olla tietämätön omasta ammatistaan. Sallivuus kattaa myös erilaiset persoonallisuuden piirteet. On *normaalia* olla esimerkiksi ujo, änkyttävä, esittää tyhmiä mielipiteitä, totaalisen osaamaton tai mitä tahansa. Tämänkaltaiset käytännöt lisäävät itseluottamusta ja ennen kaikkea niissä on alkuainekset uuden identiteetin ja yhteiskuntasuhteen rakentamiselle.

Teemahaastattelujen perusteella vaikuttaa siltä, että ESR -projektit toimivat eräänlaisina yhteisöllisinä saarekkeina koulutusyhteiskunnan keskellä. Nämä saarekkeet muodostavat nuorelle paikkoja, joissa hän kelpaa sellaisenaan ja omana itsenään. Vaatimuksia esitetään, mutta ne ovat olennaisesti erilaisia kuin yhteiskunnan esittämät vaatimukset. Tässä suhteessa projekti muistuttaa niitä yhteisöllisiä tukipilareita, joihin työelämästä syrjäytyneet työttömät nojaavat kun työelämässä pärjääminen on kyseenalaistettu (Kortteinen & Tuomikoski 1998).

Nuorten työttömien polku kulkee kuitenkin yleensä yhteiskunnallisen pärjäämisen suuntaan. Vaikka projektissa kelpaa sellaisenaan, niin yhteisöllisen pärjäämisen varaan on vaikea rakentaa loppuelämänsä. Itseluottamuksen ja sosiaalisen rohkeuden lisääntyminen saattaa jäädä tilapäiseksi, jos nuori joutuu uudestaan sellaisiin sosiaalisiin tilanteisiin, joissa hänen itsearvostuksensa romutetaan. Projektin yhteisöllisyys ei toisin sanoen kanna kovin pitkälle, jos ympäröivä yhteiskunta viestittää yhä edelleen sitä, että työttömyys, koulutuksen ulkopuolella oleminen ja osaamattomuus ovat sosiaalisesti tuomittavia asioita.

Lähteet:

Aho, Simo & Vehviläinen, Jukka (1997): Keppi ja porkkana. Tutkimus alle 20-vuotiaita aktivoivan työvoimapoliittisen uudistuksen vaikutuksista ja koulutuksen ulkopuolelle jäävistä nuorista. ESR-julkaisut 3 / 1997. Työministeriö. Helsinki.

Bourdieu, Pierre (1998): Järjen käytännöllisyys. Vastapaino. Tampere.

Kortteinen, Matti & Tuomikoski, Hannu (1998): Työtön. Hanki ja Jää. Hämeenlinna.

Mills, C.Wright (1990): Sosiologinen mielikuvitus. Yliopistopaino. Helsinki.

Rönkä, Anna (1994): Nuoren aikuisen sosiaalinen selviytyminen. Teoksessa: Huono-osaisuus ja hyvinvointivaltion muutos (toim. Heikkilä, Matti & Vähätalo, Kari). Gaudeamus. Tampere.

Takala, Mikko (1992): 'Kouluallergia', yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A; vol. 335. Tampereen yliopisto. Tampere.

Tervo, Jukka (1993): Hapuilua ja hallintaa. Syrjäseudun nuorten käsitykset koulunkäynnistä sekä odotukset ammatista ja työelämään sijoittumisesta lähisosialisaation kehyksessä. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 387. Tampereen yliopisto.Tampere

Waara, Peter (1998): Borderyouth – inclusion and exclusion. Teoksessa: Unification and Marginalization of Young People. (eds. Helena Helve). The Finnish Youth Research Society. Helsinki.

Antero Johansson & Jukka Vuori

KOHO -PROJEKTIN TOIMENPITEIDEN VAIKUTUS TYÖTTÖMIEN NUORTEN TYÖLLISTYMISEEN JA OPINTOJEN ALOITTAMISEEN

Osana työttömille nuorille tarkoitettua KOHO -projektia[1] seurattiin Turussa runsaan kolmensadan 17-19 -vuotiaan työttömän hyvinvointia. Tutkimukseen valikoitunut joukko oli läpileikkaus turkulaisista työttömistä nuorista. Tutkimus suoritettiin vuosina 1996-1998. Tutkimuksen ensimmäisessä raportissa (Johansson & Vuori 1999) kuvattiin näiden nuorten tilannetta projektin alkaessa. Tämä artikkeli kertoo näiden nuorten sijoittumisesta työelämään ja opintoihin, heidän psyykkisestä hyvinvoinnistaan sekä hyvinvointiin, työllistymiseen ja opintojen aloittamiseen yhteydessä olevista tekijöistä vuoden kuluttua projektin aloittamisesta.

1. Johdanto

Nuorille on osoitettu yhteiskunnan erityisiä voimavaroja, jotta he löytäisivät paikkansa työelämässä, mutta nykyisessä vaikeassa työttömyystilanteessa nuorten auttaminen työmarkkinoille on korostunut. Suomessa ja muissakin Pohjoismaissa on toteutettu nuorten työllistymismahdollisuuksia parantamaan tarkoitettuja projekteja (Stepanoff 1996, Aaltojärvi & Paakkunainen 1995, Virtanen 1995, Takala 1992, Madsen 1991) ja työpajatoimintaa (Söderlund 1995, Räisänen 1988) osana nuorten työllistämisponnistuksia. Raportoidut projektit ovat olleet suhteellisen pienimuotoisia tai sitten pitkälti muista yhteiskunnan palveluista irrallaan vedettyjä projekteja. Nämä projektit ovat olleet työnvälityksen tuetun työllistämisen lisänä ja niihin on usein liittynyt myös työelämän pelisääntöjen opettamista ja työnhakukoulutusta. Näiden toimenpideohjelmien vaikuttavuuden arviointi on kuitenkin osoittautunut vaikeaksi vertailuryhmän puutteen, toimenpiteisiin valikoitumiseen liittyvien seikkojen tai suuren toimenpiteitä ja tutkimusta koskevan kadon vuoksi. Vaikuttavuutta koskevaa näyttöä voidaan näin ollen pitää useimmiten vain suuntaa antavana.

Toimenpiteet, joilla nuoria autetaan työmarkkinoille voidaan jakaa kolmeen osaan niiden pääasiallisen tarkoituksen mukaan (Price & Burke 1985).

1. Toimenpiteet, joiden tarkoituksena on luoda uusia työpaikkoja tai muuttaa olemassa olevia työpaikkoja nuorille sopiviksi (nuorille tarkoitetut työpaikat, työharjoittelupaikat).

[1] KOHO on Euroopan Sosiaalirahaston Employment -yhteisöaloitteen Youthstart -alaohjelman yhteistyöprojekti, jota toteuttavat Turun kaupungin nuorisotoimi, sosiaalitoimi ja terveydenhuolto. Projektin tarkoituksena on tarjota työttömille nuorille apua työhön ja koulutukseen sijoittumisessa. KOHO -projektin rahoittajia ovat Euroopan Sosiaalirahasto, työministeriö ja Turun kaupunki.

2. Toimenpiteet, joiden tarkoituksena on kehittää työpaikkoihin pyrkivien nuorten kykyjä ja voimavaroja (ammattikoulutus, työpajat).
3. Toimenpiteet, joiden tarkoituksena on edistää työntekijöiden ja työpaikkojen yhteensopivuutta (ammatinvalinnanohjaus, työnhakukoulutukset).

Nämä toimenpiteet eivät ole erilaisissa projekteissa ja toimenpiteissä toisiaan poissulkevia, mutta yleensä ohjelmat kuitenkin keskittyvät johonkin näistä alueista.

Menestyksekkäille ohjelmille on tyypillistä muun muassa se, että ne keräävät monenlaisia nuoria, ei pelkästään kaikkein heikoimmassa asemassa olevia, vaan myös sellaisia, jotka saattaisivat työllistyä tai saada opiskelupaikan muutenkin (Price & Burke 1985). Jotkut toimenpiteet voivat perustua pitkälti yhteen ainoaan keinoon, kuten työllistämistuki ja muut valtiovallan lakisääteiset toimet, mutta useimmat ohjelmat soveltavat useampia keinoja. Tällaisista useamman keinon soveltajista esimerkkinä ovat Ruotsin nuorisokeskukset. Niillä on vastuu koulunsa päättäneistä nuorista 18 ikävuoteen asti (Hamilton 1994). Keskuksissa on usean eri alan työntekijöitä, jotka ottavat yhteyttä nuoriin mm. menemällä koteihin tapaamaan heitä. Nuoria avustetaan sitten erilaisilla tavoilla aina tilanteen mukaan.

2. Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimuksella selvitettiin ensin, miten hyödylliseksi nuoret KOHO -projektin ja siitä saamansa avun kokivat. Tutkimuksen ensimmäisenä päätavoitteena oli selvittää, mitä vaikutuksia nuorten työllistämisellä, nuorten kykyjen ja voimavarojen kehittämisellä, sekä nuorten ja työpaikkojen yhteensovittamisella oli nuorten hyvinvointiin. Toisena päätavoitteena oli selvittää, mitä vaikutuksia mainituilla toimenpiteillä oli nuorten työllistymiseen ja opintojen aloittamiseen. Projektin toimenpiteiden vaikutuksia tarkastellaan erikseen koko ryhmässä ja ilman ammatillista tai lukiokoulutusta olevilla.

Projektin toimenpiteissä työpaikan hankkiminen oli useimmiten määräaikainen harjoittelu- tai työllistämistukipaikka. Nuorten kykyjä ja voimavaroja kehitettiin valmentavassa koulutuksessa ja auttamalla elämänhallinnan ongelmissa tai hankkimalla opiskelupaikka, mikä tarkoitti useimmiten työvoimakoulutuksen järjestämistä. Nuorten ja työpaikkojen yhteensovittamista tuettiin ohjaavassa koulutuksessa, opastamalla urakeskusteluissa nuoria työ- ja opiskelutavoitteissa sekä jakamalla työelämä- ja opiskelutietoutta.

Projektissa tuettiin nuorten työ- ja opiskelu-uraa sekä elämäntilannetta keskustelemalla heidän kanssaan esille tulevista aiheista, myös ihmissuhdeasioista sekä auttamalla nuorta järjestämään käytännön asunto- tai viranomaisasioitaan. Ja koska keskusteluissakin pyrittiin ratkomaan nuorille ajankohtaisia ongelmia, oletettiin psyykkisen rasittuneisuuden vähenevän.

Projektissa käytiin intensiivisiä keskusteluita nuoren elämäntilanteesta ja kehitettiin elämänhallintaa auttamalla nuoria järjestämään käytännön asunto- ja muita asioitaan. Lukuisat urakeskustelut muistuttivat AVO:n toimintaa ja myös ohjaavaa koulutusta, jonka on aikuisilla todettu edesauttavan työllistymistä (Vuori ja Vesalainen 1996). Osa nuorista osallistui myös ohjaavan tai valmentavan koulutuksen ryhmiin. Aikuisilla ei ole tutkittu kouluttautumisvaikutuksia, mutta nuorilla kaikkien näiden toimenpiteiden tarkoituksena on vaikuttaa työllistymistä edistävästi ja kouluttautumiseen lähtemistä helpottavasti.

Työelämä- ja opiskelutiedon jakaminen voi toimia urasuunnittelun pohjana, mutta yksinään sen vaikutuksen oletettiin olevan henkilökohtaista suunnittelua ja tukea selvästi heikompi, mutta työllistymistä ja opintojen aloittamista edistävää.

3. Tutkimusaineisto ja menetelmät

Tutkimukseen tuli mukaan 323 nuorta, jotka jakaantuivat koulutuksen perusteella kolmeen pääryhmään. Ensimmäisellä ryhmällä oli takanaan peruskoulun keskeyttäminen tai pelkkä peruskoulu ja mahdollisesti joitakin kursseja, toinen ryhmä muodostui ammattikoulutetuista nuorista ja kolmannen muodostivat lukion suorittaneet. Seurantaan osallistui 185 nuorta (57,3 %) alkuperäisestä 323 hengen otoksesta.

Peruskoulutus	*Alkuperäinen otos*		*Seuranta*	
	Tytöt N=178 %	Pojat N=145 %	Tytöt N=113 %	Pojat N=72 %
Keskeyttänyt peruskoulun	2,3	4,8	1,8	2,8
Peruskoulu	63,3	81,4	66,1	80,6
Peruskoulu + 10.luokka	9,0	3,4	5,4	4,2
Peruskoulu + kansanopisto	5,1	1,4	3,6	2,8
Lukio	20,3	9,0	23,2	9,7
Yhteensä	100,0	100,0	100,0	100,0

Ammattikoulutus	*Alkuperäinen otos*		*Seuranta*	
	Tytöt N=178 %	Pojat N=145 %	Tytöt N=113 %	Pojat N=72 %
Ei ammatillista koulutusta	61,8	75,9	58,4	70,8
Työvoimakoulutus	2,8	4,8	2,7	4,2
Ammattikurssi	2,8	4,1	0,9	1,4
Ammattikoulu/ -opisto	32,6	15,2	38,1	23,6
Yhteensä	100,0	100,0	100,0	100,0

Taulukko 1. *Alkuperäisen otoksen ja seurantaan osallistuneiden perus – ja ammatillinen koulutus.*

Seurantaan olivat vastanneet ahkerimmin pidemmälle koulutetut. Tämä pitää paikkansa sekä perus- että erityisesti ammatillisen koulutuksen suhteen (taulukko 1). Tytöt vastasivat seurantalomakkeeseen selvästi poikia useammin ($z=2,49$; $p<0.01$).

Tarkempi analyysi tutkittavien erilaisten taustamuuttujien suhteen paljasti, että kato oli tasainen kaikissa muissa paitsi koulutuksen keskeyttäneiden ryhmässä, josta poikia ja tyttöjä osallistui seurantaan yhtä paljon (47 % alkuperäisestä joukosta), ja eri yhteistyötahojen projektiin lähettämien asiakkaiden ryhmässä (n=65),

jossa pojat vastasivat seurantaan huomattavasti tyttöjä harvemmin (tytöt 67 % ja pojat 27 % alkuperäisestä joukosta).

Seurantatieto kerättiin marraskuun 1997 ja helmikuun 1998 välisenä aikana. Tarkoituksena oli, että seuranta-aika olisi ollut yksi vuosi, mutta käytännön syistä osalla nuorista aika oli tätä lyhyempi. Tieto kerättiin kyselylomakkeella, mutta toimenpiteisiin osallistuminen tarkastettiin projektin henkilökunnalta. Tutkimusasetelma on kuvattu taulukossa 2.

Alkukysely	*Toimenpiteet*	*Seurantakysely*
9/1996-6/1997	Työ-/harjoittelupaikan hankkiminen	11/1997 – 2/1998
Pojat n=145	Elämänhallinnan kehittäminen ja urasuunnittelu	Pojat n=72
Tytöt n=178	Työelämä- ja opiskelutiedon jakaminen	Tytöt n=113

Taulukko 2. *Tutkimusasetelma.*

KOHO -projektiin tullessaan nuoret saivat terveystarkastuksen jälkeen ajan urasuunnittelijan luokse, jonka kanssa he pohtivat heille mahdollisia ratkaisuja. Suunnitelmiin saattoi sisältyä useita toisiaan seuraavia vaiheita. Niihin saattoi sisältyä hakeutuminen johonkin opiskelu-, työ- tai harjoittelupaikkaan ja muita käytännön toimenpiteitä, kuten terveydenhoitoa sekä asunto- ja muiden asioiden järjestelyä. Projektin työntekijät avustivat nuoria heidän pyrkimyksissään yhdessä sosiaalitoimen, nuorisotoimen ja Turun kaupungin terveydenhuollon työntekijöiden kanssa. Projekti teki tiivistä yhteistyötä Turun työvoimatoimiston kanssa työ- ja harjoittelupaikkojen hankkimisessa. KOHO -projektille ei määritelty omia työvoimapoliittisia toimenpiteitä, vaan kaikki toimenpiteet perustuivat olemassa oleviin järjestelmiin, joita hyödynnettiin muodostetussa verkostossa.

Urasuunnittelijoiden kanssa käydyt keskustelut olivat pohjana toimenpiteille, joiden tarkoituksena oli auttaa nuoria heidän ilmaisemiensa toiveiden toteuttamisessa. Toimenpiteet luokiteltiin kolmeen ryhmään.

Työpaikan hankkiminen käsitti urasuunnittelijoiden hankkimat työpaikat. Työpaikoiksi katsottiin avoimen sektorin työpaikat, työllistämistuella hankitut työpaikat, työharjoittelu ja oppisopimuskoulutus.

Elämänhallinnan tukeminen ja urasuunnittelu käsitti sekä kykyjen ja voimavarojen kehittämistoimia että nuorten työ-/opiskelupaikkojen yhteensovittamista. Toimenpideluokkaan laskettiin intensiiviset ura- ja elämänhallintakeskustelut, työvoimakoulutuksena tarjotut valmentavat ja ohjaavat koulutukset, elämänhallintakurssit sekä muutamat pidemmätkin koulutukset. Lisäksi tähän luokkaan laskettiin auttaminen asunnon hankinnassa, asioinnissa viranomaisten kanssa, ohjaaminen muihin palveluihin ja lääkärin palvelut.

Tiedonjako oli passiivisempi muoto nuorten työ-/opiskelupaikkojen yhteensovittamisesta. Siihen laskettiin kaikki tiedon antaminen koulutuksesta ja työelämästä. Toimenpideryhmät olivat toisistaan riippumattomia.

4. Tulokset

4.1. Toimenpiteisiin osallistuminen ja tilanne seurantahetkellä

Nuoret osallistuivat aktiivisesti toimenpiteisiin. Puolet nuorista oli tai oli ollut seuranta-aikana jonkinlaisessa projektin järjestämässä työpaikassa. Kahdelle kolmannekselle projektiin osallistuneista nuorista annettiin tietoa koulutuksesta sekä työelämästä ja vajaa puolet nuorista osallistui elämänhallintaa parantaviin toimenpiteisiin. Vähintään kahteen toimenpiteeseen osallistui 61 % ja yhteen toimenpiteeseen 27 % nuorista. Seurannassa mukana olleista nuorista 11 % ei osallistunut mihinkään projektin toimenpiteeseen.

Toimenpide	*Ei ammatti-koulutusta* *%* *n=84*	*Ammatti-koulutus* *%* *n=68*	*Lukio* *%* *n=33*
Työpaikan hankinta	57,1	52,9	42,4
Elämänhallinnan tukeminen ja urasuunnittelu	47,6	41,2	45,5
Tiedonjako	69,0	69,1	54,5
Ei osallistunut mihinkään	8,3	10,3	21,2

Taulukko 3. *Toimenpiteisiin osallistuneiden nuorten prosenttiosuudet eri koulutusryhmissä. Kukin vastaaja on voinut osallistua useampaan toimenpiteeseen.*

Noin 70 % nuorista sai projektin kautta jonkinlaisen väliaikaisen työllistämis-, harjoittelu- tai työvoimakoulutuspaikan, mutta vain noin 4 % nuorista sai projektin avulla työpaikan vapailta markkinoilta. Neljännes nuorista oli löytänyt opiskelupaikan omin voimin ja 24 % oli itse hankkinut työpaikan vapailta markkinoilta. Nuorista 11 % ei ollut päässyt minkäänlaiseen työhön, harjoittelupaikkaan tai opiskelemaan, ei omin avuin eikä projektin myötävaikutuksella.

Seurantahetkellä oli lukion suorittaneista kaksi kolmasosaa opiskelemassa, kun muista opiskelemassa oli vain runsas kymmenes. Ammattikoulutetuista nuorista työssä oli kolmannes, muista vajaa kymmenesosa. Työttömänä oli melkein puolet ilman ammattikoulutusta olevista, kolmannes ammattikoulutetuista ja runsas kymmenesosa lukion suorittaneista. Erilaisissa toimenpiteissä oli vajaa kolmannes ammattikouluttamattomista, vajaa viidesosa ammattikoulutetuista ja vajaa kymmenesosa lukion käyneistä.

	Ei ammatti-koulutusta *%* *n=84*	*Ammatti-koulutus* *%* *n=68*	*Lukio* *%* *n=33*
Opiskelemassa	11,9	10,3	66,7
Oppisopimuskoulutuksessa	2,4	5,9	0,0
Työvoimakoulutuksessa	2,4	5,9	0,0
Työharjoittelussa/työpajalla	13,1	2,9	6,1
Työllistettynä	10,7	5,9	3,0
Työssä	10,7	29,4	9,1
Työttömänä	45,2	30,9	12,1
Armeijassa/siviilipalveluksessa	0,0	5,9	3,0
Äitiys-/isyyslomalla	3,6	2,9	0,0
Yhteensä	100,0	100,0	100,0

Taulukko 4. *Nuorten tilanne seurantahetkellä.*

Nuoret kokivat projektin pääosin hyödyllisenä. Yli 60 % vastanneista arvioi projektin hyödyttäneen heitä paljon tai erittäin paljon. Noin 30 % kertoi projektista olleen hieman hyötyä ja alle 10 % ei kertonut saaneensa projektista mitään hyötyä.

4.2. Toimenpiteiden vaikutukset

Toimenpiteiden vaikutuksia psyykkiseen rasittuneisuuteen, työllistymiseen ja opintojen aloittamiseen tarkasteltiin hierarkkisilla regressiomalleilla toisaalta koko joukon ja toisaalta pelkästään ilman ammatillista tai lukiokoulutusta olevien nuorten osalta.

4.2.1. Psyykkinen rasittuneisuus

Toimenpiteillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä vaikutuksia nuorten hyvinvointiin, vaikka psyykkisen häiriön riskiryhmään luokiteltujen nuorten joukko pienenikin noin neljänneksen projektin aikana. Koko joukon tasolla hyvä viihtyminen peruskoulussa oli yhteydessä vähäisiin psyykkisiin oireisiin seurannassa. Psyykkinen rasittuneisuus väheni seurantaryhmällä projektin aikana. GHQ -menetelmällä[2] laskettuna psyykkisen häiriön riskiryhmään kuuluvien määrä väheni seurannassa mukana olleilla (n=183) 38,8 %:sta 27,5 %:iin. Koko aineistossa seuranta-ajankohdan psyykkistä rasittuneisuutta selitti parhaiten viihtyminen peruskoulussa - mitä paremmin nuoret olivat viihtyneet peruskoulussa sitä vähemmän heillä oli psyykkisiä oireita seurantavaiheessa.

Ilman ammatillista tai lukiokoulutusta olevilla psyykkistä rasittuneisuutta selitti yhden muuttujan malleissa merkitsevästi aiempi psyykkinen rasittuneisuus, huumeiden käyttäminen ja vakavimpien rangaistusten saaminen. Monimuuttujamalleissa säilyy merkitsevänä aiemman ajankohdan psyykkinen rasittuneisuus ja melkein merkitsevänä ($p<0,06$) rangaistusten saaminen. Toimenpiteillä tai toimenpiteessä olemisella ei ollut tilastollisesti merkitseviä vaikutuksia oireiden määrään. Toimenpi-

[2] Vastaukset “Paremmin kuin tavallisesti” ja “Yhtä paljon kuin tavallisesti” koodataan nollaksi ja vastaukset “Jonkin verran enemmän” ja “Paljon enemmän” koodataan ykköseksi. Jos ykkösiä on enemmän kuin kaksi, katsotaan henkilön kuuluvan psyykkisen häiriön riskiryhmään.

teiden lisääminen malliin kasvatti tässä ryhmässä psyykkisen rasittuneisuuden vaihtelua koskevaa selitysosuutta vain prosentilla.

4.2.2. Työllistyminen

Niistä 128:sta nuoresta, jotka seurantahetkellä eivät olleet missään toimenpiteessä, oli 30 työllistynyt seurantahetkeen mennessä. Ammattikoulutus on merkitsevimmin työllistymistä selittävä tekijä. Muita ennustajia ovat työnhaun aktiivisuus, työn merkitys elämänsisältönä, sosiaalinen tuki, lääkärin arvioima fyysinen terveys sekä huumeettomuus. Toimenpiteet sen sijaan eivät selitä työllistymistä vapaille markkinoille. Monimuuttujamalleissa ainoaksi merkitseväksi selittäjäksi jää ammattikoulutus. Tosin ensimmäisessä mallissa myös fyysinen terveys lähestyy merkitsevyyttä ($p<0,07$). Toimenpiteiden lisääminen malliin ei kasvata selitysosuutta juuri lainkaan.

Seurantahetkellä oli avoimilla työmarkkinoilla työssä seitsemän neljästäkymmenestäseitsemästä ilman ammatti- tai lukiokoulutusta olevasta nuoresta. Yhden muuttujan malleissa työnhakuaktiivisuus ja lääkärin arvioima sosiaalinen toimintakyky ennustivat työllistymistä vapailla markkinoilla. Monimuuttujamalleissa merkitsevänä ennustajina ovat työnhakuaktiivisuus sekä käänteisenä työelämä- ja opiskelutiedon antaminen. Projektin hankkiman työ-/harjoittelupaikan saaminen vähensi avoimelle sektorille työllistymistä.

Monimuuttujamallissa elämänhallintakeskusteluilla oli työllistymistä edistävä vaikutus ($p<0,06$), kun taas opinto- ja työelämätietoa saaneiden kohdalla suunta on työllistymistä vähentävä ($p<0,06$) ja opintojen aloittamista edistävä. Nuorista olivat työllistyneet ne, jotka hakivat aktiivisesti työtä. Ne, jotka tarvitsivat tietoa työmarkkinoista, eivät taas työllistyneet.

4.2.3. Opintojen aloittaminen

Opiskelemassa oli seurantahetkellä 128:sta toimenpiteensä päättäneestä nuoresta 38. Opiskelua ennustaa koko aineistossa yhden muuttujan malleissa vahvimmin peruskoulutuksen taso. Rangaistusten puuttuminen, viihtyminen peruskoulussa ja ikä ovat myös yhteydessä opiskelemassa olemiseen seurantahetkellä. Monimuuttujamallissa tilastollisesti merkitsevin selittäjä on peruskoulutus. Rangaistusten puuttuminen säilyy selittäjänä molemmissa monimuuttujamalleissa. Opiskelemaan olivat siten useimmiten menneet ne nuoret, joilla oli vahvin peruskoulutus eikä tilillään rangaistuksia. Toimenpiteillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä vaikutuksia opiskelun aloittamiseen. Toimenpiteiden lisääminen malliin ei kasvata selitysosuutta kovinkaan paljoa.

Ilman ammatillista tai lukiokoulutusta olevista 44:stä nuoresta oli 9 aloittanut opinnot seuranta-aikana. Näistä seitsemän oli osallistunut elämänhallintaa tukevaan toimintaan. Elämäntapamuuttujilla ja sukupuolella on yhteyksiä opiskelun aloittamiseen. Rikoksia välttäneet, tupakoimattomat, alkoholin kohtuukäyttäjät ja ilman huumeita käyttäviä tuttuja olevat tytöt ovat aloittavat opinnot rangaistuksia saaneita ja tupakoivia poikia useammin. Vain yksi poika tästä ryhmästä oli aloittanut opinnot. Elämänhallintaa tukevat toimenpiteet ovat yhden muuttujan malleissa lähes merkitseviä ($p<0,06$). Monimuuttujamalleissa mikään yksittäinen tekijä ei säily merkitsevänä 5 %:n riskitasolla. Lähinnä merkitsevyyttä on kummassakin monimuuttujamallissa sukupuoli ($p<0,09$). Toimenpiteiden lisääminen malliin kasvattaa selitysosuutta kuitenkin suhteellisen paljon.

5. Tarkastelua

Tutkimuksen hypoteesina oli, että elämänhallinnan kehittäminen eri muodoissaan vähentäisi nuorten psyykkisten oireiden määrää. Psyykkisten oireiden määrä vähenikin seurantaryhmässä projektin aikana. Keskimääräinen GHQ-pistemäärä aleni runsaalla 1,5:llä yksiköllä, mutta psyykkisen häiriön riskiryhmään kuuluvien määrä laski 72:sta 51:een. Tämä tarkoittaa toisaalta sitä, että eniten oirehtineiden nuorten oireet vähenivät ja toisaalta sitä, että joidenkin nuorten oireet lisääntyivät hieman. Oirepistemäärien lasku oli yhtä suuri sekä ilman ammatillista tai lukiokoulutusta olevilla että koulutetuilla nuorilla. Tyttöjen keskimääräinen arvo laski 2,7 pistettä, mutta pojilla se pysyi kutakuinkin samana. Tyttöjen oireet vähenevät yleensä iän myötä, kun taas poikien oireiden määrä pysyy suhteellisen vakiona (Poikolainen ym. 1997; Rickwood & d'Espaignet 1996). Muutokset oireiden määrässä eivät johtuneet projektin toimenpiteistä. Kyseessä oli normaali iästä johtuva kehitys, eikä siis hypoteesi elämänhallinnan kehittämisen oireita vähentävästä vaikutuksesta toteutunut.

Toimenpiteiden hyvinvointivaikutuksia koskeva hypoteesi näytti toteutuvan vain vähäiseltä osalta. Syitä vaikutusten vähäisyyteen on löydettävissä ainakin kaksi. Ensinnäkin projektin tarjoamat koulutukset ja työt olivat määräaikaisia, eivätkä siten pääosin vaikuttaneet nuorten tilanteeseen kovin pitkää aikaa. Toiseksi niiden vaikutukset saattoivat olla ohimeneviä, koska suurin osa nuorista oli seurantahetkellä jo päättänyt työskentelyn tai opiskelun hankitussa paikassa. Tätä mahdollisuutta tukevat myös monet aiemmat tutkimustulokset (Hagquist & Starrin 1996, Aaltojärvi & Paakkunainen 1995, Donovan ym. 1986, Oddy ym. 1984, Stafford 1982).

Työllistymistä koskevat hypoteesit toteutuivat hieman hyvinvointiolettamuksia paremmin. Työllistämistuki- tai harjoittelupaikan hankkiminen nuorille ei edistänyt työllistymistä avoimille markkinoille sen enempää kuin aikuisillakaan (Vuori & Vesalainen 1996). Ilman ammatillista tai lukiokoulutusta olevilla vaikutuksen suunta näytti jopa olevan lievästi negatiivinen. Tämän joukon muita heikompi työllistyminen on tulkittavissa siten, että projektin hankkimiin paikkoihin valikoituvat ne nuoret, joilla on vähiten pohjaa ponnistaa työmarkkinoille tai jatko-opintoihin. Heidän auttamisensa työmarkkinoille saattaa vaatia useamman vuoden ponnistukset.

Elämänhallinnan tukeminen edisti hypoteesin mukaisesti ilman ammatillista tai lukiokoulutusta olevien työllistymistä melkein merkitsevästi. Melkein kaikki heistä olivat osallistuneet kyseisiin toimenpiteisiin, mutta koska ryhmä oli niin pieni (työllistyneitä oli 7), on tilastollisen merkitsevyyden saavuttaminen melkein mahdotonta. Jotta näiden toimenpiteiden vaikutus työllistymiseen olisi saatu selville varmemmin, olisi tutkimukseen pitänyt saada huomattavasti suurempi joukko nuoria.

Vastoin oletuksia näyttäisi opiskelu- ja työelämätietouden jakaminen vähentävän ilman ammatillista tai lukiokoulutusta olevien nuorten työllistymistä, kun taas työnhakuaktiivisuus oli merkitsevässä yhteydessä työllistymiseen. Tämän voi tulkita siten, että osa joukosta tiesi mitä halusi ja myös osasi hakea työtä aktiivisesti, kun taas osalla nämä valmiudet olivat heikommat. Ilmeisesti tietoa on jaettu juuri valmiudeltaan heikommille ja näin valikoituminen on päässyt vaikuttamaan työllistymistä koskeviin tuloksiin.

Opintojen aloittamista koskevat hypoteesit toteutuivat kaikista oletuksista suunnaltaan parhaiten, vaikka yksikään vaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä edes riskitasolla $p<0,1$. Vaikutukset olivat sekä koko joukon että ilman ammatillista tai lukiokoulutusta olevilla samanlaiset: työllistäminen ei edistänyt opintojen aloittamista, mutta elämänhallinnan tukemisella ja tiedonjaolla oli vaikutuksia opintojen aloittamisen suuntaan. Tässäkin tapauksessa olivat ryhmät niin pieniä, ettei edes mel-

kein kaikkien osallistuminen kyseisiin toimenpiteisiin riittänyt tilastollisen merkitsevyyden saavuttamiseen.

Nuorten tyytyväisyys on ristiriidassa projektin toimenpiteitä koskevien tulosten kanssa. Noin kolmannes ilman ammattikoulutusta olevista ja ammattikoulutetuista nuorista yhteensä oli saanut työ- tai opiskelupaikan. Silti heistä kaksi kolmasosaa oli sitä mieltä, että projekti oli hyödyttänyt heitä paljon tai erittäin paljon. Tyytyväisten osuus oli kutakuinkin sama kuin Aaltojärven ja Paakkunaisen (1995) tutkimuksessa työpajanuorten kokemuksista. Tämä osoittaa sen, että erilaisten toimenpiteiden tutkimuksissa ei tulisi luottaa pelkästään nuorten omiin arvioihin, vaan niiden vaikutuksista pitäisi saada konkreettisempiakin näyttöjä. Lisäksi tutkittujen nuorten joukko oli suhteellisen pieni pitävien johtopäätösten tekoa ajatellen. Nyt erilaisia toimenpiteitä jouduttiin tarkastelemaan yhtenä toimenpideryhmänä. Nuorten toimenpideohjelmien vaikuttavuuden arviointi on aiemminkin osoittautunut vaikeaksi vertailuryhmän puutteen, toimenpiteisiin valikoitumiseen liittyvien seikkojen tai suuren toimenpiteitä ja tutkimusta koskevan kadon vuoksi (Johansson ym. 1997; Tervahartiala ym. 1996).

Projekti osoitti, että syrjäytymisvaarassa olevien nuorten työmarkkinoille ja opintoihin auttamisessa voidaan saada myönteisiä tuloksia projektimuotoisella verkostoyhteistyöllä. Etenkin jos nuorille suunnatut resurssit jatkossa niukkenevat, toimenpiteitä tulisi kohdentaa yhä enemmän syrjäytymisvaarassa oleviin nuoriin, koska he näyttävät hyötyvän toimenpiteistä eniten. Vaikka nuoria ja myös heille suunnattuja toimenpiteitä kuvataan ja arvioidaan Suomessa suhteellisen paljon, toimenpiteiden vaikutuksia tunnetaan vain vähän. Vaikutuksia arvioitaessa tulisi enemmän kiinnittää huomiota siihen, että luotettavien tulosten saaminen on hyvin hankalaa ilman vertailuryhmää, joka tutkimuksista useimmiten puuttuu. Lisäksi seuranta-aika ei saisi rajoittua vain toimenpiteiden välittömiin vaikutuksiin. Pelkästään nuorten tyytyväisyyden perusteella on vaikea tuntea toimenpiteiden myöhempiä konkreettisia vaikutuksia nuorten elämään.

Lähteet

Aaltojärvi, P. & Paakkunainen, K. (1995) Paja-arjen valot ja varjot: onko pajoilla tulevaisuutta? Teoksessa K. Paakkunainen (toim.), Nuori työtön - itkijä, katsoja vai ratkaisija? s. 109-126. Tutkimuksia 1/95. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Donovan, A., Oddy, M., Pardoe, R. & Ades, A. (1986) Employment status and psychological well-being: A longitudinal study of 16-year-old school leavers. J of Child Psychol. Psychiat., 27, 65-76.

Hagquist, C. & Starrin, B. (1996) Youth unemployment and mental health - gender differences and economic stress. Scandinavian Journal of Social Welfare 5, 215-228.

Hamilton, S. F. (1994) Social roles for youth: interventions in unemployment. Teoksessa A. C. Petersen & J. T. Mortimer: Youth unemployment and society. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Johansson, A., Loikkanen, E. & Vuori, J. (1997) Nuorten työttömyys ja terveys - tutkimuskatsaus. Helsinki: Työterveyslaitos.

Johansson, A. & Vuori, J. (1999) Työttömät nuoret syrjäytymisvaarassa? Työllistämis- ja aktivointiprojektin aloittaneiden nuorten tausta ja terveys. Työ ja ihminen tutkimusraportti 14. Helsinki: Työterveyslaitos.

Madsen, P. (1991) Pohjoismaiden ministerineuvoston nuorisoprojekti - kokemuksia tammikuusta joulukuuhun 1988. Työpoliittinen tutkimus No 18. Helsinki: Työministeriö.

Oddy, M., Donovan, A. & Pardoe, R. (1984) Do government training schemes for unemployed school leavers achieve their objectives? A psychological perspective. Journal of Adolescence 7, 377-385.

Poikolainen , K., Aalto-Setälä, T., Pitkänen, T., Tuulio-Henriksson, A. & Lönnqvist, J. (1997) Nuorten aikuisten psyykkiset oireet ja niihin liittyvät tekijät. Helsinki: Kansanterveyslaitos.

Price, R. H. & Burke, A. C. (1985) Youth employment: managing tensions in collaborative research. Teoksessa R. N. Rapoport (toim.) Children, youth and families: The action research relationship (s. 50-72). London: Cambridge University Press.

Rickwood, D. & d'Espaignet, E. T. (1996) Psychological distress among older adolescents and young adults in Australia. Australian and New Zealand Journal of Public Health 20, 83-86.

Räisänen, H. (1988) Nuorten työpajojen vaihtoehtoiset toimintamallit ja työmarkkina-asema. Työvoimapoliittisia tutkimuksia nro 79. Helsinki: Työvoimaministeriö.

Stafford, E.M. (1982) The impact of the Youth Opportunities Programme on young people's employment prospects and psychological well-being. British Journal of Guidance and Counselling 10, 12-21.

Stepanoff, M. (1996) Työpaikkojen metsästäjät. Työpoliittinen tutkimus No 156. Helsinki: Työministeriö.

Söderlund, T. (1995) Tauko tilapäisyyteen - työllistettyjen nuorten käsityksiä pajatyöstä. Teoksessa K. Paakkunainen (toim.), Nuori työtön - itkijä, katsoja vai ratkaisija? s. 94-108. Tutkimuksia 1/95. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Takala, M. (1992) "Kouluallergia" - yksilön vai yhteiskunnan ongelma. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 335. Tampere: Tampereen yliopisto.

Tervahartiala, T., Vesalainen, J. & Vuori, J. (1996) Työttömien toimenpideohjelmien vaikutukset. Kirjallisuuskatsaus. Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 12. Helsinki: Kansaneläkelaitos.

Virtanen, P. (1995) "Jos huominen tuo jotain uutta..." Tutkimus pitkäaikaistyöttömien nuorten työllistämisestä ja nuoria koskevan syrjäytymisproblematiikan luonteesta. Työpoliittinen tutkimus No 96. Helsinki: Työministeriö.

Vuori, J. & Vesalainen, J. (1996) Työvoimakoulutuksen ja tukityön vaikutukset työnhakuaktiivisuuteen, uudelleentyöllistymiseen ja koettuun terveyteen. Työ ja ihminen 10, 163-178.

Pia Puustelli

NUORTEN SYRJÄYTYMISEN VASTAISET TUKITOIMET EUROOPASSA

1. Johdanto

Nuorten siirtyminen koulutuksesta työelämään on muuttumassa yhä vaikeammaksi ja pitemmäksi prosessiksi. Ongelma on tuttu kautta koko Euroopan. Erityisesti suurtyöttömyyden aikana ja koulutustason kohotessa kouluttamattomien nuorten asema työmarkkinoilla on huonontunut entisestään. Eurooppalaisessa katsannossa laaja nuorisotyöttömyys ei kuitenkaan ole 1990-luvun ongelma. Työttömyyden muotoutuminen rakenteelliseksi on itse asiassa useamman vuosikymmenen kehitystrendi.

Tässä artikkelissa tarkastelen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseen eri maissa suunnattuja koulutus- ja työvoimapoliittisia toimenpiteitä suomalaisesta näkökulmasta sekä arvioin niiden mahdollista soveltuvuutta ja vaikutuksia täkäläisissä oloissa.

Artikkeli pohjautuu EU:n *Socrates* -ohjelmaan kuuluneen *"The Reforms in the Education and Training Systems to Combat School and Social Failure in Europe"* -hankkeen kolmessatoista eri maassa[1] laadittuihin raportteihin. Lisätietoja on poimittu myös joistakin OECD:n asiaa koskevista julkaisuista.

2. Nuorten siirtyminen koulusta työelämään Euroopassa

Nuorten siirtymiseen koulutuksesta työelämään on jo pitkään kiinnitetty huomiota sekä OECD:n että EU:n piirissä. Monissa maissa on otettu käyttöön erilaisia toimenpiteitä helpottamaan tätä siirtymävaihetta. Kun ennen oli mahdollista hankkia koulutuksella elinikäinen ammatti ja pysyvä työpaikka, nykynuorille sekä yleisesti itsenäiseen aikuiselämään että toisaalta työelämään siirtyminen on paljon pitempi ja vaikeampi prosessi. 1990-luvun alun lama ja pitkittyneet työttömyysongelmat eri maissa ovat erityisesti vaikeuttaneet nuorten pääsyä kiinni työelämään. Kaikkein pahin työmarkkinoilta syrjäytymisen riski koskee tietenkin vähiten koulutettuja nuoria.

Entistä pidempi siirtymävaihe antaa toisaalta nuorille tilaisuuden hankkia työkokemusta opintojen ohella, mutta toisaalta se myös lisää työttömyyden ja jopa syrjäy-

[1] Projektiin osallistuneet maat ovat Alankomaat, Belgia, Espanja, Iso-Britannia, Italia, Itävalta, Kreikka, Portugali, Ranska, Ruotsi, Saksa, Suomi ja Tanska.

tymisen riskiä. Koska siirtymävaiheessa pärjääminen vaatii nuorilta yhä enemmän, jakaantuvat he helposti menestyjiin, jotka kouluttautuvat ja työskentelevät sekä toisaalta huonompiosaisiin, joilta puuttuu sekä koulutusta että työkokemusta. Lisäksi työelämän muutokset näyttäisivät johtavan tilanteeseen, jossa lopullista siirtymistä elinikäiseen ammattiin tai työpaikkaan ei välttämättä tapahdu lainkaan, vaan ihmisten on oltava jatkuvasti valmiita joko täydentämään tietojaan ja taitojaan tai kouluttautumaan kokonaan uudelleen.

