

Rajankäyntejä

Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä



Toimittajat

Heikki Silvennoinen & Päivi Pihlaja

Rajankäyntejä

Rajankäyntejä

Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä

**Juhlakirja Joel Kivirauman
täyttäessä 60 vuotta**

Toimittajat Heikki Silvennoinen & Päivi Pihlaja

Toimituskunta:

prof. Arto Jauhiainen (puheenjohtaja)

prof. Pasi Koski

prof. Arja Virta

Tuuli Kaunisto (sihteeri)

Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A: 214

Julkaisija: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos

Kannet: Heikki Silvennoinen

kannen kuva: Hieronymus Boschin maalaus Hulluuden kiven poisto vuodelta 1494

Taitto: Painosalama Oy, Tero Kylä-Junnila

Painatus: Painosalama Oy, Turku

Painovuosi: 2012

ISBN: 978-951-29-5258-8

ISSN: 0359-8829

Poikkeavuuden professorista ja professorin poikkeavuudesta – saatteeksi lukijalle

Käsillä oleva teos *Rajankäyntejä* syventyy normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkintoihin ja määrittelyihin kasvatustieteilijöiden tarkastelemana. Kirjoittajat haluavat yhdessä ja kukin omalla artikkelillaan onnitella Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan erityispedagogiikan professori Joel Kiviraumaa hänen täyttäessään 60 vuotta 4. joulukuuta 2012. Joelille itselleen ominaisen tutkimusotteen mukaisesti useat kirjan artikkelit ammentavat lähestymistapaansa aineksia sosiologiassa ja historiassa käytetyistä tarkastelutavoista ja näkökulmista. Teoksen kirjoittajat ovat Joel Kivirauman lähellä työskennelleitä tai kollegoina hänen kanssaan työtä tekeviä. Osa kirjoittajista on tehnyt väitöskirjansa Joelin ohjauksessa (Lilja Aikio, Tero Järvinen, Simo Vehmas, Päivi Pihlaja, Marita Neitola, Anu Warinowski). Kiitämme kaikkia kirjoittajia ajasta ja energiasta, jonka he ovat artikkeleihinsa ja tähän yhteiseen kokoelmaan uhranneet.

Jos antautuu juttusille Joel Kivirauman kanssa, huomaa nopeasti olevansa tekemisissä ehtan raumalaisen kanssa, nimeä myöten. Kenenkään muun kuin pesunkestävän ”raumlaisen” puheenparressa ei soi samalla tavalla tuo länsi-suomalainen mutta kuitenkin aivan omanlaisensa intonaatio ja rytmi, joka on ominainen osa Joelin puhetta ja persoonaa. Joel syntyi 60 vuotta sitten tuossa omituista kieltä puhuvien pienessä rannikkokaupungissa. Elettiin siis loppuvuotta 1952. Koska Joel on sielultaan ja koulutukseltaan myös historiijoitsija, on aiheellista hieman asemoida miestä aikakauteensa. Joelin syntymävuonna sodasta toipuvaa kansakuntaa elähdyttivät Armi Kuuselan valinta maailman ensimmäiseksi Miss Universumiksi, Helsingin Olympialaiset, Helsinki-Vantaan lentoaseman avaaminen ja ensimmäinen suora

lento Suomesta New Yorkiin, Turun jalkapallostadionin rakentaminen sekä edessä siintävä aineellisten olojen elpyminen ja luja usko parempaan tulevaisuuteen. Suomi oli uuden ajan kynnyksellä. Yhteiskunnallisesti vuosi oli tärkeä siitäkkin syystä, että tällöin toimitettiin Neuvostoliittoon viimeinen sotakorvausjuna, jolla oli iso taloudellinen ja symbolinen merkitys Suomelle. Helsingin Messuhallissa järjestettiin 23. syyskuuta sotakorvausten loppu-suorittamisen kunniaksi maiden yhteinen juhlatilaisuus. Vahva kaksikko, Paasikivi presidenttinä ja Kekkonen pääministerinä, loivat eheämpää kansakuntaa ja koettivat koulia suomalaisia tulemaan toimeen suuren itäisen naapurin kanssa. Yhteiskunnallisia vastakkainasetteluja kuitenkin riitti pitkin vuosikymmentä, esimerkkinä vaikkapa vuoden 1956 yleislakko.

Koulutusrintamalla oli sodasta huolimatta edetty pitkälle. Kansakoulusta oli vihdoinkin muodostunut osapuilleen koko kansan koulu. Suuret ikäluokat, joihin Joel ei määritelmällisesti aivan ehtinyt syntymään, kansoittivat koulut, ja suomalaisnuorten opinmahdollisuudet kasvoivat kohisten. Liekö sattumaa vai kohtalon uumoilua, että Joelin syntymävuotena annettiin apukouluasetus Naantalın Kultarannassa, ei niinkään kaukana Raumalta. Asetus koski ”heikon käsityskyvyn” omaavien lasten oppivelvollisuutta ja heidän opettajiaan, yläkansakoulun opettajia. Ja Joelin aloittaessa kansakoulun vuonna 1959 Jyväskylässä käynnistettiin erityisopettajakoulutus.

Suomi, johon Joel syntyi ja jossa vietti lapsuus- ja varhaiset nuoruusvuotensa, oli monin tavoin erilainen kuin tämän päivän kotimaamme. Vaikka nuorisokulttuuri Elviksineen ja muine säädyllisyyttä kohahduttavine ilmiöineen teki vahvasti tuloaan, ”vanhan” Suomen kulttuuri, tavat, arvot ja käytännöt kehystivät vielä nuortenkin elämismaailmoja. Valtaosa nuorista tunsı suomalaiskansallisesti jäykistetyn tangon enemmän omakseen kuin rennon rock’n’rollin Ameriikan malliin. Suuret murrokset olivat sittenkin vielä vasta edessä. Joelia tuntevat nuoremman polven kasvatit huomaavat tämän vanhan ajan vaikutuksen hänen tavassaan katsella yhteiskuntaa historian näkövinkkelistä. Se ei perustu vain oppineisuuteen ja historiankirjoihin, vaan myös omakohtaiseen kokemukseen jostakin sellaisesta ajasta, joka nopeiden yhteiskunnallisten muutosten myötä pyyhkiytyi nopeasti nuorempien sukupolvien kokemusmaailman ulottumattomiin. Ehkä tämän vuoksi miehen

maailmankuvaan sisältyy ripaus sellaista konservatiivisuutta, joka panee toisinaan hymyilemään.

”Vanhan” Suomen sivistysperinteen ydintä Joel pääsi omakohtaisesti kokemaan, kun hän perusteellisten oppikouluopintojensa ja ylioppilaaksi kirjoittautumisensa jälkeen aloitti opettajaopintonsa Rauman seminaarissa sen viimeisenä toimintavuonna (1973) ennen opettajakoulutuksen reformia. Luokanopettajaksi hän valmistui 24-vuotiaana. Vasta tämän jälkeen hän rohkeni lähteä maailmalle jatkamaan opintojaan ja suoritti Turussa lyhyessä ajassa liudan erilaisia tutkintoja: historian maisterin tutkinnon vuonna 1981, kolme vuotta myöhemmin paitsi kasvatustieteiden maisterin myös erityisopettajan tutkinnon (1984) ja vieläpä aineenopettajan tutkinnon vuonna 1989.

Pätevyyksiä opettajan uralle eri koulumuotoihin siis riitti, mutta tutkimus vei miehen menneessään. Vuonna 1984 Joel oli pystyttämässä yhdessä Risto Rinteen ja Osmo Kivisen kanssa Suomen akatemian rahoittamaa tutkimusprojektia *Suomalainen peruskoulutus, sen käytännöt ja niiden yhteiskunnallis-historiallinen muotoutuminen*. Erityisopettaja kun oli koulutukseltaan ja kokemukseltaan, Joelin osuudeksi asetui luontevasti koulupoikkeavuuden ja suomalaisen erityisopetuksen tutkimus, josta valmistuivat lisensiaatin-tutkimus *Poikkeavuus ja kansanopetus ennen oppivelvollisuutta* vuonna 1987 ja kahta vuotta myöhemmin väitöskirja *Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1985*. Näiden painavien perustutkimusten myötä oli suomalaisen peruskoulutuksen erityisopetuksen ja koulupoikkeavuuden käsittelyn kehityslinjat valaistu 1800-luvun ensimmäisistä erotusluokista peruskoulun ajan eriytyneeseen erityisopetukseen. 1990-luvun alussa Joelin tutkimus jatkui muun muassa erityisopettajuuden ja ammatillisen koulutuksen parissa.

Määrätietoinen tutkimus erityisopetuksen parissa tuotti pian siinä määrin meriittejä, että Joel valittiin vuonna 1993 oppiaineen apulaisprofessoriksi Jyväskylään, mikä merkitsi hänelle kuuden vuoden matkalaukkuprofessorin elämää. Tukikohta pysyi silloinkin onneksi tukevasti Turussa, eikä kontakti laitosyhteisöömme milloinkaan katkennut.

Työkokemusta yliopisto-organisaatiossa on nyt kertynyt lähes 30 vuotta. Kuvaavaa miehiseen professoriksi etenemiseen ja uraan liittyen on työsken-

tely assistenttina, apulaisprofessorina sekä professorina. Lehtoraatti on jäänyt kokematta. Tämän lisäksi ennen yliopistoon siirtymistä Joel ehti kokeilla luokanopettajan ja erityisopettajan töitä, mikä näkyy tutkimuksen kohteen ymmärryksenä.

Joel on luonut erityispedagogiikan tieteenalaa Suomessa ja osallistunut lisäksi kansainvälisesti ajankohtaiseen ja kriittiseen yhteiskunnalliseen tutkimukseen. Hän on monin tavoin viitoittanut tietä uudentalaiselle erityispedagogiselle ymmärrykselle ja antanut perinteiselle yksilö- ja vammakeskeiselle tutkimukselle uutta näkökulmaa. Historia, yhteiskunta ja politiikka ovat kasvuolosuhteita luovia elementtejä, mikä on erityispedagogiikassa jäänyt yksilöllisten tragedioiden varjoon. Tätä ”vikaa” tai ”häiriötä” Joel on toiminnallaan oikaissut. Joelin ensimmäinen vertaisarvioitu kansainvälinen tieteellinen artikkeli oli *The School System and Special Education: Causes and effects in the twentieth century*, joka julkaistiin *Disability, Handicap & Society* -lehdessä vuonna 1988. Ensimmäiset kotimaiset refereearikkelit olivat *Poikkeavuuden tuottamisesta koulussa (Kasvatus 1985)* ja *Erikseen ja integroituna: erityisopetus ja -oppilaat suomalaisessa koulujärjestelmässä 1910-1985 (Sosiologia 1986)*.

Joel on tarkastellut koulua monista näkökulmista. Näitä näkökulmia ovat tuoneet muun muassa erityisopetus, marginalisaatio, sukupuoli, erityiskasvatuksen ideologiat, oppilaiden sosiaalinen tausta ja työmarkkinat. Laajempaa viitekehystä ovat tuoneet koulutuspolitiikan tutkimus ja sen vaikutukset. Lisäksi osansa tutkimuksellisesta tarkastelusta ovat saaneet ammatillinen koulutus ja nuoret sekä koulutuksen asema työvoimapolitiikassa. Erityisopettajuuden tutkimus on niin ikään osa julkaisutoimintaa. Vammaisuus ja vammaispolitiikka ovat olleet pitkään tutkimuskohteita, sillä jo vuonna 1999 Joel kirjoitti oppivelvollisuuskoulun vammaispolitiikasta. Tieteen paradigmat ja ylipäätään erityispedagogiikan tarkastelu sekä tieteenä että käytäntönä ovat avanneet myös erityispedagogisen tutkimustoiminnan väyliä. Kuten Bruce Mallory ja Rebecca New arvioivat vuonna 1994 ilmestyneessä julkaisussaan *Field at risk: navigator without a compass*, erityispedagogista toimintaa on globaalistikin kuvannut enemmän pragmaattisuus kuin teoreettisuus.

Joel on ollut vahvasti mukana tieteellisen pohjan vahvistamisessa kansallisella ja kansainvälisellä tasolla. Joelin julkaisutoiminnassa vahvoihin alueisiin kuuluu myös koulutuksen historiallinen tutkimus. Tästä esimerkkeinä kansakouluihin, niiden perustamiseen tai kansanopettajiston koulutukseen tai erityisopetuksen historiallisiin kehityslinjoihin liittyvät teemat sekä ammatillisen koulutuksen muotoutumisen tutkimus.

Joelilla on toista sataa tieteellistä julkaisua, joista monografioita yli 20. Joel on ohjannut seitsemän väitöskirjaa ja toiminut vastaväittäjänä 15 kertaa, lisäksi hän on antanut kahdeksan kertaa professorin virkoja täytettäessä lausunnon.

Joel toimii kasvatustieteen laitoksen varajohtajana ja hänellä on useita tieteellisiä positioita. Hän on ollut jäsen perhetutkijakoulun hallituksessa, Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen hallituksessa, Turun yliopiston tutkijakollegion hallituksessa. Tällä hetkellä Joel on myös NNDR:n hallituksen ja *The Centre for human rights of persons with disabilities* -hallituksen jäsen sekä *Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskuksen*, CELEN (*Centre for Research on Lifelong Learning and Education*), johtokunnan puheenjohtaja.

Joelin akateeminen ura on ollut mittava ja monipuolinen. Moninaiset ovat myös ne työn ulkopuoliset kiinnostuksen kohteet, joiden avulla hän huolehtii päivittäisestä ruumiin ja sielun uusintamisestaan. Tärkeimmät niistä ovat seuraavat kymmenen (järjestys vaihtelee tilanteen mukaan): (1) Ikinuori vaimo (syntynyt karkauspäivänä), (2) vanha talo ja vanhat tavarat (ml. autot), (3) luistelu (rullien ja terien päällä), (4) sauna, (5) saksalainen jalkapallo, (6) kirjallisuus, (7) blues-musiikki, (8) vanhat elokuvat, (9) puutarhanhoidon avustavat tehtävät, (10) nyky-yhteiskunnan epäkohtien analysointi ja kritisointi.

Nykyisen tieteellisen julkaisemisen normia vastavirtaan meloen kirja on kirjoitettu suomen kielellä. Uskomme, että tällaisella teemallisesti yhtenäisellä kokoomateoksella on tärkeä tehtävä tieteellisessä diskurssissa, suomenkielisenäkin. Tiedämme Joelin edustavan kantaa, jonka mukaan tieteen tekeminen suomen kielellä on arvokasta jo pelkästään siksi, että vain sillä tavoin tieteelliset käsitteet ja suomalaista todellisuutta koskevat tutkimustulokset tulevat ymmärrettäviksi laajemminkin kuin asiaa työkseen harrastavien pii-

rissä. Suomen kieli kuihtuu ainakin pieneltä osaltaan, mikäli eri aloilla kotimaassa käytävä tieteellinen keskustelu ei ruoki sitä uusilla käsitteillä. Suomenkielinen tieteellinen keskustelu osallistuu toki myös jo olemassa olevien käsitteiden määrittelyyn ja selkeyttämiseen: mistä puhumme kun puhumme koulutusjärjestelmien konvergoitumisesta ja divergoitumisesta, erityisoppilaiden inkluusiosta ja eksluusiosta. Suomen kielellä kirjoitettujen tieteellisten tekstien ansiosta lähes tulkoon kaikki ymmärrämme, mihin viittaavat käsitteet yliminä, linnunrata, habitus, evoluutio, musta aukko ja temperamentti. Toisaalta tieteellisten tekstien julkaiseminen suomen kielellä on osa yliopistojen yhteiskunnallista palvelutehtävää. Se on sivistystyötä.

Joelin syntymävuonna Turussa juhlistettiin suomen kieltä paljastamalla tuomikirkon edustalla Turun piispanakin (vuosina 1554-1557) toimineen Mikael Agricolan patsas. Lopuksi lainaamme Agricolan *Abckiriansa* etulehdellä julkaistua runoa:

*Oppe nyt wanha ia noori
joilla ombi Sydhen toori*

--

*Lue sijs hyue lapsi teste
Alcu oppi ilman este*

(nykysuomeksi: opi nyt vanha ja nuori /
joilla omppi sydän tuore
Lue siis, hyvä lapsi, tästä /
alkuoppi ilman estettä)

Turussa 19. marraskuuta 2012

Risto Rinne, Arto Jauhiainen, Heikki Silvennoinen, Päivi Pihlaja

Sisällys

Kirjoittajat.....	14
Erilaisuudesta poikkeavuuteen	17
■ Heikki Silvennoinen ja Päivi Pihlaja	

I

Poikkeavuuden tuottamisen mekanismit koulutuksessa

Koulutus normaaliuden ja poikkeavuuden historiallisena tuottajana.....	27
■ Risto Rinne	
Marginaalisesta miehestä kriittiseen akkulturaatiotutkimukseen: eronteosta monikulttuurisuus-kasvatuksen tutkimuksessa	57
■ Anu Warinowski	
Elinikäisen oppimisen eurooppalainen standardimalli ja poikkeavuus ..	85
■ Heikki Silvennoinen	

II

Koulusuoriutuminen ja oppimisvaikeudet

Koulusuoriutumisen muuttuvat selitysmallit.....	115
■ Markku Vanttaja	
Kuka on poikkeavan heikko? Matemaattisten oppimisvaikeuksien määrittelyn ongelmat.....	139
■ Minna Kyttälä	

Maahanmuuttajaoppilaat erityisopetuksessa	153
■ Anne Tuittu & Kirsi Klemelä	
Koulupudokkaiden yhteiskunnallinen asema ja myöhemmät elämänvaiheet.....	169
■ Tero Järvinen	

III

Sukupuoli poikkeavuuden määrittelyssä

Ulossulkemisen muodot: tapaus Kaino Oksanen.....	189
■ Annukka Jauhiainen	
Siveettömät seminaarityöt.....	205
■ Lilja Aikio	

IV

Poikkeavuuden määrittely ja vastuu

ADHD ja moraalinen vastuu.....	243
■ Tanja Vehkakoski, Antti Teittinen ja Simo Vehmas	
Psykiatrinen DSM-luokittelu ja käytöksen ongelmat	259
■ Kari Ruoho ja Markku Ihatsu	
Lapsen sosiaalisen kompetenssin vaikeudet – perheessäkö vika?	287
■ Marita Neitola	
”Susta ei tuu koskaan mitään”: sosioemotionaalisten vaikeuksien näyttämöllä.....	319
■ Päivi Pihlaja	
Musiikkiterapeutin näkökulmia poikkeavuuteen	345
■ Kimmo Lehtonen	

V

Oppilashuolto ja erityisopetus

Oppilashuolto normaaliuden, poikkeavuuden ja hyvinvoinnin rajapinnoilla	367
■ Arto Jauhiainen	
Tilastot ja totuus: esimerkkeinä syrjäytyminen, lastensuojelu ja erityisopetuksen muutos	391
■ Markku Jahnukainen	
Koulun varjossa?.....	399
■ Matti Kuorelahti & Kristiina Lappalainen	
Erityisopetuksen kasvurakenne: sukupuolisuhteen muutokset vuosina 2001–2010	413
■ Jarkko Hautamäki ja Meri Lintuvuori	

VI

Koulun kehittäminen

Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman ja toiminta-kulttuurin merkityksestä inklu-siivisessä kasvatuksessa	427
■ Aimo Naukkarinen	
Koulun kehittäminen ja koulutussosiologia.....	441
■ Hannu Simola	

VII

Coda

Normaaliuden tyranniasta huippujen kulttiin.....	469
■ Heikki Silvennoinen ja Päivi Pihlaja	

Kirjoittajat

Lilja Aikio, KM, tohtorikulutettava, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

Jarkko Hautamäki, professori, Koulutuksen arviointikeskuksen johtaja, Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos

Markku Ihatsu, professori, emeritus, erityispedagogiikka, Joensuun yliopisto

Markku Jahnukainen, professori, erityispedagogiikka, Helsingin yliopisto

Annikka Jauhiainen, KT, yliopistolehtori, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

Arto Jauhiainen, professori, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

Tero Järvinen, KT, yliassistentti, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

Kirsi Klemelä, KT, tutkimusasioiden päällikkö, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Matti Kuorelahti, KT, erityispedagogiikan lehtori, Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos, Erityispedagogiikka

Minna Kyttälä, FT, yliopistolehtori, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

Kristiina Lappalainen, KT, yliassistentti, Itä-Suomen yliopisto, Kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Erityispedagogiikka

Kimmo Lehtonen, professori, Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos (Turun yksikkö)

Meri Lintuvuori, tohtorikoulutettava, Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos

Aimo Naukkarinen, KT, dosentti, erityispedagogiikan lehtori, Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos

Marita Neitola, KT, yliopisto-opettaja, Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos (Rauman yksikkö)

Päivi Pihlaja, KT, dosentti, erityispedagogiikan lehtori, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

Risto Rinne, professori, laitoksen johtaja, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

Kari Ruoho, professori, erityispedagogiikka, Addis Abeba University, Etiopia

Heikki Silvennoinen, professori, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

Hannu Simola, professori, Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteiden laitos

Antti Teittinen, dosentti, tutkimuspäällikkö, Kehitysvammaliitto

Anne Tuittu, KM, tutkimus- ja jatkokoulutussuunnittelija, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Markku Vanttaja, KT, erikoistutkija, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

Tanja Vehkakoski, KT, yliassistentti, Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos, erityispedagogiikka

Simo Vehmas, professori, erityispedagogiikka, Jyväskylän yliopisto

Anu Warinowski, KM, lehtori, Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos (Turun yksikkö)

Erilaisuudesta poikkeavuuteen

■ Heikki Silvennoinen ja Päivi Pihlaja

Howard S. Beckerin (1963) klassikoksi nousseen *Outsiders*-teoksen mukaan poikkeavuuden tuottamisessa on kysymys vallankäytöstä, legitimiistä oikeudesta nimetä ja luokitella yksilöitä ja ihmisryhmiä. Erilaisesta yksilöstä tai teosta tulee poikkeava, kun hänet tai se määritellään poikkeavaksi. Kaikki erilaisuus periaatteessa kelpaa poikkeavuuden kriteeriksi, kunhan se vain ei ole väestössä liian yleinen. Poikkeava ei ole koskaan tavallinen. Poikkeavuus on erilaisuutta.

Deviance is not a quality of the act the person commits, but rather a consequence of the application by others of rules and sanctions to an 'offender'. The deviant is one to whom the label has successfully been applied; deviant behavior is behavior that people so label.

Juuri se, mihin yksilön tai teon piirteeseen ”yhteiskunta” kiinnittää huomiota, on sosiologisesti mielenkiintoinen asia. Se kertoo enemmän yhteiskunnasta kuin poikkeavaksi nimitystä. Esimerkiksi samaa sukupuolta olevien avioliitot hyväksytään joissakin maissa, mutta ne herättävät kauhistusta toisissa maissa. Joissakin maissa homoseksuaalisuus on rikos, josta tuomiotaan kuolemaan. Toisissa kulttuureissa homoseksuaalisuutta pidetään sairautena, joka on syytä parantaa. Suomessakin homoseksuaaleihin suhtauduttiin pitkään rikollisina tai sairaina. Suomessa homoseksuaalisuus oli rikos vuoteen 1971 asti, ja tautiluokituksesta se poistettiin vuonna 1981. Edelleenkin homoja syrjitään esimerkiksi työpaikoilla ja työhönotossa, ja varsinkin pikkupaikkakunnilla ”kaapista tulleet” saavat kantaa poikkeavan leimaa (ks. Jokinen 2009), joskaan se ei ole enää yhtä raskaasti elämänmahdollisuuksia rampauttava kuin aiemmin. Näyttää siltä, että myös samaa sukupuolta

olevien avioliitot hyväksyvien maiden määrä tulee vähitellen kasvamaan. Se kertonee suvaitsevaisuuden lisääntymisestä. Tältä osin lisääntyvä suvaitsevaisuus taas kertoo siitä, että sukupuolista suuntautuneisuutta *ei pidetä relevanttina kriteerinä* ihmisten arvottamisessa ja luokittamisessa. Sitä ei pidetä uhkana eikä sitä tarvitse kontrolloida.

Poikkeavaksi määrittämisen taustalla löytyykin usein tarve kontrolloida vallitsevaan kulttuuriin ja tapoihin nähden liian erilaista käyttäytymistä (ks. esim. Cohen 1966; Foucault 1980; Gibbs 1981; Kivirauma 1989). Mitä erilainen käyttäytyminen uhkaa, on joskus vaikeasti osoitettavissa. Esimerkiksi osa Suomen eduskunnassa olevista puolueista on sitä mieltä, että samaa sukupuolta olevien avioliittojen hyväksyminen uhkaa koko avioliittoinstituutiota ja jopa perheinstituutiota. Normaaliuden ja poikkeavuus rajanvedot eivät ole vain symbolista vallankäyttöä, määrittelyissä on kysymys myös puoluepolitiikasta, äänestäjiltä saadun valtakirjan säilyttämisestä. Poliitikassa ”normaaliuden tyrannia” puetaan säädyllyisyyden ja yleisen hyvän edistämisen kaapuun. Kannattaa edustaa normaaliutta, koska valtaosa äänestäjistä on ”tavallisia” ja näin ollen määritelmällisesti normaaleita.

Toisaalta usein jokin vähemmistöryhmän marginaalinen tapa tai käyttäytymismalli vähitellen yleistyy niin tavalliseksi, ettei siitä ole enää poikkeavuuden kriteeriksi. Esimerkiksi suurkaupungeissa, jotka vetävät elämänmahdollisuuksien runsaudella puoleensa ihmisiä useista maista ja kulttuureista, valtaväestö voi omaksua tapoja, joita on vielä joitakin vuosikymmeniä aiemmin pidetty outoudessaan sopimattomina ja poikkeavina. Mitä enemmän saamme omakohtaista kokemusta vieraista kulttuureista, sitä vähemmän erillaisuus meitä hätkähdyttää ja sitä paremmin ehkä ymmärrämme omaa erillaisuuttamme. Erillaisuus on suhteellista. ”Toinen” näyttää meistä erilaiselta, mutta tuon erilaisen silmissä me itse olemme se ”toinen”.

Poikkeavuus riippuu ympäristöstä. Esimerkiksi me suomalaiset pidämme itseämme tuiki tavallisina, emmekä yleensä halua poiketa normaalista. Mutta joutuessamme outoon ympäristöön, paikallista kulttuuria ymmärtämättöminä käyttäydymme poikkeavasti. Tietämättämme rikomme tabuja ja tulemme kenties loukanneeksi paikallisten pyhiä arvoja. Meitä paheksutaan, vaikka olemme vain tavallisia suomalaisia. Tämä on kuitenkin eräänlais-

ta *satunnaista poikkeavuutta*. Yhteiskunnassa on myös instituutioita, jotka niille ominaisine mekanismeineen *systemaattisesti tuottavat poikkeavuutta*. Tällaisia instituutioita ovat esimerkiksi koulutusjärjestelmä ja työmarkkinat. Niissä keskeinen mekanismi on yksilöiden kilpailuttaminen, ja se, että tämän kilpailuttamisen kautta yksilöt asetetaan tulosten mukaiseen järjestykseen.

Kilpailussa aina löydetään voittajat, joita juhlietaan *poikkeuksellisen* hienoista suorituksista. Kärkipäähän kilpailussa sijoittuneet ovat etuoikeutettuja. Vallitsevan moraalikoodiston mukaan hyvä menestys kilpailussa on osoitus kyvykkyydestä ja yrittämisestä, joiden ansiosta menestyjät ovat oikeutettuja muita suurempiin palkkioihin ja muuhun aineelliseen hyvään. Kaikkea erilaaisuutta ei siis luokiteta poikkeavuudeksi samassa merkityksessä. Poikkeavassahan on aina jotakin paheksuttavaa, huonoa, sairasta, rikollista tai uhkaavaa. ”Epänormaali” sijoittuu kauas normaalijakauman massasta, mutta jakaumalla on kaksi päätä: ”epänormaalin” heikot ja ”poikkeuksellisen” hyvät (erinomaiset, huiput, kuten nykyään sanotaan). Pikajuoksija Usain Bolt on eittämättä poikkeava. Häntä ei kuitenkaan pidetä ”epänormaalina” (muussa kuin ehkä fysiologisessa merkityksessä), vaikka hänen juoksunopeutensa on poikkeuksellisen kaukana normaalista. Hänen poikkeavuutensa on juhlittua ja positiivista. Millaisella leimalla menestyjän poikkeuksellisuus varustetaan? Ja mihin hän voi tuota saamaansa leimaa käyttä? Menestyjälle poikkeuksellisen suorittajan leima on eräänlainen laatuleima, joka parhaimmillaan johtaa ”hyvään kierteeseen”, Matteus-efektiin.

Kilpailussa esiin seuloutuu aina myös viimeiseksi jääneiden yksilöiden joukko, joka saa myös leiman suorituksensa tasosta. Usein se leima johtaa ”huonoon kierteeseen”. Vähäiseksi jäänyttä koulutusta ei voi esimerkiksi työmarkkinoilla peittää. Siitä tulee *stigma*. Jotkut pystyvät kompensoimaan sitä esimerkiksi sopivalla habituksella ja sosiaalisilla suhteilla, mutta useimmiten perhetaustan runsaat pääomat ja korkea koulutus kasautuvat samaan henkilöön. Toisaalta kohtuullisen arvostettu koulutuskaan ei aina lopullisesti pelasta stigmalta. Koulutetun odotetaan menestyvän hankkimansa koulutuksen mukaisesti myös sijoittumiskilpailussa työmarkkinoilla. Siinä taas auttavat koulutuksen ohella muut kulttuurisesti perityt ominaisuudet, kuten juuri sosiaalisesta taustasta viestivä habitus. Mutta ne, jotka eivät aikaa, ener-

giaa ja investointeja maksaneesta koulutuksesta huolimatta sijoitu uhrauksiin vastaavalle tasolle työelämän hierarkiassa, joutuvat stigmatisoitumisen pelossa peittämään ”epäonnistumisen”. Erwing Goffman muotoilee stigman ja stigmatisoitumisen seuraavasti:

The term stigma [--] will be used to refer to an attribute that is deeply discrediting, but it should be seen that a language of relationships, not attributes, is really needed. An attribute that stigmatizes one type of possessor can confirm the usualness of another, and therefore is neither creditable nor discreditable as a thing in itself. For example, some jobs in America cause holders without the expected college education to conceal this fact; other jobs, however, can lead the few of their holders who have a higher education to keep this a secret, lest they be marked as failures and outsiders. (Goffman 1963, 3.)

Tässä teoksessa pureudutaan erityisesti niihin koulutukseen sisältyviin mekanismeihin, joiden välityksellä ihmisten erilaisuus tehdään näkyväksi, joiden välityksellä erilaisuuteen kiinnitetään huomiota ja joiden välityksellä poikkeavuutta tuotetaan. Tarkastelussa ovat niin ikään erilaisiksi ja poikkeavaksi määrittelyn seuraukset niin yksilöpsykologisesti kuin vaikutuksina elämänmahdollisuuksissa.

Teos koostuu kuudesta osasta. Ensimmäisessä osassa tutkitaan poikkeavuuden tuottamisen mekanismeja koulutuksessa historiallisesta näkökulmasta. Normaalijakauma ja sen vaikutukset koulun käytäntöihin ja yhteydet eugeniikkaan saavat lukijan näkemään keskiarvoisuuden ihanteen uudessa valossa. Lukija tulee kenties pohtineeksi älykkyystestien vaikutusta erityisopetuksen eri muotoihin ja siihen, miten näitä vanhoja malleja ja käsityksiä uusinnetaan tänään, joskin ehkä paketoituna uusiin kääreisiin. Koulun käytännöistä esimerkiksi peruskoulun nykyisten arvostelukäytäntöjen analyysi tuottaa perusteltuja aineksia arviointia koskevaan ajatteluun. Marginaalisuutta tarkastellaan tässä osassa kulttuurin sisäisenä ja kulttuurien välisenä ilmiönä. Ensimmäisessä osassa pohditaan niin ikään akkulturaatiotutkimukseen liittyvää kulttuurin käsitettä ja tuodaan aineksia monikulttuuriskasvatukseen, tai ajankohtaisemmin ilmaistuna, kulttuurien väliseen kasvatukseen ja pedagogiikkaan. Perinteisemmän koulutusjärjestelmän ohella tarkastellaan myös

ylkansalliseen elinikäisen oppimisen politiikkaan sisältyviä vaatimuksia siitä, millainen uuden eurooppalaisen kansalaisen, ”elinikäisen oppijan”, tulisi olla. Kun elinikäisen oppimisen diskursseissa mallinnetaan oppivaa ideaalikansalaista, tulee samalla luotua standardi, johon meitä kutakin verrataan.

Toisessa osassa siirrytään koulusuoriutumiseen ja sen muuttuviin selitysmalleihin, oppimisen vaikeuksiin ja koulupudokkaisiin. Kirjoituksissa pohditaan muun muassa, mitkä asiat selittävät koulusuoriutumista eri aikoina ja miten selityksiin on suhtauduttu. Historiallinen vire jatkuu ja asiaa kontekstoidaan menneeseen. Koulusuoriutumiseen liittyy hyvän oppilaan ja huonon oppilaan tai taitavan ja heikon välisen eron piirtäminen. Kuka on poikkeavan heikko, ja mitä sillä voidaan tarkoittaa? Kirjoitukset panevat pohdintaan, mistä itse asiassa onkaan kyse, kun oppilas määritellään poikkeavan heikoksi, yksilön vaikeuksistako vai jostain muusta. Miten koulujärjestelmän rakenne ja toimintatavat mahdollisesti vaikuttavat tulkintoihin? Entä millaisen tilan ja paikan suomalainen koulujärjestelmä on luonut meille muualta muuttaneille oppilaille? Miten koulu onnistuu tehtävässään, kun suomen kieli ei olekaan kotikieli tai ensimmäinen opittu kieli? Tässä osassa peruskoulua tarkastellaan koulusuoriutumisen näkökulmasta sekä esitetään uusia tuloksia laajalla aineistolla tehdystä tutkimuksesta koskien peruskoulun jälkeen koulutuksesta ja työstä karsiutuneiden nuorten myöhempiä elämänvaiheita. Lukijalle avautuu näkökulma peruskoulun jälkeiseen valikointiin, työllistymiseen ja työttömyyteen. Kyse on lopulta siitä, mitkä tekijät ovat yhteydessä yksilöiden elämänmahdollisuuksiin ja -valintoihin.

Kolmannessa osassa tarkastellaan historiallisesti sukupuolen merkitystä poikkeavuuden määrittelyssä. Saamme lukea historian tutkimuksen kuluessa sivupoluilta löytyneestä aineistosta, jonka avulla voidaan tarkastella sukupuolen asemointeja koulutusmaailmassa. Millaista oli olla naisena tiedeyhteisössä aikana, jolloin tyttöjen ja poikien yhteiskasvatuksen mullistava ideologia aiheutti suurta tunteiden paloa tieteen kentällä, ja jota tieteellisyiden nimissä vastustettiin. Sukupuoli ja siihen liittyvät syrjäyttämisen ja normatiiviset luokittelun mekanismit saavat historiallisen kerronnan. Kaikeksi *Sukupuoli poikkeavuuden määrittelyssä* –osa perehtyy eriarvoisuuden diskursseihin monipuolisten historiallisten aineistojen avulla. Sen

lisäksi, että tarkasteluun otetaan opettajiksi opiskelevien naisten siveellisyyden sääntely opettajankoulutuksessa, mies- ja naisopiskelijoiden kontrollointia ja kontrolloinnin perusteita verrataan toisiinsa.

Kirjan neljännen osan teemat liittyvät psyykkisten tai käyttäytymisessä havaittujen ongelmien tulkintoihin. Ongelma ja sen tulkinnat antavat aihetta liittämään ”ongelmaisuuteen” myös kysymyksen vastuusta. Kenellä on vastuu määrittelyissä ja luokittamisissa, ja miten vastuu jakautuu? Tässä osassa pohditaan muun muassa diagnostiikan vaikutuksia ja yksilön sekä ammattilaisten moraalista vastuuta. Kun psykiatrinen DSM-luokittelujärjestelmä on tuonut pedagogiseen kontekstiin terminologiaa ja oireiden kuvauksia, on aiheellista kysyä, miten tämä vaikuttaa lapseen ja lapsen tulkintoihin. Neljännen osan artikkelit nostavat esiin kaivatun ja perustellun kriittisen näkökulman diagnosoinnin kulttuuriin ja kääntävät katsetta ongelmalliseksi leimatusta yksilöstä ympäröivään kontekstiin. Poikkeavuuden ja vastuun määrittelyn jaksossa pohditaan ammatti-ihmisten toimintaa myös moraalien ja eettistyyden kannalta. Perinteinen näkökulma lapsen sosiaalisiin tai emotionaalisiin pulmiin on kohdistaa katse vain ”oireilevaan” yksilöön tai vanhempiin. Etenkin asiantuntijat suuntaavat katseensa helposti lapsen kotiin ja perheeseen. Mikä on perheen osa, kun lapsen sosiaalinen kompetenssi todetaan heikoksi? Löytyykö perheiden laajemmasta kontekstista yhteisiä piirteitä, kun lapsen kaverisuhteet eivät toimi? Osan lopussa pedagogisellekin kulttuurille antavat toivoa esimerkit nuoren ja ammattilaisen yhteistyösuhteen ja luottamuksen rakentamisesta musiikillisin keinoin. Kun nuori tuo ilmi, että on vaikeuksiensa keskellä kokenut musiikin kautta ”ymmärrystä ja kauneutta”, ja kun musiikki on avannut hänelle jotain ennen kokematon, tulee miettineeksi, mitä muita käyttämättömiä vuorovaikutuksen säikeitä voisi löytyä, ja mitä ne voisivat merkitä pedagogiikan kannalta. Mitä annettavaa tämäntyyppisen vuorovaikutussuhteen luomisessa on pedagogiselle kontekstille?

Kirjan viidennessä osassa *Oppilashuolto ja erityisopetus* ollaan tiivistä oppivelvollisuuskoulussa. Tilastojen ja oppilashuollon tarkastelu asemoi erityisopetusta saaneita tai tukea tarvitsevia oppilaita yleiseen ja erityiseen. Oppilashuollon verkko ja sen muotoutuminen on tänä päivänä moniamma-

tillisuuden ja yhteistyön kenttää. Historiallisilla kehityslinjoilla on paljonkin kerrottavaa tästä kouluun olennaisesti kuuluvasta tehtävästä. Jaksossa tarkastellaan oppilaiden sosiaalista kyvykkyyttä ja minäkäsitystä erityisopetusta saaneiden ja sitä ilman jääneiden koulua käyvien lasten kannalta. Oppivelvollisuuskoulun erityisopetusta analysoidaan liikutaan yksityisestä yleiseen ja muutosta analysoidaan myös tilastojen avulla. Pojat ovat aina olleet enemmistönä erityisopetuksessa, mutta erityisopetuksen muutoksen tarkastelussa sukupuolisuhte näyttävät myös muuttuvana.

Kirja päättyy visioivaan osaan. Se, miten koulun kulttuuriin kohdistuviin uudistuspaineisiin vastataan, ei ole vain rationaalisen suunnittelun tulosta, tulevaisuus muotoutuu osittain sattumanvaraisesti. Tulevaisuutta rakennetaan kouluissakin joka päivä, ja siinä ovat opettajat mukana. Kirjan viimeisessä osassa tarkastellaan yhdenlaista opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmallista ja toimintakulttuurin muutosta sekä luodaan skenaarioita koulun kehittämiseen. Koulutukselle asetetut kovat tulostavoitteet asettuvat mahdollisuuksien ja mahdottomuuksien sekä sattumanvaraisuuden ja suunnitelmallisuuden dialogiin.

Lähteet

- Becker, H. S. 1963. *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: Free Press.
- Best, J. 2004. *Deviance: Career of a Concept*. Belmont: Wadsworth.
- Cohen, A.K. 1966. *Deviance and Control*: Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Foucault, M. 1980. *Tarkkailla ja rangaista*. Helsinki: Gaudeamus.
- Gibbs, J. 1994. *A Theory About Control*. Boulder: Westview Press.
- Goffman, E. 1963. *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Jokinen, J.V. (toim.) 2009. *Homo! Lesbo! Tositarinoita 2000-luvun Suomesta*. Jyväskylä: Minerva.
- Kivirauma, J. 1987. Poikkeavuus ja kansanopetus ennen oppivelvollisuutta. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 120.

I

Poikkeavuuden
tuottamisen mekanismit
koulutuksessa

Koulutus normaaliuden ja poikkeavuuden historiallisena tuottajana

■ Risto Rinne

Johdanto

Virallisessa koulutuspuheessa koulutus on tapana yhdistää mielikuvaan yhteiskunnallisesta edistyksestä ja kaikkien kansalaisten jakamattomasti kohenevasta hyvinvoinnista. Tällainen ajattelutapa ja logiikka on löydettävissä niin koko 1900-luvun kuin 2000-luvunkin kouluteksteistä; erinäisistä komiteanmietinnöistä, politiikka- ja suunnitteluasiakirjoista, opetussuunnitelmista ja lehdistödiskurssista.

Kasvatusta ja koulutusta on totuttu pitämään myös koko pohjoismaisen demokratian ja hyvinvointiyhteiskunnan kulmakivenä. On luotettu ja uskottu koulutuksen voimaan niin yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisijana, yksilöiden ja ryhmien mahdollisuuksien avaajana kuin taloudellisen kilpailukyvyyn kohottajana. (Kettunen 2010, 9; Rinne 2011).

Peräti inhimillistä ihmisyyhteisöjen toiminnassa kuitenkin on, etteivät instituutioiden toiminnan tuotokset lunasta politiikka- ja suunnitteludiskurssin lupauksia, vaan instituutiot tuottavat paljolti myös ei-tavoiteltuja seuraamuksia ja erilaisia piileviä ja dysfunktionaalisia tuloksia. Tässä suhteessa juuri koulu on yksi keskeinen yhteiskunnallis-kulttuurisesta uusintamisesta vastaava laitos. Sen tosiasiallisena tehtävänä on kaiken yhteiskunnallisen hyvän ja integraation ohella uusintaa yhteiskunnan työn- ja vallanjaon rakenteita sekä erottaa

oppilaat toisistaan luokittamalla heidän eroavat kulkureittinsä yhteiskunnan eri kerroksiin ja asemapaikoille. Kuten Pierre Bourdieu (1977) asian ilmaisee, koulu tuottaa jatkuvasti myös oman todellisen luonteensa väärintunnistamista (*méconnaissance*) esiintymällä pitkälle autonomisena yhteiskunnasta ja kulttuurista sekä vallankäytöstä riippumattomana järjestelmänä (vrt. Rinne, Kivinen & Kivirauma 1984, 1; Bourdieu & Passeron 1977).

Koulun yksi keskeinen tähän luokitteluun kytkeytyvä tehtävä on piirtää kaikissa yhteiskunnissa ja kaikkina historiallisina ajankohtina myös normaalin ja poikkeavan käytöksen rajaviivoja. Sosiologisessa katsannossa poikkeavuus onkin alleviivatusti käytöstä, joka rikkoo kulttuurisia normeja kuten esimerkiksi koulun säädettyjä sääntöjä tai vielä laajemmin epämuodollisia sosiaalisia normeja, kuten koulun käytännöissä odotuksia tuottavia ja toteutuvia piilo-opetussuunnitelmallisia normeja ja toimintamuotoja. Yksi koulukeskeisen poikkeavuuden ja normaaliuden luokituksen malli on pitkään ollut älykkyystestien normaalijakautuma -aksiomaan perustuva oppilasmaailman (älykkyiden) luokittelu normaalijakaumaan pyrkineillä todistusarvosanoilla. Toinen hyvä esimerkki on jatkuvasti hienorakeistuva diagnostiikka poikkeavuuden määrittelyn kentällä, joka saa ilmimuotonsa koko ajan etenevänä oppilasdiagnostiikan hienosäätönä.

Kirjoitin Joel Kivirauman kanssa vajaat kymmenen vuotta sitten kirjaamme *Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä* (Rinne & Kivirauma 2003, 16):

*Yksi meidänkin aikakautemme sosiaalinen ydinkysymys on hyödyttömi-
en, tarpeettomien, turhien, ylimääräisten ihmisten olemassaolo, joka ei
ole historiallisesti uusi, mutta edelleen keskuudessamme. Tämä syrjäyty-
neiden joukko on se, jolta puuttuu sosiaalinen ja kulttuurinen symbolinen
tunnustus ja jonka jäsenet nähdään keskuudessamme 'epänormaaleiksi'
ja 'toisiksi' ja joihin otetaan etäisyyttä. Syrjäytyminen viittaa ajatukseen
sosiaalisen hajoamisesta, osan irtoamisesta kokonaisuudesta.*

Tässä artikkelissa tarkastelen poikkeavuuden historiallisesti muotoutu-
vaa käsitettä ja sen merkitystä yhteiskunnallis-kulttuurisena ilmiönä ensin
teoreettisemmalla tasolla ja sitten ennen muuta koulutuksen historiaan liit-
tyvien esimerkkien valossa.

Populaation vaihtelu ja eugeniikan synty

Sir Francis Galton, Charles Darwinin serkku, jota on kutsuttu myös yleisneroksi, syntyi vuonna 1822 Birminghamissa Englannissa. Hänen kerrotaan oppineen lukemaan jo 2-vuotiaana ja siirtyneen vakavampaan kirjallisuuteen 6-vuotiaana. Hän oli tieteen moniottelija, joka tuli tunnetuksi monista tieteellisistä läpimurroistaan mm. antropologina, maantieteilijänä, perinnöllisyystieteilijänä ja tilastotieteilijänä. Keskeisesti hän on jäänyt maailmahistoriaan myös psykometriikan, differentiaalipsykologian ja eugeniikan eli rodunjalostusopin kehittäjänä. Hän toimi hyvin aktiivisesti myös Tieteen Edistämisen Brittiläisessä Seurassa ja sen maantieteen ja antropologian osaston pääsihteerinä.

Charles Darwinin tutkimus *Lajien synty* (1859) vaikutti merkittävästi Galtonin elämäntyöhön (Hietala 1985, 119). Hän omisti pääosan elämästään ihmispopulaatioiden erilaisten variaatioiden tutkimukseen. Erityisesti häntä kiinnosti kysymys, oliko ihmiskyvykkyys ja missä mitassa perinnöllistä. Galton keksi eugeniikan käsitteen vuonna 1883 ja piti aiheesta kuuluisan Huxley-luentonsa Kuninkaallisessa Antropologisessa Instituutissa vuonna 1901 ihmissuvun parantamisen mahdollisuuksista vallitsevan lainsäädännön ja ajattelutavan valossa. Galton aateloitiin vuonna 1909. Hän oli luomassa sekä eugeniikan aikakauslehteä että alan ensimmäistä järjestöä, vuonna 1907 perustettua Eugeniikan Koulutusseuraa (*Eugenics Education Society*). Hänen työtään jatkoi Karl Pierson, joka oli ensimmäinen Eugeniikan Galton-oppi-tuolin haltija Lontoon yliopisto-collegessa.

Charles Darwinin *Lajien syntyä* ei voida pitää kannanottona rotuteoreettiseen keskusteluun, vaan tieteellisenä tutkimuksena eläinlajien evoluutiosta. Olli Kaikkosen (1985, 23-24) mukaan siinä vain todennettiin, että: ”luonnonolosuhteet sekä yksilöiden ja lajien välinen kilpailu ovat perusta 'luonnolliselle valinnalle', vahvimman, sopivimman henkiinjäämiselle 'olemassaolon taistelussa’”. Kaikkosen mukaan Darwinia ei voi pitää syypäänä laajemman sosiaalidarwinismin synnylle.

Galtonin yksi pääteos oli *Perinnöllinen nerous: tutkimus sen laeista ja seurauksista* (1869). Hän päätyi jo kauan ennen älykkyystestien keksimistä

siihen, että älykkyyden jakauma seurasi ns. Gaussin jakaumaa. Eugenistina Galton piti ihmispopulaation ominaisuuksien ja erityisesti älyn vaihtelua mahdollisuutena rodulliseen edistymiseen. Eugeniikan avulla voidaan tutkia sosiaalisen kontrollin alaista toimintaa, jolla voidaan parantaa tulevien sukupolvien fyysistä ja mentaalista rodullista laatua. (Grue & Heidberg 2006, 235-236.)

Mutta Marjatta Hietalan (1985, 106-107) mukaan myöskään Francis Galton ei kannan vastuuta koko rotuhygieenisen liikkeen kaikista myöhemmistä aikaansaannoksista, vaikka hän määrittelikin eugeniikan tarkoittavan ”... niitä yhteiskunnan valvottavissa olevia toimenpiteitä, joilla voidaan parantaa tulevien sukupolvien rodullisia ominaisuuksia”.

Väestö normaalijakaumaan arvonsa mukaan

Luonnontieteellisten analyysien yhdeksi oleelliseksi malliksi on tilastotieteellisten edistysaskelien kulussa muotoutunut ns. normaalijakauma. Tämä normaalijakauma tai Gaussin käyrä tai kellokäyrä on yksi kaikkein yleisimmistä esiintyvistä jakaumista, kun tarkastellaan sattumanvaraisten toisistaan riippumattomien tapahtumien tai kohteiden keräymää.

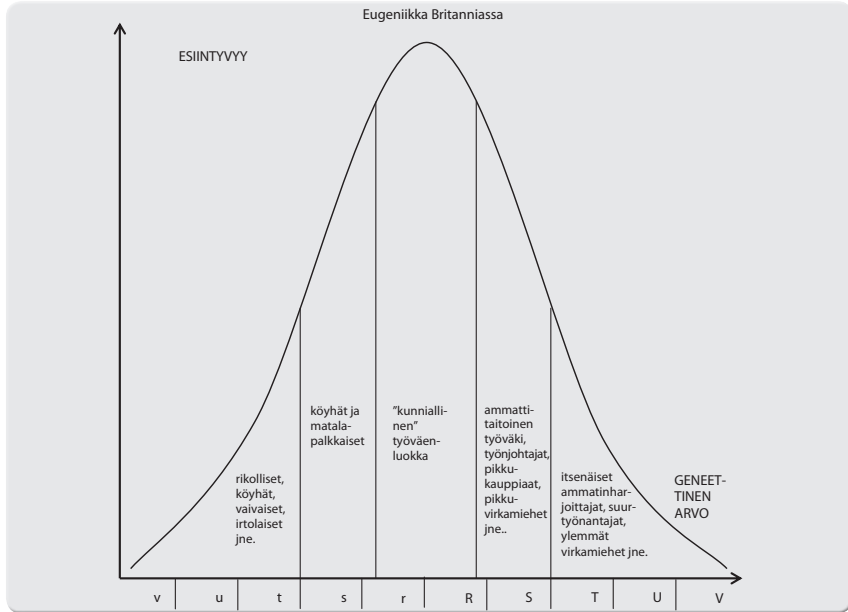
Lars Grue ja Arvid Heiberg (2006, 234) korostavat ”keskiarvoisen ihmisen” käsitettä. Heidän mukaansa jo belgialainen tähtitieteilijä, tilastotieteilijä ja matemaatikko Adolphe Quetelet (1796-1847) nosti esiin yleistyneen huomion ”normaalista” tutkimuksen välttämättömyytenä ja imperatiivina. Tämä ”normaali” oli jo aiemmin ollut esillä 1700-luvun puolivälissä, kun kerättiin tietoa valtion toiminnasta. Lääketieteellisen tilastotieteen kautta sama ”normaali” siirtyi valtion tasolta ihmisruumiin tasolle. Quetelet keksi yhdistää havaintojen virheen tai virheikäyrän, joka sittemmin sai nimen normaalijakauma, kuvaamaan paitsi valtioita myös inhimillisiä piirteitä, kuten pituus ja paino. Tämän perusteella hän empiiristen tutkimustensa kautta selvitti väestön painokäyriä ja kehitti painoindeksin mittaamalla esimerkiksi 5738 skottisotilaan rinnan ympäryksen. Hän päätyi siihen, että skoteilla *tyyppinä* rinnan ympärysmitta on keksimäärin 40 tuumaa eli 102 cm. Hän piti tätä mitta teoreettisena käsitteenä, joka toteutui vain ideaali-

tasolla. Queteletin mukaan kaikki ihmispiirteet poikkesivat keskiarvoisesta normista.

Tämäntapaisen ajattelun sosiaaliset ja moraaliset johtopäätökset veivät Gruen ja Heidbergin (2006, 235) mukaan keskiarvoisten keskiluokkien oikeuttamiseen ja kunnioittamiseen. Tässä ajattelutavassa ja diskurssissa keskiarvoisuus on ihanne. Keskiarvoisen ihmisen moraalisia ja fyysisiä laatuominaisuuksia alettiin pitää väestön arvokkaimpina piirteinä. Isommat ja pienemmät poikkeamat alkoivat saada merkityksen ruumiin rumuutena ja moraalisten hyveiden tuhlauksena tai elämän kevytmielisyysenä.

Galton sai runsaasti vaikutteita Queteletilta, mutta tahtoi kääntää eugeniikka-projektinsa puitteissa huomion virhekäyrän tutkimuksesta normaalikäyrän tutkimukseen ja paikansi tutkimuskohteensa esiintyvyyden normaalin jakauman laiksi tai normaalijakaumaksi. Hän myös siirtyi keskiarvosta mediaaniin ja jakoi normaalijakauman kvartiileihin. Hän hylkäsi ”virheen” käsitteen ja valjasti käyttöön poikkeavuuden ja standardipoikkeman käsitteet. Kyse ei siis ollut mittausvirheestä vaan poikkeamasta. Gruen ja Heidbergin (2006, 236) mukaan ”... hän käänsi virhejakauman sopivaan muotoon arvojärjestää (*rankorder*) ihmisiä ja ihmisominaisuuksia.” Galtonin mukaan ihmiset saivat syntymässään kykynsä, jotka seurasivat heitä koko heidän elämänsä. Nämä luonnolliset ominaislaadut määräytyivät perinnöllisesti ja niiden myötä ihmisen kansalais- ja geneettinen arvo.

Koeperäiset tulokset osoittivat Galtonin mukaan, että luonnollisten laatuominaisuuksien jakautuminen väestön keskuudessa noudatti esiintymisen normaalin lain jakaumaa. Suurimmalla osalla ihmisiä on keskinkertaisesti laatuominaisuuksia tai kyvykkyyttä (ryhmät r ja R seuraavassa kuviossa 1). Suuren geneettisen arvon omaavat ryhmät (S, T, U; V) ja pienen geneettisen arvon omaavat ryhmät (s, t, u, v) ovat pienempiä normaalijakauman osoittamissa puitteissa. Geneettinen arvo on siis tässä Galtonin hahmottamassa kuviossa suorassa suhteessa myös ihmisen luokka-asemaan niin työnjaolli- sessa, taloudellisessa kuin moraalisisessa katsannossa.



Kuvio 1. Galtonin näkemys ihmisjoukon geneettisestä arvosta sosiaaliluokittain (MacKensie 1981, 16-17; Hietala 1985, 120; Gruen & Heidberg 2006, 237).

Yllä olevassa kuviossa Galton siis soveltaa rohkeasti käsitystä kykyjen ja lahjakkuuden perinnöllisyydestä yhteiskunnan sosiaaliseen luokkajakoon. Kun ylimpiin sosiaaliryhmiin kuuluvilla on vahvasti enemmän kykyjä ja geneettistä arvoa välitettäväksi jälkipolvilleen, geneettisessä mielessä toivottomimpia tapauksia ovat rikolliset, vaivaiset, irtolaiset ja tilapäisillä ansioilla toimeentulevat.

On selvää, että Galtonin ja hänen seuraajansa Charles Piersonin vaikutus tilastotieteen ja väestötieteen tutkimuksellisiin edityskeliin on kumouksellisen vahva. Mutta samalla on muistettava, että heidän panoksensa myös eugeniikan eli rodunjalostuksen pioneereina on erittäin huomattava. Heidän mukaansa luonto oli jotakin, jota ihmisen piti voida hallita. Tämä modernin tieteellinen ja rationaalinen diskurssi näki luonnon ja ihmisoliot sen osana kontrollin ja manipulaation alaisina. Väestön parantamisen ja rodunjalostuksen kannalta ”normaliteetin” käsitteellistäminen ja ihmisten arvojärjestykseen saattaminen heidän luonnollisten ominaislaatuja mukaisesti oli sekä välttämätöntä että kannatettavaa. (Grue & Heidberg 2006, 236-237).

Poikkeavuus, toiseus ja normit

Sosiologisessa katsannossa normaalin ja poikkeavan välisen eron lähtökohta on sosiaalinen normi. Sosiaalinen normi on käyttäytymissääntö, jota tuetaan pakottein. Erik Allardtin (1985, 58) mukaan ”normista poikkeamisen odotetaan aiheuttavan muiden ihmisten aikaansaamia, epämiellyttäviä seurauksia sille, joka poikkeaa”. Normien luonteeseen kuuluu rangaistuksen uhka, mutta rangaistukset voivat vaihdella lievistä paheksunnasta kuolemanrangaistukseen. Normit voivat olla virallisia tai epävirallisia. Ne voivat olla julkilausuttuja, mutta myös esimerkiksi käytännön tapoihin uppoutuneita. Kummatkin sisältävät normatiivista pakkoa. Useimmiten normien oppiminen ja niiden sisäistäminen vaatii sosialisatiota ja kasvatusta. (mts.58-59.)

Esittämällä normeja ja käyttämällä pakotteita niiden noudattamisen vahvistamiseen ihmiset ja ihmisyyhteisöt harjoittavat aina sosiaalista kontrollia. Tämä on yksi yhteisön toiminnan perusedellytyksistä ja sosiaalisen toiminnan perusmekanismeja, vaikka yksittäiset ihmiset ja ryhmät eivät välttämättä taivu ja alistu sosiaalisen kontrollin edessä eivätkä aina noudata normeja. (Allardt 1985, 62.)

Normit perustuvat aina arvoille. Ne ovat käsitteellisiä sääntöjä, jotka koostuvat käskyistä ja kielloista sekä sallituista ja suositeltavista teoista. Valtaa pitävät määrittelevät arvot ja asenteet ja viime kädessä ne ovat valtaa pitävien käsityksiä normaalisuudesta. Noita käsityksiä pidetään viime kädessä voimassa vaikka voimalla ja väkivallalla. Valta on kykyä saada muut toimimaan tahdotulla tavalla, vaikka oman tahtonsa vastaisesti. Vallankäyttö ja normien noudattamisen toteuttaminen edellyttää laajaa kontrollia ja valvontaa ja mahdollisuutta rangaista poikkeavia kontrolloitavia ihmisiä tai rajoittaa heidän oikeuksiaan. Yhteisö asettaa yksilöiden ja ryhmien toiminnalle odotuksia, joiden mukainen toiminta on normien mukaista toimintaa. Normatiivinen sääntely läpäisee aina sosialisatiion instituutiot kuten kasvatuksen ja koulutuksen niin perheiden kuin koulutusorganisaatioiden toiminnassa aina peruskoulusta yliopistoihin. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 26-27.)

Normit ovat käyttäytymisen malleja ja standardeja, jotka tekevät ihmisten käytöksestä yhteisössä ja yhteiskunnassa ennakoitavaa. Normit ovat jat-

kuvassa muutoksessa ja alituisessa riippuvuussuhteessa kontekstiinsa, esimerkiksi yhteiskuntaluokkaan ja ikäluokkaan.

Poikkeavuus on aina normien rikkomista. Émile Durkheimin (1982, 40) mukaan normit ovat yhdenlaisia sosiaalisia faktoja:

Sosiaalinen fakta on tunnistettavissa ulkoisen pakottavan voiman perusteella, vaikutuksen, jota se harjoittaa tai pystyy harjoittamaan yksilöihin nähden. Tämän voiman läsnäolo voidaan puolestaan tunnistaa joko erityisen sanktion esiintymisen tai sen vastustuksen perusteella, jota jokainen sitä loukkaamaan pyrkivä yksittäinen yritys kohtaa.

Poikkeavuus on ikään kuin normin toinen puoli. Normin merkitys korostuu varsinkin silloin, kun todellisissa vuorovaikutustilanteissa esiintyy normijärjestelmien ristiriitoja ja poikkeavuutta normeista. Tällainen poikkeama nostaa normin ikään kuin piilevästä näkyväksi.

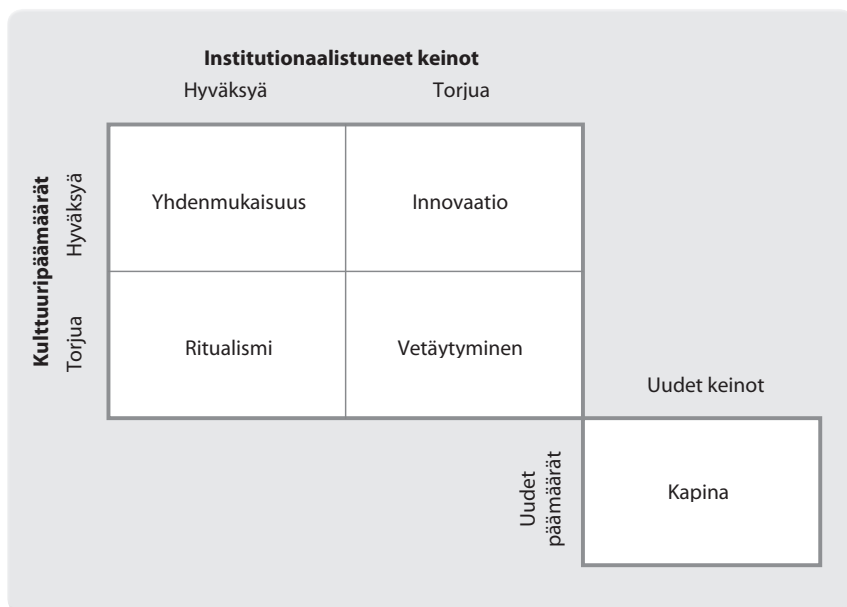
Poikkeavuus on normien rikkomista. Poikkeavuus on sopeutumattomuutta normeihin. Poikkeavuutta voidaan tarkastella muiden negatiivisena, leimaavana sosiaalisena reaktiona poikkeavaa kohtaan.

Robert K. Merton (1968) on esittänyt poikkeavuuden jäsentelyksi teoreettisen mallin, ”poikkeavuuden typologian”, jossa ristiin tarkastellaan kulttuurisia päämääriä ja niiden saavuttamisen institutionaalisia tapoja. Tässä mallissa hän määrittelee anomian, vieraantumisen tilaksi, jossa sosiaaliset päämäärät ja legitimit keinot niiden saavuttamiseksi eivät kohtaa. Hän luokittelee poikkeavat tätä kautta viiteen tyyppiin; Mukautujat, uudistajat, ritualistit, vetäytyjät, ja kapinoijat.

Sopeutujat hyväksyvät yhteiskunnan päämäärät ja sosiaalisesti suotavat mallit niiden saavuttamiseksi. He ovat tyyppillisesti keskiluokkaista väkeä keskiluokkaisissa ammateissa ja onnistuneet saavuttamaan mahdollisuuksia ja menestystä sekä parempaa koulutusta kovalla työnteollaan.

Uudistajat hyväksyvät yhteiskunnan päämäärät, mutta hylkäävät sosiaalisesti suotavat keinot niiden saavuttamiseen. Heidät on sosiaalistettu pitkälti samalla maailmankuvalla ja tavalla kuin sopeutujatkin, mutta heille ei ole suotu mahdollisuutta saavuttaa keinoja menestykseen.

Ritualistit hylkäävät yhteiskunnan asettamat päämäärät, mutta hyväksyvät yhteiskunnan institutionaaliset keinot menettelytavoikseen. He



Kuvio 2. Robert K. Mertonin poikkeavuustypologia (Merton 1968).

sijoittuvat useimmiten umpikuja-ammatteihin ja toistaviin töihin joiden kautta heillä on mahdotonta saavuttaa yhteiskunnan asettamia päämääriä, mutta silti he noudattavat yhteiskunnan saavutustavoitteita ja sosiaalisia normeja.

Vetäytyjät hylkäävät sekä yhteiskunnan päämäärät että keinot niiden saavuttamiseksi. Heitä voidaan pitää ”todellisina poikkeavina”, poikkeavien ydinryhmänä, koska he toimivat poikkeavin keinoin saavuttaakseen päämääriä, jotka eivät ole suotavia yhteiskunnassa.

Kapinoijat hylkäävät yhteiskunnan päämäärät ja legitiimit keinot niiden saavuttamiseksi. Niiden tilalle he luovat omat päämääränsä ja omat tavoitteensa niiden saavuttamiseksi syrjäyttääkseen ja korvatakseen yhteiskunnan päämäärät ja toimintakeinot.

Yhteiskuntarauhan ja normaalisuuden kannalta kukin näistä joukoista asettuu erilaiseen suhteeseen. Ennen muuta siis vetäytyjät ja kapinoijat ovat vahvimmin poikkeavia ja asettavat suurimmat haasteet yhteiskuntajärjestykselle ja sen sosiaalisesti määrittäneiden normien toteutumiselle.

Vieraus, muukalaisuus, poikkeavuus ja Suomi

Teoksessaan *Erilaisten historia – marginaaliryhmät Suomessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa* Toivo Nygård (1998) niputtaa yhteen kolme tärkeää toisi-
aan leikaten käytettyä käsitettä: erilaisuuden, marginaalisuuden ja poikkeavuuden. Samalla hän toteaa, että marginaaliryhmiin kohdentuva tutkimus on Suomessa ollut sangen vähäistä (mts. 7). Erilaisten historia voidaan määrittellä ajatuksissa ja todellisuudessa kahtia jaetun yhteiskunnan sosiaalishistoriaksi ja unohdettujen historiaksi. (mts. 16; Nygård 1996, 27-28).

Nygårdin (1998, 11) mukaan

*Ns. normaalit ovat aina katsoneet, että fyysisesti, sosiaalisesti tai henkisesti erilaiset aiheuttavat sosiaalisia ongelmia. Poikkeavien ja ns. normaali-
yhteiskuntaryhmien välillä on aina ollut jonkinlainen tai jonkinasteinen konfliktitilanne, jonka poistamiseen normaali-
yhteiskunta on aina pyrkinyt.*

Erilaisten historia onkin sosiaalisten ongelmien ja niiden aiheuttajien, ns. normaaliudesta ja normaaleista jollakin tavoin poikkeavien historiaa (mts. 19).

Nygård (1998, 16) toteaa edelleen:

*Määritellesään tietyt ryhmät poikkeaviksi yhteisö lausuu käsityksen
itsestään. Poikkeavuus tai toiseus heijastelevat tavallaan sitä tilaa, millainen
täydellisen yhteisön tulisi olla ja jollainen se ei voi olla ilman
poikkeavuuksia.*

Tutkittaessa poikkeavuutta sivutaan samalla yhteisössä ja yhteiskunnassa vallitsevia näkemyksiä ruumiista ja sielusta, sairaudesta ja terveydestä, työn-
teosta ja käyttäytymisestä sekä ylipäätään ihmisyyden rajoista ja sisällöstä.
(Harjula 1996a, 16)

Yhtenä poikkeavuuden muotona esimerkiksi vammaisuutta voidaan tarkastella yksilön ominaisuuksien ja yhteiskunnan odotusten epäsuhtana. Vammaisuus liitetään erilaisuuteen, poikkeavuuteen, toiseuteen ja stigmaan. Se rikkoo yhteisön kuvan siitä, millainen yksilön tulisi olla. Vammaisuus poikkeavuuden muotona ”merkitsee poikkeamaa kunnon kansalaisen tai ihanneyksilön mallista ja edustaa samalla olemassaolon

kielteisiä puolia muistuttamalla ihmisen haavoittuvuudesta.”(Harjula 1996a, 12).

Jorma Sipilä (1982, 6) jakaa poikkeavan käyttäytymisen tarkoitukselliseen ja passiiviseen. Hän katsoo tarkoituksellisen poikkeavan käyttäytymisen aina ilmentävän konfliktia yksilön tai ryhmän ja yhteisön välillä. Passiivisen poikkeavan käyttäytymisen hän taa luonnehtii olevan yhteyden menetystä yksilön ja yhteisön välillä.

Howard Becker liittää poikkeavuuden syrjäytymiseen ja leimaamiseen. Hänen mukaansa poikkeava ei ole se, joka tekee poikkeavia tekoja, vaan se, joka menestyksellisesti on leimattu poikkeavaksi. (Becker 1963, 9; Sipilä 1982, 17).

1800-luvun lopulla ”edistyksen” aikakauden optimistiset kehitysnäkymät oli tehnyt kyseenalaiseksi varsinkin darwinistisesta eläintieteestä antropologian, psykiatrian ja sosiaalihygienian kautta politiikan sanaston keskiöön kulkeutunut ”degeneraation” käsite. Tällä tarkoitettiin elimistön sairaalloisen rakennemuutoksen ideaa eli ”ylemmästä alhaisempaan” rakenteeseen taantumisen ideaa. Nuo rappion kuvitelmat saivat tukea erityisesti eläntieteilijöiltä, anatomeilta ja lääkäreiltä, joille näkymä ruumiiden rappeutumiseen oli tuttua. Hallitsevien eliittien kohdalla pelko ”massojen kontrollin menettämisestä” kiteytyi ”huononemisen käsitteistöön.” (Halmesvirta 1993, 87-88).

Vallinnut luottamus kasvatukseen, vaurauteen ja uudistuksiin yhteiskunnallisen, moraalisen ja fyysisen kehityksen takeena alkoi horjua. Sosiaalidarwinistit olivat Halmesvirran (1993, 88) mukaan kääntäneet Darwinin tarkoitaman elinkelpoisimpien eloonjäännin voimakkaimpien voitoksi ja alkoivat soveltaa tätä aksiomaa suoraan eläimistä ihmisiin. Näin he vääristivät olemassaolon taistelun ennalta eriarvoisiksi oletettujen rotujen valtakamppailuksi.

Myös Pohjoismaihin ja Suomeen saapuivat eugeniikan ja rotuhygieenisen ajattelun synkät tuulet 1800-luvulla. Niiden mukaan ihmisen ja ihmiskunnan biologisesta kehityksestä löytyivät syyt yhteiskunnallisille häiriöille. Perinnöllisinä ja kielteisinä pidettyjen ilmiöiden katsottiin lisääntyvän ja ennustavan peräti ihmiskunnan lopullista rappiota, suurta degeneraatiota. Perinnöllisyysdeterminismin tuella esiteltiin 1800-luvun puolessa välissä ns. ”rappeutumisoppi”. Tämä ajatusrakennelma sai kantavuutta, kun yhteiskuntaluokka yhdistettiin biologisiin tekijöihin. Modernissa maailmassa etenevä

kaupungistuminen ja teollistuminen nähtiin uhkatekijöinä, jotka yhdistettiin alkoholin väärinkäyttöön, sukupuoli- ja keuhkotautien lisääntymiseen, rikollisuuden kasvuun, itsemurhiin, psyykkisten ongelmien puhkeamiseen, kaikenlaiseen irrallisuuteen ja irstauteen. (Nygård 1998, 87-88)

Rotuhygieenisen liikkeen toiminta ulotettiin niin maailmalla kuin Suomessa karkeasti ottaen kahteen suuntaan: yhtäältä väestöpoliittiseen propagandaan ja vaikuttamiseen, jolla pyrittiin rohkaisemaan yhtäältä perimältään parhaan väestönosan lisääntymistä ja toisaalta huonon degeneroituneen kansanosan lisääntymisen ehkäisemiseen. (Harjula 1996b, 118-119).

Degeneraation ilmenemismuodot nähtiin moninaisina. Niihin kuuluivat niin luonteen ryhdittömyys, oikullisuus, valheellisuus, älyllinen alemmuus, mielitaudit kuin ulkoiset epänormaaliudet. Fyysisen heikkouden ja henkisen kyvyttömyyden nähtiin kietoutuvan tiiviisti toisiinsa. (Harjula 1996a, 130)

Opettajille tarkoitettussa Kansakoulun Lehdessä kerrottiin vuonna 1901 tutkijoiden huomanneen, että koululaiset olivat alkaneet fyysisesti huonontua ja vuonna 1911 suhtauduttiin jo varsin myönteisesti rotuhygienialiikkeeseen. Helsingissä vuonna 1912 pidetty kuudes pohjoismainen aistivalliskoulukokous nosti koululaisten osalta ”abnormiproblematiikan” laajuuden koko kansakunnan tietoisuuteen. Kokouksessa hahmotettiin myös selkeä ohjelma degeneraation pysäyttämiseen. Kokouksessa otettiin myös sterilioimiskysymys ensimmäistä kertaa Suomessa julkiseen keskusteluun. Kokouksen kanssa samana vuonna oli Lontoossa juuri järjestetty ensimmäinen kansainvälinen ”rodunjalostuskongressi”, joka sai palstatilaa myös Suomessa. Kansakouluntarkastaja Laitakari esitti vuonna 1918 huolensa siitä, että kansalaissodan oloissa köyhäinhoito ja terveydenhoito tuotavat yhteiskunnalle kielteisiä tuloksia antaessaan turmiollisille aineksille mahdollisuuden lisääntyä. 1920- ja 30-luvuilla ”perinnöllisyyden velvoitukset” saivat yhä lisää tilaa julkisessa keskustelussa. (Nygård 1998, 89; Harjula 1996a, 132-133).

Vammaisista, sairaista tai rikollisista puhuttaessa kielenkäyttö muuttui tyylyksi. Esiin nousivat termit kuten ”loiseläjä”, ”saastutettu”, ”sosiaalinen ja moraalinen jäte”, ”rutto”, ”mätäpaise”, ”myrkky”, ”mätänevä pohjakerros” ja ”hyödytön syöjä”, minkä kaltainen ihmisaines jäytää koko yhteiskunta-

ruumista. Rotuhygieenisessä liikkeessä ei pelätty astua eteenpäin (Harjula 1996a, 135):

Ihmisten ryhmittely normaaleihin, hyödyllisiin, täydet ihmisoikeudet omaaviin ja abnormeihin, epänormaaleihin ei ole yksin oikeutettua, vaan myös välttämätöntä. ... Ellei yksilö täytä sitä mitta, jonka elämä ja yhteiskuntaolot häneltä vaativat ja jos tämä hänen puutteellisuutensa havaitaan juurtuneen hänen olemukseensa, olevan ehkä synnyntäminen ja perintönä häneen siirtynyt, on hänet säälimättä leimattava alamittaisena.

Epänormaaliuden näkemisen pelättiin haittaavan terveiden normaalien tavallisten lasten elämää. Yksi tapa selvittää tästä oli pyrkiä kätkemään poikkeavat uhan aiheuttajat laitoksiin ja piilottamaan heidät julkisuudelta ja tavallisuudelta elämästä. (Nygård 1998, 89-91; Harjula 1996a, 134-135)

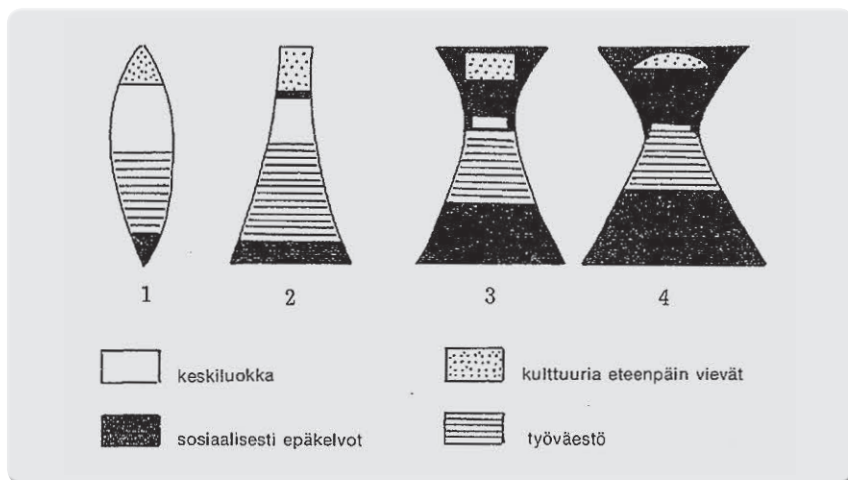
Poikkeavuuskeskustelussa tapahtui kuitenkin myös toisenlaista liikettä. Vuoden 1914 valtiopäiville jätettiin anomus, jossa esitettiin hoidon ja kasvatuksen järjestämistä myös ihmisille, jotka (Harjula 1996b, 11):

...vaillinaisten aistimien, ruumiinvioittumain tai puuttuvaisten ymmärryksen vuoksi eivät koskaan voi ruumiinrakenteeltaan terveitten tapaan suhtautua elämään ja siinä vallitsevaan elämisen taisteluun.

Harjula (1996a, 11-13) luonnehtii kyseessä olevan ihmisjoukon nähdyksi olleen jonkinlaisessa rajatilassa – ei sairaita eikä pysyvästi ”vaillinaisia”, ”vioittuneita”, tai ”puuttuvia”. Näitä ihmisiä nimettiin tuohon aikaan ”aistivalliseksi”, ”abnormeiksi”, ”viallisiksi”, ”vaivaisiksi” ja ”invaliideiksi”. Vuosisadan alun sanavarastoon kuuluivat eritellymminkin myös puheet ”hourupäistä”, ”tylsämielisistä”, ”rammoista” ja ”kuuromykistä”.

Tärkeää on se, että esimerkiksi käsitteeseen ”vaivainen” latautuu etymologisesti lukuisia käsitteitä, joiden pääsisältö on kielteinen: ”rujo, raajarikko, viallinen, kivulloinen, voimaton, vanhuudenheikko, mitätön, vähäpätöinen; huono, keho, viheliäinen, kurja, köyhä; köyhäinhoitolainen, tarpeessa oleva”. (Harjula 1996b, 25).

Marjatta Hietala (1985, 109) esittää kiintoisan kysymyksen siitä, miksi Pohjoismaissa rotuhygieenisen liikkeen nostamiin sterilisaatiolakeihin suhtaudut-



Kuvio 3. Herman Lundborgin näkemys yhteiskunnan luokkajaosta ja pessimistinen ennuste tulevaisuudelle (Hietala 1985, 145).

tiin muuta maailmaa vakavammin ja myönteisemmin. Niistä keskusteltiin Pohjoismaissa jo 1920-luvulla, kun muualla niihin suhtauduttiin varauksellisesti. Etenkin Ruotsi oli rotuhygieenisen liikkeen merkkimaa, sillä Uppsalaan perustettiin valtion tuella maailman ensimmäinen rotubiologinen instituutti. Ensimmäisen rotuhygieenisen tutkimuslaitoksen perustamisesta tehtiin aloite Ruotsin valtiopäiville vuonna 1921. Instituutin johtoon astui tunnettu rotuhygienisti Herman Lundborg, jonka ajattelumallia kuvaa kuvio 3.

Lundborgin näkemys on siis varsin pessimistinen ja kuvaa rappion suuntaa. Erityisen huolissaan hän on maaseudun terveen väestöaineksen häviämisestä. Vanha kunnan keskiluokka on sekin katoamassa ja uusi keskiluokka on rotuominaisuuksiltaan sitä heikompi. ”Epäkelpojen ainesten” musta luokka on mittavassa kasvussa.

Suomessa seurattiin intensiivisesti Ruotsin rotubiologisen instituutin perustamista. Martti Pihkala olikin kirjoittanut jo kansalaissodan vuonna 1918:

Nykyaikainen rotututkimus näyttää osoittavan, että kahden kansan sekoittaminen vie kummankin rappeutumiseen. ... Meillä suomalaisilla on erityisiä edellytyksiä suorittaa menestyksellä rotumme jalostustyö. ... edellytyksiä tämän suuren työn toteuttamiseen on, kansamme on rotupuhtaimpia kansoja Euroopassa ...

Koulu poikkeavuuden mittarina ja osoittimena

Joel Kivirauma (1987, 1) korostaa lujasti sitä, että poikkeavuus on aina nähtävä suhteessa siihen ympäristöön ja yhteisöön, jossa se muovautuu. Yksilölliset ominaisuudet eivät itsessään tuota poikkeavuutta, vaan se syntyy suhteessa yhteisön odotuksiin ja vaatimuksiin. Myöskään koulun kentällä syntyvä poikkeavuus ei juonnu yksilöistä käsin, vaan suhteessa koululaitoksen ja sen toimijoiden tuottamiin normeihin, odotuksiin ja vaatimuksiin. Poikkeavuus on tulosta odotusten asettamien rajojen ylittämisestä. Näin esimerkiksi erityisopetuksen laajentaminen ja ulottaminen uusiin oppilasjoukkoihin on seurausta uusien rajojen ja luokitusten asettamisesta ja johtaa siihen, että ennen normaalien ryhmässä olleet oppilaat luokitellaan poikkeaviksi.

1900-luvun alun perustelija suomalaiselle apukoululle ja pahantapaisten kasvatukselle luonnehtivat selkeät lähtökohdat poikkeavien lasten sopeuttamiseksi yhteiskuntakelpoisuuteen (Kivirauma 1987, 60-61):

Mutta johonkin yksinkertaiseen, toisen valvonnan alaiseen toimintaan jokapäiväisen elämän valttämättömimpään vaatimusten täyttämiseen säädyllisiin tapoihin, siivoon käyttäytymiseen, siisteyteen ja terveyden hoitoon on oppilaita totutettava ja luonteen vaikeita puutteellisuuksia, heikkouksia ja vikoja koetettava korjata ja auttaa, päämääränä uskonnollinen ja sen turvin siveellinen luonne tai ainakin auktoriteetin tunnustaminen ja kuuliaisuus sille. (Laitakari 1919 apukoulusta)

Erilaisten luonnonlahjain ja muiden ominaisuuksien vuoksi ei kaikkia voida samalla tavalla kasvattaa, eikä samaan kehitysmäärään saattaa, mutta jokaista on kasvatettava niin, että hän elämässä voi tulla toimeen, joutumatta yhteiskunnalle vastukseksi ja itsellensä taakaksi. Köyhien on saatava sellainen kasvatus, että heille käy mahdolliseksi kunnolleen pitää olemassaolostansa huolta. (Salmensaari 1915 pahantapaisista)

Ennen vuoden 1921 oppivelvollisuutta voitiin järjestää poikkeaviksi luonnehdituille lapsille vapaaehtoisvoimin ja suurimmissa kaupungeissa näin tehtiinkin. Apukouluja ”heikkokyykyisille ja tylsämielisille lapsille” oli perustettu seitsemään kaupunkiin: Turkuun (1901), Helsinkiin (1903), Vaa-

saan (1906), Tampereelle (1907), Viipuriin (1912), Kuopioon (1912) ja Ouluun (1920). (Kivirauma 1989, 87). Ensimmäiset tarkkailukoulut puolestaan syntyivät myöhemmin, sota-ajoista eteenpäin. Ne aloittivat toimintansa Helsingissä (1939), Turussa (1942), Jyväskylässä (1942) ja Tampereella (1947). (Kivirauma 1987, 106).

Koulua ja kasvatusta ajatellen älykkyystestit kehitettiin paljolti apuvälineiksi siihen koulutuksellisen valinnan ja luokittelun ongelmaan, joka syntyi yhä suuremman osuuden ikäluokasta astuessa kouluihin ja koululaitoksen näin merkittävästi laajetessa. Samalla laajeneva koululaisten joukko tarjosi otollisen maaperän erilaisten testien kokeilukentäksi. Testien avulla oppilaat kyettiin luokittelemaan älykkyuden eri asteilla kykenevimiksi ja kykenemättömämmiksi ja samalla ohjaamaan heitä kykyjensä mukaisille koulutusreiteille. Esimerkiksi ”heikkolahjaisuus” onkin käsite, joka palvelee kahta tarkoitusta: tietyn ihmisjoukon erottamista muista ja heihin kohdistettujen erityistoimenpiteiden oikeuttamista. (Kivirauma 1987, 6; vrt. Rinne & Jauhiainen 2012.)

Idioottien ja tylsämielisten lisäksi myös normaalin ja tylsämielisen välille olevan heikkolahjaisten joukon erottelu tuli luotettavammin mahdolliseksi juuri älykkyystestien ansiosta 1910- ja 1920-luvulta lähtien. Näin kasvatusalalle vakiintui jaottelu, jossa idioottien eli tylsämielisten ja imbesillien eli vähämielisten rinnalle kehitettiin oma debiilien eli heikkomielisten kategoria. (Harjula 1996a, 65)

Esimerkiksi Tampereella älykkyysmittaukset tulivat apukouluopetukseen siirtomenettelyn osaksi viimeistään lukuvuonna 1916-17. (Kivirauma 1987, 126).

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö (1952) pitää liitteenään hyvin kiintoisan aikansa auktoriteetin, professori Arvo Lehtovaaran (1952) kirjoittaman asiantuntijalausunnon ”Kansakoulun opetussuunnitelman laatimiseen liittyviä psykologisia näkökulmia”. Tuossa lausunnossa käsitellään laajasti oppilaiden erilaisuutta ja älykkyystestien soveltuvuutta. Lausumassa esitetyt lähtökohdat läpäisevät monin kohdin koko opetussuunnitelman ratkaisut.

Lehtovaara puolustaa voimakkaasti näkemystä, jonka mukaan koulun alkamisajankohtaa pitäisi paljon painavammin määrittää lapsen kehitysikä

eikä elinikä. Hän suosittaakin alkamisajankohdan joustavoittamista, määrittelee koulukelpoisuuden psykologiset edellytykset ja suosittaa koulukypsyyskokeiden käyttöön ottamista. Tämän pohjalta hän esittääkin, että:

Lahjakkaat ja hyvin kehittyneet lapset voisivat päästä kouluun jo 6- tai 6 1/2 vuotiaina, jos koulukypsyyskokeessa saadaan myönteinen tulos. Hitaasti kehittyneet sen sijaan voisivat aloittaa koulunkäyntinsä vasta 8-vuotiaina. (Mts. 306; ks myös Kivirauma 1989, 42.)

Lehtovaara (1952, 309) toteaa edelleen:

Etsittäessä sopivaa koulumuotoa lapselle on ennen kaikkea otettava huomioon juuri perityt älylliset edellytykset, koska niistä kautta koko kouluajan ratkaisevasti riippuu, miten hän tulee menestymään.

Hän esittää myös ”eri lahjakkuusasteiden älykkyyssomäärät ja esiintymislukuisuuden” seuraavan taulukon muodossa (mts. 310):

Taulukko 1. Eri lahjakkuusasteiden älykkyyssomäärät ja esiintymislukuisuus (Lehtovaara 1956, 310).

Älykkyyssasteen nimitys	Älykkyyssomäärä	Esiintymislukuisuus
Hyvin älykkäitä	1.30 —	1-2 %
	1.20 — 1.29	5 %
Älykkäitä	1.10 — 1.19	14 %
Keskinkertaisia	1.00 — 1.09	29-30 %
	0.90 — 0.99	20-30 %
Tyhmänlaisia	0.80 — 0.89	14 %
Tyhmiä	0.70 — 0.79	5 %
Debiilejä	0.50 — 0.69	1-2 %
Imbesillejä	0.20 — 0.49	
Idiootteja	— 0.20	

Lehtovaara (1956, 313) on huolissaan ”debiilin ja normaalin rajamailla olevasta aineksestä”, joille ei ole tehty omaa koulumuotoa. He eivät sovi oikein apukouluun, mutta eivät myöskään normaaliin kouluun, ja samalla he ”rikollisuuden teille joutuneina ovat vaarallisempia kuin debiilit, koska he pystyvät suunnittelemaan rikoksiaan näppärämmin ja välttämään ilmitulemisen vaaran taitavammin kuin varsinaiset vajaamieliset”.

Hän kannattaa myös lahjakkaiden erikoisopetusta, sillä:

On aivan liian paljon jätetty huomioon ottamatta, että älykkyyden jakautumiskäyrällä on positiivinenkin osansa, joka täsmälleen vastaa negatiivista ja joka aivan samoin kuin tämäkin vaatii osakseen erityistä pedagogista huomiota. (mts. 314).

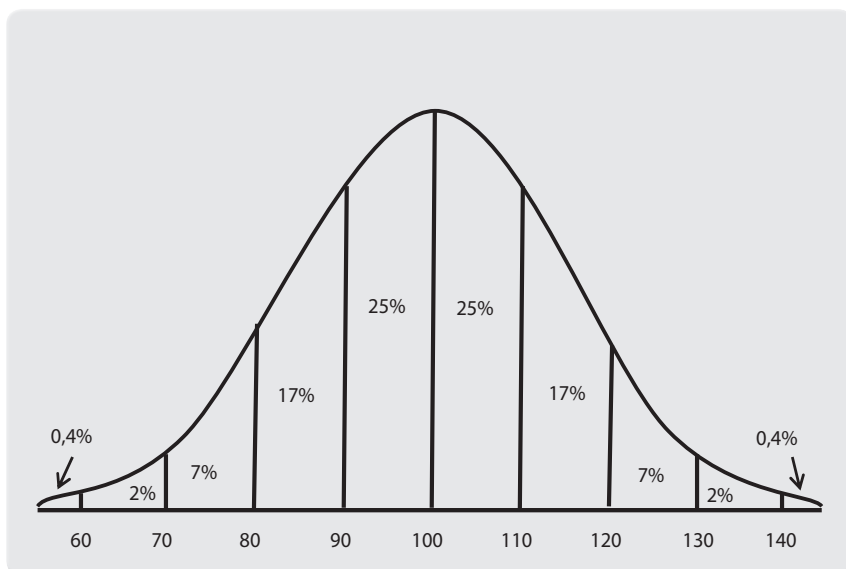
Vuonna 1976 suomalaisen peruskoulun kehittämissivaiheessa suomennettiin englantilaisen psykologin H.J Eysenckin laajaa huomiota herättänyt differentiaalipsykologinen teos *Ihmisten erilaisuus*. Kirja nosti Suomessakin yhtiensäiskoulun rakennusvaiheessa kasvaneen koulutusoptimismin kritiikkiä ja kysyi, tuhlaako suomalainen peruskoulu lahjakkaiden yksilöiden voimavaroja jättämällä lahjakkaiden yksilöiden älylliset mahdollisuudet käyttämättä. Eysenck tahtoi kysyä myös sitä, mikä lopultakin on synnynnäisten perinnöllisten tekijöiden osuus verrattuna ympäristötekijöihin ja aliarvioidaanko ihmisen perimää.

Eysenck (1976, 10) totesi yksikantaan:

Koska kehitys määräytyy valinnan kautta, on erittäin todennäköistä, että ihmisten synnynnäiset erot ulottuvat myös sellaisiin kompleksisiin piirteisiin ja kykyihin, jotka ilmenevät älykkyydessä, persoonallisuudessa, henkisissä sairauksissa ja rikollisuudessa.

Eysenckin (1976, 30) mukaan on aivan selvää, että älykkyystestit enustavat verraten tarkasti menestymistä koulussa, korkeakouluissa ja yliopistoissa. Älykkyyden käsitteen synnyn hän liittää kolmeen vaiheeseen, joista ensimmäistä edusti Herbert Spencer, toista Francis Galton ja kolmatta Alfred Binet, Karl Spearman ja Cyril Burt. Näin hän esittää että genetiikan miehillä oli erinomaisen merkittävä vaikutus koko älykkyyden ja sen jakautumisen hahmottamisessa. Itse hän päätyy Burtin määrittelyyn, jossa älykkyys määritellään ”synnynnäiseksi, yleiseksi ja kognitiiviseksi kyvyksi”.

Älykkyyden jakauman ihannekäyränä Eysenck (mts. 71-72) esittelee Gaussin käyrän, ”kellon muotoisen käyrän”, joka ”muuttuu sekä nousu- että laskusuuntansa puolivälissä koverasta kuperaksi”.

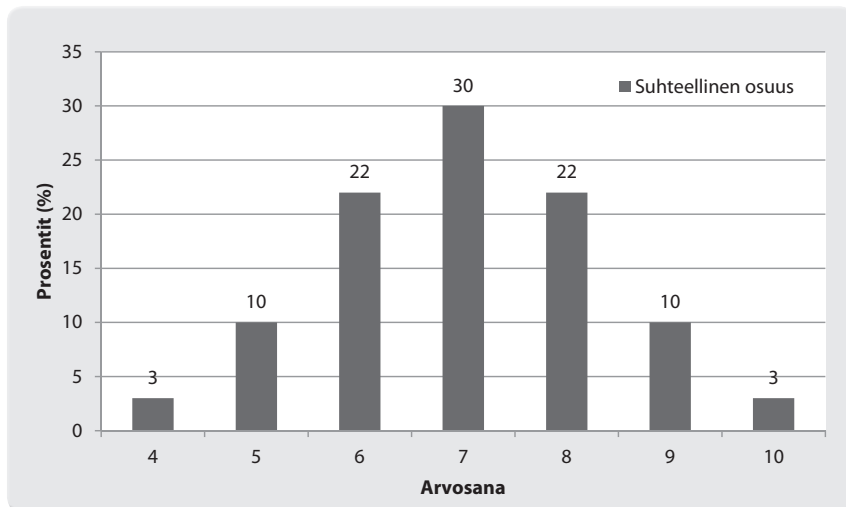


Kuvio 4. Älykkyyden normaalijakauma (Eysenck 1976, 72)

Eysenck (mts. 73) huomauttaa, että alkuperäiseen kaavaan ei sisällynyt sellaisia tekijöitä kuin perintö- ja ympäristötekijöiden yhteisvaikutus, mutta että nämä ”...eivät ole kuitenkaan osoittautuneet kovinkaan tärkeiksi ja niillä geneetikoilla ja psykologeilla, jotka hyväksyvät vanhaan kaavaan perustuvat alkuperäiset arvot, oli tältä osin täysi oikeus niin tehdä”.

Hän päätyy siihen, että lahjakkaiden vanhempien lapset ovat lahjakkaita, mutta eivät yhtä lahjakkaita kuin vanhempansa ja tyhmien vanhempien lapset tyhmiä, mutta eivät yhtä tyhmiä kuin heidän vanhempansa ja että ”nämä ovat tosiasioita, joita voidaan joko kiittää tai kirotta, mutta jotka pysyvät kaikesta huolimatta tosiasioina”. (Eysenck 1976, 109)

Myös yhtenäisen peruskoulun arvostelukäytännöt muokattiin normaalijakauman kaavan mukaan. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean ensimmäinen osamietintö (POPS 1970) käsitteli erikseen ”Koulutyön tulosten arviointia” ja esitti selkeän asiantuntijaperäisen ohjeistuksen siitä, miten ikäluokat tulee numeroin arvioida normaalijakaumalle.



Kuvio 5. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean arvosanajakaumaehdotus (POPS 1970, 169).

Koulun käytännöt normaalisuuden ja poikkeavuuden tuottajina.

Kuten yhteisen tutkijanuramme alussa vuonna 1984 kirjassamme *Lähtökoh-tia peruskoulun yhteiskunnallis-historiallisen muotoutumisen selvittämiseen* (Rinne, Kivinen & Kivirauma 1984, 24-25) totesimme, koululaitoksen puit-teissa tapahtuvan valikoinnin läpäisevä luokitteluperuste on jako normaaliin ja epänormaaliiin¹:

Tärkeä valikoinnin väline on psykologia, erityisesti differentiaalipsyko-logia. Sen avulla valikoinnin on toivottu tehostuvan, tulevan ”objektii-visemmäksi” ja uskottavammaksi. (Richardson 1978; Lundgren 1979; Heinonen 1964.) Yksi tärkeä valikointitehtävä on liittynyt jatko-opis-kelupaikkojen täyttämiseen. Hyvin keskeisenä koulutuksellisen vali-koinnin kohteena ovat olleet myös ”erikoisen heikot, aistimuksiltaan tai käytökseltään normaalista poikkeavat oppilaat” (Koskenniemi 1938b,

1 Foucaultin (1980) mukaan vallankäytön moderni tuote on yksilö, joka huolella vaalii normaalin ja epänormaalin välistä eroa. Tätä on kuitenkin ajallisesti edeltänyt poikkeavan yksilön (hullun, rikollisen, mielipuolen) muuttuminen epänormaaliksi, normaalin kanssa samalla jatkumolla olevaksi, mikä mahdollistaa tieteen nimissä intervention ihmiseen hoi-tamisena ja kasvattamisena.

9-10). Valikoinnin kohdistuminen tähän ryhmään sai Leimanin (1973, 31) mukaan alkunsa siitä, että yleinen oppivelvollisuus toi välittömästi esiin oppilaiden yksilölliset suorituserot. Suorituskyvyltään heikot oppilaat hidastivat koko ryhmän suoritusta. Ongelmaksi muodostui yksilöllinen suoriutumisen, jota sittemmin ryhdyttiin arvioimaan myös psykologisin testein². Käytännössä psykologinen testaustieto levisi kentälle opettajien välityksellä, joita koulutettiin kesäyliopiston ja kansakoulujen johtokunnan järjestämällä ”antropometrisillä” ja ”psykoteknillisillä” kursseilla jo 1910-luvulta alkaen.” (Koskeniemi 1938a, 356-370).

Koulun koko toiminnan keskiössä on normaalisuuden tuottaminen. Oppilasjoukkojen jakautumisen perusajatus on, että kaikki koulua käyvät koulutoiminnan kohteena ikäluokittain lajiteltuna jakautuvat jokseenkin normaalikäyrän mukaisesti. Hyviä ja huonoja on jakauman ääriarvoilla vähemmän, keskivertoisia tavallisia normaaleja oppilaita keskellä enemmän. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 238.)

Koulun käytännöissä oppilas oppii oman paikkansa ja oman poikkeavuutensa suhteessa koululuokan normaalijakaumiin ja koulun vaatimaan normaaliuteen. Oppilas kantaa mukanaan kouluun oman yhteiskunnallis-kulttuurisen historiansa (Willis), sosiohistoriassa muokkautuneet dispositionsa ja kielelliset koodinsa (Bernstein) sekä habituksensa (Bourdieu), kokonaisen ruumiillisen elämäntapansa. Koulun historiallisesti muotoutuneiden tehtävien, toimintamuotojen ja kehystekijöiden määrittämissä käytännöissä kullekin ominainen habitus hakkautuu, luokituu ja hioutuu suhteessa koulun määrittämän normaaliuden ja poikkeavuuden tarkastelukehikkoon. Yksiä piirteitä identiteetistä ja sen ominaisuuksista torjutaan poikkeavina tai karsitaan pois koulun luokkahuonejärjestystä häiritsevinä, toisia piirteitä vahvistetaan ja kolmansien päälle rakennetaan uusia kerroksia, ketjuja ja kiinnikkeitä. (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985.)

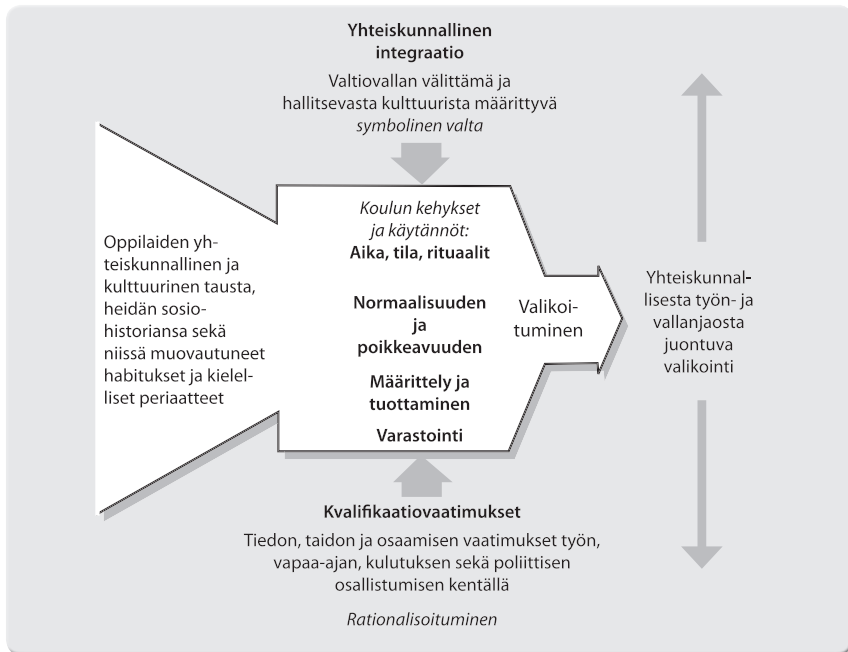
Koulun toiminnan perusta on kouluinstituution kehysten ja käytäntöjen ehdoilla määrittyvä normaalius. Oppilaat luokitellaan normaalioppilaiksi silloin, kun he ovat vastaanottavaisia koulun normeille, annetulle opetukselle ja sen moraalisisille ohjeille ja selviävät niistä. Vaikka koulu intensiivisen,

2 Ilmeisesti Turun kuuromykkäin koulu on ensimmäinen laitos Suomessa, jossa testejä on systemaattisesti käytetty 1920-luvun alusta alkaen määrättäessä oppilaat eri lahjakkuusluokille.

rankasti kontrolloivan ja arvioivan vuosikautia jatkuvan kasvatuksen ja opetuksen instituutioon tekee parhaansa, että oppilaat sopeutuisivat mahdollisimman hyvin koulun normeihin, odotuksiin ja vaatimuksiin, suuri osa koulun oppilaista luokituu poikkeaviksi. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 239.)

Koulussa on kysymys oppilaiden sopeuttamisesta kouluinstituutioon ja sen luokkahuonekäytäntöihin, jolloin oppilaat omaksuvat sosiaalisen kontrollin, sosiaalisten odotusten ja koulun vaatimusten mukaisen tavan toimia instituutiossa. Oppilaat oppivat tässä maailmassa usein myös ennen kaikkea ”kouluviisiksi”, ”opettajaviisiksi” ja ”testiviisiksi” (Jackson 1968,35), millä tarkoitetaan hyvää kykyä sopeutua koulun asettamiin tiukkoihin ehtoihin ja koulupelin pelaamisen annettuihin sääntöihin. (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 6-7).

Olemme pelkistäneet koulun käytännössä toteuttavan normaaliuden ja poikkeavuuden tuottamisen yhteiskunnallisissa yhteyksissään seuraavaan kuvioon:



Kuvio 6. Koulun käytännössä tapahtuva normaaliuden ja sen vastakohtana poikkeavuuden tuottaminen yhteiskunnallisissa yhteyksissään (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 39; Rinne, Kivinen, Kivirauma 1984; Rinne & Salmi 1998; Antikainen, Rinne & Koski 2006, 240).

Koulu siis toimii kunkin ikäluokan lajittelijana ja separaattorina normaali- ja kaa-ajattelun mukaisesti. Se erottaa jyvät akanoista, hyvät huonoista, lahjakkaat lahjattomista, ahkerat laiskoista, kiltit tuhmista. Tietty määrä oppilaita saa väijäämättä osakseen huonon oppilaan leiman, tulee merkityksi lahjattomiksi, kyvyttömiksi tai haluttomiksi. Oppilas voidaan diagnosoida vaikkapa keskittymiskyvyttömäksi tai oppimisvaikeuksista kärsiväksi. Vahvimmillaan diagnoosit tehdään psykologisten, käyttäytymistieteellisten ja lääketieteellisten luokituskoneistojen ja niiden asiantuntijoiden avustamina. Poikkeaviksi luokitellut oppilaat oppivat pian, että koulussa tapahtuva normaali oppiminen on jotakin sellaista, joka ei ole heidän asiansa, ei heitä varuten. Erilaisilla luokitteluilla ja arvioilla on tapana toimia odotushorisontteina ja itseään toteuttavina ennusteina. Negatiivinen minäkäsitys, heikko itsetunto tai avuttomuus ovat paljolti oppimisen tulosta. Heikosti pärjäävät oppilaat muuttuvat helposti epäonnistumistensa ja arvostelun seurauksena entistäkin herkemiksi ja aremmiksi. (Mt.; vrt. Emanuelsson 1983.)

Erityisasiantuntijoiden suorittama diagnosointi ja virallinen oppilasarvostelu jatkuvine kokeineen, testeineen ja numeroineen mutta yhtä lailla luokka- ja kouluyhteisön edessä jatkuvana soljuva opettajien toimeenpanema enemmän tai vähemmän hienovarainen oppilaiden arviointi ja luokittelu ovat väistämätön osa koulun käytäntöjä. Tuossa tapahtumien jatkuvassa virrassa kymmenien silmä- ja korvaparien edessä oppilaiden nimeäminen ja luokittaminen on käytäntöjen hallinnan, kurinpidon ja järjestyksen ylläpidon ehdoton vaatimus. Kontrolloidessaan oppilaita koulunpidolliselta kannalta opettaja osoittaa olevansa vastuussa oppimisesta. Kontrolloidessaan oppilaita kurinpidolliselta kannalta opettaja osoittaa olevansa vastuussa sääntöjen noudattamisesta. Kurinpidollisen tehtävän toteutuminen on koulunpidollisen tehtävän toteutumisen ehto. ”Jos ei ole järjestystä ja kuria, ei ole opetusta.” (ks. Hargreaves, Hester & Mellor 1979; Schostak 1983; Uusitalo 1983; Ball 1983; Lundén & Näsman 1980.) Englantilaistutkija Stephen Ballin (1983, 285) mukaan sosiaalisen kontrollin näkökulma onkin välttämätöntä ymmärtää, jotta voisi ymmärtää luokkahuonekäyttäytymistä. (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985.)

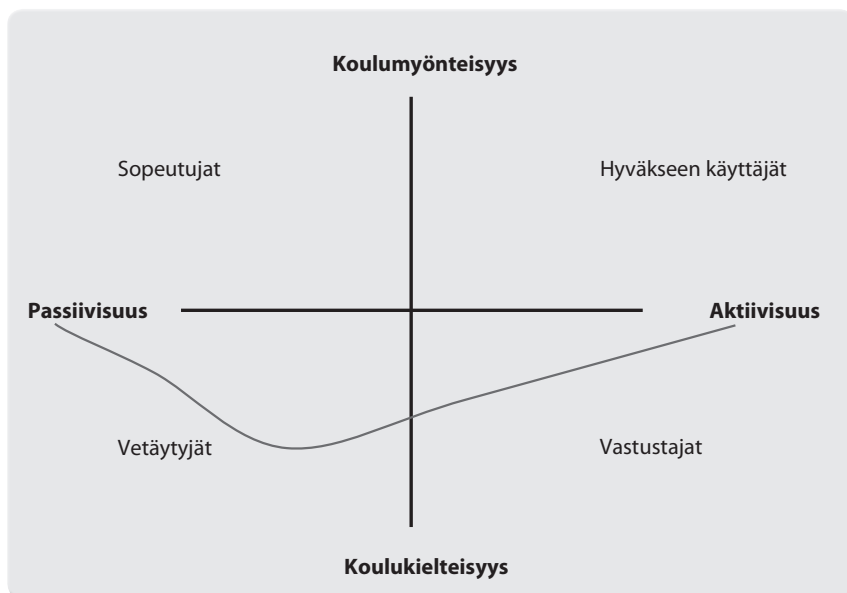


Kuvio 7. Oppilasryhmittäiset kulttuuriset jaot koulussa (ks. Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 75; Antikainen, Rinne & Koski 2006, 243).

Normaaliuden ja poikkeavuuden välisen alituisen rajanvedon tulemat koulun käytännöissä voidaan luokitella monella tavalla. Seuraava esimerkki on yksi tapa katsoa koulun todellisuuteen ja sen tuottamiin suhteellisen pysyviin oppilastyyppeihin – tässä ”sopeutujiin”, ”koulumenestyjiin”, ”vetäytyjiin”, ja ”vastustajiin”.

Esitetystä neljästä ryhmästä erityisesti vetäytyjät ja vastustajat saavat koulun kentällä yleen poikkeavien leiman ja stigmatisoituvat helposti pysyvämmin koulukielteisiksi. Vetäytyjillä, passiivisesti poikkeavilla oppilailla on usein taipumuksena deprivoitua, ahdistua ja kadota kuvasta huomaamattomuuteen. Vastustajat, aktiivisesti poikkeavat oppilaat taas tahtovat haastaa teoillaan ja toiminnallaan sekä koulun päämäärät että keinot, muodostavat helposti koulunvastaisen kulttuurin ytimen ja häiritsevät koulun normalisointua luokkahuonetoimintaa.

Koulun käytännöt -kirjassamme (Kivinen, Rinne & Kivirauma (1985, 74-90) kehittelimme ajatusta koulun luokittelevista jaoista vielä eteenpäin ja päädyimme kuvion 8 normaalisuuden kuvaan:



Kuvio 8. Normaalisuus suhteutettuna koulun kulttuurisiin jakoihin (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 90).

Kiintoisaa näin jälkeinpäin ajatellen on, että tuolloinkin päädyimme normaalijakauma-malliseen kuvioon, jossa normaalisuuden ilmeneminen kääntyi kuitenkin ylösalaisin ja y-akselista (passiivisuus-aktiivisuus) ei muodostunut x-akselin (koulumyönteisyys- koulukielteisyys -akselin) keskikoh-
taa.

Lopuksi: kohden geneettisen arvon punninnan uusia koulutuksellisia apparaatteja

Olen edellä käynyt läpi normaaliuden ja poikkeavuuden käsitehistoriaa sekä tällaisen luokittelun sosiaalista tilausta vuosikymmenten ja -satojen saatossa. On kiistatonta, että alun perin väestötutkimuksesta, luonnon- ja yhteiskuntatieteistä sekä eugeniikasta ja tilastotieteestä esiin noussut näkemys ihmispopulaation geneettisen arvon eroavuudesta yhteiskuntaluokittain ja tämän seurauksena ajatus ihmislajin suojelemisesta ja paranta-

misesta positiivisen ja negatiivisen eugeniikan keinoin on voittanut alaa maailmalla ja saavuttanut myös Pohjolan ja Suomen. On myös kiistatonta, että väestön laadun parantamiseen sekä poikkeaviksi ja erilaisiksi luokitettuihin väestökerrokseen suunnattujen kehitystoimenpiteiden harjoittajat eivät koostu ainoastaan lääketieteilijöistä, luonnontieteilijöistä tai väestötieteilijöistä, vaan yhä laajemmin myös käyttäytymistieteilijöistä ja koulutuksen laajenneella kentällä toimivista erilaisista asiantuntijoista. Koululaitoksesta on kasvanut normaaliuden ja poikkeavuuden rajankäynnin pysyvä ja läpäisevä osa, joka nojaa toimissaan varsin tiukasti normaalijakaumaan ja sitä ruokkivaan differentiaalipsykologiseen ajatteluun älykkyystesteineen ja lukemattomine diagnostiikkoineen.

Näköpiirissä on myös selkeästi se, että tämä tihenevä normaaliuden ja poikkeavuuden alituinen rajankäynti on koulutuksen puitteissa saavuttamassa aivan uuden mittasuhteet muututtuaan ylikansalliseksi numeraalisiin luokitusarvoihin ja indikaattoreihin nojaavaksi arviointi-teollisuudeksi. Ylikansalliset järjestöt kuten esimerkiksi OECD, eivät enää lukuisissa kansainvälisissä standardoiduissa testeissään, kuten PISA-tutkimuksessa luokittelle ja vertaile ainoastaan yksilöitä, vaan kansakuntia ja niiden väestöjä asettaessaan niiden koulutussaavutukset erilaisiin paremmuusjärjestyksiin eri kyvykkyyden ja osaamisen tekijöiden asteikolla.

Tässä artikkelissa ei ole mahdollista edetä tehdyn historiallisen katsauksen suunnassa enää eteenpäin kohden ”globaalimaaailman” luonteen ja vaikutusten tulevaisuuden analyysiä. Vaikka todennäköisistä kehityssuunnista ei tässä piirretä edes luonnostelmaa, selvältä vaikuttaa, että olemme astumassa uuteen aikakauteen, kansakuntien ja ihmisolioiden arvon, laadun ja suoritusten mittaamisessa ja numeroiden politiikassa. Tuossa maailmassa koulutukselle keskeisimpänä sosialisatiointituutiona asettuvat aivan uudet haasteet, jos kohta väestön luokittelu normaalisuuden asteikolla ja heidän lajittelunsa heille luonteviin koulutusuomiin ja asemapaikkoihin näyttää muodostavan jatkossakin yhden koulutuksen pysyvän ja keskeisen tehtävän.

Lähteet

- Allardt, E. 1985. Sosiologia I. Juva: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. 3. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Ball, S. J. 1983. *Beachside Comprehensive*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Becker, H. S. 1963. *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: Free Press.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1977. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Darwin, C. 1859. *Lajien synty*. Ensipainoksesta suomentanut Pertti Ranta. Tampere: Vastapaino.
- Durkheim, É. 1982. *Sosiologian metodisäännöt*. Suomentanut Seppo Randell. Helsinki: Tammi. Ranskankielinen alkuteos 1895.
- Emanuelsson, I. 1983. *Verksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med elevers svårigheter?* Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Eysenck, H. J. 1976. *Ihmisten erilaisuus*. Helsinki: Otava.
- Foucault, M. 1980. *Tarkkailla ja rangaista*. Helsinki: Otava.
- Galton, F. 1869. *Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences*. London: Macmillan and Co.
- Grue, L. & Heiberg, A. 2006. Notes on the History of Normality – reflections on the work of Quetelet and Galton. *Scandinavian Journal of Disability Research* 8 (4), 232-246.
- Halmesvirta, A. 1993. *Turanilaisia ja herrasneekereitä*. Aatehistoriallisia tutkimuksia brittiläisestä rotuajattelusta. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura, Historiallinen arkisto 103.
- Hargreaves, D. H., Hester, S. K. & Mellor, F. J. 1979. *Deviance in Classrooms*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Harjula, M. 1996a. *Vaillinaisuudella vaivatut*. Vammaisuuden tulkinnat suomalaisessa huoltokeskustelussa 1800-luvun lopulta 1930-luvun lopulle. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura, *Bibliotheca Historica* 15.
- Harjula, M. 1996b. *Degeneraatio- ja invalidiuskeskustelu 1900-luvun alkupuolen Suomessa (1900-1939)*. Teoksessa T. Nygård & K. Tuunainen (toim.) *Avun kohteesta itsensä auttajaksi – katsaus Suomen vammaishistoriaan*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 115-161.
- Heinonen, V. 1964. *Differentiaalipsykologia*. Jyväskylä.
- Hietala, M. 1985. *Rotuhygieniä*. Teoksessa A. Kemiläinen (toim.) *Mongoleja vai germaaneja? – Rotuteorioiden suomalaiset*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura, Historiallinen arkisto 86, 105-162.

- Jackson, P. W. 1968. *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston Inc.
- Kaikkonen, O. 1985. Eriarvoisuusajattelu, rotukäsitykset ja sosiaalidarwinismi. Teoksessa A. Kemiläinen (toim.) *Mongoleja vai germaaneja? – Rotuteorioiden suomalaiset*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura, Historiallinen arkisto 86, 19-35.
- Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. 1952. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki: Komiteamietintö 1952:3.
- Kettunen, P. 2010. Esipuhe. Teoksessa J. Hanska & K. Vainio-Korhonen (toim.) *Huoneen- taulun maailma. Kasvatus ja koulutus Suomessa keskialjalta 1860-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9-11.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:105.
- Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921-1985. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C:74.
- Kivirauma, J. 1987. Poikkeavuus ja kansanopetus ennen oppivelvollisuutta. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 120.
- Koskenniemi, M. 1938a. Älykkyystutkimuksen vaiheita massamme. Kasvatusopillinen aikakauskirja, eripainos N:o 6-8, 354-379.
- Koskenniemi, M. 1938b. Älykkyystutkimuksen menetelmät. Porvoo: WSOY.
- Lehtovaara, A. 1952. Kansakoulun opetussuunnitelman laatimiseen liittyviä psykologisia näkökulmia. Asiantuntijalausunto liitteenä Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä, 304-320.
- Leiman, P. 1973. *Differentialipsykologia*. Forssa: Gaudeamus.
- Lundén, E. & Näsman, E. 1980. *Elevvård*. Stockholm: Prisma.
- Lundgren, U. P. 1979. *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Liber.
- MacKensie, D. A. 1981. *Statistics in Britain 1865-1930. The social construction of scientific knowledge*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Merton, R. (1968). *Social Theory and Social Structure* (1968). New York: Free Press.
- Nygård, T. 1998. Erialaisten historiaa – marginaaliryhmät Suomessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Nygård, T. 1996. Vammaisten historia – marginaaliryhmien historiaa. Teoksessa T. Nygård & K. Tuunainen (toim.) *Avun kohteesta itsensä auttajaksi – katsaus Suomen vammaishistoriaan*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 27-46.
- POPS 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I – Opetussuunnitelman perusteet. Komiteamietintö 1970: A 4. Helsinki.
- Richardson, G. 1978. *Svensk skolpolitik 1940-1945. Idéer och realiteter i pedagogisk debatt och politiskt handlande*. Stockholm: Liber.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 2012. Koulu professionaalisenä kenttänä. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suo-*

messä 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, SKS:n toimituksia 1266:3, 105-143.

Rinne 2011. Demokratia, koulutuksen kasautuvuus ja uusi aikuiskoulutuspolitiikka Teoksessa R.Rinne & A. Jauhiainen (toim.) Aikuiskasvatus ja demokratian haaste. Keuruu: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 12-45.

Rinne, R., Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1984. Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallis-historiallisen muotoutumisen tutkimiseen. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 11.

Rinne, R. & Kivirauma, J. (toim.) 2003. Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä: Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Suomen Kasvatustieteellinen Seura: Kasvatusalan tutkimuksia 18.

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

Schostak, J. 1983. Maladjusted Schooling. London: Falmer Press.

Sipilä, J. 1982. Nuorten poikkeava käyttäytyminen ja yhteisön rakenne. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen tutkimuksia A: 1.

Uusitalo, H. 1983. Työttömyyden rakenteellinen tausta. Sosiologia 20 (3), 197-209.

Marginaalisesta miehestä kriittiseen akkulturaatiotutkimukseen: eronteoista monikulttuurisuus- kasvatuksen tutkimuksessa

■ Anu Warinowski

Poikkeavuuden käsitettä ja sen lähikäsitteitä, kuten marginaalisuutta, on käytetty useilla tutkimusaloilla. Tutkimuskenttä, jolla eronteot ovat olleet erityisesti käsitteellisessä keskiössä, on monikulttuurisuustutkimus. Suomalaisessa tutkimuskontekstissa käytetään monikulttuurisuustutkimuksesta nykyisin nimeä ”etnisten suhteiden ja kansainvälisen muuttoliikkeen tutkimus”. Jotta tämä keskeinen eronteko käsitelty tutkimusala ei jäisi poikkeavuuden tarkastelussa huomiotta, luon tässä artikkelissa lyhyen katsauksen keskeisimpiin kulttuurisen vuorovaikutuksen käsitteisiin, tutkijoihin sekä koulukuntiin, joiden kautta kulttuuriset eronteot ovat olleet esillä monikulttuurisuustutkimuksessa ja siten myös kasvatustieteellisessä monikulttuurisuustutkimuksessa.

Käsitys kulttuuristen erojen luonteesta perustuu käsitykseen kulttuurista

Ennen kulttuurisiin eroihin kytkeytyviä käsitteitä on lyhyesti määriteltävä, mitä käsitteellä ’kulttuuri’ voidaan tarkoittaa. Kulttuurin määritelmä on problemaattinen, sillä se määrittyy eri tavoin eri konteksteissa (Nieto 2008). Esimerkiksi Baldwinin, Faulknerin, Hechtin ja Lindsleyn (2006) kulttuurin

määrittelyyn keskittyvässä teoksessa on 313 määritelmää kulttuurista, jotka ovat usealta eri tieteenalalta, muttei yhtä kokoavaa määritelmää. Antropologia on tieteenaloista eniten osallistunut kulttuurin määrittelyyn.

Perinteinen ja jälkimoderni kulttuurikäsite

Perinteisessä kulttuurikäsitetyksessä kulttuuri on nähty esineiden, tapojen, käyttäytymisen ja arvojen yhteisöllisenä järjestelmänä. Tämä järjestelmä yhtäältä yhdistää tiettyä yhteisöä ja toisaalta erottaa sen muista yhteisöistä. Ongelmana tässä näkemyksessä on muun muassa kulttuurin esineellistyminen: kulttuuri nähdään ainoastaan erilaisten elementtien kokonaisuutena. (Martikainen, Sintonen & Pitkänen 2006, 13.)

Perinteistä näkemystä kulttuureista selvärajaisina ja stabiileina entiteetteinä on kritisoitu runsaasti. Jälkikoloniaalisen kritiikin vanavedessä kulttuurin käsite on määritelty uudelleen (Martikainen ym. 2006, 11). Jälkimodernissa kulttuurikäsitetyksessä ryhmien erottelu perustuu sosiaalisista rajoista käytäviin merkitysneuvotteluihin. Keskiössä ovat merkitysten tuottaminen ja merkityksellinen toiminta. Kulttuuri nähdään jatkuvana prosessina, joka konstruoituu sosiaalisten neuvottelujen kautta. (Esim. Martikainen ym. 2006, 13.) Sonia Nieto, joka on kasvatustieteellisen etnisten suhteiden tutkimuksen ja kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen uranuurtaja, on määrittänyt kulttuurin kasvatuksen näkökulmasta siten, että sitä kuvaavia käsitteitä ovat dynaamisuus, monitahoisuus, kontekstisidonnaisuus ja dialektisuus (Nieto 2008). Nieton näkemys kulttuurista vastaa hyvin postmodernia kulttuurikäsitystä.

Nykykäsitetyksen mukaan kulttuuri nähdään monitahoisena – se ei rajuudu ainoastaan etnisyyteen. Lisäksi kulttuuri ymmärretään monin tavoin risteytyvänä (ks. intersektionaalisuuden käsite). Ensisijaisesti kulttuurikäsitetyksessä korostuu sen dynaamisuus ja prosessuaalisuus. Kulttuuri on luotu sekä sosiaalisesti rakennettu ja siten kontekstisidonnainen. Tämä etnisten rajojen sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen määrittely on Fredrik Barthin etnisyysteorian kivajalka (mm. Martikainen ym. 2006, 16). Erityisesti etnisyyttä on määritelty erilaisiin ryhmiin kuulumisen tai ulkopuolisuuden perusteella (mt. 15).

Kulttuuriset kohtaamiset, erot ja kategoriat

Kaikkien henkilöiden nähdään kuuluvan yhtä aikaa lukuisiin kulttuureihin (mm. Shaules 2007, 27). Keskeisimmät kulttuuriset eronteot nähdään perustuvan etnisyyteen, ”rotuun”, sukupuoleen, sosiaaliluokkaan ja ”erityisyyteen” (Banks 1993, 2006, 2010).

Kulttuurikontaktin käsitettä käytetään, kun eri kulttuureihin kuuluvat henkilöt ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Eri kulttuureihin kuuluvien henkilöiden väliset kontaktit jaetaan yhtäältä yhteiskunnan sisäiseen ja toisaalta yhteiskuntien välisiin kontakteihin. Tutkimus on pitkälti painottunut jälkimmäisen vuorovaikutuksen tarkasteluun eli tilanteeseen, jossa henkilö siirtyy toiseen yhteiskuntaan. (Ward, Bochner & Furnham 2001, 5.) Kulttuurien kohdatessa eron merkitsemisen ja poissulkemisen näkökulma – kulttuuriset eronteot – ovat usein keskeisiä (ks. De Korne, Byram & Fleming 2007; Hall 1996; Löytty 2005b).

Arjun Appadurai (1996) näkee substantiivin kulttuurin ongelmallisena käsitteenä, jonka hän korvaa adjektiivilla ’kulttuurinen’. Tämä adjektiivi (vrt. Street 1993) viittaa erojen, kontrastien ja vertailuiden maailmaan. Appadurai pitääkin kulttuurin käsitteen keskeisimpänä ominaisuutena juuri eron käsitettä – kontrastisuutta enemmän kuin substantiivisia ominaisuuksia. Kulttuuri ei hänen mukaansa ole niinkään yksilöiden ja ryhmien omaisuutta kuin eroista puhumisesta käytettävä heuristinen apuväline. Tämä adjektiivinen näkemys kulttuurista perustuu kontrastikeskeiseen ja kontekstuaaliseen saussurelaiseen lingvistiikkaan ja strukturalismiin sekä toimii samalla vastavoimana muun muaassa binaarisuudelle ja historiattomuudelle. (Appadurai 1996, 12–13.)

Kulttuurisia eroja on perinteisesti hahmotettu dikotomisesti, kahden toisensa poissulkevan kategorian avulla (mm. Hermans & Kempen 1998; Hermans 2001; Löytty 2005b). Näistä kategorioista ensimmäinen, ”me”, on normalisoitu ja toinen kategoria, ”muut”, on nähty poikkeamana ensimmäisestä. Suomalaisessa maahanmuuttajuuskeskustelussa nämä kategoriat ovat määrittäneet ”suomalaisiksi” ja ”maahanmuuttajiksi” (ks. Löytty 2005b). Tällaisia dikotomisia kategorioita on kritisoitu muun muassa niiden jäykkyydestä (mm. Anthias 2008). Kategoriat ovat essentialisoituneet: ryhmän edustajien ajatellaan olevan kulttuurisesti samanlaisia ja ryhmän muodostavan muuttu-

mattoman systeemin. Kategorioiden käytössä voi jää huomiotta se, että tällaiset ryhmät ovat aina heterogeenisiä (ks. Huttunen 2005; Anthias 2011). Niin ”maahanmuuttajat kuin ”suomalaisetkin” ovat ryhminä moninaisia.

Käsitys kulttuurieroista pohjaa käsitykseen kulttuurista. Jos kulttuuri ymmärretään perinteisen käsityksen mukaan muuttumattomana ja selvärajaisena entiteettinä, myös kulttuurierot määrittyvät pysyviksi ja irralliseksi kokonaisuuksiksi. Kaksijakoinen ajattelu ja jaottelu ”meihin” ja ”muihin” perustuu perinteiseen käsitykseen kulttuurista. Nykyisen käsityksen mukaan niin kulttuuriset kategoriat kuin myös kulttuurierot ovat sosiaalisesti tuotettuja ja siten liikkuvia. Näin ollen pysyvät kategoriat asettuvat kyseenalaisiksi.

Kulttuuri ja identiteetti

Kulttuuriset kategoriat ovat mukana tuottamassa identiteettejä. Myös käsitys identiteetistä perustuu kulttuurikäsitukseen. Identiteetin näkeminen jälkimodernin kulttuurikäsitteen valossa sosiaalisesti rakentuneessa kontekstissa sijaitsevana johtaa näkemykseen identiteetistä prosessina (ks. Warner 2008, 459). Identiteetti nähdäänkin nykykäsityksessä dynaamisena, muuttavana ja joustavana prosessina (Warner 2008; Penuel & Wertsch 1995; Brubaker, Loveman & Stamatov 2004; Brubaker 2009). Essentialisoiduista identiteettikäsitteistä on siirrytty kohti relativistista, pluralistista ja politisoitunutta identiteettinäkemystä (Kim 2006, 2007). Jälkimodernien identiteettien yhteydessä käytetään hybridisaation käsitettä, millä viitataan useamman kulttuurin kohtaamiseen (mm. Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 30). Nykyisin puhutaan yksikössä olevan ’identiteetti’-käsitteen sijaan monikossa ’identiteeteistä’ (Hall 1993).

Myös identiteetin käsitettä on kritisoitu runsaasti (Hall 1996; Bendle 2002; Brubaker & Cooper 2000). Zygmunt Bauman (2001, 129) jopa ehdottaa, että globalisoituvassa maailmassa ei tulisi enää puhua identiteeteistä, vaan identifikaatiosta. Sen hän määrittelee jatkuvaksi, päättymättömäksi ja avoimeksi toiminnaksi, johon me kaikki osallistumme. Jälkimodernissa teoriassa nähdään, että subjektit ovat identiteetiltään liian epävakaita ja fragmentoituneita, jotta heillä voisi olla omaa identiteettiä. Tiukan jälkimoder-

nistisen näkemyksen mukaan identiteetillä ei nähdä olevan lainkaan pysyvää ydintä. (Hall 1993; Coole 2005.)

Identiteetteihin sekä sosiaalisten kategorioiden risteymiin kytkeytyy intersektionaalisuuden käsite, joka on alun perin feministisestä tutkimuksesta peräisin. Intersektionaalisuudella tarkoitetaan useiden identiteettien keskinäistä vuorovaikutusta (Davis 2008; Warner 2008) sekä niiden integrointia (Anthias 2011). Intersektionaalisuus-käsitteen avulla pyritään irrottautumaan ainoastaan yhden eron – kuten etnisyyden – tarkastelusta. Kategorioiden ei nähdä enää olevan täysin erillisiä, vaan niiden rajat ovat hämärtyneet (Brubaker ym. 2004; ks. myös Hall 1996; vrt. Banks 2006). Erojen väliset suhteet tai risteymät eivät siten määrity pysyvinä subjektipositioina, vaan erot ja jaot ovat jatkuviissa uudelleen neuvotteluissa. Intersektionaalisuus sopii hyvin jälkimoderniin lähestymistapaan, jossa identiteetti nähdään moninaisina, muuttuvina sekä pirstoutuvina (Davis 2008; Anthias 2011; ks. Hall 1996).

Intersektionaalisuuden käsitteeseen ei ole säästynyt arvostelulta. Intersektionaalisuutta on kritisoitu sen perustumisesta pohjimmiltaan jäykkään kategorisointiin. (Anthias 2008; Anthias 2011; Huttunen ym. 2005.) Lisäksi käsitettä on kritisoitu sen käsitteellisestä laajuudesta, mikä toisaalta nähdään myös intersektionaalisuuden käsitteen vahvuutena (Davis 2008).

Kulttuurisia erontekoja kuvaavia käsitteitä monikulttuurisuuskasvatuksen tutkimuksessa

Erilaisuus ja valtaväestöstä poikkeaminen on tuotu esiin varhaisissa tutkimuksissa käsitteillä, joilla on kielteinen konnotaatio. Negatiivisesti värittyneitä käsitteitä, joita on käytetty yleisesti tutkimuksessa, ovat erityisesti toiseus sekä marginaalisuus. Nämä käsitteet perustuvat kaksijakoiseen ”me ja muut” -ajatteluun.

Toiseus tutkimuskäsitteenä monikulttuurisuuskasvatuksessa

Ryhmänä maahanmuuttajat on dikotomisessa keskustelussa nähty suhteessa suomalaisiin ”toisina”. Toiseuden näkökulmasta maailma näyttäytykin

vääjäämättä kahtiajakautuneena. (Löytty 2005b.) Toiseus kuvaa normaaliksi mielletyn ja siitä poikkeavan välistä suhdetta. Toiseus on suhteellista; se on kontekstisidonnainen käsite. (Löytty 2005a, 2005b.)

Toiseus on seurausta tietynlaisista kohtaamisista (Löytty 2005b). Toiseuden käsite ei liity vain erontekoihin sinänsä, vaan se sisältää arvottavan näkökulman. Itsen ja toisen välinen suhde on valtasuhde (Löytty 2005a, 2005b). Tutkimuskäsitteenä toiseudella viitataan siihen, kuinka joku tai jokin itsestä tai ”normaalista” poikkeava merkitään ja ymmärretään itseä tai ”normaalialia” vähempiarvoiseksi (Löytty 2005a, 9). Toiseuden käsitteen avulla voidaan tunnistaa valtasuhteita sekä muuttaa eriarvoisuutta tuotavia tapoja, toisin sanoen siihen liittyy emansipatorinen tiedonintressi (Löytty 2005b). Toiseuden käsitteellä on siten vahvat liittymäkohtansa kriittiseen monikulttuurisuuskasvatukseen, jossa tarkastelun keskiössä ovat erityisesti valtasuhteet (esim. May & Sleeter 2010). Toiseuttaminen puolestaan tarkoittaa sitä prosessia, jossa tuotetaan kuvaa henkilöstä tai ihmisryhmästä ”toisena”. Tämän tuottamisen tapahtumapaikkoina ovat puhutavat sekä käytännöt. (Peltola & Honkasalo 2010, 129.) Toiseuttamisen lajeja ovat esimerkiksi rodullistaminen, lapsellistaminen ja stereotyyppittely (Löytty 2005b). Toiseuden käsitettä on käytetty paljon erityisesti antropologisessa (Jenkins 1997, 4), mutta myös sosiologisessa ja feministisessä tutkimuksessa (Tardif-Williams & Fisher 2009, 156). Sen sijaan se ei ole saanut vankkaa jalansijaa psykologian akkulturaatiotutkimuksessa (Tardif-Williams & Fisher 2009).