OECD:n (1996a) tietojen mukaan niitä nuoria, jotka putoavat pois koulutuksesta ennen ylemmän toisen asteen opintojen suorittamista, uhkaavat työmarkkinoilla vakavat pitkän aikavälin riskit. Vaikka nuorisotyöttömyys onkin joissakin maissa kääntynyt laskuun, jäävät yhä useammat nuoret (varsinkin naiset) sekä työelämän että koulutuksen ulkopuolelle. Työnantajan vahvasti tukema ammattiin opiskelu näyttää OECD:n tietojen mukaan johtavan työllistymiseen todennäköisemmin kuin yleissivistävä koulutus tai koulupohjainen ammatillinen koulutus. Tarvetta lieventää jakoa yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen välillä sekä parantaa siirtymäväyliä erilaisten koulutusohjelmien välillä nähdään kuitenkin kaikissa OECD-maissa. (Emt., 41.)

2.1. Nuorten työmarkkina-asema

OECD:n (1998) tekemien vertailujen mukaan EU-maiden joukossa Suomessa, Kreikassa, Italiassa, Portugalissa ja Espanjassa nuorten työttömyysriski noin vuosi koulun lopettamisen jälkeen oli suuri verrattuna tilanteeseen esimerkiksi Itävallassa, Saksassa ja Luxemburgissa, joissa vastaava riski oli huomattavasti pienempi. Koska koulutuksensa lopettaneet ovat kuitenkin hyvin heterogeeninen ryhmä, oli tuloksissa luonnollisesti suuria iän, sukupuolen ja koulutustason mukaisia vaihteluita. Tulosten mukaan korkeampi koulutustaso ei näyttäisi pelkästään pienentävän työttömyysriskiä, vaan myös lisäävän mahdollisuuksia kokopäiväisen ja pysyvän työpaikan saamiseen. Tästä huolimatta monissa maissa osa- ja määräaikaiset työsuhteet näyttävät olevan yleisesti lisääntymässä ja vuoden sisällä koulutuksensa päättäneiden nuorten työsuhteista puolet oli määräaikaisia ja kolmasosa osa-aikaisia. Lisäksi monissa maissa suuntauksena on ollut helpottaa määräaikaisten työsuhteiden solmimista. Esimerkkinä mainittakoon Espanja, jossa yli 80 % hiljattain koulunsa päättäneiden työsuhteista oli määräaikaisia. Toisaalta moniin määräaikaisiin työsuhteisiin sisältyy myös koulutusta, etenkin niissä maissa, joissa oppisopimuskoulutus on yleistä. (Emt., 81.)

	1990			1994			1995			1996			1997		
Ikä	15-24	25-54	55-64	15-24	25-54	55-64	15-24	25-54	55-64	15-24	25-54	55-64	15-24	25-54	55-64
Molemmat sukupuolet															
Työt. as.	15,9	6,8	6,4	21,2	9,8	8,6	20,6	9,3	8,5	21,0	9,4	9,0	20,4	9,3	9,2
Työv.os.	54,3	78,7	41,0	48,6	80,5	39,4	47,5	80,7	39,5	46,9	81,1	40,2	46,6	81,1	40,4
Työl./vä.	45,7	73,3	38,4	38,2	72,6	36,0	37,7	73,2	36,2	37,0	73,4	36,5	37,1	73,5	36,7
Miehet															
Työt. as.	13,8	5,3	6,2	20,5	8,6	8,9	19,2	8,0	8,7	19,7	8,2	9,0	18,8	8,1	9,0
Työv.os.	57,8	93,7	56,6	52,5	92,8	52,5	51,1	92,6	51,8	50,6	92,6	52,3	50,3	92,3	52,4
Työl./vä.	49,8	84,8	53,1	41,7	84,8	47,8	41,3	85,2	47,3	40,6	85,0	47,6	40,8	84,9	47,6
Naiset															
Työt. as.	18,3	9,2	6,9	22,1	11,5	8,0	22,2	11,0	8,2	22,6	11,0	8,9	22,4	11,0	9,4
Työv.os.	50,7	63,7	26,5	44,5	68,1	27,1	43,8	68,7	27,9	43,0	69,5	28,7	42,8	69,8	29,1
Työl./vä.	41,5	57,9	24,7	34,7	60,3	24,9	34,0	61,2	25,7	33,3	61,8	26,1	33,2	62,1	26,3

Taulukko 1. *Työttömyysasteet, työvoimaosuudet sekä työllisten osuudet väestöstä iän ja sukupuolen mukaan Euroopan Unionin jäsenvaltioissa keskimäärin vuosina 1990 ja 1994-1997 (%). Joidenkin maiden kohdalla käytössä ei ole tietoja kaikilta vuosilta. Lisäksi eräiden maiden kohdalla nuorin ikäryhmä kattaa 16-24-vuotiaat. Lähde: OECD (1998).*
Tilastointiperusteet muuttuneet.

Juuri koulunsa päättäneiden nuorten työllistymismahdollisuuksiin vaikuttaa tietysti suuresti myös kyseisen maan yleinen työmarkkinatilanne. Korkean työttömyyden aikaan huonoimmassa asemassa ovat vähiten koulutetut sekä toisaalta naiset. Taulukossa 1. näkyvät eri ikäluokkien työttömyysasteet, työvoimaosuudet sekä työllisten osuudet väestöstä keskimäärin EU-maissa 1990-luvulla.

Lisäksi on havaittu, että koulutustasosta riippumatta ne nuoret, jotka jäävät työttömiksi koulun päättämisen jälkeen, kohtaavat yleensä vaikeuksia työmarkkinoilla myöhemminkin. Tämän vuoksi tilapäisten työsuhteiden merkitys työelämään kiinni pääsemisen helpottamisessa onkin mielenkiintoinen kysymys. Osalla nuorista määräaikaiset työsuhteet näyttävät johtavan pysyvämpään työllistymiseen ja näin parantavan kyseisten nuorten työmarkkina-asemaa. Toisten kohdalla tilanne näyttää olevan päinvastainen: tilapäistyöt eivät johda pysyvään työllistymiseen, vaan näiden nuorten kohdalla ne vain vuorottelevat työttömyysjaksojen kanssa (Emt., 81-82.).

2.2. Erilaiset koulutusjärjestelmät

Nuorten siirtymistä koulutuksesta työelämään tukevat toimintapolitiikat ovat pitkälti riippuvaisia kunkin maan koulutusjärjestelmän ja työelämän välisistä rakenteista. Koulutusjärjestelmillä on hyvin keskeinen rooli tässä siirtymävaiheessa. Myös tä-

män artikkelin pohjana olevaan Socrates -projektiin osallistuneiden maiden koulujärjestelmät poikkeavat toisistaan melkoisesti.

	15-24-vuotiaiden työttömyysaste (%)	*25-64-vuotiaiden työttömyysaste (%)*	*Kerroin aikuistyöttömyyteen verrattuna*
Opiskelijoista yli 50 % ammatillisessa / teknillisessä koulutuksessa			
Enimmäkseen oppisopimustyyppisiä koulutusohjelmia			
Tanska	11	12	0,9
Saksa	8	9	0,9
Itävalta	5	3	1,7
Enimmäkseen kouluperustaisia koulutusohjelmia			
Alankomaat	22	8	2,8
Suomi	34	17	2,0
Ranska	30	11	2,7
Belgia	32	8	4,0
Italia	9	6	1,5
Koulutusohjelmia ei luokiteltu			
Iso-Britannia	17	7	2,4
Ruotsi	16	8	2,0
Opiskelijoista yli 50 % yleissivistävässä koulutuksessa			
Espanja	29	7	4,1
Kreikka	45	20	2,3
Portugali[a)]	14	6	2,6

Taulukko 2. *Suhteellinen nuorisotyöttömyys koulujärjestelmätyypin mukaan (osuudet ylemmän toisen asteen opiskelijamääristä), 1994. [a)]Portugalin nuorisotyöttömyysastetta koskevaa tietoa oli saatavilla vain 20-24-vuotiaiden osalta, eikä 15-24-vuotiaiden osalta. Lähde: OECD (1996a, 74) muiden maiden paitsi Portugalin osalta. Portugalia koskien OECD:n (1996b).*

Esimerkiksi Itävallassa, Saksassa ja Tanskassa on käytössä järjestelmä, jossa oppilaat voivat aikaisessa vaiheessa valita yleissivistävän tai ammatillisen linjan ja joista jälkimmäinen perustuu pitkälti oppisopimustyyppiselle koulutukselle (OECD 1998, 82.). Muissa maissa järjestelmät ovat hyvinkin erilaisia ja koulutuksen ja työelämän väliset suhteet saavat monenlaisia muotoja.

OECD (1996a) on luokitellut eri maita koulutustilastojensa perusteella siten, onko enemmistö ylemmän toisen asteen opiskelijoista ammatillisessa tai teknillisessä vaiko yleissivistävässä koulutuksessa[2]. Tämän jälkeen ne maat, joissa ammatillinen/teknillinen koulutus on yleisempää, on edelleen luokiteltu sen mukaan onko koulutus pääasiassa oppisopimustyyppistä vai koulupohjaista. Artikkelin pohjana olevaan Socrates -projektiin osallistuneet maat jakaantuvat tähän luokitukseen tau-

[2] Kyseessä eivät siis ole ammatilliseen/teknilliseen tai yleissivistävään koulutukseen osallistujien osuudet ikäluokasta vaan kaikista ylemmän toisen asteen opiskelijoista. Suomessa vuonna 1995 peruskoulun päättäneistä lukion aloitti 59 %, mutta koska myös monet ylioppilaat jatkavat ammatillisessa/teknillisessä ylemmän toisen asteen koulutuksessa, on näissä oppilaitoksissa enemmän opiskelijoita kuin lukioissa. (Opetushallitus 1997b, 32).

lukon 2. osoittamalla tavalla. Taulukossa näkyvät lisäksi kunkin maan työttömyys- ja nuorisotyöttömyysasteet sekä niiden suhde. Tiedot ovat vuodelta 1994.

2.3. 'Eurooppalainen siirtymäjärjestelmä'

Eri Euroopan maissa toteutetuista koulutus-, työvoima- ja nuorisopolitiikkaan liittyvistä toimenpiteistä muodostuva kokonaisuus säätelee nykyisin aivan olennaisella tavalla nuorten toimintamahdollisuuksia heidän siirtyessään itsenäiseen aikuiselämään. Näiden tukijärjestelmien kokonaisuutta voidaan kutsua 'eurooppalaiseksi siirtymäjärjestelmäksi' (*European Transitional System*).
Nuorten siirtymisessä koulutuksesta työelämään voidaan nähdä erilaisia 'väyliä'. Erilaisissa asemissa olevat nuoret pärjäävät tässä siirtymävaiheessa eri tavoin. Kuviossa 1. näille 'väylille' sijoittuvat nuoret on jaettu kolmeen ryhmään: *menestyjiin, läpäisijöihin* ja *epäonnistujiin*.

Menestyjät ovat niitä nuoria, jotka ovat pärjänneet koulutuksessa hyvin ja suorittaneet tutkintoja (vähintäänkin ylemmän toisen asteen tasoisia). Heillä on myös parhaat mahdollisuudet ja valmiudet tarvittaessa kouluttautua lisää, mikä parantaa entisestään heidän työmarkkina-asemaansa. *Läpäisijöihin* puolestaan kuuluvat nuoret, jotka eivät ole samalla tavoin sosiaalistuneet koulumaailmaan ja joille koulutus on enemmänkin välineellistä. Nämäkin nuoret suorittavat yleensä ainakin jonkin ammatillisen tutkinnon, mikä antaa heille mahdollisuuksia työmarkkinoilla, mutta kuitenkin rajoitetumpia kuin edelliseen ryhmään kuuluvilla korkeampia tutkintoja suorittaneilla nuorilla. *Epäonnistujien* ryhmään kuuluvat lopulta ne nuoret, joilla on ollut vakavia vaikeuksia jo oppivelvollisuuskoulutuksessa. Tämä tarkoittaa sitä, että he eivät ole välttämättä suorittaneet edes sitä hyväksyttävästi loppuun tai ainakaan heillä ei ole mitään sen jälkeistä tutkintoa. Parhaimmillaan nämä nuoret osallistuvat johonkin virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuoliseen ammattiin valmentavaan koulutukseen tai muunlaisiin kouluttamattomille nuorille suunnattuihin ohjelmiin. Tähän ryhmään kuuluvat myös ne nuoret, jotka ovat aloittaneet ammatillisen koulutuksen oppivelvollisuuskoulutuksen jälkeen, mutta eivät ole suorittaneet sitä koskaan loppuun.

Lähde: *The Reforms ...* (1996).

Kuvio 1. *Ongelman tarkastelun viitekehys: koulutusjärjestelmästä aikuiselämään siirtymisen keskeiset elementit ja toimenpiteet.*

Niiden nuorten ongelmat, joilla on kouluvaikeuksia, ovat kuitenkin hyvin erilaisia riippuen heidän koulutuksellisen epäonnistumisensa syistä. Tästä johtuen heille suunnatut tukitoimenpiteetkään eivät voi olla yhdenmukaisia. Näitä kouluvaikeuksiin johtavia syitä voidaan luokitella ainakin neljään eri ryhmään.

Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat ongelmat, jotka johtuvat fyysisistä tai psyykkisistä vammoista, joista osa voi olla korjattavissa ja osa pysyviä. Tällaiset vammat voivat aiheuttaa koulukielteisyyttä, jos oppilaalla on huono minäkäsitys. Toiseen ryhmään kuuluvat ongelmat, jotka johtuvat lapsen/nuoren kulttuurisesta tai etnisestä taustasta sekä siitä, että tästä taustasta johtuvia ongelmia ei koulutuksessa oteta huomioon. Kolmannen ryhmän ongelmat aiheutuvat siitä, että oppilas on suuntautunut ‘työkulttuuriin’, joka on ristiriidassa koulumaailman ‘akateemisen kulttuurin’ kanssa, mikä aiheuttaa sopeutumisvaikeuksia koulussa. Lopuksi neljänteen ryhmään kuuluvat ongelmat aiheutuvat lapsen/nuoren sosiaalisesti huono-osaisesta taustasta (esimerkiksi rikkinäisistä perheoloista tai joissain tapauksissa sosiaalisesti huono-osaisesta elinympäristöstä).

3. Nuorille suunnatuista tukitoimista

Osa koulu- ja oppimisvaikeuksista johtuu selkeistä syistä, kuten fyysisestä tai psyykkisestä vammasta tai vajavaisuudesta. Tämänkaltaisten ongelmien ratkaisuun käytetään yleisesti erityisopetusta (joko integroituna normaaliopetukseen tai erillisissä opetusryhmissä) ja muita vastaavia kompensoivia toimenpiteitä, niin Suomessa kuin muuallakin. Sosiaalisista tekijöistä, etnisestä taustasta tai ‘työkulttuuriin’ suuntautumisesta johtuvat ongelmat ovat sen sijaan monitahoisempia. Keskityn

tässä pohtimaan niiden nuorten tilannetta, jotka ovat viimeksi mainituista syistä vaarassa syrjäytyä koulutuksesta.

Pelkästään koulutusta muuttamalla ei syrjäytymistä sanottavasti ehkäistä. Pelkkä koulutuksen muutos kun ei välttämättä poista muualle yhteiskuntaan ankkuroitunutta epätasa-arvoa. Kun tehdään koulutusuudistuksia nimenomaan huono-osaisia nuoria ajatellen, pitäisi huolehtia myös 'jälkihoidosta' eli siitä, että nuoret todella työllistyvät asianmukaisesti ja saavat elämänsä raiteilleen muutenkin. Suurin ongelma on työelämässä ja työmarkkinoilla. Kuitenkin koulutuksenkin hyödyntäminen olisi ehkä helpompaa, jos työ- ja koulutuspolitiikkaa ei ajateltaisi ja tehtäisi toisistaan irrallaan.

Toinen tärkeä seikka on se, etteivät koulutuksellisessa syrjäytymisvaarassa olevat nuoret muodosta yhtenäistä joukkoa, jolle voitaisiin kehittää yhdenmukaisia patenttiratkaisuja. Esimerkiksi Aho ja Vehviläinen (1997) ovat tutkineet koulutuksen ulkopuolella olevia työttömiä, ammattikouluttamattomia nuoria. Keskeisenä kysymyksenä tutkijoilla oli se, miten nuoret pyrkivät rakentamaan oman elämänsä. Haastattelemistaan nuorista he muodostivat viisi erilaista tyyppiä. Komonen (1997) on puolestaan tutkinut ammattikouluopinnot keskeyttäneiden nuorten koulutusuria sekä keskeyttämisen merkitystä nuorten elämänkulun kannalta. Hän jakoi artikkelissaan haastattelemansa nuoret kolmeen ryhmään heidän subjektiivisten koulunkäynnin malliensa perusteella. Näitä luokitteluja yhdistämällä olen erottanut kolme sellaista ryhmää, joihin kuuluvat nuoret ovat tietyllä tavalla vaarassa syrjäytyä koulutuksesta sekä mahdollisesti myöhemmin työmarkkinoilta. Käytän tässä sekä Ahon ja Vehviläisen että Komosen luokitteluissaan eri tyypeille antamia nimiä ja määritelmiä.

Ensimmäisen näistä syrjäytymisvaarassa olevista ryhmistä muodostavat *tutuissa ympyröissä elävät/identiteetiltään epävarmat* nuoret. He suhtautuvat koulutukseen kielteisesti eikä heillä ole mitään koulutussuunnitelmia. Heidän elämäntilannettaan luonnehtii suunnitelmien puute ja haluttomuus elämänmuutokseen. Vaikka näillä nuorilla onkin taustalla heikosti mennyt peruskoulu, joka sinällään jo aiheuttaa ongelmia koulutukseen sijoittumisessa, on heidän suurin ongelmansa kuitenkin elämän pitkäjänteisemmän suunnittelun puute. Heidän koulutukseen sijoittumisensa vaatisi koko elämäntilanteen muutosta.

Toiseen ryhmään kuuluvat *työn kautta eteenpäin yrittäjät/koulunkäynnin sietäjät*. Nämä nuoret pyrkivät eteenpäin elämässään työn kautta, ilman muodollista koulutusta. Heitä kiinnostaa työnteko, mutta koulutus on vain välttämätön paha, mahdollinen väline päästä kiinni työelämään. Koulutuskielteisyyden syitä löytyy sekä heidän menneisyydestään (huonosti mennyt peruskoulu) että nykyisyydestäänkin (usein epäonnistuneita ammatinvalintoja ja ammattikoulun keskeyttämisiä). Heidän sijoittumisensa työelämään riippuu pitkälti tarjolla olevista työmahdollisuuksista ja koulutukseen sijoittuminen puolestaan riippuu koulutusjärjestelmän joustavuudesta. He ovat yleensä epäluuloisia perinteisiä ammattikouluja kohtaan, mutta suhtautuvat usein myönteisesti esimerkiksi oppisopimuskoulutukseen.

Viimeinen tyyppi koostuu *ammattikeskeisistä/pettymyksistä selviytyjistä*. Tämän ryhmän nuorille koulutukseen meneminen ja ammattitutkinnon suorittaminen on usein itsestään selvää, he ovat koulutuksen ulkopuolella yleensä ammatinvalintaan liittyvistä ongelmista johtuen tai siksi, etteivät he ole vielä päässeet haluamaansa kouluun. He ovat usein yrittäneet pärjätä koulussa paremmin kuin mitä todistukset osoittavat ja heikko keskiarvo on monen kohdalla rajoittanut peruskoulun jälkeisiä valintoja. Koska he ovat kuitenkin sisäistäneet koulutusvelvollisuuden, ovat he usein menneet ammattikouluun summittaisin perustein ja aidon motivaation puutteessa opinnot ovat jääneet kesken. Heille koulutukseen sijoittuminen on hidas prosessi, sillä aikaisempien pettymysten vuoksi tulevat koulutusvalinnat halutaan tehdä huo-

lella. Ammatinvalinnan selkiydyttyä heille kuitenkin voi muodostua vahvakin kouluttautumismotivaatio.

Tyyppigallerian *tutuissa ympyröissä elävä/identiteetiltään epävarmat*, passiiviset nuoret ovat kaikkein suurimmassa vaarassa syrjäytyä ja he myös tarvitsisivat varmasti kaikkein eniten tukea elämänhallintaansa, jotta ammatinvalintaprosessi yleensä pääsisi käyntiin. Edellä esitellyn viitekehyksen mukaan tällaiset nuoret ovat ilman tukitoimenpiteitä päätymässä, elleivät ole jo päätyneet, epäonnistujien uralle. *Työn kautta eteenpäin yrittäjien/koulunkäynnin sietäjien* kohdalla koulutuskielteisyys tulee myös selkeästi esiin, mutta työkokemusten kautta sekä työntekoon läheisemmin liittyvien koulutusmallien (kuten oppisopimuskoulutus) avulla heidät näyttäisi olevan mahdollista motivoida ammatilliseen koulutukseen. Näin heillä olisi mahdollisuus päästä läpäisijöiden uralle. *Ammattikeskeiset/pettymyksistä selviytyjät* eivät ole varsinaisesti koulutuskielteisiä, mutta heidän ongelmanaan on kiinnostavan opiskelupaikan löytämisen vaikeus sekä aikaisemmista keskeytyksistä johtuvat negatiiviset kokemukset. Vaikka tämän ryhmän nuoret eivät liene niin suuressa syrjäytymisvaarassa kuin edellä mainitut kaksi ryhmää, huono koulumenestys tuottaa heille kuitenkin ongelmia. Suomalaisessa koulutusyhteiskunnassa kun pelkkä opiskelumotivaatio ei riitä, vaan suosituista opiskelupaikoista on myös kilpailtava. Lisäksi koulujärjestelmä leimaa huonosti menestyneet oppilaat helposti epäonnistujiksi, joten näiden nuorten itsetuntokaan ei välttämättä ole kovin vahva, mikä puolestaan vaikeuttaa ammatti-identiteetin luomista ja ammatinvalintaa. Tämänkaltaisilla nuorilla on kuitenkin hyvät mahdollisuudet päästä vähintään läpäisijöiden uralle.

3.1. Eri maissa käytettäviä tukitoimia suomalaisesta näkökulmasta

Taulukkoon 3. on koottu pääasialliset nuorille suunnatut tukitoimenpideryhmät, joita on käytössä Socrates -projektiin osallistuneissa maissa. Taulukon ulkopuolelle on kuitenkin jätetty sellaiset koulujärjestelmän sisäiset keinot, kuten oppilashuoltopalvelut, tukiopetus ja erityisopetus sekä koulujärjestelmän ulkopuolisista keinoista aikuiskoulutus. Taulukossa mainitaan lisäksi missä maissa kuhunkin ryhmään kuuluvia toimenpiteitä on käytössä, mikä on niiden kohderyhmä sekä, soveltuvin osin, minkä edellä esitellyn nuorten tyyppigallerian tyypin voisi olettaa hyötyvän toimenpiteistä eniten. Taulukkoa tarkasteltaessa tulee ottaa kuitenkin huomioon toimenpiteiden erilaiset muodot ja toteuttamistavat. Tästä syystä samaan ryhmään sisällytetyt toimenpiteet voivat olla käytännössä hyvinkin erilaisia; tämä pätee erityisesti työttömille nuorille suunnattuihin koulutus- ja/tai työllistämistoimenpiteisiin. Myös raja koulujärjestelmän sisäisten ja ulkopuolisten toimien välillä on usein häilyvä. Toisissa maissa myös erityisopetuksen tai toisaalta aikuiskoulutuksen sisällä on käytössä toimenpiteitä, jotka toisissa maissa ovat erillisiä (ja siis mainittu taulukossa). Taulukon luokittelut eivät näistä syistä ole täysin kattavia, vaan antavat eri maissa käytössä olevista toimenpiteistä lähinnä suuntaa-antavan kuvan.

Toimenpideryhmä	Maat, joissa käytössä	Pääasiallinen kohderyhmä	Tyyppigallerian tyyppi, jolle hyödyllisin
Oppivelvollisuuskoulun sisäiset toimenpiteet			
Sosiaalisesti huono-osaisten tai harvaanasuttujen alueiden koulujen erityistuki	Alankomaat, Belgia, Espanja, Kreikka, Portugali ja Ranska	Koulut/alueet	---
Kulttuurien välisen vaihdon ohjelmat	Alankomaat, Belgia ja Portugali	Maahanmuuttajaoppilaat sekä muut oppilaat	---
Oman äidinkielen ja kulttuurin opetus/oleskelumaan kielen tehostettu opetus	Alankomaat, Belgia ja Kreikka	Maahanmuuttajaoppilaat/ koulut	---
Vaihtoehtoiset, käytännön työhön tai ammatilliseen koulutukseen suuntautuneet luokat/koulut[a)]	Alankomaat, (Belgia), (Iso-Britannia), (Italia), (Itävalta), Portugali, Saksa ja Tanska	Oppivelvollisuuskoulutuksessa huonosti menestyvät oppilaat	Työnkautta eteenpäin pyrkivät/koulunkäynnin sietäjät
Oppivelvollisuuskoulun jälkeiset koulutustoimenpiteet			
Oppisopimustyyppinen ammatillinen koulutus	Alankomaat, Belgia, Espanja, Iso-Britannia, Italia, Itävalta, Kreikka, Portugali, Ranska, Saksa ja Tanska	Oppivelvollisuuskoulutuksen suorittaneet nuoret	Työn kautta eteenpäin pyrkivät/ koulunkäynnin sietäjät
Ammattitutkintouudistukset	Alankomaat, Belgia, Englanti[b)]	Ammatilliset tutkinnot ja tutkintojärjestelmät	---
Koulujärjestelmän ulkopuoliset toimenpiteet			
Työharjoittelu/koulutuksen ja työharjoittelun yhdistävät toimenpiteet / tukityöllistäminen[c)]	Alankomaat, Belgia, Espanja, Iso-Britannia, Italia, Itävalta, Kreikka, Portugali, Ranska, Ruotsi, Saksa ja Tanska	Työttömät nuoret	Kaikki kolme syrjäytymisvaarassa olevaa tyyppiä (riippuen toimenpiteen tarkemmasta muodosta ja sisällöstä)
Erillinen ammatinvalinnan ohjaus / koulutusneuvonta[d)]	Alankomaat, Belgia, Iso-Britannia, Italia, Itävalta ja Ranska	Työttömät nuoret	Ammattikeskeiset/ pettymyksistä selviytyjät ja tutuissa ympyröissä elävät/identiteetiltään epävarmat
Yhdistetyt sosiaalisen tuen ja neuvonnan palvelupisteet	Belgia ja Ranska	Sosiaalisesti huono-osaiset nuoret	Tutuissa ympyröissä elävät/identiteetiltään epävarmat
Erityisesti nuorille suunnatut ('pakolliset') aktivoivat työmarkkinatoimenpiteet	Alankomaat, Ruotsi ja Tanska	Työttömät nuoret	Tutuissa ympyröissä elävät/identiteetiltään epävarmat

Taulukko 3. *Pääasialliset nuorille eri maissa suunnatut tukitoimenpiteet sekä niiden kohderyhmät ja tyyppigallerian tyypit, jotka hyötyvät niistä eniten.*

a) Suluissa olevat maat: Italiassa tällainen vaihtoehtoinen opetus on vasta suunnitteilla liittyen oppivelvollisuuden pidentämiseen 14 vuoden iästä 16 vuoden ikään saakka; Belgiassa ja Itävallassa ei varsinaisesti ole käytössä vaihtoehtoisia opintolinjoja, mutta oppivelvollisuuskoulutukseen sisältyy eri suuntautumisvaihtoehtoja, joista voi valita myös ammatillisen linjan; Isossa-Britanniassa vaihtoehtoiset koulumuodot liittyvät lähinnä oppivelvollisuuskoulusta erotettujen oppilaiden opettamiseen.

b) Englannin kohdalla uudistukseen sisältyi myös mahdollisuus suorittaa tutkinnot näyttökokeiden avulla.

c) Koska työmarkkinatoimenpiteet saavat eri maissa ja jopa paikallisesti hyvin erilaisia muotoja yhdistäen eri tavoin koulutusta, työharjoittelua, työllistämistukia sekä ammatinvalinnan ohjausta, on tähän ryhmään sisällytetty kaikki tämäntyyppiset toimenpiteet. Työmarkkinakoulutusta ei myöskään ole erotettu omaksi ryhmäkseen, sillä monissa maissa se joko kuuluu aikuiskoulutuksen piiriin tai sisältää myös työharjoittelua.

d) Tämän toimenpideryhmän kohdalla mainitaan tässä yhteydessä vain ne maat, joiden raporteissa on erikseen mainittu tarjottavan ammatinvalinnan tukea ja/tai koulutusneuvontaa omana palvelunaan, irrallaan esim. koulujen oppilaanohjauksesta tai toisaalta työvoimapoliittisista toimenpiteistä.

Tarkasteltaessa koulujärjestelmän sisäisiä toimenpiteitä eri maissa voidaan todeta, että ensinnäkin muutamissa maissa (Alankomaissa, Belgiassa, Ranskassa, Espanjassa, Portugalissa ja jossain määrin myös Kreikassa) on käytössä ohjelmia, joissa sosiaalisesti huono-osaisilla tai harvaanasutuilla alueilla sijaitsevat koulut saavat käyttöönsä erityisresursseja. Suomessa sosiaalinen huono-osaisuus ei kuitenkaan ole sillä tavoin alueellisesti kasaantunutta, että tiettyjen alueiden koulut tarvitsisivat erityisiä tukitoimenpiteitä. Peruskoulujen välillä ei Suomessa ole ollut merkittäviä tasoeroja. Tilanne voi kuitenkin olla muuttumassa, kun kouluja kannustetaan 'erikoistumaan' ja profiloitumaan mm. opetussuunnitelmia väljentämällä.

Toinen kouluja eriarvoistava tekijä voi olla se, että maahanmuuttajien määrän kasvaessa myös erilaisiin kulttuurisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien oppilaiden määrät kasvavat. Maahanmuuttajaoppilaiden suhteelliset osuudet voivat nousta joissakin kouluissa korkeiksi, kun pakolaisia sijoitetaan asumaan tietyille alueille. Esimerkiksi Alankomaissa, Belgiassa ja Portugalissa käytössä olevien kulttuurien väliselle vaihdolle perustuvien ohjelmien menetelmiä voitaisiin varmasti soveltaa myös Suomessa. Lisäksi maahanmuuttajat tarvitsevat Suomessakin erityistukea oppiakseen suomen kieltä, mutta myös oman äidinkielensä ja kulttuurinsa opetusta.

Monissa maissa huonosti menestyviä oppilaita pyritään tukemaan ammatillisesti painottuneilla opintolinjoilla sekä käytännön harjoittelun yhdistämisellä opetukseen. Suomessa peruskouluopetus on hyvin pitkälti teoreettisesti suuntautunutta ja opetukseen sisältyy vain vähän työharjoittelua. 'Työkulttuuriin' suuntautuneiden nuorten kiinnostus koulunkäyntiin voikin tällaisessa tilanteessa olla koetuksella. Esimerkiksi Tanskassa on jo oppivelvollisuuskoulutuksen tasolla olemassa koulumuotoja, jotka ovat käytännön työhön suuntautuneita (*ungdomskole, fritidskole* ja *produktionskole*). Suomessa peruskoulu nojaa yhtenäisyyden ja tasa-arvoisuuden periaatteille, joten vaihtoehtoisten koulumuotojen käyttöönotto ei liene täällä mahdollista. Kuitenkin jo edellä mainittu opetussuunnitelmien väljentäminen tekisi varmasti mahdolliseksi myös ammatillisesti tai muutoin käytännöllisemmin suuntautuneiden oppiaineiden sisällyttämisen peruskoulun opetussuunnitelmiin. Tällä tavoin voitaisiin paremmin pitää yllä myös 'työkulttuuriin' suuntautuneiden oppilaiden kiinnostusta koulunkäyntiin.

Vaihtoehtoisia opetusmuotoja on Suomessa otettu käyttöön erilaisissa peruskoulun 10. luokan projekteissa. Näiden projektien kokemuksia voitaisiin varmasti käyttää laajemminkin hyväksi jo oppivelvollisuuskoulutuksen sisällä. Tällöin päästäisiin ongelmien korjaamisesta niiden ennaltaehkäisyyn. Vaihtoehtoisten opetusmuotojen käyttö jo oppivelvollisuuden sisällä tarjoaisi oppilaille pitempiaikaista tukea, sillä yksi lukuvuosi on lyhyt aika korjata usein jo peruskoulun ala-asteella alkaneita ongelmia. Kaikkeen opetuksen eriyttämiseen liittyy kuitenkin tietysti leimautumisen vaara sekä oppilaiden varhainen valikoituminen 'menestyjiin' ja 'epäonnistujiin'. Tästä johtuen tasapainon löytäminen yksilöllisen tuen tarjoamisen ja toisaalta tasa-arvoisten mahdollisuuksien turvaamisen välillä on aina vaikeaa.

Ammatillisen koulutuksen puolella merkittävimmät toimenpiteet liittyvät varmasti oppisopimustyyppisen koulutuksen tarjoamiseen sekä muihin teoriaopinnot ja työharjoittelun yhdistäviin koulutusmuotoihin. Näitä on eri muodoissa käytössä lähes kaikissa taulukossa 2. mainituissa maissa. Näiden toimenpiteiden kohdalla myös raja koulutusjärjestelmään kuuluvien ja toisaalta työvoimapoliittisten toimenpiteiden välillä on usein häilyvä, sillä myös työmarkkinatoimenpiteiden keinovalikoimaan kuuluu ammatillisia pätevyyksiä tarjoavia teoriaopetuksen ja käytännön harjoittelun yhdistäviä koulutus- ja harjoittelumuotoja. Kun tarkastellaan syrjäytymisvaarassa olevien nuorten siirtymistä koulutuksesta työelämään tulisikin sekä koulutukseen että työvoimapolitiikkaan kuuluvia toimenpiteitä tarkastella kokonaisvaltaisesti ja luoda entistä enemmän suoria yhteyksiä koulutuksen ja työmarkkinoiden välille.

Oppisopimustyyppisiä koulutusmuotoja pidetään yleisesti hyvinä vaihtoehtoina niille nuorille, jotka eivät ole motivoituneita kokopäiväiseen koulumuotoiseen opiskeluun. Esimerkiksi Saksassa, Itävallassa ja Tanskassa koko ammatillisen koulutuksen järjestelmä perustuu teoriakoulutuksen ja työharjoittelun yhdistävälle koulutukselle koulumuotoisen ammattikoulutuksen rinnalla. Myös Suomessa on nyt herätty oppisopimuskoulutuksen edistämiseen ja sen määrälliseen lisäämiseen. Oppisopimuskoulutus ei kuitenkaan ole maassamme saavuttanut vielä koulumuotoisen ammatillisen koulutuksen kanssa vastaavaa asemaa. Koulumuotoista ja teoreettista opetusta arvostetaan Suomessa yhä työssä oppimista enemmän. Lisäksi oppisopimuskoulutuksen ongelma näyttää kaikkialla olevan harjoittelupaikkojen puute: yritykset eivät ole riittävän kiinnostuneita oppisopimusoppilaiden palkkaamisesta. Kilpailu harjoittelupaikoista onkin johtanut tilanteeseen, jossa oppisopimuskoulutus ei pysty tavoittamaan kaikkein huonoimmassa asemassa olevia nuoria, vaan oppisopimuspaikat menevät verraten hyvin elämässään menestyville ja aktiivisille nuorille. Yksi keskeinen ongelma suomalaisessa oppisopimusjärjestelmässä onkin se, että oppisopimuspaikan hankinta on pitkälti nuorten oman aktiivisuuden varassa.

Oppisopimuskoulutuksen rinnalla voitaisiin Suomessakin ottaa käyttöön vielä uusia teoriaopetuksen ja työharjoittelun yhdistäviä koulutus- ja harjoittelumuotoja. Hyviä tuloksia on jo saatu työpajoista ja muista nuorisoprojekteista. Esimerkiksi Virtanen (1998) on arvioinut Suomessa toimivia ESR-rahoitusta saavia työpajoja ja todennut niiden olevan tärkeä osa nuorille suunnattua toimenpidevalikoimaa. Hän korostaa kuitenkin työpajojen profiloimista: paremmassa asemassa oleville nuorille suunnattujen työpajojen tulisi keskittyä ammatillisten valmiuksien kehittämiseen ja pysyvän työpaikan löytymiseen, kun taas huonommassa asemassa olevat nuoret tarvitsevat kokonaisvaltaisempaa sosiaalista tukea.

Ammatillisen koulutuksen kehittämiseen liittyy muutamissa maissa myös yhtenäisiin tutkinto- ja pätevyysjärjestelmiin tähtääviä uudistuksia. Tutkintojärjestelmien uudistukset tähtäävät siihen, että yleisesti hyväksyttäviä tutkinnon tasoja voisi suorittaa erilaisten koulutusmuotojen avulla tai jopa ilman muodollista ammattikoulutusta. Esimerkiksi Ison-Britannian *NVQ* (*National Vocational Qualifications*) ja *GNVQ* (*General National Vocational Qualifications*) -järjestelmiin liittyvät näyttökokeet, joilla tutkintoon vaadittava pätevyys todetaan. Tällä tavoitellaan ammatillisten pätevyyksien saavuttamisen joustavoittamista, kun tutkinnon suorittaminen ei välttämättä vaadi koulumuotoista opiskelua. Lisäksi tutkintoja voi suorittaa osissa, sillä ne on jaettu moduuleihin. Myös Suomessa on otettu käyttöön näyttötutkintojärjestelmä. Näyttökokeissa voi suorittaa samoja ammatillisia tutkintoja kuin ammatillisessa koulutuksessakin, mutta täysin riippumatta siitä millä tavoin vaadittava ammattitaito on hankittu. Nähtäväksi kuitenkin jää, voiko kokeissa vaadittavia tietoja ja taitoja hankkia pelkästään työelämässä. Todennäköisesti kokeiden läpäisemiseen vaaditaan myös koulutusta.

Nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi monissa maissa on koulutuksen lisäksi käytössä myös nuorille suunnattuja työllistämistoimenpiteitä sekä erilaisia työkokemuksen kartuttamiseen tähtääviä työharjoittelumuotoja. Työllistämistoimien vaikutusten arviointi on melko vaikeaa, koska toimenpiteet itsessään poikkeavat toisistaan paljon. Usein projektit ovat paikallisesti omaleimaisia, ja niiden vaikutuksia olisi tutkittava empiirisesti.

Nuoren kannalta työllistämistoimien ehkä ilmeisin haittapuoli on joutuminen erilaisten työllistämistoimenpiteiden kierteeseen. Jo nyt on näyttöä siitä, että kovan työmarkkinakilpailun oloissa osa nuorista tavallaan ‘laitostuu’ työvoimapoliittisten toimenpiteiden asiakkaiksi. He kiertävät työllistämistoimenpiteestä toiseen pääsemättä lainkaan ‘oikeisiin’ töihin normaalien työmarkkinoiden kautta. Tämäntyyppisellä laitostumisella on myös kerrannaisvaikutuksia. Ensinnäkin nuori itse ei ehkä enää odotakaan pääsevänsä ‘normaalityösuhteisiin’ ja toiseksi työnantajat eivät mielel-

lään ota vain sosiaalisin perustein työllistettyjä nuoria palkkalistoilleen. Erilaisiin työllistämistukiin liittyy lisäksi niiden kilpailua vääristäviä vaikutuksia sekä muiden työttömien työnhakijoiden syrjäyttämistä tukityöllistettäviä palkattaessa. Tuetut työsuhteet kun eivät suinkaan aina ole 'uusia' tai 'ylimääräisiä'.

Nuorten työllisyyden lisäämiseen on pyritty myös työehtoja väljentämällä ja määräaikaisia ja osa-aikaisia työsuhteita edistämällä. Kuten jo edellä todettiin, tämänkaltaiset epätyypilliset työsuhteet voivat olla osalle nuorista silta pysyvään työllistymiseen, mutta osa nuorista näyttää valikoituvan pysyvästi 'pätkätyöläisiksi'. Näiden henkilöiden työuraan liittyy usein myös työttömyysjaksojen ja lyhytaikaisten työsuhteiden sekä työllistämistoimenpiteiden jatkuvaa vuorottelua.

Toisaalta lyhytaikaisenkin työkokemuksen saaminen voisi monen nuoren kohdalla tukea hänen ammatinvalintaansa sekä motivoida lisäkoulutukseen. Esimerkiksi Komonen (1997) on havainnut, että koulussa heikosti menestyneille nuorille ammatinvalintaprosessi on usein monivaiheinen ja lopulliset ammattiin johtavat ratkaisut muotoutuvat vasta myöhemmin kuin peruskoulun jälkeisessä yhteisvalintatilanteessa. Hänen haastattelemistaan nuorista puolella ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen oli toiminut positiivisena ratkaisuna heidän urakehityksensä kannalta. Erityisesti työkokemukset olivat Komosen mukaan antaneet heille mahdollisuuden selkiyttää kiinnostuksiaan, taitojaan sekä minäkuvaansa, mikä toimii ammatinvalinnan lähtökohtana. Komosen mukaan työttömyys ei siis johda välttämättä nuorten syrjäytymiseen, mikäli heille tarjotaan mielekästä tekemistä esimerkiksi tukityöllistämisen muodossa.

Koulutuksesta työelämään siirtymisen monimutkaistuessa myös nuorten ammatinvalinta vaikeutuu. Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten ammatillisen identiteetin muotoutumista ovat yleensä vaikeuttamassa kouluvaikeudet sekä niihin usein liittyvät itsetunto- ja identiteettiongelmat. Lisäksi syrjäytymisvaarassa olevien nuorten vaikeutena ovat heidän usein monitahoiset sosiaaliset ongelmansa. Nuorten koulutukseen ja ammattiin liittyviä valintoja tulisikin Suomessa tukea entistä enemmän. Yksilöllisen tuen pitäisikin alkaa jo hyvissä ajoin peruskoulun sisällä. Kuitenkin nuorelle tulisi olla tarjolla ammatinvalintaan liittyvää tukea myös hänen siirryttyään koulujärjestelmän ulkopuolelle.

Suomessa koulujen oppilaanohjaus ja työvoimatoimistojen ammatinvalinnanohjaus eivät tunnu tavoittavan kaikkein huonoimmassa asemassa olevia nuoria. Erityisen huonossa asemassa olevien nuorten ongelmana on myös erilaisten koulutuksellisten, työvoimapoliittisten ja sosiaalisten tukitoimien irrallisuus ja pirstaleisuus. Joissakin maissa (esim. Ranskassa ja Belgiassa) on käytössä erityisiä palvelupisteitä, joista nuoret voivat hakea apua monenlaisiin ongelmiin. Lisäksi monissa maissa on käytössä koulutukseen ja työelämään liittyvää tietoa ja ohjausta välittäviä palveluverkostoja. Hyviä tuloksia on saatu liittämällä ammatillista ohjausta muihin, esimerkiksi teoriaopinnot ja työharjoittelun yhdistäviin tukimuotoihin, kuten eräissä maissa on tehty.