Marginaalisuus sekä syrjäytyminen tutkimuskäsitteinä monikulttuurisuuskasvatuksessa

Marginaalisuuden käsite on alkuaan peräisin Chicagon koulukunnan teoreettisesta ajattelusta (Rinne & Kivirauma 2003; Järvinen & Jahnukainen 2001). Chicagon koulukunnan keskeisin vaikuttaja oli Robert E. Park (1928), joka toi oppilaansa Everett V. Stonequistin (1935) kanssa kahden kulttuurin rajamaastossa sijaitsevan ”marginaalisen miehen” esiin. He tarkoittavat marginalisaatiolla ulkopuolisuuden kokemusta, joka syntyy kulttuurisen siirtymän seurauksena (mm. Järvinen & Jahnukainen 2001, 139).

Marginalisaatio voidaan käsittää kulttuuriseen kontekstiin liittyvän keskustan ja periferian välisenä suhteena. Aseman keskeisyys ja perifeerisyys määrittävät toimijoiden aktiivisessa toiminnassa. Keskus- ja reuna-alueet ymmärretään staattisten tilojen sijaan suhteellisiksi käsitteiksi. Marginaalisuus on siten valtavirran ulkopuolella, syrjässä olemista. Kuka tahansa voi asettua tai hänet voidaan asettaa syrjään joltakin elämän näyttämöltä. Yksilö voi olla samanaikaisesti marginaalissa joillakin sosiaalisen elämän näyttämöillä ja samaan aikaan keskustassa joillakin toisilla. Osalle ihmisistä kulttuurinen konflikti on yksinomaan sisäinen, eikä se näy ulospäin. Marginaali-ihminen käy sisäistä tasapainoilua kahden kulttuurin välissä. (Järvinen & Jahnukainen 2001, 126, 138–143; Rinne & Kivirauma 2003.)

Janet Bennett kehitti 1990-luvulla marginaalisuuden käsitettä edelleen määrittelemällä marginaalisuuden kaksi eri muotoa. Bennettin (1993) runsaasti käytetyssä marginaalisuuden määrittelyssä marginaalisuus jaetaan kielteisesti määrittävään koteloituneeseen marginaalisuuteen sekä myönteiseksi nähtävään rakentavaan marginaalisuuteen. Koteloituneessa marginaalisuudessa yksilöt ovat jääneet marginaalisuutensa vangeiksi, eristyksiin. He ovat kahden tai useamman heille tärkeän kulttuurisen viitekehyksen välissä. (Bennett 1993; Yoshida Isogai, Hayashi & Uno 1999.) Tämä vastaa Parkin ja Stonequistin marginaalisuuden käsitteen ydintä. Bennett kuitenkin erottaa myös myönteisemmin tulkittavan marginaalisuuden muodon, joka oli ajatuksellisesti läsnä myös aiemmassa mallissa. Tässä rakentavassa marginaalisuudessa henkilö voi käyttää tietyssä tilanteessa juuri kyseiseen tilanteeseen valitsemiaan arvoja. Tällöin keskiössä on tietoinen päätöksenteko. (Bennett 1993; Yoshida Isogai ym. 1999.)

Marginaalisuuden käsite on syrjäytymisen sukulaiskäsite, mutta toisaalta käsitteillä on myös eronsa (mm. Järvinen & Jahnukainen 2001, ks. myös Rinne & Kivirauma 2003). Marginaalisuus eroaa Järvisen ja Jahnukaisen (2001) mukaan syrjäytymisestä siinä, että marginaalisuuteen ei välttämättä liity huono-osaisuutta. Marginaalisuus voi edetä syrjäytymiseksi erityisesti silloin kun samanaikaisesti ollaan ulkopuolisia useilla elämän näyttämöillä (mt. 143). Syrjäytyminen kytkeytyy marginaalisuutta tiukemmin kotitautaan ja perheen voimavaroihin (mt. 136).

Kulttuurisiin erontekoihin kytkeytyvä akkulturaation käsite

Kulttuurikontakteja on tutkittu laajasti myös muilla kuin erilaisuutta korostavilla käsitteillä. Näitä käsitteitä ovat olleet muun muassa integraatio ja assimilaatio sekä erityisesti akkulturaatio, jota tarkastelen tässä luvussa tarkemmin. Näiden käsitteiden välisiä suhteita on määrittänyt terminologinen sekaannus sekä eri tutkijayhteisöiden välillä että eri historiallisina ajanjaksoina (Chirkov 2009b; Weinreich 2009; Bhatia & Ram 2009).

Integraation käsite on vanha. Se perustuu venäläisten ja saksalaisten filosofien ajatteluun 1700- ja 1800-luvuilla (Hoyt 1961). Suomalaisessa tutkimuskontekstissa maahanmuuttajien tarkastelussa on käytetty erityisesti integraation käsitteen suomenkielistä vastinetta, kotoutumisen käsitettä. Tämä käsite on vakiintunut suomen kieleen vuoden 1999 kotouttamislain myötä. Kotoutumisella tarkoitetaan käytännön prosessia, jossa maahanmuuttaja pyrkii asettautumaan uuteen yhteiskuntaan (Mammon 2010, 12–13). Kotoutuminen on pitkäaikainen, ajallisesti useita vuosia kestävä prosessi (mt. 114). Integraatio-ajattelun taustalla voidaan nähdä perinteinen käsitys kulttuureista yhtenäisinä ja suhteellisen stabiileina kokonaisuuksina. Jos tämä käsitys hylätään, sopeutumisprosessin tarkastelu integraation näkökulmasta tulee mahdottomaksi. (Kokkonen 2010, 23, 209; Jokisaari 2006, 202.)

Integraation lisäksi aiemmin on käytetty runsaasti myös assimilaatio-käsitettä kulttuurikontaktin kuvaamisessa. Assimilaatio on akkulturaation sukulaiskäsite. Assimilaatio- ja akkulturaatiokäsitteiden hierarkkiset suhteet vaihtelevat, mikä juontaa juurensa käsitteiden moninaiseen määrittelyyn. Assimilaatio on nähty akkulturaation synonyyminä (esim. Gandziarowski 2006, 2) tai akkulturaatioprosessin tuloksena (mm. Castro & Murray 2010, 379; Lara, Gamboa, Iya Kahramanian, Morales & Hayes Bautista 2005, 369). Assimilaation käsitteellä on rasitteena etnosentrinen konnotaatio: siihen sisältyy ajatus oman kulttuurin hylkäämisestä (Alba & Nee 2005). Tätä käsitettä onkin kritisoitu vuosikymmeniä (mm. Alba & Nee 1997). Vaikka joukko tutkijoita (esim. Alba & Nee, Gandziarowski) on pyrkinyt voittamaan kritii-

kin assimilaation uudelleen määrittelyllä, assimilaatio ei ole keskeinen käsite tämänhetkisessä kulttuurienvälisessä psykologiassa.

Perinteinen akkulturaatiotutkimus

Etnisten suhteiden tutkimuksen kenties keskeisin tutkimuskäsite on akkulturaatio. Käsitteestä on käytetty (mm. Sajavaara 1999, 87) myös suomenkielistä käsitettä kulttuuristuminen, mutta tämä ei ole vakiintunut tutkimuksen käsitteeksi. Akkulturaatio on määritelty eri tavoin (Berry 2006a; Sam 2006). Kulttuurinäkökulma on sisäänkirjoitettu akkulturaation käsitteeseen (Chirkov 2009a; Tardif-Williams & Fisher 2009). Yleensä akkulturaatiolla tarkoitetaan kulttuuriin sopeutumista. Akkulturaatioprosessi käynnistyy, kun siirtolainen muuttaa uuteen maahan ja on vuorovaikutuksessa uuden valtakulttuurin jäsenten kanssa. (Alitolppa-Niitamo 1993, 29; Loukas, Suizzo & Prelow 2007, 491; Zakaria 2000, 496.) Akkulturaatiotutkimus on keskittynyt pääosin pakolaisten, turvapaikan hakijoiden, vierailijoiden, maahanmuuttajien, ekspatriaattien sekä alkuperäis- ja etnisten vähemmistöjen tutkimukseen. (Sam & Berry 2006; Sam & Berry 2010; ks. myös Sam 2006, 15.)

Akkulturaatiolla on pitkä historia. Akkulturaatio voidaan ulottaa jo Mesopotamiaan ja Egyptiin parituhatta vuotta ennen ajanlaskun alkua. Antiikin Kreikassa Platon teki ehdotuksia akkulturaatiokäytänteiksi. (Rudmin 2003, ks. myös Sam & Berry 2006; Sam 2006.) Platon näki minimaalisen akkulturoitumisen parhaana vaihtoehtona (Rudmin 2003). Varsinainen akkulturaation tutkimus kehittyi ensin antropologian ja sosiologian piirissä. Akkulturaation määrittelyssä on edelleen käytössä (ks. Berry 2006a; Sam & Berry 2010, Sam 2006) klassinen Redfieldin, Lintonin ja Herskovitsin (1936, 149) määritelmä, jonka mukaan akkulturaatiolla tarkoitetaan niitä ilmiöitä, joita tapahtuu kun ryhmät, jotka edustavat eri kulttuureita tulevat jatkuvaan ja välittömään kontaktiin keskenään. Redfieldin ja muiden antropologien mukaan nämä muutokset tapahtuvat joko toisessa ryhmässä tai molemmissa ryhmissä. Redfieldin ja muiden määritelmästä käy ilmi, että antropologit ymmärsivät akkulturaation ensin ryhmien väliseksi ilmiöksi (mm. Berry & Sam 1997, 294).

Amerikkalaiset sosiologit olivat 1900-luvun alkupuolella kiinnostuneita siitä, miten siirtolaisuuskokemus muovaa siirtolaisten elämää ja miten in-

tegroituminen amerikkalaiseen yhteiskuntaan onnistuu (Pedraza 1999, 378). Chicagon koulukunta määritteli tuolloin akkulturaation prosesseiksi, joilla etninen ryhmä omaksuu uuden kulttuurin (Chapoulie 2002). Robert E. Parkin rotusuhteiden syklinen malli sisältää neljä vaihetta, jotka ovat sosiaalinen kontakti, kilpailu, akkommodaatio ja assimilaatio (esim. Lyman 1968, 16; Driedger 2001, 422). Assimilaatio nähdään tässä mallissa siis viimeisenä, korkeimpana vaiheena, täydellisenä identifikaationa (ks. Chapoulie 2002). Park näki, että hänen mallinsa olisi sovellettavissa myös siirtolaistutkimukseen (Pedraza 1999, 377). Parkin merkitys kulttuurisessa kontekstissa tapahtuvan sosiaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa on ollut merkittävä (esim. Lal 1987).

Akkulturaation tutkimus levisi antropologiasta ja sosiologiasta psykologiaan, jossa kulttuurienvälinen psykologia on käyttänyt akkulturaation käsitettä 1960-luvulta lähtien (Jasinskaja-Lahti 2000, 6–7; Sam & Berry 2006). Psykologit toivat akkulturaatiotutkimuksen keskiöön yksilön tason.

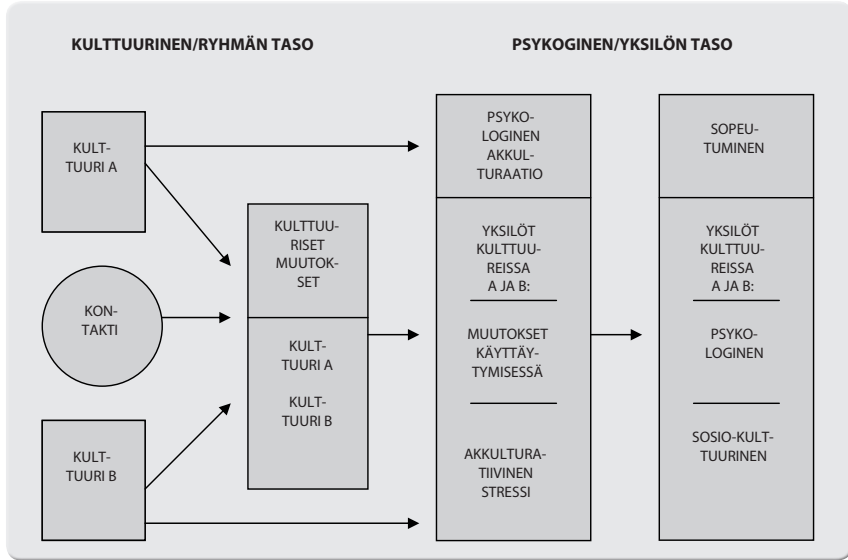
Theodore Graves (1967) yhdisti psykologian, sosiologian ja antropologian näkemykset akkulturaatiosta. Hän oli ensimmäisiä, joka näki akkulturaation tapahtuvan kahdella tasolla: sosiaalisella ja psykologisella, ryhmän ja yksilön tasolla (ks. Berry & Sam 1997). Nykykäsityksen mukaan akkulturaatio voikin tapahtua joko ryhmän tai yksilön tasolla tai molemmilla tasolla. Akkulturaation käynnistää kahden tai useamman kulttuurin välinen kontakti. Tämän kontaktin seurauksena tapahtuu ajan mittaan muutosta tai molemminpuolista vaikutusta. (Chirkov 2009a, 98; ks. myös Lopez-Class, Castro & Ramirez 2011.) Karmela Liebkindin (2000, 26–27) mukaan akkulturaation ulottuvuuksia on kolme. Nämä ulottuvuudet ovat (1) sosiaalinen ja kulttuurinen/etninen ulottuvuus, (2) identiteetti, asenteet ja arvot sekä (3) valtaväestön suhtautuminen ja vähemmistöjen suhtautuminen.

Akkulturaatiota on mitattu yksittäisellä indeksillä, yksiolotteisella tai kaksiolotteisella mittarilla (Liebkind 2000, 14). Yleisimpiä akkulturaation operationalisoituja mittoja ovat kielenkäyttötaidot, osallistuminen käytännössä kulttuuriseen toimintaan sekä sosiaalisten ryhmien jäsenyydet (Loukas ym. 2007, 491). Yksiolotteisissa malleissa tarkastelun kohteena on uuteen kulttuuriin sulautuminen. Kaksiolotteisissa malleissa käsitetään alkuperäisen ja

uuden kulttuuri-identiteetin olevan riippumattomia toisistaan, mikä mahdollistaa sekä ihmisen kaksikulttuurisen identiteetin tarkastelun että myös sellaisten ihmisten tarkastelun, jotka eivät ole kiinnittyneitä kumpaankaan kulttuuriin. Kahden viimeisen vuosikymmenen aikana on kehitetty useita kaksiulotteisia mittausjärjestelmiä, jotka voidaan tarkemmin jakaa typologiseen ja dimensionaaliseen lähestymistapaan. (Kang 2006; Cheung-Blunden & Juang 2008; Van Oudenhoven, Ward & Masgoret 2006; Liebkind 2000.)

Tunnetuin sekä käytetyin akkulturaatiomalli on *John Berryn akkulturaatiomalli* (esim. Berry 1997; Boski & Matsumoto 2008). Berryn kaksiulotteinen typologinen malli on laajalti arvostettu ja se on merkittävästi vaikuttanut siirtolais-, ekspatriaatti- ja pakolaistutkimukseen (Ward & Rana-Deuba 1999, 423). Kaksiulotteisuus liittyy mallissa siihen, että siinä akkulturaatiota arvioidaan yhtäältä suhteessa uuteen kulttuuriseen kontekstiin ja toisaalta henkilön alkuperäiseen kulttuuriin. Berry näkee Gravesin (1967) tavoin, että kulttuurienvälisen kontaktin seurauksena on sekä kulttuurisia että psykologisia muutoksia. Akkulturaatio tarkoittaa Berryn käsityksen mukaan tätä kulttuurista ja psykologista muutosprosessia, joka on seurausta kulttuurienvälisestä kohtaamisesta. Tämä prosessi voi kestää vuosia, jopa vuosisatoja. Kulttuurisella tasolla kollektiiviset toimintatavat ja sosiaaliset instituutiot muuntuvat. Akkulturaation käsitteeseen sisältyvät siis myös valtaväestön suhtautuminen vähemmistöön. Psykologisella tasolla yksilön päivittäinen käyttäytymisrepertuaari muuttuu. (Berry 1997, 2005, 2006a, 2006b, 2006c; Sam & Berry 2010; Liebkind 2000.) Berryn mallin taustalla on stressi- ja coping-teorian viitekehys. Berryn akkulturaation viitekehys on kuviossa 1.

Berry näkee, että yksilön psykologisella tasolla muutokset vaihtelevat suuresti. Ne voivat olla pienimmillään yksinkertaisia käyttäytymistavan muutoksia ja suurimmillaan ne voivat aiheuttaa akkulturaatiivisen stressin (ks. kuvio 1). Berryn näkemyksen mukaan tämä stressi on siten vain toisinaan akkulturaation seuraus. Akkulturaatiivinen stressi aiheutuu koetusta konfliktista. Tilanne koetaan ongelmallisena, mutta hallittavana. Henkilö ymmärtää, että tilanne aiheutuu kulttuurienvälisestä kontaktista, eikä sitä voi poistaa pelkästään nopeasti ”sopeutumalla”. (Sam & Berry 2010; Berry 2006b, Berry 2006d.)



Kuvio 1. Akkulturaation määrittelyn ja tutkimuksen viitekehys (Berry 2005, 2006a, 2006b; Sam & Berry 2010; Sam 2006)

Berry määrittää sopeutumisen (*adaptation*) akkulturaation pitkän aikavälin seuraukseksi eli akkulturaatioprosessin tulokseksi. Sopeutumiskäsityksensä Berry pohjaa Wardin ja muiden (2001) ABC-malliin. Sopeutuminen Berryn mallissa viittaa yksilön psykologiseen hyvinvointiin ja sosiokulttuuriseen kompetenssiin (ks. kuvio 1). (Berry 2006b, 2006d; Berry, Phinney, Sam & Vedder 2006; Sam & Berry 2010; Berry & Sam 1997; Sam 2006.) Aiemmin Berry (1997) näki sopeutumisen jakautuvan psykologiseen, sosiokulttuuriseen ja taloudelliseen ulottuvuuteen. Berryläinen käsitys sopeutumisesta on vaihdellut ajallisesti. Nykyisessä berryläisessä mallissa taloudellinen ulottuvuus on jätetty pois. Myöhemmin Berry (2006d, 45) määrittä sopeutumisen jakautuvan neljään osaan: psykologiseen, kulttuuriseen, sosiaaliseen ja terveydelliseen sopeutumiseen.

Kuten kävi jo ilmi, siinä miten ihmiset akkulturoituvat, on suurta variaatiota. Tätä havaintoa voidaan pitää yhtenä Berryn tärkeimmistä tutkimustuloksista yksilöllisellä tasolla. Tätä akkulturaatioon kiinnittyvää vaihtelua Berry on kuvannut akkulturaatiostrategian käsitteen avulla. Berryn mallissa

siirtolaisen ja uuden yhteiskunnan välisissä suhteissa nähdään kaksi keskeistä kysymystä: alkuperäisen ryhmän ominaispiirteiden säilyttäminen sekä vuorovaikutussuhteen muodostaminen uuden yhteiskunnan kanssa. Näiden kahden ulottuvuuden perusteella voidaan erottaa neljä akkulturaatio-asennetta tai -strategiaa: (1) assimilaatio eli sulautuminen, (2) separaatio eli eristäytyminen, (3) integraatio eli sopeutuminen ja (4) marginalisaatio eli syrjäytyminen. (Berry & Sam 1997; Sam & Berry 2010; Berry 1997, 2001, 2005, 2006a, 2006b, 2006c, 2009.)

Kun siirtolainen ei halua säilyttää kulttuuriperintöään ja hakeutuu päivittäin vuorovaikutukseen muiden kulttuurien kanssa, kyse on assimilaatiostrategiasta. Päinvastaisessa tapauksessa, kun siirtolainen pitääytyy alkuperäisessä kulttuurissaan ja välttää vuorovaikutusta muiden kulttuurien kanssa, kyse on separaatiostrategian käytöstä. Kun kiinnostuksen kohteena on sekä alkuperäisen kulttuurin säilyttäminen että päivittäisessä vuorovaikutuksessa oleminen muiden kulttuurien kanssa, käytössä on integraatiostrategia. Suomalaisessa kontekstissa kotoutumisella yleisimmin tarkoitetaan tätä Berryn akkulturaatiostrategiaa (Jokisaari 2006). Marginalisaatiostrategiassa siirtolaisella on vain vähän kiinnostusta alkuperäisen kulttuurinsa säilyttämiseen, muttei sen enempää kiinnostusta myöskään vuorovaikutukseen muiden kulttuurien kanssa – usein syynä tähän ovat syrjintä ja poissulkeminen uudessa ympäristössä. (Berry 1997, 2001, 2005, 2006b, 2009; Sam & Berry 2010.)

Integraatiostrategiaa pidetään usein näistä neljästä Berryn strategiasta parhaimpana (Berry 2005, 2006b, 2006d; Berry & Sam 1997; Berry ym. 2006; ks. myös König 2009; Jasinskaja-Lahti 2000; Jasinskaja-Lahti, Liebkind, Horencyk & Schmitz 2003). Tähän tulokseen on kuitenkin suhtauduttu myös epäilevästi. Esimerkiksi Bhatia ja Ram (2009, 148) kritisoivat sitä, että Berry kuvaa integraatiostrategian maahanmuuttajan akkulturaation tavoitteeksi kuvaamatta tarkemmin prosessia.

Perinteisen akkulturaatiotutkimuksen kritiikki

Vaikka akkulturaatio on edelleen tutkimuksessa laajasti käytetty käsite, niin akkulturaation käsitteeseen kuin akkulturaatiotutkimukseen on kohdistunut

runsaasti kritiikkiä (mm. Berry & Sam 1997, 294). Tämä kritiikki on kasvanut 2000-luvulla ja se näkyy muun muassa ”kriittisen akkulturaatiopsykologian” esiinmarssina (esim. Chirkov 2009a). Akkulturaatiokritiikki on tullut lähinnä tulkinnallista tai konstruktivistista lähestymistapaa edustavilta tutkijoilta (ks. Berry 2009), jotka näkevät Berryn luonnontieteelliseen ja positivistiseen lähestymistapaan perustuvan mallin vanhanaikaisena. Akkulturaatiotutkimuksen kritiikissä voidaan nähdä yhtymäkohtia muun muassa sosiokulttuurisiin, jälkimoderneihin, jälkikoloniaalisiin, kriittisiin ja antirasistisiin teorioihin (Tardif-Williams & Fisher 2009, 154).

Tarkastelen seuraavaksi tarkemmin sitä perinteiseen akkulturaatiotutkimukseen kohdistunutta kritiikkiä, jotka ovat kohdistuneet erityisesti neljään teemaan. Nämä teemat ovat näkemys kulttuurista, akkulturaatioprosessin luonne, tutkimuksen epistemologia ja metodologia sekä kontekstuaalisuus.

(1) Akkulturaatiotutkimukseen kohdistunut kritiikki on ensinnäkin kohdistunut siihen, ettei akkulturaatiotutkimuksessa ole riittävästi eksplisiittisesti määritelty kulttuuria – vaikka käsitteeseen akkulturaatio on jo sisäänkirjoitettu kulttuurin läsnäolo. Akkulturaatiotutkimuksessa kulttuuri on yleensä operationalisoitu etnisyydeksi tai kansallisuudeksi tai näiksi molemmiksi. Kulttuurisessa tarkastelussa esimerkiksi perheen tai työn taso on yleensä ohitettu, vaikka näitä voidaan pitää akkulturaatioprosessin keskeisinä tapahtuma-areenoina. Kulttuurikäsitteen kapeuden lisäksi Berryn positivistinen käsitys kulttuurista ei vastaa myöskään kriitikoiden tulkinnallisen tai konstruktivistisen lähestymistavan näkemystä. Kriitikot näkevät kulttuurin sosiaalisena dialogina, jossa keskiössä on henkilöiden välinen vuorovaikutustilanne. Myös akkulturaatio tulisi nähdä dynaamisena, ei-lineaarisenä sekä moniulotteisena prosessina. (Chirkov 2009a; Tardif-Williams & Fisher 2009; Ryder & Dere 2010; Waldram 2009; Triandis 1997; Hong, Morris, Chiu & Benet-Martinez 2000; ks. myös Berry 2009.)

(2) Akkulturaatiotutkimuksia on kritisoitu siitä, ettei sen prosessuaalista luonnetta ymmärretä riittävästi (Hong ym. 2000; Ryder & Dere 2010; Waldram 2009; König 2009; Laosa 1999). Vaikka akkulturaatio määritetään prosessiksi, ei Berryn mallista välity prosessin dynaamisuus. Berryläisessä ajattelussa prosessin tulokset eli sopeutuminen on tutkimuksen keskiössä ja

prosessi pitkälti rajautuu tarkastelun ulkopuolelle. Rudmin (2003, 30) toteaa akkulturaatiotutkimuksen kritiikissään, että akkulturaatio pitäisi nähdä tavanomaisena ja yleisenä inhimillisenä prosessina, joka ilmenee riippumatta henkilön vähemmistö- tai enemmistöasemasta.

Monien akkulturaatiotutkimusten implisiittinen oletus on, että akkulturaatio on luonteeltaan teleologista; se ei muodosta elinikäistä prosessia, vaan saavuttaa jossain vaiheessa päätepisteen. Nykykäsitys kuitenkin on, että vaikka kulttuurinen muutos on todennäköisesti jähmeämpää aikuisten kuin lasten ja nuorten kohdalla, myös aikuisuudessa henkilön muuttuminen on mahdollista. (Tardif-Williams & Fisher 2009, 154; ks. myös Bhatia & Ram 2009, 148.)

Tardif-Williams ja Fisher (2009) ovat uudelleen määritelleet akkulturaatiiviset prosessit dialogisiksi, sosiaalisissa suhteissa rakennetuiksi ja jatkuvasti neuvoteltaviksi sekä päättymättömiksi prosesseiksi (ks. myös Lopez-Class ym. 2011; Bhatia & Ram 2009). Akkulturaatioprosessissa aikuiset ja lapset tulisi nähdä aktiivisina toimijoina, jotka rakentavat yhdessä merkityksiä (Chirkov 2009a; Weinreich 2009). Chirkovin (2009a) mukaan yksilöllinen akkulturaatio on avoin ja jatkuva prosessi, jota agenttinen yksilö toteuttaa. Kyse ei siis ole prosessista, joka ”vain” tapahtuu yksilölle.

(3) Akkulturaation näkeminen prosessina heijastuu myös tutkimuksen metodologiaan. Jotta akkulturaation prosessiluonne saadaan näkyviin, tulisi poikkileikkaustutkimuksen sijaan käyttää pitkittäisaineistoja (mm. Chirkov 2009a). Vastauksena metodologisiin sekä epistemologisiin ongelmiin akkulturaatiotutkimuksen tulisi monipuolistaa positivistista lähestymistapaansa, jossa keskiössä ovat survey-tutkimukset. Kvalitatiiviset menetelmät, jotka perustuvat esimerkiksi tulkinalliseen lähestymistapaan tai fenomenologiaan (Chirkov 2009a; Hong ym. 2000; Tardif-Williams & Fisher 2009; Cresswell 2009; Bhatia & Ram 2009; Rudmin 2003; Ward & Kagitcibasi 2010; Bennett 2004) sekä mixed methods -menetelmät (Chirkov 2009a; Bhatia & Ram 2009; Ward & Kagitcibasi 2010; Castro & Murray 2010; Matsudaira 2006; Cabassa 2003) paikkaisivat kriitikoiden mukaan näitä epistemologis-metodologisia puutteita. Myös systeemiseen ajatteluun perustuva lähestymistapa olisi suositeltava (Chirkov 2009a; Bennett 2004). Lisäksi kriitikot näkevät

tiukasti kulttuurienvälisen psykologian rajojen sisällä pysymisen sijaan tärkeänä tieteenalojen sekä tutkimusalojen rajojen ylittämisen (Chirkov 2009a, Bhatia & Ram 2009, Weinreich 2009, ks. myös Anderson 1994) akkulturaatiotutkimuksen tason parantamisessa.

(4) Berryn malli on universalistinen. Se perustuu ajatukseen, että inhimillinen käyttäytyminen perustuu jaettuihin psykologisiin prosesseihin. (Sam & Berry 2010; Berry 2009.) Berryn näkemyksessä konteksti ei ole keskiössä, vaikka Berry (2006d) mainitsee akkulturaatiivisen stressin olevan yhteydessä moniin tekijöihin. Kontekstuaaliset tekijät eivät kuitenkaan ole Berryn ajattelussa keskeisiä. Perinteiseen akkulturaatiotutkimukseen kriittisesti suhtautuvat tutkijat ovatkin kritisoineet erityisesti sitä, että akkulturaatiotutkimuksista puuttuu näkemys akkulturaation kytkeytymisestä sen historialliseen ja sosiokulttuuriseen kontekstiin (Tseng & Yoshikawa 2008; Birman, Trickett & Vinokurov 2002; Cabassa 2003; Schwartz, Unger, Zamboanga & Szapocznik 2010; Coatsworth, Maldonado-Molina, Pantin & Szapocznik 2005; Tardif-Williams & Fisher 2009; Cheung-Blunden & Juang 2008; Chirkov 2009a; Weinreich 2009; Cresswell 2009; Lopez-Class ym. 2011; Castro & Murray 2010). Akkulturaatiotutkijoista Sam (2006b) on yrittänyt tuoda kulttuurisen kontekstin merkitystä esiin omissa artikkeleissaan. Myös Berry (2006b, Berry 2006d) on viime vuosina pyrkinyt ottamaan kontekstuaalisia näkökulmia mukaan lähestymistapaansa, mutta nämä yritykset eivät ole muuttaneet mallin universalistista perusolemusta.

Yhteenvedona perinteisen akkulturaatiotutkimuksen kritiikistä voidaan sanoa, että osittain kritiikki näyttäisi pohjautuvan kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen, positivistisen ja konstruktivistisen lähestymistavan väliseen tutkimusparadigmakeskusteluun. Tämän lisäksi ajattelutapojen erot perustuvat erilaisiin kulttuurikäsitteisiin. Berryläinen ajattelu nojautuu vahvasti perinteiseen kulttuurikäsitteeseen, kun taas akkulturaatiokriitikot näkevät kulttuurin jälkimodernin käsityksen mukaan (vrt. esim. Nieto 2008). Kriitikoiden kulttuurikäsitteessä keskiössä ovat kulttuurin monitahoisuus sekä dynaaminen ja jatkuva prosessiluonne. Lisäksi heidän kulttuurikäsitteensä kytkeytyvät toimijuuden ja kontekstuaalisuuden käsitteet. Tardif-Williamsin ja Fisherin (2009) mukaan akkulturaatiotutkimuksen kritiikin tavoitteena

onkin kulttuurin sekä akkulturaation dynaamisen, kompleksisen ja dialogisen luonteen esiin tuominen, eikä akkulturaatiotutkimuksen hylkääminen.

Eroista eroon?

Pyrin edellä luomaan lyhyen katsauksen monikulttuurisuuskasvatuksen keskeisiin käsitteisiin. Aloitin tarkastelun kulttuurikäsitteistä ja etenin eron-tekosten kautta akkulturaation käsitteeseen sekä sen kritiikkiin. Mikä on näiden käsitteiden nykytilanne ja tulevaisuus?

Ei-erontekojä korostavissa monikulttuurisuustutkimuksen käsitteissä akkulturaatiokäsitteen merkitys on ollut keskeinen. Akkulturaation tutkimus on kulttuurienvälisen psykologian tärkeimpiä tutkimuskohteita. Akkulturaatiotutkimusta on tehty erittäin paljon ja viime vuosina globalisaatiokehitys sekä kansainvälisen muuttoliikkeen kiihtyminen ovat edelleen lisänneet akkulturaation tutkimusta. (Sam & Berry 2006; Sam & Berry 2010; ks. myös Sam 2006.)

Toisaalta akkulturaatiokäsitteen merkityksen voidaan nähdä 2000-luvulla pienentyneen. Sen rinnalle on tullut useita uusia käsitteitä, joita on käytetty akkulturaation kanssa rinnan tai sen sijaan. Etnisten suhteiden tutkimuksessa akkulturaation korvanneita uudempia tutkimuskäsitteitä ovat olleet erityisesti transnationaalisuus, diaspora sekä hybridisaatio (ks. esim. Huttunen 2005; Jokisaari 2006; Bhatia & Ram 2009; Van Oudenhoven ym. 2006). Tutkimuksella, jota on tehty muita tutkimuskäsitteitä käyttäen, on pyritty paikkaamaan akkulturaatiotutkimuksen puutteita. Keskeistä akkulturaation korvanneissa tutkimuksessa on ollut kulttuuristen prosessien lähempi tarkastelu. Tämä prosessi nähdään tapahtuvan ajallisesti ja paikallisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kontekstuaalisuus sekä sosiaaliset suhteet, kuten ilirajaiset verkostot, ovat olleet tällöin tarkastelun keskiössä.

Nykyisin tuodaan esiin, että kahden tai useamman kulttuurin piirissä elämisellä voi olla myös myönteisiä seurauksia. (De Korne ym. 2007, 305; Tadmor, Hong, Chiu & No 2010, 115.) Myönteisen näkökulman mukaan otolla saadaan kokonaisvaltaisempi käsitys kulttuuristen prosessien merkityksestä. Tämä myönteisyyden korostaminen voi kuitenkin johtaa siihen, että yksi-

löiden kokemukset homogenisoidaan – henkilöiden väliseen variaatioon ei kiinnitetä riittävästi huomiota (Kim, Lujan & Dixon 1998). Erilaisuuden ja samanlaisuuden kysymys on haastava. Nykyisin antropologia tunnustaa, että kulttuurisista eroista huolimatta, ihmisillä on enemmän yhtäläisyyksiä kuin eroja (Jenkins 1997, 5). Jos lähtökohdaksi on kategorisointi, on pidettävä mielessä, ettei keskitytä ainoastaan erontekoihin, vaan myös samanlaisuuksiin. Pelkkä erilaisuus ei ole tarkastelunäkökulmana riittävä, vaan eronteot vaativat vastinparikseen samanlaisuuksien huomioimisen.

Kategorisoinnissa on ongelmansa – erityisesti nykymaailmassa. Ensinnäkin tiukan dikotominen ajattelu ei toimi enää globaalissa maailmassa, sillä globalisaatio sekoittaa kulttuuristen kategorioiden rajoja. Näin ollen essentialistiset kaksinapaiset kategoriat, kuten ”suomalaiset” ja ”maahanmuuttajat”, eivät ole jälkimodernissa maailmassa järkeviä (esim. Levitt & Glick Schiller 2004, ks. Löytty 2005b). Jos jonkinlaisista kategorioista halutaan pitää jälkimodernissa maailmassa edelleen kiinni, siirtyminen bekkiläiseen näkemykseen kulttuurisista sekä–että-kategorioista olisi yksi vaihtoehto.

Toiseksi on pidettävä mielessä, että kulttuurieroista puhumisella tuotetaan hierarkkisia valtasuhteita; se on keskeinen toiseuttamisen areena (Huttunen ym. 2005, 28). Esimerkiksi toiseuden käsitteen käyttöön liittyvä ongelma on kaksinapaisen erottelun korostuminen (Löytty 2005b, 172). Toiseuden käytön sijaan Olli Löytty (2005b) päätyykin ehdottamaan sen korvaamista erilaisuuden käsitteellä. Tämän kuvailevan käsitteen etuina olisivat yhtäältä se, etteivät dikotomiset kategoriat saisi korostettua asemaa ja toisaalta se, että ryhmän sisäinen heterogeisuus tulisi esiin. Ryhmän vivahteikkuus ja sisäinen moninaisuus saadaan esiin kyseenalaistamalla kulttuurinen kategorisointi ja kulttuuriset rajat. (Löytty 2005b.)

Toisaalta joidenkin tutkijoiden, esimerkiksi Floya Anthiaksen (2011) mielestä kielteisen konnotaation sisältävätkin käsitteet, kuten toiseus ja marginaalisuus, ovat edelleen käyttökelpoisia tutkimuskäsitteitä. Toiseus onkin ollut edelleen suosittu tutkimuskäsite (Löytty 2005b, 163). Toiseuden käsitteen kytkökset kriittiseen monikulttuurisuuskasvatukseen osataan perustelevat sen käytön jatkamista. Tarvetta kriittiseen monikulttuurisuuskasvatukseen on myös globaalissa maailmassa. Näyttää

siis siltä, että eronteot jatkanevat tutkimusnäkökulmana myös tulevaisuudessa.

Kulttuurin käsite on ollut globalisaation vuoksi kriittisen arvioinnin kohteena (Shaules 2007, 29; ks. myös Hermans 2001). Argumentilla, että kulttuurin käsite ei olisi enää validi globalisoituvassa ja monikulttuurisessa maailmassa, on ollut omat kannattajansa (Shaules 2007, 25). Toisaalta 1990-luvulla ja sen jälkeen on ollut havaittavissa merkkejä kulttuurin käsitteen uudelleen löytämisestä. Sosiologiassa tapahtui samoihin aikoihin niin sanottu kulttuurinen käänne. (Keating 2008, 102.) Kulttuurin käsite sai uuden jälkimodernin määrittelynsä. Vastaavasti identiteetikäsite on kokenut diskursiivisen räjähdysen 1990-luvulla (Hall 1996, Bauman 2001). Esimerkiksi Zygmunt Bauman (2001) näkee identiteetidiskurssin nousun osana postmodernia yksilöllisyyden korostamista. Identiteetin kuumeisen etsinnän nähdään syntyvän juuri individualismin ja globalisaation sivutuotteena (Bauman 2001, 129, ks. Hall 1993).

Tässä artikkelissa on tieteenaloittain liikuttu pääosin antropologian, sosiologian ja psykologian kentillä. Monikulttuurisuuskasvatuksen teoreettiset lähtökohdat ovat siis pitkälti peräisin kasvatustieteiden ulkopuolelta. Nykyisin myös kasvatustieteet ovat vakiinnuttaneet paikkansa monikulttuurisuus tutkimuksen kentällä. Näen, että kasvatustieteillä on monikulttuurisuus tutkimuksessa osin hyödyntämätöntä erityisosaamista. Esimerkiksi jälkimoderni kulttuurikäsitys perustuu konstruktivistiseen näkemykseen ja kasvatustieteen piirissä konstruktivististen oppimisteorioiden kautta konstruktivismiin teoreettisessa tarkastelussa voitaisiin päästä ”syvälle”. Kulttuuri nähdään nykyisin monitahoisena sekä monin tavoin risteytyvänä. Kasvatustiede ja siinä erityisesti koulukonteksti loisi hedelmällisen asetelman eri kulttuuristen kategorioiden tarkasteluun. Etnisyyden tarkasteluun voisi yhdistää niin ”erityisyyden”, sukupuolen kuin sosiaaliluokankin tarkastelun. Maahanmuuttajaoppilaiden tarkastelusta voidaan siirtyä oppilaiden laajan moninaisuuden tarkasteluun – kulttuurien risteymiä, intersektionaalisuutta unohtamatta.

Olen käyttänyt tässä artikkelissa käsitettä monikulttuurisuuskasvatus. Haluan lopuksi tuoda esiin muutaman huomion monikulttuurisuuden run-

saasti käytetystä käsitteestä. Monikulttuurisuuden käsitteen ongelmana on sen kaksijakoisuus: se on yhtäältä asiantilaa kuvaava ja toisaalta asiantilan tavoiteltavia seurauksia määrittävä käsite (Huttunen ym. 2005, 20–21; Huttunen 2005, 117.) Erityisesti monikulttuurisuuskäsitteen kritiikki perustuu kuitenkin käsitteen implisiittisesti sisältämään ajatukseen kulttuureista selvärajaisina entiteetteinä (mm. Saukkonen 2007, 7; ks. myös Bauman 1999). Monikulttuurisuuden käsite on vahvasti kytkeytynyt kulttuurisista kategori-
oista ainoastaan etnisyyden osa-alueeseen ja siinäkin pelkästään vähemmistöasemaan (Anthias 2011). Monikulttuurisuuden käsite typistyy suomalaisessa keskustelussa viittaamaan ainoastaan ”toisiin”, maahanmuuttajiin, ja se jättää ulkopuolelle ”me”, suomalaiset (Löytty 2005b). Monikulttuurisuus ei myöskään tunnista kulttuurisen ryhmän sisällä olevia eroja. Lisäksi se jättää huomiotta kontekstuaalisen näkökulman. (Anthias 2011.) Monikulttuurisuuden käsite perustuu siten perinteiseen kulttuurikäsitteeseen ja näen sen tämän vuoksi nykytutkimuksessa ongelmallisena käsitteenä.

Tutkimuksessa monikulttuurisuuskäsitteestä on pitkälti jo siirrytty interkulttuurisuuden tai kulttuurienvälisyyden käsitteeseen. Globalisoituneessa maailmassa kulttuurienvälistä kasvatusta ja pedagogiikkaa pidetäänkin toimivina käsitteinä (Portera 2008). Kulttuurikontaktiin liittyvien teoreettisten käsitteiden vakiinnuttaminen on kuitenkin sekä suomalaisessa että kansainvälisessä tutkimuskontekstissa edelleen dynaamisessa prosessissa – kuten nykykäsitteiden mukaan kulttuuritkin alati ovat.

Lähteet

- Alba, R. & Nee, V. 1997. Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. *International Migration Review* 31 (4), 826–874.
- Alba, R. & Nee, V. 2005. *Remaking the American mainstream: assimilation and contemporary immigration*. Cambridge: Harvard University Press.
- Alitolppa-Niitamo, A. 1993. Kun kulttuurit kohtaavat: matkaopas maahanmuuttajan kohtaamiseen ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.
- Anderson, L. E. 1994. A new look at an old construct: cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural adaptation* 18 (3), 293–328.
- Anthias, F. 2008. Thinking through the lens of translocational positionality: an intersectionality frame for understanding identity and belonging. *Translocations: Migration and Social Change* 4 (1), 5–20.

- Anthias, F. 2011. Intersections and translocations: new paradigms for thinking about cultural diversity and social identities. *European Educational Research Journal* 10 (2), 204–217.
- Appadurai, A. 1996. *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Baldwin, J. R., Faulkner, S. L., Hecht, M. L. & Lindsley, S. L. (toim.) 2006. *Redefining culture: perspective across disciplines*. Mahwah, NJ: Taylor & Francis.
- Banks, J. A. 1993. Multicultural education: historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education* 19, 3–49.
- Banks, J. A. 2006. *Cultural diversity and education: foundations, curriculum, and teaching*. Boston: Pearson Education.
- Banks, J. A. 2010. Multicultural education: characteristics and goals. Teoksessa J. A. Banks & C. A. McGee Banks (toim.) *Multicultural education: issues and perspective*. 7. painos. Crawfordsville: John Wiley, 3–32.
- Bauman, Z. 1999. Local orders, global chaos. *Geographische Revue* 1, 64–72.
- Bauman, Z. 2001. Identity in the globalising world. *Social Anthropology* 9 (2), 121–129.
- Bendle, M. F. 2002. The crisis of ‘identity’ in high modernity. *British Journal of Sociology* 53 (1), 1–18.
- Bennett, J. M. 1993. Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. Teoksessa R. M. Paige (toim.) *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 109–136.
- Bennett, M. J. 2004. Notes on the measurement of cultural and intercultural phenomena. http://www.indik.de/Aktuelles/papers/Notes_on_the_Measurement___1_.pdf Luettu 19.4.2011.
- Berry, J. W. 1997. Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review* 46 (1), 5–68.
- Berry, J. W. 2001. A psychology of immigration. *Journal of Social Issues* 57 (3), 615–631.
- Berry, J. W. 2005. Acculturation: living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations* 29 (6), 697–712.
- Berry, J. W. 2006a. Acculturation: a conceptual overview. Teoksessa M.H. Bornstein & L.R. Cote (toim.) *Acculturation and parent–child relationships: measurement and development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 13–30.
- Berry, J. W. 2006b. Acculturative stress. Teoksessa P. T. Wong & L. C. J. Wong (toim.) *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping*. New York: Springer, 287–298.
- Berry, J. W. 2006c. Contexts of acculturation. Teoksessa D.L. Sam & J.W. Berry (toim.) *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 27–42.

- Berry, J. W. 2006d. Stress perspectives on acculturation. Teoksessa D.L. Sam & J.W. Berry (toim.) *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 43–57.
- Berry, J. W. 2009. A critique of critical acculturation. *International Journal of Intercultural Relations* 33 (5), 361–371.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. & Vedder, P. 2006. *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. London: Lawrence Erlbaum.
- Berry, J.W. & Sam, D. 1997. Acculturation and adaptation. Teoksessa J.W. Berry, M.H. Segall & C. Kagitcibasi (toim.) *Handbook of cross-cultural psychology: Volume 3 Social behavior and application*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 291–326.
- Bhatia, S. & Ram, A. 2009. Theorizing identity in transnational and diaspora cultures: A critical approach to acculturation. *International Journal of Intercultural Relations* 33 (2), 140–149.
- Birman, D., Trickett, E.J. & Vinokurov, A. 2002. Acculturation and adaptation of Soviet Jewish refugee adolescents: Predictors of adjustment across life domains. *American Journal of Community Psychology* 30 (5), 585–607.
- Boski, P. & Matsumoto, D. 2008. Immigrant youth in cultural transition: The debate between the authors and the reviewer. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 39 (4), 515–516.
- Brubaker, R. 2009. Ethnicity, race, and nationalism. *Annual Review of Sociology* 35, 21–42.
- Brubaker, R. & Cooper, F. 2000. Beyond “identity”. *Theory and Society* 29 (1), 1–47.
- Brubaker, R., Loveman, M. & Stamatov, P. 2004. Ethnicity as cognition. *Theory and Society* 33 (1), 31–64.
- Cabassa, L. J. 2003. Measuring acculturation: where we are and where we need to go. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 25 (2), 127–146.
- Castro, F. G. & Murray, K. E. 2010. Cultural adaptation and resilience: controversies, issues, and emerging models. Teoksessa J. W. Reich, A. Zautra & J. S. Hall (toim.) *Handbook of adult resilience*. New York: Guilford, 375–403.
- Chapoulie, J.-M. 2002. La tradition de Chicago et l'étude des relations entre les races. *Revue Européenne des Migrations Internationales* 18 (3), 9–24.
- Cheung-Blunden, V. L. & Juang, L. P. 2008. Expanding acculturation theory: are acculturation models and the adaptiveness of acculturation strategies generalizable in a colonial context? *International Journal of Behavioral Development* 32 (1), 21–33.
- Chirkov, V. 2009a. Critical psychology of acculturation: what do we study and how do we study it, when we investigate acculturation? *International Journal of Intercultural Relations* 33 (2), 94–105.
- Chirkov, V. 2009b. Summary of the criticism and of the potential ways to improve acculturation psychology. *International Journal of Intercultural Relations* 33 (2), 177–180.

- Coatsworth, J. D., Maldonado-Molina, M., Pantin, H. & Szapocznik, J. 2005. A person-centered and ecological investigation of acculturation strategies in Hispanic immigrant youth. *Journal of Community Psychology* 33 (2), 157–174.
- Coole, D. 2005. Rethinking agency: a phenomenological approach to embodiment and agentic capacities. *Political Studies* 53 (1), 124–142.
- Cresswell, J. 2009. Towards a post-critical praxis: Intentional states and recommendations for change in acculturation psychology. *International Journal of Intercultural Relations* 33 (2), 162–172.
- Davis, K. 2008. Intersectionality as buzzword: a sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist theory* 9 (1), 67–85.
- Driedger, L. 2001. Changing visions in ethnic relations. *Canadian Journal of Sociology* 26 (3), 421–451.
- Gandziarowski, A. 2006. *Assimilation: final victory or the road to nowhere?* Norderstedt, Germany: Grin.
- Graves, T. D. 1967. Acculturation, access, and alcohol in a tri-ethnic community. *American Anthropologist* 69 (3–4), 306–321.
- Hall, S. 1993. Cultural identity in question. Teoksessa S. Hall, D. Held & T. McGrew (toim.) *Modernity and its futures*. Cambridge: Polity, 273–316.
- Hall, S. 1996. Who needs 'identity'? Teoksessa S. Hall & P. du Gay (toim.) *Questions of cultural identity*. Lontoo: Sage, 1–17.
- Hermans, H. J. M. 2001. The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology* 7 (3), 243–281.
- Hermans, H. J. M. & Kempen, H. J. G. 1998. Moving cultures: the perilous problems of cultural dichotomies in a globalizing society. *American Psychologist* 53 (10), 1111–1120.
- Hong, Y.-Y., Morris, M. W., Chiu, C.-Y. & Benet-Martinez, V. 2000. Multicultural minds: a dynamic constructivist approach to culture and cognition. *American Psychologist* 55 (7), 709–720.
- Hoyt, E. E. 1961. Integration of culture: a review of concepts. *Current Anthropology* 2 (5), 407–426.
- Huttunen, L. 2005. Etnisyyt. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 117–160.
- Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. 2005. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 16–40.
- Jasinskaja-Lahti, I. 2000. Psychological acculturation and adaptation among Russian-speaking immigrant adolescents in Finland. *Sosiaalipsykologian väitöskirja*. Helsingin yliopisto.

- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K., Horenczyk, G. & Schmitz, P. 2003. The interactive nature of acculturation: perceived discrimination, acculturation attitudes and stress among young ethnic repatriates in Finland, Israel and Germany. *International Journal of Intercultural Relations* 27 (1), 79–97.
- Jenkins, R. 1997. *Rethinking ethnicity: arguments and explorations*. Lontoo: Sage.
- Jokisaari, S. 2006. Kotouttamislain merkitys kotoutumisessa maahanmuuttajan näkökulmasta. Web Reports No. 18. Siirtolaisuusinstituutti. <http://www.migrationinstitute.fi/pdf/webreports18.pdf> Luettu 29.3.2012.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2001. Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa M. Suutari (toim.) *Vallattomat marginaalit: yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 125–151.
- Kang, S.-M. 2006. Measurement of acculturation, scale formats, and language competence: their implications for adjustment. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 37 (6), 669–693.
- Keating, M. 2008. Culture and social science. Teoksessa D. della Porta & M. Keating (toim.) *Approaches and methodologies in the social sciences: a pluralist perspective*. Cambridge University Press, 99–117.
- Kim, Y. Y. 2006. From ethnic to interethnic: the case for identity adaptation and transformation. *Journal of Language and Social Psychology* 25 (3), 283–299.
- Kim, Y. Y. 2007. Ideology, identity, and intercultural communication: an analysis of differing academic conceptions of cultural identity. *Journal of International Communication Research* 36 (3), 237–253.
- Kim, Y. Y., Lujan, P. & Dixon, L. D. 1998. "I can walk both ways" Identity integration of American Indians in Oklahoma. *Human Communication Research* 25 (2), 252–274.
- Kokkonen, L. 2010. Pakolaisten vuorovaikutussuhteet: Keski-Suomeen muuttaneiden pakolaisten kokemuksia vuorovaikutussuhteistaan ja kiinnittymisestä uuteen sosiaaliseen ympäristöön. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities* 143.
- De Korne, H., Byram, M. & Fleming, M. 2007. Familiarising the stranger: immigrant perceptions of cross-cultural interaction and bicultural identity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 28 (4), 290–307.
- König, J. 2009. Moving experience: dialogues between personal cultural positions. *Culture Psychology* 15 (1), 97–119.
- Lal, B.B. 1987. Black and Blue in Chicago: Robert E. Park's perspective on race relations in urban America, 1914 – 44. *The British Journal of Sociology* 38 (4), 546–566.
- Laosa, L.M. 1999. Intercultural transitions in human development and education. *Journal of Applied Developmental Psychology* 20 (3), 355–406.
- Lara, M., Gamboa, C., Iya Kahramanian, I., Morales, L. S. & Hayes Bautista, D. E. 2005. Acculturation and Latino health in the United States: a review of the literature and its sociopolitical context. *Annual Review of Public Health* 26, 367–397.

- Levitt, P. & Glick Schiller, N. 2004. Conceptualizing simultaneity: a transnational social field perspective on society. *International Migration Review* 38 (3), 1002–1039.
- Liebkind, K. 2000. Kun kulttuurit kohtaavat. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Monikulttuurinen Suomi: Etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Helsinki: Gaudeamus, 13–27.
- Lopez-Class, M., Castro, F. G. & Ramirez, A. G. 2011. Conceptions of acculturation: a review and statement of critical issues. *Social Science & Medicine* 72, 1555–1562.
- Loukas, A., Suizzo, M.-A. & Prelow, H. M. 2007. Examining resource and protective factors in the adjustment of Latino youth in low income families: what role does maternal acculturation play? *Journal of Youth and Adolescence* 36 (4), 489–501.
- Lyman, S.M. 1968. The race relations cycle of Robert E. Park. *The Pacific Sociological Review* 11 (1), 16–22.
- Löytty, O. 2005a. Johdanto. Toiseuttamista ja tilakurittomuutta. Teoksessa O. Löytty (toim.) *Rajanylityksiä. Tutkimusreitit toiseuden tuolle puolen*. Helsinki: Gaudeamus, 7–24.
- Löytty, O. 2005b. Toiseus. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 161–189.
- Mammon, R. 2010. Kolmen etnisen ryhmän kotoutumisprosessi Suomessa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in education, psychology and social research* 403.
- Martikainen, T., Sintonen, T. & Pitkänen, P. 2006. Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. Teoksessa T. Martikainen (toim.) *Ylirajainen kulttuuri: Etnisyys Suomessa 2000-luvulla*. Tietolipas 212. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki: Hakapaino, 9–41.
- Matsudaira, T. 2006. Measures of psychological acculturation: a review. *Transcultural Psychiatry* 43 (3), 462–487.
- May, S. & Sleeter, C. E. 2010. Introduction. *Critical multiculturalism: theory and praxis*. Teoksessa S. May & C. E. Sleeter (toim.) *Critical multiculturalism: theory and praxis*. New York: Routledge/Taylor & Francis, 1–16.
- Nieto, S. 2008. Culture and education. *Yearbook of the National Society for the Study of Education* 107 (1), 127–142.
- Van Oudenhoven, J. P., Ward, C. & Masgoret, A.-M. 2006. Patterns of relations between immigrants and host societies. *International Journal of Intercultural Relations* 30 (6), 637–651.
- Park, R. E. 1928. Human migration and the marginal man. *American Journal of Sociology* 33 (6), 881–893.
- Pedraza, S. 1999. Review: assimilation or diasporic citizenship? *Contemporary Sociology* 28 (4), 377–381.
- Peltola, M. & Honkasalo, V. 2010. Monikulttuuriset perheet sukupolvisuhteina ja kontrollin kohteina. Teoksessa A.-H. Anttila, K. Kuussaari & T. Puhakka (toim.) *Ohipuhuttu nuoruus? Nuorten elinolit – vuosikirja. Nuorisotutkimusverkosto. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Valtion nuorisosiain neuvottelukunta*. Helsinki: Yliopistopaino, 119–131.

- Penuel, W. R. & Wertsch, J. V. 1995. Vygotsky and identity formation: a sociocultural approach. *Educational Psychologist* 30 (2), 83–92.
- Portera, A. 2008. Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education* 19 (6), 481–491.
- Redfield, R., Linton, R. & Herskovits, M. J. 1936. Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist* 38 (1), 149–152.
- Rinne, R. & Kivirauma, J. 2003. Koulutuksen ja syrjäytymisen muuttuva yhteys. Teoksessa R. Rinne & J. Kivirauma (toim.) *Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulu-tus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 18. Turku: Painosalama, 13–78.
- Rudmin, F. W. 2003. Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration, and marginalization. *Review of General Psychology* 7 (1), 3–37.
- Ryder, A. G. & Dere, J. 2010. Book review: Sam, D. L., & Berry, J. W. (Eds.). (2006.) *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 41 (2), 278–283.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielen oppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 7*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino, 73–102.
- Sam, D. L. 2006. Acculturation: conceptual background and core components. Teoksessa D. L. Sam & J. W. Berry (toim.) *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 11–26.
- Sam, D. L. & Berry, J. W. 2006. Introduction. Teoksessa D. L. Sam & J. W. Berry (toim.) *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–10.
- Sam, D. L. & Berry, J. W. 2010. Acculturation: when individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science* 5(4), 472–481.
- Saukkonen, P. 2007. Maahanmuutto, monikulttuurisuus ja kulttuuripolitiikka: taustatietoja tutkimukselle ja toiminnalle. *Cuporen verkkojulkaisuja 1/2007*. http://www.cupore.fi/documents/monikulttuurisuus_taustatietoja.pdf Luettu 14.3.2011.
- Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B. C. & Szapocznik, J. 2010. Rethinking the concept of acculturation: implications for theory and research. *American Psychologist* 65 (4), 237–251.
- Shaules, J. 2007. *Deep culture: the hidden challenges of global living*. UK: Multilingual Matters/Cromwell.
- Stonequist, E. V. 1935. The problem of the marginal man. *American Journal of Sociology* 41 (1), 1–12.
- Street, B. V. 1993. Culture is a verb: anthropological aspects of language and cultural process. Teoksessa *Language and culture. British Studies in applied linguistics 7*. British Association for Applied Linguistics & Multilingual Matters, 23–43.

- Tadmor, C. T., Hong, Y.-y., Chiu, C.-Y. & No, S. 2010. What I know in my mind and where my heart belongs: multicultural identity negotiation and its cognitive consequences. Teoksessa R. J. Crisp (toim.) *The psychology of social and cultural diversity*. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 115–144.
- Tardif-Williams, C. Y. & Fisher, L. 2009. Clarifying the link between acculturation experiences and parent-child relationships among families in cultural transition: The promise of contemporary critiques of acculturation psychology. *International Journal of Intercultural Relations* 33 (2), 150–161.
- Triandis, H.C. 1997. Where is culture in the acculturation model? *Applied Psychology* 46 (1), 55–58.
- Tseng, V. & Yoshikawa, H. 2008. Reconceptualizing acculturation: ecological processes, historical contexts, and power inequities. *American Journal of Community Psychology* 42 (3–4), 355–358.
- Waldram, J. B. 2009. Is there a future for "Culture" in acculturation research? An anthropologist's perspective. *International Journal of Intercultural Relations* 33 (2), 173–176.
- Ward, C., Bochner, S. & Furnham, A. 2001. *The psychology of culture shock*. Hove, East Sussex, UK: Routledge.
- Ward, C. & Kagitcibasi, C. 2010. Applied acculturation research: working with, for and beyond communities. *International Journal of Intercultural Relations* 34 (2), 186–189.
- Ward, C. & Rana-Deuba, A. 1999. Acculturation and adaptation revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 30 (4), 422–442.
- Warner, L. R. 2008. A best practices guide to intersectional approaches in psychological research. *Sex Roles* 59 (5–6), 454–463.
- Weinreich, P. 2009. 'Enculturation', not 'acculturation': conceptualising and assessing identity processes in migrant communities. *International Journal of Intercultural Relations* 33 (2), 124–139.
- Yoshida Isogai, T., Hayashi, Y. & Uno, M. 1999. Identity issues and reentry training. *International Journal of Intercultural Relations* 23 (3), 493–525.
- Zakaria, N. 2000. The effects of cross-cultural training on the acculturation process of the global workforce. *International Journal of Manpower* 21 (6), 492–510.

Elinikäisen oppimisen eurooppalainen standardimalli ja poikkeavuus

■ Heikki Silvennoinen

Euroopan unionin työvoima- ja koulutuspoliittisten linjausten ansios- ta elinikäisen oppimisen ajatus on lyönyt läpi viidentoista viime vuoden aikana sekä unionin jäsenmaissa että Euroopan alueella laajemminkin. Samantapaiset ajatukset elinikäisen oppimisen välttämättömydestä ja sisällöllisistä painotuksista omaksuttaneen unioniin kuulumattomissakin maissa, paitsi EU:n politiikan, myös esimerkiksi OECD:n vaikutuksesta. EU:n elinten tuottamat dokumentit perustelevat elinikäisen oppimisen välttämättömyyttä, määrittelevät sen sisältöä ja kehittelevät sen toteutus- muotoja sekä samalla luovat tarkentuvaa kuvaa uudenlaisesta kansalaisesta, *elinikäisestä oppijasta*. Elinikäinen oppiminen nähdään dokumenteissa ennen muuta vastauksena globaalin kilpailun aiheuttamiin paineisiin. Vain se, että Euroopan kansalaiset omaksuvat uudenlaisen asenteen itsensä ke- hittämiseen sekä tietojensa ja taitojensa jatkuvaan hiomiseen, voi nostaa Euroopan asemaa houkuttelevana investointialueena ja pelastaa euroop- palaiset yritykset Yhdysvaltain ja Aasian maiden kanssa hyödykemarkki- noilla käytävässä kilpailussa. Samalla kun EU:n tuottamissa dokumenteissa luodaan yhä tarkentuvaa kuvaa elinikäisen oppimisen mallikansalaisesta, myös poikkeamat tästä standardista tulevat määriteltyksi enemmän tai vä- hemmän eksplisiittisesti.

Elinikäinen oppiminen työvoimapotentialin hallintana

Ylikansallinen EU- ja OECD-vetoinen elinikäisen oppimisen politiikka voidaan perustellusti nähdä taloudellispoliittisen eliitin projektina (ks. Hill 2002; 2003), jolla pyritään saamaan väestöt ja väestöryhmät liikkeeseen ja toimimaan tietyllä tavalla. Projektin keskeinen motiivi on kirjattu Lissabonin strategiaan. Vuonna 2000 unioni asetti itselleen strategisen päämäärän seuraavaa vuosikymmentä varten: EU:sta on tultava maailman kilpailukykyisin talousalue niin, että kykenee ylläpitämään kestäväää talouskasvua, luomaan uusia ja parempia työpaikkoja sekä lisäämään sosiaalista yhteenkuuluvuutta Euroopassa. Komission tiedonanto (2001/678) *Eurooppalaisen elinikäisen oppimisen alueen toteuttaminen* (EU 2001) määrittää avainkäsitteiksi yksilöiden *työllistyvyyden* sekä *sopeutumiskyvyn* yhteiskunnan ja talouden muutoksiin:

Euroopan unionille asetettiin Lissabonin Eurooppa-neuvostossa maaliskuussa 2000 strateginen päämäärä, joka vahvistettiin Tukholman Eurooppa-neuvostossa maaliskuussa 2001. Sen mukaan unionista on tultava maailman kilpailukykyisin ja dynaamisin tietoon perustuva talous. Strategiassa tavoitteen saavuttamisen tärkeimmiksi perusedellytyksiksi esitettiin yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen mukauttaminen siten, että opiskelumahdollisuuksia on tarjolla eri elämänvaiheissa oleville kansalaisille, työllistyvyyden ja yhteiskuntaan sopeutumisen edistäminen lisäämällä kansalaisten tietoja ja osaamista, kaikille avoimen tietoyhteiskunnan luominen sekä liikkuvuuden edistäminen. (EU 2001, 7.)

Useissa EU:n koulutuspoliittisissa asiakirjoissa todetaan niin ikään, että ”ihmiset ovat Euroopan tärkein voimavara.” Mikä entiteetti Eurooppa on, jää kuitenkin teksteissä eksplikoimatta. Mutta se on jokin sellainen, joka on kilpailutilanteessa suhteessa muihin, Yhdysvaltoihin ja Aasian maiden, talouksiin. Asetelmassa on kysymys maanosien muodostamien talousblokkien välisestä kilpailusta hyödyke-, rahoitus- ja työpaikkamarkkinoilla. Euroopan unionin päämääränä on saada Euroopan maiden väestöt mukautumaan kiristyvään kilpailuun ja omaehtoisesti kehittämään itselleen sellainen tiedollinen ja taidollinen varustus, jonka avulla eurooppalaiset yritykset voivat kasvattaa markkinaosuuksiaan globaaleilla markkinoilla. Vuonna 2001 ar-

vioitiin, että kasvua rajoittaa nimenomaan se, ettei kaikkea väestössä olevaa työvoimapotentiaalia onnistuta ottamaan hallintaan ja talouden käyttöön:

Eurooppa-neuvosto vahvistikin elinikäisen oppimisen yhdeksi eurooppalaisen yhteiskuntamallin perustekijäksi ja Euroopan työllisyysstrategian painopisteeksi.

Kansalaisten työllistettävyys ja sopeutumiskyky ovat taloudellisesti erittäin tärkeitä, jotta voidaan pitäytyä sitoumuksessa, jonka mukaan Euroopasta tulee yksi maailman kilpailukykyisimmistä ja dynaamisimmista tietoon perustuvista talouksista. Työvoimapula ja osaamisvajae rajoittavat Euroopan unionin kasvua, oli taloudellinen tilanne millainen tahansa. Näin ollen elinikäisellä oppimisella on merkittävä asema pyrittäessä poistamaan esteitä, joiden takia ihmiset eivät pääse työmarkkinoille ja jotka rajoittavat siellä etenemistä. (EU 2001, 7.)

EU:n dokumenttien mukaan elinikäinen oppiminen on keskeinen väline väestön osaamisen muokkaamisessa ja eurooppalaisten yritysten kilpailukyvyn parantamisessa. Kuten Michel Foucault'n (1979; 1991; 2008; 2010) tutkimuksista ammentavan hallintavallan tutkijat (Rose 1999; Miller & Rose 2010; Dean 2010) muistuttavat, liberaalissa demokratiassa tämän pitää tapahtua vapaaehtoisuuden kautta: ihmisiä ei voi varsinaisesti pakottaa sen enempää koulutukseen kuin itsensä kehittämiseen muutenkaan. Pakko ja kurivalta eivät ole enää menestyksellinen hallintamenetelmä. Siksi tärkeä osa elinikäisen oppimisen strategiaa ovat vaikuttaminen ja suostuttelu – yksilöiden asenteiden muokkaaminen suotuisaksi jatkuvaa itsensä kehittämistä kohtaan.

Elinikäisen oppimisen projekti konkretisoituu niin diskurssina (koulutuspoliittiset asiakirjat, julkilausumat, suosituksina jäsenmaille suunnatut 'paimenkirjeet', jäsenmaissa käytävän keskustelun käynnistäminen) kuin oppimisen organisoituna (oppimismahdollisuuksien luominen, oppimisen tekeminen näkyväksi, eri elämäalueilla tapahtuvan oppimisen tunnistaminen ja tunnustaminen, koulutustarjonta). Komission tiedonannossa *Eurooppalaisen elinikäisen oppimisen alueen toteuttaminen* (EU 2001) muistutetaan, että ”jäsenvaltiot sopivat Feirassa pidetyssä Eurooppa-neuvoston kokouksessa ja Euroopan työllisyysstrategian yhteydessä, että ne kehittävät ja toteuttavat yhtenäisiä ja kattavia elinikäisen oppimisen strategioita. Stra-

tegioiden periaatteet on laadittu *helpottamaan* jäsenvaltioita ja toimijoita kaikilla tasoilla” (kursivointi HS). Yhtenäinen ja koko maanosan kattava väestön muokkaamisstrategia kuvaa hyvin tämän ylikansallisen ja monesti demokratiavajeiseksi arvioidun (Jakonen & Korvela 2011; Raunio & Wiberg 1999) organisaation harjoittaman politiikan totalisoivaa luonnetta. Eräänlaisena keskusvaltana komissio ymmärtää olevansa liian kaukana käytännön toteuttamistoimista. Se ei ole suostutteluetäisyydellä suhteessa kansalaisiin. Strategian toteutuminen edellyttää monien toimijoiden saamista mukaan, mihin komissio jäsenvaltioita tiedonannossa kannustaa:

Kaikkia toimijoita – komissiota ja muita Euroopan unionin toimielimiä, jäsenvaltioita, Euroopan talousaluetta ja ehdokasmaita, työmarkkinaosapuolia, kansalaisjärjestöjä ja kansainvälisiä järjestöjä (esim. Euroopan neuvosto, OECD, Unesco) – pyydetään toimimaan yhteistyössä asialistan eteenpäin viemiseksi. Asialistan täytäntöönpano toteutetaan elinikäiseen oppimiseen sovellettavien nykyisten menettelyjen, ohjelmien ja välineiden avulla. (EU 2001, 5.)

Diskurssi ei ole tässäkään vain puhetta, vaan sillä luodaan todellisuutta. Vähitellen ”elinikäisestä oppimisesta” tulee itsestään selvyys ja normi. EU:n asiakirjojen diskurssi voi olla ilmiänsultaankin hyvin normatiivista. Vuonna 2000 julkaistu Komission yksiköiden valmisteluasiakirja *Elinikäinen oppiminen* (EU 2000) kuvaa elinikäiseen oppimiseen siirtymisen välttämättömyyttä voimaperäisillä ilmaisuilla: *ihmisten on sopeuduttava muutokseen, toimintatapoja on muutettava, siirtyminen edellyttää elinikäistä oppimista, koulutusjärjestelmien on sopeuduttava, elinikäisestä oppimisesta on tultava, vision on toteuduttava* (EU 2000, 3, lihavointi alkuperäinen):

Lissabonissa maaliskuussa 2000 pidetty Eurooppa-neuvoston kokous oli käännteentekevä Euroopan unionin politiikan ja toimien suunnan kannalta. Kokouksen päätelmissä vahvistetaan, että Eurooppa on kiistämättä siirtynyt tiedon aikakaudelle kaikkine siihen liittyvine kulttuuri-, talous- ja yhteiskuntaelämän muutoksineen. Oppimisen, elämisen ja työskentelemisen mallit ovat muuttumassa nopeasti. Tämä ei merkitse pelkästään sitä, että ihmisten on sopeuduttava muutokseen, vaan myös sitä, että vakiintuneita toimintatapoja on muutettava.

Lisabonin Eurooppa-neuvoston päätelmissä vahvistetaan, että **onnistunut siirtyminen tietopohjaiseen talouteen ja yhteiskuntaan edellyttää elinikäistä oppimista**. Niinpä Euroopan yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen järjestelmät ovatkin tulevien muutosten keskipisteessä, ja niidenkin on sopeuduttava muutokseen. Feiran Eurooppa-neuvoston päätelmissä kehoitetaan jäsenvaltioita, neuvostoa ja komissiota [–] toimivaltansa puitteissa määrittelemään yhtenäiset strategiat ja käytännön toimenpiteet, joilla edistetään kaikkien ihmisten elinikäistä oppimista’.

Elinikäinen oppiminen ei ole enää vain yksi yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen osa-alue, vaan siitä on tultava opetuksen antamisen ja opetukseen osallistumisen **kantava periaate** kaikissa oppimisympäristöissä. **Tämän vision on toteuduttava tulevana vuosikymmenenä**. Kaikilla Euroopassa asuvilla olisi poikkeuksetta oltava yhtäläiset mahdollisuudet mukautua yhteiskunnallisten ja taloudellisten muutosten asettamiin vaatimuksiin ja osallistua aktiivisesti Euroopan tulevaisuuden muokkaamiseen. Näkökantojen ja käytäntöjen perusteellinen muutos edellyttää tässä asiakirjassa ehdotettua laajaa keskustelua ja oikeuttaa sen. **Jäsenvaltiot** ovat vastuussa koulutusjärjestelmistään, ja niiden **olisi johdettava tätä keskustelua**, jota olisi käytävä myös jäsenvaltioissa eikä pelkästään Euroopan tasolla. Elinikäinen oppiminen liittyy jokaisen tulevaisuuteen erityisen yksilöllisellä tavalla, ja keskustelua olisikin käytävä **mahdollisimman lähellä kansalaisia**.

Miksi elinikäisen oppimisen käytännön toteuttaminen on niin kiireellistä ja ensisijaisen tärkeää Euroopan unionille, perustellaan kahdella syyllä (EU 2000):

1. Eurooppa on siirtynyt kohti osaamisyhteiskuntaa ja -taloutta. Ajantasaisen tiedon saannista sekä motivaatiosta ja kyvystä käyttää voimavaroja järkevästi omasta puolesta ja koko ympäröivän yhteisön puolesta on tulossa aikaisempaa ratkaisevampia tekijöitä Euroopan kilpailukyvyyn vahvistamiseksi ja työvoiman työllistettävyyden ja sopeutumiskyvyn parantamiseksi.
2. Osaamistalous Euroopan kansalaiset ovat osa yhteiskunnallisesti ja poliittisesti monimutkaista maailmaa. Sen lisäksi, että kansalaiset haluavat aikaisempaa enemmän suunnitella omaa elämäänsä, heidän odotetaan osallistuvan aktiivisesti yhteiskunnan toimin-

taan ja heidän on opittava suhtautumaan myönteisesti elämiseen kulttuurillisten, etnisten ja kielellisten eroavaisuuksien keskellä. Ratkaisu siihen, miten ymmärtää näiden haasteiden tärkeys ja oppia vastaamaan niihin, on koulutus ja oppiminen.

Nämä yhteiskunnallisten ja taloudellisten muutosten kaksi keskeistä tekijää ovat yhteydessä toisiinsa. Asiakirjassa niiden taustalla nähdään kaksi keskenään yhtä tärkeäksi arvioitua elinikäisen oppimisen tavoitetta: *aktiivisen kansalaisuuden edistäminen* ja *työllistettävyyden edistäminen* (EU 2000, 5). Työllistettävyyys ja aktiivisuus lankeavat yksiin niin kansallisvaltioiden, Euroopan Unionin kuin esimerkiksi OECD:n kaltaisten kansainvälisten asian-tuntijaorganisaatioiden tavoitteessa nostaa työllisyysastetta. Valtioiden ja alueiden väestöjä pyritään hallitsemaan erityisesti työvoimana, ja väestöjen työvoima- ja osaamispotentiaaleja pyritään hyödyntämään ja muokkaamaan talouskasvun ja tuottavuuden lisäämiseksi.

Uutta aktiivista kansalaista ryhdyttiin täsmentämään huomattavasti tarkemmin käynnistämällä Euroopan kansalaisilta vaadittavien taitojen määrittelytyö vuonna 2000.

Eurooppalaisen avaintaidot

Lissabonin Eurooppa-neuvoston (23.–24.3. 2000) päätelmissä todettiin, että maanosan tasolla määritellään uudet perustaidot, joita kehitetään elinikäisen oppimisen avulla, ”*vastauksena globalisaation ja tietoon perustuvaan talouteen siirtymisen aiheuttamiin haasteisiin*”. Sittemmin nämä päätelmät on toistettu säännöllisesti, muun muassa Brysselin Eurooppa-neuvostoissa (20.–21.3. 2003 ja 22.–23.3. 2005) sekä vuonna 2005 hyväksytyssä, uudistetussa Lissabonin strategiassa. Euroopan parlamentti ja neuvosto antoivat 18. joulukuuta 2006 suosituksen elinikäisen oppimisen avaintaidoista nimellä *Elinikäisen oppimisen avaintaitoja koskeva eurooppalainen viitekehys* (EU 2006).

Avaintaidot (*key competences*) on määritelty tietojen (*knowledge*), taitojen (*skills*) ja asenteiden (*attitudes*) kokonaisuutena. Tietojen ja taitojen määrittely, mallikansalaisen tai ideaalieuropalaisen konstruoiminen, on luonteeltaan mitä poliittisin asia. Poliittisuus ja neuvoteltavuus sivuutetaan

vetoamalla luonnonvoimaisena otettuun globalisaatioon: ”Koska globalisaatio asettaa jatkuvasti Euroopan unionille uusia haasteita, kukin kansalainen tarvitsee useita avaintaitoja mukautuakseen joustavasti maailmaan, joka muuttuu nopeasti ja on voimakkaasti verkottunut.” (EU 2006, 13.) Lähtökoh- ta on se, että Euroopan kansalaisina ”kaikki yksilöt tarvitsevat avaintaitoja henkilökohtaisen onnistumisen tunnetta ja kehitystä, aktiivista kansalaisuut- ta, sosiaalista osallisuutta ja työtä varten.” (EU 2006, 13.)

Elinikäisen oppimisen eurooppalaisessa viitekehyksessä avaintaidot luokitetaan kahdeksaan kategoriaan: (1) viestintä äidinkielellä, (2) viestintä vierailta kielillä, (3) matemaattinen osaaminen ja perusosaaminen luon- nontieteiden ja tekniikan aloilla, (4) digitaaliset taidot, (5) oppimistaidot, (6) sosiaaliset ja kansalaistaidot, (7) aloitekyky ja yrittäjyys, ja (8) tietoisuus kulttuurista ja kulttuurin ilmaisumuodot.

Avaintaidot ovat siis hyvin laaja-alainen käsite. Taitojen sovellusalue on koko ihmiselämä: työ, kansalaisuus ja osallistuminen, perhe, vapaa-aika. Taidot eivät rajoitu vain taitoihin perinteisesti ymmärretyssä merkityksessä. Avaintaitoihin kuuluvat, paitsi monenlaiset taidot, myös tiedot, tietoisuus, ymmärrys, asenteet, suhtautumistavat, motivaatio. Avaintaitojen käsitteen avulla EU yrittää puuttua ihmisten elämään kaikin puolin.

Avaintaitoja pidetään keskenään yhtä tärkeinä, koska kukin niistä voi osaltaan vaikuttaa onnistuneeseen elämään tietoyhteiskunnassa. Monet avaintaidot ovat limittäisiä ja läheisesti toisiinsa sidoksissa: tietyn alueen olennaiset piirteet tukevat myös toisen alueen taitoja. Kieleen, lukemiseen, laskemiseen sekä tieto- ja viestintätekniikkaan liittyvät perustaidot muodostavat oppimisen olennaisen perustan, ja oppimis- taidot tukevat kaikkea oppimistoimintaa. Viitekehyksessä sovelletaan tiettyjä teemoja, jotka ovat tärkeitä kaikissa kahdeksassa avaintaidos- sa: kriittinen ajattelu, luovuus, aloitteellisuus, ongelmanratkaisu, ris- kinarviointi, päätöksenteko ja tunteiden rakentava hallinta. (EU 2006.)

Hanke avaintaitojen juurruttamiseksi Euroopan väestöön on laatijoiden- sa ja asiaa ajavien näkökulmasta kunnianhimoinen – niin korkealle se on tavoitteena viritetty. Toisaalta muokkauksen kohteena olevan kansalaisen näkökulmasta hanke on suorastaan totalisoiva: kansalaisen tehtävä itsen- sä kehittämiseksi laadittujen avaintaitojen mukaiseksi on vaativa, mutta se

saattaa olla myös rampauttava, sillä niin vajavaiseksi kansalainen alkaa vaatimuksia lukiessaan tuntea itsensä.

Tieto- ja taitovaatimusten ohessa on syytä kiinnittää huomiota siihen, millaista mielenlaatua ja asenteita uudelta kansalaiselta viitekehyksessä vaaditaan (ks. artikkelin liitteenä taulukoksi tiivistetty erittely avaintaitojen sisältämistä tiedoista, taidoista ja asenteista). Yksilön pitäisi ennen muuta suhtautua myönteisesti avaintaidoiksi luokitettujen tietojen ja taitojen hankkimiseen. Eurooppalaisen pitäisi olla tiedonhaluinen, mutta myös tiedonhalussaan kriittinen (”kriittinen ja harkitseva asenne saatavilla olevaan tietoon”). Yksilön pitäisi olla monin tavoin aktiivinen ja ulospäin suuntautuva. Hänen pitäisi aktiivisesti ja omaehtoisesti hakeutua vuorovaikutus- ja kommunikaatioyhteyksiin muiden kanssa ja osalliseksi verkostoja (esimerkiksi ”kiinnostus osallistua kulttuurisiin, sosiaalisiin ja/tai ammatillisiin yhteisöihin ja verkkoihin”). Uudella eurooppalaisella on motivaatiota ja itseluottamusta, joiden varassa hänen on mahdollista ”jatkaa oppimista menestyksekkäästi koko elämän ajan”.

Avaintaitojen viitekehyksestä on helposti luettavissa tavoiteltu ihmistyyppi, joka on vahvasti motivoitunut työskentelemään saavuttaakseen tavoitteen. Hän on määrätietoinen, ja hänellä on myös kyky selviytyä eteen tulevista esteistä. Uusi eurooppalainen kestää muutoksia eikä lannistu vastoinkäymisistä. Hän on valmis tekemään kompromisseja edetäkseen kohti tavoitteitaan.

Mielentilan hallinta ja motivaation politiikka

Se, että ihmiset alkavat hankkia uudelta eurooppalaiselta edellytettäviä tietoja taitoja, on monien yhteiskuntaryhmien kohdalla pitkällisen asennemuokkauksen tulosta. Se edellyttää uudenlaista mielenlaatua. Työelämän heikompiosaisilla on monilla takanaan huonoja koulukokemuksia, jotka ovat ensin olleet aiheuttamassa heikkoa ”oppimisetuntoa” ja sen jälkeen olennaisesti vaikuttaneet siihen, että koulutusura on jäänyt lyhyeksi. Lyhyen koulutuksen varassa he ovat ohjautuneet työmarkkinoiden sekundaarisektorille ja sen kautta vähän muodollista koulutusta ja vähän tunnustettuja ammattitaitoja vaativiin tehtäviin.

Ihmiset suunnittelevat koko eliniän jatkuvaa oppimista vain, jos he haluavat oppia. He eivät halua jatkaa opiskelua, jos aikaisemmat oppimisko-

kemukset ovat olleet epäonnistuneita ja kielteisiä. He eivät halua jatkaa, jos opiskelumahdollisuudet eivät ole käytännöllisesti sopivia aikataulun, tahdin, sijainnin tai hinnan vuoksi. He eivät ole motivoituneita osallistumaan opiskeluun, jonka sisällössä ja menetelmissä ei oteta kunnolla huomioon heidän kulttuurista näkökulmaansa ja elämäkokemustaan. Eivätkä he halua investoida aikaa, vaivaa ja rahaa jatko-opiskeluun, jos jo hankittuja tietoja, taitoja ja asiantuntemusta ei tunnusteta konkreettisella tavalla, olipa motiivina sitten henkilökohtaiset syyt tai työssä eteneminen. Henkilökohtainen opiskeluun motivointi ja erilaisten opiskelumahdollisuuksien tarjoaminen ovat avainasemassa, jos elinikäinen oppiminen halutaan toteuttaa menestyksekkäästi. (EU 2000, 8.)

EU:n elinikäisen oppimisen strategian ja avaintaitojen viitekehyksen toteutumisen kannalta olennaisin kysymys onkin: miten yhdistetään (a) EU-alueetta koskeva tavoite maailman kilpailukykyisimmästä taloudesta ja (b) pienipalkkaisen yksilön voimavarat, elämäntapa, mielenlaatu ja preferenssit toisiinsa? Gert Biesta (2006) kiinnittää huomio tähän tavoitteiden epäsuhtaan kysymällä, ”mitä järkeä on elinikäisessä oppimisessa, jos elinikäisessä oppimisessa ei ole järkeä” (*what’s the point of lifelong learning if lifelong learning has no point*)? Tällä hän tarkoittaa juuri sitä, että EU:n tasolla politiikkaksi muotoiltu elinikäinen oppiminen (ensimmäinen ’elinikäinen oppiminen’ Biestan kysymyksessä) talouskasvua ja kilpailukykyä edistävänä välineenä on riippuvainen yksilöiden asennoitumisesta ja motivoitumisesta elinikäiseen oppimiseen (toinen ’elinikäinen oppiminen’ Biestan kysymyksessä). Riittääkö ensimmäinen (politiikkatason) ’elinikäinen oppiminen’ motiiviksi jälkimmäisen (eli yksilötason) ’elinikäisen oppimisen’ toteutumiseksi? Motivoituuko yksilö tähän systemaattiseen itsen muokkaamiseen vain sillä perusteella, että hän voi antaa itsestään entistä enemmän eurooppalaisten yritysten voittojen kasvattamiseksi? Uhrasiko yksilö oman elämänsuunnitelmansa ja korvaisi sen yritysten kilpailukykyä, yksityisiä voittoja ja talouskasvua tavoittelevaan elämänsuunnitelmaan? Kun muistamme, että EU organisaationa ja politiikantekokoneena ylipäätään kärsii vakavasta demokratiavajeesta, saattaa EU:n painostamiseen viittaavin sanakääntein lanseeraamalla elinikäisen oppimisen politiikalla olla pikemminkin päinvastaisia vaikutuksia: kun elinikäiseksi oppimiseksi nimetty itsen muokkaamisen vaatimukset alkavat

kansalaisista tuntua ulkoapäin pakotetulta velvollisuudelta, moni tuntee sen tunkeutumiseksi oman itsenäisen päätösvaltansa ja valinnanvapautensa aluelle ja vastustaa sitä oman autonomian puolustamisen nimissä.

Helene Ahlin (2006; 2008; ks. Silvennoinen 2011) analyysi motivaation käsitteestä ja sen käytöstä aikuisoppijan rakentamisessa kuvaa hyvin tätä epäsuhtaa. Ahlin mukaan motivaatioteoria voidaan jo lähtökohdiltaan nähdä yhteydessä vallankäyttöön ja hallintavaltaan. Elinikäisen oppimisen yhteyteen sovellettuna motivaatioteoriat ottavat itsensä kehittämisestä ja elinikäisestä oppimisesta kiinnostuneen yksilön annettuna: ”yleisen yksilön” oletetaan olevan halukas kehittämään ja kouluttamaan itseään, ja jos konkreettinen yksittäinen yksilö ei ole halukas ja valmis siihen, asia diagnosoidaan hänen ongelmakseen. Motivaatioteorioiden nousu ajoittuu teollisuuspsykologien etsimiin keinoihin, joilla pyrittiin lisäämään työntekijöiden työmotivaatiota epäautonomisessa tehdastyössä. Motivaatio otettiin tutkimuskohteeksi työntekijöiden käyttäytymisen kontrolloimisen ja toimintaan vaikuttamisen tarkoituksessa. Kun motivaation nähtiin kuuluvan luontevasti psykologisen asiantuntemuksen piiriin, onnistuttiin häivyttämään ongelmiksi muotoiltujen ilmiöiden ja niiden ratkaisemiseksi kehiteltävien toimenpiteiden yhteyttä vallankäyttöön ja työntekijöiden kontrollointiin.

Instead of regarding it [motivation] as an entity, residing within the individual, I suggest seeing it as a relational concept. It is hardly possible to speak about motivation without relating it to something – one can be motivated to work, to study, to play and so on, but never just ‘unmotivated’[--]. The person who does not want to [--] participate, has no problems, and no need for an explanatory theory, or for a policy to do something about it. It is when someone wants someone else to do something and this person does not, that the problem arises. The problem then becomes located in the relation between these two people. (Ahl 2008, 160.)

Ahlin mukaan motivaatio on pikemmin relationaalinen käsite kuin yksilön sisältä löytyvä ominaisuus. Se, että yksilö ei ole kiinnostunut hankkiutumaan koulutukseen, ei ole ongelma sinänsä. Se muodostuu ongelmaksi vasta, kun se määritellään ulkoapäin (alan asiantuntijat, kouluttajat, poliittiset päättäjät) hänen ongelmakseen. Yksilö diagnosoidaan ”vastentahtoiseksi”

oppimista kohtaan. Määrittellessään ja nimetessään yksilöiden motivaation puutteelliseksi asiantuntijat käyttävät symbolista valtaa, mikä hämärtyy ”itsestään selvyyksien” (esim. elinikäinen oppiminen) ja asiantuntijatiedon (arvioitu motivaation puute) kautta puolueettomaksi diagnoosiksi:

The discourse on lifelong learning, and the theories concerning motivation that serve this discourse, therefore construct the unwilling lifelong learner. The ‘unwilling learner’ is both the reason for and the solution to societal problems, while those who formulate the problems, and the basis for the formulation of the problem, remain invisible. They are made invisible because they represent normality, the ideology in power and knowledge that is always take-for-granted. (Ahl 2008, 159.)

Hallintavallan analytiikassa motivaatio käy ymmärrettäväksi määrittelijän ja määriteltävän välisenä suhdekäsitteenä, jossa toinen osapuoli haluaa toisen toimivan tietyllä tavalla. Motivoinnin tavat ovat vallankäytön tekniikoita.

Ääritapauksissa hallintavaltaa voidaan vahvistaa sanktioimalla koulutuksesta kieltäytyminen, kuten työllisyys- ja työvoimakoulutuksessa on Suomessa tehtykin. Osallistumispakko on perinteistä institutionaalista kurinpitoa ja sellaisena poikkeaa liberaalista, autonomisen yksilön valinnanvapauden nojasta hallintatavasta. Nykypäivänä pakkokeinojen käyttäminen ei oikein sovi keskiluokkiin kuuluvien ihmisten hallintaan. Pakkoa ja rangaistuksia on edelleenkin poliittisesti hyväksyttävämpää ja helpompaa käyttää yhteiskunnan (ja julkisuuden) marginaalissa ja kohdistaa sosiaalisessa hierarkiassa alimmalle tasolle sijoittuviin (ks. Foucault 1980).

Aikuisenkoulutuksen toimintasuunnitelmassa *Oppiminen kannattaa* aina EU:n komissio (EU 2007) esittää säästöajatuksen perustavan menetelmän integroida huonompiosaiset (*disadvantaged*) ryhmät. Toimintasuunnitelmassa komissio kehottaa jäsenmaita nopeuttamaan vähäisillä muodollisilla kvalifikaatioilla varustettujen huonompiosaisten non-formaalien oppimisen tunnistamista ja tunnustamista. Saattamalla huonompiosaisten näkymättömän osaamisen (äänettömät taidot, *tacit skills*) näkyviksi voidaan komission mukaan nostaa myös heidän itsearvostustaan sekä rohkaista heitä osallistumaan aktiivisemmin.

Ammatillisten ja sosiaalisten taitojen arviointi ja tunnustaminen riippumatta siitä, missä ja miten taidot on hankittu, on erityisen tärkeää peruskoulutusta vailla oleville, jotta heidän on helpompaa sopeutua yhteiskuntaan. Heillä on todennäköisesti piileviä taitoja. Kaikkien sidosryhmien (työnantajien, valtiovallan, yksilöiden jne.) on tärkeää oivaltaa tämä, koska on ilmeistä, että epävirallisen ja arkioppimisen avulla hankittujen taitojen tunnustaminen voisi johtaa merkittäviin ajan ja rahan säästöihin. (EU 2007, 9.)

Yksilössä diagnosoitujen asenteiden ja kulttuuritaustaan liittyvien osallistumisesteiden voittaminen nähdään koulutuspolitiikassa ja koulutuksen suunnittelussa tärkeänä ”haasteena”, ja niihin onkin kehitetty koko joukko erilaisia toimenpiteitä. Usein negatiivisten asenteiden syyksi paikannetaan huonot koulukokemukset ja niiden vaikutukset käsitykseen itsestä oppijana. Heikko koulumenestys yhdistyneenä vähäiseen itsearvostukseen ja vähäisiin kulttuurisiin pääomiin on omiaan nostamaan koulutuksen osallistumisen kynnystä aikuisiällä. Heikkoon ”koulutusitsetuntoon” liittyvät esteet ei ole nostettu vain julkisen koulutuspolitiikan asialistalle, vaan myös esimerkiksi yritysten henkilöstön kehittämiseksi (*human resource development*, HRD) saa kohdata ne omassa työssään yrittäessään houkuttaa koulutukseen totuttomia muodollisiin opetustilaisuuksiin. Vähän koulutettujen työntekijöiden koulutusaikaita koskevan tutkimuksensa perusteella Sanders ym. (2011) suosittavat, että negatiivisia asenteita voidaan kääntää myönteiseen suuntaan kohdentamalla toimenpiteitä vähän koulutettujen ”subjektiivisten normien” (yksilöiden itse itselle luomien esteiden, tai viiteryhmän kulttuurista omaksettujen ennakkoluulojen) muokkaamiseen. Yksi heidän tutkimuksensa johtopäätöksistä on, että esimiesten ja johdon pitäisi paneutua nimenomaan luomaan positiivisempaa asennetta koulutukseen osallistumista kohtaan ja valamaan uskoa koulutuksen tulevaisuudessa tuottamiin hyötyihin:

[W]hen designing interventions aimed at stimulating lower educated workers to start thinking about training participation, there should be a focus on strengthening their own belief in being successful when participating in a training activity, on their attitude towards training and the value workers’ expect from participating in training. This can be achieved through reducing feelings of exam anxiety and actively showing

earlier successful learning activities and experiences and their results.
(Sanders ym. 2011, 412.)

Yksi keino esteiden voittamiseksi on toteuttaa koulutus tavoilla, jotka poikkeavat mahdollisimman paljon tavanomaisesta formaalista koulutuksesta. Ideana on korvata ”kirjaoppiminen” käytännöllisemmällä opetusmuodoilla. Esteiden voittamiseksi koulutusta koetetaan muokata sopimaan yksilön kulttuuritaustaan (luokkakulttuuriin) ja sen ominaisuuteeseen, jotta koulutus ei näyttäytyisi ”erilaiselle oppijalle” niin vastenmieliseltä.

Elinikäisen oppimisen standardi ja poikkeavuus

Elinikäinen oppiminen esiintyy politiikkadokumenteissa hyvää tarkoittavana ja yhteistä hyvää edistävänä hankkeena. Ei ole vaikea kuvitella, että elinikäisen oppimisen diskurssi kuitenkin kuulostaa eri yhteiskuntaluokkiin lukeutuvien korvissa erilaiselta. Elinikäisen oppimisen diskurssin jatkuvasti eteenpäin pyrkivä, kouluttautumalla itseään kehittävä ihminen ja resursseja itseensä investoiva yksilö istuu hyvin yhteen elämäntapaan mutta huonosti toiseen (esim. Edwards 2004; Fejes 2006; Ball 2009; Rinne 2010). ”Elinikäinen oppiminen” hajoaa merkitykseltään useiksi diskursseiksi vastaanottajan mukaan. Yhteiskunnan alimpiin kerroksiin kuuluvien koulutushaluttomuuden ja osallistumattomuuden tarkastelussa standardina on keskiluokille tyypillinen elämäntapa ja siinä kukoistavat koulutusasetteet ja -strategiat. Alaluokkiin kuuluvien kansalaisten kohdalla diagnosoidut ongelmat muodostetaan ja artikuloidaan havaittuina poikkeamina suhteessa keskiluokkien edustamaan ”normaaliuteen”. (Silvennoinen 2011.)

Alaluokkien suhteessa koulutukseen (ja elinikäisen oppimisen käytäntöihin) diagnosoidaan yhä hienojakoisempia ongelmia, jotka voidaan tässä ryhmittää muutamaa kokonaisuuteen:

- tiedollinen ja taidollinen varustus,
- asenteellinen ja kulttuurinen varustus,
- opiskelu- ja oppimiskyky,
- motivaatioperusta ja
- omien koulutustarpeiden tunnistaminen ja artikulointi.

Väestö ei ole yhtenäistä hallinnoitavaa massaa. Koulutussaavutusten tavoin eri sosiaaliryhmiin kuuluvien kansalaisten koulutuspreferenssit ja -strategiat eroavat toisistaan. Liberaalissa demokratiassa hallintakäytäntöjä muokataan ja valitaan eri väestösegmenttien elinoloihin ja tilanteiseen perehtyneiden asiantuntijoiden myötävaikutuksella, mistä tämän artikkelin aineistona käytetyt dokumentit ovat hyvä esimerkki. Analysoidessaan koulutuspolitiikassa konstruotavaa ”elinikäistä oppijaa” Andreas Fejes (2006) paikantaa hallinnan viimekätiseksi kohteeksi yksilöiden halun ja tahdon oppia eli muokata jatkuvasti itseään (ks. myös Rose 1998). Hallinta puolestaan käy tarpeelliseksi vallanpitäjien (tässä tärkeimpinä intressita-hoina ennen kaikkea EU, valtiolta, ylikansalliset yritykset ja kansallinen elinkeinoelämä) tavoitteesta pitää yllä ja parantaa yritysten kilpailukykyä ja talousalueen vetovoimaisuutta. Kun elinikäisen oppimisen diskurssissa konstruoidaan ”elinikäinen oppijan” mallikansalainen, tulee samalla konstruotua siitä poikkeava, ”toinen”.

Koulutukseen osallistumisen tiedolliset ja taidolliset esteet diagnosoidaan esimerkiksi opiskelutaitojen puutteena tai oppimisvaikeuksina. Äärimuodossaan nämä yksilölliset vajavaisuudet luetaan kuuluvaksi psykologisen ja neurologisen asiantuntemukseen alueelle, ja niiden haittavaikutuksia pyritään lieventämään yksilökeskeisellä terapeutisella konsultaatiolla ja esimerkiksi räätälöidyllä ohjauksella. Epämääräisempiin asenteellisiin ja kulttuuriset esteisiin on vaikeampi tarttua. Ratkaisuna tarjotaan ei-koulumaisia opiskelu- ja oppimismuotoja. Abstraktia koulusivistystä koetetaan välttää konkreettisempien työssä oppimisen käytäntöjen avulla. Toisin sanoen koulutusta muokataan lähemmäs yksilöiden omaa elämäntapaa ja sen kulttuurisia piirteitä.

Sen lisäksi, että keskiluokkiin lukeutuvien ja työväestöön lukeutuvien yksilöiden koulutuskokemukset, koulutusasenteet ja -tavoitteet eroavat suhteellisen systemaattisesti toisistaan, myös eri luokkiin kuuluvien aikuisten oppimiskäytännöt poikkeavat toistaan, kuten Peter Sawchuk (2003) on työväenluokan oppimista ja uuden teknologian omaksumista käsittelevässä empiirisessä tutkimuksessaan havainnut. Yhteiskuntaluokkaa luonnehtivat materiaaliset ja sosiaaliset olot eivät vaikuta ainoastaan hakeutumiseen ja

pääsyyn muodolliseen koulutukseen, vaan luokka läpäisee koko sen maiseman, jossa informaali ja jokapäiväinen satunnaisoppiminen saa muotonsa (Sawchuk 2003, 218).

Taulukon 1 normaalin ja poikkeavan rajankäynneissä on kysymys samasta asiasta, johon Rose (1993, 62–63) viittaa jaolla itseään normalisoiviin ja syrjäytyneisiin. Itseään (normin mukaisiksi) kouluivat kansalaiset pyrkivät ”toteuttamaan itseään” muovaamalla elämäntapaansa valintojen kautta tiettyjen kulttuuristen koodien mukaisesti (itseään toteuttavat yksilöt). Toisaalla taas ovat ”syrjäytyneet”, joille itse muokkauksen tavoitteet ovat liian kaukaisia. Heillä on riittävästi tekemistä päivittäin eteen kaatuvien taloudellisten ja sosiaalisten ongelmien voittamisessa. Itsen muokkaus on heille silläkin tavoin kaukaisempi asia, etteivät he omassa elämässään usko sen tuottamiin aineellisiin hyötyihin. He ovat tähänkin saakka jääneet esimerkiksi koulutuksen mahdollistaman positiivisen identiteetinmuodostuksen ulkopuolelle. (Silvennoinen 2011.)

Koulutuksen ja opiskelun kulttuuriseen vierauteen liitetään usein myös yksilön kyvyttömyys tunnistaa omat koulutustarpeet. Yksilön itse havaitsemien, ”ilmitarpeiden” lisäksi tarpeita kartoittavat asiantuntijat löytävät latentteja tarpeita. Toinen keskeinen ulottuvuus muodostuu subjektiivisista ja objektiivisista tarpeista. Subjektiivisten (koettujen) koulutustarpeiden lisäksi esimerkiksi työvoimahallinnon asiantuntijat määrittävät yksilölle objektiivisiä koulutustarpeita lähtökohtanaan työmarkkinoiden ja työtehtävien vaatimukset. (Silvennoinen 2002; 2011.)

Objektiivisetkin koulutustarpeet ovat objektiivisiä vain suhteessa johonkin olemassa olevaan asiantilaan tai poliittisesti konstruoituun tavoitetilaan. Yksi tällainen tavoitetila konkretisoituu eurooppalaisten avaintaitojen viitekehyksenä. Kun viitekehyyksessä määritetyt avaintaidot otetaan annettuna, niistä tulee todellisuutta, joiden suhteen yksilöiden puutteita ja vajavaisuuksia voidaan arvioida ja objektiivisiä oppimistarpeita määrittellä. Lopulta yksilön haluttomuus osallistua objektiivisesti määritettyjen tarpeiden mukaisiin toimenpiteisiin voidaan sanktoida etuuskien menetyksellä.

Taulukko 1. 'Elinikäisen oppijan' standardi oppimisen ja osaamisen osa-alueilla ja poikkeavuus

	'Elinikäisen oppijan' standardi	Standardista poikkeavat
Tiedollinen varustus	<ul style="list-style-type: none"> hyvät yleissivistys ja työelämän vaatimuksia vastaava ammatillisesti eriytyvä pohjakoulutus kyky esittää teoreettinen osaaminen propositionaalisessa muodossa 	<ul style="list-style-type: none"> koulutuksessa edellytettävät tiedot ovat usein niukat kyky 'teoreettisen' osaamisen eksplikointiin heikkoa työelämän ulkopuolella käytössä olevat tiedot voivat olla erittäin korkeatasoiset (esim. harrastustoiminnassa, yhdistystoiminnassa, lähiyhteisössä, perheessä)
Taidollinen varustus	<ul style="list-style-type: none"> hyvät ja jatkuvasti päivitettävät ammatilliset taidot kyky artikuloida työssä käytettävät taidot propositionaalisessa muodossa 	<ul style="list-style-type: none"> omassa työssä käytössä olevat taidot voivat olla pitkälle kehittyneet, mutta jäävät tunnistamattomina näkymättömiksi ja muodollisesti tunnustamatta työelämän ulkopuolella käytössä olevat taidot voivat olla erittäin korkeatasoiset (esim. harrastustoiminnassa, yhdistystoiminnassa, lähiyhteisössä, perheessä)
Asenteellinen ja kulttuurinen varustus	<ul style="list-style-type: none"> myönteisten koulutuskokemusten ansiosta myönteinen asenne koulutukseen omaan habitukseen ja kulttuuriin kuuluu myönteinen suhtautuminen osaamisen reflektointiin ja itsensä kehittämiseen 	<ul style="list-style-type: none"> huonot kokemukset aiemmasta koulutuksesta, joka usein sen vuoksi jäänyt lyhyeen koulu-uraan vähäinen osallistuminen ja totuttomuus formaaliin koulutukseen konkretisoituu kulttuurisena etäisyytenä koulutusinstituutioiden kulttuuriin ja käytäntöihin
Opiskelu- ja oppimiskyky	<ul style="list-style-type: none"> kouluttautumisen myötä kehittyneet opiskelutekniikat ja -kyvyt oppimaan oppiminen kehittynyt harjaantumisen ja oppimisen reflektoinnin kautta 	<ul style="list-style-type: none"> formaaliin ja non-formaaliin koulutukseen lukeutuvan opiskelun vähäisyys näkyy myös totuttomuutena opiskeluun, joka taas voi näyttäytyä opiskelu- ja oppimisvaikeuksina tottumaton reflektoidaan omaa oppimistaan
Motivaatioperusta	<ul style="list-style-type: none"> omakohtaiset kokemukset koulutuksen vaikuttavuudesta työhön ja aseisiin sijoittumisessa tukevat kouluttautumisen motivaatiota työn luonne ja työtapojen muutos motivoivat hankkimaan lisää koulutusta ja osaamista virikkeellisissä työtehtävissä oppiminen osa jokapäiväistä ja työtä rikastuttavaa 	<ul style="list-style-type: none"> työtehtävien vähäisten uudistumisvaatimusten ja vaativampiin/virikkeellisempiin tehtäviin etenemismahdollisuuksien puuttumisen vuoksi motivaatio taitojen kehittämiseen vähäistä satunnaisoppiminen työssä oppimisen pääasiallinen muoto
Omien koulutus-tarpeiden tunnistaminen ja artikulointi	<ul style="list-style-type: none"> kyky artikuloida työssä käytettävät taidot ja niissä ilmenevät puutteet propositionaalisessa muodossa kouluttautumiseen tottuneena osaa analysoida omat 'osaamisvajеeissa' ja artikuloida ne koulutustarpeina työssä eteen tulevat pulmatilanteet muuntuvat reflektoinnin kautta koulutustarpeiksi 	<ul style="list-style-type: none"> koulutuksen kielen ulkopuolisuus näyttäytyy vaikeutena artikuloida "osaamisvajеeita" ja "koulutustarpeita" työssä eteen tulevissa pulmatilanteissa luontevaa yrittää selvittää kokemuksen kartuttamalla 'nikseillä' ja työtovereilta apua pyytäen, vertaisoppimisen avulla

Avautuminen, tunnustaminen ja terapisoituminen

Nykyisin yksilö ongelmiseen on useiden eri alojen ”ammattiauttajien” yhä tarkemman analysoinnin, diagnosoinnin ja korjaustoimenpiteiden kohteena. Työllisyytensä ja epäpätevyksiensä kanssa tuskailevan yksilön pitäisi oppia avautumaan viranomaisten ja asiantuntijoiden heihin liittämistä ongelmista. Heidän olisi opittava puhumaan osaamattomuudestaan ja oppimistarpeistaan. Yhdessä työvoimahallinnon ja aikuisopintojen ohjaajien kanssa heidän olisi opittava tunnustamaan, analysoimaan ja tunnustamaan omat osaamispuutteensa ja lopulta aktiivisesti hakeuduttava sellaisiin tiloihin ja tilanteisiin (esimerkiksi oppilaitoksissa), joissa he voivat saada apua osaamattomuuteensa. Yksilön avautuminen omista osaamispuutteistaan ja oman pätemättömyytensä tunnustaminen viranomaisia edustavalle asiantuntijalle on uusi ja nopeasti käytäntöihin levinnyt ilmiö, mikä on saanut Andreas Fejesin ja Magnus Dahlstedtin (2012) kutsumaan yhteiskuntaa ”tunnustamisyhteiskunnaksi” (*confessing society*). Kuten koulutus ylipäätään monine käytäntöineen, tunnustaminen periytyy kirkolliseen valtaan liittyvistä käytännöistä.

Työmarkkinoiden ja työelämän standardeilla mitatut yksilölliset puutteet ovat viimeistään 2000-luvulla tulleet eräänlaiseksi ”sydämen asiaksi”. Kyse ei ole pelkästään siitä, että näin julkinen valta tunkeutuu yhä syvemmälle yksilöön, vaan myös siitä, että yhä useammat uudet elämän alueet tulevat tällä tavoin suorastaan sielunhoidollisiksi asioiksi. Fejesin analyysin mukaan koulutuspolitiikassa elinikäisestä oppimisesta on rakennettu kaiken kattava käsite, joka tunkeutuu kansalaisten elämismaailmaa kolonisoiden sen ”oppimiselämäksi”. Vastaavasti Stephen Ball (2009) puhuu ”täysin pedagogisoidusta yhteiskunnasta” (*totally pedagogised society*), joissa kaikki elämänalueet olisi opittava näkemään oppimistilaisuuksina. Elinikäisen oppimisen käytäntöjen tarkoituksena on muokata yksilöistä aktivoituneita ja vastuullisia kansalaisia. Tunnustamisesta on itse asiassa muotoutumassa yleinen ja itsestään selvänä otettava tekniikka koulutuksen käytäntöihin. Se konkretisoituu sellaisina muotoina, kuten harkitseminen, reflektointi, ohjaus, valmennus, erilaiset kumppanuusohjelmat.

Esimerkiksi Kathryn Ecclestone ja Dennis Hayes (2009) ovat havainneet, koulutukseen hiipineen käytäntöjä, joiden seurauksena koulutus alkanut

saada yhä enemmän terapian piirteitä. He varoittavat koulutuksen terapisoitumisesta (*therapisation*), joka kiinnittäessään katseensa ensi sijassa ongelmien kanssa painiskelemaan yksilöön saattaa samalla häivyttää yksilön ulkopuoliset ongelman aiheuttajat näkymättömiin. Vaikkakin hyvää tarkoittavia, koulutuksen terapisoituvat käytännöt saattavat uudenlaista poikkeavuutta tuottaessaan luoda myös uudenlaista eriarvoisuutta (Ecclestone 2011).

Suomessa koulutuksen terapisoitumista tutkineen Kristiina Brunilan (2012a; 2012b) mukaan terapisoituminen viittaa ”mielenterveyttä ja hyvinvointia koskevien toimenpiteiden popularisoitumiseen kasvatuksessa ja koulutuksessa, interventioihin, joilla vahvistetaan itsetuntoa ja minäkuvaa sekä tunnekasvatukseen, tunnepedagogiikkaan ja muuhun emotionaaliseen ja psykologiseen tukeen, ohjaukseen ja mentorointiin.” (Brunila 2012a, 269.) Brunilan arvioi, että viime vuosikymmenten individualistisen eetoksen nousu ja yhteiskunnan markkinointuminen ovat tarjonneet terapoitumiselle erityisen hedelmällistä kasvualustaa tilanteessa, jossa talouden toimijat edellyttävät tehokkaampaa - ei pelkästään ruumiin vaan myös - mielentilan halltuun ottamista. Syrjäytymisvaarassa oleviin nuoriin ja heidän kanssaan työskenteleviin ammattiauttajiin kohdistuneen haastattelututkimuksen tulosten perusteella Brunila (2012a, 274) päätyy toteamaan:

Sen ohella, että suurimmalle osalle nuorista tulevaisuuden hahmottaminen vaikutti vaikealta, yksikään analysoimistani projektidokumenteista tai haastattelemistani projektityöntekijöistä ja nuorista aikuisista ei tarkastellut työttömyyttä, syrjäytymistä, koulutuksen puutetta tai rikollisuutta yhteiskunnallisena tai rakenteellisena ongelmana. Nuoret, jotka olivat ottaneet osaa terapeuttiseen koulutukseen, kuten tunteiden tunnistamiseen, analysointiin ja ilmaisemiseen, syyttivät olosuhteistaan pääsääntöisesti itseään. He nimesivät asenteitaan vääränlaisiksi, mielentilaansa ongelmalliseksi ja kertoivat myös muunlaisista henkilökohtaisista puutteistaan, kuten erilaisten kykyjen ja osaamisen puutteesta. He näkivät myös oman asemansa yhteiskunnasta etäällä tai sitten sen pohjalla.

Terapisoituneet koulutus- ja muut projektit ohjaavat ”ongelmayksilöitä” omaksumaan elämäнкäsityksen, jonka mukaan ensin on opittava tunnesäätelyä, ja sen jälkeen käytävä muokkaamaan itseä vastuullisiksi, joustaviksi ja alati uudelleen muokattaviksi toimijoiksi markkinoiden tarpeisiin.

Talouden argumentit ovat yhä vahvemmin esillä syrjäytymistä koskevassa diskursussissa. Suomessakin syrjäytymisen ehkäisyyn suunnattuja hankkeita perustellaan tätä nykyä ensisijaisesti syrjäytyneiden aiheuttamilla välittömillä ja välillisillä kustannuksilla. Välittömiä kustannuksia ovat esimerkiksi syrjäytyville annettava toimeentulotuki ja asumistuki. Välillisiä kustannuksia ovat esimerkiksi syrjäytyneiden tekemien rikosten kustannukset, alkoholi ja huumeongelmien hoitamisesta aiheutuvat kustannukset, sekä normaali-väestöä runsaampien ja vakavampien sairauksien aiheuttamat kustannukset. Syrjäytyneidenkin haluttaisiin nykypolitiikan mukaan antavan vastiketta saamilleen yhteiskunnan tuille. Syrjäytyneet ovat osaltaan vetämässä väestön työllisyysastetta alaspäin, mikä on vastoin EU:n työvoima- ja talouspolitiikan tavoitetta.

Talouden ensisijaisuus yhteiskunnallisena sfäärinä merkitsee kansalaisten elämänmuodon kannalta työkeskeisyyttä. Työmarkkinoista on tullut kansalaiselle elämän ja kuoleman kysymys. Työkeskeisyys näkyy myös muissa instituutioissa: esimerkiksi koulutusjärjestelmät halutaan suunnata kaikkialla ehkä entistäkin suunnitellummin valmentamaan uudet sukupolvet nimenomaan työelämään, mikä on saanut kriitikot kiinnittämään huomiota teknisen sivistyksen ylivallan epätoivottaviin seurauksiin. Koulutuksen painottuessa tekniseen sivistykseen humanistisen sivistyksen kustannuksella kansalaisten edellytykset osallistua kansalaiskeskusteluun ja demokratian toimintaan huononevat (esim. Nussbaum 2010). Voitaneen sanoa, että vallanpitäjien ote väestöön työvoimana ja tuotannollisena potentiaalina intensifioituu. Väestön osaamisesta ja työkyvystä kertovien tilastotietojen ja erilaisten osaamisarviointien kautta julkinen valta samalla tuottaa yhä hienojakoisempia diagnooseja väestön osaamispuutteista ja vajavaisuuksista (Dean 1995; Butterwick & Benjamin 2006). Näiden diagnoosien avulla identifioidaan toisistaan erottuvia ”ongelmäväestön” ryhmiä, jotta niiden ongelmiin voidaan puuttua optimaalisilla toimenpiteillä.

Euroopan uuden kansalaisen pitäisi ymmärtää, että maailma on lopullisesti muuttunut, eikä siinä pärjää vanhoilla taidoilla ja asenteilla. Yksilön olisi muokattava koko elämäntapansa uusiksi, sillä pitäytyminen vanhassa johtaa ongelmiin, joiden seurauksista ja kustannuksista kukin joutuu vas-

tuuseen yksilönä. Mitä kauemmaksi yksilö jää asetetusta standardista, sitä enemmän vastuuta hänelle kasautuu ja sitä suuremmaksi kasvavat hänelle lankeavat kustannukset. Yhteisöllä ei ole vastuuta ottaa kannetavakseen tällaisten ”valintojen” kustannuksia. Elinikäisen oppimisen standardi on samalla poikkeavuuden tuottamisen ja syrjäyttämisen mekanismi.

Tämän päivän Eurooppa on keskellä muutoksia, joiden laajuus on verrattavissa teolliseen vallankumoukseen. [--] Moderni elämä tarjoaa ihmisille enemmän mahdollisuuksia ja valintoja mutta myös enemmän riskejä ja epävarmuutta. Ihmisillä on vapaus valita erilaisia elämäntapoja, mutta heillä on myös vastuu oman elämänsä muovaamisesta. Yhä useammat ihmiset osallistuvat yleissivistävään ja ammatilliseen koulutukseen pidempään, mutta kuilu on laajenemassa niiden välillä, joilla on riittävä pätevyys pysytellä työmarkkinoiden vauhdissa, ja niiden, jotka jäävät väistämättä syrjään.

Ihmiset ovat osaamisyhteiskunnan päätekijöitä. Tärkeintä on inhimillinen kyky jatkuvasti muuttuvissa oloissa luoda tietoa ja hyödyntää sitä tehokkaasti ja viisaasti. Voidakseen kehittää tämän kyvyn huippuunsa ihmisten on haluttava ja pystyttävä ottamaan elämänsä omiin käsiinsä eli lyhyesti sanottuna tultava aktiivisiksi kansalaisiksi. Elinikäinen koulutus on paras tapa kohdata muutosten asettamat haasteet. (EU 2000, 7-8.)

Lähteet

- Ahl, H. 2006. Motivation in Adult Education: a problem solver or a euphemism for direction and control. *International Journal of Lifelong Education* 25, 385-405.
- Ahl, H. 2008. Motivation Theory as Power in Disguise. In A. Fejes & K. Nicoll (eds) *Foucault and Lifelong Learning*. London: Routledge, 151-163.
- Ball, S. 2009. Lifelong Learning, Subjectivity and the Totally Pedagogised Society. In M. A. Peters, A. C. Besley, M. Olssen, S. Maurer & S. Weber (Eds.) *Governmentality Studies in Education*. Sense Publishers, 201-216.
- Biesta, G. 2006. What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal* 5 (2-3), 169-180.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. 1995. *Refleksiiviseen sosiologiaan*. Joensuu: Joensuu University Press.

- Brunila, K. 2011. Projectisation, Marketisation ja Therapisation of Education. *Euroopan Educational Research Journal* 10 (3), 421-433.
- Brunila, K. 2012a. Tunnekokouksessa: syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten koulutus terapeuttisessa eetoksessa. *Aikuiskasvatus* 32 (4), 268-277.
- Brunila, K. 2012b From risk to resilience. The therapeutic ethos in youth education. *Education Inquiry* 3(3), 451-464.
- Butterwick, S. & Benjamin, A. 2006. The Road to Employability through Personal Development. *International Journal of Lifelong Education* 25 (1), 75-86.
- Dean, M. 1995. Governing the Unemployed Self in an Active Society. *Economy and Society* 24 (4), 559-583.
- Dean, M. 2010. *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. 2nd edition. London: Sage.
- Dehmel, A. 2006. Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education* 42(1), 2006 , 49-62.
- Ecclestone, K. 2011. Emotionally-vulnerable subjects and new inequalities: the educational implications of an 'epistemology of the emotions'. *International Studies in Sociology of Education* 21 (2), 91-113.
- Ecclestone, K and Hayes, D. 2008. *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. London: Routledge.
- Edwards, R. 2004. Intellectual Technologies in the Fashioning of Learning Societies. *Educational Philosophy and Theory* 36 (1) 69-78.
- EU 2000. Elinikäinen oppiminen. Komission yksiköiden valmisteluasiakirja SEK 2000/1832. Bryssel.
- EU 2001. Eurooppalaisen elinikäisen oppimisen alueen toteuttaminen. Komission tiedonanto 2001/678. Bryssel.
- EU 2006. Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista. (2006/962/EY). Bryssel 18.12. 2006.
- EU 2007. Oppiminen kannattaa aina. Aikuiskoulutuksen toimintasuunnitelma. KOM(2007) 558 lopullinen. Komission tiedonanto neuvostolle, Euroopan parlamentille, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. Euroopan yhteisöjen komissio. Bryssel 27.9.2007.
- Fejes, A. 2006. Constructing the Adult Learner – a Governmentality Analysis. *Lindköping Studies in Education and Psychology* 106. Lindköping: Lindköping University.
- Fejes, A. 2008. To be one's own confessor: educational guidance and governmentality. *British Journal of Sociology of Education* 29 (6), 653-664.
- Fejes, A. 2010. Discourses on Employability: Constituting the Responsible Citizen. *Studies in Continuing Education* 33 (2), 89-102
- Fejes, A. & Dahlstedt, M. 2012. *The Confessing Society: Foucault, Confession and Practices of Lifelong Learning*. London: Routledge.

- Foucault, M. 1979. On Governmentality. *Ideology & Consciousness* 6, 5-21.
- Foucault, M. 1980. *Tarkkailla ja rangaista*. Helsinki: Gaudeamus.
- Foucault, M. 1991. Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (eds) *The Foucault Effect*. London: Harvester Wheatsheaf, 87-104.
- Foucault, M. 2008. *The Birth of Biopolitics. Lectures at the Collège de France 1978–1979*. New York: Palgrave Macmillan.
- Foucault, M. 2010. *The Government of Self and Others. Lectures at the Collège de France 1982–1983*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hill, D. 2002. Global Capital, Neo-liberalism, and the Growth of Educational Inequality, *The School Field: International Journal of Theory and Research in Education* 13 (1/2), 81-107.
- Hill, D. 2003. Global Neo-Liberalism, the Deformation of Education and Resistance. *Journal for Critical Education Policy Studies* 1 (1). ei sivunumeroita.
- Jakonen, M. & Korvela, P-E. 2011. Demokratia ilman kansaa: EU:n legitimitietin lähteistä. *Politiikka* 53 (2), 95–105.
- Miller, P. & Rose, N. 1991. Programming the poor: poverty, calculation and expertise. In J. Lehto (ed.) *Deprivation, Social Welfare and Expertise*. Helsinki: National Agency for Welfare and Health, 117-140.
- Miller, P. & Rose, N. 2010. *Miten meitä hallitaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Nussbaum, M. 2010. *Taloukasvua tärkeämpää*. Helsinki: Gaudeamus.
- Raunio, T. & Wiberg, M. 1999. Valtaa eurokansalle. Miten Euroopan unionin demokratia-vaje voidaan poistaa? *Politiikka* 41 (3), 155–167.
- Rinne, R. 2010. Historiallinen murros ja aikuiskasvatuksen tutkimus. *Aikuiskasvatus* 30 (4), 250-255.
- Rose, N. 1993. Eriarvoisuus ja valta hyvinvointivaltion jälkeen. *Janus* 1 (1), 44-67.
- Rose, N. 1998. Vallan ja vapauden välissä: hyveen hallinta vapaassa yhteiskunnassa. *Janus* 6 (1), 1-33.
- Rose, N. 1999. *Powers of Freedom. Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sanders, J., Oomens, S., Blonk, R.W.B., Hazelzet, A. 2011. Explaining lower educated workers' training intentions. *Journal of Workplace Learning* 23 (6), 402-416.
- Sawchuk, P. 2003. *Adult Learning and Technology in Working-Class Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silvennoinen, H. 2002. *Koulutus marginalisaation hallintana*. Helsinki: Gaudeamus.
- Silvennoinen, H. 2011. Aikuiskoulutus ja hallintavalta. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 55-76.

Liitetaulukko 1. EU:n määrittämät avaintaidot (*key competences*) ja niiden vaatimat tiedot, taidot ja asenteet

Avaintaito ja sen määritelmä	Tiedot	Taidot	Asenteet
<p>Viestintä äidinkielellä</p> <ul style="list-style-type: none"> kyky ilmaista ja tulkita käsitteitä, ajatuksia, tunteita, faktoja ja mielipiteitä sekä suullisesti että kirjallisesti (kuullun ymmärtäminen, puhuminen, lukeminen ja kirjoittaminen), kyky olla asianmukaisessa ja luovassa kielellisessä vuorovaikutuksessa kaikissa sosiaaliseen elämään ja kulttuuriin liittyvissä tilanteissa, kuten koulutuksessa, työssä, kotona ja vapaa-aikana 	<ul style="list-style-type: none"> tieto sanastosta, käytännön kieliopista ja kielen käyttötavoista, tieto verbaalisen vuorovaikutuksen päätyypeistä, tietyistä kaunokirjallisista ja muista teksteistä, kielen tyylien ja rekistereiden pääpiirteistä, kielen vaihtelevuudesta ja viestinnästä eri tilanteissa 	<ul style="list-style-type: none"> taito kommunikoida suullisesti ja kirjallisesti erilaisissa viestintätilanteissa sekä seurata omaa kielenkäyttöään ja mukauttaa sitä tilanteen edellyttämällä tavalla, valmius erottaa ja käyttää erityyppisiä tekstejä, etsiä, kerätä ja käsitellä tietoa, käyttää apuvälineitä sekä muodostaa ja ilmaista omia argumentteja suullisessa sekä kirjallisessa muodossa vakuuttavasti ja tilanteeseen sopivalla tavalla 	<ul style="list-style-type: none"> pyrkimys kriittiseen ja rakentavaan vuoropuheluun, esteettisten arvojen kunnioittaminen ja halu niiden saavuttamiseen sekä kiinnostus kanssakäymiseen muiden ihmisten kanssa, tietoisuus kielen vaikutuksesta muihin ihmisiin sekä tarve ymmärtää ja käyttää kieltä myönteisellä ja sosiaalisesti vastuullisella tavalla
<p>Viestintä vieraili kielillä</p> <ul style="list-style-type: none"> pääosin samat ominaisuudet kuin äidinkieliä viestinnällä, perustuu kykyyn ymmärtää, ilmaista ja tulkita käsitteitä, ajatuksia, tunteita, faktoja ja mielipiteitä sekä suullisesti että kirjallisesti (kuullun ymmärtäminen, puhuminen, lukeminen ja kirjoittaminen) erilaisissa sosiaaliseen elämään ja kulttuuriin liittyvissä tilanteissa yksilön omien toiveiden ja tarpeiden mukaan, edellyttää sovittelutaitoja ja kulttuurien välistä ymmärtämystä, suoritustaso vaihtelee kielen neljän osa-alueen (kuunteleminen, puhuminen, lukeminen ja kirjoittaminen) ja eri kielten välillä samoin kuin asianomaisen henkilön sosiaalisen ja kulttuurisen taustan, ympäristön, tarpeiden ja/tai kiinnostuksen kohteiden mukaan 	<ul style="list-style-type: none"> tietoa sanastosta ja käytännön kieliopista, tietoisuus verbaalisen vuorovaikutuksen päätyypeistä ja kielen rekistereistä, tieto sosiaalisista tavoista, kulttuurinäkökohdista ja kielten vaihtelevuudesta 	<ul style="list-style-type: none"> kyky ymmärtää puhuttua kieltä sekä aloittaa keskustelu, pitää sitä yllä ja päättää se, kyky lukea, ymmärtää ja tuottaa omiin tarpeisiin soveltuvia tekstejä, taito käyttää asianmukaisesti apuvälineitä ja oppia kieliä myös epävirallisissa yhteyksissä osana elinikäistä oppimista. 	<ul style="list-style-type: none"> kulttuurien moninaisuuden arvostaminen, kiinnostus ja uteliaisuus kieliä ja kulttuurien välistä kommunikaatiota kohtaan

Avaintaito ja sen määritelmä	Tiedot	Taidot	Asenteet
<p>Matemaattiset taidot</p> <ul style="list-style-type: none"> kyky kehittää ja soveltaa matemaattista ajattelua arkipäivän laskutehtävien ratkaisemiseksi, kyky ja halu käyttää matemaattisia ajattelutapoja (loogista ja avaruudellista ajattelua) ja esittämismuotoja (kaavoja, malleja, konstruktioita, kuvia, kaavioita), pääpaino prosessissa ja toiminnassa sekä tiedossa 	<ul style="list-style-type: none"> vankka numeroiden, mittojen ja rakenteiden, peruslaskutoimitusten ja matemaattisten esitystapojen tunteminen, matemaattisten termien ja käsitteiden ymmärtäminen, tieto kysymyksistä, joihin matematiikan avulla voidaan vastata 	<ul style="list-style-type: none"> taito soveltaa matemaattisia peruskäsitteitä ja -menetelmiä kotona ja työpaikalla sekä seurata ja arvioida väiteketjuja, kyky matemaattiseen päättelyyn, ymmärtää matemaattinen todistus ja kommunikoida matematiikan kielellä sekä käyttää asianmukaisia apuvälineitä 	<ul style="list-style-type: none"> myönteinen asenne matematiikkaan perustuu totuuden kunnioittamiseen ja haluun etsiä syytä ja arvioida niiden validiteettiä.
<p>Luonnontieteiden osaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> kyky ja halu käyttää luonnonilmiöiden selittämisessä hyödynnettävää tietoa ja menetelmiä kysymysten yksilöintiä ja näyttöön perustuvien päätelmien tekemistä varten, ihmisen toiminnasta johtuvien muutosten ymmärtäminen ja vastuunotto yksityisenä kansalaisena, tekniikan osaaminen teknisen tiedon ja menetelmien soveltamista yksilön toiveita ja tarpeita vastaavalla tavalla 	<ul style="list-style-type: none"> tieto luonnon peruseriaatteista, tieteellisten peruskäsitteistä, -periaatteista ja -menetelmistä sekä tekniikasta ja teknisistä tuotteista ja prosesseista, ymmärtämys tieteen ja tekniikan vaikutuksia maailmaan, kyky ymmärtää paremmin tieteellisten teorioiden ja sovellusten sekä tekniikan hyödyt, rajoitukset ja riskit (suhteessa esimerkiksi päätöksentekoon, arvoihin, moraalikysymyksiin ja kulttuuriin) 	<ul style="list-style-type: none"> kyky käyttää ja käsitellä teknisiä välineitä ja koneita sekä tieteellistä tietoa tavoitteen saavuttamiseksi tai näyttöön perustuvan päätöksen tai päätelmän tekemiseksi kyky tunnistaa tieteellisen kysymyksenasettelun olennaiset piirteet ja osata selostaa päättelyketju ja sen tuloksena tehdyt päätelmät 	<ul style="list-style-type: none"> kriittisesti arvioiva ja tiedonhaluinen asenne, kiinnostus eettisiin kysymyksiin ja turvallisuuden ja kestävä kehityksen noudattaminen, erityisesti kun kyse on tieteen ja tekniikan suhteesta yksilöön, perheeseen, yhteisöön ja koko maapalloon
<p>Digitaaliset taidot</p> <ul style="list-style-type: none"> tietoyhteiskunnan teknologian hallinta ja kriittinen käyttö työssä, vapaa-aikana ja viestinnässä, tukena tieto- ja viestintätekniikan perustaidot, kuten tietokoneen käyttäminen tiedon hakuun, arviointiin, tallentamiseen, tuottamiseen, esittämiseen ja vaihtamiseen sekä viestintätarkoituksiin ja osallistumiseen yhteistyöverkostoihin Internetin välityksellä. 	<ul style="list-style-type: none"> vankat tiedot tietoyhteiskunnan teknologian olemuksesta, asemasta ja mahdollisuuksista arkiyhteyksissä sekä yksityis- ja sosiaalisessa elämässä että työssä, tärkeimmät tietokonesovellukset, kuten tekstinkäsittely, taulukot, tietokannat, tiedon tallennus ja hallinta sekä Internetin ja elektronisten välineiden (sähköpostin, verkkotyökalujen) käytön tarjoamien mahdollisuuksien ja mahdollisten riskien ymmärtäminen työssä, vapaa-aikana, tiedonvälityksessä ja yhteistyöverkkoja käytettäessä, opinnoissa ja tutkimustyössä, kyky ymmärtää, miten tietoyhteiskunnan teknologialla voidaan tukea luovuutta ja innovaatiotoimintaa, tiedot tietojen validiteettiin ja luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä samoin kuin tietoyhteiskunnan interaktiiviseen käyttöön liittyvistä oikeudellisista ja eettisistä periaatteista 	<ul style="list-style-type: none"> kyky hakea, kerätä ja käsitellä tietoa ja käyttää sitä kriittisellä ja systemaattisella tavalla arvioiden tiedon merkityksellisyyttä ja erottaen todellisen ja näennäis-tiedon, välineiden käyttötaidot, joiden avulla kykene tuottamaan, esittämään ja ymmärtämään monimutkaista tietoa sekä saamaan käyttöönsä, hakemaan ja käyttämään Internet-pohjaisia palveluja kyky käyttää tietoyhteiskunnan teknologiaa kriittisen ajattelun, luovuuden ja innovaatiotoiminnan tukena 	<ul style="list-style-type: none"> kriittinen ja harkitseva asenne saatavilla olevaan tietoon, interaktiivisten välineiden vastuullinen käyttö, kiinnostus osallistua kulttuurisiin, sosiaalisiin ja/tai ammatillisiin yhteisöihin ja verkkoihin

<p>Oppimistaidot, oppimaan oppimisen taidot</p> <ul style="list-style-type: none"> kykyä opiskella sinnikkäästi ja tavoitteellisesti sekä kyky organisoida oma oppimisensa muun muassa tehokkaan ajankäytön ja tiedon käsittelyn avulla sekä yksilönä että ryhmässä. tietoisuus omista oppimisprosesseista ja -tarpeista sekä kyky kartoittaa tarjolla olevia mahdollisuuksia ja selviytyä esteistä, jotta oppiminen olisi tuloksellista, taito hankkia, käsitellä, sisäistää uusia tietoja ja taitoja taito hakeutua ja hyödyntää ohjausta, kykyä käyttää oppimisen perustana aiemmin opittuja asioita ja elämäntapaamista ja käyttää ja soveltaa tietoja ja taitoja eri yhteyksissä (kotona, työssä, koulutuksessa), motivaatio ja itseluottamus oppia 	<ul style="list-style-type: none"> tieto vaadittavista pätevyyksistä, tiedoista, taidoista ja tutkinnoista, tieto itselle parhaiten soveltuvista oppimisstrategioista ja taitojensa ja tutkintojensa vahvuksista ja heikkouksista, kyky kartoittaa yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen koulutustarjonta ja saatavilla olevat ohjaus- ja tukipalvelut 	<ul style="list-style-type: none"> jatko-oppimisen kannalta tarpeelliset perustaidot (esimerkiksi lukemiseen, laskemiseen sekä tieto- ja viestintäteknikkaan), kyky hankkia, käsitellä ja sisäistää uusia tietoja ja taitoja, kykyä ohjata tehokkaasti omia oppimis- ja työskentelytapoja ja opiskella sinnikkäästi, keskittyä pitkäkestoisesti ja tarkastella kriittisesti oppimisen tarkoitusta ja tavoitteita, kyky käyttää aikaa omaehtoiseen ja itseohjautuvaan opiskeluun sekä tehdä yhteistyötä osana oppimisprosessia, hyödyntää heterogeenisen ryhmän tarjoamat edut ja jakaa oppimaansa, kyky arvioida omaa työskentelyä ja hakea tarvittaessa apua, tietoa ja tukea, kyky organisoida omaa oppimista (tehokas ajankäytön suunnittelu ja tiedon käsittely) 	<ul style="list-style-type: none"> motivaatio ja itseluottamus, joiden avulla jatkaa oppimista menestyksekkäästi koko elämän ajan, ongelmanratkaisuun pyrkivä asenne oppimisprosessin tukena, kyky selviytyä esteistä ja kestää muutoksia, halu käyttää hyödyksi aiemmin opittua ja elämäntapaamista, uteliaisuus uusia oppimismahdollisuuksia kohtaan ja halu soveltaa oppimistaitoa elämän eri osa-alueilla
<p>Sosiaaliset taidot</p> <ul style="list-style-type: none"> henkilökohtaiset taidot, ihmissuhdetaidot, kulttuurien väliset taidot, sosiaaliset taidot, käyttäytymisen muodot, jotka antavat yksilöille valmiudet osallistua vaikuttaen ja rakentavalla tavalla yhteiskunta- ja työelämään kyky ratkaista tarvittaessa konflikteja 	<ul style="list-style-type: none"> kyky pitää yllä hyvää fyysistä terveydentilaa ja mielenterveyttä, tieto terveiden elämäntapojen vaikutuksesta terveyteen, ymmärtää eri yhteisöissä ja ympäristöissä (esimerkiksi työelämässä) yleisesti hyväksyttävät käyttäytymissäännöt ja tavat, tieto peruskäsitteistä, jotka koskevat yksilöitä, ryhmiä, työorganisaatioita, sukupuolten välistä tasa-arvoa, syrjimättömyyttä, yhteiskuntaa ja kulttuuria. ymmärtää eurooppalaisten yhteiskuntien monikulttuuristen ja sosioekonomisten näkökohtien sekä kansallisten kulttuuri-identiteettien ja eurooppalaisen identiteetin keskinäistä vuorovaikutusta 	<ul style="list-style-type: none"> taito kommunikoida rakentavasti eri ympäristöissä, suvaitsevaisuus, taito ilmaista ja ymmärtää eri näkökantoja, taito neuvotella luottamusta herättäen ja kyky tuntee empatiaa, kyky käsitellä stressiä ja turhautumista sekä ilmaista näitä tunteita rakentavalla tavalla, kyky erottaa toisistaan henkilökohtaiset ja ammatilliset osa-alueet 	<ul style="list-style-type: none"> yhteistyötä, määrätietoisuutta ja rehellisyyttä edistävät asenteet, kiinnostus sosioekonomista kehitystä ja kulttuurienvälistä viestintää kohtaan, moniarvoisuuden arvostus ja toisten kunnioittaminen, valmius voittaa ennakkoluuloja ja tehdä kompromisseja

Avaintaito ja sen määritelmä	Tiedot	Taidot	Asenteet
<p>Kansalaisuuteen liittyvät taidot</p> <ul style="list-style-type: none"> kyky osallistua kansalaistoimintaan, tieto yhteiskunnallisista ja poliittisista käsitteistä ja rakenteista, sitoutuminen osallistumaan aktiiviseen ja demokraattiseen toimintaan 	<ul style="list-style-type: none"> tieto demokratian, oikeuden, tasa-arvon, kansalaisuuden ja kansalaisoikeuksien käsitteistä, tieto käsitteiden ilmaisemisesta Euroopan unionin perusoikeuskirjassa ja kansainvälisissä julistuksissa sekä niiden soveltamisesta eri instituutioissa paikallis- ja aluetasolla sekä kansallisella, Euroopan ja kansainvälisellä tasolla, tieto ajankohtaisista tapahtumista, tieto Euroopan ja maailmanhistorian keskeisistä tapahtumista ja suuntauksista, tietoisuus yhteiskunnallisten ja poliittisten liikkeiden tavoitteista, arvoista ja toimintalinjoista, tieto Euroopan yhdentymisestä sekä EU:n rakenteista, päätavoitteista ja arvoista, Euroopan monimuotoisuutta ja kulttuuri-identiteettiä koskeva tietämys 	<ul style="list-style-type: none"> kyky osallistua tehokkaasti muiden kanssa julkiseen toimintaan sekä osoittaa solidaarisuutta ja kiinnostusta paikallisyhteisöä tai laajempaa yhteisöä koskevien ongelmien ratkaisemiseen, kyky kriittiseen ja luovaan pohdintaan ja rakentavaan osallistumiseen yhteisön tai naapuruston toimintaan ja päätöksentekoon kaikilla tasoilla (paikallistasosta valtakunnalliselle ja Euroopan tasolle) erityisesti äänestämällä 	<ul style="list-style-type: none"> ihmisoikeuksien ja tasa-arvon täysimääräinen kunnioittaminen demokratian perustana, erilaisten uskonnollisten ja etnisten ryhmien arvojärjestelmien välisten erojen arvostaminen ja ymmärtäminen, tunne kuulumisesta omaan yhteisöön ja maahan sekä Euroopan unioniin ja yleensä Eurooppaan sekä koko maailmaan, halu tämän tunteen osoittamiseen, halu osallistua demokraattiseen päätöksentekoon kaikilla tasoilla, vastuuntunnon osoittaminen sekä sen osoittaminen, että ymmärtää ja kunnioittaa yhteisiä arvoja (esim. demokratian periaatteet), rakentava osallistuminen kansalaistoimintaan, yhteiskunnan monimuotoisuuden, sosiaalisen yhteiskuluvuuden ja kestävän kehityksen tukeminen, halu kunnioittaa toisten ihmisten arvoja ja yksityisyyttä
<p>Aloitekyky ja yrittäjyys</p> <ul style="list-style-type: none"> kyky muuntaa ideat toiminnaksi, kyky luovuuteen, innovointiin ja riskintoon, kyky suunnitella ja toteuttaa projekteja tavoitteiden saavuttamiseksi, tietoisuus työn laajemmasta kehyksestä, kyky hyödyntää tilaisuuksia, perusta erityisaidoille ja -tiedolle sosiaalista tai kaupallista yritystoimintaa käynnistettäessä tai siihen osallistuttaessa, tieto eettisistä arvoista. 	<ul style="list-style-type: none"> kyky havaita tarjolla olevat henkilökohtaisen, ammatillisen ja/tai liiketoiminnan mahdollisuudet (myös ”kokonaisuuden näkemiseen” liittyvät seikat), laaja talouden toiminnan tuntemus sekä käsitys työnantajan tai organisaation mahdollisuuksista ja haasteista, tietoisuus yritysten eettisestä kannasta ja siitä, kuinka ne voivat edistää hyviä asioita esimerkiksi reilun kaupan tai sosiaalisen yritystoiminnan kautta 	<ul style="list-style-type: none"> kyky hallinnoida projekteja ennakoivasti (sis. kyky suunnitella, organisoida, hallinnoida, johtaa ja delegoida tehtäviä, sekä analysoida, viestiä, raportoida, arvioida ja rekisteröidä tietoja), tehokas edustaminen ja neuvotteleminen, kyky työskennellä yksilöllisesti ja yhteistyönä ryhmissä, kyky kartoittaa omia vahvuuksia ja heikkouksia sekä kyky arvioida tilanteita ja ottaa tarvittaessa riskejä 	<ul style="list-style-type: none"> aloitteellisuus, ennakoivuus, riippumattomuus ja innovatiivisuus yksityis- ja yhteiskuntaelämässä sekä työssä, motivaatio ja määrätietoisuus tavoitteiden saavuttamiseksi

<p>Kulttuurin tuntemus ja ilmaisumuodot</p> <ul style="list-style-type: none"> • ymmärrys ajatusten, kokemusten ja tunteiden luovan ilmaisemisen merkityksestä esimerkiksi musiikin, esittävien taiteiden, kirjallisuuden ja kuvaamataiteiden välityksellä 	<ul style="list-style-type: none"> • tieto paikallisesta, kansallisesta ja eurooppalaisesta kulttuuriperinnöstä ja niiden merkityksestä maailmassa, • perustiedot tärkeimmistä kulttuuriteoksista, myös nykyaikaisesta populaarikulttuurista, • kyky ymmärtää kulttuurista ja kielellistä monimuotoisuutta Euroopassa ja muualla maailmassa, tarve säilyttää kulttuurin ja kielellinen monimuotoisuus, kyky ymmärtää esteettisten tekijöiden merkitys jokapäiväisessä elämässä 	<ul style="list-style-type: none"> • arvostukseen ja ilmaisukykyyn liittyvät taidot: taideteosten ja esitysten arvostaminen ja niistä nauttiminen • itseilmaisu eri välineiden avulla luontaisia kykyjä käyttäen. • kyky suhteuttaa omat luovat ja ilmiänsä näkökannat toisten mielipiteisiin, • kyky kartoittaa ja toteuttaa käytännössä kulttuuritoiminnan tarjoamat sosiaalisen ja taloudellisen toiminnan mahdollisuudet, • kulttuuri-ilmaisu tärkeä osa kehitettävissä luovia taitoja, jotka voidaan siirtää erilaisiin ammatillisiin yhteyksiin 	<ul style="list-style-type: none"> • selkeä käsitys omasta kulttuurista ja identiteetistä perustana avoimelle suhtautumiselle kulttuuri-ilmaisun monimuotoisuuteen ja sen kunnioitukseen, • luovuus ja halu kehittää esteettistä kapasiteettia taiteellisen itseilmaisun ja kulttuurielämään osallistumisen kautta
--	---	--	--

II

Koulusuoriutuminen ja
oppimisvaikeudet

Koulusuoriutumisen muuttuvat selitysmallit

■ Markku Vanttaja

Koululaitos välittää tietoa, osaamista ja kulttuurista perintöä, valikoi ihmisiä työelämän eri tehtäviin ja huolehtii yhteiskunnan jatkuvuudesta. Yhteiskunnallisia tehtäviä toteuttaessaan se tulee samalla tuottaneeksi hyviä, keskinkertaisia ja huonoja oppilaita. ”Koulu on instituutio, johon on sisäänrakennettu onnistumista ja epäonnistumista tuottava automaatti. Halusipa opettaja sitä tai ei, on hänen arvioitava osa oppilaistaan vuodesta toiseen ja kokeesta toiseen epäonnistujiksi.” (Kivirauma 1995, 7-8.) Oppilaiden arviointiin ja luokitteluun näyttää aina liittyneen myös tarve selittää, miksi jotkut menestyvät ja toisten osana on päätyä epäonnistujien joukkoon. Koululaitoksen pitkän historian kuluessa oppilaiden erilaiselle suoriutumiselle on tarjottu mitä moninaisimpia syitä. Kuvailen artikkelissa, millaisia selityksiä oppilaiden koulusuoriutumiseen on esitetty opettajien ammattilehden kirjoituksissa ja miten selitysmallit ovat muuttuneet vuosikymmenten saatossa.