4. Yhteenveto ja johtopäätökset

Suomessa viimeaikaiset työmarkkinatukilain muutokset pyrkivät ohjaamaan kaikki alle 25-vuotiaat ammattikouluttamattomat nuoret koulutukseen. Voidaan jopa sanoa 'oppivelvollisuuden' laajentuneen koskemaan koko tätä ikäryhmää. Koulutuksen ulkopuolelle jääneiden nuorten 'pakottaminen' koulumuotoiseen ammatilliseen koulutukseen suoraan peruskoulun jälkeen voi kuitenkin olla myös haitallista. Hätiköidyt, pakon edessä tehdyt koulutusvalinnat eivät motivoi opiskeluun. Kun ammatinvalintaprosessi on kesken tai ei ole päässyt edes alkuun, ei koulutusalan valinta-

kaan voi olla selvä. Lisäksi huonosti peruskoulussa menestyneiden nuorten motivoiminen lisäkoulutukseen on vaikeaa.

Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten tukemisessa heidän siirtyessään koulutuksesta työelämään tulisi siis pelkän koulutukseen ohjauksen lisäksi käyttää myös vaihtoehtoisia toimenpiteitä. Nuorten auttamiseksi tarkoitettujen toimenpiteiden tuloksellisuus riippuu suuresti siitä, kuinka hyvin ne toimivat osana nuoren yksilöllisiä ja konkreettisia suunnitelmia. Tällainen nuoren yksilöllinen palvelutapa vaatii tietenkin viranomaisilta paljon sekä ajallisesti että ammatillisen panostuksen kannalta. Tähän ongelmaan liittyy myös kysymys eri viranomaistahojen yhteistyöstä ja nuorten kokonaisvaltaisesta auttamisesta.

Monissa maissa on havaittu, että sekä koulutukselliset että työvoimapoliittiset tukimuodot usein vain vahvistavat jo oppivelvollisuuskoulussa alkanutta valikointia. Toisin sanoen tukitoimenpiteet eivät tavoita huonoimmassa asemassa olevia, vaan niistä hyötyvät jo ennestään hyvässä asemassa olevat nuoret. Tällaisen valikoinnin ehkäisemiseksi tukimuotoja tulisikin eriyttää eri kohderyhmille ja räätälöidä osallistujien erityistarpeiden mukaan.

Erilaisia tukitoimia voitaisiin tarkastella esimerkiksi edellä esitettyjen nuorten tyypittelyjen kautta. Esimerkiksi *ammattikeskeisille/pettymyksistä selviytyjille* näyttäisivät työharjoittelu, tukityöllistäminen tai muu työkokemusten tarjoaminen antavan mahdollisuuden ammatinvalinnan selkiyttämiseen ja tätä kautta jatko-opintoihin siirtymiseen. Myös ammatinvalinnan ohjaus ja muu neuvonta voisivat olla heille hyödyllisiä. *Työn kautta eteenpäin pyrkivien/koulunkäynnin sietäjien* tukemisessa työkokemusten tarjoamisella näyttäisi myös olevan tärkeä merkitys. Heidän selvempi suuntautumisensa 'työkulttuuriin' aiheuttaa kuitenkin usein kielteistä suhtautumista koulumuotoiseen opiskeluun. Siksi heidän kohdallaan, ammatinvalinnan selkiydyttyä, voisivat parhaiten toimia erilaiset työharjoittelun ja teoriaopiskelun yhdistävät koulutusmuodot, kuten oppisopimuskoulutus. Tämän ryhmän nuorten ongelmia voisi kuitenkin varmasti ennaltaehkäistä jo peruskoulun sisällä erilaisilla vaihtoehtoisilla opetusmuodoilla ja –sisällöillä. Käytännönläheiset oppiaineet ja työharjoittelu voisivat parantaa näiden nuorten opiskelumotivaatiota jo oppivelvollisuuskoulutuksessa. Tällöin jatko-opintoihin siirtymisen kynnyskin voisi madaltua. *Tutuissa ympyröissä elävät/identiteetiltään epävarmat* nuoret puolestaan ovat kaikkein kokonaisvaltaisemman tuen tarpeessa. Heidän ongelmansa eivät liity pelkästään ammatinvalintaprosessiin tai työelämään siirtymiseen. Näitä nuoria tulisikin auttaa yksilöllisesti eri tukitoimia yhdistämällä. Myös erilaiset peruskoulun 10. luokan vaihtoehtoiset projektit, työpajat ja muut nuorisoprojektit näyttäisivät tuottavan hyviä tuloksia. Lisäksi varmasti lähes kaikki nuoret tarvitsisivat entistä enemmän opintojen ohjaukseen sekä ammatinvalinnan ohjaukseen liittyvää tukea ja neuvontaa.

Monipuolisten, joustavien ja yksilöllisesti kohdennettujen toimenpiteiden sekä eri toimijatahojen yhteistyölle perustuvan integroidun tukemisen yhtenä ongelmana on tietysti resurssien puute. Nuorten tukeminen heidän yksilölliset tarpeensa huomioiden vaatii paljon sekä inhimillisiä että materiaalisia voimavaroja. Paljon halvemmaksi tulee ohjata työttömiä nuoria koulutukseen. Nykyisten valtion talouteen kohdistuvien säästötoimien aikana tämä on merkittävä ongelma. Kaikkien nuorten 'pakottaminen' ammatilliseen koulutukseen suoraan peruskoulusta (tai lukiosta) johtaa kuitenkin motivoitumattomien nuorten kohdalla todennäköisesti vain koulutuksen keskeyttämiseen ja koulutusresurssien tuhlaukseen. Lisäksi työmarkkinatukisäännösten tiukennusten on joidenkin nuorten kohdalla todettu johtavan vain työttömäksi rekisteröitymisestä luopumiseen ja siirtymiseen sosiaalituen varaan. Tällöin työttömyyskorvauksissa säästetyt varat menetetään suoraan sosiaalituen tarpeen lisäykseen.

LÄHTEET:

Aho, S. & Vehviläinen, J. 1997. Keppi ja porkkana. Tutkimus alle 20-vuotiaita aktivoivan työvoimapoliittisen uudistuksen vaikutuksista ja koulutuksen ulkopuolelle jäävistä nuorista. ESR-julkaisut 3/97. Helsinki: Edita.

Komonen, K. 1997. Erilaiset opintiet. Tutkimus ammattikouluopintojen keskeyttämisestä osana nuoren koulutusuraa. WWW-sivu, URL: http:// www.minedu.fi/nuora/mll08_97.html. (Haettu 2.12.1997).

OECD 1996a. Education at a Glance - Analysis. Indicators of Education systems. Pariisi: Centre for Educational Research and Innovation, OECD.

OECD 1996b. Education at a Glance - OECD Indicators. Indicators of Education systems. Pariisi: Centre for Educational Research and Innovation, OECD.

OECD 1998. Employment Outlook June 1998. Pariisi: OECD.

The Reforms in the Education and Training Systems to Combat School and Social Failure in Europe. 1996. Socrates Programme Tasks Book. Grup de Recerca Educació i Treball. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

Virtanen, P. 1998. Innovatiiviset työpajat. ESR-julkaisut 14/98. Helsinki: Edita.

LUKU 4

”Kohti hallittua harhailua!”

Markku Ihatsu & Kari Ruoho

TUTKIMUKSEN ASEMA SYRJÄYTYMISPROJEKTIEN SUUNNITTELUSSA, HALLINNASSA JA EVALUAATIOSSA

1. Johdanto

Maassamme on viime vuosina käynnistetty satoja erilaisia koulutus- työllistämis- ja muita syrjäytymisen ehkäisyyn ja voittamiseen pyrkiviä hankkeita, projekteja ja kokeiluja. EU-rahoitus näyttää vain kiihdyttänen erillisten koulutusohjelmien perustamista maassamme. Vuonna 1992 ”ongelmanuoria” kouluttavia pajoja oli vajaa 60 ja tällä hetkellä noin 350 työpajaa, joissa kävi vuosittain noin 10 000 nuorta (Parantuneet ... 1999; Nyyssölä 1999). Kokeilut heijastavat koulutusjärjestelmän kyvyttömyyttä kohdata erilaisuutta ja oppilaiden kouluun tuomia sosiaalis-taloudellisia ongelmia. Toisaalta ne heijastavat yhteiskunnan kantamaa huolta nuorten syrjäytymisestä ja irtoamisesta yhteiskunnan kontrollista. Tämä huoli on saanut konkreettisen muodon muun muassa kuntoutuksen alueella toimivissa hankkeissa ja projekteissa, joihin on suunnattu huomattava määrä resursseja. Esimerkiksi vuonna 1997 kuntoutukseen peruskoulun erityisopetuksena käytettiin 432 miljoonaa, ammattioppilaitoksissa 357 miljoonaa ja ESR -ohjelmien erilaisissa hankkeissa 102 miljoonaa markkaa eli yhteensä lähes 900 miljoonaa markkaa (ks. Puhakka 1998, 9). Syrjäytymisvaarassa olevat ovat kiinnostuneita hankkeiden onnistumisesta, koska kysymys on yksilöiden menestymisestä yhteiskunnassa. Hankkeiden toteuttajat toivovat parhaita tuloksia, koske heidän työuran kehitys on sidoksissa projektien onnistumiseen. Yhteiskunta toivoo saavansa rahoitukselleen vastinetta vähentyneenä syrjäytymisenä, epäsosiaalisuutena ja yhteiskunnan toimintakyvyn parantumisena. Näiden seikkojen vuoksi yksilöillä, koulutuksella ja yhteiskunnalla on mitä suurin yhteinen intressi sen suhteen, saadaanko hankkeisiin sijoitetuille varoille vastinetta.

Kokeiluja on runsaasti mutta niiden elinikä näyttää olevan suhteellisen lyhyt. Tämä on luonnollisesti yhteydessä kokeilujen yleiseen projektiluonteeseen onhan projekti on aina jokin ajallisesti rajattu kokonaisuus. Toisaalta niiden ikä on myös yhteydessä hankkeiden rahoituspolitiikkaan, jolla hankkeet usein pilkotaan kuukausien tai vuoden mittaisiin yksiköihin ja rajoitetaan näin tehokkaasti projektien sisäistä kehitystä ja jatkuvuutta. Toisaalta Suomen taloudellis-poliittiset olosuhteet heijastuvat melko nopeasti hankkeiden määrään ja kestoon.

Virallisessa liturgiassa syrjäytymishankkeilla sanotaan olevan ennen muuta kasvatuksellinen ja koulutuksellinen funktio koulutuksen ja työelämän ”harmaalla vyöhykkeellä” (ks. Nyyssölä 1999). Koulutuksen, ollakseen tehokasta ja tuloksellista, tulisi olla suunnitelmallista, pitkäjänteistä ja sen tulisi liittyä yhteiskunnan muihin toimintoihin. Sen vuoksi projektit jo itsessään, lyhytaikaisina hankkeina, toimivat vastoin pitkäjänteisen kehittämistoiminnan ajatusta. Myös hankkeiden koulutus-

luonne voidaan asettaa kyseenalaiseksi. Monien hankkeiden osalta näyttää siltä, että ne toimivat enemmänkin työllisyyspolitiikan jatkeena kuin suunnitelmallisina koulutusinstituutioina. Tästä on saatu näyttöä aivan parina viime vuotena, kun hankkeita on lopetettu työllisyyden kohentuessa ”tarpeettomina” (ks. Parantuneet ... 1999). Kaiken kaikkiaan voidaan sanoa, että monista sirpalehankkeissa syntyy kyllä runsaasti tietoa ja kokemusta, mutta niiden kokoaminen, arviointi ja siirtäminen yleisen koulutusjärjestelmän kehittelyyn on hyvin rajallista.

Onko maamme sadoilla kokeiluilla ja projekteilla saavutettu pysyviä muutoksia? Millä edellytyksillä jokin valittu ohjelma toimii ja millä tavalla se ei taas toimi. Kysymykset ovat oleellisia ja ne haastavat arvioimaan projekteja myös niiden tuloksellisuuden näkökulmasta. Vastaaminen kysymyksiin edellyttäisi, että projektien toteuttamiseen liitetään kartoittavaa, kehittävää ja arvioivaa tutkimusta. Tutkimuksen avulla projekteja voidaan kehittää ”sisältä” ja arvioida ”ulkoa” sekä niitä voidaan tarkastella suhteessa niiden toimintaympäristöön ja liittää eri projekteissa saatuja tuloksia kokonaisvaltaiseksi käsitykseksi projektien toimivuudesta ja onnistumisesta. Projektien lyhytaikaisuus, riippuvuus suhdannetekijöistä ja käytäntöorientoituneisuus osoittavat, ettei projektien toiminnan ja tulosten avulla ole päästy *jatkuvaan, pysyvään ja edistyvään kehittämistoimintaan.* Tilanteen korjaamiseksi tarvittaisiin toimenpiteitä, joiden avulla hankkeissa voitaisiin tuoda uudenlaisia pysyviä ratkaisumalleja syrjäytyvien nuorten koulutuksen uudistamiseen. Tällä hetkellä kokeilujen tuloksellisuuden arviointi perustuu kuitenkin enemmän tilannekohtaiseen arvailuun kuin pitkän ajan kuluessa hankittuun tietoon. Pysyvien rakenteellisten ja toiminnallisten muutosten saavuttaminen edellyttää projektien suunnittelun kehittämistä, hankkeiden sisäisen ja ulkoisen positiivisen kontrollin parantamista, suunnitelmallista verkottumista ja ennen muuta projekteissa saavutettujen tulosten saattamista näkyviksi.

Tutkimuksen tuli olla luonnollinen ja oleellinen osa syrjäytymisen ehkäisyyn tähtäävissä hankkeissa. Tutkimuksen avulla olisi todennäköisesti mahdollista luoda projekteille nykyistä tehokkaampia suunnittelun, jatkuvan arvioinnin ja kehittämisen sekä raportoinnin malleja. Nämä toimenpiteet voisivat olla myös merkittävänä apuna pyrittäessä siirtämään projekteissa kokeiluja pedagogisia malleja ja soveltamaan hankittuja kokemuksia ja tietoja normaaleihin koulutusinstituutioihin. Kokemuksemme perusteella tutkimuksen osuus näyttää kuitenkin jääneen monissa projekteissa jokseenkin marginaaliseksi.

2. Miksi projekteihin ei liitetä tutkimusta?

Tiedustelimme eräällä kurssilla olleilta 40 ammatillisen oppilaitoksen edustajalta, kuinka moneen ammattioppilaitoksessa tapahtuvaan, läheisesti syrjäytymiseen kiinnittyvään projektiin, on liitetty tutkimusta. Neljästäkymmenestä edustajasta kolme ilmoitti, että hankkeissa on mukana myös tutkimusta.

Miksi tutkimus ei liity projekteihin? Kysymykseen ei ole yhtä vastausta. Tutkimuksen puuttumista projekteista voidaan selittää muun muassa ”oikean” ja ”kvasitutkimuksen” tietoisella erottamisella. On katsottu, että oikeaa tieteellistä tutkimusta osaavat tehdä vain siihen vihkiytyneet henkilöt. Muun muassa tämän vuoksi tutkimuskohde - siis myös projektit ja niissä työskentelevät henkilöt - on usein objektivoitu ja esineellistetty. Yliopistollinen tutkimus on edustanut puhdasta tieteellistä lähestymistapaa, jossa tutkimussuunnittelu, -menetelmät ja tulosten raportointi on vain tieteellisen eliitin harjoitettavissa. Kokeilujen päämääränä ei sen sijaan ole pidetty tieteellisen vaan praktisen tiedon tuottamista (esim. toimintaraportit), minkä

vuoksi kokeilut ovat tuottaneet vähempiarvoista tietoa kuin positiivista metodia harjoittava tieteellinen tutkimus.

Arvioimme tutkimuksen ja kokeilujen erottamisen heijastavan omalla tavallaan myös pedagogiikassa vallitsevaa lääketieteellistä ajattelumallia, jossa syrjäytyminen nähdään ennen muuta yksilöiden ongelmana. Ongelmien sijoittaminen yksilöön edellyttää yksilöllistä eksperttien suorittamaa interventiota, jollaisena projektiakin voidaan pitää (ks. oheinen kuvio).

Esimerkin ongelmien yksilöllistämisestä saa Helsingin Sanomien (Parantuneet työllisyysluvut ...1999) ammattikoulun pudokkaista kertovasta uutisesta. *”Ammattioppilaitoksissa on pyöräytetty käyntiin kolmivuotinen pajaprojekti. Sen avulla yritetään poimia käytännön kurssille oppilaita, jotka ovat putoamisvaarassa koulussa.... Lintsausputket on saatu poikki. Homma toimii”* kirjoittaa lehti. Saman lehden toisessa artikkelissa (Ammattikoulujen pudokkaita ... 1999) kerrotaan, kuinka pudokkaita ”pyydystetään” työpajoihin.

Korjaavat toimenpiteet kohdistetaan etupäässä yksilöihin, jotka on häädetty ja/tai koottu pois normaaliopetuksesta erilaisten projektien vastuulle. Tarkoituksena ei siten olekaan välttämättä muuttaa normaaliopetusta tai vaikuttaa laajemmin oppilaan ympäristöön vaan ”parantaa” ongelmaisia sopivissa erityisolosuhteissa. Sen vuoksi toiminta nähdään enemmän ”hoitona” kuin systeemin muuttamisena ja tutkimuksen, ainakin sosiologisen ja pedagogisen tutkimuksen, asema marginalisoituu.

3. Tutkimuksesta projekteissa

Tutkimuksen tulisi olla luonnollinen osa projekteja. Sen tulisi liittyä projekteihin ja hankkeisiin jo niiden suunnitteluvaiheessa, olla toiminnan käynnistämisen katalysaattorina ja sen ylläpitäjänä. Erityisen roolin tutkimus projektien arviointivaiheessa, jolloin tutkimuksen avulla voidaan koota erilaista tietoa yhteen ja analysoida monipuolisesti projektien onnistumista ja ongelmakohtia.

Projekteihin liittyvän tutkimuksen tulisi olla metodisesti monipuolista. Seuraavassa esitämme eräitä näkökohtia erilaisista lähestymistavoista.

Koulutuksella ja sen arvioinnilla on useita sekä yhteiskunnallisia että yksilötasoisia tehtäviä eli muun muassa *toteava, ohjaava, motivoiva ja kontrolloiva* tehtävä.(ks. Jakku-Sihvonen, Räisänen & Väyrynen 1994).

3.1 Arviointitutkimus

Toteava arviointi

Toteava arviointi kohdistuu johonkin ajankohtaiseen asiaan tai ilmiöön. Projekteissa se voi tarkoittaa esimerkiksi oppituntien, työjaksojen, toiminnon tai toimintakokonaisuuksien arviointia. Tällä tavalla voidaan saada ainesta päätöksentekoon ja uusien ratkaisumallien muotoilemiseen.

Ohjaava arviointi

Ohjaava arviointi perustuu käsitykseen yksilön oikeudesta valintoihin. Tässä tutkimuksessa tällaisen otteen valinta merkitsee ensinnäkin sitä, että nuorille tulee tarjota erilaisia todellisia vaihtoehtoja, joista he voivat valita itselleen parhaaksi katsomansa toimintamuodon ja -tavan. Arvioinnin avulla seurataan ja analysoidaan valinta- ja muita toimintaan liittyviä tilanteita. Analyysin perusteella päätellään toimintojen ongelmakohdat ja käsitteellistetään toiminnan sujuvuus ja ongelmakohdat. Tulosten perusteella laaditaan ohjeita yksilöiden valinta- ja toimintastrategioiden kehittämiseksi.

Kontrolloiva arviointi

Kontrolloiva arviointi voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että koulutuksen maksavat tahot ovat oikeutettuja saamaan luotettavaa tietoa toiminnan luonteesta ja edistymisestä. Tällä perusteella voidaan arvioida maksetulle rahan ja saadun katteen välistä suhdetta. Yksilötasolla kontrolloiva arviointi taas voisi tarkoittaa sen analysoimista, lisääntyykö nuorten oman elämän hallintaan tarvittava kontrolli positiivisesti vai negatiivisesti. Tämän tyyppisessä itsearvioinnissa voidaan soveltaa muun muassa attribuutioteoreettista (Weiner 1986) lähestymistapaa, jossa nuoret itse kuvailevat oman elämänsä hallintaa ja siihen liittyvää problematiikkaa.

Tutkimuksen motivoiva rooli perustuu edellä mainittuihin tehtäviin. Uuden tiedon tuottaminen, projektin jäsenten saama positiivinen ja tieteenseen perustuva arviointi sekä toimintojen rajaus ja uudelleen suuntaaminen voivat vaikuttaa suoraan ja välillisesti projektin toimijoiden motivaatioon.

3.2 Tutkimuksen monipuolisuus

Tutkimuksen tulisi kattaa kaikki vaiheet projekteissa. Sen vuoksi yksi metodinen ote saattaa antaa liian kapeat mahdollisuudet kartoittaa hankkeita monipuolisesti.

Kartoittava ja deskriptiivinen tutkimus

Usein tutkimuksen, jolla projekteja seurataan ja arvioidaan, katsotaan edellyttävän laadullista tutkimusotetta. Määrällisellä tutkimuksella on kuitenkin myös oma tärkeä sijansa hankkeiden tausta-aineiston kokoamisessa ja tulosten arvioinnissa. Esimerkiksi projektiin liittyvien intressiryhmien mielipidekartoitukset ja vaikkapa oppimistulosten arvioinnissa määrällinen tutkimusote saattaa usein puoltaa paikkaansa.

Kartoittavalla, deskriptiivisellä ja metatutkimusotteella (usein määrällisellä) on paikkansa myös eri hankkeiden kokemusten ja kehittämisideoiden kokoamisessa, analysoimisessa ja (pedagogisessa) mallintamisessa.

Interventiotutkimus

Interventiolla pyritään pedagogisessa toiminnassa esimerkiksi suuntaamaan (uudelleen) nuorten kehitystä yhteisesti määriteltyyn suuntaan. Tässä tehtävässä tulee olla riittävästi intervention suorittamiseen ja oikeaan suuntaamiseen tarvittavaa perustietoa muun muassa yksilöiden ja yhteisöjen tilanteista ja puitteista. Interventio tulee myös valmistella yhteisesti ja kaikkien osapuolten tulee hyväksyä sille asetetut päämäärät ja sen toteuttamiseen tarvittavat keinot. Laadukas interventio edellyttää, että sen perusteena oleva ajattelu nojaa johonkin kehityskäsitykseen ja -teoriaan. Tällainen ehto edellyttää, puhuttaessa pedagogisesta interventiosta, huomattavan hyvää esitietojen hankkimista tilanteesta, toimintojen suunnittelua ja yhteistä valmistelua.

Tutkimuksen avulla suunnitellaan interventiot, arvioidaan sen onnistumisen esteet ja edistyminen sekä selvitetään intervention avulla saatujen tulosten pysyvyys. Toimintatutkimus, kehittävä työntutkimus ja case-tutkimus ovat käyttökelpoisia metodisia välineitä projektien suunnittelun käynnistämisessä sekä toiminnan seuraamisessa ja arvioinnissa.

Evaluaatiotutkimus

Evaluaatio on projektien seurannassa, kehittämisessä, uudelleen suuntaamisessa ja tulosten pysyvyydessä ratkaiseva asema. Evaluutioita ei ole mahdollista toteuttaa ilman tutkimuksellista otetta ja tutkimusta. Evaluaatiolla pyritään arvioimaan usein laajoja ja monikerroksisia kokonaisuuksia ja niiden yhteisvaikutuksia. Tämän vuoksi evaluaatiotutkimuksessa tarvitaan erilaisia metodisia lähestymistapoja ja usein myös eri tieteenalojen - esimerkiksi pedagogiikan, psykologian, sosiologian ja taloustieteen - yhteistoimintaa.

3.3 Tutkimuksen upottaminen projekteihin

Tutkimuksen liittäminen erilaisten kokeiluiden ja projektien rahoitus- ja muuhun toimintaan on olennainen osa projektien suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Asia voidaan ehkä parhaiten ilmaista siten, että tutkimus tulee upottaa hankkeisiin niin, että siitä tulee luonnollinen osa hanketta. Mikä olisi yliopistojen ja korkeakoulujen rooli hankkeiden tutkimuksen toteuttamisessa? Tutkimuksen upottaminen projekteihin ei käsityksemme mukaan tarkoita, että kaikkiin hankkeisiin tulisi saada esimerkiksi pysyvä yliopiston tai korkeakoulun tutkija. Upottaminen tarkoittaa, että tutkimus muodostuu osaksi hanketta ja hankkeen luonne, kesto ja tavoitteet ratkaisevat tutkimuksen käytännön toteutuksen muodot. Yliopistojen roolina voisi olla ennen muuta ohjata hankkeiden käytännön toteuttajat tutkimaan ja arvioimaan itseään. Sen vuoksi ammattitutkijoiden ensisijaisena tehtävänä ei olisikaan tehdä tutkimusta vaan konsultoida projekteja käyttämään hankkeeseen sopivia tutkimusmenetelmiä sekä avustaa tulosten analysoinnissa, tulkinnassa ja raportoinnissa.

4. Yhteenveto

Suomessa on satoja erilaisia nuorten syrjäytymisen ehkäisyyn ja voittamiseen pyrkiviä hankkeita. Näissä hankkeisiin on sidottu huomattava määrä henkisiä ja materiaalisia resursseja, joiden tuloksena syntyy kasvatukselliseen syrjäytymiseen liittyviä tuloksia, tietoa ja kokemusta eli kulttuurista pääomaa. Kasaantuuko tämä pääoma yhteen vai jääkö se tiedon ja osaamisen sirpaleiksi? Tästä ei ole varmuutta, mutta on epäiltävissä hankkeiden kokemusten jäävän äänettömäksi tiedoksi. Tutkimus ja sen liittäminen hankkeiden kaikkien vaiheiden toteutukseen voisi tuoda äänen projekteille.

Tutkimus pitäisi liittää kaikkien kokeiluhankkeiden luonnolliseksi osaksi. Hanketta suunniteltaessa, rahoitusta haettaessa, toimintoja käynnistettäessä ja ylläpidettäessä sekä hanketta arvioitaessa tulisi tutkimukselle antaa tarkoituksenmukainen rooli.

Hankkeiden kokemusten ja tulosten tieteellinen sisäinen ja ulkoinen analysointi edistää sekä hankkeiden tavoitteiden toteuttamista että eri hankkeiden toiminnallista synkronointia. Tutkimuksen avulla olisi mahdollista nykyistä paremmin koota, analysoida ja suunnata uudelleen erilaisten hankkeiden avulla saatuja kokemuksia, mikä avaisi ovia projektien väliseen kehittämiskeskusteluun.

Tutkimus ja tulosten raportointi antaa mahdollisuuksia kasata eri hankkeista saatuja tuloksia laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Eri hankkeiden tuloksia vertaamalla, analysoimalla ja mallittamalla voidaan todennäköisesti myös luoda yleiseen kasvatus- ja koulutusjärjestelmään soveltua kehittämisideoita ja malleja. Tieteellistä metodia käyttävä arviointi ja raportointi voivat myös osaltaan edistää hankkeiden positiivista kontrollia ja ohjausta, mitkä ovat hankkeiden toteuttajien, rahoittajien ja hallinnon kannalta olennaisia seikkoja esimerkiksi jatkorahoituksen hakemisessa ja myöntämisessä.

Yliopistojen, korkeakoulujen ja tutkijoiden roolina kokeiluhankkeissa olisi ohjata projektien työntekijöitä tutkimaan työtään, itseään ja arvioimaan työn avulla saavutettuja tuloksia. Tällaisen roolin ottaminen vaatii ”ammattitutkijoilta” uudenlaista, aikaisempaa nöyrempää suhtautumista tutkimukseen ja tutkittaviin. Tutkijoiden tulisi luopua kontrolloivasta roolistaan ja pyrkiä siirtämään yhteistyössä hankkeiden vastuuta aidosti sen subjekteille. Tutkijan rooli voisi Habermasin (1973) tai Oliverin (1992, ks. myös Suikkanen 1999, 86) esittämien ajatusten hengessä olla siten ennen muuta emansipatorinen. Tutkija pyrkisi siihen, että työn tekijät ja nuoret itse oppivat reflektoimaan toimintaansa ja korjaamaan sitä muun muassa empiiriseen aineiston antamien faktojen perusteella.

Lähteet::

Ammattikoulujen pudokkaita pyydystetään työpajoihin (1999). Helsingin Sanomat 21.3.1999.

Habermas, J. (1973). Technik und Wissenschaft als >Ideologie=. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A. & Väyrynen, P. (1994) (toim.). Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Helsinki : Opetushallitus.

Nyyssölä, K. (1999). Paja-arkea ja pajahuumaa. Nuoran julkaisuja. WWW.minedu.fi/nuora/julkaisut/nyyssola-01.html. 30.4.1999

Oliver, M. (1992). Changing the Social Relations of Reseach Production. Disability, Handicap & Society 2, 101 - 114.

Parantuneet työllisyysluvut uhkaavat vähentää työpajoja (1999). Helsingin Sanomat 21.3.1999.

Puhakka. A. (1998). Kuntoutuksen määrä lisääntyi lamavuosinakin. Ketju 6, 8 - 10.

Suikkanen, A. (1999). Vammaisuuden kysymys ja Michael Oliverin tulkintatapa. Teoksessa: S. Nouko-Juvonen (toim.) Pyörätuolitango. Näkökulmia vammaisuuteen. Helsinki: Edita.

Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion New York : Springer.

Kristiina Huhtanen

KUNNAN OMAT VOIMAVARAT SYRJÄYTYMISEN EHKÄISEMISESSÄ

Noormarkun kunta on hymykuoppa Satakunnan poskessa. Olemme noin 6000 tuhannen asukkaan kunta, jossa toimii viisi peruskoulun ala-astetta ja yläaste. Oppilaita peruskoulussamme on noin 750. Syrjäytymiseen tartuttiin siinä vaiheessa, kun huomattiin, että koulun omat keinot eivät enää riittäneet ongelman hoitamiseksi. Vaikka kyse olikin joistakin yksittäistapauksista, haluttiin kartoittaan syrjäytymistilanne peruskoululaisten kohdalla. Raportti onkin selventänyt tilannetta, tiedämme nyt, minkälaisesta ongelmasta on kyse ja millä toimenpiteillä kyseinen ongelma on hallittavissa.

1. ”Syrjäytymisen ehkäiseminen” - lähtötilanne raportin syntymiselle

Tässä yhteydessä käsitellään raporttia ”Syrjäytymisen ehkäiseminen”, joka on syntynyt tilanteesta, jossa koulun omat keinot eivät enää yksin riittäneet, vaan tarvittiin yhteistyötä eri hallintosektoreiden kesken. Raportti on yhden kunnan kartoitus oman alueensa syrjäytymistilanteesta peruskouluikäisten kohdalla. Tarkastelen raporttia, paitsi raportin tulosten kannalta, myös kunnan päätöksenteon kannalta ja sitä, miten kunta kollektiivisena yhteisönä lähestyy ongelman ratkaisua. Raporttia voidaan pitää tapaustutkimuksena, jossa kohteena on Noormarkun kunnan selvitys alueensa syrjäytymistilanteesta.

Kuntien menoja on ollut pakko karsia. Vuodesta 1991 on pelkästään valtionosuuksia leikattu 15 - 17 miljardia markkaa. Toimintaedellytyksiä ovat kiristäneet myös eräät verotusta uusia tehtävät ratkaisut. Tämän päivän vakavin kuntia ja hyvinvointipalveluita koskeva haaste on miten tehtävät ja niiden vaatimat voimavarat saadaan tasapainoon (Alanen 1999, 14). Valtion-osuuksien vähennysten lisäksi opetuksen järjestämiseen osoitettu valtion rahoitus laahaa 15 prosenttia alle sovitun. Samaan aikaan koulutoimen harteille on kasattu lisävaateita, joista mainittakoon erityisopetuksen ja oppilaan oikeuksien laajeneminen. (Rasila 1999, 9)

Noormarkun taloudellista tilannetta voidaan verrata keskiverto suomalaiseen kuntaan. Kunnassa on investoitu mm. koulurakentamiseen voimakkaasti, mikä on merkinnyt velan kasvua. Toisaalta kunta on ikärakenteeltaan lapsivoittoinen kunta ja asukasluku on pitänyt pintansa. Koulutoimea on voimakkaasti kehitetty mm. erilaisten kehittämistyöryhmien töiden tuloksena. Kehittäminen on tapahtunut omaa henkilökuntaa käyttämällä ja näin kehittämistyö ei ole vaatinut suuria taloudellisia resursseja. Syrjäytymisen riskitekijöiden kartoitus on voiman osoitus siitä, miten kunta voi kehittää palvelustrategiaansa hyödyntämällä oman henkilökuntansa ammattitaitoa ja osaamista. Niukkuuden aikana toiminnan kehittämisen lähtökohdat tulisivatkin olla muutkin kuin taloudelliset resurssit. Tämä raportti voisi olla esimerk-

kinä muille kunnille rohkeasta tarttumisesta asiaan ja uskoon omasta ammattitaidosta ja kykyyn tuottaa tietoa tulevien toimintamallien löytämiseksi.

Syrjäytyminen on ongelma, josta yhä laajemmin on keskusteltu. Ongelman olemassaolo on tiedostettu kouluissa, mutta se miten laajasta ongelmasta todella on kyse, ei ollut tietoa. Viestejä syrjäytymisestä tuli koulujen opettajien ja oppilashuoltotyöryhmien kautta. Syrjäytymiseen haluttiin tarttua ja löytää mahdollisuudet ongelman ehkäisemiseksi. Kartoitus toteutettiin kunnan omana työnä.

Kuntien taloudellinen tilanne ja samalla koulutoimeen kohdistuneet uudistusvaatimukset, palveluiden tuottajana ja mahdollisimman hyvän koulutuksen takaajana oppilaille, aiheuttaa paineita. Mikä on koulun tila, jos syrjäytyminen muodostuu ongelmaksi? Onko kyse koulun, kodin ja/vai yhteiskunnan ongelmasta? Näihin kysymyksiin raportti ei vastaa, mutta antaa kuitenkin mahdollisuuden luoda, saatujen tietojen perusteella toimenpide-ehdotukset syrjäytymisen ehkäisemiseksi Noormarkun kunnan osalta.

Syrjäytymisen ongelman käsittelyyn kunnassa liittyy vahva virkamies ja poliittinen panostus. Valtuustolle vuosille 1998 - 2000 hyväksymässä taloussuunnitelmassa oli peruskoulutuksen tehtäväalueelle asetettu tavoitteeksi syrjäytymisen ehkäiseminen. Taloussuunnitelmassa todettiin, ettei nykyisillä toimenpiteillä saavuteta riittävän hyviä tuloksia. Toiminnan tehostamiseksi tuli laatia erillinen suunnitelma syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Opetus- ja sivistyslautakunta nimitti työryhmän, joka sai tehtäväksi selvittää mahdollisimman laajasti, miten Noormarkun kouluissa voidaan paremmin ehkäistä syrjäytymistä. Työryhmään kuuluivat jäseniä opetus- ja sivistyslautakunnasta, sosiaalilautakunnasta, kouluista, sosiaali- ja sivistystoimesta, yhteensä 11 jäsentä. Raportin valmistuttua se saatettiin kunnan valtuuston tiedoksi. Valtuuston yleiskeskustelussa raportti nähtiin perusteena tuleville toimenpiteille syrjäytymisen ehkäisemiseksi.

Raportin syntymistä kannattaa tarkastella kunnan koulutoimen hierarkkisesta rakenteesta. Syrjäytymiseen, joka ilmenee hierarkiatason alimmalla tasolla, etsitään vastausta hierarkian huipulla. Ensinnäkin koulun yhteistyökumppanit eri asiantuntijoiden kanssa on merkinnyt eri hallintosektorien tulemista kouluun. Jonkun oppilaan syrjäytyminen koulussa tiedostetaan ja asiaa käsitellään yleensä monijäsenisessä oppilashuoltotyöryhmässä. Ongelmaksi nouseekin se, kenelle ongelman hoito kuuluu. Jokaisella sektorilla on tietyt työtehtävät ja määrärahat, joiden puitteissa toimitaan.

Poliittinen päätöksenteko tässä tilanteessa on puolusteltavaa. Eri poliittisten päätöksentekijöiden sitoutuminen syrjäytymisen ehkäisemiseen ja toimenpiteistä päättäminen tuo selkeyttä kehittämistoimenpiteille, joilla syrjäytymistä pyritään ehkäisemään. Möttönen (1997, 121 - 123) puhuu poliittisten päätöksentekijöiden ja viranhaltijoiden liittoutumisesta silloin kun kummankin osapuolen valta päätöksentekotilanteessa on suuri. Päätöstilanteet ovat vuorovaikutustilanteita. Tärkeää ei ole se, kuinka paljon tai vähän päättäjillä on valtaa suhteessa viranhaltijoihin tai viranhaltijoilla suhteessa päättäjiin. Valtaa on sillä, joka pystyy luomaan uutta ideoiden ja visioiden tasolla. Säännöillä ja määräyksillä luodaan toiminnan yleiset puitteet eli niillä mahdollistetaan tehokas toiminta, mutta niiden välillä ei käytetä aktiivista valtaa.

Viranhaltijoiden ja poliittisten päättäjien vuorovaikutuksessa syntynyt ja hyväksytty raportti toimenpide-ehdotuksineen sitoo päättäjiä, paitsi seuraamaan arvioinnin kautta syrjäytymisen tilaa, myös päättämään siitä, miten vastuualueet ongelman hoidossa jaetaan. Vähäisintä ei myöskään ole resurssien myöntämisestä kyseiseen tehtävään.

Syrjäytymisen ehkäisemisen nykykeinot

Syrjäytymisen nykyjärjestelmä seisoo kolmen peruspilarin päällä. Suojaverkosto rakentuu koulu- ja sosiaalitoimen, kouluterveydenhuollon sekä koulunkäyntiavustajajärjestelmän varaan. Kyseisessä järjestelmässä on puutteita, vaikka yhteistyö toimiikin eri yksiköiden välillä suhteellisen hyvin. Koulunkäyntiavustajat eivät toimi koko lukuvuotta, vaan vaihdoksia tapahtuu lukuvuoden kuluessa. Koulunkäyntiavustajajärjestelmä on nähtävä tässä lähinnä tukevana ja käytännön toimenpiteitä edesauttavan tukimuotona. Resurssit eivät myöskään kata esim. kaikkiin tarvittaviin kotikäynteihin ja vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Erityisopetuksesta kunnassa vastaavat osa-aikaiset erityisopettajat sekä ylä- että ala-asteella. Tulokset laaja-alaisen erityisopetuksen käytöstä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksista kärsivien oppilaiden kohdalla todetaan tulokselliseksi. Laaja-alainen erityisopetus on yläasteella todettu olevan oppilaiden ja opettajien suosiossa. Myös perinteinen aineenopettajan antama tukiopetuksen tarve on vähentynyt. Kunnassa toimii erityisluokka, jossa annetaan mukautetun opetussuunnitelman mukaista opetusta (EMU). Erityisluokan ongelmaksi koetaan tällä hetkellä oppilasaineksen painottuminen yläasteikäisiin oppilaisiin ja erityisluokan oppilasmäärän suuruus.

Oppilashuoltotyöryhmät ovat toimineet säännöllisesti yläasteella ja kahdella ala-asteella. Niissä on keskusteltu sekä oppilaskohtaisista kysymyksistä että laajemmista asioista. Mukana näissä työryhmissä ovat olleet koulun johtajat, erityisopettajat, opinto-ohjaaja, tarvittaessa luokan- ja aineenopettajia, kouluterveydenhoitaja, terveyskeskuspsykologi ja sosiaalitoimen edustaja.

Kouluterveydenhoitajan konsultaatio apua on käytetty tarvittaessa.. Terveydenhoitaja ja sosiaalityöntekijä ovat sopineet työnjaosta ongelmaperheiden tukemisen ja tukitoimien osalta. Tarvittaessa on sovittu neuvotteluista ja kotikäynneistä yhteisesti.

Sosiaalitoimen edustajat ovat olleet yhteistyössä opettajien, koulunjohtajien ja opinto-ohjaajien kanssa. He ovat tuoneet oman alansa asiantuntemukseen perustuvat näkökantansa myös sivistystoimenjohtajalle suunniteltaessa erilaisia tukitoimia erityisoppilaiden opetuksen järjestämiseksi.

Kuvio 1. *Syrjäytymisen ehkäisemisessä käytetyt toimenpiteet.*

2. Syrjäytyminen ja syrjäytymisen riskitekijät

Siljander (1996, 8 - 9) pitää syrjäytymistä suhdekäsitteenä, jolla tarkoitetaan aina syrjäytymistä jostakin. Sitä ei tulisi määritellä tilana vaan suhteena johonkin. Voidaan puhua yhteiskunnan normijärjestelmien ja yksilön välisestä kriisistä. Syrjäytyminen voi olla syrjintää tai omaehtoista syrjäytymistä ja se voi tapahtua myös omasta aloitteesta.

Koulumaailmassa syrjäytymisellä tarkoitetaan oppilaan huonoa koulumenestystä, jatko-opintoihin pääsyn vaikeutta, koulupinnausta tai epämääräisiä poissaoloja, sekä osallistumattomuutta koulunkäyntiin. Tällöin koulun ja oppilaan suhde ei toimi, eikä oppilas saavuta asetettuja tavoitteita. Koulusta syrjäytymisestä puhutaan myös silloin, kun oppilas on lahjakas ja kärsii haasteettomasta koulunkäynnistä. Oppilasjoukon keskiaines voi siis hyvin, mutta reuna-alueet ovat alttiita syrjäytymiselle (Siljander 1996, 11).

Syrjäytyminen on ongelmana kokonaisvaltaisempi kuin vain koulusta syrjäytyminen. Koulu on yksi lapsen elämänalueista, mutta perhesuhteet ja ystäväpiiri, vapaa-aika ja harrastukset ovat myös alueita, joilla lapsen ja nuoren hyvinvointi ja syrjäytyminen saattavat näkyä. Tämän vuoksi syrjäytyminen tulee nähdä laajemmin kuin vain koulusta tai koulutuksesta syrjäytymisenä.

Syrjäytymisellä tässä raportissa tarkoitetaan peruskoulua käyvien oppilaiden syrjäytymistä koulun antamasta opetuksesta ja kasvatuksesta.

Riskitekijät, jotka edesauttavat oppilaan syrjäytymiseen voidaan tarkastella eri lähtökohdista. Kuten edellä todettiin syrjäytyminen on kriisi yksilön ja koulun normiston välillä. Suoria johtopäätöksiä ei voida vetää syiden ja seurausten välillä. Hyvä koulumenestys ei aina merkitse koulussa viihtymistä (Pirttimäki 1996, 61 - 75). Opiskeluvaikeudet, huono koulumenestys, pinnaus ja päihteiden käyttö ovat yhteydessä toisiinsa (Meriläinen 1996, 110).

Broberg ja Marttila (1996, 12 - 13) ovat luokitelleet syrjäytymiseen liittyvät riskitekijät seuraavan taulukon mukaisesti.

1. Oppilaaseen liittyvät riskitekijät	2. Kouluoppimiseen liittyvät riskitekijät	3. Sosiaaliseen sopeutumattomuuteen ja ihmissuhteisiin liittyvät riskitekijät	4. Kotitaustaan liittyvät riskitekijät
- masentuneisuus - ahdistuneisuus - heikko itsetunto - poissaolot koulusta	- puhe-, lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet sekä muut oppimisvaikeudet - keskittymisvaikeudet - tietämättömyys omista kyvyistä - päämäärättömyys tekemisessä - oppilas antaa onnistumisestaan kunnian muille - epäonnistumisestaan syyttää muita - opettaja ei saa oppilaasta otetta - välinpitämättömyys opettajan ohjeita kohtaan ja negatiivinen asenne koulua kohtaan - kotitehtävien laiminlyönti jäänyt luokalle tai vaarassa jäädä luokalle - saanut koululykkäystä - suositeltu erityisopetukseen siirtoa	- oppilas kiusaa muita tai häntä kiusataan - yksinäisyys ja syrjään vetäytyneisyys - puutteelliset sosiaaliset taidot - aggressiivisuus opettajia ja oppilastovereita kohtaan - häiriköinti, koulupinnaus - päihteiden käyttö, syyllistyminen rikollisuuteen	- yksinhuoltajuus - työttömyys ja taloudelliset ongelmat - vanhempien muut ongelmat - vanhempien välinpitämättömyys lapsen koulunkäyntiä kohtaan - lastensuojelun asiakkuus - asuminen sijoitusperheessä tai laitoksessa

***Taulukko 1**. Syrjäytymiseen liittyvät riskitekijät.*

3. Kartoituksen tulokset

Raportti perustuu kyselylomakkeilla kerättyyn aineistoon. Oppilaille kyselyssä esitettiin väittämiä ja opettajille avoimia kysymyksiä. Kysely on käsitelty esittämällä prosenttilukuja oppilaiden vastausten pohjalta. Erottelua on tehty eri kouluasteiden ja eri koulujen välillä.

Kysely, joka tehtiin sekä ylä- että ala-asteen oppilaille, laadittiin edellä olevan riskikartoituksen pohjalta. Kyselyä ei voida pitää validiteetiltaan ja reliabiliteetiltaan hyvänä. Oppilaiden kyselyt toteutettiin opettajien toimesta ja oppilaille annetut ohjeet erosivat luokittain. Kysymysten ymmärrettävyys oli myös vaikea ajatellen eri luokka-asteita.

Kysely antaa kuitenkin yleiskatsauksen kunnan tilanteesta ja siitä, mikä tilanne syrjäytymisen osalta on olemassa. Tässä yhteydessä tarkastelen vastauksia pintapuolisesti.

Merkittäviä eroja kyselyn tuloksissa ei ollut eri ala-asteiden välillä. Tuloksia verrattiin myös Stakesin ja Tampereen yliopiston valtakunnalliseen tutkimukseen koulukiusaamisesta. Noormarkussa koulukiusaamisen kohteeksi joutuvien oppilaiden määrä näyttää olevan huomattavasti pienempi kuin Stakesin tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden.

Vuosiluokittain tarkasteltuna *koulupelkoa* näyttää esiintyvän enemmän ensimmäisen vuosiluokan oppilailla. Ala-asteen oppilaista 2,4 ja yläasteen oppilaista 1,2 prosenttia oli täysin samaa mieltä väitteen *"Pelkään päivittäin tulla kouluun".*

Oppimisvaikeuksia esiintyi enemmän ala- kuin yläasteella. Tämä selittynee osaaikaisen erityisopetuksen painottumisella alkuopetuksen luokille ala-asteella.

Päivittäin *koulukiusatuksi* ala-asteella tuli 2,2 prosenttia ala-asteen oppilaista. Yläasteella vastaava luku oli alle prosentin. Yläasteen oppilaista 1,6 prosenttia ilmoitti olevansa täysin samaa mieltä väittämän kanssa, jossa tiedusteltiin oppilaiden kiusaamiseen osallistumista.

Vanhemmat antavat oppilaan olla *pois koulusta ilman syytä* ala-asteen oppilaista 1,8 prosenttia ja yläasteen oppilaista 4 prosenttia.

Oppilaita pyydettiin ottamaan kantaa väitteeseen "*Viihdyn hyvin koulussa* ja *käyn siellä mielelläni".* Oppilaista ala-asteella noin 70 prosenttia ja yläasteella noin 42 prosenttia ilmoitti olevansa täysin tai jokseenkin samaa mieltä heille esitetyn väitteen kanssa. Vastanneista 6,9 prosenttia ala-astelaisista ja 9,3 prosenttia yläastelaisista ilmoitti olevansa täysin eri mieltä väittämän kanssa. Ala-asteella oppilaista noin kolmannes ei viihdy koulussa, kun vastaavasti yli puolet yläasteen oppilaista ei viihdy koulussa.

Ala-asteen oppilaista 60 prosenttia ilmoitti, että vanhemmat ovat kiinnostuneita heidän koulunkäynnistään ja 49,8 prosenttia oli sitä mieltä, että vanhemmilla oli heille riittävästi aikaa. Yläasteella 48,8 prosenttia oli täysin samaa mieltä, että heidän vanhempansa ovat kiinnostuneita heidän koulunkäynnistään.

Sosiaalisuus ja hyväksytyksi tulemista arvioitiin kyselyssä oppilaan toverisuhteilla. Yläasteen oppilailla oli kavereita selvästi yleisemmin kuin ala-asteikäisillä. Ala-asteen oppilaista 1,4 prosenttia ilmoitti, ettei heillä ole yhtään kaveria.

Oppilaiden *suhtautumista koulunkäyntiin* tarkasteltiin suhtautumisessa koulunkäyntiin, tuntityöskentelyyn, kotitehtävien tekemiseen ja tunneilla käyttäytymiseen. Ala-asteen oppilaat kokevat koulunkäynnin tärkeäksi (94,6%), ovat ahkeria tunnilla (71,6%), tekevät aina kotitehtävänsä (86,2%) ja haluavat oppia uusia asioita (88,4%). Oppilaista 11 prosenttia ilmoitti häiritsevänsä usein opetusta ja muita oppilaita. Yläasteen oppilaista 86,7 prosenttia uskoo suoriutuvansa koulun loppuun kunnolla ja pääsevänsä haluamaansa jatko-koulutuspaikkaan.

Päihteiden käyttö sekä rikollisuus ovat riski syrjäytymiselle. Yläasteen oppilaista 13,3 prosenttia ilmoitti tupakoivansa säännöllisesti. Kun huomioon otetaan väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä olleet, kasva tupakoitsijoiden määrä 18,1 prosenttiin. Tupakointi on yleisempää tytöillä kuin pojilla. Alkoholin käyttö oppilaiden keskuudessa ei ollut yhtä yleistä kuin tupakointi.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että tilanne kunnassa ei ole huolestuttava, mutta ongelma on selvästi olemassa. Prosentuaalisesti arvioituna mistään suurista oppilasjoukoista ei ole kyse, mutta kuten opettajien arviot osoittavat syrjäytymisriski

koskettaa yhdestä kahteen oppilasta luokittain. Huolestuttavana voidaan myös pitää vanhempien vähäistä kiinnostusta lastensa kouluasioita kohtaan, 40 prosenttia ei ole oppilaan mielestä kiinnostunut hänen koulunkäynnistään. Samoin lähes puolet oppilaista kokee, ettei vanhemmilla ole aikaa hänelle. Vanhempien huolenpito ja kiinnostus lapsensa asioihin on kuitenkin mielestäni yksi tärkeimmistä syrjäytymistä ehkäisevä tekijä.

4. Toimenpide-ehdotukset syrjäytymisen ehkäisemiseksi

Työryhmä esittää konkreettisia toimenpiteitä syrjäytymisen ehkäisemiseksi ja niiden toteuttamisaikataulusta.

1. Syrjäytymisen ehkäiseminen osaksi opetussuunnitelmaa

Syrjäytymisen ehkäisemisen tavoitteet tulisi määritellä kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa. Samassa yhteydessä tulisi sopia koulutasolla oppilashuoltotyöryhmien toiminnasta sekä päättää keskeisimmistä toimintaperiaatteista. Koulujen työsuunnitelmissa tulisi selvittää, miten koulut aikovat toteuttaa syrjäytymisen ehkäisemistä koulutasolla. Tämä edellyttää koulun omaa vuosittain laadittavaa koulukohtaista syrjäytymisohjelmaa.

2. Erityisluokanopettajan viran perustaminen

Viime vuosina mukautetun, samoin kuin muunkin erityisopetuksen tarve on kasvanut.

Työryhmän näkemyksen mukaan vähimmäistavoitteena olisi yhden erityisluokanopettajan viran perustaminen mukautettuun erityisopetukseen. Lisäksi tulisi pohtia koulun koko lukuvuodeksi palkattavien koulunkäyntiavustajien palkkaamista tukemaan yleisopetuksessa tapahtuvaa erityisopetusta.

3. Oppilashuoltotyöryhmien toiminnan vakiinnuttaminen.

Oppilashuoltotyöryhmien kokoonpanosta, toimintatavoista ja keskeisistä tavoitteista tulisi sopia yhteisesti kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa. Työryhmä näkee tärkeänä, että oppilashuoltotyöryhmä kokoontuu kaikilla kouluilla, joka kokoontuisi pienimmilläkin kouluilla ainakin kerran lukukaudessa. Sosiaalityöntekijällä tulisi olla keskeinen rooli oppilashuoltotyöryhmien työskentelyssä ja tarvittavan tiedon siirtämisessä.

4. Palvelustrategian täsmentäminen ja myönteisen ilmapiirin luominen

Kartoituksessa tuli esille koulukiusaaminen ja koulupelko sekä se, että oppilaat eivät riittävässä määrin kokeneet, että heistä välitetään. Tilanteen parantamiseksi tulisi koulujen palvelustrategiaa muuttaa siten, että kaksi keskeisintä asiaa olisi turvallisuus ja välittäminen. Koulun toimintamalleja kehittämällä oppilaan tulisi kokea olonsa koulussa turvalliseksi.

5. Yhteistyön lisääminen

Nykyisen tilanteen parantamiseksi on tärkeää yhteistyön lisääminen koulutoimen, sosiaalitoimen ja terveydenhuollon välillä. Muina tärkeinä sidosryhminä työryhmä näkee seurakunnan, poliisin ja vapaa-aikatoiminnan.

6. Tiedonsiirron varmentaminen

Yhdeksi keskeiseksi ongelmaksi koettiin puutteet tiedon kulussa. Syrjäytymisvaarassa olevista oppilaista ei saada riittävän ajoissa tietoa. Tiedonkulun katkokset nähtiin koulutulokkaiden siirtyessä kouluun ja oppilaan siirtyessä ala-asteelta yläasteelle.

7. Nuorten vapaa-ajan tukeminen

Harrastustoimintaa pitäisi suunnata erityisesti niille nuorille, jotka ovat kaiken järjestetyn harrastustoiminnan ulkopuolella. Nuorisotoimen tulisi laatia tätä varten erillinen toimintasuunnitelma yhteistyössä seurakunnan, sosiaalitoimen ja muiden sidosryhmien kanssa.

8. Päihteiden käytön ennalta ehkäiseminen.

9. Perheneuvolapalveluiden turvaaminen

10. Toimenpiteiden vaikutusten arviointi.

5. Yhteenveto

Kouluorganisaation rakenteesta ja ohjauksesta johtuen on virkamiehillä ja poliittisilla vaikuttajilla vahva asema koulujen päätöksenteossa. Vanhemmat eivät suoranaisesti toimi kouluyhteisössä, mutta he voivat vaikuttaa koulun päätöksentekoon osallistumalla siihen tai toimimalla ulkopuolisena vaikuttajana. Vanhemmat voidaan kutsua koululle kokouksiin ja päätöksentekoon, silloin kun kyseessä on heidän lapsensa. Avoimissa tilaisuuksissa, kuten vanhempainilloissa vanhemmilla on mahdollisuus osallistua koulun päätöksentekoon. Normiohjaus ohjaa ja alistaa koulujen päätöksentekoa virkamiehen ja/tai lautakunnan vahvistettavaksi (Ahlstedt ym. 1986, 65).

Syrjäytymisen ehkäisemisen projekti kuvaa kunnallista päätöksentekoa, johon jo valmisteluvaiheessa on sitoutuneet kunnan viranhaltijoita ja poliittisia päätöksentekijöitä lautakuntien välityksellä. Vanhemmille kyseistä raporttia on esitelty vanhempainilloissa ja esityksen pohjalta on käyty keskustelua syrjäytymisen riskitekijöistä.

Kunnanvaltuuston jäsenet kävivät vilkkaan ja syvällisen keskustelun syrjäytymisen ehkäisemisestä. Kaikkiaan asiasta käytettiin 33 puheenvuoroa. Keskustelun aikana tuli esille monia hyvin perusteltuja näkökulmia nuorten koulussa viihtymiseen ja syrjäytymisen mahdollisiin syihin. Esille nousi erityisopettajan viran tarpeellisuus ja viran perustaminen nähtiin perusteltuna. Syrjäytymiskeskustelussa korostettiin myös kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja sen merkitystä ennaltaehkäisevänä tekijänä syrjäytymisessä. Esille nousi myös tiedon siirron parantaminen, varhainen asioihin tarttuminen ja kolmannen sektorin mahdollisuudet syrjäytymisen ehkäisemisessä.

Ryhmät olivat valmiit panostamaan jatkossakin nuoriin nykyistä enemmän, joskin esille nostettiin myös näkökulma, että kaikkia ei voida koskaan auttaa ja että resurssit ovat rajalliset. Raportti ja sen tekijät saivat kiitosta ja sille toivottiin seurantaa. Varsinaisesti uusia ajatuksia ei kyseisen raportin tiimoilta tuotu esille. Voidaankin todeta, että raportti ja sen myötä tapahtuvat toimenpiteet saavat poliittisen tuen taakseen.

Raportti edellyttää eri hallintokuntien yhteistyötä ja kouluja valmistamaan oman syrjäytymis-ohjelmansa koulun toimintasuunnitelmaan. Toimenpiteiden käynnistäminen ja siihen liittyvän arviointitiedon kautta syrjäytymisen ehkäiseminen tulee löytämään toimintamallin, joka vastaa paikallisia tarpeita.

Raportissa tarkasteltiin myös joidenkin naapurikuntien toimintamalleja. Toimintamallit rakentuivat pääosin samoille ratkaisumalleille kuin mihin tässä raportissa päädyttiin. Yhteistyö laajentaminen naapurikuntien suuntaan olisi myös mahdollista, esim. asiantuntijatasolla siinä vaiheessa, kun koulut pohtivat omia ratkaisujaan. Opetushallituksen suunnasta löytyy myös erilaisia projekteja, jotka liittyvät erityisopetukseen. Aktiivisuus tässä suhteessa voisi tuoda kunnalle mahdollisuuden päästä mukaan projektiin, jossa mielestäni enemmän tarvitaan henkilöstön panostusta kuin taloudellisia resursseja.

Aukotonta järjestelmää koskaan tuskin löytyy ja kuten on todettukin, kaikkia tapauksia ei koskaan voida auttaa. On kuitenkin myönnettävä, että hoitamattomat syrjäytyneet nuoret aiheuttavat melkoisia kustannuksia yhteiskunnalle. Laitospaikat ja erilaiset vieroitushoidot maksavat huomattavasti enemmän kuin panostus esim. kerho- ja harrastustoimintaan.

Vaikka kunta onkin ollut omatoiminen syrjäytymisongelman suhteen, olisi ovet kuitenkin pidettävä auki maailmaan. Henkilökunnan koulutus ja ulkopuolisten asiantuntijoiden käyttö toisivat varmasti uusia ajatuksia ja motivoisi hoitamaan oppilaiden asiaa. Projektien suunnitteluun ja toteutukseen tulisi hankkia myös ulkopuolista rahoitusta esim. EU-rahoituksen suunnasta.

Lähteet

Ahlstedt, L., Jahnukainen I. & Vartola, J. 1983 Organisaatio ohjausjärjestelmänä julkisessa hallinnossa. Espoo: Amer-yhtymä Oy Weiling + Göösin kirjapaino

Alanen, J-P., 1999. Hyvinvointipolitiikan arvovalinnat.Kuntalehti 1/99. Scanweb Oy. Kouvola.

Bromberg, M. & Marttila, O. 1996. Syrjäytymisen riskitekijöiden esiintyminen Turun ja Porin läänin toisluokkalaisilla luokanopettajien arvioimana. Tiivistelmä.

Liimatainen-Lamberg, A. (Toim.)1996. Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Arviointi 7/96. Opetushallitus. Yliopistopaino. Helsinki.

Meriläinen, L. 1996 b. Koulunkäynnin keskeyttämisen syiden selvittäminen. Teoksessa Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Arviointi 7/96. Opetushallitus. Yliopistopaino. Helsinki.

Möttönen, S. 1997. Tulosjohtaminen ja valta poliittisten päätöksentekijöiden ja viranhaltijoiden välisessä suhteessa. Suomen kuntaliitto.

Pirttiniemi, J. 1996. Koulukokemukset riskitekijät. Yläasteen onnistuneisuus ja riskitekijät oppilaiden arvioimana. Teoksessa Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Arviointi 7/96. Opetushallitus. Yliopistopaino. Helsinki.

Rasila, M. 1999. Koulujen on keskityttävä perustehtäväänsä. Kuntalehti 3/1999. Scanweb Oy. Kouvola.

Siljander, P. & Ulvinen, V. (Toim). Syrjäytymisestä selviytymiseen. Vaikeuksien kautta elämänhallintaan. Oulun yliopisto. 66/1996.

Syrjäytymisen ehkäiseminen 1999. Raportti. Noormarkun kunta. Opetus- ja sivistyslautakunta ja sosiaalilautakunta.

Vesa Puuronen

EXIT -PROJEKTI SKININUORTEN ELÄMÄNHALLINNAN TUKENA

Exit -projektin taustasta

Joensuu on kuluvan vuosikymmenen puolivälistä lähtien saanut kyseenalaista kuuluisuutta Suomen skini -pääkaupunkina. Joensuussa on julkaistu uutisia ulkomaalaisiin kohdistuneesta väkivallasta ja muista rikoksista jo vuodesta 1993 lähtien. Vuosina 1993-1994 kaupungissa tapahtui 27 ulkomaalaisiin kohdistunutta rikosta (Kekomäki 1996a), joista 17 oli skinheadien tekemiä. Vuoden 1995 syksyllä tapahtunut mustan amerikkalaisen koripalloilijan pahoinpitely ja hänen poistumisensa maasta nosti Joensuun skinit maailmanlaajuisestikin uutisotsikoihin. Vuonna 1996 Joensuussa tapahtui 20 ja vuonna 1997 neljätoista rasistista rikosta, skinit olivat epäiltynä vuonna kymmenessä rikoksessa ja vuonna 1997 kahdessatoista rikoksessa (Laapio 1999, 106). Ulkomaalaisiin kohdistuneen väkivallan ja muiden rikoksien lisäksi joensuulaisskinit ovat viime vuosina tehneet lukuisan joukon muita rikoksia. Poliisin tilastojen mukaan vuonna 1996 vain 10,6 % ja vuonna 1997 11 % skinien tekemistä rikoksista oli rasistisia. Muut rikokset olivat suomalaisiin kohdistuneita pahoinpitelyjä, vahingontekoja, omaisuusrikoksia, rattijuopumuksia ja teräaseen hallussapitoja (mt.). Noin viisikymmentä nuorta on saanut tuomion erilaisista skinirikoksista.

Tilanne Joensuussa vuoden 1999 alussa

Nuorisotalojen työntekijöiden ja koulujen opettajien antamien tietojen sekä tehtyjen havaintojen ja keskustelujen perusteella tiedossamme on, että Rantakylän kaupunginosan yläasteella on joukko pikkuskinejä. Lisäksi Rantakylän nuorisotalolla käy ammattikouluissa ja kauppaopistossa opiskelevia sekä työttömiä 16-18-vuotiaita nuoria miehiä, jotka pukeutumisensa ja/tai ajatustensa perusteella ovat skinejä tai rasistisesti suuntautuneita. Osalla näistä nuorista on jo tilillään rangaistuksia pahoinpitelyistä. Kahdelle rasistisesti ajattelevalle nuorelle on annettu porttikielto nuorisotalolle, koska he suhtautuivat vihamielisesti talolla työskentelevään hollantilaiseen harjoittelijaan. Rantakylän kaupunginosan erityispiirteenä on se, että alueella asuu varsin paljon venäjää äidinkielenään puhuvia venäläisiä ja inkeriläisiä maahanmuuttajia. Yläasteella opiskelee 30 Venäjältä muuttanutta nuorta ja muutamia muihin kansallisuuksiin kuuluvia maahanmuuttajia. Osalla maahanmuuttajista Suomen kielen taito on varsin heikko. Maahanmuuttajien ja suomalaisnuorten välillä on ollut syksyn ajan ongelmia, joiden kärjistymistä pelätään.

Tehtyjen haastattelujen sekä nuorisotalon työntekijöiden antamien tietojen mukaan Karsikon nuorisotalolla on n. 10 hengen joukko nuoria (lähinnä peruskoulun

yläasteella ja ammattikoulussa opiskelevia nuoria), jotka joko jo ovat mukana skinitoiminnassa tai suuntautuneet siihen.

Sinkkolan nuorisotalolla, Noljakan kaupunginosassa, ei ilmeisesti ole suoranaisesti skineihin lukeutuvia nuoria, mutta sielläkin käy rasistisesti asennoituvia nuoria. Lisäksi Noljakassa asuu aktiivisesti skinitoiminnassa mukana olleita nuoria.

Kaupungissa toimivissa ammattikouluissa on ainakin n. 20 aktiivisesti toimivaa skininuorta, jotka pitivät alkusyksyn aikana säännöllisesti kokouksia toisen ammattikoulun ruokalassa. Koulusta on syksyn kuluessa erotettu rasististen mielipiteiden ja häiriökäyttäytymisen vuoksi ainakin 2 skiniä. Kouluissa ja nuorisotaloilla käyvien skinien ja pikkuskinien lisäksi Joensuussa toimii aktiivisesti skinien toiminnassa jo pitempään mukana olleiden ryhmä, johon kuuluu arviolta 20 henkilöä. Tähän ydinryhmään kuuluvista monilla (useimmilla) on tilillään erilaisia rikoksia (rasistista väkivaltaa, muuta väkivaltaa, varkauksia, petoksia, vahingontekoja jne.).

Rasistinen väkivalta ja muu rasistisiin ryhmiin kuuluvien nuorten harjoittama rikollisuus Joensuussa on siis ollut varsin laajaa 1990-luvun alkuvuosista lähtien. Toiminnan saama laaja julkisuus on vahingoittanut vakavasti Joensuun kaupungin ja koko Pohjois-Karjalan ulkoista kuvaa ja siten vähentänyt alueen vetovoimaa. On todennäköistä, että Joensuun maine ”skinien” pääkaupunkina on vaikeuttanut kaupungissa toimivien oppilaitosten kansainvälistä toimintaa ja opiskelija- sekä opettajarekrytointia. Alueen huono ulkoinen kuva hankaloittaa myös kansainvälistä toimintaa harjoittavien liikeyritysten, (esimerkiksi matkailu- ja majoitusalan yritysten) toimintaa ja työntekijöiden rekrytointia. Väkivalta ja sen uhka on vaikuttanut koko kaupungin henkiseen ilmapiiriin ja ihmisten käyttäytymiseen arkielämän tilanteissa.

Vuoden 1998 aikana skinirikosten määrä ei kuitenkaan ilmeisesti ainakaan lisääntynyt, keväällä 1998 kaupungissa järjestettiin myös rasismin vastainen mielenosoitus, johon osallistui n. 5000 kaupunkilaista.

Exit-projektin päätavoitteet

Eri yhteisöt, viranomaiset ja yksittäiset henkilöt ovat toimineet Joensuussa aktiivisesti vähentääkseen skinien aiheuttamia ongelmia. Erityisesti huomiota on saanut poliisin ja jengityön parityöskentely, joka on osa silloisen läänin poliisijohdon aloittamaa rasisminvastaista toimintaohjelmaa. Tätä ohjelmaa arvioivassa raportissa todetaan: ”... yhteiskunnan lakeja ja yksilön oikeuksia rikkovat rasistiset toimet eivät ole rikostilastojen valossa vähentyneet eikä toimintaohjelma ole saavuttanut määrällisiä tavoitteitaan.” Vaikka määrällisiä tavoitteita ei olekaan saavutettu raportissa todetaan erityisesti parityöskentelyyn viitaten, että *”... työparikokeilu on kehittynyt hallinnonaloja konkreettisesti yhdistäväksi, skinheadnuorten kanssa keskustelevaksi ja alakulttuurisia symboleja lukevaksi toimintamuodoksi.”* (Laapio mt., 1).

Huolimatta edellä mainituista tuloksekkaistakin toimenpiteistä kävi vuoden 1997 ja 1998 aikana selväksi, että enemmänkin - ja eri tavalla - on mahdollista toimia asiaintilan korjaamiseksi. Tällaisista lähtökohdista käynnistettiin EXIT-projekti[1], joka

1) *kehittää ja toteuttaa yhteistyössä nuoriso-, koulu- ja sosiaalitoimen sekä muiden viranomaisten, vapaa-ehtoisjärjestöjen ja skinien vanhempien kanssa toimintamuotoja, joiden avulla voidaan auttaa rasistisissa skinheadryhmissä toimivia nuoria pääsemään ulos näistä ryhmistä*

[1] Joensuun EXIT-projekti perustuu hyvin pitkälle samanlaisiin ajatuksiin kuin samannimiset projektit Norjassa ja Ruotsissa. Toisaalta esimerkiksi edellä mainittu Rasismin vastainen toimintaohjelma on lähtökohdiltaan hyvin pitkälle samanlainen. Myös esimerkiksi Englannissa toteutetut rasisminvastaiset projekteissa on samankaltaisia aineksia (ks. esim. Bowling - Saulsbury 1993, Björgo 1997, 1998)

2) *kehittää ja toteuttaa nuoriso- ja koulutoimen yhteistyönä menetelmiä, joiden avulla voitaisiin estää uusien nuorten liittyminen skiniryhmiin.*
3) *perustaa yhteistyössä nuorisotoimen, sosiaalitoimen ja koulutoimen kanssa skini-nuorten vanhempien ryhmiä ja ohjata näiden ryhmien toimintaa*
4) *järjestää rasismiin, kulttuurien kohtaamiseen ja nuorisotyömenetelmiin liittyvää koulutustapahtumia sekä julkaisu- ja tiedotustoimintaa.*

Projektin kohderyhmät

1) *nuoret, jotka haluavat jättää skiniryhmän;*
2) *pikkuskinit eli rasismista kiinnostuneet ja skinien toimintaa tukevat peruskoulun yläasteen ja ammattikoulujen oppilaat;*
3) *skinien vanhemmat;*
4) *peruskoulun ja ammattikoulujen opettajat, nuoriso- ja sosiaalityöntekijät sekä muut viranomaiset, jotka toimivat skinien parissa tai jotka ovat heidän kanssaan muuten jatkuvasti tekemisissä.*

Projektiorganisaatio ja aikataulu

Projektiryhmä koostuu projektissa konkreettisesti työskentelevistä henkilöistä. Tämä ryhmä vastaa projektin suunnittelusta ja toteuttamisesta. Projektiryhmä käyttää tarpeen vaatiessa apunaan asiantuntijoita, joilla on tutkimukseen tai käytännön työhön perustuvaa tietoa skineydestä ja toimintatavoista, joilla projektin päämääriin päästään.

Projektille muodostetaan ohjaus-ryhmä, joka koostuu projektinjohtajasta, skinien vanhempien sekä viranomaisten edustajista. Ohjausryhmään kuuluvat Joensuun yliopiston/Suomen Akatemian tutkijat YTT, Vesa Puuronen, KL Päivi Harinen ja Yht.yo. Sini Perho, Pohjois-Karjalan Ammattikorkea-koulun edustajina sosiaalialan koulutuspäällikkö Arja Jämsen ja opiskelija Elina Alatörmänen, Joensuun poliisipäällikkö Kai Markkula, kansanedustaja, ylikomissaario Erkki Kanerva, Rantakylän yläasteen edustajina erityisopettaja Sanna Oilinki ja maahanmuuttajaluokan opettaja Minna Ulgren, kriminaali-huoltoyhdistyksen edustajana sosiaalityöntekijä Helena Majonen-Pennanen, Joensuun kaupungin nuorisotyön edustajina nuoriso-ohjaaja Heikki Lehmus ja nuorisotoimenjohtaja Raimo Koivula, sekä Joensuun oppimiskeskuksen edustajina asuntolanhoitaja Leena Argillander ja opinto-ohjaaja Pekka Myllyoja, sekä Joensuun nuorisovertas ry:n edustajana projektityöntekijä Leena Virratvuori. Ohjausryhmään kutsutaan myös muiden viranomaisten, rahoittajien ja kansalaisjärjestöjen edustajia yhteistyöverkoston laajentuessa. Ohjausryhmään on tarkoitus saada mukaan myös skinien vanhempia - vanhempien ryhmien käynnistymisen jälkeen. Projektin johtajana toimii tutkija, YTT Vesa Puuronen. Projekti ajoittuu vuosille 1998-2002.

Projektin nykyinen vaihe ja tavoitteet vuodelle 1999

EXIT-projekti käynnistyi loka- marraskuun vaihteessa 1998 pidetyllä seminaarilla, johon osallistui n. 60 henkilöä. Seminaarin alustajina toimivat norjalainen rasistisia nuorisoryhmiä tutkinut Tore Björgo, joka on myös EXIT-projektin henkinen isä Norjassa sekä Ruotsin EXIT-projektin johtaja, entinen skini Kent Lindahl Ruotsista. Lisäksi jengityöntekijä Jouni Erola, joka on toinen Rasismin vastaisen toimintaohjel-

man parityöskentelyn työntekijöistä, alusti parityöskentelyn lähtökohdista, toimintamuodoista, tavoitteista ja tuloksista. Ylikomissario Erkki Kanerva alusti ns. Autovaras-projektin tuloksista ja toiminnasta. Osallistujat edustivat tärkeimpiä yhteistyötahoja (Joensuun yliopisto, peruskoulun ja ammattikoulujen opettajat, Joensuun poliisi, Joensuun kaupungin nuorisotoimi, ammattikorkeakoulu, vapaaehtoisjärjestöt). Seminaarin päätavoitteet olivat saada tietoa rasistisista nuorisoryhmistä ja EXIT-projketien toiminnasta muista Pohjoismaista sekä Joensuussa toteutetuista ja toteutettavista nuorisorikollisuuden ja rasismin vastaisista hankkeista. Lisäksi tarkoituksena oli luoda yhteyksiä yhteistyötahoihin. Seminaarin tavoitteet saavutettiin hyvin.

EXIT-projektin kenttätyö käynnistyi varsinaisesti vuoden 1999 alussa. Kenttätyötä toteuttavat Suomen akatemian rahoituksella tutkijat Vesa Puuronen, Päivi Harinen ja Sini Perho sekä osana työtään tai opiskeluaan Joensuun kaupungin nuorisotalojen työntekijät ja Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun sosiaalialan opiskelijat. Kenttätyön eri muotoja (joista alla enemmän) on hyväksytty harjoittelujaksoina osaksi Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun (PKAKK) sosiaalialan opiskelijoiden opintoja.

Toimenpiteet 1999

1. Vanhempien ryhmät

Vuoden 1999 alusta työnsä aloittanut tutkija KL Päivi Harinen on ottanut kirjeitse yhteyttä skinien vanhempiin tarkoituksena perustaa vanhemmille tarkoitettu ryhmä. Yhteydenoton tuloksena 7 skinin vanhempaa on haastateltu ja heidän ryhmänsä on käynnistymässä. Lisäksi Karsikon kaupunginosaan on tarkoitus yhteistyössä nuorisotyöntekijäin, PKAKK:n opiskelijoiden ja koulun kanssa perustaa (pikku)skinien vanhemmille tarkoitettu ryhmä. Kaikkien vanhempien ryhmien tarkoituksena on mm. a) informoida vanhempia skinialakulttuurista sekä niistä todennäköisistä seurauksista, joita skiniryhmiin kuulumisesta ja niiden toimintaa osallistumisesta nuorille on; b) tarjota nuortensa tilanteesta huolestuneille vanhemmille paikka ja yhteisö missä keskustella tilanteesta ja yrittää löytää siihen ratkaisuja; c) vaikuttaa vanhempien kautta erityisesti skiniryhmien liepeillä liikkuvien nuorten toimintaan, siten että he eivät etenisi ”skiniuralla”; d) rohkaista vanhempien kautta skiniryhmistä luopumista suunnittelevia nuoria irtaantumaan ryhmistä sekä löytää nuorille työ-, harjoittelu- ja opiskelupaikkoja e) saada tietoa skininuorten perhetaustasta sekä vanhempien asenteiden mahdollisesta vaikutuksesta skiniksi tulemisessa; f) löytää yksilökohtaisen (ks. alla) sosiaalityön tarpeessa olevia henkilöitä.

2. Yksilökohtainen ehkäisevä ja korjaava työ

Monet skiniryhmien liepeillä liikkuvista nuorista ovat sosiaalisessa syrjäytymisvaarassa. Joidenkin kotiolot ovat vaikeat ja oman elämän hallinta sekä tulevaisuudennäkymät heikot. Jotkut nuoret oireilevat eri tavoin (päihteiden käyttöä, vahingontekoa, koulunkäynnin laiminlyöntiä jne). Nämä nuoret tarvisevat aikuisen tukea ja ohjausta.

PKAKK:n sosiaalialan ammattikorkeakoulututkintoa suorittavien opiskelijoiden opintoihin (4 vuotta) kuuluu kahden vuoden mittainen yksilöasiakassuhteeseen perustuva sosiaalityön harjoittelu, jonka osa opiskelijoista suorittaa EXIT-projektin puitteissa edellä kuvatun kaltaisessa tilanteessa elävien pikkuskinien parissa. Yksilöasiakastyön tarkoitus on auttaa asiakasta päiväkohtaisissa ongelmissa ja parantaa asiakkaan elämänhallintaan. Tässä toiminnassa on tarkoitus hyödyntää Joen-

suun kaupungin sosiaalitoimen ja Mannerheimin lastensuojelunliiton (Nuorisoverstas ry) tukihenkilötyöskentelystä ja Joensuun kaupungin jengityöstä saatuja kokemuksia.

Osa skineistä ja rasistisesti suuntautuneista nuorista on saanut vuoden 1999 puolella tuomion väkivallasta. Muutamat nuoret ovat saaneet vapausrangaistuksen sijasta nuorisopalvelurangaistuksen, jota käytännössä toimeenpanee Kriminaalihuoltoyhdistys. EXIT-projektin pyrkii yhdeistyössä Kriminaalihuoltoyhdistyksen kanssa kehittämään nuorisopalvelun sisältöä siten, että se tukisi nuorten elämänhallinnan paranemista ja heidän irtautumistaan skiniryhmästä.

3. Yhteisöteatterihanke

Rantakylän yläasteen koulun ja nuorisotalon yhteistyönä toteutetaan seitsemäsluokkalaisille tarkoitettu yhteisöprojekti. Tämän projektin yhtenä muotona on yhteisöteatteriprojekti, jossa pyritään työstämään teatterin keinoin oppilaiden kokemusten ja ajatusten perusteella kulttuurien kohtaamiseen liittyviä ongelmia. Tähän projektiin osallistuu suomalaisten oppilaiden lisäksi maahanmuuttajanuoria. PKAKK:n opiskelijoita osallistuu myös tämän hankkeen toteuttamiseen osana opintojaan.

4. Rasismin vastainen kasvatus- ja kurssitoiminta

Opettajien ja nuorisotyöntekijöiden kanssa käydyissä keskusteluissa on käynyt ilmeiseksi että ammattikouluissa, peruskoulun yläasteilla ja nuorisotaloilla tarvitaan tietoa mm. rasismista ja skineydestä. Yhteistyössä Joensuun poliisissa työskentelevän suvaitsevaisuuskasvattaja Melody Karvosen on tarkoitus järjestää ensivaiheessa Rantakylän yläasteen opettajille iltapäivän luentotilaisuuksia opettajille aiheena skinialakulttuuri, rasismin ja natsismin aatteelliset ja toiminnalliset lähtökohdat. Melody Karvosen luentojen aiheena on rasismiin liittyvät ihmisoikeussopimukset ja lainsäädäntö. Lisäksi peruskoulun seitsemäsluokkalaisille järjestään kahden oppitunnin mittaisia tilaisuuksia samoista teemoista.

Rantakylän nuorisotalolla on tarkoitus järjestää kevään mittaan teemailtoja ja muita tapahtumia aiheina kohtaaminen vieraiden kulttuurien kanssa, rasismi, skineys ja maahanmuuttajien oikeudet. Teemailtoja järjestetään myös muilla Joensuun nuorisotaloilla.

Kontaktien luomiseksi Rantakylän nuorisotalolla käyviin yläasteen seitsemännellä luokalla opiskeleviin maahanmuuttaja- ja suomalaisnuoriin ja näiden kahden ryhmän välisten ristiriitojen vähentämiseksi on suunniteltu järjestettäväksi keväällä 1999 laskettelureti Lappiin.

Rantakylän nuorisotalon työntekijäin ja yläasteen opettajien sekä PKAKK:n oppilaiden yhteistyönä on alkanut yläasteen maahanmuuttajaluokalla opiskelevien maahanmuuttajanuorten ja suomalaisnuorten yhteinen luokkalehden teko internettiin. Tämä projekti on saanut suomalais- ja maahanmuuttajanuoret ensimmäistä kertaa laajemmin toimimaan yhdessä.

Toinen konkreettinen hanke on käynnistynyt nuorisotyöntekijäin kanssa yhteistyössä Karsikon nuorisotalolla käyvien skineydestä kiinnostuneiden ja rasistisia mielipiteitä omaavien tyttöjen parissa. Tässä projektissa on tarkoitus parantaa tyttöjen kykyä kohdata muista kulttuureista tulevia ihmisiä järjestämällä heille tilaisuus tehdä erilaisia kansallisia ruokia yhdessä eri kansallisuuksiin kuuluvien henkilöiden kanssa ja myös nauttia valmistetut ruuat kansallisten perinteiden mukaisesti.

EXIT -projekti järjestää työntekijöilleen ja muille yhteistyössä mukana oleville tahoille koulutusta yhteistyössä PKAKK:N Yhteisöt rasismia vastaan -projektin kanssa. Syksyllä 1998 oli kaksi seminaaria ulkomaalaisine alustajineen ja keväällä

1999 on tarkoitus järjestää myös vähintään kaksi seminaaria, EXIT -projektiseminaarien aiheena on rasismin aatehistoria.

5. Nuorisotyöntekijäin jatkokoulutus

Joensuun nuorisotalojen työntekijät ovat Exit-projektin keskeinen yhteistyötaho. Työntekijöillä on varsin hyvät valmiudet työskennellä edellä selostettujen hankkeiden parissa mutta heillä on myös perusteltuja jatkokoulutustarpeita. Yksi Karsikon nuorisotalon työntekijä suorittaa Mikkelin ammattikorkeakoulussa Nuorten elinolojen parantamiseen liittyvä 20 opintoviikon kokonaisuuden, joka edesauttaa Karsikon nuorisotalolla tapahtuvaa skineihin suuntautuvaa yksilöasiakastyötä ja vanhempainryhmän toimintaa. EXIT-projektiin osallistuminen on osa nuorisotyöntekijän opintoja.

6. Seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan erikoistuneen nuoriso-ohjaajan palkkaaminen Rantakylän nuorisotalolle

Rantakylän yläasteella ja nuorisotalolla esiintyvän rasistisen ja ulkomaalaisvihamielisen toiminnan kärjistymisen ja laajenemisen ehkäisemiseksi on tarkoitus palkata nuorisotalolle nuoriso-ohjaaja, joka toimii erityisesti ongelmallisesti käyttäytyvien nuorten ryhmien parissa. Nuoriso-ohjaaja järjestää vaara-vyöhykkeessä oleville nuorille toimintaa (seikkailu- ja elämyspedagogiikan keinoin), jolla pyritään lisäämään suvaitsevaisuutta ja estämään nuorten liittyminen tiiviimmin rasististen ryhmien toimintaan. Seikkailupedagogisella toiminnalla ei kuitenkaan ole yksistään, vailla tarkoin mietittyä sisällöllistä antia, positiivista vaikutusta skineydestä kiinnostuneiden ja rasistisesti asennoituvien nuorten käyttäytymiseen ja asenteisiin. Päinvastoin joensuulaiskokemukset viittaavat siihen, että seikkailu- ja elämyspedagoginen toiminta on omiaan hitsaamaan skininuoret entistä tiiviimmäksi ryhmäksi, jonka toiminta on aikaisempaa tehokkaampaa ja määrätietoisempaa ja johon ryhmän jäsenet sitoutuvat aikaisempaa voimakkaammin. Seikkailu- ja elämyspedagogiseen toimintaan tulee yhdistää sellaisia sisällöllisiä aineksia, jotka saavat nuoret kyseenalaistamaan omia ennakkoluulojaan muita kansallisuuksia kohtaan, mikä edellyttää sekä tiedollisia, eettisiä että emotionaalisia sisältöjä toiminnan rinnalla. Pyrkimyksenä on kehittää uudenlainen toimintakokonaisuus, jonka tavoitteena on ”Itsensä voittaminen” niin fyysisissä koitoksissa kuin älyllisessä, eettisessä ja emotionaalisessakin mielessä.

7. Tutkimus ja projektin tiedotus

Exit-projekti on osa Suomen Akatemian rahoittamaa toimintatutkimuksellista hanketta ”Joensuun skinit - yhteisön tuote”. Tutkimushanketta rahoittaa SA:n lisäksi Joensuun yliopisto. Projektin käytännöllisen toiminnan tavoitteena on paitsi saada nuoriso irtaantumaan skiniryhmistä ja olemaan liittymättä niihin myös kehitellä sellaisia eri tahojen yhteistyömuotoja, joilla voidaan vastaavia ongelmia torjua muuallakin Suomssa. Projektin tulosten systemaattisella dokumentoimisella ja tutkimuksella pyritään tekemään sen kokemukset siirrettäviksi. Projektiin liittyvä tutkimustyö jatkuu koko projektin ajan ja tarkoituksena on tuottaa tutkimustuloksia, jotka ovat sekä akateemisesti korkeatasoisia että käytännössä hyödyllisiä ja testattuja.