Analyyysi perustuu Opettaja -lehdessä vuosina 1920-2010 julkaistuihin artikkeleihin (n=354), joissa opettajat, kouluhallintomiehet, tutkijat, psykologit ja lääkärit ovat esittäneet näkemyksiään koulunkäyntiin liittyvistä ongelmista sekä oppilaiden koulusuoriutumisen eroista ja niiden syistä.¹ Lähtökohtana artikkeleita lukiessa on ollut se, että teksteissä näkyy tiedon

1 Aineisto on koottu osaksi jo 1990-luvun loppupuolella, jolloin työskentelin professori Joel Kivirauman tutkimusprojektissa. Sain tuolloin tehtäväkseni etsiä Opettaja-lehdistä artikkeleita, joissa otetaan kantaa oppilaiden suoriutumiseröjen syihin. Joelin toimeksiannolla oli minun kannaltani varsin kauaskantoiset seuraukset, sillä koulusuoriutumisen selitysmallien selvittely suuntasi kiinnostukseni koulumenestyjien koulutus- ja työurien tutkimiseen ja muutamia vuosia myöhemmin tein kyseisestä aiheesta väitöskirjani.

ja vallan yhteen kietoutuminen. (Ks. Saari 2011; Antikainen ym. 2006, 166-167.) Kirjoittajat tuovat esiin oman aikakautensa ”totuuksia” ja moraalisia näkemyksiä siitä, millaista on oppilaan sopiva ja oikeanlainen käyttäytyminen, mitkä seikat selittävät koulussa pärjäämistä ja miten oppilaiden oppimistuloksiin voidaan vaikuttaa.² Monet kirjoittajat ovat teksteissään vedonneet tutkimuksiin tai asiantuntijoiden näkemyksiin, mutta toisinaan kannanottojen perustana saattavat olla myös kirjoittajan omat kokemukset ja uskomukset. Olennaista ei kuitenkaan ole se, onko jokin totuutena esitetty näkemys oikea tai väärä, vaan se, millainen selitysmalli saa yleisen hyväksynnän. Opettajien ammattikunnalle suunnattuina viesteinä ja asiantuntijapuheena koulusuoriutumisen selitysten voi olettaa osaltaan muokanneen ja vahvistaneen luokkahuoneissa työtään tekevien kasvattajien näkemyksiä ja sitä kautta mahdollisesti vaikuttaneen myös koulun käytäntöihin.

Lapsitutkimukset luokittelun apuvälineinä

Yleinen oppivelvollisuus säädettiin Suomeen vuonna 1921. Tuolloin kansakoulun käynti oli jo yleistä kaupungeissa, joten niissä oppivelvollisuuslaki voitiin panna täytäntöön välittömästi. Sen sijaan maaseutupaikkakunnilla, joissa suurin osa maamme väestöstä tuohon aikaan asui, laki merkitsi huomattavaa oppilas- ja opettajamäärien kasvua. (Kivirauma 1989, 14.) Kyseessä oli uudistus, joka aiheutti kansakouluväelle myös uudenlaisia ongelmia. Ongelmaoppilaina pidettyjen lasten määrä oli aiemmin pysynyt opettajien työn kannalta kohtuullisena, mutta massakoulutukseen siirtyminen pakotti kohtaamaan ihmisten erilaisuuden koko kirjon. Oppilasjoukko muuttui heterogeenisemmäksi ja samalla vaikeammin hallittavaksi. Erityisen suurena murheena pidettiin niin sanottuja pahantapaisia oppilaita, joita ei koulun kurinpitokeinoin saatu ojennukseen ja joiden sanottiin yllyttävän toisiakin kurittomuuteen. Ongelmaoppilaiden määrän lisääntyessä ryhdyttiin vaa-

2 Lyhyen esitykseni puitteissa on mahdollista käydä läpi vain pieni osa yhdeksänkymmenen vuoden mittaisen ajanjakson aikana julkaistujen tekstien sisällöstä. Sen vuoksi olen nostanut esiin vain tietyt päälinjat ja siteerannut kunkin aikakauden eetosta mielestäni osuvimmin kuvaavien tekstien sisältöä. Lopuksi olen koonnut heikon koulusuoriutumisen selitysmallien luettelon, joka antaa kokonaiskuvan eri aikakausina esillä olleista näkökulmista ja niiden historiallisesta muutoksesta.

timaan entistä painokkaammin oppilaiden seulomista eri opetusryhmiin. Vajaakykyisille tuli järjestää erityisopetusta ja erityisluokkia. Kurittomien ja laiskojen oppilaiden ojentamiseksi puolestaan esitettiin koulusta erottamista määrääjäksi ja luokalle jättämistä. Pahimpien häiriköiden taltuttamisen katsottiin edellyttävän erityiseen holhouskasvatukseen tai kasvatustaitokseen siirtämistä. (OL 1924/5, 58-60; OL 1924/20, 309.)

Vaikka syitä huonoon käytökseen etsittiin myös lapsen kasvuympäristöstä, nähtiin erityisesti perittyjen ominaisuuksien vaikuttavan varsin voimakkaasti käyttäytymiseen. Varsinkin vajaalahjaisuutta pidettiin lähinnä perinnöllisenä ilmiönä. Pahantapaisuuden arveltiin sen sijaan olevan joko ympäristön tai perimän aiheuttamaa. Käytännön toimenpiteiden kannalta ongelmallista kouluväen mielestä oli määritellä, ”onko tuo äärimmäisyyteen saakka hermostuttava oppilas sielullisesti sairas vai normaalin suuri heittäjä.” Toisin sanoen oli kyettävä arvioimaan, oliko käyttäytyminen tahallista vai tahatonta. Vasta sen jälkeen voitiin päättää millaisiin toimenpiteisiin oppilaan suhteen tuli ryhtyä. (OL 1929/46, 811; OL 1924/8, 107.)

Normaalin ja poikkeavan oppilaan määrittely oli perinteisesti pohjautunut opettajan näkemyksiin, kunnes 1900-luvun alkuvuosikymmeninä yleistyneet lapsitutkimukset tarjosivat uudenlaisen menetelmän lasten luokitteluun. Oppilaiden älyllisen kyvykkyyden mittaamisessa parhaana ja ympäristön vaikutuksista riippumattomana järjestelmänä pidettiin ranskalaisen Alfred Binet'n 3-12 -vuotiaille lapsille laatimaa testisarjaa. Siinä jokaiseen ikävuoteen liittyi joukko tehtäviä, joista oppilaan oli selviydyttävä sijoittuakseen normaalin lapsen kategoriaan. Lasten fyysiset normaalimitat selvitettiin tutkimalla suuri joukko eri-ikäisiä lapsia, joilta mitattiin pituus, paino, hartioiden leveys, keuhkotilavuus sekä käsien lihasvoima. Esimerkiksi 7-vuotiaiden lasten mittaustulosten keskiarvo ilmaisi normaalin 7-vuotiaan lapsen mitat, johon kutakin oppilasta voitiin verrata. Joukkotutkimusten todettiin osoittaneen, että ruumiillisesti jäljessä olevat lapset olivat usein myös tietoasteeltaan tai yleiseltä älykkyydeltään jäljessä. Ruumiillisiin tutkimuksiin oli kiinnitetty erityistä huomiota Yhdysvalloissa, mutta myös eurooppalaiset tutkijat olivat samoilla linjoilla. Esimerkiksi luokalle jäämisen havaittiin olevan ruumiillisesti vajavaisten keskuudessa yleisempää kuin terveiden

joukossa. Erään amerikkalaisen tutkimuksen kerrottiin osoittavan, että ”semmoiset vajavaisuudet kuin vaillinaiset hampaat aiheuttavat 1/2 vuotta pidennystä koulunkäyntiin, puutteellinen hengitys venyttää 6/10 vuodella koulunkäyntiä, suurentuneet nielurisat 7/10 vuodella ja kasvaimet nenässä jarruttavat koulunkäyntiä 1 1/10 vuodella.” (OL 1922/50, 835-836.)

1930-luvulla koulumenestystä alettiin vielä aiempaakin enemmän selittää perinnöllisyydellä, sillä tutkimukset osoittivat lasten seuraavan koululahjakkuuden osalta vanhempiaan ja isovanhempiaan. Noin 2/3 lasten suorituksista kerrottiin seuraavan vanhempien suorituksia ja vain 1/3 poikkeavan niistä. Saksalaisissa tutkimuksissa oli pantu myös merkille, että esimerkiksi nerot tai muuten korkeasti lahjakkaat yksilöt syntyivät vain poikkeustapauksissa tavallisen kansan keskuudessa. Sen sijaan ”verrattomasti paljoa useammin nerot ovat määrättyissä suvuissa ja luokissa tapahtuneen lahjakkuusjälöstuksen tuotteita.” (OL 1932/23, 378-379.)

Huonon koulumenestyksen syiden selvittäminen houkutti tutkijoita suuntaamaan erityistä mielenkiintoa luokalle jääneisiin oppilaisiin. Luokalle jäämistä ja heikkoa koulumenestystä pidettiin ongelmina, joilla ennakoitiin olevan varsin vakavia ja koko elämän mittaisia seurauksia. Huonon koulumenestyksen ja luokalle jäämisen katsottiin olevan moraalisesti vaarallista ja heikentävän oppilaan siveellistä kehitystä. Sen lisäksi koulussa epäonnistumisen seurauksena oppilaiden pelättiin tottuvan työnsä epäonnistumiseen, menettävän luottamuksen omiin henkisiin kykyihinsä ja lopulta hävittävän kaiken koulutyön arvostamisen ja kunnioituksen opettajaa kohtaan. (OL 1941/32, 789-790)

1940-luvulla tehdyn tutkimuksen mukaan opiskelussaan hyvin edistyneet oppilaat olivat usein ruumiinrakenteeltaan keskimääräistä tanakampia. Parhaiten menestyvien oppilaiden joukossa tosin oli myös alipainoisia, mutta tämän todettiin johtuvan siitä, että ”hyvät opiskelutulokset ovat verraten usein saavutetut ankarin ponnistuksin kireissä sosiaalisissa olosuhteissa ja näin ollen siis ruumiin hyvinvoinnin kustannuksella.” Tällä viitattiin työläistäustaisiin lapsiin, joita oli noin kolmannes valio-oppilaista. Työläisten jälkeläisille oli kuitenkin huomattavasti todennäköisempää päätyä luokalle jääneiden joukkoon kuin koulumenestyjien ryhmään. Myös apukoulujen oppilaiden sosiaalista taustaa koskevat tutkimukset olivat osoittaneet, että

valtaosa heistä oli lähtöisin työläisperheistä. Koska päätökset apukouluun siirtämisestä oli tehty älykkyyskokeiden perusteella, tultiin siihen johtopäätökseen, että ”se suhde, mikä vallitsee apukoulujen oppilaitten heikon älykkäisyyden ja sen sosiaalisen ympäristön välillä, johon he kuuluvat, kuvastaa siis suurin piirtein eri sivistys- ja varallisuusluokkiin kuuluvien lasten älykkäisyystasoa.” (OL 1941/35, 836-838.)

Normaalin lapsen tapauksessa huonoja kotiooloja ei pidetty koulussa edistymistä ehkäisevänä tekijänä. Vaikeuksien uskottiin jopa kannustavan menestymään koulussa. Olivathan monet köyhistä ja kurjista oloista tulleet kulttuurihenkilöt omalla esimerkillään osoittaneet, ettei koulumenestys ollut ulkoisista tekijöistä riippuvainen. Toisaalta oli myös esimerkkejä varakkaiden perheiden lapsista, jotka eivät menestyneet koulussa. Tällöin syynä saatettiin pitää vanhempien liiallista huolenpitoa ja hemmottelua. (OL 1941/49, 1081; OL 1941/50, 1104.) Köyhistä oloista lähtöisin olevien lasten heikkoa koulumenestystä selitettiin näin ollen pääasiassa ”sisäisillä”, lähinnä heikoista älynlahjoista johtuvilla syillä, kun taas varakkaiden perheiden jälkeläisten menestymättömyyden selitystä haettiin useimmiten ”ulkoisista” syistä eli vääränlaisesta kasvatuksesta.

Käsitykset oppilaan henkisten ja ruumiillisten ominaisuuksien yhteneväisyydestä sekä älykkyuden periytyvyydestä olivat siis vielä 1940-luvullakin vahvasti esillä. Siitä huolimatta opettajan ja kasvattajan työtä ei pidetty tarpeettomana. Vaikka negatiivisia luonteenpiirteitä ei kyettäisikään kokonaan eliminoimaan, voitiin niitä ohjata suotuisaan suuntaan ja saada ihmiset toimimaan arvokkaiden ja ylevien asioiden hyväksi. Esimerkkeinä mainittiin tunnettuja henkilöitä, kuten Shakespeare, Dostojevski ja Nietzsche, jotka olisivat erään tulkinnan mukaan saattaneet olla suuria rikollisia, elleivät he olisi käyttäneet taidettaan ”ukoksenjohdattimena.” Näiden esimerkkien perusteella todettiin kasvattajan työn olevan tuloksellista vasta silloin, jos hän onnistuu ”perintöaiheisiin juurtuneita voimia sopivasti johtamaan parhaiden ja eettillisesti arvokkaiden harrastusten piiriin” (OL 1949/4, 51.)

Harvinaisen poikkeuksen ongelmaoppilaista luotuun kuvaan toi sotavuosina julkaistu kirjoitus, jossa pahatapaisina pidetyt ”jukuripäät” nousivat arvoon lujaluontoisina taistelijoina. Opettajan tahtoon taipumattomat, vaikeasti

kasvatettavat ja kouluun sopeutumattomat pojat, jotka olivat oppivelvollisuuslain säätämisestä lähtien olleet julkisessa keskustelussa ankaran paheksunnan kohteena, nostettiin sodan oloissa esille täysin toisenlaisessa valossa. Opettajain lehden pääkirjoituksessa kerrottiin, kuinka rintamalta kantautuu viestejä ”poikaimme sankariteoista, kuolemaa halveksivasta rohkeudesta ja heidän vääjäämättömästä sisustaan ja voiton tahdostaan.” Sitkeimmin taistelevissa arveltiin olevan juuri niitä jukuripäitä, joiden vuoksi opettajat olivat aiemmin raskaasti huokailleet. Tämä antoi aiheen arvioida kyseisten poikien luonnetta uudelleen, sillä ”rintamalla poikaimme joukossa hän juuri on sitä laatua, jonka tielle ei ole vihollisen hyvä tulla. Kun hänet saa tuohtumaan, niin hänessä piilevä voimapanos purkautuu vihollista tuhoavaksi tuleksi... Meidän rotuominaisuusissamme on runsas annos tällaista jukuripäisyyttä” (OL 1940/5, 65-66.)

Kasvatusoptimismin nousu

1950-luvun puolivälissä Opettajain -lehdessä raportoitiin laajan tutkimuksen tuloksia kansakoulun luokalle jääneistä oppilaista. Tutkimus vahvisti sen, että luokalle jääneissä oli työläisperheiden lapsia suhteellisesti enemmän kuin normaalijakautuma olisi edellyttänyt. Lisäksi tutkimuksessa esitettiin opettajien tekemiin arvioihin perustuva luettelo luokalle jäämisen syistä. Opettajien arviot noudattivat perinteistä linjaa, jonka mukaan oppilaan yksilölliset ominaisuudet ovat koulumenestyksen kannalta ratkaisevia. Tulosten mukaan laiskuuden ja huolimattomuuden lisäksi heikon koulumenestyksen syinä olivat yleensä tahdonheikkous, keskittymis- ja sopeutumisvaikeudet sekä alhainen älykkyystaso. Tutkimustulosten perusteella ehdotettiin, että luokalle jäämisen vähentämiseksi oli järjestettävä koulukypsyysskoikeita ennen koulun aloittamista, perustettava lisää erityisluokkia ja yksilöllistettävä opetusta sekä lisättävä koulupsykologien määrää. (OL 1955/41, 6.)

Edellä esitetyt toimenpide-ehdotukset osoittavat omalta osaltaan, että heikosti koulussa pärjääviä oppilaita uskottiin voitavan auttaa pedagogisin keinoin. Kasvatusoptimististen ajatusten yleistymistä 1950-luvulla kuvaa myös se, että Opettajain -lehdessä kirjoitettiin kriittiseenkin sävyyn perinnöllisyystieteen markkinoimista ajatuksista. Uudemman

tulkinnan mukaan ihmisen elämänkohtalo ei ollutkaan sidottu niin tiukasti perimään ja varhaislapsuuden kokemuksiin, kuin aiemmin oli vakuuteltu. Ympäristökelijöiden saadessa entistä suuremman aseman lapsen käyttäytymisen selittämisessä, muuttui vähitellen myös käsitys opettajan roolista ja vastuusta. Kasvattajantehtävässään onnistuakseen opettajan oli löydettävä oikea tapa lähestyä kasvuikäisiä. Tämän katsottiin edellyttävän ennen kaikkea psykologista tietoa ja sen soveltamista. (OL 1955/44, 4-5.)

1950-luvun kirjoittelussa heijastuu yleisempi koulutuspoliittinen keskustelu, jota käytiin toisen maailmansodan jälkeen. Vasemmistopoliitikkojen tavoitteena oli jo tuolloin demokratisoida koululaitos ja luopua luokkajakoja uusintavasta rinnakkaiskoulujärjestelmästä. (Ahonen 2012.) Oppilaiden koulusuoriutumisen erojen tulkinnassakin alettiin suunnata katse yhä enemmän oppilaiden kasvuoloihin. 1960-luvulle tultaessa perinnöllisyystekijöiden merkitys koulusuoriutumisen selittämisessä oli jo selvästi jäänyt taka-alalle ja sen sijaan korostettiin voimakkaasti koulumenestyksen ja oppilaan kotitaustan välistä yhteyttä, joka oli tuohon aikaan tutkijoiden kiinnostuksen kohteena monissa eri maissa. Ulkomaiset tutkimustulokset olivat osoittaneet ylemmistä sosiaalisista kerrostumista tulevien lasten menestyvän koulussa keskimääräistä paremmin ja kouluttautuvan muita pidemmälle. Koululaitos ei näyttänyt kykenevän tasoittamaan lähtökohtien eroja, sillä yhtä hyvin koulussa menestyvistä oppilaista oppikouluun siirtyivät todennäköisimmin ne, jotka olivat kotoisin ylemmistä sosiaaliryhmistä ja korkeammista tuloluokista. Kaiken lisäksi ylimmästä kerrostumasta tulevat heikotkin oppilaat asettivat jatkokoulutustavoitteensa korkeammalle kuin koulussa menestyvät keski- ja työväenluokkaisista taustoista lähtöisin olevat oppilaat. Ulkomaisten tutkimustulosten kantauduttua suomalaisten tutkijoiden tietoon, niitä alettiin käyttää koulutusuudistusten perusteluina. Koska eri kotitaustoista tulevat lapset olivat koulussa selvästi eriarvoisessa asemassa, ehdotettiin koulutusjärjestelmään muutoksia, joilla tasoitettaisiin ympäristön aiheuttamia eroja ja saataisiin kaikki lapset samalle lähtöviivalle. Voimakkaimmin vaadittiin yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymistä, koska sen uskottiin vähentävän kotitaustan merkitystä koulutusvalintojen teossa ja siten tasa-arvoistavan koulutusmahdollisuuksia. (OL 1967/50-51.)

Vaikka kansakoulun ja oppikoulun yhdistävästä yhtenäiskoulusta oli käyty Suomessa keskustelua jo vuosikymmenien ajan, saatiin vasta 1960-luvulla monivaiheisen valmistelun jälkeen aikaan peruskoulu-uudistukseen johtanut poliittinen ratkaisu. Peruskoulun toteuttaminen käynnistyi vuonna 1972 Suomen pohjois- ja koillisosista ja viimeisenä peruskoulujärjestelmään siirryttiin pääkaupunkiseudulla vuosikymmenen loppupuolella. (Ahonon 2012; Lampinen 1998.) Peruskoulun käynnistysvaiheessa 1970-luvulla Opettaja -lehden kirjoituksissa korostettiin usein voimakkaasti oppilaiden tasa-arvoa ja oppimisvaikeuksien voittamisen periaatteita. Lisäksi huomio kiinnittyi aiempaa enemmän opetusmenetelmien ja opiskelumuu-
tojen merkitykseen. Innokkaimpien uudistajien mielestä koulujen tuli lisätä työmuotoja, jotka vähentäisivät kilpailumotivaatiota ja opettaisivat sosiaalisuutta sekä toisten oppilaiden auttamista. Erityisen suuria toiveita asetettiin tavoiteoppimiseen, jonka uskottiin takaavan lähes samat oppitulokset kaikille oppilaille. Tavoiteoppimisen periaatteisiin kuului mm. tukiopetuksen antaminen heikosti menestyville oppilaille, eri oppiaineissa esiintyvien ongelmakohtien löytäminen sekä opetusajan vaihtelu. (OL 1973/50, 10-11; OL 1982/12, 10.)

Peruskoulun periaatteena oli luopua oppilasryhmiä erottelevasta rinnakkaiskoulusta ja tarjota kaikille oppilaille samanlainen mahdollisuus koulutukseen, mutta silti peruskoulun sisälle jäi eräänlaisena rinnakkaiskoulun jäänteinä tasokurssit kielissä ja matemaattisissa aineissa. Tällä uudella pedagogisella järjestelyllä oli omat kannattajansa ja vastustajansa, jotka kävivät 1970-luvulla vilkasta keskustelua tasokurssien eduista ja haitoista. (Esim. OL 1967/41, 9; OL 1971/18, 14.) Tasokurssien poistamisen kannattajat saivat näkemyksilleen tukea selvityksistä, jotka osoittivat, että tytöt ja pojat jakautuivat eri tavalla peruskoulun yläasteen tasokursseille. Erityisesti kielissä tytöt valitsivat poikia useammin laajat kurssit. (OL 1974/12, 14.) Sukupuolen lisäksi tasokurssivalintaan vaikutti voimakkaasti oppilaan kotitausta ja kotipaikkakunta, sillä tehdaspaikkakunnilla valinnat osuivat useammin suppeaan kuin laajaan kurssiin. (OL 1978/3, 21.) Tasokurssien poistamista perusteltiin toisaalta myös sillä, että alimman tasoryhmän valinneilta sulkeutuivat tietyt jatko-opintomahdollisuudet. (OL 1975/22, 24-25.)

Kouluasuoritumista koskevan tutkimustiedon lisääntyminen

1980-luvulle tultaessa parin vuosikymmenen ajan vallinneet koulutusoptimistiset näkemykset olivat muuttuneet jo maltillisemmiksi. Ajattelutavan muutos johtui osaltaan siitä, että koulutyöstä saatujen tulosten perusteella oppilaiden väliset erot eivät olleet erilaisista uudistuksista huolimatta juuri kaventuneet. Kouluhallituksen 1980-luvun alussa teettämät selvitykset osoittivat tyttöjen saavan poikia parempia arvosanoja, eikä oppilaiden välisiä suorituseroja kyetty pienentämään tasokurssien avulla. Vaikka tasokurssi-ajattelun ideana oli ollut se, etteivät arvosanojen jakautumat eri tasoilla olennaisesti poikkeaisi toisistaan, saivat tasokurssiaineissa laajaa kurssia opiskelevat tuntuvasti parempia arvosanoja kuin keski- tai suppeaa kurssia lukevat oppilaat. Myös peruskoulusta lukioon tai ammattikouluun suuntauduttiin selvästi erilaisin todistuksin. Vuosikymmenen alkupuolella lukioon päässeiden oppilaiden lukuaineiden keskiarvo oli 8,26 mutta ammatillisiin oppilaitoksiin valituilla se oli ainoastaan 6,84. (OL 1981/45, 16-17; OL 1982/15, 13.)

Koululaisten ongelmiin ja oppilaiden suoriutumiseroihin liittyvä kirjoittelu alkoi samaan aikaan jakautua lukuisiin erilaisiin teemoihin. Erilaisten selitysmallien runsaus johtui psykologisen, lääketieteellisen ja kasvatustieteellisen tutkimustiedon kasvusta. Tutkimukset tuottivat jatkuvasti uusia tulkintoja oppimiseen ja koulumenestykseen vaikuttavista tekijöistä. Varsin usein menestymättömyyden syyt liitettiin oppilaan ominaisuuksiin ja persoonallisuuden häiriöihin. Koulussa suoriutumiseen vaikuttavina tekijöinä luettiin mm. lukemis-, kirjoittamis- tai puhehäiriöt, joiden ilmenemisessä perinnöllisyydellä katsottiin olevan merkittävä osuus. Usein heikon koulumenestyksen syinä mainittiin myös koulupelot, oppilaan ahdistuneisuus tai lievät aivotoiminnan häiriöt. (OL 1984/42, 16; OL 1984/40, 22; OL 1981/21, 18-19; OL 1981/32-33, 12-14.)

Oppimistuloksia kartoittavissa tutkimuksissa alettiin 1980-luvulla kiinnittää yhä enemmän huomiota opetuksen laatuun ja muihin kouluympäristöön liittyviin tekijöihin. Erään brittitutkimuksen mukaan hyvän koulumenestyksen edellytyksiä olivat koulun asettamat korkeat tavoitteet

oppilaille, opettajien mallikäyttäytyminen, kiitoksen ja vastuun jakaminen lapsille, viihtyisä ympäristö ja hyvät oppitunnit. (OL 1982/16, 19.) Saksalaisessa tutkimuksessa puolestaan todettiin koulumenestyksen olevan yhteydessä oppilasryhmän kokoon ja rakenteeseen. Jos luokassa oli vain 2-3 älykkyydeltään keskimääräistä heikompa oppilasta, he sulautuivat hyvin muiden oppilaiden joukkoon ja saivat opinnoissaan tukea muilta oppilailta. Tutkimuksen mukaan lahjakkaat oppilaat aktivoivat opetusta ja vetivät heikompiakin mukaan opintoihin. (OL 1986/37, 19-20.) Myös suomalaisissa tutkimuksissa huomiota kiinnitettiin opettajien ammattitaitoon ja opetusoloihin. 1990-luvun alussa tehdyn peruskoulun arviointitutkimuksen mukaan peruskoululaisten oppimistulokset olivat parantuneet kymmenen vuoden aikana. Tämän katsottiin johtuvan siitä, että opettajakunnan pätevyys oli kohonnut tutkimusaikana, opetusryhmät olivat olleet riittävän pieniä, opetusmateriaaleja ja välineitä oli entistä runsaammin ja lisäksi opetusmenetelmät olivat kehittyneet. (OL 1993/13-14, 3.)

Vanhempien koulutustasolla ja ammatilla nähtiin edelleenkin olevan suuri vaikutus oppilaan koulusaavutuksiin, mutta erityisesti korostettiin vanhempien asenteiden ja arvostusten merkitystä. Esimerkiksi opettajien ja vanhempien yhteistyön avulla oppilaiden oppitulosten todettiin kiistattomasti parantuneen. (OL 1990/22, 7.) Tutkimattakin todettiin olevan selvää, että ”kodin henkinen ilmapiiri ratkaisee lasten suhtautumisen kouluun ja koulutukseen: kannustetaanko lapsia opiskelemaan vai vähätelläänkö koulutuksen merkitystä ja patistetaan siirtymään nopeasti työelämään.” (OL 1995/18, 5.) Kodin ilmapiiri nostettiin varsin usein keskeiseksi lasten koulusuoriutumista selittäväksi tekijäksi ja esimerkiksi vanhempien avioeron todettiin joidenkin tutkimusten mukaan heikentävän lasten koulumenestystä. (OL 1993/17, 14)

”Koulumenestys opettajien ansiota”

2000-luvulla koulusuoriutumiseen liittyvässä kirjoittelussa nousi esiin kolme keskeistä teemaa; Pisa-tutkimuksen tulokset, sukupuolten erot koulusuoriutumisessa sekä suurten opetusryhmien aiheuttamat ongelmat. Suomalaisten koululaisten erinomainen menestys matematiikan, luonnontieteiden ja lu-

kutaidon osaamista mittaavassa kansainvälisessä PISA-tutkimuksessa herätti myös suurta kansainvälistä huomiota ja maahamme virtasi väkeä etsimään menestyksen syitä. Ulkomaisille vieraille esiteltiin suomalaista peruskoulutusjärjestelmää ja kerrottiin sen pohjautuvan koulutuksellisen tasa-arvon lähtökohtiin sekä pyrkimykseen auttaa heikosti pärjääviä oppilaita erityistoinmenpitein. (OL 2005a.) Erinomaisen Pisa-menestyksen selitettiin toisaalta johtuvan paljolti opettajien yliopistotasoisesta koulutuksesta ja sen tuomasta ammattitaidosta. (esim. OL 2003, OL 2010a.) Opettaja -lehden päätoimittaja halusi muistuttaa maamme päättäjiä myös siitä, että hyvien tulosten pitäisi näkyä opettajien palkoissa ja resurssien jaossa. ”Koska koulutuskustannukset meillä ovat vain OECD:n keskitasoa, laatu saavutetaan hyvällä työllä. Tulokset ovat opettajien ansiota... Maamme jatkuvaa koulumenestystä ihas-televien päättäjien olisi syytä tunnustaa opettajiemme korkea ammattitaito myös palkkaneuvotteluissa.” (OL 2003.)

Koska erinomaisen Pisa-menestyksen tulkittiin olevan pääasiassa opettajien ansiota, olisi loogista selittää myös oppilaan heikon koulusuoriutumisen johtuvan opettajista ja opetuksesta. Näin ei kuitenkaan yleensä ole tehty. Opettaja-lehden vuonna 2005 tekemään kyselyyn vastanneista opettajista lähes puolet katsoi koulussa epäonnistumisen ja syrjäytymisen merkittävimpana syynä olevan vanhempien välinpitämättömyyden lastensa opintoja kohtaan. Sen lisäksi tyypilliseksi syrjäytymisen syiksi nimettiin oppimisvaikeudet ja koulujen resurssien leikkaukset. (OL 2006a.) Halu nähdä Pisa-menestys osoituksena opettajien pätevyydestä on etenkin opettajien ammattijärjestön intressien näkökulmasta ymmärrettävää, mutta oppilaiden koulusuoriutumisen syiden yksioikoinen tulkinta voi johtaa myös ei-toivottuihin seurauksiin, kuten jotkut ulkomaiset esimerkit osoittavat. Erään amerikkalaisen suurkaupungin valtalhdessä oli julkaistu oppilaiden matematiikan osaamista ja lukutaitoa koskevien testitulosten perusteella laadittu lista tehokkaista ja tehostomista opettajista. Sen seurauksena tehokkuusvertailussa heikosti menestyneet opettajat joutuivat ankaran arvostelun kohteeksi ja osa heistä irtisanottiin. Opettajien keskinäisen vertailun alkuperäinen tarkoitus oli kannustaa opettajia parantamaan opetustaan, mutta vaikutukset olivatkin päinvastaiset. Kuvatunlainen opettajien tehokkuuden ja tuloksellisuuden mittaaminen synnytti ennen nä-

kemättömän vastarinnan opettajajärjestöjen ja tutkijoiden keskuudessa, sillä sen koettiin antavan liian yksinkertaistetun kuvan opettajien mahdollisuuksista vaikuttaa oppilaiden koulusuoriutumiseen. Kritiikissä vedottiin yleensä siihen, että oppilaiden oppimiseen vaikuttavat monet opettajasta riippumattomat seikat kuten oppilaan kotitausta, elämäntilanne, kaveripiiri ja aikaisempi koulumenestys. (OL 2010b.)

Erinomaisten Pisa-tulosten nostattamaa iloa heikensi tutkimustulos, jonka mukaan osaamisestaan huolimatta suomalaiset lapset ja nuoret viihtyivät huonosti koulussa. Opettaja -lehden artikkelien perusteella viihtymisongelmien korjaamiseen esitetyt ratkaisut näyttivät olevan yhteydessä siihen, mikä taho niitä esitti. Liikunnan ilosanomaa julistavan Nuori Suomi ry:n mielestä liikunta oli halpa ja hyvä väline oppilaiden kouluviihtyvyyden, vireyden, sosiaalisten taitojen ja oppimistulosten kohentamiseen. Opettajat itse puolestaan esittivät usein sekä oppimisvaikeuksien voittamiseen että viihtyvyyden parantamiseen ratkaisuksi opetusryhmien pienentämistä. Opettajalehden kyselyyn vastanneista opettajista peräti kaksi kolmesta katsoi opetusryhmien pienentämisen olevan paras keino ehkäistä oppilaiden syrjäytymistä. Tukea opetusryhmien supistamisvaatimuksille saatiin mm. lastenneurologeilta, joiden mukaan liian suuret opetusryhmät lisäävät oppimisvaikeuksia ja sen myötä aiheuttavat lisätyötä sekä pitkiä potilasjonoja keskussairaaloiden neurologisissa yksiköissä. (OL 2005b; OL 2005c; 2005d; 2006a.)

Sukupuolten välinen eriarvoisuus koulumaailmassa

Naistutkimuksen yleistymisen myötä alettiin jo 1980-luvulla käsitellä koulussa menestymisen teemaa entistä enemmän myös sukupuolten välisen tasa-arvon näkökulmasta. Koulutuksen ja sukupuolen välinen yhteys sekä tyttöjen ja poikien koulumenestyksen erot olivat suhteellisen usein toistuvia teemoja Opettaja -lehdessä vielä 2000-luvullakin. Koulun katsottiin ylläpitävän tietynlaisia sukupuolistereotyyppioita ja tuottavan sukupuoleen kytkeytyviä oppimistuloksia, jotka ilmenevät tyttöihin ja poikiin liitettävänä psykologisina piirteinä ja käyttäytymismalleina. Useammassakin artikkelissa nostettiin esiin feminististä näkökulmaa edustavien koulutustutkijoiden

huoli siitä, että tyttöjen ja poikien koulussa suoriutumiseen suhtaudutaan hyvin eri tavoin. ”Jos poika menestyy, hän on lahjakas. Jos ei, häntä ei vain kiinnosta. Mutta jos tyttö pärjää, se on ahkeruuden ja opettajan miellyttämisen ansiota. Menestyksen puute tytöllä taas on osoitus lahjattomuudesta.” Tutkimusten perusteella oppilaiden todettiin usein itsekin omaksuneen tämänkaltaisia ajattelumalleja siten, että tytöillä oli tapana aliarvioida ja pojilla yliarvioida omaa suoriutumistaan. Lisäksi tytöt uskoivat helpommin menestymisensä johtuvan onnesta, kun taas pojat luottivat enemmän kykyihinsä ja tulkitsivat epäonnistumisenkin johtuvan vain huonosta tuurista. (OL 2004; OL 1986/23, 18; OL 1988/42, 24-25.)

Oppilaiden kerrottiin myös olevan taipuvaisia määrittelemään koulun ja sen tavoitteet feminiinisinä. Tämän tulkinnan mukaan erityisesti pojat pyrkivät välttämään koulussa pärjäämistä ja hyvän oppilaan leimaa, koska sitä pidettiin ”tyttömäisenä”. Koulun feminiinisyyden ja poikien oman maskuliinisuuden välisen ristiriidan otaksuttiin siis osaltaan selittävän joidenkin poikien häiriökäyttäytymistä, oppimisvaikeuksia ja huonompia koulusaavutuksia. (OL 1986/23, 19.) Vaikka tyttöjen parempi koulumenestys on ollut tunnettu ilmiö jo kauan, muistutettiin Opettaja -lehden kirjoituksissa, että seurauksena ei ole ollut iloitseminen tyttöjen hyvästä menestyksestä, vaan lähinnä huoli poikien asemasta. Huolipuheeseen kerrottiin toisinaan liittyneen myös vahvaa yleistämistä, jossa luotiin kuvaa kaikkien tyttöjen menestymisestä ja kaikkien poikien epäonnistumisesta. (OL 2008; OL 2009)

Tyttöjen ja poikien koulumenestyseroilla todettiin olevan kauaskantoisia seurauksia, joita ei aina tulla ajatelleeksi. Koulussa heikosti menestyneet pojat saattoivat esimerkiksi pärjätä työelämässä paremmin kuin koulussa hyvin menestyneet tytöt, koska ”tyttöjen koulumenestys perustuu tavallaan vääriin asioihin, kiltteyteen, tunnollisuuteen ja kaavamaiseen osaamiseen, joita ei kuitenkaan myöhemmin elämässä arvosteta ja joilla ei pärjää.” (OL 1986/23, 18.) Koulutuksessa ja työelämässä on lisäksi edelleen nähtävissä selvä jakautuminen miesten ja naisten aloihin. Tytöille tämän on nähty merkitsevän sitä, että koulutus- ja työpaikoista kamppaillessaan he joutuvat huomattavasti kovempaan kisaan kuin pojat, koska hyvillä koulutodistuksilla jatko-opintoihin pyrkiviä on paljon. Opettaja -lehden artikkelin mukaan

miesten aloilla oli sen sijaan mahdollisuus päästä kohtalaisen hyvin palkattuihin työtehtäviin huomattavasti vähemmällä koulutuksella ja heikommilla todistuksilla. ”Tyttöjen ja poikien koulumenestyksen ero on ongelma, koska se on osoitus siitä, että epätasa-arvoisessa yhteiskunnassamme tytöt ja naiset joutuvat työskentelemään enemmän ja olemaan parempia kuin pojat ja miehet päästäkseen edes lähes yhtä hyvin hommiin ja ansaitakseen edes lähes yhtä paljon.” (OL 2004.)

Tyttöjen ja poikien eriarvoista kohtelua koulussa on pyritty 2000-luvulla ehkäisemään mm. kouluttamalla opettajia huomioimaan työssään myös tasa-arvonäkökohdat. Niin sanottujen sukupuolisensitiivisten metodien soveltamisen tarkoituksena on ollut saada opettajat tiedostamaan elämänsä varrella sisäistämänsä ajattelumallit ja käytännöt, joita he tulevat siirtäneeksi työnsä kautta eteenpäin. Tavoitteena on ollut, että he kykenisivät ottamaan huomioon sen, että koulussa on monenlaisia tyttöjä ja poikia, jotka lisäksi ovat erilaisia eri tilanteissa. Opettajan tulisi siten oppia puhumaan yksilöille eikä tyttöjen tai poikien ryhmille, joilta odotetaan oman sukupuolensa mukaista käytöstä. Perinteisen mallin mukaan ajatteleva opettaja saattaa esimerkiksi odottaa työtöltä parempaa käyttäytymistä, tehtävien huolellista tekemistä ja menestymistä koulutyössä, kun taas pojille voidaan sallia huolimattomuus ja äänekkäämpi käyttäytyminen. Näin samalla vahvistetaan tyttöjen ja poikien eriarvoista kohtelua ja pidetään yllä vanhakantaisia rakenteita. (OL 2008; OL 2007.)

Tunteet, geenit ja koulumenestys

Koulumenestyksen ja menestymättömyyden sekä oppimismotivaation selityksiä on 2000-luvulla etsitty myös yksilön tunnepuolen tekijöistä. Opettaja -lehdessä haastateltujen kehityspsykologian ja lastenpsykiatrian asiantuntijoiden mukaan ihminen on luonnostaan utelias ja aktiivinen, mutta oppimisen halun kehittyminen liittyy siihen millaisessa tunneilmapiirissä lapsi kasvaa. ”Kun lapsi kokee oppimisen yhteydessä mielihyvän tunteita, oppimiseen sisältyi ihailua ja kannustusta, onnistumisesta kehittyi hänen oma sisäinen tunteensa, mikä luo motivaatiota uuden oppimiselle. Oppimishalu vähenee negatiivisessa ja ahdistavassa ympäristössä. Ahdistus kehittyi siitä, että lapsi ei koe osaavan-

sa... Pelko ja liiallinen stressi hidastavat oppimiskokemusta. Kielteiset tunteet kaventavat sekä tarkkaavaisuutta että mahdollisuuksia oppia. Myönteiset tunteet sen sijaan lisäävät halua tutkia ja oppia uutta.” (OL 2006b.)

Viime vuosisadan alkupuolen teemat ovat palanneet nykykeskusteluun modernisoituneessa muodossa, sillä tunteiden lisäksi myös yksilön geneettisen perimän on arvioitu vaikuttavan voimakkaasti oppimiseen ja koulumeenestykseen. Lehdessä haastatellun kehityspsykologian professorin mukaan lasten oppimisvaikeuksien syyt voivat liittyä toisaalta aivojen rakenteiden erilaisuuteen, mutta sen lisäksi myös lapsen ympäristöön, sosiaalisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen. Geenitutkimuksen viimeaikaisten edistysaskeleiden on todettu tuoneen lisävalaistusta oppimisvaikeuksien taustalla oleviin syihin. ”Aikaisemmin on jo todettu, että tietyt geenit ovat erilaisten oppimisvaikeuksien taustalla ja oppimisvaikeudet kulkevat suvussa. Uuden olettamuksen mukaan nämä geenit eivät kuitenkaan automaattisesti aiheuta oppimisvaikeuksia... Tutkijat pitävät todennäköisempänä sitä, että samat geenit säätelevät usean eri piirteen kehittymistä. Kognitiivisten taitojen ja oppimisvaikeuksien taustalla on vaikuttamassa monia eri geenejä, joiden kunkin vaikutus aivojen kehittymiseen ja sitä kautta kognitioihin on suhteellisen pieni. Oppimisvaikeuksien merkityksen ymmärtäminen vaatii niiden geneettisten ja neuro-kognitiivisten mekanismien tuntemusta sekä oppimisen motivaation ja emootioiden vastavuoroisten suhteiden tarkastelua... Asiat kietoutuvat yhteen ja niitä on tutkittava yhdessä, ei erikseen.” (OL 2006b)

Lastenpsykiatrian professorin mukaan ihmisen geenejä ja aivoja ei voi kuitenkaan pitää erillään vuorovaikutuksesta, ympäristöstä ja sosiaalisista suhteista. Hänen mukaansa varhaiset ihmissuhteemme ja kokemamme vuorovaikutus vaikuttavat siihen, mitkä geeneissä olevat ominaisuudet tulevat elämämme aikana käyttöön. Oppimisvaikeudet hän jakoi kolmeen erilaiseen ryhmään; ”On olemassa varsinaisia oppimisvaikeuksia, jotka luokitellaan vakavaksi ja jotka olisi tunnistettava mahdollisimman varhain, jotta lapsi saisi parhaan mahdollisen avun. Toiseksi ovat muista lapseen liittyvistä syistä johtuvat oppimisen esteet. Kolmanneksi tulevat ympäristöstä johtuvat oppimisen esteet. Kaikilla lapsilla on halu ja jonkinlainen kyky oppia. Aivot ovat oppiva elin, jotka eivät kasva ja kehity, jos ne eivät opi. Kyky oppia on

jokaisella lapsella kuitenkin yksilöllinen.” Lastenpsykiatrin mielestä tietoa oppimisvaikeuksista on jo olemassa runsaasti, mutta tietoa ei välttämättä ole osattu vielä hyödyntää riittävästi. Samalla hän muistutti nykytiedon epävarmuudesta ja siitä kuinka hänenkin näkemyksensä perustuu siihen, että ”tällä hetkellä me ajattelemme asiasta näin.” (OL 2006b.)

Lopuksi

Vajaan sadan vuoden aikana kirjoitettuja artikkeleita analysoimalla ei löydy lopullisia vastauksia oppilaiden kouluasuorituserojen syitä koskeviin kysymyksiin. Sen sijaan artikkelien analyysi osoittaa ihmisen käyttäytymistä koskevien selitysmallien historiallisesti muuttuvan luonteen. Artikkelien perusteella kukin aikakausi näyttää tuottavan erilaisia kouluasuorituserojen selityksiä, jotka eroavat toisistaan lähinnä sen mukaan, korostetaanko niissä yksilöllisiä ja periytyviä ominaisuuksia vai ympäristötekijöiden merkitystä. Selitysten ei välttämättä tarvitse olla oikeaan osuvia, mutta silti niillä voi olla käytäntöön ulottuvia vaikutuksia. Kokemuksiin, tutkimuksiin tai pelkästään vahvaan uskoon perustuvat selitykset saattavat asiantuntija-asemassa olevien henkilöiden esittäminä nousta aikakautensa vallitseviksi totuuksiksi ja vaikuttaa esimerkiksi opetussuunnitelmien sisältöön sekä opettajien asenteisiin ja siten käytännön kouluelämään ja oppilaiden kohteluun.

Yksiselitteistä syytä sille, miksi tiettyinä aikakautena yleinen näkemys alkaa menettää selitysvoimaansa ja väistyy uusien selitysmallien tieltä, ei välttämättä löydy. Mielekkäiden tulkintojen tekeminen edellyttäisi laajempaa ja tarkempaa analyysiä kyseisen ajanjakson yhteiskunnallista tapahtumista ja poliittisten voimasuhteiden sekä pedagogisten ajattelumallien ja tieteellisten paradigmojen muutoksista. Lehtiartikkelien pohjalta tehdyn analyysin perusteella on tyydyttävä esittämään vain se, millaisia tulkintoja oppilaiden suorituserojen syistä on esitetty. Seuraavassa asetelmassa on koottu yhteen eri vuosikymmeninä esillä olleita käsityksiä siitä, mitkä tekijät voivat olla yhteydessä heikkoon koulumenestykseen, oppimisvaikeuksiin, häiriökäyttäytymiseen ja sopeutumisongelmiin. Samalla niistä on pääteltävissä myös se, mitkä seikat voivat edistää koulumenestystä.

Ajanjakso	Heikkoon koulumenestykseen yhteydessä olevia tekijöitä
1920 -1940-luku <i>Perinnöllisyysajattelun kausi</i>	- perintötekijät, ruumiilliset vajavaisuudet, oppilaan ominaisuudet kuten, heikko ruumiin terveys, hidas henkinen kehitys, heikkolahjaisuus, abstraktien asioiden heikko käsittämiskyky, huono muisti, keskittymisvaikeudet, hermoston liikaherkkyys, kotikasvatuksen puutteet
1950-luku <i>Perinnöllisyysajattelun murtumisen kausi</i>	- laiskuus, huolimattomuus, tahdonheikkous, keskittymisvaikeudet, alhainen älykkyystaso, sopeutumisvaikeudet, heikko terveys, kieli vaikeudet, huono koti ja sopimaton kasvat, koulun vaihto, ansiotyössä käyminen
1960-1970-luku <i>Ympäristötekijöiden korostamisen kausi</i>	- ympäristötekijät, etenkin oppilaan kotitaustaan liittyvät tekijät kuten; kotona omaksuttujen ja koulun kannattamien arvojen ja asenteiden ristiriita, kodin niukat virikkeet ja koulunkäynnin tukemisen puute, kotona käytetty kieli. Koulumenestystä voidaan parantaa oppilaiden tasoryhmittelyllä sekä tutkimuksiin perustuvilla opetusmenetelmillä ja oppimateriaaleilla
1980-2000-luku <i>Näkökulmien monipuolistumisen kausi</i>	- oppilaan ominaisuudet ja ympäristötekijät: lukemis-, kirjoittamis-, ja puhehäiriöt, aivo toiminnan häiriöt, koulupelko, ahdistuneisuus, koulumotivaation puute, heikko älyllinen suorituskyky, virheellinen asennoituminen omiin suorituksiin, ravinnon lisäaineet, negatiiviset tunteet, vääränlaiset vapaa-ajanviettotavat, kodin ilmapiiri ja asennoituminen kouluun, koulun feminiininen kulttuuri (selityksenä poikien heikkoon menestykseen), opetusryhmien suuri koko. Koulumenestystä voidaan parantaa mm. kehittämällä opetuksen laatua, opetusmenetelmiä ja oppimateriaaleja sekä huomioimalla oppilaan oppimistyyli ja antamalla oikeanlaista palautetta

ASETELMA 1. Opettajalehdessä eri vuosikymmeninä esillä olleita käsityksiä heikkoon koulumenestykseen yhteydessä olevista tekijöistä

1920-luvulta 1940-luvun loppuun saakka ulottuvaa ajanjaksoa voidaan nimittää perinnöllisyysajattelun kaudeksi. Oppilaiden koulumenestyksen nähtiin tuolloin riippuvan pitkälti perityistä henkisistä ominaisuuksista, joiden uskottiin lisäksi olevan tiukasti yhteydessä yksilön ruumiilliseen ole-mukseen. Vaikka älykkyuden periytyvyyttä koskeva kirjoittelu oli opetta-jien ammattilehden palstoilla jo 1920-luvulla varsin yleistä, ei esimerkiksi vuoden 1925 maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä puututtu oppilaiden koulusuoriutumisen eroihin ja niiden mahdollisesti pe-rinnöllisiin syihin. (KM 1925.)

Vahva perinnöllisyysajattelu alkoi 1950-luvulla vähitellen väistyä ja lehteen ilmestyivät ensimmäiset biologista determinismistä kritisoivat ja kasvatusoptimismia korostavat kirjoitukset. Lehtiartikkelien perusteella 1950-lukua voi nimittää perinnöllisyysajattelun murtumisen kaudeksi, mutta kyseisen vuosikymmenen virallisessa opetussuunnitelmatekstissä perimän merkitys koulumenestyksen selittäjänä oli silti varsin vahvasti esillä. Perinnöllisyyden merkitystä korostettiin erityisesti kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön liitteenä olevassa Arvo Lehtovaaran asiantuntijalausunnossa, jota varsinaisessa mietintötekstissä lainattiin runsaasti. Lehtovaara totesi lausunnossaan, että ”viimeaikaiset perinnöllisyyspsykologiset tutkimukset ovat sitovasti osoittaneet, että älylliset edellytykset pääasiassa ovat perittyjä.” Kasvatuksen ja opetuksen avulla näitä edellytyksiä ei voinut hänen mukaansa muuttaa. (KM 1952, 308-309)

1960- ja 1970-lukuja voidaan nimittää ympäristökiteijöitä korostavaksi ajanjaksoksi. Tuolloin henkisten ominaisuuksien periytyvyyttä puolustavat kannanotot katosivat Opettaja -lehden sivuilta lähes kokonaan. Samanaikaisesti kouluuoriutumisen erojen selitettiin johtuvan lähinnä oppilaan ympäristökiteijöistä ja etenkin kotitaustaan liittyvistä seikoista. Kirjoituksissa korostui kasvatusoptimistinen sanoma, jonka mukaan oppilaiden välisiä kouluuoriutumiseroja oli mahdollista ja tarpeellista kaventaa erilaisin opetusjärjestelyin. Kouluväen yhteisenä tehtävänä oli oppimisvaikeuksien voittaminen. Vastavanlainen kasvatusoptimismi näkyi selvästi myös vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä, jossa keskeisenä kysymyksenä oli se, miten oppilaat motivoitetaan koulutyöskentelyyn ja hyvän koulumenestyksen tavoitteluun. Oppilaiden heikosta koulumenestyksestä näytti tulleen yhä enemmän didaktinen ongelma, joka uskottiin voitavan ratkaista pätevien opettajien ja tieteellisen asiantuntijatiedon avulla. (KM 1970: A4.)

1980-luvulla tapahtui jälleen diskursiivinen käänne. Merkittävä muutos aikaisempiin vuosikymmeniin verrattuna oli kouluuoriutumista koskevien tutkimusten ja erilaisten selitysten runsaus. Yhden hegemonisen diskurssin sijasta esiin alkoi nousta monia erilaisia ja vastakkaisia näkökulmia ja tulkin-toja. 1980-luvulta 2010-luvulle saakka kouluuoriutumiserojen selityksissä ovatkin olleet esillä samanaikaisesti sekä oppilaan perityt ominaisuudet että

ympäristötekijät. Peruskoulun opetussuunnitelmassa vuodelta 1985 ei enää puhuttu selkeästi oppilaan kasvuympäristöstä vaan sen sijaan epämääräisemmin siitä kuinka oppilaan ”elämäntilanne vaikuttaa ratkaisevasti hänen menestymiseensä ja käyttäytymiseensä.” Samalla kuitenkin todettiin kuinka ”opetus- ja kasvatusten menetelmiä valittaessa on lähdettävä siitä, että oppilaita pitää auttaa saavuttamaan oppivelvollisuuskoululle välttämättöminä pidettävät tavoitteet huolimatta heidän suuristakin oppimismahdollisuuksien lähtökohtaeroista.” (Pop 1985.)

2000-luvulle tultaessa virallisessa opetussuunnitelmatekstissä oppiminen nähdään sekä yksilöllisenä että vuorovaikutuksellisenä tapahtumana. ”Opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppijat ja edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-elämässä. Vaikka oppimisen yleiset periaatteet ovat kaikilla samat, oppiminen riippuu oppijan aiemmin rakentuneesta tiedosta, motivaatiosta sekä oppimis- ja työskentelytavoista. Yksilöllistä oppimista tukee vastavuoroisessa yhteistyössä tapahtuva oppiminen.” (Pop 2004) Opetussuunnitelmassa puhutaan psykologisin termein oppijoista, motivaatiosta, yksilöllisestä oppimisesta ja tiedon konstruoinnista, mutta ei oteta kantaa siihen mistä esim. yksilöiden motivaation tai oppimistapojen erilaisuus johtuu.

Koulutuspoliittisen päätöksenteon, ihmisen koulutettavuuden sekä koulutuksellisen ja yhteiskunnallisen tasa-arvon kannalta ei ole yhdentekevää, korostetaanko koulussa suoriutumisen riippuvan enemmän ympäristötekijöistä vai biologisesti määräytyneistä ja perinnöllisistä ominaisuuksista. Jos ominaisuuksien katsotaan olevan lähinnä ympäristön määräämiä, merkitsee se sitä, että yksilön kehitykseen ja suoriutumiseen uskotaan voitavan oleellisesti vaikuttaa esimerkiksi kasvatuksen ja ohjauksen avulla tai tekemällä muutoksia toimintaympäristössä. (Ks. Järvillehto 1995, 54-55.) Esimerkiksi yhtenäiskoulujärjestelmään siirtyminen oli mahdollista ainoastaan sen vuoksi, että suomalaisessa yhteiskunnassa yleistyi koulutusoptimistinen näkemys ja samalla katsottiin olevan perusteltua uudistaa vanhoja koulutusrakenteita ja käytäntöjä. Jos taas oletamme yksilön erilaisten ominaisuuksien ja koulussa menestymisen edellytysten olevan suurelta osin perinnöllisesti määräytyviä,

on vaarana ajautuminen biologiseen determinismiin, joka ei anna aihetta pyrkiä kaventamaan suoriutumiseroja toimintaympäristöä muuttamalla. Antti Eskola totesi aikoinaan, että ”oppi biologisten seikkojen määräävyydestä asetuu helposti yhteiskunnallisen eriarvoisuuden palvelukseen, koska se tulkitsee yhteiskunnalliset erot geneettisesti lahjakkaiden ja lahjattomien välisiksi luonnollisiksi eroiksi. Myös käytännölliset, ihmistä ohjaavat toimet suunnataan sen mukaisesti. Tieteeltä ei odoteta, että se opettaisi vaikuttamaan ihmiseen yhteisen toiminnan ja siinä kehittyvän tietoisuuden kautta, vaan odotukset kohdistuvat hermoston välittäjäaineisiin vaikuttaviin lääkkeisiin, aivojen manipulointiin leikkauksin, geeniteknologiaan – tai sitten huonomman geeniperinnön kurissa pitävään poliisivaltioon.” (Eskola 1985, 143-144).

Opetussuunnitelmatekstit samoin kuin Opettaja -lehden kirjoitukset ovat 1960-luvulta nykypäivään saakka kuvastaneet suhteellisen vahvaa uskoa siihen, että oppilaiden koulusuoriutumiseen voidaan oleellisesti vaikuttaa erilaisten opetusmenetelmien ja -järjestelyjen avulla. Nykyisen geeniteknologian aikakaudella on silti olemassa ilmeinen riski, että ihmisen käyttäytymistä selitetään yksinkertaistaen ja entistä enemmän biologista perimää korostaen. Edellä siteeratut Antti Eskolan yli neljännesvuosisata sitten esittämät ajatukset sopivat varsin hyvin tämän päivän maailmaan, jossa mm. häiriökäyttäytymistä tai oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia saatetaan lähestyä lääketieteellisinä ongelmina, joiden hoitoon on kehitelty erityisiä täsmälääkkeitä. Medikalisaatiotutkijoiden mukaan monia aiemmin täysin tavanomaisina pidettyjä ihmisten ominaisuuksia, suhtautumistapoja ja käyttäytymismalleja on alettu pitää hoitoa vaativina sairauksina. Esimerkiksi niin yleisestä ilmiöstä kuin ujoudesta näyttää tulleen lääketieteellisuuden ponnistelujen tuloksena häiriötila, jota pyritään korjaamaan lääkehoidolla. (Lane 2007; Conrad 2007.)

Kun ihmisen käyttäytymisen ja ominaisuuksien selittämisessä korostetaan liikaa geenien merkitystä, päädytään helposti näkemykseen, jonka mukaan ominaisuudet sijaitsevat yksilössä. Samalla unohtuu se, että ihmisen ominaisuuksissa on aina kysymys yksilön ja toimintaympäristön välisestä suhteesta. Esimerkiksi oppimisvaikeuksia tai oppilaan poikkeavuutta ei voida ymmärtää ainoastaan oppilaan yksilöllisenä ominaisuutena, vaan

pikemminkin oppilaan ja kouluympäristön asettamien vaatimusten välisenä ristiriitana. Toisaalta lahjakkuudessakaan ei ole kysymys pelkästään yksilön ominaisuudesta, sillä lahjakkuus määrittyy suhteessa muihin ihmisiin ja heidän arvostuksiinsa. Arvostukset puolestaan ovat historiallisesti muuttuvia ja kulttuurisidonnaisia. (Vanttaja 2002; Uusikylä 1994.) Yhtenä esimerkkinä yksilöön liitettyjen ominaisuuksien suhteellisuudesta ja kontekstisidonnaisuudesta on opettajalehdessä sotavuosina julkaistu kirjoitus, jossa koulussa ”jukuripäiksi” leimattuja oppilaita pidettiin peräänantamattomina ja rohkeina valiosotureina. Ominaisuus, joka koulumaailmassa nähtiin poikkeavuutena ja kielteisenä, muuttuikin rintamaolosuhteissa hyveeksi.

Lähteet

- Ahonen, Sirkka. 2012. Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa Pauli Kettunen & Hannu Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 144- 175.
- Antikainen, Ari & Rinne, Risto & Koski, Leena. 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Conrad, Peter. 2007. *The Medicalization of Society. On the Transformation of Human Conditions into Treatable Disorders.* Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Eskola, Antti. 1985. *Persoonallisuustyypeistä elämäntapaan.* Juva: WSOY.
- Järvilehto, Timo. 1995. *Mikä ihmistä määrää?* Oulu: Pohjoinen.
- Kivirauma, Joel. 1989. *Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921-1985.* Turun yliopiston julkaisuja C:74. Turku.
- Kivirauma, Joel. 1995. *Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan.* Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitoksen tutkimuksia 53.
- KM 1925. *Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö.*
- KM 1952:3. *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean II osamietintö.*
- KM 1970: A 4. *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I.*
- Lampinen, Osmo. 1998. *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys.* Tampere: Gaudeamus.
- Lane, Christopher. 2007. *Shyness. How Normal Behavior Became a Sickness.* New Haven & London: Yale University Press.
- Pop 1985. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985.*
- Pop 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.*

Saari, A. 2011. Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatukseen tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 55.

Uusikylä, Kari. 1994. Lahjakkaiden kasvatust. Juva: WSOY.

Vanttaja, Markku. 2002. Koulumenestyvät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Tutkimuksia 8.

Opettajain Lehti / Opettaja

(Vuoden 1973 numerosta 44 lähtien lehti on ilmestynyt nimellä **Opettaja**. 2000-luvulla ilmestyneet artikkelit on poimittu arkistohaun avulla Opettaja -lehden internet -sivuilla [<http://www.opettaja.fi>.] ja sen vuoksi niissä on erilainen lähdemerkintä)

OL 1922/50. Lapsitutkimuksen työmaalta.

OL 1924/5. Vaikeasti ohjattavat lapset.

OL 1924/5. Kansanopetuslaitosten opettajaneuvoston kuudes kokous.

OL 1924/8. Vaikeasti ohjattavat lapset.

OL 1924/20. Nykyisen kasvatustyön vaikeudet.

OL 1929/46. Sielullisesti sairaat lapset

OL 1932/23. Psyykkisten ominaisuuksien periytyminen.

OL 1940/5. Kasvatust ja ns. ”jukuripäät” oppilaat.

OL 1941/32. Miksi oppilaat eivät edisty koulussa?

OL 1941/35. Miksi oppilaat eivät edisty koulussa?

OL 1941/49. Miksi oppilaat eivät edisty koulussa?

OL 1941/50. Miksi oppilaat eivät edisty koulussa?

OL 1949/4. Perinnöllisyydestä ja kasvatustmahdollisuuksista.

OL 1955/41. Luokalle jäämisen ongelma.

OL 1955/44. Opettaja psykologian ristiallokossa.

OL 1967/50-51. Sosiaaliset arvot ja koulumenestys.

OL 1967/41. Differentiaatio

OL 1971/18. Oppimistulosten jälkiarviointi

OL 1973/50-51. Mitä on koulutuksellinen tasa-arvo?

OL 1974/12. Miksi tytöt ja pojat jakautuvat eri tavalla peruskoulun yläasteen tasokursseille

OL 1975/22. Näkökohtia tasokursseista

OL 1978/3. Tasokursseja ei pidä poistaa

- OL 1981/21. Opettajan vaikutustapa yhteydessä oppilaan kouluahdistuneisuuteen
- OL 1981/32-33. Ravinnon lisäaineet vaikuttavat lasten käyttäytymiseen.
- OL 1981/45. Kasvatusilmasto on muuttumassa
- OL1982/12. Tutkimus tukee tavoiteoppimisen kehittämistä
- OL 1982/15. Arvostelututkimukset osoittavat: tytöt saavat paremmat numerot
- OL 1982/16. Kuinka koulu lapsen vaikuttaa
- OL 1984/40. Tunnistatko MBD:n?
- OL 1984/42. Koulu ja puhehäiriöinen lapsi
- OL 1986/23. Matka tulevaisuuteen - tytöt ja pojat tasa-arvoisessa yhteiskunnassa.
- OL 1986/37. Oppilaiden koulumenestys yhtenäis- ja rinnakkaiskoulussa.
- OL 1988/42. Koulu ja sukupuolten tasa-arvo.
- OL 1990/22. Koulumenestys lähtee kodista.
- OL 1993/13-14. Lahjakkaat haaste koululle
- OL 1993/17. Vanhempien avioero ja koulumenestys.
- OL 1995/18. Koulutusmyönteisyys periytyy
- OL 2003. Koulumenestys opettajien ansiota. Opettaja, 26.9. 2003.
- OL 2004. Tasa-arvo ei edellytä poikapedagogiikkaa. Opettaja, 27.8. 2004.
- OL 2005a. Miten me sen teimme? Opettaja, 18.3. 2005.
- OL 2005b. Lisää liikettä luokkiin ja pihoille. Opettaja, 21.1. 2005.
- OL2005c. Suuret opetusryhmät huolettavat. Opettaja, 24.3. 2005.
- OL 2005d. Opetusryhmän koko on laatutekijä. Opettaja, 8.4. 2005.
- OL 2006a. Opetusryhmät pienemmiksi. Opettaja, 13.1. 2006
- OL 2006b. Oppimishalua onnistumisista. Opettaja, 18.8. 2006.
- OL 2007. Painia tasa-arvon puolesta. Opettaja, 12.1. 2007.
- OL 2008. Tasa-arvotietoa opettajankoulutukseen. Opettaja, 17.10. 2008.
- OL 2009. Peruskoulu tuottaa sukupuolieroja. Opettaja, 20.11. 2009
- OL 2010a. Shanghain etunoja yllätti. Opettaja, 17.12. 2010.
- OL. 2010b. Kilpajuoksu huipulle. Opettaja, 17. 9. 2010.

Kuka on poikkeavan heikko? Matemaattisten oppimisvaikeuksien määrittelyn ongelmat

■ Minna Kyttälä

Matematiikan oppimista ja siinä ilmeneviä vaikeuksia käsittelevien tutkimusten määrä on kasvanut voimakkaasti parin viime vuosikymmenen aikana. Yksi kiinnostuksen kohteista sekä tieteellisestä että toisaalta käytännöllisestä kouluelämän näkökulmasta on ollut kysymys siitä, kenellä voidaan sanoa olevan matemaattisia oppimisvaikeuksia. Matemaattisten oppimisvaikeuksien, kuten muidenkin oppimisvaikeuksien tutkimuksen yhteydessä painopiste on vahvasti ollut pyrkimyksessä piirtää rajaviiva poikkeavan ja ei-poikkeavan suoriutumisen välille. Matemaattisten oppimisvaikeuksien tutkimus on toisaalta noussut kouluelämän tarpeista tunnistaa ne lapset ja nuoret, jotka eivät opi tavanomaisessa tietyllä ikäluokalla suunnatussa opetuksessa ja toisaalta omalta osaltaan vahvistanut näitä koulun normaalin ja epänormaalin jakoon perustuvia käytäntöjä. Kuten Kivirauma (2003) toteaa: ”Normaali on koulutoimintaa keskeisesti jäsentävä tekijä, johon jokaista oppilasta verrataan ja joka määrää heidän akateemisen arvonsa.” Normaalin ja epänormaalin tunnusmerkkien ja rajapinnan tutkiminen on ollut ja on edelleen leimallista myös matemaattisten oppimisvaikeuksien tutkimukselle.

Johdanto

Matemaattisten oppimisen ongelmien tutkimusta on ohjannut pyrkimys normaalin kehityksen mallintamiseen (ks. esim. Geary 2003) ja toisaalta

erilaisten epätyypillisen suoriutumisen tunnusmerkkien tunnistamiseen (ks. esim. Fuchs & Fuchs 2003). Siinä mielessä matemaattisten oppimisvaikeuksien tutkimus on seurannut lukivaikeustutkimuksen jalanjalkia (Büttner & Hasselhorn 2011). Erityispedagogiikkaa on koko tieteenalan olemassaolon ajan luonnehtinut vahva pyrkimys yksilöiden luokitteluun vamma- ja häiriöluokkien mukaan. Riippumatta siitä, mistä näkökulmasta oppimisvaikeuksia on tarkasteltu, keskiössä on ollut oppimisvaikeus yksilön ongelmana (Poplin 1988). Siinä mielessä matemaattiset oppimisvaikeudet eivät muodosta poikkeusta. Luokitteluintoa voidaan puolustella niillä yhteiskunnallisilla käytännöillä, jotka ovat sallineet tietyt tukimuodot vain niille, joiden tyyppillisestä riittävästi poikkeavaan käyttäytymiseen on voitu antaa joku virallinen nimi, diagnoosi. Toisaalta tieteen into luokitella ja muodostaa luokittelukriteerejä on puolestaan osaltaan muokannut käytänteitä. Pyrkimys luokitteluun on tarkoittanut samalla sitä, että on pitänyt muodostaa kriteerejä, joiden perusteella henkilö X voidaan sijoittaa luokkaan 'matemaattiset oppimisvaikeudet' siten, että voimme olla mahdollisimman varmoja siitä, että henkilö X todella kuuluu tähän luokkaan (Fletcher, Lyon & Fuchs 2006). Matemaattisten oppimisvaikeuksien osalta tämä kriteerien määrittely ei ole ollut yksinkertaista.

Kielellisiin vaikeuksiin verrattuna matemaattisten oppimisvaikeuksien tutkimuksella on suppeammat perinteet. Vaikka erilaiset numeeriset ja laskeamisen vaikeudet esiintyvät tieteellisessä kirjallisuudessa jo huomattavasti aiemmin (ks. Neumärker 2000), suhteellisen vaikeisiin peruslaskutaidon vaikeuksiin viittaava käsite 'kehityksellinen dyskalkulia' on Dowkerin ja Kaufmanin (2009) mukaan peräisin vasta 1960–1970 -luvulta. Kansainvälisissä tautiluokituksissa matemaattiset vaikeudet esiintyvät omana häiriölajinaan vasta 1970-luvun puolivälin jälkeen (Rispen & van Yperen 1997). Huolimatta tutkimuksen määrällisestä kasvusta matematiikan moniulotteisuus ja toisaalta matematiikan oppimisen ongelmista kärsivän joukon heterogeenisyys ovat vaikeuttaneet yksiselitteisten matemaattisten oppimisvaikeuksien määrittelykriteerien muodostamista (Dowker 2005; Shalev 2004). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että rajaa poikkeavan ja ei-poikkeavan välille ei ole pystytty yksimielisesti muodostamaan. Kriteerien muodostamista on

luonnollisesti vaikeuttanut myös se, että matemaattiset oppimisvaikeudet, kuten oppimisvaikeudet yleensäkin, ovat abstrakti käsite, jonka olemassaolo perustuu ihmisen tekemiin mittauksiin itse kehittämillään mittareilla, joiden ainoastaan *oletetaan* mittaavan tiettyä asiaa (Fletcher ym. 2006). Useimmat mittarit mittaavat matemaattisia taitoja jatkumona ja näin ollen luonnollista mittauksen synnyttämää rajaa heikon ja tyypillisen suoriutumisen välille ei synny. Ihmisen on siis määriteltävä, mihin epätyypillisen poikkeavan suoriutumisen raja vedetään. Yhtenäisten määrittelykriteerien muodostamisen ongelmista ja puutteesta seuraa edelleen mm. se, että varmoja arvioita matemaattisten oppimisvaikeuksien esiintyvyydestä ei voida esittää, koska esiintyvyys riippuu nimenomaan käytetyistä kriteereistä. Riippuen kriteereistä, arviot matemaattisten oppimisvaikeuksien yleisyydestä vaihtelevat välillä 3-25 % (Barbarese, Katusic, Colligan, Weaver, & Jacobsen 2005; Geary, Howard & Bailey 2011).

Hyvä paha älykkyysskriteeri

Suhteellisen vaikeita ja pysyviä peruslaskutaidon vaikeuksia on arvioitu olevan 3-8% peruskouluikäisistä lapsista ja nuorista (Desoete, Royers, & De Clerq 2004; Shalev 2004). Maailman terveysjärjestön ICD-10-tautiluokituksessa nämä vaikeudet kuuluvat luokkaan F81.2 *Laskemiskyvyn häiriö (specific disorder of mathematics skills)* ja Yhdysvaltojen Psykiatriyhdistyksen DSM-IV-luokituksessa niihin viitataan nimikkeellä *matematiikkahäiriö (315.1 Mathematics disorder)*. Niillä viitataan kehityksellisiin peruslaskutaidon vaikeuksiin, joiden taustalla on aivojen rakenteellinen tai toiminnallinen poikkeama ja jotka eivät ole seurausta esim. äyllisestä kehitysvammaisuudesta tai huonosta kouluopetuksesta (von Aster 2000). Laskemiskyvyn häiriöön/matematiikkahäiriöön viitataan tutkimuskirjallisuudessa usein käsitteellä kehityksellinen dyskalkulia (*developmental dyscalculia*, DD; Neumärker 2000). Dyskalkulia -diagnosi perustuu keskeisesti henkilön ikätasoon nähden heikkoon peruslaskutaitoon, siihen, että henkilön älykkyyks lähtökohtaisesti on vähintään keskimääräisellä, normaalilla tasolla ja kolmanneksi siihen, että henkilön matemaattinen suoritustaso on riittävän

kaukana älyllisestä suorituskyvystä. Lisäksi olettamuksena on, että henkilö on saanut riittävää opetusta eikä hänellä ole esimerkiksi aistivammoja, jotka saattaisivat vaikeuttaa suoriutumista.

Tutkimukset osoittavat, että henkilöitä, jotka täyttävät diagnoosikriteerit, löytyy ja että nämä henkilöt suoriutuvat matemaattisissa tehtävissä laadullisesti erilailla kuin ne henkilöt, joiden matemaattiset taidot ovat tyypillisellä tasolla (Ashkenazi, Mark-Zigdon & Henik 2009; Schleifer & Landerl 2011). Aivotutkimukset osoittavat niin ikään, että dyskalkulia -diagnoosin saaneiden lasten aivotoiminta poikkeaa tyypillisestä esimerkiksi silloin, kun lapset vertailevat lukumääriä tai laskevat yksinkertaisia aritmeettisia tehtäviä (Butterworth, Varma & Laurillard 2011; Kaufmann, Vogel, Starke, Kremser, Schocke 2009). Tutkimukset siis tukevat käsitystä siitä, että dyskalkulian taustalla on aidosti tyypillisestä poikkeava aivotoiminta (Rubinsten 2009).

Dyskalkuliakriteerien avulla voidaan siis erottaa pieni matemaattisilta taidoiltaan poikkeava ryhmä. Kansainvälisten tautiluokitusten myötä tämä ryhmä on saanut virallisen aseman ja oireet nimen. Ongelmallista sen sijaan on se, että dyskalkulia kattaa vain pienen osan niistä henkilöistä, joille matematiikka aiheuttaa jatkuvasti suuria vaikeuksia. Laskemiskyvyn häiriö ja matematiikkahäiriö pohjaavat molemmat ajatukseen siitä, että yksilön suoriutuminen laskemista vaativissa tehtävissä on *odottamattoman* heikkoa. Odottamattomuus perustuu siihen, että henkilön odottaisi mm. ikänsä, älykkyytensä, kasvuympäristönsä ja saamansa opetuksen perusteella suoriutuvan paremmin peruslaskutoimituksista ja numeerisista tehtävistä. Pääkriteerinä tautiluokituksissa on riittävän suuri ero matemaattisen ja älykkyydestisuoriutumisen välillä (*aptitude-achievement discrepancy*; Büttner & Hasselhorn 2011). Tämä kriteeri on peräisin 1960-luvulta, aina siitä asti, kun termi oppimisvaikeus (*learning disability*) ensimmäisen kerran esiintyi kirjallisuudessa (Hallahan & Mock 2003). Se on hallinnut myös matemaattisia oppimisvaikeuksia tarkastelleita tutkimuksia huolimatta siitä, että useat tutkimukset ovat osoittaneet kriteerin epäonnistuvan luokittelutehtävässään (Fletcher, Denton, & Francis 2005; Fuchs, Mock, Morgan & Young 2003; Siegel 1989; 2003; Stanovich 2005). Se jättää ulkopuolelle monia sellaisia hen-

kilöitä, jotka suoriutuvat matemaattisesti erittäin heikosti mutta jotka eivät täytä älykkyyss-suoriutumistasokriteeriä.

Älykkyyss-suoriutumistasokriteeri pitää jo lähtökohtaisesti sisällään kolme oletusta, joihin voidaan suhtautua kriittisesti (Siegel 1989). Ensinnäkin se perustuu Stanovichin (1989) mukaan harhaanjohtavaan käsitykseen siitä, että älykkyydesteillä voidaan tavoittaa ihmisen todellinen sisäinen potentiaali, joka edelleen määrittää sen, mihin ihmisen pitäisi pystyä. Toiseksi se pitää sisällään oletuksen siitä, että älykkyyss ja matemaattinen suoriutuminen ovat toisistaan riippumattomia ja että esimerkiksi olemassa oleva oppimisen vaikeus ei vaikuta älykkyydestissä suoriutumiseen. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että älykkyydestein mitattu älykkyyss ja matemaattinen suoriutuminen ovat yhteydessä toisiinsa (Floyd, Evans, & McGrew 2003; Kyttälä & Lehto 2008; Spinath, Spinath, Harlaar, & Plomin 2006). Kolmanneksi, se pitää sisällään oletuksen siitä, että ne yksilöt, jotka täyttävät älykkyyss-suoriutumistasokriteerin, ovat erilaisia kuin ne matemaattisilta taidoiltaan heikot, jotka eivät täytä kriteeriä. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että dyskalkuliakriteerit täyttävät ja muut matematiikassa heikosti suoriutuvat eivät eroa toisistaan matemaattisten taitojen suhteen (Gonzalez & Espinel 1999; 2002) eivätkä muiden kognitiivisten taitojen suhteen (Gonzalez & Espinel 1999; Maehler & Schuchardt 2011). Vaikuttaa siis siltä, että älykkyyss-suoriutumistasokriteeri kattaa liian suppean alueen toimiakseen riittävänä poikkeavan matemaattisen suoriutumisen määrittäjänä.

Vaihtoehtoiset määrittelytavat

Älykkyyss-suoriutumistasokriteerin kapea-alaisuus tarkoittaa sitä, että täsmällisen diagnoosin ulkopuolelle jää valtaosa matemaattisten oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevista henkilöistä. He kuuluvat määrittelemättömään luokkaan ”henkilöt, joilla on matemaattisia oppimisvaikeuksia”. Heidän kohdallaan on huomattavasti vaikeampaa vetää rajaa siihen, missä menee *poikkeavan heikkouden* raja. Vaikka Fletcherin ja muiden (2005) mukaan jopa pelkkä heikon suoriutumisen käyttö matemaattisten oppimisvaikeuksien kriteerinä on validimpi luokitteluperuste kuin älykkyyss-suoriutumistasok-

riteeri, heikon suoriutumisen käyttö pääkriteerinä ei kuitenkaan poista sitä ongelmaa, että ihmisen on edelleen tehtävä päätös siitä, missä menee poikkeavan ja tyyppillisen suoriutumisen raja.

Tieteellisissä tutkimuksissa riittävän heikon suoriutumisen rajana on useimmiten pidetty 25-35 persenttiä silloin, kun kriteerinä on suoriutuminen jossain matemaattisia taitoja mittaavassa testissä (ks. esim. Geary ym. 2000, Geary ym. 2011; Hanich, Jordan, Kaplan, & Dick 2001; Swanson & Beebe-Frankenberger 2004). Tutkimuksissa rajanveto on useimmiten tehty harhaanjohtavasti yhden testisuoriutumisen perusteella. Koska saman henkilön kohdalla matemaattisia taitoja mittaavat testitulokset voivat vaihdella ajallisesti paljonkin (Geary 2004) ja koska matemaattiset oppimisvaikeudet voivat ilmetä hyvin tarkkarajaisilla osa-alueilla (Dowker 2005), yhteen testitulokseen perustuva rajanveto tarkoittaa sitä, että joukkoon mahtuu myös niitä, jotka eivät sinne kuulu (ns. valepositiiviset) ja toisaalta joukosta jää ehkä puuttumaan joku sellainen, jonka pitäisi siellä olla (ns. valenegatiiviset). Tieteen puolella ongelma on vähäisempi. Muutaman valepositiivisen mukanaolo ei välttämättä vääristä keskimääräiseen suoriutumiseen perustuvia tuloksia juurikaan (Fletcher ym. 2006; Fletcher ym. 2005). Käytännön elämässä ongelma sen sijaan on suuri. Matemaattisista oppimisen ongelmista kärsivän lapsen kannalta on suuri merkitys sillä, onko hän oikeutettu lisätukeen vai ei. Kaikkein ongelmallisinta olisi se (toivottavasti hypoteettinen) tilanne, jossa joku sellainen, joka tukea tarvitsisi, jäisi sitä ilman siksi, että hänen testisuoriutumisensa olisi pisteen verran poikkeavan suoriutumisen rajan väärällä puolella.

Tutkimustulokset matemaattisten oppimisvaikeuksien alatyypeistä osoittavat, kuinka heterogeenisestä ryhmästä on kyse. Päävaikeudet voivat olla etupäässä esimerkiksi matemaattisten faktojen muistamisessa (Geary 2003). Tämän tyyppiset vaikeudet ovat usein pysyviä luonteeltaan (Jordan & Hanich 2003). Toisaalta vaikeudet voivat olla proseduraalisia, jolloin ne ovat keskittyneet erityisesti laskusääntöjen ja periaatteiden, laskuvaikeiden jne. omaksumiseen. Näille laskijoille tyyppillistä ovat mm. heikot/alkeelliset laskustrategiat (Geary ym. 2000) ja vaikeudet laskea isommilla luvuilla (Jordan & Hanich 2000). Vaikeudet voivat olla myös etupäässä kä-

sitteellisiä (esim. paikka-arvon ymmärtäminen). Näiden on arveltu olevan vähemmän pysyviä (Andersson 2008). Eräälle alatyypille tunnusomaista ovat visuaalis-spatiaaliset vaikeudet (Geary 2003). Yksittäisten henkilöiden matemaattiset oppimisvaikeudet ovat vielä paljon spesifimpiä kuin mitä alaryhmätutkimusten tulokset osoittavat. Tämä taas tarkoittaa sitä, että vaikka hyväksyisimme esimerkiksi persenttiilirajan 25 riittävän poikkeavan heikon suoriutumisen rajaksi myös käytännön tasolla koulussa, johtopäätöksiä siitä, onko jollain matemaattinen oppimisvaikeus vai ei voitaisi tehdä yhden tai kahdenkaan testituloksen perusteella. Hyvä suoriutuminen jollain osa-alueella ei sulje pois sitä, etteikö henkilö voisi silti kärsiä vaikeuksista jollain toisella osa-alueella ja toisaalta heikko suoriutuminen jollain osa-alueella ei tarkoita sitä, että henkilö on kaikilla matematiikan osa-alueilla heikko.

Ratkaisuksi poikkeavan matemaattisen suoriutumisen rajaamiseen on tarjottu ns. interventioavastälähestymistapaa (*response to intervention*, RTI ; Fuchs, Compton, Fuchs, Paulsen, Bryant, & Hamlett 2005). Lähestymistapa, johon Suomen perusopetuslain uudistuksen edellyttämä kolmiportainen tukikin perustuu, korostaa aktiivisen väliintulon merkitystä. Se pitää sisällään dynaamisen sarjan vaiheita, joiden aikana yksilöiden matemaattista suoriutumista arvioidaan, tuetaan ja taas arvioidaan. Jos henkilö ei arviointitulosten perusteella ole hyötynyt tuesta, jonka *olisi pitänyt häntä hyödyttää*, voidaan katsoa hänellä olevan matemaattisia oppimisvaikeuksia (Fletcher ym. 2005). Tämäkään määrittelytapa ei ole aukoton. Ensinnäkin se vaatii laadukasta ja tarkkaa arviointia, täsmäsuunnattua arviointitietoon perustuva tukea ja mahdollisesti useita interventio-arviointi-vaiheita ennen kuin voidaan varmistua siitä, että joku lapsi tai nuori ei todellakaan hyödy annetusta tuesta (Vaughn, & Fuchs 2003). Toiseksi ihmisen on edelleen määriteltävä se, keiden voidaan arviointitulosten perusteella sanoa hyötyneen interventiosta. Koska interventioavasteajattelu perustuu ajallisesti toistuviin interventio- ja arviointivaiheisiin, olennaiseksi nousee kysymys siitä, kuinka monta interventiovaihetta vaaditaan ennen kuin voidaan tehdä johtopäätöksiä siitä, onko lapsella matemaattisia oppimisvaikeuksia vai ei (Reschly 2005) ja toisaalta siitä, mitä tehdään niille lapsille, jotka mahdollisesti läpäisevät

ensimmäisen interventiovaiheen, palaavat koululuokkaan ja edelleen kärsivät matemaattisista oppimisen ongelmista (Vaughn & Fuchs 2003). Interventioavustelähestymistapakaan ei siis ratkaise poikkeavan ja ei-poikkeavan suoriutumisen rajan määrittämisen ongelmaa. Huolimatta siitä, että interventioavuste ei poista kaikkia perinteisiä arvioinnin ongelmia, sillä on omat vahvuutensa. Arviointiprosessiin sisäänrakennettu tuki saattaa jo sellaisenaan hyödyttää monia lapsia ja nuoria. Fuchs ja muut (2005) havaitsivat, että aktiivisen puuttumisen seurauksena riski tulla luokitelluksi lapseksi, jolla on matemaattisia oppimisvaikeuksia, väheni ensimmäisen kouluvuoden aikana (kouluvuoden alussa poikkeavan heikosti menestyi 9,75 % lapsista ja kouluvuoden lopussa intervention jälkeen vain 5,14 %).

Tarvitaanko poikkeavuuden määrittelyä?

Epätavallisen poikkeavan heikon matemaattisen suoriutumisen raja on siis kaikkea muuta kuin selvä. Lähestymistavasta riippumatta poikkeavan matemaattisen suoriutumisen määrittelyssä törmätään samoihin (lähinnä) mittausteknisiin ja mittaustulosten tulkintaan liittyviin ongelmiin. Herää kysymys siitä, onko poikkeavan suoriutumisen määrittely tarpeellista? Pyrkimys määrittää yksilön poikkeavan heikon suoriutumisen diagnostisia kriteerejä edustaa lääketieteellis-(neuro)psykologista lähestymistapaa. Tätä hallitsevaa lähestymistapaa on arvosteltu etenkin siitä, että se korostaa poikkeavuutta yksilöllisenä ominaisuutena, yksilön vajavuutena unohtaen sen, että poikkeavuus on suhteellista ja riippuvaista siitä, minkälaisessa yhteiskunnassa, kulttuurissa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yksilö elää (Artiles, King Thorius, Bal, Neal, Waitoller, & Hernandez-Saca 2011). Lääketieteellis-(neuro)psykologisesta näkökulmasta on tärkeää tunnistaa ne lapset, jotka soveltuvat massaopetukseen ja toisaalta ne lapset, joiden henkilökohtaiset ominaisuudet ja taidot ovat sellaiset, että he eivät pysty seuraamaan sitä opetusta, mitä suurin osa luokan oppilaista pystyy. Tämä liittyy tietysti samalla myös koulujärjestelmän rakenteeseen ja toimintatapaan. Niin kauan, kun opetus perustuu isolle ryhmälle annettavaan samankaltaiseen opetukseen, on oltava kriteereitä sellaisten lasten tunnistamiseen, jotka tarvitsevat toi-

senlaista opetusta. Artiles ja muut (2011) kritisoivat lääketieteellis-(neuro) psykologisen mallin ylivoimaa ja peräänkuuluttavat kulttuurin vaikutusten huomioimista (matemaattisten) oppimisvaikeuksien tutkimuksessa. Heidän mukaansa kulttuuri on ollut oppimisvaikeustutkimuksessa mukana vain hyvin suppeassa merkityksessä lähinnä yksilön ominaisuutena (rotu, etninen ryhmä) ja tutkimuksessa on jätetty huomioimatta kulttuurin läpitunkeva vaikutus esimerkiksi olemassa oleviin käytänteisiin ja mm. siihen, miten tutkimustuloksia sovelletaan käytänteiden ylläpitämiseen tai muuttamiseen.

Hallitsevalle lähestymistavalle vastakkaista ääriäitaa edustaa näkemys siitä, että poikkeavuus on yksilön sijaan yhteisön patologia (Oliver 1996). Yhteiskunta vaatimuksillaan ja käytänteillään luo poikkeavuutta. Sosiaali-nen malli ei sinänsä kiistä tiettyjen puutteiden tai heikkouksien olemassa-oloa mutta kiistää *niiden* olevan esimerkiksi oppimisvaikeuksien syy (Anastasiou & Kauffman 2012). Matemaattisten oppimisvaikeuksien kohdalla se tarkoittaa esimerkiksi sitä, että poikkeavuus ei johdu yksilön heikkouksista vaan pikemminkin niistä vaatimuksista, joita yhteiskunta asettaa. Poikkeavuus perustuu toisaalta ylhäältä annettuihin kriteereihin siitä, mitä lapsen tai nuoren missäkin ikävaiheessa pitäisi osata (opetussuunnitelma) ja toisaalta tutkimustuloksiin ja havaintoihin siitä, miten suurin osa tietynikäisistä lapsista ja nuorista näistä tavoitteista suoriutuu. Ne lapset, jotka eivät opi tavanomaisessa opetuksessa niitä asioita, joita yhteisö odottaa ja jotka eivät suoriudu kuten keskimäärin suoriudutaan, muodostavat tyypillisestä poikkeavan joukon. Pohjimmiltaan on kyse siitä, että vaatimalla matemaattisten taitojen hallintaa, yhteiskunta käytänteillään tuottaa matemaattisen oppimisvaikeuden. Tästä näkökulmasta ei ole tarpeellista määrittellä yksilön poikkeavuuden kriteerejä vaan kiinnittää huomio niihin yhteiskunnallisiin käytänteisiin, jotka olemassaolollaan luovat matemaattisia oppimisvaikeuk-sia.

Yksinkertaisempaa kuin kyseenalaistaa matematiikan opettamisen/oppimisen tarpeellisuus, on lähteä siitä perusolettamuksesta, että (perus) matematiikan oppiminen on ihmisyyksilölle hyödyllistä tulevaisuutta ajatellen. Anastasiou ja Kauffman (2012) ovat kritisoineet sosiaalisen mallin

edustajien tapaa selittää kaikki vaikeudet yhteiskunnan ja kulttuurin näkökulmasta. He korostavat, että poikkeavan heikko kyky oppia on samalla sekä poikkeavaa että luonnollista. Epätyypillinen tai epätavanomainen on tyyppillisen ja tavanomaisen vastakohta indikoiden siis sitä, että henkilö suoriutuu esimerkiksi huomattavasti heikommin kuin suurin osa samankäisistä henkilöistä. Epätyypillinen tai epätavanomainen ei kuitenkaan ole luonnotonta. Näin ollen oppimisvaikeuksien esiintyminen on luonnollista. On siis luonnollista, että ihmisyksilöiden joukossa on niitä, jotka oppivat matematiikkaa helpommin ja niitä, joille se on vaikeampaa. Kuten kirjallisuus osoittaa, on osoittautunut lähestulkoon mahdotonta eksaktisti määritellä sitä, missä poikkeavan heikko suoriutumisen alkaa. Sen vuoksi poikkeavuuden kriteereitä tärkeämmäksi päämääräksi muodostuu se, *miten* kaikilla lapsilla ja nuorilla olisi koulussa mahdollisimman hyvät mahdollisuudet saavuttaa arkielämän kannalta riittävät sisällölliset tavoitteet tai ainakin sujuva peruslaskutaito. Koska tarkkarajaisen tukea tarvitsevan poikkeavien joukon määrittäminen on mahdotonta, on tiedostettava matemaattisen suoriutumisen *luonnollinen* moninaisuus erilaisine alatyyppeineen ja joskus hyvin tarkkarajaisine heikkouksineen ja vahvuuksineen, ja se, että tämä moninaisuus edellyttää oppimisympäristöltä ja opetusmenetelmiltä joustavuutta. Lisäksi on muistettava se tärkeä asia, että mistä näkökulmasta tahansa yksilön matemaattista heikkoutta tarkastellaan, ympäristötekijät, kuten kotiolo ja muodollinen opetus vaikuttavat yksilön suoriutumiseen (Reusser 2000). Ympäristötekijät näyttävät myös vaikuttavan eri tavalla matemaattisten taitojen eri osa-alueisiin (Dellatolas, von Aster, Willadino-Braga, Meier, & Deloche 2000). Peardin (2010) mukaan jopa valtaosa vaikeista peruslaskutaidon heikkouksistakin on pikemminkin opittuja matemaattisia vaikeuksia kuin varsinaisia matemaattisia oppimisvaikeuksia (*learned disability* vs. *learning disability*). Opituilla vaikeuksilla hän viittaa vaikeuksiin, jotka aiheutuvat mm. siitä, että henkilö yksinkertaisesti oppii asiat väärin tai puutteellisesti. Ympäristöä muokkaamalla voidaan siis joko edistää matemaattista suoriutumista tai vaikuttaa siihen kielteisesti.

Lähteet

- Anastasiou, D. & Kauffman, J. M. 2012. Disability as cultural difference : Implications for special education. *Remedial and Special Education* 33, 139-149.
- Andersson, U. 2008. Mathematical Competencies in Children With Different Types of Learning Difficulties. *Journal of Educational Psychology* 100, 48-66.
- Artiles, A. J., King Thorius, K., Bal, A., Neal, R., Waitoller, F. R., & Hernandez-Saca, D. 2011. Beyond culture as group traits: future learning disabilities ontology, epistemology, and inquiry on research knowledge use. *Learning Disability Quarterly* 34, 167-179.
- Ashkenazi, S., Mark-Zigdon, N. & Henik, A. 2009. Numerical distance effect in developmental dyscalculia. *Cognitive Development* 24, 387-400.
- von Aster, M. 2000. Developmental cognitive neuropsychology of number processing and calculation: Varieties of developmental dyscalculia. *European Child & Adolescent Psychiatry* 9, 41-57.
- Barbarelli, W. J., Katusic, S. K., Colligan, R. C. Weaver, A. L., & Jacobsen, S. J. 2005. Math learning disorder: Incidence in a population-based birth cohort, 1976-82, Rochester, Minn. *Ambulatory Pediatrics* 5, 281-289.
- Butterworth, B., Varma, S. & Laurillard, D. 2011. Dyscalculia: From brain to education. *Science* 332, 1049-1053.
- Büttner, G. & Hasselhorn, M. 2011. Learning Disabilities: Debates on definitions, causes, subtypes, and responses. *International Journal of Disability, Development and Education* 58, 75-87.
- Dellatolas, von Aster, M., Willadino-Braga, L., Meier, M. & Deloche, G. 2000. Number processing and mental calculation in school children aged 7 to 10 years: A transcultural comparison. *European Child & Adolescent Psychiatry* 9, 102-110.
- Desoete, A., Royers, H., & De Clerq, A. 2004. Children with mathematics learning disabilities in Belgium. *Journal of Learning Disabilities* 37, 50-61.
- Dowker, A. 2005. Early identification and intervention for students with mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities* 38, 324-332.
- Dowker, A. & Kaufmann, L. 2009. Atypical development of numerical cognition: Characteristics of developmental dyscalculia. *Cognitive Development* 24, 339-342.
- Fletcher, J. M., Denton, C., & Francis, D. J. 2005. Validity of alternative approaches for the identification of learning disabilities: Operationalizing unexpected underachievement. *Journal of Learning Disabilities* 38, 545-552.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R. & Fuchs, L. S. 2006. *Learning disabilities : From identification to intervention*. New York: Guilford Press.
- Floyd, R. G., Evans, J. J., & McGrew, K. S. 2003. Relations between measures of Cattell-Horn-Carroll (CHC) cognitive abilities and mathematics achievement across the school-age years. *Psychology in the Schools* 40, 155-171.

- Fuchs, L. S., Compton, D. L., Fuchs, D., Paulsen, K., Bryant, J. & Hamlett, C. L. 2005. Responsiveness to intervention: Preventing and identifying mathematics disability. *Teaching Exceptional Children* 60-63.
- Fuchs, L.S. & Fuchs, D. 2003. Enhancing mathematical problem solving. Teoksessa H.L.Swanson, K. R. Harris & S. Graham (toim.): *Handbook of Learning Disabilities*. New York: Guilford Press, 306-322.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L. & Young, C. L. 2003. Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice* 18, 157–171.
- Geary, D. C. 2003. Learning disabilities in arithmetic: Problem solving differences and cognitive deficits. Teoksessa H.L.Swanson, K. R. Harris & S. Graham (toim.): *Handbook of Learning Disabilities*. New York: Guilford Press, 199-212.
- Geary, D. C. 2004. Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 4-15.
- Geary, D., Hamson, C. & Hoard, M. 2000. Numerical and arithmetical cognition: A longitudinal study of process and concept deficits in children with learning disability. *Journal of Experimental Child Psychology* 77, 236– 263
- Geary, D. C., Hoard, M. K. & Bailey, D. H. 2011. Fact retrieval deficits in low achieving children and children with mathematical learning disability. *Journal of Learning Disabilities* 45, 291–307.
- González, J. E. J. & Espinel, A. I. G. 1999. Is IQ-achievement discrepancy relevant in the definition of arithmetic learning disabilities? *Learning Disability Quarterly* 22, 291-301.
- González, J. E. J. & Espinel, A. I. G. 2002. Strategy choice in solving arithmetic word problems: Are there differences between students with learning disabilities, g-v poor performers and typical achievement students? *Learning Disability Quarterly* 25, 113-122.
- Hallahan, D. P. & Mock, D. R. 2003. A brief history of the field of learning disabilities. Teoksessa H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (toim.): *Handbook of Learning Disabilities*. New York: Guilford Press, 16-29.
- Hanich, L. B., Jordan, N. C., Kaplan, D. & Dick, J. 2001. Performance across different areas of mathematical cognition in children with learning difficulties. *Journal of Educational Psychology* 93, 615-626.
- Jordan, N. C., & Hanich, L. B. 2000. Mathematical thinking in second-grade children with different forms of LD. *Journal Of Learning Disabilities* 33, 567-578.
- Jordan, N. C., & Hanich, L. B. 2003. Characteristics of Children with Moderate Mathematics Deficiencies: A Longitudinal Perspective. *Learning Disabilities Research & Practice* 18, 213.
- Jordan, N. C., Hanich, L. B., & Kaplan, D. 2001. Arithmetic fact mastery in young children: A longitudinal investigation. *Journal of Experimental Child Psychology* 85, 103-119.

- Kaufmann, L., Vogel, S. E., Starke, M., Kremserd, C. & Schocked., M. 2009. Numerical and non-numerical ordinality processing in children with and without developmental dyscalculia: Evidence from fMRI . *Cognitive Development* 24, 486–494.
- Kivirauma, J. 2003. Normaali erityisopetuksen piilo-opetussuunnitelmana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.): *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena, 203-215.
- Kyttälä, M. & Lehto, J. 2008. Some factors underlying mathematical performance: The role of visuospatial working memory and non-verbal intelligence. *European Journal of Psychology of Education* XXII (1) 77-94.
- Maehler, C., & Schuchardt, K. 2011. Working memory in children with learning disabilities: rethinking the criterion of discrepancy. *International Journal of Disability, Development and Education* 58, 5–17.
- Neumärker, K.-J. 2000. Mathematics and the brain: uncharted territory? *European Child & Adolescent Psychiatry* 9, 2-10.
- Oliver, M.1996. *Understanding disability: From Theory to Practice*. New York: Saint Martin's Press.
- Peard, R. 2010. Dyscalculia: What is its prevalence? Research evidence from case studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 8, 106–113.
- Poplin, M. S. 1988. The Reductionistic Fallacy in Learning Disabilities: Replicating the Past by Reducing the Present. *Journal Of Learning Disabilities*, 21, 389-400.
- Reschly, D. J. 2005. Learning disabilities identification: Primary intervention, secondary intervention, and then what? *Journal of Learning Disabilities* 38, 510-515.
- Reusser, K. 2000. Success and failure in school mathematics: effects of instruction and school environment. *European Child & Adolescent Psychiatry* 9, 17-26.
- Rispens, J. & van Yperen, T. A. 1997. How specific are "specific developmental disorders"? the relevance of the concept of specific developmental disorders for the classification of childhood developmental disorders. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 38, 351-363.
- Rubinsten, O. 2009. Co-occurrence of developmental disorders: The case of Developmental dyscalculia. *Cognitive Development* 24, 362–370.
- Schleifer, P. & Landerl, K. 2011. Subitizing and counting in typical and atypical development *Developmental Science* 14, 280–291.
- Shalev, R. S. 2004. Developmental dyscalculia. *Journal of Child Neurology* 19, 765-771.
- Siegel, L. S. 1989. Why we do not need intelligence test scores in the definition and analyses of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 22, 514-518.
- Siegel, L. S. 2003. IQ-discrepancy definitions and the diagnosis of LD: Introduction to the special issue. *Journal of Learning Disabilities* 36, 2-3.
- Spinath, B., Spinath F. M., Harlaar, N. & Plomin, R. 2006. Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence* 34, 363-374.

- Stanovich, K. E. 1989. Has the learning disabilities field lost its intelligence? *Journal Of Learning Disabilities* 22, 487-492.
- Stanovich, K. E. 2005. The future of a mistake: Will discrepancy measurement continue to make the learning disabilities field a pseudoscience? *Learning Disability Quarterly* 28, 103-106.
- Swanson, H. L., & Beebe-Frankenberger, M. 2004. the relationship between working memory and mathematical problem solving in children at risk and not at risk for serious math difficulties. *Journal of Educational Psychology* 96, 471-491.
- Vaughn, S. and Fuchs, L. S. 2003. Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice* 18, 137-146

Maahanmuuttajaoppilaat erityisopetuksessa

Tuottaako heikko suomenkielen taito poikkeavuutta?

■ Anne Tuittu & Kirsi Klemelä

Maahanmuuttajat eivät ole asettuneet asumaan Suomessa tasaisesti eri alueille, vaan ovat keskittyneet asumaan suurimpiin kaupunkeihin. Eniten ulkomaalaisia asuu pääkaupunkiseudulla (Helsinki, Espoo ja Vantaa), Turussa ja Tampereella (SVT 2011b). Maahanmuuttajat ovat keskittyneet paitsi tiettyihin kaupunkeihin myös kaupunkien sisällä tietyille alueille. Keskittymisen näkyy myös peruskouluissa. Koulujen toiminta perustuu kansalliseen lainsäädäntöön, ja opetussuunnitelmat sekä arvot ja uskomukset edustavat kantaväestön kulttuuria. Muista kulttuurista suomalaisen koulutusjärjestelmään saapuneilla on monta kulttuurista kynnystä ylitettävänä. Yksi niistä on suomen kielen oppiminen.

Maahanmuuttajalapset perusopetuksessa

Suomeen saapuvien maahanmuuttajien määrä lähti kasvuun 1990-luvulla, jolloin ulkomaan kansalaisten määrä Suomessa yli nelinkertaistui. Aiemmin Suomeen oli muuttanut lähinnä paluumuuttajia, mutta 1990-luvulta lähtien on Suomeen enenemässä määrin muuttanut ulkomaalaisia avioliiton, pakolaisuuden, työn tai opiskelun vuoksi. 2000-luvulla maahanmuuttajien määrä on jatkanut kasvuaan. (Korkiasaari & Söderling 2007, 262–263; Kyhä 2011,

21–33.) Vuonna 2011 Suomessa asui vakinaisesti yli 180 000 ulkomaan kansalaista eli 3,4 prosenttia väestöstä oli ulkomaalaisia. Lisäksi suomen kansalaisista reilu 100 000 oli ulkomailla syntyneitä. Muita kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvia oli lähes neljännesmiljoona eli 4,5 prosenttia väestöstä. Suurimmat vieraskielisten ryhmät olivat venäjän-, viron-, somalin-, englannin- ja arabiankieliset (SVT 2011a.) Kansainvälisesti vertailtuna on ulkomaalaisten määrä Suomessa kuitenkin vielä varsin vähäinen (Kyhä 2011, 38–40).

Suomessa, kuten monissa maissa, koulut poikkeavat suuresti toisistaan maahanmuuttajaoppilaiden osuudessa ja koulujen kulttuurisessa koostumuksessa. Esimerkiksi Turun perusopetuksessa on kouluja, joiden oppilaista yli puolet on maahanmuuttajaoppilaita, ja toisaalta kouluja, joissa maahanmuuttajaoppilaita on vain muutama. Turun Varissuon alakoulun oppilaista lähes 70 prosenttia on maahanmuuttajataustaisia, kun keskimäärin kaupungin suomenkielissä perusopetuksen kouluissa opiskelevista oppilaista noin yhdeksän prosenttia on vieraskielisiä. (Turun kaupunki 2010.) Vastaava tilanne on muissakin suurimmissa kaupungeissa.

Maahanmuuttajien kotouttamisella tarkoitetaan kaikkia niitä toimenpiteitä ja voimavaroja, joita yhteiskunta tarjoaa maahanmuuttajien kotoutumista helpottaakseen (Kotouttamislaki 493/1999). Maahanmuuttajalasten kotouttamisessa koulu on keskeisellä sijalla, sillä koulunkäynnin kautta lapset tulevat luontevasti uuden yhteiskunnan piiriin (Alitolppa-Niitamo 2003, 19). Koulu voi olla maahanmuuttajataustaiselle lapselle mahdollisuuksien paikka, sillä se tarjoaa uuden kotimaan kielen ja tapojen oppimisen lisäksi tärkeän ympäristön sosiaalisen ystäväverkon luomiseen. Suomessa maahanmuuttajataustaisten lasten opetuksessa on pyritty kulttuuriseen tasa-arvoon ja vähemmistöjen oman kulttuurin ja kielen säilyttämiseen. Maahanmuuttajataustaisten lasten opetuksen yleisenä tavoitteena on, että oppilas saa selkälaiset kielelliset, tiedolliset ja taidolliset valmiudet, että hän pystyy tasavertaisena muiden kanssa hakeutumaan jatko-opintoihin. Lisäksi tavoitteena on oppilaan persoonallisuuden kehityksen tukeminen siten, että hänelle kehittyy vahva identiteetti ja hyvä itsetunto. (Mikkola 2001, 62, 75–78; 32–34; Vasama 2003, 37–40; Laaksonen & Klemelä 2004, 190.)

On kuitenkin muistettava, että yhteiskunnassa keskeisimmät institutiot, myös koulu, edustavat kantaväestön kulttuuria ja arvoja. Esimerkiksi koulujen toimintaa säätelevät kansallinen lainsäädäntö ja tietovaranto, opetussuunnitelmat sekä arvot ja uskomukset edustavat kantaväestön näkemystä asioista. Siksi toisesta kulttuurista suomalaisen koulutusjärjestelmään saapuville lapsille ja nuorille koulunkäynti voi muodostua erityisen haastavaksi. Koulu on olennaisesti kieleen perustuva sosiaalisuoriutuus, jossa äidinkielenään muuta kuin valtakieltä puhuvat ovat lähtökohtaisesti muita heikommassa asemassa. (Tuittu ym. 2011, 16–20; Kivirauma 2012, 364–365.) Erityisen haastavaksi koulun tekee maahanmuuttajaoppilaille se, että heille suomen kieli on sekä oppimisen väline että oppimisen kohde.

Maahanmuuttajataustaisille oppilaille on koulussa normaalien, kaikille oppilaille kuuluvien tukitoimien kuten tukiovetuksen, erityisopetuksen ja oppilashuollollisten tukitoimenpiteiden lisäksi tarjolla myös erityistä tukea. Maahanmuuttajataustaisille oppilaille suunnattuja tukimuotoja ovat muun muassa omakielinen opetus, oman äidinkielen opetus ja suomi toisena kielenä -opetus. Suomi toisena kielenä -opetus on äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen yksi oppimäärä, jota tarjotaan niille oppilaille, joiden suomen tai ruotsin kielen taito ei ole äidinkielen tasoinen kaikilla kielitaidon osa-alueilla. Omakielisessä opetuksessa oppilaille opetetaan eri oppiaineita hänen omalla äidinkielellään. Ennen perusopetuksen aloitusta maahanmuuttajaoppilaille järjestetään valmistavaa opetusta, jonka ensisijainen tavoite on suomen kielen oppiminen. (OPH 2004, 36; Nissilä 2009, 8–12.)

Maahanmuuttajaoppilaiden tukipalveluiden saatavuus vaihtelee suuresti niin kunnittain kuin kouluittain. Kouluissa, joissa maahanmuuttajaoppilaita on runsaasti, ongelmana on oppilaiden heterogeenisyys niin äidinkielen, kulttuurisen taustan kuin suomen kielen osaamisen suhteen. Kouluissa, joissa maahanmuuttajaoppilaita on vain vähän, on usein puutetta resursseista ja henkilökunnasta. (Kivirauma 2012, 364–365.)

Turun perusopetuksen maahanmuuttajaoppilaat tutkimuksen kohteena

Turun kaupungin opetustoimi ja Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan Koulutuksen arviointi- ja kehittämisyksikkö ovat kartoittaneet kolmessa eri tutkimushankkeessa maahanmuuttajaoppilaiden, heidän opettajiensa ja vanhempien näkemyksiä ja käsityksiä turkulaisesta peruskoulusta. Vuosituhannen vaihteessa toteutetussa *Miten menee peruskoulu* -hankkeessa selviteltiin oppimisen, opetuksen ja kasvatuksen keskeisiä sosio-affektiivisia ulottuvuuksia. Monitahoarvioinnissa olivat mukana myös hankkeessa mukana olleiden koulujen maahanmuuttajataustaiset oppilaat. Tutkimushetkellä maahanmuuttajataustaisia oppilaita oli Turussa noin seitsemän prosenttia perusopetuksen oppilaista. Tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaiset lapset viihtyvät koulussa suomalaislapsia paremmin, mutta he myös pitivät koulunkäyntiä melko vaikeana ja kokivat suomalaislapsia enemmän luokassa esiintyvän kilpailua. Sekä lasten että heidän vanhempiensa tutkimustulokset antoivat positiivisen kuvan maahanmuuttajataustaisista oppilaista, jotka halusivat opiskella ja menestyä sekä viihtyivät koulussa. (Olkinuora & Mattila 2001; Pihlava, Wallenius & Olkinuora 2001.)

Turussa erityisopetus, erityisesti luokkamuotoinen erityisopetus, on kasvanut muuta maata nopeammin. Erityiskoulujen oppilasmäärä on ollut Turussa suhteessa kaikkiin perusopetuksen oppilaisiin suurempi kuin missään muualla Suomessa. Kun Koulutuksen arviointi- ja kehittämisyksikkö ja opetustoimi käynnistivät vuonna 2002 *Erityisopetus laajenevana koulutienä* -hankkeen, oli luonnollista ottaa yhdeksi tutkimuskohteeksi myös luokkamuotoisessa erityisopetuksessa yliedustettuina olevat maahanmuuttajat ja heidän opettajansa ja vanhempansa. Tutkimuksen mukaan Turun kaupungin erityiskouluissa opiskelevat maahanmuuttajaoppilaat ja heidän perheensä pitivät erityisopetusta positiivisena ja lapsia tukevana koulumuotona. Oppilaat kokivat erityisopetuksen erittäin myönteisenä ja he viihtyivät koulussa hyvin yleisopetuksen kouluun verrattuna. (Laaksonen & Klemelä 2004.)

Tutkimuksessa selvisi myös, että yli puolet (50,6 %) tutkimukseen osallistuneista maahanmuuttajaoppilaista koki vaikeutensa yleisopetuksessa johtuvan huonosta suomen kielen taidosta. Myös keskittymisvaikeudet (42,7 %), vaikeudet englannin kielessä (19,1 %) ja kulttuuriristiriidat (10,1 %) vaikeuttivat maahanmuuttajaoppilaiden mukaan heidän opiskeluaan yleisopetuksessa. Erityiskouluun tai -luokkaan siirtyminen oli yli puolelle maahanmuuttajaoppilaista epäselvä prosessi, mutta kolme neljästä oppilaasta piti luokkamuotoiseen erityisopetukseen siirtymistä hyvänä ratkaisuna. (Laaksonen & Klemelä 2004.)

Vuosina 2008–2011 toteutetussa *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana* -tutkimushankkeessa kohteena olivat Turun peruskouluissa opiskelevat maahanmuuttaja- ja suomalaistaustaiset oppilaat, heidän opettajansa ja rehtorinsa sekä vanhempansa¹. Hankkeessa selvitettiin sitä, miten turkulaiset peruskoulut ovat kohdanneet monikulttuurisuuden ja miten koulut pärjäävät kotouttamistehtävässään. Tutkimuksessa oli mukana myös erityisopetus. Tutkimuksen rohkaiseva tulos oli se, että erityisesti maahanmuuttajat näkevät koulun tärkeänä ja oikeudenmukaisena paikkana. Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen vaikeuksien ja oppimisvaikeuksien erottaminen on kuitenkin vaikeaa ja erityiskouluissa opiskeleekin paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Kun kaupungin perusopetuksen koulujen oppilaista hieman alle kymmenen prosenttia on vieraskielisiä, erityiskouluissa vieraskielisten oppilaiden osuus on selvästi suurempi; esimerkiksi vuonna 2009 Turussa erityiskoulujen oppilaista yli 13 prosenttia oli vieraskielisiä. (Turun kaupunki 2010; Klemelä ym. 2011.) Tämä antaa aiheen kysyä, mistä yliedustus johtuu ja mitä se aiheuttaa – luoko tai vahvistaako heikko kielitaito maahanmuuttajaoppilaiden erityisopetussiirtoja ja poikkeavuutta?

1 Hankkeen tutkimusaineisto koostui 606 maahanmuuttajataustaisen 3.–9. luokan oppilaan ja 1012 suomalaistaustaisen 3.–9. luokan oppilaan sekä heidän vanhempien (maahanmuuttajaperheet 272, kaksikulttuuriset perheet 71 ja suomalaistaustaiset perheet 607) ja opettajien (138) vastauksista kyselyyn. Lisäksi haastateltiin valmistavan opetuksen opettajia, S2-opettajia, omakielisiä opettajia ja rehtoreita. Oppilaista 130 opiskeli erityiskoulussa. Tutkimuksen tulokset on julkaistu teoksessa Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (toim.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*.

Ongelmana suomen kielen vaikeuksien ja oppimisvaikeuksien erottaminen

Kielen oppiminen on hidaskäynnin prosessi, johon vaikuttaa muuan muassa maahanmuuttajaoppilaan yksilölliset ominaisuudet, oman äidinkielen osaaminen, äidinkielen ja suomen kielen väliset erot, annettu opetus sekä se, minkä ikäisenä oppilas on Suomeen muuttanut. Oppilaan kielitaito voi kehittyä eri osa-alueilla eriaikaisesti. Esimerkiksi oppilas voi ymmärtää hyvin puhuttua kieltä, mutta kielen tuottaminen on vielä vaikeaa. Oppilaan arkikieli voi myös olla jo sujuvaa, mutta monimutkaisempien ja abstraktimpien asioiden ymmärtäminen vielä hankalaa. Kehittyvä kielitaito asettaa haasteita kaikkien oppimiseen, ja opetuksen tulisi tapahtua samalla kielitaidon tasolla kuin millä oppija on. (Arvonen ym. 2009.)

Oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan laajaa joukkoa erilaisia häiriöitä, jotka vaikuttavat tiettyjen taitojen oppimiseen ja käyttämiseen. Oppimisvaikeudet ovat yksilön sisäisiä, keskushermoston kehityksen poikkeavuuksista johtuvia häiriöitä. Usein oppimisvaikeuksiin liitetään määre erityinen, jolloin viitataan siihen, että kyseessä on jonkin tietyn oppimisen osa-alueen häiriö kuten esimerkiksi lukemisvaikeus (dysleksia). Laaja-alaisilla oppimisvaikeuksilla taas kuvataan sitä, että oppimisvaikeudet näkyvät monenlaisten taitojen oppimisen ja käytön heikkoutena. (Aro ym. 2012, 299–302.) Kaksikielisyys ei tutkimusten mukaan lisää oppimisvaikeuksia, vaan kaksikielisillä oppimisvaikeuksia esiintyy suunnilleen saman verran kuin muillakin (Nissilä ym. 2009, 37–38).

Oppimisvaikeuksien diagnosointi on erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla hankalaa. On vaikeaa, ellei peräti mahdotonta, löytää oppimisvaikeuksia mittaavia testejä, jotka eivät olisi kulttuurisidonnaisia. Tutkimusten mukaan maahanmuuttajaoppilaiden riski päätyä erityisopetukseen ja koulupudokkaaksi on suurempi kuin kantaväestöön kuuluvilla (Väänänen ym. 2009.) Puutteellinen kielitaito voi vaikeuttaa oppimista tai heikko kielitaito sekoitetaan kielen oppimisen ongelmiin, jolloin voidaan katsoa, että oppilas siirretään erityisopetukseen väärän diagnoosin takia.

Tilastokeskuksen (2011c) mukaan yleisimmät syyt erityisopetukseen siirtoon olivat vuonna 2010 kielen kehityksen häiriöstä johtuvat oppimisen

vaikeudet, lievä kehitysviivästymä sekä aivotoiminnan häiriö, liikuntavam-
ma tai vastaava. Kaikkein eniten erityisopetussiirtoja on kuitenkin merkitty
muu syy -kategoriaan. Jahnukaisen ym. (2012) mukaan syynä voi olla erityis-
opetussiirron syiden määrittelyn vaikeudet tai jaottelun toimimattomuus.
Mahdollista on myös se, että muu syy -luokkaa käytetään niiden oppilaiden
kohdalla, joiden erityisopetussiirron peruste ei sovi mihinkään yksittäiseen
vammakategoriaan, mikä lienee tilanne joidenkin maahanmuuttajaoppilai-
den kohdalla. (Jahnukainen ym. 2012, 27–29.)

Annela Laaksosen (2007) väitöskirjatutkimuksen mukaan noin puolet
hänen tutkimukseensa osallistuneista maahanmuuttajataustaisista erityis-
opetuksen oppilaista koki, että vaikeudet suomen kielessä olivat olleet syynä
erityisopetussiirtoon. Maahanmuuttajaoppilaiden mukaan vaikeudet suo-
men kielessä myös vaikuttivat heidän keskittymiseensä luokkatilanteissa.
Keskittymisvaikeudet olivatkin maahanmuuttajaoppilaiden mukaan toiseksi
yleisin syy heidän erityisopetussiirtoonsa. Laaksosen selvitti tutkimuksensa
kohteena olevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erityisluokkasiir-
tojen pääasiallisia syitä myös asiantuntijalausunnoista, joiden takana olivat
koulupsykologiat, neuropsykologit, erikoislääkärit ja puheterapeutit ym. asi-
antuntijat. Lausuntojen mukaan oppilailla ilmeni eniten laaja-alaisia oppi-
misvaikeuksia. Kaikissa lausunnoissa oli pohdittu suomen kielen vaikeutta
osasyynä oppimisvaikeuksiin, mutta maahanmuuttajaoppilaiden vaikeudet
olivat lausuntojen mukaan muusta kuin suomen kielen osaamattomuudes-
ta johtuvia. Laaksosen pohtii väitöskirjassaan kuitenkin sitä, että maahan-
muuttajataustaisten oppilaiden selvä yliedustus luokkamuotoisessa erityis-
opetuksessa valtakunnalliseen keskiarvoon verrattuna antaa aiheen pohtia,
oliko erityisopetussiirtojen yksi merkittävä syy ollut oppilaiden heikko suo-
men kielen taito tai etninen tausta. Olisivatko liian isot opetusryhmät, re-
sursmien riittämättömyys, puutteellinen S2-kielen opetus tai opettajaryhmien
liian vähäinen yhteistyö syitä siihen, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat
eivät ole selvinneet yleisopetuksessa? (Laaksosen 2007, 136, 152–153.)

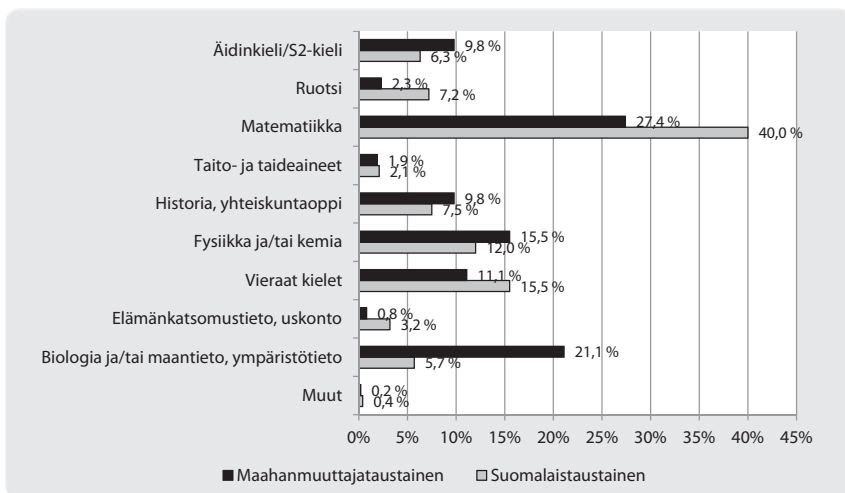
Vieraina koulussa? -tutkimukseen vastanneista erityiskoulun oppilaista
(n 130) useimmat uskoivat erityisopetussiirron syyksi keskittymisvaikeudet
(n 36, 28 % vastaajista), vaikeudet lukemisessa ja/tai kirjoittamisessa (n 40,

30 % vastaajista) tai vaikeudet matematiikassa (n 35, 27 %). Kyselyyn vastanneista erityiskoulun maahanmuuttajataustaisista oppilaista (n 27) vain reilu neljännes (n 7, 26 %) uskoi huonon suomen kielen taidon johtaneen erityisopetussiirtoon.

Vaikeudet suomen kielessä heijastuvat paitsi kirjoittamiseen tai lukemiseen myös muiden oppiaineiden oppimiseen koulussa. Tämä näkyi *Vieraina koulussa?* -tutkimuksessa siinä, että pyydettyä suomalaistaustaisia ja maahanmuuttajataustaisia oppilailta nimeämään vaikeimpia oppiaineita koulussa olivat vastaukset jossain määrin eriävät (kuvio 1). Suomalaistaustaiset oppilaat pitivät vaikeimpina oppiaineina matematiikkaa (n 363, 40 %), vieraita kieliä (n 141, 16 %) ja fysiikkaa tai kemiaa (n 109, 12 %). Myös maahanmuuttajataustaiset oppilaat pitivät vaikeimpana aineena matematiikkaa (n 143, 27,4 %), mutta toiseksi eniten mainintoja sai biologia, maantieto tai ympäristöoppi (n 110, 21 %). Suomalaistaustaisista oppilaista biologian, maantiedon tai ympäristöopin oli maininnut vaikeimpana oppiaineena vain viisi prosenttia vastaajista (n 52). Biologian, maantiedon tai ympäristöopin vaikeus maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskuudessa kertonee suomen kielen osaamisen yhteydestä kyseisten oppiaineiden oppimiseen, sillä biologian, maantiedon ja ympäristöopin oppiaineet sisältävät paljon erikoisanastoa. Näiden aineiden opiskelu vaatii suomen kielen varsin taitavaa hallitsemista.

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat olivat *Vieraina koulussa?* -tutkimuksessa hyvin vahvasti sitä mieltä, että suomen kielen osaamisella ja koulussa menestymisellä on yhteys. Maahanmuuttajataustaisista oppilaista yli kolmannes (n 205, 34 %) oli täysin samaa mieltä ja viidennes (n 123, 20 %) melko paljon samaa mieltä väitelauseen ”Koulussa pärjää vain, jos osaa hyvin suomea” kanssa. Vain reilu viidennes (n 136, 23 %) maahanmuuttajataustaisista oppilaista oli täysin tai melko paljon eri mieltä väitelauseen kanssa.