Projektin ulkoisen tiedotuksen tarpeisiin laaditaan EXIT-projektiesite sekä projektin kotisivut WWW:hen. Lisäksi projektin seminaarien materiaaleja pyritään julkaisemaan. Tiedotuksen yhtenä tarkoituksena on markkinoida EXIT-projektin toimintatapoja ”Joensuun mallina”, mikä edesauttaa kaupungin ja samalla maakunnan ulkoisen kuvan parantamista.

EXIT -projektin tuloksista ja kokemuksista

Projekti on toiminut vasta 2/3 vuotta (koko toiminta-aika on kolme vuotta) joten sen lopullisista tuloksista on liian aikaista puhua. Kuitenkin tähän mennessä voidaan jo todeta, että EXIT -projekti on matkaan saattanut ainakin seuraavanlaisia asioita:

1) rasismin ja erityisesti skinien toiminnan tuntemus on syventynyt. Projektin tuotteena on valmistunut yksi pro gradu-tutkielma (Sini Perho: Skineyden äärellä, 1999), jossa tarkastellaan haastattelujen perusteella pikkuskinien sitoutumista skineyteen ja luodaan siten perustaa juuri tähän ryhmään kuuluvien nuorten lähestymiselle. Eri nuorisotaloilla, kouluilla sekä viranomaisten kanssa käydyissä keskusteluissa on pystytty kuta kuinkin kartoittamaan skininuorten määrä ja heidän toimintansa aktiivisuus Joensuussa. Järjestetty kaksi EXIT-seminaaria. Ensimmäinen seminaari, jossa norjalaisen ja ruotsalaisen alustajan toimesta valotettiin rasistisen toiminnan luonnetta ja rasistisen toiminnan ehkäisyä näissä maissa. Seminaari järjetettiin syksyllä 1998. Toinen seminaari yhteisöperustaisesta suvaitsemattomuuden vastaisesta toiminnasta ja rasismin aatehistoriasta järjestettiin keväällä 1999. Seminaarit ja niiden saavuttama julkisuus paikallisessa lehdistössä ja muissa tiedotusvälineissä on lisännyt niin eri alojen ammattilaisten kuin muunkin yleisön tietoisuutta skineydestä, rasismista ja sen aiheuttamista ongelmista ja ongelmien torjumisesta.

2) projektin toiminnan aikana on luotu yhteydet tutkijoiden (joiden epäillään joskus eristäytyvän akateemisiin norsunluutorneihin) ja erilaisten toimijoiden välille. Nämä toimijat ovat kaikki eri tavoilla tekemisissä skininuorten kanssa. Näitä toimijoita ovat mm. vapaaehtoisjärjestöt (MLL, Joensuun Nuorisoverstas ry., Kriminaalihuoltoyhdistys), oppilaitokset (Rantakylän yläaste, Joensuun oppimiskeskus, PKAKK), viranomaiset (nuorisotoimi, poliisi, sosiaalitoimi) ja lukuisiin yksittäisiin henkilöihin. Tätä verkoston rakentamista jatketaan ja verkostoa laajennetaan tulevaisuudessa. Tarkoituksena on saattaa yhteen mahdollisimman kattavasti kaikki rasismi/suvaitsevaisuusteeman ympärillä toimivat tahot Joensuussa. Erityisesti erilaiset vapaaehtoisjärjestöt tulisi saada mukaan toimintaan. Yhteistyötä PKAKK:n kanssa tulisi tiivistää esimerkiksi Joensuun yliopiston Etnisten suhteiden tutkimuskeskuksen puitteissa. Yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen kanssa on suunniteltu täydennyskoulutuspaketti sosiaalityöntekijöille, yhteistyötä täydennyskoulutuksen saralla jatketaan.

3) on saatu luotua yhteydet osaan skineistä, joihinkin heidän vanhempiinsa sekä osaan maahanmuuttajanuorista.

4) koordinoitu, toimintatutkimuskokeilu on käynnistetty. Kokeilun lähtökohtana on monitoimijaisuus.

Englannissa toteutetuissa paikallisissa rasismin vastaisia toimintakokeiluja arvioitaessa on havaittu, että yhtenä keskeisenä ongelmana eri toimijoiden toiminnan yhteensovittamisessa ovat erilaiset käsitykset siitä mikä on se ilmiö, jonka kanssa ollaan tekemisissä (Bowling - Saulsbury 1993). Tämä ongelma on ollut alusta pitäen ilmeinen myös Joensuussa. Näyttää siltä, että jokaisella projektiin mukaan tulevalla viranomaisella, yhteisöllä ja yksityisellä henkilöllä on oma tapansa ymmärtää se mistä skini-ilmiössä on kysymys ja siten erilaiset käsitykset siitä, mitä ongelmalle tulisi tehdä ovat väistämättömiä. Eräs keskeinen näkökulmaero liittyy siihen,

kuinka tärkeäksi katsotaan skinheadien ideologian osuus skinien käyttäytymisen ymmärtämisen kannalta. Tutkimusten nojalla sekä haastattelujen perusteella skinien ideologialla on keskeinen osuus erityisesti, kun tarkastellaan heidän tekemiään rasistisia rikoksia. Näiden rikosten perusteluna on usein se, että rikoksen uhri on ulkomaalainen, useimmiten mustaihoinen. Skinit kuitenkin tekevät paljon muitakin rikoksia ja siitä syystä on selvää, että kaikkien rikosten kanssa tekemisissä olevilla poliiseilla on toinen käsitys ideologian osuudesta skinien toiminnassa kuin rasistista rikollisuutta tarkastelevilla tutkijoilla.

Kun skinien toimintaa pyritään ymmärtämään tutkijoiden, opettajien, nuorisotyöntekijäin ja sosiaalityöntekijöidenkään näkemykset eivät ole samanlaiset. Kaikilla näillä ammattiryhmillä on omat kokemuksensa tästä ryhmästä ja siten myös oma näkökulmansa asiaan ja sen ratkaisuun. Eri ammattiryhmien erilainen koulutus myös vaikuttaa erilaisiin tapoihin nähdä ongelmat ja ohjaa erilaisiin tapoihin pyrkiä vaikuttamaan ongelmiin. Jotta nämä erilaiset näkökulmat lähenisivät ja jotta kaikki osallistujat voisivat vähintäänkin ymmärtää toistensa näkemyksiä on ollut välttämätöntä järjestää yhteisiä seminaareja.

Itse skini-ilmiön ymmärtäminen ja sen aiheuttamien ongelmien ratkaisuvaihtoehdot ovat siis eri toimijoilla erilaiset. Osittain tähän liittyen myöskin tapa lähestyä skinejä on erilainen - ainakin periaatteessa. Jengityön ammattilaisen mielestä skinejä lähestyttäessä ideologia on unohdettava, koska juuri ideologia on se perusta, jolle skinit rakentavat oman identiteettinsä. Mikäli skinejen ideologiaa vastaan hyökätään uhataan - tämän ajattelutavan mukaan - heidän perusturvallisuuttaan, minkä seurauksena yhteyden saaminen ja erityisesti säilyttäminen skineihin on erittäin vaikeaa. PKAKK:n järjestämässä seminaarissa puhunut tanskalaistutkija Gordon Vincent esitti samansuuntaisesti, että rasististen nuorten kanssa työskenneltäessä keskeisintä ei ole heidän ideologiansa vaan se, että heille tarjotaan mahdollisuus palata yhteiskuntaan mm. työn, opiskelun tms. kautta. Kun skinille avataan tie takaisin yhteiskuntaan on mahdollista, että he ajan myötä muuttavat ajatteluaankin.

Ruotsin EXIT-projektissa on lähtökohdaksi omaksuttu se, että jokaisen rasistisissa ryhmissä mukana olleen nuoren, joka haluaa tulla mukaan EXITiin on luovuttava skineydestä, mikä tarkoittaa täydellistä irtaantumista sekä skini-ideologiasta että aikaisemmasta kaveripiiristä. Myös Norjan EXIT-projektissa korostetaan nuoren itsensä halua ryhmästä irtaantumiseen ja asenteista luopumiseen.

Eri toimijoiden välisen yhteistyön ongelmiksi on Englannissa (emt.) havaittu myös se, että kun uusia toimintamuotoja tai ideoita pyritään kehittämään on välttämätöntä että olemassa olevissa organisaatioissa on valmiutta tarkastella kriittisesti olemassa olevia ja vakiintuneita toimintatapoja ja periaatteita. Tämä ei ole läheskään aina helppoa. Eri tahoilla, organisaatioissa on sisäisiä esteitä, joista tulisi olla tietoinen silloin, kun projektia suunnitellaan ja viedään eteenpäin.

Yhteisen toiminnan toteuttamisen onnistuminen on riippuvaista myös siitä, kuinka nopeasti eri tahot ovat valmiita toimimaan tietyn yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Rahoituspäätösten viipyminen, mikä johtuu - ainakin osittain - rahoitusta myöntävien viranomaisten päätöksentekoaikataulujen ja -menettelyjen byrokraattisuudesta on haitannut merkittävästi myös EXIT-projektin toteuttamista erityisesti käytännöllisen kentällä tapahtuvan työn osalta. Toisaalta voi olla myös mahdollista, että eri toimijat, jotka ovat jo jonkin aikaa toimineet esimerkiksi skini-ongelman tai rasismin ympärillä kokevat uuden projekti-tulokkaan kilpailijakseen, eivätkä siksi ole välttämättä kovin innokkaita yhteistyökumppaneita. Samalla tavalla kuin rasistit käyvät kamppailua katujen herruudesta myös rasismin vastustajat voivat kamppailla asemista rasismin vastustamiskentällä. Lisäksi voi olla olemassa muunlaisia eri toimijoiden välisiä ongelmia, jotka haittaavat toimintaa tämän ongelman ratkaisemiseksi. Rasismi ja sen vastustaminen on myös poliittisesti arkaluonteinen asia, ja on mahdollista että joissakin tapauksissa, esimerkiksi rahoituspäätösten teossa, poliit-

tiset ennakkoluulot tai valtakamppailut muodostuvat toiminnan ulkoiseksi esteeksi. Myös eri viranomaisten toimintaa sitovat lait ja säännökset ovat toiminnan ulkoisia esteitä. Tämänkin projektin puitteissa olemme jo törmänneet esimerkiksi siihen, että eri viranomaisten erilaiset salassapitosäännökset tekevät esimerkiksi skinejä koskevien tietojen vaihdon erittäin hankalaksi.

Yhteenveto

Exit-projektin tähänastisen kokemuksen perusteella voi tiivistetysti todeta, että

1) jokaisella projektin toimintaan osallistuvalla taholla on oma käsityksenä toiminnan kohteena olevasta ongelmasta ja siten erilainen käsitys siitä miten ongelma tulisi ratkaista. Ongelman yhteisellä käsitteellistämisellä ja käsittämisellä on ratkaiseva merkitys ongelman ratkaisemiselle. Yhteiset seminaarit viimeistään projektin alettua ovat välttämättömiä.

2) eri tahojen käsitykset siitä, minkälaista koordinoidun, yhteisen toiminnan tulisi olla, voivat olla erilaisia. Eri tahoilla on toiminnan suhteen erilaisia, jopa toisilleen vastakkaisia tavoitteita ja odotuksia. Nämä erilaiset tavoitteet ja odotukset tulisi pystyä tunnistamaan ja sovittamaan yhteen.

3) Projektiin osallistuvien itsenäisten toimijoiden yhteistyö ei voi korvata niiden omaa tehokasta toimintaa. Jokaisen yksittäisen toimijan tulisi siis pyrkiä kaiken aikaa kehittämään omaa toimintaansa sen lisäksi, että osallistuu yhteiseen, koordinoituun toimintaan.

Lähteet:

Bowling, Benjamin - Saulsbury, William 1993. A Local Response to Racial Violence. In Björgo, Tore - Witte, Rob: Racist Violence in Europe. St. Martin=s Press. London.

Björgo, Tore 1997. Racist and Rightwing Violence in Scandinavia. Patterns, perperators, and responses. Tano Aschehoug. Otta.

Björgo, Tore 1998. Entry, Bridge-Burning and Exit Options: What Happens to Young People Who Join Racist Groups - and Want to Leave? In Kaplan, Jeffrey - Björgo, Tore (eds.): Nation and Race. Northeastern University Press. Boston.

Kekomäki, Kalle 1996a. Ulkomaalaisrikokset Joensuussa vuosina 1993-1994. Rasismi-työryhmälle jätetty julkaisematon erillisraportti.

Laapio, Marja-Liisa 1999. Rasisminvastainen yhteistoiminta Joensuussa. Arvioiva raportti Pohjois-Karjalan poliisin lääninjohdon rasismin vastaisesta yhteistyöohjelmasta 1996-1998. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntapolitiikan raportteja n:o 4. Joensuu.

Marko Raitanen

ASUMINEN NUORTEN ELÄMÄNHALLINNAN TUKIPROJEKTEISSA

1. Johdanto

Kollega kertoi tarinan. Hänen tyttärensä asui äitinsä luona opiskeluaikansa. Hyvätasoisesta asunnosta ei ollut hirvittävä matka keskustaan ja oma huone takasi ainakin tietyn rauhan. Valmistumisen lähestyessä äiti ja 25-vuotias tytär rupesivat kaikessa rauhassa katselemaan tyttärelle omaa asuntoa. Sattui niin, että asia otettiin puheeksi amerikkalaisen vieraan läsnäollessa. Hän hämmästeli, eikö riitaa voisi sopia. Äiti ja tytär ihmettelivät mitä riitaa, tulkittiinko heidän elävän jonkin onnellisuusmuurin takana. Vakuutteluista huolimatta vieras ei oikein ymmärtänyt mitä järkeä on muuttaa hyvästä asunnosta huonompaan ja kalliimpaan, kun ei ole perustamassa perhettä tai vähintään muuttamassa yhteen. Ja vielä tällaisessa asuntotilanteessa. Mitä järkeä tosiaankaan?

Kun kolmekymppinen italialaismies palaa työpäivän päätteeksi kotiin, hän todellakin palaa kotiin vanhempiensa luokse. Italian tilastokeskus Istatin mukaan kotiin kiinnittyneiden aikamiesten, mammonien, määrä kasvaa samalla kun syntyvyys on laskenut Euroopan alhaisimmaksi. Kolmasosa 30-34 -vuotiaista italialaismiehistä asuu yhä lapsuudenkodissaan. 25-29 -vuotiaista peräti yli 60 prosenttia. Myös naiset asuvat yhä useammin vanhempiensa luona, kunnes menevät naimisiin. On tavallista asua kotona siihen saakka, kun on saanut elämänsä järjestykseen. Ja mikä on ollessa, sillä rennot kotiolot tarjoavat hyvän (sosiaali)turvan ja elämänlaadun. Toisaalta toimeentulo-ongelmat ovat sellaisia pakkoja, jotka määräävät paljolti kehitystä. Perhepolitiikka ei kannusta lasten tekemiseen, verotus on korkea, töitä on vähän, tulevaisuus on epävarma. Kuulostaa tutulta? Silti suomalaiset nuoret toimivat toisin.

2. Asunto oppimisympäristönä

Monille nuorille omaan kämppään muuttaminen luo eräänlaisen vastakodin. Asuntoon haalitaan outoja tavaroita, jotka kertovat irrottautumisesta vanhempien vaikutuspiiristä. Osoitetaan että täällä määrään minä. Toisille irtiotto voi olla hyvin konservatiivinen tai askeettinen koti vastalauseena vanhempien kodin sekamelskalle. Jotkut voivat hankkia ensimmäiseen asuntoon tavaroita yhdessä vanhempien kanssa. Tulevaa astiastoa saatetaan kerätä jo ennen kotoa muuttoa. Jos vanhuusiällä ympärille kerätään valokuvia muistoksi tai keski-iässä ostetaan sohvaryhmä yhdessäolon korostamiseksi, niin nuoret kantavat ensimmäiseksi asuntoonsa tavaroita, jotka kertovat omista ihanteista. Musiikkia, julisteita tai itselle tärkeitä kirjoja.

Nuoruuskoti on suhteellisen uusi ilmiö, joka liittyy länsimaissa pitkittyneeseen nuoruuteen. Ennen yhteen muuttamista ja perheen perustamista asutaan yksin. Taustalla vaikuttaa myös länsimainen ydinperhemalli. Jokaisen sukupolven on irrottauduttava vanhasta ja luotava itse oma kotinsa. Pitkään vanhempiensa kotona asuvat nuoret saavat osakseen kummeksuntaa. Omaa asuntoa pidetään nykyään tärkeänä osana aikuistumista. Tässä itsenäistymisprosessissa pohditaan nuoren liittymistä yhteiskuntaan sen täysivaltaiseksi jäseneksi tietyn siirtymäketjun kautta: asuminen, koulutus, työ, perhe. Vahvan opiskelija-asumisen järjestelmän myötä entistä useammin juuri tässä järjestyksessä mutta ei välttämättä.

Itsenäistymisen ensimmäinen vaihe on irrottautumista aikaisemmista yhteyksistä. Lapsiasemasta siirrytään nuoruuteen kotoa muuttamisen kautta. Oman identiteetin kehittäminen edellyttää muutoksia lapsuudessa vallinneisiin riippuvuussuhteisiin vanhemmista. Pidetään ainoastaan luonnollisena, että nuori etsii omaa fyysistä ja henkistä tilaa. Käsitys irtaantumisprosessin sisäsyntyisyydestä on kuitenkin sikäli ongelmallinen, että prosessia ei määrää kronologisen iän kasvu, vaan pikemminkin erilaiset itsenäistymiseen liittyvät elämänmuutokset. Lapsuudenkodista irtautumisen syyt ovat pikemminkin taloudellisia ja sosiaalisia, kuin universaaleja ja väistämättömiä. Keskeistä ovat yhteiskunnan luonne ja yksilön asema yhteiskunnassa.

Yhteiskunnan muuttuminen aikaisempaa joustavammaksi ja vaikeammin ennakoitavaksi on pakottanut yksilöitä kehittämään aikaisempaa väljempiä toimintanormeja. Alati tapahtuvat muutokset ohjaavat nuoria identiteetin jatkuvaan luomiseen ja vertailemaan itseään ympäröivään yhteiskuntaan. Martin Baethgen (1989) mukaan muutokset ilmentävät siirtymää aikaisemmasta perheen ja työn piirissä tapahtuvasta produktiivisesta sosialisaatiosta kohti vapaa-ajan piirissä tapahtuvaa konsumeristista sosialisaatiota (emt, 27-41). Muutos tarkoittaa, että tavaroiden, palvelujen ja kokemusten kuluttamisesta on tullut tärkeä osa identiteetin muodostamista. Suomessa ero aikaisempiin sukupolviin on selvä, sillä vasta nykyinen nuorten sukupolvi on sosiaalistunut maailmaan, jonka perustana ovat kaupunki, kulttuuriteollisuus, kansainvälisyys ja kulutus (Aittola 1998, 172).

Nykyisessä myöhäismodernissa yhteiskunnassa nuorilta edellytetään muuttuvien tilanteiden hallintakykyä, joustavuutta, kykyä toimia ryhmätilanteissa ja kommunikatiivisuutta. Näitä nuoret oppivat yhä enemmän koulun ulkopuolella. Oppimisen luonne on muuttumassa tietojen lisäämisestä kokemusten kartuttamiseen ja käyttäytymisen muuttamiseen. Siksi oppimista tulisi pitää osana nuorten arkielämää ja sosiaalista toimintakykyä tilanteissa, joissa nuorten oletetaan osaavan toimia tietyllä tavalla. Kun oppiminen kumpuaa arkipäivän tilanteista, niihin liittyvistä tiedoista, taidoista, ymmärryksestä ja osallistumisesta, tulee erilaisia elämänalueita tutkia potentiaalisesti merkityksellisinä oppimisympäristöinä. Myös asuntoa, nuoruuskotia.

Suomalaiset nuoret ovat eläneet niin turvattua elämää, että vaikeudet tuntuvat haasteilta. Toisin kuin italialaiset, jotka järjestelevät asioitaan vanhempien nurkissa, haluavat suomalaiset kohdata omat ongelmansa itse. Selviytymisen eetos elää vahvana ja nuorikin olisi mieluusti sankari, joka on itse luonut elämisensä puitteet. Selviytyminen on korostetusti itsestä kiinni, sillä nuoret itse liittävät syrjäytymiseen ensisijaisesti oman laiskuuden tai välinpitämättömyyden (Nuorisobarometri 1/98). Tämä aiheuttaa paineita huono-osaisille. Asumismuoto erottelee entistä selvemmin nuoria, sillä kotona asuva saattaa syyllistää ulkoisten olosuhteiden lisäksi myös itseään ja aikaisemmin tekemiään ratkaisuja.

Asumisen merkitystä voi tarkastella myös asumismuotoon suhtautumisen kannalta. Kyse on konsumeristisesta sosialisaatiosta, jossa omaa identiteettiä rakennetaan suhtautumisessa vuokra- ja omistusasumiseen. Haluaako sitoutua asuntolainaan vai matkustella ja shoppailla, haluaako elää halvemmalla lähiössä vai kal-

liimmalla keskustan vilskeessä? Nyt vallalla olevaa vuokra-asumisen suosion nousua ei pidä oitis tulkita omistusvaltaisen asumiskulttuurimme murrokseksi. Ari Niska (1996) toteaa nuorten asumisen muutoksia käsittelevässä tutkimuksessaan, että vain kolmasosa 18-29 vuotiaista nuorista on ajatellut vuokra-asumisen pysyväksi vaihtoehdoksi. Syyksi asuntosäästämisen vähyyteen Niska esittää aikaisempaa niukemmat taloudelliset mahdollisuudet (emt, 84) sekä julkisuudessa käsitellyt omistusasumiseen liittyvät ikävät kokemukset (emt, 93). Nelikenttätarkastelun - onko taloudellisia mahdollisuuksia, haluaako omistusasuntoon - mukaan vain joka viides nuorista ei haluaisi omistusasuntoon vaikka omaisi taloudellisia resursseja (emt, 101; vrt. Nuorisobarometri 2/98).

Itsenäisesti asuvat ovat erilaisissa elämäntilanteissa, erilaisin resurssein sekä erilaisin asentein ja arvostuksin. Kotona asuvat vasta suunnittelevat itsenäisen asumisuran aloittamista. Jos tämän päivän nuoret määritellään 15-29 -vuotiaiksi kansalaisiksi, niin mitään arvoiltaan ja elämänsuuntautumisiltaan yhtenäistä ryhmää ei tuosta saa. Venytetystä nuoruudesta aikuistuminen ei ole selkeä prosessi, eikä 15 -vuotiaan murrosikäisen itsenäistymisteemat juuri leikkaa koulutetun ja pätkätöissä elävän, lähes kolmekymppisen, yhteiskuntaan asettumisen teemoja (Hoikkala 1998, 91). Myös asunnon merkitys on varmasti kullekin erilainen, korostuen nykyisessä yksilöllistymishuumassa. Keskeistä on ymmärtää, että nuorten arkipäivään sisältyvät oppimisympäristöt ovat tulossa yhä merkittävimmiksi oppimista aikaansaaviksi tekijöiksi ja että ne myös kiinnostavat nuoria enemmän kuin koulu.

3. Passiivisesta aktiiviseen asumiseen

Uuden nuorisotyölain (1995) tarkoituksena on parantaa nuorten elinoloja ja luoda edellytyksiä nuorten kansalaistoiminnalle. Tavoitteena on edistää nuoren kasvua ja kansalaisvalmiuksia. Nuorten elinolojen parantamisen näkökulmasta tarkasteltuna nuorisoasuminen, kohtuuhintaisen välivaiheen vuokra-asunnon tarjoaminen pääasiassa 18-25 -vuotiaille, on luonteeltaan kasvatusta ja kasvun tukemista. Opetusministeriön yhteydessä toimivan opiskelija- ja nuorisoasuntoneuvottelukunnan mukaan nuorisoasunnot ovat ”erityisesti nuorille soveltuvia ratkaisuja, joiden tulee tukea heidän itsenäistymiskehitystään” (Nuorisoasumisen määrittely). Kyse on siten nimenomaisesti arkipäiväisen oppimisympäristön, kokemusten kartuttamisen ja käyttäytymisen muuttamisen mahdollistavan elinympäristön tarjoamisesta. Tarkoituksen toteuttamiseksi tarjotaan vuokra-asunnon lisäksi itsenäiseen asumiseen liittyvää ohjausta ja neuvontaa, apua erityisongelmien ratkaisussa sekä yhteistä vapaa-ajan toimintaa.

Erityisesti nuorille suunnattuun asumiseen liitetään usein tavoite tavanomaista osallistuvammasta ja yhteisöllisemmästä asumisesta. Vaikka osallistuvan ja yhteisöllisen asumistavan kehittäminen ei rajoitu ainoastaan nuoriin, korostetaan juuri nuorisoasumisessa kuinka ”tärkeää on tulla toimeen muiden asukkaiden kanssa” (Nuorten asunto-opas 1999, 15). Esimerkiksi Jyväskylän nuorisoasuntoyhdistyksen ensimmäisen asuntokohteen fyysiseen ja sosiaaliseen suunnitteluun vaikuttaneista kolmesta päätavoitteista yksi oli juuri asumisen sisällön kehittäminen kohti yhteisöllistä ja osallistuvaa asumista. Toiseksi pyrittiin tukemaan nuorten itsenäistymiskehitystä. Kaikkein keskeisin tavoite oli varsinainen asuntojen tuottaminen kasvukodistaan irtautuville työssäkäyville nuorille (Puttonen 1995, 11).

Nuoret ovat kuitenkin säännönmukaisesti vierastaneet ajatusta yhteisöllisyydestä eri nuorisoasuntokohteissa. Uuden asumiskulttuurin luomisen sijaan nuorten elämänvaihe pikemminkin laskee kuin nostaa osallistumisaktiivisuutta. Nuorten

elämä ei ole yhtä asuinympäristökeskeistä kuin useimpien muiden ikäryhmien. Vertaisryhmäajattelu asumisympäristössä elää kuitenkin vahvana. Tähän on varmasti syynsä erilaisten asukasviihtyvyysselvitysten tuloksissa, joissa enemmistö asukkaista uskoo samanikäisten naapureidensa olevan tavanomaista sallivampia. Toisaalta lähes yhtä moni mainitsee myös asuinympäristön rauhattomaksi samasta syystä (ks. Hämäläinen 1991; Venäläinen 1991; Puttonen 1995; Airas 1998; Kullberg-Piilola & Peltonen 1998). Hyvä äänieristys ja oma sisäänkäynti nousevatkin yleensä tärkeimmiksi viihtyvyyden kriteereiksi, jotka toiveina ovat melkoisen kaukana yhteisöllisyydestä.

Nuorten odotukset kohdistuvat etupäässä tavanomaiseen asumiseen ilman mitään erityisyyksiä. Yhteistilat eivät ole kovin suosittuja, sillä niiden käyttö on vähäistä ja niiden aiheuttamat kustannukset on usein jyvitetty asuntoneliöiden hintaan. Lisäksi yhteistilojen käyttö liittyy yleensä juhlimiseen ja täten niiden vähäinenkin käyttö helposti aiheuttaa häiriöitä. Toisenlaisen käytön tehostamiseksi tulisi tilat varustaa toiminnallisesti ja niihin tulisi organisoida toimintaa. Vapaaehtoinen toiminta ei ole vetovoimaista, sillä keskeinen heikkous yhteisöllisyyden kannalta on asumisen väliaikaisuus. Väliaikaisuuteen johtaa ensinnäkin vuokrasopimuksen määräaikaisuus, jolloin asunnot saadaan säilymään nuorten käytössä. Toisekseen asunnot ovat yleensä hyvin pieniä, yksinasuvalle sopivia, jotta asumiskustannukset saadaan pidettyä matalina. Molemmat ovat keskeisiä ja perusteltuja toimia asuntomarkkinoille astumisen helpottamiseksi mutta osallisuuden ja yhteisöllisyyden edellyttämän jatkuvuuden kannalta ne ovat varsin kriittisiä pisteitä.

Edellisestä huolimatta nuoret ovat kiinnostuneita asumistaan koskevasta päätöksenteosta. Eniten kiinnostaa vuokrien määrittelyperusteet ja mahdolliset korotuspaineet. Vuonna 1991 voimaan tullut laki vuokratalojen yhteishallinnosta toi asukasdemokratian vuokralaisten oikeudeksi. Lain mukaan vuokralaiset voivat itse päättää järjestyssäännöistä, saunavuorojen, pyykkitupien, autopaikkojen ja yhteisten tilojen käytön periaatteista. Lisäksi vuokralaisilla on oikeus osallistua talousarvion valmisteluun, neuvotella ja antaa lausuntoja talousarviosta, vuokran määrityksestä, rahoitussuunnitelmista, korjaussuunnitelmista sekä huollon ja isännöinnin järjestämisestä. Asukkaat voivat myös valvoa, seurata ja tarkastaa kiinteistön hoitoa sekä tilintarkastajien välityksellä taloutta ja hallintoa. Lisäksi asukkailla on oikeus nimetä ehdokas kiinteistön omistavan yhtiön hallitukseen (Laki yhteishallinnosta vuokrataloissa 1990/649). Kuitenkin nuorisoasumiseen sovelluttuna käsitys todellisen vaikutusvallan sisällöstä on varsin suppea sisältäen lähinnä yhteisten tilaisuuksien järjestämisen.

> ”K*) Mites kun sä olet puhunut tuosta asukasdemokratiasta, niin mitä se sinun mielestäsi pitää sisällään?*
> *H1) Se pitää sisällään tällä hetkellä liian vähän. Että ongelma on se, että nuoret ei ole siitä hirveän, innostuneita. Ja tota mä luulen, että yksi tekijä on se, että ne kokee, että ohjaillaan heidän toimintaansa kuitenkin omistajapuolen taholta liikaa. Ja mä olen nyt ottanut aika rohkean suhtautumisen siihen, että mä olen kaikille taloyhtiön tai niinku kaikille yhtiön talotoimikunnille luvannut, että he saa perustaa pankkitilin, jonne me siirretään se, tai se on ennen ollut niin, että kun tuotte kuitin tänne näin, niin sitten annetaan rahaa sitä mukaa. Tai sitten talonmiehen tilille on pistetty ja se kuitti on toimitettu tänne. Että 500 markalla ostettu kevättalkoisiin tai jotain. Että mun mielestä se, että kun puhutaan kuitenkin kohtuu pienistä summista, niin se vastuun jakaminen, jos se toisi enemmän sitä tuntua, että pääsee vaikuttamaan, vaikka puhutaankin pienistä rahasummista niin.*” (Nuorisoasuntoliitto 30.10.98)

Mikäli nuorille ei anneta päätösvaltaa, vaan asiat esitetään tosiasioina ilman vaihtoehtoisia ratkaisumalleja tai muita päätöksentekoa vaativia esitystapoja, niin kokemukset vähäisestäkin osallistumisesta muodostuvat turhauttaviksi. Ilman vaikutusvallan subjektiivista kokemista osallisuusaktiivisuus laskee nopeasti. Olemassa oleva vaikutuskanava menettää merkityksensä uskottavuuden ja päätäntävallan puuttuessa. Pahimmassa tapauksessa osallistumisen aktivoinnin sijasta tukahdutetaan luottamus omiin vaikutusmahdollisuuksiin. Toimiin osallistumiskynnyksen laskemiseksi on kuitenkin määrätietoisesti ryhdytty. Toisaalta voidaan kyseenalaistaa toimintatavan muuttamisen tarpeellisuus, mikäli aloite muutokseen ei tule nuorilta itseltään. Saattaa lisäksi olla niin, että epäsuora vaikuttaminen sopii nuorille virallisia asukaskokouksia paremmin.

4. Normaalistamisen strategia

On helppo ajatella, että vuokra-asuntotalo täynnä nuoria tietää hankaluuksia. Ajatusta voimistaa edelleen tieto itsenäistävää asumista korostavasta perusajatuksesta. Jotta nuorisoasuntotalo ei leimautuisi minkään ryhmän perusteella, on asukasvalinnassa pyritty tasapuoliseen asukasrakenteeseen. Paras vaihtoehto olisi elämäntilanteellinen sekatalo eli niin sanottu ”normaali” asuntotalo, sillä nuoret eivät ole mikään erityisryhmä asuntokysymyksessä erityisen asunnon tarpeen vuoksi. Tähän haasteeseen on resurssien puitteissa pyritty vastaamaan erilaisilla jälleenvuokrausjärjestelyillä, jossa kunta tai järjestö toimii ensivuokralaisena ja nuori asunnontarvitsija jälleenvuokralaisena.

Nuoret eivät tarvitse normaalista asunnosta poikkeavia ratkaisuja, joissa tarjottaisiin runsaasti asuntoon tarjottavia päivittäisiä palveluita. Sen sijaan nuorille on ominaista keskimääräistä vähemmät taloudelliset voimavarat, jonka vuoksi he ovat keskimääräistä haavoittuvampia yleisillä asuntomarkkinoilla. Niinpä nuorisoasuminen on saanut painottuneesti taloudellisen avun luonteen.

> *”H2) Siis koko meidän rooli on niinku, tavallaan nuorisoasunnoissa on sen. Tai lähinnä se, että koska OPM ei näitä, tätä rahoita. Niin se on sitten tullut meille. Ja se on vähän poissulkevaa tavallaan, koska tää ei oo varsinaista nuorisotyötä. Kuitenkaan. Niin silloin me voidaan täältä varsinaisen nuorisokasvatuksen momentilta. Tai ei se nyt, siis sinänsä se on huono nimike sille siis. Asumisen subventiotahan se valtaosin on, eikä mitään kasvatusta.”*(Raha-automaattiyhdistys 03.07.98)

Eräiden erityisryhmien jäsenten koetaan myös käyttäytyvän poikkeavasti. Kysymykseen voi tulla esimerkiksi etniset, kielelliset, uskonnolliset tai kulttuuriset erot mutta nuorten kohdalla kyseessä ovat ennen kaikkea naapurien häiritseminen tai vuokranmaksujen laiminlyönti. Ongelmaksi koetaan siis kyvyttömyys elää niiden normien mukaisesti, jotka yleisillä asuntomarkkinoilla vallitsevat. Nuorisokasvatuksellisessa kehyksessä pyritään nuorta tukemaan asuntomarkkinoiden normien täyttämisen lisäksi täyttämään myös täysivaltaisuuden normit. Samalla laajennetaan sosialisaatiotehtävää asumista laajemmaksi erilaisten elämänhallinnallisten projektien kautta.

Nuorisoasumisessa merkittävin itsenäistymisen tuki on oma asunto. Trendi laitosmaisista ja asuntolatyyppisistä ratkaisuista kohti tavallisia pienasuntoja on selkeä. Mahdollisuus itsenäiseen asumiseen toimii tukea tarvitseville sekä keppinä että porkkanana. Samalla kun annetaan oikeuksia jaetaan myös vastuuta. Oikeus asumiseen merkitsee sitoutumista asumiseen liittyviin velvoitteisiin. Mikäli nuori ei

näihin halua sitoutua, ei häntä myöskään oteta asumaan, tai asumisen epäonnistuessa ei vuokrasopimusta enää uusita. Tänä päivänä pelkkä kohtuuhintaisen vuokra-asunnon tarjoaminen ei kaikille riitä. ”Tuetun asumisen tavoitteena on tukea syrjäytymisvaarassa olevaa nuorta itsenäisen elämän hallintaan niin, että hän integroituisi yhteiskunnan jäseneksi” (Pirnes 1998, 3).

Nuorisosäätiön järjestämässä tukiasumisessa keskitytään niin sanottuun alkutukeen eli ennakoitujen ongelmien ennaltaehkäisyyn. Tuetun asumisen tavoitetta voidaan kutsua normaalistamisen strategiaksi. Sitä ohjaa asiakkaiden arkitaitojen diagnosointi, josta on yleisluontoisesti tyypiteltävissä kolme eri vaihetta. Vaiheet eivät välttämättä ole ajallisesti peräkkäisiä vaan useimmiten toisiinsa kietoutuneita. Ensimmäinen edellytys on luonnollisesti huomion kiinnittäminen, jolloin yksilön elämänhallinta diagnosoidaan ainakin jossain määrin puutteellisiksi.

> *”H3) Että meillä jos tuolla toimistossa ruvetaan huomaamaan, että on nuori jolla on jatkuvasti vuokrat rästissä ja myöhässä tai jotain muuta, niin ne on usein sitten sanonut meille että käykää juttelemassa sen kanssa. Että ei niitä hirveesti ole mutta muutama silloin tällöin tulee just sillä tavalla tähän tuen piiriin että katotaan että se tarvitsee jotain ihan apua tähän. Että tietää miten pitää toimia, mistä saa apua. Eli rahallista apua me ei anneta.”*

Pelkkä arkielämän taitojen puute ei ole riittävä peruste auttamiselle, sillä kokonaisvaltaisuuden idean mukaisesti sen tulee olla asiantuntijan arvion mukaan vain yksi ongelma muiden ongelmien joukossa. Olennaista on, että näiden muiden ongelmien katsotaan vaativan omatoimisuutta ja itsevastuullisuutta mahdollistavien toimenpiteiden lisäksi myös muunlaisia ratkaisuja. Ilman vajavuuksien vakuuttavaa havainnollistumista ei pääse palvelujen piiriin. Vaikka ”useimmat tarvitsevat opastusta ihan perusasioissa” (Pirnes 1998, 3) ei siivoukseen, ruuanlaittoon, ajanvarauksiin ja lomakkeiden täyttämiseen liittyvät lievät ongelmat ole sellaisenaan ulkopuolisten puuttumista vaativia.

> *”H3) Me annetaan neuvoja ja ohjausta ja muuta elikkä voidaan yhdessä miettiä tän nuoren kanssa tää tilanne että miksi näin on, että miksi nää vuokrat on rästissä. Ja onko mahdollista saada yhteiskunnasta rahallista tukea tai kunnalta. Ja jos ei ole mahdollista niin miettiä mikä se on se oma rahankäyttö. Että mikä siinä klikkaa, eli miksei sitä vuokraa pysty maksaa ja mikä se on se mikä vaatii enemmän tätä.”*

Toisessa vaiheessa huomio kiinnittyy asiakkaan tukemiskelpoisuuteen, jonka edellytyksenä on, että arvioidun kyvyttömyyden uskotaan olevan poistettavissa. Kriteerit vaihtelevat huomattavasti annettujen tavoitteiden mukaan. Hyvin yleisellä tasolla voidaan sanoa, että tukemiskelpoisuudesta viestittävinä tekijöinä pidetään ikää (työkuntoisuutta), asiakkaan omaa motivaatiota sekä kykyä sopeutua tukemisen käytäntöihin. Motivaation merkitystä korostaa se, että tukeminen asettaa myös asiakkaalle velvoitteita. Tukemiskelpoisuuden arviointi on merkityksellistä sikäli, että ainoastaan tukemiskelpoisiksi diagnosoitujen nähdään olevan tukemisen tarpeessa. Jos kyvyttömyyden arvioidaan olevan pysyvää, tulkitaan asiakkaan olevan huollon tarpeessa. ”Nuoret joilla on huumausaine- tai päihdeongelmia tai hyvin vaikeita mielenterveysongelmia eivät kokemuksesta pärjää nuorisotyyppisessä asumisessa tuetunkaan asumisen piirissä” (Pirnes 1998, 2).

> *H3) Ja me pelätään sitä että huumeet tänne tulee. Ja varmasti onkin mutta pelätään totta kai, että vielä lisääntyy. Että tottakai ruvetaan jo ihan sellaisenkin takia seuraamaan näitä ja tällaisia juttuja.*
> (Nuorisosäätiö 17.08.98)

Kolmanneksi vaaditaan sitä, että itsenäistymiseen liittyvä ongelma todetaan sen laatuiseksi, että sen hoitaminen sopii tavoitteisiin ja välineisiin. Ihmiset, joilla on toimintaidean kannalta vääränlaisia ongelmia, eivät ole sopivia asiakkaita. Samalla tuotetaan käsitystä siitä, minkälaisia ovat "oikeanlaiset" ongelmat ja ongelmaiset. Monikerroksinen ja jatkuva diagnosointiprosessi muuttuu helposti luonteeltaan ennakoivaksi. Vanhat diagnoosit viestittävät koodien tavoin henkilöstä tietoja, joita ei aseteta kyseenalaisiksi vaan asiakas helposti otetaan vastaan aikaisempien lausuntojen varaan rakentuvin ennakkokäsityksin. Valinnan jatkuminen vielä asiakkaiksi hyväksymisen jälkeen ilmenee mm. siten, että auttajat valitsevat, keiden kanssa he lähtevät työskentelemään toden teolla. Tästä epävirallisesta ja usein työntekijältä itseltäänkin reflektoimatta jäävästä valintaprosessista on kirjoittanut mm. Arnkil (1991).

5. Sosiaalinen parantaminen

Nuorisoasuntoliiton tukiasumisprojektissa edellisen lisäksi *"keskeistä oli myös mallintaa uutta toimintamallia, sekä edesauttaa häiriöttömämmän ja turvallisemman asuinyhteisön muodostumista"* (Karppinen 1998, 3). Tukiasumisprojektissa koetettiin keksiä lisäarvoa asukasrakenteesta sekä hyödyntää vuokralaisten tiettyä samanhenkisyyttä yhteisöllisyyden kautta. Jos asuntokohteen vuokralla olevat asukkaat ovat nuoria, niin eikö tätä - erityisryhmäajattelun kautta heikkoutta - voisi yrittää kääntää vahvuudeksi? Yhteisöllisyys on ainoa ominaisuus, joka ihanteellista asuinyhdyskuntaa kuvatessa ei liity asuinalueen tekniseen toimivuuteen. Täten yhteisöllisyys jää ainoaksi tavaksi lähestyä asuinalueen sosiaalista luonnetta (vrt. Lapintie 1998, 267). Yhteisöllisyyden korostaminen on siten ymmärrettävää, joskin myyttisen luonteensa vuoksi ongelmallista. Myyttisyyttä osoittaa se, ettei nuorisoasumiseen liitetyllä yhteisöllä ole historiallista esikuvaa: sen enempää ammatti-, suku- kuin kyläyhteisöissäkään ei ole koskaan yhdistynyt vapaaehtoisuus, demokraattisuus ja kiinteät sosiaaliset suhteet (Lehtonen 1990, 37-146).

Modernille yhteisölle ominainen vapaaehtoisuuden vaatimus on juuri se haaste, johon Nuorisoasuntoliiton tukiasumisprojekti, Foyer, pyrkii tarttumaan. Yksilölle räätälöidyn tukiasumisratkaisun lisäksi projekti pyrkii kehittämään nuorisoasumisen sisältöä kohti osallistuvampaa asumiskulttuuria. Yksi nuoruuden ongelmista on nimittäin kokemusten ja asioiden jatkuva virta, mistä johtuen vaihtuvissa toimintaympyröissä eläminen ja katkoksellisissa tilanteissa tehtävät valinnat ohjaavat helposti suojautumiseen ja itselle epämiellyttävien asioiden välttämiseen. Ensisijaisena kohderyhmänä onkin siten ehkä syrjäytyneiden sijasta pikemminkin syrjäänvetäytyvät nuoret.

On ymmärrettävää, että nuoret hakeutuvat samanhenkiseen seuraan ja pyrkivät omaksumaan lähinnä vain sellaisia kokemuksia ja tietoja, joilla tuntuu olevan merkitystä heille itselleen. Tällaisesta subjektivoitumisesta voi helposti tulla itsestäänselvä suhtautumistapa. Thomas Ziehe (1995, 17-28) on jo varoittanut nuorten saattavan ajautuvan lisääntyvään itsekeskeisyyteen ja ”kulttuuriseen itsepeilaukseen”. Konsumeristisen sosialisaation luomalle kuluttajan identiteetille ominainen itsekeskeinen suhtautumistapa voi johtaa ”samanmielisten yhteisöön”, jolla on myös huonot puolensa. Samanmielisyys saattaa perustua negatiiviseen solidaarisuuteen, eli välinpitämättömyytenä toisista, kunhan itse saa olla rauhassa. Samanmielisyys saattaa myös johtaa siihen, että erilaisia vieraita asioita, tilanteita ja ihmisryhmiä pidetään häiritsevinä ja epämieluisina (Aittola 1998, 186).

”H4) Joo, mä kuulin että sinne taloon perustetaan nyt jokin osasto vähän vaikeammille tapauksille. Että hyvä kun tuli muutettua pois, kun siellä oli jo ennestäänkin aika levotonta.” (Nuorisoasuntojen entinen asukas 30.10.98)

Nuorisokasvatuksen kehittämiseen liittyy kysymys, voiko nuorisoasuminen avautua arvoja ja toiminnallisuutta painottavan kansalaistoiminnan suuntaan? Nuoret ovat kiinnostuneita vaikuttamaan lähiympäristöönsä ja nuorisoasuminen pystyy ainakin periaatteessa tarjoamaan sellaisia osallisuuden muotoja, joilla luottamusta omiin vaikutusmahdollisuuksiin voidaan parantaa ja joilla kiinnittymistä sosiaalisiin yhteisöihin voidaan edistää. Tarvitaan siis itsekeskeisyyttä vähentäviä vastakokemuksia: oppimistilanteita, neuvotteluja ja kohtaamisia, jotka muodostavat sekä erityisiä tiloja sosiaalisille suhteille, ystävien ja muiden saman ikäryhmän ihmisten tapaamiselle, että lisäävät kykyä toimia erilaisten ihmisten, asioiden ja ajatustapojen kanssa. Tällaiset oppimistilanteet antaisivat nuorisokasvatukselliselle toiminnalle uusia kosketuspintoja nuorten arkielämään.

Lähteet:

Aittola, Tapio (1998) Nuorten arkipäivän oppimisympäristöt. Teoksessa Laurinen, Leena (toim.) Koti kasvattajana - elämä opettajana : Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Atena kustannus. Juva. 172-189.

Arnkil, Erik (1991) Peilejä : Hypoteeseja sosiaalityön ristiriidoista ja kehitysvyöhykkeestä. Sosiaali- ja terveyshallituksen tutkimuksia 5/1991. Helsinki.

Baethge, Martin (1989) Individualization as hope and as disaster. Teoksessa Hurrelmann, Klaus & Engel, Uwe (toim.) The social world of adolescents : international perspectives. de Gruyer. Berlin. 27-41.

Hoikkala, Tommi (1998) Nuorten elämänsuuntautumiset. Teoksessa Kajaste, Kimmo (toim.) Arvomme yhteiskunnassa. Edita. 91-106.

Hämäläinen, Sari (1991) Kohti itsenäistä asumista? : Nuorisosäätiön asukkaiden elämäntilanne. Nuorisosäätiön julkaisuja 1/1991. Alavus.

Kullberg-Piilola, Tarja & Peltonen, Anne (1998) Viisi teetä ja empatiaa : Kahden vuoden kasvumatka. Aseman Lapset ry. Forssa.

Lapintie, Kimmo (1998) Asuinyhteisö utopiana. Teoksessa Kotkavirta, Jussi & Laitinen, Arto (toim.) Yhteisö : Filosofian näkökulmia yhteisöllisyyteen. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 16. Jyväskylän yliopisto. 265-279.

Lehtonen, Heikki (1990) Yhteisö. Vastapaino. Jyväskylä.

Niska, Ari (1996) Nuorten asumisen muutokset 1990-luvulla. Suomen Kuntaliitto. Kuntaliiton painatuskeskus. Helsinki.

Nuorisoasumisen määrittely. Opiskelija- ja nuorisoasuntoneuvottelukunnan lausunto. 1.2.1993.

Nuorisobarometri 1/98. Selvitys 15-29-vuotiaiden suomalaisten nuorten koulutukseen, työhön, työelämän muutoksiin ja julkisen talouden säästöihin sekä syrjäytymiseen liittyvistä käsityksistä. http://www.minedu.fi/nuora/nbar1_98.html

Nuorisobarometri 2/98. Selvitys 15-29-vuotiaiden suomalaisten nuorten yhteiskunnalliseen osallistumiseen, politiikan painopisteisiin, tulevaisuuden odotuksiin ja kulttuuripalveluihin liittyvistä käsityksistä. http://www.minedu.fi/nuora/nbar2d_98.html

Nuorten asunto-opas (1999) Nuorisoasuntoliitto ry.

Puttonen, Maarit (1995) Nuorisoasumista Jyväskylässä : Kultalakintie 3. Ympäristöministeriön asunto- ja rakennusosaston tutkimuksia 1/95.

Venäläinen, Eija (1991) Asukas asumisen suunnittelun todellisuudessa : Esimerkkinä Muuramen koekerrostalo. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen tutkimuksia A:10.

Ei-julkaistut:

Airas, Sari (1998) Asumisviihtyvyyskysely osana asuinyhteisötyötä. Alustus Nuorisoasumisen sosiaaliset puitteet -seminaarissa 21.11.1998. Nuorisoasuntoliitto, Lahden Seudun Nuorisoasunnot ry. Lahti.

Karppinen, Jari (1998) Foyer-projektin väliraportti ja toimintasuunnitelma vuodelle 1999. Nuorisoasuntoliitto. Helsinki.

Pirnes, Niina (1998) Tukiasumisprojektin väliraportti. Nuorisosäätiö. Helsinki.

Juha Nieminen

OHJAAJISTA EUROEKSPERTTEIHIN: NUORISOTYÖN TOIMIJAT TOISEN MAAILMANSODAN JÄLKEEN

Ohi ovat ne ajat, jolloin valtiota voitiin kuvata yksinkertaisten mallien avulla. Valtioon kytkeytyy yhä laillisen väkivallan käyttöä ja luokkahallinnan piirteitä, mutta Max Weberin ja Karl Marxin klassisten näkemysten ja etenkin niitä yksinkertaistavien tulkintojen rinnalle tarvitaan moniulotteisuutta. Kovin hedelmällinen ei ole myöskään sellainen tekstianalyyttinen näkemys, jonka mukaan kaikki valtiossa on pelkkää retoriikkaa tai tyhjää puhetta. Valtio voidaan hahmottaa Pierre Bourdieun (esim. 1985, 105 - 110) tunnettua ajatuskulkua soveltaen toimintakentäksi, jossa ihmiset tekevät päätöksiä, jakavat resursseja ja käyttävät valtaa. Tuolla kentällä määritellään myös sitä, mikä on nuorisotyön tehtävä ja miten nuorisotyön tulisi tehtävästään selviytyä. Liberalistisessa demokratiassa valtioon kytkeytyvä julkinen hallinto on lisäksi erisuuntaisten intressien kohtaamispiste (Temmes 1989, 12).

Myös itse nuorisotyö voidaan jäsentää sosiaalisen toiminnan kentäksi, jossa eri toimijat tavoittelevat päämääriään. Nuorisotyön valtiollinen doktriini syntyy ja elää tuolla kentällä toimijoiden vuorovaikutuksen tuloksena. Nuorisotyön valtiollisella doktriinilla tarkoitan sellaista periaatteiden kokonaisuutta, jonka mukaan nuorisotyötä ohjataan. Doktriinilla perustellaan ennen kaikkea nuorisotyön tehtäviä, mutta myös nuorisotyön järjestelmän rakennetta, resurssien ohjausta ja nuorisotyön menetelmiä. Doktriinia voi luonnehtia kulloinkin vallitsevaksi nuorisotyön oppirakennelmaksi.

Tässä artikkelissa erittelen suomalaisen nuorisotyön valtiolliseen doktriiniin vaikuttaneita toimijoita toisen maailmansodan jälkeen. Päähuomio kohdistuu doktriinia määritteleviin toimijoihin, ei vielä varsinaisesti doktriinin sisältöön. Osa nuorisotyön toimijoista on luonteeltaan intressiryhmiä, jotka ajavat viiteryhmänsä etuja ja pyrkivät lisäämään valtaansa nuorisotyön kentällä. Osa toimijoista on viranomaisia tai kansalaisyhteiskunnan instituutioita, jotka toteuttavat niille virallisesti annettuja tai niiden itsensä valitsemia tehtäviä. Nuorisotyön kentän toimijat nousevat kulloinkin vallitsevasta yhteiskunnallis-historiallisesta tilanteesta, joten kentän koostumus ja toimijoiden painoarvo muuttuvat aikojen kuluessa. Tarkoituksenani on osoittaa, että toisen maailmansodan jälkeen suomalaisessa nuorisotyössä on esiintynyt kolme vaihetta, joilla kullakin on oma toimijoiden kenttänsä. Nuorisotyön kentällä on kuitenkin myös jatkuvuutta. Nuorisotyö ja sen tekijät kantavat mukanaan historiallisesti muodostuneita rakenteita ja käytäntöjä, usein tiedostamattaan. Esityksen lopuksi pyrin nousemaan yleisemmälle tasolle nimeämällä ne keskeiset toimijatahot, jotka ovat tavalla tai toisella olleet läsnä nuorisotyön ohjauksessa halki vuosikymmenten.

1. Ohjaajia jälleenrakennuksen aikaan (1944 - 1965)

Sota-aika merkitsi Suomessa hallinnon keskittymistä. Valtio ohjasi poikkeusoloissa lähes koko yhteiskunnan toimintaa. Kriisiaika vaikutti myös sodanjälkeisiin toimiin eri aloilla, sillä keskitetty ohjaus purettiin hitaasti ja säännöstelysäädöksiä oli voimassa aina 1950-luvulle saakka. (Savolainen 1996, 221 - 248; Temmes 1989, 247.) Aikakautta leimasi sekä fyysinen että henkinen jälleenrakennus. Tuolloin kehitettiin sotakorvauksiin pystyviä ja rauhan ajalle sopivia tuotantojärjestelmien muotoja ja toisaalta etsittiin sodan seurauksena muuttuneiden poliittisten olojen perustalle uusia valtajärjestelmän malleja.

Suomen valtionhallinnon kehitysvaiheissa 1940- ja 1950-luku sijoittuvat hallinto- ja oikeusvaltion kaudelle. Oikeusvaltioajattelun mukaan hallinnon lainalaisuus edellytti lain tiukkaa noudattamista ja normisidonnaisuutta. Hallintovaltion ideologia korosti vastaavasti hallintotoiminnan teknistä tehokkuutta ja tarkoituksenmukaisuutta. Valtion keskushallinnon keskeisenä piirteenä oli varhaisimmilta ajoilta periytynyt kaksijakoinen hallintomalli, jonka mukaan juristit miehittivät ministeriöt ja erityiskoulutetut ammattilaiset keskittyivät keskusvirastoihin. Suomessa oli vallinnut juristivaltaan perustuva yleisvirkamiehen traditio, jonka turvin oikeusoppineet olivat voineet siirtyä alalta toiselle tuntematta kovinkaan hyvin itse toimialan sisältöä. Hallinto- ja oikeusvaltion kaudella painopiste siirtyi vähitellen kohti eriytyvää asiantuntemusta, ja se näkyi erityiskoulutettujen ammattiryhmien kasvuna valtion keskushallinnossa. (Stenvall 1995, 31 -32, 103 - 183.)

Vaikka valtiolta oli vaadittu toimenpiteitä nuorisotyön tehostamiseksi jo 1930-luvulla (Nieminen 1998a), nuorisotoimen valtionhallinnon synty kytkeytyi sotavuosien tapahtumiin. Poikatyön keskittämishankkeet ja Nuorten Talkoot -liike olivat kriisivuosien toimia, jotka edelsivät nuorisoasiain esittelijän toimen perustamista ja valtion nuorisotyölautakunnan asettamista (ks. Nieminen 1995).

On hieman suureellista puhua nuorisotoimen valtionhallinnosta sotien jälkeisinä vuosina, sillä toimialalla työskenteli opetusministeriössä yksi ainoa virkamies. Kannaksella kaatunutta ensimmäistä esittelijää, Erkki Vuoristoa, seurasi syksyllä 1944 Lauri Pautola, josta tuli nuorisotyön tienraivaaja opetusministeriössä. Tukenaan tällä kasvatusalan ammattilaisella oli asiantuntijaelimeksi perustettu valtion nuorisotyölautakunta, joka turvasi työn puoluepoliittisen tuen ja antoi lausuntoja nuorisotyötä koskevista asioista. Nuorisoasiain esittelijän toimi oli 1960-luvulle saakka ministeriön ylimääräinen toimi. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että toimenhaltijan palkka piti anoa kuukausittain valtiovarainministeriöstä (esim. Opm KD 162/631 1945, KA). Opetusministeriö teki esityksiä toimen vakinaistamiseksi (esim. Opiri KD 160/704 1956, KA), mutta hanke tyrmättiin kerta toisensa jälkeen. Nuorisotoimen asema valtionhallinnossa oli epämääräinen 1960-luvulle saakka.

Vaikka suuri osa nuorisotyötä koskevista aloitteista tuli järjestökentältä, Lauri Pautola puki ne ministeriössä poliittisesti hyväksyttävään ja hallinnollisesti pätevään muotoon. Opetusministeriön ja valtion nuorisotyölautakunnan nimissä kulkeneet nuorisotyötä käsitelleet ideat ja tekstit olivat vuosien 1944 - 1956 välisenä aikana pitkälti Lauri Pautolan käsialaa. Niitä väritti hänen voimakkaan pedagoginen näkemyksensä nuorisotyön tehtävästä. Nuorisotyö oli Pautolalle nuorisojärjestöissä toteutuvan nuorten itsekasvatuksen ohjaamista, ja nuorisotyöntekijä oli luonnoltaan kasvattaja. Lauri Pautola oli ylpeä Suomen hajautetusta nuorisotyön järjestelmästä. Nuorisojärjestöt havainnollistivat hänen mielestään vakuuttavalla tavalla suomalaista perinteistä kansanvaltaa, jonka olennaisin piirre oli erilaisten ajatus- ja toimintamuotojen "vapaa itsensä ilmentämisoikeus" (Pautola 1945, 73 - 74). Nuorisotyön

vapauden puolustaminen oli Pautolalle sydämen asia, eikä hän henkilökohtaisesti erityisen ponnekkaasti ajanut nuorisotyön erityislainsäädäntöä.

Oikeusvaltiossa uuden toimialan edistäminen oli hankalaa ilman sitä koskevaa normistoa, ja niinpä nuorisotyön turvaksi vaadittiin lainsäädäntöä. Vaikka Lauri Pautola itse epäili lainsäädännön tarpeellisuutta, hän teki toimensa puolesta sen eteen paljon töitä. Lainsäädännön tarmokkaimpia puolestapuhujia olivat kuitenkin Suomen Nuorisojärjestöjen Edustajisto ja lähinnä kunnallisten nuorisonohjaajien yhdyssiteeksi 1950-luvulla vakiintunut Suomen Nuorisotyöntekijöiden Liitto. Edustajiston pyrkimyksenä oli turvata nuorisojärjestöjen valtionapu, olihan se luonteeltaan järjestökentän etuja puolustava yhteistyöelin. Suomen Nuorisotyöntekijöiden Liitto halusi omalla lainsäädäntöhankkeellaan parantaa kunnallisten nuorisonohjaajien asemaa ja kehittää kunnallista nuorisotyötä. Liiton toimintaa leimasivat ammattikunnan professionaalistumispyrkimykset, joihin sisältyi nuorisotyöntekijöiden aseman turvaaminen lainsäädännön ja nuorisotyöhön erikoistavan koulutuksen avulla. Vuonna 1945 aloitetulla Yhteiskunnallisen Korkeakoulun nuorisonohjaajakoulutuksella olikin kiinteät yhteydet valtionhallintoon.

Nuorisotoimi juurtui kuntiin 1940- ja 1950-luvulla opetusministeriön kannustuksen ja lähetystyön tuloksena. Nuorisotyön tekeminen oli viime kädessä kuntien oma asia. Maalaiskuntien Liitto seurasi nuorisotyön leviämistä tarkasti, sillä se halusi estää nuorisotyön aiheuttamat kohtuuttomat kustannukset etenkin pienissä kunnissa. Maalaiskuntien Liitto kannatti nuorisotyön liittämistä kulttuuri- tai kansansivistyslautakuntaan, kun taas Suomen Nuorisotyöntekijöiden Liitto ja valtion nuorisotyölautakunta suhtautuivat yhdistettyihin suurlautakuntiin viileästi. Nuorisotyön ylätaso pyrki tekemään pesäeron muihin nuorten parissa toimiviin hallintokuntiin ja toimialoihin kuten sosiaalityöhön, raittiustyöhön ja kansansivistystyöhön.

Nuorisotyön eriytymispyrkimykset myös huomattiin. Syksyllä 1958 Mannerheimin Lastensuojeluliitto lähetti valtion nuorisotyölautakunnalle kirjelmän, jossa liiton johto puuttui veikkausvoittovarojen jaon ärsyttämänä nuorisotyön luonteeseen ja organisaatioon. Lastensuojeluliiton johto arvosteli - kohteliaaseen sävyyn - nuorisotyön viranomaisten taipumusta tarkastella nuorisotyötä pelkästään varsinaisten nuorisojärjestöjen näkökulmasta. Liitto arvosteli tulkintaa, jonka mukaan nuoriso-ryhmän tai toimintamuodon organisointi oli varsinaisen nuorisojärjestön tehtävä. Liiton mielestä nuorisotyön aloittamisen oikeus oli myös niillä yksilöillä tai yhteisöillä, jotka tunsivat vastuuta nuorisosta. Kirjelmässä korostettiin Mannerheim-liiton merkitystä eri paikkakuntien nuorisotyössä. (MLL:n kirje vnltk:lle 4.8.1958, OpmA, Opin.)

Jälleenrakennuksen aikana tavoitteeksi tuli nuorison ohjaamiseen erikoistuvan toimi- ja ammattialan rakentaminen. Maahan synnytettiin ammattikuntaa, joka rajasi itselleen nuorisotyö-nimisen toimialan. Alan keskeinen toimijatyyppi oli nuorten keskinäistä toimintaa ohjaava aikuinen, nuorisonohjaaja.

2. Nuorisopoliitikkoja kasvun aikaan (1965 - 1990)

Suomalaisen yhteiskunnan väestörakenteessa, tuotantojärjestelmissä ja valtajärjestelmissä tapahtui 1960-luvulla merkittäviä muutoksia. Sodan jälkeen syntyneet suuret ikäluokat tulivat nuoruusikään, maa teollistui ja poliittisen vasemmiston valta kasvoi. Suomi kehittyi hyvinvointivaltioksi, jolla oli laaja vastuu kansalaisten hyvinvoinnista. Valtionhallinnossa ryhdyttiin lainmukaisuuden ja normisidonnaisuuden ohella painottamaan oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa. (ks. Stenvall 1995, 187 - 188). Keskushallinnon käännekohtana on pidetty vuotta 1966, jolloin vaalivoiton saaneet sosialidemokraatit tehostivat keskustalaisten kanssa hyvinvointivaltion

rakentamista. Hallinnon tehtäväksi tuli yhteiskunnallisten uudistusten valmistelu, toteuttaminen ja seuranta. (Temmes 1989, 247-248.) Hallinto laajeni ja eriytyi valtion ottaessa yhä uusia tehtäviä vastuulleen. Erityisasiantuntijoiden määrä valtionhallinnossa kasvoi, mutta varsinkin poliittiset virkanimitykset yleistyivät 1960- ja 1970-luvulla. (Savolainen 1996, 300 - 304.)

Nuorisotyön järjestelmän kehittäminen 1960- ja 70-luvulla voidaan sijoittaa osaksi hyvinvointivaltio-operaatiota. Kasvun aikana Suomeen vakiinnutettiin nuoriin keskittyvä toimi- ja ammattiala, joka sai myös lainsäädännöllisen perustan. Nuorisotyön järjestelmä tuli täydelliseksi, kun kunnallinen nuorisotyö säädettiin pakolliseksi ja sen normiohjaus ankkuroitiin lukuisin säädöksin. Tämän kehityksen turvasi nuorisotyön muuttunut ohjausrakenne. Kun Suomen Nuorisojärjestöjen Edustajisto vuonna 1964 lakkautettiin, keskittyi nuorisotyön ohjaus entistä enemmän nuorisotoimen valtionhallinnolle. Opetusministeriön organisaatiouudistusten myötä nuorisotoimen asema valtionhallinnossa vahvistui ja myös viranhaltijoiden määrä kasvoi. Nuorisotoimen valtionhallinnossa keskityttiin lainsäädännön ja normiohjauksen toteuttamiseen, ja tämä työ pohjautui alan kysymyksiin keskittyneeseen komitealaitokseen. Nuorisotyön mittakaavassa massiivinen komiteaputki jatkui vuodesta 1963 lähtien aina vuoteen 1991 saakka. Osa komiteoista koostui virkamiehistä ja asiantuntijoista, osa oli parlamentaarisia komiteoita. Komiteat tekivät paljon hallinnollista suunnittelutyötä ja niillä oli tiiviit kytkennät valtionhallintoon.

Etenkin 1960- ja 1970-luvulla nuorisotyö yritettiin korvata nuorisopolitiikalla. Nuoria ei saanut aikuislähtöisesti kasvattaa, vaan heille tuli järjestää osallistumismahdollisuuksia ja nuorten kasvuolosuhteita tuli parantaa. Valtion nuorisotyölautakunta muuttui valtion nuorisoneuvostoksi, ja se käsitteli yhä useammin nuorisopoliittisia aiheita. Nuorisopolitiikan nousu näkyi myös nuorisotyön ohjauksessa, sillä erityisesti puoluepoliittisten nuorisojärjestöjen ja nuorten etujärjestöjen asema vahvistui. Koska niillä oli suoria yhteyksiä valtajärjestelmiin, ne olivat muuta nuorisotyötä voimakkaampia kansalaistoiminnan vaikutuskanavia.

Vaikka kasvun ajan nuorisopoliittinen ohjaus keskittyi opetusministeriöön ja komitealaitokseen, toimintaan kytkeytyivät myös alan palvelujärjestöt. Esimerkiksi Kansalaiskasvatuksen Keskuksen aloitteesta toteutettuun "Nuoriso -69" - kampanjaan osallistui lokakuussa 1969 yli 20 nuorisojärjestöä. Kampanjan tavoitteena oli jakaa nuorisopoliittista tietoa suurelle yleisölle, luottamusmiehille ja päätöksentekijöille. Hankkeen keskustoimikunta kirjoitutti artikkeleita lehdistön käyttöön, ja kampanjan yhtenä moottorina toiminut Eero Taivalsaari laati linjoittavan artikkelin 'Nuorisotyön tehtävien uudelleen arviointi'. Siinä hän propagoi voimakkaasti nuorisotyön laajentamisen puolesta. Taivalsaaren mielestä nuorten vapaa-ajan toimintojen rinnalla oli nähtävä tärkeänä myös koulutukseen, työelämään, asumiseen ja nuorisohuoltoon liittyvät kysymykset. Hänen mielestään nuorisotyön kytkeminen urheiluun ja raittiuteen oli lopetettava. Keijo Voudinmäen mukaan poliittisilla nuorisojärjestöillä oli puolestaan kaksi päätehtävää. Niiden oli toimittava nuorison puolesta kaikkea vanhentunutta ja näivettynyttä vastaan, ja toiseksi niiden oli rikastutettava yhteiselämää omilla, todellisilla ja elävillä ideologioillaan. Voudinmäen mukaan poliittiset nuorisojärjestöt saattoivat huoleti heittää nurkkaan askarteluvälineensä, sammuttaa leirinuotionsa ja haudata kulttuurikilpailunsa. Hänen mukaansa niiden tilalle oli saatava 'Joka paikkakunnalle jänteviä, hyvin hoidettuja päivänpoliittisia väittely-, keskustelu- ja kyselytilaisuuksia, jossa pannaan hallitseva valta lujille". (KaKeA mappi 15, KA).

Kasvun ajalle ominainen toimijatyyppi oli nuorisopoliitikko. Hänen hahmonsa liikkui niin valtionhallinnossa, komiteoissa, läänien lautakunnissa, kunnissa kuin järjestöissäkin. Nuorisopoliitikkojen hallitsemissa instituutioissa nuorisopolitiikkaa yritettiin levittää kaikille elämänalueille, ja valtiollisen ohjauksen kykyyn ratkaista ongelmia uskottiin lujasti.

3. Euroekspertit nousevat murroksen mukana (1990 -)

New Public Management (NPM) on merkittävin suuntaus länsimaiden julkishallinnossa viimeisen 20 vuoden aikana. Sen pyrkimyksenä on ollut liike-elämälle tyypillisen manageroinnin soveltaminen julkisen hallinnon toimintaan. NPM-liikkeen keskeisiä piirteitä ovat olleet budjetoinnin kehittäminen, laadun painottaminen, hallinnon hajauttaminen, normiohjauksen purkaminen, tulosohjaus, hallinnon suoritusten standardisointi ja mittaaminen, kilpailuttaminen sekä palveluiden yksityistäminen. Uutta hallintoajattelua on levittänyt etenkin taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD. Julkista hallintoa on vaadittu uudistumaan taloudellisen kasvun, kansainvälisten valta- ja talousjärjestelmien sekä markkinoiden edellyttämillä tavoilla. Hallinnon muutosta on vauhdittanut uuskonservatiivinen/uusliberalistinen poliittinen suuntaus, joka tuli tunnetuksi Margaret Thatcherin pääministerikaudella Isossa - Britanniassa. Sittemmin uusliberalismi on levinnyt pohjoismaihin saakka. 1990-luvulla New Public Management -suuntaus on saanut itsenäisen hallintovirtauksen piirteitä. (Governanee in Transition 1995; Pollit 1994; Temmes & Kiviniemi 1997, 10 - 22.)

Myös Suomessa on 1980-luvun lopulta lähtien toteutettu hallintouudistuksia, joiden taustatekijöinä ovat olleet muuttuva kansainvälinen ympäristö, hyvinvointivaltion rahoitusongelmat sekä vaatimukset julkisen sektorin toimivuuden parantamisesta. Julkisen hallinnon kasvu johti 1960- ja 70-luvulla yhteiskunnan byrokratisoitumiseen, julkisen ja yksityisen toiminnan yhteen kietoutumiseen sekä kansantalouden rahoitusvaikeuksiin. Markku Temmeksen (1989, 247) mukaan suuri murros tapahtui vuonna 1987, jolloin valtaan noussut kokoomuksen ja sosialidemokraattien yhteishallitus mahdollisti uusliberalistiset hajauttamis-, rationalisoimis- ja liikelaitostamishankkeet. Suomessa hallinnonuudistuksia vauhditti 1990-luvun alkupuolen syvä taloudellinen lama. Maamme keskeisimmät hallinnon uudistushankkeet ovat olleet tulosohjaus-tulosjohtamisuudistus, valtionosuus-vapaakuntauudistus ja liikelaitos-yhtiöittämisuudistus. (Temmes & Kiviniemi 1997, 10 - 22.) 1990-luvun kuluessa suomalainen hallinto on muuttunut niin paljon, että on ryhdytty puhumaan manageriaalisen hallinnon kaudesta (Stenvall 1995, 189 - 191).

Kansainvälinen ja yleinen hallinnon trendi on saavuttanut 1990-luvulla myös suomalaisen nuorisotyön. Niinpä monet nykyisistä nuorisotyön muodoista ja trendeistä on nähtävä yleisempää taustaa vasten, vaikka ne sisältävätkin yksilöiden luovaa ideointia ja pyyteetöntä työtä. Nuorisotyön järjestelyt valtionhallinnossa, järjestöissä, kunnissa ja verkostoissa on asetettava yleisempää taloudellista, kulttuurista, poliittista ja hallinnollista taustaa vasten. Nuorisotyön doktriinia on 1990-luvulla rakennettu sellaisella toimijoiden kentällä, joka poikkeaa aikaisemmista vaiheista.

Nuorisotoimen valtionhallinto on säilynyt hengissä, mutta se on opetusministeriön sisäisen kehittämisen myötä mukautunut yleiseen hallinnon kehityksen linjaan. Yksiköittäminen, kehysbudjetointi ja tulostavoitteet sävyttävät myös nuorisotoimen johtoa (ks. Opetusministeriö 1999). Valtion nuorisoneuvosto on muutettu nuorisoasiain neuvottelukunnaksi, jonka neuvoa antavaa ja kehittävää roolia on korostettu. Neuvottelukunta ei ole yhtä vahvasti lausuntoihin keskittyvä puoliparlamentaarinen neuvosto kuin aikaisemmat asiantuntijaelimet, vaan se on suuntautunut nuorten elinoloja selvittäviin ja parantaviin hankkeisiin sekä poikkihallinnolliseen yhteistyöhön. Etenkin viimeksi mainittuun valtion nuorisotyölautakunta ja nuorisoneuvosto suhtautuivat aikoinaan pidättyvästi. Vuosikymmeniä asiantuntijaelimen keskeisiin tehtäviin sisältyneet, nuorisojärjestöjen avustuksiin liittyvät kysymykset

on annettu erityisen toimikunnan tehtäväksi. Itse nuorisojärjestöjen valtionapujärjestelmää on sitäkin pyritty muuttamaan tulosperusteiseksi.

Nuorisoalan yhteistyö on elpynyt 1990-luvulla Allianssin ansiosta. Allianssi on kehittynyt toimialan yhteistyö- ja palveluyksiköksi, joka suuntaa palveluitaan suoraan nuorille perinteisen järjestöverkon lisäksi (ks. Allianssi 1999). Se harjoittaa tai tukee monialaisia toimintoja ja tekee yhteistyötä lukuisten eri tahojen kanssa. Toisaalta Allianssi on luonteeltaan lähes puolivaltiollinen nuorisotyön kehittämisyksikkö, jossa nuorisoalan ammattilaisilla ja järjestöaktiiveilla on keskeinen rooli. Sen profiili on toisenlainen kuin mitä Suomen Nuorisojärjestöjen Edustajistolla oli aikoinaan. Kasvun aikakaudella Suomessa ei ollut vahvaa järjestöjen yhteistyöelintä, mutta Nuorisotyön Keskus ja Kansalaiskasvatuksen Keskus toimivat silloin alan palvelujärjestöinä.

1990-luvun suomalaisen nuorisotyön keskeinen ohjausdokumentti Nuorisotyön strategia - Nuostra (1993) on sekin merkki muuttuvasta ohjausrakenteesta. Nuostra mursi pitkän ja perinteikkään komiteaputken ja paalutti nuorisotyön suuntaviivoja toisenlaisista lähtökohdista. Se ei ollut parlamentaarisen ja kollegiaalisen koneiston tuotos, vaan nuorisotyön, liikunnan, kulttuurin, koulun ja sosiaalityön parissa toimivien ihmisten yhdessä työstämä ohjausstrategia. Strategiassa määriteltiin yleisellä tasolla nuorisotyön kansalliset tulosalueet.

Uuden hallintoajattelun mukaisesti kuntien mahdollisuudet päättää nuorisotyöstä ovat kasvaneet. Vuosikymmenen alkupuolen vapaakuntakokeilu kohdistui voimakkaasti nuorisotyöhön, ja tuolloin muotoutuneet rakenteet ovat jääneet pitkälti pysyviksi. Erillisiä nuorisolautakuntia on vain vähän, ja nuorisotoimi on sulautettu vapaa-aikatoimeen tai sivistystoimeen (ks. Kuntien nuoriso- ja liikuntatoimi 1999). Nuorisotoimen olemassaolo ja nuorisoasioiden hoito on jäänyt desentralisaation oppien mukaisesti entistä enemmän paikallisten päättäjien ja viranomaisten varaan. Verrattuna edellisen vaiheen tiukkaan valtiolliseen normiohjaukseen muutos on ilmeinen, mutta toisaalta nykyinen tilanne muistuttaa jossain määrin jälleenrakennuksen aikoja. Nuorisotoimea tarkastellaan osana paikallisen palvelurakenteen kokonaisuutta, ei niinkään lain pykälien toteuttajana.

Nuorisotyön tekemisen vastuu on moniulotteiseksi muuttuneella paikallistasolla, mutta valtionhallinto ja toimialajärjestö pyrkivät asiantuntijoiksi tavoitteiden asettamisessa ja tuloksellisuuden arvioinnissa. Nuorisotyössäkin keskitetyn normiohjauksen paikkaa täytetään vähitellen laatu- ja arviointijärjestelmillä. Vaikka niitä rakennetaan yhteistyössä toimijatason kanssa, arviointijärjestelmiä myös ohjataan ja mallitetaan hallinnon ja asiantuntijoiden voimin. Hajautus ja arviointityö saattavat tehdä nuorisotyön suunnittelun ja päätöksenteon entistä näkymättömämmäksi ja vaikeammin kontrolloitavaksi.

Kasvun aikana nuorisotyö perustui ylhäältä tulleiden säädösten täyttämiseen, mutta nyt sen toteutus on enemmänkin toiminnallisten yksiköiden ja lyhytaikaisten projektien vastuulla. Niiden oikeutus ei perustu niinkään byrokraattisiin säännöksiin, vaan ne joutuvat perustelemaan toimintansa tuloksellisuudella ja laadulla. Toiminnan tuloksien ja laadun arviointia varten on nuorisotyön alueelle kehkeytymässä oma asiantuntijakuntansa. Asiantuntijuus ei välttämättä rakennu itse nuorisotyön tuntemukselle, vaan arviointiprosessin hallinnalle. Mahdollinen kehityssuunta on se, että nuorisotyön ohjausvastuuta siirtyy enenevästi tutkimukselle tai sen nimeä kantavalle arviointitoiminnalle sekä arviointiretoriikat hallitseville yleisevaluaattoreille.

Euroopan unionin tuki- ja ohjelmapolitiikan vaikutus suomalaiseen nuorisotyöhön on vielä analysoimatta. On kuitenkin selvää, että tuotanto- ja valtajärjestelmien globalisoituessa ylikansalliset tekijät vaikuttavat nuorisotyön tehtävään ja toimintatapoihin yhä enemmän. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että saatavilla oleva rahoitus ohjaa nuorisotyön sisältöä. Myös ylikansalliselta rahoitukselta odotetaan

mitattavaa tulosta, jonka selvittämiseksi on syntynyt arviointitutkimusta. Euroopan unionihan on tunnetusti ollut työpajatoiminnan rahoittaja sekä nuorisoaloitteiden tukija (ks. Kansainvälinen nuorisotyö 1999).

Kaikkiaan nuorisotyön ohjausrakenteen muutokset ovat johtamassa siihen, että aikaisempien vaiheiden näky nuorisoasioihin keskittyneestä toimi- ja ammattialasta on hämärtymässä. Nuorisotyön doktriini muotoutuu aikaisempaa moninaisemmalla kentällä. Nuorisotyössä virinnyt keskustelu alan identiteetistä (Viitanen 1998) ja yhteiskunnallisesta perustelusta (Cederlöf 1998) on nähtävä tätä taustaa vasten. Jos nuorisotyöllä ei ole tarjottavanaan sen omista perinteistä kumpuavaa ajanmukaista identiteettiä ja asiantuntemusta, toimialan ohjaus voidaan jättää yleisen arviointitekniikan hallitsevien euroeksperttien huomaan.

4. Yhteenveto: Nuorisotyön ohjauksen tuplatimantti

Edellä on esitetty, että nuorisotyön ohjauksessa voidaan erottaa toisen maailmansodan jälkeen kolme vaihetta. Näiden vaiheiden perusteella voidaan nimetä nuorisotyön ohjauksen keskeiset toimijat. Nuorisotyön ohjausta pohdittaessa on lisäksi muistettava se, että kenttä on koko ajan kytköksissä tuotanto-, arvo-, valta- ja hallintojärjestelmiin. Näitä ulkoisia elementtejä ja nuorisotyön toimijoita voidaan kuvata kuviossa 1 esitetyn "nuorisotyön ohjauksen tuplatimantin" avulla. Nuorisotyön keskeisimmät ohjaustahot ovat olleet nuorisotoimen valtionhallinto ja siihen kytkeytyvä asiantuntijaelin. Niiden asemaa samoin kuin kuntien nuorisotoimen reunaehtoja on säädelty normatiivisesti. Toimialan yhteistyö on ollut voimakasta jälleenrakennuksen (SNE) ja nykyisen murroskauden (Allianssi) aikana. Ammattikunnalla ja siihen kytkeytyvällä koulutuksella oli tienraivaajan rooli sotaa seuranneina vuosikymmeninä. Kansalaistoiminnan merkitys on ollut nuorisotyön ohjauksessa suuri, mutta sen perinteisen järjestömuodon rinnalle on murroksen aikana noussut uudenlaisia nuorisoaloitteiden agentteja (ks. Paakkunainen 1998). Nuorisotyö ja tutkimus ovat olleet yhteydessä jo vuosikymmenten ajan (ks. Nieminen 1998b), ja tutkimuksen rooli näyttäisi olevan vahvistumassa opetusministeriön nuorisoalaan liittyvän sektoritutkimuksen sekä kehittyvän arviointitoiminnan myötä.

Hallintojärjestelmät
Valta-
järjestelmät
Arvo-
järjestelmät
Nuorisotoimen
valtionhallinto
Nuorisotoimen
asiantuntija-
elin
Toimialan
yhteistyö ja palvelut
Kunnat
NUORISOTYÖN
DOKTRIINI
Kansalais-
toiminta
Kunta-
järjestö(t)
Tiede ja
tutkimus
Ammattikunta
ja koulutus
Jn99
Tuotantojärjestelmät

Lähteet:

Allianssi 1999. http://www.alll.fi/ 29.4.1999.

Bourdieu, Pierre. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Jyväskylä: Vastapaino.

Cederlöf, Petri. 1998. Nuorisotyön yhteiskunnallinen MERKITYS. Helsinki: Nuora.

Governance in Transition. 1995. Public Management Reforms in OECD Countries. OECD.

Kansainvälinen nuorisotyö 1999. http://alli.fi/ tieto/ nuorisotyo/

Kansalaiskasvatuksen Keskuksen arkisto, Kansallisarkisto, Helsinki.

Kuntien nuoriso- ja liikuntatoimi 1999. http://www.kuntaliitto.fi/ opetus/ nuoriso/ kuntamen.html/ 29.4.1999.

Nieminen, Juha. 1995. Nuorisossa tulevaisuus. Jyväskylä: Lasten Keskus.

Nieminen, Juha. 1998a. Guy von Weissenberg ja vapaan nuorisokasvatuksen idea. Teoksessa Suomalaisia kasvattajia. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja. Helsinki. 199 - 220.

Nieminen, Juha. 1998b. Neljä näytöstä nuorisotutkimuksen historiasta. Teoksessa Helena Helve (toim.) Nuoruudesta ! Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Nuorisotyön strategia - Nuostra. 1993. Allianssin julkaisuja 5. Helsinki.

Opetusministeriö 1999. http:// minedu.fi/ 29.4.1999.

Opetusministeriön arkistot opetusministeriössä ja Kansallisarkistossa, Helsinki.

Paakkunainen, Kari. 1998. Riskiyhteiskunnan uudet nuorisoaloitteet: Vanha mobilisaatio ja yhteiset tilastot murenevat ? Hyvinvointikatsaus 4/98.

Pautola, Lauri. 1945. Nuorisokysymyksen tämän hetken näköaloja. Lastensuojelun vuosikirja. Forssa. 70 -77.

Pollit, Christopher. 1994. Modemizing the Management of The Public Services Sector: Between Crusade and Catastrophe ? A paper given for the Administrative Developinent Agency, Helsinki, 18th Novernber 1994.

Savolainen, Raimo. 1996. Keskusvirastolinnakkeista virastoarmeijaksi. Helsinki: Edita.

Stenvall, Jari. 1995. Herrasmiestaidosta asiantuntijatietoon. Helsinki: Painatuskeskus.

Temmes, Markku. 1989. Virastojen kehityskaaret. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Temmes, Markku & Kiviniemi, Markku. 1997. Suomen hallinnon muuttuminen 1987 - 1995. Helsinki: Edita.

Viitanen, Reijo. 1998. Nuorisotyön ja nuorten kansalaistoiminnan merkitys. Teoksessa Helena Helve (toim.) Nuoruudesta ! Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Johanna Nurmi & Harri Taponen

SIRPALEISUUDESTA SYSTEMATIIKKAAN – laatua Helsingin nuorisotyöhön

1. Miksi laatutyötä?

Tarve nuorisotyön perustelulle

Vuosikymmenen alun lama vilkastutti keskustelua kunnallisen nuorisotyön tulevaisuudesta ja nuorisotyön yhteiskunnallisesta merkityksestä. Nuorisotoimi on itse asiassa ollut yksi eniten muutoksia kokeneista toimialoista. Suurin osa nuorisolautakunnista on lakkautettu[1] tai liitetty vapaa-aikalautakuntaan. Tällaisessa tilanteessa kunnat voivat päättää, millä tavalla nuorisotoimen hallinto järjestetään, mitä palveluja tuotetaan ja miten ne tuotetaan. Valitettavaa nuorisotyön kannalta on se, että koko maan mittakaavassa 1990-luvun kehitys on tähän mennessä tarkoittanut pääasiassa nuorisotyön resurssien leikkaamista[2.]