Tutkimustulokset tukevat osittain oppilaiden arviota koulumenestyksen ja kielen yhteydestä. Opetushallituksen tekemän tutkimusraportin Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus mukaan maahanmuuttajaoppilaat suoriutuvat heikommin suomenkielisiin verrattuna esimerkiksi 5. ja 6. luokalla ympäristö- ja luonnontiedossa ja matematiikassa sekä 9. luokalla matematiikassa ja



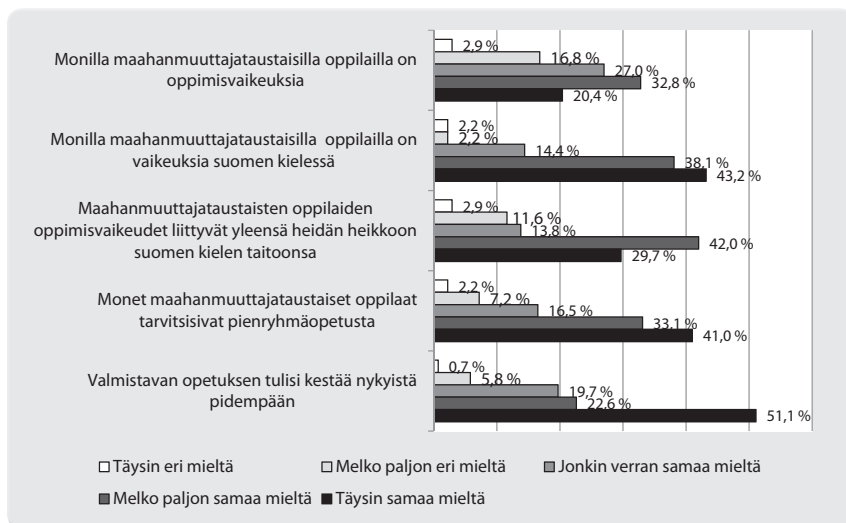
Kuvio 1. Suomalaistaustaisten ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden mielestä vaikeimmat oppiaineet koulussa.

äidinkielessä (Kuusela & Etelälahti 2008). Saman tutkimusraportin mukaan kantaväestön oppilaiden kaikkien aineiden keskiarvo on keskimäärin 0,35 numeroa ja lukuaineiden keskiarvo 0,42 numeroa korkeampi kuin vieraskielisillä oppilaille. Suurimmat erot kantaväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden todistusnumeroissa on reaaliaineissa, kuten historiassa, biologiassa ja maantiedossa. (Karppinen 2008.)

Opettajat uskovat oppimisvaikeuksien ja suomen kielen vaikeuksien yhteyteen

Vieraina koulussa? -hankkeessa kerättiin kyselylomakkeilla ja haastatteluilla myös opettajien näkemyksiä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta, oppimisesta ja siihen liittyvistä kielellistä ja muista vaikeuksista². Suurin osa kyselyyn vastanneista opettajista uskoi, että monilla maahanmuuttajataustaisilla oppilaille on oppimisvaikeuksia (kuvio 2). Vielä vah-

2 Tulokset on julkaistu tarkemmin artikkelissa Virta, A. Räsänen, M. & Tuittu, A. 2011. Opettaja keskeellä monikulttuurisuutta. Teoksessa Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (toim.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana.*



Kuvio 2. Opettajien mielipiteitä liittyen maahanmuuttajaoppilaiden oppimiseen ja oppimisvaikeuksiin.

vemmin opettajat olivat sitä mieltä, että maahanmuuttajaoppilailla on vaikeuksia suomen kielessä. Oppimisvaikeuksien ja suomen kielen puutteellisen osaamisen uskottiin olevan yhteydessä toisiinsa. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet aikaisemmin esimerkiksi Talib (2005) ja Soilamo (2008).

Mielenkiintoinen tulos on se, että opettajien suhtautuminen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksiin oli yhteydessä siihen, miten oppilaiden opetusjärjestelyt, kuten suomi toisena kielenä -opetus ja omakielinen opetus, oli koulussa toteutettu. Ne opettajat, jotka eivät pitäneet opetusjärjestelyjä toimivina, olivat vahvemmin sitä mieltä, että maahanmuuttajaoppilailla on oppimisvaikeuksia.

Monet opettajista näkivät maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien ratkaisuna pienryhmäopetuksen. Myös valmistavan opetuksen toivottiin olevan pidempiaikaista kuin mitä se oli ollut³.

3 Valmistavaa opetuksen kesto pidennettiin lukuvuoden 2010 alusta lähtien siten, että opetusta annetaan 6-10-vuotiaille vähintään 900 tuntia ja tätä vanhemmille vähintään 1000 tuntia. Määrät vastaavat yhden lukuvuoden oppimäärää. Haastattelujen tekemisen aikoihin valmistavan opetuksen vähimmäiskesto oli puoli vuotta, mutta käytännössä valmistavaa opetusta annettiin yleensä jo silloin kauemmin.

Oppimisvaikeuksien ja suomen kielen vaikeuksien erottamisen hankaluus vaikuttaa myös oppilaiden arvioinnissa. Yli puolet (n 75) kyselyyn vastanneista opettajista koki maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamisen arvioimisen erityisen vaikeaksi. Eniten vaikeuksia arvioinnissa tuotti suomen kielen taidon ja oppilaan osaamisen erottaminen (17 mainintaa), kielitaidon huomioiminen arvioinnissa (10) sekä se, että vaikeudet suomen kielessä vaikeuttavat oppimisvaikeuksien havaitsemista (8).

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisessa voidaan puhua opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Monikulttuurisella kompetenssilla tarkoitetaan opettajan asiantuntijuutta, kulttuurista herkkyyttä, vastuullisuutta ja herkkyyttä toimia ympäristössä, jossa toimijat edustavat eri etnisiä ja kulttuuria ryhmiä. Esimerkiksi aineenopettajan työssä monikulttuuriseen kompetenssiin kuuluu taito muokata opetusta monikulttuurisen opetusryhmän opetukseen sopivaksi ymmärtäen sekä oppilaiden erilaisten kulttuurien että erilaisten kielellisten valmiuksien vaikutusta opetukseen. (Virta 2008; Soilamo 2008, 71-74.)

Suomi toisena kielenä -opettajien haastatteluiden mukaan luokan- ja aineenopettajat eivät vielä osaa riittävästi huomioida kieleltään heikompia esimerkiksi opettaessaan biologiaa tai historiaa.

Mut kuitenkin suurin osa opettajista ei ehkä osaa sitä opetuksessaan kuitenkaan huomioida vaan kyl se opetuksen taso on lähinnä sitä äidinkielisten tasoa.

No kyl täälläkin [koulussa] vielä hirveen usein huomaa sitä, ettei sitä oikein osata ottaa huomioon. Et jollakin ei se lukuaineen ymmärtäminen oo ihan samanlaista ja vedetään vaan sillai kun on ennenkin vedetty, koska se on ollut hyvä viimeiset kaksikymmentä vuotta muutenkin.

- - Mä oon yrittänyt sitä vähän puhua opettajille ja sanoa, et ei tarttis olla mitään isojakaan juttuja, mut että et mitä vois miettiä, mitkä vois helpottaa monen maahanmuuttajataustaisen opiskelua. Mut musta vähän tuntuu, et ei se oikein mee läpi. 'Älä sä tuu mua opettaan' -tyyppisesti vähän. Että mun mielestä vaikuttaa monen oppilaan opiskeluun aika paljo, se että ei he pysty ihan kaikkea seuraamaan tunnilla.

S2-opettajien mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimista voitaisiinkin luokissa tukea varsin yksinkertaisin keinoin, esimerkiksi kirjoittamalla keskeiset käsitteet tunnin aluksi taululle.

- - Mun mielestä se on ollut hyvä ohje, mistä kuka, en mä muista, on sanonut, et ois järkevää koota vaikkapa nyt bilsan tunnilla taulun nurkkaan ne keskeiset käsitteet tunnin aluksi vaikka. Pystyis paljon paremmin seuraamaan sitä opetusta.

Lisäksi opettajan tulisi kiinnittää huomiota opetuskielen ja -materiaalien selkeyteen. Käytännössä opettajan mahdollisuudet tukea maahanmuuttajaoppilaiden oppimista luokassa riippuu oppilaiden taitotason heterogeenisyydestä, heikon kielitaidon omaavien oppilaiden määrästä, oppilaiden kielellisistä edellytyksistä seurata opetusta sekä koulun resursseista maahanmuuttajaoppilaiden tukitoimiin, kuten omakielisiin opettajiin ja avustajiin (Virta ym. 2011).

Tuottaako heikko suomen kielen taito poikkeavuutta?

Erityisopetussiirron myötä oppilas määritellään muista poikkeavaksi. Lähes kaikkia erityisoppilaita yhdistääkin ainakin jonkinasteinen kokemus epäonnistumisesta suhteessa koulun asettamiin tavoitteisiin (Rinne ym. 2004, 51). Toisaalta poikkeavuuden leima ei välttämättä vaadi edes erityisopetukseen siirtoa, vaan myös perusopetuksen luokkaan sijoitettu erityisoppilas voidaan leimata ”integroiduksi oppilaaksi”, ja myös silloin hänen erillaisuutensa muutetaan poikkeavuudeksi (Kivirauma ym. 2004). Koska maahanmuuttajataustainen oppilas edustaa valtaväestöstä eroavaa kulttuuri- ja kielitaustaa, tulee erityisoppilaan poikkeavuuden kokemus maahanmuuttajaoppilaalla toisen vähemmistöidentiteetin jatkoksi.

Maahanmuuttajaoppilaita opettavien opettajien on vaikea erottaa oppimisvaikeuksia ja kielen oppimisen vaikeuksia toisistaan. Myöskään oppimisvaikeuksia mittaavia testijä, jotka huomioisivat oppilaan maahanmuuttajataustan, ei ole tarjolla. Oppimisvaikeuksien ja kielivaikeuksien erottamisen vaikeus näkyy kahdensuuntaisena ongelmana; toisaalta varsinaisten oppi-

misvaikeuksien tunnistaminen voi viivästyä kieliopielmiien vuoksi, toisaalta taas oppimisvaikeuksia voidaan diagnosoida oppilailia, joiden ongelmat todellisuudessa liittyvät heikkoon kielitaitoon. Kieli- ja oppimisvaikeuksien erottaminen toisistaan on kuitenkin tärkeää, sillä vaikeuksien syillä on merkitystä oikeita tukitoimia valittaessa. Oikea-aikaisella oppimisvaikeuksien tunnistamisella on merkitystä myös oppilaan itsetunnon kehittymisen ja opiskelumotivaation säilymisen kannalta.

Kielen oppiminen on hidas, yksilöittäin vaihteleva prosessi. Eri kielen osa-alueiden sekä arki- ja koulukielen oppiminen tapahtuu eri tahdissa. Lisäksi koulussa tarvitaan monia muitakin taitoja, joiden hallintaan vaikuttavat muun muassa oppilaan aiempi koulutausta. Tällaisia ovat niin akateemiset taidot kuin myös työskentelytaidot. (Arvonen ym. 2009.) Sekä kielen että opiskelutaitojen oppimista varten oppilaat opiskelevat ennen perusopetukseen siirtymistä valmistavassa opetuksessa. Valmistavan opetuksen pituutta pidennettiin vuonna 2010 vastaamaan yhden lukuvuoden opiskelua. Kuitenkin, kun ajatellaan sitä valtavaa määrää uusia taitoja, joita oppilaan tulisi tuon vuoden aikana oppia, voidaan valmistavan opetuksen pituutta pitää vieläkin liian lyhyenä. Oppilas tarvitseekin lähes aina valmistavan opetuksen jälkeen perusopetukseen siirtyessään tukea. Keskeistä on, että opettajat tiedostavat oppilaan kieliopielmat ja niiden vaikutuksen kaikkeen oppimiseen. Tällöin opettaja voi tukea oppilaan oppimista esimerkiksi selkeyttämällä opetusta ja oppimateriaaleja. Oppilaille tulisi koulussa olla tarjolla myös muita oppimista tukevia toimia, kuten omakielistä opetusta, oman äidinkielen opetusta ja omakielisiä avustajia. Onnistuneet tukitoimet ovatkin yhteydessä opettajien mielipiteisiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien määrästä.

Kun oppilaalla on oppimisvaikeuksia, ei pelkkä kielen opettamiseen panostaminen ole riittävä, vaan varsinaiset oppimisvaikeuksien hoitoon tarvittavat tuet ovat tarpeen. Se, että oppilaan äidinkieli ei ole sama kuin opetuksen kieli, tulee huomioda oppilaan kaikissa koulutusratkaisuissa. Koska oppimisvaikeuksia kuvaavat testit on kehitetty suomea äidinkielenään puhuville, vaatii maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistaminen oppilaan taitojen kehittymisen pidempiaikaista, moniam-

matillista seurantaa. Oppimisvaikeuksia arvioitaessa tulisi huomioida oppilaan kieli- ja kulttuuritausta, aiempi koulutustausta ja elämäntilanne. Lisäksi oppimista tulisi tutkia erilaisissa tilanteissa ja myös yksittäisten taitojen osalta, jotta saataisiin mahdollisimman kattava kuva oppilaan osaamisesta. (Arvonen ym. 2009; Nissilä ym. 2009.) Maahanmuuttajaoppilaan oppimisen tukemisessa tarvitaan luokan- ja aineenopettajien tiivistä yhteistyötä niin suomi toisena kielenä -opettajien kuin myös oman äidinkielen opettajan ja omakielisten opettajien kanssa. Opettajien täydennyskoulutuksella, maahanmuuttajaoppilaiden tukitoimiin resursoimisella perusopetuksen kouluissa ja maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeuksia mittaavien testien kehittämisellä voidaan vaikuttaa siihen, että oppilaiden kielelliset vaikeudet ja oppimisvaikeudet pystytään erottamaan toisistaan ja oppilaalle annettava tuki on oikeanlaista.

Lähteet

Kirjallisuus

- Alitolppa-Niitamo, A. 2003. Liminaalista jäsenyyteen. Somalinkielisten nuorten siirtymien haasteita. Teoksessa P. Harinen (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. 2012. Oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. 2009. Maahanmuuttajanuori ja oppimisen haasteet. Näkökulmia oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Karppinen, K. 2008. Koulumenestys, koulutukseen valikoituminen, tutkinnon suorittaminen ja työelämään siirtyminen. Teoksessa J. Kuusela ym. *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kivirauma, J. 2012. Koulutuksen marginaalissa. Teoksessa P. Kettunen ja H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatuksen ja koulutuksen historia Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki:SKS.
- Kivirauma, J., Rinne, R. & Klemelä, K. 2004. (toim.) *Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

- Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. 2011 (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Korkiasaari, J. & Söderling, I. 2007. Muuttoliike. Teoksessa S. Koskinen, T. Martelin, I.-E. Notkola; V. Notkola, K. Pitkänen, M. Jalovaara, E. Mäenpää, A. Ruokolainen, M. Ryyänen & I. Söderling (toim.) Suomen väestö. Helsinki: Gaudeamus.
- Kuusela, J. & Etelälähti, A. 2008. Maahanmuuttajaoppilaiden oppimistulokset, asenteet ja jatkokoulutusvalinnat perusopetuksen päättövaiheessa. Teoksessa J. Kuusela ym. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä. Helsinki: Opetushallitus.
- Kyhä, H. 2011. Koulutetut maahanmuuttajat työmarkkinoilla. Tutkimus korkeakoulututkinnon suorittaneiden työllistymisestä ja työurien alusta Suomessa. Turku: Turun yliopisto.
- Laaksonen, A. & Klemelä, K. 2004. Koulutuksesta tukea kotoutumiseen. Turun maahanmuuttajaoppilaat luokkamuotoisessa erityisopetuksessa. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Laaksonen, A. 2007. Maahanmuuttajaoppilaat erityiskouluissa. Turku: Turun yliopisto.
- Mikkola, P. 2001. Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turku: Turun yliopisto.
- Nissilä, L. 2009. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimivaikeudet. Helsinki: Opetushallitus.
- Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K. & Dufva, M. 2009. Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimivaikeudet. Helsinki: Opetushallitus.
- Olkinuora, E. & Mattila, E. 2001. Oppilaan koulutyön mielekkyyden ja koulujen kasvatustoiminnan edellytysten arviointia. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Pihlava, M., Wallenius, L. & Olkinuora, E. 2001. Maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia turkulaisesta koulusta. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Wallenius, L. 2004. Koulutus erityisoppilaan kokemana. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Turku: Turun yliopisto.
- Talib, M.-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne, R. & Räsänen, M. 2011. Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Vasama, J. 2003. Lapsen kansallinen identiteetti Virossa. Virolaislapsen kansallinen identiteetti, sen kehittyminen ja yhteys minäkuvaan. Turku: Turun yliopisto.
- Virta, A. 2008. Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa? Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Virta, Räsänen, Tuittu 2011. Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. Teoksessa Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana.
- Väänänen, A., Toivanen, M., Aalto, A., Bergbom, B., Härkäpää, K., Jaakkola, M., Koponen, P., Koskinen, S., Kuusio, H., Lindström, K., Malin, M., Makkula, H., Mertaniemi, R., Peltola, U., Seppälä, U., Tiitinen, E., Vartia-Väänänen M., Vuorenperä, M., Vuorento, M. & Wahlbeck, K. 2009. Esiselvitysraportti. Maahanmuuttajien integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan elämän eri osa-alueilla. Helsinki: Sektoritutkimuksen neuvottelukunta.

Asiakirjat

- Opetushallitus (OPH) 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2011a. Väestörakenne [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 14.11.2012]. http://stat.fi/til/vaerak/2011/vaerak_2011_2012-03-16_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2011b. Väestörakenne [Tilastokeskuksen PX-WEB-tietokannat] Helsinki: Tilastokeskus [viitattu 14.11.2012] http://stat.fi/til/vaerak/2011/vaerak_2011_2012-03-16_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2011c. Erytisopetus [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 21.6.2012]. <http://www.stat.fi/til/erop/index.html>
- Turun kaupunki 2010. Turun kaupungin oppilastilastot. Julkaisematon.
- SA 493/1999. Kotouttamislaki. Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta.

Koulupudokkaiden yhteiskunnallinen asema ja myöhemmät elämänvaiheet

Vuosina 1985 ja 1995 koulutuksen ja työn ulkopuolella olleiden nuorten koulutus- ja työmarkkinoille sijoittumisen vertailua

■ Tero Järvinen

Niin kauan kuin koulutuksen yhteiskunnallisena funktiona on valikoida yksilöt työmarkkinoille ja yhteiskuntahierarkian eri portaille, kaikki eivät voi menestyä koulussa. Koulutusjärjestelmän suorittamaa valikointia on kuvattu turnajaismetaforan avulla: jokaisessa koulutusjärjestelmän taitekohdassa käydään kamppailu, jonka yhteydessä oppilaat asetetaan paremmuusjärjestykseen erilaisten testien ja arvosanojen perusteella (Rosenbaum 1986, 153-156). Koulutusasteelta toiselle siirryttäessä aina osa oppilaista putoaa järjestelmän ulkopuolelle. Mitä ylemmäksi koulutushierarkiassa siirrytään, sitä vähemmän kilpailijoita on jäljellä ja sitä kovemmaksi käy kamppailu. Muodollinen koulutusjärjestelmä toimii ikään kuin suodattimena, jonka avulla heikosti pärjäävä, huonosti motivoitunut tai muuten ongelmallinen oppiaine karsitaan pois.

Koulutusjärjestelmät ja valikointi

Se miten koulutuksellinen valikointi kulloinkin todentuu, määrittyy yhteiskunnallis-historiallisesti ja kunkin koulutusjärjestelmän raameissa. Kou-

lutusturnajaiset käydään eri järjestelmissä eri säännöin; kukin järjestelmä tuottaa omanlaistaan menestystä, poikkeavuutta, marginaalisuutta ja syrjäytyneisyyttä. Vertailevassa koulutustutkimuksessa koulutusjärjestelmiä on ryhmitelty eri tavoin. Luokittelujen lähtökohtana on ollut usein Esping-Andersenin (1990) tunnettu typologia, jossa hyvinvointivaltiot jaetaan kolmeen regiimiin: liberaaliseen, konservatiiviseen ja sosiaalidemokraattiseen. Eurooppalaisessa koulutustutkimuksessa Esping-Andersenin alkuperäistä typologiaa on laajennettu jakamalla konservatiivinen regiimi paremmin Euroopan sisäisiä eroja huomioivaksi (Walther 2006) tai ottamalla mukaan neljäs, post-sosialistinen regiimi (Iannelli & Smyth 2008). Luokittelua on lisäksi täydennetty koulutusjärjestelmää kuvaavilla tunnuspiirteillä, jotka ovat tyypillisesti liittyneet siihen miten varhain ikäluokka jaetaan rinnakkaisille, statukseltaan eroaville koulutusreiteille tai miten suuri osa ikäluokasta osallistuu korkeakoulutukseen (esim. Iannelli & Smyth 2008; Walther 2006).

Yksi tunnetuimpia ja käytetyimpiä koulutusjärjestelmien vertailuun tarkoitettuja teoreettisia malleja on Allmendingerin (1989) typologia, jossa maiden ryhmittelyn perustana on koulutusjärjestelmän kerrostuneisuus (stratification) ja yhdenmukaisuus (standardization). Koulutusjärjestelmän kerrostuneisuuden aste määräytyy rinnakkaisten koulutusmuotojen määrästä sekä siitä miten suuri osuus ikäluokasta käy läpi koulutusjärjestelmän tarjoaman maksimimäärän kouluvuotia. Standardisaatio viittaa siihen miten yhdenmukaisia koulutuksen laatu ja sisällöt kuten opettajankoulutus, koulutuksen rahoitus, opetussuunnitelmat ja erityyppiset päättökokeet ovat kansallisella tasolla. Allmendingerin typologiaa ja eritoten sen stratifikaatio-olottuvuutta on hyödynnetty koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista mitaavissa tutkimuksissa (Horn 2009; Kerckhoff 2000; 2001). Mitä suurempi osa ikäluokasta osallistuu korkeakoulutukseen ja mitä vähemmän rinnakkaisia koulutusreittejä alemmilla koulutusasteilla on, sitä matalampi koulutusjärjestelmän kerrostuneisuuden aste on.

Suomi sijoittuu Allmendingerin typologiassa maaryhmään, jonka koulutusjärjestelmille on ominaista korkea standardisaation aste, mutta matala kerrostuneisuus. Näissä standardisoidun yhtenäiskoulujärjestelmän maissa koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon toteutumiselle on katsottu olevan pa-

remmat edellytykset kuin maissa, joissa kerrostuneisuuden aste on korkeampaa ja standardisaatio vähäisempää. Suomalaisen koulutusjärjestelmän ominaispiirteitä ovat mm. koko ikäluokalle yhteinen peruskoulu, yksityisten koulujen vähäinen osuus, maksuton opiskelu järjestelmän ylimpiä portaita myöten sekä peruskoulun sisään integroitu laaja erityisopetusjärjestelmä. Kansainvälisesti vertaillen mahdollisuuksien tasa-arvo toteutuu Suomessa hyvin; sosiaalinen eriarvoisuus peruskoulutuksessa on vähäisempää kuin monissa muissa OECD-maissa (OECD 2006). Toisaalta, Suomessakin ilmenevät kansainvälisistä koulutustutkimuksista tutut lainalaisuudet, joita koulutukselliseen valikointiin on ollut tapana liittää: mitä ylemmäs koulutusjärjestelmässä siirrytään, sitä enemmän korostuu ylimmistä sosiaaliryhmistä lähtöisin olevien opiskelijoiden osuus (Kivinen, Ahola & Hedman 2001; Nori 2011). Sama ilmenee käänteisesti kun tarkastelu kohdennetaan koulutuksesta syrjäytyneisiin ja niihin, jotka järjestelmä on leimannut poikkeaviksi ja muutoin sopeutumattomiksi (Rinne & Järvinen 2011; Silvennoinen 2002; Vanttaja 2005).

Yhteiskunnallinen huoli koulupudokkaista

Eurooppalaisessa koulutuskeskustelussa on viime vuosina kannettu erityistä huolta koulupudokkaista, niistä nuorista jotka lopettavat koulunkäyntinsä oppivelvollisuuden suorittamiseen tai jo aiemmin, eivätkä suorita toisen asteen ammattitutkintoa. Tämän taustalla on kolme toisiinsa kietoutunutta kehityskulkua, joiden seurauksena koulupudokkaiden yhteiskunnallisen aseman on katsottu heikentyneen: väestön yleisen koulutustason kohoaminen, nuorten työmarkkinoille kiinnittymisen vaikeutuminen sekä suoritettujen tutkintojen ja työmarkkina-asemien välisen kytköksen voimistuminen. Mitä vähemmän koulutusta, sitä vaikeampaa on kiinnittyä työmarkkinoille ja päästä osallisiksi niistä mahdollisuuksista, joita nyky-yhteiskunnassa on tarjolla. (Rinne & Järvinen 2011.)

Suomessa koulupudokkaat, koulutuksen ja työn ulkopuolella olevat nuoret ovat koko 2000-luvun ajan olleet yhteiskunnallisen keskustelun ja poliittisten toimenpiteiden kohteena. Huoli koulupudokkaiden yhteiskunnallisesta asemasta ja syrjäytymisriskistä on esillä sekä 22.6.2011 päivätyssä hallitusohjelmassa että

koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissohjelmassa vuosille 2011-2016 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011) ja siitä kehkeytyi yksi keskeinen teema vuoden 2012 presidentinvaaleissa. Alkuvuodesta 2013 toteutuvan, hallitusohjelmaan sisältyvän nuorten yhteiskuntatakuun toimenpideohjelman tarkoituksena on varmistaa, että jokaiselle alle 25-vuotiaalle ja alle 30-vuotiaalle vastavalmistuneelle voidaan tarjota työ-, harjoittelu-, opiskelu-, työpaja- tai kuntoutuspaikka viimeistään kolmen kuukauden kuluttua työttömäksi joutumisesta.

Elinkeinoelämän Valtuuskunta julkaisi helmikuussa 2012 nuorten syrjäytymistä ja koulupudokkuutta koskevan raportin (Myrskylä 2012), joka on saanut osakseen laajaa huomiota ja medianäkyvyyttä. Raportissa todettiin, että vuonna 2010 Suomessa oli syrjäytyneitä 15-29 – vuotiaita nuoria 51 300, eli 5 prosenttia kaikista tämänikäisistä nuorista. Syrjäytymisen ja koulupudokkuuden välille vedettiin suoraviivainen yhteys, syrjäytyneiksi luokiteltiin *sellaiset työvoiman ja opiskelun ulkopuoliset nuoret, joilla ei ole peruskoulun lisäksi muuta koulutusta*. Tutkimuksessa havaittiin, että ulkopuolisiksi tai työttömiksi päätyneistä nuorista 80 prosenttia ei myöhemminkään suorita perusastetta korkeampaa tutkintoa. Ensisijaiseksi keinoksi ehkäistä syrjäytymistä ja nostaa nuoria takaisin työmarkkinoille nähtiin koulutus.

Myrskylän sinänsä ansiokasta tutkimusta voidaan arvostella syrjäytymisen käsitteen kapealaisuudesta (ks. Jahnukainen & Järvinen 2005; Järvinen & Jahnukainen 2001), vahvojen päätelmien tekemisestä verraten lyhyen, viiden vuoden seuranta- ajan perusteella (ks. Vanttaja & Järvinen 2006) sekä koulutuksen ja syrjäytymisen ehkäisyn välisen yhteyden yksipuolisesta tarkastelusta (ks. Järvinen & Vanttaja 2011) Viimeksi mainittuun liittyen Timo Harrikari arvosteli Suomen Akatemian verkkosivuilla 15.2.2012 päivätyssä kirjoituksessaan nuorten syrjäytymistä koskevaa nykykeskustelua siitä, että nuoria ohjataan koulutus- ja työyhteiskunnan normijärjestelmän toteuttamiseen tilanteessa, jossa arvo- ja normijärjestelmiä tukevat rakenteet ovat vakavasti kyseenalaistuneet. Kirjoituksessaan Harrikari nostaa esille kevään 2012 tilanteen, jossa Kreikan nuorisotyöttömyysaste nousi yli 40 prosentin ja Espanjan yli 50 prosentin ja pohtii kokevatko nuoret ylipäätään nyky-yhteiskunnan siinä määrin omakseen, että haluavat sen arvo- ja normijärjestelmiin liittyä ja pitääkö heiltä kaikilta tätä halua edes edellyttää.

EVA:n raporttia syrjäytyneistä nuorista siteerattiin laajalti osin myös siksi, että Suomessa koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olevista nuorista on vain vähän tutkimuksia, etenkin kun kyse on edustavilla aineistoilla tehdyistä pitkittäistutkimuksista. Esimerkiksi kasvatustieteen ja lähtieteiden tiedellisissä kausijulkaisuissa¹ on julkaistu vuosina 2000-2010 ainoastaan kuusi referee-menettelyn läpikäynyttä, koulupudokkuutta sivuavaa artikkelia (Ahola & Galli 2009; Järvinen & Vanttaja 2000; 2006; Kojo 2010; Komonen 2001; Vanttaja & Järvinen 2004), mikä on vähäinen määrä suhteessa aiheesta käydyn yhteiskunnallisen keskustelun laajuuteen.

Tarkastelen tässä artikkelissa peruskoulun jälkeen koulutuksesta ja työstä karsiutuneiden nuorten myöhempiä elämänvaiheita Suomessa 1990-luvun alun laman molemmin puolin. Tarkasteluni perustuu pitkittäistutkimukseen, jossa vuonna 1985 koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olleiden 16-18 - vuotiaiden nuorten (n=6983) myöhempiä elämänvaiheita on seurattu vuoteen 2000 asti ja vuonna 1995 vastaavassa tilanteessa olleiden nuorten (n=7508) vaiheita vuoteen 2007 asti.² Aikaisemmissa koulupudokkaiden myöhempiä elämänvaiheita koskeissa tutkimuksissa (Järvinen & Vanttaja 2006; Vanttaja & Järvinen 2004) tarkastelu on kohdistunut koulutus- ja työmarkkinoille sijoittumiseen, tulotasoon ja perhe-elämään. Tässä artikkelissa rajaan perhe-elämään liittyvät tunnusluvut ulos tarkastelusta ja keskityn tutkimaan koulupudokkaiden myöhempiä elämänvaiheita kolmesta ensin mainitusta näkökulmasta. Tarkoitukseni on saada selvyyttä siihen onko koulupudokkaiden yhteiskunnallisen aseman ja myöhemmän pärjäämisen suhteen tapahtunut muutoksia kymmenessä muutoksessa sekä siitä onko yhtäältä koulupudokkaaksi valikoitumisessa ja toisaalta koulupudokkaiden myöhemmässä pärjäämisessä nähtävissä merkkejä sosiaalisten lähtökohtien vaikutuksen korostumisesta.

1 Kasvatus, Sosiologia, Psykologia, Nuorisotutkimus ja Yhteiskuntapolitiikka.

2 Kohderyhmänä on 50 prosentin otos kaikista vuosina 1985 (n=6983) ja 1995 (n=7508) koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olleista 16-18- vuotiaista suomalaisnuorista varusmiehiä lukuun ottamatta. Tutkimusaineisto on muodostettu Tilastokeskuksessa erilliselvytyksenä väestörekisteritietoja yhdistelemällä. Tutkimustulokset suhteutetaan koko ikäluokkaa koskeviin tietoihin, jotka on kerätty virallisista väestö-, koulutus-, työmarkkina- ja tulotilastoista. Vertailussa on mukana tarkin mahdollinen tilastollinen ikäryhmä, joka on ollut poimittavissa virallisista tilastoista (vuoden 1985 kohortti: 30-34 - vuotiaat; vuoden 1995 kohortti: 25-34 - vuotiaat; huoltajien tiedot: 40-54 - vuotiaat).

1990-luvun alun laman merkitys suomalaiselle yhteiskunnalle oli draamaattinen ja monet silloin korostuneet yhteiskunnalliset ongelmat, kuten räjähdysmäisesti kasvanut nuorisotyöttömyys, ovat jääneet verraten pysyviksi ilmiöiksi. Myös monet muut tilastolliset indikaattorit kertovat nuorten pahoinvoinnin ja polarisaation voimistuneen 1990-luvulta alkaen (Rinne & Järvinen 2011). Etenkin suoritettujen tutkintojen ja työmarkkina-asemien välisen yhteyden voimakas korostuminen 1990-luvun alusta lähtien antaisi syyntä olettaa, että 1990-luvun koulupudokkaiden yhteiskuntaan kiinnittyminen olisi ollut vaikeampaa 1980-luvun koulupudokkaisiin verrattaessa. Toisaalta suomalaista nuorisopalvelujärjestelmää on suunnattu 1990-luvulta alkaen voimakkaasti syrjäytymisen ehkäisyyn suunnassa ja koulupudokkaiden tukemiseksi on ollut EU-suomessa tarjolla enemmän resursseja ja mahdollisuuksia mitä oli 1980-luvulla. (Järvinen & Jahnukainen 2001; Paju & Vehviläinen 2001; Rinne & Järvinen 2010).

Koulupudokkaaksi valikoituminen

Suomessa on melko vähän koulupudokkaita kansainvälisesti vertaillen. Vuosittain n. 5-7 prosenttia peruskoulun päättöluokkalaista ei jatka opintojaan seuraavana syksynä. Koulupudokkaiden osuutta kasvattavat kuitenkin ne nuoret, jotka keskeyttävät keskiasteen opintonsa. Opintojen keskeyttäminen on selvästi yleisempää ammatillisissa oppilaitoksissa kuin lukioissa. Lisäksi ammatillisen koulutuksen keskeyttäjät putoavat kokonaan koulutuksen ulkopuolelle useammin kuin lukion keskeyttäneet, jotka jatkavat tyypillisemmin jossakin muussa koulutuksessa. (Rinne & Järvinen 2011.)

Vuonna 1995 kaikkiaan 15 015 nuorta (16-18 v) oli koulutuksen ja työelämän ulkopuolella kun vastaava luku kymmentä vuotta aiemmin oli ollut 13 966. Koko väestöön suhteutettuna kasvua oli kymmenessä vuodessa kertynyt yhden prosenttiyksikön verran. Toisin kuin julkisessa keskustelussa on annettu ymmärtää, pojat ovat olleet ainoastaan hienokseltaan yliedustettuina koulupudokkaiden keskuudessa. Vuonna 1985 poikien osuus koulupudokkaista oli 55 % ja vuonna 1995 57 %. Osuudet vastasivat kutakuinkin poikien ja tyttöjen osuuksia koko väestössä. (Taulukko 1.)

TAULUKKO 1. Vuonna 1985 ja 1995 koulutuksen ja työn ulkopuolella olleiden 16-18 – vuotiaiden nuorten määrät ja osuudet sukupuolen mukaan (suluissa osallisuuserroin³ / väestö 16-18 – vuotta)

	n	osuus ikäluokasta %	Tytöt %	Pojat %
1985	13 966	7	45 (0.9)	55 (1.1)
1995	15 015	8	43 (0.9)	57 (1.1)

Oppilaan kulttuuristen ja sosio-ekonomisten lähtökohtien yhteys koulussa pärjäämiseen ja koulutusreiteille valikoitumiseen on tutkimuksissa moneen kertaan todennettu. Myöskään riski karsiutua koulutuksesta ja työelämästä heti oppivelvollisuuden suorittamisen jälkeen ei kohdistu koko väestöön yhtäläisesti, vaan perheen kulttuuris-taloudellisilla resursseilla on merkittävä yhteys koulupudokkaaksi valikoitumiseen. Sekä vuonna 1985 että 1995 koulupudokkaiden huoltajista noin kaksi kolmasosaa lukeutui työntekijöihin tai työvoiman ulkopuoliseen väestöön. Molemmat ryhmät olivat yliedustettuina koulupudokkaiden huoltajien keskuudessa. Vastaavasti toimihenkilöt olivat aliedustettuina kohderyhmän huoltajien keskuudessa. Myös huoltajan koulutuksen ja tulotason yhteys koulupudokkaaksi valikoitumiseen on selkeä. Pelkän peruskoulun käyneet ja alimpaan tulokvartiiliin lukeutuvat huoltajat ovat yliedustettuina ja vastaavasti korkeakoulu- ja ylimpään tulokvartiiliin sijoittuvat huoltajat aliedustettuina kohderyhmässä.

Osallisuuskertoimin havainnollistettu ajallinen vertailu kuitenkin paljastaa, että koulupudokkaiden sosiaalisissa lähtökohdissa ei ole tapahtunut kymmenessä vuodessa merkittävää muutosta kuin yhdessä suhteessa: maahanmuuttajien osuus koulupudokkaiden vanhemmissa on lisääntynyt paitsi absoluuttisesti, myös suhteellisesti. Tarkasteltava ajanjakso kohdistuu yhteiskunnalliseen murrokseen, minkä yhteydessä Suomi alkoi hiljalleen muuttua monikulttuuriseksi yhteiskunnaksi. Maahanmuuttajataustaisia nuoria voi pitää tämän päivän Suomessa koulutuksellisesti huono-osaisten ryhmään kuuluvina. Maahanmuuttajanuoret paitsi lopettavat valtaväestön

3 Osallisuuserroin havainnollistaa kyseisen ryhmän, tässä tapauksessa tyttöjen tai poikien yli- tai aliedustusta kohderyhmässä suhteessa vastaavaan ikäryhmään koko väestössä. Kun osallisuuserroin on suurempi kuin 1.0, se osoittaa kyseisen ryhmän, esimerkiksi Taulukossa 1 poikien yliedustusta kohderyhmässä.

nuoria useammin koulunkäyntinsä oppivelvollisuuden suorittamiseen, myös suorittavat peruskoulun jälkeisiä tutkintoja valtaväestön nuoria iäkäämpinä. Syitä keskiasteen koulutuksen viivästyneelle suorittamiselle ovat eritoten niin sanottu välivaiheen opintoihin osallistuminen (valmistava koulutus, lisäopetus sekä valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus) ennen jatkokouluttautumista sekä mahdolliset luokkien kertaamiset ja koulutuksen keskeyttämiset. Näiden taustalta on kuitenkin löydettävissä kielellisiä, kulttuurisia ja esimerkiksi koettuun syrjintään liittyviä tekijöitä, jotka muodostavat vakavamman esteen maahanmuuttajataustaisten nuorten opiskelulle ja yhteiskuntaan integroitumiselle. (Järvinen & Jahnukainen 2008.) Viime vuosina maahanmuuttajat ovat olleet koulutuspoliittisen keskustelun keskiössä ja erityisten tukitoimenpiteiden kohteena; opetus- ja kulttuuriministeriön kunnianhimoisena tavoitteena on että maahanmuuttajat ja maahanmuuttajataustaiset nuoret osallistuisivat koulutukseen jatkossa samassa suhteessa kuin kantaväestökin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011).

Myös koulupudokkaiden sosiaalisten lähtökohtien vertailu paljastaa maahanmuuttajataustaisten nuorten integroinnin haasteellisuuden. Vuonna 1985 maahanmuuttajaperheissä varttuneita nuoria oli koulupudokkaiden keskuudessa yksi sadasta. Osuus vastasi ulkomailla syntyneiden osuutta Suomen väestöstä. Kymmenessä vuodessa ulkomailla syntyneiden osuus Suomen väestössä oli kaksinkertaistunut, mutta kohderyhmän huoltajien keskuudessa peräti seitsenkertaistunut. Vuoden 1995 koulupudokkaiden keskuudessa maahanmuuttajataustaiset nuoret olivat kaikkein selkeimmin yliedustettuna, kun verrataan kohderyhmän huoltajien tietoja vastaaviin tietoihin koko väestössä (taulukko 2).

Koulupudokkaiden sijoittuminen koulutus- ja työmarkkinoille

Tarkasteltaessa vuosien 1985 ja 1995 koulupudokas-kohorttien myöhempää sijoittumista koulutus ja työmarkkinoille sekä tulotasoa voidaan todeta tulosten olevan samansuuntaiset, joskin vuoden 1985 kohortin kohdalla työt-

TAULUKKO 2. Vuosina 1985 ja 1995 koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olleet nuoret (16-18 v.) huoltajan sosioekonomisen aseman, koulutustason, tulotason ja syntymämaan mukaan (%). (Suluissa osallisuuskerroin / väestö 40-54 – vuotta) (Lähde: Järvinen & Vanttaja 2001)

	1985 (%)	1995 (%)	(1985)	(1995)
Huoltajan sosioekonominen asema				
yrittäjä	14	12	1.1	0.9
toimihenkilö	18	19	0.5	0.5
työntekijä	40	29	1.3	1.3
työvoiman ulkopuolella	28	40	1.6	1.5
Huoltajan koulutus				
korkea-aste	5	9	0.5	0.6
keskiaste	28	42	0.9	0.9
perusaste	67	49	1.2	1.3
Huoltajan tulotaso				
ylin tuloryhmä (kvartiili)	15	20	0.5	0.8
keskimmäinen tuloryhmä	39	41	0.8	0.8
alin tuloryhmä (kvartiili)	46	39	2.4	1.8
Huoltajan syntymämaa				
Suomi	99	93	1.0	0.9
muut maat	1	7	1.0	3.5

tömyys, kouluttamattomuus ja tulotasolla mitattu huono-osaisuus on ollut jonkin verran yleisempää. Vuoden 1995 koulupudokkaiden parempi pärjääminen vuoden 1985 kohorttiin verrattuna on kiinnostava havainto ja saattaa osaltaan kertoa suomalaisen nuorisopalvelujärjestelmän onnistumisesta yhdessä tärkeimmistä painopistealueistaan, nuorten syrjäytymisen torjunnassa. Molempien kohorttien kohdalla huomio kiinnittyy kuitenkin eritoten siihen, että koulutuksesta ja työstä karsiutuminen peruskoulun jälkeen johtaa suurelta todennäköisyydellä siihen, että koulutukseen ei hakeuduta aikuisenakaan. Vuoden 1985 koulupudokkaista peräti 62 prosenttia oli vielä vuonna 2000 ja vastaavasti vuoden 1995 kohortista 54 prosenttia vuonna 2007 pelkän peruskoulututkinnon varassa. Toisaalta vertailu paljastaa myös sen, että peruskoulun jälkeinen koulutuksesta ja työstä karsiutuminen ei kaikkien kohdalla merkitse aikuisiän vähäosaisuutta: tutkituista koulupudokkaista molemmissa kohorteissa neljännes oli päätenyt toimihenkilöksi tai yrittäjäksi ja osa oli suorittanut korkeakoulututkinnon sekä kivunnut ylimpään tuloneljännekseen.

TAULUKKO 3. Koulutuksen ja työn ulkopuolella vuosina 1985 ja 1995 olleiden 16-18- vuotiaiden nuorten koulutustaso, työmarkkina-asema ja tulotaso vuonna 2000 (kohortti 1985) ja 2007 (kohortti 1995) (%). (suluissa osallisuuskerroin: vuoden 1985 kohortti: väestö 30-34 vuotta / vuoden 1995 kohortti: väestö 25-34 vuotta)

	Koulupudokkaat 1985, tilanne 2000	Koulupudokkaat 1995, tilanne 2007
Ei perusasteen jälkeistä koulutustutkintoa	62 (3.6)	54 (3.9)
Korkeakoulututkinto	10 (0.3)	6 (0.2)
Alemman tai ylemmän toimihenkilötason työtehtävissä tai yrittäjänä	25 (0.5)	25 (0.5)
Työttömänä tai työvoiman ulkopuolella ⁴	49 (2.5)	37 (2.5)
Tulotaso: alin neljännes	53 (1.8)	44 (2.0)
Tulotaso: ylin neljännes	11 (0.5)	8 (0.4)

Kun koulupudokkaiden myöhempää pärjäämistä tarkastellaan sukupuolen mukaan ja verrattuna samanikäisten naisten ja miesten tilanteeseen, havaitaan että naiset ovat pärjänneet miehiä paremmin kun arvio perustuu korkeakoulututkinnon suorittaneiden sekä toimihenkilöinä tai yrittäjinä toimivien osuuksiin. Miehet ovat puolestaan pärjänneet naisia paremmin taloudellisesti. Tämä tukee monesti esitettyä väitettä, jonka mukaan koulutus ei ole yhtäläinen resurssi miehille ja naisille; miehille paremmat ansiot lohkeavat niukemmallaakin koulutus pääomalla. Osallisuuskertoimiin perustuva vertailu paljastaa edelleen sen, että naiset ovat pärjänneet miehiä huomattavasti huonommin suhteessa oman ikäryhmänsä tilanteeseen koko väestössä kun kyseessä on pelkän peruskoulutuksen varaan jättäytyminen, mutta toisaalta miesten suhteellinen huono-osaisuus korostuu kun mittarina on pienituloisuus, työttömyys ja kokonaan työvoiman ulkopuolelle jääminen. Siitä, onko koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle jääminen peruskoulun jälkeen suurempi aikuisiän syrjäytymisriski miehille vai naisille ei näin ollen voi tehdä tämän tarkastelun perusteella suoraviivaista tulkintaa. (Taulukko 4.)

Suomessa tehtyjen tutkimusten perusteella sosiaalisen taustan merkitys oppilasvirtojen suuntaajana näkyy erityisesti koulutusjärjestelmän siirtymä-

4 Sisältää kategoriat: työtön, eläkeläinen, muu toiminta/tuntematon. Kohortin 1995 kohdalla vertailuryhmänä väestö 28-30 vuotta.

TAULUKKO 4. Koulupudokkaiden myöhempi koulutus, työmarkkina-asema ja tulotaso sukupuolen mukaan (suluissa osallisuuskerroin vuoden 1995 kohortti 28-30 vuotta)

	Tytöt 1985, tilanne 2000	Tytöt 1995, tilanne 2007	Pojat 1985, tilanne 2000	Pojat 1995, tilanne 2007
Ei perusasteen jälkeistä koulutustutkintoa	55 (3.9)	46 (3.8)	67 (3.3)	60 (3.1)
Korkeakoulututkinto	14 (0.3)	8 (0.2)	7 (0.2)	5 (0.2)
Alemman tai ylemmän toimihenkilötason työtehtävissä tai yrittäjänä	32 (0.5)	35 (0.6)	19 (0.4)	18 (0.4)
Työttömänä tai työvoiman ulkopuolella*	50 (2.1)	31 (1.7)	49 (3.3)	33 (1.9)
Tulotaso: alin neljännes	56 (2.0)	49 (1.8)	50 (2.9)	39 (2.3)
Tulotaso: ylin neljännes	6 (0.4)	2 (0.2)	16 (0.4)	12 (0.4)

*Sisältää kategoriat: työtön, eläkeläinen, muu toiminta/tuntematon

vaiheissa ja sitä selkeämmin mitä ylemmäs järjestelmässä siirrytään. Mitä niukemmasta koulutusresurssista on kysymys, sitä enemmän ylempien sosiaaliryhmien jälkikasvu on edustettuna opiskelijoiden keskuudessa (Nori 2011). Koulupudokkaiden tapauksessa sosiaalinen tausta on yhteydessä paitsi siihen ketkä valikoituvat koulupudokkaiksi myös siihen, ketkä koulupudokkaista myöhemmin pärjäävät ja keneen kohdistuu pysyvämpi syrjäytymisriski. Tämä käy ilmi taulukosta 5, jossa verrataan sosiaalisen taustan yhteyttä koulupudokkaiden myöhempään kouluttautumiseen ja työmarkkina-asemaan. Kouluttautumisen osalta tarkastelu perustuu peruskoulututkinnon varaan jääneiden ja tutkinnon suorittaneiden osuuksien vertailuun. Koulutusluokittelu on karkea eri mittaisista seurantajaksoista johtuen. Vuoden 1985 koulupudokkaita seurattiin 15 vuotta ja vuoden 1995 pudokkaita 12 vuotta. Tällä on merkitystä tarkasteltaessa korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuuksia: on oletettavaa, että vuoden 1995 kohortin osalta korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuus olisi ollut isompi mikäli seurantajakso olisi ollut kolme vuotta pidempi. Keskiasteen koulutuksen suorittamiseen seurantajaksojen erimittaisuus ei vaikuta samalla lailla ja karkeammalla luokittelulla tehtyä vertailua voi tästä syystä pitää luotettavampana, vaikka se toisaalta yksinkertaistaa tuloksia. Työmarkkinoille sijoittumista tarkastellaan

suhteessa yhtäältä ylemmäksi toimihenkilöksi ja toisaalta työttömäksi pääytymiseen. Ensin mainittu edustaa työmarkkinoilla pärjäämistä, jälkimmäinen työmarkkinoilta syrjäytymistä. Sosiaalisen taustan indikaattorina käytetään huoltajan koulutustasoa. Vuoden 1985 kohortille tehdyn loglineaarisen analyysin perusteella huoltajan koulutustason selitysarvo yksittäisistä taustamuuttujista on suurin, kun tarkastellaan koulupudokkaiden myöhempää pärjäämistä (Järvinen, Vanttaja & Aro 2007).

Sosiaalinen tausta on merkittävässä yhteydessä koulupudokkaiden myöhempään opiskeluun ja työmarkkinoille sijoittumiseen. Molemmissa tutkimuksissa ryhmissä tulos noudattelee samaa linjaa: mitä vähemmän huoltaja on kouluttautunut, sitä yleisempää on että koulupudokas on vielä noin kolmenkymmenen vuoden iässä peruskoulututkinnon varassa ja mitä enemmän huoltajalla on koulutusta, sitä yleisempää, että koulupudokas palaa koulunpenkille ja suorittaa keski- tai korkea-asteen tutkinnon. Sama tulos pätee ylemmäksi toimihenkilöksi ja työttömäksi päätyminen kohdalla. Useimmin ylempiksi toimihenkilöiksi onnistuvat koulupudokkaista kipuamaan ne, joiden huoltajalla on korkeakoulututkinto ja vastaavasti työttömyys on vähäisintä tässä samassa ryhmässä. On kuitenkin huomattava, että vuoden 1985 kohortin kohdalla työttömyys oli yhtä yleistä peruskoulutettujen ja keskiasteen koulutuksen omaavien huoltajien jälkeläisillä ja vuoden 1995 kohortin kohdalla ylemmäksi toimihenkilöksi päätyminen oli yhtä vähäistä näissä ryhmissä. Korkeakoulutettujen huoltajien jälkeläiset kuitenkin erosivat myöhemmän, paremman pärjäämisen osalta selkeästi omana ryhmänään molemmissa kohorteissa. Vuoden 1985 kohortissa yleisemmin toteutunut ylemmäksi toimihenkilöksi sijoittuminen verrattaessa vuoden 1995 kohorttiin on laskettava osittain pidemmän seurantajakson ansioksi. (Taulukko 5.)

Vedonlyöntisuhteisiin (odds ratio) perustuva Taulukko 6. havainnollistaa korkeasti koulutettujen huoltajien jälkeläisten suurempaa todennäköisyyttä suorittaa myöhemmin keski- tai korkean asteen tutkinto vähemmän koulutettujen huoltajien jälkikasvuun verrattaessa. Kohorttien välinen vertailu paljastaa erojen kuitenkin tasoittuneen kymmenessä vuodessa. Vuoden 1985 kohortissa koulupudokkailla, joiden huoltajalla oli korkea-asteen tutkinto oli 2.1 -ertainen todennäköisyys suorittaa myöhemmin vähintään keskiasteen

TAULUKKO 5. Koulupudokkaiden myöhempi koulutus ja työmarkkina-asema huoltajan koulutuksen mukaan vuosina 2000 (1985 kohortti) ja 2007 (1995 kohortti) (%)

	Huoltajalla perusasteen koulutus		Huoltajalla keskiasteen koulutus		Huoltajalla korkea-asteen koulutus	
	1985	1995	1985	1995	1985	1995
Koulupudokkaiden koulutustaso						
Ei perusasteen jälkeistä tutkintoa	66	57	54	50	35	39
Tutkinnon suorittaneet	34	43	46	50	65	61
Koulupudokkaiden työmarkkina-asema						
Ylempi toimihenkilö	3	3	7	3	25	9
Työtön	20	14	20	14	11	9

tutkinto verrattaessa koulupudokkaisiin, joiden huoltajalla oli keskiasteen koulutus ja 3.6 – kertainen todennäköisyys pelkän perusasteen suorittaneiden jälkikasvuun verrattaessa. Vuoden 1995 kohortissa vastaavat luvut olivat 1.6 ja 2.1.

Samansuuntaista sosiaalisten lähtökohtien välistä erojen kaventumista havaitaan kun tarkastellaan koulupudokkaiden työttömäksi päätyminen todennäköisyyttä suhteessa huoltajien koulutustasoon. Koulupudokkaiden, joiden huoltajat olivat päättäneet opiskelunsa perusasteen suorittamiseen todennäköisyys päätyä työttömäksi verrattaessa korkeakoulutettujen jälkikasvuun oli vuoden 1985 kohortissa 2.2 ja vuoden 1995 kohortissa 1.8 - kertainen. Suhteessa keskiasteen tutkinnon omaavien huoltajien jälkikasvuun eroja ei ollut kummassakaan kohortissa.

TAULUKKO 6. Koulupudokkaiden, joiden huoltajalla korkeakoulututkinto todennäköisyys suorittaa myöhemmin tutkinto verrattaessa koulupudokkaisiin, joiden huoltajalla keski- tai perusasteen koulutus (odds ratio).

Huoltajalla korkeakoulutus	Vuoden 1985 kohortti Odds ratio	Vuoden 1995 kohortti Odds ratio
Huoltajalla keskiasteen koulutus	2.1	1.6
Huoltajalla perusasteen koulutus	3.6	2.1

TAULUKKO 7. Koulupudokkaiden, joiden huoltajalla perusasteen tutkinto todennäköisyys päätyä työttömäksi verrattuna koulupudokkaisiin, joiden huoltajalla keski- tai korkea-asteen tutkinto (odds ratio)

Huoltajalla perusasteen koulutus	Vuoden 1985 kohortti odds ratio	Vuoden 1995 kohortti odds ratio
Huoltajalla keskiasteen koulutus	1.0	1.0
Huoltajalla korkeakoulutus	2.2	1.8

Työttömyys saattaa olla hyvinkin väliaikainen tila, eikä se yksistään ja poikkileikkauksittain tarkasteltuna mittaa pysyvämpää huono-osaisuuden tilaa. Tämä huomioiden voidaan kuitenkin todeta sosiaalisten lähtökohtien olleen molemmissa kohorteissa yhteydessä koulupudokkaiden myöhempään kouluttautumiseen sekä todennäköisyyteen olla koulutuksen ja työelämän ulkopuolella vielä aikuisiälläkin.

Lopuksi

Suomessa nuoret valikoidaan rinnakkaisille koulutusväylille kaikille yhteisen yhdeksänvuotisen peruskoulun jälkeen. Tässä koulutusturnajaisten ensimmäisessä koko ikäluokkaan kohdistuvassa erässä vuosittain 5-7 prosenttia ikäluokasta putoaa koulutusjärjestelmän ulkopuolelle, ja samalla ajautuu työmarkkinajonon hännille. Osalle nuorista karsiutuminen opiskelusta ja työelämästä heti oppivelvollisuuden jälkeen ennustaa aikuisiän syrjäytymisriskiä, mutta osa jatkaa opiskelua myöhemmin ja onnistuu kiinnittymään työmarkkinoille ikäluokkansa muiden nuorten tavoin, joissain tapauksissa jopa päätyen ikäluokkansa keskimääräiseen sijoittumiseen verrattuna korkeampaan koulutustasoon ja parempaan työmarkkina-asemaan.

Vuoden 1985 ja 1995 koulupudokkaisiin kohdistuneen seurantatutkimuksen perusteella voi todeta, että noin 40 – 60 prosentilla - riippuen siitä painotetaanko arvioissa koulutusta, tuloja vai työmarkkina-asemaa - koulupudokkaista on vaikeuksia koulutukseen ja työelämään kiinnittymisessä myöhemminkin. Ero oman ikäluokan muihin nuoriin tulee selvimmin esiin kun tarkastellaan myöhempää opiskelua ja päätymistä työelämän ulkopuo-

lelle. Vuoden 1985 koulupudokkaista 62 prosenttia oli vielä vuonna 2000 ja vuoden 1995 koulupudokkaista 54 prosenttia vuonna 2007 ainoastaan peruskoulun suorittaneita. Työttömänä tai työvoiman ulkopuolella oli vuoden 1985 kohortista 49 prosenttia ja vuoden 1995 kohortista 37 prosenttia. Vaikka kouluttamattomien ja työelämän ulkopuolella olevien osuuksissa oli tapahtunut laskua kymmenessä vuodessa, vertailu koko vastaavan ikäisen väestön tilanteeseen paljasti erojen suhteessa koko väestöön pysyneen vakaana, kouluttamattomuuden osalta yliedustus koko väestöön nähden oli jopa kasvanut vähän. Tässä katsannossa julkinen huoli koulupudokkaiden yhteiskunnallisesta asemasta on aiheellinen. Toisaalta, jos nuorisotyöttömyys Euroopassa edelleen pahenee ja jos näyttää siltä, että mittavista tukitoimista huolimatta Suomessakin on koko ajan joukko ihmisiä, jotka eivät onnistu kiinnittymään työmarkkinoille eivätkä pysy koulutusjärjestelmän otteessa on kysyttävä pitääkö se edes kaikkien kohdalla olla tavoitteena, onko mahdollista etsiä, harmita ja kokeilla muita yhteiskuntaan kiinnittymisen tapoja kuin opiskelu ja työ, missä laajuudessa se on mahdollista ja minkälaisia arvojen, kulttuurin ja hyvinvointivaltion toimintakäytäntöjen muutosta se edellyttäisi? (Järvinen & Vanttaja 2011).

Parin viime vuosikymmenen aikana on enenevässä määrin keskusteltu siitä, mikä merkitys globalisaatiolla sekä kulttuurisella modernisaatiolla on ollut yksilön elämänmahdollisuuksiin ja -valintoihin. Ulrich Beckin riskiyhteiskunnan teorian (Beck 1992; Beck-Gernsheim 2002) pohjalta on esitetty tulkintoja myös syrjäytymisen riskin demokratisoitumisesta. On esitetty, että nyky-yhteiskunnassa kuka tahansa olisi vaarassa syrjäytyä koulutuksesta ja työelämästä. Yhtä lailla syrjäytymiskierteessä olevan nuoren paluu opintojen pariin tai kiinnittyminen työelämäänsä olisi kiinni omista valinnoista, kyvyistä motivaatioista, ei niinkään sosiaalisista taustatekijöistä kuten perheen varallisuudesta tai huoltajien koulutustasosta. (Järvinen, Vanttaja & Aro 2007.) Koulupudokkaiden tapauksessa sosiaalisilla lähtökohdilla on merkitystä niin koulupudokkaaksi valikoitumiseen kuin koulupudokkaiden myöhempään pärjäämiseenkin. Ajallisen vertailun perusteella sosiaalisten lähtökohtien merkitys näyttäisi kuitenkin hitusen kaventuneen olleen kuitenkin edelleen selvästi todennettavissa.

Koulupudokkaaksi valikoitumisessa maahanmuuttajataustan merkitys on korostunut samalla kun Suomi on hiljalleen muuttumassa monikulttuuriseksi yhteiskunnaksi.

Myös itse koulutuksellisen valikoinnin luonne on maamme koulutusjärjestelmässä muuttanut muotoaan. Karsintaa ei tehdä enää yksistään koulutusjärjestelmän nivelvaiheissa, vaan yhä enemmän myös kunkin koulutusasteen sisällä. Oppilaat voivat jo peruskoulussa hakeutua erityyppisille erikoistumislinjoille, lukiot ovat jakautuneet erityisen tehtävän saaneisiin, painotettuihin ja yleissivistäviin lukioihin ja korkea-asteen koulutus eriytyy paitsi tiede- ja ammattikorkeakouluihin, myös massa ja huippuyliopistoihin. Tehokkuuden ja tuloksellisuuden nimissä jyvät halutaan erottaa akanoista kaikilla koulutusasteilla. Vastikään julkaistu tutkimus Turun koulumarkkinoiden kerrostumisesta vapaan kouluvalinnan seurauksena (Seppänen, Rinne & Sairanen 2012) nosti keskusteluun paitsi peruskoulun sisäiset jaot, myös yhteiskuntaluokan ja koulutuksen suhteen sekä koulutuksellisen tasearvon kysymykset. Kansainvälisissä koulutusjärjestelmiin kohdistuvissa vertailuissa Suomi on sijoitettu tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet tarjoaviin maihin. Järjestelmän muokkaaminen ja sen seurauksena eriarvoisuuden eteneminen on kuitenkin ollut viime vuosina niin nopeaa, että tulevaisuudessa mahdollisuuksien tasa-arvo ja oppimistulosten tasalaatuisuus ei välttämättä ole enää yhtä selvästi todennettavissa.

Lähteet

- Ahola, S. & Galli, L. 2009. Koulutustakuusta ohjaustakuuseen – nuorten koulupudokkaiden nivelohjauksen kehittäminen. *Kasvatus* (40) 5, 394-406.
- Allmendinger, J. 1989. Educational systems and labour market outcomes. *European Sociological Review* 5(3), 231-250.
- Beck, U. 1992. *Risk society. Towards a new modernity*. London: Sage.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. 2002. *Individualization*. London: Sage.
- Esping-Andersen, G. 1990. *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: University Press.
- Harrikari, T. 2012. Nuorten syrjäytyminen – normikysymys? A Propos – Suomen Akatemian verkkolehti 15.2.2012. <http://www.aka.fi/fi/Apropos/Blogit/Nuorten-syrjailyminen--normikysymys/> (viitattu 5.5.2012)

- Horn, D. 2009. Age of selection counts: a cross-country analysis of educational institutions. *Educational Research and Evaluation*. 15 (4), 343-366.
- Iannelli, C. & Smyth, E. 2008. Mapping gender and social background differences in education and youth transitions across Europe. *Journal of Youth Studies* 11 (2), 213-232.
- Jahnukainen, M. & Järvinen, T. 2005. Risk factors and survival routes: Social exclusion as a life-historical phenomenon. *Disability & Society* 20 (6), 669-682.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2001. Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa M. Suutari (toim.) *Vallattomat marginaalit Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 125-151.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2008. Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: hyvä- ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.) *Polarisoitua nuoruus? Nuorten elinolot vuosikirja 2008*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisoasiain neuvottelukunta & Stakes, 140-149.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2000. Koulutuksen hyvä- ja huono-osaiset. *Laudaturylioppilaiden ja koulutuksesta karsiutuneiden kotitaustat*. *Kasvatus* 31 (3), 205-216.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2001. Young people, education and work: Trends and changes in Finland in the 1990s. *Journal of Youth Studies* 4 (2), 195-207.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2006. Koulupudokkaiden työurat. *Yhteiskuntapolitiikka* 71 (1), 14-22.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2011. Aikuiskoulutushaluttomuuden jäljillä. Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.) *Aikuiskasvatus ja demokratian haaste*. Helsinki: Kansanvalitusseura & Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 198-215.
- Järvinen, T.; Vanttaja, M. & Aro, M. 2007. Koulupudokkaista menestyjiksi. Teoksessa M. Kuorelahti & K. Lappalainen (toim.) *Ruohon juurella – tutkimusta ja näkemystä. Joensuu: Joensuun yliopiston erityispedagogiikan oppiaine*, 116-134.
- Kerckhoff, A.C. 2000. Transition from school to work in comparative perspective. Teoksessa M.T. Hallinan (toim.) *Handbook of the sociology of education*. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers, 453-474.
- Kerckhoff, A.C. 2001. Education and social stratification processes in comparative perspective. *Sociology of Education Extra Issue* 2001, 3-18.
- Kivinen, O.; Ahola, S. & Hedman, J. 2001. Expanding education and improving odds? Participation in higher education in Finland in the 1980s and 1990s. *Acta Sociologica* 44 (2), 171-182.
- Kojo, M. 2010. Laajentunut nykyisyys: nuorten tulevaisuuteen suuntautuminen työn marginaalissa. *Nuorisotutkimus* 28 (2), 23-35.
- Komonen, K. 2001. Ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen osana yksilön elämäntulkua. *Nuorisotutkimus* 19 (3), 4-23.
- Myrskylä, P. 2012. Hukassa. Keitä ovat syrjäytyneet nuoret? Helsinki: Elinkeinoelämän Valtuuskunta.

- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turku: Turun yliopisto.
- OECD. 2006. Pisa-2006. The Programme for international student assessment. Results. Paris: OECD.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Paju, P. & Vehviläinen, J. 2001. Valtavirran tuolla puolen. Nuorten yhteiskuntaan kiinnittymisen kitkat 1990-luvulla. Helsinki : Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura & Sitra.
- Rinne, R. & Järvinen, T. 2010. Frafall og videregående opplæring i Finland: en gjennomgang av nyere studier og tiltak for å holde flere i utdanning. Teoksessa E. Markussen (toim.) Frafall i utdanning for 16-20 åringen i Norden. København: Nordisk ministerråd, 63-90.
- Rinne, R. & Järvinen, T. 2011. Suomalaisen koulutuspolitiikan muutos ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 77-106.
- Rosenbaum, J.E. 1986. Institutional career structures and social construction of ability. Teoksessa J.G. Richardson (toim.) Handbook of the theory and research for the sociology of education. New York: Greenwood Press, 139-171.
- Seppänen, P.; Rinne, R. & Sairanen, V. 2012. Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet. Oppilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat. Yhteiskuntapolitiikka 77 (1), 16-33.
- Silvennoinen, H. 2002. Koulutus marginalisaation hallintana. Helsinki: Gaudeamus.
- Valtioneuvosto. 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 22.6.2011. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Vanttaja, M. 2005. Koulutuksesta ja työstä karsiutuneiden nuorten kotitaustan ja myöhempien elämänvaiheiden tarkastelua. Yhteiskuntapolitiikka 70 (4), 411-416.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2004. Koulutuksesta ja työstä karsiutuneet. Vailla ammattitutkintoa ja työpaikkaa vuonna 1985 olleiden nuorten myöhemmät elämänvaiheet. Yhteiskuntapolitiikka 69 (5), 472-480.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. The young outsiders: the later life courses of 'drop-out youths'. International Journal of Lifelong Education 25 (2), 173-184.
- Walther, A. 2006. Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. Young 14 (2), 120-139.

III

Sukupuoli poikkeavuuden
määrittelyssä

Ulossulkemisen muodot: tapaus Kaino Oksanen

■ Annukka Jauhiainen

Johdanto

Me kaikki tutkimusta tekevät tiedämme, että tutkimusaineistoja harvemmin luetaan ja analysoidaan *liian* perusteellisesti. Pikemminkin tuntuu varsin paikkansapitävältä Jari Eskolan eräessä tutkijaseminaarissa esittämä toteamus, että Suomi (ja epäilemättä moni muu maa) on täynnä vähän käytettyjä aineistoja. Varsinkin näinä aikoina, jolloin jokainen yrittää kartuttaa tutkimuspisteitään julkaisemalla mahdollisimman paljon mahdollisimman lyhyessä ajassa, on paikallaan puhua pikemminkin tutkija- kuin aineistosaturatiosta. Tutkija raapii aineistostaan nopeasti kokoon päällimmäiset tulokset ja joko hankkiutuu aineistosta eroon mitä pikimmin tai siirtää kyselylomakkeet, kirjoitelmapaperit tai haastattelulitteraatiot sivummalle odottamaan mahdollista uudelleenhyödyntämistä. Näistä jälkimmäinen tapa lienee yleisempi historiantutkijan tai arkistoihmisen mentaliteetin omaavalle tutkijalle.

Historiantutkimusta harrastaneet tutkijat tietävät myös sen, että historiantutkimukseen nopean aineistonkeruun malli – nopeasta aineistoanalyysistä puhumattakaan – sopii harvinaisen huonosti. Jo pelkästään tutkimukseen käytettävien lähdeaineistojen keruu on usein hyvinkin aikaa vievää, mutta myös suunnattoman kiinnostavaa työtä. Esimerkiksi koskettavia nekerologeja, puhuttelevia aikalaiskuvaus- ja hauskoja mainoksia täynnä olevat lehtiaineistot vaativat ankaraa itsekuria, jotta tutkijan katse ei lähtisi harhailemaan houkutteleville sivupoluille, vaan pysyisi tiukasti tutkimuskysymyksen rajaamassa maastossa. Joskus katse kuitenkin karkaa ja historiantutki-

muksellinen mielikuvitus saa sytykkeen jostain muusta kuin siitä aineiston osasta, jossa oli tarkoitus tiukasti pitäytyä.

Kuulun itse tutkijoihin, jotka arkistoivat ja harhailevat. Historiantutkimuksen viehätykseen liittyy se, että aiempien vuosikymmenten elämänmeno tuntuu usein kiehtovammalta kuin nykyinen. Yksityisen ja yleisen välinen sidos on helppompi havaita kun ajallista etäisyyttä on tarpeeksi ja tutkimuksellista katsetta voi vaihdella zoomaten yksityiskohtiin tai panoroiden kokonaiskuvaan. Sukellukset ennen meitä eläneiden ihmisten elämään ja ajatuksiin tuovat myös suhteellisuutta tämän päivän keskusteluihin ja huolenaiheisiin. Epäilemättä monet nykypäivän ilmiöt tulevat vuosikymmenten ja vuosisatojen päästä aikaansaamaan tuon ajan aikalaisissa hymähtelyä, huvittumista tai suuttumista. Maapallon ekologista tasapainoa ajatellen viimeisin vaihtoehto tulee olemaan todennäköinen.

Kiinnostus kasvatushistoriaan johti kohdallani jatkokoulua ja kansalaiskoulua koskevan väitöskirjatyon aloittamiseen 1990-luvun puolivälissä ja sain toiseksi ohjaajakseni Joel Kivirauman – tutkimuksellisia harharetkiä ymmärtävän kasvatushistorian asiantuntijan. Kerätessäni aineistoa jatkokoulua koskevaan väitöskirjaani, unohduinkin useaan kertaan lukemaan Opettaja-lehtiä, Kansakoulun lehteä ja muita kasvatusalan aikakauslehtiä laveammin kuin järjestelmällisen aineistonkeruun kannalta olisi ollut viisasta. Liiallinen järjestelmällisyys ei ole kuitenkaan aina välttämättä hyve, sillä harhailut ja sivupolut saattavat tuottaa iloa vielä vuosien päästä. Käsillä oleva artikkeli kuuluu harharetkien hedelmiä hyödyntävään osastoon. Ellen olisi eksynyt eräänä keväisenä iltana kirjastomme silloisessa varastorakennuksessa vanhoja lehtiä selatessani väitöskirjani kannalta täysin hyödyttömälle sivupolulle, tuskin tietäisin tänäkään päivänä, kuka oli Kaino Oksanen ja miten hän liittyy suomalaiseen kasvatusta- ja koulutushistoriaan. Kerron tässä artikkelissa mitä tästä yllättävästä tutustumisesta seurasi ja millaisiin tutkimuskysymyksiin tapaus Kaino Oksanen minut johdatti.

Rosenqvistin tyrmäys

Satuin siis silmäilemään Kansakoulun lehteä ja sen kirja-arviointiosastoa, kun silmiini osui mielenkiintoiselta vaikuttava teksti, joka näytti olevan arvi-

ointi valmistuneesta väitöskirjasta. Itsekin väitöskirjaa kirjoittavana noviisi-tutkijana huomasi kiinnostuvani, mutta myös tuntevani myötähäpeää, mitä pidemmälle ehdin kirja-arviointia lukea. Arvioinnin kohteena oleva väitöskirja vaikutti täysin kelvottomalta tekeleeltä. Jo arvostelun ensiriveillä tuotiin esiin epäily tutkijan objektiivisuutta kohtaan, sillä aihetta ei ollut arvostelun kirjoittajan mielestä lähestytty ”*kylmän järkevästi*” vaan pikemminkin ”*persoonallisiin vaikutelmiin, tunnelmiin ja ennakkoluuloihin*” nojautuen. Sen jälkeen väitöskirja käytiin läpi perusteellisesti ja osoitettiin sen heikkous ja hataruus. Aineisto oli puutteellinen ja suppea. Tuloksia oli tulkittu väärin. Tilastoja oli vääristelty. Väittelijä oli tukeutunut vääriin asiantuntijoihin.

Arvostelun kirjoittaja, jonka nimi löytyi kirjoituksen lopusta, oli Aksel Rafael Rosenqvist – tuttu nimi minulle jo sosiologiaan tekemäni proseminaarityön ajoilta. Tiesin hänet kokeellisen kasvatusopin edustajaksi, joka oli tutkinut nuorten sielunelämää, ammatinvalintaa ja koulutusta.¹ Tosin jäin miettimään miksi hän puhui itsestään me-muodossa, kuten seuraava katkelma kirja-arvioinnista osoittaa:

Tahdomme tässä heti lyhyesti todeta, että koettaessamme tasapuolisesti arvostella hänen (väittelijän, A.J) todisteluitaan ja esittämiään asiahaaroja meidän täytyy tunnustaa, että ne eivät ole kyenneet vaikuttamaan meihin vakuuttavasti vaan pikemminkin päinvastoin. (Rosenqvist 1919, 304.)

Tällainen kirjoitustapa antoi vaikutelman, että koko arvovaltainen tiedeyhteisö – dosentti Rosenqvist äänitorvena – torui tutkijanpolullaan epäonnistunutta ja hairahtunutta väittelijää. Kun tekstistä vielä myöhemmin selvisi, että Rosenqvist (kollegoineen?) oli kritisoinut väittelijää pintapuolisesta ja harhaanjohtavasta päättelystä jo väitöstilaisuudessa, en voinut välttyä säälintunteelta poloista väitöskirjantekijää kohtaan. Toisaalta, kuten myöhemmin kävi ilmi, arvoisan dosentin argumentit joilla hän kävi väitöskirjassa esitettyjen tutkimustulosten kimppuun, eivät lopulta kuulostaneetkaan aivan

1 Rosenqvist (1880–1950) oli kasvatus- ja opetusopin dosentti. Hän julkaisi vuonna 1915 kirjan *Murrosikä ja kasvatus – sielutieteellinen ja kokeellis-kasvatusopillinen tutkimus*. Sinikka Aapola on nimittänyt häntä murrosiän ”keksijäksi” Suomessa. (Aapola 1999, 95.) Rosenqvist julkaisi vuonna 1942 kirjan *Lapsiongelmia ja ongelmalapsia kodissa ja koulussa*.

uskottavilta ja myötähäpeän tunne alkoi kohdistua pikemminkin diskussanttiin, Rosenqvistiin.

Väitöskirja, joka sai tämän tyrmäävän lausunnon, käsitteli yhteiskasvatusta oppikouluissa ja siinä keskityttiin selvittämään ennen kaikkea sitä, oliko tyttöjen terveydelle vaarallista opiskella samassa koulussa ja samojen vaatimusten mukaisesti kuin poikien. Väitöstutkimuksen tekijä oli Kaino Oksanen ja väitöskirja oli julkaistu vuonna 1919, eli samana vuonna kuin kirja-arviointi ilmestyi Kansakoulun lehdessä. Aihe kuulosti jo tuolloin ensi kuulemalta mielenkiintoiselta, mutta vasta vuosien kuluttua oman väitöskirja-aineiston keruusta palasin tutkimaan tarkemmin yhteiskasvatusilmiötä ja sen ympärillä käytyä keskustelua kirjoittamalla siitä artikkelin sukupuolta ja toimijuutta käsittelevään antologiaan (Jauhiainen 2009). Perekdyttyäni aiheeseen ymmärsin paremmin millaiseen oppiriitaan (ja sukupuolisotaan) kyseinen väitöskirja liittyi. Hiukan yli sata vuotta sitten oppikoulutasoisen koulutuksen järjestäminen molemmille sukupuolille yhteisissä koulutiloissa ja luokkahuoneissa oli aikalaisille uusi ja totuttuja koulukäytänteitä järjestyttävä idea. Oppikoulutasoinen yhteiskoulu merkitsi 1800-luvun lopulla tyttöjen ja heidän naisruumiidensa ”tunkeutumista” poikien hallitsemaan julkiseen koulutilaan.

Kouluinstituutio itsessään on monenlaisten historiallisten, yhteiskunnallisten ja koulutuspoliittisten diskurssien määrittämä julkinen tila, jossa eri toimijoille annettu liikkumatila määräytyy instituution luonteesta käsin. Koulun järjestys perustuu erilaisiin institutionaalsiin jakoihin ja koulun julkisessa tilassa sukupuolierot, kuten muutkin erot tulevat selvästi esille. (Ks. Hakala 2007, 53; Tolonen 2001, 32–35.) Ajatus tyttöjen ja poikien opettamisesta yhdessä rikkoi totutun yhteiskuntaan syvälle juurtuneen sukupuolijaon ja herätti kasvatusalalla kiihkeän keskustelun², jossa määriteltiin eri sukupuolten toimijuutta. Tässä keskustelussa tyttö luokiteltiin sukupuolensa perusteella oppikoulun normien mukaisesta oppilaasta poikkeavaksi. On muistettava, että yhteiskasvatuksesta kiisteltiin oppikoulussa eli koulumuo-

2 Kysymys sukupuolten välisestä suhteesta nousi 1880-luvulla esiin useilla eri foorumeilla. Yhtenä syyäksenä keskustelulle oli Minna Canthin aloite suomenkielisen yliopiston johdettavan tyttölyseon perustamiseksi vuonna 1882. Vuonna 1885 valtiopäivillä esitettiin anomus naisten oikeudesta yliopisto-opintoihin ja se laajensi keskustelun naisten kasvatukseen ja koulutuksen sisällöistä yleiseksi naisemansipaatiokeskusteluksi. (Räisänen 1995, 45.)

dossa, joka on kantanut historiassaan sekä sukupuolen että yhteiskuntaluokan eroille perustuvaa koulutraditiota.

Kun Aksel Rafael Rosenqvist (joka suomensi nimensä myöhemmin Kurjeksi) käytti arvoaltaansa yhteiskasvatuskeskustelun ”oikean” ja ”väärän” määrittelijänä, hän todella edusti laajaa tieteellisten asiantuntijoiden piiriä. Erityisesti luonnontieteellisessä ja lääketieteellisessä asiantuntijapuheessa luontaiset sukupuolierot oli esitetty varmoina, legitimeinä ja tieteellisesti todistettuina (Jalava 2006, 7; Räisänen 1995, 136). Varsinkin lääkäripiireissä kannettiin pitkään huolta niistä psyykkisistä ja fyysisistä haitoista, joita yhteiskoulujen nähtiin aiheuttavan tyttöoppilaille. Yhteiskoulumuodon pelättiin vaarantavan tyttöjen terveyden liikarasituksen vuoksi, jolla tarkoitettiin sekä fyysistä että psyykkistä ylikuormitusta. Tyttöjen ja poikien ruumiillisen kestävyuden nähtiin eroavan siten, että poikien kestävyyn mukaan mitoitettu yhtäjaksoinen henkinen työ – jota oppikoulussa opiskelu tarkoitti – aiheutti tytöille sairaalloisuutta. Suomen lääkäri-seura antoi keväällä 1907 tyttöoppilaitosten järjestelyjä pohtineelle koulukomitealle virallisen lausunnon, jossa se tutkimuksiin vedoten osoitti, että tytön ja nuoren naisen terveys ei kestänyt sitä ponnistelua, jota korkeammat opinnot vaativat. (Komiteanmietintö 1908, 37–51.) Vaikuttaa siltä, että lääkäriammattikunnan huoli tyttöjen terveydellisistä ongelmista oli korrekimpi peruste erilliskoulutukselle, kuin epäily naisten älynlahjoista.

Ihmiskunnan terveen kehityksen turvaamiseksi lääkärit ottivat tehtäväkseen saada naiset vakuuttumaan siitä, että he olivat fyysisiltä ja henkisiltä ominaisuuksiltaan erilaisia kuin miehet. Lääketieteellisessä diskursissa biologiaan perustuvia sukupuolieroja käytettiin siis välineenä, jonka kautta legitimoitiin käsityksiä miesten ja naisten erillisistä elämänpiireistä ja sukupuoleen perustuvasta työnjaosta. Sukupuolten välinen hierarkkinen valtasuhde alettiin nähdä luonnollisena ja luonnonmukaisena sukupuolten välisenä suhteena. Käsitys sukupuolten välisistä luonnollisista eroista oli pitkään yleisesti hyväksytty, ja varsin harvat uskalsivat epäillä lääkäreiden asiantuntemusta. (Räisänen 1995, 144.) Vielä niinkin myöhään, kuin 1940-luvun lopulla, arvostettu kasvatusalan ja opettajankoulutuksen asiantuntija

Aukusti Salo³ vetosi lääketieteellisiin ja nuorisopsykologisiin tutkimuksiin, kun hän suositteli sukupuolen mukaan eriytyviä kouluja 10 vuotta vanhemmille oppilaille. Naisen erityislaatua tunteellisena, äidillisenä ja kainona tuli Salon näkemyksen mukaan suojella ja tukea erilliskasvatuksella. (Salo 1947, 258–384.)

Yhteiskoulumuoto koettiin siis uhkana käsitykselle sukupuolten välisistä luonnollisista, olemuksellisista eroista. Myös Rosenqvist perusti oman näkemyksensä sukupuolesta ”luontaisiin” eroihin, luonnonjärjestykseen. Kirjassaan Murrosikä ja kasvatustiete, joka ilmestyi vuonna 1915, Rosenqvist kuvasi, kuinka luonnonjärjestys määräsi naisen ja miehen erilaiset elämäntehtävät: mies oli perheen elättäjä, valtion suojelija ja aktiivinen jäsen, nainen taas kodin ”hiljainen haltijatar” ja uuden sukupolven kasvattaja. (Rosenqvist 1917, 67; Rosenqvist 1920, 115.) Naisten toimijuus määrittyi suhteessa äitiyteen ja perheeseen ja miesten toimijuus taas suhteessa työelämään ja julkiseen elämään.

Oppikoulujen yhteiskasvatusta käsittelevä väitöskirja oli todellakin aiheensa puolesta tulenarka ja sitä voisi verrata vaikkapa jo pitkään jatkuneeseen *inkluusio-eksklusio* -väittelyyn erityisopetuksen piirissä (ks. esim. Kivirauma 2009, 108). Kuten ideologisesti värittäneissä väittelyissä on tapana, myös tässä hyökkäyksessä yhteiskasvatusta puolustavaa väitöskirjaa pidettiin lähtökohdiltaan vääränä, mikä johti väistämättä myös vääriin tutkimustuloksiin ja tulkintoihin:

Mielestämme tekijän käyttämä esitystapa selvästi ilmaisee, että hänellä jo ennen työhön ryhtymistään on ollut varma, horjumaton näkökantansa yhteiskasvatuksesta. Mutta tietenkin voi tilaston käsittelyssä kuten yleensäkin kaikessa tieteellisessä työskentelyssä johtua helposti harhapoluille, jos jo ennakkolta on omistanut määrätyn kannan asioista ja sitten ryhtyy etsiskelemään todisteita vain tämän kannan oikeaksi todistamiseen. (Rosenqvist 1920, 118.)

3 Alakansakouluseminaarin johtaja Aukusti Salo julkaisi 1940-luvun loppupuolella kaksiosaisen teossarjan Suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksiä. Teossarjan toisessa osassa yhteiskouluihin liittyvät ongelmat nousivat esille vieden noin kolmanneksen koko kirjan sisällöstä. Salon mielestä yhteiskasvatustieteessä oli koululaitoksen ehkä suurin ongelma, vaikka yhteiskoulukysymystä ei enää julkisesti pidetty ongelmana. (Salo 1947, 257.)

Sukupuolten väliset luontaiset erot olivat syynä siihen, että Rosenqvist vastusti tuossa käsiini osuneessa väitöskirja-arvioinnissa, samoin kuin laajemminkin teoksissaan, kiivaasti ajatusta tyttöjen ja poikien opiskelusta samoissa luokkahuoneissa ja samojen opetussuunnitelmien mukaisesti. Pojat eivät hänen mukaansa pystyneet hitaamman ja myöhemmin alkavan kehityksen takia kilpailemaan tyttöjen kanssa. Vaikka pojat kehittyivät hitaammin, heidän opiskelutapansa oli Rosenqvistin mielestä perusteellisempi ja syvällisempi. Niinpä yhdessä tapahtuva opiskelu voisi johtaa siihen, että pojat kärsisivät tyttöjen pintapuolisuudesta ja kevyemmästä opiskelutavasta. Pyrkimykset tasoittaa sukupuolieroavuuksia johtivat Rosenqvistin mielestä ongelmiin: tytöistä hävitettiin oikea naisellisuus, pojista taas ritarillinen palvelevaisuus ja kunnioitus toista sukupuolta kohtaan. Rosenqvist kannatti erillisopetusta myös ”seksuaalisten ja rotuhygieenisten kasvatuspäämäärien” takia. (Rosenqvist 1915.)

Tyttöjen tulo maskuliiniseksi muotoutuneeseen koulutilaan aiheutti laajemminkin keskustelua seksuaalisuudesta ja siveellisyydestä. Ruumiin ja seksuaalisuuden säätely ja kontrollointi ovat yksi koulun enemmän tai vähemmän piilossa olevista ”tehtävistä”, josta voidaan puhua myös ’ruumiin opetussuunnitelmana’ (Kosonen 1998, 18; Käyhkö 2006, 147; Paechter 2006, 127). Tytöt edustivat naisruumiineen uutta ja säätelyä tarvitsevaa elementtiä oppikoulu maailmassa. Yksityisestä julkisen puolelle siirtyessään naiset siis toivat seksuaalisuuden mukanaan koulutilaan. Yhteisen koulutilan nähtiin muodostavan otollisen tilan seksuaalisille jännitteille ja jopa ylieroottisuudelle. Yhteisopetuksen puoltajat taas korostivat sukupuolten välisten suhteiden toverillisuutta, viattomuutta ja luonnollisuutta. Koulu haluttiin nähdä eräänlaisena perheenä, jossa nais- ja miesopettajat edustivat äiti- ja isähahmoja ja jossa tyttöjen ja poikien suhteet muodostuivat sisar-veli-suhteiksi. (Jauhiainen 2009.)

Kuka on Kaino Oksanen?

Kuka siis oli Rosenqvistin tyrmäämän väitöskirjan tekijä? Kirja-arviointia lukiessani nimi Kaino Oksanen ei kuulostanut tutulta, eikä etunimi paljastanut edes, oliko kysymys miehestä vai naisesta, Kainohan on niin sanottu sukupuolineutraali etunimi. Ensimmäinen vihje hänen sukupuolestaan tu-

likin Rosenqvistin kirjoittaman kirja-arvioinnin viimeisessä lauseessa, jossa tämä totesi:

Tahdomme lopuksi lausua tekijälle tunnustuksen hänen osoittamastaan harrastuksesta tähän asiaan sekä hänen keräämästään tilastosta ja hänen siinä samoin kuin koko kirjan laatimisessa osoittamastaan ahkeruudesta ja tarkkuudesta, joka näkyy esim. painovirheitten vähälukuisuutena. (Rosenqvist 1919, 307.)

Ahkeruus ja tarkkuus kuulostivat naisellisiksi katsotuilta hyveiltä. En siis yllättynyt, kun kävi ilmi, että väitöskirjan tekijä Kaino Oksanen oli nainen. Siitä kuitenkin yllätyin, että hän paljastui ensimmäiseksi suomalaisessa yliopistossa kasvatustieteen alalta väitelleeksi naiseksi. Väitöskirjan nimi oli *Yhteiskasvatuksesta 1: Silmälläpitäen oppilaiden, etenkin naispuolisten, terveydellisiä oloja ja älyllisiä saavutuksia muutamissa Suomen kouluissa* ja sen myötä Oksasesta tuli filosofian tohtori 35-vuotiaana vuonna 1919. Vaikka olin kiinnostunut kasvatustieteen historiasta, en ollut koskaan aikaisemmin törmännyt hänen nimeensä. Mielenkiintoinen yhteys paljastui myös kun selvisi, että Oksanen teki väitöskirjansa tunnettuihin yhteiskasvatuksen puolesta puhujiin kuuluvan Mikael Soinisen ohjauksessa.

Väitöskirjassaan Oksanen siis analysoi – kunnan aineistotriangulaation tavoin – erilaisia aineistoja, kuten kouluista kerättyjä tietoja oppikoululaisten terveydentilasta, ravitsemuksesta ja sairastavuudesta, ja päätyi johtopäätökseen, että väitteet yhteiskoulun tyttöoppilaiden sairastavuudesta ja liikarassittuneisuudesta eivät pitäneet paikkaansa. Oksanen tarkasteli myös poissaolotilastoja eri kouluista ja totesi, että ne osoittivat poikien olevan yleisesti enemmän poissa koulusta kuin tytöt. ”Jos siis perustettaisiin eri sukupuolta olevain oppilaiden sairauden arvostelu poissaolotilastoon, saisimme lopputuloksena, että pojat ovat sairaalloisempia kuin tytöt”. (Oksanen 1919, 41.)

Oksanen keräsi väitöskirjaansa varten myös kyselyaineiston. Hän lähetti yhteensä 600 kyselylomaketta, joista osa lähti Helsingin suomalaisesta yhteiskoulusta, Tampereen suomalaisesta yhteiskoulusta ja Tampereen suomalaisesta tyttökoulusta ylioppilaaksi vuosina 1895–1912 valmistuneille naisille. Osa kyselylomakkeista taas toimitettiin niille Helsingin suomalaisen tyttökoulun käyneille naisille, jotka eivät olleet jatkaneet opintojaan ylioppi-

lastutkintoon saakka. Oksanen halusi näin vertailla pidempään opiskelleita ja vähemmän opiskelleita ja selvittää, oliko heidän terveydentilassaan eroja. Tulokset osoittivat, että vaikka koetussa terveydentilassa oli vaihtelua, opiskelu ei ollut murtanut tyttöjen terveyttä, vaan opiskelun aiheuttaman rasituksen jälkeen terveydentila kohentui nopeasti. Niinpä Oksanen otti ilmeikkäällä tavalla kantaa hauraan astian diskurssiin: ”on ollut kovin liioiteltua se suojelevassa äänensävyssä kuultu puhe naisten saviastiamaisesta hauraudesta, koskapa he hyvän, kimmoisan kappaleen tavoin jännityksen lauettua pystyvät palautumaan entiselleen, jopa vielä parempaan kuntoon kuin alkuaan.” Väittelijä peilasi tuloksiaan myös Yhdysvalloissa ja Englannissa tehtyihin vastaaviin tutkimuksiin:

Kerrassaan ilahduttavaa on se kehitys, joka on kaikista kolmesta maasta koottujen naisylioppilaiden terveydentilassa. Yleinen käsityskanta lienee se, että tytöt ylioppilaaksi tullessaan ovat kovin huonossa kunnossa. Tiedustelut kumoavat tämän. Poikkeuksetta paranee terveydentila siihen mennessä ja on suomalaisten ja amerikkalaisten ylioppilaksi tulleiden joukossa tällöin parempi kuin milloinkaan ennen ja englantilaisilla paras sitten lapsuusajan. (Oksanen 1919, 45.)

Koulukuntakiistoihin, ja yleensäkin tieteeseen, kuuluvat erilaiset tulkin-tatavat kävivät selkeästi ilmi tavasta, jolla Rosenqvist arvioi Oksanen tutkimustuloksia. Kun Oksanen toi esiin, että yhteiskoulua käyvät tytöt tekivät poikia enemmän kotitöitä ja heidän mahdollinen rasittuneisuutensa saattoi olla peräisin muualtakin kuin koulutyöstä, Rosenqvist puolestaan väitti, että kotityöt eivät olleet rasittavia: siivoaminen ja muut kotiaskareet vaikuttivat pikemminkin virkistävästi, tyynnyttävästi ja rauhoittavasti läksyjenluvun lomassa. Oksanen tulokset, joiden mukaan yhteiskoulua käyneet tytöt avioituivat ja saivat lapsia useammin, kuin tyttökoulua käyneet, saivat Rosenqvistin epäilemään, että erot johtuivat pikemminkin eroista yhteis- ja tyttökoululais-ten perhetaustoissa: ”Yleensä naimisiinmeno usein riippuu suuremmas- sa määrin ulkonaisista tekijöistä (rikkaudesta, kauneudesta jne.) kuin sisäisistä ja koska yhteiskoulua käyvät varakkaampien vanhempien lapset kuin tyttökoulua, niin on luonnollista, että he avioliiton kilpailulla tapaavat paremmin ja lukuisammin naimahaluisia miehiä kuin yleensä köyhemmät tyt-

tökoulujen oppilaat. ”(Rosenqvist 1920, 22, 113.) Samoja tutkimustuloksia ja niiden merkitystä tulkittiin siis varsin erilaisten tulkintakehysten kautta.

Miehinen auktoriteetti ja naisten poissulkeminen

Tutkimuksen tekemisen tavat ovat sitten 1900-luvun alun muuttuneet paljon. Kaino Oksasen väitöskirja oli ensimmäisiä suomalaisia empiiristä tilastoaineistoa ja itse hankittua kyselyaineistoa hyödyntäviä väitöskirjoja. Kokeellinen lähestymistapa yleistyi väitöskirjoissa vasta 1950-luvulta lähtien syrjäyttäen historian tutkimuksellisen ja teoreettisen lähestymistavan (ks. Kivirauma 1997, 24–25, 40). Tässä päivässä kiinni olevana tutkijana on hiukan arveluttavaa ottaa kantaa tuon ajan tutkimusmenetelmiin tai luotettavuustarkasteluihin ylenkatseeseen tai presentismiin syyllistymättä. Tietyllä tavalla sekä Oksasen että Rosenqvistin premissit ja argumentointi kuvastavat oman aikansa tiedekäsityksiä vahvuuksineen ja heikkouksineen. En voi kuitenkaan olla näkemättä Rosenqvistin kritiikissä merkkejä miehisestä akateemisesta auktoriteetista ja pyrkimyksestä mitätöidä sukupuolen suhteen kiistanalainen näkökulma.

Perustamisestaan eli keskiajalta 1800-luvun lopulle saakka eurooppalainen yliopistolaitos oli miehinen instituutio ja yksi tärkeimmistä miehisen eliitin sosiaalistamisen paikoista. Naisten pääsy tieteelliseen koulutukseen merkitsi suurta muutosta sekä yliopistolaitoksessa että sukupuolijärjestelmässä. Naisten mahdollisuutta kehittyä täysivaltaiseksi toimijaksi akateemisessa yhteisössä on estetty, rajoitettu ja säädelty monin eri tavoin. (Hakosalo 2000; 2006; Husu 2005; Katainen, Kinnunen, Packalen & Tuomaala 2005.)

Haini Hakosalo (2000) on analysoinut akateemisen maailman arkisia ja helposti piiloon jääviä vallankäytön muotoja, ns. vallan mikromekanismeja, erottelemalla kolme erilaista poissulkemisen muotoa: tilallinen, sosiaalinen ja diskursiivinen. Tilallista poissulkemista tapahtuu esimerkiksi estämällä koulutukseen pääsy ja sosiaalista poissulkemista epäämällä sosiaalisen verkoston jäsenyys. Diskursiivisessa poissulkemisessa valtaa käytetään määrittelemällä, kenellä on oikeus esittää tieteellisiä väitteitä ja tulla kuulluksi tiedeyhteisössä. (Hakosalo 2000, 193–200.) Rosenqvistin me-muodossa

esittämä kritiikki Oksasen väitöstutkimusta kohtaan edustaa varsin tyyli-
puhtaasti diskursiivista poissulkemista, jossa väittelijän asiantuntemus mitä-
töidään ja marginalisoidaan. Rosenqvist tieteellisenä auktoriteettina tuntee
jopa kotitaloustyöt ja niiden henkisen ulottuvuuden väittelijänäista parem-
min.

On mielenkiintoinen dilemma, että kasvatustieteiden on nähty yliopiston
sisällä moniin muihin tieteenaloihin verrattuna edustavan symbolisesti
naisuutta, äidillisyyttä ja feminiinisyyttä siitä huolimatta, että miehet ovat
dominoineet alan oppituojeja (Acker & Dillabough 2007, 299–301, 312).
Suomalaisessa yliopistomaailmassa kasvatustieteiden ja koulutusala oli 1900-luvun
alussa vielä hyvin miesvaltainen, alan asiantuntijat ja professorit olivat mie-
hiä. Joel Kivirauman (1997, 30) mukaan kasvatustieteestä väitteli vuosina
1904–1969 vain seitsemän naista, kun väitöskirjoja valmistui samana aikana
yhteensä 132. Kaino Oksanen kuului siis varsin harvinaiseen joukkoon.

Elina Katainen (2005) on kuvannut, kuinka yliopistossa 1920-luvulla
opiskelevat harvat naiset etsivät omaa identiteettiään ja hakivat tukea toi-
sistaan. Kataisen huomio on kohdistunut erityisesti historiaa opiskelleeseen
Maija Ruuttuun (myöh. Rajainen), joka ystävänsä, niin ikään yliopistossa
opiskelevan Elsa Eklundin (myöh. Enäjärvi-Haavio) kanssa, pohti ”opiskele-
van naisihmisen” elämänvalintoja. Ystävykset saivat Kataisen mukaan tukea
omille sivistyspyrkimyksilleen Oksasen väitöstutkimuksesta, joka kumosi
käsityksiä naisten opintien epäterveellisyydestä ja turmiollisuudesta. Katai-
nen arvelee Oksasen väitöksen puhuttaneen ja innoittaneen laajemminkin
tuon ajan naisopiskelijoita. (Katainen 2005, 276.)

Ennen tohtoroitumistaan kasvatustieteessä Oksanen työskenteli meteo-
rologina ja toimi vuosina 1912–1918 ilmatieteen keskuslaitoksen amanuens-
sina. Hän oli ehtinyt ennen väitöstään kirjoittaa oppikirjan *Meteorologian eli
Sää-opin ja ilmatieteen opetuksesta*. Vuosina 1908–1919 Oksanen työskenteli
matematiikan, fysiikan ja maantieteen opettajana Viipurin suomalaisessa
yhteiskoulussa ja Helsingin uudessa yhteiskoulussa. (Tiedenäisiä www-sivu.)

Elina Katainen on todennut, että 1900-luvun alkupuolella historian
alalla väitelleet miehet hakeutuivat usein tohtorin tutkinnon saavutettuaan
yliopistolliselle uralle. Sen sijaan tohtorin tutkinnon saaneet naiset etsivät

elantonsa muualta. (Katainen 2005, 273.) Kaino Oksanenkaan ei jatkanut tutkijanuraansa akateemisessa maailmassa, mutta hän teki varsin vaikuttavan työuran eikä häntä marginalisoitu muilla elämän areenoilla. Oksanen toimi väittelyn jälkeen sekä ilmatieteen laitoksen palveluksessa että Helsingin suomalaisen jatko-opiston sielutieteen ja kasvatuksen opettajana. Hän oli myös aktiivinen toimija naisjärjestöissä ja politiikassa. Oksanen valittiin kokoomuksen listoilta kansanedustajaksi vuonna 1927 Viipurin läänin läntisestä vaalipiiristä, ja hän toimi kansanedustajana aina vuoteen 1939 asti. Oksanen ehti toimia eduskunnassa laki-, sivistys- ja tarkastusvaliokuntien sekä suuren valiokunnan jäsenenä. Hän oli myös presidentin valitsijamiehenä vuonna 1931. Oksasella oli luottamustehtäviä Akateemisten naisten liiton (akateemisen loppututkinnon suorittaneiden naisten järjestö, joka perustettiin vuonna 1922) puheenjohtajana sekä Suomen naisyhdistyksen (ensimmäinen naisasiaa ajanut järjestö Suomessa) johtokunnassa. Hän kuoli Jyväskylässä vuonna 1966. (Tiedenäisiä [www-sivu](#))

Myös yhteiskasvatusteorioita voitti Suomessa erilliskasvatusteorioita, ja yhteiskoulut muuttuivat radikaalista koulukokeilusta kansalliseksi koulumuodoksi (Salminen 2002, 135–146, 164–165.) Itse asiassa jo Rosenqvistin teorian aikaan enemmistö oppikouluista oli yhteiskoulumuotoisia. Aina peruskoulu-uudistuksesta saakka Suomessa on eletty koulumaailmassa, jossa on pyritty eroon sukupuolen mukaan eriytetystä opetuksesta. Viimeisistä sukupuolen mukaista erottelua toteuttaneista oppiaineista, kuten käsitöistä, on haluttu tasa-arvoideologian mukaisesti poistaa selkeä sukupuolen mukainen erottelu. Olemme siis sadan vuoden aikana siirtyneet sukupuolet avoimesti erottelevasta ja dualistiselle sukupuoliajattelulle rakentuvasta koulusta näennäisesti sukupuolineutraaliin järjestelmään, jossa syrjintä ja epätasa-arvoinen kohtelu sukupuolen perusteella on kielletty lainsäädännössä.

Sukupuolineutraalisuuden periaatetta on pidetty tasa-arvon takeena, mutta se voi johtaa myös sukupuolisokeuteen, jos sukupuolittuneita käytäntöjä koulutuksessa ja työelämässä ei tunnusteta. Lukuisissa tutkimuksissa on todennettu, että näennäisestä sukupuolineutraalisuudesta huolimatta niin kouluista, yliopistoista kuin yleensä työelämästä löydetään erilaisia sukupuoleen perustuvia erotteluita, luokitteluita ja stereotyyppioita, joiden kautta su-

kupuolta tehdään, uusinnetaan ja toistetaan jokapäiväisissä arkisissa käytännöissä. Sukupuolineutraalisuus ei estä naisten ja miesten erilaista kohtelua, vaan se jopa auttaa ylläpitämään kulttuurissamme vallitsevia uskomuksia mieheydestä naiseutta arvokkaampana. (Jauhiainen 2009.) Erityisesti yliopistomaailmassa on syytä muistaa, että vaikka perinteiset naisten poissulkemisen muodot – erilliskoulutus, opiskelun rajoittaminen tai sosiaalisten verkostojen ulkopuolelle sulkeminen – ovat menettäneet merkitystään, diskursiivinen poissulkeminen on edelleen voimissaan (Hakosalo 2000, 202).

Kun tämän päivän kasvatustieteen opiskelijat saavat ensikosketuksensa tieteenalansa syntyvaiheisiin, he tutustuvat johdanto-opintojen tenttikirjoissa (mm. Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2000 ym.) lähes yksinomaan kasvatustieteen historian miehiseen kaanoniin. Myös kasvatustieteessä on syytä kysyä, kenen ääntä kuunnellaan ja kenen totuuksia toistemme. Löytyykö suomalaisesta kasvatustieteen historiasta Kaino Oksasen lisäksi muitakin unohdettuja tiedenaisia? Mikä on muistamisen arvoista menneisyyttä?

Lähteet

- Aapola, S. 1999. *Murrosikä ja sukupuoli. Julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt.* Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Acker, S. & Dillabough, J.-A. 2007. Women 'learning to labour' in the 'male emporium': exploring gendered work in teacher education. *Gender and Education* 19 (3), 297–316.
- Hakala, K. 2007. Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteenä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212.
- Hakosalo, H. 2000. Akateemisen vallan variaatioita: Naiset saksalaisessa yliopistojärjestelmässä ennen ensimmäistä maailmansotaa. *Tiede & Edistys* 25 (3), 191–204.
- Hakosalo, H. 2006. Kivuton murros? Naisten oikeus akateemisiin opintoihin 1800- ja 1900-luvun taitteen Suomessa. *Historiallinen aikakauskirja* 104 (4), 397–407.
- Husu, L. 2005. Sukupuolta ja tiedeyhteisöä tutkimassa. Teoksessa L. Husu & K. Rolin (toim.) *Tiede, tieto ja sukupuoli.* Helsinki: Gaudeamus, 12–36.
- Jalava, M. 2006. Kansakunnan miestä muokkaamassa. *Historiallinen aikakauskirja* 104 (1), 5–19.
- Jauhiainen, A. 2009. Erillinen vai yhteinen koulu? – Yhteiskasvatustieteen keskustelun sukupuolittunut toimijuus. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa.* Tampere: Vastapaino, 101–135.

- Katainen, E. 2005. Rajalla. Vanhan Suomen, koulutuksen ja naisliikkeen tutkija Maija Rajainen. Teoksessa E. Katainen, T. Kinnunen, E. Packalén & S. Tuomaala (toim.) *Oma pöytä. Naiset historiankirjoittajina Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 273–302.
- Katainen, E., Kinnunen, T., Packalén, E. & Tuomaala, S. 2005. Naiset historiankirjoittajina. Akateeminen marginaali ja uuden tiedon tuottaminen. Teoksessa E. Katainen, T. Kinnunen, E. Packalén & S. Tuomaala (toim.) *Oma pöytä. Naiset historiankirjoittajina Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 11–49.
- Kivirauma, J. 1997. Faktorianalyysin kautta teemahaastatteluu – suomalaisen kasvatustieteen paradigmanmurrokset 1900-luvun väitöskirjojen valossa. Teoksessa J. Kivirauma & R. Rinne (toim.) *Suomalaisen kasvatustieteen historia – lyhyt oppimäärä*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia A:182, 5–60.
- Kivirauma, J. 2009. Erityispedagogiikan teemat. *Kasvatus* 40 (2), 107–110.
- Komiteanmietintö 1908. Koulukomitean mietintö I. Alkeisoppilaitosten ja tyttökoulujen järjestelyehdotus. Helsinki.
- Koski, L. & Tedre, S. 2009. Naiset yliopistouralla – Ikä ja aika toimijuuden ehtoina. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 231–253.
- Kosonen, U. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Käyhkö, M. 2006. Siivojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työläistyöstä puhdistuspalvelualan koulutuksessa. Joensuun yliopisto. Joensuu: Yliopistopaino.
- Oksanen, K. 1919. Yhteiskasvatuksesta I. Silmälläpitäen oppilaiden, etenkin naispuolisten, terveydellisiä oloja ja älyllisiä saavutuksia muutamassa Suomen kouluissa. Yliopistollinen väitöskirja. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Paechter, C. 2006. Reconceptualising the gendered body: learning and constructing masculinities and femininities in school. *Gender and Education* 18 (2), 121–135.
- Rinne, R, Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2000. Johdatus kasvatustieteisiin. Porvoo Helsinki: WSOY.
- Rosenqvist (Kurki), A. 1915. Murrosikä ja kasvatus – sielutieteellinen ja kokeellis-kasvatustieteellinen tutkimus.
- Rosenqvist (Kurki), A. 1917. Poikien ja tyttöjen yhteisopetuksesta ja -kasvatuksesta kansakouluissamme. *Kansakoulun lehti* 1917, 65–72.
- Rosenqvist (Kurki), Aksel. 1919. Yhteiskasvatuksesta ja -opetuksesta I. *Kansakoulun lehti* 1919, 303–307.
- Rosenqvist, A. 1920. Yhteiskasvatuksesta ja -opetuksesta II ja III. *Kansakoulun lehti* 1920, 19–23; 113–118.
- Räisänen, A-L. 1995. Onnellisen avioliiton ehdot. Sukupuolijärjestelmän muodostumisprosessi suomalaisissa avioliitto- ja seksuaalivalistusoppaissa 1865–1920. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.

- Salminen, J. 2002. Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys. Suomen yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys 1872–1920. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 237. Helsinki: Yliopistopaino.
- Salo, A. 1947. Suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksiä. 2. osa. Helsinki: Otava.
- Tiedenäisiä. <http://www.helsinki.fi/akka-info/tiedenaiset/oksanen.html>. Luettu 25.5.2012.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Tampere: Vastapaino.

Siveettömät seminaarityöt

Miten siveettömyydestä puhuttiin opettajaseminaareissa vuosina 1860 -1960?

■ Lilja Aikio

Opettajankoulutus toteutettiin 1860-luvulta aina 1970-luvun alkuun asti seminaareissa, joista se peruskoulu-uudistuksen yhteydessä siirrettiin vaiheittain yliopistoihin. Opettajaseminaareihin valituilta oppilailta vaadittiin siveellistä taustaa ja käytöstä. Seminaarioppilaiden siveellisyyden kontrollointi näkyy selvästi artikkelin ainostona käyttämässäni seminaarien opettajapöytäkirjoissa. Etenkin naisoppilaita tulevana ”kansankunnan äiteitä” kontrolloitiin tarkkaan. Olivatko seminaarityöt siveettömiä, mitä siveettömyys oli ja miten siveettömyydestä puhuttiin?

Johdanto

Etsin artikkelin aluksi 1800-luvun puolesta välistä lähtien aikalaisten kirjoituksista, artikkeleista ja kasvatustaiteista määritelmiä siveydestä. Tekstien tuottajat olivat aikansa vaikuttajia: kirjailijoita, pappeja, koulumiehiä ja lääkäreitä. 1950-luvulle tultaessa siveettömyyspuhe vaimenee muualla, mutta seminaarien sisällä se jatkaa elämäänsä aina 1960-luvulle asti. Seuraavaksi pohdin tyttöjen ja naisten toiseuden rakentamista kristinuskon oppien ja Brannonin (1999) esittämän tosinaisuuden kulttiin peilaten. Sen jälkeen tarkastelen miten siveettömyydestä puhuttiin opettajaseminaareissa eri ajanjaksoilla. Lopuksi nimeän aineistosta nostamani diskurssit.

Seminaarien opettajakokousten pöytäkirjoissa osaa miesoppilaiden rikkomuksista puolustellaan poikamaisuudella. Milloin kyse oli miesoppilaiden järjestämistä juomingeista, milloin oppilaiden mielenosoituksista tai muista rikkomuksista. Opettajakunta päätyy siihen, että kun rikkomus on tehty osittain poikamaisuutta, ei ole syytä ryhtyä erottamaan oppilasta seminaarista. Opettajat saattoivat myös todeta, että miesoppilas ”on vielä niin poikamaisuuden kannalla, että hän ei ole täysin tekemäänsä rikosta käsittänyt”. Rikkomuksista kuulusteltaessa myös oppilaat itse vetosivat toisinaan poikamaisuuteen lieventävänä tekijänä. Vaikka rangaistusten sukupuolittuneet erot ovatkin nähtävissä seminaarien pöytäkirjojen sivuilla, ei naisoppilaiden rikkomuksien kohdalla puhuta kuitenkaan tyttömäisyydestä. Miesoppilaiden rikkomuksia puolusteltiin hyvin harvoin. Naisoppilaiden rikkomustapauksissa sekä naiset itse että seminaarien henkilökunta toisinaan vetosivat sairauten tai useammin johonkin sairauden kaltaiseen tilaan. Miesoppilaiden käytökseen vaikuttaneet sairaudet olivat useimmiten selkeästi lääkärin tai psykiatrin diagnosoimia sairauksia, kun taas naisoppilaiden kohdalla viitattiin epämääräisiin ruumiillisiin tai sielullisiin heikkouksiin. Naisten kaikinainen heikkous verrattuna miehiin näyttää olleen syynä naisoppilaiden lievempiin rangaistuksiin. Esimerkiksi vuonna 1872 Jyväskylän seminaarin mieslehtori pohtii oppilaitoksesta erottamisesta seuraavaa: ”... ainoastaan kaikkein kovimmissa kohdissa tulisi naisosastossa tuota §:ttä warteen panna” (JMA 6.6.1872.) Naisoppilaita erotettiin harvemmin ja syy jäi useammin opettajapöytäkirjoihin kirjaamatta kuin miesoppilaiden kohdalla. Erotettujen tai erottamisuhkan alla olleiden naisoppilaiden käytöksen arvosana myös jätettiin useammin laskematta kuin miesoppilaiden. Tällä tavoin naisoppilaille haluttiin antaa mahdollisuus tulevaisuudessa jatkaa opintojaan muualla. Esimerkiksi Sortavan seminaarin pöytäkirjoissa todetaan vuonna 1887 erotetusta naisoppilaasta: ”... niin että hän parantamalla itseänsä vastapäin ei tulisi tulevaisuudessa kärsimään pitemmältä tästä sopimattomasta menettelemisestään oppilaana tässä laitoksessa...” (MMA 14.12.1887.) Lisäksi naisoppilaita kohdeltiin vähemmän ankarasti silloin, kun he osoittivat nöyryyttä ja katumusta, josta pieni itkun tirahdus teki vielä uskottavamman. Vasta vuonna 1960 yhden miesoppilaan rangaistusta halut-

tiin lieventää muusta syystä kuin poikamaisuudesta. Kajaanin seminaarissa miesoppilaan rikkomusta lievennettiin, koska oppilaan elämä on ollut poikkeuksellisen vaikea; hän oli vanhempiensa hylkäämä lastenkodin kasvatti. (OMA 8.4.1960).

Tutkimukseni aikavälillä 1860 -1960 siveettömyys on ollut yksi rangaitava normeista poikkeamisen muoto. Siveettömyyttä määrittelemällä kansalaisia on pyritty kontrolloimaan niin lastensuojelussa, kouluissa, lyseoissa kuin opettajaseminaareissakin. Tampereen lyseoiden opettajakunnan pöytäkirjoista käy ilmi, kuinka vielä 1940-luvulla murrosikäinen tyttöoppilas erotettiin lyseosta siveettömäksi tulkitusta käytöksestä, kun taas 1900-luvun alussa samanikäinen poikaoppilas olisi saanut mahdollisuuden jatkaa koulussa tunnustettuaan tekonsa ja saatuaan varoituksen opettajakunnan edessä. Tyttöoppilas erotettiin koulusta huolimatta todistuksesta, jossa lääkäri vakuuttaa "...ei havainneensa mitään merkkejä sukupuoliyhteydestä eikä sukupuolitaudeista..." Poikaoppilasta kehoitettiin eroamaan sen jälkeen kun hän ei suostunut tunnustamaan ahdistelleensa useita kertoja alaikäistä tyttöä. Tytön rikos ja erottaminen on merkitty koulun rikoskirjaan, pojan ei.

1960-luvun lastensuojelun julkaisu käsitteli sopeutumattomia tyttöjä. Artikkelin otsikoksi oli valittu ”Vaikeita pikku neitejä”. Otsikko on humoristisen hyväntahtoinen, mutta samalla vähättelevä nimitys sopeutumattomalle tai poikkeavalle tytölle. Pojat sen sijaan olivat saman aikakauden kuvauksissa muun muassa ”tuo kova joukko, monelle taholle poikkeavine luonteineen ja ongelmineen” (Kyppö 1989, 17). Poikien poikkeavuuteen suhtauduttiin vakavasti - ei hyväntahtoisesti vähättelevästi kuten tyttöjen poikkeavuuteen. Siveettömyysrikkomuksiksi tulkitut teot ovat kuitenkin niitä, joiden yhteydessä tyttö- ja naisoppilaisiin on suhtauduttu vakavasti. Miten tämä asian vakavuus näkyi?

Ervasti ja Rantanen (1988) vertailevat pro gradu työssään Rauman miesseminaarin ja Raahan naisseminaarin eroja kontrollin ja kurinpidon osalta vuosina 1869 -1971. He toteavat, että miesopiskelijat syyllistyivät useimmin luvattomaan poissaoloon ja naisopiskelijat siveettömyyteen. Raahan seminaarin muistelmateoksessa mainitaan tiukka valvonta, ankara moraalinvartiointi ja venäläisostilaiden kanssa seurustelusta seuranneet rangaitukset (Salmela 1999). Rauman miesseminaarilaiset tuskin olivat siveellisempiä kuin Raahan

naisseminaarilaiset. Ilmiö on samansuuntainen kuin 1960 -70 lukujen maininnat naisten ja tyttöjen irtolaisuudesta. Vuorelan koulukodin oppilaiden vanhemmissa oli ilmennyt Vuohelaisen (1970) mukaan irtolaisuutta puolella vanhemmista. Irtolaisuus oli ollut, päinvastoin kuin juoppous ja rikollisuus, yleisempää tutkittavien äideissä kuin isissä. Tällä puheteolla luodaan kuva naisille ominaisesta irtolaismaisesta elämäntavasta jättämällä huomiotta se seikka, että naisia kontrolloitiin todella tarkasti tässä asiassa vielä 1960-luvullakin. Heitä oli 1800-luvulta lähtien merkitty irtolaisiksi huomattavasti herkemmin kuin miehiä. Tilapäisestäikin palveluspaikkaa vaille ollut nainen herätti ympäristön epäluulon nopeammin kuin vastaavassa asemassa ollut mies. (Salmela 1999, 36, 54, 61, 79; Nygård 1998, 42; Vuohelainen 1970, 386, 389).

Lahtinen (1967) toteaa 1960-luvun poika-asiakkaista yli puolen tulevan lastensuojelun toimenpiteiden kohteeksi rangaistavan teon vuoksi, ja loput juopumuksen vuoksi. Tyttöillä on suurimpana syyryhmänä irtolaisuus, tarkemmin sanoen ns. sukupuolisiveellinen harhautuneisuus. Lahtinen oli yksi harvoista, joka painotti tuolloin sitä, että asia sietäisi kriittisen tutkimuksen ja käsiteselvennyksen. (Lahtinen 1967, 78-82).

Johanna Hiitolan tekeillä olevan väitöskirjan aineistona on Suomen hallinto-oikeuksien vuonna 2008 tekemät 500 huostaanottopäätöstä, joissa 12 vuotta täyttänyt lapsi tai lapsen huoltajat vastustavat toimenpidettä. Hiitola toteaa, että seksuaalista aktiivisuutta käytetään perusteena tyttöjen vastentahtoisiin huostaanottoihin, mutta poikien seksuaalisuuteen ei vastaavissa tilanteissa vedota. (Pystynen 2012). Siveettömyyden määrittely on ajassa muuttunut, mutta sen sukupuolittunut ero ei. Muutos seminaarien sisällä on kaiken kaikkiaan ollut verikkaista.

Siveellisyys aikalaisten puheissa

Kuinka siveellisyuden käsitettä määriteltiin ja kuinka siitä puhuttiin? Vuoden 1916 tietosanakirja neuvoo siveys sanan kohdalla katsomaan sanaa siveysoppi. Siveysoppi puolestaan kuvataan olevan filosofinen tieteenhaara, jossa tutkimuksen kohteena on siveellinen arvioiminen, siveellisen tietoisuuden yleinen sisältö ja perusteet. Tutkimuskohdetta voi nimittää siveel-

lisyydeksi, joka on vakiintunut etiikka sanan vastineeksi. ”Yleisemmässä merkityksessään siveellisyys käsittää ne eri puolet, jotka siveelliseen tietoisuuteen ja elämään sisältyvät, nimenomaan sekä moraalin että oikeuden, jos näiden välillä tehdään se ero, että oikeussääntöjen noudattamiseen voidaan ulkoisesti pakottaa, mutta että moraalisäännöt vetoavat yksinomaan omaantuntoon ja vapaaseen vakaumukseen” (Castrén 1916, 1440). Castrén tekee eroa filosofisen siveysopin ja teologisen siveysopin välillä. Filosofisen siveysoppi perustuu ”vapaan persoonallisuuden” ja yleisen ihmisyyden aatteisiin. Teologinen siveysoppi puolestaan perustuu historiallisesti määrättyyn uskontoon, jonka jumalallisesti ilmoitettu sisällystä pidetään siveellisen tietoisuuden perustana. Castrén toteaa, että sikäli kun kristillinen siveysoppi on pyrkinyt välttämään dogmaattisia edellytyksiä ja pannut pääpainon kristinuskossa esiintyneeseen yleisen ihmisrakkauden ihanteesseen, on se edistänyt siveysopin kehitystä ja ollut hedelmällisessä vuorovaikutuksessa filosofisen siveysopin kanssa. (Castrén 1916, 1440-1444.) Vaikka Castrén rinnastaa siveellisyuden etiikkaan, valtaosa aikalaisista puhuu siveellisydestä tai siveettömyydestä pelkästään ihmisen seksuaaliseen käyttäytymiseen liittyen.

Nieminen (1951) avaa seksuaalikysymysten käsitteitä sääty-yhteiskunnan ajoilta 1910-luvulle. Lainsäädännössä naimattomien, leskien ja eronneiden kesken tapahtuvasta sukupuoliyhteydestä käytettiin nimitystä ”salavuoteus”. Jos taas naimisissa olevalla henkilöllä oli sukupuolisuhde muun kuin avio puolisonsa kanssa, puhuttiin ”ulkoaviollisesta suhteesta”, josta siveysopissa ja lainsäädännössä puhuttiin myös ”aviorikoksena” tai ”huoruutena”. Lainsäädännössä salavuoteus oli rikos vuoteen 1929 asti ja huoruus vuoteen 1948. Uskonnollisessa ja juridisessa kielenkäytössä käytettiin käsitettä ”haureus”, kun taas yleisen moraalitajun vastaisena ja paheksumana asiasta puhuttiin ”siveettömytenä” tai ”epäsiveellisytenä”. Siveetöntä ei ollut ainoastaan kielletty seksuaalinen käyttäytyminen, vaan myös seksuaalitabun loukkaaminen. Nieminen (1951, 372) määrittelee seksuaalitabua yhteisön yhteisenä rationaalisesti perustelemattomana tapana pitää tietynlaista asennoitumista sukupuolisuuteen liittyviin asioihin. Seksuaalitabun ankaruus ja ilmenemis muodot vaihtelivat eri ryhmien ja yksilöiden keskuudessa. Seksuaalitabun

kunnioittaminen ilmeni säädylisyyden ja sukupuolikurin sekä häveliäisyyden vaatimusten noudattamisena. Tekoa, joka ”loukkaa sukupuolikuria ja säädylisyyttä”, on pidetty lain säätämässä rajoissa rangaistavana. (Nieminen 1951, 370-372.) Seminaariaineistossa salavuoteudesta puhuttiin 1950-luvun puoleenväliin asti, jolloin salavuoteuden käsite muuttuu luvattomaksi sukupuolisuhteeksi.

Jyväskylän seminaarin aloitettua toimintansa vuonna 1863, seminaarin johtaja ja kansakoulujen yli-inspehtori Uno Cygnaeus mainitsee avajaispuheessaan opettajakunnalle seminaarin korkeimmaksi tavoitteeksi ”Suomen kansan korottaminen puhtahaan siveyteen, tieteelliseen walaistukseen ja taidolliseen teollisuuteen.” (JMA 1.8.1883). Hän ei puheessaan avaa siveyden käsitettä, mutta luottaa Jumalan osoittavan ketkä seminaariin hakijoista olisi oppilaisiksi otettava. 1884 seminaarin opettajat vastaavat kouluylihallitukselle entisen oppilaan tekemään valitukseen, vedoten seminaarin oikeuteen tutkia laitokseen pyrkivien – tässä takaisin pyrkivien – ”oppilasten `älyvoimaisia luonnonlahjoja` (intellektuella anlag) ja `Kristillisesti Siveydellistä arvoa` (kristlig sedliga halt)...” (JMA 31.10.1884.)

Vaasalainen opettaja, rehtori, sanomalehtimies ja kirjailija Ludvig Leonard Laurén (1890) lainasi Kristian Scriweriä määritellössään siveyttä:

Siweys on kristillinen sielun hywe, jolla hän ahkeroitsee säilyttämään sydäntä, suuta ja kättä jopa koko ruumistansakin puhtaana kaikesta kielletystä himosta ja saastaisuudesta, jotta hän siweänä morsiamena kelpaisi Jesuksellensa ja palwelisi häntä pyhydessä ja wanhurskaudessa. (Laurén 1890, 3.)

Tämä kokonaisvaltainen puhtauden vaatimus tähtää yhteen isompaan tavoitteeseen: välttää haureutta, huorintekoa ja salavuoteutta. Laurén huomauttaa, että kuudennen käskyn noudattamisesta riippuu ihmisen niin maallinen kuin iankaikkinen onni, mutta niiden lisäksi myös koko yhteiskunnan säilyminen. Kuudennen käskyn rikkomista seuraa kirous, joka kohdistuu ensin käskyn rikkojaan, josta kirous leviää perheeseen ja lopulta perheestä sukukunnan kautta koko kansaan. (Laurén 1890, 4-5.) Rauman seminaarista huomautetaan myös vuonna 1902, että seminaarilla ei ole oikeutta päästää ketään ”siveydellisesti haaksirikoon joutunutta kokeilemaan

kansan kalliimman omaisuuden kanssa ja saattamaan sen nuorison kasvatuksen vaaran alaiseksi”. Edelleen vuonna 1956 Itä-suomen seminaarissa painotettiin vakavasti samaa asiaa: ”Emme halua uskoa opettajan tehtäviä henkilölle, jonka on todettu törkeällä tavalla rikkoneen siveellisyyden käskyjä vastaan.” Huorinteko ei ollut siis henkilökohtainen asia, vaan se uhkasi tuhota koko yhteisön, joten uhkan torjuminen oli myös jokaisen yhteisön jäsenen vastuulla. Opettajilla ja opettajaseminaareilla oli erityisen iso vastuu.

Nuorison siveellisyydestä oman kantansa esitti Peltonen (1899a), joka oli muun muassa kirjailija, toimittaja ja kääntäjä sekä opiskellut pari vuotta myös opettajaseminaarissa. Hän kantaa murhetta siitä, miten kansan siveellisyyden keho taso näkyy lisääntyvinä aviottomina lapsina – äpäriinä - ja pakkoavioliittoina. Hänkin siis käsittelee siveellisyyttä pelkästään sukupuolikäyttäytymisen kautta. Siveettömyyttä on hänen mukaansa ollut koko ihmiskunnan ajan, eikä nykyaikainen sivistys ole sitä lisännyt. Päinvastoin juuri sivistyksen ja valistuksen avulla siveettömyyttä vastaan voidaan taistella, unohtamatta kuitenkaan elävää uskoa. Peltonen on siis täytynyt vastata kirjoituksellaan myös syytöksiin uuden sivistyksen siveellisyyttä heikentävään vaikutukseen. Peltonen vetoaa vanhempiin nuorison kasvattamisessa varomaan siveettömyyden pettäviä polkuja. Ja syyhän on äitien:

Kysyköön kaikkein ensiksi äidit, mitä he ovat tässä suhteessa tehneet ja mitä tekemättä jättäneet? Ovatko he laskeneet lastensa sydämiin jo pienenä ne siiveellisyyden ja puhtaan elämän peruskiwet, joiden laskemiseen Jumalan sana, heidän welwollisuutensa kaswattijina lastensa wastainen onni heitä welwoittaa? ... Kenen omilletunnoille lankeaa ennen kaikkea syy tytärten lankeemiseen, eikö juuri äitien?... Äidit! 'Synti on kansan turmio.' Kääntykää omiintuntoihinne: kenen on ensi sijassa syy? (Peltonen 1899a, 7-9).

Peltonen vetoaa äiteihin huomauttamalla, että äideillä on suurempi vaikutus nuorisoon kuin isillä. Fennomaanina (ks. esim. Tala 2006) Peltonen korosti, että isämaalle olisi paljon enemmän puhtaita, elinvoimaisia nuorukaisia ja neitosia, jos äidit huolehtisivat paremmin heidän siveellisestä kasvatuksestaan: ”Silloin myös Suomella olisi siweellinen ja elinwoimainen nuoriso.” Mutta siveellisyyttä oli vasta se, kun nuori on joutunut käymään sisäisen

taistelun nautinnon ja kevytmielisyyden houkutuksia vastaan ja voittanut ne. Siveellisyys ilman sen kestävyys testaa ei ollut siveellisyyttä. (Peltonen 1899a, 10-12.) Peltonen (1899b) jatkaa äitien painostamista; äidit ovat varsinaisesti siveellisten käsitteiden istuttajia – ei kirjat, koulut eikä sivistys. Äitien on syytä mennä itseensä ja velvollisuuksiinsa sen sijaan, että syyttelevät nykyajan villitystä. (Peltonen 1899b, 11-12.)

Aikansa siveyskysymyksiä pohtinut norjalainen pappi Fredrik Klaveness sai tekstiensä kääntäjän ja kannattajan muun muassa Paavo Snellmanista, joka oli pappi ja poliitikko. Klavenessille (1903) siveellisyys, jota hän käsitteli etupäässä vain sukupuolisen pidättyvyyden kannalta, oli myös koko ihmiskuntaa koskeva asia, mutta hän korosti lisäksi sen henkilökohtaista merkitystä; se oli hänelle ennen kaikkea persoonallisuuden kysymys, jonka tuli perustua ihmisen yksilölliseen siveysoppiin. Siveettömyyden vaarat yhteiskunnalle tulivat sukupuolitautilien muodossa. Yhteiskunnallinen siveysoppi ei ollut hänelle riittävä, koska se vaatii vain sen, etteivät ihmisen teot vahingoita ketään muuta ja ettei kukaan syntynyt tai syntyvä joudu kokemaan vääryyttä. Hän ehdotti siveysoppiin omaa selkeästi määriteltä yleistä pätevää ”sukupuolista siveysoppia”. Tämän sukupuolisen siveysopin perusajatus oli ehdoton sukupuolinen pidättyvyys, joka saavutettiin parhaiten kun ”sukutunne” (seksuaalisuus) saatiin sielukkaammaksi, kuin mitä se luonnostaan on. Tätä tuki se, että hillittiin mielikuvitusta ja pidettiin se puhtaana karkottamalla niin sisäiset kuin ulkoisetkin turhat ärsykkeet. Sekä kumppanien seura että kirjallisuuskin tuli valita siten, etteivät ne kiihdyttäneet mielikuvitusta. Sieluaan ei myöskään saanut huumata päihdyttävillä viineillä eikä liian vallattomalla iloisuudella. (Klaveness 1903, 14-16, 31-69.) Tämä humaltumisen vaara näkyy seminaarien opettajakokousten pöytäkirjoissakin; etenkin seminaarien alkuaikoina 1860-1890 alkoholin itsessään ei ollut niin paha asia kohtuullisesti nautittuna, kuin humalaan asti juopuminen. Kun alkoholi madalsi kynnystä sukupuolisiveettömiin tekoihin, se oli ”sukutunteen” lisäksi toinen vakava uhka siveellisyydelle.

Paavo Snellman (1903) on huolissaan ”sukupuolisen kasvatuksen” puuttumisesta ja sen vaikutuksista ”sukupuoliseen puhtauteen”. Hän käyttää synonyymeinä puhtautta ja siveellisyyttä ja tarkastelee hänkin siveellisyyttä

ainoastaan seksuaalisen käyttäytymisen kautta. Maaseudun poikien epäsiiveelliset yöjuokset huolettavat häntä. Samoin se, että ”kaupungeissa miehinen nuoriso häviää prostitutsionin kitaan.” Snellman mainitsee ”nuorisoe-päsiveellisyyden” eli onanian, joka on nimenomaan poikavuosien kirous. Snellman puhuu kuten Klavenesskin pääasiallisesti vain pojista tai nuorista miehistä. Poikien ja miesten seksuaalivietti nähtiin merkittävästi voimakkaampana kuin tyttöjen ja naisten, jotka joko sivuutettiin kokonaan puheissa tai mainittiin vain ohimennen. Snellmankin (1903, 6) toteaa koko nuorison – tai ainakin poikien – huokailevan voimattomina epäsiivettömyyden edessä. Koska etenkin sivistyneiltä naisilta puuttui lähes kokonaan Klavenessin (1903) mainitsema ”sukutunne”, kansakouluasiaa vuonna 1856 Turun tuomiokapitulissa pohdiskellut lehtori G. E. Eurénkin toteaa, että nainen siiveytensä puolesta on opettajana luotettavampi kuin mies. Ja mikä parasta: naispuoliset kansakouluopettajat olisivat paljon miesopettajia huokeammat. (Snellman 1903, 5-11; Salo 1940, 277.)

Oker-Blom (1903), hygienian professori ja lääkäri, sen sijaan ottaa mukaan tytöt ja naisetkin seksuaalisuutta käsitellessään. Ei tosin samankaltaisina – työille ja pojille hän kirjoitti erilliset seksuaalivalistusoppaat, joista niistäkin tuli esiin tyttöjen ja naisten seksuaalisuuden vähäisempi voimakkuus. Sivistyneillä naisilla platoninen tunne saattoi olla niin hallitseva, että aistillinen puoli oli lähes kehittymätön. Oker-Blom mainitsee siiveellisyysasian käyneen ajassa polttavaksi, koska on esitetty ehdotuksia ja vaatimuksia, ”jotka tietävät ohjasten vapaammalle höllittämistä niin naiselle kuin miehellekin sukuvietin tyydyttämisen suhteen.” Hän kuittaa nämä vaatimukset kuitenkin toteamalla, että niillä kansanosilla, joilla henkinen kehitys ei ole korkeaa, himollinen puoli on merkittävämpi. Medikalisaatio tuki hyvin hygienioppien lääketieteellistä legitimointia. Ihmisten yksityisimmätkin asiat tulivat yleisiksi ja lääketiede oikeutti niihin puuttumisen opastuksen ja neuvonnan kautta. Taustalla oli ylipäätään tieteiden kehittyminen ja vahva usko tieteisiin. Tieto antoi valtaa toisiin ihmisiin - valtaa määritellä heidät. Foucault näkee tieteen antaneen auktoriteetin kontrolloida ja saada ihmiset kontrolloimaan itseään. (Ks. esim. Foucault 1982; 1984; Saari 2011; Burr 1995). Rationalismi syrjäytti uskontoja ja uskomuksia ja Oker-Blom lääkäri-

nä oli ensimmäisiä siveellisyydestä huolissaan olevia valistajia, joka ei perustanut näkökantojaan kristinoppiin ja uskontoon, vaan kantoi huolta kansan ruumiillisesta, henkisestä ja siveellisestä terveydestä. Terve ja vahva kansa selviäisi paremmin niin ulkoa uhkaavista hyökkäyksistä kuin sisäisten ”viivoimien jäytämistä”. Tosin seksuaalisen pidättyvyyden suhteen hän oli Paa-vo Snellmanin kanssa samoilla linjoilla. Lääkärin auktoriteetilla hän pystyi Snellmania paremmin vakuuttamaan, ettei seksuaalisesta pidättäytymisestä olisi mitään terveydellisiä haittoja kummallekaan sukupuolelle, vaan se oli yksi tae terveen kansakunnan kasvulle. (Oker-Blom 1903, 7, 51; 1908, 4-42; Conrad & Schneider 1992.)