Nuorisotyön käyttömenot kunnissa olivat vuonna 1997 yhteensä noin 800 miljoonaa markkaa, mikä vastaa 0,6-0,7 prosenttia kuntien budjetista. Vuonna 1998 valtionosuudet kuntien nuorisotyöhön olivat 36,5 miljoonaa markkaa, mikä on alle 5 prosenttia kuntien nuorisotyöhön käyttämistä varoista. Vielä 1990-luvun alussa valtionosuus oli yli 70 miljoonaa markkaa eli vuosikymmenen kuluessa osuus on puolittunut. Vuodesta 1997 kuntia on velvoitettu käyttämään nuorisotyön valtionosuus nimenomaan nuorisotyöhön.

Nuorisotyötä voidaan toteuttaa muutoinkin kuin kunnallisena nuorisotyönä. Nuorisotyö muodostuu kokonaisuudesta, jonka osia ovat kuntien lisäksi valtio (OPM, sen nuoriso-osasto, Nuorisoasiainneuvottelukunta), seurakunnissa tehtävä nuorisotyö, valtakunnalliset nuorisojärjestöt, paikalliset nuorisojärjestöt - ja yhdistykset sekä rekisteröitymättömät yhteisöt ja yksityiset vapaaehtoistahot (ks. esim. Cederlöf 1998). Oleellista nuorisotyössä on myös tahojen välinen yhteistyö, myös kansainvälisesti. Laaja-alaisuudesta ja verkostoitumisesta huolimatta on pidettävä mielessä, että varsinaisen käytännön nuorisotyön järjestämisvastuu on nimen-

---

[1] Vuonna 1991 44,7 prosentissa Suomen kuntia toimi erillinen nuorisolautakunta. Vuonna 1993 niitä oli enää 4,8 prosentissa kuntia (ks. Kuntien vapaa-aikahallinto ja järjestöyhteistyötutkimus 1991; Kulttuuri ja vapaa-aikatoimi muutoksessa 1993).

[2] Suomen Kuntaliiton kunnanjohtajille kesällä 1998 tekemän kyselyn mukaan (vastanneita kuntia 264) 37 prosenttia vastanneista uskoi nuorisotyön resurssien edelleen pienenevän seuraavan viiden vuoden kuluessa vain viiden prosentin luottaessa siihen, että säästöt tältä osin tulevat vähenemään. Vähän alle puolet (46 %) uskoi, että tilanne tulee säilymään nykyisen kaltaisena. Vain prosentti vastaajista yhtyi oletuksiin siitä, että kunta seuraavan viiden vuoden aikana tule kokonaan luopumaan nuorisotyön tuottamisesta. Usko kilpailuttamisen, maksullisuuden tai seutukunnallisen järjestämisvastuun lisääntymiseen oli vähäistä. (Ala-Nikula 1998)

omaan kunnilla ja tämän vuoksi kunnallisen nuorisotyön resurssien leikkaaminen vaikuttaa myös lähes kaikkeen muuhun tehtävään nuorisotyöhön.

Määrärahojen vähentämisessä ei ole ollut kyse siitä, että kunnat olisivat voineet luopua sellaisesta palvelutuotannosta, jonka hoito olisi voitu siirtää esimerkiksi järjestöille. Kyse on pikemminkin ollut sen suuntaisesta kehityksestä, jossa palvelujen tuottamisedellytysten vaikeudet vaikuttavat kasaantuvan samoihin paikkoihin. Kun on vähän kunnallisen nuorisotyön resursseja, on myös vähän toimivia nuoriso- tai nuorisotyötä tekeviä järjestöjä. Suomessa kunnallinen nuorisotyö ja nuorisojärjestöt ovat olleet tiiviissä suhteessa toisiinsa. Kunnallisen nuorisotyön kautta kanavoitu taloudellinen tuki on ollut monen järjestön toiminnan perusta ja kivijalka.

Muuttuneessa kunnallisten palvelujen tuottamisympäristössä myös nuorisotyön tulosvastuullisena hallinnonalana on nyt pystyttävä paitsi keskittämään resurssejaan oleellisiin asioihin, myös perusteltava oman työnsä tuloksellisuutta ja tehokkuutta. On tärkeää keskustella nuorisotyötä ohjaavista arvoista ja nuorisotyön yhteiskunnallinen merkitys (ks. esim. Cederlöf 1998.), mutta ne eivät riitä perusteluiksi silloin, kun nuorisotyötä arvioidaan tulosvastuullisena hallinnonalana.

On melko yksinkertaista perustella nuorisotyötä esimerkiksi niin, että jokainen sivistysvaltio huolehtii lapsistaan ja nuoristaan. Jopa hieman konkreettisempi perustelu, jonka mukaan kunnan tulevaisuus riippuu sen kyvystä huolehtia lasten ja nuorten halusta asua siellä aikuisinakin, on tässä yhteydessä riittämätön. Perustelu työlle on löydyttävä konkreettisemmista asioista. Pitää keskittyä tarkastelemaan keinoja, joilla arvoja ja päämääriä toteutetaan. Tätä kautta toimintatapoja voidaan myös mitata ja arvioida, jolloin nuorisotyön resursseista päättäville voidaan esittää konkreettisia päämääriä ja tuloksia joihin toiminnalla pyritään. Vuosituhannen lopun nuorisotyön on pystyttävä puolustamaan omaa paikkaansa kunnallisten palvelujen joukossa. Nähdäksemme paras keino tähän on etsiä perustelut käytännön työstä.

Laatutyö perustelemisen ja kehittämisen välineenä

Palvelujen tuottajat ovat suhtautuneet esimerkiksi Valtion tilintarkastajien kertomuksen (1997) mukaan tulosmittareihin varsin kriittisesti. Vallalla olevan mittausjärjestelmän katsottiin ohjaavan tuloksentekoa jopa päinvastaiseen suuntaan: tuloksia tehdään tulosten vuoksi. Tulosmittareiden ei katsottu välttämättä antavan oikeaa kuvaa viraston toiminnasta. Tuloksia katsottiin tarkasteltavan liikaa suoritemäärinä. Vaikuttavuuteen tai laatuun ei kiinnitetty tarpeeksi huomiota.

Samaan asiaan viittaavat Urpo Jalava ja Petri Virtanen (1996) toteamalla, että 1990-luvun laman myötä vauhtia saanut hallinnon kehittäminen ja byrokratioiden purku on tapahtunut jopa euforisessa hengessä. On luotu mittareita ja jäsennyksiä palvelujen tuotteistamiseksi ja niiden sisältämän, usein markkinaperusteisen, arvon ja laadun määrittelemiseksi. Mittausmetodeista ei ole ollut pulaa. Ongelmana on ollut se, että tämän tulosjohtamisajattelun taustalla olevat peruskysymykset ovat ainakin osittain jääneet vähemmälle huomiolle. Yksi näistä peruskysymyksistä on kansalaisen näkökulma palvelujen kehittämiseen ja suunnitteluun.

Uusi palvelujen kehittämissuuntaus nimeää aidon kansalaisuuden ”todelliseksi osallisuudeksi” ja hyvät julkiset palvelut sellaisiksi, joiden sisältö vastaa asiakkaiden tarpeita. Konkreettisia apuvälineitä tällä tavalla painottuvaan kehittämistyöhön on Suomessa pyrkinyt antamaan muun muassa Julkisten palvelujen laatustrategia (1998), joka sisältää suosituksia ja periaatelinjauksia, joiden avulla julkinen sektori voi taata kansalaisille ja elinkeinoelämälle näiden tarvitsemia palveluja tehokkaasti ja asiakaskeskeisesti. Viime vuosina palvelujen kehittämisen paino-

piste on siirtynyt tulosjohtamisesta enemmän palveluprosesseihin keskittyvään laatujohtamiseen. Tällaisen painopisteen muutoksen voi nähdä olevan myönteinen etenkin sellaisille palvelutyypeille, joita nuorisotyökin edustaa. Vaikka uusi suuntaus ei painotakaan enää tulosten mittaamista, sisältyy siihen edelleen tehokkuuden ja toimivuuden perustelemisen tarve. Tarve tällaisten asioiden kuvaamiseen ei ole siis nuorisotyönkään osalta poistunut.

Asiakaslähtöisen palvelutuotannon idea vaikuttaa soveltuvan hyvin nuorisotyön luonteeseen. Jos toiminnan "punaiseksi langaksi" määritellään nuorten kansalaisuuden tukeminen, voidaan koko toiminta-ajatus mieltää asiakaslähtöiseksi. Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskuksen tulostoimintasuunnitelmassa vuodeksi 1999 toiminta-ajatus on muotoiltu seuraavalla tavalla:

- Nuorisoasiainkeskuksen tarkoituksena on tukea nuorten kansalaisuutta ja kehittää heidän kansalaisvalmiuksiaan.
- Kansalaisuudella tarkoitetaan mahdollisuutta osallistua työ- ja kulttuurielämään, koulutukseen ja yhteiskunnalliseen päätöksentekoon. Nuorisotoimen tehtävänä on omalla toimialueellaan ehkäistä nuorten syrjäytymistä näistä mahdollisuuksista. Tämä tapahtuu muun muassa tarjoamalla nuorille kulttuuri- ja vapaa-ajanpalveluja, edistämällä heidän yhteiskunnallista osallistumistaan ja vaikuttamalla nuorten elinolosuhteita koskevaan päätöksentekoon...(Helsingin kaupunki, nuorisolautakunta 1998)

2. Kehittämisen tien varsilta

Uudet tunnusluvut

Laadun kehittäminen ja laatujohtaminen edellyttävät monipuolista tietoa organisaation toiminnasta. Uusi kuntalaki ja Helsingissä myös kaupungin tulostoimintasuunnitelman laatimisohjeet velvoittavat kaikki hallintokunnat liittämään budjettiinsa toiminnallisia tavoitteita, jotka tulee ilmaista tunnuslukuina (Talousarvion laatimisohjeet, Helsingin kaupunginkanslia 16.3.1998).

Julkisten palvelujen usein pehmeää tulosta ei ole helppoa tiivistää muutamiin määrällisiin tunnuslukuihin, koska palvelut ovat todellisuudessa hyvin monimuotoisia. Vasta useiden tunnuslukujen tarkastelu yhdessä antaa viitteitä toiminnan todellisuudesta ja muutossuunnista. Toisaalta tunnuslukujen pohjalta ei ole suoraa pääteltävissä ainakaan kaikkia nuorisotyön hyvinvointivaikutuksia. Nopeat heilahtelut luvuissa viestivät sen sijaan siitä, että myös todellisuudessa on tapahtunut jotakin.

Tunnusluvuissa näkyvien muutosten yhteys toiminnan vaikuttavuuteen ja siitä saavutettuun hyötyyn asiakkaan kannalta on epäsuora. Keskittyminen suoritemäärän kasvattamiseen saattaakin merkitä laadun heikkenemistä. Näin useimmat tunnusluvut kertovat toiminnasta varsin yleisesti tai kapeasti. Siten todellisuuden puristaminen tunnusluvuiksi edellyttää useiden mittareiden samanaikaista soveltamista. Tällöinkin ehtona on, että kirjaaminen on säännöllistä ja että siinä noudatetaan samoja perusteita kaikissa toimipaikoissa vuodesta toiseen.

Helsingin kaupungin nuorisoasiankeskuksen tuloksellisuutta on jo pitkään mitattu mittareilla, jotka kuvaavat kävijämääriä ja myytyjä jäsenkortteja.

Tällaisilla mittareilla ei kuitenkaan pystytä osoittamaan juuri mitään siitä, mitä tässä on kuvattu nuorten omaehtoisen toiminnan tukemiseksi. Alueellisen nuorisotyön, joka kietoutuu nuorisotalojen ympärille, toiminnan kuvaamiseksi on nyt laadittu ohjeet uusien tunnuslukujen kirjaamiseksi. Tässä päästään eteenpäin ainakin

siinä, että aikaisemmin tunnusluvut eivät ole kuvanneet toiminnallisuutta millään tavalla. Uudet tunnusluvut kuvaavat aikaisempaa paremmin paitsi toiminnallisuutta myös sellaisia nuorisotyön elementtejä, joiden kautta työn varsinainen sisältö tulee esiin.

Uusiin tunnuslukuihin sisältyvät:

1. *Käyntikerrat nuorisotaloissa* (Kirjataan päivittäin kaikki kävijät ja erikseen lasketaan maahanmuuttajanuoret).
2. *Nuorisotyölliset kontaktit / ryhmätoimintaan osallistuneet ja aktiivinuoret* (Tähän kirjataan ne nuoret, joille a) alueen nuorisotyö on luonut mahdollisuuden liittyä merkitykselliseen vertaisryhmään, esimerkiksi kerhoon tai matkaryhmään ja b) on annettu vastuuta esimerkiksi nuorisotalojen töissä tai projekteissa sekä c) joihin ohjaajilla on muuten hyvät kontaktit).
3. *Yksilöllinen tuki / tuetut nuoret ja ohjaajan työtunnit* (Tämän tunnusluvun tavoitteena on kuvata, kuinka monelle nuorelle alueen nuorisotyöntekijä on ollut henkilökohtaisesti merkityksellinen aikuinen tukihenkilö. Nuorten yksilöllinen tukeminen poikkeaa normaalista talotoiminnasta: se on yksilöllistä ohjausta, neuvontaa, ongelmien selvittämistä. se sisältää myös yhteydenotot perheisiin, muihin kasvatustahoihin ja sidosryhmiin nuorten elämänhallinnan kysymyksissä).
4. *Informaatiokontaktit / tiedottamisella tavoitetut* (Tähän kirjataan se, kuinka paljon nuoria ja aikuisia on tavoitettu nuorisoasiankeskuksen toteuttamissa tiedotus-, markkinointi- ja valistusluontoisissa tilaisuuksissa esimerkiksi kouluissa).
5. *Aluetapahtumiin osallistuneet / tilaisuuksien osallistujat* (Kirjataan ne nuoret ja aikuiset, jotka ovat osallistuneet yleisönä nuorisoasiainkeskuksen tuottamiin toiminnallisiin tai kulttuurisiin tilaisuuksiin, esimerkiksi lähiötapahtumiin ja konsertteihin).
6. *Verkostoyhteistyö / ohjaajan työtunnit* (Kirjataan alueelliseen ja hallintokuntien väliseen yhteistyöhön käytetty työaika, muun muassa asukastoimintaan ja yhteistyöprojekteihin osallistuminen).
7. *Jäsenkortit / nuorisotalojen jäsenet* (Kooste vuoden aikana tytöille ja pojille myydyistä jäsenkorteista kolmeen ikäryhmään jaettuina). (Alueellisen nuorisotyön tunnusluvut 1999,1998)

Nuorisoasiainkeskuksessa toimintaa on kuvattu 1970-luvulta lähtien tilastoimalla nuorisotilojen käyntikertoja avoimen toiminnan ja järjestöjen toiminnan osalta. Lisäksi on tilastoitu nuorisotalojen jäsenmäärä, jonka pohjalta on laskettu alueellinen kontaktipinta. Nyt perinteisten tunnuslukujen oheen on kehitelty uusia indikaattoreita. Ne on tuotu tässä vaiheessa laadun kehittämistyön rinnalle itsenäisesti sovellettaviksi. Kokeilun ensimmäiset kuukaudet ovat parhaillaan keväällä 1999 menossa. Väliseurantaa tehdään kesäkuussa ja joulukuussa, jolloin tehdään tarvittavia tarkistuksia. Lisäksi syksyllä –99 otetaan käyttöön 1-2 kestävän kehityksen indikaattoria. Uusista tunnusluvuista mainittakoon nuorisotyöllinen kontakti ja verkostotyöhön käytetty aika. Käytännössä uusia tunnuslukuja sovelletaan tässä vaiheessa ainoastaan alueelliseen nuorisotyöhön, mikä tarkoittaa nuorisotaloihin tukeutuvaa välitöntä nuorten kanssa työskentelyä ja verkostotyötä.

Tunnuslukujen kautta seurataan, mihin ryhmiin alueellinen nuorisotyö kohdistuu (ikäryhmät, tytöt, pojat, maahanmuuttajat), minkä laatuisia kontakteja nuoriin saadaan, kuinka laajoille joukoille nuorisotyön ilosanomaa on välitetty ja kuinka paljon tietyt työmuodot lohkaisevat työajasta. Suoranaisesti vaikuttavuudesta nuoren tasolla tunnusluvut eivät edelleenkään kerro kovin syvällisesti. Monissa

nuorisotaloissa vaikuttavuustieto kuitenkin kerätään virallisten tunnuslukujen ohella. Nuorisotyöntekijät haluavat näin oman työn arvioinnin näkökulmasta seurata, miten heidän toimintaansa vaikuttaa nuoren motivoituneisuuteen, käyttäytymiseen ja elinoloihinkin. Näin virallinen ja epävirallinen tieto yhteen kietoen nuorisotyö pystyy perustelemaan merkityksensä nuorten elämässä.

Tunnuslukujen vienti kentälle on tuottanut runsaasti keskustelua. Se on ollut tarkoituskin. Kun laadun kehittämistyön kulmakiviksi muurattiin yhdessä työskentely, avoin tiedottaminen ja läpinäkyvyys, ei ajoittain reippaana vellonutta debattia voinut mitenkään välttää. Tunnuslukukeskustelu on nostanut esiin mm. klassisen kysymyksen nuorisotyön yhteiskunnallisesta merkityksestä ja kysymyksen nuorisotyön painopisteistä. Laadun kehittämisen yhdeksi keskeiseksi haasteeksi on nousemassa se, miten selkiytetään vuosikymmenten kuluessa sirpaloitunutta tehtäväaluetta (ks. esim. Ilves 1998). Keskustelua on syntynyt myös vallankäytöstä, kontrolloinnista ja osallistumisesta. Kuitenkin työläintä on ollut luoda linjaa tunnuslukujen yhtenäiselle kirjaamiselle kaikissa toimintayksiköissä. Se on keskeinen edellytys sille, että tunnusluvuista saadaan luonteva työkalu itsearviointiin ja nuorisotyön laadun kehittämiseen.

Uudet tunnusluvut tuovat aikaisempia paremmin esiin alueellisen nuorisotyön moninaisuuden ja sen toiminnallisen luonteen. Ne kuitenkin edelleen kuvaavat vain määrällistä laatua ja niiden ulkopuolelle jää paljon nuorisoasiankeskuksen toimintamuotoja. Jotta näitä tunnuslukuja voitaisiin täydentää, olisi löydettävä tapoja kuvata toiminnan sisältöä ja sen laatua niin alueellisen nuorisotyön kuin muunkin nuorisoasiankeskuksen toiminnan osalta. Tähän ollaan pyrkimässä laadun kehittämistyön kautta.

Työkyvyn ylläpitäminen, simulaatiopelit ja tiimikokeilut

Laadun kehittämistyötä on tehty Helsingin nuorisotoimessa jo pitkään. Tosin laadun käsitteen sijasta on käytetty käsitteitä palvelujen kehittäminen, hyvä palvelu, tuloksellinen toiminta, hyvinvoinnin edistäminen ja käyttäjädemokratia. Järjestelmällisintä kehittämistyö on ollut johtamisessa. Nuorisotyön johtamiseen omaksuttiin yleisten johtamistrendien mukaisesti ensin tavoitejohtaminen ja sen jälkeen tulosjohtaminen, jonka perusideaa sovelletaan edelleen. Johtamisen systematiikka ei kuitenkaan ulottunut kentän arkityön tasolle.

Nuorisotyölle tyypillisesti suunnitelmallisen toiminnan rinnalla reagoitiin myös nopeasti yhteiskunnan muuttumiseen ja äkillisiin muutoksiin palvelujen tarpeissa. Osittain nämä ns. spontaanipalvelut ovat selityksenä nykyisen nuorisotyön sirpaleisuudelle, jonka hallitseminen on hankalaa ja jonka sisältä tärkeysjärjestyksen määrittäminen tuottaa joskus lähes ylitsepääsemättömiä vaikeuksia.

Työn kehittäminen nuorisoasiainkeskuksessa sai merkittävän myönteisen sykäyksen 1990-luvun alussa. Silloin uudistettiin koko nuorisotoimen organisaatio. Perustana olivat nyt alueelliset nuorisokeskukset, jotka saivat oman budjetin ja huomattavasti lisää päätösvaltaa esimerkiksi työntekijöiden rekrytoinnissa. Samalla suunnittelu- ja kehittämisvastuuta siirrettiin aluekeskuksille ja niiden suorassa alaisuudessa toimiville nuorisotaloille.

Nuorisotoimen johtajavaihdos vuosikymmenen puolivälissä terävöitti entisestään paikallisen asiantuntemuksen ja alueellisiin tarpeisiin vastaamisen linjaa. Viime vuosina valtaa on siirretty lisää kentän toimintayksiköille. Symbolisena eleenä kentän vahvistamisessa voi pitää nuorisotalon isännän nimikkeen muuttamista nuorisotalon johtajaksi.

Suomen suurimman nuorisotyöorganisaation kommunikaatiohankaluuksiin on vastattu mm. luomalla kaikki toimipaikat kattava internetyhteyksien verkko. Arki-

päivän työn organisoinnissa suositaan myös työn projektiuttamista niin talon sisäisissä kuin kumppanuudelle rakentuvissakin hankkeissa.

Nuorisotyön laadun parantamiseen on 1990-luvun loppupuolella yritetty vaikuttaa organisoimalla työtä uudella tavalla. Tiimikokeiluja on parhaillaan alkamassa. Alueellista nuorisotaloa, kulttuuriyksikköä ja videoilmaisun kanssa työskenteleviä yksiköitä testataan tiimimuotoisina. Kokeiluja tuetaan mittavalla koulutuksella ja päätoimisella tiimivalmentajalla. Tuloksia saadaan käyttöön jo laatuhankkeen kuluessa; tiimiseurannan satoa kootaan ensimmäisen kerran syksyllä 2000.

Verkostotyön linkki työn laadun kehittämiseen on jo vanha ja koeteltu, mutta yhteiskunnallinen ja alueellinen tilanne on uusi. Lamavuosien seurauksena kaikki alueellisesti toimivat organisaatiot ovat joutuneet luopumaan osasta voimavaroistaan ja siten tilaa löytyy uudelle aidolle alueelliselle yhteistyölle. Koulun, nuorisotyön, sosiaalityön ja järjestöjen voimavaroja on nyt huomattavasti helpompaa yhdistää yhteisiin hankkeisiin hyödyttämään yhteisiä asiakkaita ja tuottamaan siten parempaa palvelua. Nykyisin nuorisotyöntekijän on huomattavasti aikaisempaa helpompaa osallistua koulun auttamisorganisaatioiden toimintaan ja päästä vaikuttamaan haitalliseen kehitykseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Nuorisotyöntekijästä on siten monella alueella tullut opettajien ja sosiaalityöntekijöiden kaltainen ammattilainen, jonka liikkumavara ja toimintarepertuaari on muita huomattavasti laajempi.

Keväällä 1999 lähes samanaikaisesti alueellisen nuorisotyön laatupilottien aloittamisen kanssa saatiin liikkeelle myös nuorisotyön tukiprosesseista toimistopalvelujen kehittämistyö. Menetelmänä käytetään simulaatiopeliä. Se on käytännönläheinen ja havainnollinen menetelmä toimintaprosessien kehittämiseen. Menetelmän on kehittänyt hallinnon kehittämiskeskus yhdessä TKK:n työpsykologian laboratorion kanssa (Hallinnon... 1996).

Simulaatiopeliä on sovellettu varsin menestyksellisesti julkisen sektorin toimistoyksiköissä, Helsingin yliopiston toimistopalveluissa ja joissakin yrityksissä. Simulaatiopelissä jäljitellään yleisen prosessikuvauksen ja kehittämistavoitteiden perusteella valittua todellista jo tapahtunutta esimerkkitapausta. Pelissä prosessissa tarkastellaan asiakkaiden, henkilöstön, johdon ja sidosryhmien näkökulmasta kehittämistyön tavoitteiden mukaisesti. Simulaatiopelissä yhdistyvät siis työn kehittäminen, osallistuva suunnittelu ja yhdessä oppiminen. Tavoitteena on, että simuloinnin avulla toiminnan laatu paranee ja tuloksellisuus kasvaa.

Toisena rinnakkaisena laadun kehittämisen menetelmänä tai pikemminkin toimenpidevalikoimana on työkykyä ylläpitävä toiminta eli TYKY. Se on ennen kaikkea henkisen hyvinvoinnin vahvistamista työyhteisöissä. Hyvä työilmapiiri ja henkinen hyvinvointi heijastuvat myös asiakassuhteisiin ja laadukkaampaan palveluun. Hyvinvoinnin edellytyksenä nuorisotyössä ovat ainakin seuraavat asiat: tasapuolinen ja tukea antava johtaminen, hallittava työtehtävien määrä, asianmukaiset työskentelyolosuhteet, työyhteisön säännöllinen keskinäinen vuorovaikutus sekä yksittäisen työntekijän hyvä psyykkinen ja fyysinen suorituskyky.

Psyykkisen työsuojelun koulutuspäiviä on järjestetty kaikissa nuorisotoimen tulosyksiköissä 1-2 kertaa toimintakaudessa. Näissä tilaisuuksissa henkilökunta voi tuoda julki ja yhdessä pohtia niin toiminnan solmukohtia kuin mieluisiakin aiheita. Työssä jaksamista tukee myös vahvasti nuorisoasiainkeskuksen henkilökuntakerhon laaja toiminta. Yhteisyys ja yhteisvastuu rakentuu pitkälti epävirallisissa vuorovaikutustilanteissa mm. henkilökunnan yhteisillä matkoilla, juhlissa, liikunnassa, darts -kerhossa ja makkarantekokursseilla.

3. Laatuhanke

Toiminta-ajatuksen ydinsisältönä on nuorten kansalaisuuden tukeminen ja kansalaisvalmiuksien kehittäminen. Varsinaista omaehtoisuuden korostusta ei toiminta-ajatuksen tasolla kuitenkaan ole luettavissa. Kyse onkin enemmän toimintaa ohjaavasta arvosta tai johtolangasta, jonka tulisi tulla esiin toimintaa ohjaavissa arvoissa. Tähän on tarjoutunut tilaisuus ja vaatimuskin, kun Helsingin kaupunki vaati kaikilta hallintokunniltaan laatupolitiikkaa liitettäväksi vuosien 1999-2001 talousarvio- ja taloussuunnitelmaan liitettävään toimintasuunnitelmaan. Tällä hetkellä tämä näkyy Nuorisoasiainkeskuksen toimintasuunnitelmassa vain mainintana siitä, että lisätään henkilöstön valmiutta mitata, arvioida ja seurata toiminnan vaikuttavuutta ja kustannuksia (emt.). Nuorisotoimenjohtaja on kuitenkin asettanut laadunkehittämistä varten työryhmän, jonka tehtävänä on määritellä viraston laatupolitiikka ja sitä toteuttava laatujärjestelmä.

Oleellisena osana laatutyötä on pohtia myös toimintaa ohjaavia arvoja. Arvoja koskevissa keskustelussa keskeiseksi arvoksi nousi omaehtoisen toiminnan tukeminen. Helsingin kaupungin johtajistotoimikunta on määritellyt kaupungin palvelutoimintaa ohjaavat yleiset arvot, joita nuorisoasiainkeskuksenkin tulee toiminnassaan pyrkiä noudattamaan. Näitä arvoja ovat: asiakaslähtöisyys, kestävä kehitys, oikeudenmukaisuus, taloudellisuus, turvallisuus ja yrittäjämielisyys. Laaturyhmä määrittelee tarkemmin, mitä nämä arvot merkitsevät juuri nuorisotyön alueella. Nuorisotyötä ohjaaviksi arvoiksi näiden ja omaehtoisen toiminnan tukemisen lisäksi tuntuvat voimakkaasti asettuvan myös erilaisuuden tukeminen[3] yhteisöllisyyden edistäminen ja myönteisyys. Sillä tarkoitetaan paitsi nuorten osalta sitä, että suhtaudutaan optimistisesti heidän hankkeisiinsa ja ajatuksiinsa myös työyhteisön sisäistä myönteisyyttä; sellaisen työympäristön luomista, jossa jokainen voi käyttää parhaita kykyjään parhaalla mahdollisella tavalla.

Toiminta-ajatuksen ja sitä ohjaavien arvojen määrittelemisen ohella toinen asia on, millä tavalla niitä toteutetaan tai perustellaan tuloksellisuuden osoittamiseksi. Kokonaisuutta voidaan lähestyä kolmiosaisen tarkastelun kautta, jossa jäsentyvät toiminnan perustelemisen tasot:

1. *Toiminta-ajatus*, abstrakti ajatus nuorten kansalaisuuden tukemisesta.
2. *Toiminta-ajatuksesta johdettava "punainen lanka",* jonka ympärille koko viraston toiminta kietoutuu -nuorten omaehtoisen toiminnan tukeminen.
3. *Konkreettiset toimintatavat*, joilla omaehtoista toimintaa tuetaan. Esimerkiksi nuorisotalojen toiminnan, projektien tai kulttuurisen nuorisotyön erillisten hankkeiden tavoitteiden ja olemuksen kuvaaminen tai sen selkeyttäminen, millä tavalla järjestöjä ja muita nuorten toimintaryhmiä tuetaan.

Tässä vaiheessa ollaan kuitenkin vasta luotu runkoa sille, miten nykyistä toimintaa ja sen tausta-arvoja voidaan kuvata. Jos palataan takaisin ajatukseen asiakaslähtöisestä palvelutuotannosta, on myös pystyttävä kehittämään ja dokumentoimaan, millä tavalla nuorten ääni kuuluu toiminnan suunnittelussa ja toteuttami-

[3] Erilaisuuden tukeminen tulee arvona hyvin lähelle omaehtoisen toiminnan tukemista. Sillä tarkoitetaan, että on tuettava nuorten keskinäistä erilaisuutta sen suhteen, mitä he haluavat tehdä ja millä tavalla. Kyse ei ole vain erilaisuuden sietämisestä tai hyväksymisestä tai sietämisestä, vaan siitä, että omalla toiminnalla osoitetaan, että erilaisuus sinänsä on rikkautta ja sitä tulee arvostaa.

sessa. Jos toiminnan punainen lanka on nuorten omaehtoisen toiminnan tukeminen, on välttämätöntä tietää, mitä nuoret haluavat tehdä. Tässä käsiteltyjen aineistojen perusteella sen esiin saaminen ei vaikuttaisi olevan vaikeinta nuorisotyön tuloksellisuuden perustelemisen kannalta Vaikein asia vaikuttaa olevan tapojen löytäminen, jolla tätä toimintaa kuvataan nuorisotyön resursseista päättäville.

Asiakaslähtöisen palvelutuotannon ideaali vaikuttaa sisäistyvän nuorisotyöhön melko luonnollisesti ja helposti. Tämä johtunee yksinkertaisesti työn luonteesta ja työntekijöiden koulutuksesta (ks. esim. Nuoriso- ja vapaa-ajanohjaajan...1997), joka painottaa nuoren merkitystä itsenäisenä toimijana ja nuorisotyöntekijän merkitystä toiminnan tukijana. Nuorisotyöntekijöiden vahvinta aluetta on nuorten kanssa toimiminen. Alue, joka nuorisotyön sisällä tuntuisi vaativan enemmän kehittämistä, on oman työn sisällön esiintuonti ja sen perustelu. Huomion kiinnittämiseksi oikeisiin asioihin tarvitaan oikeanlaisia välineitä. Näitä on ollut käytössä vähän.

Laadun kehittämistyössä (ks. liite 1) on lähdetty liikkeelle siitä, että kaikki toiminnot kuvataan prosesseina, joiden kautta saadaan esiin toimipaikassa tai yksikössä tehty työ, millä tavalla toimitaan ja mihin sillä pyritään. Vähitellen kokonaisuuteen lisätään prosessien kehittämistä, johon kuuluu keskeisesti kunkin yksikön asiakaskunnan odotusten ja toiveiden selvittäminen. Tätä kautta kehitetään myös aikaisempaa systemaattisempia tapoja kerätä ja dokumentoida näitä toiveita ja niiden toteutumista.

Oleellista nuorisotyön asiakaslähtöisen kehittämisen kannalta on juuri toiminnan sisältöihin keskittyminen niin työn kehittämisessä kuin sen dokumentoinnissakin. Tällä tavalla päästään irti vain työn tuloksellisuuden määrällisestä arvioinnista, joka ei kuvaa sitä, mikä nuorisotyössä kenties on oleellisinta. Tuloksellisuutta ei niinkään ole kontaktit nuorten kanssa, vaan kontakteista syntynyt toiminta. Sitä dokumentoidaan vielä aivan liian vähän.

Koska laadun kehittämiseen kuuluu laatutasotavoitteiden asettaminen ja sen raportointi, millä tavalla tavoitteet on saavutettu, laatutasotavoitteet tulee osata asettaa oikealla tavalla. On tuskin järkevää asettaa tavoitteita määrällisiksi niin, että esimerkiksi kulttuurihankkeen tavoitteena on saada mukaan tietty määrä nuoria. Nuorisotyön laatua paremmin vastaava laatutasotavoite esimerkiksi kulttuurisen nuorisotyön alueella voisi kuulua seuraavanlaisesti: “Tavoitteena on tarjota nuorille mahdollisuus teatterin harrastamiseen niin, että he saavat muodostaa projektista haluamansa kaltaisen ja saavat siihen ohjausta ja tukea nuorisoasiainkeskuksen työntekijöiltä”. Tuloksena voidaan kuvata, millä tavalla tällainen projekti on viety läpi.

Koko viraston laatutasotavoitteeksi voitaisiin asettaa seuraavanlainen asia: “Tavoitteena on auttaa nuoria helsinkiläisiä vaikuttamaan itselleen tärkeisiin asioihin omassa elinympäristössään niin, että kaikkia heiltä nousseita aloitteita edistetään”. Tulokseksi voitaisiin kirjata kaikki ne nuorilta nousseet asiat, joita nuorisotyöntekijä on auttanut viemään eteenpäin esimerkiksi kaupungin päätöksenteon sisällä. Yksittäisen nuorisotalon yhtenä laatutasotavoitteena voisi olla maahanmuuttajanuorten integroiminen talon toimintaan ja sitä kautta asuinympäristöönsä. Vuoden lopussa voitaisiin dokumentoida, mitä kaikkea tämän eteen on tehty. Maahanmuuttajanuorten määrä talolla ei vielä kerro integroinnista tai heidän kanssaan tehtävästä työstä mitään. Samalla tavalla nuorisotyö voisi osoittaa tarpeellisuuttaan ilmoittamalla laatutasotavoitteekseen alueellisiin tarpeisiin vastaamisen siltä osin, kun ne liittyvät lapsiin tai nuoriin. Tavoitteen toteutumisesta voisi kertoa esimerkiksi nuorisotalon ja leikkipuiston yhdessä organisoima iltapäiväkerhotoiminta.

Kaikille laatutasotavoitteille on yhteistä pitäytyminen tässä määritellyn punaisen langan, “omaehtoisen toiminnan” ympäristössä, vaikkakin esimerkki iltapäiväkerho-

toiminnasta sen suhteen hieman ontuu. Iltapäiväkerhotoiminta edustaa kuitenkin asiakaslähtöisyyttä parhaimmillaan. Siinä nuorisoasiainkeskus vastaa selvästi alueen asukkailta tulevaan tarpeeseen ja muokkaa omaa toimintaansa sen mukaiseksi. Nuorisotyö on täynnä tällaisia esimerkkejä, ne vain pitää saada kirjattua selkeiksi toiminnan tavoitteiksi ja tuloksiksi. Laatutyön keskeinen tavoite on konkretisoida tällaisten toimintamuotojen kuvaamista ja arviointia.

Kuvio 1. Laadun kehittäminen nuorisoasiainkeskuksessa.

Kirjallisuus:

Ala-Nikula, Kauko (1998) Kilpailutus lisääntyy eniten kuljetuspalveluissa, kiinteistöjen hoidossa ja ylläpidossa sekä ruokapalveluissa. Kunta-alan aktiivi 10/98, ss. 12-13.

Cederlöf, Petri (1998) Nuorisotyön yhteiskunnallinen merkitys. Nuorisoasianneuvottelukunta, Suomen Kuntaliitto & Suomen nuorisoyhteistyö Allianssi. Helsinki.

Hallinnon kehittämiskeskus ja Teknillisen korkeakoulun työpsykologian laboratorio (1996) Simulaatiopeli –esite.

Helsingin kaupunki (1998) Nuorisolautakunta. Nuorisotoimen tulostoimintasuunnitelma 1999. Toiminta-ajatus ja toiminnalliset tavoitteet, 3.6.1998.

Ilves, Kirsi (1997) Stadi ja sen nuoret. Nuorisotyötä Helsingissä 1948-1997. Helsingin kaupunki, nuorisoasiainkeskus ja Edita. Helsinki.

Jalava, U. & Virtanen, P. (1996) Laatu, innovaatio ja projekti. Hyvinvointipalvelujen kehittämisen ydinkysymyksiä. Kirjayhtymä Oy. Helsinki.

Julkisten palvelujen laatustrategia (1998) Julkisten palvelujen laatustrategia -projektin julkaisuja, osa 1. Suomen Kuntaliitto ja Valtiovarainministeriö. Helsinki.

Kuntien vapaa-aikahallinto ja järjestöyhteistyötutkimus (1991) Suomen Kuntaliitto. Helsinki.

Kulttuuri- ja vapaa-aikatoimi muutoksessa (1993) Suomen Kuntaliitto. Helsinki.

Nuoriso- ja vapaa-ajanohjaajan perustutkinto. Näyttökoe. (1997) Kanneljärven opisto.

Laura Veijalainen

VERKOSTOYHTEISTYÖHÖN KOHDISTUVAT ODOTUKSET PÄIHDE – JA HUUMETYÖSSÄ

1. Johdanto

Verkostoituminen ilmiönä liittyy tiedon nopean määrällisen kasvun ja monimutkaistuvan maailman tarjoamiin haasteisiin ja kompleksisiin ongelmiin. Myöhäismodernin yhteiskunnan ongelmat ovat muodostuneet niin laajoiksi ja monimutkaisiksi, että yksittäinen organisaatio on voimaton niiden edessä. Yhteistyöllä ja verkostoitumalla pyritään resursseja yhdistämään, jakamaan ja vaihtamaan. Innovaatioita, parhaita käytäntöjä ja tietoa levitetään. (Senge 1990, 1-7; Lehtinen & Palonen 1997, 103-106.) Organisaatioiden perustehtävän ollessa samankaltainen, resurssien ja osaamisen yhdistäminen luo synergiaetuja (Vesalainen 1990, 28). Erityisen hedelmällistä yhteistyö on taloudellista voittoa tavoittelemattomien julkisten tai kolmannen sektorin organisaatioiden toimintatapana. Näiden organisaatioiden resurssit ovat usein pieniä ja niiden yhdistäminen ja jakaminen on enemmän kuin järkevää. Yhteistyön esteeksi ei myöskään muodostu kilpailu ja oman edun varjeleminen siinä määrin kuin yksityisen sektorin organisaatioille saattaa käydä. (ks. Vesalainen 1996, 25.) Verkostojen tutkimuksen erikoisuus verrattuna muuhun empiiriseen tutkimukseen on se, että tutkimuskohteena ei ole niinkään havaintoyksikköjen ominaisuudet, vaan niiden välinen sosiaalinen suhde (Johanson, Mattila & Uusikylä 1995, 13).

Tutkimukseni kohteena on Nuorten Ystävät ry:n organisoiman Päihde- ja Huumeprojektin verkostotoimijoiden verkostoyhteistyöhön kohdistuvat odotukset. Projektin tavoitteena on nuorten päihteiden ja huumeiden käyttäjien ehkäisevän ja korjaavan palvelujärjestelmän kehittäminen Pohjois-Suomeen. Päihteiden ja huumeiden käyttö on lisääntymässä ja siirtymässä yhä nuorempien lasten ja nuorten keskuuteen. Verkostoyhteistyön ja palvelujen ketjuttamisen kautta etsitään uusia työtapoja ja tehostetaan auttamisjärjestelmää. Yhteistyön avulla pyritään estämään apua tarvitsevien putoaminen auttamisjärjestelmien ulkopuolelle tai väliin. Työntekijöiden ja organisaatioiden kompetenssit, asiantuntemus ja uudet työtavat halutaan levittää Pohjois-Suomen alueelle. Yhteistyötä vaikeuttaa Pohjois-Suomen laajuus, pienet kuntakoot ja resurssipula.

Projektin määrällisinä tavoitteina on parantaa sata nuorta huume- ja päihderiippuvuudesta, ehkäistä kolmen sadan nuoren joutuminen riippuvaiseksi päihteistä ja huumeista sekä tukea sadan päihde- ja huumeriippuvaisen nuoren ja nuoren aikuisen omaisten jaksamista ja sitoutumista kuntoutukseen. Tavoitteena on myös luoda pysyvä sitoutuneiden toimijoiden verkosto ehkäisevään ja kuntouttavaan päihde- ja huumetyöhön Pohjois-Suomeen. Nämä tavoitteet pyritään saavuttamaan seuraavien välitavoitteiden avulla: (1) kehitetään ja selkiytetään lasten ja nuorten

keskuudessa tehtävää etsivää ja korjaavaa päihde- ja huumetyötä Pohjois-Suomessa, (2) perustetaan korjaavia järjestelmiä jo päihde- ja huumeriippuvuudesta kärsiville lapsille ja nuorille, (3) luodaan käytännön toimintamalleja ammattitaidottomien ja työelämästä syrjäytyneiden päihde- ja huumeongelmaisten nuorten integroimiseksi yhteiskuntaan ja (4) toimitaan yhteistyössä Pohjois-Suomen kuntien kanssa ehkäisevän ja etsivän työn tukemiseksi ja tarjotaan lisäresurssia sosiaalityölle tapausselvityksissä ja tilannearvioissa. Verkostotyön avulla etsivä ja korjaava työ sekä jälkihuollolliset tukitoimet ketjutetaan toisiaan täydentäviksi auttamisjärjestelmiksi.

Projektilla on kolme työryhmää: *kuntoutustyöryhmä* (10 jäsentä), *kunta- ja järjestöyhteistyön ryhmä* (16 jäsentä) ja *seuranta- ja arviointiryhmä* (8 jäsentä). Lisäksi verkostoon kuuluu noin 25 muuta toimijaa eli verkostotoimijoita on yhteensä noin 60. Verkostoon kutsutaan projektin edetessä lisää jäseniä. Alkukartoituksen puolistrukturoitu kysymyslomake lähetettiin täytettäväksi 58:lle henkilölle. Lomake sisältää neljä vastaajan taustatietoihin liittyvää kysymystä ja yksitoista verkostoyhteistyöhön liittyvää avointa kysymystä. Avoimilla kysymyksillä kartoitettiin toimijoiden verkostoyhteistyöhön kohdistamia odotuksia, tavoitteita, verkoston vahvuuksia, kehittämiskohteita, tarvittavan yhteistyön määrää ja laatua sekä yhteistyön esteitä ja puutteita. Vastaajien pyydettiin arvioimaan sitoutumistaan Likertin asteikolla 1-5, jossa 5 = hyvin sitoutunut ja 1 = ei ollenkaan sitoutunut. Vastauksia palautettiin yhteensä 30 kappaletta. Vastausprosentti oli 51,7 prosenttia eli kyselyyn vastasi hieman yli puolet verkostotoimijoista.