Kirjailija ja toimittaja Veikko Palomaa (1914) selvitteli omaa näkemystään siveydestä. Palomaa avaa siveyden ja siveellisyyden käsitettä latinan kielen ”civis” sanasta, joka tarkoittaa kansalaista. Siveysoppia hän jäljittää kreikankielen eethos-sanasta, joka tarkoittaa tottumusta, tapaa, jäljittelyä ja mukautumista. Palomalle asia näyttää kaksinaismoralistisena; säätyjaon lakkauttamisesta huolimatta ylemmälle luokalle sallitaan siveydessä enemmän vapauksia kuin alemmille. Siveysoppi on hänelle joukko matkimalla opittuja tapoja, joita ei järjellä ja itsenäisellä arvioinnilla testata. Palomaa ihmettelee myös sitä, miksi moraalista ei puhuta ihmisten muun käyttäytymisen kohdalla, vaan ainoastaan sukupuolielämän yhteydessä. (Palomaa 1914, 22-24, 27).

Tähtinen (1992) kutsuu murroskautta 1890-1919 kasvatusmoraliteettien asteittaiseksi maallistumiseksi. Myös ajan fennomaanien pyrkimykset näkyvät. 1910-luvulla valtaosa kasvatusoppaiden kirjoittajista oli jo suomalaisia. Yksi ajan tuotteliaimmista kasvatusoppaiden tekijöistä ja kansanvalistajista oli kansakouluopettaja Vilho Reima. Reiman Nuorison kasvatusopas vuodelta 1945 on vielä vahvasti kirkko-koti-isänmaa painotteinen, mutta siinä näkyy myös lääketieteellisiä suuntauksia. Hän on Oker-Blomin kanssa samoilla linjoilla todetessaan, että terve ja luonnonmukainen elämä auttaa nuorisoa pysymään viettiensä herroina. Voimakas henki harvoin viihtyy heikossa ruumiissa. (Tähtinen 1992, 58-59; Reima 1945, 122.) Siveellisyyssymyksiä käsitellessään Reima (1945) mainitsee vain nuorten miesten sukuvietin ja pidättäytymisen, ilmeisesti hän ei olettautunut tytöillä sukupuoliviettä

olevankaan: ”Hyvän ja kunnollisen neitosen seura on monen nuorukaisen parhaimpia aseita siveettömyyden houkutusiksi vastaan.” (Reima 1945, 112-131).

Aikalaisten huoli etenkin nuorison siveydestä liittyi harvaa poikkeusta lukuun ottamatta seksuaalisuuteen. Nationalismi nostatti hätää kansakunnan ja suomalaisuuden elinvoimasta ja sen mahdollisuudesta puolustaa itseään silloin, jos nuoriso vajoaa siveettömyyteen ja kaikkiin sen tuomiin ruumiin ja sielun terveyttä heikentäviin tekijöihin, kuten sukupuolitauteihin. Myös perheiden – kansakunnan peruskiven - koossapysymistä seksuaalinen siveettömyys uhkasi. Nygård (1998, 89-90) toteaa, kuinka kansakunnan rappeutumisen kauhukuvat kärjistettiin Suomessa kansalaissodan aikana ja jälkeen. Pelättiin moraalisesti alamittaisia, joilla oli synnynnäinen kyvyttömyys erottaa oikea väärästä. Sukupuolivietin voimakkuus oli moraalisesti heikokkykyisten ominaisuus. Käsitukset rikollisuudesta, moraalista ja degeneraatiosta yhdistettiin kansalliseen kehitykseen ja olemassaoloon.

Valtaosa siveellisyysspuheesta liittyi siis seksuaalisuuteen. Sekä vuosisadan alun kasvatusoppaat että tyttöyden nykytutkimus osoittavat tyttöjen kasvatuksen ja sosialisointin rakentuvan pitkälti seksuaalisuuden ympärille. Näre (1992) toteaa naistutkijoiden laajalti allekirjoittaman näkemyksen mukaan, että tytöt ja naiset määrittellään pitkälti seksuaalisuutensa mukaan, kun taas miehet ja pojat pikemminkin toimintansa kautta. (Näre 1992, 13-14). Voidaan ajatella, että mies on nähty kokonaisuena ihmisenä ja nainen pikemminkin kansakunnan jälkeläisten tuottamisvälineenä. Tämä tuotantokoneisto on pidettävä puhtaana ja ehjänä. Tämänkaltainen ihmisen esineellistäminen tuottaa toiseutta.

Naisten toiseus ja tosinaisuuden kultti

”Tyttö syntyi, tyhjä syntyi”. Kantelettaressa ilmaistiin suoraan, että tyttö oli vähemmän toivottu lapsi kuin poika perheen ja suvun kannalta. Naisista on puhuttu ”toisena sukupuolena”. Milloin naisesta tuli ”toinen sukupuoli”? Millaiset yhteisölliset rakenteet ovat luoneet tätä mahdollista toiseutta? Kuinka tähän toiseuteen on kasvatettu ja sosiaalistettu tyttöjä?

Kristinuskosta tuli jo varhaisessa vaiheessa mieskeskeinen ja nainen luokiteltiin miestä alemmaksi. Nainen ei ollut miestä alemmalla tasolla pelkästään biologisten ja filosofisten perusteiden mukaan, vaan oikeudellisesti, sosiaalisesti ja moraalisesti. Varhaiskristillisessä kirkossa naiset olivat samanarvoisia kuin miehet myös oppineisuudessa. Nainen oli jopa tärkeä kristinuskon propagandassa. Kirkon ja valtion ottaessa hoitaakseen julkiset toiminnot, perheen ja naisen rooli heikentyivät. Lutherin ja Calvinin sanotaan kääntäneen naisen historiaa 100 vuotta taaksepäin. Lutherin mukaan naisten tuli pysyä kotona, istua hiljaa, hoitaa taloutta ja kasvattaa lapsia. Myös Snellmanin ohje kotirauhan säilyttämiseksi vaati sen, että nainen aina mielellään myönsi miehen etevämmän taidon ja älyn. (Immonen 1990, 8; Setälä 1984, 34-39; Yarbrough 1976).

Teollinen vallankumous muutti elämää Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa siirtäen miehet ansiotyöhön kodin ulkopuolelle ja jättäen naiset huoltamaan miestä, lapsia ja kotia. Miehen taistellessa liike-elämässä ja teollisuuden töissä nainen jäi melko muuttumattomaan ja suojattuun ympäristöön kodin sisään. Nämä muutokset synnyttivät kaksi uskomusta: uskomuksen kahdesta elämänpiiristä ja tosinaisuuden kultin. Tosinaisuuden kultti syntyi 1820- ja 60 -lukujen välillä. Tosinaisuuden ominaisuudet olivat jumalanpelko, puhtaus, nöyryys, alistuvuus ja kotielämä (Welter 1978). Tosinaisuuden kulttia tukivat mm. uskonnollinen kirjallisuus ja naistenlehdet. Tosinaisuuden ominaisuuksissa pitäytyminen sisälsi lupauksen onnesta ja ilman näitä naisen elämästä puuttui todellinen tarkoitus. Neitsyyden siveellisyyden menetys oli pahempaa kuin kuolema. Se vei naisen arvon ja teki hänestä luonnottoman ja epänaiseellisen. Mies oli parhaimmillaankin taipuvainen syntiin ja viettelykseen, pahimmillaan eläimellinen. Naisen odotettiin olevan heikko ja miehestä riippuvainen sekä miehen auktoriteetin hyväksyvä. Tosinaisen paikka oli oman hellan ääressä - tyttärenä, siskona ja ennen kaikkea vaimona ja äitinä. Tosinaisuuden kultti oli hallitseva 1800 -luvulla. (Brannon 1999, 165-166).

Wilkama (1938) on erottanut 1800-luvun Suomessa kolme erilaista tyttöjen kasvatuseritystä. Ensimmäinen oli aristokraattisen kasvatuksen ihanne, jota toteutettiin 1840-luvulla perustetuissa valtion tyttökouluissa, ”rou-

vasväenkouluissa”. Niissä opastettiin sivistyneiden perheiden tyttöjä ajan- ja säädynmukaiseen salonkikasvatukseen. 1800 -luvun puolessa välissä tyttökoulujen naisihanne alkoi tähdätä sivistyneen puolison, äidin ja perheenemännän kasvattamiseen. Tyttökoulujen tuli tarjota laajempaa yleissivistystä, joka puolestaan saisi naiset kiinnostumaan isänmaan ja ihmiskunnan korkeampien pyrkimysten seuraamisesta ja edistämisestä. Kolmas tyttöjen opetuksen ihanne syntyi 1860-1870-luvuilla naisasialiikkeen ja yleisen liberalisoitumisen seurauksena. Se nosti esiin naisen ihmisenä, jolla oli oikeus sivistykseen vain itsensä takia eikä vain välillisesti äitinä ja puolisona. Tähän koulutusihanteeseen sopi hyvin 1880-luvulla perustetut ensimmäiset suomalaiset yhteiskoulut, joissa työtökin saivat opiskella ylioppilaiksi. (Wilkama 1938, 137 -146). Saari (1992) toteaa, että lapsuuden institutionalisointi merkitsi tytöille ristiriitaisia rooliodotuksia. Heidän odotettiin oppivan porvarilliseen naiskuvaan sisältyvät taidot ja niiden lisäksi heidän tuli menestyä poikien kanssa yhteisissä aineissa. Nämä ristiriitaiset odotukset tarjosivat tytöille kuitenkin myös jonkinlaisen valinnan mahdollisuuden. (Saari 1992, 266).

Turun tuomiokapitulissa vuonna 1856 kansakouluasiaa käsitellyt lehtori Eurén iloitsi muun muassa siitä, että vihdoinkin saisi suuri määrä keskisäädyn naisia, joilla ei ollut omaa tienestiä elantonsa kansakouluopettajan toimesta. (Salo 1940, 277.) Opettajuus tarjosi naisille itsenäisen ansion, mutta muuttiko se pohjimmiltaan näiden naisten roolia? Seminaarilaitosten syntyäikaan 1800-luvun puolivälissä kansalaisyhteiskuntaa rakennettaessa ja sääty-yhteiskunnan purkautuessa oli naisasialiikkeidenkin nousun aikaa. Myös naisopettajat olivat aktiivisia näissä liikkeissä, jotka kannattivat muun muassa absoluuttista sukupuolimoraalia vallalla olleen relatiivisen sukupuolimoraalin sijaan, joka kaksinaismoralistisesti salli miehelle relatiivisen sukupuolimoraalin, mutta naiselle ei. Rajainen (1973, 22) toteaa, että nuori kansakouluopettajatar edusti 1860 -70 luvuilla syntymässä olutta itsenäistä ja kodin ulkopuolella toimivaa naista. Hylkäsikö naisopettaja tosinaisuuden kultin päästessään opettajaseminaariin? Käänsikö hän tylysti selkensä äitiydelle ja kotiliedelle? Näinhän ei käynyt, vaan naisopettajat jatkoivat entistä sukupuolille annettujen merkitysten ylläpitoa. Tosinaisuuden kulttia (Brannon 1999)

mukaillen naisopettaja hoiti yhteiskunnallista äitiyttä muuttumattoman ja suljetun seminaari- ja koulunlaitoksen sisällä. Naisopettajuus oli äitiyteen verrattava naisen kutsumus samalla tavalla kuin sosiaalista työtä kristillisessä hengessä tekevät hyväntekeväisyyslaitosten orpokoteja perustuvat naisetkin (ks. Markkola 2002.) Naiset antoivat hoiva- ja kasvatuserityksensä kodin ulkopuolelle, mutta niin, että he eivät uhanneet vallitsevaa järjestelmää ja samalla heitä – ainakin naisopettajia – pystyttiin kontrolloimaan ja ohjaamaan hyvin tarkkaan. Seminaarilaitos ei ollut naisemansipaation eikä uusien ideologioiden pesäpaikka. Kristinusko ohjasi niin seminaarilaitosta kuin rakenteilla ollutta kansanopetustakin. Piispat ja papit näkivät naiset perisyntiin langenneen Eevan tyttärinä, joiden siveyttä oli tarkemmin varjeltava kuin miesten. Emansipaatio oli heille uhka. Rajainen (1973, 24) kertoo Hanna Ongelin polemisoineen vuonna 1884 Kuopion piispan Gustaf Johanssonin esittämää käsitystä vastaan, että emansipaation vaikutuksesta naisten siveelliset käsitteet tulisivat yhtä löyhiksi kuin miesten, ellei heitä pakolla pidettäisi rajojen sisällä.

Nainen nähtiin myös tosinaisuuden kultin mukaan niin henkisesti kuin fyysisestikin miestä heikompana. Reima (1922, 64) opastaa poikia: ”Kunnon miehen tulee olla ritarillinen naisia kohtaan, heikkojen ja turvattomien suoja.” Aikakauden kirjoituksissa puhutaan myös erikseen sivistyksestä ja naissivistyksestä. Naissivistys oppisisällöissä näkyi Kaarnisen (1995, 161) mukaan siinä, että tyttökoulujen lukusuunnitelmassa oli huomioitu naiskasvatuksen erityisvaatimukset, jotka olivat käytännöllisyys ja liikarasituksen estäminen. Eri oppiaineiden painotus vaikutti tyttöjen ja poikien myöhempiin opintoihin ja yhteiskuntaan sijoittumiseen. Tyttöjen ja poikien yhteisopetusta vastustaessaan Rosenqvist (1915) vetoaa siihen, ettei tytöillä kehity tahto eikä järki, vaan tunne ”sielunelämää vallitsemaan”. Tyttö ei tutki asioita objektiivisesti, ja tytölle hänen oma ulkonäkö ja käytöksensä on tärkeämpää kuin tiedot ja taidot. Rosenqvistin sielutieteellinen ja kokeellis-kasvatustieteellinen tutkimus toteaa myös:

Tytöillä on ilmeisesti suurempi taipumus oppia opittavansa ulkoa käyttämättä siinä omaa kritiikkiään, kun taasen pojilla useammin esiintyy tarve itse käsittää ja ratkaista tehtävät oman perinpohjaisen harkinnan

avulla. Tätä poikien suurempaa, itsenäistä, vapaata toiminta- ja luomiskykyä, produktiivisuutta, vastaa siis tyttöjen suurempi respetiivisyys sekä tietojen muistiperäinen omistaminen ja käyttäminen. (Rosenqvist 1915, 79, 83).

Kun tyttöä pidettiin pelkästään sukupuolensa takia tyhmänä, vähäjärkisenä ja vähälahjaisena, niin ei häntä voitu pitää yhtä vastuullisena teois- taan kuin poikaa. Tämä stereotyyppinen kuva muodostui helposti tytöille autostereotyyppiaksi. Tyttö itsekkin pitää omaa sukupuoltaan vähemmän älylli- senä. “Ei ole mikään helppo asia opettaa matematiikkaa tytöille, jotka eivät suinkaan harrasta tiedettä tieteen vuoksi. He lukevat läksynsä ja suoritta- vat tehtävänsä, siksi että niin täytyy, mutta harvoilla on kykyä syvemmin keskittyä.” Näin toteaa eräs entinen tyttökoulun oppilas vuosisadan alussa. (Tampereen suomalainen tyttökoulu 1883-1918, 63). Paitsi älynsä puolesta nainen oli tämän ajan diskursiivisessa kentässä heikko myös fysiikaltaan ja moraaliltaan ja siksi tarvitsi enemmän suojelua ja ohjausta.

Seminaarien naisoppilaiden siveellisyyteen voitiin kuitenkin luottaa ai- nakin joltakin osin. Hakijoista karsittiin osa jo hakuvaiheessa pois, jos arvel- tiin heidän terveytensä olevan heikon. Koe-oppilasvuoden jälkeen oli toinen vaihe, jossa vuoden aikana ilmitulleet fyysisestikin heikot pudotettiin ulos seminaareista. Kun lisäksi seminaareihin hakevat naiset olivat korkeimmin kouluttautuneita naisia maassamme – useimmat tyttökoulun käyneitä, ja kun pidettiin mielissä muiden muassa hygienian professorin Oker-Blomin (1903) mietteet sivistyneiden naisten heikommasta seksuaalisuudesta, voi- tiin melko turvallisin mielin luottaa heidän siveellisyyteensä niin vahvan ruumiin kuin heikon vietin vuoksi. Miten siveettömyydestä sitten puhuttiin seminaarien sisällä ja olivatko naisoppilaat niin paljon miesoppilaita siveet- tömpiä kuin esimerkiksi Ervasti ja Rantanen (1988) osoittavat?

Siveettömyys opettajaseminaarien pöytäkirjoissa

Jaksotan pöytäkirjojen tarkastelun laajempien yhteiskunnallisten muutosten mukaan, koska se osaltaan tuo esiin sen, kuinka vähän isotkaan muutokset heijastelivat siveettömyyspuheeseen seminaareissa. Lähes sadan vuoden ai-

kana nämä rikkomukset ja rangaistukset pysyivät samanlaisina tai muuttuivat vain hyvin vähän.

Suomen suuriruhtinaskunnan aika

Ensimmäinen käytöksen alennus Jyväskylän seminaarissa annetaan toukokuussa 1864. Käytösnumeron ylin arvosana oli tuolloin 4 ja naisoppilas sai arvosanan 2. Pulmallista tässä käytöksen arvioinnissa oli se, että seminaarin johtaja, naisseminaarin johtajatar ja kaikki naisopettajat, jotka olivat alentaneet kyseisen naisoppilaan käytösnumeron, eivät suostuneet kertomaan käytöksenalennuksen syytä miesopettajille. Syyksi mainittiin ”hairaus (förseelse) yleistä hyvää tapaa ja siiveellisyttä vastaan”, mutta sen tarkempaa selvitystä ei haluttu antaa, koska naisseminaarissa katsottiin voivan olla niin arkoja ”kurituskysymyksiä”, ettei niitä voisi miespuolisille opettajille selittää. Miesopettajisto vetosi seminaari asetukseen ja siihen, että kevätlukukauden todistus annetaan aina koko opettajakunnan nimissä. Lisäksi vedottiin siihen, että opettajakokous on tuomioistuini, joka ei voi langettaa tuomiota oppilaan siiveellisyydestä mainitsematta syytä. Miesopettajat kieltäytyivät antamasta kyseiselle oppilaalle käytösarvosanaa ja lisäksi pyysivät pöytäkirjaan merkittäväksi vastalauseensa esitetylle menettelylle, jota he pitivät epäluottamuksen osoituksena. Oppilaiden siiveellisen käytöksen tunteminen seminaarin kaltaisessa kasvatuslaitoksessa nähtiin välttämättömäksi sekä seminaarin että oppilaiden tähden. Tässä tapauksessa siivettömyys selitettiin hairahdukseksi ja rikkomukseksi yhteistä ja yleistä hyvää tapaa vastaan. Miesopettajien kieltäytyttyä antamasta käytöksen arvosanaa näin ylimalkkaisilla selityksillä, johtaja ja johtajatar selvensivät asiaa kertomalla, että oppilaan hairaus oli sen laatuinen, ettei oppilas voinut ainakaan jäädä seminaarin asuntolaan vahingoittamatta koko laitosta, jonka takia oppilaalle aiotaan antaa neuvo erota seminaarista vapaaehtoisesti. Lisäksi kyseinen naisoppilas oli huomattu olevan ”luonnoltaan läpi walheellisen, teeskentelewän ja näytteliän tapaisen, wielä paljon pahaakin jo waikuttaneen”. Tämä kommentti ei kuitenkaan rauhoittanut miesopettajia, vaan päinvastoin he paheksuivat entistä enemmän käytäntöä, jossa he eivät olleet päässeet tutustumaan asuntolan oppilaisiin, vaikka se heidän työnsä kannalta olisi ollut

tärkeää – etenkin oppilaiden siveellisyyden tuntemus. He vetoavat uudestaan opettajakokouksen tuomioistuimen asemaan; tuomioistuin voi langettaa tuomion vain toteen näytetyistä teoista. ”Walhettelewiseisuus, teeskentelewiseisuus ja näytteliämäisyys” olivat liian ylimalkaisia todistajalausuntoja. Kolmatta kertaa asiaa käsiteltäessä naisopettajat kertoivat todisteeksi kaksi tapahtumaa, joista toinen osoitti ko. naisoppilaan loukanneen huonetoveriaan ja toinen samaisen oppilaan valehdelleen useita kertoja johtajattarelle. Lisäksi mainittiin naisseminaarin muiden oppilaiden vieroksuvaan ko. oppilasta. Tämän jälkeen päädyttiin yhteisesti siihen, että seminaarin johtaja nuhtelee oppilasta hänen käytöksestään huonetoveriaan kohtaan sekä valheistaan ja opettajakokous antaa oppilalle käytösarvosanaksi välttävä. Kuukauden kuluttua ko. oppilas pyysi erotodistusta seminaarista vedoten ”kivuloisuuteensa”, jonka takia hän ei voi jäädä laitokseen. Vastaavasta asiasta väännettiin kättä taas viiden vuoden päästä; kahden naisoppilaan käytösarvosanaa laskettiin kertomatta syytä koko opettajakunnalle. Seminaarilainsäädännön tulkinta tässä kohden jätettiin johtajan ratkaistavaksi. (JMA 17.5.1864, 28.5.1864, 2.8.1864).

Todennäköisesti opettajakunnan kesken asiasta lopulta puhuttiin vaikka kauttarantainkin, mutta kokousten pöytäkirjoihin syitä ei kirjattu. Tämä asia toistuu kaikkien seuraamieni seminaarien kohdalla; lähes poikkeuksetta miesoppilaiden rikkomukset kirjataan ja niin seminaareista erottamisiin kuin eroamisiininkin annetaan jonkunlainen selitys. Naisoppilaiden kohdalla puolestaan mainitaan joskus, että oppilas erosi tietyn sairauden tai varattomuuden takia. Toisinaan mainitaan, että oppilasta on kehoitettu eroamaan, mutta naisoppilaiden kohdalla on silmiinpistävää se määrä tapauksia, joissa vain todetaan oppilas eronneeksi, mutta syytä ei selvitetä. Mitä tämä vaikeneminen juuri tyttöjen ja naisoppilaiden kohdalla tarkoittaa? Nygård (1998, 12-15) toteaa, että vaikeneminen puhuu sen puolesta, että poikkeavuus ja erilaisuus on kautta aikojen ollut yhteisölle hankala asia. Jokin teki tyttö- ja naisoppilaiden poikkeavuudesta niin hankalaa, että se aiheutti vaikenemisen.

Aikavälillä 1866-1871 pöytäkirjoissa puhutaan siveettömyydestä vain poikien rikkomusten kohdalla. Kaikki tapaukset ovat Jyväskylän semi-

naarista, koska muut seminaarit eivät olleet tuolloin vielä toiminnassa. Miesoppilaiden varkaudet ja humalaan asti juomiset ovat olleet ”siveytöntä käytöstä” tai ”siveydellistä turmelusta”. Seksuaalitabun loukkaamiseen syylistynyt parivaljakko oli ”siveyden suhteen rikkoneet” ja heillä oli ”siveydellisiä vikoja”, joista heidän toivottiin pääsevän eroon sen vuoden aikana, jonka he ovat seminaarista erotetut. Yksi salavuoteudesta kiinni jäänyt miesoppilas oli ”elänyt siveyttömässä yhteydessä isäntäväkensä palveluspiian kanssa”, josta syystä hänetkin passitettiin pois seminaarista ja kuten tapana oli erotusrangaistusten yhteydessä, pois myös seminaarikaupungista. Samana vuonna naisoppilas saa käytöksen alennuksen valehtelun vuoksi. Hänen käytöksessään on myöhemmin samana vuonna muutakin huomautettavaa, jopa sellaista, josta opettajakunnan mielestä tulisi seminaarin ohjesäännön mukaan erottaa oppilas kokonaan. Naisoppilaan opettajattareksi sopivuutta epäillään, mutta koska asiaa esitellyt lehtori ei ollut aivan varma, olivatko nuo käytöksen epäkohdat ”siveydellistä heikkoutta”, vai vain luonteen ominaisuutta - luonnettahan voitiin seminaarissa koulia – päädyttiin vain käytöksen alennukseen. Lopuksi todettiin, ettei erottamisrangaistusta tulisi naisosastolla käyttää kuin ainoastaan kaikkein kovimmissa kohdissa. Miesoppilaiden kohdalla tällaista lievennystä ei käytetty. (JMA 10.6.1866; JMA 31.10.1866; JMA 6.4.1868; JMA 11.3.1870, 20.1.1871; JMA 10.6.1871).

Aikavälillä 1872-1889 puhutaan siveettömyydestä niiden Jyväskylän seminaarin miesoppilaiden kohdalla, jotka ovat syylistyneet salavuoteuteen. Miesoppilas on ”wiettänyt saastaista kanssakäymistä” ja ”siweetöntä elämää... muidenki siweettömien naisten kanssa” (JMA 26.9.1872.) Toinen puolestaan on elänyt ”siveyttä loukkaavaa ja seminarin oppilasten mainetta alentavaa elämää” (JMA 19.5.1876) sekä siten rikkonut sitä vastaan, mitä hyvä tapa ja kristillisyyys vaativat. Kolmannenkin salavuoteutta harrastaneen kohdalla ollaan siveettömän elämän lisäksi huolissaan oppilaitoksen maineesta. Neljäs salavuoteessa maannut on ”...elänyt luvattomassa yhteydessä huononpuoleiseksi tunnetun naisen kanssa... luvatonta, epäsiweellistä yhteyttä ...”(JMA 30.11.1883.) Tässä tapauksessa miesoppilaan oppilastoverit ryhtyivät tukemaan siweetöntä toveriaan:

K.K.H.A. Opettajakunta!

Warmasti vakuutettu siitä, että luokkatoverimme (...), joka siveyden lakia syvästi loukkaavasta rikoksesta syytettynä arvoisan Opettajakunnan tuomiota odottaa, lempeällä ohjauksella ja rakkauden kannattamalla kurilla parhaiten paranisi, jota vastaan ankara rangaistus voisi hänen turmiokseen tulla, pyydämme nöyrimmästi arvoisaa Opettajakuntaa huomioon ottamaan tätä vakutustamme hänen rangaistus-tuomiotansa laatiessa. Sellaisen rikoksen me kyllä pidämme suurena ja rangaistusta vaativana, vaan vakuutuksemme armon parantavasta voimasta tässä, olemme saaneet, nähdesämme (...) meidän keskuudessamme eläen päivä päivältä yhä edistyvän siveellisyydessä, mikä hänessä, kuten muissaki, lujaksi luonnoksi juurtuakseen vaatii hellää huolenpitoa. Tämmöisen vakuutuksemme nojalla rohkenemme toivoa opettajiemme myötätuntoa autettavalle toverillemme ja nöyryydessä näin sitä pyytää ... (JMA 5.12.1883.)

Rangaistukseen kirje ei näyttänyt vaikuttavan. Merkittävä tämä kirje on mielestäni siksi, että se on yksi monista miesoppilaiden keskuudessa esiin tulleista kerroista kun miesoppilaat pitivät toistensa puolta. Naisoppilaiden keskuudessa tällainen solidaarisuus oli todella harvinaista. Tyypillisempää oli ensimmäisen käytöksen alennuksen saaneen naisoppilaan kohtalo, josta pöytäkirjassa mainitaan: ”...oppilas (...) on kumppaneiltaan kokonaan wierottuna...” (JMA 17.5.1864.) Saattoiko mies kokonaisena ihmisenä puolustaa siveetöntä toveriaan ja ruumiiltaan ja hengeltään vahvempana jopa vahvistaa heikompaansa? Tekikö naisen kaikkalainen heikkous ja alttius johdatteluun - alkaen paratiisin käärmeen onnistuneesta houkuttelusta paahaan – naisesta vähemmän solidaarisen siveettömäksi leimattua sisartaan kohtaan? Miesoppilas kykeni vahvistamaan siveellisesti heikompa toveriaan, mutta naisoppilas oli itsekin vaarassa, ellei pysytellyt erossa siveettömästä oppilastoveristaan. Seuraavasta salavuoteesta makaajasta todetaan, että hän on törkeällä tavalla loukannut siveellisyyden lakia ja kristillisyyden vaatimuksia. Salavuoteus saa 1875 Jyväskylän seminaarin opettajakunnan pohtimaan seminaarioppilaiden keskinäisiä kihlautumisia ja niiden vaikutusta siveellisyyteen. Tällainen kihlapari tuli opettajakunnan tietoon nyt ensimmäistä kertaa. Keskusteluissa korostettiin sitä, että kyse ei ole niinkään

yksittäisten oppilaiden maineesta, vaan ennen kaikkea seminaarin hyvästä nimestä ja kunniaista. Koska suuren yleisön luottamus seminaariin nähtiin olevan suoraan yhteydessä kansakoulun kannatukseen, pidettiin tärkeänä poistaa kaikki, mikä saattaisi häiritä seminaarilaitoksen ”tasaista kulkua ja uuteraa vakaata henkeä.” Vakaan hengen pelättiin häiriintyvän keskenään julkisesti kihlautuneiden oppilaiden samanaikaisesta seminaarissa olosta. Seminaarin maineen turvaamisen lisäksi tämä kielto toimisi myös oppilaiden parhaaksi; etenkin ”siveellisesti heikkojen vahvistukseksi”. Laitoksen johtaja oli huolissaan siitä, että oppilaat joutuisivat alttiiksi ”siveelliselle vaaralle”, jos mies- ja naisoppilaat saisivat mennä keskenään kevytmielisestikin kihloihin, purkaa kihlauksia mennäkseen taas uuden kumppanin kanssa kihloihin. Tämä kevytmielisyyden vaara oli johtajan mukaan suurempi seminaarissa siksi, että valtaosa oppilaista tuli talonpoikaissäädystä, jossa ei oltu niin arkaluonteisia tämänkaltaisissa asioissa kuin mitä naiset olivat herrasväen säädyssä. Oppilaiden valvonta olisi vaikeaa, josta saattaisi seurata, että herrassäädystä äidit alkaisivat pelätä tyttäriensä lähettämistä oppilaitokseen, joka olisi ennen pitkää muuttunut naimiskonttoriksi tai kihlauslaitokseksi. Johtaja esitti toivomuksen, että seminaarilainsäädäntöön lisättäisiin kielto keskenään kihlattujen mies- ja naisoppilaiden samanaikaisesta olosta seminaarissa. Opettajakunta ei ollut asiasta yksimielinen. Vaikka siveellisiä vaaroja asiassa nähtiinkin, katsottiin myös, että kielto on tarpeeton eikä asia kuulu opettajakunnan päätettäväksi. Aihe nousi myöhemmin myös muiden seminaarien pohdittavaksi ja esimerkiksi Itä-Suomen seminaarissa todettiin 1929, että opettajakunta ei halua tähän asiaan puuttua. (JMA 2.4.1875; MMA27.8.1929.)

Aikavälillä 1872 -1889 miesoppilaiden salavuoteudesta ja humalaa juomisista puhuttiin ”siveydellisesti virheellisenä” tekoina ja ”siveydetömänä” käytöksenä. Luntaus oli ”siveellinen hairahdus” ja niskuroinnista rangastuilla oli ”puutetta siveellisten velvollisuuksien ja hyvän tapain käsittämisesä”. Joukolla miesoppilaita puolestaan oli kaikilla hämärä käsitys siitä, mikä on nöyrän, siveän ja hyvään päin pyrkivän oppilaan velvollisuus ja asema. Kun yhtä miesoppilasta oli rangastu siitä, että hänellä oli ollut ”puutetta siveellisten velvollisuuksien ... käsittämisesä”, olivat oppilastoverit rikkoneet

sääntöjä solidaarisuudesta toveriaan kohtaan. Kaikkien kohdalla toivottiin, että he ottavat rangaistuksen siveellisesti hyväkseen. (JMA 26.9.1872; JMA 23.4.1884; MAA 14.12.1887, 15.12.1887).

Sortavalan eli Itä-Suomen seminaarissa opettajakunta pohti 1891 oppilaiden tupakointia siveellisyyden kannalta. Tupakointi itsessään oli vain pahe, mutta liian jyrkkä tupakointikielto saattaisi johtaa kiellon rikkomiseen, mikä puolestaan siirtyi jo siveettömyyden puolelle. Samaa asiaa pohdittiin Rauman seminaarissa vuonna 1948. Opettajakunnan äänten mennessä tasan johtaja ratkaisi asian omalla äänellään; tupakointi sallitaan tietyssä rajatussa paikassa. Näin siveellisyysrikkomuksen sijasta Rauman miesoppilaat harrasivat vain pahetta. (MAA 27., 28., 30.5.1891; MAA 1.4.1891, 10.6.1891; TMA 17.9.1948).

Auktoriteettien vastustaminen oli seminaareissa siveetöntä toimintaa. Yhtäläillä Rauman seminaarissa miesoppilaan röyhkeä käytös opettajaa kohtaan, kuin Kajaanin seminaarilaisten poliittiset mielenosoitukset olivat osoitus siveyden puutteesta. Vuonna 1905 Kajaanin seminaarin miesoppilaat olivat mukana julkisessa mielenosoituksessa. Nämä vahvan kainuulaisen työväenliikkeen vaikutuksessa kasvaneet miesoppilaat olivat keskeyttäneet seminaarin johtajan kansallismielisen puheen ”alas” huudoillaan. Oppilaat perustelivat huutojaan muun muassa näin: ” En tarkoittanut Johtajata henkilönä, vaan niitä mielipiteitä, joita arvasin Johtajan aikovan esittää.” Pettyneenä opettajakunta totesi, että kuulustellut oppilaat eivät käytöksessään tai puheissaan osoittaneet pienintäkään katuvaisuuden merkkiä; ainoastaan yksi oppilas esiintyi nöyremmin. Opettajakunta toteaa, että valtiollinen kiihtymys on ollut viime aikoina niin ankaraa, että se on osaltaan saanut monet seminaarilaisistakin unohtamaan ”kunnian ja siveyden” vaatimukset. Päätetään rangaista oppilaita lievemmin, koska katsotaan, ettei heitä voi pitää teoistaan täysin vastuunalaisina. Olen nimennyt tämän siveettömyyden ”poliittisesti poikkeavaksi” rikkomukseksi. Tämä on aineistossa ainoa tapaus, jossa miesoppilasta ei pidetä täysin vastuullisena rikkomuksestaan. Tyttö- ja naisoppilaiden kohdalla voitiin vedota useammin siihen, että oppilas ei ole täysin ymmärtänyt asiaa tai jostain muusta syystä ei ole täysin vastuussa teoistaan. (TMA 25.5.1905; OMA 3.5.1905).

Aikavälillä 1906 -1912 siveettömyydestä ei pöytäkirjoissa puhuttu muiden kun yhden Rauman seminaarin, yhden Jyväskylän seminaarin ja yhden Itä-Suomen seminaarin miesoppilaan kohdalla. Kaikilla oli kyseessä salavuoteus, joissa heidän mainittiin ”harjoitettavan epäsideellisuutta”, tehneen ”sideellisyysrikoksen” ja erottamisajan jälkeen odotetaan tuovan todistukset siitä, että ovat käyttäytyneet ”sideellisesti”. (TMA 23.5.1908; JMA 23.9.1910; MAA 31.10.1912).

Suomen itsenäisyyden alun aika

Vuonna 1917 keisarivallan romahduksen aikoihin Kymölän eli Itä-Suomen seminaarista erotetaan kolme miesoppilasta poliittisesti poikkeavina. Heitä kuulustele seminaarin miestoverikunnan valitsema ”tutkijalautakunta” epäilynä valtiollisista ilmiannoista tovereitaan ja muita henkilöitä kohtaan. Kyseessä oli Saksaan koulutettaviksi lähteneitä oppilastovereita, joista kolmikön epäiltiin tehneen ilmiannon santarmeille. Täysin pitäviä todisteita itse syytöksen tueksi ei löydy, mutta esiin nostetaan muun muassa heidän yrityksensä valmistaa alkoholia asunnossaan, sekä ”opettajakunnan tietoon muutenkin oli tullut ...opettajaksi sopimattomat luonteenominaisuutensa...” Seminaarin ohjesäännön nojalla heidät erotetaan ”siveydellisesti virheellisenä ja opettajaksi täysin sopimattomana”. (MAA 27.3.1917).

Vasta vuonna 1921 tulee esiin seuraava naisoppilaan rikos, jossa puhutaan siveettömyydestä. Se on Hämeenlinnan alkukouluseminaarin opettajakunnan kokouksesta, jossa naisoppilaan petokseksi nimettyä rikkomusta käsiteltiin. Oppilas oli valehdellut ja pyytänyt kotoaan lähettämään sähkeen äitinsä sairaudesta päästäkseen käymään kotonaan. Rikkomus oli tullut ilmi oppilastoverin opettajille lähettämän kirjeen avulla. Tätä nimetömän kirjeen lähettämistä pidettiin myös sopimattomana ja opettajakunta jätti hänen rangaistuksen oppilastoverien tehtäväksi. Tapaus aiheutti opettajakunnassa huolestumista opettaja-aineen siveellisen tason alhaisuudesta. Pöytäkirjaan kirjoitetaan naisoppilaasta: ”Itse hän nähtävästi ei ymmärtänyt asian vakavuutta ennen kuin oli langennut erehdykseen, jota ei voitu käsitellä muuna kuin harkittuna petoksena.” Oppilas erotetaan puoleksi vuodeksi seminaarista. Puuttuvaan ymmärrykseen vetoami-

sen näen vähättelynä ja naissukupuolen toiseuden rakentamisena.(HMA 1.4.1921).

Hämeenlinnan seminaarissa käsitellään siveellisyyttä seuraavan kerran 1923, kun opettajakunta lähettää ehdotuksen Kouluhallitukselle alakansakouluseminaarin opintoajan pidennettäväksi 3-vuotiseksi. Muun muassa oppilaiden siveellinen kasvatus vaatii opettajakunnan mielestä pidemmän ajan. Opettajakunta painottaa sitä, että seminaarioppilaista tulee kansansa kasvattajia. Kun valtiovallalla ja yhteiskunnalla on varaa ”konemaisempien toimien haltijoiden kouluttamiseen” monin kerroin enemmän kuin opettajiin, on opettajakunnan mielestä välttämätöntä löytyä varoja kansan kasvattajien kouluttamiseen ”pystyviksi työhönsä sekä tiedollisesti ja taidollisesti että siveellisesti”. (HMA 27.4.1923).

Seuraavat siveettömyysrikkomukset vuonna 1925 ovat seksuaalitabun loukkaamisia ja siveellistä elämää horjuttaneet ovat kaksi Hämeenlinnan seminaarin naisoppilasta, jotka olivat kävelleet sotilashenkilön kanssa kadulla ja puistossa. Tapausta vuoksi oltiin huolestuneita opettajiksi valmistuvien siveellisestä kurista ja siitä, että voitaisiin ehkäistä oppilaskunnan siveellisen tason aleneminen. Oppilaskunnassa saattaa opettajakunnan mielestä helposti päästä ”siveellinen mädännäisyys” valloilleen ja sitä voi olla vaikea ehkäistä. Säilyttääkseen hyvän siveellisen ryhdin ja pitääkseen korkealla opettaja-valmistuksen siveellistä tasoa oppilaita rangaistiin koeaikaa pidentämällä ja käytöksen alennuksella. (HMA 4.5.1925, 5.5.1925, 12.5.1925).

Pari vuotta myöhemmin Rauman seminaarissa pohdittiin tanssin vaikutusta oppilaiden siveelliseen tasoon. Tanssikiellon jatkamisen oppilaiden järjestämissä tilaisuuksissa arveltiin kohottavan siveellistä tasoa. Vaikka osa opettajista vetosi nuorisopsykologi Paloheimon pitämään luentoonsiinä, että tanssiin voitaisiin suhtautua myötämielisemminkin, johtajan antamalla ratkaisevalla äänellä päätettiin, että kielto jäi voimaan. (TMA 21.3.1927).

Vuonna 1932 Itä-Suomen seminaarin naisoppilaasta todetaan, että hänen vilpilliset teot ja tekojen yritykset viittaavat oppilaassa ”piilevään vaikealuontoisempaan siveelliseen vajavuuteen”, joiden takia häneltä puuttuu sellaisia luonteenominaisuuksia, joita ilman hänestä ei voi tulla kelvollista opettajaa. Oppilaan rikkomusta ei kerrota tarkemmin pöytäkirjassa. Hänet erotetaan

seminaarista, mutta käytöksen alennusta hän ei saa, mikä viittaa siihen, että hänelle halutaan antaa mahdollisuus jatkaa opintojaan toisessa oppilaitoksessa. (MAA 3.5.1932).

Sodan, jälleenrakennuksen ja hyvinvointivaltion synnyn aika

Vuodesta 1943-1962 kaikki tapaukset, joissa opettajakokousten pöytäkirjoissa on puhuttu siveettömyydestä tai epäsideellisuudesta ovat salavuoteuteen liittyviä. 1942 Itä-Suomen seminaarin miesoppilas oli ”osoittanut törkeää epäsideellistä käyttäytymistä”. Saman seminaarin miesoppilaasta keskusteltiin vuonna 1947 oppilaan ”sideellisen hairahduksen takia”. Pohdittiin todennäköisen pakkoavioliittoa edeltäneitä siveettömyksiä. Molemmat erotettiin seminaarista määrääjäksi. Samana vuonna Rauman seminaarissa sen sijaan miesoppilas erotetaan kokonaan, koska hän oli ”syylistynyt törkeään sideellisyysrikkokseen ja juopotteluun sekä käyttäytynyt muutenkin hyvien tapojen vastaisesti.” Toinen raumalainen miesoppilas erotetaan vuodeksi, koska hän on naimissa ollessaan ”sideettömällä tavalla seurustellut toisen naisen kanssa.” Vuonna 1953 Rauman seminaarissa miesoppilas saattaa raumalaisen neitosen raskaaksi. Koska suhde ei ollut johtanut avioliittoon oppilas erotetaan seminaarista seminaariohjesäännön mukaan ”epäsideellisen” käytöksen johdosta. Samana vuonna Kajaanin seminaarissa on sattunut vastaava tapaus. Siitä ei mainita mitään pöytäkirjoissa, mutta asianomainen itse kertoi tapauksesta ennen kuolemaansa. Hän menee naimisiin raskaaksi saattamansa naisen kanssa asumatta päivääkään yhdessä ja eroten lapsen äidistä päästyään seminaarista. Rauman ja Kajaanin miesseminaarin erot oppilaiden rikkomuksista puhuttaessa ovat huomattavat, vaikka rangaistusten erot eivät kovin merkittäviä olekaan. (MAA 22.5.1943; JMA 3.6. 1947; TMA 15.12.1947, 17.12.1947; TMA 3.11.1954, 5.11.1954).

Rauman seminaarin pöytäkirjassa vuodelta 1954 mainitaan ”luvatton sukupuoliuhde” ”salavuoteuden” sijasta. Lainsäädännössähän ”salavuoteus” poistui vuonna 1929. Tämä ”luvatton sukupuoliuhde” oli miesoppilaalla, joka erotettiin seminaarista ja käytös arvosteltiin arvosanalla heikko 4 ”epäsideellisen käyttäytymisen” johdosta. Seuraavana vuonna Itä-Suomen seminaarissa keskustellaan miesoppilaan erottamisesta samasta syystä ja to-

detaan hänen käytöksensä olleen ”siveellisesti ala-arvoinen” ja ”kristillisyyttä ja hyvää tapaa vastaan sotiva”. ”Siveellisen hairahduksen” vuoksi hän on soveltumaton olemaan seminaarilaitoksessa. Opettajakunnassa esiintyy myös erottamista vastustavia mielipiteitä. Puolustellaan sillä, että kerran elämässä tehty siveellinen lankeemus ei vielä todista siveellistä ala-arvoisuutta eikä sitäkään, etteikö asianomaisesta voisi tulla silti hyvää opettajaa. Muistutettiin, että opettajainvalmistuslaitos ottaessaan nuoria opiskelijoita hoiviinsa sitoutuu myös heitä kasvattamaan. Se mihin sitten loppujen lopuksi tämän oppilaan kohdalla päädyttiin jää arvoitukseksi, koska loput päiväkirjat olivat hävinneet ennen maakunta-arkistoon siirtämistä. (TMA 25.4.1956; JMA 28.11.1955).

Vuonna 1956 on Rauman seminaarissa kirjattu kaksi ”luvatonta sukupuolisuhdetta” miesoppilailla. Molemmat ovat ”syllistyneet siveellisen elämänjärjestyksen loukkaamiseen”, molemmista elämänjärjestyksen loukkaamisista syntyy lapsi ja molemmat miesoppilaat erotetaan vuodeksi seminaarista. (TMA 25.4.1956; 15.8.1956).

Viimeinen merkintä aineistossani siveettömyyspuheesta on Hämeenlinnan seminaarista vuodelta 1962, jolloin naisoppilas oli synnyttänyt aviottoman lapsen. Hän oli salannut raskauden tilansa sekä luokkatovereiltaan että opettajilta. Opettajakunnan kokouspöytäkirjasta näkyy närkästys siitä, että vaikka oppilas olikin avioitunut lapsen syntymän jälkeen, hän on hoitanut asiansa kunnianttomasti ja loukannut sekä opettajien että oppilaiden ”siveellistä oikeustajua” ja seminaarin mainetta. Osa opettajista ehdottaa seminaarista kokonaan erottamista, mutta lopulta päädytään siihen, että oppilas erotetaan vuodeksi ”siveellisyysrikkomuksen” vuoksi. Rangaistus on sama kuin mitä miesoppilaat saivat vastaavasta rikkomuksesta samaan aikaan. (HMA 22.5.1962).

Siveettömyysdiskurssit

Aineistoni koostuu rangaistustapauksista, jotka ovat kirjattu viiden opettajaseminaarin opettajakokousten pöytäkirjoihin vuosina 1863-1962 välisenä aikana. Pöytäkirjoissa henkilökunnan, oppilaiden, virkamiesten ja kuultuina olleiden ulkopuolisten todistajien puhe on muokattu kirjoitetuksi tekstiksi,

jonka sosiaalinen merkitys perustuu siihen, että ne olivat osa valtiollisesti ohjatun koulutuksen virallista aineistoa. Ne ilmensivät myös näiden instituutioiden lainsäädäntöä, normistoa ja virallisia käytäntöjä. Näkökulmani ja tulkintani tästä puheesta ovat yksi tapa tarkastella naisseminaarilaisten poikkeavuuden rakentumista. Tiedostan samalla Faircloughin (2003) huolen siitä konstruktionismin ongelmasta, että en pysty tekemään tulkintojani puhtaalta pöydältä, vaan olemassa oleva todellisuus vaikuttaa siihen. Aineistossa sosiaalisesti konstruoituja eivät ole ensisijaisesti yksittäiset ihmiset, naisoppilaat tai naisseminaarilaiset. Konstruoitua on luokitus, ”naisoppilas” tai ”naisseminaarilainen”. Tämä tapa luokitella seminaarioppilaita juontaa muun muassa lutherilaisuuteen perustuvista kasvatusideologioista (ks. Immonen 1990,8; Setälä 1984, 34-39), tosinaisuuden kultista (Brannon 1999) ja maskuliinisen sukupuolen peruskategoriasta (esim. Naskali 1998, 43-47; Åkesson 1991, 43) sekä naisten toiminnasta näiden yhteiskunnallisten vaikutusten alaisuudessa. Tähän luokkaan kuuluva ihminen, juuri tuon luokan ihmisenä, on sosiaalisesti rakentunut. Tai yksinkertaisesti: naisoppilaan tai naisseminaarilaisen käsite on sosiaalisesti rakentunut. (Hacking 2009, 25).

Fairclough (1997) puhuu diskurssityypeistä ja genreistä, jotka ovat diskurssijärjestyksessä valikoitavissa. Sekamuotoisten tyylien ilmaantuminen diskurssijärjestykseen osoittaa esimerkiksi sen, että julkisen ja yksityisen – tutkimuksessani virallisen ja kansankielisen - diskurssijärjestyksen rajoja on luonnosteltu uudella tavalla. Sosiokulttuurinen konteksti on muovannut monimutkaista diskurssikäytäntöä, mutta myös rakentunut sen avulla. Epävakaan ja muuttuvan sosiokulttuurisen käytännön ja moniaineksisten tekstien välissä on välittäjänä diskurssikäytäntö. Aineistossani puhekielen kääntäminen pöytäkirjoihin viralliseksi diskurssiksi on auttanut legitimoidaan ei-oppineiden kansalaisten kuulustelut ja heidän antamansa lausunnot oppilaitosten pöytäkirjoihin pitäviksi todisteiksi. Osaltaan se myös todennäköisesti ylläpiti ja vahvisti virallisten diskurssien hegemoniaa. Fairclough (1997) nimeää sarjallisiin suhteisiin kuuluvaksi erityispiirteeksi sen, kuinka lähdeteksti muunnellaan ja upotetaan seuraavaan tekstiin. (Fairclough 1997, 97-100.) Kansankielen puhetaipojen upottamista seminaarien kieleen tapahtui läpi aineistoni.

En tarkastele tässä eri ajanjaksoja, seminaarien oppilasmääriä enkä rangaistusten määriä tai syitä, vaan kiinnitän huomion ainoastaan siihen mis- sä määrin ja miten rangaistusten yhteydessä puhuttiin siveettömyydestä ja minkä rikkomusten kohdalla. Alla (taulukko 1) on prosenttilukuina merkit- ty tarkastelun kohteena olleiden seminaarien opettajakunnan pöytäkirjojen ne tapaukset, joissa oppilaiden rikkomusten kohdalla on suoraan puhuttu siveettömyydestä tai epäsiiveellisuudesta. Eniten rangaistusten yhteydessä si- veettömyydestä on puhuttu Jyväskylän seminaarin miesoppilaiden kohdalla ja vähiten Rauman miesseminaarin kohdalla. Naisoppilaiden rikkomusten maininnat siveettömiksi jäävät näiden väliin.

Taulukko 1. Siveettömyystapaukset seminaarien opettajakunnan pöytäkirjoissa sukupuolen mu- kaan (%)

Seminaari	Siveettömyyspuheiden osuus naisten rikkomuksissa	Siveettömyyspuheiden osuus miesten rikkomuksissa
Jyväskylän seminaari: 356 rikkomusta yhteensä; 43 naista, 313 miestä.	4,6 %	6,7 %
Hämeenlinnan seminaari. 61 rikkomusta yhteensä	6,5 %	naisseminaari
Sortavalan seminaari: 355yh- teensä; 64 naista, 291 miestä	3,1 %	3,7 %
Itä-Suomen seminaari: 60 rikkomusta yhteensä; 7naista, 53 miestä	-	3,7 %
Rauman seminaari: 356 rikkomusta yhteensä	miesseminaari	2,2 %
Kajaanin seminaari: 165 rikkomusta yhteensä; 9 naista, 156 miestä	-	3,8 %

Seuraavaksi (taulukko2) olen listannut vuosiluvut, seminaarit ja rikko- mukset, joiden kohdalla on puhuttu suoraan siveettömyydestä. Rikkomuk- set olen nimennyt seminaarien ja aikalaisten puhetapojen mukaan. Tum- mennetut ovat naisoppilaita koskevia, vaaleammat puolestaan miesoppilaita koskevia rikkomuksia. Samaan sarakkeeseen on merkitty yhteisesti tehdyt rikkomukset.

Taulukko 2. Siveettömyystapakukset seminaareittain vuosina 1864 – 1962

Vuosiluku	seminaari	rikkomus
1864	Jyväskylän seminaari	hairaus (hairahdus)
1866	Jyväskylän seminaari	varkaus
1867	Jyväskylän seminaari	humala
1868	Jyväskylän seminaari	seksuaalitabun loukkaaminen x 2 oppilasta
1871	Jyväskylän seminaari	humala x7 oppilasta
1871	Jyväskylän seminaari	salavuoteus
1872	Jyväskylän seminaari	varkaus + näpistely
1872	Jyväskylän seminaari	valehtelu
1872	Jyväskylän seminaari	salavuoteus
1876	Jyväskylän seminaari	salavuoteus
1877	Jyväskylän seminaari	humala
1878	Jyväskylän seminaari	humala
1879	Jyväskylän seminaari	salavuoteus + humala
1883	Jyväskylän seminaari	salavuoteus
1884	Jyväskylän seminaari	luntaus
1887	Itä-Suomen seminaari	niskurointi
1887	Itä-Suomen seminaari	niskurointi x 32 oppilasta
1889	Jyväskylän seminaari	salavuoteus
1900	Rauman seminaari	ei kerrota rikkomusta
1905	Kajaanin seminaari	poliittisesti poikkeavat x 6 oppilasta
1905	Rauman seminaari	röyhkeä käytös opettajaa kohtaan
1908	Rauman seminaari	salavuoteus
1910	Jyväskylän seminaari	salavuoteus
1912	Itä-Suomen seminaari	salavuoteus
1917	Itä-Suomen seminaari	poliittisesti poikkeavat x3oppilasta
1921	Hämeenlinnan seminaari	petos
1925	Hämeenlinnan seminaari	seksuaalitabun loukkaaminen x 2 oppilasta
1932	Itä-Suomen seminaari	ei kerrota rikkomusta
1934	Itä-Suomen seminaari	humala x 2 oppilasta
1937	Itä-Suomen seminaari	ei kerrota rikkomusta
1943	Itä-Suomen seminaari	salavuoteus
1947	Itä-Suomen seminaari	salavuoteus
1947	Rauman seminaari	salavuoteus + humala
1947	Rauman seminaari	salavuoteus
1953	Rauman seminaari	salavuoteus
1954	Rauman seminaari	salavuoteus+humala+valehtelu
1955	Itä-Suomen seminaari	(salavuoteus) luvaton sukupuoliuhde
1956	Rauman seminaari	luvaton sukupuoliuhde
1956	Rauman seminaari	luvaton sukupuoliuhde
1962	Hämeenlinnan seminaari	luvaton sukupuoliuhde

Sekä taulukko 1 että taulukko 2 osoittavat, että naisoppilaiden rikkomusten kohdalla siveettömyydestä puhuminen ei ole missään suhteessa isompaa kuin miesoppilaidenkaan. Olen nimennyt naisoppilaista käytetyt siveettömyyspuheet seuraavasti: ”Mykistävä siveettömyys”, ”Viekkaan Eevan siveettömyys” ja ”Heikomman sukupuolen siveettömyys”.

”Mykistävä siveettömyys”-diskurssi rakentuu rangaistustapauksista, joita ei niiden arkaluontoisuuden takia puhuta. Naisoppilaan siveettömyys todetaan esimerkiksi: ”oli tehnyt itsensä syylliseksi siveellisyyserikokseen” (MMA 9.4.1937.), mutta sitä ei kuvata eikä siitä kerrota enempää. Kaiken kaikkiaan on silmiinpistävää se, että opettajaseminaarien pöytäkirjoissa ei tyttö- ja naisoppilaiden tekemisistä, rikkomuksista ja asioista puhuttu samalla avoimuudella kuin poika- ja miesoppilaiden. Jyväskylän seminaarin miesopettajisto vaatimalla vaati saada tietää naisosastolla tapahtuneesta siveettömäksi luokitellusta rikkomuksesta – turhaan. (JMA 21.5.1864). Samaan aikaan miesosaston rangaistustapauksia käsiteltiin useimmiten vasta sen jälkeen, kun naisopettajat poistuivat opettajakokouksista. Mikä teki tyttö- ja naisoppilaiden siveettömyydestä niin hankalaa, että siitä vaiettiin? Tyttöjen kasvatusta ja sosialisointia on rakentunut valtaosin seksuaalisuuden ympärille. Kun valtaosa siveellisyysspuheesta seminaarien ulkopuolella liittyi seksuaalisuuteen, on todennäköistä, että ”mykistävä siveettömyys”-diskurssi liittyy joko suoraan tai välillisesti naisoppilaiden seksuaaliseen käytökseen. Tätä diskurssia vahvistaa myös se, että seminaareista eronneiden tai erotettujen naisoppilaiden lähtemisen syyt jäävät usein kokonaan mainitsematta, kun taas miesoppilaiden lähtöjen syyt kerrotaan lähes poikkeuksetta.

”Viekkaan Eevan siveettömyys”-diskurssi syntyy tavasta puhua tyttö- ja naisoppilaiden taipumuksesta valehteluun ja teeskentelyyn. Siveettömyydestä rankaistu naisoppilas saattoi olla esimerkiksi : ”...luonnoltaan läpi walheellisen, teeskentelewän ja näytteliän tapaisen...” (JMA 21. 5. 1864.) Kyllä miesoppilaatkin valehtelivat, mutta he harrastivat teeskentelyn ja näyttelämisen sijasta ”rumapuheista ja pahatapaista käytöstänsä” (JMA 3.12.1864.), miesoppilaan puheille ”ei löytynyt mitään perää” (JMA 31.10. 1866.) tai miesoppilas oli koettanut ”vale syillä peittää virheensä” (JMA 20.12. 1867.) Naisoppilas taas oli ”suurilla valheillaan oli tehnyt itsensä rikoksen alaiseksi”

jolloin opettajakunta joutui pohtimaan oliko kyseessä siveydellinen heikkous vain luonteenominaisuus. (JMA 3.ja 6.6.1872). Naisoppilaiden arveluttava viikkaus saattoi ilmetä myös esimerkiksi nimettömänä ilmiäntona oppilastoveristaan. Sellainenkin osoitti opettaja-aineksen siveellisen tason laskua ja oli myös rangaistava teko, vaikkakin opettajakunta jätti tässä asiassa rankaisun toverikunnan tehtäväksi. (HMA 1.4.1921).

”Heikomman sukupuolen siveettömyys”-diskurssi tuli esiin muun muassa tapauksessa, jossa naisoppilas oli tehnyt rikkomuksen ja opettajakunta oli hieman halutun rankaisemaan oppilasta. Opettajakunta totesi pahoitellen: ”Itse hän nähtävästi ei ymmärtänyt asian vakavuutta ennen kuin oli langennut erehdykseen...” (HMA 1.4.1921.) Koska nainen nähtiin tosinaisuuden kultin mukaan niin henkisesti kuin fyysisestikin miestä heikompana, ei häntä voitu pitää yhtä vastuullisena teoistaan kuin miestä. 1923 erotetaan naisoppilas, joka ”Opettajakunnan käsityksen mukaan on (...) debili eikä katsota hänen voivan tulla opettajavirassa itsenäisesti toimeen...” (HMA 15.11.1923.) Vuotta myöhemmin samassa seminaarissa erotetaan taas naisoppilas, joka ”on henkisesti kyvytön eikä pysty vähimmässätkään määrässä seuraamaan minkään aineen opetusta” (HMA 5.3.1924.) Molemmat oppilaat olivat hositanttiluokalla eli he olivat suorittaneet ylioppilastutkinnon ennen seminaariin tuloaan. Yhtään miestä ei erotettu tästä syystä. Paitsi älynsä puolesta nainen oli tämän ajan diskursiivisessa kentässä heikko myös fysiikaltaan ja moraaliltaan. Naisoppilaat olivat myös rikkomuksissaan passiivisempia kuin miesoppilaat. Esimerkiksi miesoppilaiden järjestämiä mielenosoituksia ja aktiivista poliittista toimintaa – ”siveydellisesti virheellistä” tosin - ei naisoppilaiden keskuudessa ollut tänä aikana. Kahden naisseminaarilaisen seurustelu sotilashenkilön kanssa julkisella paikalla oli koko seminaarin oppilaiden siveellistä elämää horjuttava seksuaalitabun loukkaus, josta heitä rangaistiin. Tähän sinällään melko viattomaan ja passiiviseenkin rikkomuksen yhteydessä mainitaan muiden saman seminaarin naisoppilaiden aiemmin tekemiä siveellisen kurin rikkomuksia. Yhden naisoppilaan todetaan viettäneet öitä sotilaiden kanssa, mutta asianomaisen erottamisen yhteydessä ei tapauksesta puhuta. Todetaan ainostaan, että hän on usean kerran rikkonut raskauttavalla tavalla seminaarin sääntöjä. (HMK 4.4.1925; HMK 28.4.1925). Tässä

kietouvat yhteen ”mykistävän siveettömyyden” ja ”heikkomman sukupuolen siveettömyyden”-diskurssit. Näihin yhteenkietoutuneisiin diskursseihin sisältyy myös naisoppilaan ”vaikealuontoinen siveellinen vajavaisuus” (MMA 3.5.1932.), jossa oppilaassa on siveellistä heikkoutta ja jossa rikkomusta ei kuvata.

Lopuksi

Seminaareja ohjattiin koko aineiston ajan kristinuskon mukaan ja sen periyntiajattelun mukaan nainen oli luonnostaan viekas ja petollinen. Tämän takia tyttöihin ja naisiin tuli kohdistaa erityinen kontrolli ja ohjaus. Silti opettajaseminaarien sisällä elettiin osin tasavertaisemmin kuin seminaarien ulkopuolella. Osaltaan se johtui tarkan oppilaiden seulonnan, osaltaan yhteisen kansakunnan kasvattamistehtävän vuoksi. Joillekin miesoppilaita tasavertaisuus tuli seminaarissa yllätyksenä. Esimerkiksi Tampereen poikalypseossa 1907 opettajakokouksen pöytäkirjassa käsiteltiin tapausta, jossa poikaoppilas ”oli kaksi eri kertaa pyrkinyt riettaasti pitelemään (...) 10-vuotiaasta tytärtä...” ja näiden käsiksi käymisten takia tyttö oli alkanut nähdä painajaisia ja huutaa öisin, jolloin vanhemmat olivat ilmoittaneet asiasta lyseon johdolle. Rehtori oli vakuuttunut tapauksesta ja tytön kertomuksen todennukaisuudesta. Kesken kaiken pöytäkirjassa on kuitenkin maininta työstä: ”Tyttö oli tosin nuori, mutta terve ja suurikasvuinen ja näyttää henkisestikin vilkkaalta ja avomieliseltä.” Tätä toteamusta ja sen merkitystä ei pöytäkirjassa avattu mitenkään, vaan se oli irrallisena mainintana. Poikaoppilas olisi saanut jatkaa lyseossa, jos hän olisi tunnustanut tekonsa ja pyytänyt anteeksi tytön vanhemmilta. Jos ja kun ilmeisesti miesoppilaat olivat seminaarien ulkopuolella kasvaneet siihen ajatukseen, että seksuaalisuuden alueella he eivät olleet täysin vastuullisia teoistaan tyttöjen ja naisten viettelevyyden takia, saattoivat seminaarien käytännöt tulla heille yllätyksenä. Niin sanottujen siveellisyysrikkomusten kohdalla eri seminaareissa miesoppilaat yrittivät joskus vedota kristinuskon perisyntiin ”viekas pikku Eeva” asetelmaan, jossa naisen löyhän sukupuolikurin tai viettelevyyden takia mies on vähemmän vastuullinen. Milloin neiti Heinosen sanottiin olleen iloinen luonteeltaan tai

neiti Virtasen luona käyneen paljon miesvieraita, mutta yhtäkaikki; seminaarien miesjohto tyrmäsi nämä yritykset. Miesoppilaan oli tulevana kansan kasvattajana oltava vastuussa myös itsehillinnästään.

Tästä tasavertaisemmasta asetelmasta huolimatta pöytäkirjojen diskursiivisessa kentässä ”mykistävä siveettömyys”, ”viekkaan Eevan siveettömyys” ja ”heikomman sukupuolen siveettömyys”-diskurssit osoittavat eriarvoisuutta nais- ja miesoppilaiden kesken. Nämä diskurssit ovat hallitsevia ja vahvasti myös toisiinsa kietoutuneita ja tulevat esiin myös muussa kuin rangaistus-käytännöissä. Etenkin ”heikomman sukupuolen siveettömyys”-diskurssissa naisoppilaita kohdellaan lempeämmin ja rangaistukset ovat lievempiä kuin miesoppilailla vastaavissa rikkeissä. ”Viekkaan Eevan siveettömyys”-diskurssi sisältää kyllä kristinopin perisyntiajattelua naisista, mutta seminaarin naisoppilaiden viekkaus liittyi valehteluun, pettämiseen tai toisen naisoppilaan selkään puukottamiseen eikä niinkään seksuaaliseen viettelevyyteen, kuten seminaarien ulkopuolella. Seminaarin puheissa myös siveettömyyden käsite ymmärretään laajemmin kuin vain seksuaaliseen toimintaan liittyväksi, vaikka se ilmeisesti ”mykistävä siveettömyys”-diskurssissa onkin juuri mykistymisen syy. Tästä on mielenkiintoista jatkaa tutkimusta muidenkin kuin vain siveettömyysdiskurssien osalta; mitkä kaikki eri puheteot kytkeytyvät yhteen ja mikä vaikutus niillä oli seminaarien toiminnassa ja naisoppilaiden poikkeavuuden rakentumisessa.

Lähteet

- Brannon, L. 1999. *Gender. Psychological Perspectives*. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn and Bacon.
- Burr, V. 1995. *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Castrén, Z. 1916. *Siveysoppi*. J. Castrén, J. Forsman, K. Grotenfelt, L. Hendell, E. Hjelt, U. Saxén, U., E. N. Setälä, I. Välikangas & Y. Wichmann, (toim.) 1916. *Tietosanakirja*. Kahdeksas osa Ribot – Stambul. Helsinki: Otava.
- Conrad, P. & Schneider, J. W. 1992. *Deviance and medicalization : from badness to sickness*. Philadelphia : Temple University Press.
- Ervasti, E. & Rantanen, S. 1988. *Rikos ja rangaistus opettajaseminaarissa. Vertaileva tutkimus Rauman ja Raahen seminaarien kurinpidosta ja kontrollista vuosina 1896- 1974*. Projektitutkielma. Turun yliopisto.

- Fairclough, N. 1997. Miten media puhuu. (Suom. Virpi Blom ja Kaarina Hazard). Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, N. 2003. Analysing discourse. London: Routledge.
- Foucault, M. 1982. The Subject and Power. Jälkisanat teoksessa Hubert L. Dreyfus ja Paul Rabinow Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics. Chicago : The University of Chicago Press.
- Foucault, M. 1984. Truth and Power. Teoksessa Paul Rabinow (toim.)The Foucault Reader. New York: Pantheon.
- Foucault, M. 1984b. The Foucault Reader. Toim. Paul Rabinow. Pantheon Books, New York 1984.
- Hacking, I. 2009. Mitä sosiaalinen konstruktionismi on? Suomentanut Inkeri Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Immonen, K. 1990. Teoksessa K. Immonen (toim.) Naisen elämä. Keuruu: Otava, 7-15.
- Kaarninen, M. 1995. Nykyajan tytöt. Koulutus, luokka ja sukupuoli 1920- ja 1930-luvun Suomessa. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Korppi-Tommola, A. 1984. Naisten kasvatuksen ja koulutuksen tutkimus. Teoksessa Päivi Setälä, Jaana Pekkola, Helena Laisi, Mikko Perttilä Naiskuvista todellisuuteen : tutkimusnäkökulmia naishistoriaan . Helsinki : Gaudeamus, 136-151.
- Klaveness, F. 1903. Sukupuolinen puhtaus nuoruusvuosina. Aikamme siveellisyyssykemyksiä No1. Suom. Paavo Snellman. Helsinki: Weilin & Göös.
- Kuikka, M. T. 2002. Teachers for Secondary Schools, Especially Teacher Training in Finland 1780-1970. Teoksessa Martti T. Kuikka, Saara Hakaste, Aslak Lindström & Erkki Merimaa Kulttuurivaikuttajat ja koulut autonomian aikana arvojen rakentajina. Jyväskylä: Gummerus, 308-319.
- Kyppö, E. 1989. Ne kovimmat pojat : heidän koulukotinsa yhteiskunnan muutospaineessa: kokemuksia, muistoja ja mietteitä kolmenkymmenen vuoden ajalta. Helsinki: Gummerus.
- Lahtinen, A. Huoltaja 1967 / helmikuu 3. Sosiaalitarkkailija ja poikkeavien nuorten huolto, 78-82.
- Laurén, L. 1890. Siweydestä. Nikolainkaupunki : Unggren.
- Lehtinen, A., Reima, V. & Tirranen, M. 1926. Nuorison käytös. Kotikasvatusyhdistyksen kotiopintokirja VII. Helsinki: Puromiehen kirjapaino.
- Markkola, P. 2002. Synti ja siveys. Naiset, uskonto ja sosiaalinen työ Suomessa 1860-1920. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tampere: Tammer-Paino.
- Naskali, P. 1999. Tyttö ja äiti kasvatustilanteella sivuraiteella. Naistutkimus 1/99, 59-63.
- Nieminen, A. 1951. Taistelu sukupuolimoraalista. Avioliitto- ja seksuaalikäytännöksiä suomalaisen hengenelämän ja yhteiskunnan murroksessa sääty-yhteiskunnan ajoilta 1910-luvulle. Porvoo – Helsinki: WSOY.
- Nygård, T. 1998. Erilaisten historiaa. Jyväskylä: Gummerus.

- Näre, S. 1992. Liisa Älä! Älä! -maassa. Tyttöjen autonomian säätely. Teoksessa Jaana Lähteenmäki & Sari Näre Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Tampere: Tammer-Paino.
- Oker-Blom, M. 1903. Sielunelämä ja viettielo. Aikamme siveellisyysskysymyksiä No 3. Helsinki: Weilig & Göös.
- Oker-Blom, M. 1908. Siveellisyysskannan kohottamiseksi. Aikamme siveellisyysskysymyksiä 16. Helsinki: Weilig & Göös.
- OkerBlom, M. 1908b. Äidille ja nuorille naisille. 2. painos, Helsinki: Weilig & Göös.
- Palomaa, V. 1914. Sukupuolielämän salaisuudet. Silmäys sielunelämän salakammioihin. Tampere: Tampereen Sentraalikirjapaino.
- Peltonen, W. 1899a. Nuorisomme siiveellisyys. Wakava sana wakawasta asiasta. Kyläläisten kirjasia n:o 18. Porwoo: Werner Söderström.
- Peltonen, W. 1899b. Emännille ja tyttärille. Kyläläisten kirjasia n:o 16. Porwoo: Werner Söderström.
- Pystynen, V. 2012. Tutkija: Tyttöjen seksikäyttäytyminen vaikuttaa huostaanottopäätöksiin. Helsingin Sanomat 29.6.2012.
- Rajainen, M. 1973. Naisliike ja sukupuolimoraali. Keskustelua ja toimintaa 1800-luvulla ja nykyisen vuosisadan alkupuolella noin vuoteen 1918 saakka. Helsinki: Suomen kirkkohistoriallinen seura.
- Reima, V. 1922. Laiminlyöty murrosikä. Helsinki: Puromiehen kirjapaino.
- Reima, V. 1945. Nuorison kasvatus. Helsinki: Puromiehen Kirjapaino.
- Rosenqvist, A. F. 1915. Murrosikä ja kasvatus. Sielutieteellinen ja kokeellis-kasvatusopillinen tutkimus. Helsinki: Otava.
- Saari, M. 1992. Iiris-rukan oppivuodet. Tyttöjen kansakouluopetus 1930-luvulla. Teoksessa J., Lähteenmaa, S., Näre (toim.), Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa, Tampere: Tammerpaino, 259-269.
- Salmela, S. 1999. Tuikkuja ja kynttilöitä: muistoja Raahen seminaarista vuosilta 1896-1971. Raahe seura. Raahen kirjapaino.
- Salo, A. 1940. Suomen ensimmäisen seminaariasetuksen synty. Eripainos historiallisesta arkistosta XL VII. Helsinki.
- Setälä, P. 1984. Naisen historiaa ennen naisliikettä. Teoksessa Päivi Setälä, Jaana Pekkola, Helena Laisi, Mikko Perttilä Naiskuvista todellisuuteen : tutkimusnäkökulmia naishistoriaan . Helsinki : Gaudeamus,23-42.
- Snellman, P. 1903. Kasvatus sukupuoliseen puhtauteen. Helsinki : Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Soikkeli, S. 1949. Irtolaisnainen ja hänen lähin ympäristönsä. Huoltaja 1949, 177-180.
- Tala, H. 2006. Johannes Linnankoski – tulieluinen suomalaisuusmies. Vuosisata suomalaisuuden puolesta. Suomalaisuuden Liitto 1906-2006. Jyväskylä: Gummerus, 163-166.

- Tampereen suomalainen tyttökoulu 1883-1918. Jatkoluokat 1896-1918. Tampereen tyttölyseo 1918-1933. 1934. Tampereen Kirjapaino-Osakeyhtiö.
- Tähtinen, J. 1992. Miten kasvatetaan pikkulapsia. Kasvatusmoraali- ja -suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850-1989 suomenkielisen kasvatusta- ja hoitopaiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:157.
- Wilkama, S. 1938. Naissivistuksen periaatteiden kehitys Suomessa 1840-1880-luvuilla: pedagogis-aatehistoriallinen tutkimus. Helsingin yliopisto. Historiallisia tutkimuksia; 23.
- Vuohelainen, S. 1970. Vuorelan koulukodin oppilaista jatkokoulutukseen lähteneet ja heidän menestymisensä. Lapsi ja nuoriso 1970, 386-389.
- Yarbrough, A. 1976. Christianization in the 4th Century. The Example of Roman Women. Church History.
- Yesilova, K. 2001. Sukupuolittunut seksuaalikasvatus. Sosiologia 3/2001, 192-204.
- Åkesson, L. 1991. De ovanligas betydelse. Stockholm; Carsson Bokförlag.

Painamattomat lähteet

- HMA: Kiertokouluopettajaseminaarin opettajakokousten pöytäkirjat 1890-1914, A.a:1 – A.a:6. Hämeenlinnan maakunta-arkisto.
- Hämeenlinnan seminaarin opettajakunnan kokousten pöytäkirjat 1919-1970, Ca2-Ca:6. Hämeenlinnan maakunta-arkisto.
- JMA: Jyväskylän seminaarin opettajakokousten pöytäkirjat 1863- 1958, Caa1 – Cb5. Jyväskylän maakunta-arkisto.
- MMA: Sortavalan seminaari: 1880-1943, Ca1- Ca 29. Mikkelin maakunta-arkisto.
- MMA: Itä-Suomen seminaarin opettajakokousten pöytäkirjat 1943-57, Ca1- Ca4(lopun kateissa). Joensuun maakunta-arkisto.
- OMK: Kajaanin seminaarin opettajakokousten pöytäkirjat 1900-1962, Ca1-Ca9. Oulun maakunta-arkisto.
- TMK: Rauman Seminaarin opettajakokousten pöytäkirjat 1896-1958. Ca1- Ca23. Turun maakunta-arkisto.
- Tampereen tyttölyseon arkiston opettajakokousten pöytäkirjat 1893-1970. Hämeenlinnan maakunta-arkisto.
- Tampereen tyttölyseon arkiston rangaistuskirjat 1893-1970. Hämeenlinnan maakunta-arkisto.
- Tampereen lyseon arkiston opettajakokousten pöytäkirjat 1865-1970. Hämeenlinnan maakunta-arkisto.

IV

Poikkeavuuden määrittely ja vastuu

ADHD ja moraalinen vastuu

■ Tanja Vehkakoski, Antti Teittinen ja Simo Vehmas

Neuropsykiatrinen diagnoosi ja neurotieteelliset selitysmallit ongelmien syistä herättävät väistämättä kysymyksiä diagnoosin saaneen yksilön moraalisesta vastuusta. Esimerkiksi mikäli aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön (ADHD) ajatellaan vaikeuttavan impulssien säätelykykyä, itsekontrollia ja oman toiminnan ohjausta, sen voidaan ajatella heikentävän myös yksilön valmiuksia toimia moraalisten periaatteidensa mukaisesti. Diagnoosiin perustuvalla arviolla moraalisten valmiuksien puutteellisuudesta taas on monia merkityksiä sekä yksilölle että yhteiskunnalle. Tässä artikkelissa pohdimme ADHD-diagnoosiin liittyvää moraalisen vastuun ja moraalisen toimijuuden ongelmatiikkaa kahdesta eri näkökulmasta: moraalipsykologisesta ja sosiologisesta viitekehystä.

Johdanto

Yli sata vuotta sitten lääketieteellisessä *Lancet*-lehdessä julkaistiin George Stillin (1902) luennot lapsista, joilla hän näki olevan vakavia ongelmia käyttäytymisen moraalisessa kontrollissa ja impulsseihin liittyvissä estoissa. Vaikka osa Stillin luonnehdinnoista sopii myös epäsosiaalisen käytöshäiriön tai uhmakkuushäiriön diagnostisiin piirteisiin (ks. Barkley 2006), kuvausten yhteys nykyiseen ymmärrykseen aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö ADHD:sta on ilmeinen. Ilmiön hahmottamista on kuitenkin muuttunut. Esimerkiksi Käypä hoito –suosituksessa (9.1.2012) puhutaan moraalisen kontrollin sijaan keskittymisvaikeuksista, yliaktiivisuudesta, impulsiivisuudesta ja toiminnanohjauksen vaikeuksista. Tämä ei kuitenkaan poista diagnoosiin sisältyvää normatiivista ulottuvuutta: diagnostisen luokan luo-

minen levottomuudelle, impulsiivisuudelle ja keskittymättömyydelle kertoo jo sinänsä näiden käyttäytymispiirteiden oletetusta ei-toivottavuudesta henkilölle itselleen ja hänen hyvän elämänsä toteuttamiselle. Lisäksi ADHD-diagnosiin liittyy oletus diagnostisten piirteiden mukaisen käyttäytymisen vahingollisuudesta, häiritsevyydestä tai epämieluisuudesta toisille ihmisille ja ympäröivälle yhteisölle. Nämä ei-toivotut seuraukset vaihtelevat koulussa ja luokkahuoneessa esiintyvistä häiriökäyttäytymisestä (Crundwell 2005; Frankel & Feinberg 2002) ja suurentuneesta koulukiusaamisriskistä (Unnever & Cornell 2003) ADHD-oireiden ja rikollisen käyttäytymisen tai sopeutumattoman persoonallisuuden väliseen yhteyteen (ks. esim. Babinski, Hartsough & Lambert 1999; Gudjonsson, Sigurdsson, Guomundsdottir, Sigurjónsdóttir & Smari 2010; Savolainen, Hurtig, Ebeling, Moilanen, Hughes & Taanila 2010).

Koska ADHD:n oletetaan neurotieteellisissä selitysmalleissa palautuvan pitkälti biologisiin tekijöihin, diagnoosi herättää kysymyksen yksilölle lankeavasta moraalista vastuusta. Toteutuvatko moraalisen vastuun edellytykset riittävässä määrin niin, että yksilö pystyy kontrolloimaan toimintaansa ja olemaan siitä vastuussa vai voidaananko ADHD tulkita tilaksi, joka heikentää yksilön moraalista vastuunalaisuutta tai poistaa kokonaan hänen tilivelvollisuutensa omista teoistaan? Käsittelemme tässä artikkelissa ADHD-diagnosin saaneen yksilön moraalista vastuuta ja toimijuutta kahdesta näkökulmasta. Ensinnä erittelemme moraalista vastuunalaisuutta erityisesti henkilön oman toiminnan kontrollin suhteen. Lopuksi käänämme kysymyksen moraalista vastuusta toisin päin ja pohdimme ADHD-diagnosin saaneen yksilön moraalisen vastuun sijaan ammatti-ihmisten etiikkaa diagnosoinnissa ja ADHD-diagnosille annettujen merkitysten rakentamisessa.

ADHD ja yksilön moraalinen toiminta

Itsekontrolli moraalisen toimijuuden edellytyksenä

Itsekontrollia (*self-control*) pidetään yhtenä yleisesti hyväksyttynä moraalisen vastuullisuuden ja moraalisen toimijuuden perusedellytyksenä (Fischer & Ravizza 1998, 12 – 13; Henden 2008). Zhu (2005) hahmottaa it-

sekontrollin tyyppiesimerkkinä moraalisen toimijuuden harjoittamisesta, sillä säädellössään omaa toimintaansa yksilö aktiivisesti ja intentionaalisesti tekee asioita pikemminkin kuin ainoastaan kokee niitä tai alistuu niiden vietäväksi (Zhu 2005). Itsekontrollin korostetaan olevan pohja hyveelliselle, yhteisön hyväksi toimivalle käyttäytymiselle, joka mahdollistaa muiden hyveiden toteuttamisen (Baumeister & Exline 2000; Vitell, Bing, Davison, Ammeter, Garner & Novicevic 2008). Se saatetaan rinnastaa myös luonteenvahvuuteen, joka ymmärretään yleisenä kapasiteettina vastustaa kiusauksia, toimia vastuuntuntoisesti ja tehdä moraalisesti hyviä tekoja mahdollisista eteen tulevista vaikeuksista huolimatta (Baumeister & Exline 2000; Henden 2008).

Vaikka itsekontrollin käsite tarkoittaa sananmukaisesti ainoastaan minän harjoittamaa kontrollia yli itsen (Baumeister & Exline 2000), sillä viitataan käytännössä tilanteeseen, jossa yksilö joutuu hallitsemaan kilpailevia ja keskenään ristiriitaisia vaikuttimia ja tukahduttamaan välittömän yllykkeen mielihyvään suosimalla enemmän merkittävämpiä palkintoja tulevaisuudessa kuin pienempiä palkintoja nykyisyydessä (Baumeister & Exline 2000; Henden 2008). Itsekontrolli ei koske kuitenkaan pelkästään kiusauksien vastustamista, vaan sitä tarvitaan myös toimintaa estävien kielteisten tunteiden, kuten lamaannuttavan pelon tai voimakkaan ahdistuksen säätelyssä niin, että henkilö pystyy vaikeista tunteistaan huolimatta toimimaan omien intentioidensa mukaisesti (Henden 2008). Itsekontrollia vaativiin tilanteisiin sisältyvä vastakkaisten halujen ja motiivien tuottama jännite näkyy myös itsekontrollin paradoksiksi kutsutussa ilmiössä – siinä, että yksilön halu olla tekemättä sitä, mitä hän eniten haluaa tehdä, on sekä hänen vahvin että ei-vahvin halunsa (Mele 1987, ks. Mele 1997).

Vaikka itsekontrollin ja itsesäätelyn (*self-regulation*) käsitteitä käytetään joskus keskenään vaihtokelpoisesti (Baumeister & Exline 1999, 2000), niiden välillä voidaan nähdä myös eroja. Tällöin itsekontrollilla viitataan erityisesti impulssikontrolliin, kun taas itsesäätely viittaa laajemmin oman toiminnan suunnitteluun, tavoitteiden asettamiseen jokapäiväisessä elämässä sekä minän resursseihin ohjata käyttäytymistä kohti tavoitteita (Baumeister & Exline 1999). Itsesäätely voidaan Baumeisterin ja Exlinen (2000) mukaan tiivistää

ainakin neljään eri alueeseen: impulssikontrolliin (kiusauksien vastustaminen ja pidättäytyminen toimimasta oman itsen tai ympäristön kannalta ei-toivottujen impulssien pohjalta), ajatusten säätelyyn (keskittyminen, päätelyprosessien säätely, ei-toivottujen ajatusten tukahduttaminen), tunteiden säätelyyn (tunne- ja mielentilojen vahvistaminen ja muuttaminen) sekä suoritusprosessien säätelyyn (sinnikkyys tavoitteisiin pyrkimisessä, stressinsäätely). (Baumeister & Exline 2000).

Itsekontrolliin liittyy läheisesti myös ajatus tahdonvoimasta (*strength of will*), jota tarvitaan omiin ratkaisuihin sitoutumisessa (Henden 2008) sekä yritettäessä estää itseä tekemästä jotakin, mitä tämä todella haluaisi tehdä (Kennett & Smith 2006; Zhu 2005). Itsekontrolli ja tahdonvoima eivät kuitenkaan tarkoita täysin samoja asioita. Esimerkiksi hyvin pienet lapset voivat osoittaa vahvaa tahtoa, vaikka heillä olisi vielä kehittynyt valmiuksia itsekontrolliin (ks. Henden 2008). Jos yksilö ei kykene tahdonvoimallaan tukahduttamaan halua, joka ei edusta hänen todella haluamaansa, halun voiman sanotaan ylittävän tahdonvoiman. Kyse voi olla tällöin joko yksilön (tahdon) heikkoudesta tai halun vastustamattomuudesta. Jälkimmäinen selitys tulee Watsonin (1977) mukaan kyseeseen silloin, kun kuka tahansa tietyssä kulttuurissa elävä aikuinen ei pystyisi onnistuneesti vastustamaan samanvahvuista halua (Zaragoza 2006).

Kennettin ja Smithin (1996) mukaan itsekontrollia harjoitetaan ainakin kahdella tavalla, diakronisesti (*diachronic self-control*) ja synkronisesti (*synchronic self-control*). Diakronista itsekontrollia harjoitetaan silloin, kun henkilö ennakoii tietyissä oloissa menettävänsä kontrollin ja järjestää sen estääkseen olosuhteet sellaisiksi, ettei tätä tulisi tapahtumaan. Tällöin yksilö tavallaan rajoittaa täysimääräisen autonomiansa toteuttamista tulevaisuudessa tekemällä jonkin teon tekemisen hyvin vaikeaksi tai jopa mahdottomaksi (Kennett & Smith 1996). Esimerkiksi pommiin nukkumista pelkäävä henkilö voi laittaa illalla herätyskellon niin kauaksi vuoteestaan, että hänen on aamulla pakko nousta ylös sammuttamaan se, jolloin hän jää todennäköisemmin pysyvästi hereille kuin jos jättäisi kellon vain kädenojennuksen päähän itsestään. Samanlaisia ennakoivia keinoja voivat olla esimerkiksi retkahduksen aiheuttavien tilanteiden välttäminen, toisten ihmisten pyytämi-

nen estämään tietyllä tapaa toimimisen, psykoterapiaan hakeutuminen tai lääkityksen käyttäminen (von Willigenburg 2005).

Synkronista itsekontrollia harjoitetaan sillä hetkellä, kun henkilö on jo menettämäisillään kontrollin ja yrittää ajatuksen voimalla vielä estää lopullisen romahduksen tai saada itsensä vaihtamaan suuntaa. Tämä voidaan tehdä ohjaamalla omaa ajattelua niin, että sillä hetkellä houkuttelevaan asiaan liitetään mielihyvän saamisen sijaan kielteisiä mielikuvia tai houkutuksesta pidättäytymiseen myönteisiä mielle yhtymiä (Kennett & Smith 1996). Tarkkaavuuden suuntaaminen kielletyistä tai kielteisiä tunteita aiheuttavista ärsykkeistä muualle onkin usein ensimmäinen keino minimoida tai välttää ongelmallisia reaktioita (Baumeister & Exline 1999). Yksilö voi siis tehdä kahta asiaa yhtä aikaa: pelata esimerkiksi tietokoneella ja toisaalta ajatella jotakin, joka vähentää hänen halunsa voimaa tietokoneella pelaamiseen (Mele 1997). Jopa pienten lasten on havaittu pystyvän oppimaan synkronisia itsekontrollistrategioita ja siirtämään tyydytyksen kokemista paremman palkinnon toivossa vähän myöhempään (Mischel, Shoda & Rodriguez 1989).

ADHD ja itsekontrolli

Itsekontrollin ja itsesäätelyn vaikeudet liittyvät läheisesti ADHD:n diagnostiikkiin piirteisiin ja muodostavat Barkleyn (1997) mielestä ADHD:n ytimen (ks. myös Corbett ym. 2009; Crundwell 2005; Gudjonsson, Sigurdsson, Guomundsdottir, Sigurjónsdóttir & Smari 2010). Ne näkyvät ADHD-diagnoosin saaneiden henkilöiden heikoimpina valmiuksina vastustaa ikätovereiden taholta tulevaa provokaatiota (Frankel & Feinberg 2002; Singh 2011), vähemmän ennustettavana reaktiokäyttäytymisenä (Aase & Sagvolden 2005), suurempana emotionaalisuutena ja vähäisempänä estyneisyytenä (Crundwell 2005; Mahone & Hoffman 2007; Corbett, Constantine, Hendren, Rocke & Ozonoff 2009) sekä välittömien vahvistimien suurempana merkityksenä verrattuna myöhemmin tuleviin, mutta arvokkaampiin ja ponnistelua vaativampiin vahvistimiin (Neef, Bicard & Endo 2001). Lisäksi heikko itsekontrolli vaikeuttaa usein läheisten tunnesiteiden luomista sekä yhteisön normeihin sopeutumista (Longshore, Chang, Hsieh & Messina 2004).

Vaikka itsekontrollilla näyttää olevan iso osuus ihmisten moraalisisessa toiminnassa ja vaikka sen ongelmat näyttäisivät heikentävän ADHD-diagnoosin saaneen yksilön valmiuksia toimia moraalisesti, kysymys yksilön moraalisisesta vastuusta ei ole suoraviivainen. Jos ajatellaan ADHD:n diagnostisia piirteitä, ongelmat itsekontrollissa liittyvät nimenomaan synkroniseen itsekontrolliin. Näin ollen vaikka henkilöllä olisi vaikeuksia toimintansa välittömässä säätelyssä, niitä on mahdollista voittaa diakronisen itsekontrollin kautta (ks. esim. von Willigenburg 2005) esimerkiksi opettelemalla sisäistä puhetta, harjoittelemalla omien reagoititapojen ennakoimista tai kehittämällä muulla tavoin omatoiminnanohjausta. Tämä on myös jokaisen ihmisen moraalisisena haasteena niillä alueilla, joilla kullakin on taipumusta ei-toivottuihin ajatus- ja käyttäytymismalleihin. Esimerkiksi monissa mielenterveyden hoitomuodoissa itsekontrolliin kohdistuvat vaateet ovat merkittävässä asemassa tuettaessa yksilöä omien oireiden, ajatusten, tunteiden sekä toimintatapojen havainnoimiseen, syvälle juurtuneiden kokemisen tapojen muuttamiseen sekä uusien toimintamallien istuttamiseen (Baumeister & Exline 1999; 2000).

Vaikka yksilö olisi ottanut vastuun itsensä kehittämisestä omilla heikoilla alueillaan, eikä siitä huolimatta kykene säätelemään impulssejaan, tämänkään ei tarvitse tarkoittaa niiden hallitsemattomuutta tai ihmisen vastuuvapautta tekemisistään. Henden (2008) kuvaa, miten itsekontrollissa epäonnistuminen ei ole yleensä lipsahdus, joka tapahtuisi henkilön tiedostamatta ja jonka tapahduttua hänet valtaisi hämmästys omasta teostaan. Päinvastoin yksilö on yleensä täysin tietoinen, että hän on antamassa periksi ei-toivotulle halulle (Henden 2008), eikä ainoastaan passiivisesti katsele sivusta, mitä hänen mielessään tai käyttäytymisessään tapahtuu (Zhu 2005). Näin ollen epäonnistumisesta huolimatta kyseessä on kuitenkin yritys harjoittaa itsekontrollia, eikä tällöin ole perusteltua kieltää moraalista toimijuutta vain siksi, ettei yksilö ole vielä saavuttanut haluttua toiminnan kontrollia tai lopulta epäonnistuu siinä (ks. Zhu 2005). Itsekontrollin menettäminen ei myöskään poista ristiriitaa tai vastakkaisten pyrkimysten läsnäoloa ihmisten mielestä: myös periksi antaessaan ihminen säilyttää toimijuutensa ja mahdollisuuden valita puolensa sen sijaan että hän vain

ajelehtisi erilaisten halujen kuljettamana (ks. Bolt & Schermer 2009; Henden 2008).

Moraalinen toiminta on myös sinänsä moniulotteinen ilmiö, eikä riipu yksinomaan ihmisten itsekontrollista tai itsesäätelytaidoista. Esimerkiksi James Restin (1986) mallissa moraalinen toiminta jaetaan neljään osaluueeseen: moraaliseen herkkyyteen (=kyky nähdä tilanteisiin sisältyvä moraalinen näkökulma sekä punnita, millaiset toimintavaihtoehdot ovat kussakin tilanteessa mahdollisia, keihin ne vaikuttavat ja miten tilanteen osapuolet näkevät toiminnan seuraukset hyvinvoinnilleen), moraaliseen ongelmanratkaisuun (kyky arvioida eri toimintatapojen moraalista oikeellisuutta, oikeudenmukaisuutta ja hyvyyttä), moraaliseen motivaatioon (etusijan antaminen moraalille arvoille muiden arvojen yli) sekä moraaliseen toimeenpanotaitoon (riittävä pitkäjänteisyys, väsymyksensietokyky sekä vahvuus toteuttaa intentiotaan toimia moraalisesti esteistä huolimatta) (ks. Rest, Bebeau & Volker 1986). Tällöin vaikeudet yhdellä osa-alueella eivät estä moraalista toimintaa kokonaisuudessaan, vaan muut moraalisen toiminnan osa-alueet voivat kompensoida yhtä heikkoa aluetta. Baumeister ja Exline (1999) korostavatkin, ettei vahva itsekontrolli yksin riitä: sen sijaan se voi itsessään neutraalina resurssina auttaa yksilöä tulemaan yhtä hyvin pyhimykseksi kuin tappajaksi. Ilman oman toiminnan moraalisia arviointiperusteita ihmiset saattavat siis käyttäytyä moraalisesti väärin tahdonvoimastaan huolimatta ja käyttää vahvaa itsekontrollia niin itsen kehittämiseen, toisten palvelemiseen kuin toisten vahingoittamiseenkin (Baumeister & Exline 1999).

Voidaankin todeta, että itsekontrollin kehittämistä tukee ja sen heikkouksia kompensoi yksilön sisäinen motivaatio moraalisesti hyvään toimintaan ja vahva sitoutuminen hyvän elämän ideaan. Moraalisella identiteetillä tarkoitetaan sitä, missä määrin yksilön identiteetin muodostavat tekijät, kuten arvot, tavoitteet ja vahvuudet, ovat luonteeltaan moraalisia ja kuinka usein moraalisten piirteiden (esim. rehellisyys, oikeudenmukaisuus) ympärille rakentuvaa minäkäsitystä pidetään moraalisen motivaation lähteenä (Aquino & Reed 2002). Moraalisten hyveiden merkityksellisyys yksilön identiteetissä lisää motivaatiota käyttäytyä sopuoinnussa oman moraalitajun kanssa, mikä taas motivoi itsekontrollin ja siihen liittyvien luonteenpiirteiden ke-

hittämistä (Hardy 2006). Ihmisillä voi siis olla samanlaisia moraalisia uskomuksia, mutta he voivat erota toisistaan sen suhteen, kuinka olennainen osa heidän identiteettiään moraaliksi on (Vitell, Bing, Davison, Ammeter, Garner & Novicevic 2008). Moraalisen persoonuuden näkökulmasta ei siis ole niinkään väliä tietää, millaisia tunteita tai haluja ihmiset spontaanisti kokevat kuin tietää, mitä he ajattelevat näistä tunteista, kuinka motivoituneita he ovat säätelemään niitä ja millaisia haluja ja tarpeita he haluaisivat itsellään olevan (Blasi 1999). Tämä pätee myös ADHD-diagnoosin saaneen yksilön moraalisen identiteetin rakentamiseen. Ratkaisevimpia moraalisisessa itsearvioinnissa ovatkin yleensä omat intentiot (esim. halu tehdä hyvää) kuin varsinaiset teot ja niiden seuraukset. Tämän takia moraalinen itsearviointi saattaa joskus poiketa toisten ihmisten tekemästä moraalisisesta arvioinnista (Baumeister & Exline 1999).

Itsekontrollia autenttisuuden kustannuksella?

Itsekontrollia ja sen harjaannuttamisen merkitystä korostettaessa on tärkeää myös pohtia, mitä ADHD-diagnoosin saaneen yksilön sopeutuminen yhteisön vaatimuksiin merkitsee hänen autenttisuudelleen. Luopuuko henkilö kulttuurisiin normeihin ja ihanteisiin sosiaalistuessaan pelkästään oireistaan vai myös jostakin sellaisesta, joka olennaisesti määrittää, kuka hän ihmisenä on? Tukahduttavatko esimerkiksi käyttäytymiseen ja mieleen kohdistuvat psykologiset interventiot tai lääkityksen käyttö yksilön ainutlaatuisen persoonallisuuden vai edesauttavatko ne yksilön aidoimman ja todellisimman minuuden esiin pääsemistä? Vastaukset näihin kysymyksiin riippuvat pitkälti vastaajan autenttisuuskäsityksestä.

Frankfurt (1971) esittelee klassisessa artikkelissaan oman ymmärryksensä autenttisuudesta, johon liittyy keskeisesti ajatus tahdon vapaudesta ja omien halujen kontrolloinnista. Hänen mukaansa ihminen ei voi olla aito itsensä, jos hän ei pysty ohjaamaan omaa toimintaansa tiedostavan, harkitsevan ja arvioivan minänsä kautta. Se kuka ihminen lopulta on, perustuu siis Frankfurtin mukaan hänen rationaaliseen arviointiinsa siitä, mitä hän haluaisi tehdä ja kenen hän haluaisi itsensä olevan kokonaisvaltaisesta, eri seikat mukaan ottaneesta näkökulmasta (Frankfurt 1971). Tämän näkemyk-

sen mukaan ADHD-lääkkeiden käyttöä koskevaa päätöstä voidaan pitää autonomisena, jos ihminen tiedostaa esimerkiksi kaipaavansa tasaisempaa ja rauhallisempaa elämää tai arvioi voivansa lääkityksen avulla saavuttaa arvoitamaansa tavoitteita, kuten suorittaa opintonsa loppuun tai onnistua läheisissä ihmissuhteissaan. Toisaalta taas jos yksilö pitää tavasta, jolla hän elää ja kokee lääkityksen piilottavan hänelle tärkeää spontaania, luovaa tai hetkiin antautuvaa puolta itsestään, myös hänen päätöstään olla käyttämättä lääkitystä voidaan pitää autenttisenä (ks. Bolt & Schermer 2009; Loe & Cuttino 2008). Ihmiset voivat siis hallita lääkkeiden käyttöön liittyvää ambivalenssiaan strategisella, tilannesidonmaisella ja rationalisoivalla lääkkeiden käytöllään niin, että he säilyttävät tunteen omasta autenttisuudestaan ja toimijuudestaan (Loe & Cuttino 2008).

Schechtmanin mukaan (2004) Frankfurtin ajattelun heikkoutena on se, että vaikka yksilö tekisi autonomisen päätöksen sopeutua yhteisön normeihin (esim. käyttää lääkitystä saavuttaakseen jotakin haluamaansa), sen kääntöpuolena on sellaisten ominaisuuksien menetys, jotka henkilö kokee tärkeiksi omalle identiteetilleen. Hänen mukaansa ihminen on eniten oma itsensä, kun hänen tekonsa ilmentävät hänen luonnettaan, mieltymyksiään ja haluaan tietynlaiseen olemisen tapaan. Jos taas ihminen jättää ilmaisematta jotakin osaa itsestään esimerkiksi liian vahvan itsekontrollin tai kulttuuriin odotuksiin mukautumisen myötä, hän vieraantuu itsestään eikä edusta mielipiteissään tai toiminnassaan aidosti omaa persoonaansa (Schechtman 2004). Bolt ja Schermer (2009) soveltavat Schechtmanin näkemystä ADHD-lääkkeiden käyttöä pohtiviin silloin, kun yksilö tuntee lääkitystä käyttäessään olevansa lähinnä pakotettu ilmentämään tietynlaista kapeaa persoonallisuuden ihannetta, olevansa vähemmän oma itsensä tai jopa menettävänsä minuutensa (Bolt & Schermer 2009). Näin toimiessaan hän itse asiassa osaltaan myös vahvistaa niitä sosiaalisia odotuksia, joihin hän itseään muokkaamalla ja normalisoimalla pyrkii vastaamaan (Loe & Cuttino 2008).

Myös Paphitis (2010) kritisoi Frankfurtin autenttisuusnäkemystä, vaikkakin eri näkökulmasta kuin Schechtman. Frankfurtin väittäessä, ettei sisäisten pakkojen ja impulssien mukaan toimiva yksilö ole sillä hetkellä aidosti oma itsensä, Paphitis näkee ajatuksen vaarantavan yksilön psyykkistä ehey-

tä. Vaikka henkilö toimisi joissakin olosuhteissa (esim. vahvassa tunnetilassa) itselleen epäluonteenomaisesti, ristiriitaa ei ratkaise Paphitisin mukaan minän jakaminen kahteen eriarvoiseen osaan, joista vain toinen, vahvaa itsekontrollia ilmentävä puoli, edustaisi yksilön todellista minuutta. Sen sijaan rehellisyys itselle edellyttää, että autonominen toimija hyväksyy koko minänsä aidoksi ja todelliseksi itsekseen – myös ne puolet, joiden suhteen yksilö kokee olonsa epämukavaksi ja joita hän mahdollisesti yrittää muuttaa itsessään. Tämä myös yleensä vastaa ihmisten välitöntä kokemusta itsestään toimijoina (Paphitis 2010), sillä ihmiset automaattisesti pitävät sitä, mitä tekevät, omana tekonaan ja oman tahtomisen seurauksena pikemminkin kuin asioina, jotka vain tapahtuvat heille sisäisten tai ulkoisten tekijöiden pakottamana. Myös useille ADHD-diagnoosin saaneille henkilöille on vaikeaa erottaa heidän persoonallisuuttaan, todellista minuuttaan ja häiriöksi luokiteltuja piirteitään toisistaan ja luokitella jokin osa itsestä neuropsykiatrisen oireyhtymän ilmentymäksi (Bolt & Schermer 2009). Ihmissyyteen kuuluu siis olennaisesti kyky valita ja kysyä, onko jokin teko todella houkuttelevaa, arvokasta tai oikein, tyydyttääkö se oleellisia tarpeita, pitäisikö se todella tehdä tai mihin normeihin pitäisi ylipäätään mukautua (van Willigenburg 2005). Samaa minäpystyvyyden tunnetta tuetaan myös erilaisissa psykologisissa interventioissa: sen sijaan, että henkilöstä rakennettaisiin passiivista ja avutonta oman sairautensa uhria, hänen uskotaan pystyvän tunnistamaan ajatuksiaan, tunteitaan ja vaikuttimiaan sekä oppivan säätelemään niitä (Henden 2008).

ADHD ja ammatti-ihmisten moraalinen toiminta¹

Vaikka ADHD-diagnosiin liittyy yksilön moraalisen toimijuuden pohdinta, Vehmas (2009) arvioi ensisijaisen moraalisen huolenaiheen ADHD:n kaltaisissa diagnooseissa liittyvän lääkäreiden, opettajien ja muiden ammatti-ihmisten ammattietiikkaan. Koska ADHD ei ole objektiivisesti, ihmisten tulkinnoista riippumatta olemassa oleva tosiasia samalla tavalla kuin esimer-

1 Tässä luvussa on käytetty osittain pohjana Vehmaksen (2009) kirjoittamaa Erityispedagogiikka ja etiikka –artikkelia, joka on julkaistu Mobergin ja kumppaneiden toimittamassa teoksessa Erityispedagogiikan perusteet (ks. Lähteet).

kiksi planeetat tai kromosomit (ks. Searle 1995, 68), on tärkeää tunnistaa ja tunnustaa diagnosoinnin ongelmat ja riskit. Keskeisen kysymyksen muodostaa tällöin se, ketä tai mitä yksilön toimintatapojen problematisoiminen tai diagnoosin antaminen palvelee ja mitä diagnoosin saamisesta seuraa yksilölle ja yhteisölle.

ADHD:n kaltaisten diagnoosien viehätys diagnosoitujen yksilöiden ja heidän vanhempiansa kannalta on ymmärrettävä. Diagnoosin voidaan ajatella tietyllä tapaa vapauttavan vanhemmat ja lapsen itsensä moraalista vastuusta: lapsen käyttäytymisen ”häiriössä” ei olekaan kyse hänen moraalisien luonteenpiirteidensä vinoutumisesta eikä vanhempien epäonnistumisesta kasvatustehtävässä (Tait 2003, 2006). Tosin diagnoosin vapauttavuudesta on olemassa päinvastaisiakin kokemuksia. ADHD-diagnostisoitujen lasten perheissä diagnoosi otetaan usein ristiriitaisesti vastaan, sillä vaikka se tarjoaisi jonkinlaisen selitysyrityksen lapsen käyttäytymiselle, siihen liittyvä ADHD-stigma voi herättää pelkoja ja epävarmuutta lapsen tulevaisuudesta (Neophytou 2004, 118-124). Myös lasten itsensä on havaittu aktiivisesti hyväksikäyttävän diagnoosiinsa liittyvää leimaa: he voivat esimerkiksi yrittää ratkaista ristiriitatilanteita uhkaamalla itsekontrollin menetyksellä ja ADHD-tyyppisellä käyttäytymisellä tai käyttää diagnoosia verukkeena huonolle käyttäytymiselle ja rangaistusten välttämiseksi (Singh 2011).

Yksilökokemusten lisäksi ADHD-diagnoosilla on myös yhteiskunnallinen merkitys yksilöille. Diagnoosin avulla ADHD-diagnoosin saaneita henkilöitä ymmärretään ja siedetään paremmin ja he saavat tarvitsemiaan sosiaali- ja terveyspalveluja (Neophytou 2004, 118-124). Samalla diagnoosi mahdollistaa ihmisille uuden identiteetin ja persoonallisuuden, mitä kautta he kykenevät rakentamaan henkilökohtaisen elämäntarinansa ja menneisyytensä havaitun häiriönsä pohjalta uudella tavalla. Tietyssä mielessä siis heidän menneisyytensä teot häviävät ja korvautuvat toisilla teoilla, sellaisilla joita ei tulkinnallisessa mielessä ollut olemassa teon tekemisen hetkellä (Hacking 1995, 249-253).

Institutionaalisessa kontekstissa taas ADHD-diagnoosi saattaa vapauttaa esimerkiksi opettajat vastuusta ongelmien synnyssä. Esimerkiksi ”käytös-häiriöinen oppilas” on nimeke, joka sijoittaa sosiaalisen vuorovaikutuksen

ongelmat lapseen, jonka oletetaan häiriköivän riippumatta siitä, millainen vuorovaikutus opettajalla ja muilla oppilailla on hänen kanssaan. Sen sijaan ”oppilas, jonka kanssa minun on hankala tulla toimeen” laskee osan vastuusta opettajalle ja kouluuyhteisölle. Jälkimmäinen nimeke tuntuu hedelmällisemmältä jo pelkästään siksi, että sosiaalisessa elämässä ilmenevät hankaluudet ilmenevät aina ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ollen useimmiten reaktioita tai ”vastineita” johonkin (ks. Vehmas 2009). Ongelmien selittäminen ADHD-diagnoosin kautta on kuitenkin yksi osoitus siitä, miten sosiaalisen selittäminen biologisella ja biolääketieteellisten mallien asema sosiaalisessa on vahvaa (Brante 2006).

Yhteenvedona voidaan todeta, että vaikka yhteiskunnallinen riskitietoisuus perustetaan nyky-yhteiskunnassa tieteelliseen tietoon, tieto ei ole täysin objektiivista, vaan siihen vaikuttaa luonnontieteellisen tietotyypin ideologinen valta-asema yhteiskuntasuunnittelussa (Teittinen 2008). ADHD ja moraalinen vastuu rinnasteisesti ilmaistuna nostaakin keskeisesti esiin kysymyksen luonnon- ja ihmistieteiden välisestä suhteesta. ADHD:n lääketieteeseen ja neuropsykologiaan perustuvat selitysmallit sekä kuntoutukselliset ja medisiiniset ratkaisut edustavat sellaista ilmiöön kohdistuvaa ongelmanratkaisuvalikoimaa, jonka merkitykset ulottuvat niiden omien alueidensa ulkopuolelle. Vaikka ihmisten välisiä eroja itsekontrollissa ja moraalisessa toiminnassa ei kiistettäisikään, yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkasteltuna ADHD-diagnoosin antaminen palvelee ensisijaisesti yhteiskunnan pyrkimystä moraalisaateluun. Tällaisen yhteiskunnan harjoittaman moraalisaatelyn tehtävänä on tuottaa, vahvistaa ja ylläpitää vallitsevan sosiaalisen järjestyksen ja toimivan yhteiskunnan kannalta ihanteellisia elämäntapoja ja hyväksyttäviä sosiaalisia identiteettejä (ks. Ruonavaara 1998). Vaikka kussakin ajassa ja kulttuurissa legitiimit sosiaaliset identiteetit tuntuvat yhteisön jäsenistä usein luonnollisilta selviöiltä, pitäisi ADHD-diagnoosin antamisessa etsiä tasapainoa diagnoosin tuottamien hyötyjen ja haittojen välillä, liittyvätpä ne sitten yksilön autenttisuuden toteutumiseen, yhteiskunnan toimivuuteen tai tiettyjen arvojen, asenteiden ja ihmisyyden ihanteiden vahvistamiseen. Parhaiten tämä toteutuu silloin, kun ADHD-diagnoosia koskevaan yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistuvat Ruonavaaran (1998)

termein kuvattuna erilaiset ”omia moraaliprojektejaan edistävät toimijat”: vaihtelevia teoreettisia lähtöoletuksia edustavat tutkijat, neurologiset vammaisjärjestöt, kentällä toimivat ammatti-ihmiset, vanhemmat sekä diagnoosin saaneet lapset ja aikuiset.

Lähteet

- Aase, H. & Sagvolden, T. 2005. Moment-to-moment dynamics of ADHD behavior. *Behavioral and Brain Functions* 1 (12), 1–14.
- Aquino, K. & Reed, A. 2002. The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology* 83 (6), 1423–1440.
- Babinski, L. M., Hartsough, C. S., & Lambert, N. M. 1999. Childhood conduct problems, hyperactivity-impulsivity, and inattention as predictors of adult criminal activity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 40 (3), 347–355.
- Barkley, R. A. 1997. *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford.
- Barkley, R. A. 2006. The relevance of the Still lectures to attention-deficit/hyperactivity disorder: a commentary. *Journal of Attention Disorders* 10, 137–140.
- Baumeister, R. F. & Exline, J. J. 1999. Virtue, personality, and social relations: self-control as the moral muscle. *Journal of Personality* 67 (6), 1165–1194.
- Baumeister, R. F. & Exline, J. J. 2000. Self-control, morality, and human strength. *Journal of Social and Clinical Psychology* 19 (1), 29–42.
- Blasi, A. 1999. Emotions and moral motivation. *Journal for the Theory of Social Behavior* 29, 1–19.
- Bolt, I. & Schermer, M. 2009. Psychopharmaceutical enhancers: enhancing identity? *Neuroethics* 2, 103–11.
- Brante, T. 2006. *Den nya psykiatrin*. I Hallerstedt, G (red). *Diagnosens makt. Om kunskap, pengar och lidande*. Göteborg: Daidalos.
- Corbett, B. A., Constantine, L. J., Hendren, R., Rocke, D. & Ozonoff, S. 2009. Examining executive functioning in children with autism spectrum disorder, attention deficit hyperactivity disorder and typical development. *Psychiatry Research* 166, 210–222.
- Crundwell, R. M. A. 2005. An initial investigation of the impact of self-regulation and emotionality on behavior problems in children with ADHD. *Canadian Journal of School Psychology* 20 (1/2), 62–74.
- Fischer, J. M. & Ravizza, M. 1998. *Responsibility and control. A theory of moral responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frankel, F. & Feinberg, D. 2002. Social problems associated with ADHD vs. ODD in children referred for friendship problems. *Child Psychiatry and Human Development* 33 (2), 125–146.

- Frankfurt, H. G. 1971. Freedom of the will and the concept of a person. *The Journal of Philosophy* 68 (1), 5–20.
- Gawrilow, C., Gollwitzer, P. M & Oettingen, G. 2011. If-then plans benefit delay of gratification performance in children with and without ADHD. *Cognitive Therapy and Research* 35, 442–455.
- Gudjonsson, G. H., Sigurdsson, J. F., Guomundsdottir, H. B., Sigurjónsdóttir, S. & Smari, J. 2010. The relationship between ADHD symptoms in college students and core components of maladaptive personality. *Personality and Individual Differences* 48, 601–606.
- Hacking, I. 1995. *Rewriting the soul. Multiple personality and the sciences of memory.* Princeton: Princeton University Press.
- Hardy, S. A. 2006. Identity, reasoning, and emotion: an empirical comparison of three sources of moral motivation. *Motivation and Emotion* 30, 207–215.
- Henden, E. 2008. What is self-control? *Philosophical Psychology* 21 (1), 69–90.
- Kennett, J. & Smith, M. 1996. Frog and Toad lose control. *Analysis* 56 (2), 63–73.
- Käypä hoito –suositus. 2012. ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, lapset ja nuoret). Duodecim, päivitetty 9.1.2012.
- Loe, M. & Cuttino, L. 2008. Grappling with the medicated self: the case of ADHD college students. *Symbolic Interaction* 31 (3), 303–323.
- Longshore, D., Chang, E., Hsieh, S. & Messina, N. 2004. Self-control and social bonds: a combined control perspective on deviance. *Crime & Delinquency* 50, 542–564.
- Mahone, E. M. & Hoffman, J. 2007. Behavior ratings of executive function among preschoolers with ADHD. *The Clinical Neuropsychologist* 21, 569–586.
- Mele, A. R. 1997. Underestimating self-control: Kennett and Smith on Frog and Toad. *Analysis* 57 (2), 119–123.
- Mischel, W., Shoda, Y. & Rodriguez, M. L. 1989. Delay of gratification in children.. *Science* 26, 933–938.
- Neef, N. A., Bicard, D. F., Endo, S. 2001. Assessment of impulsivity and the development of self-control in students with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis* 34, 397–408.
- Neophytou, K. 2004. ADHD, a social construct? The experience of families who have a child diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Master Thesis in Social Sciences at the Australian Catholic University. Melbourne. <http://dlibrary.acu.edu.au/digitaltheses/public/adt-acuvp52.29082005/02whole.pdf> , luettu 11.12.2009.
- Paphitis, S. A. 2010. Questions of the self in the personal autonomy debate: some critical remarks on Frankfurt and Watson. *South African Journal of Philosophy* 29 (2), 117–131.
- Rest, J. R., Bebeau, M. & Volker, J. 1986. *An overview of the psychology of morality.* Teoksessa J. R. Rest (toim.) *Moral development. Advances in research and theory.* New York: Praeger, 1–27.

- Ruonavaara, H. 1998. "Vanhat" yhteiskunnalliset liikkeet moraalisäätelyn projekteina. Teoksessa K. Ilmonen & M. Siisiäinen (toim.) *Uudet ja vanhat liikkeet*. Tampere: Vastapaino, 43–57.
- Savolainen, J., Hurtig, T. M., Ebeling, H. E., Moilanen, I. K., Hughes, L. A. & Taanila, A. M. 2010. Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and criminal behaviour: the role of adolescent marginalization. *European Journal of Criminology* 7 (6), 442–459.
- Schechtman, M. 2004. Self-expression and self-control. *Ratio* 17 (4), 409–427.
- Searle, J. R. 1995. *The construction of social reality*. London: Penguin.
- Singh, I. 2011. A disorder of anger and aggression: children's perspectives on attention deficit/hyperactivity disorder in the UK. *Social Science & Medicine* 73, 889–896.
- Still, G. F. 1902. The Goulstonian lectures on some abnormal psychical conditions in children. Lecture 1, 2 and 3. *The Lancet* 159 (4102–4104), 1008–1012, 1163–1168, 1077–1082.
- Tait, G. 2003. Free will, moral responsibility and ADHD. *International Journal of Inclusive Education* 7 (4), 429–446.
- Tait, G. 2006. A brief philosophical examination of ADHD. Teoksessa G. Lloyd, J. Stead & D. Cohen (toim) *Critical new perspectives on ADHD*. London & New York: Routledge, 83–95.
- Teittinen, A. 2008. Normaliteetin rajat ja rakenteet. Teoksessa Kivirauma, Joel (toim.). *Muuttuvat marginaalit: näkökulmia vammaistutkimukseen. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 1*. Helsinki, Kehitysvammaliitto, 126–148.
- Unnever, J. D. & Cornell, D. G. 2003. Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 129–147.
- Vehmas, S. 2009. Erytispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. *Erytispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 101–121.
- Vitell, S. J., Bing, M. N. Davison, H. K., Ammeter, A. P., Garner, B. L. & Novicevic, M. M. 2008. Religiosity and moral identity: the mediating role of self-control. *Journal of Business Ethics* 88, 601–613.
- von Willingenburg, T. 2005. Protecting autonomy as authenticity using ulysses contracts. *Journal of Medicine and Philosophy* 30, 395–409.
- Zaragoza, K. 2006. What happens when someone acts compulsively? *Philosophical Studies* 131, 251–268.
- Zhu, J. 2005. Explaining synchronic self-control. *The Southern Journal of Philosophy*, 475–492.

Psykiatrinen DSM-luokittelu ja käytöksen ongelmat

■ Kari Ruoho ja Markku Ihatsu

Käytöshäiriö on yksi monista käsitteistä, joilla poikkeavaa, epäsosiaalista ja häiriökäyttäytymistä kuvataan, määritellään ja rajataan. Käytöshäiriö (engl. *conduct disorder*) on lääketieteen, tarkemmin sanottuna psykiatrian, piirissä luotu ja kehitetty termi, joka hallitsee ”markkinoita” niin maailmalla kuin Suomessaakin. Kasvatuksen alueella on pyritty luomaan omaa terminologiaa puhumalla pahantapaisuudesta, käyttäytymishäiriöistä, sosiaalisesti sopeutumattomista ja sosioemotionaalisista ongelmista (Ruoho, Ihatsu & Kuorelahti 2001; Ruoho & Ihatsu 2000). Tästä huolimatta määrittelyn legaali monopolit on jäänyt psykiatreille eli psykiatrian erikoislääkäreille (Suomessa ks. Laki..., 1994) ja sitä kautta lääketieteelle.

Johdanto

Kaksi arvovaltaisinta käyttäytymisen häiriöiden määrittelijää ovat yhdysvaltalainen *American Psychiatric Association* (APA¹) ja Maailman terveysjärjestö (WHO). APA on tuottanut ja rekisteröinyt nimiinsä *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM) -käsikirjan, jonka tarkoituksena on määrittellä standardoidut kriteerit mielen häiriöiden (engl. *mental disorders*) luokitteluun (*Diagnostic and statistical...* 2012). WHO on vastaavasti luokitellut kuolleisuutta ja tauteja vuodesta 1949 lukien julkaisussaan *Internatio-*

1 APA:n ohella on myös olemassa toinen järjestö, ”The APA” tarkoittaen ”American Psychological Association” -järjestöä.

nal Classification of Diseases (ICD), joka on maailmanlaajuinen standardi tautien luokitteluun ja globaaliin tilastointiin.

Molempien luokittelutapojen välillä on runsaasti yhtäläisyyksiä (ICD vs. DSM 2009, 63), mutta myös joitain eroja. Käytössä olevan ICD-10-sairausluokittelun ensisijaisena tarkoituksena on tilastoida maailmanlaajuisesti kuolinsyitä ja sairauksia sekä edistää julkista terveydenhoitoa, kun DSM-IV-käsikirjan tarkoituksena on puolestaan tehdä kliininen diagnoosi mielenterveyden ongelmien vuoksi hoitoon hakeutuvista potilaista. ICD- ja DSM-luokitteluja uudistetaan parhaillaan ja tässä yhteydessä pyritään järjestelmiä myös edelleen harmonisoimaan siten, että ainakin niiden metastrukturi ja luokittelukategoriat olisivat samantyyppisiä. (Maj 2011, 81.)

Virallisesti Suomessa on käytetty vuodesta 1996 lukien ICD-luokittelua mielenterveyden ongelmien diagnosoinnissa. Suomalainen versio DSM-IV-käsikirjasta julkaistiin vuonna 1997. Suomessa sekä ICD- että DSM-luokittelut soveltuvat käytettäväksi kliinisessä työssä. Opetus- ja tutkimuskäytössä DSM-luokittelu näyttää, ICD:n virallisesta luonteesta huolimatta, hallitsevan Suomessakin psykiatrian alaa, koska ”DSM-IV on saanut johtavan diagnosijärjestelmän aseman” maailmassa. (Psykkisten sairauksien... 2003, 23–24.) Useiden alan ammattilaisten ja tutkijoiden mielestä DSM-käsikirja on vuodesta 1980 lukien hallinnut psykiatristen häiriöiden luokittelua niin USA:ssa kuin koko maailmassa (Kirk 1992/2008, 10).

Tarkastelemme seuraavassa käytöshäiriön ja siihen läheisesti liittyvien uhmakuushäiriön ja ADHD:n määrittelyä DSM:n eri versioissa, DSM-käsikirjassa käytettyä tautiluokittelua yleensä ja pohdimme lopuksi, mitä taustaoletuksia DSM diagnostiset määrittelyt - erityisesti käytöshäiriö ja sen naapurikäsitteet - heijastavat ja mihin suuntaan käsitteen määrittely on menossa ja mihin sen tulisi mennä. Yritämme näin jäljittää ”tieteellisen mutta teoria-vapaan” luokittelujärjestelmän taustalla olevia tekijöitä. Tarkastelu on varsin ajankohtainen, sillä uusi versio DSM-manuaalista, DSM-V, on parhaillaan valmisteilla, ja siihen liittyvä keskustelu käynnissä monien ammattikuntien piirissä (ks. DSM-5: The Future... 2012).

Käytöshäiriöiden luokittelu: taustaa ja tilanne

Luokittelun taustaa

Yhdysvalloissa ensimmäinen virallinen yritys luokitella mielenterveyden ongelmia tehtiin vuonna 1840, kun väestölaskennan yhteydessä koottiin tietoja idiotismista/mielipuolisuudesta. Vuoden 1880 väestölaskennassa oli luokittelu ”edistynyt” tunnistamaan jo seitsemän mielisairauden alaluokkaa, jotka olivat mania, melankolia, pakkomielle, halvaus, dementia, tuurijuopous (dipsomania) ja epilepsia. (DSM: History... 2012; Peele 2008.)

Vuonna 1917 nykyisen APA:n edeltäjä² *The american medico-psychological association* laati yhdessä kansallisen mentaalihygieniakomission kanssa väestölaskentatoimiston hyväksymän suunnitelman kerätä maan mielisairaaloista yhdenmukainen tilastotiedosto. Tuloksena oli tilastollinen käsikirja mielisairaita hoitaville laitoksille. (DSM: history... 2012.)

Vuonna 1928 APA teki aloitteen yhteistyössä 21 muun kansallisen järjestön kanssa ”standardoidun tautien luokittelun” toteuttamiseksi. Uuden mielisairauksien luokittelujärjestelmän ensimmäinen laitos julkaistiin vuonna 1933, ja sen revisioitu lopullinen ja ”virallinen” versio otettiin käyttöön toukokuussa 1934, jonka luokittelumetodia useat mielisairaalat ryhtyivät käyttämään. (Dayton 1935.) Luokittelusta tehtiin kaksi uutta, revisioitua laitosta, viimeinen vuonna 1942 (Diagnostic and statistical... 1952, v).

Vuonna 1856 luotiin pohja tulevien DSM-luokituksien paradigmaattiselle kilpajuoksulle: Sigmund Freud ja Emil Kraepelin syntyivät. Sigmund Freudin (1856–1939) psykodynaaminen lapsuuden kokemuksia ja tiedostamatonta korostava häiriötulkinta sai haastajakseen Emil Kraepelinin (1856–1926) lähes puhtaasti häiriöitä kuvailevan otteen³. (Kirk 1992/2008,

2 Kolmetoista mielisairaalan ylitarkastajaa perustivat vuonna 1844 yhdistyksen nimeltä “Association of medical superintendents of american institutions for the insane”. Nimi muutettiin vuonna 1892 kuulumaan ”American medico-psychological association”. Lopulta vuonna 1921 yhdistys päätettiin nimetä American psychiatric associationiksi eli APA:ksi. (Interest in the insane 2010).

3 Emil Kraepelin oli saksalainen psykiatri, jonka Eysenck määrittelee modernin tieteellisen psykiatrian perustajaksi. Krapelinin (1887/2006) kuvaa kirjassaan ”Psychiatrie” mielisairausten etiologiaa, oireita, taudin kulkua ja terapiota listaten tautien 12 pääluokkaa, 33 alaluokkaa sekä vielä joitakin alaluokkien variaatioita sekä kunkin taudin erityisterapiamuotoja.

4–5.) Nämä kaksi erilaista lähestymistapaa mielenterveyden ongelmiin ovat vaikuttaneet ehkä eniten länsimaiseen mielisairauksien tulkintaan ja luokitteluun, psykofarmakologiaan ja 1900-luvun jälkipuoliskolla myös DSM-käsikirjaversioiden taustaoletuksiin ja luokittelumenetelmiin.

Ensimmäinen virallinen psykkisiä häiriöitä kuvaava ja standardoituja diagnooseja käyttävä psykiatrinen DSM-käsikirja julkaistiin vuonna 1952 (Halgin & Whitbourne 2010, 41). Vuoden 1952 laitosta on seuranut joukko uusia kokonaan uudistettuja tai revisioituja käsikirjoja (1968; 1980; 1987; 1994; 2000), joissa on määritelty uudelleen, poistettu vanhoja ja lisätty uusia tautiluokkia.

Vuoden 1952 DSM-manuaalissa, joka perustui psykodynaamiseen tulkintaan, kaikkien häiriöiden ajateltiin johtuvan ympäristöstä, missä käyttäytyminen nähtiin inhimillisenä reaktiona ympäristön aiheuttamiin ärsykkeisiin. Poikkeava käyttäytyminen oli siten akselilla normaali – epätavallinen oleva tavanomaisesta voimakkaampi, esimerkiksi skitofreeninen, reaktio suhteessa ympäristöön. Käsikirjassa oli vain kolme lapsiin ja nuoriin soveltuvaa häiriöluokkaa: lapsuusajan skitsofreeninen reaktio eli *psychotic disorders-schizophrenia reaction, childhood type*, lapsuusajan sopeutumisreaktio eli *adjustment reaction of childhood*, sisältäen myös käsitteen *conduct disturbance* ja nuoruusajan sopeutumisreaktio eli *adjustment reaction of adolescence*. (Adam, Kashani & Schulte 1991, 3; *The history of childhood...* 2012; Moon 2004.)

Vuoden 1968 uudistettu käsikirja (DSM-II) ei sisältänyt suuria periaattellisia muutoksia vuoden 1952 versioon verrattuna, vaikka 94 % luokittelusta olikin uudistettu. Käsikirjassa määriteltiin ensimmäisen kerran käytöshäiriön diagnostiset piirteet. Ne olivat lapsuuden ajan hyperkineettinen reaktio, lapsuusajan välttämiskäyttäytyminen, ahdistuneisuusreaktio (*overanxious reaction*), lapsuuden ajan pakoreaktio (*runaway reaction of childhood*), epäsosiaalinen aggressiivinen reaktio (*unsocialized aggressive reaction*) sekä lapsuusajan vertaisryhmässä tapahtuva rikollinen käyttäytyminen (*group delinquent reaction of childhood*). (*The history of childhood...* 2012.) Poliittisesti ehkä mielenkiintoisin manuaalin muutos tapahtui vuonna 1974, kun homoseksuaalisuus poistettiin DSM-käsikirjan mielen häiriöiden luokittelusta (Mayers & Horowitz 2005, 258–259).

Vuonna 1980 julkaistu DSM-käsikirja edusti merkittävää paradigman muutosta. Aikaisempia DSM-käsikirjojen mielenterveyden luokittelua hallinnut psykodynaaminen ja psykoanalyttinen ajattelutapa muuttui häiriöitä kuvaavaan diagnostiseen lähestymistapaan. Aikaisemmissa manuaaleissa diagnoosi oli marginaalissa, uudessa vuoden 1980 käsikirjassa se oli käsikirjan teoreettisen ajattelun ja praktiikan perusta, missä sairauden kategoriat, dikotomiat ja näkyvät piirteet olivat diagnoosin ytimenä. (Mayes & Horwitz 2005, 249 – 250.) Vuoden 1980 manuaalin edustamaa lääketieteen niska-lenkkiä psykoanalyttisesta otteesta ylistettiin ”tieteen voitoksi” (Mayes & Horwitz 2005, 250), joka palautti psykiatrian ”tutkimukseen perustuvaan lääketieteelliseen malliin” (Wilson 1993, 400).

Vuoden 1980 manuaalissa käytöshäiriötä kuvattiin kahdella diagnostisella määrittelyllä: käytöshäiriö ja uhmakkuushäiriö. Näiden kahden häiriötilan välille tehtiin ero lähinnä niiden vakavuuden perusteella. Uhmakkuushäiriö (OD) muodostui tottelemattomuudesta ja vastustamisesta (*argumentative behaviour*) kun taas käytöshäiriö (CD) ilmenee fyysisenä aggressiivisuutena ja piilevänä (*covert*) rikollisuutena. Tätä määrittelyä muokattiin vuoden 1987 revisoidussa laitoksessa, koska diagnostiset luokat haluttiin erottaa selvemmin toisistaan. Uhmakkuushäiriö määriteltiin nyt käsitteellä *oppositional defiant disorder* (ODD). Vuonna 1980 kuvattiin myös ”hyperaktiivinen tai ilman hyperaktiivisuutta esiintyvä tarkkaavaisuushäiriö eli persistent ADD” (*Attention-deficit disorder with or without hyperactivity*) ja lopulta vuoden 1987 revisoidussa DSM-III-R laitoksessa määriteltiin ensimmäisen kerran tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriö eli ADHD (*attention deficit hyperactivity disorder*). (*History of attention ...* 2012; Moon 2004; Hurt, Reznikoff & Clarking 1991, 22.)

Häiriökäytöksen kuvaus nykyisessä DSM- käsikirjassa

Nykyisin käytössä olevassa käsikirjassa (*Diagnostic and statistical... 2000*), joka on revisioitu versio vuoden 1994 manuaalista, käytöshäiriöt on sijoitettu otsikon *Attention-deficit and disruptive behaviour disorders* alle, jossa on neljä käytäytymisen ongelma-alueita: 1) Tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriö (ADHD), 2) käytöshäiriö (CD), 3) uhmakkuushäiriö (ODD) ja 4) *non-specific disruptive behaviour disorder* (*Diagnostic and statistical... 2000, 85–103*).

Manuaalissa käyttöhäiriön diagnostiset kriteerit kuvataan seuraavasti (*Diagnostic and statistical...* 2000, 98–99): Toistuva ja itsepintainen muiden perusoikeuksia ja tärkeitä yhteiskunnan (*societal*) normeja tai sääntöjä ikään nähden rikkova käyttäytymismalli, joka ilmenee ainakin kolmen tai useamman seuraavan kriteerin täyttymisenä viimeisten 12 kuukauden aikana ja ainakin yhden esiintymisenä viimeisten kuuden kuukauden aikana. Oireita ovat: 1) aggressiivisuus ihmisiä tai eläimiä kohtaan sisältäen seitsemän erilaista käyttäytymispiirrettä, 2) omaisuuden tuhoaminen (kaksi käyttäytymispiirrettä), 3) vilpillisyys tai varkaus (kolme käyttäytymispiirrettä) sekä 4) vakava sääntöjen rikkominen (kolme käyttäytymispiirrettä). Käsikirjan (*Diagnostic and statistical...* 2000, 98) tarjoama käyttäytymishäiriön diagnostinen kriteeri antaa mahdollisuuden 30 000:n erilaisen käyttäytymishäiriön alatyypin määrittelyyn (Lacourse, Baillargeon, Dupéré, Vitaro, Romano & Tremplay 2010, 1386).

Käytöhäiriön ”esiaste” eli uhmakkuushäiriö määritellään seuraavasti (*Diagnostic and statistical...* 2000, 102): Vähintään kuusi kuukautta kestänyt negatiivinen, viha- ja uhmamielinen käytös, joka pitää sisällään vähintään neljä seuraavasta käyttäytymisen piirteestä:

- 1) Menettää usein malttinsa.
- 2) Riitelee usein aikuisten kanssa.
- 3) Uhmaa usein aktiivisesti aikuisten pyyntöjä tai ohjeita tai kieltäytyy toteuttamasta niitä.
- 4) Ärsyttää usein tahallaan ihmisiä.
- 5) Syyttää usein muita omista virheistään tai väärästä käytöksestään.
- 6) On usein herkkänahkainen ja ärsyyntyy helposti muista.
- 7) On usein vihainen ja pahantuulinen.
- 8) On usein ilkeä ja kostonhaluinen.

Käytöhäiriön diagnostiset alaryhmät määritellään ongelmien alkamisiän mukaan. Jos häiriöt alkavat ennen 10 vuoden ikää, ne määritellään lapsuusajan häiriöiksi, ja vastaavasti ongelmien alkaminen 10 ikävuoden jälkeen tulkitaan nuoruusajan häiriöksi. Häiriöiden vakavuutta arvioidaan kolmiportaisella asteikolla lievä – kohtalainen – vaikea. Uhmakkuushäiriöissä ei

ole käyttäytymishäiriön tyyppistä laatueroasteikkoja eikä alkamisajankohtaa koskevaa ikäjaottelua ole tehty, sillä ”ohimenevä uhmakka käyttäytyminen on hyvin yleistä esikouluikäisillä ja murrosikäisillä”. (*Diagnostic and statistical... 2000*, 101.)

ADHD on käsikirjan (*Diagnostic and statistical... 2000*, 85) mukaan pysyvä tarkkaamattomuus ja/tai hyperaktiivisuus, joita esiintyy useammin ja ovat vaikeampia, kuin vastaavalla kehitystasolla olevilla henkilöillä yleensä. Joidenkin oireiden – täyttääkseen ADHD:n kriteerit – tulee olla alkaneita ennen seitsemättä ikävuotta, ja vastaavasti joidenkin oireiden tulee esiintyä vähintään kahdessa eri ympäristössä. ADHD:n alatyyppeinä esitetään 1) yhdistelmätyyppinen ADHD, 2) pääasiallisesti tarkkaavaisuushäiriö ja 3) pääasiallisesti impulsiivisuus-ylivilkkaushäiriö (*Diagnostic and statistical... 2000*, 87).

Käytös- ja uhmakkuushäiriödiagnoosin tarkoituksena on erotella häiriöt toisistaan. DSM-IV lähdekirjan (DSM-IV sourcebook 1997, 189, 195, 200) mukaan käytöshäiriön ja uhmakkuushäiriön välillä vallitsee hierakkinen, ja siten myös ajallinen ja kehityksellinen yhteys. Uhmakkuushäiriön katsotaan olevan käytöshäiriön lievempi muoto, joka jatkuessaan johtaa usein käytöshäiriöön (Lahey, Loeber, Quay, Frick & Grimm 1997, 189–196). Uhmakkuushäiriö ei kuitenkaan aina johda käytöshäiriöön (DSM-IV sourcebook 1997, 190). Atkins, McKernan McKay, Talbott ja Arvantis (1996) toteavatkin, ettei uhmakkuushäiriön ja käytöshäiriön välistä erityissuhdetta ole pystytty osoittamaan. Sen sijaan käytöshäiriö-, uhmakkuushäiriö- ja ADHD-diagnoosin saaneiden lasten ja nuorten käytöspiirteissä on huomattavaa päällekkäisyyttä (Connor & Doerfler 2008; Green, Wong, Atkins, Taylor & Feinleib 1999). Esimerkiksi Yhdysvalloissa tehdyssä laajassa tutkimuksessa (Phend 2011) ADHD oli yhdistyneenä kahdella kolmesta muihin ongelmiin. Ongelmaryhmittäin päällekkäisyyttä esiintyi ADHD-oireisilla seuraavasti:

- Oppimisen vaikeudet 46 %
- Käytöshäiriö 27 %
- Ahdistuneisuus 18 %
- Masennus 14 %
- Puheen ongelmat 12 %

Käytöshäiriöiden diagnostisen kategorian heterogeenisuus ja useiden käytöshäiriöitä lähellä olevien diagnoosien välinen komorbiditeetti synnytti keskustelua myös DSM-IV revisioinnista vastanneiden ammattilaisten keskuudessa (DSM-IV sourcebook 1997, 147, 201). Keskustelun tuloksena oli suositus, jonka mukaan luokitusten päällekkäisyys tulisi, havaituista ongelmistä huolimatta, edelleen sallia (DSM-IV sourcebook 1997, 156). Päällekkäisyyksien runsaasta esiintymisestä huolimatta, tai ehkäpä siitä johtuen, DSM-lähdekirja (DSM-IV sourcebook 1997, 201) suosittelee käytös- ja uhmakuushäiriöiden alaluokkien tutkimusta ja määrittelyä. Näitä koskevaa tutkimusta onkin sittemmin tehty runsaasti (esim. Stahl & Clarizio 1999; Maughan, Rowe, Messer, Goodman & Meltzer 2004; Egger & Angold 2006; Barker, Oliver & Maughan 2010). Tutkimuksen perusteella on usein havaittu myös ennen tuntemattomia häiriökombinaatioita (esim. Harada ym. 2009). Esimerkiksi Lacourse ym. (2010, 1390–1391) löysivät, käyttäen klusterointia hyödyntävää uudenlaista ”latenttiluokka-analyysiä”, neljä uutta käytöshäiriön alatyyppejä. Bron, van Rijen, van Abeelen ja Lambregtse-van den Berg (2012) tarkastelevat tutkimusartikkelissaan ”säätelyhäiriön” (*regulation disorder/RD*) oireluokkaa, joka on latentti, mutta saatta hoitamattomana johtaa emotionaaliin ja sosiaaliin häiriöihin. Tutkimuksesta (Bron ym. 2012, 219) löydettiin myös säätelyhäiriön alaryhmiä: HypA, HyB ja SS-S/I.

Häiriöiden korjaamiseksi tarvittavien lääke-, terapia- ja muiden interventioiden tarkastelu on jätetty käsikirjan ulkopuolelle. Hurt, Reznikoff ja Clarkin (1991, 25) toteavatkin, että DSM-diagnoosi on välttämätön, mutta ei riittävä väline hoidon suunnitteluun. Diagnoosi on alku, mutta intervention suunnitteluun tarvitaan huomattavasti enemmän kuin vain diagnoosi. Käsikirjan oireluokittelujen perusteella onkin tarjolla useita erilaisia näkemyksiä ja ehdotuksia tarvittaviksi interventioksi. Useimmiten tarjolla olevat interventiot ovat yksilöön ja perheeseen suunnattuja terapioiden, joista keskeisimmät ovat lapsen ja nuoreen kohdistettu käyttäytymisterapia ja käyttäytymisen behavioraalinen säätely, lääkitys ja perheterapia sekä niiden kombinaatiot (ks. esim. Searight, Rottnek & Abby, 2001). Myös psykoterapiata ja kognitiivista terapiaa käytetään häiriöiden kontrolloimisessa ja korjaamisessa. Lääkitystä käytetään eniten niissä tapauksissa, joissa lapsi tai nuori

käyttäytyy hyvin aggressiivisesti. Käytössä on muun muassa stimulantteja, antidepressantteja ja beetasalpaajia. (Ks. Pappadopulos, Woolston, Chait, Perkins, Connor & Jensen 2006; Fonagy 2011; ks. tarkempi lääkeluettelo Seairight, Rottnek & Abby 2001.) Kirjallisuudessa tarjotaan kuitenkin nykyään yhä useammin myös sellaisia interventioita, jotka kohdistuvat lapsen ja nuoren ohella heidän laajempaan sosiaaliseen ympäristöön ja niissä vallitseviin suhteisiin (ks. esim. Gunter, Coutinho, & Cade 2002; Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash & Weaver 2008; Yell & Katsiyannis 2000).

Uusi käsikirja DSM-V valmisteilla

Uuden DSM-V-käsikirjan on tarkoitus ilmestyä toukokuussa vuonna 2013. Uuden manuaalin julkaisu on ”yksi odotetuimmista tapahtumista mielen-terveyden alueella” (DSM-5: *The Future...*, 2012). Myös käyttäytymisen ongelmat sekä niiden kuvaus ja luokittelu ovat olleet keskustelun kohteena. On ehdotettu, että ADHD:n nykyisestä kolmesta alaluokasta luovuttaisiin ja palattaisiin yhteen häiriöluokkaan, että häiriön kriteerinä olevaa ikäjaottelua tulisi muuttaa ja että diagnoosin perusteena olevien oireiden määriä tulisi vähentää (No more ADHD? 2010). ADHD ja *disruptive behavior disorders* -työryhmä on vastannut käyttäytymisen häiriöiden luokittelun muutoksista. Ehdotuksessa otsikon *ADHD and disruptive behavior disorders* alle on tällä hetkellä luokiteltu seuraavat häiriöt (*ADHD and disruptive...* 2012):

A 06 *Attention deficit/hyperactivity disorder.*

A 07 *Attention deficit/hyperactivity disorder not elsewhere classified.*

Q 00 *Oppositional defiant disorder.*

Q 01 *Intermittent explosive disorder.*

Q 02 *Conduct disorder.*

Q 04 *Disruptive behavior disorder not elsewhere classified.*

Yllä mainittuihin häiriöluokkiin, jotka esiintyvät myös nykyisessä DSM-versiossa, ehdotetaan eräitä muutoksia ja lisäyksiä. Vähäisiä, lähinnä teknisiä, muutoksia on esitetty uhmakkuushäiriön määrittelyyn. Myös ADHD:ta koskevat muutosehdotukset ovat vähäisiä. Käytöshäiriöiden diagnostisiin

piirteisiin ehdotetaan kohtaan “Vilpillisyys tai varkaus” (ks. *Diagnostic...* 2000, 99) lisättäväksi alakohtaa “on varastanut esineitä, joiden arvo ei ole aivan vähäinen”. Käytöshäiriön tarkenteeksi esitetään ”käytöshäiriötä tarkentavaa kylmä ja tunteeton” -määrittelyä (*callous and unemotional specifier for conduct disorder*) (Frick & Moffitt 2010; Moffitt ym. 2008, 3). Ainoa ehdotus, joka kertoo jonkinasteisesta periaatteellisesta muutoksesta mielenhäiriöiden nykyiseen luokittelukriteeristöön, koskee opettajien ja vanhempien roolia diagnostisessa prosessissa. Keskustelussa olevan ehdotuksen mukaan diagnoosin tulisi aikaisemman kliinisen analyysin ohella perustua myös vanhemmilta ja opettajilta saatuu tietoon. (*Proposed DSM-5 changes for ADHD* 2012.)

DSM-luokituksen arviointia

Mistä DSM-manuaali on tehty?

1970-luku oli psykiatrian muutoksen vuosikymmen, jolloin *Yksi lensi yli käenpesän*-elokuvan symboloima yksilön mentaalisen kontrollin kritiikki oli vahvimmillaan. Paradoksaalista kyllä, ajan tuoma paradigman muutos mielen sairauksien psykodynaamisesta tulkinnasta niiden neutraaliin ja tietteisesti rakennettuun oirepohjaiseen tulkintaan laajensi valtavasti psykiatrian ja mielenterveyden ammattilaisten legaalaa toimintapiiriä. (Mayes & Horwitz 2005, 249 – 251.) Amerikkalainen merkittävä psykiatrian professori Robert Leopold Spitzer, joka oli modernin mielen häiriöiden luokittelun arkkitehti ja uudenlaisen DSM-III -manuaalin ”isä” näki, että määrittelemällä mentaaliset häiriöt psyykkisten sairauksien alaluokaksi voidaan lääketieteen tarjoaman mallin mukaisilla täsmällisillä diagnostisilla kriteereillä laajentaa psykiatrian reviiriä uusiin mittoihin (Mayes & Horwitz 2005, 258, 260). Spitzer varmaankin ymmärsi, että diagnoosit ovat valtaa ja niiden käyttö edistää alan ammattiryhmien välistä yksimielisyyttä synnyttäen tiedollisia hierarkioita. Samalla ne pudottavat tavalliset kansalaiset tasa-arvoisen keskustelun ulkopuolelle (ks. Kaipala 2003, 42).

Varhaisempien DSM käsikirjojen (1952; 1968) ongelmaksi nousi aikanaan diagnostiikan taustalla oleva teoria, joka aina heijastaa myös ideolo-

giaa, arvoja ja ihmiskäsitystä (Stempsey, 2000). Kahden ensimmäisen DSM-käsikirjan taustalla ollut psykoanalyttinen tulkinta hylättiin ja DSM-III-käsikirjassa ”palattiin” lääketieteelliseen malliin (Wilson, 1993, 399). Tosin Mayer ja Horwitz (2005, 251) katsovat, että monet käyttäytymisen alueet oli patologistoitua jo manuaalin psykoanalyttisen ajattelutavan valtakaudella. Wilsonin (1993, 399–400) mukaan vuoden 1980 DSM-III:ssa siirryttiin diagnostiikassa kuvailevasta, kliinisesti perustellusta biopsykososiaalisesta mallista tutkimuksen avulla perusteltuun lääketieteelliseen malliin. DSM-III:n menestystä on selitetty muun muassa siten, että psykiatrian käänös kohti medikalisaatiota auttoi valtaamaan kasvavan osan ihmisten käyttäytymisestä lääketieteeseen perustuvan psykiatrian omaisuudeksi (Mayes & Horwitz 2005, 251; ks. Klerman, Vaillant, Spitzer & Michels 1984, 539).

Puhdistamalla häiriöiden luokittelu teoreettisista taustaoletuksista oli mahdollista rakentaa ihmisten mentaalisia dysfunktioita kuvaava universaali systeemi, joka oli kaikkien alan ammattilaisten hyväksyttävissä, oli nopea ja tehokas, ja jätti päätösvallan diagnoosista ja interventioista vain alaan vihkiytyneille asiantuntijoille (ks. *Diagnostic and statistical...* 2000, xxiii). Puhtaan oireen löytämiseksi luotiin erotteludiagnostinen järjestelmä, jonka avulla häiriöiden monien kerroksittain ja päällekkäin esiintyvien oireiden joukosta voidaan tiettyjen poissulkemisvaiheiden kautta löytää kliinisesti rajattu täsmäoire, joka parhaiten soveltuu esiintyviin ongelmiin (ks. First, Frances & Pincus 2002, 1–12).

Puhdas, mutta epäteoreettinen, häiriöiden luokittelu vapautti käsikirjan tekijät myös ikävästä validiteetin ongelmasta; diagnostisen luokan ja todellisuuden välillä pitäisi nimittäin olla suhde. Diagnostisen välineen rakentamisessa pitäisi varmistaa, että sen osiot edustavat luotettavasti todellisuutta (Angel 2011, 2; Cook & Beckman 2006, 166.e12; Horwitz, 2002, 18–19; ks. Kirk & Kutchins 1994; ks. Cantwell, Russell, Mattison & Will 1979⁴). Kukaan ei kuitenkaan ole toistaiseksi voinut pitävästi todistaa, että esimerkiksi käytös- ja uhmakkuushäiriö olisivat olemassa sellaisenaan myös todellisessa maailmassa (ks. *Psychiatric labels...* 2012; Lopez, Edwards, Pedrotti, Prosser

4 “It is striking that neither DSM-II nor several other proposed childhood classification outlines (...) have ever been tested for reliability on cases of child psychiatric disorders.” (Cantwell, Russell, Mattison & Will 1979, 1209).

& LaRue 2006, 259–260). Szasz (1975) katsookin, että psyykinen sairaus on käsitteenä metaforinen. Vaikka adjektiivia sairas käytetään metaforisesti (vitsit voivat olla sairaita), niin mieltä sairaaksi nimitettäessä asiantilaa pidetään kuitenkin tosiasiana. DSM-manuaalilla on tässä mielisairauden metaforan muuntumisessa todeksi merkittävä rooli.

DSM on määritelty ”diagnostiseksi manuaaliksi”, mutta käsikirjan tarjoamat oirekuvaukset eivät täytä diagnoosin kriteerejä (vrt. esim. Klemperer 1898, 1). Aidossa psykologisessa tai vastaavassa diagnoosissa kartoitetaan ensin ongelmien syyt (anamneesi, etiologia), kartoituksen perusteella määritellään taudin tai häiriön luokka ja nimi (diagnoosi, diagnostinen luokka), ja lopulta laaditaan edellisiin perustuva prognoosi ja siihen liittyvä interventiosuunnitelma (ks. Stempsey 2000, 148, 163–165; *Diagnostic and statistical...* 2000, xxxiii). DSM-käsikirjassa kuvataan vain oireet, sen sijaan ongelman syyt ja häiriön poistamiseksi tarvittava interventiosuunnitelma eivät ole analyysin ja tulkinnan kohteina. Kun diagnoosi erotetaan interventiosta estetään maallikkoja ryhtymästä itse-, vertais- tai muuhun omatoimiseen hoitoon. Interventiotulkinta on jätetty siten ammatillisesti viisaasti psykiatrian ammattilaisten tehtäväksi. (ks. *Diagnostic and statistical...*, 2000, xxxii–xxxv.) Näistä seikoista huolimatta julkaisu on ottanut nimekseen ”diagnostinen käsikirja”, ja uusi DSM-V tulee käynnissä olevan keskustelun perusteella edustamaan hyvin tarkasti vuoden 1980 käsikirjan oireperustaisia perinteitä (DSM-5: *The Future...* 2012).

Ehkäpä juuri edellä mainituista syistä johtuen DSM-III:a ja siitä edelleen kehitettyjä käsikirjoja on kuvailtu ”vedenpitäväksi”, amerikkalaisen psykiatrian ”hämmästyttäväksi saavutukseksi” ja ”tieteelliseksi vallankumoukseksi” (Wilson 1993; Kirk & Kutchins 2012). DSM-käsikirja luokin kuvan tarkasta ja tieteellisesti perustellusta, arvovapaasta mielen häiriöiden diagnosoinnista, joka perustuu lähinnä kuitenkin ”diagnostiseen dogmatiikkaan” ollen eräänlaista skientisismia eli uskoa tieteen riidattomiin faktoihin (Stempsey 2000, 3). Satojen psykiatrien, tutkijoiden ja asiantuntijoiden konsensusso-
pimuksella luodut kriteerit (*Diagnostic and statistical...* 2000, xxxii, xxxvii), joita niitä luotaessa ei verrattu mihinkään muuhun vastaavan luokittelujärjestelmään, tunnistavat ja kuvailevat kirkkaan selvästi ja rajatusti mentaaliset

häiriöt niin, että ne ovat hyödyllisiä sekä ammattilaisille, asiakkaille että kolmansille osapuolille, kuten vakuutusyhtiöille. Monien häiriöluokkien päällekkäisyys ja rajojen hämäryys tarjoavat aina mahdollisuuden tehdä ”toivottuja” diagnooseja (Conner 1999; Mayes & Horwitz 2005, 261) yhtä lailla kuin ne antavat tilaisuuden tutkia loputtomasti komorbiditeetin variaatioita ja määritellä häiriöiden alaryhmiä.

Vuoden 1980 käsikirjan häiriöiden uudenlainen ”tarkka” luokittelu sopi hyvin myös lääketeollisuuden tarpeisiin, esimerkiksi lasten ja nuorten psykopatologisten häiriöiden ”aggressiiviseen interventioon” (Wilens, Biederman, Brown, Monuteaux, Prince & Spencer 2002, 531), sillä lähes jokaiseen tautiin voitiin kehittää oma lääkkeensä (ks. Angel 2011). ”Viimeisten 25 vuoden aikana DSM-systeemi ja psykofarmakologia ovat kasvaneet yhdessä, niillä on ollut vahva vaikutus toisiinsa” (Frances, Mack, Ross & First 2000). Lääketeollisuuden ohella myös vakuutusyhtiöt olivat kiinnostuneita mielenterveyden aiheuttamista ongelmista, ja ennen muuta niistä aiheutuvista kustannuksista. Vakuutusyhtiöt pitivätkin aikanaan psykoterapian niille aiheuttamia kuluja kalliina suhteessa terapian tuloksiin, saatettiinhan terapiassa olla vuosikausia ilman näkyviä tuloksia. Vakuutusyhtiöt vaativatkin nähtäväkseen ”todellisia” mielen sairauksia, ja tähän uusi käsikirja antoi mahdollisuuden. (Mayer ja Horwitz 2005, 253, 264; ks. *Psychiatry manual's...* 2008.)

Manuaalien uudistamisen yhteydessä uusia tautiluokitteluja on systemaattisesti lisätty enemmän kuin vanhoja poistettu. Ensimmäisessä vuoden 1952 DSM:ssä oli 106 diagnoosia ja 130 sivua. Vuoden 1994 DSM:ssä, joka on revisioituna edelleen käytössä, on vastaavasti 297 diagnoosia ja 886 sivua. (Mayes & Horwitz 2005, 251.) Lisääntyvää uusien tautien ja niiden alaluokkien keksimistä voitaisiin kuvata lääketieteen uusien alueiden ja reviirien valloitukseksi taloudellisesti merkittävillä häiriöiden markkinoilla⁵.

DSM-manuaalin paisuminen kerta kerralta uusiin mittoihin herättää kysymyksen, miten se on ollut mahdollista. Häiriöluokitusten kohderyhmien laajentaminen onnistuu kolmella tavalla: 1) Määritellään uusia häiriöluokkia, 2) havaitaan joiden demografisten muuttujien suhteen ”aliedustusta”

5 Käsikirjan tautiluokkien määrä lähes kolminkertaistui ajanjaksolla 1952 - 1994. Jos mentaalisten tautien luokkien määrä kasvaa lineaarisesti, niin vuonna 2036 mielen erilaisilla häiriöillä on käsikirjassa jo lähes 500 luokkaa.

(esim. tytöt, etninen ryhmä), jonka perusteella kohderyhmien diagnoosia tarkennetaan ja tehostetaan koskemaan myös ”aliedustettuja” ryhmiä ja 3) ulotetaan aikaisemmat luokitukset koskemaan yhä vanhempia ja nuorempia ikäryhmiä. Tutkimus on keskeinen väline luokitusten ulottamiseksi uusiin ryhmiin. Esimerkiksi esikouluikäiset lapset ovat nousseet standardoitujen psykiatrisen häiriöiden mittaustekniikoiden kehittäelykohteeksi siitä huolimatta, että monet tutkijat ja klinikot pohtivat koko psykiatrisen luokittelun mielekkyyttä (Egger & Angold 2006, 313, 314).

Tutkimus on myös tuottanut tuloksia. Esimerkiksi eräät mielenterveyden tutkijat ovat esittäneet muutoksia DSM-käsikirjan diagnostisiin kriteereihin, jotta manuaalia voitaisiin soveltaa myös esikouluikäisiin lapsiin. Muutamien suhteellisen laajojen pitkittäistutkimusten tulosten pohjalta on esitetty, että mielenterveyden ammattilaisten tulisi saada uusia, DSM:sta sovellettuja, välineitä ”yhä lisääntyvien” esikouluikäisten psykopatologisten ongelmien hoitamiseen (Kim-Cohen ym. 2009; Keenan ym., 2011). Myös ADHD-häiriöluokan ulottaminen esikouluikäisiin on ollut psykiatrisen toiminnan ja tutkimuksen mielenkiinnon kohteena. Edellä mainittujen tutkimuskohteiden lisäksi on tehty runsaasti tutkimusta, erityisesti käyttäytymisen ongelmien alueella, jonka tarkoituksena on löytää häiriöiden alatyyppejä (ks. esim. Lacourse ym. 2010, 1390–1391; Bron ym. 2012). Myös uusia tutkimusmetodeja kehitetään, jotta saataisiin tarkempi kuva oireista ja samalla voitaisiin määrittellä uusia häiriökuvauksia. Esimerkiksi esikouluikäisten psyykkisten ongelmien luokitteluun on kehitetty DSM:iin perustuvia uudenlaisia haastattelumetodeja (Egger & Angold 2006, 317).

Muuttuuko DSM-manuaali?

Vuoden 1980 julkaistun uudenlaisen, teoriavapaan ja ”tarkan” käsikirjan, jälkeen maailma manuaalin ympärillä on muuttunut paljon. Esimerkiksi erityiskasvatuksen alueella paradigmojen ja ammattikäytäntöjen muutokset ovat olleet huomattavia viimeisten kolmenkymmenen vuoden aikana. Muutoksen suuntaa ja laajuutta voidaan kuvata kolmen muutostrendin avulla.

Ehkä näkyvin ja vaikuttavin koulutuspoliittinen trendi on koulutuksellisen inklusioajattelun vahvistuminen ja sen koulutuspoliittis-pedagoginen

soveltaminen lähes kaikissa maailman valtioissa (mm. *Open file...* 2001; Ainscove & Miles 2009, 1; Policy guidelines 2009). Koulutuksellinen inklusioidologia korostaa kaikkien, myös poikkeavien, ”häiriöisten” ja vammaisten, lasten oikeutta oppia ja saada opetusta yhteisessä lähikoulussa. Inklusioajattelussa lapset ja nuoret nähdään yksilöinä, joiden erilaisuus on joustavan opetuksen järjestämisen ja opetussysteemin rakentamisen perusta. Häiriöluokilla tai vammaaryhmillä ei ole jalansijaa inklusiivisessa pedagogiikassa.

Toinen erityispedagogiikkaan ja sen käyttämien käsitteiden määrittelyyn vaikuttava vahva trendi on siirtyminen esimerkiksi erityispedagogiikassa laajasti sovelletusta lääketieteellisestä mallista⁶ niin sanottuun sosiaaliseen malliin (Oliver 1990, 1; Huges & Paterson 1997), jossa myös lapsen ja nuoren vahvuuksien analyysillä on vankka sijansa (Eggert 2007). Sosiaalisen mallin tuoma muutos näkyy esimerkiksi alan käsitteiden uudelleen määrittelyssä. Muutos erityispedagogisten kohderyhmien aiemmin lääketieteellis-yksilöllisesti painottuneessa määrittelyssä alkoi 1970-luvun lopulla, kun esimerkiksi *handicap* käsitteen sijasta ryhdyttiin käyttämään termiä *disabled*, ja *disorder* sijasta *special educational needs*, jotka kaikki laajensivat aiemmin vain yksilöihin sijoitetut ongelmat laajempaan sosiaaliseen ja ekologiseen kenttään. Samoin on käynyt käsitteelle *maladjusted*, josta on muovautunut *challenging behaviour* -käsite. (*Special educational needs* 1978, 37, 44, 46, 59).

Kolmas, edellisiin läheisesti liittyvä kehityssuunta, on siirtyminen ihmistieteissä luonnontieteellisestä newtonilais-mekanistisesta lähestymistavasta kohti tulkinnallista, laadullista ja fenomenologista tieteen paradigmaa (ks. Heshusius 1989, 412–413). Mekanistinen tulkinta on objektivoinut ihmisen sekä myös vammaisuuden ja poikkeavuuden väittäen, että vain tieteellisesti ja luotettavasti mitattu ihmisen ”laadun” määritelmä on validi (ks. esim. Turner & Stagg 2006).

Olisi siis hyvä syy olettaa, että erityiskasvatuksen alueella näkyvät globaalit, perustavanlaatuiset muutokset heijastuisivat myös valmisteltavana olevaan DSM-V-käsikirjaan (ks. Luyten & Blatt 2007, 94), näkyväthän esi-

6 Oliver (1990, 1) ei alunperin, vuonna 1983, käyttänyt käsitettä ”lääketieteellinen malli” vaan ”yksilöllinen malli” kuvaamaan ”sosiaalisen mallin” vastakohtaa.

merkiksi käyttämisen ongelmat juuri koulussa (ks. House 2002). Edelleen, aiempaa laajempi erilaisuuden hyväksymisen ideologia, poikkeavuuden toleranssin lisäämisen vaatimus ja monikulttuurisuuden idean leviäminen antaisivat odottaa uutta, DSM-III:n kaltaisen mentaalihygienisen vallankumouksen, aamunkoitoa (vrt. Luyten & Blatt 2007, 94). Ehkäpä tilannetta voisikin kuvailla Kraepelinin (1920, 1) sanoin ja todeta, että ”kliinisin-psykiatrinen tutkimus on tiettyssä määrin tullut kuolleeseen pisteeseen”. Lääketieteessä ja eritoten mielen häiriöiden määrittelyssä, jotka ovat monin sitein kytkeytyneet kasvatukseen, opetukseen ja oppimiseen, voisi olettaa muutoksia myös psykiatristen häiriöiden tulkintoihin ja ajattelutapoihin. Valmisteilla olevassa DSM-V:een liittyvässä keskustelussa ei kasvatuksen ja erityispedagogiikan moderneja megatrendejä ole kuitenkaan havaittavissa.

DSM-käsikirja on hämmästyttävän hyvin pystynyt pitäytymään vuoden 1980 ”vallankumouksellisessa” ja tieteellisen luokittelun perinteisessä, mikä ehkäisee lähes kaikenlaisen vuoropuhelun yhteiskunnallisten kehityssuuntauksien kanssa. Erityisesti lasten ja nuorten käyttäytymisen ongelmien tulkinnan pitäisi olla hyvin altis edellä mainitulle keskustelulle, koska käyttäytyminen on moni tavoin kulttuurisesti, historiallisesti ja sosiaalisesti määrittynyttä. Tulevan DSM-V:n muutokset ovat kuitenkin lähinnä ”kosmeettisia”, suuria uudistuksia lienee turhaa odottaa (Maisel 2012; DSM-V 2012; DSM-5: *The Future...* 2012).

Käytöksen häiriöt DSM:n häiriöluokkana nyt ja tulevaisuudessa

Käytöksen häiriöt DSM-luokituksessa

DSM-manuaalin ja tautiluokitusten uudistukset ovat aina samalla lisänneet häiriöiden esiintyvyyttä (Suominen 2003, 79) ja luokkia. Samalla diagnostista reviiriä on laajennettu lapsiin ja nuoriin. Kun vuoden 1952 DSM laitoksessa oli kolme lapsiin ja nuoriin soveltuvaa häiriöluokkaa, niin vuoden 1980 laitoksessa niitä oli jo kaksikymmentäseitsemän (ks. *The history of childhood...* 2012). Luokittelun muutokset ovat epäsuoria ja osin myös suoria heijastuksia yhteiskunnallisista paineista (esim. tilastointi, sairausvakuutus, oikeuslaitos)

sekä professioiden reviiiritaistelusta (Mayes & Horwitz, 2005, 263, 266). Oireperustaisen ja kuvailevan psykiatrian toiminta-alueen laajentuminen ja voitokulku voivat jatkua niin pitkään kuin oireryhmiä ja diagnostisia kriteereitä saadaan lisättyä. Miltäpä kuulostaa esimerkiksi Greshamin, Lanen ja Lambrosin (2000) tarkastelema uusi häiriöluokka ”aloitteleva psykopaatti” (*fledgling psychopath*)? Käyttäytymisen ongelmat ovat yksi merkittävä alue mielen häiriöiden luokittelussa tuoden huomattavan lisän käsikirjan oirekokoelmaan, ovathan käytöshäiriöt Virkkusen ja Kaipaisen (1993, 2221) mukaan yksi yleisimmistä psykiatrisia ongelmista 4–16-vuotiailla, joiden keskuudessa 3–8 %:lla kouluikäisistä on ”vakava käytöshäiriöilmaantuvuus”. DSM-käsikirjan (*Diagnostic and statistical... 2000, 97*) mukaan käytöshäiriöiden määrä vaihtelee tutkimuksesta riippuen yhdestä yli kymmeneen prosenttiin.

Käyttäytymisen ongelmien alueella varsinainen psykiatrinen ”menestystarina” on ollut ADHD, joka lisättiin DSM-tautiluokitukseen vuonna 1987. ADHD on tällä hetkellä eniten tutkittu ja diagnosoitu lasten psykiatrinen krooninen häiriö. Diagnostoinnin tuloksena maailman lapsista 3–5 ja kouluikäisistä 2–16 prosenttia saa ADHD-diagnoosin. (*Attention deficit... 2012*; ks. Pastor & Reuben 2008). Tällä hetkellä esimerkiksi Yhdysvalloissa ADHD on nuorten lasten yleisin mielenterveyshäiriö. Eräässä esikouluikäisten lasten (n=200) parissa tehdyssä selvityksessä 86 % lapsista sai diagnoosin ”ADHD” (Wilens ym. 2002; Egger & Angol 2006, 322). Suomessa on tällä hetkellä ainakin 250 000 lasta, nuorta ja aikuista, joilla uskotaan olevan tauti nimeltä ADHD (ADHD askarruttaa 2007, 7). ADHD:n esiintymisluvut ovat huimia, mutta siitä huolimatta ADHD-diagnoosi on laajenemassa yhä uusiin ryhmiin, kuten esikouluikäisiin, aikuisväestöön ja tyttöihin, joiden keskuudessa diagnoosia on pidetty aliedustettuna (Suominen 2003, 68). ADHD-häiriöisiksi määriteltyjen tyttöjen osuus näyttääkin kasvavan poikien osuutta nopeammin (Pastor & Reuben 2008, 3; ks. DSM-IV Sourcebook 1997, 190).

Käytöshäiriöisiksi määritellyt lapset ja nuoret ovat yhteisestä diagnoosista huolimatta hyvin heterogeeninen ryhmä (ks. esim. Munkvold, Lundervold, Lie & Manger 2009; Maughan ym. 2004), mikä antaa muodollisen syyn ja samalla mahdollisuuden käytöshäiriön alaluokkien havaitsemiseen ja uusien diagnostisten tyyppien rakentamiseen (Lacourse ym. 2010, 1386–1387).

DSM-IV:ää laadittaessa pohdittiin vakavasti käytöshäiriön alaluokkien ottamista käsikirjaan, mutta lopulta niitä ei kuitenkaan ehdotettu lisättäväksi. Sen sijaan ehdotettiin toteutettavaksi uutta tutkimusta, jonka avulla voitaisiin myöhemmin määritellä erilaisia käyttäytymisen ongelmien alaryhmiä. (DSM-IV sourcebook 1997, 201.) Tällaista tutkimusta onkin tehty laajasti DSM-III:n ja sitä seuraavien versioiden julkaisemisten jälkeen (ks. esim. La-course ym. 2010; Barker ym. 2010; Munkvold ym. 2009).

Myös käytöshäiriöiden ja kymmenien erilaisten muiden psyykkisten ja esimerkiksi oppimisen häiriöiden päällekkäisyys on ollut satojen tutkimuksien kohteena. Ryan, Pierce ja Mooney (2008, 22, 28) sekä Lane, Barton-Arwood, Nelson ja Wehby (2008; ks Trout, Nordness, Pierce & Epstein 2003, 198) huomattavat, että useat tutkimukset osoittavat käyttäytymishäiriöiden ja heikon akateemisen suoriutumisen välillä vallitsevan kausaalisuhteen. Tästä huolimatta pääosa interventioista on kohdistunut oppilaiden käyttäytymisen muokkaamiseen akateemisten taitojen jäädessä huomiotta. Tosin viime aikoina tutkijat ovat kiinnittäneet yhä enemmän huomiota myös käytöshäiriöisten oppilaiden akateemisen suoritustason kohottamiseen ja samalla uudenlaisten interventiostrategioiden käyttöön, joiden kautta opettajat kytkeytyvät yhä merkittävämmiin käytöshäiriöiden arviointiin ja interventioiden toteuttamiseen (ks. esim. Mooney, Epstein, Reid & Nelson 2003, 22; Epstein ym. 2008).

Käytös- ja uhmakkuushäiriöiden diagnosointi sekä interventiopäätösten tekeminen ja niiden toteuttaminen on legitimoitu psykiatrian ja terveydenhoidon ammattilaisille (ks. esim. Atkins ym. 1996; House 2002). Eräässä ohjeessa opastetaan vanhempia seuraavasti: *”If your child is showing signs of ODD, it is very important that you seek care from a qualified mental health professional immediately”* (*Oppositional defiant disorder* 2012). Kehotus sopisi ehkä paremmin tulehtuneen umpisuolen tai akuutin veritulpan hoitoon. Ohje kuvaa kuitenkin omalla tavallaan lääketieteen valta-asemaa mielenhäiriöiden luokittelussa ja hoitamisessa. Yksilö on hoidon ja terapian kohde, vaikka käytöksen ongelmat kytkeytyvät monin sitein perheeseen, sosiaaliin ryhmiin, yhteisöihin, kulttuurisiin seikkoihin sekä taloudellisiin ja yhteiskunnallisiin olosuhteisiin. Vanhemmalla, opettajalla ja tieteen tekijällä

on hyvä syy kysyä, miten voidaan käytöshäiriö, jonka sanotaan aiheuttavan ”sosiaalisten, akateemisten tai ammatillisten toimintojen vaurioita” (*Diagnostic and statistical... 2000, 99*), rajata vain ja ainoastaan lapsen tai nuoren sisäisten psyykkisten funktioiden häiriöksi. Ongelmien luokittelussa lapsen ja nuoren kehityshistorialle (anamneesi, elämäntilanne) ja vallitsevien olosuhteiden tarkastelulle (ekologia) ei anneta minkäänlaista roolia. Käsikirjan mukaan (*Diagnostic and statistical... 2000, 97–98*) perhe voi olla yhteydessä ongelmiin vain perheen vanhempien tai siskosten patologisten piirteiden kautta.

Käytös- uhmakkuus- ja ADHD-häiriöiden havaitsemisessa, arvioinnissa ja interventioiden toteuttamisessa kasvattajille ja opettajille annetaan korkeintaan informantin tehtävä. Käsikirjan (*Diagnostic and statistical... 2000*) taulukointiluokittelun yksilötyypittelyn luonteen vuoksi myös pääosa tarjolla olevista interventioista kohdistuu yksilön käyttäytymisen säätelyyn. Käytöshäiriöiden korjaamiseen tähtäävät interventiot ovat painottuneet lapsen ja nuoren käyttäytymisen behavioristiseen säätelyyn (*behavioral therapy*), perheterapiaan ja lääkehoitoon. Toisaalta, huomattava osa tehdyistä psykiatrisista käyttäytymisen häiriödiagnooseista ei johda minkäänlaiseen interventioon (Stahl & Clarizio 1999, 48; Egger & Angold 2006, 328).

Interventioarsenaalissa on ollut tarjolla myös ohjauksen tyyppistä psyko- ja kognitiivis-behavioraalista terapiaa, joiden tarkoituksena on muovata lapsen ajattelua ja kontrolloida vihan ilmaisua. Perheterapian tarkoituksena on muokata perheen sisäistä vuorovaikutusta ja kommunikaatiota. Vanhempia voidaan myös ohjata tiettyjen tekniikoiden avulla muovaamaan käyttäytymistään positiivisempaan suuntaan. Interventioiden suorittaminen on jätetty käyttäytymisterapeuteille (*Oppositional defiant disorder 2012*; ks. Barkoukis, Reiss, & Dombeck 2008; ks. Atkins ym. 1996), kasvattajilla ja opettajilla ei ole annettu roolia ongelmien ennaltaehkäisyssä tai korjaamisessa. Itse asiassa opettajia jopa varoitetaan liiallisesta aktiivisuudesta arvioida oppilaitaan ”(...), it is crucial that teachers do not use rating scales to make a diagnosis of their own” (Crelling 2004, 8). Kasvattajan paikka diagnostisessa prosessissa määritellään seuraavasti: ”(...) they can help the diagnostic process begin” (Crelling 2004, 9).

Useat käyttäytymisen kontrollointiin tarkoitetut interventiot ovat kuitenkin osoittautuneet tehottomiksi, jopa vahingollisiksi (*iatrogenic*) ja tulokset lyhykestoisiksi. Syynä interventioiden epäonnistumiseen voidaan pitää sitä, että DMS luokittelu ei tuota tietoa käytöshäiriöiden syistä ja niiden erilaisista yksilöllisistä kehityspoluista, jotka ovat johtaneet ongelmakäyttäytymiseen. (Frick, 2001.)

Käyttäytymisen häiriöiden globaalista määrittelystä paikalliseen tulkintaan

Psykiatrian vallitseva tapa luokitella ja diagnosoida psykiatriset sairaudet ja häiriöt potilaiden oireiden pohjalta sitoutuu vahvasti somaattisen lääketieteen sairauskäsitteeseen ja korostaa siten biolääketieteellistä sairauskäsitettä osana kielellistä vallankäyttöä. Diagnostiikkaa voidaan käyttää yksilön edun vastaisesti hänen leimaamiseensa, esimerkiksi kielteisenä pidettyyn käyttäytymishäiriöiden kategoriaan (Kaipiala 2003, 162) ja sosiaalisen kontrollin harjoittamiseen (Lahelma 2003, 1864). Esimerkiksi uhmakkuushäiriön ja käytöshäiriön välillä väitetään vallitsevan hierarkkinen ja ajallinen suhde, mutta psykiatrian hälytyskellot eivät soi. Eikö tätä suhdetta voisi nimenomaan tulkita ongelmien kasaantumisenä, leimautumisen ja stigmatisaation tuottamana kehämäisenä ongelmana. Prosessissa ihminen leimataan ensin poikkeavaksi, jolloin huomio kohdistuu normaalia helpommin hänen käyttäytymisensä negatiivisiin piirteisiin. Leimat säilyvät, ja tätä pidetään todisteena leiman oikeutuksesta. Usein myös leimatun itsensä on vaikea olla hyväksymättä kielteistä leimaa, ainakin silloin jos hän saa toistuvasti negatiivista palautetta. Ohjaamalla ajattelua negatiivisiin seikkoihin ne ovat helposti itseään toteuttavia. (Kaipiala 2003.)

Eräs DSM-käsikirjan ongelmallisimmista piirteistä on, että sen käyttäytymistä luokittelevat oirekuvaukset ovat johdonmukaisesti negatiivisia (Lopez ym. 2006, 260). Oirekuvauksen kautta psykiatrian ammattilaiset ovat ikään kuin vangittu negatiivisten määrittelyjen loukkuun, joka ei anna minkäänlaisia mahdollisuuksia nähdä lasten ja nuorten vahvuuksia eikä positiivisia ominaisuuksia ja kehityspiirteitä, jotka tukisivat ongel-

mien ratkaisua. Esimerkiksi kriteeri ”On usein ilkeä ja kostonhaluinen” (*Diagnostic and statistical...* 2000, 102) ei tuo esille yksilön positiivista henkistä reserviä, jota kuitenkin on aina olemassa. (Lopez ym. 2006, 260; Eggert 2007.)

Medikalisaatio merkitsee monet arkipäiväiset ja uudet ilmiöt lääketieteen omaisuudeksi. DSM-III:n ”isä”, professori Spitzer, kritisoiakin myöhemmin eräässä TV-haastattelussa omaa luomustaan sanomalla, että sen avulla medikalisoitiin 20, 30, jopa 40 prosenttia ihmisistä, joilla todellisuudessa ei ehkä ole minkäänlaista mentaalista ongelmaa (*Why it's OK...* 2012). Olisiko jo aika palauttaa valta ”potilaille” ja yksilön autonomiaa rohkaistava? Olisiko jo vastutettava yhä useampien arkielämän asioiden käsittelyä lääketieteellisinä ja asetettava liiallista asiantuntijavaltaa vastaan? (ks. Lahelma 2003, 1864, 1867).

Olisiko jo aika kasvattajienkin vaatia käytöshäiriöiden poistamista ”Amerikan diagnostisen raamatun” (Conner 1999), ”bestsellerin” (Kirk & Kutchins 1994) ja ”tieteen voiton” (Mayes & Horwitz 2005) mielisairauksien luettelosta ja tehdä ihme eli ”käytössairaista” terveitä ja seuraa sairaudestaan vapautuneille homoseksuaaleille? Tulisiko käyttäytymisen ongelmien diagnoosien olla kontekstuaalista ja interventioon suuntautunutta? (Cutter, 1992, 163). Olisiko jo aika määritellä käyttäytymisen ongelmat etupäässä paikallisesti, ei globaalisti? Olisiko ajateltavissa, että yleisiä käyttäytymisen häiriöiden määritelmiä ei itse asiassa tarvita (vrt. Kaipainen & Virkkunen 1993, 2221), sillä ne palvelevat todennäköisesti enemmän ammattikuntien ja muiden reviiiriään puolustavien ryhmien etuja kuin auttavat häiriöiden ennaltaehkäisyssä ja korjaamisessa. Voisimmeko ajatella, että käyttäytymisen ongelmat ja niihin liittyvät interventiot ovat vahvasti kulttuuriin ja arkipäivään sitoutuneita, yksilöllisiä ja siten myös suurelta osin paikallisesti arvioitavissa ja ratkaistavissa?

Monet tutkimukset osoittavat, etteivät psykiatrinen koulutus, ammattialan tietopohja ja niistä johdettu terapia vielä takaa terapeuttista menestystä (Horwitz 2002, 204–205). ”Lämmin, ymmärtävä ja intuitiivinen maallikko saattaa toimia menestyksekkäästi psykoterapeuttina siinä missä korkeasti koulutettu, mutta kylmäkiskoinen terapeutti saattaa epäonnistua” (Horwitz

2002, 204). Paikallisessa arvioinnissa ja ongelmanratkaisussa vanhemmat, kasvattajat ja opettajat olisivat osiaan tehtävässä.

Lähteet

- Adam, B. S., Kashani, J. H. & Schulte, E. J. 1991. The classification of conduct disorders. *Child psychiatry & human development* 22 (1), 3–16.
- ADHD askarruttaa 2007. *Helsingin lääkirilehti* 1, 7–13.
- ADHD and disruptive behavior disorders 2012. American psychiatric association. <http://www.dsm5.org/meetus/pages/adhd.aspx>. Luettu 7.4.2012.
- Ainscow, M. & Miles, S. 2009. Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? (Luonnon artikkeliksi vuonna 2009 ilmestyvään espanjankieliseen kirjaan). http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0907Beirut/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf. Luettu 1.4.2012.
- Angel, M. 2011. The illusion of psychiatry. Citizens commission on human rights international. <http://www.cchrint.org/20122/06/02/the-illusion-of-psychiatry/>. Luettu 2.5.2012.
- Attention deficit hyperactivity disorder 2012. Wikipedia. http://en.wikipedia.org/wiki/Attention_deficit_hyperactivity_disorder. Luettu 3.4.2012.
- Atkins, M. S., McKernan McKay, M., Talbott, E. & Arvantis, P. 1996. DSM-IV diagnosis of conduct disorder and oppositional defiant disorder. Implications and guidelines for school mental health teams. *School psychology review* 25 (3), 274–283.
- Barker, E., Oliver, B. O. & Maughan, B. 2010. Co-occurring problems of early onset persistent, childhood limited, and adolescent on conduct problem youth. *Journal of child psychology and psychiatry* 51 (11), 1217–1226.
- Barkoukis, A., Reiss, N. S. & Dombeck, M. 2008. Treatment of oppositional defiant disorder. http://www.mentalhelp.net/poc/view_doc.php?type=doc&id=630&cn=37. Luettu 4.6.2012.
- Bron, T. B., van Rijen, E., H. M., van Abeelen, A. M. & Lambregtse-van den Berg 2012. Development of regulation disorders into specific psychopathology. *Infant mental health journal* 33 (2), 212–221.
- Conner, M. G. 1999. Criticism of America's diagnostic bible - the DSM. <http://www.oregoncounseling.org/diagnosis/criticismofdsm.htm>. Luettu 6.4.2012.
- Connor, F. C. & Doerfler, L. A. 2008. ADHD With comorbid oppositional defiant disorder or conduct disorder. Discrete or nondistinct disruptive behavior disorders? *Journal of attention disorders* 12 (2), 126–134.
- Cook, D. A., Beckman, T. J. 2006. Current concepts in validity and reliability for psychometric instruments: Theory and application. *The American journal of medicine* 119, 166.e7–166.e16.

- Cowick, B. & Storey, K. 2000. An analysis of functional assessment in relation to students with serious emotional behavior disorders. *International journal of disability and education* 47 (1), 55–75).
- Crelling, A. M. 2004. Examining the teacher's role in the diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder. *Educational and behavioural psychology* (Southern methodist university), 1–10.
- Cutter, M. A. G. 1992. Value presuppositions of diagnosis: A case study in diagnosis cervical cancer. Teoksessa: J. L. Peset & D. Gracia (toim.). *The ethics of diagnosis*. Dordrecht: Kluwer.
- Dayton, N. A. 1935. The first year of the new standard nomenclature of diseases in Massachusetts mental hospitals. *The American journal of psychiatry* 92 (3), 589–613.
- Dennis P., Cantwell, D. P., Russell, A. T., Mattison, R. & Will, L. 1979. A comparison of DSM-II and DSM-III in the diagnosis of childhood psychiatric disorders. *Arch gen psychiatry* 36, 1208–1213.
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders 1952. The committee on nomenclature and statistics of the American psychiatric association. Washington (DC): American psychiatric association.
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4. uudistettu laitos) 2000. Washington (DC): American psychiatric association.
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders 2012. Wikipedia. http://en.wikipedia.org/wiki/Diagnostic_and_Statistical_Manual_of_Mental_Disorders. Luettu 6.4.2012.
- DSM-V 2012. Wikipedia. <http://en.wikipedia.org/wiki/DSM-5>. Luettu 26.4.2012.
- DSM-IV sourcebook (Osa 3) 1997. Washington (DC): American psychiatric association.
- DSM-5: The future of psychiatric diagnosis 2012. American psychiatric association (DSM-5 development). <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>. Luettu 7.4.2012.
- DSM: History of the manual 2012. American psychiatric association. <http://www.psychiatry.org/practice/dsm/dsm-history-of-the-manual>. Luettu 8.4.2012.
- Green, M, Wong M, Atkins D., Taylor J. & Feinleib, M. 1999. Diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Technical resources international* 3 (Raportti nr. 99-0050). Rockville (MD): Agency for health care policy and research (US).
- Gresham, F. M., Lane, K. L. & Lambros, K. M. 2000. Comorbidity of conduct problems and ADHD. Identification of "fledgling psychopaths". *Journal of emotional and behavioral disorders* 8 (2), 83–93.
- Gunter, P. L., Coutinho, M. J. & Cade, T. 2002. Classroom factors linked with academic gains among students with emotional and behavioral problems. *Preventing school failure* 46 (3), 126–132).
- Egger, H. L. & Angold, A. 2006. Common emotional and behavioral disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of child psychology and psychiatry* 47 (3/4), 313–337.
- Eggert, D. 2007. *Von den Stärken ausgehen*. Dortmund: Borgmann.

- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K. & Weaver, R. 2008. Reducing behavior problems in the elementary school classroom: A practice guide (NCEE #2008-012). Washington (DC): National center for education evaluation and regional assistance, Institute of education sciences, U.S. department of education. <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides>. Luettu 8.4.2012.
- First, M. B., Frances, A. & Pincus, H. A. 2002. DSM-IV-R handbook of differential diagnosis. Washington (DC): American psychiatric publishing.
- Flower, A., McDaniel, S. & Jolivet, K. 2011. A literature review of research quality effective practices in alternative education settings. *Education and treatment of children* 34 (4), 485–510.
- Fonagy, P. 2011. Conduct Disorder: Treatment 2011. ValueOptions. <https://www.achievementsolutions.net/achievesolutions/en/Content.do?contentId=2174>. Luettu 5.4.2012.
- Frances, A., Mack, A. H., Ross, R. & First, M. B. 2000. The DSM-IV classification and psychopharmacology. <http://www.acnp.org/g4/GN401000082/CH081.html>. Luettu 2.5.2012.
- Frick, P. J. 2001. Effective interventions for children and adolescents with conduct disorder (2001). *The Canadian journal of psychiatry / La revue canadienne de psychiatrie* 46 (7), 597–608.
- Frick, P. J. & Moffitt, T. E. 2010. A proposal to the DSM-V childhood disorders and the ADHD and disruptive behavior disorders work groups to include a specifier to the diagnosis of conduct disorder based on the presence of callous-unemotional traits. American psychiatric association. <http://www.dsm5.org/Proposed%20Revision%20Attachments/Proposal%20for%20Callous%20and%20Unemotional%20Specifier%20of%20Conduct%20Disorder.pdf>. Luettu 12.6.2012.
- Halgin, R. P. & Whitbourne, S. K. 2010. Abnormal psychology: Clinical perspectives on psychological disorders. Chapter 2: Classification and treatment plans. http://highered.mcgraw-hill.com/sites/007337069x/information_center_view0/. Luettu 9.5.2012.
- Harada, Y., Hayashida, A., Hikita, S., Imai, J., Sasayama, D., Masutani, S., Tomita, T., Saitoh, K., Washizuka, S & Amano, N. 2009. Impact of behavioral/developmental disorders comorbid with conduct disorder. *Psychiatry and clinical neurosciences* 63, 762–768.
- Heshusius, L. 1989. The newtonian mechanistic paradigm, special education, and contours of alternatives: An overview. *Journal of learning disabilities* 22 (7), 403–415.
- History of attention deficit hyperactivity disorder 2012. Wikipedia. http://en.wikipedia.org/wiki/History_of_attention_deficit_hyperactivity_disorder. Luettu 10.6.2012.
- The history of childhood mental illness 2012. <http://kidsandmeds.umwblogs.org/>. Luettu 11.4.2012.
- Horwitz, A. W. 2002. Creating mental illness. Chicago: The university of Chicago press.
- House, A. E. 2002. DSM-IV diagnosis in the schools. New York: The Guilford press.
- Huges, B. & Paterson, K. 1997. The social model of disability and the disappearing body: towards a sociology of impairment. *Disability & society* 12 (3), 325–340.

- Hurt, W., Reznikoff, M. & Clarking, J. F. 1991. Psychological assessment. Psychiatric diagnosis. Treatment Planning. New York: Brunner/Mazel.
- ICD vs. DSM 2009. American psychological association 40 (9), 63. Interest in the insane 2010. Canton asylum. http://cantonasylumforinsaneindians.com/history_blog/tag/american-medico-psychological-association. Luettu 12.4.2012.
- Kaipainen, M. & Virkkunen, M. 1993. Lasten ja nuorten käytöshäiriö - vakava haaste. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim 109 (23/24), 2221.
- Kaipiala, U-H. 2003. Voiko mielenterveyden häiriötä ymmärtää ja nimetä? Psykiatria ja sen diagnoosinimikkeet. Acta Wasaensia 121.
- Keenan, K., Boeldt, D., Chen, D., Coyne, C., Donald, R., Duax, J. Hart, K., Perrot, J., Strickland, J., Danis, B., Hill, C., Davis, S., Kampani, S. & Humphries, M. 2011. Predictive validity of DSM-IV oppositional defiant and conduct disorders in clinically referred preschoolers. Journal of child psychology and psychiatry 52 (1), 47–55.
- Kirk, S. A. 1992/2008. The selling of DSM: the rhetoric of science in psychiatry (Uusintapainos). New Brunswick (New Jersey): Transaction publishers.
- Kirk, S. A. & Kutchins, H. 1994. The myth of the reliability of DSM. <http://www.academy-analyticarts.org/kirk&kutchins.htm>. Luettu 28.4.2012.
- Kim-Cohen, J., Arseneault, L., Newcombe, R., Adams, F., Bolton, H., Cant, L., Delgado, K., Freeman, J., Golaszewski, A., Keesidi, K., Matthews, C., Mountain, N., Oxley, D., Watson, S., Werts, H., Caspi, A. & Moffit, T. E. 2009. Five year predictive validity of DSM-IV conduct disorder research diagnosis in 4½–5 year-old children. European child & adolescent psychiatry 18, 284–291.
- Klemperer, G. 1898. Clinical diagnosis. New York: Macmillan & Co.
- Klerman, G. L., Vaillant, G. E., Spitzer, R. L. & Michels, R. 1984. A debate on DSM-III. American journal of psychiatry 141 (4), 539–542.
- Kraepelin, E. 1887/2008. Psychiatrie (Kopio vuoden 1887 alkuperäisestä painoksesta). Leipzig: Amhr. Abel.
- Kraepelin, E. 1920. Die Erscheinungsformen des Irreseins. Zeitschrift gesamte Neurologie Psychiatrie 62, 1–29.
- Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä 1994. Annettu 28.6.1994/559.
- Lacourse, E., Baillargeon, R., Dupéré, V., Vitaro, F., Romano, E. & Tremplay, R. 2010. Two year predictive validity of conduct disorder subtypes in early adolescence: a latent class analysis of a Canadian longitudinal sample. Journal of child psychology and psychiatry 51 (12), 1386–1394.
- Lahelma, E. 2003. Medikalisaation juurilta nykypäivään. Duodecim 119, 1863–1868.
- Lahey, B. B., Loeber, R., Quay, H. C., Frick, P. J. & Grimm, J. 1997. Oppositional defiant disorder and conduct disorder. Teoksessa: DSM sourcebook (Osa 3). Washington (DC): American psychiatric association.
- Lane, K. L., Barton-Arwood, S. M., Nelson, J. R. & Wehby, J. 2008. Academic performance of students with emotional and behavioral disorders served in a self-contained setting. Journal of behavioral education 17 (1), 43–62.

- Lopez, S. J., Edwards, L., Pedrotti, J. T., Prosser, E. C. & LaRue, S. 2006. Beyond the DSM-IV: Assumptions, alternatives, and alterations. E-publications@marquette. http://epublications.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1083&context=edu_fac. Luettu 7.4.2012.
- Luyten, P. & Blatt, S. J. 2007. Looking back towards the future: Is it time to change the DSM approach to psychiatric disorders? The case of depression. *Psychiatry* 70 (2), 85–99.
- Maughan, B., Rowe, R. Messer, J. Goodman, R. & Meltzer, H. 2004. Conduct disorder and oppositional defiant disorder in a national sample: developmental epidemiology. *Journal of child psychology and psychiatry* 45 (3), 609–621.
- Maisel, E. 2012. Cosmetic changes to the DSM-V. Did the DSM-V taskforce really back down? <http://www.psychologytoday.com/blog/rethinking-psychology/201205/cosmetic-changes-the-dsm-v>. Luettu 13.4.2012.
- Maj, M. 2011. Psychiatric diagnosis: pros and cons of prototypes vs. operational criteria. *World psychiatry* 10 (2), 81–82.
- Mayes, R. & Horwitz, A. V. 2005. DSM-III and the revolution in the classification of mental illness. *Journal of the history of the behavioral sciences* 41 (3), 249–267.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Jaffee, S. R., Kim-Cohen, J., Koenen, K. C., Odgers, C. L., Slutske, W. S. & Viding, E. 2008. Research review: Conduct disorder: research needs for an evidence base. *Journal of child psychology* 49 (1), 3–33.
- Moon, K. F. 2004. The history of psychiatric classification: From ancient Egypt to modern America. Chapter 3: The development of the DSM. <http://kadi.myweb.uga.edu/index.html>. Luettu 14.5.2012.
- Mooney, P. Epstein, M. H., Reid, R., & Nelson, J. R. 2003. Status and trends of academic research for students with emotional disturbance. *Remedial and special education* 24, 273–287.
- Munkvold, L., Lundervold, A., Lie, S. A. & Manger, T. 2009. *Child psychology and psychiatry* 50 (10), 1264–1272.
- No more ADHD? New changes to the guidelines for diagnosing children and adults 2010. ADHD News. <http://www.additudemag.com/addnews/70/6914.html>. Luettu 15.5.2012.
- Oliver, M. 1990. The individual and social models of disability. Paper presented at joint workshop on the living options group and the research unit of the royal college of physicians, 23.7.1990.
- Open file on inclusive education. Support materials for managers and administrators 2001. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf>. Luettu 16.4.2012. Oppositional Defiant Disorder 2012. WebMD. <http://www.webmd.com/mental-health/oppositional-defiant-disorder?page=2>. Luettu 16.4.2012.
- Pappadopulos, E, Woolston, S, Chait, A, Perkins, M, Connor, D. F. & Jensen, P. S. 2006. Pharmacotherapy of aggression in children and adolescents: Efficacy and effect size. *Journal of the Canadian academy of child and adolescent psychiatry* 15 (1), 27–23.

- Pastor, P. N & Reuben, C. A. 2008. Diagnosed attention deficit hyperactivity disorder and learning disability: United States, 2004–2006. Maryland, Hyattsville: U.S. department of health and human services.
- Peele, R. 2008. History and impact of APA's leadership in psychiatric diagnosing. http://www.rogerpeele.com/clinical_topics/history_of_the_dsm.asp. Luettu 1.6.2012.
- Phend, C. 2011. Comorbidities common with ADHD. <http://www.medpagetoday.com/Pediatrics/ADHD-ADD/24722>. Luettu 18.4.2012.
- Policy guidelines on inclusion in education 2009. Paris: UNESCO.
- Proposed DSM-5 changes for ADHD 2012. Psychology today. <http://www.psychologytoday.com/blog/here-there-and-everywhere/201103/proposed-dsm-5-changes-adhd>. Luettu 19.4.2012.
- Psychiatric labels: The facts behind the billion dollar marketing campaign 2012. Citizens commission on human rights international. <http://www.cchrint.org/psychiatric-disorders/>. Luettu 20.4.2012.
- Psychiatry manual's secrecy criticized 2008. Los Angeles times 29.12.2008.
- Psykkisten sairauksien ammattitautikorvausta selvittäneen työryhmän (PSYKO) muistio 2003. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Ruoho, K. & Ihatsu, M. 2000. Moral insanity as a concept referring to deviant behaviour in Finland. Teoksessa: K. Ruoho (toim.) Emotional and behavioral difficulties. Bulletins of the faculty of education of the university of Joensuu, 78.
- Ruoho, K., Ihatsu, M. & Kuorelahti, M. 2001. Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Ryan, J. B., Pierce, C. D. & Mooney, P. 2008. Evidence-based teaching strategies for students with EBD. *Beyond Behavior* 17 (3), 22–29.
- Searight, H. R., Rottnek, F. & Abby, S. L. 2001. Conduct disorders: Diagnosis and treatment in primary care. <http://www.aafp.org/afp/2001/0415/p1579.html>. Luettu 21.5.2012.
- Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people 1978. London: Her majesty's stationery office.
- Suominen, S. 2003. Tarkkaavuushäiriön (ADHD) kehittyminen lääketieteelliseksi diagnoosiksi. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 40, 68–83.
- Stahl, N. D. & Clarizio, H. 1999. Conduct disorder and comorbidity. *Psychology in schools* 36 (1) 41–50.
- Stempsey, W. E. 2000. Disease and diagnosis. Value-dependent realism. Cornwall: Kluwer academic publisher.
- Szasz, T. 1975. The myth of mental illness. Foundations of a theory of personal conduct. Frogmore: Paladin.
- Trout, A. L, Nordness, P. D., Pierce, C. D. & Epstein, M. 2003. *Journal of emotional and behavioral disorders* 11 (4), 198–210.

- Turner, D. M. & Stagg, K. 2006. Social histories of disability and deformity bodies images and experiences. Routledge studies in the social history of medicine. New York: Routledge.
- Waken, J. C., Ottick, K. J. & Kirk, S. A. 2002. Should the DSM-IV criteria for conduct disorder consider social context? *American journal of psychiatry* 153, 380–386.
- Why it's OK to be depressed sometimes 2012. PSYBLOG. <http://www.spring.org.uk/2007/03/why-its-ok-to-be-depressed-sometimes.php>. Luettu 22.4.2012.
- Wilens, T. E., Biederman, J, Brown, S, Monuteaux, M, Prince, J & Spencer, T. J. 2002. Patterns of psychopathology and dysfunction in clinically referred preschoolers. *Journal of developmental & behavioral pediatrics* 23, 531–536.
- Wilson, M. 1993. DSM-III and the transformation of American psychiatry: a history. *American journal of psychiatry* 150, 399–410.
- Yell, M. L. & Katsiyannis, A. 2000. Functional behavioral assessment and IDEA'97. Legal and practice considerations. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth* 44 (4), 158–162.

Lapsen sosiaalisen kompetenssin vaikeudet – perheessäkö vika?

■ Marita Neitola

Johdanto

”Ihmiset tarvitsevat nähdäksi tulemista”, toteaa tunnettu lastenlääkäri ja teoreetikko Donald Woods Winnicott teoksessaan *Thinking about children*. Nähdäksi tuleminen toteutuu erilaisissa sosiaalisissa yhteisöissä ja suhteissa toisiin ihmisiin, jotka ovat tärkeitä tahoja ihmisen kehittämisessä ”ihmiseksi”. Lapsen sosiaalistumista voidaan tarkastella kasvatus- ja kehityspsykologisesti sosiaalisen kompetenssin käsitteen avulla. Sosiaalinen kompetenssi – toimintakyky, kyvykkyys, pätevyys – koostuu riittävästä sosiaalisista taidoista, myönteisestä sosiaalisesta käyttäytymisestä, hyvistä sosiaalisista suhteista, sekä sosiokognitiivisista taidoista. Siihen sisältyy myös motivaationaalinen ja kontekstuaalinen ulottuvuus. Lyhyesti sosiaalinen kompetenssi voidaan määritellä hyväksytyksi tulemisena vertaisryhmässä sekä onnistuneeksi vuorovaikutukseksi toisten ihmisten, lähinnä vertaisten kanssa. Heikko sosiaalinen kompetenssi määritellään epäonnistumisena sosiaalisten suhteiden muodostamisessa ja ylläpitämisessä. Siihen liittyvät epätyytyttävät sosiaaliset suhteet ja sosiaalisen vuorovaikutuksen vastavuoroisuudesta piittaamaton käyttäytyminen. (Ladd 2005.) Sopeutumaton sosiaalista käyttäytymistä ovat esimerkiksi aggressiivisuus ja kiusaaminen, jotka voivat kyllä toteuttaa tekijän päämääriä, mutta eivät kumppaneiden. Välttely, syrjäänve-

täytyvä käyttäytyminen ja passiivinen alistuminen edustavat toisenlaista sopeutumaton käyttäytymistä. Nämäkään käyttäytymisen tavat eivät johda toimijan kannalta hyvään tulokseen. (Howes & James 2002.)

Lasten sosiaalisen kompetenssin ongelmat ovat muiden tiedollisten ja taidollisten oppimisen ongelmien tapaan vakava haitta heidän hyvinvoinnilleen ja elämälleen. Sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen pulmat sekä sosiaalisten taitojen puute johtavat pitkittyessään mm. oppimisen vaikeuksiin, koulun keskeyttämiseen sekä mielenterveyden ongelmiin ja sitä kautta yhteiskunnasta syrjäytymiseen (Asher & Coie 1990). Varhaisen sosiaalisen syrjäytymisriskin syynä voivat olla lasten sosiaaliseen kompetenssiin, erityisesti vertaissuhteisiin, sosiaaliin taitoihin sekä käyttäytymiseen liittyvät ongelmat ja niistä johtuvat seuraamukset lasten hyvinvointiin (ks. Laine, Neitola, Auremaa & Laakkonen 2010). Toveripiiristä syrjäytymiseen liittyy monenlaisia lapsen psykososiaalisen kehityksen ongelmia, kuten heikot sosiaaliset taidot (Ladd, Kochenderfer & Coleman 1997) sekä alhainen asema ryhmässä (Denham, McKinley, Couchoud & Holt 1990). Erilaiset syrjäytymisriskiin johtavat toverisuhdeongelmat ovat yleisiä jopa päiväkotikäisillä lapsilla ja lisäksi ne kasaantuvat jo päiväkodissa siten, että osalla lapsista voi olla monia vertaissuhteiden ongelmia yhtäaikaaisesti (Laine ym. 2010). Lapsuuden syrjäytymisriskissä on usein kyse epäsuotuisan kasvu- ja kehitysympäristön ongelmista, yhteisöjen syrjäyttävistä mekanismeista sekä sosiaalisen tuen puuttumisesta.

Parhaimmillaan lapsi oppii vertaistensa parissa sosiaalisten taitojen ohella monia muita itselleen tärkeitä asioita. Hyvä vertaisryhmä ja myönteiset kaverisuhteet tukevat lapsen kehitystä sekä luovat mahdollisuudet positiiviselle vuorovaikutukselle ja hyvälle itsearvostukselle. Vertaisryhmän vuorovaikutuksen laadulla on merkitystä kognitiivisten ja sosio-kognitiivisten valmiuksien kehittämisessä (Azmitia, Lippman & Ittel 1999). Vertaisryhmässä lapsi saa kokemuksia erilaisista tunteista, kehittää luovuuttaan, harjoittelee erilaisia sosiaalisen käyttäytymisen muotoja ja sosiaalisia taitoja, rooleja ja ongelmanratkaisuvalmiuksia sekä kehittyy kielellisesti. Vertaiset tukevat lapsen kokonaispersoonallisuuden kehitystä ja tuottavat lapselle aineksia oman identiteetin, minäkuvan ja itsearvostuksen muodostamiselle. Vertaisryhmässä lapsella on saatavilla emotionaaliset ja

kognitiiviset resurssit, joiden avulla hän kykenee sopeutumaan sosiaaliseen maailmaan. Vertaiset ovat avainasemassa myös niiden lasten kehityksessä, joilla on vaikeuksia sosiaalisen kompetenssin alueella. Myönteiset suhteet ryhmässä ja myönteiset kokemukset kavereista voivat lieventää lapsen negatiivisesta käyttäytymisestä aiheutuvia seuraamuksia. Kielteiset kokemukset vertaisista sekä ulkopuolelle jääminen aiheuttavat lapselle stressiä, emotionaalisen tuen puutetta sekä lisäävät lapsen negatiivisia käsityksiä itsestä ja toisista. (Ladd 2005.)

Ongelmalliset sosiaaliset suhteet ovat lapsen suotuisalle kehitykselle riskitekijä. Ongelmien yleisyyttä koskevien tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että jokaisessa luokassa on kaksi tai kolme lasta, jolla ei ole ystäviä, ja saman verran niitä, joilla on yksi tai useampia hänen kanssaan vihamielisissä väleissä olevaa ryhmätoveria. Torjuttuja on luokassa keskimäärin 3–7 lasta, ja kiusattuja 3–5 lasta. Mikäli lapsi on vaihtanut hiljattain koulua tai päiväkotia, luvut voivat olla suurempia. Myöhempinä kouluvuosina 10–40 sadasta nuoresta joutuu kaveripiirinsä ulkopuolelle, kun taas 30–40 sadasta kykenee muodostamaan läheisen suhteen kavereihinsa. (Ladd 2005.) Voidaankin ajatella, että pitkittyneet ja kasautuvat sosiaalisten suhteiden ongelmat lisäävät kasvavien sopeutumis- ja oppimisongelmien mahdollisuuksia sekä altistavat lasta sosiaaliselle syrjäytymiselle (Ks. esim. Laine ym. 2010). Sosiaalisen kyvykkyyden ongelmat ovat vakava haitta ihmiselle itselleen, mutta myös yhteiskunnalle. Mielenterveysongelmat, koulunkeskeyttäminen ja päihdeongelmat sekä rikollisuus lisäävät kuntien ja valtion menoja. Onkin tärkeää tutkia sosiaaliseen kompetenssin ongelmien yleisyyden ohella ongelmiin johtavia tekijöitä ja syitä.

Lapsen kasvun ja kehityksen ongelmissa kriittiset katseet kohdistuvat yleensä hänen kasvuympäristöönsä: kotiin ja vanhempiin. Huoli vanhemmuuden rapautumisesta ja vanhempien kasvatustuon vähenemisestä on sävyttänyt yhteiskunnallista keskustelua. Yhteiskunnallisessa keskustelussa ja uutisoinnissa vanhemmilla on peräty vastuullisempaa kasvatustuon ja korostettu heidän ensisijaista vastuutaan lastensa kasvatuksesta. Sosiaalista kompetenssia koskeva nykytutkimus on kohdistunut päiväkotia- ja koulu- maailmaan, mutta vanhempiin ja koteihin kohdistuneesta kriitikkistä huoli-

matta perhe keskeisenä vaikuttajatahona ja lapsen keskeisenä kehitys-, kasvu- ja oppimisympäristönä on jäänyt vähemmälle.

Ovatko syyt lasten sosiaalisen kompetenssin ongelmiin perheissä, vanhemmissa ja huonossa kotikasvatuksessa? Vai onko pulmien taustalla myös laajemmin yhteiskuntaan kytkettävissä olevia tekijöitä, jotka vaikuttavat vanhemmuuteen ja perheen toimintakykyyn? Tässä väitöskirjatutkimukseeni pohjautuvassa artikkelissani tarkastelen perheen ja vanhempien epäsuoria ja suoria vaikutustapoja lapsen sosiaaliseen kompetenssiin, ja pohdin vanhempien sekä vanhemmuuden ja kodin merkitystä lapsen sosiaalisen kompetenssin kehityksessä ja kontekstina. Tutkimuksen empiirinen aineisto koostuu 55 vanhemman teemahaastatteluista ja 156 vanhemman palauttamasta perhekyselystä. (ks. Neitola 2011.)¹

Perhe ensisijaisena sosialisatiion kontekstina

Perinteisesti lapsen kasvattaminen ja sosiaalistaminen on nähty perheiden ja kotien tehtävänä. Vanhemmat ja koti muodostavat primaarisosialisatiion kontekstin. (esim. Maccoby 2006.) Sosiaalista oppimista, kiintymyssuhdetta ja ympäristön ja yksilön vuorovaikutusta painottavat asiantuntijat ja teoreetikot korostavat perheen merkitystä lapsen sosiaalisen kompetenssin ja sosiaalistumisen ensisijaisena kontekstina (Ladd & Pettit 2002). Vanhemmilla, vanhemmuudella, kasvatuskäytännöillä sekä vanhempien ja lapsen välisen suhteen laadulla on havaittu aiemmissa tutkimuksissa olevan yhteyttä lapsen sosiaaliseen käyttäytymiseen, taitoihin ja sosiaalisen aseman kehittymiseen varhaislapsuudessa (mm. Hart, DeWolf, Wozniack & Burts 1992).

Vanhempien ensisijaisuutta lapsen sosialisatioprosessissa puoltavat monet seikat. Vanhempien tehtävänä on suojella lapsiaan ja kasvattaa heitä siten, että he kykenevät vastaamaan sosiaalisen elämän tuottamiin haasteisiin. Vanhem-

1 Väitöstutkimuksessa tarkastelun kohteena olivat vanhempien lasten sosiaalisia suhteita ja sosiaalisia taitoja koskevat käsitykset ja havainnot, vanhempien suorat vaikutustavat ja toiminta lasten sosiaalisen kompetenssin tukemisessa, sekä epäsuorat vaikutustavat, kuten käsitykset itsestä vanhempajana ja kasvattajana, vanhemmuudelle saatu tuki sekä perheen sosioekonomiset taustatekijät ja perherakenne. Vertailin tutkimuksessani ei-vertaissuhdeongelmaisten ja vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempien toimintaa toisiinsa ja tarkastelin vaikutustavoissa ilmeneviä eroavaisuuksia.

mat ja lapset muodostavat biososiaalisen systeemin, joka perustuu läheisyydelle ja kiintymykselle. Sosialisatio perustuu ihmisen tarpeeseen olla yhteydessä toisten ihmisten kanssa. Tämä yhteys toteutuu vanhemman ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa, jossa vanhemmat suojelevat, hoivaavat sekä osoittavat kiintymystä ja lämpöä lapsilleen. Lapsen ja vanhemman välinen biologinen suhde ei ole samalla tavoin katkaistavissa kuin esimerkiksi opettajan ja lapsen välinen suhde. Yhteiskunnallisesti vanhemmille on määräytynyt ensisijainen sosialisatiotehtävä. Lapsen kanssa yhdessä eläminen edellyttää erilaisia yhteisiä pelisääntöjä esimerkiksi sosiaalisen käyttäytymisen alueella. Näiden pelisääntöjen ja toimintamallien luominen kuuluu kotikasvatukseen. Vanhempien asema lapsensa kasvattajina antaa heille valtuudet kontrolloida ja säädellä lapsen toimintaa ja ympäristöä siten, että lapsi tulee suojelluksi ja suojatuksi ei-toivottavilta vaikutteilta. Lapsi itse vaikuttaa vanhempiinsa sosialisatioprosessin aikana omalla toiminnallaan sekä reaktioillaan vanhempien kasvatustekoihin ja ympäristöön. (Grusec & Davidov 2006.)

Perheiden hyvinvointiin ovat kytköksissä yhtäältä perheiden ulkoiset tekijät, kuten perherakenne sekä materiaaliset resurssit (toimeentulo, asuminen, koulutustaso) ja toisaalta sisäiset voimavarat, joiksi määrittyvät muun muassa vanhempien toteuttama kasvatustoiminta, vanhempien roolit, persoonallisuus ja perheen sisäinen vuorovaikutus. Hyvinvointiin vaikuttavat myös yhteiskunnan tarjoamat tuki- ja palvelujärjestelmät sekä perheen ja sen jäsenten sosiaaliset verkostot. Perheen voimavarojen puutteellisuus voi aiheuttaa haittaa vanhempien kotikasvatukselle ja kasvatuskäytännöille. Lastenkasvatus koetaan haasteellisempänä tai siihen ei riitä voimia, mikä lisää vanhempien kyytymyksen ja voimattomuuden tunteita. Eri perheissä hyvinvoinnin riskitekijät vaikuttavat eri tavoin. Usein sisäiset voimavarat voivat lieventää ulkoisten resurssien puutteita. Sisäisten voimavarojen puute heijastuu herkemmin lasten sosiaaliseen kompetenssiin. Vanhempien keskinäisen vuorovaikutuksen ongelmat, huono kasvatuksen laatu sekä kodin huono ilmapiiri heikentävät vanhempien ja kodin mahdollisuuksia opettaa lapselle sosiaalisia taitoja. (Repetti, Taylor & Seeman 2002.) Pahimmassa tapauksessa vanhemmat eivät kykene tarjoamaan lapsen sosiaalistumisen kannalta tärkeää turvaa ja suojaa, saati olemaan riittävän sensitiivisiä ja vastavuoroisia lapsen tarpeita ajatellen.

Vanhempien epäsuorat vaikutustavat

Ladd ja Pettit (2002) jaottelevat perheeseen liittyvät tekijät ja prosessit kahteen ryhmään sen mukaan, millaisia seuraamuksia niillä on lasten sosiaalista kompetenssia ajatellen. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat ne, jotka tapahtuvat perheen arjessa ja ovat osa perhe-elämää. Nämä tekijät kuuluvat perheen sisäiseen systeemiin. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvia ilmiöitä Ladd ja Pettit nimittävät *epäsuoriksi vaikutustekijöiksi*, sillä ne voivat vaikuttaa lapsen sosiaaliseen kompetenssiin, mutta niillä ei ole (välttämättä) suoraa yhteyttä lapsen sosiaaliseen verkostoon. Perheen ja vanhempien epäsuora vaikuttaminen välittyy vertaissuhteisiin lapsen sosiaalisten käyttäytymismallien kautta. Nämä mallit hän on oppinut perhekontekstissa. Epäsuorat vaikutustekijät ovat yhteydessä lapsen sosiaalisen kompetenssin ja vertaissuhteiden laatuun. Näihin vaikutustekijöihin kuuluvat ulkoiset voimavarat (perheen materiaaliset resurssit, asuminen, perherakenne, vanhempien koulutustaso), perheen kriisit, kotikasvatus ja sen laatu, vanhempien kasvatusta koskevat asenteet, uskomukset ja havainnot, vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus, vanhempien kasvatuskäytännöt, vanhempien kurinpitotavat sekä vanhempien oma sosiaalinen verkosto (Ladd & Pettit 2002.) Vanhempien oma ystävä- ja kaveripiiri on myös merkityksellinen lapsen sosiaalisen kompetenssin kannalta. Usein vanhempien ystäväpiirin lapsista tulee myös kavereita lapsille. Vanhempien tavat toimia ystäviensä ja kavereittensa kanssa toimivat mallina lapsen kaverisuhteille. (Parke ym. 2004.)

Välillisesti lasten toverisuhteisiin ja sosiaalisen pätevyyyteen vaikuttavia tekijöitä ovat perheen lähiympäristön erilaiset piirteet, kuten muun muassa asuinympäristö ja sosioekonomiset taustatekijät (Putallaz & Heflin 1990). Kotiympäristön vaikutuksista lapsen sosiaaliseen kompetenssiin on olemassa tutkimuksia, joista suuri osa käsittelee erilaisten riski- ja haittatekijöiden, esimerkiksi stressiä aiheuttavien tekijöiden, vaikutusta perheeseen ja lasten kehitykseen. Kotiin liittyviä tekijöitä ovat asuinympäristö, perherakenne, sosioekonomiset tekijät sekä parisuhde. Asuinalueen vaikutuksia lasten käyttäytymiseen ja persoonallisuuteen tutkineet tahot ovat todenneet esimerkiksi sosiaaliluokan ja taloudellisen epätasa-arvoisuuden

seurausten välittyvän vanhempien kasvatuskäytäntöjen kautta edelleen lapsiin. Asuinalueen piirteet vaikuttavat sekä vanhempien käyttäytymiseen että vanhempien kasvatustapojen ja lapsen kehityksen väliseen yhteyteen (Klebanov, Brooks-Gunn & Duncan 1994). Vaikutusta voi sanoa epäsuoraksi, sillä kotiympäristön sosiaaliset ja fyysiset piirteet vaikuttavat ensisijaisesti vanhempien kasvatustehtävässään käyttämiin strategioihin, joiden avulla he säätelevät ja jäsentävät lastensa sosiaalista kanssakäymistä lähipiirissä (Ladd, Profilet & Hart 1992). Ympäristön merkitys ja vaikutus vaihtelee eri-ikäisten lasten kehityksessä. Perheen heikko sosioekonominen asema ja epäsuotuisa ympäristö ovat haitallisempi yhdistelmä vaikutuksiltaan, kun taas suotuisa ympäristö voi estää tai korvata osan perheen heikon toimeentulon ja köyhyyden aiheuttamista haitoista (Duncan & Brooks-Gunn 2000).

Perheen tulot ja perherakenne yhteydessä lasten vertaissuhteiden ongelmiin

Perheen sosioekonomista taustaa koskevat tiedot perustuvat vanhempien täyttämän perhekyselyn aineistoon. Työssäkäyntiä tarkastelin luokittelemalla vanhemmat työtilanteen perusteella työssäkäyviin ja niihin, jotka eivät olleet työssä. Tähän jälkimmäiseen ryhmään kuuluivat vanhempainvapaalla olevat, eläkeläiset, työttömät ja opiskelijat. Isän työtilanne ja lapsen vertaissuhteisiin liittyvä ongelmaisuus ovat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä keskenään (taulukko 1).

Ei-ongelmaisten lasten isät kävivät töissä ongelmaisten lasten isiä enemmän. Ongelmaisten lasten isät olivat useammin työttömiä, opiskelivat tai eivät olleet lainkaan käytettävissä työelämän palvelukseen. Isien työttömyys, vakava sairaus tai muut ongelmat voivat aiheuttaa perheissä stressiä ja huolta

Taulukko 1. Isien työtilanne ja lasten vertaissuhdeongelmat (%)

Isän työtilanne	Lasten vertaissuhdeongelmien taso		
	Ongelmia	Ei ongelmia	Kaikki
Töissä	68.3	88.9	80.1
Työtön, opiskelee, muu	31.7	11.1	19.9
N	60	81	141

$\chi^2 = 9.15$; $df = 1$; $p = 0.002$; Cramérin $V = .26$

taloudellisesta selviytymisestä. Stressi kuluttaa vanhempien kasvatuksellisia voimavaroja, jolloin lasten ohjaamiseen, neuvomiseen ja opastamiseen ei ole riittävästi voimia.

Vertaissuhdeongelmaisten ja ei-ongelmaisten lasten perheiden nettotuloissa ja vanhempien koulutustasossa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmissa oli kuitenkin kuusi perhettä, joissa tulotaso oli hyvin alhainen (0–1000 euroa). Kahdella perheellä tulot jäivät alle puoleen tulojen mediaani-arvosta (1500–2333 euroa). Vastaavasti heissä oli myös enemmän eniten ansaitsevia sekä yrittäjiä. Ilman ammatillista koulutusta oli yhdeksän vertaissuhdeongelmia omaavien lasten vanhempaa, kun ei-ongelmaisten lasten vanhemmissa heitä oli vain kaksi.

Perheet kuvasivat perhekyselyssä myös erilaisten yhteiskunnan tarjoamien tukipalveluiden käyttöään. Näitä olivat esimerkiksi erilaiset mielenterveyspalvelut ja toimeentulotuki. Lamavuosien aikainen toimeentulotuki ja lasten vertaissuhdeongelmien taso ovat tilastollisesti melkein merkitsevästi yhteydessä toisiinsa (taulukko 2). Taloudellisilla ongelmilla näyttäisikin olevan kauaskantoisia vaikutuksia lasten sosiaaliseen kyvykkyyteen.

Pitkäaikainen, varhaislapsuudesta saakka koettu köyhyys vaikuttaa negatiivisesti lasten sosiaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen sekä koulutukseen. Kyse ei aina niinkään ole yksilön sisäisten resurssien vajeesta vaan palvelujen ja instituutioiden eriarvoisuutta tukevista mekanismeista. Perheen alhainen tulotaso vaikuttaa taloudellisen niukkuuden ja sen aiheuttaman stressin lisäksi lapsiin perheen elinolosuhteiden, asuinalueen, perhe-elämän kiinteyden sekä lasten toveripiirin välityksellä. Taloudelliset huolet aiheuttavat masennusta ja mielenterveydellisiä ongelmia, mitkä

Taulukko 2. Perheiden aiempi toimeentulotuen saanti ja lasten vertaissuhdeongelmat (%)

Aiempi toimeentulotuki	Lasten vertaissuhdeongelmien taso		
	Ongelmia	Ei ongelmia	Kaikki
Kyllä	32.4	15.2	23.5
Ei	67.6	84.8	76.4
N	74	79	153

$\chi^2 = 6.31$; $df = 1$; $p = 0.012$; Cramérin $V = .20$

voivat johtaa monenlaisiin ongelmiin lasten ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa. (Duncan & Brooks-Gunn 2000.) Pienituloisten perheiden lapset ovat tutkimusten mukaan myös vähemmän suosittuja, ilman kaveriteita, eristäytyneitä ja kaveripiirin ulkopuolelle jääviä (Patterson, Griesler, Vaden, & Kupersmidt 1992).

Huomionarvoinen seikka tutkimuksessani on se, että vertaissuhdeongelmaisten lasten perheet ovat useammin yksinhuoltaja- tai uusperheitä. Vertaissuhdeongelmaisten lasten perheitä oli tutkimuksessani mukana kaikkiaan 27, joista 11 oli yhden huoltajan perheitä, viisi uusperheitä ja yksi eroperhe. Perherakenteella ja lasten sosiaalisella kompetenssilla on aiemmissakin tutkimuksissa havaittu yhteyttä (mm. Hetherington & Stanley-Hagen 1999a). Perherakenne vaikuttaa myös perheen käytettävissä oleviin varoihin ja sitä kautta epäsuorasti lasten sosiaalisiin suhteisiin. Vanhempien parisuhteen ongelmat vaikuttavat negatiivisesti lapsen sosiaaliseen sopeutumiseen. Lasten sosiaalisen kehityksen kannalta perherakenne ja huoltajuutta koskevat järjestelyt ovat tärkeitä. Useimmiten perheen kriisit ja muutokset vaikuttavat vanhemmuuteen ja vanhempien kasvatuskyykyisyyteen, jolloin rakenteet voivat välillisesti aiheuttaa lapsen kehitykseen kielteisiä seuraamuksia. Mikäli tällaisissa tilanteissa vanhemmat jaksavat olla emotionaalisesti responsiivisia ja kompetentteja kasvattajia, lapsi sopeutuu tilanteisiin ongelmitta. Vaikutukset ovat haitallisempia siinä tapauksessa, että vanhemmat eivät perhekriisien vuoksi jaksakaan enää paneutua kasvatustehtäväänsä riittävästi. (Hetherington & Stanley-Hagen 1999a.) Uusperheiden lasten kehitykselle aiheutuvat negatiiviset vaikutukset voivat johtua biologisten ja uusvanhempien erilaisista kasvatuskäsitelmistä ja vaikeuksista sovittaa näkemyksiä yhteen (Hetherington & Stanley-Hagen 1999b.) Mari Brobergin (2010) tutkimuksen mukaan lasten hyvinvointia heikentävät yksinhuoltajaperheissä isän heikko taloudellinen sitoutuminen sekä vanhempien välisen yhteistyön toimimattomuus. Uusperheessä ihmissuhdeverkoston toimimattomuus ja perherakenteen muutoksen aiheuttama vanhempien voimavarojen heikentyminen voivat heijastua lasten hyvinvointiin ja siten aiheuttaa lasten oireilua, vaikka uusperhe sinänsä ei olekaan riski lasten kasvuun ja kehitykselle.

Lapsen erityisen tuen tarve kuormittaa perhettä

Vertaissuhdeongelmaisten lasten ryhmässä on tilastollisesti melkein merkitsevästi enemmän erityisen tuen tarvetta (mm. kielen kehityksen ongelmia, motoriikan ja hahmottamisen vaikeuksia) (taulukko 3).

Lapsen neurologiset ongelmat ja kehitysviivästymät haittaavat sosiaalista kehitystä ja alentavat sosiaalista kompetenssia, mikä edellyttää vanhemmilta enemmän voimavaroja ja toimenpiteitä lapsen kehityksen, kasvun ja oppimisen tukemiseen (Guralnick 2006). Lasten on vaikeampaa solmia suhteita toisiin lapsiin, jos heillä on kehityksessään tai oppimisessaan ongelmia. Lasten sairaudet ja kehityksen vaikeudet lisäävät perheen kokemaan stressiä ja vanhempien uupumusta, kuten teemahaastatteluun osallistunut Laurin äiti tässä kuvaa Laurin pikkuveljen hoidon ja kasvatuksen vaativuutta: ”*Mikko on raskas hoidettava* (erityistukea tarvitseva lapsi, syntymästä lähtien syndrooma josta ei tiedetä, MN), *siksi elämä aika vaativaa*”. Lastenneuvola on perinteisesti yleisin lapsiperheiden terveydenhuoltopalvelu ja siellä kävivät kaikki tutkimukseen osallistuneet perheet. Muut palvelut ovat pääasiassa niiden perheiden käytettävissä, joilla on huolta lapsensa kehityksestä tai kasvatuksellisia ongelmia. Vertaissuhdeongelmaisten lasten perheet käyttivät hiukan muita perheitä enemmän erilaisia yhteiskunnan tukipalveluita lapsen kasvun ja kehityksen edistämiseksi. Erityisneuvola, kasvatus- ja perheneuvola, lastensuojelu sekä kiertävän erityisopettajan ja psykologin palvelut olivat niitä tukitahoja, joiden luona ongelmaisten lasten perheet asioivat selvästi muita perheitä enemmän. Vertaissuhdeongelmaisten perheissä oli siten tarvetta ammattilaisten antamaan tukeen enemmän kuin ei-ongelmaisten lasten perheissä. Tukipalveluiden käytöllä ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä vertaissuhdeongelmiin.

Taulukko 3. Lasten erityisen tuen tarve ja ryhmien välinen ero (%)

Erityisen tuen tarve	Lasten vertaissuhdeongelmien taso		
	Ongelmia	Ei ongelmia	Kaikki
Kyllä	24.7	9.9	16.9
Ei	75.3	90.1	83.1
N	73	81	154

$\chi^2 = 6.71$; $df = 1$; $p = 0.010$; Cramérin $V = .21$

Kaikkien haastateltujen vanhempien näkemyksissä asuin ympäristön ominaisuudet olivat merkityksellisiä lapsen vertaissuhteiden syntymisessä ja ylläpitämisessä. Enimmäkseen vanhemmat olivat tyytyväisiä perheen asumiseen ja asuin ympäristöön. Suomessa lapsi yleensä aloittaa koulunsa asuin ympäristössään sijaitsevassa koulussa. Vanhempien kuvauksissa pitkäaikainen asuminen samalla alueella oli edistänyt lasten sosiaalisia suhteita: lapset puuhasivat tutuksi tullessa naapuruston kaverijoukossa, jossa suhteet olivat pysyviä ja syntyneet jo varhaislapsuudessa. Pitkäaikaisen asumisen myötä myös lasten vanhemmat ovat oppineet tuntemaan toisensa. Asuin alueen vaikutuksia lasten käyttäytymiseen ja persoonallisuuteen tutkineet tahot ovat todenneet esimerkiksi sosiaaliluokan ja taloudellisen epätasa-arvoisuuden seurausten välittyvän vanhempien kasvatuskäytäntöjen kautta edelleen lapsiin. Asuin alueen piirteet vaikuttavat sekä vanhempien käyttäytymiseen että vanhempien kasvatustapojen ja lapsen kehityksen väliseen yhteyteen. (Klebanov, Brooks-Gunn & Duncan 1994.) Asuin ympäristön valintaan vaikuttavat siinä tarjolla olevat palvelut. Tässä tutkimuksessa pieni osa lapsista suoritti oppivelvollisuuttaan erityiskoulussa. Erityiskoulu sijaitsi muualla kuin asuin ympäristössä, jolloin lapselle ei muodostunut vankkaa kaveriverkostoa kotiympäristössä.

Lapsen ja vanhemman välinen vuorovaikutus

Perhekyselyssä vanhempia pyydettiin myös arvioimaan omaa vuorovaikutustaan lapsen kanssa. Vanhempi ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa vanhempi-lapsi -vuorovaikutuksessa. Lähes kaikkien vanhempien mielestä vuorovaikutus oli valtaosin myönteistä. Keskinäisen suhteen ilmapiiriä kuvailtiin ilon ja huumorin sekä positiivisen mielialan säilyttämäksi, vaikkakaan lapsen kanssa ei aina ollut helppo tulla toimeen, erityisesti ongelmaisten lasten vanhempien mielestä. Lapsen käyttäytymisen ja omatoimisuuden ohjaus sujui vanhempien mielestä hyvin. Ei-ongelmaisten lasten vanhemmat kokivat lapsen määräilevyyden ja omatoimisuuteen ohjaamisen hivenen haasteellisemmaksi kuin ongelmaisten lasten vanhemmat. Yleensä vanhemmat odottivat lapselta suurempaa itsenäisyyttä ja riippumat-

tomuutta. Suomalaista lasten kasvatusta onkin kritisoitu liiallisesta lapsen itsenäisyyden ja omatoimisuuden ihannoimisesta. Ei-ongelmaisten lasten vanhemmat näyttivät myös kokevan lapsen kasvatuksen ongelmaisia vanhempia vaativampana, mutta eivät kuitenkaan tunteneet itseään erityisen riittämättömäksi vanhempana.

Vanhemman ja lapsen välinen hyvä vuorovaikutus sekä läheiset ja sopuiset suhteet ovat tärkeä emotionaalinen edellytys lapsen sosiaalisen kompetenssin kehityksessä. Tunneside näyttääkin ennustavan hyvin lapsen sosiaalista kehitystä. Tutkimuksissa on havaittu, että lapset, joilla on hyvä tunneside vanhempiinsa, ovat prososiaalisempia ja empaattisempia kaveritaan kohtaan ja kykenevät solmimaan hyviä ystävyys- ja kaverisuhteita muihin lapsiin. (Clark & Ladd 2000.) Kun vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksessa on lämpöä ja huumoria, se tuottaa hyvää mieltä ja siihen sisältyy kokemusta keskinäisestä yhteisymmärryksestä. Negatiivinen vuorovaikutus ja vaikeudet luoda läheistä suhdetta lapseen hankaloittavat vanhemman kasvatustoimintaa. Vanhempien demokraattinen ja ohjaava kasvatustyyli, turvallisuuden tunteen vaaliminen ja lasten itseluottamuksen tukeminen johtavat havaintojen mukaan lapsen kyvykkääseen sosiaaliseen käyttäytymiseen (Putallaz & Heflin 1990; Hart ym. 1992). Vanhemman sensitiivisyys ja lapsituntemus välittyvät suhtautumisessa lapsen käyttäytymiseen sekä ohjaukseen. Vanhempien kannustava suhtautuminen lapsen itsenäistymispyrkimykseen tehostaa lapsen sosiaalista kompetenssia.

Sillä, miten kyvykkääksi vanhempi itsensä vanhempana ja kasvattajana kokee, on sekä suoraa että epäsuoraa vaikutusta lapsen sosiaaliseen kompetenssiin. Colemanin ja Karrakerin (2000) määritelmän mukaan vanhemmuuskompetenssi on vanhempien itsensä arvioimaa kyvykkyyttä vanhemmuudestaan tai sitä, missä määrin vanhemmat itse ajattelevat pystyvänsä positiivisesti vaikuttamaan lapsensa kehitykseen. Tutkimustulosten mukaan vanhemmat, joilla on vahva vanhemmuuskompetenssi, vastaavat herkemmin lapsensa tarpeisiin ja ovat enemmän vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Näiden vanhempien lapsilla on todettu olevan vähemmän käyttäytymisen ongelmia. Kyvykäs vanhempi -asenne lisännee luontaista kiinnostusta vanhempana toimimiseen ja syventänee vanhemmuuden prosessia, tehden

siitä mielekkään kokemuksen. Itsensä kyvyttömiksi tuntevat vanhemmat tuntevat hukkuvansa vanhemmuuden vastuisiin ja vaatimuksiin, mistä usein on seurauksena toimintakyvyttömyys vanhempana. Muutamissa aiemmissa sosioemotionaalisen alueen tutkimuksissa on todettu vanhemmuuskompetenssin ja lasten sopeutumisvaikeuksien välillä negatiivinen yhteys (Swick & Hassell 1990). Alentuneeseen vanhemmuuskompetenssiin ja depressiivisyyteen liittyy usein vääristyneitä käsityksiä omasta lapsesta (heikko lapsituntemus), mikä voi johtaa lapsen ilmaisujen ja viestien väärään tulkintaan ja siten kommunikaation ja vuorovaikutuksen ongelmiin (ks. Maccoby 2006).

Vanhemmuus elämän tärkein asia

Tutkimuksessani äitiys ja isyys olivat haastateluille vanhemmille positiivinen asia. Haastatellut vanhemmat olivat valtaosin tyytyväisiä omaan äitinä ja isänä olemisen tapansa, vaikka vanhemman ja kasvattajan rooli olikin ajoittain haasteellista. Äidit eivät kokeneet itseään yhtä hyväksi vanhemmiksi kuin isät, vaan näkivät itsessään enemmän kehittymistarpeita. Äidit halusivat toisaalta olla johdonmukaisempia, mutta myös joustavuutta omaan äitiyteensä ja äitinä olemiseen kaivattiin. Vanhemmuudessa haastateltavat pitivät tärkeinä ohjaamista ja kontrollia. Lapsen sosiaalisesti kasvattaminen edellyttää vanhemmilta huolehtimista lapsen turvallisuudesta ja suojusta, vuorovaikutusta ja auktoriteettia sosiaalisissa tilanteissa, yhteistä etujen jakamista perheessä sekä yksilöllisten suhteiden luomista perheenjäsenten kesken. Turva ja suoja toteutuvat lapsen ja vanhemman läheisyydessä, jota lapsi aktiivisesti hakee suhteessa vanhempiansa. Läheisyyden ja turvan kautta lapsi oppii luottamaan vanhempaansa hyvää tarkoittavana ja vastuullisena aikuisena sekä säätelemään negatiivisia tunteitaan. (Grusec & Davidov 2006.) Ei-ongelmaisten lasten vanhempien kuvauksissa tuli enemmän esille ohjaamisen ja kontrollin ohella hoiva, lämpö ja vastavuoroisuus ongelmaisten lasten vanhempiin verrattuna. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat toivat esiin kasvatustehtävän ja vanhemmuuden kuormittavuutta, ajan puutetta sekä muuntuvaa isyyttä ja äitiyttä enemmän kuin ei-ongelmaisten lasten vanhemmat. Ajanpuute tuli esille haastatteluissa. Vanhemmat kokivat, että pitkät työpäivät, työasioiden mielessä pyöriminen ja kiire veivät voima-

varoja lastenkasvatukselta ja yhteiseltä ajalta perheen kanssa. Kasvatusvastuu ja vastuu kodista saattoivat jäädä toisen vanhemman huoleksi. Työn ja perheen yhteensovittamisen hankaluudet ovat aiemminkin tulleet esiin vanhemmuutta kuormittavana tekijänä (ks. esim. Paajanen 2006).

Teemahaastatteluiissa vanhemmat arvioivat itseään erilaisissa vanhempien rooleissa. Kaikkia vanhemmuuteen liittyviä tehtäväalueita ja rooleja pidettiin lähes yhtä tärkeinä. Vanhemmuudessa kuitenkin korostuivat erilaiset kasvattajan tehtäväalueet, mikä osoittaa vanhempien joustavaa toimintaa lapsen tarpeiden, iän ja kehitystason mukaan eri tilanteissa ja elämänvaiheissa. Haastattelun aikoihin, lasten ollessa koulunaloitusvaiheessa, painotettiin rajojen asettamista sekä sosiaalisten taitojen opettamista. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmilla sosiaalisten taitojen opettaminen oli rajojen asettamista ajankohtaisempi ja tärkeämpi tehtävä, kun ei-ongelmaisten lasten vanhemmat korostivat rajojen asettamista. Haastatellut vanhemmat olivat valtaosin sitä mieltä, että vanhempien keskinäinen vastuu kasvatuksesta ja perheen töistä jakaantui tasavertaisesti kummallekin vanhemmalle, vaikka erimielisyyksiä olikin. Tämän tutkimuksen vanhemmat kiistelivät eniten lasten kasvatuksesta. Keskeisesti näkemykset rajojen asettamisesta aiheuttivat ristiriitoja perheissä. Huolimatta siitä, että vastuuta kodin tehtävistä ja lasten kasvatuksesta pidettiin yhteisenä arkielämän tarpeista ja taitojen opettamisesta vastasi kuitenkin äiti. Vaikka vanhemmat korostivat yhteisvastuuta kodin tehtävistä, vastuu näytti jäävän kuitenkin enemmän äideille. Työ vei isiltä paljon voimavaroja, osa isistä koki olevansa myös perheen korkein auktoriteetti. Kahlehditaanko isä järjestyksen pitäjäksi vai jääkö tilaa olla myös hoivaava isä, jollainen moni haastatelluista halusi olla? Haastattelujen aikaan käytiin lehtien palstoilla kiihvasta keskustelua kodin ja yhteiskunnan vastuusta lasten kasvatuksessa. Ehkä siitäkin syystä vanhempien puheissa niin runsaasti painotettiin lasten hoivan ja kontrollin merkitystä sekä näiden kahden ulottuvuuden välissä tasapainoilevaa vanhempaa.

Hyvä vanhemmuus edellyttää tukea

Haastattelemieni vanhempien keskeinen tuki vanhemmuudessa ja lastenkasvatuksessa muodostui lähiverkostosta: ystävät, tuttavat, työtoverit,

puoliso ja omat vanhemmat. Asiantuntijatukeen suhtauduttiin varauksellisesti, mutta ei täysin kielteisesti. Vertaissuhdeongelmaisten lasten äidit jäivät usein ilman puolison tai lapsen isän tukea, isiltä taas suvun tuki puuttui kokonaan eikä tukea aina ollut saatavissa. Ei-ongelmaisten lasten vanhempien tukiverkosto oli kuvausten perusteella hivenen monipuolisempi kuin muiden ryhmien vanhempien, vaikkakaan suuria eroja niissä ei ollut. Nämä vanhemmat osaavat ilmeisesti hakea apua ongelmaisten lasten vanhempia paremmin. Ei-ongelmaisten lasten vanhempien ryhmässä vanhemmat olivat myös tyytyväisempiä tukiverkostoihinsa. Yksinhuoltajaperheissä vastuu lasten kasvatuksesta lankesi äidille. Näiden äitien kesken oli eroja tuen saamisen kokemuksissa siinä, miten vahvasti lasten isä oli mukana kasvatuksessa huolimatta siitä, ettei asunut perheen kanssa. Toisen vanhemman puuttuva kasvatusvastuu koettiin raskaana ja siihen liittyi pettymyksen tunteita. Toisaalta vaikeat mielenterveysongelmat ja päihteiden käyttö olivat niin suuri lasta ja perhettä vaarantava asia, että yksinhuoltajuus oli nähty parhaana vaihtoehtona, vaikka lapsi joutuikin luopumaan toisesta vanhemmasta. Omalle kasvatukselle tarvittava tuki oli haettava silloin muualta: suvulta ja ystäviltä.

Vanhempien oma sosiaalinen verkosto ja sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä lasten ystävyysuhteiden muodostumiselle ja sosiaalisten taitojen kehitykselle kuten myös se, miten vanhemmat arvostavat lastensa toverisuhteita. Vanhempien oman sosiaalisen verkoston antama tuki vanhemmuudelle lisää vanhempien kompetenssin tunnetta (Cowan & Cowan 2004). Vanhempien oma sosiaalinen verkosto vaikuttaa lapsen sosiaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen. Vanhempiensa ystävien lapsista lapsi löytää itselleen kavereita. Vanhempien ja lasten sosiaaliset verkostot ovat osin päällekkäisiä. Jopa 30–44 prosenttia kuusivuotiaiden lasten kaveripiiristä sisältyi vanhempien kaveripiiriin (Cochran, Lerner, Riley, Gunnarson & Henderson 1990). Tiivis, läheinen yhteinen verkosto edistää lapsen kehitystä. Verkosto tarjoaa sosiaalista tukea, vanhemmat voivat kontrolloida ja säädellä paremmin lapsensa käyttäytymistä, kun apuna on myös muita vanhempia ja nämä voivat rohkaista lasta prososiaalisuuteen ja auttaa noudattamaan yhteisiä arvoja, kun vanhemmat eivät ole paikalla.

Vanhempien sosiaalisen verkoston laatu on yhteydessä lasten sosiaaliin käyttäytymiseen (Melson, Ladd & Hsu 1993) sekä lasten ystävyysuhteiden laatuun (Doyle & Markiewicz 1996). Vanhempien omilla myönteisillä ystävyysuhteilla ja lasten sosiaalisella kompetenssilla näyttää siten olevan yhteyttä toisiinsa: mitä tyydyttävämmät vanhempien suhteet ystäviinsä ovat, sitä pidetynmpi lapsi on kavereittensa parissa. Isien ja äitien verkostoilla on kuitenkin erilainen vaikutus lapsen sosiaalisiin suhteisiin. Jos isä on tyytymätön sosiaalisiin suhteisiinsa, lapsi on aggressiivisempi ja vähemmän pidetty vertaistensa parissa. Jos äidillä on vain vähän sosiaalisia kontakteja, lapsi on vetäytyvämpi vuorovaikutuksessaan muiden lasten kanssa. (Parke ym. 2004.)

Kontrollista ohjaavaan kasvatukseen

Suurella osalla haastattelemistani vanhemmista oli selkeä käsitys siitä, miten lapsia tulisi kasvattaa. Omaan vanhemman rooliin oltiin valtaosin tyytyväisiä, vaikka se haasteita antoikin. Suomalaisessa kasvatuserinteessä on kuljettu pitkä matka hyvin tiukasta kontrollin ja vanhemman auktoriteetin korostamisesta kohti ohjaavampaa kasvatustyyliä. Vanhempien kuvauksista päätellen heitä askarruttaa rajojen ja hoivaavuuden välinen suhde. Ohjaavaan kasvatukseen näyttää olevan toisaalta vielä matkaa, vaikka vanhempien puheissa lapsen kuunteleminen ja hänen mielipiteidensä huomioiminen tuleekin esiin. Kontrolli korostuu erityisesti vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempien puheessa. Lapsen vaativa luonne edellytti vanhempien mielestä tiukempaa rajojen asettamista. Lapsenkasvatuksessa kohdatut vaikeudet aiheuttavat helpommin avuttomuutta ja uupumusta. Ei-ongelmaisten lasten vanhemmat kykenevät ehkä paremmin tarvittaessa muokkaamaan ja muuttamaan kasvatustapojaan ja kasvatustyyliään lapsen tarpeita vastaavaksi, vaikka heillä oli alun perin ollut ajatus toisenlaisesta vanhemmuudesta. Rajoja asettava ja kontrollia korostava kasvatustyyli ilmenee myös kuripito- ja palkitsemistavoissa. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat rajoittivat lasten toimintaa ei-ongelmaisten lasten vanhempia voimakkaammilla toimenpiteillä. Nämä vanhemmat kuitenkin myös kannustivat ja palkitsivat lapsiaan runsaasti.

Vanhempien käsitykset kasvatustyylistään ovat yhteydessä lasten vertais-suhteisiin. Varsinkin erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalisen kompetenssin eri alueiden ja vanhempien autoritaariseen kasvatustyyliin kuuluvien käytänteiden on havaittu liittyvän toisiinsa (Hinshaw, Zupan, Simmel, Nigg & Melnick 1997). Kenneth Rubin on useiden eri tutkimusryhmiensä kanssa selvittänyt muun muassa vanhempien erilaisia käsityksiä sosiaalisesta kehityksestä ja siihen liittyvien tehtävien ja strategioiden merkityksestä. Heidän havaintojensa mukaan äidit liittävät käsityksissään ystävyyden ja johtamisen lapsen luonteenpiirteisiin, ja jakamisen vanhempien sosiaalisen kehityksen tukemisyrittämyksiin (Rubin, Mills & Rose-Krasnor 1989). Ongelmallista käyttäytymistä, kuten vihamielisyyttä tai vetäytymistä, selitetään useimmiten lapsen sen hetkellä mielialalla tai vireystilalla. Sosiaalisia taitoja arvostavien äitien lapset ovat parempia ongelmien ratkaisijoita, prososiaalisempia ja vakuuttavampia ja onnistuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessaan paremmin.

Vanhempien suorat vaikutustavat

Suoriin vaikutuksiin sisältyvät tekijät, jotka ilmenevät perheessä tai perheen jäsenten välisissä suhteissa, mutta predikoituvat lapsen vertaiskokemuksiin kaveripiirissä tai vanhempien havaintoihin lapsen sosiaalisen kanssakäymisen tarpeista. Näillä suorilla tekijöillä ymmärretään vanhempien selkeitä yrityksiä ja tapoja johtaa lapsen sosiaalista kehitystä ja hallinnoida hänen sosiaalista verkostoaan. Vanhemmat toimivat lapsensa sosiaalistumisprosesseissa opettajina ja neuvoina sekä hänen sosiaalisen ympäristönsä muokkaajina. Näissä rooleissa vanhemmat vaikuttavat lapsensa normien ja sääntöjen omaksumiseen, joita tämä tarvitsee yhteisönsä sosiaalisessa kanssakäymisessä. Vanhemmat myös säätelevät lapsensa sosiaalisia toimintamahdollisuuksia ja auttavat häntä kohtaamaan sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteita ja ongelmatilanteita sekä tukevat lasta niiden ratkaisemisessa. Suoraksi vaikutukseksi kutsutaan sellaisia vanhempien määräyksiä, neuvoja ja ohjaamiskäytäntöjä ja rooleja, joiden avulla vanhemmat valmistavat lastaan vertais-suhteisiin ja vahvistavat vertaisryhmässä tarvittavien taitojen saavuttamista. (Ladd & Pettit 2002.)

Vanhemmat kontrolloivat lapsensa leikkiympäristöä, vievät lastaan paikkoihin, joissa kavereita on saatavilla, valvovat heidän leikkejään ja vuorovaikutustaan kavereitten kanssa. (Ladd ym. 1992.) Nämä ovat vanhempien pyrkimyksiä sosiaalista ja ohjata lapsen sosiaalista kehitystä erityisesti kaveripiirissä. Suoraan vaikuttamiseen kuuluvat myös vanhempien toiminta lapsen kasvuympäristön järjestämiseksi siten, että lapsella on sosiaaliseen vuorovaikutukseen mahdollisuuksia ja että lapsi voi oppia sosiaalisia taitoja. (Ladd & Pettit 2002). Vanhemmat ovat keskeisessä asemassa siinä, että heidän avullaan lapsi voi päästä tapaamaan toisia lapsia ja pystyy solmimaan erilaisia sosiaalisia suhteita (Parke ym. 2004). Kotiympäristö toimii lasten sosiaalisten kokemusten kontekstina. Läheisyys kavereihin ja kotipiirin tarjoamat toimintamahdollisuudet edistävät tai estävät lapsen sosiaalisten suhteiden muodostumista ja pysyvyyttä. Ympäristön laatu ja sen palvelujen taso ovat yhteydessä myös lasten kavereiden määrään ja ystävyys-suhteisiin. Vanhempien sosiaalista kasvatusta koskevat toimintatavat vaikuttavat lasten yleiseen sosiaaliseen orientaatioon ja motivaatioon, sosiaaliseen käyttäytymiseen ja taitoihin sekä sosiokognitiivisiin valmiuksiin, jotka vuorostaan vaikuttavat lasten sosiaaliseen kompetenssiin. Lapsen oma käyttäytyminen toimii välittävänä linkkinä vanhempien käyttäytymisen ja lapsen sosiaalisen kompetenssin keskellä. (Ladd & Pettit 2002.)

Vertaiset ovat merkityksellisiä lapsen sosiaalistumisessa, mutta vanhemmat säätelevät lapsen sosiaalisia suhteita ja vuorovaikutusta. Kaksi vaikuttamisen muotoa eivät ole toisensa poissulkevia, vaan niillä voi olla yhtäaikaista vaikutusta ja yhdysvaikutusta lapsen sosiaalistumiseen. Vanhempien epäsuoremmat vaikuttamisen muodot säätelevät suoria vaikutustapoja ja niiden tehoa joko lapseen tai lapseen ja kavereihin. (Putallaz & Heflin 1990.) Vanhemmat vaikuttavat lastensa vertaissuhteisiin kasvatustyyliensä ja käytäntöjensä kautta. He myös opettavat lapsilleen sosiaalisen kanssakäymisen taitoja ja tapoja suorilla ohjeilla, neuvoilla sekä tarkkailemalla ja avustamalla lastaan leikeissä ja erilaisissa aktiviteeteissa kavereitten kanssa. (Parke ym. 2004.)

Suora vaikuttaminen on tietoista toimintaa lasten sosiaalisten suhteiden ja taitojen rakentumiseksi. Vanhemmilla on erilaisia strategioita ja rooleja suorassa vaikuttamisessaan. (Parke ym. 2004; Ladd & Pettit 2002.) He ovat erään-

laisia portinvartijoita omien ja muiden lasten välillä hallinnoidessaan sosiaalista verkostoa. Mitä pienempiä lapset ovat, sitä riippuvaisempia he vielä ovat vanhempiensa avusta sosiaalisessa kanssakäymisessään: esimerkiksi vanhemmat valitsevat lastensa kodin sijaintipaikan. Vanhemmat myös tutustuttavat lapsensa muihin ihmisiin ja paikkoihin, joissa sosiaaliseen vuorovaikutukseen on mahdollisuus. He muokkaavat lastensa sosiaalista verkostoa, toimivat välittäjinä lasten sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, valvovat ja tarkkailevat sitä sekä ohjaavat, neuvovat ja opastavat lapsiaan toimimaan sosiaalisissa tilanteissa. Vanhempien rooleja suorassa vaikuttamisessa ovat ympäristön muokkaaja (*designer*), välittäjä (*mediator*), valvoja ja tarkkailija (*supervisor*) sekä neuvoja ja konsultti (*advisor, consultant*) (Ladd & Pettit 2002).

Vanhemmat tukeutuvat harrastuksiin

Vanhempien arvioita ja näkemyksiä lasten harrastuksista selvitin perhekyseilyllä ja teemahaastatteluissa. Kyselyyn vastanneista vanhemmista yli puolet raportoi lapsellaan olevan harrastus. Kolmannes vanhemmista kertoi, ettei harrastuksia ollut. Vertaissuhdeongelmaisten ja ei-ongelmaisten lasten välillä ei harrastamisessa ollut kuitenkaan tilastollisesti merkitsevää eroa. Yleisin harrastus oli liikunta eri muodoissaan. Vanhempien usko harrastusten kehittävään vaikutukseen oli tässä tutkimuksessa suurta. Yleisin perustelu lasten harrastuksille oli lapsen sosiaalisen taitojen ja suhteiden kehittyminen. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat perustelivat näillä syillä harrastuksia ei-ongelmaisista enemmän.

Harrastukset kehittivät vanhempien mielestä monipuolisesti erilaisia sosiaalisia taitoja. Ryhmässä opittiin toisten huomioonottamista, yhteistyötaitoja, ryhmähenkeä, toisten kuuntelemista, prososiaalisuutta, toimimaan muidenkin aikuisten kuin vanhempien ja opettajan ohjauksessa sekä myös pettymysten sietoa ja epäonnistumista. Harrastuksilla onkin todettu myönteisiä vaikutuksia lasten sosiaaliseen kompetenssiin (Ladd & Pettit 2002; Parke ym. 2004).

Vanhemmat välittäjinä, valvojina ja ohjaajina

Teemahaastatteluissa perehdyin siihen, miten vanhemmat järjestävät ja toimivat yhteyshenkilöinä lasten sosiaalisten kontaktien ja suhteiden muodos-

tamisessa ja ylläpitämisessä, ja näiden lisäksi valvovat, ohjaavat ja neuvovat lapsiaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Merkille pantavaa oli, että ongelmattomien lasten vanhemmat paneutuivat lastensa sosiaalisen kehityksen ohjaamiseen ja olivat kiinnostuneita heidän tekemisistään, vaikka heidän lapsensa pärjäisivätkin hyvin sosiaalisessa kanssakäymisessään. Ratkaisevinta kaverikontaktien solmimisessa on kuitenkin, miten intensiivisesti ja lapsilähtöisesti vanhemmat lapsiaan ohjaavat. Kun vanhempi syventyy pohtimaan yhdessä lapsen kanssa, kenen kanssa lapsi haluaisi olla ja miten kaverin saisi, on se lapsen sosiaalisen kehityksen kannalta tuloksekkaampaa kuin pintapuolinen opastus etsiä itselle kaveri. Kehotukset mennä suoraan kysymään, pääseekö leikkiin, tai muiden heikompien strategioiden opettaminen, on todennäköisesti kaveripiiriin pääsemisen kannalta tehottomampaa – varsinkin, kun vertaissuhdeongelmaisten lasten leikkiinhakeutumisen strategiat ovat usein kovin heikot (ks. Ladd 2005). Neutraali, lapsen omaa ajattelua ja ratkaisujen löytämistä tukeva opastus edistää lapsen sosio-kognitiivisia valmiuksia enemmän kuin lapsen käyttäytymistä arvosteleva neuvonta. Onnistunut vanhemman välittäjänä toimiminen edellyttää, että vanhemmat tuntevat lapsensa, ovat tietoisia hänen tarpeistaan sekä myös leikkikavereista ja heidän piirteistään (Ladd ym. 1992).

Valtaosin vanhemmat olivat sitä mieltä, ettei heidän lapsensa suuremmin tarvinnut apua kavereiden löytämiseksi. Vanhempien näkemysten taustalla vaikutti vahvana uskomus siitä, että lapset ovat luontaisesti sosiaalisia ja kykenevät solmimaan tuttavuuksia itsenäisesti tässä iässä. Tästä huolimatta ei-ongelmaisten lasten vanhemmat pyrkivät tukemaan lastensa kaverisuhteiden muodostumista monin tavoin huolimatta siitä, että heidän lapsensa pärjäisivät hyvin sosiaalisessa kanssakäymisessään. Vanhemmat järjestivät lasten keskinäisiä tapaamisia sekä kavereita. He saattoivat ehdottaa, ketä lapsi voisi pyytää kaveriksi, soittaa kaverille joko itse tai lapsen kanssa, hankkia kavereita kutsumalla toisia lapsia kyläilemään tai kuljettamalla lapsia vierailuille ja leikkimään. Ei-ongelmaisten lasten vanhempien parissa tämä oli selvästi ongelmaisten lasten vanhempia yleisempää. Pienet lapset tarvitsevat vanhemmiltaan vielä apua päästäkseen kauempana asuvien kavereiden luokse. Vanhemmat toimivat kuljettajina ja sopivat vanhempien keskenkin tapaamisista.

Nämä tulokset ovat yhteneväisiä aiempiin tutkimuksiin verraten siinä, että vanhempien aloitteellisuus ja lasten sosiaalisten suhteiden tukeminen näyttävät olevan tyypillisempiä vanhemmille, joiden lasten prososiaaliset taidot ja käyttäytyminen on kehittyneempää (ks. Ladd & Hart 1992). Välittäjän roolissa vanhemmat auttavat lasta löytämään leikkiveroita ja luomaan sosiaalista verkostoaan sekä ylläpitämään toverisuhteitaan. Vanhemmat voivat järjestellä lasten keskinäisiä tapaamisia, ohjata lapsia sellaisiin paikkoihin, joissa on muita lapsia tai pyytää lapsia vierailuille. (Ladd & Pettit 2002.)

Valvojan roolissa haastattelemat vanhemmat asettivat lapsilleen sääntöjä siitä, miten kodeissa leikitään, miten kauan lasten vierailut toistensa luona kestävät ja miten usein kavereita tavataan. Ei-ongelmaisten lasten vanhemmilla oli hiukan enemmän lasten välistä vuorovaikutusta ja kanssakäymistä koskevia rajoituksia. Valvojan roolissaan vanhemmat seuraavat lasten sosiaalista vuorovaikutusta toisten lasten kanssa aktiivisesti. Vanhemmat tarkkailevat, keiden kanssa lapsi on, missä hän viettää aikaansa ja millaisia puuhia lapsilla on (Parke ym. 2004; Ladd & Pettit 2002). Vanhemmat voivat valvoa ja ohjata lasta joko suoraan tai välillisesti. He voivat myös rajoittaa tarkkailemaan etäämpää lasten toimintaa vertaisten parissa. (Ladd & Pettit 2002.) Suora valvonta ja puuttuminen yleensä vähenevät lapsen varttuessa, ja asteittain lapsen tarpeiden ja kehityksen mukaan vanhemmat siirtyvät tarkkailijan rooliin. Sallimalla kavereitten vierailut kotiinsa vanhemmat ovat myös tietoisia lasten ystävien laadusta ja persoonasta. Vierailujen avulla vanhemmat voivat myös rajoittaa tiettyjen kavereitten ja oman lapsen välisiä tapaamisia, mikäli kaverit eivät ole vanhempien mielestä sopivaa seuraa omalle lapselle. Valvojan toimintaan tässä tutkimuksessa sisältyivät leikkiminen ja sen säännöt, leikkien seuraaminen ja valvonta sekä vanhempien osallistuminen leikkeihin.

Teemahaastattelussa ilmeni, että vanhempien osallistuminen lasten leikkeihin oli satunnaista. Ongelmattomien lasten vanhemmat kuitenkin olivat lastensa käytettävissä näiden tarvitessa vaikkapa katsojaa teatteriesityksille tai kun lapsella ei ollut kavereita. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat leikkivät lastensa kanssa vielä harvemmin. Vanhempien toimintatapoja valvojina voisi kuvata ohjaavaksi puuttumiseksi, sillä määritelmän mukai-

sesti vanhemmat ovat enemmän tarkkailijoita ja vähemmän leikkeihin osallistuvia. Vanhemmat toimivat reaktiivisesti opastaen konfliktitilanteissa tai leikin sääntöjen noudattamisessa. Etäisempi valvonta ja ohjaus soveltuvatkin paremmin vanhemmille ja sosiaalisesti taitavammille lapsille. (ks. Ladd ja Pettit 2002). Silloin, kun lapset tietävät vanhempien olevan tarvittaessa käytettävissä, he voivat turvallisesti keskittyä sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja leikkeihin. Valvonnan summittaisuus, voimakas säännöillä kontrolloiminen sekä vähäiset yhteiset leikit ja pelit sekä niiden avulla tapahtuva ohjaus voivat kuitenkin heikentää sosiaalisessa kyvykkyydessään tukea tarvitsevien lasten tilannetta. Vanhemmat ehkä pitävät heitä taidoiltaan kehittyneempinä kuin he ovatkaan. Koulunsa aloittavasta lapsesta tulee vanhempien mielikuvissa ehkä liian helposti kehittyneempi kuin hän onkaan.

Konsultin roolissa vanhemmat neuvovat ja opastavat sekä valmentavat lastaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja toverisuhteissa (Ladd 2005). Lähes puolet kaikista haastatelluista vanhemmista kuvasi keskustelewansa lapsensa kanssa siitä, miten leikkeihin pääsee – miten toimien voisi päästä vuorovaikutukseen vertaisten kanssa – tai pohtivansa yhdessä lapsensa kanssa erilaisia toimintatapoja sosiaalisissa tilanteissa. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempien ryhmään näistä vanhemmista kuului neljäsosa, ja ei-ongelmaisten ryhmään puolet. Osa vanhemmista toi esille, ettei heillä ollut neuvomiseen ja opastukseen tarvetta. Lapsia itseään pidettiin parempina oman sosiaalisen toimintansa asiantuntijoina. Etenkin ongelmaisten lasten vanhemmat uskoivat, että lapsi selviytyy kaveripiirissä itse. Vanhempien neuvot kohdistuivat enimmäkseen siihen, miten erilaisissa tilanteissa kannattaisi toimia kaverisuhteiden solmimiseksi ja leikkiin mukaan pääsemiseksi. Toinen opastuksen alue oli käyttäytyminen kaverien parissa. Neuvonnan sisällöllä ja laadulla on merkitystä sille, miten lapsi omaksuu vanhemman opastuksen ja ohjauksen. Liian moittiva ja lapsen itseluottamusta ja omaa kyvykkyyttä heikentävä neuvonta saattaa vähentää lapsen uskoa omiin taitoihin, vaikka vanhemman tarkoitus olisi hyväkin.

Usein vertaissuhteisiin liittyvä opastus ja neuvonta tapahtuivat samoin ja samassa yhteydessä kuin sosiaalisten taitojen ohjaus. Keskeinen ohjauksen ja opetuksen väline oli keskusteleminen lapsen kanssa – usein arkielä-

mässä vastaan tulleissa tilanteissa. Esiin tulleet sosiaaliset tilanteet käytiin yhdessä läpi ja pohdittiin, miten näissä tilanteissa olisi järkevää toimia. Vanhemmat tukivat lasten omaa päättelyä ja ongelmien ratkaisutaitoja. Sosiaalisia vuorovaikutustilanteita koskevan ohjauksen ohella vanhemmat opettivat lapselleen sosiaalisia taitoja näissä keskusteluissa. Tilanteiden syvällisempi läpikäynti ja neuvonta näyttivät kuitenkin olevan vähäisempiä vertaisongelmaisten lasten ja vanhempien kesken. Tutkimuksessa esiin tulleet havainnot antavat viitteitä, että ei-vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat ovat auttavaisempia ja neuvovat lapsiaan seikkaperäisemmin kuin ongelmaisten lasten vanhemmat. Ei-vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempien kontrolli ja ohjaus perustuvat enemmän behavioraaliselle kontrollille, joka on perustelua ja taivuttelua enemmän kuin syyllistävää moittimista tai kieltämistä, ja tapahtuu lämpimällä ja lapsen autonomiaa tukevalla tavalla.

Ei-ongelmaisten lasten vanhemmat toimivat pääsääntöisesti ohjaavan kasvatustyylin mukaisesti. Kasvatustyyli on vanhemman asennoitumista kasvatustehtävään. Vanhempien kasvatustyyli on tärkeä lasten sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Ohjaava kasvatustyyli sisältää lämpöä ja vastavuoroisuutta sekä tukea lapsen kehitykselle ja kasvulle. Tärkeää on se, että vanhempi kykenee käyttämään erilaisia kasvatus- ja ohjaustapoja lapsen kyvyt, iän ja tarpeet huomioon ottaen. Vaikka kasvatustyyliä on pidetty suhteellisen pysyvinä ominaisuuksina, nykyhavaintojen mukaan taitavasti toimivat vanhemmat käyttävät kasvatuksessaan eri tyyliä vaihdellen niitä tilanteen mukaan (ks. esim. Grusec & Goodnow 1994). Vanhemman keskeisenä tehtävänä on tuoda esille odotuksensa lapsen käyttäytymistä kohtaan ja ohjata lasta saavuttamaan nämä tavoitteet. (Maccoby & Martin 1983.) Vanhemman ohjaava kasvatustyyli tukee lasten ongelmanratkaisutaitoja sekä itsenäisyyskykyä, joita tarvitaan menestyksellisessä sosiaalisessa kanssakäymisessä (Gartstein & Fagot 2003). Ohjaavaan kasvatukseen sisältyy kontrollointia, hoivaa, lämpöä, vastavuoroisuutta, ohjausta sekä lapsen taitojen ja valmiuksien tukemista siten, että heidän on mahdollistua saavuttaa kehityksellisiä virstanpylväitä tietyn ikäkauden mukaisesti (Teti & Huang 2005).

Yhteenvetona tässä artikkelissa esittämistäni tuloksista voi todeta, että vertaissuhdeongelmaisten lasten perheissä on:

- enemmän taloudellisen toimeentulon haasteita, jotka kuormittavat vanhemmuutta ja perheen voimavaroja
- vanhemmilla matalampi koulutustaso
- enemmän lapsen erityisen tuen tarpeista aiheutuvaa kuormittamista
- enemmän yksinhuoltajuuden ja uusperheen toimintaan liittyviä vaateita
- enemmän tuen tarvetta vanhemmuuteen ja itsensä kyvykkääksi kasvattajaksi kokemiseen
- enemmän tarvetta parempaan lapsituntemukseen ja ohjaavien kasvatusmenetelmien käyttöön

Vanhempi -ryhmiä yhdistivät ilo lapsesta ja tyytyväisyys siitä, että saa olla vanhempi.

Lopuksi

Johtuvatko lasten sosiaalisen kompetenssin ongelmat perheestä ja vanhemmista? Ovatko pulmat ainoastaan perheen vika ja onko kyse vain huonosta vanhemmuudesta? Onko kyseessä poikkeava perhe, jos lapsilla on sosiaalisen kehityksen ja vuorovaikutuksen vaikeuksia? Vanhemmilla ja kodilla on ensisijainen vastuu lapsen huollosta, kuten Vesikansa (2009) on todennut. Vanhempien kykyyn toimia vanhempana vaikuttavat kuitenkin monet tekijät. Kodin materiaaliset resurssit riippuvat yhteiskunnan taloudellisista suhdanteista. Tulojen niukkuus ja epävarma työtilanne aiheuttavat huolta ja stressiä, mikä voi vaarantaa vanhempien kykyä huolehtia ja kasvattaa lapsiaan. Vanhempien mahdollisuudet toimia ensisijaisesti vastuullisina lastensa kasvattajina ovat kytköksissä sekä ulkoisiin että sisäisiin resursseihin. Vanhemmuuskompetenssilla on suuri merkitys myös lapsen sosiaalisen kyvykkyyden kehittämisessä. Tyytymättömyys omaan itseen kasvattajana ja vanhempana, perheen ja työn yhdistämisen vaikeudet, lapsen tai vanhemman

tuen tarve sekä perheen sosioekonominen tilanne heikentää vanhemmuutta ja vanhempien kasvatuskypyyttä, mikä puolestaan aiheuttaa haittaa lapsen sosiaalisen kompetenssin kehitykselle. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat kykenevät heikommin huomioimaan lapsensa sosiaalisen kompetenssin tasoa, eivätkä heidän käyttämänsä ohjaus- ja kasvatustavat tue tarpeeksi hyvin lapsen sosiaalista kehitystä. Tähän vanhemmat tarvitsevat muiden vanhempien ja lähiympäristön tukea sekä ammattilaisten kanssa tehtävää yhteistyötä.

Ekokulttuurisen teorian mukaan lapseen ja perheeseen vaikuttavat myös muut, ulkopuoliset tahot kuten vanhempien työelämä, lähiympäristön muut ihmiset, perheiden ja lasten kanssa työskentelevät asiantuntijat, ja viime kädessä kuntien ja valtion perheitä koskevat säädökset ja palvelujärjestelmä. Yhteiskunnan tarjoamissa palveluissa lasten sosioemotionaalinen hyvinvointi tulisi olla keskeisesti määriteltynä asiakirjoissa siten, että se tulee riittävän hyvin huomioiduksi erilaisissa kasvatus- ja opetussuunnitelmien perusteissa, toimintasuunnitelmissa ja toimintaohjeistoissa, ja nimenomaisesti kaikkien lapsen kanssa toimivien tahojen sekä lapsen itsensä näkökulmasta. Työelämän vaatimukset, toimeentulon ongelmat ja muut elämän kriisit näyttävät vaikeuttavan vanhempien kasvatuskypyä, jolloin voimavaroja ei riitä lapselle. Vanhempien ja kotien resurssit ovat hyvin erilaiset. Vanhemmuuden laatuun vaikuttavat siten monet muutkin tekijät kuin äidin tai isän omat yksilölliset ominaisuudet, kasvatusta koskevat arvot, kasvatustietoisuus, asennoituminen ja kasvatus- ja ohjaustyyli. Vanhemmuuteen vaikuttaa myös oma lapsuuden kodissa saatu kasvatusta. Kasvatuskäytännöt siirtyvät sukupolvelta toiselle. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempien tuensaantimahdollisuudet olivat vähäisemmät kuin ei-ongelmaisilla lapsilla, mikä voi heikentää heidän vanhemmuutensa laatua ja kotikasvatusta. (ks. Maccoby 2006; Swick & Hassell 1990.)