2. Verkostoyhteistyö toimintatapana

Verkostot ovat syntyneet vastaamaan tietotulvan ja monimutkaistuvan maailman haasteisiin. Pitäytyminen perinteisissä toimintatavoissa ja tiukkarajaisen organisaation sisällä ei ole mahdollistanut monimutkaisten ongelmien ja tulevaisuuden haltuunottoa. Yksittäisen organisaation tai ihmisen asiantuntemus ei enää riitä. Yhteistyö on tullut vastaamaan resurssien rajallisuuden haasteisiin. Verkostoituminen ilmiönä liittyy myös hyvinvointivaltion kriisiin ja muutosprosessiin. Se on myös osa tayloristisen työnosittamisperinteen ja eriyttämiseen perustuvan maailman- ja ihmiskuvan purkamista. Niihin liittyy tiedon ja asiantuntemuksen uudelleen määrittely, uudet organisaatiomallit ja johtamisideologiat sekä kokonaisuuksista lähtevä systeemiajattelu. (Senge 1990, 1-7; Lehtinen & Palonen 1997, 103-106; Linnossuo 1996, 68.)

Yksittäisten organisaatioiden voimavarojen ja näkökulmien riittämättömyys on haaste, jota pyritään ratkaisemaan tekemällä verkostoyhteistyötä. Verkostot mahdollistavat taloudellisten, tiedollisten ja poliittisten resurssien uudelleen jaon. Ne tekevät mahdolliseksi innovaatioiden luomisen ja tehokkaamman levittämisen. Toiminta järkevöityy, kun samoja asioita ei keksitä aina uudelleen eikä organisaatioiden tarvitse toistaa toistensa virheitä, vaan ne voivat oppia niistä. Verkosto perustuukin vaihtoon, joka on enemmän monenvälistä kuin kahdenkeskistä. (Lehtinen & Palonen 1997, 103-106.)

Sektoroitunut ja hierarkkinen auttamisjärjestelmä on saanut paljon kritiikkiä siitä, ettei se usein tuota käytännössä myönteisiä tuloksia asiakkaan ongelmien ratkaisussa. Palvelujärjestelmä on organisoitu ja sektoroitu hoitoa vaativien oireiden ja ongelmien mukaisesti erillisiksi tahoiksi. Viranomaistyön ongelmina ovat tällöin hitaus, jäykkyys ja reaktiivisuus. Moniongelmainen asiakas voi joutua asioimaan useissa eri virastoissa; asiantuntijat ovat kykenemättömiä kokonaisvaltaiseen ongelmien hoitoon ilman hallintokuntien, organisaatioiden ja ammattiryhmien rajoja

ylittävää yhteistyötä. Juuri näihin ongelmiin etsitään vastauksia verkostoyhteistyön kautta. (Metteri 1996, 9-10; Mönkkönen 1996, 62.)

Perinteiset organisaatioteoriat eivät ole riittäviä verkoston kuvaamiseen. Verkosto on systeemi, jossa muutos yhdessä sen osassa heijastuu myös muihin sen osiin. Sitä ei voi lähestyä vain yksilön näkökulmasta. Verkoston osaaminen on enemmän kuin sen yksilöiden osaamisen summa. Rakenteellisesti verkosto eroaa organisaatiosta siten, että verkoston rakenne ja sidonnaisuus ovat heikompia. Sen toiminta perustuu vapaaehtoisuuteen ja tasavertaiseen neuvotteluun. Se on joustavampi ja nopealiikkeisempi kuin organisaatio. Se ei myöskään ole samalla tavalla konkreettisesti ja näkyvästi olemassa kuin organisaatio vaan on luonteeltaan enemmän tai vähemmän virtuaalinen. (Lehtinen & Palonen 1997, 103-106.)

Verkoston tutkimus eroaa muusta tutkimuksesta siten, että tutkimuskohteena ei ole havaintoyksikköjen ominaisuudet vaan niiden välinen sosiaalinen suhde. Organisaatioverkostojen ollessa tutkimuskohteena tehdään ero organisaatioiden sisäisten ja ulkoisten verkostojen tutkimuksesta. Ulkoisten verkostojen tutkimuksen kohteena on organisaatioiden välinen yhteistyö ja kommunikaatio. (Johanson, Mattila & Uusikylä 1995, 13, 23.) Verkostoteorian lähtökohtana on se, että yksittäisen toimijan toiminta on miellettävä toimintana suhteessa muihin. Verkoston muodostavat toimijat, joita yhdistää jonkinlainen sosiaalinen suhde. Suhde voi olla esimerkiksi kommunikaatio-, ystävyys-, sukulais- tai ammatillinen suhde. Verkoston ominaisuuksia voidaan analysoida identifioimalla sen toimijat, funktio, rakenne, institutionalisuuden aste, ohjaussäännöt ja toimijoiden strategiat. Verkoston toimijat voivat olla yksittäisiä henkilöitä tai kollektiiveja, kuten organisaatioita tai valtioita. Verkoston funktiota kuvaa se, mitä tarkoitusta varten verkosto on olemassa. Institutionalisuuden asteella viitataan verkoston pysyvyyteen ja vakauteen. Pystyäkseen toimimaan verkosto tarvitsee jonkinlaiset säännöt, jotka ovat toimijoiden hyväksymiä toimintatapoja. Toimijoiden strategiat ovat niitä pyrkimyksiä ja tavoitteita, joita verkoston toimijat pyrkivät toteuttamaan osallistumisellaan verkoston toimintaan. (Mattila & Uusikylä 1993, 336-340.)

Verkoston rakenteen analysointi onnistuu parhaiten verkostoanalyysin kautta. Verkostoanalyysissä pyritään tyypillisesti rakentamaan toimijoiden suhteista verkostokartta (sosiogrammi). Suhteet voivat olla kaksi- tai yksisuuntaisia. Kaksisuuntaisessa suhteessa toimijan A nimeämät henkilöt nimeävät myös olevansa suhteessa toimijaan A. Suhteet voivat olla myös välillisiä ja välittömiä. Välillisessä suhteessa henkilöllä ei ole suoraa suhdetta toiseen henkilöön, vaan hän on yhteydessä tähän jonkun toisen henkilön kautta. Verkoston rakenteeseen liittyvät myös sen toimijoiden roolit ja asema. Jotkut henkilöt näyttävät osallistuvan enemmän kuin muut verkoston vuorovaikutukseen ja ovat näin näkyvämpiä kuin muut. Näin toimija voi olla keskeisessä tai eristäytyneessä asemassa verkostossa. Keskeisyys määritetään laskemalla toimijan kaksisuuntaisten suhteiden määrä. Henkilö on sitä keskeisempi, mitä enemmän hänellä on kaksisuuntaisia suhteita. Keskeisyyteen liittyy olennaisesti valta ja vaikutusvalta. Keskeinen henkilö on usein eräänlainen mielipidejohtaja verkostossa. Kontaktien määrä ja laatu ovat omaisuutta, joiden avulla voi saada tietoa ja vaikuttaa muihin. Määrittelemällä toimijoiden kontaktien määrä saadaan selville verkoston kerrostuneisuus. Ylimpänä ovat ne, joilla on paljon kontakteja ja alimpana ne, joilla ei ole yhtään kontakteja. (Kiianmaa 1996, 78-83.)

Toinen, informaation välittämiseen liittyvä, verkostorooli on portinvartijan rooli. Portinvartija säätelee informaation kulkua ihmiseltä toiselle. Portinvartijalla on paljon kontakteja verkoston sisälle ja sen ulkopuolelle. Hän välittää informaatiota verkoston ulkopuolelta sisälle ja päinvastoin. Nimensä mukaisesti Portinvartija operoi verkoston rajapinnoilla, toimii ikään kuin sisään tulevan ja uloslähtevän tiedon filtterinä. Kiianmaan (1996) mukaan Portinvartijan tunnistaa siitä, että häneen kohdistuu paljon yhteydenottoja ja hänen kontaktinsa ovat yksisuuntaisia. Eli häneen

suuntautuu paljon kontakteja mutta hän ei itse ota kontakteja muihin. Portinvartija on kuitenkin aktiivinen ja osallistuu muita enemmän verkoston sisäisiin ja myös ulkoisiin kokouksiin. Hän jakaa aikaansa useille aktiviteeteille yhteen projektiin keskittymisen sijaan. Tällöin hänen kontaktinsa täytyy olla kahdensuuntaisia. Hän hakee tietoa eri ihmisiltä ja tahoilta ja välittää sitä eteenpäin. Tällöin mielestäni erottavana tekijänä muihin keskeisiin henkilöihin ei ole kontaktien yksisuuntaisuus, vaan henkilön asema verkoston rajapinnalla. Portinvartijuus liitetään usein epäviralliseen organisaatioon liittyvänä roolina. Koska heillä näyttää olevan paljon valtaa ja vaikutusta ihmisten ajattelutapaan, heidän roolinsa kannattaisi hyödyntää. Näiden henkilöiden tunnistaminen, palkitseminen ja tiedon jakelun organisointi heidän ympärilleen on erittäin hyödyllistä ja tehokkuutta lisäävää. Keskeisten henkilöiden, mielipidejohtajien ja portinvartijoiden on havaittu sitoutuvan verkoston tavoitteisiin muita voimakkaammin. He kokevat asemansa vuoksi olevan vastuussa toiminnan onnistumisesta ja tekevät paljon töitä päämäärän saavuttamiseksi. (Kiianmaa 1996, 46-55.)

Jotta verkostoituminen olisi lisäarvoa tuottavaa yhteistyöhön täytyy liittyä synergiaetuja. Osallistuvien tahojen toiminnan täytyy jossain määrin erota toisistaan, jotta he kukin voivat tuoda jotain verkostoon lisää. Yhteistyön hyödyllisyyden kannalta työnjaolla on oleellinen rooli. Erilaiset osaamisprofiilit tekevät toimivan työnjaon todennäköisemmäksi. Liiallinen samanlaisuus voi johtaa myös kilpailutilanteeseen. Tahojen toiminnan täytyy olla kuitenkin samansuuntaista ja yhteensopivaa, koska muutenhan ei synergiaetuja synny. Kun eri tahot sitoutuvat yhteisen päämäärän toteuttamiseen, voi jokainen keskittyä omaan erityisosaamiseensa. Yhteistyökumppani vastaa siihen tarpeeseen, johon itse ei parhaiten pysty. (Vesalainen 1996, 13, 26-34.)

Tahojen täytyy olla sitoutuneita verkostoon. Sitoutumiseen liittyy oleellisesti hyötyminen. Ihmiset ja heidän edustamansa tahot sitoutuvat yhteistyöhön, jos kokevat hyötyvänsä siitä jollakin tavalla. Selkeä ja omaksi koettu yhteinen tavoite on myös sitoutumisen edellytys. Epämääräinen tai ulkoa asetettu tavoite laskee motivaatiota. (Vesalainen 1996, 13, 26-34.) Sitoutumiseen liittyy myös yhteenkuuluvuuden tunne ja identifioituminen. Ihmisten täytyy psyykkisesti kokea kuuluvansa verkostoon, olevansa osa sitä, ennen kuin he voivat sitoutua siihen ja sen päämääriin. (Kiianmaa 1996, 148-151.)

Yhteistyön intensiteetti voi vaihdella irrallisten tietojen vaihtamisesta yhteisen työn tekemiseen. Olennaista on myös se, minkä tyyppisiä ovat ne siteet, jotka pitävät verkostoa koossa. Yhteistyö voi vaihdella löyhästä, epävirallisesta sidonnaisuudesta juridisin sopimuksin virallistettuun yhteistyöhön. Tähän liittyy verkoston pysyvyys, institutionalisuuden aste. Nämä seikat vaikuttavat hyvin paljon siihen, minkälaisen muodon ja funktion verkostojohtaminen saa. Päätöksenteko verkostossa voidaan esittää myös jatkumona, jonka toisessa päässä on tiukka hierarkia ja toisessa päässä yhteistä päättämistä korostava konsensukseen perustuva päätöksentekomalli. Niiden väliin jää demokraattinen, enemmistövaltainen päätöksentekomalli. (Emt.13-16.)

Tutkimuksessani on pyritty lähinnä toimijoiden strategioiden ja verkoston toivottavan ja olemassa olevan funktion selvittämiseen sen kautta, mitä verkostossa oleminen toimijoille merkitsee ja missä määrin he ovat siihen liittyneet. Tarkastelen myös toimijoiden kokemaa henkilökohtaista hyötymistä verkostoyhteistyöstä. Kyseinen verkosto muodostuu kommunikaatio- ja ammatillisista suhteista. Se on rakenteeltaan löyhä ja sen toiminta perustuu pitkälle vapaaehtoisuuteen. Nämä seikat on otettava huomioon verkoston johtamisessa ja tutkimisessa. Myös verkoston maantieteellinen laajuus on haaste sen koordinoinnille.

3. Verkostoyhteistyön tila

Yhteistyön onnistumisen ja toimimisen kannalta on erittäin tärkeää, että toimijoiden odotukset ja tavoitteet ovat samansuuntaisia. Jotta toiminta olisi suunnattua ja tehokasta tulee toimijoilla olla samanlainen käsitys perustehtävästä ja visiosta, mitä ollaan tekemässä ja minne pyrkimässä. (Ojuri 1996, 118-119; Senge 1990, 9.) Jokainen verkostotoimija on ainutkertainen yksilö, joka tulkitsee toimintaa ja asettaa tavoitteensa omasta viitekehyksestään käsin. Yksilöllisten pyrkimysten sovittaminen yhteiseksi koetuksi tavoitteeksi voi olla aikaa vievää ja hankalaa. Alkukartoituksen tulokset osoittavat kuitenkin, että Päihde- ja Huumeprojektin verkostotoimijoiden odotukset ovat varsin yhtenäisiä huolimatta verkoston ammatillisesta ja maantieteellisestä laajuudesta. Vastauksista on aistittavissa innokkuus ja valtava tiedonhalu asian tiimoilta, mutta myös jonkintasoinen toiminnan jäsentymättömyys. Kaksi vastaajista eivät olleet aiemmin kuulleet projektista. Jotkut työryhmien kirjekuorilla varustetut lomakkeet olivat ilmeisesti laitettu eteenpäin toisen henkilön vastattavaksi. Verkostotoimijat antoivat palautetta, jonka mukaan kysymykset olivat vaikeita ja aikaa vieviä. Tämän katsottiin olevan vastaamatta jättämisen taustalla. Myös työkiireet ja yhteistyön suurimmaksi esteeksi nostettu aikapula ovat voineet pienentää vastausprosenttia. Toisaalta on aihetta myös miettiä sitoutumisen tai sen puuttumisen mahdollisuutta. Jotkut toimijat kokevat, että tavoitteen ja tehtäväjaon epäselvyys vaikeuttavat heidän sitoutumistaan. Yhdessä vastauksessa nostettiin esille myös huoli mukaan lupautuneista toimijoista, jotka eivät osallistu mihinkään.

3.1 Verkostoyhteistyöhön kohdistuvat odotukset ja tavoitteet

Odotuksia, tavoitteita ja hyötyä koskevat vastaukset on ryhmitelty viiteen teemaan. Ensimmäisenä teemana on *Käytännön työ*. Teemaan kuuluvaksi on luokiteltu työn sujuvoitumista, palvelujen porrastamista, työnjaon selkiinnyttämistä, tiedonkulun parantamista, resurssien yhdistämistä, organisaatioiden ja hallintokuntien rajoja ylittävää yhteistyötä sekä yhteisen työn tekemistä käsittelevät vastaukset. Toinen teema, *Innovatiivisuus*, sisältää vastaukset joissa käsitellään uuden tiedon ja ideoiden, uusien työkäytäntöjen ja työkalujen sekä uusien yhteistyökumppaneiden löytymistä ja luomista. *Itsensä kehittäminen* –teeman alle on luokiteltu vastaukset, jotka käsittelevät näkökulman ja osaamisen laajentumista, asiantuntemuksen, käytäntöjen, ideoiden, tietojen ja kokemuksien vaihtoa, ajan tasalla pysymistä, tuen saamista, ihmisiin ja tahoihin tutustumista sekä omaa aktiivista osallistumista. Neljänneksi teemaksi on nostettu *Lisäarvon tuottaminen asiakkaalle*. Tähän teemaan on luokiteltu kuuluvaksi vastaukset, joissa kuvataan asiakkaan ohjauksen, hoidon, oikeuksien ja aseman kehittämistä sekä asiakkaan aktivoimista. Viidentenä teemana on *Verkostoituminen.* Siihen kuuluvat yhteistyöverkkojen muodostamista, verkostomallien luomista, verkoston toimivuutta, jatkuvuutta, toimintaan vaikuttamista, ideoiden esille tuomista ja toteuttamista kuvaavat vastaukset.

Käytännön työhön kohdistuvien tavoitteita ja odotuksia nostetaan esiin usein. Yhteistyön odotetaan sujuvoittavan, helpottavan ja nopeuttavan asioiden käsittelyä. Palvelujen porrastamista ja ketjuttamista odotetaan. Yhteistyöstä pitäisi seurata selkeämpi työnjako, parempi tiedonkulku ja resurssien yhdistäminen. Sen odotetaan tehostavan toimintaa. Myös mahdolliset lisäresurssit ovat tervetulleita käytännön toimijoiden tueksi.

Projektin *Innovatiivinen* luonne nousee esille toimijoiden vastauksissa. Verkoston toimijat odottavat uusien työkäytäntöjen, työkalujen ja ideoiden luontia ja käyttöönottoa. Tähän liittyy yhteisen tavoitteen määrittäminen ja työkalun rakentaminen

sen saavuttamiseksi. Uusien yhteistyökumppaninen löytäminen nähdään tärkeänä. Uusien ideoiden ja toimintatapojen tulee olla konkreettisia ja hyödynnettävissä.

Itsensä kehittämiseen liittyviä odotuksia esitetään eniten. Oman ammattitaidon ja näkemyksen odotetaan laajentuvan verkostoyhteistyön kautta. Yhteistyöltä toivotaan tiedon, kokemusten asiantuntemuksen ja erityisosaamisen vaihto- sekä levittämismahdollisuuksia. Ihmisiin ja muiden tahojen toimintaan tutustuminen helpottaa yhteistyötä sekä auttaa pysymään ajan tasalla alueiden tilanteista. Yhteistyön kautta syntyy tunne siitä, ettei ole yksin haasteiden edessä, vaan saa ammatillista tukea verkostolta. Myös oman asiantuntemuksen antaminen projektin käyttöön sekä oma aktiivinen osallistuminen koetaan tärkeinä.

Moni näkee *Lisäarvon tuottamisen asiakkaalle* toiminnan hyödyllisyyden kriteerinä. Yhteistyön odotetaan tehostavan asiakkaan auttamista ja hoitamista. Sen halutaan tukevan asiakasta, hänen hoitoon hakeutumistaan ja aktivoitumistaan. Asiakkaan aseman ja oikeuksien toivotaan parantuvan. Alalla työskentelevien halutaan tulevan tietoiseksi verkoston rakenteesta. Tämä mahdollistaa päihde- ja huumeongelmaisen ohjaamisen oikeaan paikkaan.

Odotuksia kohdistuu myös yhteistyöhön ja *Verkostoitumiseen* sinänsä. Odotuksia kohdistuu verkostojen rakentamiseen, toimivuuteen ja niiden ylläpitoon vielä projektin päättymisen jälkeenkin. Verkostoitumiseen liitetään alueellisten verkostomallien luomisen tärkeys. Toivotaan, että verkostoituminen tukee paikallisten toimintamallien rakentamista paikallisista tarpeista ja osaamisesta käsin. Tavoitteena on, että verkoston kautta olisi mahdollista tuoda esille ja toteuttaa uusia ideoita.

3.2 Tarvittavan yhteistyön muoto ja mahdolliset esteet

Tapaamisia halutaan järjestettävän tarpeen mukaan, mutta kuitenkin säännöllisesti. Säännöllisyydellä katsotaan olevan toimintaan ja verkostoon sitouttava vaikutus. Säännöllisyyden lisäksi korostetaan koordinoinnin ja koordinoijan tarvetta. Tarvittavaan kokoontumiseen liittyy alueittaisuus ja asiakaskohtaisuus. Esille tuodaan myös, että tiettyyn asiakkaaseen liittyvä pienempi ryhmä voi kokoontua useammin ja koko verkosto harvemmin. Tapaamisiin toivotaan koulutuksellisia osuuksia. Tapaamisten lisäksi toimijat näkevät sähköpostin hyvänä yhteistyöfoorumina. Työskentelyn toivotaan jatkuvan vielä projektin loppumisen jälkeenkin. Yhteistyötä ja verkostoitumista halutaan myös ”ulospäin”, muiden projektien kanssa.

Moni toimija haluaa enemmän koulutusta. Myös tietojen, kokemusten ja työtapojen vaihtoa halutaan enemmän. Alustus- ja keskustelutilaisuuksia toivotaan lisättävän. Tapaamisten halutaan olevan teemoitettuja ja sisältävän etukäteistehtäviä. Pienissä ryhmissä yhteisen työn tekemistä toivotaan enemmän. Jälleen korostetaan asiakaskeskeisyyttä, asiakastasoista yhteistyötä halutaan lisätä. Toivotaan konkreettisten tilanteiden tietotaitoa, kokemusten ja materiaalien vaihtoa sekä hoitolaitosvierailuja. Yhteisiä kehittämishakkeita ja yhteistä työntekoa halutaan enemmän.

Yhteistyön suurimmaksi esteeksi nimetään aikapula. Kalenterit täyttyvät nopeasti ja siksi kokoontumisista tulisi ilmoittaa mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Verkoston laajuus ja pitkät välimatkat nähdään esteenä. Vähäinen sitoutuminen on joidenkin toimijoiden mielestä este. Kaikkien verkoston jäsenten ei koeta pitävän verkostoyhteistyötä ja –kokoontumisia tärkeinä. Ihmissuhteisiin, henkilökemioihin ja asenteisiin liittyvät esteet nimetään myös mahdollisiksi esteiksi. Toimijoiden viitekehykset ovat erilaisia ja tämä voi johtaa hoitopoliittisiin ristiriitoihin. Kateus ja kilpailu voivat muodostua esteeksi. Vaitiolovelvollisuus mainitaan yhteistyötä rajoittavana esteenä. Tavoitteen ja vastuun epäselvyys huolestuttaa joitakin. Tekniikan ja erityisesti sähköpostin hyödyntämättä jättäminen koetaan puutteeksi. Suurten ryh-

mien kokouksissa asia saattaa ”hukkua”. Byrokratia ja resurssien vähyys nostetaan myös esille yhteistyötä estävinä tekijöinä.

3.3 Verkoston vahvuudet ja kehittämiskohteet

Verkoston suurimmaksi vahvuudeksi nimetään monipuolisuus. Mukana on ihmisiä monista ammatti- ja asiantuntijaryhmistä. Osaamista pidetään laaja-alaisena ja kattavana. Myös maantieteellinen laaja-alaisuus ja siihen liittyen paikallisten olojen tuntemus mainitaan vahvuutena. Vahvuus on myös se, että yhteistyötarve nähdään suurena ja haasteet yhteisinä. Asiantuntemus ja kokemus näyttää olevan verkostossa hyvällä pohjalla, kuten myös rahoitus. Joustavuutta ja nopeutta pidetään toiminnan hyvinä puolina. Korkeaa motivaatiota pidetään vahvuutena. Vahvuutena koetaan myös verkoston tavoite ja asian ajankohtaisuus.

Koordinointiin liittyviä asioita nimetään kehittämiskohteiksi eniten. Yhteydenpito ja tiedonkulku kaipaa kehittämistä. Koordinoinnin tarve näkyy tehtävien suuntaamisen ja konkretisoinnin sekä työnjaon selventämisen tarpeena. Koordinointiin liittyy myös verkoston idean, perustehtävän epäselvyys. Tiukempaa sitoutumista ja selkeää vetäjää peräänkuulutetaan. Yhtenä hyvin tärkeänä kehittämiskohteena nähdään alueellisten mallien luominen.

3.4 Toimijoiden sitoutuminen

Sitoutumista koskevien vastauksien keskiarvon (3,5) perusteella vastanneiden toimijoiden voidaan sanoa olevan suhteellisen sitoutuneita verkostoon. Yksi vastaajista jätti kohdan tyhjäksi, koska ei ollut saanut vielä minkäänlaista viestiä projektista. Kuusi arvioi olevansa vähän sitoutunut, viisi ei osaa sanoa, viisitoista on sitoutunut ja kolme hyvin sitoutunut. Sitoutuneita on eniten, mutta seuraavaksi suurin ryhmä on vähän sitoutuneet. Sitoutuminen ei siis ole kaikkien kohdalla kovin korkeaa. Tähän viitannee myös suhteellisen pieni vastausprosentti (51,7%). Verkostotoimijat ovat antaneet palautetta, että kysymykset olivat vaikeita ja tämä olisi aiheuttanut vastaamatta jättämisen. Lomakkeessa kysytään odotuksia, henkilökohtaisia tavoitteita, hyötyä jne. jotka eivät sinällään ole varmaankaan vaikeita asioita. Ne ovat vaikeita, jos ne eivät ole vielä selkeitä itselle. Tämä viittaa myös toiminnan jonkintasoiseen jäsentymättömyyteen. Sitoutumista kuvataan joissakin vastauksissa myös muiden kysymysten yhteydessä. Tehtäväjaon epäselvyyden, puutteet koordinoinnissa ja aikapulan kerrotaan vähentävän sitoutumista. Projektin tavoite nähdään epäselvänä ja toiminnan koetaan olevan vielä jäsentymätöntä. Nämä seikat hyvin todennäköisesti vähentävät sitoutumista.

4. Yhteenveto

Verkostotoimijoiden suurimmat odotukset kohdistuvat *Käytännön työhön* ja sen kehittämiseen. Vastaajat odottavat toiminnan tehostumista ja selkiintymistä. Vastauksissa korostuu erittäin voimakkaasti projektin *Innovatiivinen* luonne. Uusien yhteistyökumppaneiden löytämistä pidetään tärkeänä Verkostoyhteistyöltä odotetaan uusien työkäytäntöjen, toimintatapojen, ideoiden ja tiedon luontia ja levitystä. Monen tavoitteena on *Itsensä kehittäminen* verkoston toimintojen kautta. Tietojen, kokemusten ja asiantuntemuksen vaihdon merkitys korostuu monessa vastauksessa. Toiminnan arvon kriteerinä pidetään *Lisäarvon tuottamista asiakkaalle***.** Myös

Verkostoituminen ja yhteistyö sinänsä on tärkeää.

Toimijat haluavat lisää koulutusta, pienryhmätapaamisia ja asiakaskeskeistä käytännön työn tekemistä. Yhteistyötä tulee tehdä tarpeen mukaan, asiakas- ja tilannekohtaisesti joustavasti, jäykkyyttä ja turhaa byrokratiaa välttäen. Vastaajat määrittelevät verkoston vahvuudeksi monipuolisen osaamisen. Myös kokemus ja oman toiminta-alueen tilanteen tuntemus nähdään vahvuutena. Tiedonkulku, koordinoinnin ja tehtäväjaon selkeyttäminen nähdään kehittämiskohteina.

Verkostotoimijoiden vastauksista on aistittavissa verkostoyhteistyöhön kohdistuva innostuneisuus mutta tämän hetkisen toiminnan jonkin tasoinen jäsentymättömyys. Verkosto- ja projektijohtaminen poikkeaa perinteisestä johtamisesta monella tavalla. Haastavaksi sen tekee osallistumisen vapaaehtoisuus ja se, että verkostoyhteistyö on muun työn ohessa tehtävää ylimääräistä työtä. Motivaation ja sitoutumisen on oltava hyvin korkeaa, jotta toimintaa saadaan aikaan. Ketään ei voi vaatia tai velvoittaa osallistumaan, vaan toimijat ovat mukana kiinnostuksensa ja ehtimisensä mukaan. Verkoston maantieteellinen laaja-alaisuus on myös haaste koordinoinnille. On vaativaa yrittää pitää laajan ja vapaaehtoisesti toimintaan osallistuvan verkoston ”naruja käsissään”. Kuten muussakin johtamisessa on projektin koordinoinnin kulmakivi yhteisen vision ja tavoitteiden luonti. Tavoitteen selkeyden merkitystä ei voi koskaan korostaa liikaa. (Mäkelä & Stenlund 1995, 76.) Osalle verkostotoimijoista tavoite näyttää olevan epäselvä. Tämä hyvin todennäköisesti heikentää heidän sitoutumistaan. Selkeä tavoite ja visio tulevaisuudesta selkeyttää myös työn- ja vastuunjakoa. Ne antavat kaikille toimijoille suunnan ja varmuuden. Jotta tavoitteeseen pyrkimiseen voidaan sitoutua, sen tulee heijastella toimijoiden henkilökohtaisia tavoitteita. Tavoite ja haluttu tulevaisuuden tila kannattaa kommunikoida selväksi koko verkostolle. Mahdollisuus vaikuttaa tavoitteen määrittelyyn lisää sitoutumista sen toteuttamiseen. Eräässä vastauksessakin esille nostettu idea tavoitteellisesta aikataulukalenterista vastuuhenkilöineen helpottaisi tavoitteiden saavuttamista ja seurantaa. Korkea motivaatiota ja toimijoiden innostuneisuus ovat henkistä pääomaa, joka mahdollistaa vaikeisiinkin haasteisiin vastaamisen. Toimijoiden osaamisen monipuolisuus ja verkoston alueellinen laajuus ovat vahvuuksia, jotka voidaan hyödyntää vaikean ja laajan ongelman haltuunotossa. Yhteistyötarve nähdään suurena ja haasteet yhteisinä, joten verkostolla on mahdollisuus yltää aitoon ja tuloksia tuottavaan yhteistyöhön.

Tämä tutkimus ei kuitenkaan ota kantaa verkoston varsinaiseen todelliseen rakenteeseen. Tutkimuksesta ei selviä, ketkä todella kuuluvat verkostoon ja mikä heidän roolinsa on. Tutkimuksen seuraavassa vaiheessa on tarkoitus selvittää Pohjois-Suomessa toimivat päihde- ja huumetyötä tekevät tahot. Tutkimuksessa selvitetään mm. niiden antama hoito, rooli hoitoketjussa, erityisosaaminen ja yhteistyö muiden tahojen kanssa. Nämä tiedot tukevat ketjuttumista ja resurssien yhdistämistä. Projektissa suunnitellaan myös toiminnan keskittämistä alueellisten verkkojen luomiseen ja tukemiseen toimijoiden odotusten mukaisesti. Alueelliset verkostot liittyvät suureen verkostoon tiettyjen henkilöiden kautta. Projektin avainhenkilöt osallistuvat jossain määrin verkostojen luomiseen ja ainakin niiden kartoittamiseen. Verkostossa on jo avainhenkilöitä ja portinvartijoita olemassa. Hyvin selvästi sen toimintaa havainnoidessa näkee, että jotkut tietyt henkilöt osallistuvat aktiivisesti sekä suuren verkoston että oman alueensa pienemmän verkoston toimintaan. Nämä portinvartijat toimivat linkkinä näiden verkostojen välillä. Tulevaisuudessa olisi hyödyllistä tunnistaa ja hyödyntää heitä vielä tarkemmin. Heidän nimeäminen ja ”virallistaminen” voisi tulla kysymykseen.

Verkostojen tutkimus on lähtenyt perinteisesti virallisista organisaatiosta, joista on löydetty epävirallisia vuorovaikutusverkostoja, jotka ovat olleet hyvin merkittäviä kollektiiviselle ajattelulle ja mielipiteen muodostukselle. Tämä projekti on kuitenkin lähtenyt enemmän epävirallisista ja vielä syntymättömistäkin yhteistyösuhteista,

joita se on pyrkinyt luomaan, vahvistamaan ja institutionalisoimaan. Olemassa olevat verkostot pyritään tunnistamaan ja linkittämään osaksi suurempaa kokonaisuutta. Tässä linkittämisessä avainhenkilöiden ja portinvartijoiden tunnistaminen ja hyödyntäminen on erittäin tärkeää. Tutkimus verkoston rakenteesta, kerrostuneisuudesta ja rooleista tekisi tämän mahdolliseksi. Portinvartijat ja muut avainhenkilöt ovat tutkimusten mukaan sitoutuneempia ja motivoituneempia toteuttamaan verkoston tavoitteita kuin muut toimijat keskimäärin. He kantavat vastuuta yhteisestä tuloksesta ja ovat myös tyytyväisempiä työhönsä kuin muut. (Kiianmaa 1996, 80). Heidän tunnistamisen kautta voidaan verkoston toimintaa rakentaa juuri heidän kauttansa. Jatkossa tutkimukseni keskittyy siihen, miten verkostotoimijoiden odotuksiin on pystytty vastaamaan ja verkoston rakenteen, kerrostuneisuuden, avainhenkilöiden ja portinvartijoiden tunnistamiseen.

Lähteet:

Johanson, J.E., Mattila, M. & Uusikylä, P. 1995. Johdatus verkostoanalyysiin. Kuluttajatutkimuskeskus. Menetelmäraportteja ja käsikirjoja 3/1995.

Kiianmaa, A. 1996. Moderni Totemismi. Tutkimus työelämästä, solidaarisuudesta jasosiaalisista verkostoista keskiluokkaistuvassa Suomessa. Jyväskylä: Keuruuprint Oy.

Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Tiedon verkostoituminen – haaste asiantuntijuudelle.Teoksessa (toim.) Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 103-120.

Linnossuo, O. 1996. Tuottaako sosiaalityö pummeja vai oman elämänsä sankareita,seikkailijoita? Teoksessa (toim.) Metteri, A. Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja. Helsinki: Oy Edita Ab, 68-75.

Mattila, M. & Uusikylä, P. 1993. Verkostoanalyysi sosiaali- ja terveyspolitiikan tutkimusmenetelmänä. Teoksessa (toim.) Mattila, M., Saukkonen, R. & Uusikylä, P. Markkinat ja verkostot sosiaali- ja terveyspolitiikan ohjauksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 335-346.

Metteri, A. 1996. Arjen tieto ja tietojen yhteensovittaminen terveydenhuollon moniammatillisessa työryhmässä – tietojen yhteensovitus. Teoksessa (toim.) Metteri, A. Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja. Helsinki: Oy Edita Ab, 143-157.

Mäkelä, P. & Stenlund, H. 1995. Projektijohtaminen. Toiminnanohjaus verkostotaloudessa. Helsinki: Hakapaino Oy.

Mönkkönen, K. 1996. Asiantuntijasta asiantutkijaksi. Teoksessa (toim.) Metteri, A. Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja. Helsinki: Oy Edita Ab, 51-67.

Ojuri, A. 1996. Moniammatillinen yhteistyö ja organisaatiokulttuuri. Teoksessa (toim.) Metteri, A. Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja. Helsinki: Oy Edita Ab, 68-75.

Senge, P.M. 1990. The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday

Vesalainen, J. 1996. Yritysyhteistyön malleja – käsikirja yhteistyön edistäjälle. Kauppa- ja teollisuusministeriön tutkimuksia ja raportteja 18/1996.

Kirjoittajien yhteystiedot:

Aho Simo
Tampereen yliopisto
Työelämän tutkimuskeskus
PL 607
33101 TAMPERE
simo.aho@uta.fi

Autio Minna
Helsingin yliopisto
Taloustieteen laitos
PL 27
00014 HELSINGIN YLIOPISTO
minna.autio@helsinki.fi

Huhtanen Kristiina
Aunentie 4
29600 NOORMARKKU
kristiina.huhtanen@noormarkku.fi

Ihatsu Markku
Joensuun yliopisto
Erityiskasvatuksen laitos
PL 111
80101 JOENSUU
markku.ihatsu@joensuu.fi

Jahnukainen Markku
Helsingin yliopisto
Erityisopettajan koulutuslinja
PL 32
00014 HELSINKI
markku.jahnukainen@helsinki.fi

Antero Johansson
Uudenmaan aluetyöterveyslaitos
Arinatie 3
00370 HELSINKI
antero.johansson@occuphealth.fi

Järvinen Tero
Turun yliopisto
Kasvatustieteidenlaitos
Lemminkäisenkatu 1
20520 TURKU
tero.jarvinen@utu.fi

Karppinen Seppo
Leilitie 4
90440 KEMPELE
seppok@edu.ouka.fi

Kokko Katja
Jyväskylän yliopisto
Psykologian laitos
PL 35
40351 JYVÄSKYLÄ
krkokko@psyka.jyu.fi

Komonen Katja
Joensuun yliopisto
Sosiologian laitos
PL 111
80101 JOENSUU
katja.komonen@joensuu.fi

Kuitunen Mika
Silta-projekti
Kotokuja 2
70780 KUOPIO
mika.kuitunen@tekeva.pp.fi

Kuorelahti Matti
Jyväskylän yliopisto
Erityispedagogiikan laitos
PL 35
40351 JYVÄSKYLÄ
makaku@edu.jyu.fi

Kuure Tapio
Tampereen yliopisto
Politiikan tutkimuksen laitos
PL 607
33101 TAMPERE
pttaku@uta.fi

Käyhkö Mari
Joensuun yliopisto
Sosiologian laitos
PL 111
80101 JOENSUU
mari.kayhko@joensuu.fi

Lehtinen Juha-Matti
Oulun yliopisto
Oulun opettajankoulutuslaitos
PL 2000
90401 OULU
jmlehtin@ktk.oulu.fi

Lappalainen Kristiina
Joensuun yliopisto
Erityiskasvatuksen laitos
PL 111
80101 JOENSUU
kristiina.lappalainen@joensuu.fi

Lämsä Anna-Liisa
Oulun yliopisto
Varhaiskasvatuskeskus
PL 2311
90401 OULU
allamsa@ktk.oulu.fi

Miettinen Merja
Silta-projekti
Kotokuja 2
70780 KUOPIO
merja.miettinen@kanto.kuopio.fi

Murto Pentti
Oulun yliopisto
Oulun opettajankoulutuslaitos
PL 2000
90401 OULU
pmurto@ktk.oulu.fi

Nieminen Juha
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
PL 607
33101 TAMPERE
kajuni@uta.fi

Nurmi Johanna
Valtiovarainministeriö
Hallinnon kehittämisosasto
PL 286
00171 HELSINKI
johanna.nurmi@vm.vn.fi

Nätti Jouko
Jyväskylän yliopisto
Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos
PL 35
40351 JYVÄSKYLÄ
natti@dodo.jyu.fi

Puuronen Vesa
Joensuun yliopisto
Karjalan tutkimuslaitos
PL 111
80101 JOENSUU
vesa.puuronen@joensuu.fi

Puustelli Pia
Turun yliopisto
Hämeenkatu 1
20014 TURUN YLIOPISTO
piapuu@utu.fi

Raitanen Marko
Jyväskylän yliopisto
Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos
PL 35
40351 JYVÄSKYLÄ
maraitan@dodo.jyu.fi

Ruoho Kari
Joensuun yliopisto
Erityiskasvatuksen laitos
PL 111
80101 JOENSUU
kari.ruoho@joensuu.fi

Rönkä Anna
Jyväskylän yliopisto
Psykologian laitos
PL 35
40351 JYVÄSKYLÄ
aronka@psyka.jyu.fi

Taanila Anja
Oulun yliopisto
Kansanterveystieteen- ja yleislääketieteen laitos
Aapistie 1
90220 OULU
ataanila@sun3.oulu.fi

Taponen Harri
Nuorisoasiainkeskus
Hietaniemenkatu 9 B
00100 HELSINKI
harri.taponen@jake3.pp.fi

Ulvinen Veli-Matti
Oulun yliopisto
Käyttäytymistieteiden laitos
PL 2000
90401 OULU
vulvinen@ktk.oulu.fi

Vehviläinen Jukka
Tampereen yliopisto
Työelämän tutkimuskeskus
PL 607
33101 TAMPERE
ttjuve@uta.fi

Veijalainen Laura
Oulun yliopisto
Käyttäytymistieteiden laitos
PL 2000
90401 OULU
lveijala@mail.student.oulu.fi

Viitanen Reijo
Opetusministeriö
Nuorisoasiain neuvottelukunta
PL 293
00171 HELSINKI
reijo.viitanen@minedu.fi

Vilppola Tuomo
Tuomontupa
Pikku Iikankatu 6
90120 OULU
vilppola@edu.ouka.fi

Vuori Jukka
Työterveyslaitos
Topeliuksenkatu 41 aA
00250 HELSINKI
jukka.vuori@occuphealth.fi

Nuorisoasiain neuvottelukunnan julkaisut

1. *Saarela, Pekka*: Nuorisobarometri 1/97.
2. *Kärkkäinen, Veli-Matti*: Korkeakouluopiskelijat ja nuoret tilastojen valossa vuonna 1994.
3. *Saarela, Pekka*: Nuorisobarometri 2/97.
4. *Ruoho, Kari & Ihatsu, Markku (toim.):* Kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen.
5. *Nurmela, Sakari*: Nuorten järjestökiinnittyneisyys. Yhteenvetoraportti 1998.
6. *Ulvinen, Veli-Matti (toim.):* Lasten ja nuorten syrjäytymistä koskevan tutkimuksen mahdollisuudet.
7. *Saarela, Pekka:* Nuorisobarometri 1/98.
8. *Cederlöf, Petri:* Nuorisotyön yhteiskunnallinen merkitys.
9. *Saarela, Pekka*: Nuorisobarometri 2/98.
10. *Anttila, Anu & Uusitalo, Anu (toim*.): Contemporary Marginalization and Exclusion of Young People - Whose Reality Counts?
11. *Nyyssölä, Kari*: Paja-arkea ja pajahuumaa: Raportti turkulaisten työpajojen toiminnasta ja kehittämismahdollisuuksista.
12. *Nurmela, Sakari*: Nuoret ja eduskuntavaalit 1999. Raportti 18-30-vuotiaiden osallistumisesta vuoden 1999 eduskuntavaaleihin.
13. *Saarela, Pekka*: Nuorisobarometri 1/99.
14. *Kuorelahti, Matti & Viitanen, Reijo (toim*.): Holtittomasta hortoilusta halittuun harhailuun – nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot.

Julkaisut löytyvät Nuoran www-sivuilta osoitteesta:
http://www.minedu.fi/nuora
ja niitä voi tiedustella Nuoran toimistosta
p. 09 –134 171.