Monille vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmista hoito-, kasvatus- ja opetusalan ammattilaiset ovat keskeinen voimavara. Eri alojen ammattilaisten tuki ei kuitenkaan ole aina vanhempia tyydyttävää tai sitä ei ole saatavilla. Lasten sosiaalisen kompetenssin kannalta vanhemmuuden tukitahot ovat merkityksellisiä, sillä niiden avulla vanhemmat jaksavat hoi-

taa kasvatustehtäväänsä riittävän hyvin. Vain muutamat vanhemmat toivat käsityksissään esille päiväkodista ja koulusta saatua tietoa lapsen sosiaalisista suhteista. Voi olla, että kun en siitä erikseen kysynyt enkä ohjannut keskustelua enempää päiväkodista ja koulusta saadun tiedon suuntaan, niin vanhemmat eivät ajatelleet sitä tietoa tässä yhteydessä tarvittavan. Tulosten perusteella herää kysymys, millaista kodin ja ammattilaisten yhteistyö on. Toteutuuko siinä perhelähtöisen ja monitahoisen yhteistyön periaatteet ja käytännöt, kasvatuskumppanuus, riittävän hyvin (ks. Määttä & Rantala 2010)? Kuitenkin opetussuunnitelmissa lasten sosiaalinen kasvatus ja oppiminen ovat keskiössä ja myös yhteistyö kotien kanssa on nostettu suunnitelmissa esille. Vanhempien oikeudet tiedon saantiin määritellään säädöksissä, ja kasvatusyhteistyön käsite on varsinkin varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen sisällöissä keskeisessä asemassa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010; Perusopetuslaki ja -asetus 1998; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Vanhemmuus on yksilöllistä ja erilaista. Perheille ja vanhemmille suunnatuissa tukipalveluissa nämä piirteet sekä tilanteiden mukaan vaihteleva palveluiden ja tuen tarve tulisi ottaa paremmin huomioon. Jos lapsella on erityisen tuen tarvetta, tämä lisää vanhemmuuden ja kotikasvatuksen haasteellisuutta. Kodin tunnelmastolla on merkittävä vaikutus lasten tunnetaitojen kehitykseen sekä myös lapsen ja vanhemman väliseen suhteeseen (esim. Fabes, Gaertner & Popp 2008).

Kielteisessä ja arvaamattomassa ilmapiirissä lapsi ei voi ennakoida vanhempien reaktioita, eikä voi luottaa siihen, että hänen tunteensa kohdataan aidosti ja myötäeläen. Ohjaava kasvatustyyli on useissa tutkimuksissa todettu parhaimmaksi tavaksi edistää lapsen sosiaalisia valmiuksia (mm. Gartslein & Fagot 2003). Primaarisosialisaatioon liittyy voimakas emotionaalinen lataus. Lapsi kiinnittyy vanhempiinsa tunteenomaisesti. Niinpä emotionaalisen ilmapiirin laatu on olennainen dialogisuuden ja kasvun ehto. Lapsen itsenäistymistä voidaan tukea vain luottamuksellisessa, turvallisessa ja kannustavassa kasvatussuhteessa. Hyväksyvä ja rakastava ilmapiiri eroaa autoritaarisesta ilmapiiristä: rohkaisevassa ja myötätuntoisessa ilmapiirissä kasva-va lapsi ei ole kollektiivisten pakkojen orja. Autoritaarisessa suhteessa lapsi ei

voi olla varma siitä, että hänet hyväksytään ja siten hän joutuu ennakoimaan kulloisenkin kasvattajan mielialoja ja toimimaan siten, kuin ajattelee kasvat-
tajan odottavan. (Värri 2002.)

Huolestuttavin kehitysennuste on lapsella, jonka luonteenpiirteet ja yksilölliset ominaisuudet sekä sosiaalisen kompetenssin ongelmat asettavat lapsen alttiiksi syrjäytymiskehitykselle, eikä tähän kehityssuuntaan pystytäkään vastaamaan kotona, koulussa tai muissa lapselle merkityksellisissä ympäristöissä oikeilla tavoilla. Ongelmallinen kehityssuunta saattaa jäädä havaitsematta sekä kotona että koulussa, tai kasvatusyhteistyö on riittämätöntä. Lapsen kehitysympäristöihin tarvitaan riittävästi voimavaroja, joiden järjestäminen kuuluu valtion ja kuntien tehtäviin. Heikko sosiaalinen kompetenssi ja sen mukanaan tuovat ongelmat sekä niiden kumuloituminen aiheutuvat monen eri tekijän yhteisvaikutuksesta. Siten niiden ennaltaehkäiseminen ja korjaaminen kuuluu kaikille lasten lähiympäristössä toimiville tahoille. Erilaisissa vertaissuhdeongelmia koskevissa interventiotutkimuksissa on saatu viitteitä siitä, että perheiden mukaan ottaminen interventioiden toteutukseen parantaa lapsen sosiaalista kompetenssia (mm. Cowan & Cowan 2004). Rakkaus lapseen oli tutkimuksessani kaikkia vanhempia yhdistävä tekijä. Lapsen pärjääminen elämässä oli yhtäläisesti toivottu asia vanhempien käsityksissä. Uskon, että rakkaus lapseen ja hänen hyvinvoinnistaan välittävä vanhemmuus ovat voimavara, jonka avulla päästään eteenpäin lapsen sosiaalisen kehityksen tukemisessa. Määttä ja Rantala (2010) peräävät teoksessaan *Tavallisen erityyinen lapsi* yhteistä vastuuta ja liittolaisuutta vanhempien, päiväkodin ja koulun välille. Mikään taho ei voi välttää omaa osuuttaan ja vastuutaan lapsen ja nuoren kasvattamisessa ja opettamisessa. Vanhemmuus ei ole ilmiö, joka syntyy pelkästään äitien ja isien omin voimin. Kompetentti vanhemmuus muodostuu lähiympäristön kannustavan ja tukea antavan asennoitumisen sekä perhelähtöisesti toimivien palveluiden avulla. Vastuu on myös yhteiskunnan ylätasolla: sieltä välittyvä arvostus, säädökset perheiden palveluista sekä esimerkiksi työelämään liittyvä perhenäkökulma vaikuttavat vanhemmuuteen ja lastenkasvatukseen. Jos vanhemmuus on hukassa, se voidaan löytää yhdessä.

Lähteet

- Asher, S. R. & Coie, J. D. 1990. Peer rejection in childhood. New York: Cambridge University Press.
- Azmitia, M., Lippman, D. N. & Ittel, A. 1999. On the relation of personal experience to early adolescent's about best friend deterioration. *Social Development* 8 (2), 275–291.
- Broberg, M. 2010. Uusperheen voimavarat ja lasten hyvinvointi. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D52/2010. Helsinki: Väestöliitto.
- Clark, K. E. & Ladd, G. W. 2000. Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships. *Developmental Psychology* 36, 36 (4), 485–498.
- Cochran, M., Larner, M., Riley, D., Gunnarson, L. & Henderson, C. 1990. Extending families: The social networks of parents and their children. New York: Cambridge University Press.
- Coleman, P. K. & Karraker, K. H. 2000. Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: conceptualization, measurement and correlates. *Family Relations* 49 (1), 13–24.
- Cowan, P. A. & Cowan, C. P. 2004. From family relationships to peer rejection to antisocial behavior in middle childhood. Experiences on the development of antisocial behavior. Teoksessa J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (toim.) *Children's peer relations: From development to intervention*. Washington, DC: American Psychological Association, 159–177.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A. & Holt, R. 1990. Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development* 61(4), 1145–1152
- Doyle, A. B. & Markiewicz, D. 1996. Parents' interpersonal relationships and children's friendships. Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (toim.). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press, 115–136.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Fabes, R. A., Gaertner, B. M. & Popp, T. K. 2008. Getting along with others: Social competence in early childhood. Teoksessa K. McCartney & D. Phillips (toim.) *Blackwell handbook of early childhood development*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 297–316.
- Gartstein, M. A. & Fagot, B. I. 2003. Parental depression, parenting and family adjustment and child effortful control: Explaining externalizing behaviors for preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology* 24 (2), 143–177.
- Grusec, J. E. & Goodnow, J. J. 1994. Impact of parental discipline on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology* 30, 4–13.

- Grusec, J. E. & Davidov, M. 2006. Socialization in the family: The role of parents. Teoksessa J. E. Grusec & P. D. Hastings (toim.) *Handbook of Socialization. Theory and research*. New York: Guilford Publications, 284–308.
- Guralnick, M. J. Family influences on early development: Integrating the science of normative development, risk, disability and interventions. Teoksessa K. McCartney & D. Phillips (toim.) *Blackwell handbook of early childhood development*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 44–61.
- Hart, G. H., DeWolf, D. M., Wozniack, P. & Burts, D. C. 1992. Maternal and paternal disciplinary styles: relations with preschoolers' playground behavioral orientations and peer status. *Child Development* 63 (4), 879–892.
- Hetherington, E. M. & Stanley-Hagan, M. M. 1999a. The adjustment of children with divorced parents: A risk and resiliency perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 40 (1), 129–140.
- Hetherington, E. M. & Stanley-Hagan, M. M. 1999b. Stepfamilies. Teoksessa M.E. Lamb (toim.) *Parenting and child development in "nontraditional" families*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 137–159.
- Hinshaw, S. P., Zupan, B. A., Simmel, C., Nigg, J. T. & Melnick, S. 1997. Peer status in boys with and without attention-deficit hyperactivity disorder: Predictions from overt and covert antisocial behavior, social isolation and authoritative parenting beliefs. *Child Development* 68(5), 880–896.
- Howes, C. & James, J. 2002. Children's social development within the socialization context of childcare and early childhood education. Teoksessa P.K Smith & C. H. Hart (toim.) *Blackwell handbook of childhood social development*. MA, US: Blackwell Publishing, 137–155.
- Klebanov, P. K., Brooks-Gunn, J. & Duncan, G. J. 1994. Does neighborhood and family poverty affect mothers' parenting, mental health, and social support? *Journal of Marriage & Family* 56(2), 441–455.
- Ladd, G. W. 2005. *Children's peer relations and social competence. A century of progress*. London: Yale University Press.
- Ladd, G. W. & Hart, C. H. 1992. Creating informal play opportunities: Are parents' and preschoolers' initiations related to children's competence with peers? *Developmental Psychology* 28(6), 1179–1187.
- Ladd, G. W. & Pettit, G. S. 2002. Parenting and the development of children's peer relationships. Teoksessa M. H. Bornstein (toim.) *Handbook of parenting*. Vol. 5. *Practical issues in parenting*. 2. painos. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 269–309.
- Ladd, G. W., Profilet, S. M. & Hart, C. H. 1992. Parents' management of children's peer relations: facilitating and supervising children's activities in the peer culture. Teoksessa R. D. Parke & G.W. Ladd (toim.) *Family-peer relationships: Modes of linkage*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 215–253.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. 1997. Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development* 68(6), 1181–119.

- Laine, K., Neitola, M., Auremaa, J. & Laakkonen, E. 2010. Longitudinal study on the co-occurrence of peer problems at daycare centre, in preschool and first grade of school. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54(5), 471–485.
- Maccoby, E. E. 2006. Historical overview of socialization research and theory. Teoksessa J. E. Grusec & P. D. Hastings (toim.) *Handbook of socialization. Theory and research*. New York: Guilford Publications, 13–41.
- Maccoby, E. & Martin, J. 1983. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Teoksessa E. M. Hetherington (toim.) *Handbook of child psychology: Vol 4. Socialization, personality and social development*. 4. painos. New York: Wiley, 1–101.
- Melson, G.F., Ladd, G.W. & Hsu, H. 1993. Maternal support networks, maternal cognitions and young children's social and cognitive development. *Child Development* 64(5), 1401–1417.
- Määttä, P. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Neitola, M. 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. *Annales Universitatis Turkuensis C* 324. Turku: Turun yliopisto.
- Paajanen, P. 2006. Päivisin leiväntuoja, iltaisin hoivaisä. Alle 3-vuotiaiden esikouluisten isien näkemyksiä ja kokemuksia isyydestä. *Perhebarometri 2006. Väestöliitto. Väestötutkimuslaitos E 24/2006*. Helsinki: Vammalan Kirjapaino.
- Parke, R. D., Simpkins, S. D., McDowell, D. J., Kim, M., Killian, C., Dennis, J., Flyer, M. L., Wild, M. & Rah, Y. 2004. Relative contributions of families and peers to children's social development. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.) *Blackwell handbook of childhood social development*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 156–178.
- Patterson, C. J., Griesler, P. C., Vaden, N. A. & Kupersmidt, J. B. 1992. Family economic circumstances, life transitions and children's peer relations. Teoksessa R. D. Parke & G.W. Ladd (toim.) *Family-Peer Relationships: Modes of Linkage*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 385–424.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 29.10. 2010).
- Perusopetusasetus 20.11.1998/852. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852> (Luettu 29.10. 2010).
- Putallaz, M. & Heflin, A. H. 1990. Parent-child interaction. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.) *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press, 189–216.
- Repetti, R., Taylor, S. & Seeman, T. 2002. Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin* 128(2), 330–366.
- Rubin, K. H., Mills, R. S. L. & Rose-Krasnor, L. 1989. Maternal beliefs and children's social competence. Teoksessa B. Schneider, J. Nadel, G. Attili & R. Weissberg (toim.) *Social competence in developmental perspective*. Amsterdam: Kluwer, 313–331.
- Swick, K. J. & Hassell, T. 1990. Parental efficacy and the development of social competence in young children. *Journal of Instructional Psychology* 17(1), 24–32.

- Teti, D.M. & Huang, K-Y. 2005. Developmental perspectives on parenting competence. Teoksessa D. M. Teti (toim.) Handbook of research methods in developmental science. Malden, USA: Blackwell Publishing, 161–182.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes. Oppaita 56. Helsinki: Gummerrus.
- Vesikansa, S. 2009. Kuka kasvattaa, kuka opettaa? Genealoginen tutkimus perheen ja koulunvälisen kasvatusvastuun politiikasta. Helsingin yliopisto. Sosiologian laitoksen tutkimuksia 261.
- Värri, V-M. 2002. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.
- Winnicott, D. W. 1996. Thinking about children. London: Karnac Books.

”Susta ei tuu koskaan mitään”

Sosioemotionaalisten vaikeuksien näyttämöllä

■ Päivi Pihlaja

Sosioemotionaaliset vaikeudet on käsite, joka sitoo ongelmaan tunteita ja sosiaalista toimintaa sekä käyttäytymisen. Näitä pulmia kuvataan monin eri tavoin, jolloin kieli on keskeisessä asemassa asian esittämisessä. Kielen asema on merkityksellinen näitä pulmia kantavien lasten näkökulmasta, sillä yhteen sanaan voi tiivistyä runsaasti kulttuurisesti tuotettuja ja jaettuja merkityksiä (Lehtonen 2000). Artikkeliki käsittelee sosioemotionaalisia vaikeuksia ja sitä, millaisia merkityksiä näihin pulmiin tai pulmia kantaviin lapsiin perusopetuksen kontekstissa liittyy.

Johdanto

Englannin kielinen erityispedagoginen kirjallisuus käyttää sosioemotionaalisista vaikeuksista muun muassa lyhenteitä EBD, BEDD tai SEBD (Goodman & Burton 2001; Thomas 2005). ”D” viittaa toisinaan käsitteeseen *difficulties* (vaikeudet) ja toisinaan käsitteeseen *disorders* (häiriöt). Kehityspsykologisessa tutkimuksessa on esillä esimerkiksi käsite *social-emotional problems* (mm. Carter & Briggs-Gowan 2006). Kauffman (1997) on tuonut esiin, että tähän varsin pysyvään problematiikan nimitykseen, on ollut vuosien saatossa käytössä vaihtoehtoisia sanapareja. Voisiko sanoa että rakkaalla lapsella on monta nimeä? Etuliitteenä on Kauffmannin mukaan voinut olla *emotionally*, *behaviorally*, *socially* tai *personally* ja jälkimmäinen sanapari on esimerkiksi jokin seuraavista: *disordered*, *disturbed*, *maladjusted*, *handicapped*, *conflicted* tai *impaired*. Nämä

lienevät pieniä harha-askeleita vaikeuden määrittelyssä ja ovat jääneet vaille virallista nimikettä, sillä Thomasin (2005) mukaan EBD-termi (*emotional and behavioral difficulties*) on ollut varsin sitkeä, joka tekee siitä hänen mukaansa myös varsin mielenkiintoisen. Lapsen liitetty EBD-termi on pysynyt samana, vaikka käsite on epätarkka (Goodman & Burton 2001). Lisäksi tämä yksilöön sijoitettu käsite on pitänyt hyvin pintansa vaikka yhteisöllisempää tai kontekstualisempaa näkökulmaa on jo vuosikymmeniä sitten korostettu (mm. Apter 1972; Elton Report 1989; Hobbs 1969).

EBD:n rinnalla puhutaan myös ”haastavasta” käyttäytymisestä. Lyons ja O’Connor toteavat, että haastava käyttäytyminen saa paljon huomiota kasvatuksen kirjallisuudessa, ja se voidaan nähdä kuvauksina käyttäytymisestä, jota pidetään häiritsevänä ja ei-toivottuna. Lyons ja O’Connor selvittivät opettajien ja oppilaiden käsityksiä aiheesta. Opettajien määrittelyissä tulivat esiin opettajan auktoriteetin haastaminen ja toisiin lapsiin kohdistuva aggressiivisuus. Oppilaat taas toivat esiin puhumisen kun ei ollut oma vuoro, kun ei istu omalla paikallaan, häiritsevät toiminnot luokassa, häsläämisen ja leikkimisen. Oppilaat puhuivat myös aggressiosta, toisten lyömisestä ja tappelemisesta, ja siitä kun oppilas ei suostu toimimaan opettajan kanssa yhteisyyssä. Opettajien mukaan koulussa havaitun haastavan käyttäytymisen taustalla on kodin odotukset ja standardit. (Lyons & O’Connor 2006.) Oppilaat ovat tulkinneet syitä tähän hieman eri tavoin. Heidän mukaansa taustalla on mm. huono opettaja-oppilassuhde (Miller et al. 2000; Wise & Upton 1998) tai vertaissuhteen ongelmat ja kyllästyminen tai pitkästyminen koulun toimintaan (Lyons & O’Connor 2006).

Se, miten jotain asiaa tai ilmiötä kutsutaan, ei ole merkityksetöntä. Ongelman nimi tai määrittely sisältävät jo alkuidean ongelman tai asian hoitamisesta. *Elton Report* vuodelta 1989 kysyykin keitä nämä lapset ovat, joilla on sosioemotionaalisia- tai käyttäytymiseen liittyviä vaikeuksia? Onko heillä ongelmia, kuten kasvattajat asian ymmärtävät? Vai ovatko he häiriintyneitä, kuten lääkärit ja terapeutit asiaa kuvaavat? Vai ovatko he vaikeuksissa, kuten sosiaalityöntekijät tulkitsevat? Yliopistotutkijat ovat tuoneet esille termin häiritseviä aikuisille, ja vanhemmat sen sijaan ovat saaneet lohdutusta ja vapauttavan tuomion ADHD diagnoosista. (*Elton Report* 1989.) Tästä *Elton*

Reportin listasta voi jo nähdä sen, että eri tieteenalat ja eri palvelujärjestelmät määrittelevät asiaa eri tavoin, jolloin hoitamiselle on näin ollen myös erilaiset lähtökohdat. Lastenpsykiatria on selvimmin luokitellut ja määritellyt näitä ongelmia, joista enemmän tässä kirjassa Ruohon ja Ihatsun artikkelissa. Tosin medikaalinen malli on pedagogisesti pulmallinen, se ei ole antanut riittävästi välineitä pedagogiselle toiminnalle (ks. Pihlaja 2003; Vehkakoski 2006; Vehmas 2004, 2005).

Ei-toivotun käyttäytymisen kliinistämisestä kertoo Sayerin (1993) tutkimus, jossa analysoitiin koulussa käytettyjä sanoja yksityisissä ja julkisissa tilanteissa. Yksityisissä keskusteluissa esiintyi seuraavia käsitteitä: vandaali, roisto, hullu, huligaani, kaheli, *waste of space* ja mielenvikainen. Julkisissa tilanteissa vastaavasti käytössä olivat: häiritsevä, vähäosainen (*disadvantaged*), kyvytön, häiriintynyt, erityisopetusta tarvitseva, heikko. Yksityisessä puheessa henkisesti häiriintyneen termin korvasi kaheli ja häiritsevän hullu. Thomaksen ja Loxleyn mukaan tämä paljasti sen, että oppilaisiin sijoitettiin psykologisoituja leimoja ja ne kohdistuivat yksinomaan oppilaan piirteisiin tai luonteenlaatuun. (Thomas & Loxley 2001.)

Gary Thomas pohtii sitä, miksi ja miten yksinkertaisesta väärin tekemisestä on päädytty yksilön määrittelyyn. Kun jokin teko tai toiminta tulisi yksinkertaisesti tuomita, niin sen sijaan annetaankin arvio yksilöstä, joka on teon tai toiminnan taustalla. Foucaulta lainaten Thomas kirjoittaa: ”*behind the pretext of explaining an action, are ways of defining an individual*”. (Thomas 2005.) Emotionaalisen häiriön kuvaaminen peittää sen, että voisimme yksinkertaisesti todeta teon oikeaksi tai vääräksi, huonoksi tai hyväksi. Tämän määrittelyn syrjäyttää vain osin ymmärrettyjen ideoiden suositä, mitä häiriö on, johon on sekoittunut psykoanalyysiä, psykologiaa ja psykiatria. Thomas korostaa sitä, että tällä on haitallisia vaikutuksia yksilölle. Näillä menetelmillä ja määrittelyillä käännetään katse pois koulujärjestelmästä itsestään vaikeuksia konstruoivana kontekstina. (Thomas 2005, 68-69.)

Miten ongelmallisena koetut tunteet ja sosiaalinen toiminta tulevat esille pedagogisessa kontekstissa? Väitöskirjatutkimuksessani pulmat voitiin jakaa kolmeen eri luokkaan: lasten ahdistus ja pelot, vertaissuhteiden

ongelmat ja häiritsevä käytös sekä kapea-alaiset oppimisen vaikeudet yhdistyneenä vertaissuhteiden ongelmiin. Kuvaukset lapsista kertovat omaa tarinaansa lapsesta. Ahdistuneen lapsen kuvauksessa tulee esille se, että lapselta ”puuttuu tunnesanasto, paitsi ”rakastan” sana, joka täynnä vihan tunnetta.” Lisäksi todettiin, että lapsella sekoittuivat toiveet ja todellisuus. Vertaissuhteiden ongelmista ja häiritsevästä käytöksestä kertoo seuraava kuvaus: ”Poika kiroilee, lyö ja potkii. Oudot puheet, kertoo kaljasta, huumeista nimeltä, tappamisesta ja vankiloista. Hajottaa ohi kulkiessaan toisten leikit”. Lisäksi esiin tuli kapea-alaisia oppimisen vaikeuksia ja vertaissuhteiden ongelmia sisältävä lapsikuva, jolloin lapsi ”ratkaisee riidat nyrkein ja potkimalla. Konflikteja ja yhteenottoja paljon. Visuaalisessa ja avaruudellisessa hahmottamisessa ongelmia”. (Pihlaja 2003.) Kaikki edellä mainitut kertovat jotain lapsen sosiaalisesta toiminnasta ja tunteiden ilmaisusta painottaen hieman eri asioita. Ongelmallinen sosiaalinen toiminta nähtiin lähinnä lapsisuhteissa, ei suhteessa kasvattajaan. Kontekstuaalisuus tuli esiin siinä, että tavallisten ryhmien lapsikuvaukset olivat ongelmakeskeisiä ja erityisryhmien kuvauksissa näkyi myös myönteisiä asioita lapsesta. Näihin erilaisiin kuvauksiin liittyi myös erilainen pedagogiikka, jolloin ongelman määrittely ja asioiden nimeäminen tuottivat erilaista pedagogiikkaa riippuen kontekstista. (Pihlaja 2003.)

Tässä artikkelissa en aio käydä läpi ongelman ilmenemistä tai esiintyvyyttä, sillä esitetyt määrälliset arviot lääketieteen, perusopetuksen, päivähoiton tai lastensuojelun alueilla kertovat kaikki hieman eri tarinaa. Esiintyvyyteen tai pulmien ilmenemiseen kiinnostavan yksityiskohdan toi esiin Kansainvälisen lasten vuoden komitea jo vuonna 1979. Nimittäin komitean mukaan ”lasten turvattomuus ja erilaiset käytös- ja sopeutumishäiriöt ovat lisääntyneet”, tätä perusteltiin sillä, että noin 25 prosentilla lapsista ja nuorista arvioitiin olevan eriasteisia psyykkisiä häiriöitä. (Kom 1980.) Lisääntyneen ongelman leima on kiinnostava, johon vedotaan myös tänä päivänä. Samoja lukuja on esitetty siis eri vuosikymmeninä ja aina on todettu, että ongelma on kasvanut (ks. Clought, Garner, Pardeck & Yuen 2005).

Yksi syy siihen, että tämä pulma kaipaa syvempää tarkastelua on se, että on vahvaa näyttöä sosioemotionaalisten vaikeuksien pysyvyydestä. Jopa 2-3-vuotiaana todetut vaikeudet ovat näyttäneet jatkuvan myöhäislapsuuteen ja nuoruuteen (Bayer, Sanson & Hepmhill 2006; Briggs-Gowan & Carter 2008; Briggs-Gowan, Carter, Bosson-Heenan, Guyer & Horwitz 2006; Lavigene et al 1998; Mesman & Koot 2001). Lisäksi Thomas ja Loxley (2001) tuovat esiin, että he eivät ole tavanneet yhtään artikkelia, joka käsittelee termin alkuperää, sen riskejä, oikeutusta tai merkitystä. Tämä huomio on varsin mielenkiintoinen ja antaa aihetta perehtyä teemaan syvemmin.

Tutkimuksen tavoitteet ja metodiset sitoumukset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää merkityksiä, joita perusopetuksen kontekstissa liittyy lapsiin, joilla ajatellaan olevan sosiaalisia ja emotionaalisia vaikeuksia. Tämän lisäksi tarkoitukseni on asettua sanojan asemaan ja pohtia sitä, mitä tuotettu puhe kertoo sanojasta ja siitä kontekstista, jossa puhe on tuotettu. Aineisto muodostuu sanoista ja lauseista, joita kasvatustalan ammattilaiset tai ammattilaisiksi opiskelevat tuottivat. Tästä syystä kieli näyttölee keskeistä osaa. Avaan alkuun lähtökohtia tutkimukselleni perehtyen Gadamerin (2005) näkemyksiin kielen olemuksesta.

Kielen tieteellinen alkuvaiheen tutkimus tukeutui tietoisuuden perustaan, josta Gadamer (2005) toteaa, että ”ihmiskielen ajattelulle esittämä arvoitus ei kuitenkaan tullut näkyviin”. Kielen olemukseen kuuluu hänen mukaansa pohjaton tiedostamattomuus, johon hän palaa usein kirjassaan *Hermeneutiikka: Ymmärtäminen tieteissä ja filosofassa*. Gadamer tuo erinomaisesti esiin tiedostamattoman elementin. Mitä enemmän kieli on elävä tapahtuma, sitä vähemmän sitä tiedostetaan. Kielessä sanottu muodostaa yhteisen maailman, jossa elämme ja jossa on mukana perinteemme pitkä ketju. Tiedostamattomuuden lisäksi Gadamer tuo esiin kielen minättömyyden, joka sopii hyvin tähän tutkimukseen, jossa tuotettu puhe liittyy julkiseen instituutioon, peruskouluun. Gadamer korostaa oman tulkintani mukaan yhteisöä, tiettyä yhteiskuntaa tai kulttuuria, kun hän kirjoittaa, että kun puhumme jollekin toiselle se kuuluu ”meidän” vaikutuspiiriin, ei

”minän”. Puhe on yhteisesti jaettua todellisuutta. Kielen kolmas keskeinen ominaisuus Gadamerin mukaan on sen universaalius. Jokainen keskustelu on sisäisesti ääretön ja loppumaton, se voi keskeytyä mutta keskeytyminen viittaa sisäisesti aina sen aloittamiseen uudelleen, joka korostaa jatkuvuutta. Kielen universaaliuteen liittyy myös avoimuus, kieli ei sulje sanottavaa asiaa, vaan on kaikenkattava, kaikesta voi sanoa jotain, kunhan se tarkoittaa edes jotain. Gadamer tiivistää: ”Kieli on luonteeltaan kätkevää ja itseään peittävää. Siksi se, mitä kielessä tapahtuu, on suojassa omalta reflektiolta ja tavallaan kätkössä tiedostamattomassa”. (Gadamer 2005, 111.) Tämä kätkevyys on elementti, jota tieteen avulla pyritään raottamaan ja löytämään niitä kulttuurisia sisältöjä, jotka ovat osa tiedostamatonta ja sisäistettyä osaa meissä.

Pyrin artikkelissani ymmärtämään ja tulkitsemana sanottua. Tulkin-taa voisi verrata kääntämiseen. Gadamer (2005) toteaa, että kielen kääntäjä ei voi vain siirtää vieraassa kieliaineuksessa sanottua omaan kieliaineukseen, ellei hänestä tule sanojaa. Siksi kääntäjän on avattava itsessään sanomisen ääretön tila, joka vastaa vieraassa kielessä sanottua. (Gadamer 2005.) Tämän vuoksi tutkijana minun on myös ymmärrettävä ja sanotettava sitä prosessia, jonka kautta ymmärrystä ja tulkintaa haen. Olennais-ta tässä vaiheessa on tietää ja tiedostaa se rajallisuus ja äärettömyys, joka on mukana tutkimuksen aineistossa, sanoissa ja lauseissa, puheessa jota tutkitaan.

Methodisesti välineitä aineiston analyysiin tuovat GT (*Grounded Theory*) ja syvähermeneutiikka. Laadullisen aineiston analyysissä aineistolähtöi-syys on mukana sekä ensivaiheen koodauksessa että synteessin muodosta-misessa. Syvyyttä aineiston analyysin haen syvähermeneuttisesta otteesta, jonka avulla pyrin avaamaan itsessäni Gadamerin esiin tuomaa ”sanomi-sen tilaa” käyttäen hyväkseni tutkijan tuntemuksia ja kokemuksia (ks. Mit-scherlich, Lorenzer, Horn, Dahmer, Schawanenberg, Brede & Berndt 1970, Lorenzer 1988). Syvähermeneutiikalla on yhteys psykoanalyysiin kahdella tapaa. Ensinnäkin psykoanalyysi pyrkii tutkimaan tiedostamatonta aineis-ta puheessa ja toiminnassa. Lisäksi keskustelussa se, mistä puhumme, ker-too jotain sen hetkisestä tilanteesta ja tiedostamattomassa olevasta, kuten

tunteista, ristiriidoista tai suhteista (Foulkes & Anthony 1984; Salminen 1997). Eli puhe kantaa mukanaan jotain yhteistä, sellaista, jota ei vielä kyetä sanottamaan.

Sosiologi ja psykoanalyytikko Alfred Lorenzer kehitti syvähermeneuttista kulttuurin analyysiä ja psykoanalyttista sosiaalitutkimusta, joka fokusoi-tuu kokemusten kyllästämisen tulkitsevan tutkimuksen pohjalle. Kulttuurin analyysissa on Lorenzerin mukaan kysymys siitä, millaisen konfliktin kanssa olemme tekemisissä. Tällöin kohdistamme katsemme konfliktiin sen tiedostamattomien toiveiden tai halujen ja tietoisien arvojen väliin. Psykoanalyttista metodia käytetään tunnistamaan pinttyneet ja piilotetut aspektit. Lorenzerin mukaan terapiassa pohjalla on sen sijaan kysymys: miten tämä konflikti syntyi tämän yksilön kohdalla? (Bereswill 2007; Bereswill, Morgenroth & Redman 2010; König 2004.) Bereswillin (2007) syvähermeneuttisessa tutkimuksessa tulee esille psykoanalyttisesti kuvattu tiedostamaton konflikti, jonka avaamisessa käytettiin hyväksi transferenssisuhdetta. Transferenssi-suhteessa kätketyt merkitykset heijastuvat tutkijan emotionaalisina vastineina tekstiin tai kuvaan. (Bereswill 2007.) Kuva tuotetusta tarinasta tai tekstistä tulee avata tulkitsemalla sitä syvällisemmin tarinan tai tekstin kontekstissa (Bereswill 2007, 473). Teksti tai näyttämö on ikään kuin representaatio, joka pohjautuu jaettuihin kulttuurisiin kokemuksiin ja mahdollistaa pääsyn subjektiivisiin ja sosiaalisiin voimiin, joita yritämme paljastaa (Olesen & Weber 2012). Sosiaalisen tutkimuksen tarkoitus on tunnistaa erityisesti sosiaaliset faktorit, jotka ovat esillä symbolisaation häiriöissä ja reflektoida näiden häiriöiden vaikutuksia sosiaaliseen elämään (Bereswill, Morgenroth & Redman 2010).

Syvähermeneutiikassa lähdetään liikkeelle tekstin merkitysrakenteesta, jolloin fokusoidutaan ilmaistuun sisältöön ja rakenteeseen. Mistä puhutaan? Miten ihmiset puhuvat toisilleen? Tämä kysymys liittyy tekstin metakommunikatiiviseen sisältöön, joka vie meidät ymmärtämisen näyttämölle. Miksi hahmot puhuvat juuri näin? Tämä kohdistaa huomion irrationaaliseen puoleen tai siihen mikä jää ilmaisematta. (Bereswill 2007.) Tämän tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ja tulkita puhetta, joka liittyy lapsiin, joilla ajatellaan olevan sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia.

Osallistujat ja aineiston analysointi

Aineiston tähän tutkimukseen tuottivat erityispedagogiikan aineopintoja tekevät Turun yliopiston opiskelijat. Aineisto käsittelee vain peruskoulukontekstiin liitettyä puhetta. Aineisto koostuu 96 lomakkeesta, joihin opiskelijat olivat kirjoittaneet instruktio mukaisesti sanoja tai lauseita siitä:

- ”mitä olet kuullut sanottavan lapselle, jolla on ajateltu olevan sosioemotionaalisia vaikeuksia”
- ”mitä olet kuullut sanottavan lapsesta, jolla on ajateltu olevan sosioemotionaalisia vaikeuksia”

Vastauksia oli yhteensä 96, joista vuonna 2012 oli tuotettu 55 ja vuonna 2011 yhteensä 41 vastausta. Opiskelijoiden ikä vaihteli 21 – 50 ikävuoden välillä, ja miesten osuus oli vajaa 10 prosenttia. Suurin osa (75%) oli valmiita luokan- tai aineenopettajia ja loput olivat maisterinopintoja Turun yliopistossa suorittavia opiskelijoita. Tutkinto-opiskelijat olivat erityispedagogiikan pääaineopiskelijoita ja sivuaineopiskelijoita, joista suurin osa oli luokanopettajaksi opiskelevia. Yhteistä vastaajille oli opetusala tai opetusalalle tähtääminen, vain muutama vuosittain aineopintoja tekevästä näkee itsensä muussa kuin opettajan tehtävissä. Opiskelijat (N=96) tuottivat yksittäisiä lainauksia yhteensä 282.

Aluksi litteroin aineiston ja sain ensikosketuksen aineistoon. Tämän jälkeen siirsin aineiston N*Vivo:n, jotta aineistoa olisi helpompi hallita ja käydä johdonmukaisesti läpi. Aineiston analyysin alkuvaiheessa koodasin yksiköt (=yksittäiset lainaukset) aineistolähtöisesti (Strauss & Corbin 1996), jonka avulla sain esiin tekstuaalisen näyttämön (ks. taulukot 1 ja 2). Tekstuaalinen näyttämö muodostuu aineiston sisällöstä ja tästä muodostuneesta rakenteesta. Tekstuaalista näyttämöä analysoidessani oli jo havaittavissa heikkoja signaaleja tuloksista. Syventääkseni tätä osaa tutkin aineiston herättämiä tuntemuksia itsessäni tarkastelemalla transferenssi-suhdetta, jossa sovelsin syvä-hermeneutiikan näkökulmaa. Näiden vaiheiden jälkeen esitän tuloksia. Kuviossa 1 on havainnollistettu analyysiprosessin elementit.



Kuvio 1: Aineiston analysointi

Aineiston muodostama tekstuaalinen näyttämö

Aineiston analyysin ensimmäisen vaiheen koodatut yksiköt näkyvät luokkina taulukoissa. Luokat ja niihin sisältyvä puhe muodostavat tekstuaalisen näyttämön tai rakenteen. Taulukossa 1 näkyy se, mitä lapselle on sanottu ja taulukossa 2 se, mitä lapsesta on sanottu.

Lapselle sanotusta suurimman tilan tekstuaaliselta näyttämöltä vievät toteamukset, käskyt ja kysymykset. Jonkin verran tilaa näyttämöltä vievät myös ohjeet ja kiellot. Uhkaukset ja kannustukset ovat näyttämön laitamilia. Lapselle esitetystä aineistosta puolet liittyy siihen, että lapsesta todetaan jotain tai häntä käsketään. Toteamukset paljastavat sen, että lapsi leimataan poikkeavaksi (”hullu”) ja häntä nimitellään leimaavin sanoin (”saatanan apina”). Sanat liittyvät mieleen, esimerkkinä ”hullu” tai lapsen kognitiiviseen kapasiteettiin kuten ”tyhmä”. Lisäksi lapselle saatettiin kertoa, että ”susta ei koskaan tuu mitään”, jolloin ilmaistaan toivottomuus lapsen tulevaisuuden suhteen. Osa toteamuksista liittyi kouluun kuten ”tää ei oo sun paikka”. Lisäksi seuraavat kuusi toteamusta erosivat muista: ”kaikista ei tarvi pitää, mutta kaikkien kanssa pitää pystyä työskentelemään”, tai ”tämä on vain itsestäsi ja viitseliäisyydestäsi kiinni”; ”minä olen auttamassa sinua, sinä päätät otatko avun vastaan”; ”en tiedä mitä kanssasi tekisin”, ja ”olen huolissani sinusta”. Kommentit saavat miettimään sitä, että välitetäänkö oppilaasta vai ei.

Käskyissä suurin osa liittyi siihen, että lapsen tuli rauhoittua tai olla hiljaa. Käskyttäminen tuo esiin valta-aseman opettajan ja oppilaan välille, kuten ”pitää totella” tai ”mene käytävään” asian selkeästi ilmaisevat. Kysymyksistä seitsemän alkoi miksi-sanalla. Odotettiin, että lapsi alkaisi analysoida ja kertoa syitä käyttäytymiselleen vai oliko kysymys lähinnä retorinen tai toteava? Lisäksi osa kysymyksistä asetti lapsen reflektiivisen haasteen eteen. ”Etkö yhtään ajattele mitä teet?” ”Täytyykö aina haastaa?” ”Huomaatko mitä

TAULUKKO 1. Mitä lapselle sanottu – luokat, yksiköiden määrät ja sisältö

Luokka	Yksiköiden määrä	Kumula- tiivinen %	Esimerkkejä
Toteamus	27	27	hullu, tyhmä, vammanen, psykopaatti, mahdoton susta ei ikinä kyllä tule mitään hyvää, toivottavasti sua ei tarvi täällä kauaa katsella
Käskey	23	50	rauhotu! ole hiljaa! Mene käytävään, lähde kotiin kasvamaan idiootti, pitää totella
Kysymyksiä	18	68	Miksi taas teit noin? Miksi tönit? Miksi teit? Tiedätkö miltä toisesta tuntuu?
Ohje	14	82	Mieti onko tuo järkevää. Yritä käyttäytyä. Koeta keskittyä.
Kielto	10	92	älä aina tönä, älä juokse, ei saa tehdä noin, lopeta, ei, et voi käyttäytyä noin
Uhmaus	5	97	meiltä kyllä löytyy keinoja, joilla sinut saadaan kuriin
Kannustus	3	100	Hyvä, hienoa, kyllä sä osaat
Yhteensä	100	100	

tapahtui?” Kykeneekö opettaja vastaamaan ja analysoimaan asiaa oman toimintansa osalta näihin kysymyksiin? Kun opettaja esittää kysymyksen, onko hänellä aikomus jatkaa dialogia, onko aikaa odottaa vastausta. Vai ovatko nämä ikään kuin tuomitsevia toteamuksia lapsen toiminnasta? Yksi kysymys osoitti aikuisen huolta ”onko jotain tapahtunut?”

Ohjeet liittyivät suurelta osin siihen, että lapsen tuli miettiä, pohtia ja keskittyä. Ohjeet saattoivat olla myös aika haasteellisia, kuten ”tee itsellesi päiväjärjestys, jota yrität noudattaa”, tai ”aktivoidu hanki ystäviä harrastusten parissa”. Lisäksi lasta kehoitettiin menemään keskustelemaan terveydenhoitajan kanssa. Ohjeissa oli hieman mukana käskyttäviä elementtejä, ”nyt pysyt paikalla”. Lapselta vaaditaan pohdintaa, vedotaan järkeen tai keskittymiseen, tai vain pyydetään käyttäytymään. Ohjeet vaikuttivat osittain keskeneräisiltä, esimerkiksi ohje ryhtyä käyttäytymään, mutta miten, sitä ei sanottu. Lisäksi ohjeissa ei esitetä sitä, miten lapsi voisi muuttaa toimintansa, mitä voisi tehdä jotta oppisi keskittymään.

Selkeitä kieltoja oli suhteellisen vähän, ”ei saa tehdä noin”, ”älä”, ”lopetä”, ”et voi käyttäytyä noin”. Kielto ”sinä et saa lyödä, sillä sinua ei lyö kukaan” on mielenkiintoinen, sillä sen mukaan lyöminen on sallittua mikäli joku on lyönyt sinua. Tämä kielto osoittaa lyömisen oikeutetuksi siinä tapauksessa, että sinua

on lyöty. Uhkauksia oli joitakin, ”jos vielä jatkat joudun poistamaan sinut luokasta”, ”jos et lopeta niin saat 5 minuuttia jälkkää per kirosana”. Uhkaaminen osoittaa jälleen valta-aseman opettajan ja oppilaan, aikuisen ja lapsen välillä, kuten ”koeta nyt vielä muuten käy samoin kuin aina ennenkin”. Kannustuksia oli vähän ja kaikki aineistossa olevat kannustukset ovat taulukossa 1.

Seuraavaksi tuon esiin sen, mitä lapsesta on sanottu. Tämä liittyy nimenomaan aikuisten väliseen ns. epäviralliseen puheeseen. Tällä tekstuaalisella näyttämöllä lapseen liitetyt ominaisuudet veivät suurimman tilan ja yhdessä lapseen liitetyn toiminnan kanssa nämä luokat muodostivat 70 prosentin osuuden. Kouluun liittyvä tila oli suhteellisen pieni. Suurin osa sanotusta siis liittyi lapseen, joka toi esille sen, että lapsen koko persoona leimattiin. Lapseen liitetystä ominaisuuksista tuli esiin käyttäytymiseen liittyviä elementtejä kuten ”ei käytöstapoja”, ”röyhkeä”, ”koheltaja” tai ”ei kuuntele”. Lapseen liitetystä piirteistä osa kuvasi lapsen häiriintyneisyyttä kuten ”häiriintynyt”, ”ihan pimee”, ”outo”. Osa näistä liittyi muihin ei-suotaviin sosiaalisiin, persoonallisiin, emotionaalisiin tai jopa kognitiivisiin piirteisiin, joista esimerkiksi ”manipuloiva”, ”itseks”, ”ei yhtään empatiakykyä”, ”pompo”. (Pomposana liittyy instituutioon, jossa opetetaan vaikeimmin kehitysvammaisia lapsia). Osa näistä ominaisuuksista voisi tulkita lapsen tavaksi toimia (koheltaja) tai lapsen rooliksi ryhmässä (”luokan pelle”).

Myönteiseen kategoriaan kuului kuusi sanomista, joissa oli havaittavissa tulkintoja lapsen sisäänpäin kääntyneeseen toimintaan tai persoonaan. Lapsen toimintaa kuvaavat yksiköt liittyivät lapsen sosiaalisiin suhteisiin, kuten ”manipuloi toisia” tai ”ei tule toimeen toisten kanssa”. Tämän lisäksi yksiköt toivat esiin ominaisuuksia, jotka liitettiin lapsen kouluasenteeseen tai sopeutumiseen kouluun. Esimerkkeinä ”hänellä on huono asenne”, ”ei ymmärrä/tajua mitään”, ”ei motivaatiota”, ”ei sopeudu”.

Kouluun liittyvät kommentit kertoivat, että lapsi ei ole oikeassa paikassa (”ennen nuo laitettiin nopeasti eteenpäin”), tai ei tiedetä mitä hänen kanssaan tehdään tai henkilökunnan jaksamiseen (”en kestä sitä”). Lisäksi tuotiin esiin, että lapsi uhkaa opettajaa tai lasta tulisi ohjata rehtorin kansliaan. Yksi kommentti erosi toisista: ”Tarvitsevat paljon aikuisen huomiota, jämäkkyyttä ja läheisyyttä”.

TAULUKKO 2. Mitä lapsesta sanottu – luokat ja yksiköiden määrät

Luokka	Yksiköiden määrä	Kumula-tiivinen %	
Lapseen liittyvä ominaisuus	98	54	röyhkeä, mahdoton, vaikea, haastava, sosiopaatti, vaikea tapaus, äkkikipainen, aggressiivinen, traumatisoitunut, hullu, sähläri, ihan ADHD, ihan pimee, todellinen kiusanhenki ja pikku piru, ihan sekopää tapaus, se on sosem, ei käytöstopoja, kuriton, kamala, epäluotettava, idiootti, vittumainen, sekopää, ei yhtään empatiakykyä, ei tottele iloinen, pelokas lapsi joka on ihana kun hänen kanssaan viettää aikaa, tosi fiksu ja taitava no ei sit kuitenkaan koulu sujunut, yksinäinen, ei ystäviä, hiljainen
Lapseen liittyvä toiminta/toimenpide	45	79	manipuloi toisia, vaikea saada kontaktia, kaverit pelkää häntä, häiritsee muita oppilaita, ei osaa toimia ryhmässä, ei osaa asettaa itseään toisten asemaan, ei kuuntele, ei tottele, ei tule toimeen toisten kanssa, ei tunnu luottavan kehenkään, ei puhu, ei ymmärrä/tajua mitään, ei motivaatiota, ei sopeudu ymmärtää säännöt mutta ei noudata niitä, sillä ei ole mitään tolkkua, saa raivarin, kuuluis johonkin laitokseen, toiminnan ohjauksessa monia puutteita, tarvii rajoja, sen kans tulee vielä vaikeuksia, hänellä on huono asenne,
Kouluun liittyvä	17	88	tää ei oo sen paikka, mitäköhän me tehdään sen kanssa, mä en jaks enää, en kestä sitä
Muu kommentti	9	93	hyvin menee mutta menköön, tää on huomattu jo päiväkodissa
Kotiin liittyvä	9	98	kotona ei rajoja
Huolen ilmaisu	4	100	lapsella on psyykkisiä ongelmia ja olen huolissani
Yhteensä	182	100	

Kotiin liittyvät kommentit toivat esiin ei-toivotun kotitaustan (”ei ihme kun tietää millainen tausta”, ”ei ole lapsen vika vaan vanhempien”). Tässä siirretään huonon tai pahan lapsen syyt pois koulusta, kotiin. Muut kommentit olivat hieman hankalasti luokiteltavia, kuten ”lapsi on miellyttävä kun katsoo siitä olevan hyötyä kun joku ei miellytä pistää ranttaliksi”, ”kaikkea on kokeiltu”. Huolen ilmaisuja oli neljä: ”voi kun tietäis mitä varhaislapsuudessa on tapahtunut jotta osaisi auttaa”, ”pitäisiköhän harkita terapiaa”, ”lapsella on psyykkisiä ongelmia” ja ”olen huolissani”. Huolipuheesta tulee esiin se, että

opettaja ei koe tietävänsä tarpeeksi, jotta voisi auttaa. Lisäksi näistä muista kommentteista voi havaita välinpitämättömyyttä ja etäistä suhdetta lapseen.

Tulkintaa näyttämön rakenteista ja sisällöistä

Se, mitä lapselle sanottua tuotiin ilmi, oli selkeästi poikkeavan lapsen määrittelyä ja sisälsi negatiivisen asenteen. Tehtiinkö tällä ero itsen ja poikkeavan välille? Tätä tukee myös segregatiiviset toiveet kuten ”tää ei oo sun paikka”. Lapsen tulevaisuudesta maalattiin varsin toivoton kuva. Toivottomuus tulevaisuuden suhteen kertoo yleensä toivottomuutta ilmaisevan yksilön näkökulmasta hänen masennuksestaan.

Pedagogisen (tai antipedagogisen) toiminnan käsitteen alle voisi ehkä sijoittaa käskyttämisen, ohjeiden antamisen, kieltämisen, uhkaamisen ja kannustuksen. Gadamer tuo esiin käskyihin sijoittuvan hermeneuttisen ongelman, sen, että oikeastaan käskyjä tulee noudattaa niiden merkitysten mukaisesti eikä ottaa niitä kirjaimellisesti (Gadamer 2005, 226). Käskyttäminen täydentää kulttuurista kuvaa hyvinkin ennakoidulla tavalla, se kertoo opettajan ja oppilaan, aikuisen ja lapsen välisestä valtasuhteesta. Toisaalta herää kysymys onko aikuisella, jolla on suurempi valtaoikeus käyttää tämän tyyppistä kieltä, jota tuskin lapselta hyväksytään (”hullu, tyhmä” jne). Tällä tavoin osoitetaan toisen olevan arvoton. Toisaalta tulee mieleen ovatko opettajan ammatilliset välineet, tiedot ja taidot vähäiset eikä keksitä tai löydetä vaihtoehtoisia malleja. Ohjeet, joita lapsi sai, haastavat lapsen kognitiivisia prosesseja. Lapselta vaadittiin pohtimista, vedottiin järkeen tai keskittymiseen, tai vain pyydettiin käyttäytymään. Käyttäytymään miten, tätä ei konkretisoitu. Lisäksi ohjeessa ei tullut esiin se, miten lapsi voisi muuttaa toimintaansa, mitä hän voisi tehdä, jotta oppisi keskittymään. Saako lapsi ohjeita siitä, mikä olisi toivottavaa, miten tätä voisi harjoitella ja mihin pyrkiä? Lapselta edellytettiin kognitiivista ja sosioemotionaalista kapasiteettia esittämällä miksi- kysymyksiä. Miksi- kysymyksiin vastaaminen edellyttäisi lapselta refleksiivisyyttä. Oliko kysymysten tarkoitus aloittaa keskustelu vai olivatko ne ikään kuin toteamuksia kiireen keskellä?

Selkeät kiellot ovat sosiaalisen toiminnan raameja, normeja, jotka pyrkivät pitämään yllä sosiaalista järjestystä. Niiden esittäminen on tärkeää kasvatuksellisessa mielessä. Toisaalta kieltojen jälkeen olisi pedagogisesti relevanttia antaa ohje siitä, miten toimia hyväksytysti. Kiellot ja ohjeet voisivat muodostaa jatkumon. Uhkaaminen tuli sanomisissa myös esiin. Sitä pidetään kiristämisen ja lahjomisen ohella perinteisesti kotikasvatuksessakin epäonnistuneena keinona. Uhkaaminen osoittaa myös valta-aseman opettajan ja oppilaan välillä. Se, että kannustuksia oli vähän, saa pohtimaan laajemminkin suomalaisen kasvatuskulttuurin myönteisen ja kannustavan otteen osuutta. Sijoitetaanko lapset joko kokonaan hyvän ja reippaan tai sitten pahan ja ei-toivotun luokkiin? Onko tämä musta-valkoinen tapa selviytyä arjessa? Vai ovatko opettajan ja koulun raamit määritelleet hyväksytyin subjektiteetin ahtaasti, ja mikäli lapsi ei sovi tähän, on opettajalla koulun edustajana oikeus sanoa.

Se, miten lasta määriteltiin, kuten ”sähläri”, ”pimee” jne, edustaa suljettua kommunikaation mallia, jolloin yksilö nähdään vain kapea-alaisen ominaisuuden kautta. Oppilaan rooli, johon liittyy negatiiviset konnotaatiot kertovat siitä, että koulun odotukset oppilaan roolin toteuttamisesta eivät kyseessä olevan lapsen kohdalla ole toteutuneet. Lisäksi tämäntyyppinen sanominen tuo esille sen, että kulttuurissa vallitsee yksilöllisen vammaisuuden malli. Yksilö on poikkeava, hänessä on vika tai puute. Kaiken lisäksi tämä edustaa koko lasta, ei vain yhtä lapsen liittyvää ominaisuutta, piirrettä tai osaamisen tasoa. Negatiivinen asenne on mukana näissä sanomisissa vahvasti. Lapsen liitetyt ominaisuudet, jotka olivat tulkittavissa myönteisiksi tai neutraaliksi, liittyivät lasten sisäänpäin kääntyneeseen toimintaan. Edelleenkin nämä ominaisuudet kuvaavat ikään kuin lapsen kokonaisuutta, ei jotain osaa hänestä. Saako ongelmia tai pulmia olla, mikäli ne kääntyvät sisäänpäin?

Sosiaaliset ongelmat liitettiin lapsen vertaissuhteisiin, jolloin sanotettiin puutteita lapsen sosiaalisissa taidoissa tai empatiassa. Tämä on mielenkiintoinen asia, sillä mikäli lapsella on havaittu olevan kielellisiä vaikeuksia ja kielen kehitys on jäljessä, niin lasta ohjataan eteenpäin tällä kehityksen osaluueella (Pihlaja 2003). Mutta mikäli lapsella on sosiaalisessa kehityksessä viiveitä, niin hänet luokitellaan häiriintyneeksi. Lisäksi aikuisen ja lapsen väliset sosiaaliset ongelmat eivät tulleet sanomisissa esiin.

Se, että lapsi haluttiin pois johonkin muualle, kertoo kulttuurissa edelleen olevan poissulkemisen traditiota. Osa kommenteista toi esiin opettajan etäisen tai välinpitämättömän suhteen oppilaaseen, jolloin poissulkeminen on tunnetasolla helpompi tehdä (kaikkea on kokeiltu, hyvin menee mutta menköön). Mikäli lapsella koetaan olevan sosiaalisia ja emotionaalisia pulmia, se saa opettajalle aikaan jaksamattomuutta ja väsymystä. Tässä yhteydessä onkin hyvä kysyä, millaista tukea opettajat saavat työhönsä tai hakevatko he tukea esimerkiksi työnohjauksesta. Myös se, että huoli lapsesta tuotiin esiin, kertoo tästä tuen ja ohjauksen tarpeesta. Lopputulena voi todeta sen, että syy lapsen ongelmiin on olemassa ja se löytyy lapsen kotoa. Tällöin oman kontekstin kulttuuria ei tarvitse arvioida saati muuttaa.

Tekstin herättämiä tunteita ja niiden tulkintaa

Yllättäen kyllä sanat herättivät itsessäni ennen kaikkea voimattomuutta ja masennusta. Tämä leimaaminen ja syyllistäminen herättää myös kiukkua ja epätoivoa mutta niiden lukeminen on ennen kaikkea masentavaa. Toisaalta kun luokittelin yksiköitä, niin lähes myönteisenä koin sen, että lapselle kohdistetut sanomiset muodostivat tekstillisen näyttämön, joka periaatteessa voisi mahdollistaa hyvin monenlaista sanomista. Tämä tekstillinen näyttämö tai rakenne voisi siis periaatteessa antaa mahdollisuuksia erilaisille ajatuksille, toiminnoille ja asenteille. Samoin lapsesta puhutun aineiston kohdalla tekstillinen rakenne oli perustaltaan mahdollisuuksia antava. Jopa kouluun liitettiin sanomisia. Tosin nämä sisällöt, jotka liittyivät kouluun, toivat esiin sen, että koulun arviointiin tai itserefleksioon ei ollut tilaa. Ennen kaikkea koin, että itsen - sanojan ja sanojan kontekstin itserefleksio oli tyhjää. Siisäänpäin katsomista ei tullut esiin. Eikö tähän ole välineitä? Mistä reflektion puute kertoo? Useissa tutkimuksissa on tuotu esiin opettajien reflektiivisyyden pitäytyvän teknisellä tasolla (Marcos, Miguell & Tillema 2009; Pihlaja & Holst 2011). Schönin (1987) mukaan hyvä teoreettinen hallinta edistää reflektiivisyyttä.

Kun pyrin tavoittamaan sanojan asemaa tai tunnetta, niin ensimmäiseksi koin, että keinot ovat vähäiset ja hämmennys suuri, johon yhdistyi kiukkua

tai aggressiivisuutta. Selkeät vihan ja kiukun tunteet, joita sanomisista on havaittavissa, eivät kuitenkaan herättäneet minussa niinkään paljon kiukkua, vaan syvän huolen ja epätoivon sekä hämmennystä. Huoli liittyy ajatukseen siitä, että koulukontekstissa näyttäisi olevan kaksi sosiaalista ja emotionaalista tukea tarvitsevaa osapuolta: lapsi ja opettaja.

Vahvin tunne, jonka aineisto minussa herätti, oli siis masennus. Mitä masennus kertoo? ”Masennus on tunnetilana ja häiriönä normaali ilmiö menetysten, pettymysten ja epäonnistumisten yhteydessä lyhytkestoisena ja tilapäisenä” (Lindqvist, Kuvaja & Rasilainen 2011, 6). Voisiko kyse olla epäonnistumisen kokemuksesta? Vaiko lapseen tai itseen liittyvästä pettymyksestä? Montgormery (2006) pohtii masennukseen liittyviä emotionaalisia tiloja ja tuo esiin häpeän ja sen ohella syyllisyyden. Hänen mukaansa häpeä on ehkä vaikein tunnustaa ja ajatella sen liittyvän masennukseen. Montgormery kirjoittaa, että vaikka häpeä ja syyllisyys liittyvät usein toisiinsa niin syyllisyys on tavallisesti selkeämpi havaita. Kyse on erillisistä tunteista. Ihminen voi tuntea syyllisyyttä siitä mitä on tehnyt, mutta tuntea häpeää siitä kuka on. Häpeään liittyy paljastuminen tai tunkeutuminen, joka yhdistyy konkreettisesti nähdäksi tulemiseen. Häpeään liittyy avuttomuus, voimattomuus, heikkous ja kontrollin menetys. (Montgomery 2006.)

Aiheuttaako koulukulttuurissa syvään juurtuneet tämän tyyppisen poikkeavuuden poissulkemisen kulttuuri ja omat negatiiviset tunteet lasta kohtaan tiedostamatonta syyllisyyttä? Onko tällä häpeän ja syyllisyyden tunteilla yhteyksiä siihen, miten osaa meidän lapsistamme on kohdeltu tai miten heihin asennoidutaan? ”Perusopetuksen järjestäminen oppilaille, jotka ovat tunne-elämältään tai sosiaaliselta käyttäytymiseltään haasteellisia, on erityisen ongelmallista” todetaan Erityisopetuksen strategiassa (Opetusministeriö 2007, 65). Näin legitimoidaan tämän tyyppiset ongelmat tosi ongelmiksi. Näiden ongelmien ratkaisu on perinteisesti ollut segregoiva. Esimerkiksi tarkkailuluokat perustettiin peruskoulun alkuvaiheessa niille oppilaille, jotka ”ei ole sopeutuneet peruskouluun” (Hinkkanen 1973, 83). Tällä ongelmallisuuden toteamisella ja poissulkemisen kulttuurilla on kaiken lisäksi tavallinen opettaja tehty epäpäteväksi opettamaan tämän tyyppisiä oppilaita (ks. Caldwell 1973).

Toiseus, jota nämä lapset edustavat, pelottaa (”pelottava”, ”hieman uhkaava”). Nämä lapset ovat pelottavia Heshusiuksen (2003) näkökulmaa lainaten, nimenomaan sen suhteen mitä sanojat mahdollisesti projisoivat itsestään pois. Shutz ja DeCuir (2002) puhuvat emotionaalisesta tartunnasta, jolloin yksilön emotionaalinen tila siirretään tai se siirtyy toiseen henkilöön. Heshusiuksen mukaan kun yksilö rakentaa kuvaa toisesta, hän samalla rakentaa kuvaa itsestään. Se suhde, jonka olemme liittäneet toivottuun ja tavoiteltavaan kuvaan itsestä, luo muun muassa pelkoja erilaisia toisia kohtaan niitä kohtaan, jotka eivät sovi tähän toivottuun kuvaan. Meillä on tarve osoittaa todeksi, suojella tai ylläpitää tietynlaista toivottua kuvaa itsestä uhkaavalta toiseudelta niiden osalta, joiden elämä muistuttaa itseä ja jota ei halua omakseen. Tämä synnyttää etäännyttämisen prosessin, joka voi saada erilaisia muotoja ja monia tekosyitä. (Heshusius 2003.) Yksi tulkinta voisi olla, että yhteisöllisesti siirretään itsestä pois häpeä, syyllisyys, pelko ja ei-toivottu aines.

Tutkimuksen kohderyhmän lapset kantavat taakkoja, jotka tuntuvat kohtuuttomilta. Lapset, joilla ajatellaan olevan sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia, kantavat erityistä taakkaa mukanaan verrattuna muihin erityisen tuen tarpeessa oleviin, sillä emme syytä tai moiti lapsia, joilla on Downin syndrooma tai CP. Tästä huolimatta teemme merkityksellisiä ja merkittäviä oletuksia lapsista, joilla ajatellaan olevan sosioemotionaalisia vaikeuksia. (Clough, Garner, Pardeck & Yuen 2005.) Nämä yksilöön sijoitetut taakat tuntuvat kohtuuttomilta, sillä ”käytöshäiriön tai minkä tahansa muun sosiaalisen ilmiön syntymiseen tarvitaan useampi kuin yksi henkilö” (Vehmas 2009, 121).

Irrationaalinen lapsi. Rationaalinen koulu. Työntekijä ristitulessa.

Tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää merkityksiä, joita perusopetuksen kontekstissa liittyy lapsiin, joilla ajatellaan olevan sosiaalisia ja emotionaalisia vaikeuksia. Lisäksi asetin itselleni tehtävän asettua sanojan asemaan ja pohtia myös sitä, mitä tuotetut sanoitukset kertovat opettajasta ja peruskoulusta. Pyrin tässä luvussa vetämään yhteen analyysin luomia säikeitä ja vastaamaan tiivistetysti tutkimustehtävään.

Tutkimusaineiston maalaama kuva lapsesta on asenteellinen, negatiivinen ja kantaa mukanaan yksilöllistä vammaisuuskäsitettä. Tällöin ongelma sijoitetaan yksilöön, joka poikkeaa, jossa on vikaa tai joka häiritsee. Tämä on tullut erittäin selvästi jo edellä esiin. Yksilön identiteetti on merkitysten verkko, joka luonnehtii yksilön roolia sekä yksilöä ryhmän jäsenenä ja ainutkertaisena persoonana (Burke 2004; Stets & Burke 2003). Mitä kehittyvälle identiteetille tekee tulosten mukainen puhe niille lapsille, joille on lupa puhua epäkunnioittavasti. Entä niille lapsille, joille ei puhuta ei-kunnioittavasti? Legitimoida ja oikeuttaa koulu heidän subjektiviteettejään ja vahvistaa olemassa olon hyväksyntää? Hirstin ja Cooperin (2008) mukaan instituutio muovaa ja muokkaa yksilöitä ja heidän subjektiviteettejään monin tiedostamattomin tavoin. Näin ollen osa lapsista tietää olevansa hyviä ja valittuja ja osa taas tietää olevansa reunamilla. (Hirst & Cooper 2008.) Vikojen ja puutteiden tunnistamisen kulttuuri on konkreettisesti ja rutiinina ollut mukana erityisopetuksen lapsiarvioinnin välineistössä. Nämä yleisesti käytetyt erityisopetuksen välineet kertovat sen, että lapsessa on jokin vika tai puute, joka löytyy arviointivälineen avulla. Tätä vikaa voidaan sitten mahdollisesti erityisopetuksella korjata. Lasten vahvuuksien ja kompetenssin tunnistamiseen liittyvä tutkimus on yksi toivottu osoitus pyrkimyksestä muutokseen (ks. Lappalainen, Savolainen, Kuorelahti & Epsten 2009; Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008).

Entä mitä tämä tutkimus kertoo opettajasta/kasvattajasta? Opettajan suhtautumista näyttää aineiston perustella värittävän tunteet. Gadamerin toteamia siitä, että ”kieli on luonteeltaan kätkevää ja itseään peittävää. Siksi se, mitä kielessä tapahtuu, on suojassa omalta reflektiolt ja tavallaan kätkössä tiedostamattomassa” (Gadamer 2005, 111) konkretisoituu tässä tutkimuksessa mielestäni selkeästi. Itselflektiota ei juuri näkynyt. Väsymys ja uupumus sekä kiukku ja epätoivo olivat löydettävistä puheen sisällöstä tai taustalta. Näiden ohella ristiriitaiset tai hämmäntävät kommentit osoittivat sen, että aikuinen on hukassa ja keinoton. Viimeisenä oljenkortena on opettajan valta-asema, johon vedottiin. Selitysmalleja opettajan tuntemuksille voisikin löytyä Heshusuksen (2003) ja Shutz ja DeCuir (2002) projektion ajatukselta, jolloin opettaja projisoi ei-toivottua ainesta oppilaaseen. Tämä toiseuden

synnyttämisen prosessi etäännyttää opettajan emotionaalisesti oppilaasta, jolloin myönteiset tunteet eivät häiritse hänen toivettaan siirtää oppilas pois hänen vaikutuspiiristään.

Tutkimuksen tulokset tuovat esille tietyntasoisen ristiriidan joidenkin oppilaiden käyttäytymisen tai toiminnan sekä koulun odotusten välillä. Mikäli ajattelemme tilannetta opettajan kannalta voimme nähdä ristiriidan opettajan tavoitteiden ja mitä ilmeisimmin lapsen toiminnan välillä. Schutz ja De Cuirin mukaan koulun ja opettajan tavoitteet ovat subjektiivisia representaatioita siitä, minkä haluamme tapahtuvan ja mitä haluamme tulevaisuudessa välttää. Heidän mukaansa *“feelings such as shame, anxiety, hope, and pride are experienced in relation to our goals”*. Kun opettajan tavoiterepresentaatio ei toteudu, syntyy ristiriita, joka purkautuu sanomisina, joissa on mukana vahva tunnelataus (Schutz & De Cuir 2002), ehkä se aiemmin esiin tuotu pettymys. Tosin Bowersin (2005, 87) mukaan näyttää siltä, että virallisesti tunteille on ylipäättään annettu kouluyhteisössä takapenkki. Jopa lasten sosioemotionaalisia vaikeuksia käsitteleviä lausuntoja tarkasteltaessa tunteista löytyy vain vähän mainintoja. (Bowers 2005.)

Tuloksista voisi vetää johtopäätöksiä ja tulkita olevan ristiriitoja ihan tavallisen koulun ja ihan tavallisten oppilaiden toiveissa. Peruskoulun oppilaiden ihannekoulua tutkinut Kangas (2010) tuo esiin hyvin erilaisen ihannekoulun kuin mitä koulu useimmiten tänäkin päivänä vielä on. Ihannekoulun peruselementtejä oppilaiden mukaan ovat: liikunnallinen, hauska ja esteettinen, ystävällinen, yhteisöllinen iloa tuottava, aktiivinen, luova ja osallistava sekä innovatiivinen ja mielikuvitusorientoitunut. (Kangas 2010.) Oppilaiden koulutoiveet ja opettajien koulutoiveet mitä todennäköisimmin eroavat toisistaan. Instituutio kaipaa muutosta, sillä tutkimuksen tulokset osoittavat ammattilaisten omaavan ei-ammattillista väsymys-kiukku puhetta, joka yhteisöllisesti tuotettuna ei voi tuottaa iloa, osallistaa saattikka olla ystävällinen. Välijärven ja Sahlbergin (2008) mukaan opiskelusta nauttimisen lisääminen suomalaisessa koulussa onkin iso haaste. Thomas (2005, 66) pohtii myös kouluinstituution näkökulmaa lapsen emotionaaliseen ”häiriöön”. Hänen mukaansa koulun huoli liittyy ennen kaikkea koulun tarpeeseen säädellä aikaa, aktiviteetteja, puhetta tai kehoa. Tällöin rangaistaan esimerkiksi myöhästymisestä, lintsauk-

sesta tai aktiviteettien suhteen yrityksen puutteesta tai yliaktiivisuudesta. Puhheen kohdalla rangaistaan jutustelusta, nenäkkydestä tai hävyttömyydestä, ja kehollisen rangaistuksen kohteena voivat olla vaatetus, liiallinen meikki tai siisteys. Prosessi, jonka kuluessa lapset identifioidaan irrationalisiksi ja sen lisäksi emotionaalisesti häiriintyneiksi, tuomitsee tehokkaasti nämä lapset äänettömiksi. Kun lapsi nähdään irrationalisena, tämä vahingoittaa, sillä siihen sisältyy arvottomuutta. (Thomas 2005, 73.)

O'Brien ja Guinney (2005) puhuvat modernismin marginalisoimasta lapsiryhmästä niiden lasten kohdalla, joilla on EBD-leima. Kritiikkinä modernismiin he tuovat esiin samansuuntaisia näkökulmia kuin mitä tässä tutkimuksessa on tullut esiin. Tämänäyttypisten lasten alaryhmä vahvistaa heidän mukaansa enemmistön kansalaisuutta (*"anyone who is not like them is obviously better than them"*). Mielenkiintoinen huomio liittyy osallisuuteen. Tutkijat toteavat, että käymme keskustelua heistä, emme heidän kanssaan. Lisäksi alaryhmä haastaa modernien systeemien fundamentaalisen premissin jatkuvasti nostamalla esiin epistemologisia kysymyksiä, jotka liittyvät aikuinen-lapsisuhteeseen, sosiaaliseen järjestykseen ja vaikeuden syihin. *"They have a deficit. There is something wrong with them"*. (O'Brien & Guinney 2005.)

Pohdintaa tutkimuksesta

Onko instituutiomme epäonnistunut tietynäyttypisesti koettujen lasten kasvattamisessa, on iso kysymys, joka edellyttää lisää monitahoista tutkimusta yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmista ja osallisuuksista. Kouluinstituutiomme on yksi kuva ajastamme ja osa laajempaa todellisuutta ja ajan henkeä. Ajan globaalin markkinatalouden kovat arvot ovat haaste sosiaalisen ja yhteisöllisen lapsen kasvamiselle ja kasvattamiselle. Värrä (2002) tuo esiin tämän teeman pohtiessaan yhtä ajan ilmiötä – masennusta. Nykyajan ohentuneessa yhteisöllisyydessä vastuu ja syyllisyys jäävät yksilöille ajassa, jossa vaikuttavat vahvasti markkinatalouden kovat arvot, joihin ei kuulu kiintymys, lempeys tai toisten kunnioittaminen. (Värrä 2002.)

Monitahoisen tutkimuksen avulla voisimme saada esiin ja levitykseen myös myönteisiä kokemuksia ja onnistuneita rakenteellisia ratkaisuja. Epä-

toivolle on myös jo nyt vaihtoehtoisia malleja. Yksin tekemisen kulttuuri ja vanhat opettajuuden myytit (ks. Karjalainen 1992) on romutettava. Koulu-kulttuuri on murroksessa, joka luo sekä mahdollisuuksia että sisältää riskejä. Riskejä aiheuttaa paineen ja tehokkuuden vaatimuksissa kamppailu, jossa on mukana oppilas-opettaja-koulu triadit. Moniammatillisuudesta odotetaan yhtä pelastajaa, samoin tiimityöstä. Uudet tavat ja kulttuurit vaativat aikaa ja motivoituneita muutoksen tekijöitä onnistuakseen. Ylhäältä alas johdettu- na inklusiivisuuden vaatimus on mielestäni haaste ja edellyttää demokraat- tista ja osallistavaa johtamista. Tämänäyttöinen johtamiskulttuuri olisi näin paralleeli inklusion arvomaailmalle. Yhdessä arvioiminen, yhdessä suunnitteleminen ja yhdessä tekeminen ovat peruskoululle uusia työtapoja, mikä luonnollisesti edellyttää inklusiivista ja demokraattista johtamiskulttuuria onnistuakseen.

Tutkimuksessa esiin tullut pääsääntöisesti negatiivinen puhe on vain osa puheesta, jota peruskoulussa tuotetaan näihin lapsiin liittyen. On eettisesti tärkeää todeta, että tätä puhetta ei voi yleistää yksittäisten ammattilaisten lausumiksi, vaan se tulee nähdä yhtenä, vain yhtenä, elementtinä pedagogi- sessa kulttuurissa. Vaikka tämä kapea aineisto olisikin vähemmistönä olevaa puhetta, niin sen olemassaolo antaa aihetta sekä huoleen että tutkia asiaa enemmän. Lisäksi pohdin sitä, onko aineiston keruun tapa voinut vaikuttaa sanotuksien sisältöön negatiivisesti. Tosin tämä ajatuskulkuni sai pahan takaiskun lukiessani 15.10.2012 Helsingin Sanomia, jossa tämän artikkelin teemaa käsiteltiin. Opettajan sanoja kouluajoilta muisteli 61-vuotias nainen. ”Sinulla ei ole mitään mahdollisuuksia edetä elämässä”, oli opettaja sanonut. Lähemmäs tätä päivää tuli 18-vuotiaan naisen kirjoitus. Opettaja oli haukku- nut häntä muun muassa möröksi, pahanilmanlinnuksi, possuksi ja ongelma- tapaukseksi. (HS/Elämä 15.10.2012.) Mielenkiintoinen löytö kirjoittamisen loppumetreillä oli Jaakko Suomisen (1992) tutkimus tunnevaikutuksiltaan haitallisista sanontavoista opettajilla. Suominen toteaa ”tämän tyyppiset sanonnat saavat oppilaat tuntemaan itsensä huonoksi, riittämättömäksi, tyhmäksi tai muulla tavalla jotenkin vajaaksi”. Suomisen havainnot olivat peräisin 1980-luvulta eivätkä liittyneet lapsiin, joilla ajateltiin olevan sosioemotionaalaisia vaikeuksia. Yleisimpiä sanontatapoja oppilaiden

mukaan olivat muun muassa ”eikö sana kuulunut”, ”etkö voisi olla edes viittä minuuttia kunnolla”, tai ”miksi aina juuri sinä?”

Yksi haaste sosioemotionaalisiin vaikeuksiin liittyen on se, että käsite on epäselvä, se on erittäin laajasti tulkittu tai ymmärretty ja kontekstisidonnainen. Tällöin eri henkilöiden näkemykset näistä pulmista voivat erota suu-
restikin toisistaan. Joku toinen ei kestä pientä kiroilua, ja toinen taas kestää omaan auktoriteettiin kohdistuneet iskut hyvin. Lisäksi tämän laajakäsitteisen luokan alle kuuluu lapsia, jotka voivat hyvin ja jotka vain haastavat opettajan auktoriteettikisaan, mutta toisessa ääripäässä on elämässään kovia kokeneet lapset, jotka ovat hoidon, erityisen huolenpidon tai turvan tarpeessa. Kodin väkivalta, vanhempien päihdeongelmat ja raastavat perheiden erot horjuttavat kenen tahansa lapsen turvallisuuden kokemusta ja vaikuttavat lapseen ja lapsen toimintaan.

Olen pyrkinyt kirjoittamaan auki tutkimuksen prosessin ja tulosten johtamisen, jolla olen hakenut läpinäkyvyyttä. Tutkimuksen arvioinnin mielessä tämä mahdollistaa sen, että lukija voi osallistua arviointiprosessiin, joka osaltaan vahvistaa luotettavuutta. Metodien sensitiivisyys sopii hyvin tässä tutkimuksessa sekä tutkimuskysymyksiin että ylipäätään ymmärryksen etsimiseen. Aineisto on osaltaan dekontekstualisoitua, sillä siitä tilanteesta, missä puhe oli tuotettu, ei ole tietoa. Tätä ongelmaa on poistettu kontekstualisoimalla tuloksia teoreettisella tasolla ja etsimällä yhteyksiä muihin tutkimuksiin. (Ks. Seale 1999.)

Tutkimuksen tulokset ovat yhdenmukaisia sen suhteen, että sosioemotionaaliset vaikeudet koetaan pedagogisessa kontekstissa haasteellisena. Opettajilla on taipumus olla negatiivisemmin vuorovaikutuksessa lasten kanssa, joilla on käyttäytymiseen liittyviä ongelmia (Nelson & Rhodes 2000). Päivähoidon kontekstissa puhe lapsista, joilla ajatellaan olevan sosioemotionaalisia vaikeuksia, on myös negatiivisesti väritynyttä (Pihlaja 2009). Tämän tyyppiset pulmat ja näitä pulmia kantavat lapset koetaan jopa haasteellisimpana erityisen tuen muotona monien tutkimusten mukaan niin omassa yhteiskunnassamme kuin muuallakin (Nelson & Roberts 2000; Kuula 2000, Seppovaara 1998; Viitala 2000; Pihlaja 2003). Kulttuuriin liittyvän tutkimuksen lisäksi tarvitaan sekä tiedollista, asenteellista että praktista välineistöä

muuttamaan ei-toivottava pedagoginen kulttuuri lapsen ja nuoren kehitystä positiivisesti tukevaksi. Ehkä tässäkin tutkimuksessa esiin tulleiden myönteisten heikkojen signaalien tutkimus voisi antaa uutta tietoa siitä, mitkä tekijät edistävät myönteistä asennoitumista ja mahdollistavat rakentavan puhumisen kulttuurin kouluun.

Lähteet

- Apter, S. 1972. *Troubled children/troubled systems*. New York: Pergamon Press.
- Bayer, J., Sanson A. & Hemphill S. (2006). Children's moods, fears, and worries: Development of an early childhood parent questionnaire. *Journal of Emotional and Behavioural disorders* 14(1), 41-49.
- Bereswill, M. 2007. Fighting like a wildcat. A deep hermeneutic interpretation of the Jack-Roller. *Theoretical Criminology* 11(4), 469-484.
- Bereswill, M., Morgenrot, C. & Redm, P. 2010. Alfred Lorenzer and the depth-hermeneutic method. *Psychoanalysis, Culture & Society* 15, 221-250.
- Bowers, T. 2005. The forgotten “E” in EBD. Teoksessa P. Cough, P. Gardner, J. Pardeck and Y. Francis. *Handbook of emotional and behavioral difficulties*. London: Sage, 83-102.
- Briggs-Gowan, M.J., Carter, AS., Bosson-Heenan, J., Guyer, A.E. & Horwitz, S.M. 2006. Are infant-toddler social-emotional and behavioural problems transient? *Journal of American Academic Child Adolescent Psychiatry* 45(7), 849-858.
- Briggs-Gowan, M. J. & Carter A. 2008. Social –emotional screening status in early childhood predicts elementary school outcomes. *Pediatrics* 121(5), 957-962.
- Burke, C. 2004. 2004. Identities and social structure. *Social Psychology Quarterly* 67(1):5-15.
- Carter, A. & Briggs-Gowan, M. 2006. *ITSEA: Infant-toddler social and emotional assessment*. San Antonio USA: PsychCorp.
- Clought, P., Garner, P., Pardeck, J. & Yuen, F. 2005. Themes and dimensions of EBD: A Conceptual overview. Teoksessa P. Cough, P. Gardner, J. Pardeck and Y. Francis. *Handbook of emotional and behavioral difficulties*. London: Sage, 3-21.
- Gadamer. H-G. 2005. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Tampere: Vastapaino.
- Goodman, R.L. & Burton, D.M. 2010. The inclusion of students with BESD in mainstream schools: teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties* 15(3), 223-237.
- Elton Report 1989. *Discipline in schools*. London: Her majesty's Office 1989.
- Foulkes, S.H. & Anthony, E.J. 1984. *Group psychotherapy. The Psychoanalytic approach*. London: Karnac.

- Heshusius, L. 2003. Special education knowledge: The inevitable struggle with the "self", Teoksessa D. Gallagher (toim.) *Challenging orthodoxy in special education: Dissenting voices*. Denver: Love Publishing Company.
- Hirst, E. & Cooper, M. 2008. Keeping them in line: choreographic classroom spaces. *Teachers and Teaching: theory and practice* 14(5-6), 431-445.
- Hobbs, N. 1969. Helping disturbed children: psychological and ecological strategies. *American Psychologist* 21, 1105-1115.
- HS/Elämä 15.10.2012. Helsingin Sanomat 15.10.2012. Elämä artikkeli.
- Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä. Oulu: Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kauffman, J. 1999. Commentary: Today's special education and its message for tomorrow. *Journal of Special Education* 32(4), 244-255.
- Kom. 1980. Kansainvälisen lapsen vuoden 1979 Suomen komitean raportti 1980:23. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa: Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuu: Joensuun Yliopisto.
- König, H-D. 2004. Deep-structure hermeneutics. Teoksessa U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke. *A Companion to Qualitative research*. London: Sage Publications, 313-320.
- Miller, A., Ferguson, B. Byrne, I. 2000. Pupils' causal attributions for difficult classroom behaviour. *British Journal of Educational Psychology* 70, 85-96.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen ja M. Meriläinen. *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Lavigne, J., Gibbona, R.D, Kauffer-Crhistoffel, K., Arend, R., Rosenbaum, D., Binns, H, Dawson, N., Sobel, H. & Isaacs, C. 1996. Prevalence rates and correlates of psychiatric disorders among preschool children. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry* 35(2), 204-214.
- Lehtonen, M. 2000. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.
- Lyons, C. & O'Connor, F. 2006. Constructing an integrated model of the nature of challenging behaviour: a starting point for intervention. *Emotional and Behavioural Difficulties* 11(3), 217-232.
- Marcos, J.J., Miguel, E.S., & Tillema, H. 2009. Teacher reflection on action: What is said (in research) and what is done (in teaching). *Reflective Practice*, 10(2), 191-204.
- Montgomery, C. 2006. The Virtue of Depression in the Secret Life of Shame: A Group-Analytic Perspective. *Group Analysis* 39(1), 73-85.
- Mesman, J., & Koot, H.M. 2001. Early preschool predictors of preadolescent internalizing and externalizing DSM-IV diagnoses. *JAMA* 40, 1029-1036.

- Mitscherlich, A., Lorenzer, A., Horn, K. Dahmer, H., Schawanenber, E., Brede, K. & Berndt, H. 1970. On psychoanalysis and sociology. *Int Journal Psycho-Analysis* 51, 33-48.
- Nelson, J.R. & Roberts, M. L. 2000. Ongoing reciprocal teacher -student interactions involving disruptive behaviors in general education classrooms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 8(1), 27-37.
- Olesen, H.S. & Weber, K. 2012. Socialization, language, and scenic understanding. Alfred Lorenzer's contribution to a psycho-societal methodology. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung* 13(3). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1906/3442#g3>. (Luettu 15.10.2012).
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:17. Helsinki: Opetusministeriö.
- Pihlaja, P.2003. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa. Erityiset tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielen kehityksen alueilla. Turku: Turun yliopisto.
- Pihlaja, P. 2008. Behave yourself! Examining meanings assigned to children with socio-emotional difficulties. *Disability and Society* 23(1), 5-15.
- Salminen H. 1997. Ryhmäanalyysin perusteet. Suomen Mielenterveysseura, Koulutuskeskus. Jyväskylä: Gummerus.
- Schutz, P. A. & DeCuir, J. T. 2002. Inquiry on emotions in education. *Educational psychologist* 37(2), 125-134.
- Schön, D. 1987. Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions. California: Jossey-Bass Inc.
- Seale, C. 1999. The quality of qualitative research. Thousands oaks: Sage.
- Seppovaara, R. 1998. Kerran tarkkislainen – aina tarkkislainen? Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 192.
- Stets, J.E. & Asencio, E.K. 2008. Consistency and enhancement processes in understanding emotions. *Social Forces* 86(3), 1056-1978.
- Stets, J.E. & Burke, P.J. 2003. A sociological approach to self and identity. Teoksessa M. Leary ja J. Tangney (toim.) *Handbook of self and identity*. The Guilford Press, 128-15.
- Strauss, A., & Corbin, J. 1996. Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Suominen, J. 1992. Tunnevaikutukseltaan haitallisista sanontavaoista opettajilla. Turku: Turun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Julkaisuja A: 161.
- Thomas, G. 2005. What do we mean by EBD? Teoksessa P. Coulgh, P. Gardner, J. Pardeck ja Y. Francis. *Handbook of emotional and behavioral difficulties*. London: Sage, 59-82.
- Thomas, G., & Loxley, A. 2001. Deconstructing special education and constructing inclusion. London: Open University Press.
- Vehmas, S. 2004. Teoksessa V. Karjalainen ja I. Vilkkumaa. *Kuntoutus kanssamme: Ihmisen toimijuuden tukeminen*. Helsinki: Stakes.

- Vehmas, S. 2005. Vammaisuus: Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Jyväskylä: Gaudemus.
- Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Värri, V-M. 2002. Psykokapitalismi vanhemmuuden muokkaajana. Teoksessa T, Anttila (toim.) Löytöretki äityteen. Helsinki: MLL.
- Wise, S. & Upton, G. 1998. The perceptions of pupils with emotional and behavioural difficulties of their mainstream schooling. *Emotional and Behavioural Difficulties* 3(3), 3–11.

Musiikkiterapeutin näkökulmia poikkeavuuteen

■ Kimmo Lehtonen

Bruscian (1998) mukaan musiikkiterapia on monimuotoista, sillä sen tavoitteet ja keinot vaihtelevat paljon asiakkaasta, terapeutista ja ympäristöstä riippuen. Toimintaan vaikuttavat terapeutin teoreettiset lähtökohdat, kyvyt ja kokemus. Musiikkiterapian tarkoituksena on tukea identiteetin ja minuuden tasapainoista kehitystä käyttämällä musiikin kykyä aktivoida ja ottaa käyttöön asiakkaan kehityspotentiaaleja (ks. Lehtonen 1988). Keskityn artikkelissa pääasiassa käyttämäni lähestymistapojen ja niiden perusteiden esittelyyn. Lopuksi teen katsauksen nuorisomusiikin ja nuorten hoidon ja ongelmien muuttumiseen.

Aluksi

Olen toiminut kolme vuosikymmentä moniongelmaisten nuorten musiikkiterapeuttina, jolloin olen aitiopaikalta seurannut nuorisokulttuurin ja nuorisomusiikin kehitystä. Pitkäaikainen työskentely moniongelmaisten nuorten parissa on antanut näkökulmia poikkeavuuteen ja laitosten ongelmiin.

Toimintani on terapeuttista musiikkikasvatusta. Sen tarkoitus on auttaa nuoria löytämään musiikista elämäänsä sisältöä ja merkitystä. Tässä suhteessa musiikki on oivallinen terapiaväline, koska se muodostaa loputtomien mielekkäiden merkitysten kentän, josta kaikki voivat löytää itselleen sopivia tapoja harrastaa. Terapian luonne vaihtelee asiakkaasta riippuen, mutta yleensä se keskittyy identiteettiin, itseilmaisuuksiin, tunteisiin, itsetuntoon, muistoihin, mielikuviin sekä menneiden ja nykyisten ihmissuhteiden käsittelyyn.

Musiikkiterapeutin kvalifikaatioista

Musiikkiterapeutin tulee tuntea psykologian ja psykoterapian suuntauksia ja osata soveltaa niitä. Suhteeni teorioihin on pragmaattinen, (ks. Peirce 2001), sillä arvioin teorioita niiden käytännöllisyyden perusteella: se mikä toimii käytännössä, on totta. Terapiaan liittyy aina myös filosofinen puoli, sillä poikkeavuutta ja kärsimystä kohdatessaan ihminen joutuu väistämättä perimmäisten kysymysten äärelle. Ihmisen olemuksen suhteen olen nojautunut eksistentialistiseen fenomenologiaan. Näen poikkeavuuden reaktiona epämielekkäisiin kasvuolosuhteisiin, joita ymmärtämällä se tulee ymmärrettyksi ja saa näin paikkansa ihmisen kokonaisuudessa.

Musiikkiterapeutin on oltava musiikillisesti kaikkiruokainen – osattava musisoida sekä sovittaa toimintansa asiakkaan tarpeisiin. On hyvä muistaa, että musiikilliset raja-aidat ovat keinotekoisia ja perustuvat valmiina omaksettuihin kulttuurisiin jäsenyyksiin. Itse määrittelen musiikin mahdollisimman laajasti toteamalla, että kaikki sellainen, mitä joku pitää musiikkina, on musiikkia. Ei ole niin vähäpätöistä tai turhaa musiikkia, joka ei voisi antaa jonkun elämään sisältöä. Terapiassa tukeudun mahdollisimman paljon vapaaseen improvisointiin, jossa musiikki syntyy spontaanisti terapiatilanteessa. (Lehtonen 2010.)

Laaja-alainen musiikin, taiteen ja kulttuurin tuntemus on tärkeää, koska kaikella musiikilla on oma arvomaailmansa, kulttuuriset jäsenyyksensä ja kertomuksensa, joihin asiakkaat ovat kiinnittyneet. Musiikintuntemuksen tulee olla syvällistä ja monipuolista. Sen tulee ulottua erilaisten musiikkikulttuurien tyylien, aikakausien ja alalajien ymmärtämiseen sekä taitoon käyttää niiden ilmaisukeinoja. Tärkein on kuitenkin terapeutin persoonallisuus, joka luo perustan yhteisymmärrykselle.

Musiikkikokemukset sijoittuvat ruumiin ja psyyken välimaastoon

Säveltäjä Igor Stravinskyn (1973) mukaan musiikki ei ole muuta kuin sarja purkautumaan pyrkiviä jännityksiä. Kommentti kertoo Stravinskyn musiikin

älyllistämistä kohtaan tuntemasta vastenmielisyydestä, mutta samalla se sisältää myös musiikin olemusta koskevan määritelmän. Musiikin alkuperä liittyy yksilön varhaiskehitykseen, sillä vastasyntyneen maailma muistuttaa tietyllä tavalla musiikkikokemusta. Vastasyntyneen maailmaa hallitsevat rytmisesti virittyvät ja purkautuvat jännitteet, joita Stern (1984) kutsuu vitaaliaffekteiksi. Myös Piaget'n (1971) mukaan kehitystämme hallitsevat tasapainoon ulkoisten ja sisäisten paineiden puristuksessa pyrkivät adaptaatiomekanismit: pysyvyyttä ylläpitävä assimilaatio ja muutokseen tähtäävä akkomodaatio, joiden vaihtuvat jännitteet vievät kehitystä eteenpäin (ks. Lehtonen 2007, 43–44).

Psykyen ja ruumiin välimaastossa kelluvalle musiikille on ominaista vastakohtaisuuksien – virittyvien ja purkautuvien jännitysten – vaihtelu, joka koetaan sekä jännitemuutoksina että aistipiirien rajat ylittävinä (amodaalisina) aistimuksina, joiden yhteydessä musiikki koetaan synestesioina; kosketuksina, väreinä ja mielikuvina. Näin muusikot voivat soittaessaan kertoa, liikuttaa, koskettaa, maalata, ja välittää kuulijoille sisäisten prosessiensa representaatioita.

Musiikin alkuperä on psykyen sisäinen, sillä se kytkeytyy suoraan ruumiillisiin prosesseihimme, joille musiikillinen ajattelu luo erilaisia symbolisia muotoja. Musiikin ja äänen suhdetta voi verrata ajattelun ja puheen suhteeseen: musiikillinen ajattelu edellyttää akustista toteutusta yhtä vähän kuin ajatteleminen edellyttää puhetta. Beethoven sävelsi myöhäistuotantonsa kokonaan kuulonsa menettäneenä, mikä on vastaansanomaton todiste musiikin sisäisestä alkuperästä (Mansnerus 1992; Tarasti 1983). Musiikissa sisäinen ulkoistuu ja ulkoisesta tulee sisäistä. Muusikot voivat musiikin avulla kuvata ruumiinsa rytmejä, toimintoja ja muitakin tuntemuksiaan, jotka aktivoivat kuulijoissa vastaavia kokemuksia. Musiikki on prosessi, jossa ihmisen sisäiset (ruumiilliset ja psyykkiset) jännitteet muodostavat soivia jännitteitä, jotka reseptiossa palautuvat alkuperäiseen muotoonsa (ks. Leichter 1984).

Musiikki johdattaa meidät varhaiskehityksen näyttämölle, sillä psyykessämme soi musiikki jo ennen kuin sanat ottivat sen haltuunsa. Musiikillinen ajattelu on ajattelun arkaainen – non-verbaalinen ja non-lineaarinen – esimuoto, joka edeltää myöhemmin kehittyviä ajattelumuotoja. Olen kä-

sitellyt teoriaa artikkelissani, *Is Music an Archaic Form of Thinking?* (Lehtonen 1994). Musiikki on, ruumiinkielen haarautuma, metakieli, joka ulottuu syvälle ruumiillisiin kokemuksiimme (Lehtonen 1996). Taidefilosofi Susanne Langerin mukaan ”musiikki kuulostaa siltä, miltä elämä tuntuu”, sillä sen moniselitteinen symbolikieli ilmaisee sellaista, mistä ei voi puhua (Langer 1951, 1953; Lehtonen 1996; Recharadt 1991). Analogia inhimilliseen tuntemiseen on ilmeinen, sillä psyykkisen ristiriidan tavoin musiikin elementit voivat myllertää, olla keskenään ristiriitaisia ja kamppailla keskenään, mutta ne voidaan myös liittää yhteen ja koota harmoniseksi kokonaisuudeksi.

Tutkijat (Ballantine 1984; Basch–Kahre 1985; Erkkilä 1997) ovat yksimielisiä siitä, etteivät ajattelumme varhaiset muodot katoa kehityksen kuluessa, vaan ne seuraavat mukana kehityksessämme sisältyen niitä seuraaviin kehitysvaiheisiin. Erkkilän (1997) mukaan musiikkikokemus on jakamaton, sillä se vaikuttaa samanaikaisesti kaikkiin ajattelumme kehitystasoihin. Musiikkikokemus liikuttaa ajattelumme jatkumoa, joka alkaa varhaislapsuuden arkaaisesta ajattelusta ja päättyy kirkkaan tietoihin kognitiivisiin prosesseihin. Musiikkiterapia antaa mahdollisuuden arkaais-ruumiillisten kehityspotentiaalien käyttöönottamiseen ja psyykkisten häiriöiden organisoimiseen. Olen kirjoittanut musiikillisesta ajattelusta julkaisuissani *Musiikin ja psykoterapian suhteesta* sekä *Musiikki, kieli ja kommunikaatio* (ks. Lehtonen 1988 ja 1996).

Improvisointi musiikkiterapiassa

Musiikkiterapiassa on kysymys minuuden vahvistamisesta, jossa musiikin luomat sujuvuuden ja hallinnan kokemukset ovat keskeisessä asemassa. Musiikin tekeminen, itseilmaisussa onnistuminen ja siitä saatu positiivinen palaute tukevat itsetunnon ja identiteetin kehitystä. Musiikkiterapiassa kohtaamani moniongelmaiset nuoret ovat jo varhain joutuneet yhteiskunnan ja koulun sivuraiteelle. Usein jo päiväkodissa tai alaluokilla ilmenneet ongelmat ovat johtaneet poikkeavaksi leimaamiseen, mikä on johtanut kielteisiin ja ahdistaviin kokemuksiin sekä vaikeuksiin identiteetin ja itsetunnon muodostamisessa. Seurauksena on valitettavan usein ollut myös haluttomuus

avun vastaanottamiseen. Monet elämän kovakouraisesti kohtelemat nuoret kokevat hyvää tarkoittavat auttamisyrietykset manipulaatioyrietyksinä, joiden on tarkoitus vain leimata ja alistaa.

Keskeistä musiikkiterapiassa on yhteinen musisointi, jossa yhteistyösuhde ja luottamus luodaan. Nuoren ei tarvitse tulla ahdistavalta tuntuvaan terapiamaailmaan, vaan vuorovaikutus lähtee nuoren musiikin harrastuksesta hänen omilla ehdoillaan. Tällä tavalla nuori ohjataan musiikin maailmaan, jossa hän tutustuu omaan musikaalisuutensa. Musiikki on tietyllä tavalla normivapaata aluetta, joka ei viittaa reaalkategorioihin: musiikissa ei ole tervettä eikä sairasta, normaalia tai poikkeavaa, vaan se ilmentää ihmiselämän eri puolia omalla tavallaan. Itse asiassa nuorisomusiikissa on suuntauksia, joita voisi pitää poikkeavina, mutta koska kyse on taiteesta, näin ei tehdä. Dahlhaus (1982) kiteyttää asian toteamalla musiikki olevan rikkain taide, joka sanoo sanomattoman ja köyhin taide, joka ei sano mitään. Kyse on vastaanottajan herkkyydestä tajuta musiikin kerrontaa.

Musikaalisuus käsittää kokonaisen esikielellisen elämysmaailman, jonka kehitys on esimerkiksi epäsuotuisien elinolosuhteiden vuoksi häiriintynyt. Musiikkiterapiassa uinuva musikaalisuus voidaan aktivoida ja ottaa eheytyksen palvelukseen. Tässä suhteessa improvisointi on tärkeä toimintamuoto, sillä se sisältää vastavuoroisten ymmärtämisen ja ymmärretyksi tulemisen kokemusten lisäksi vahvoja kokemuksia empatiasta. Vapaa improvisointi tarkoittaa soittamista tunteiden mukaan (*ad libitum*), jossa musiikki syntyy soittotilanteessa ilman nuotteja tai ennakolta tehtyä suunnitelmaa.

Improvisointi on musiikillista vuoropuhelua, jonka ilmaisut eivät vaadi sanoja tullakseen ymmärretyiksi. Improvisoinnin alussa on tärkeä synnyttää kokemus yhteisestä tahdistumisesta, joka muistuttaa äidin ja pienen lapsen rytmistä vuorovaikutusta. Lisäksi toimintaan liittyy sanaton sopimus siitä, että osapuolet ovat valmiita tekemään tilaa ja kannattelemaan toistensa ilmaisuja. Ensimmäisissä improvisaatiotilanteissa pyydän nuorta aloittamaan rummuilla, sillä rytmin tuottaminen ei vaadi erityistaitoja tai harjaantunutta hienomotoriikkaa. Soittotaito on sivuseikka, koska mukautan oman soittoni asiakkaan mahdolliseen epätahtisuuteen ja tempovaihteluihin, joita sopivas-

ti myötäilemällä esitys kuulostaa oikealta musiikilta, mikä tuottaa mielihyvän ja onnistumisen kokemuksia.

Kerran improvisoidessani klassista pianonsoittoa opiskelleen nuoren aikuisen kanssa hän kuvaili tilannetta jälkikäteen sanomalla: ”En ole ennen kokenut sellaista ymmärtämystä ja kauneutta, kuin istuessamme pianon ääressä – sellaista syvää hyväksyntää ja yhteisymmärrystä.” Aluksi jyrkästi improvisoinnista kieltäytyneen asiakkaan kokemusta värittivät voimakkaat toiveet ja odotukset, joiden toteutuminen sai musiikin tuntumaan kauniilta ja ainutlaatuiselta.

Kauneus ei syntynyt vain musiikista, vaan sen herättämistä tunteista ja tunnelmista. Improvisaation aktivoimat tunteet viittasivat tilanteeseen, jossa lapsena suurin odotuksin aloitetut pianotunnit olivat osoittautuneet pettymykseksi. Lapsenomainen toive iloisesta itseilmaisesta oli äkkiä vaihtunut riittämättömyydeksi. Improvisoinnista kieltäytyminen liittyi pelkoon siitä, että lapsuuden trauma toistuu myös terapiassa. Musiikin kauneus teki asiakkaan onnelliseksi, sillä lapsuuden toiveen toteutuessa hän koki viimein saavansa vapaasti ilmaista musiikissa syviä tunteitaan. Musiikkiin liittyvä kipeä riittämättömyys (en ole tarpeeksi hyvä), nousi esille vasta improvisaation jälkeen käydyssä keskustelussa.

Tarasti (1992) viittaa Marcel Proustiin, joka piti musiikkia ennen muuta rikkaana vuorovaikutuksena jossa yksisuuntainen vuorovaikutusketju särkyä ja merkitykset virtaavat tekijästä musiikkiin, kuulijaan ja takaisin. Proustille musiikki merkitsi pikemminkin ohikiitäviä hetkiä kuin kiinteää objektia. Improvisoivat osapuolet ovat samaan aikaan sekä tekijöitä että kokijoita, jotka viestivät toisilleen tunteidensa ja tunnelmiensa mukaisesti muuttuvalla musiikilla. Improvisoidessaan esimerkin asiakas muotoili musiikkisuhteensa lisäksi myös olemisen ehtojaan, sillä improvisoidessaan hän ymmärsi, miten omat ennakkoluulot toimivat kuin henkinen pakkopaita, josta vapautuminen muutti hänen perspektiiviään. Samalla hänen ongelmansa: riittämättömyyden- ja ulkopuolisuudentunteet sekä vaikeus luottaa helpottuivat.

Rechardt (1988) kirjoittaa musiikin sisäisestä tehtävästä, jossa tiedostamattomia ideoita muokataan toistojen ja muuntelun avulla. Prosessi on

sukua leikille, jossa lapsi käsittelee kokemuksiaan samalla tavalla. Tarastin (2002) mukaan improvisaatio muistuttaa abduktiota (Peirce 2001), jossa etsitään muotoa vielä hahmottomimmille ideoille. Improvisoijat tuottavat vastavuoroisesti toisiaan täydentäviä melodioita, teemoja sekä rytmi- ja sävelkuvioita, jotka prosessin edetessä alkavat vähitellen hahmottua. Toisaalta improvisaation vuoropuhelu on retorista. Se on kuin väitteiden, kysymysten ja vastausten, antiteesien ja teesien dialektiikkaa, jossa terapeutti ja asiakkaat vastaavat toistensa ilmaisuihin omilla intuitiivisilla sävelkuvioillaan. Musiikkiterapeutti voi omalla panoksellaan lisätä tai vähentää dialogista jännitettä. Hän voi rikkoa harmonian tuomalla siihen kaaosta ja riitasointuja, tai rakentaa sekavista ilmaisuista harmonista kokonaisuutta. Parhaimmillaan ilmaisut täydentävät automaattisesti toisiaan, jolloin ne aikaansaavat kokemuksia virtauksesta ja sujuvuudesta.

Toisella kerralla improvisoin rajattomasti käyttäytyvän tytön kanssa, jolla oli jatkuvia vaikeuksia laitoksen henkilökunnan kanssa. Pyysin tyttöä lyömään rumpuja niin kuin ”ne olisivat aiheuttaneet hänen ongelmansa” ja itse soitin sähkökitaralla kaoottisia sävelkulkuja. Hetken soitettuamme tyttö heitti minua palikoilla ja huusi vihaisena: ”Kuule Kimmo! Mun mielestä sä kyllä tarviit jotain rakenteita tohon soittoosi. Sä oot muuten ihan jees, mut heti kun sä alat soittaa, niin sä tuut ihan hulluks.” Olin imarreltu rajattoman tytön vaatiessa minulta rakenteita. Otin asian myöhemmin puheeksi ja kysyin, oliko hän tullut ajatelleeksi, että myös hänen piittaamaton käyttäytymisensä aiheuttaa kanssaihmisissä samanlaista raivoa, jota hän oli rajattomuuteni vuoksi kokenut. Improvisaatiossa voidaan oivallisesti peilata asiakkaan ongelmia tekemällä ne musiikin keinoin kuultavaksi.

Rytminen vuoropuhelu on mahdollisuuksia antavaa. Tanskalainen musiikkiterapeuttiystävänä improvisoi syvästi kehitysvammaisten kanssa, mitä hän kuvaa seuraavasti:

Usein käy niin, että he vaistomaisesti ymmärtävät toiminnan vastavuoroisuuden ja lähtevät siihen mukaan, jolloin musiikki kertoo yhteisymmärryksestä. Heijaavan potilaan kanssa tahdistan musiikin tempon ja rytmin heijaamiseen, jolloin syntyy kommunikaatioyhteys. Potilaan vaihtaessa tempo vaihdan soundeja ja mukautan musiikin muutok-

seen. Toisinaan sämplään asiakkaan ääniä ja soitan niitä käyttäen. Välillä aiheutan tarkoituksella kiihtymystä nopeuttamalla tempoa, jonka jälkeen hidastan ja puran jännitteen rentoutumiseen. Näin syvästi kehitysvammaiset kokevat musiikkielämysten kautta vastavuoroisuutta sekä oppivat hallitsemaan ja purkamaan levottomuutta.

Improvisaatiossa voi kuulla riippuvuutta, takertumista, vastarintaa, puolustusta sekä kieltoa, pelkoa ja ahdistusta. Toiset eivät lainkaan uskalla heittäytyä yhteiseen musisointiin tai koettavat soveltaa siihen valmiita kaavoja. Myös narsismi ja omnipotenssi kuuluvat musiikkiin. Myös muutokset psyykkisessä kunnossa voi havaita improvisaatiossa. Terapiaani osallistuvan 15 -vuotiaan pojan psyykkinen kunto vaihteli voimakkaasti, vaikka sitä ei voinut havaita hänen päivittäisestä poikkeavasta käyttäytymisestään. Psyykkisen kunnan heikkenemisen huomasi kuitenkin helposti improvisaatiossa, jonka vastavuoroisuus väheni saman tahtiin kunnan heikkene-
misen kanssa.

Improvisaatiosta on luontevaa siirtyä omien sävellysten ja sanoitusten tekemiseen, joiden kautta nuori voivat kertoa elämästään. Terapiassani ollut vaikeahoitoinen pikkupoika alkoi yllättäen tehdä traumaattisista kokemuk-
sistaan kertovaa rap -musiikkia. Tapausseloste, Rap -artisti J.J. Kelan tapaus, on julkaistu Musiikkiterapia -lehdessä (Lehtonen 2000, 57–78). Onnistuneet musiikkiesitykset ja äänitteet tukevat itsetuntoa ja antavat uusia mahdollisuuksia identiteetin rakentamiseen. Musiikin ei tarvitse olla monimutkaista, sillä usein jo kolmella soinnulla tai rytmisellä puheella voi saada ihmeitä aikaan. Uuden musiikkisuhteen löytäminen tuottaa iloa ja avaa ennen koke-
mattomia mahdollisuuksia musiikista nauttimiseen. Kokemukset ovat sitä tärkeämpiä, mitä puutteellisemmassa ympäristössä nuori on kasvanut.

Kuunteluun perustuva musiikkipsykoterapia

Musiikkiterapia voi perustua myös kuunteluun, joka ei edellytä asiakkaalta itseilmaisua tai muutakaan näkyvää aktiivisuutta. Kuuntelussa riittää, että vain heittäydytään musiikin vietäväksi, joka luo assosiaatioita ja mielikuvia, jotka vievät prosessia eteenpäin. Mielikuvia ei tarvitse verbalisoida, vaan riit-

tää kun ne ovat syntyneet. Tavallisesti tarve tietoisuutta edustaviin sanallisiin tulkintoihin syntyy myöhemmin.

Musiikki liikuttaa samanaikaisesti sekä terapeuttia että asiakasta. Tärkeintä on keskinäinen luottamus sekä oikea psyykkinen latautuminen. Myös musiikin valinta on tärkeä, sillä erilainen musiikki liikuttaa erilaisia tunteita. Musiikin valinnassa on hyvä vuorotella niin, että nuori ja terapeutti vuorollaan valitsevat terapiassa käytettyä musiikkia. Kuuntelu synnyttää voimakkaita esteettisiä elämyksiä, joita Tarasti (2002) kuvaa seuraavasti:

On tyypillistä on, että kun ihminen kokee tällaisen elämyksen, hän alkaa tietoisesti hakeutua samanlaisten kokemusten äärelle. Kokemus vaatii toistamista, sillä se alkaa vetää puoleensa. Kokemuksen edustama maailma esittää yksilölle kutsun, jota on seurattava. (Tarasti 2002, 29.)

Musiikkiterapia johtaa tavallisesti musiikin harrastukseen, joka saa nuoren omaehtoisesti hakeutumaan musiikin pariin. Yleensä harrastus alkaa kuuntelusta, mutta se synnyttää pian myös tarpeen musisoida ja tehdä omia kappaleita. Näin musiikkiterapia laajenee kohti itsehoitoa. Musiikin harrastuksessa voidaan aina havaita vahvoja itsehoidon piirteitä.

Yhteiset musiikkikokemukset lisäävät luottamusta ja vähentävät psyykkistä puolustusta ja vastarintaa. Musiikki tekee tajuntamme vastaanottavaisemmaksi siinä soiville tiedostamattomille merkityksille. Kuuntelukokemukset ovat parhaimmillaan kuin ”valveunta”, jonka sisällöt koostuvat kaleidoskooppimaisesti merkityksestä toiseen liukuvista muisti- ja mielikuvista, jotka kertovat meille asioista, joiden tavoittaminen ilman musiikkia voisi olla mahdotonta. Musiikin on soiva kudos, joka on pikemminkin jatkuvasti muuttuvien merkityssuhteiden verkosto kuin kiinteä objekti.

Tärkeäksi kokemamme musiikki on kerronnallista, sillä se ilmaisee kokemustemme lisäksi myös tapaamme tuntea ja ajatella. Vastaavasti ärsyttävä musiikki koskettaa jotain sellaista, jota emme halua käsitellä. Musiikkiterapiassa on tärkeä tuntea sekä asiakkaalle tärkeää että häntä ärsyttävää musiikkia. Rechartin mukaan (1984, 1991) musiikkikokemuksessa on paljon sellaisia aineksia, joita terapeutti huomaa asiakkaansa tavassa käsitellä miellyttäviä ja epämiellyttäviä kokemuksia. Mieluisat ja epämieluisat musiikkikokemuksemme, musiikkiasenteemme sekä musiikkiin liittyvät reaktiomme kertovat

paljon taustastamme, ajattelustamme ja tunne-elämästämme. Tässä kohtaa lienee sopiva hetki pyytää lukijaa pysähtymään hetkeksi ja miettimään itselleen tärkeitä sävellyksiä sekä sävellyksiä, jotka ovat häntä eniten ärsyttäneet sekä tilanteita, joissa kokemukset ovat syntyneet.

Säveltäjät ja muusikot esittävät kuulokuvia sisäisestä maailmastaan, joiden kautta heidän kokemuksensa tulevat ymmärretyiksi. Säveltäjän mielessä virtailee mielikuvia, tunnelmia, teemoja ja fragmentteja, joista hän sävellyksessään kokoaa soivaksi kokonaisuudeksi. Vastaavasti muusikot tutkivat sävellyksiä ja pyrkivät löytämään niille oikean karaktäärin ja tulkinnan.

Musiikkiin liittyvät mielikuvat ja assosiaatiot avaavat merkitysverkoston, johon liittyy merkittäviä ihmisiä, vuorovaikutustilanteita, kokemuksia ja asioita, joista musiikki muistuttaa. Leonard B. Meyerin (1968) mukaan musiikki viittaa itseensä: omiin rakenteisiinsa, melodioihinsa ja teemoihinsa. Toisaalta musiikki viittaa myös itsensä ulkopuolelle, jolloin sen synnyttämät mielikuvat ja assosiaatiot viittaavat muihin sävelteoksiin, säveltäjän tai esittäjän elämään, aikaan, kulttuuriin ja tyyliin, muihin taideteoksiin, elokuvaan sekä tilanteisiin, joissa olemme musiikkia kuulleet. Viittaukset muodostavat verkoston, joka avaa uusia polkuja psyykkisten toimintojemme monimuotoisuuden tiedostamiseen. Musiikki nostaa tietoisuuteemme tunnepitoisia muistoja elämämme tärkeistä tapahtumista.

Musiikkikokemukset kuljettavat meitä ajasta ja tilanteesta toiseen, jolloin musiikista tulee henkilökohtaisten kokemustemme dokumenttia, joka musiikkia kuunnellessamme palautuu mieleemme. Soittaessani muusikkoasiakkaalleni Jimi Hendrixin *Purple Haze* -kappaleen, se osoittautui avaimeksi hänen nuoruuden kokemuksiinsa.

Purple Haze! Tää on varmaan muhun kaikkein eniten vaikuttanut biisi. Kurinalainen raivo ja kaaos hienossa paketissa.

Muistan hyvin sen fiiliksen kun näin Henkan kulttiksellä. Konserttiin mennessä mulla oli todella paskat filikset, sillä olin taas riidellyt isän kanssa ja ankara vitutus päällä. No ensin oli lämppäri, joka ei tuntunut oikein miltään ja sitten Hendrix – ajattelin, että tää on taas joku Heinosen (konsertinjärjestäjä Leo Heinonen) ylimainostama musta jätkä. Mut kun se alkoi soittaa, niin multa meni jalat alta. Tukka nousi

pystyy ja kyyneleet valu pitkin poskia. Et, miten joku voi kuvata niitä mun fiiliksiä tolla tavalla. Siinä musassa oli armoton raivo, turhautuminen ja vitutus hienossa balanssissa.

Siinä meni kerralla uusiksi konsiksen harmoniat ja muutkin musiikkiopit. Mä tajusin, että tää on mun juttuni. Täytyy sanoa, että muusikkona mä olen paljon velkaa juuri Hendrixille, joka näytti mulle tien, jota edetä.

Musiikkikokemukset ovat täynnä psyykkisellä energialla ladattuja monitasoisia merkityksiä (ks. Roos 1996). Musiikissa ei ole yhtä yksiselitteistä merkitystasoa, vaan se rakentaa koko ajan uusia merkitysverkostoja, jotka muodostavat uusia väyliä sisäisen elämän tarkastelulle.

Laulaminen musiikkiterapiassa

Laulaminen on hyvin intiimi kokemus, koska instrumenttina on ihminen itse. Ääni syntyy sisällämme, joten se on olennainen osa persoonallisuuttamme. Laulaminen on herkästi haavoittuvaa emotionaalista toimintaa, johon puuttuminen voi olla erityisen tuhoisaa. On sanottu, että maassamme on runsaasti laulamattomia ihmisiä, joiden laulamisen on kokonaan lopettanut laulutaidosta saatu loukkaava arvostelu.

Olen musiikkiterapiassa tavannut nuoria, joiden itsetunnon huono koulumenestys on vienyt lähes kokonaan. Valitettavan monet ovat koulussa oppineet, että he eivät osaa mitään, tai etteivät he kelpaa mihinkään. Tällaisten nuorten kohdalla musiikkiterapia merkitsee menetetyt itsetunnon ja kykypotentiaalin takaisinvalloittamista. Laulaminen edellyttää oikeata tunnelmaa, jossa on luontevaa lauleskella. Vanhakantainen musiikinopetus oli lähes yksinomaan laulamista, vaikka tunteilla ei useinkaan opetettu laulamaan, vaan riitti että laulutaitoiset eroteltiin laulutaidottomista. Väitöskirjassaan laulutaidottomien laulunopetusta tutkinut Ava Numminen (2005) toteaa, ettei laulutaito ole vain harvoille ja valituille suotu kummilahja, vaan yleisinhimillinen ilmaisutarve. Numminen korostaa oikeaa motivaatiota, onnistumista ja harjoittelua, sillä hänen mukaansa kaikki oppivat laulamaan.

Myös omien kokemusteni mukaan kaikki oppivat laulamaan. Ei ole olemassa laulutaidottomia, vaan pikemminkin sopimatonta ohjelmistoa. Olen

huomannut, että monet yrittävät laulaessaan muuttaa luonnollista puheään-
tään ja intonaatiotaan. Tällöin pyydän heitä laulamaan niin kuin he puhuvat
ja käyttämään laulussa puheensa normaalia sävyä ja rytmiä. Usein pyydän
laulamasta kieltäytyvää nuorta hyräilemään laulua mielessään, mikä on hyvä
tapa edetä kohti ääneen laulamista.

On tärkeitä valita sopivia kappaleita. Terapiassani oli poika, joka oli in-
nokas laulaja, mutta hänellä oli vaikeuksia tuottaa oikeita sävelkorkeuksia.
Tämä on usein ongelma niillekin, jotka kuulevat sävelkorkeudet oikein.
Epäviireinen laulu taas kuulostaa koomiselta ja provosoi ilkeitä ja ironisoi-
via kommentteja. Itsekin huomasin, miten helppoa on luopua toivottamasta
tapauksesta, sillä melkein kielsin poikaa laulamasta. Kieltämisen sijasta vali-
koimme ohjelmistoa, jossa melodialla ei ole suurtakaan merkitystä, ja jossa
laulaja puhuu tai huutaa sanottavansa musiikin säestyksellä. Löysimme heti
muutamia punkrockkappaleita, joiden tunne ja intensiteetti ovat melodiaa
tärkeämpiä. Onnistuminen lisäsi itseluottamusta, mistä seurasi, että poika
oppi pian laulamaan muitakin kappaleita. Eräs lukihäiriöstä kärsivä poika
puolestaan löysi karaokesta hyvän tavan harjoitella lukemista yrittäessään
laulaa kuvaruudussa vilistävän tekstin perässä.

Musiikin myyttisyydestä

Tarastin mukaan myyttejä ja musiikkia yhdistää se, että niiden avoimis-
ta muodoista puuttuu jotakin, jonka kuulijat sijoittavat niihin. Musiikissa
kuuntelemme muusikkojen esitysten lisäksi myös oman mieleemme tapah-
tumia. Näin kuulijasta tulee kuin hiljainen orkesteri, joka musiikkia kuulles-
saan käsittelee omia tuntemuksiaan (ks. Tarasti 1978, 1983, 1994).

Laulut kertovat ihmiskohtaloista, joihin on helppo samastua. Laulujen
kuunteleminen ja laulaminen yhdistävät toisiinsa sanallisen ja sanattoman
olemuspuolemme, sillä laulut muistuttavat myyttisiä kertomuksia, joihin
kuulijat lisäävät omia kokemuksiaan ja ymmärtävät laulujen tarinoita niis-
tä käsin. Prosessia voi kuvata hyvin kuplettilaulaja Matti Jurvan määritelmä
iskelmästä. Jurvan mukaan ”iskelmä on laulu, jonka toisen puolen ihmiset
ostavat ja toisen osaavat jo ennestään”.

Keräsimme lisensiaatti Merja Niemelän (Lehtonen & Niemelä 1995) kanssa aineiston mielenterveyspotilaiden tärkeäksi kokemasta musiikista, joka koostui lähinnä tutuista suomalaisista mollikkappaleista, joiden sanoitukset tihkuivat arkkityypistä symboliikkaa (Jung 1978, 1991).

Laulut synnyttävät kollektiivisia kokemuksia, joista yksilöllistyneessä yhteiskunnassamme pääsee harvoin osalliseksi. Avainsana on samastuminen, jota voi kuvata tunteella siitä, että laulu kertoo minusta ja kuvaa tunteitani. Tärkeät laulut toivat mieleen elämän käännekohtia ja tärkeitä ajanjaksoja, joihin ne olivat liittyneet. Tutkimamme mielenterveyspotilaat olivat pääasiassa keski-ikäisiä, mutta on huomattavaa, että heille tärkeä musiikki oli pääsääntöisesti peräisin nuoruusvuosilta.

Keskeisiä arkkityyppejä olivat veden ylittäminen ja silta, jotka Jungin (1978, 1991) mukaan viittaavat transsendenssiin – siirtymäteemaan – johon kuuluu hyvästijätö menneelle ja uuteen elämänvaiheeseen siirtyminen. Siirtymäteema karakterisoi useimpia tärkeimpiä kappaleita: Tyttö katsoi sillalta kuin mustaa; Mä surujen sillalta näin, tummien aaltojen uivan merelle päin; Aavan meren tuolla puolen; Jäänyt on päivän työ, ilta varjoja tieleni piirtää, kaupungin sydän lyö, valot laineille siltoja piirtää; Hopeinen kuu merelle siltaa tai vaikkapa Murheeni toin joelle kerran.

Lauluissa sanat ja musiikki muodostavat kielikuvia, jotka reseptiossa vaihtuvat henkilökohtaisiin kokemuksiin viittaaviksi mielikuviksi. Usein toistuvia metaforia olivat myös kollektiivista piilotajuntaa (ks. Jung 1991) ilmentävä varjo sekä luoviin mielialoihin kytkeytyvä arkkityyppinen nainen, *anima*. Laulut kutsuvat laulajia ja kuulijoita myyttiseen maailmaan, jossa eivät päde arkielämän realiteetit. Rakastetut laulajat ovat kuin myyttien – ikuisten tarinoiden – kertojia, joiden persoonaan ja lauluihin kuulijat samastuvat. Koskettavien laulujen kertomukset kytkeytyvät elämänvaiheisiin: lapsuuteen, koulu-aikaan, nuoruuteen, ensirakkauteen, lasten syntymään, avioeroihin ja muihin menetyksiin, joista selviytymisessä musiikilla näyttää olleen tärkeä tehtävänsä. Suoran kerronnan ohella monet laulut käsittelevät metaforisesti myös elämänkulkua ja mielentiloja, jotka ne esittävät vuoden- ja vuokaudenaikojen, valon ja varjon, sekä luonnonilmiöiden vaihteluna.

Laulussa elämä kuvataan kukkana, joka on nupulla, kukoistaa ja lakastuu tai päivä, joka vähitellen vaihtuu yöksi (ks. Lehtonen & Niemelä 1995).

Myös keräämäni musiikkielämäkerrat (ks. Lehtonen 2002, 2004) kertovat samanlaisista kokemuksista. Elämäkertatutkimukseni tarinat kertoivat suurten elämänmuutosten yhteydessä koetuista musiikkikokemuksista. Tulokset osoittivat, miten jotkin laulut olivat auttaneet ymmärtämään omia kokemuksia ja johtaneet oivalluksiin, jotka vapauttivat voimavaroja muutokseen:

Kotona alkoi biisi soida, kun istuin suuren ahdistuksen vallassa, laitoin radion kovemmalle ja silloin jotakin lokahti paikoilleen – Pave Majanen...jos tahdot niin osaat lentää, jos uskot...kun katsot peiliin näet vastustajasi...Uskallus myöntää omat heikkoudet ja peilata itseä ryhmän kautta. Kokemus hyväksytyksi tulemisesta kaikkine virheineen... oivallus itsensä hyväksymisestä, katharsis ja energian vapautuminen.

Lauluun liittyy mielikuva yksinäisestä 19 -vuotiaasta pojasta kävelemässä syksyisessä maalaismaisemassa koulua kohti. Hän tulee tapaamasta kuolemansairasta isäänsä vanhainkodin vuodeosastolta, eikä vielä tiedä, ettei enää tarvitse palata. Seuraavaksi tulisi tieto kuolemasta, mutta sitä asiaa ei voinut jakaa kenenkään kanssa. Äidin suru lamaannutti, mutta valheellisen kuoren alle olin oppinut lakaisemaan kipeät asiat.

Muutaman viikon päästä muutto toiselle paikkakunnalle. Laulu, joka tulee mieleen, on tuon ajan hittikappale, 'Menolippu', jonka junnaava rytmi tarttuu kävellessä kehoon ja mieleen. Harhailevat ajatukset pysyvät paremmin kasassa, sillä musiikki ymmärsi tilannettani. 'Pakko matkustaa on jonnekin, entisestä pois juna vie... tai

Istun lattialla ja itken. Tartun tyynyyn ja otan sen syliini. Laitan soimaan musiikin, jonka olen äskettäin löytänyt, – Oskar Merikannon Romanssin. Itken entistä vuolaammin ja keinutan tyynyä sylissäni ja rutistan sitä itseäni vasten. Yksin ja valtaisa suru. Minulle erittäin merkittävä ihmissuhde oli hiljattain katkennut. Pelkäsin hajoavani... Yksin ja musiikin sylissä. Löysin musiikin, joka keinutti kehoa ja tuuditti lasta, minussa olevaa sellaista. Löysin elämän sylin, silloin kun elämä satutti. Löysin voiman musiikista ja parantavat kyyneleet itsestäni.

Laulut alleviivasivat menetyksiä, kaiken katoavaisuutta sekä traagisia ja odottamattomia elämänmuutoksia, joissa oli pakko siirtyä uuteen vaihee-

seen ilman valmistautumista. Elämä oli heittänyt ihmiset tilanteisiin, joista selviäminen tuntui olleen hiuskarvan varassa. Laulut kertoivat kaiken turhuudesta sekä elämän vaikeiden ja onnellisten hetkien vaihteluun liittyvästä ikuisesta ambivalenssista.

30 vuodessa diinareista rappareihin

Musiikki kytkeytyy identiteettiin myös tarjoamalla positiivisia identifikaatiokohteita sekä korostamalla asiakkaan yksilöllistä tapaa ilmaista itseään. Eheyttävät tekijät kytkeytyvät musiikin lisäksi vahvasti terapiasuhteeseen, joka on jonkinlainen mestari – kisällisuhde, jossa musiikin lisäksi opitaan ymmärtämään itsen ja toisen mielen ja minuuden tapahtumia, joita käyttämällä musiikkiterapeutti ohjaa asiakasta löytämään omat voimavaransa sekä ihmisenä että musiikintekijänä.

Kulttuurissamme musiikilla on vahva minuuden esittämistehtävä. Bourdieun (1986) mukaan ihmisen sijoittuminen yhteiskunnalliselle arvoasteikolle voidaan paljastaa hänen musiikinmakunsa perusteella. Bourdieu siteeraa semiootikko Roland Barthesia, joka toteaa musiikinmaun ”syvällisen paljastavuuden” liittyvän siihen, että musiikki ilmaisee kaikkein primääreimpiä ruumiillisia kokemuksiamme.

Tarkastellessani terapiassa käyttämäni musiikkia voin todeta sen olevan täysin samaa musiikkia, jota muutkin nuoret kuuntelevat. En ole koskaan havainnut mitään poikkeamaa nuorisomusiikin valtavirrasta. Aloitellessani poikakodin musiikkitoimintaa, 70-luvun lopulla, kohtasin aluksi laitoksessa riehuvan rockabilly kuumeen, johon kuuluivat oikeaoppiset ”kledjut”: texasbootsit tai läskipohjakengät, farmarit, farkkuliivit ja sen päällä pidetty nahkarotsi, jonka selkään tai rintamukseen nuoret tavallisesti maalasivat etelävaltioiden lipun. Tukkamuotiin taas kuului hiusrasvalla muotoiltu ”torttu”, jonka muotoiluun saattoi toisinaan kulua tunti tai toinenkin.

Rockabilly oli kiivastempoista, rytmikästä rockia, jota voi luonnehtia jonkinlaiseksi 50 -luvun rockin ja hillbillyn yhdistelmäksi. Rockabillyä soitettiin yleensä kokoonpanolla, johon kuului läskibasso, pieni rumpusetti ja sähkökitara. Suosikkiyhtyeitä olivat suomalainen Teddy and the Tigers sekä ulko-

maisiet Stray Cats, Matchbox ja Crazy Cavan. Monet laitosnuoret ammensivat ainekset identiteettiinsä rockabillyn arvomaailmasta, joka kaikesta keinotekoisuudestaan huolimatta kelpasi lähtökohdaksi identiteetin rakentamiselle.

Musiikki edusti kapinaa, jossa yhdistyivät Amerikan sisällissodan hävinneiden etelävaltioiden vapauden ja riippumattomuuden ihanteet, James Dean -elokuvien nuori kapinallinen sekä maskuliiniseen arvomaailmaan vetoava isänmaallisuus. James Dean oli sekä ulkonäkönsä että rooliensa perusteella diinarien (Dean) esikuva, jonka varhainen kuolema auto-onnettomuudessa vain 24-vuotiaana teki hänestä myytin, joka korosti laitosnuorten elämänasennetta: elä väkevästi ja kuole nuorena.

Rockabilly piti sisällään romantisoidun kuvan 50-luvun keskiluokkaisen amerikkalaisnuorisoin elämästä, joka nostalgisessa epäaitoudessaankin puhutteli syrjäytyneitä lähiönuoria. Kulttuuria tukivat myös amerikkalaisnuorten huoletonta elämää esittelevät elokuvat (American Graffiti) ja samanhenkinen televisiosarja, Onnen päivät. Oikeisto-isänmaallisten arvojen lisäksi musiikkiin kuului suurilla amerikanraudoilla cruisailun ihaileminen. Rockabilly -kulttuuri tarjosi ihanteita ja arvoja, joihin oli helppo samastua ja joka kokosi laitokseen yhteisön, jonka jäseneksi pääsi helposti. Energinen musiikki näytti vievän nuorten ajatukset pois arkielämän ankeudesta

Myös musiikkiterapiaa hallitsi rockabilly jota kuunneltiin ja harjoiteltiin ahkerasti. Terapeutina tunsin välillä piston sydämessäni soittaessani laitoksesta karkailevien poikien kanssa Stray Catsin Runaway Boys -kappaletta. Toki muutakin musiikkia kuunneltiin, sillä suomirock oli koko ajan vahvasti mukana kuvassa. Suosittuja yhtyeitä olivat muun muassa Popeda, Eppu Normaali, Hassisen kone, Leevi & Leavings sekä Pelle Miljoona, jonka Moottoritie on kuuma ja Tahdon rakastella sinua olivat selvästi ylitse muiden. Mitään musiikkikulttuureiden välisiä ristiriitoja en havainnut, sillä eri musiikkityylit elivät sulassa sovussa rockabillyn dominoinnista huolimatta. Tämä saattoi tietysti johtua siitä, että asema koulukodin kovaotteisessa poikajoukossa määriteltiin muiden ansioiden kuin musiikinmaun perusteella. Ne muutama punkkarit joita terapeutina kohtasin, olivat vahvoja persoonallisuuksia, jotka säilyttivät tyyliänsä myös laitossijoituksen ajan.

Laitoksessa oli myös joitakin ”liimalettejä”, joiden pitkien hiusten katsottiin viittaavan vasemmistolaiseen arvomaailmaan ja progressiivisen rockin harrastamiseen. Nimitys liimaletti tai ”liimanhaistaja” oli haukkumasana, joka viittasi siihen, että nuoren epäsiistinä pidetty habitus liitettiin liiman haisteluun, joka oli päihteiden käyttötavoista halveksituin. Myös liimaletin piti olla vahva, sillä oman identiteetin ja arvomaailman säilyttäminen kovien poikien yhteisössä ei ollut helppo tehtävä.

1980-luvulla nuoret elivät vahvan Dingo -villityksen ja kokivat Yö- yhtyeen nousun. Romanttinen rock alkoi voittaa alaa sitä mukaa kuin entiseen poikakotiin alkoi tulla tyttöjä, jotka monin tavoin pehmensivät laitoksen totalitaarista ilmapiiriä. Myös hoitoideologia muuttui. Siinä, missä poikakodin hoitoajattelu oli perustunut nuorten poikkeavuuden oikaisemiseen kovalla kurilla, siirryttiin nyt perhekeskeiseen ajatteluun, jossa vanhempien tukemisesta tuli kiinteä osa kokonaiskuntoutusta. Tyttöjen myötä myös musiikki pehmeni ja monipuolistui.

1980-luvulla heavyrock ja suomipop elivät rinta rinnan. Heavyosastoon kuuluivat Iron Maiden, Dio, Scorpions ja Europe, joten musiikinmaku laitoksessa noudatteli nuorison yleistä musiikinmakua. Kiinnostavaa on, etten urani aikana ole koskaan törmännyt mihinkään musiikillisiin tai muihinkaan ääri-ilmioihin tai -kulttuureihin. Esimerkiksi saatananpalvontaan liitetty Black Metal -musiikki ei ole koskaan kuulunut oppilaiden mielimusiikkiin, vaikka muuta metallia on kuunneltu ja soitettu paljonkin. Metalbändeistä suosittuimpia olivat muun muassa Metallica, Megadeath, Scorpions ja Sepultura sekä uudemmat tulokkaat Nightwish ja Sonata Artica.

Viime aikoina rap-musiikki on kuitenkin ohittanut suosiossa kaiken muun musiikin. Rappia kuitenkin etupäässä kuunnellaan, sillä lauluohjelmisto viittaa edelleen suomipopin suuntaan. Rap-ilmiota voi tietyllä tavalla verrata rockabillyyn, vaikka niiden lähtökohdat ja arvomaailma ovatkin vastakohtaiset. Rap on mustien kapinallisten musiikkia, jonka rytmisessä puhelaulussa käsitellään osattomuutta ja ympäristön ongelmia sekä uhmaataan valtakulttuurin arvoja ja instituutioita. Kapinallisuus on keskeinen osa rappia, jonka kulttuuritausta ja arvot sopivat yhtä huonosti suomen oloihin kuin rockabillynkin.

Tästä huolimatta syrjäytyneet lähiönuoret tuntevat rapin omakseen. Nämä nuoret eivät tunne sympatiaa vallanpitäjiä tai instituutioita kohtaan. Toki rapissa on erilaisia suuntauksia, joista vain osa on yhteiskunnallisesti tiedostavia. Osa taas on harmitonta riittelyä ja osa keskittyy aggressiivisen epäsosiaalisen elämäntavan esittelyyn. Nuoret rapparit tekevät omaa musiikkiaan, joka leviää youtube -sivustojen kautta jonkinlaisena undergroundina kaupallisten levityskanavien ulkopuolella.

Moniongelmaisuuuden esiinmarssi

Nuorten ongelmat ovat muuttuneet entistä kompleksisemmiksi. Vanhassa poikakodissa poikkeavuutta käsiteltiin lähinnä pahantaipaisuutena, johon hoidoksi tarjottiin kovaa kuria ja kurinalaista toimintaympäristöä. Ongelmia pidettiin käyttäytymishäiriöinä, joiden käsittelyssä suosittiin behavioristisia palkkioita ja rangaistuksia. Kova kuri rakensi rintamalinjoja henkilökunnan ja poikein välille, joiden ylittävän luottamuksellisen suhteen luominen oli vaativa tehtävä. Tässä tilanteessa huomasi, miten musiikin avulla oli mahdollista ylittää nuo rintamalinjat ja luoda yhteisyyttä oppilaiden kulttuurin suuntaan, mikä helpotti yhteistyötä harrastajien kesken. Työ ja liikunta olivat hoidon keskiössä, minkä vuoksi laitoksessa toimi iltaisin useita liikuntakerhoja, jotka olivat kohtalaisen suosittuja. Musiikkiin suhtauduttiin laitoksessa aluksi vähän varauksella, mutta valmisteltuamme muutamia onnistuneita musiikiesityksiä laitoksen juhliin, jäi sulj nopeasti. Hoitomuodoista korostui omahoitajatyö, joka mahdollisti oppilaan yksilöllisen kohtaamisen.

Nykyisin nuorten ongelmat ovat aiempaa kompleksisempia, mikä on paljolti seurausta siitä, että niiden olemusta ja syntyä ymmärretään entistä laajemmin. Moniongelmaisuuudessa yhdistyvät perhe- ja kouluongelmat, sopeutumattomuus, päihdeongelmat sekä psyykkiset häiriöt, jotka muodostavat vyyhdin, jonka eri tekijöitä on vaikea erottaa toisistaan. Tärkeintä onkin kohdata nuori kokonaisuena persoonana, eikä erotella hänen ongelmiaan pieniin laatikoihin.

Hoidossa panostetaan tukea-antavaan hoitoyhteisöön, jossa nuori oppii sääntöjen noudattamista ja toisten huomioon ottamista. Hoitoajattelu korostaa tiivistä yhteistyötä perheen ja läheisten kanssa. Myös erilaisia ryhmä- ja yksilö-

terapioita käytetään mahdollisuuksien mukaan. Hoidossa nojaututaan paljolti elämänhallinnan opetteluun erilaisissa toiminta- ja keskusteluryhmissä.

Koululuokat ja osastoryhmät ovat pienentyneet, mikä antaa paremman mahdollisuuden oppilaiden yksilölliseen kohtamiseen. Laitoksen kehitys on kolmessakymmenessä vuodessa kulkenut totalitaarisesta kasvatustaloksesta kohti terapeuttista yhteisöä. Keskeisiä toimintamuotoja ovat jälkihuolto sekä psykiatrisen hoidon rajapinnalla toimiminen. Kasvatustaloksesta korostetaan henkilökunnan, oppilaan ja perheen yhteistyön ja -ymmärryksen merkitystä ja osapuolien välistä kasvatuskumppanuutta, joka on korvannut aikaisemman kontrollin.

Lähteet

- Ballantine, C. 1984. Charles Ives and Meaning of Quotation in Music. Teoksessa F. J. Smith (toim.) *Music and its Social Meanings*. New York: Gordon & Breach, 72–90.
- Basch-Kahre, E. 1985. Patterns of Thinking. *International Journal of Psychoanalysis*, 455–470.
- Bourdieu, P. 1986. – *Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bruscia, K. 1998. *Defining Music Therapy*. Gisum: Barcelona Publishers.
- Dahlhaus, C. 1973. *Musiikin estetiikka*. Suom. I. Oramo. Helsinki: Suomen Musiikkiteollinen Seura.
- Erkkilä, J. 1997. *Musiikkiterapian merkitysasot musiikkiterapian teorian ja kliinisen käytännön näkökulmasta*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Jung, C. G. 1978. *Man and his Symbols*. London: Pan Books.
- Jung, C. G. 1991. *Symbolit. Piilotajunnan kieli*. suom. M. Rutanen. Helsinki: Otava.
- Langer, S. 1951. *Philosophy in New Key*. New York: Mentor Books.
- Langer, S. 1953. *Feeling and Form*. New York: Charles Chribner's Sons.
- Lehtonen, K. 1986. *Musiikki psykikkisen työskentelyn edistäjänä*. (Väitöskirja.) Turun yliopiston julkaisu, C 56.
- Lehtonen, K. 1988. *Musiikin ja psykoterapian suhteesta*. *Psychiatria Fennica* julkaisusarja, 79. Helsinki: Psykiatrian tutkimussäätiö.
- Lehtonen, K. 1993. *Musiikki sitomisen välineenä*. *Psychiatria Fennica* julkaisusarja, 109. Helsinki: Psykiatrian tutkimussäätiö.
- Lehtonen, K. 1994. *Is Music an Archaic Form of Thinking?* *Nordic Journal of Music Therapy* 1, 2–12.

- Lehtonen, K. 1996. Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Mietteitä musiikista ja musiikkiterapiasta. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisuja A 17.
- Lehtonen, K. 2000. Rap-artisti J.J. Kelan tapaus. Musiikkiterapia 2, 57–78.
- Lehtonen, K. 2002. Onko musiikki elämän käännekohtien tulkki? Merkittävät musiikki-kokemukset osana elämänpolkua. Musiikkiterapia 2.
- Lehtonen, K. 2004. Musiikki muutoksen välineenä. Psykologia 6, 407–415.
- Lehtonen, K. 2007. Musiikin symboliset ulottuvuudet. Suomen musiikkiterapiayhdistys.
- Lehtonen, K. 2010. Musiikki ja psykoanalyysi. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Atena, 237–258.
- Lehtonen, K. & Niemelä, M. 1995. Kielikuvista mielikuviin. Musiikin monikerroksisen kerronnallisuuden tarkastelua esimerkkiaineistona psykiatristen potilaiden tärkeäksi kokema musiikki. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 177.
- Leichter, K. 1984. Musiikki taidemuotona, Synteesi 1-2, 42–43.
- Meyer, L. B. 1968. *Emotion and Meaning in Music*. 8. painos. Chigaco: Chigaco University Press.
- Numminen, A. 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikisen laulutaidon lukoista ja niiden avaamisesta. Sibelius–Akademian Studia Musica 25.
- Peirce, C. 2001. Johdatus tieteen logiikkaan ja muita kirjoituksia. Suom. M. Lång. Tampere: Vastapaino.
- Piaget, J. 1971. *The Psychology of Intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rechardt, E. 1984. Musiikillinen ajattelu, ruumiilliset merkitysskeemat ja symbolinen prosessi. Synteesi 3 (5), 83–94.
- Rechardt, E. 1988. Musiikin kokemisen ruumiilliset ja symboliset ulottuvuudet. Teoksessa Hägglund, V. & V. Rätty (toim.) Psykoanalyysin monta tasoa. 134–150. Helsinki: Nuorisopsykoterapiasäätiö.
- Rechardt, E. 1991. Minuuden kokeminen musiikissa. Musiikkitiede 2, 19–33.
- Roos, E. 1996. Piilotajunta. Freud ja psykoanalyysi. Teoksessa Kohti piilotajuntaa. Psykoanalyttisia tutkielmia. Roos, E. & Manninen, V & Välimäki, J. (toim.) Helsinki: Yliopistopaino. 13–54.
- Stravinsky, I. 1973. Musiikin poetiikka. Suom. I. Oramo. Helsinki: Otava.
- Stern, D. 1985. *The Interpersonal World of the Infant A View from Psychoanalysis and Development Psychology*. New York: Basic Books.
- Tarasti, E. 1978. *Myth and Music*. (Väitöskirja). Helsinki: Acta Musicologica Fennica.
- Tarasti, E. 1983. Tulemisen aika. Synteesi 3, 50– 67.
- Tarasti, E. 1992. Marcel Proustin implisiittinen semiotiikka. Musiikkitiede 1-2, 39–74.
- Tarasti, E. 1994. *Myytti ja musiikki*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tarasti, E. 2002. Esteettistä elämystä etsimässä. Synteesi 3, 26–41.

V

Oppilashuolto ja erityisopetus

Oppilashuolto normaaliuden, poikkeavuuden ja hyvinvoinnin rajapinnoilla

■ Arto Jauhiainen

Kun normaaliutta ja poikkeavuutta tarkastellaan yhteiskunnallis-historiallisesta näkökulmasta, kuten tässä esityksessä, nousee olennaiseksi kysymykseksi se, keillä tai millä tahoilla on milloinkin oikeus ja valta määritellä normaaliuden rajat sekä päättää siitä, miten poikkeavuutta kulloinkin tulee käsitellä. Kouluinstituution toiminnan lähtökohtana on aina ”normaalin” kansalaisen kasvattaminen, miten se tietynä historiallisen ajankohta tai tiettyissä yhteiskunnissa ja kulttuureissa milloinkin määritelläänkin.

Johdanto

Koulu kasvatuksen, sosialisointin ja yhteiskunnallisen uusintamisen instituutiona on joutunut ja joutuu aina omilla tavoitteissaan ja käytännöissään määrittelemään ja ratkaisemaan normaaliuteen ja poikkeavuuteen liittyviä kysymyksiä. Erityisesti 1970-luvulla kehkeytyneen uuden kasvatussociologian tutkimustradition ja siihen sisältyvän *hidden curriculum* -ajattelun piirissä kouluinstituutiota ryhdyttiin tarkastelemaan normaaliutta ja sen kääntöpuolena poikkeavuutta tuottavana instituutiona (esim. Karabel & Halsey 1977; Rinne, Kivinen, & Kivirauma 1984; Broady 1986.)

Tarkastelukulmaa laajennettiin yksilötasolta yhteiskunnan ja instituution tasoille, jolloin esimerkiksi kouluun sopeutumista (mikä on yksi normaaliuden keskeinen kriteeri) ja vastaavasti sopeutumattomuutta (poikkeavuutta)

ei enää hahmotettu vain yksilön ominaisuuksina ja käyttäytymisenä, vaan myös kysymyksinä siitä, miten erilaisista yhteiskunnallisista asemista ja kulttuureista tulevat oppilaat kohtaavat koulun edustaman normikulttuurin ja sen heihin kohdistamat odotukset ja vaatimukset.

Tällainen yhteiskunnallis-historiallinen näkökulma antoi myös mahdollisuuden laajentaa ymmärrystä mm. erityisopetuksesta normaaliuden ja poikkeavuuden määrittelyyn ja käsittelyyn sekä valikoinnin instituutiona perusopetuksen sisällä. Tämän tutkimussuunnan edelläkävijöitä maassamme on ollut Joel Kivirauma, joka uransa alkupuolella 1980-luvulla käsitteli erityisopetusjärjestelmän muotoutumista osana suomalaista perusopetusta (Kivirauma 1987; 1989). Osaltaan Kivirauman väitöskirjatutkimus ja sen lähtökohdat aikoinaan rohkaisivat minua paneutumaan suomalaisen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutumisen historiaan. Olimmehan me tuolloin saman projektin leivissä. Osin väitöstutkimukseeni (Jauhiainen 1993) nojautuen tarkastelen kirjoituksessani oppilashuoltoa tämän kirjan teeman mukaisesti normaaliuden ja poikkeavuuden näkökulmasta, jos kohta yritän valottaa kohdetta myös hiukan laveammin yhteiskunnallis-historiallisen muotoutumisen perspektiivistä. Tavallaan koetan jatkaa siitä, mihin väitöskirjani kanssa jäin vuonna 1993, joskin vain yleisilmäyksen luoden. Tutkittavaa riittäisi huomattavasti perusteellisempaankin esitykseen.

Terve ruumis terveessä koulussa

Poikkeavuuden rajanveto ja sen käsittely ovat aikojen kuluessa kokeneet yhteiskunnassamme melkoisia muodonmuutoksia. Yhtenä kehityslinjana on ollut yhä hienovaraisempien poikkeavuuksin mieltäminen ongelmiksi, joita tulee tunnistaa, hallita tai poistaa. Näin normaaliuden määrittelemisen ja tuottamisen yksilöiden käyttäytymistä ja ajattelua kontrolloimalla ja *normittamalla* kietoutuu yhteen vallankäytön historiaan ja sen muodonmuutoksiin, jonka eittämättä kuuluisin analyttikko on ranskalainen Michel Foucault. Hän on tunnetussa vankilaitokseen ankkuroituvassa vallan historiallisessa analyysissään (Foucault 1980) kuvannut, miten moderneissa yh-

teiskunnissa suvereeninen, repressiivinen vallankäyttö on yhä enenevässä määrin korvautunut yksilöiden tarkkailuun ja tutkintaan perustuvalla kurivallalla. Yksi keskeinen kurivallan tavoitteista on normaalistaminen, jota harjoittavat käytännössään niin modernin vankilalaitos, koulu, sairaalat kuin eri ihmistieteet asiantuntijoineen. Poikkeavuuden yhä sofistikoituneempien tunnistamis- ja käsittelyjärjestelmien kehittyminen on kulkenut käsi kädessä niiden insituaalistumisen ja ammatillistumisen kanssa. Oppilashuollon ja erityisopetuksen tarinat kuvastavat osaltaan tätä kehityskulkua.

Koulun sopeuttamiskeinot perustuivat 1800-luvulla ja vielä viime vuosisadan alussa tiukalle, nykyajan perspektiivistä katsoen jopa julmalle kurinpidolle. Ruumiillinen kuritus, joka rationalisoituna ja harkiten käytettynä miellettiin myös pedagogiseksi välineeksi, oli vielä viime vuosisadan puolellakin täysin laillista ja hyväksyttyä. (Oker-Blom 1911, 368–369; Ojakangas 1992). Työrauhan turvaamisen lisäksi fyysisen kurinpidon tavoitteena oli terveiden, vahvojen ja ryhdikkäiden kehojen tuottaminen, luonteen ja itsekurin kasvatusta sekä ”oikean” (siveän) suhteen luominen omaan ruumiiseen. Koulukasvatuksessa ruumiin säätely ja kontrolli neuvottiin kohdistamaan mm. asentoihin ja liikkeisiin, puheeseen, puhtauteen, fyysiseen kuntoon sekä sukupuolisuuteen. (Ojakangas 1992.)

Kurinpito ei yksin riittänyt koulun toimintojen varmistamiseksi. Kansakoulun alkuaikoina, 1800-luvulla suurta osaa suomalaisten elinoloja sävytti syvä, jopa absoluuttinen köyhyys, olihan maamme tuolloin puhtaasti agraarinen yhteiskunta, nykymittapuun mukaan kehitysmäätä. Pitkät koulumatkat, vaatetuksen puute, tarttuvat taudit sekä aliravitsemus olivat vielä 1900-luvun alkupuolella konkreettisia ongelmia, joita koulu joutui ratkomaan, jotta se kykenisi suoriutumaan tehtävistään. Kansakoulun juurruttaminen ja ennen kaikkea sen laajentaminen koko ikäluokan oppivelvollisuuskouluksi oli nykytermejä lainatakseni suuri ja vaivalloisesti toteutunut sosiaalinen innovaatio. Oppilaat oli saatava pitkienkin, usein tietämien taipaleiden takaa kouluun ja pidettävä köyhimpienkin kotien lapset riittävän hyvässä ruumiillisessa kunnossa, jotta he kykenisivät sitä säännöllisesti käymään ja sopeutumaan sen vaatimuksiin. Näiden ongelmien hallitsemiseksi ja lieventämiseksi

ryhdyttiin 1800-luvun lopulla perustamaan kouluasuntoloita, -keittoloita, kesäsiirtoloita sekä vuosisadan taitteessa kouluterveydenhuoltoa. (Jauhiainen 1993, 91–102.)

Useimpien länsimaiden tapaan kouluterveydenhuolto käynnistyi Suomessa koululääkäritoiminnan muodossa. Oppilaiden ruumiinkunnan tutkinta, valvonta ja tilastointi ovat alusta pitäen sisältyneet kouluterveydenhuollon ytimeen. Ensimmäisten koululääkäreiden tehtäviin kuului hygieenisten olojen valvomisen ohella koulun voimistelu(ruumiin)harjoitusten tarkkailu. Huomio kiinnitettiin kansanterveydellisesti keskeisiin seikkoihin kuten oppilaiden ravitsemustilaan ja tartuntatautien esiintymiseen (Jauhiainen 1993, 107–112).

Itsenäisyyden ajan alussa synnytettiin Kenraali Mannerheimin lastensuojeluliiton toimesta kouluterveydenhoitajien ammattikunta osana terveysisärlaitosta vaalimaan koululaisten terveyttä, mutta ennen kaikkea harjoittamaan teveysvalistusta, mikä ulotettiin myös koteihin. Siisteys-, puhkaus- ja syöpäläistarkastukset, ”terveyspakinat” oikeasta ravinnosta, riittävästä unesta sekä sukupuolimoraalista olivat valistustyön konkreetteja muotoja. 1930-luvulla käyttöön otetuista terveyslipuista ja korteista muodostui jo varhain oleellinen ja konkreettinen osa ruumiinkunnan valvontajärjestelmää. Myöhemmin terveyskortti yhtenäistettiin nuorta kansalaista neuvolasta kouluun seuraavaksi asiantuntijoiden terveyden tarkkailun välineeksi. (Jauhiainen 1993, 107–112.)

Kouluterveydenhuolto syntyi pitkälti palvelemaan kansallista terveydenhuoltopolitiikkaa. Se voidaan nähdä myös osana aikakauden terveyden yhteiskunnallistumisprosessia, jossa valistusaatteiden ja rationalistisen ihmiskäsityksen nousun, teollistumisen, palkkatyöläistymisen sekä kansallisvaltioiden muotoutumisen myötä väestön terveys tuli julkisen vallan kiinnostuksen kohteeksi (Rinne & Jauhiainen 1988, 85–86). Vuosisadan vaihteessa myös muissa maissa kouluterveydenhuoltojärjestelmien syntyä vauhdittivat mm. viranomaisten huolestuminen armeijan kutsuntoihin tulleiden nuorukaisten heikosta fyysisestä kunnosta. (Hietala 1987, 302.) Kansakoululaitos suurten joukkojen sosiaalisiaatiolaitoksena tarjosi yhteiskunnalliselle terveysprojektille oivallisen maaperän. Kyse oli myös nor-

mittamisprojektista, jossa terveys, normaalius ja kuuliaisuus samastettiin toisiinsa. Vielä 1960-luvun alussa kouluhygienian oppaassa terve oppilas määriteltiin tavalla, joka tuo mieleen lähinnä koiranäyttelyn tai hevoskatselmuksen:

Terve oppilas käyttäytyy tyytyväisesti ja rauhallisesti, hän katsoo puhuttelijaansa suoraan silmiin sekä vastaa levollisesti ja reippaasti hänelle tehtyihin kysymyksiin. Hän on aktiivinen ja tiedonhaluinen ja iloitsee työnsä menestymisestä sekä kantaa epäonnistumiset nurkumatta. Hänellä on monia harrastuksia, joista hän mielellään kertoo. Myönteinen asennoituminen ulottuu myös koulutovereihin, joiden seurassa hän mielellään on. Terve oppilas on sopeutuva oppilas. Terveen oppilaan iho on punertava (ei sinipunertava) ja kosteahko, sen alla on sopivan paksuinen kiinteä rasvakerrostuma. Silmät eivät pälyile eivätkä siristele, kuulo toimii normaalisti (...) Suu ei ole jatkuvasti avoinna eikä hengitys ole pahanhajuinen. Hampaisto on puhdas eikä siinä näy paikkaamattomia hampaita. Kaulassa ei ole pahkuroita (...) Hänen liikehtimisensä on kehitystason huomioon ottaen virkeätä ja hallittua, eikä hänellä ole suoritusvaikeuksia (lukuunottamatta vammasta johtuvia.) Rintakehä ei ole painuksissa eikä vatsa työnnöy liiaksi esille, selkärangassa on vain tavanomaiset kaarteet ja ryhti on hyvä. (Koskenniemi & Saarinen 1963, 47–48.)

Kouluun sopeutuva psyyke

Kansakoulunkäynnin ollessa vielä vapaaehtoista, ruumiillinen kuritus ja koulusta erottaminen olivat tavanomaisia keinoja, joilla liika poikkeavuus pyrittiin karsimaan koulusta. Myös eroamisen kautta poikkeava tai muuten koululle epäsuotuisa oppilasaines eliminoitui häiritsemästä normaaliopetusta. Ongelmien ilmaantuessa ”laiskat ja kurittomat tavallisesti itse jättivät ajoissa koulun.” (Halila 1949, 155).

Jo 1800-luvulla koulu ryhtyi kuitenkin myös käsittelemään poikkeavuutta erottelemaan erityisopetukseen sellaisia oppilaita, jotka eivät kyenneet vastaamaan normaaliuden vaatimuksiin. Varhaiset erotusluokat ja apukoulut oli tarkoitettu oppimiskyvyltään kaikkein heikoimmille oppilaille. Alkuvaiheessa apukouluun saatettiin siirtää heikosti menestyviä oppilaita

varsin eriytymättömästi, esimerkiksi heikon kuulon tai näön vuoksi. Myöskään raja pahantapaisuuden ja älyllisen heikkokykyisyyden välillä siirron syynä ei suinkaan aina ollut selkeä. (Kivirauma 1987, 87–88.) Kansakouluhistorioitsija Aimo Halilan mukaan vuosisadan alun apukouluopetus olikin «miltei hullujen koulua, kouluyhteisön piiristä karkoitettujen onnettomien säälittävää holhousta, jolta ei paljon odotettu» (Halila 1949, 153). Tämän vuoksi ei ole vaikea ymmärtää, että apukouluun joutuminen koettiin häpeälliseksi ja onnettomaksi tapahtumaksi. Se merkitsi foucaultlaisessa mielessä arvohierarkioihin perustuvaa luokittelevaa kurinpitovaltaa, ulosulkemista tavoiteltavasta normaaliuden maailmasta. Olihan kansakoulun perimmäisenä tarkoituksena kulttuurisesti yhtenäisen kasallisvaltion rakentaminen ja siihen sopeutuvien normaalikansalaisten kasvattaminen. Lähtökohtaisesti varhainen koulu ei ollut poikkeavia lapsia varten. (Kivirauma 2012, 345–346.)

Sitä mukaa kuin apukouluopetus vähitellen vakiinnutti asemansa, erityisopetukseen siirrettävien tunnistaminen ja luokittelu kävi yhä polttavammaksi ongelmaksi. Siirtoprosesseissa ryhdyttiinkin pian kiinnittämään huomiota oppilaiden tarkempaan tutkimiseen. Paljolti juuri tästä johtuen kansanopetuslaitoksesta kehkeytyi vuosisadan taitteessa merkittävä ja oikeastaan ainoa yhteiskunnan instituutio, jossa harjoitettiin koko ikäluokkaan kohdistuvaa älyllisen poikkeavuuden diagnosointia ja luokittelua.

Poikkeavan psyyken erottaminen ja luokittelu normaalisieluisuudesta oli modernisoituvassa yhteiskunnassa merkittävä asia, johon tieteen avulla kehitettiin omat ratkaisunsa. Tämä oli oikeastaan koko vuosisadan mittaisen kehityksen tulos. Aina 1800-luvulle saakka psyykkisen poikkeavuuden määrittely ja ”hoidon” periaatteet olivat aikakaudesta ja yhteiskunnasta riippuen vaihdelleet uskonnon, magiikan, noituuden ja fysiologian välillä. Psykiatria alkoi muotoutua omaksi lääketieteen alueekseen ja ”hulluus” alettiin mieltää mielisairaudeksi. Lainsäädännön tasolla (*Idiotic Act*) Englannissa psyykkinen jälkeenjääneisyys erotettiin mielisairaudesta vuonna 1886. Älyllisen poikkeavuuden kategorioiksi luokiteltiin nyt idiotismi ja imbesillismi. (Rose 1979, 39–40). Vuosisadan kuluessa mielisairauksille ryhdyttiin kehittämään sekä orgaanisia että psykologisia (toiminnallisia)

selitys- ja hoitomalleja. Jälkimmäisen suuntauksen ympärille syntyi kliininen psykologia. (Acté, Alanen & Tienari 1982, 1–16; Conrad & Schneider 1985, 38–40, 47–48.)

Samalla kun älyllisesti poikkeavien käsittelyyn alettiin kiinnittää yhä enemmän huomiota, psyykkisestä poikkeavuudesta alkoi köyhyyden ohella muodostua taloudellinen ja sosiaalinen uhka ja modernissa mielessä sosiaalinen kysymys. Tämä lisäsi myös kiinnostusta psyykkisen poikkeavuuden luokittelua kohtaan. Hienovaraisemman diagnosoinnin pyrkimyksenä oli modernisoituvan ja teollistuvan yhteiskunnan hengen mukaisesti erotella tehokkaammin yhteiskunnallisesti hyödynnettävät (opetettavat, työkykyiset) (*able-bodied*) poikkeavat yksilöt kelvottomista. Merkittävä vaihe älyllisen poikkeavuuden määrittelyn ja käsittelyn historiassa oli 1800-luvun jälkipuoliskolla Englannissa käyttöön otettu heikkolahjaisuuden (*feeble-mindedness*) käsite. Aikaisemmista luokituksista, idiooteista ja imbesilleistä heikkolahjaisuus poikkesi olennaisesti; sitä ei voinut tunnistaa enää kantajansa ulkoisen olemuksen perusteella. Heikkolahjaisuus muodostui ennen kaikkea diagnostiseksi ongelmaksi. Se manifestoitui nimenomaan suhteessa kykyyn koulumuotoiseen oppimiseen, joka julkisen kansanopetuslaitoksen yleistymisen myötä oli tullut yhä tärkeämmäksi kelvollisen (”normaali”) kansalaisen mitapuuksi. Käsitteen käyttöönoton myötä tämän lievemman älyllisen poikkeavuuden määrittelyn kriteeriksi tuli yksilön koulutettavuus eli se, miten paljon yksilö kykeni hyötymään kouluopetuksesta. (Clarke & Clarke 1973, 13–21; Rose 1979, 38–40; Tomlinson 1982- 45–48; 99–101.)

Koulupoikkeavuuden diagnosointiongelmaan tarjosi oman ratkaisunsa nuori psykologiatiede älykkyyden mittaamisen muodossa. Kiintoisaa on, että koko nykyaikainen älykkyyden mittaaminen sai alkunsa koulupoikkeavuuden diagnosoinnista. Ensimmäisenä modernina älykkyystestinä pidetään ranskalaisten Binet’n ja Simonin vuonna 1905 julkaisemaa testisarjaa, joka myöhemmin tuli leviämään hyvin laajalle eri puolille maailmaa. Huomionarvoista on, ettei mittaväline suinkaan perustunut mihinkään älykkyysteoriaan, saati tieteellisiin ambitioihin. Se laadittiin Ranskan kouluviranomaisten toimeksiannosta välineeksi, jolla voitiin erotella heikosti menestyvät oppilaat erityisopetukseen. (Sutherland 1984, 53–57; Rose 1985, 124–130.)

Myös Suomessa älykkyystestien varhaiset sovellukset kohdistuivat kouluopikkeavuuden diagnosointiin. Koulupsykologityön ensiaskeleet otettiin 1910- ja 1920-luvuilla, jolloin älykkyysmittauksia ryhdyttiin kokeilumielessä soveltamaan kaupunkikansakoululaisiin ensin mittavälineiden kokeilemiseksi ja kehittelemiseksi, mutta pian myös apukoulusiirtojen päätöksentekovälineenä. 1920-luvulla älykkyysmittauksia ryhdyttiin säännöllisesti käyttämään Järvilinnan vastaanottokodissa Laukaan kunnassa, jonka tehtävänä oli tutkia ja luokitella valtion kasvatuslaitoksiin sijoitettavat poikaoppilaat. Vuonna 1925 alkunsa saanut kasvatusneuvolatoiminta suuntautui alun pitäen koululaitokseen ja kouluopikkeavuuden toteamisesta tuli sen keskeinen koulupsykologisen työn sisältö. Toisen maailmansodan kynnyksellä aloitettiin Helsingissä koulupsykiatrinen ja psykologinen työ, joka muotoutui vähitellen pääkaupungin kansakoululaisiin erikoistuneeksi kasvatusneuvolaksi. (Jauhiainen 1994.) Toiminnan käynnistäminen liittyi läheisesti erityisopetussiirtokysymykseen, sillä 1930-luvun kuluessa oli yhä enemmän ryhdytty apukoulusiirroissa käyttämään ja vaatimaan psykologisia diagnosointimenetelmiä. Miltei samaan aikaan koulupsykiatrisen toiminnan kanssa Helsinkiin perustettiin maan ensimmäiset tarkkailuluokat. Juuri kasvatusneuvolan piirissä psykologin ammatti eriytyi ”lääkäarin apulaisesta” omaksi professionaaliseksi ammatikseen omine tutkimusmenetelmineen ja teorioineen. Toisen maailmansodan jälkeen kasvatusneuvolat säilyivätkin pitkään keskeisinä kouluopikkeavuuden diagnosoinnin ja yleisemminkin koulupsykologisen työn instituutiona. (Jauhiainen 1992; 1993,128–142.)

Turvaverkko punotaan peruskouluun

Toisen maailmansodan jälkeen, erityisesti 1960-luvulta lähtien, suomalainen yhteiskunta alkoi muuttua ja monimutkaistua maatalousyhteiskunnasta teollisuus- ja palveluyhteiskunnaksi ja sittemmin kohden tämän päivän tietoyhteiskuntaa. Viisikymmentäluvun lopulta alkaen ylettiin useilla sosiaali- ja terveydenhuollon lohkoilla merkittäviin aluevaltauksiin, joita seitsemänkymmentäluvulla edelleen laajennettiin, mm. mittavan kansanterveystyön reformin muodossa. Viimeistään 1980-luvuilla Suomea saatettiin aidosti

ryhtyä kutsumaan pohjoismaiseksi hyvinvointivaltioksi (esim. Nurminen 2012.)

Siirtyminen yhtenäiskoulujärjestelmään oli elimellinen osa suomalaista hyvinvointivaltioprojektia. Uudistus merkitsi koko ikäluokan yhdenmukaista koulutusta yhä pidempään, yhdeksän vuotta. Yhtenäiskoululle asetettiin perin laajat opetus- ja kasvatustavoitteet, muistuttihan se teoreettisuudessaan aiempaa keskikoulua eikä käytännöllisempää kansalaiskoulua. Aikaisemmin itse järjestelmään sisältyneet eriyttämis- ja valikointikysymykset jouduttiin nyt ratkaisemaan yhden koulumuodon sisällä (Kivirauma 1987; Jauhiainen & Kivirauma 1997). Poikkeavuus- ja lahjakkuuserokysymykset tultiin ratkaisemaan erityisopetuksen massiivisella kasvattamisella ja eriyttämisellä sekä aluksi tasokursseilla. Kysymys uuden koulumuodon toimivuudesta ja oppilaiden sopeutumisesta siihen ei ollut vain pedagoginen, vaan yhä enemmän myös psykologinen ja sosiaalinen kysymys. Yhtenäiskoulua suunniteltaessa keskusteluun nousi yhä enenevässä määrin kysymykset koulun työrauhaongelmista sekä lasten ja nuorten mielenterveyden häiriöiden lisääntymisestä samoin kuin muista sosiaalisista ongelmista: ”Kaikki tutkimukset antavat kuitenkin viitteitä siitä, koulusopeutumattomuuden taustalla on yleisempiä häiriöitä lapsen kehityksessä ja sosiaalisissa olosuhteissa” (LE 1970, 224). Psykologisen tiedon ja asiantuntemuksen valjastaminen koulun ja erityisesti uuden peruskoulun tarpeisiin nousi esille pitkin 1960-lukua. Useimmat peruskoulua suunnitelleet komiteat pitivät tärkeänä, että uuteen kouluun tulisi saada opettajan avuksi psykologista, sosiaalista ja ohjauksellista erityisasiantuntemusta. Yksi suunnittelutyön juonne oli heterogeenisen oppilasaineksin hallintakysymys, mikä edellytti erityisasiantuntemusta poikkeavien oppilaiden tukemisen myös muutoin kuin erityisopetuksessa, mm. opintojen ohjauksessa. Tähän koulu-uudistuksen päälinjoja hahmotellut Koulunuudistustoimikunta oli jo vuosikymmenen puolivälissä kiinnittänyt huomiota: ”Ns. poikkeavien oppilaiden opintomenestyksen, aine- ja kursivalintojen sekä muiden ongelmien selvittämiseksi ei riitä luokkaopettajan aika, koulutus eivätkä muutkaan mahdollisuudet. Toimikunta ehdottaa, että jokaisessa koulussa tulisi olla opinto-ohjaaja, joka on saanut asianmukaisen erikoiskoulutuksen.” (Kom. 1966, 43.)

Peruskoulun kynnyksellä Lastensuojelun keskusliiton julkaisemassa *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* -teoksessa oppilashuolto liitettiin poikkeavien oppilaiden ”hoidolliseen” käsittelyyn. Sitä koskeva luku on sijoitettu tarkkailuluokkien ohella päälukuun ”Kouluun sopeutumattomat oppilaat”:

Oppilaan parempaan sopeutumiseen voidaan vaikuttaa erilaisilla hoidollisilla tukitoimenpiteillä. Nykyisin on kehittymässä erityinen järjestelmä, koulujen oppilashuolto. Siihen sisältyvät kaikki koulun harjoittamat hoito- ja huoltotoimenpiteet, joissa koulun johdolla ja opettajilla, koululääkäreillä, kouluhoitajilla, koulun sosiaalityöntekijällä, koulupsykologilla, joskus myös koulupsykiatrilla on oma osuutensa. Suomessa oppilashuoltoon sisältyy myös ammatinvalinnanohjausta. (LE 1970, 224–225.)

Seitsemänkymmentäluvulle tultaessa alettiin aiempien ehdotusten ja käytännön kokeilujen pohjalta keskitetympään suunnitella peruskoulun oppilashuoltoa. Suunnittelusta vastasi pääasiassa kouluhallitus, jonka selvitykset olivat Oppilashuoltokomitean (Kom. 1973) työn pohjana. Komitea muotoili oppilashuollon laaja-alaisen kokonaissuunnitelman, joka käsitti myös keskiasteen (nykyisen toisen asteen) koulutuksen oppilashuollon. Mietinnöstä kehkeytyi oppilashuollon ohjelmanjulistus, johon on monissa yhteyksissä viitattu vuosikymmeniä myöhemminkin.

Oppilashuoltokomitea oli lähtökohdiltaan ja tavoitteiltaan monin tavoin moderni. Aikakaudelle ominaiseen tapaan se johti lähtökohtansa ja toimintaperiaatteensa laaja-alaisista yhteiskuntapoliittisista tavoitteista. Komitea tukeutui muun muassa hieman aikaisemmin työskennelleen Sosiaalihuollon periaatekomitean (Kom. 1971) muotoilemiin periaatteisiin: palveluhenkisyteen, normaaliuteen, luottamuksellisuuteen, ennaltaehkäisyyn ja perhekeskisyteen, jotka näkyvät myös eri oppilashuollon osa-alueiden periaatteiden ja tavoitteiden muotoiluissa. Sangen tutuilta vaikuttavat komitean oppilashuollolle muotoilemat määritelmä ja tavoitteet myös 2000-luvun perspektiivistä:

Oppilashuollolla komitea tarkoittaa kouluasteesta riippumatta koulun kasvatus- ja opetustyöhön elimellisesti liittyvää ja sen edellytyksiä parantavaa toimintaa, jonka tavoitteena on: oppilaan kaikinpuolinen

hyvinvointi ja tasapainoinen terveys koulunkäynnin, oppimisen sekä oppimisvaikeuksien voittamisen edistäminen ja koulutuksellisen yhteiskunnallisen tasa-arvon toteuttaminen; sekä koulun viihtyvyys ja turvallisuus sekä viihtyvyys koulussa. (Kom. 1973, 68.)

Kuten aiemmissakin suunnitelmissa myös Oppilashuoltokomitean mie­ tinnössä psykososiaalisen oppilashuollon toimintojen rakentaminen kou­ luun nousi keskeiseen asemaan. Fyysis-materiaalinen oppilashuolto oli jo monilta osin vakiinnuttanut asemansa ja kansanterveystyöreformin myötä siirryttiin koulukohtaisesta terveydenhuollosta keskitettyyn kouluikäisten terveydenhuoltoon (Jauhiainen 1993, 186–189). Komitea asetti psykososi­ aaliselle oppilashuollolle vaativat konkreettiset tavoitteet, jotka monilta osin eivät vielä 40 vuotta myöhemminkään ole toteutuneet. Tavoitteena oli muun muassa saada koulupsykologin ja kuraattorin virat jokaiseen yläasteen pii­ riin sekä toimintojen lakisääteistäminen, samoin hallinnon organisointi keskus- ja paikallistasolle. Komitean lähtökohtana oli ennen kaikkea luoda koulun sisälle oppilaiden tarpeista lähtevät asiantuntijapalvelut: ”Oppilas­ huollon tärkeimpänä tehtävänä on oppilaiden tarpeiden tyydyttäminen. Op­ pilashuollon toteuttaminen on ensisijaisesti koulun tehtävä, mutta se käyttää hyväkseen myös muita lasten ja nuorten palveluja” (Kom. 1973, 69.) Ainakin tavoitepuheen tasolla komitea laajensi psykososiaalista oppilashuoltotyötä koulupoikkeavuuden diagnosoinnista ja käsittelystä kohti ennaltaehkäiseviä ja koko kouluorganisaatioon kohdistuvia yhteisöllisiä työmuotoja. Päämää­ ränä oli edistää ”oppimista ja optimaalista työskentelyä, mielenterveyttä sekä ennaltaehkäistä sosiaalisten ongelmatilanteiden syntyä” (emt.).

Peruskouluun siirtyminen merkitsi oppilashuollon historiassa taitekoh­ taa, jossa katseet kääntyivät oppilaiden fyysisten ja materiaalisesta huollosta mielenterveyden, oppimiskyvyn ja koulun työrauhan ylläpitämiseen: psyyk­ kisen ja sosiaalisen alueille. Tämä merkitsi pyrkimystä ja tarvetta koulun sisäisen työnjaon eriyttämiseen, jossa opettajan rinnalle kouluun tuotettiin joukko uusia ammattikuntia ja asiantuntijärjestelmiä edesauttamaan kou­ lun tavoitteiden savuttamista (jotka peruskoulun myötä kävivät yhä laaja­ alaisemmiksi ja vaativimmiksi), mutta myös yksinkertaisesti varmistamaan sen normaalitoimintoja – tarkasteltiinpa asiaa sitten oppilaan, opettajiston

– kouluyhteisön tai koko yhteiskunnan näkökulmasta. Siinä missä yhteiskuntaan yleensäkin rakennettiin toisen maailmansodan jälkeen pitkälle eriytyneet hoitoon, huolenpitoon, valistukseen, neuvontaan, kontrollointiin ja yleensä elämänpolitiikkaan erikoistuneet asiantuntijajärjestelmät, pyrittiin myös koulusta rakentamaan oppilashuoltoineen ja erityisopetuksineen eräänlainen hyvinvointiyhteiskunnan miniatyyri. (Rinne & Jauhiainen 1988; Jauhiainen 1993, 263–265.)

Koulun oppilashuolto samoin kuin erityisopetus sekä yhteiskunnan muut lasten ja nuorten sosiaali- ja terveydenhuollon palvelut voidaan nähdä muodostavan hyvinvointivaltion turvaverkon, joka on valmis tarttumaan koko kapasiteetillaan horjahteleviin ja putoileviin opintien kulkijoihin. Tämä verkko onnistuttiinkin kutomaan 1970- ja 1980-luvuilla sangen tiheäksi ja pitäväksi. Oppilashuoltokomitean suuntaviivojen mukaisesti 1990-luvulle saakka peruskoulun psykososiaalisen oppilashuollon asemaa pyrittiin vankentamaan mm. juridisesti. Asiassa onnistuttiin puolittain 1990-luvun alussa kun uusittuun lastensuojelulakiin kirjattiin pykälät koulupsykologi- ja kuraattoreista. Laki ei kuitenkaan velvoittanut kuntia toimintoja järjestämään. Toimintojen peittävyttä kyettiin kyllä parantamaan, joskin laajeneminen keskittyi Etelä-Suomen kaupunkeihin. Oppilashuollon merkittävä yhteistyökumppani, kasvatusneuvolalaitoskin vahvisti asemiaan. Toiminta lakisäätettiin 1970-luvun alussa ja kymmenen vuotta myöhemmin neuvolat organisoitiin osaksi kuntien pakollisia sosiaalipalveluja. (Jauhiainen 1993.) 1990-luvulle tultaessa kouluterveydenhuollosta osana lasten ja nuorten avoterveydenhuoltojärjestelmää oli kehittynyt kattava järjestelmä, josta Suomi saattoi olla ylpeä. Hyvinvointiturvaverkon ja suotuisan talouskehityksen ansiosta 1980-luvulla meillä syntyivät ja kasvoivat likipitään maailman terveimmät lapset ja nuoret. Mutta pian verkon silmikat alkoivat harventua.

Haasteena hyvinvointi ja turvallisuus

1990 -luvun alussa Suomi syöksyi taloudellisten ja maailmanpoliittisten tapahtumien seurauksena suurimpaan talousahdinkoon sitten 1930-luvun pulavuosien. Tästä lähtien koko maamme yhteiskuntapolitiikan perusta

laskettiin 1970-luvulta lähtien maailmalla esiin työntyneen uusliberalismin opeille (Harvey 2008). Suomea lähdettiin nostamaan talouslamasta panostamalla kansainväliseen kilpailukykyisyyteen sekä uuteen teknologiaan perustuviin innovaatioihin. Tulostakin syntyi; Nokioineen Suomi harppasi nopeasti tietoyhteiskuntien kärkijoukkoihin (esim. Castells & Himanen 2001). Taloudellisten imperatiivien hallitessa yhä enemmän politiikan tekoa (esim. Kantola 2002) ryhdyttiin hyvinvointivaltion tilalle rakentamaan kilpailukykyvaltiota, mikä johti julkisen sektorin keventämiseen. Koko julkishallinto ja sen eri toimintasektorit viritettiin nyt uusliberalistiseen sävellajiin. Kuntien valtionosuusjärjestelmä uudistettiin, valtakunnan tason ohjausta purettiin eri hallintokuntien alueilla ja päätösvaltaa siirrettiin kuntatasolle. Valinnan vapautta, markkinoita ja kilpailua alettiin suosia. Koululainsäädäntökin uudistettiin tässä hengessä lisäämällä kouluvalintojen mahdollisuuksia jo peruskoulussa (esim. Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001; Ahonen 2003). Terveysthuollossa uusi politiikan paradigma merkitsi muun muassa laitoshoidon supistamista ilman riittävää avohoidon järjestämistä (erityisesti psykiatrisessa sairaanhoidossa) sekä palvelujen yksityistämisenä.

Taloustaantumien ja politiikan kurssin muutoksen seurauksena lasten, nuorten ja perheiden sosiaaliset ongelmat lisääntyivät pitkin 1990-lukua, mitattiinpa niitä sitten nuorten sairastavuutena, huostaanottoina, psyykkisinä sairauksina, nuorisotyöttömyytenä tai köyhyytenä (esim. Rinne 2001; STM 2006). Laman varjossa tehdyt mittavat julkisten hyvinvointipalveluiden ja tulosiirtojen leikkaukset eivät suinkaan helpottaneet oppilashuollon kroonistunutta resurssiongelmaa. Samaan aikaan kun kunnat joutuivat karsimaan menojaan, vastuu oppilashuollosta siirtyi yhä enemmän niiden omille harteille. Keskellä syvintä lamaa STAKES joutuikin toteamaan, että hyvin monet kunnat olivat tinkineet ennaltaehkäisevästä terveydenhuollosta mm. supistamalla koululääkäreiden ja -terveydenhoitajien toimintaa, lakkauttamalla virkoja sekä siirtämällä toimintoja terveystaloksiin. Myös lastensuojelusta ja lapsiperheiden etuuksista tingittiin (Forsberg & Ritola-Koskinen 2012).

Suomen talous kyllä elpyi 1990-luvun mittaan lamasta sangen nopeasti, mutta sosiaaliset ongelmat jäivät. Laman ja harjoitetun politiikan seurauksena maahan oli kehkeytynyt pahoinvoivien ja syrjäytyneiden vähemmistö,

joka näytti muodostuvan pysyväksi ongelmaksi. EU-Suomessa havahduttiin kasvaviin tuloeroihin, leipäjonoihin, köyhyyden nopeaan lisääntymiseen, kroonistumiseen ja periytymiseen, jotka koettelivat erityisesti lapsiperheitä (esim. Moisio 2006; Nurminen 2012).

Uudelle vuosituhannelle tultaessa viranomaisdiskursseissa alkoi näkyä huolipuhe sosiaalisten ja taloudellisten ongelmien rantautumisesta lasten ja nuorten ongelmien mukana kouluun. Päänvaivaa aiheutti se, että uudet koululait oli sorvattu puitelaeiksi, jotka sysäsivät niissä määriteltyjen tehtävien käytännön toteuttamisen kuntien ja koulujen ratkaistavaksi. Valtiovallan rooli rajoittui yhä enemmän informaatio-ohjaukseen, mikä näkyi mm. oppilashuoltoa käsitelleiden työryhmien lisääntymisenä 2000-luvun alussa.

Opetusministeriön perusopetuksen ja toisen asteen oppilashuoltoa selvittelyt työryhmä (OPM 2002) painotti lukuisiin aikaisempiin tutkimuksiin ja selvityksiin perustuen erityisesti lasten ja nuorten lisääntyneitä psyykkis-sosiaalisia ongelmia oppilashuollon kehittämisen haasteina. Mielenterveysongelmien lisäksi tuotiin esiin kysymykset koulun turvallisuudesta, jota vuosituhannen taitteessa pohti ministeriön erityinen ”Tuvatyöryhmä” (OPM 2000). Myös nuorten lisääntynyt päihdeiden käyttö ja sittemmin hyvin keskeiseksi muodostunut koulukiusaamiskysymys nähtiin oppilashuollon haasteina:

Koulujen turvallisuushäiriöt ja psyykkis-sosiaaliset ongelmat ovat kuitenkin koulujen arkipäivää. Ennaltaehkäisevään toimintaan on tarvetta. Uusia menettelytapoja tarvitaan ehkäisevään päihde- ja huumetyöhön sekä koulussa esiintyvän eriateisen väkivallan ja kiusaamiseen (...) Koululaisten suurimmat terveyspulmat liittyvät mielenterveyteen. Keskimäärin joka viides kärsii psyykkisistä häiriöistä, jotka edellyttävät erityistä selvitystä ja tukea (emt., 28).

2000-luvulla oppilashuollon tehtävämäärittelyssä on painottunut ennen kaikkea kokonaisvaltainen hyvinvointi. Samaan aikaan on koulunpiittoa alettu käsitteellistää ja tutkia myös pedagogisen hyvinvoinnin käsitteen avulla (esim. Soini, Pietarinen & Pyhältö 2008; Pyhältö, Pietarinen, Soini & Westling 2011). Perspektiiviä laajennettiin nyt yksittäisen oppilaan hyvinvoinnista, johon Oppilashuoltokomitea oli aikoinaan kiinnittänyt huomiota, koko koulun, samoin kuin perheen hyvinvointiin. Tätä kuvastaa hyvin se,

että edellä mainittu opetusministeriön oppilashuoltotyöryhmä (OPM 2002) oli antanut mietinnölleen nimen *Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto*. Hyvinvointinäkökulma painottui muun muassa perusopetuslaissa (1998), joka määrittelee oppilashuollon seuraavasti:

Oppilaalla on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämä tarvittava oppilashuolto. Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. Oppilashuoltotyötä toteutetaan yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajiensa tai muun laillisen edustajan kanssa. (Perusopetuslaki 31 a §)

Voidaan sanoa, että 2000-luvulla oppilashuollon kehittämisen näkökulma läheni erityisopetuksessa vallalle nousutta integraatio- ja inklusioajateta (Koskela 2009; Moberg 2001). Oppilashuoltoa alettiin hahmottaa lähes kaikki mahdolliset toimijat yhteen keräävänä toimintakokonaisuutena, johon hyvinvointinäkökulma hyvin istui. Oppilashuolto sai sijansa vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa, joka tähdensi sen kokonaisvaltaisuutta peruskoulussa:

Oppilashuoltoon kuuluu lapsen ja nuoren oppimisen perusedellytyksistä, fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehtiminen. Oppilashuolto on sekä yhteisöllistä että yksilöllistä tukea. Tavoitteena on luoda terve ja turvallinen oppimis- ja kouluympäristö, suojata mielenterveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää koulu yhteisön hyvinvointia. Oppilashuolto kuuluu kaikille koulu yhteisössä työskenteleville sekä oppilashuoltopalveluista vastaaville viranomaisille. Sitä toteutetaan hyvässä yhteistyössä kotien kanssa. Yksittäistä oppilasta koskevien tarvittavien oppilashuollollisten tukitoimien suunnittelussa tulee kuulla lasta tai nuorta ja huoltajaa. Oppilashuoltotyötä ohjaavat luottamuksellisuus, lapsen, nuoren salassapitoa koskevat säädökset. Oppilashuoltotyötä voidaan koordinoita ja kehittää moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. (OPH 2004, 10–11.)

Opetushallituksen ja terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen seurantutkimuksen (Rimpelä, Frjöd & Peltonen 2010) mukaan 2000-luvulla maan koulujen oppilashuoltoa leimasi resurssien puute, joka ilmeni muun mu-

assa henkilöstön ja toimintojen alimitoituksena suhteessa valtakunnallisiin suosituksiin. Esimerkiksi suositusten mukainen määrä terveydenhoitajia oli vain joka kolmannessa koulussa ja lääkäreitä ainoastaan 4 prosentissa kouluista. Viidenneksessä kouluista puuttui kokonaan koulupsykologipalvelut, samoin koulukuraattoritoiminta. Noin joka viidennessä koulussa laajoja 5. ja 8. luokkalaisten terveystarkastuksia ei oltu tehty lainkaan. Selvityksen mukaan leimallista oppilashuollolle oli edelleen suuri paikallinen vaihtelu, mikä heijastaa laajemminkin elinolojen alueellista epätasa-arvoa. Ongelman vakavuudesta kertoo se, että vuosina 2010 ja 2011 oikeuskansleri puuttui asiaan selvityspyyntöineen ja päätöksineen: ”Julkisen vallan on turvattava jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus opetuksen ja muiden palvelujen saamiseen. Oikeuskanslerin mukaan oppilashuollon vuosikausia jatkunut epätydyttävä tilanne on perusoikeusnäkökulmasta kestämatön.” (Valtioneuvosto 2012, 11).

Yksilöllistävää valtaa ja tukea

2000-luvun alun oppilashuolto näyttää siis kamppailevan edelleen monien sellaisten ongelmien kanssa joista se kärsi jo 1970-luvulla. Toimintaa rasittaa jatkuva resurssipula eikä palvelua ole riittävästi, sillä oppilashuollon ohjaus rajoittuu suosituksiin ja muihin informaatio-ohjauksen muotoihin, jolloin niiden järjestäminen jää ”hyvän tahdon” varmaan. Yhtenäistä laisäädäntöä on yritetty rakentaa, mutta toistaiseksi ilman tulosta. Niinpä kollektiivisiin ennaltaehkäiseviin työmuotoihin ei ole riittävästi mahdollisuuksia. Kuten jo vuosikymmeniä aikaisemmin – ilmeisesti resurssipulaan liittyen – edelleen esimerkiksi koulupsykologien ja -kuraattorien työ keskittyy yksittäisten oppilaiden ongelmien käsittelyyn (STM 2006; Wiss & Rimpelä 2010 ks. myös Jauhiainen 1993). Tämä merkitsee sitä, että psykososiaalisen oppilashuollon toiminnassa korostuu edelleen hyvinvointitavoitteiden, ennaltaehkäisyn ja varhaisen puuttumisen periaatteista ja tavoitteista huolimatta käytännön ongelmien yksilöllistäminen ja normaalistavat käytännöt. Lappilaisten opettajien oppilashuoltoa koskevia kokemuksia ja näkemyksiä tutkineen Koskelan (2009) mukaan:

Tuentarpeeseen vastattiin suuntaamalla tukitoimet pääsääntöisesti yksilöihin (...) Tuentarpeen havaitseminen perustui poikkeaman tai muutoksen tunnistamiseen. Poikkeama kuvasi oppilaan eroavuutta opettajan käsittämästä normaalista. Oppilaan toimintaa ja oppimista verrattiin opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin, ikäkauden mukaiseen toimintaan tai käsityksiin, jotka perustuivat aiempiin oppilaskontakteihin. (Koskela 2009, 188.)

Oppilashuollossa on Koskelan johtopäätösten mukaan edelleen vallankäytön ulottuvuus. Se näyttäytyy ratkaisuyrityksenä kouluorganisaation itsensä tuottamiin ongelmiin ja sen avulla oppilaat pyritään sopeuttamaan niin kouluun kuin ympäröivään yhteiskuntaan.

Foucaultlaisesta näkökulmasta oppilashuollon (kuten myös koulun ja muiden kasvattavien ja hoitavien laitosten toimintajärjestelmät yksilöllisine hoito- ja opintosuunnitelmineen) sen moderneissakin muodoissaan voidaan tulkita sisältävän tarkkailevaa, tutkivaa, dokumentoivaa valtakatologiaa, joka tekee jokaisesta yksilöstä niin tiedon kuin vallan kohteen, ”tapauksen”:

Kysymyksessä on yksilö sellaisena kuin hänet voi kuvata, punnita ja mitata sekä vertailla häntä muihin yksiköihin nimenomaan hänen henkilökohtaisten ominaisuuksien perusteella; ja samaa yksilöä on kasvatettava tai ojennettava, luokitettava vakioitava tai poistettava toisten joukoista jne. (Foucault 1980, 216).

Uudistetussa opetussuunnitelmassa yksilöllistä dokumentaatiota ja samalla oppilashuollon osuutta ja opettajan roolia siinä on lisätty kun oppimisen tukitoimenpiteet on jaettu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Edettäessä voimakkaampiin tukitoimiin lisääntyvät yksilöllinen tarkkailu, dokumentointi ja byrokratia.

Tehostettu tuki suunnitellaan yksittäistä oppilasta varten kokonaisuutena. Se on luonteeltaan vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki. Oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä tulee seurata ja arvioida säännöllisesti tehostetun tuen aikana. Mikäli oppilaan tilanteessa tapahtuu muutoksia, oppimissuunnitelma tarkistetaan vastaamaan oppilaan tuen tarvetta. Tehostetun tuen aloittaminen perustuu (opettajan

tai opettajien yhdessä laatimaan, kirjalliseen) pedagogiseen arvioon (...) Tehostetun tuen aloittaminen, järjestäminen ja tarvittaessa oppilaan siirtyminen takaisin yleisen tuen piiriin käsitellään pedagogiseen arvioon perustuen moniammatillisesti oppilashuoltoryhmässä tai muulla tavalla järjestettävässä moniammatillisessa oppilashuoltotyössä siten kuin yksittäisen oppilaan asian käsittelystä säädetään. Tämän käsittelyn jälkeen oppilaalle annettava tehostettu tuki kirjataan oppilaalle laadittavaan oppimissuunnitelmaan. (OPH 2010)

Erityinen tuki pedagogisine selvityksineen, asiantuntijalausuntoineen, henkilökohtaisine opetusta koskevine suunnitelmineen (HOJKS) merkitsee siirtoa erityisopetukseen sekä muita erityistoimenpiteitä kuten, oppivelvollisuuden pidentämistä, oppimäärän yksilöllistämistä jne. (OPH 2010).

Oppilashuoltoa sen enempää kuin kouluakaan ei pidä tietenkään tarkastella vain vallankäytön näkökulmasta. Koskela (2009) kykenee tutkiemiensa opettajien kokemusten pohjalta luonnostelmaan myös toivorikkaita perspektiivejä oppilashuollolle. Tämä ilmeni opettajien puheissa ja kokemuksissa myös mahdollistavia, tasa-arvoa niin yksilöiden kuin opettajienkin hyvinvointia tuottavana toimintakenttänä. Hyvin toimiva oppilashuolto koetaan myös ”opettajahuoltona”, voimavarana raskaammaksi käyvässä opettajantyössä (Reinikainen 2011a; 2011b). Oppilashuolto voidaan nähdä niin opettajan kuin oppilaan näkökulmasta peruslähtökohdiltaan järjestelmäksi, joka osaltaan pyrkii suojeleman heitä instituution itsensä aiheuttamilta lieveilmiöiltä. Foucault’n (1980, 255) sanoin: ”koulupsykologian tehtävänä on lieventää koulun ”ankaruutta”, samoin lääketieteellisen tai psykiatrisen haastattelun pyrkimyksenä on oikaista työkurin seuraukset”. Perusopetuslaki ilmaisee asian oppilashuollon osalta eksplisiittisesti:

Opetuksen järjestäjän on huolehdittava siitä, että oppilaalle, jonka käyttäytyminen on aiheuttanut jäljempänä 36 §:n 1 momentissa tarkoitettua kurinpitorangaistuksen tai jolta opetus on evätty jäljellä olevan työpäivän ajaksi 36 §:n 2 tai 3 momentin nojalla, järjestetään tarvittava oppilashuolto. Oppilasta ei saa jättää ilman valvontaa 36 §:n 2 ja 3 momentin tarkoittamien toimenpiteiden jälkeen. (Perusopetuslaki 31 a §.)

Oppilashuolto ja riskiyhteiskunnan haasteet

Oppilashuollon historia kertoo meille osaltaan koulun suhteista sitä ympäröivään yhteiskuntaan. Viimeisen sadan vuoden aikana tuo suhde on käynyt yhä kiinteämmäksi ja komplisoidummaksi. Koulu on yhä vähemmän oma, suhteellisen suljettu tai autonominen maailmaansa. Tämä näkyy myös oppilashuollon kehityksessä. Oppilashuolto on ollut eräänlainen linkkiasema tai puskuri koulun ja muun yhteiskunnan välillä. Varhaisen oppilashuollon tehtävänä oli tasoitella absoluuttisen köyhyyden ja tartuntatautien aiheuttamaa uhkaa paitsi koululaisille myös itse koulun toimivuudelle sekä tukea koulun kansanterveydellistä ylösrakennustyötä. Myöhemmin oppilashuollon tehtäväksi asettui myös osallistuminen koulupoikkeavuuden toteamiseen ja sitä kautta toimiminen normaaliuden vääjäävärtijana. Yhtenäiskoulujärjestelmän eriyttämisen- ja valikointitehtävän monimutkaistumisen myötä oppilashuollolle tuli yhä laajenevat tehtävät mielenterveyden, sosiaalisen sopeutumisen, oppimiskyvyn ja pedagogisen ohjauksen alueilla, joita koulu ”perusopettajistoineen” ei enää kyennyt hoitamaan. Muuttuva yhteiskunta tuotti uuden tyyppiset ongelmat ja pulmat kouluun. Monimutkaistuva koulutusjärjestelmä ja koko ikäluokan koulutusajan pidentäminen ja niiden mukanaan tuoma koulutusvalintojen komplisoituminen edellyttivät yhtenäiskoulussa ohjausjärjestelmää, opinto-ohjausta, jota aikaisemmassa, maatalousvaltaisessa rinnakkaiskoulun ajan yhteiskunnassa ei liiemmästi tarvittu.

Suomalaisen hyvinvointivaltion ”kultaisina vuosikymmeninä”, 1970- ja 1980-luvuilla (Nurminen 2012) kouluun viriteltiin sosiaalista suojaverkkoa kunnes 1990-luvun talouslama ja politiikan muutokset äkisti katkaisivat suotuisan, joskin hitaan kehityksen. Vuosikymmenstä näyttääkin muodostuneen käännekohta, jossa riskiyhteiskunnalle (Beck 1992) ominainen epävarmuus ja suoranainen pelko alkoivat realisoitua niin koulussa kuin laajemmalti yhteiskunnassa. Vaikka Suomi monin tavoin elpyikin lamasta, jossain katsannossa se ei enää palautunut ennalleen:

Joka tapauksessa lama-aika kaikkine sävyineen toi mukanaan ja jätti suomalaiseen yhteiskuntaan pysyvän epävarmuuden tunteen, joka

muistutti kansalaisia uudella tavalla olemaan varuillaan; havaitsemaan ja ennakoimaan erilaisia varmuuden ja turvallisuuden tunnetta uhkaavia tekijöitä. (Harrikari 2012, 66.)

Tämän vuosituhatosen alussa ryhdyttiin jo puhumaan koulun ongelmista turvallisuusriskien näkökulmasta. Keskusteluagendalle nousivat lasten ja nuorten lisääntynyt aggressiivisuus, koulukiusaaminen samoin opettajiin kohdistuva väkivalta. Kouluampumiset ja niitä edeltänyt ostoskeskusräjättyssurma (sekä useat ampumavälikohtaukset näiden jälkeenkin) realisoivat riskiyhteiskunnan läsnäolon poikkeuksellisella, mutta sitäkin järkyttävämällä tavalla. Tapahtumat nostivat myös oppilashuollon kysymykset jälleen kerran tapetille - ainakin diskurssin tasolla. Oppilashuollon riittämättömät resurssit (Lundbom 2007) sisältyi koulusurmien jälkeen esiin ostettujen lukuisten selitysmallien joukkoon (Hoikkala & Suurpää 2007) joilla tutkijat ja asiantuntijat pyrkivät ymmärtämään ja käsitteellistämään näitä traagisten tapausten syitä. Väkivallan teot näyttävät tuoneen kouluun uudentyyppisen ajattelutavan ja suojautumismallin riskiyhteiskunnan uhkiin. Oppilaitoksissa on alettu panostaa osin yritysmaailman mallin mukaisesti turvallisuuskulttuuriin, -kasvatukseen, -tietoisuuteen, -johtamiseen jne. (Waittinen 2011). Jää nähtäväksi, missä määrin tämä ajattelutapa ilmentää reaktiivista suhtautumistapaa, jossa äärimmäiset väkivallan teot aletaan mieltää kontrolloimattomaksi, ulkoapäin kouluun rantautuneeksi pahaksi, johon ei kasvatuksellisilla, sosiaalisilla, psykologisilla ja lääketieteellisillä (hyvinvointivaltiollisilla) keinoilla kyetä puuttumaan. Tutkijat ovatkin havainneet julkisessa keskustelussa demonisoivaa suhtautumista koulusurmaajiin (Oksanen, Nurmi & Räsänen 2011). Toinen 2000-luvun oppilashuollollinen juonne on siirtyminen ongelmien ehkäisyssä projekteihin, mistä esimerkkinä mittava ja tunnettu KiVa Koulu -ohjelma (esim. Ahtola 2012). Tämän sekä muiden lukemattomien projektien kautta koulu oppilashuoltoineen näyttäytyy aikamme projektiyhteiskunnan miniatyyrina siinä missä se aikanaan edusti hyvinvointitai sosiaalivaltion pienoismallia (Jauhiainen 1993).

Kun taannoin keskellä talouslamaa viimeistelin väitöskirjaani, pohdiskelin sen viimeisillä sivuilla oppilashuollon tulevaisuutta muun muassa seuraavasti:

Kunnallisen itsehallinnon vankentumisen ja valtionosuusjärjestelmän uudistuksen myötä konkreettiset koulu- ja sosiaalipoliittiset päätökset tullaan tekemään yhä enemmän paikallistasolla. Nähtäväksi jää, missä määrin tämä alkaa jakaa sisäisesti hyvinvointivaltiota. Mahdollisesti se hajautuu niin, että tulevaisuudessa erottuvat aiempaa selkeämmin yhtäältä edelleen mittavia sosiaalipalveluja asukkailleen tarjoamaan kykenevät ”hyvinvointikunnat”, toisaalta vain välttämättömän minimiturvan järjestävät ”yövärtijakunnat” (...) Ennalta ehkäisevät työmuodot ovat lyhyen tähtäimen säästöhankkeille erityisen helppo kohde; niiden seuraukset eivät näy välittömästi katukuvassa. Oppilashuolto on myös ennaltaehkäisevää toimintaa. Ilmeistä on, että lama-ajan kasvatama sosiaalinen ahdinko tulee jatkossa entistä enemmän näkymään myös koulussa ja lisäämään paineita oppilashuollolle. (Jauhiainen 1993, 266–267.)

Silloisessa tilanteessa näiden asioiden esiin nostamien ei varmastikaan ollut osoitus erityisemmästä kaukonäköisyydestä. Sen sijaan yllättävää on, miten osuvasti nuo kuvaukset vielä parinkymmenen vuoden jälkeenkin kuvastavat oppilashuollon tilaa ja toimintaympäristöä – valitettavasti.

Lähteet

- Acté, K., Alanen, Y.-O. & Tienari, P. 1982. Psykiatria I. Juva: WSOY.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Ahtola, A. 2012. Proactive and Preventive Student Welfare Activities in Finnish Preschool and Elementary School: Handling of Transition to Formal Schooling and a National Anti-Bullying Program as Examples. Turun yliopiston julkaisuja, sarja B osa 356.
- Beck, U. 1992. Risk Society, Towards a New Modernity. London: Sage Publications.
- Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.
- Castells, M. & Himanen, P. 2001. Suomen tietoyhteiskuntamalli. Helsinki: WSOY.
- Clarke, A. & Clarke, A. 1973. Mental Deficiency. The Changing Outlook. London: Methun & Co.
- Conrad, P. & Schneider, J. 1985. Deviance and Medicalization. From Badness to Sickness. Columbus: Merill Publishing Company.
- Forsberg, H. & Ritala-Koskinen, A. 2012. Lastensuojelun sosiaalityö muutoksessa. Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 153–179.
- Foucault, M. 1980. Tarkkailla ja rangaista. Helsinki: Otava.

- Halila, A. 1949. Suomen kansakoulun historia. III. Piirijakoasetuksesta oppivelvollisuuteen. Porvoo: WSOY.
- Harrikari, T. 2012. Lapsuuden ongelmallistuminen, lasten suojellistaminen ja lastensuojellistaminen. Hallintoteoreettinen näkökulma lastensuojelun ajankohtaiseen virtaan. Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 57–92.
- Harvey, D. 2008. Uusliberalismin lyhyt historia. Helsinki: Vastapaino.
- Hietala, M. 1987. Services and Urbanization at the Turn of the Century. The Diffusion of Innovations. Jyväskylä: Suomen Historiallinen Seura, *Studia Historica* 23.
- Hoikkala, T. & Suurpää, L. 2007. (toim.) Jokela ilmiö. Sikermä nuorisotutkijoiden näkökulmia. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 17.
- Jauhiainen, A. 1992. Lääkärin apulaisesta koulun konsultiksi. Oppivelvollisuuskoulun psykologitoiminta Suomessa 1900-luvulla. *Psykologia* 27(5), 387–393.
- Jauhiainen, A. 1993. Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle. Turku: Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, 98.
- Jauhiainen, A. 1994. Helsinki koulupsykologisen työn pioneerina. Teoksessa: Koulu ja menneisyys. Helsinki: Suomen Kouluhistoriallisen Seuran 32. vuosikirja, 27–49.
- Jauhiainen, A. & Kivirauma, J. 1997. Disabling School? Professionalisation of special education and student welfare in the Finnish compulsory school. *Disability & Society* 12(4), 623–641.
- Jauhiainen, A. Rinne, R. & Tähtinen, J. 2001 (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kantola, A. 2002. Markkinakuri ja managerivalta. Poliittinen hallinta Suomen 1990-luvun taluskriisissä. Helsinki: Pallas. Helsingin yliopisto Viestinnän julkaisuja 6.
- Karabel, J. & Halsey, A.H. 1977. Introduction. In: J. Karabel, & A.H. Halsey (eds.) *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, 1–77.
- Kivirauma, J. 1987. Poikkeavuus ja kansanopetus ennen oppivelvollisuutta. Tutkimus heikkolahjaisiin ja pahantapaisiin oppilaisiin kohdistettujen toimenpiteiden muotoutumiseen vaikuttaneista tekijöistä erityisesti Turun ja Tampereen kansakouluissa. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:120.
- Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1985. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 74.
- Kivirauma, J. 2012. Koulutuksen marginaalissa. Teoksessa: P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 345–366.
- Kom. 1966:A12. Koulunuudistustoimikunnan mietintö. Helsinki 1966.
- Kom. 1971:A25. Sosiaalihuollon periaatekomitean mietintö I. Yleiset periaatteet. Helsinki 1971.

- Kom. 1973:151 Oppilashuoltokomitean mietintö. Helsinki. 1974.
- Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsitysten mukaan. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 167.
- Koskenniemi, M. & Saarinen, T. 1963. Koulu ja terveys. Johdatus kouluhygieniaan. Helsinki: Otava.
- LE 1970. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto. (6.p.)
- Lundbom, P. 2007. Kuuntelevia korvia, tekeviä käsiä. Teoksessa: T. Hoikkala & L. Suurpää (toim.) Jokela ilmiö. Sikermä nuorisotutkijoiden näkökulmia. Nuoristotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 17, 29–30.
- Moberg, S. 2001. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 34–48.
- Moisio, P. 2006. Suhteellinen köyhyys Suomessa. Yhteiskuntapolitiikka 7(6), 639–645.
- Nurminen, E. 2012. Sosaalipolitiikan muutos Suomessa 1960-luvulta tälle vuosituhannelle. Teoksessa: Paakkunainen, K. (toim.) Suomalaisen politiikan murroksia ja muutoksia. Poliitiikan ja touden tutkimuslaitoksen julkaisuja 2012:1. Helsingin yliopisto, 151–185.
- Ojakangas, M. 1992. ”Kuri käsittää koko elämän...” Viime vuosisadanvaihteen suomalainen kansakoulupedagogiikka ja ruumiin poliittiset teknologiat. Sosiologia 29(4), 277–293.
- Oker-Blom, M. 1910. Kouluhygieniä lääkäreitä ja koulumiehiä varten. Helsinki: Otava.
- Oksanen, A., Nurmi, J. & Räsänen, P. 2011. Pahuus ja väkivallan kokemisen ongelma Jokelan ja Kauhajoen koulusurmien jälkeen. Janus 19(2), 104–121.
- OPH 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: opetushallitus.
- OPH 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 50/011/2010. Opetushallitus. Tulostettu 1.6. 2012 http://www.oph.fi/download/130017_maarays_50_011_2010_perusopetuksen_opsin_muutokset_ja_taydennykset.pdf
- OPM 2000. Turvatyöryhmän muistio. Opetusministeriön julkaisusarja 20/2000. Helsinki: Opetusministeriö. Tulostettu 6.6.2012 http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2000/liitteet/tr20_200_0.pdf?lang=fi
- OPM 2002. Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto. Opetusministeriön työryhmien muistioita 13:2002. Helsinki: opetusministeriö
- Perusopetuslaki 13.6.2003/477 31 a §. Finlex. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pyhältö, K. Pietarinen, J. Soini, T. & Westling, S-K. 2011. Pedagogisen hyvinvoinnin aarteita ja sudenkuoppia peruskoulupolulla. Teoksessa: R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhainen, & M. Broberg (toim.) Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kontekstissa. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences. Suomen kasvatustieteellinen seura 54, 437–460.

- Quicke, J.C. 1982. *The cautious expert. An Analysis of Developments in the Practice of Educational Psychology*. Oxford: The Open University.
- Reinikainen, L. 2011a. Resurssipulaa ja sosiaalisia vaikeuksia – luokanopettajien näkemykset ja kokemukset oppilashuoltotyöstä ja oppilaan hyvinvoinnista. *Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos*
- Reinikainen, L. 2011b. Oppilashuolto huoltaa myös opettajia. *Turun Sanomat, Alio 14.11.*
- Rimpelä, M., Frjöd, S. & Peltonen H. 2010 (toim.) *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009. Koulutuksen seurantaraportti 2010:1*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rinne, R. 2001. Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa: A. Jauhiainen, R. Rinne, & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 91–137.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistumien ja valtio. *Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:128.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1984. Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallis-historiallisen muotoutumisen tutkimukseen. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:11.
- Rose, N. 1979. *The Psychological Complex: Mental Measurement and Social Administration. Ideology and Consciousness*, Spring, 5, 169.
- Rose, N. 1985. *The Psychological Complex. Psychology, Politics and society in England 1869-1939*. London: Routledge & Kegan Paul.
- STM 2006. *Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön selvityksiä 2006:33*.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajan työssä. *Aikuiskasvatus* 28(4), 244–257.
- Sutherland, G. 1984. *Ability, Merit & Measurement. Mental Testing and English Education*. Oxford: Clarendon Press.
- Tomlinson, S. 1982. *The Sociology of Special Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wiss, K. & Rimpelä, M. 2010. Oppilashuollon henkilöstö ja toiminnan painotus. Teoksessa M. Rimpelä, S. Frjöd & H. Peltonen (toim.) *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009. Koulutuksen seurantaraportti 2010:1*, 156–170. Helsinki: Opetushallitus.
- Waittinen, M. 2011. Turvallinen koulu? Helsingiläisten peruskoulujen turvallisuuskulttuurista ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Helsinki: Helsingin yliopiston Opettajan-koulutuslaitoksen tutkimuksia 334.
- Valtioneuvosto 2012. *Perusopetuslain mukaisen oppilashuollon toteutuminen peruskoulussa. Oikeuskanslerin päätös 30.1. 2012. Dnro OKV/6/50/ 2011*. Helsinki: Valtioneuvoston Oikeuskanslerin virasto.

Tilastot ja totuus: esimerkkeinä syrjäytyminen, lastensuojelu ja erityisopetuksen muutos

■ Markku Jahnukainen

Ne nuoret...

Eräs viime vuosien kestoaiheita mediassa ovat olleet erilaiset lasten ja nuorten tilanteeseen liittyvät tilastotiedot, joiden keskeinen viesti on se, että nuorella ikäluokalla menee huonosti ja heistä pitää olla syvästi huolissaan. Tällaisia tilastotietoja ovat lastensuojelutilastot, jotka ovat osoittaneet lastensuojelun toimenpiteiden lisääntymistä vuosittain sekä erilaiset syrjäytymisen indikaattorit, joiden perusteella yli 50 000 nuorta on leimattu syrjäytyneeksi. Vuosittain julkaistaan myös erityisopetuksen tilastot, joiden osalta trendi on ollut vastaava: vuodesta 1998 vuoteen 2009 erityisopetuksen oppilasmäärä kasvoi vuosi vuodelta. Pelkästään kokoaikaisen erityisopetuksen osalta volyymi on yli kaksinkertaistunut. Median tulkinta on lähes poikkeuksetta jättänyt huomiotta sen, että kaikki edellä mainitut tilastolliset tarkastelut sisältävät useita virhelähteitä ja tulkinnallisuutta, joten kyse ei ole suoraan käytäntöön sovellettavissa olevasta yksilötiedosta. Esimerkiksi paljon huomiota saaneet Pekka Myrskylän syrjäytymisanalyysit (esim. Myrskylä 2011) perustuvat karkeasti ottaen sellaiseen byrokraattiseen periaatteeseen, että jos nuori ei ole tavoittavissa tilastoista ajanhetkellä t on hänet tulkittavissa syrjäytyneeksi (oletuksella, että sellaisena hän pysyykin...).

Kyse on poikkileikkausaineistoihin liittyvästä harhasta. Henkilöpohjaisilla seuranta-aineistoilla (esim. Kivirauma 1995; Jahnukainen 1997; Kivirauma &

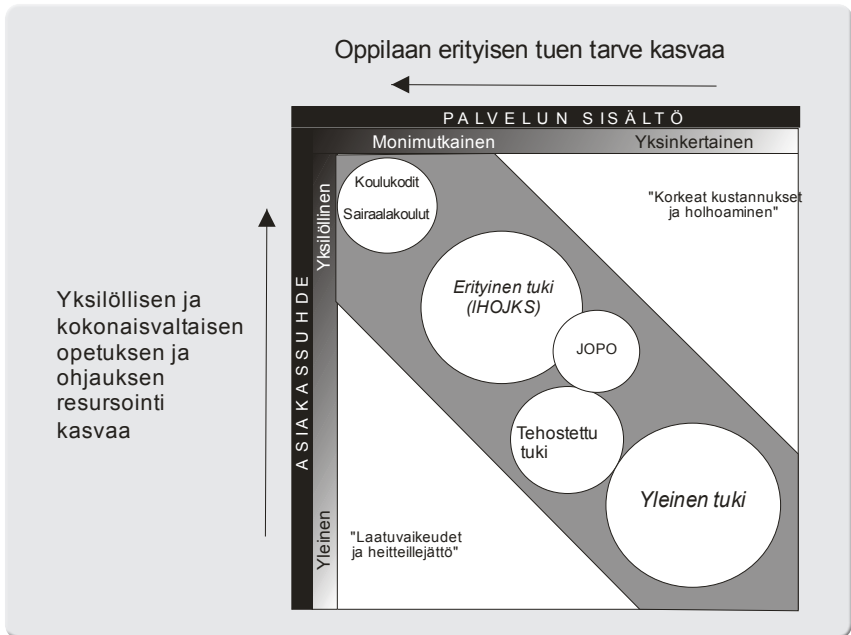
Jahnukainen 2001; Jahnukainen 2007), joilla on seurattu yksittäisten riskipositiossa olevien elämäntilanteiden, on huomattu, että tilanteet muuttuvat – erityisesti nuorten miesten osalta – usein nopeastikin. Eilen ’syrjäytynyt’, tänään jotain muuta... Kiinnostavasti jopa Myrskylän omat aineistot kertovat, että muutosta seurannassa tapahtuu (60 prosentin tilanne oli muuttunut viiden vuoden syklillä), tämä jätetään tosin lähes huomiotta analyysissä. On toki selvää, että monista eri syistä johtuen polarisaatio nuorten elämäntilanteiden osalta on lisääntynyt, mutta tätä lienee syytä pohtia mieluummin ”haasteena” (vrt. *challenging behaviour*) kuin yksilökeskeisesti ”pahantapaisuutena”. Haastattelupohjaisissa elämäntilanteita koskeissa korostuu elämäntilanteiden kokonaisuus aivan eri tavalla kuin muuttujapohjaisissa rekisteritutkimuksissa, erilaiset poikkeamat standardibiografiasta voivat saada loogisen selityksensä. Siten olisi tarpeellista edelleen tuottaa myös tämänkaltaista tutkimusta, vaikkakin kyse on työläästä menetelmästä (esim. Jahnukainen 2011).

Erityisopetuksen tilastointi ja pahantapaisuus

Erityisopetuksen tilastot ovat oma erityisalueensa, jonka tulkinta on paljon monimutkaisempaa kuin äkkiseltään voisi kuvitella. Eri yhteyksissä on eritelty erityisopetuksen tilastoiden tulkintaan liittyviä ongelmakohtia (esim. Jahnukainen 2006; Lintuvuori 2010; Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heironen 2012). Vuosikymmenten aikana itse tilastointiin on jo tehty niin suuria muutoksia, että aikasarjojen luotettava tarkastelu on rajallista. Lisäksi politiikkatasolla tehdyt muutokset ovat monin tavoin vaikuttaneet siihen kokonaisuuteen, jotka ovat tulleet erityisopetukselle ’alttiiksi’ vuosien varrella. Median logiikasta voidaan taas todeta se, että niin kauan kuin erityisopetuksen oppilasmäärä kasvoi, se uutisoitiin näyttävästi, nyt kun se ensi kertaa pieneni (SVT 2012) – uusittujen kriteerien vuoksi – tapahtuma jäi huomiotta. Ehkä parempi niin...

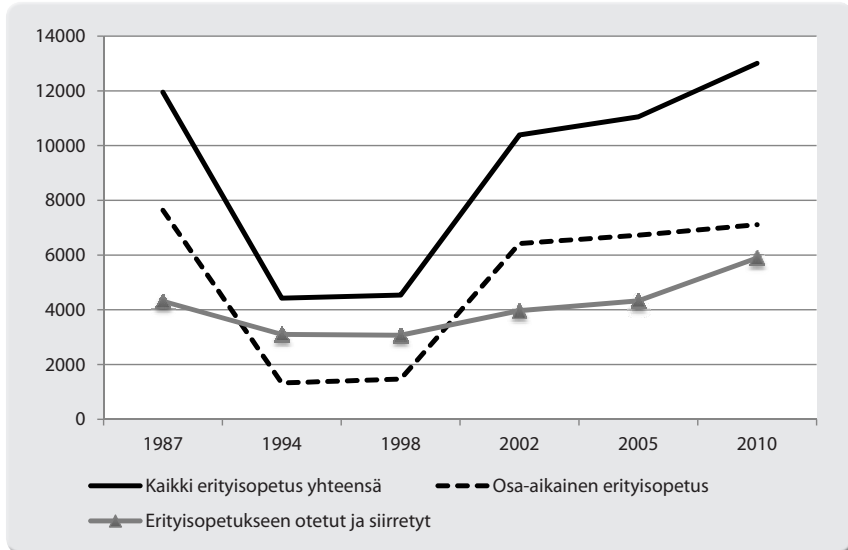
Pahantapaisuuden eli sittemmin käyttäytymishäiriöiden tilastoinnin suhteen tilanteeseen on keskeisimmin vaikuttaneet muutokset määritelmässä ja tilastointiyksiköissä: 1980-luvulla aihetta tilastointiin tarkkailuopetukseen sijoitettujen määrien avulla, 1985 alkaen sopeutumattomien

erityisopetuksen (ESY) käsitteellä, ja vuodesta 2001 eteenpäin syyperustaisesti (sijoitusssyy: tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus). Aiemmin siis tilastoitiin kyseiseen opetusmuotoon sijoitetut, jolloin ajateltiin heidän olevan varsin homogeeninen joukko. Sittemmin, osaksi liittyen sijoitusvaihtoehtojen laajentumisesta erityisluokka tai -koulusijoituksesta yleisopetukseen osin tai kokonaan integroimiseen, tilastointiperusta muuttui yksilön sijoituksen perusteeksi määritetyksi syykategoriaksi (ks. myös taulukko 1). Monissa kunnissa toimii tätä nykyä ns. monimuoto-
pienryhmiä, joissa opiskelee monilla eri syykategorioilla määriteltäviä oppilaita. Samoin Omaurien ja pajakoulujen alueelle on legitimoitu joustavan perusopetuksen (JOPO) vaihtoehtoiset toimintamallit. Käyttäytymiseen ja keskivertoon koulukulttuuriin sopeutumattomuuteen liittyviin vaikeuksiin on siis tarjolla nykyään hyvin monenlaisia ja intensiteetiltään erilaisia toimintoja (ks. kuvio 1), perinteisiin tarkkailuluokkiin tai -kouluihin verrattavia yksiköitä on enää vähän.



KUVIO 1. Käyttäytymis- ja sopeutumisvaikeuksien palvelustrategian hahmotelma kolmiportaisen tuen kentässä

Seuraavaksi teemme lievää väkivaltaa sopeutumattomuuden tilastoinneille ja taivutamme vuosilta 1987, 1994, 1998, 2002, 2005 ja 2010 olevat tiedot aikasarjaksi (kuvio 2). On selvää, että edellä mainituista seikoista johtuen kyse ei ole täsmälleen saman ilmiön tilastoinnista, joskin suuntaa-antavasti tämänkaltaisen yksinkertaistuksen uskaltaa suorittaa.



KUVIO 2. Tunne-elämän häiriön tai sopeutumattomuuden vuoksi erityisopetusta saaneiden määrät 1987 – 2010 (Kivirauma 2002, Jahnukainen 2003, SVT 2012). HUOM! Tilastointiperusteiden muutoksien vuoksi aikasarjaa on tulkittava suuntaa-antavasti.

Todennäköisesti ensimmäinen seikka, jonka tarkkaavainen lukija havaitsee, on se kuoppa joka syntyy 1990-luvun tilastoinneissa. Aikanaan tätä epäiltiin virheeksi tilastoinnissa. Matkan päästä tämä on vahvistunut käytännössä lama-aikana tehdyiksi säästöiksi nimenomaan 'kevyempään' eli osa-aikaisen erityisopetuksen käyttäytymisvaikeuksiin kohdennettuna. Vaikeamaksi katsottuun kokoaikaiseen erityisopetukseen säästöt eivät juurikaan kohdentuneet. Tämä kertoo mielenkiintoisella tavalla koulun kulttuurista ja 'sopeutumattomuuden' suhteellisuudesta. Vastaavanlainen suhteellisuudesta kertova ilmiö tuli vastaan kun tarkastelimme kanadalaisella aineistolla käyttäytymishäiriöiden trendejä tilanteessa, jossa määritelmä 'vaikea käyttäyty-

mishäiriö' tuotti kolminkertaisen rahoituksen 'lievään käyttäytymishäiriöön' verrattuna: luokittelussa näkyi siirtymä vaikean kategorian käyttöön pienellä viipeellä rahoitusuudistuksen jälkeen (Wishart & Jahnukainen 2010). Tällainen raadollisuus tulee usein yllätyksenä hyvää ja kaunista halajaville kasvatustieteilijöille.

Välillisesti rahoitukseen liittyy myös vuoden 1998 jälkeinen kasvupyrähdys: resurssien palautuminen aiemmalle tasolle mahdollisti jälleen 'kevyemminkin' pahantapaisten huomioimisen osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Sittemmin 2000-luvun loppupuolella myös sopeutumattomuuden vuoksi ns. kokoaikaiseen erityisopetuksen (nyk. erityinen tuki) siirrettyjen osuus on jatkanut laajentumistaan. Siihen, mistä laajentuminen johtuu (tai mistä se koostuu) ei tilastojen kautta pääse kiinni, sillä esimerkiksi sijoitusvaihtoehtoa (erityisluokka tai yleisopetukseen integrointi) ei ole tilastoitu vuoden 1998 jälkeen. Toisaalta vanha totuus erityisopetuksen kolmesta pääluokasta – EMUT, EHAT ja ESYT – on jo aikoja muuttunut siten, että sopeutumattomuus on antanut tilaa tarkemmin määritellyille erityisen tuen tarpeille (taulukko 1). Anomaliana tilastoinnissa on suurimmaksi ryhmäksi kohonnut muu syy, jonka laaja käyttö kertonee erityisesti tilastokategorioiden toimimattomuudesta (Lintuvuori 2010).

TAULUKKO 1. Erityisopetuksen suurimmat ryhmät 1998 ja 2010 (ns. kokoaikainen erityisopetus, aiemmin erityisopetukseen otetut ja siirretyt; nykyinen erityinen tuki) (Tilastokeskus 1999; SVT 2012)

<i>Sijoitus</i>	1998	2010
1.	Mukautettu opetus kehityksessä viivästyneille (EMU)	Muu syy
2.	Harjaantumisopetus kehitysvammaisille (EHA1)	Kielen kehityksen häiriöstä (dysfasiasta) johtuvat oppimisen vaikeudet
3.	Sopeutumattomien opetus (ESY)	Lievä kehitysviivästymä
4.	Vammautuneiden (liikuntavammaisten) opetus (EVY)	Eriasteinen aivotoiminnan häiriö, liikuntavamma tai vastaava
5.	Muu opetussuunnitelma	Tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus

Lopuksi – sankaritutkija palaa kentälle

Erilaiset tilastot tarjoavat runsaudensarven monenlaisten ilmiöiden tarkasteluun ja ovat siten mainio apuväline asiansaosaavan tulkitsijan työkalupakissa. Kuten edellä esitetystä käy ilmi, tilastojen tulkinnassa saa kuitenkin olla tarkkana: tilastoyksiköiden ja erityisesti niissä tapahtuneen muutoksen mielekäs tulkinta vaatii pitkittäisorientaatiota ja sekä (erityis)pedagogisen että koulutuspoliittisen ja -sosiologisen kehyksen hyödyntämistä. Oma lukunsa ovat sitten itse tilastoihin liittyvät tekniset puutteellisuudet.

Tilastointi kuitenkin kehittyy – vai kehittykö? Syksyllä 2011 uuteen kolmiportaiseen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmään siirtymisen jälkeen myös kyseisen ilmiön (aiemmin tunnettu nimellä erityisopetus) tilastointi uudistettiin ja sieltä poistettiin kaikki erityisopetuksen syyperustaan liittyvät keruut. Siten jatkossa tiedämme enää vain oppilasmäärät, muttemme syitä, joiden perusteella erityisopetusta (= tehostettua ja erityistä tukea, sekä erikseen osa-aikaista erityisopetusta) annetaan. Näillä näkymin kuvio 2 edustaakin siis viimeistä edes jossain määrin vertailukelpoista aikasarjaa käyttäytymisen ja sopeutumisen vaikeuksien erityisopetuksen suhteen. Jatkossa joutunemme tyytymään OAJ:n opettajakyselyihin, joiden tuloksena ainakin kuriin ja rangaistuksiin liittyviä toimintamalleja ollaan kovaa vauhtia muokkaamassa uusiksi; siitä huolimatta että tutkimustieto käyttäytymiseen vaikuttamisen alueelta kertoo aivan toisenlaisten keinojen olevan niitä tehokkaimpia.

Meidän käyttäytymisen vaikeuksista ja niiden eri olomuodoista kiinnostuneiden tutkijoiden osaltahan tätä voidaan tulkita myös oivallisena työtarttjouksena: huolellisesti toteutettuja tutkimuksia, kartoituksia ja seurantoja tarvitaan. Sankaritutkija voi palata takaisin kentälle seuraamaan koulun varjossa varttumisen ehtoja ja muodostamaan kokonaisvaltaista kuvaa siitä, missä mennään ja kuka käskee.

Lähteet

- Jahnukainen, M. 1997. Koulun varjosta aikuisuuteen: entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämävaiheet. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 182.
- Jahnukainen, M. 2003. Laman lapset? Peruskoulussa erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuuskien tarkastelua vuodesta 1987 vuoteen 2001. Yhteiskuntapolitiikka 68 (5), 501–507.
- Jahnukainen, M. 2006. Erityisopetuksen tarve ja muutos. Teoksessa S. Karvonen (toim.) Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt. Nuorten elinolot vuosikirja. Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosaian neuvottelukunta & Stakes, 119–131.
- Jahnukainen, M. 2007. High-risk youth transitions to adulthood: A longitudinal view of youth leaving the residential education in Finland. *Children and Youth Services Review* 29 (5), 637–654.
- Jahnukainen, M. 2011. Editorial: Longitudinal research on emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioral Difficulties* 16 (4), 337–338.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 13. painos. Lastensuojelun keskusliitto. Tampere: Vastapaino, 15 – 54.
- Kivirauma, J. 1995. Koulun varjossa: entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. University of Jyväskylä. Department of Special Education. Research reports 53.
- Kivirauma, J. 2002. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 12. täydennetty painos. Juva: Lastensuojelun keskusliitto, 23–33.
- Kivirauma, J. & Jahnukainen, M. 2001. Ten years after special education. Socially maladjusted boys on the labor market. *Behavioral Disorders* 26 (3), 243–255.
- Lintuvuori, M. 2010. Erityisopetus muutoksen kynnyksellä. Tilastollinen kuvaus erityisopetusjärjestelmästä ja sen määrällisestä kehityksestä 1970-luvun lopulta vuoteen 2008. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisematon erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma.
- Myrskylä, P. 2012. Hukassa – keitä ovat syrjäytyneet nuoret? EVA Analyysi 19. www.eva.fi/wp-content/uploads/2012/02/Syrjaytyminen.pdf Luettu 25.5.2012
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2012. Erityisopetus. <http://www.stat.fi/til/erop/index.html> Luettu 25.5.2012.
- Tilastokeskus 1999. Oppilaitostilastot. Koulutus 1999:6. Helsinki: Tilastokeskus.
- Wishart, D. & Jahnukainen, M. 2010. Difficulties associated with the coding and categorization of students with emotional and behavioural disabilities in Alberta. *Emotional and Behavioural Difficulties* 15 (3), 181–187.

Koulun varjossa?

■ Matti Kuorelahti & Kristiina Lappalainen

Joel Kivirauman tutkimus vuodelta 1995 *Koulun varjossa* oli opiskelijoiden ahkerassa käytössä ja teoksen nimi on esiintynyt myöhemmin eri variaatioina – otsikoissa ja opinnäytteiden lukujen nimissä kouluun huonosti kiinnittyvien lasten ja nuorten asioista kiinnostuneiden tutkijoiden ja tutkijan alkujen toimesta. Otsikko kuvaa professori Kivirauman sosiologista (ja myös historiallista) lähestymistapaa: ongelmana eivät ole vain ”käyttäyty-miseltään häiriintyneet” lapset ja nuoret, vaan kyse on laajemmasta haasteesta koko järjestelmälle. Käyttäytymishäiriöt eivät ole yhden lapsen tai perheen tai opettajan ongelmia, vaan kysymys on koko koulun toiminnasta organisaationa. Tässä artikkelissa verrataan erityisopetusta saavien ja vain yleisopetuksen piirissä olevien lasten minäkuvaa ja sosioemotionaalista kompetenssia.

Kouluun kiinnittyminen ja koulun varjo

Nimi *Koulun varjossa* luo myös mielikuvan lapsista ja nuorista, jotka kyllä olivat koulussa mutta jäivät sivummalle varjoon, eikä heitä haluttu valta-virrassa välttämättä edes nähdä, eli heidän opiskelupaikkansa ja sosiaalinen sijaintinsa oli yksiselitteisesti erityisopetuksen piirissä. Viimeaikaisen perus-koulun ja perusopetuslain kehittämisen yhtenä tavoitteena on ollut yleis- ja erityisopetuksen lähentäminen niin, että koko kouluyhteisön rooli kaikkien koulun oppilaiden erilaisten ja eriasteisten tuen tarpeiden huomioimisessa korostuu. Näin myös mahdollistuu ongelmien tunnistaminen ja niihin puut-tuminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

Koulun varjossa kuitenkin värjöttelee suuri joukko lapsia ja nuoria, jotka eivät koe koulua omakseen. Osittain ehkä tästä syystä koulutuksen ulkopuolelle jää 8,9 % nuorista ensimmäisen mahdollisuuden koittaessa eli perusopetuksen päättyessä, eivätkä he jatka tutkintotavoitteisessa koulutuksessa (Suomen virallinen tilasto 2011). Jahnukainen on tarkastellut kriittisesti aiemmin tässä kirjassa poikkileikkaustilastoihin liittyviä harhan mahdollisuuksia, eikä tuo vajaa yhdeksän prosenttia nuorista jää kokonaan koulutuksen ulkopuolelle, vaan suurin osa palaa myöhemmin koulutukseen. Opiskelujen jatkamattomuus kuvastaa kuitenkin alhaista koulutukseen kiinnittymistä juuri perus- ja toisen asteen taitekohdassa.

Kouluun kiinnittymistä on tutkittu kouluviihtyvyytenä (Linnakylä, Kannas), koulun mielekkyyden kokemuksena (Olkinuora), koulussa koettuna hyvinvointina (Konu, Kouluterveyskysely). Eräiden vertailevien viihtyvyyttutkimusten perusteella suomalaislasten kouluviihtyvyys on ollut huonompi kuin heidän osaamisensa. Ruoho, Koskela ja Pihlainen-Bednarik (2006) tarkastelivat kriittisesti kouluviihtyvyyden kansainvälisiä vertailuja ja kyseenalaistivat tulkinnan suomalaislasten väitetyistä huonosta viihtymisestä, ja tuoreimmat tutkimukset (mm. Kämppe, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapasalo, Villberg ja Kannas 2012) tukevat sitä näkemystä, että lasten viihtyminen peruskoulussa on selvästi lisääntynyt.

Missä vaiheessa koulu sitten alkaa varjostaa joidenkin oppilaiden elämää? Lähes poikkeuksetta kaikki ensimmäiselle luokalle tulevat lapset pitävät koulusta ja erityisesti opettajastaan ja uskovat omiin kykyihinsä. Kouluvuosien myötä näkemykset muuttuvat vähitellen kriittisimmiksi eivätkä kaikki oppilaat enää koe koulua itselleen tärkeäksi ja merkitykselliseksi paikaksi. Kouluun kiinnittymistä ja koulunkäyntiä saattavat hankaloittaa niin akateemiseen menestymiseen kuin sosiaaliseen tai emotionaaliseen hyvinvointiin liittyvät ongelmat. Tällöin oppimismotivaatio voi murentua jo alaluokilla ja myönteisen minäkäsityksen rakentuminen voi vaikeutua. (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008.) On myös ymmärrettävää, että eriaisteiset erityisopetuksen tarpeet esimerkiksi oppimisvaikeudet tai käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmat ovat usein yhteydessä oppilaiden minäkäsityksen heikkouteen ja itsearvostuksen puutteisiin (esim. Hotulainen & Lappalainen 2009).

Tässä artikkelissa tarkastelemme runsaan neljän sadan kainuulaisen viides- ja kuudesluokkalaisen näkemyksiä omasta sosioemotionaalisesta kyvykkyydestään ja minäkäsityksestään. Tarkastelemme myös opettajien käsityksiä oppilaiden sosiaalisesta kyvykkyydestä. Kysymme, millainen on erityisopetusta saavien oppilaiden minäkäsitys ja heidän kokemansa sosiaalinen kyvykkyys ja millaisia eroja heillä on verrattuna muihin, ei erityisopetusta saaviin oppilaisiin.

Sosioemotionaalinen kyvykkyys

Tällä hetkellä oppilaiden sosiaalisten ja tunne-elämän sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kehittämisen tarve on nostettu voimakkaasti esille koulu-maailmassa (esim. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016). Kysymyksessä ei ole mitenkään uusi asia, mutta kuten Liisa Keltikangas-Järvinen (2012) toteaa, nykyajan kasvatuksen sisällöksi asetettu yksilöllisyys ja sen tukeminen tekee sosiaalisen kyvykkyyden ja toisten kanssa toimeentulonvaatimukset aiempaa haastavammaksi.

Sosioemotionaalisen kyvykkyyden tai pätevyuden (kompetenssin) määrittäminen ei ole yksiselitteistä. Kirjallisuudessa kuitenkin erotetaan ensinnäkin käsitteet sosiaalisuus eli halu olla muiden kanssa ja sosiaalinen kompetenssi eli kyky tulla toimeen muiden ihmisten kanssa sekä ottaa muut huomioon (Keltikangas-Järvinen 2012). Lisäksi sosioemotionaaliseen kyvykkyyteen liittyy kyky ilmaista ja hallita tunteensa tilanteeseen sopivalla tavalla eli voidaan käyttää käsitettä sosioemotionaalinen kompetenssi (Juntila 2010). Sosioemotionaalinen kyvykkyys on opittua. Poikkeuksen (2011) mukaan sosioemotionaalinen kyvykkyys rakentuu vuorovaikutuksessa ja on laadultaan muuntuva sekä ympäristöihin reagoiva. Niin vanhemmilla ja perheen vuorovaikutusmalleilla kuin vertaissuhteilla on keskeinen merkitys sosioemotionaalisten taitojen omaksumisessa (Keltikangas-Järvinen 2012; Poikkeus 2011; Salmivalli 2005). Lisäksi sosioemotionaalisen kyvykkyyden muodostumiseen ovat yhteydessä muun muassa koulukokemukset sekä itsearvostus, myönteinen minäkäsitys ja vahva itsetunto, jotka ovat toimivien ja läheisten sosiaalisten suhteiden lisäksi kes-

keisiä yksilön psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin osatekijöitä (esim. Beebe-Frankenberger, Lane, Bocian, Gresham & MacMillan 2005; Junttila 2010; Lappalainen ym. 2008).

Sosioemotionaalinen kyvykkyys voidaan määritellä monella eri tavalla ja eri käsitteitä käyttäen (Denham ym. 2003). Käytämme tässä sosiaalisen kompetenssin käsitettä määrittellessämme sosioemotionaalista kyvykkyyttä, koska olemme käyttäneet tutkimuksessamme MASK-monitahoarviointia oppilaiden sosiaalisesta kompetenssista (Kaukiainen, Junttila, Kinnunen & Vauras 2005). Sosiaalinen kompetenssi on yläkäsite, joka heijastaa monia eri alaitaitoja. Sosiaalisen kompetenssin tarkastelussa on keskeistä huomata se, että sosiaaliset taidot ja sosiaalinen kompetenssi ovat kaksi eri käsitettä. Useat tutkijat nostavat sosiaalisen kompetenssin yläkäsitteeksi ja sosiaaliset taidot yhdeksi kompetenssin osa-alueeksi. (Esim. Junttila 2010; Salmivalli 2005; Rose-Krasnor 1997.) Tämän lisäksi sosiaalisen kompetenssin osa-alueiksi usein katsotaan kuuluvan käyttäytymisen ja tunteiden säätelyyn ja tunnistamiseen liittyviä tekijöitä, kuten sosiokognitiiviset taidot, emotionoiden hallinta ja sosiaaliset tavoitteet (Junttila 2010; Salmivalli 2005). Sosiaalisista kompetenssia määriteltäessä ja tutkittaessa onkin otettava huomioon, että lapset ja nuoret voivat ilmentää varsin erilaista kompetenssia erilaisissa tilanteissa ja vuorovaikutussuhteissa (Poikkeus 1995). Vuorovaikutuksen sujumiseen vaikuttavat siten paitsi yksilöiden myös ryhmän ominaisuudet sekä yksilön ja ryhmän välinen vuorovaikutus (Salmivalli 2005).

Sosiaalinen kompetenssi voidaan jakaa kahteen pääulottuvuuteen eli pro- ja antisosiaaliseen käyttäytymiseen. MASK-arviointiväline oppilaan sosiaalisesta kompetenssista sisältää edellä mainitut ulottuvuudet. (Kaukiainen ym. 2005.) Prososiaalisuuteen kuuluvat yhteistyötaidot ja empatiakyky. Yhteistyötaidoilla tarkoitetaan konkreettisia sosiaalisia taitoja, joiden avulla oppilas pystyy toimimaan aktiivisesti ja tuloksellisesti yhteistyössä muiden kanssa. Kun yhteistyötaidoissa korostuu taidollinen aspekti, empatiakyvyssä painottuu herkkyys muiden tunteille ja muiden asemaan asettuminen. Antisosiaalisuuden osa-alueet MASK-arviointivälineessä ovat impulsiivisuus ja häiritsevyys. Impulsiivisuutta voidaan tarkastella emotionoiden ja käyttäytymisen säätelyn näkökulmasta. Kyvykkyyden puutteena nähdään se, että

oppilas käyttäytyy arvaamattomasti ja on kyvytön kontrolloimaan omien reaktioidensa ilmentymistä. Häiritsevyys on usein tahallista, suunniteltua toimintaa toisten ärsyttämiseksi, häiritsemiseksi tai jopa kiusaamiseksi ja kohdistuu johonkin toiseen ihmiseen. Impulsiivisuus saattaa sen sijaan kohdistua käsillä olevaan tehtävään, tilanteeseen tai vaikkapa ”tylsään kynään”. Näin tarkasteltuna sosiaalinen kompetenssi tarkoittaa taitoa ymmärtää sosiaalisia tilanteita, tehdä niistä tilannekohtaisia tulkintoja ja toimia tavalla, joka auttaa omien ja yhteisten päämäärien saavuttamisesta muita loukkamatta. (Kaukiainen ym. 2005; Juntila 2010.)

Sosiaalinen kyvykkyys voi toimia monin tavoin suojaavana tekijänä oppilaiden elämässä. Se edistää kouluun sopeutumista, avaa yksilölle mahdollisuuksia tiedostaa omaa toimintaansa, asettaa itselleen tavoitteita ja realisoida toimintamahdollisuuksia sekä löytää suojamekanismeja hankalissa tilanteissa. Sosiaalinen kyvykkyys edistää myös kaverisuhteiden hankkimista ja ylläpitämistä sekä helpottaa ja edistää oppilaiden sopeutumista uusiin tilanteisiin, esimerkiksi siirtymistä kouluasteelta toiselle ja opintoihin sitoutumista. (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012.) Valitettavasti aikaisemman tutkimuksen perusteella tilanne näkyy myös päinvastoin: sosioemotionaalinen kyvyttömyys varjostaa monin eri tavoin oppilaan peruskouluvuotia sekä myöhempää opinpolkua, työuraa sekä psyykkistä että sosiaalista hyvinvointia. (Esim. Burt, Obradović, Long & Masten 2008; Groeben, Perren, Stadelmann & von Klitzing 2011; Holopainen, Lappalainen, Juntila & Savolainen 2012; Hotulainen & Lappalainen 2011; Kavale & Forness 1996; Kokko 2001; Martikainen 2012; Nelson, Stage, Duppong-Hurley, Synhorst & Epstein 2007; Pulkkinen 2003).

Tutkimuksen suorittaminen

Tutkimusaineisto koottiin opettajaksi opiskelevien graduprojektina talvella 2012 Kainuussa seitsemästä peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisista (taulukko 1). Koulut olivat tyypillisiä suomalaisia maalaispitäjien keskustan peruskouluja sekä kooltaan että muiltakin ominaisuuksiltaan, kuten erityisopetukseen osallistuvien oppilaiden osuudelta. Tästä aineistosta puuttuivat isommat kaupungit ja siten tämän tutkimuksen perusjoukkona on pidettävä

Taulukko 1. Viides- ja kuudesluokkalaisten määrät tutkituissa kouluissa

Koulut	Oppilaita/vastanneita yhteensä	Kato %	Tytöt	Pojat	Erityisopetusta saaneet, määrä	Erityisopetusta saaneet, %
Koulu 1	90 / 74	18	33	40	17	23,0
Koulu 2	143 / 98	31	52	46	10	10,2
Koulu 3	130 / 118	9	61	57	4	3,4
Koulu 4	63 / 54	14	22	32	6	11,1
Koulu 5	39 / 37	5	15	22	9	24,3
Koulu 6	31 / 30	3	15	15	4	13,3
Koulu 7	48 / 46	4	24	22	4	8,7
Yhteensä	544 / 457	16	222	234	54	11,8

ennemminkin suomalaista ei-urbaania maaseudun taajamayhteisöjen viides- ja kuudesluokkalaista.

Viides-kuudesluokkalaisten erityisopetuksen määrä vaihteli kouluittain ja se saattoi ilmentää koulukohtaisia painotuksia erityisopetuksen järjestämisessä. Tässä aineistossa erityisopetus tarkoitti sekä laaja-alaista ($n = 30$) että henkilökohtaistettua ($n = 24$) muotoa. Yksi oppilas ilmoitti, että hänellä oli hojks, mutta hän ei saanut erityisopetusta.

Tutkimuksen kato jäi alhaiseksi, kun aineisto kerättiin koulupäivän aikana oppitunnin kuluessa. Lapset vastasivat kyselyyn omalla nimellään, vanhempia informoitiin tutkimuksesta ja heiltä pyydettiin kirjallinen lupa lapsen osallistumiseksi kyselyyn. Juuri kukaan ei evännyt lapsensa osallistumista etenkään, kun koulujen rehtorit suosittelivat lasten osallistumista kyselyyn osana koulun omaa kehittämistoimintaa. Kouluille toimitettiin artikkelimuotoinen tiivistelmä tutkimuksen keskeisistä tuloksista.

Kyselylomakkeella mitattiin lasten minäkäsitystä (Marsh / Savolainen 2011), sosioemotionaalista kompetenssia MASK-mittarilla (Kaukiainen ym) sekä koottiin eräitä taustatietoja kuten koulumenestys lapsen itsensä ilmoittamana, ja erityisopetukseen osallistuminen.

Minäkäsitysmittari (Marsh 2012 / Savolainen 2011) on kyselylomake, jossa on kaiken kaikkiaan 76 väitettä. Lapsi vastaa lomakkeeseen neliportaisella asteikolla sen mukaan onko väite hänen kohdallaan totta vai ei. Lapsi arvioi käsitystään fyysisestä ja sosiaalisesta habituksestaan, osaamisestaan ja suoriutumisestaan eri kouluaineissa sekä suhdettaan vanhempiin ja kaverei-

hin. Tässä mittauksessa faktorianalyysissä muodostui 13 ulottuvuutta (selitysaste 67 %), joista ensimmäiselle latautui 19 muuttujaa (selitysaste 27 %).

MASK (monitahoarviointi sosioemotionaalista kompetenssista) mittaa sosioemotionaalista kyvykkyyttä yhteistyökyvyn (tarjoan apuani toisille, osallistun ryhmän toimintaan jne.), empatian (osaan olla hyvä kaveri, otan huomioon toisten tunteet jne.), impulsiivisuuden (lyhyt pinna, ärsynnyn helposti jne.) ja häiritsevyyden (riitelen, häiritсен jne.) näkökulmista (Kaukiainen ym. 2005). Monitahoisuus tarkoittaa, että arvioijina ovat lapsi itse, hänen luokkatoverinsa sekä opettaja. Tässä mittauksessa käytettiin itsearviointia ja opettaja-arviointia.

Tulokset

Taulukossa 2 esitetään minäkäsityksen ja sosioemotionaalisen kompetenssin mittauksen tulokset. Oppilaat jaettiin kolmeen ryhmään: yleisopetuksen oppilaat, jotka eivät saa erityisopetusta (402), laaja-alaiseen osallistuvat (32) sekä oppilaat, joilla on hojks (23). Ryhmien välisiä eroja tutkittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä.

Minäkäsityksen eri puolia kuvataan summamuuttujilla, jotka muodostettiin faktorianalyysin perusteella. Tässä minäkäsitystä kuvataan seuraavien 10 ulottuvuuden kautta: yleinen minäkäsitys (= kaikkien 76 muuttujan keskiarvo), ulkonäkö, itseluottamus, kokemus kaverien taholta hyväksytyksi tulemisesta, suhde vanhempiin, yleinen osaamisen tunne koulussa, usko omiin kykyihin, opiskelusta pitäminen, akateeminen ja ei-akateeminen minäkuva.

Myös sosioemotionaalisen kompetenssin itsearvioinnin ja opettaja-arvioinnin tulokset ovat taulukossa 2. Asteikko vaihtelee välillä 1 (= väärin, väite ei pidä paikkaansa) ja 4 (= totta, väite pitää paikkansa).

Alakoulun päättövaiheessa olevat lapset riippumatta siitä, saavatko he erityisopetusta vai eivät, arvioivat minäkuvaansa ja sosiaalista kyvykkyyttään samoin. Ainoastaan osaamisen tunteen osalta erityisoppilaat (ilman hojksia) arvioivat itseään heikommin kuin yleisopetuksen oppilaat. Oppimisvaikeudet ilmeisesti tuntuvat koululuokan arjessa niin, että lapsi havaitsee oppivansa eri tavoin ja ehkä hitaammin kuin muut ja se luo osaamattomuuden tunnetta.

Taulukko 2. Viides- ja kuudesluokkalaisten minäkäsitys ja sosioemotionaalinen kompetenssi heidän itsensä ja opettajiensa arvioimana

Minäkuva (asteikko 1-4)	yleisopp.	erit.opp.	hojks	F	df	p
Yleinen minäkuva	3,06	3,02	2,99	0,451	456	.637
Ulkonäkö	2,83	2,89	2,75	0,300	397	.741
Itseluottamus	3,25	3,20	3,24	0,138	446	.871
Hyväksytyksi tulo	3,02	3,10	2,97	0,434	430	.648
Suhde vanhempiin	3,54	3,63	3,45	1,186	427	.307
Osaamisen tunne yo>eo**	3,00 2,97-3,08*	2,69 2,55-2,84*	2,74 2,41-2,94*	6,266	446	.002
Usko omiin kykyihin	3,30	3,18	3,37	0,749	444	.473
Opiskelusta pitäminen	2,51	2,42	2,48	0,255	444	.775
Ei-akat. minäkuva	3,17	3,26	3,09	0,963	365	.383
Akat. minäkuva	2,98	2,84	2,89	0,963	365	.272
Sosioemotionaalinen kompetenssi itse arvioituna (painotetut keskiarvot)						
Yhteistyökyky eo>yo**; eo>hojks**	9,78 9,62-9,95*	10,22 9,63-10,81*	8,65 7,56-9,73*	5,772	439	.003
Empatia	5,69	5,79	5,43	0,913	446	.402
Impulsiivisuus	4,31	4,62	4,63	1,016	437	.363
Häiritsevyyys	4,33	4,53	4,19	0,455	439	.635
Sosioemotionaalinen kompetenssin opettajan arvioimana (painotetut keskiarvot)						
Yhteistyökyky yo>hojks**	11,09 10,80-11,38*	9,81 8,76-10,86*	9,52 8,28-10,75*	5,740	412	.003
Empatia yo>eo**	7,26 7,10-7,43*	6,45 5,72-7,18*	6,90 6,04-7,76*	3,698	412	.026
Impulsiivisuus yo<eo**	3,80 3,63-3,98*	5,78 4,89-6,68*	4,65 3,67-5,63*	18,898	412	.000
Häiritsevyyys eo>yo**; eo>hojks**	4,36 4,16-4,55*	6,11 5,22-7,01*	4,69 3,84-5,54*	11,777	412	.000

* = keskiarvon 95 %:n luottamusväli

** = ryhmien välinen ero tilastollisesti merkitsevä post hoc (Scheffe) testin perusteella

Tehostetun (osa-aikainen erityisopetus) tai erityisen tuen (mm. hojks) piirissä olevien oppilaiden kokemus itsestään sekä akateemisessa että sosiaalisessa mielessä ei pääsääntöisesti eronnut toisten lasten kokemuksesta ja tällä perusteella alakoulun tukijärjestelmää voisi pitää kohtuullisen hyvin toimivana. Tuki – tässä tapauksessa erityisopetus – näyttäisi auttavan lasta sekä minäkuvan että koulusuoriutumisen osalta niin, ettei lapsi koe leimautuvansa erilaiseksi tai huonommaksi kuin muut.

Sosioemotionaalisen kyvyn osalta tilanne on sama kuin edellä: erityisopetusta saaneet lapset pitävät itseään pääsääntöisesti sosiaalisilta taidoiltaan ja sosioemotionaalisilta kyvyiltään samanlaisina kuin muutkin. Oppilaat, joilla oli hojks, arvioivat yhteistyökykynsä hieman alemmaksi kuin muut oppilaat. Tulos on hyvin uskottava, sillä kun yhteistyökykyä mitataan oppitunnin näkökulmasta avun tarjoamisella, ryhmätööhön osallistumisella ja aloitteellisuudella, niin ei voi odottaa, että oppimisvaikeuksinen lapsi olisi kovin aktiivinen ja apua tarjoamassa. Pikemminkin hän voisi itse tarvita toisten lasten tukea ja apua oppimisessaan.

Opettajat näkivät tilanteen toisin. Hojks-oppilaat erottuivat yhteistyökyvyn taidoiltaan heikompina kuin muut ja se vastaa myös oppilaiden itsearviointia. Opettajat arvioivat laaja-alaista erityisopetusta saaneita oppilaitaan vähemmän empaattisiksi ja enemmän häiritseviksi ja impulsiivisemmiksi kuin muita oppilaitaan. Oppilaat näkivät itsensä toisin, eivätkä he kokeneet eroavansa muista näissä piirteissä.

Pohdinta

Sosioemotionaalinen kyvykkyys ja onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä kouluun kiinnittymisen ja koulussa oppimisen edellytyksiä. Jos oppilaat eivät löydä koulussa oppimiselleen omakohtaisia merkityksellisyyden kokemuksia tai kokevat tulevansa siellä väärin ymmärretyksi tai jäävänsä kokonaan kuulematta, se ei edistä oppimista. Koulu tahtomattaan jättää varjoonsa sellaisia lapsia ja nuoria, jotka kokevat itsensä erilaiseksi kuin muut. Sellaiset kokemukset kuluttavat itsetuntoa ja nakertavat minäkäsitystä.

Tämän poikkileikkaustutkimuksen perusteella alakoulun 5.-6.-luokkalaisten oppilaiden kokemukset näyttivät rohkaisevilta siinä mielessä, että oppimisvaikeudet tai muut tuen tarpeet eivät olleet tuoneet mukanaan heikompaa minäkäsitystä tai alemmaa sosioemotionaalisen kyvykkyuden tunnetta, yhteistyökykyisyyttä ja osaamisen tunnetta lukuun ottamatta. Sen sijaan useat pitkittäistutkimukset ovat osoittaneet, että erot oppimisen tuen tarpeessa olevien ja ei tukitarpeita omaavien oppilaiden kohdalla alkavat näkyä myöhemmällä koulu-uralla esimerkiksi jatkokoulutukseen suuntautumises-

sa ja kiinnittymisessä, minäkäsityksen heikkoudessa, koulu-uupumuksen tai muiden psykososiaalisten oireiden kokemisena (Holopainen, Lappalainen & Savolainen 2007; Hotulainen & Lappalainen 2009; Lappalainen & Hotulainen (painossa); Keltikangas-Järvinen 2008; Maag & Reid 2008; Myklebust 2007; Savolainen, Ahonen, Aro, Tolvanen & Holopainen 2008).

Oppilaiden käsitys itsestään oppijana ja omasta osaamisestaan kiteytyy vakaaksi jo varsin varhain (esim. Aunola 2002), joten on ymmärrettävää, että pitkän koulu-uran kuluessa tukea tarvinneiden oppilaiden akateeminen minäkäsitys näkyy huonommuuden tunteena (esim. Hotulainen & Lappalainen 2009; Lappalainen ym. 2008; Lappalainen & Hotulainen, painossa). Olisikin tärkeää, että koulussa ja kotona kiinnitettäisiin huomiota heidän vahvuuksiinsa ja ei-akateemiseen osaamiseensa. Yhteistyötäidottomuus näyttäisi olevan riskitekijä jo alakouluikäisten lasten yksinäisyyden, sosiaalisen ahdistuneisuuden sekä kiusatuksi tulemisen kokemuksille ja se on selittämässä koulumenestystä. Lasten ja nuorten sosiaaliseen kyvyttömyyteen liittyvät pulmat eivät useinkaan poistu itsestään, vaan niihin tarvitaan koulussa opettajien asiantuntemusta ja neuvoja. (Junttila 2010; Soini, Pietarinen, Pyhältö, Westling, Ahonen & Järvinen 2012.) Suomalaisessa koulukulttuurissa saattaa olla edelleen niin, että luokkahuoneissa keskitytään akateemisten taitojen ja tietojen opettamiseen, mutta sosioemotionaalisen kyvykkyyden ja vuorovaikutustaitojen opettaminen tai konfliktilanteista selviytymisen harjoittaminen jäävät liian vähälle huomiolle. Oletetaan, että ne opitaan ilman suunnitelmallista ja tavoitteellista opettamista muun koulutyön ohessa.

Tämänkin tutkimuksen perusteella usean eri arvioitsijan näkökulmat ovat tärkeitä, kun halutaan muodostaa kokonaisvaltainen, eri ympäristöt ja toiminnat kattava kuva oppilaan sosioemotionaalisesta toiminnasta. Kun sekä oppilas itse, hänen vanhempansa että opettaja ovat arvioitsijoina, tulevat myös arvioitsijoiden erilaiset näkökulmat huomioiduiksi. Tämä toimintatapa auttaa myös oppilasta itseään näkemään kehittymistarpeensa ja sitoutumaan tukitoimiin. Tällöin myös koulu ja oppilaan perhe voivat löytää ”yhteisen sävelen” asettaessaan tavoitteita ja suunnitellessaan toimenpiteitä. Kuten kaikki muutkin taidot, sosioemotionaaliset taidot ovat kehityksellisiä ja opittavissa olevia taitoja, joita tulisi arvioida, opettaa ja antaa niiden osaa-

misesta palautetta, kuten koulussa yleensä tehdään. Tämä tutkimus osoittaa, että opettajat kyllä huomaavat oppilaiden sosioemotionaaliset kehittymistarpeet, ja nämä oppilaat näyttävät myös olevan tuen piirissä, joko tehostettua tai erityistä tukea saamassa. Mutta miten suunnitelmallisesti kouluissa yleisesti tänä päivänä seurataan oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä? Ja millaisia keinoja ja menetelmiä käytetään, että kaikki oppilaat voisivat kokea onnistuvansa näiden taitojen osaamisessa?

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (luku 4, oppimisen ja koulukäynnin tuki) mukaan (Opetushallitus 2010) ”Opetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohdana ovat sekä opetusryhmän että kunkin oppilaan vahvuudet ja oppimis- ja kehittymistarpeet”. Olemme nostaneet useassa yhteydessä esille vahvuuslähtökohdan käyttökelpoisuuden etenkin sosioemotionaalista kyvykkyyttä arvioitaessa, palautetta annettaessa sekä tukitoimia suunniteltaessa (Itä-Suomen kehittämisverkosto ISKE-hanke; Lappalainen ym. 2008, Kuorelahti ym. 2012). Iske-hankkeen tarkoituksena on ollut kokeilla ja kehittää vahvuuksia tukevia, positiivisia menetelmiä opettajien käyttöön etenkin sosioemotionaalisiin ongelmiin puuttumiseksi varhaisessa vaiheessa. Tässä kokeilu- ja kehittämistyössä arviointivälineenä on käytetty *BERS 2- Behavioral and Emotional Rating Scale 2* (Epstein 2004) arviointivälinettä (Käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan arviointi, KTA). Käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan arviointi eroaa perinteisestä sosioemotionaalisten ongelmien vikakeskeisestä arvioinnista siinä, että arviointivälineen kaikki väittämät ovat positiivisia, tuoden esille oppilaiden käyttäytymiseen, sosiaalisten suhteiden ja tunteiden hallintaan liittyviä vahvuuksia, osaamista, itsetuntemusta ja -luottamusta sekä kotona että koulussa. KTA on monitahoarviointiväline, jonka avulla eri arviointisijat (oppilas, vanhempi, opettaja) voivat löytää ja tuoda esille usein yllättävääkin osaamista, jota oppilaalla jo on huolimatta siitä, että hänellä näyttäisi olevan vielä myös oppimis- ja kehittymistarpeita. Tämän lisäksi Iske-hankkeessa on lähdetty muun muassa kokeilemaan yhdysvaltalaisesta *School Wide Positive Behavior Support* -strategiaa, jossa sosioemotionaalisen kyvykkyyden kehittymistä tuetaan kolmiportaisen tukimallin mukaisesti.

Tarvitaan uudenlaisia lähestymistapoja ja keinoja tukemaan kaikkien kiinnittymistä avoimeen ja yhteiseen kouluun, joka koetaan merkitykselli-

senä ja tärkeänä oman tulevaisuuden kannalta. Euroopan unionissa Suomi on ollut mallioppilas, kun 18–24-vuotiaiden koulutuksen keskeyttäneiden (*early leavers from education and training*) osuus vuonna 2011 oli 9,8 %, kun EU:n keskiarvo oli 13,5 % (CEDEFOP 2012). Tavoitteena pidetään 10 prosentin tason saavuttamista tällä vuosikymmenellä. Monessa suhteessa Suomi on onnistunut koulutuspolitiikassaan, kun koulutukselle selän kääntäneiden osuus on suhteellisen pieni. Yksilön kohdalla koulutusjärjestelmä on epäonnistunut, kun kouluun ei kiinnitytä. Tässä riittää suomalaiselle koulutuspolitiikalle ja yksittäisille kouluille haasteita.

Lähteet

- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: Otava, 105–126.
- Beebe-Frankenberger, M., Lane, K.L., Bocian K.M., Gresham, F.M. & MacMillan, D.L. 2005. Students with or at risk for problem behavior: Betwixt and between teacher and parent exceptions. *Preventing School Failure* 49 (2), 10–28.
- Burt, K.B., Obradović, J., Long, J.D., & Masten, A.S. 2008. The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: Testing transactional and cascade models. *Child Development* 79 (2), 359–374.
- CEDEFOP 2012. Education and Training 2020: European benchmarks. European Centre for the Development of Vocational Training. <http://www.cedefop.europa.eu/EN/statistics-and-indicators/education-and-training-2020-benchmarks.aspx> (viitattu 29.8.2012)
- Denham, S.A, Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K. Auerbach-Major, S. & Queenan, P. 2003. Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development* 74 (1), 238–256.
- Groeben, M., Perren, S., Stadelmann, S., & von Klitzing, K. 2011. Emotional symptoms from kindergarten to middle childhood: associations with self- and other-oriented social skills. *European Child & Adolescence Psychiatry* 20 (1), 3–15.
- Holopainen, L., Lappalainen, K., Junttila, N., & Savolainen, H. 2012. The role of social competence in the psychological well-being of adolescents in secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research* 56 (2), 199–212.
- Holopainen, L., Lappalainen, K., & Savolainen, H. 2007. Sosiaalinen kompetenssi toisen asteen koulutuksessa ja nuorten oppimisvaikeudet. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tutkimuksia 101. Joensuu: Yliopistopaino.
- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. 2011. Pre-school socio-emotional behavior and its correlation to self-perceptions and strengths of young adults. *Emotional and Behavioural Difficulties* 16 (4), 365–381.

- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. 2009. Sosioekonominen tausta ja osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuminen selittämässä nuorten aikuisten vahvuuksia sekä koulutukseen ja työelämään sijoittumista. *Kasvatus* 40 (2), 131–145.
- Itä-Suomen kehittämisverkosto ISKE-hanke. <http://www.iske-verkosto.info/17-verkosto/13-ita-suomen-kehittamisverkosto-iske>
- Junttila, N. 2010. Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä*. Tampere: University Press, 33–55.
- Kaukiainen, A., Junttila, N., Kinnunen, R. & Vauras, M. 2005. MASK – monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista. Oppimistutkimuksen keskus & Turun Opettajankoulutuslaitos. Turun yliopisto. Vaajakoski: Gummerus.
- Kavale, K.A. & Forness, S.R. 1996. Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities* 29 (3), 226–237.
- Kokko, K. 2001. Antecedents and consequences of long-term unemployment. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 183.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K., & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L., 2008. Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajana psykologisten tutkimustulosten valossa. Teoksessa S. Alatupa, K. Karppinen, L. Keltikangas-Järvinen & H. Savioja (toim.) *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* Helsinki: Sitran raportteja 75, 23–44.
- Kivirauma, J. 1995. Koulun varjossa: Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. *Research reports / Department of Special Education*, n:o 53 Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010 – WHO-koululaistutkimus (HBSC-study). Koulutuksen seuranta-raportit 8. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, K. & Hotulainen, R. (painossa) Participation in part-time special education and its correlation with the educational paths, self-concepts and strengths of young adults. *British Journal of Special Education*.
- Maag, J.W. & Reid, R. 2006. Depression among students with learning disabilities: assessing the risk. *Journal of Learning Disabilities* 39 (1), 3–10.
- Marsh, H.W. 1990. The Structure of Academic Self Concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology* 82 (4), 623–636.

- Marsh, H.W. 2012. SDQ I – Self Description Questionnaire I. Saatavilla <http://www.self.ox.ac.uk/Instruments/SDQI/SDQI.htm>. Viitattu 18.6.2012.
- Myklebust, J.O. 2007. Diverging paths in upper secondary education: Competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education* 11 (2), 215–231.
- Nelson, J.R., Stage, S., Duppong-Hurley, K., Synhorst, L. & Epstein, M.H. 2007. Risk factors predictive of children at risk for emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children* 73 (3), 367–379.
- Opetushallitus 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. Helsinki: Opetushallitus.
- Poikkeus, A-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten suhteiden perustana. Teoksessa t. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo: Bookwell, 80–105.
- Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 122–138.
- Pulkkinen, L. 2003. Lapsuusiän kasvatusilmapiiri ja aikuisiän sosiaalinen toimintakyky. *Duodecim* 119 (19), 1801–1803.
- Rose-Krasnor, L. 1997. The nature of social competence: The theoretical review. *Social Development*, 6 (1), 111–135.
- Ruoho, K., Koskela, H. & Pihlainen-Bednarik, K: 2006. Kouluviihtyvyyden käsite ja tutkimus Suomessa. Alustavia havaintoja ja tulkintoja. Teoksessa K. Ruoho, P. Haaja, L. Holopainen, H. Savolainen, E. Kärnä-Lin, K. Lappalainen, A. Äikäs, (toim). Tehtävänä erityispedagoginen näkökulma: Tutkimusta erityiskasvatuksen laitoksella. Joensuu: Joensuun yliopisto. 92–132.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otava.
- Savolainen, H. 2010. SDQ I. Julkaisematon ISKE-verkoston kyselylomake. Itä-Suomen yliopisto.
- Savolainen, H., Ahonen, T., Aro, M., Tolvanen, A. & Holopainen, L. 2008. Reading comprehension, word reading and spelling as predictors of school achievement and choice of secondary education. *Learning and Instruction* 18 (2), 201–210.
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Westling, S.K., Ahonen, E., & Järvinen, S. 2012. Mitä jos opettaja etäänny työstään? Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen. *Nuorisotutkimus* 30 (2), 5–20.

Erityisopetuksen kasvurakenne: sukupuolisuhteen muutokset vuosina 2001–2010

■ Jarkko Hautamäki ja Meri Lintuvuori

Poikien osuus erityisopetuksessa on aina ollut suurempi kuin tyttöjen. Kivirauma (1989, 329) toteaaakin, että poikia on alusta asti siirretty erityisopetukseen tyttöjä enemmän ja poikien yliedustus on koskenut niin luokkamuotoista kuin osa-aikaista erityisopetusta. Tarkastelemme tässä artikkelissa tätä suomalaisen erityisopetuksen yksityiskohtaa: poikien yliedustusta. Tyttöjen ja poikien suhteellisesta jakaumasta erityisopetuksessa voidaan käyttää huoltosuhde-käsitteen mallilla käsitettä sukupuolisuhte.

Johdanto

Kivirauman mukaan koulun käytäntöihin on sisäänrakennettu eri sukupuolta olevien oppilaiden erilaisuus ja hän pohtiikin, että poikien yliedustuksessa erityisopetuksessa voisi olla kyse sekä eri sukupuolta olevien oppilaiden eroista toiminnassa, käyttäytymisessä ja sopeutumisessa että koulun erilaisissa tavoissa kohdella eri sukupuolta olevia oppilaita. Peruste poikien yliedustukseen voi olla edellä mainitunlainen tai erilaisten tekijöiden yhdistelmä, joka tapauksessa se olisi tutkimuksen arvoinen asia. (Esim. Kivirauma 1989; Rinne, Kivirauma & Wallenius 2004; Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen, 2012.)

Aineistomme koostuu Tilastokeskuksen virallisista tilastoista. Itse havainto sukupuolisuhteen muuttumattomuudesta erityisen tuen oppilaiden

joukossa tuli – uudestaan - näkyviin Meri Lintuvuoren pro gradu -tutkiel-
massa (2010). Lintuvuori toteaa työssään sukupuolisuhteesta näin:

Vuonna 2008 erityisopetukseen otetuista tai siirretyistä oppilaista 68,1 prosenttia oli poikia. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa osuus oli 60,6 prosenttia lukuvuonna 2007/08. Poikien osuus peruskoulun oppilasmäärästä vuonna 2008 oli kaikkiaan 51,2 prosenttia. (Rautanen 2010; Tilastokeskus 2008c, 2009b.)

*Poikien suurempi osuus erityisopetuksessa ei ole suomalainen ilmiö, vaan yleinen useiden maiden erityisopetusta yhdistävä piirre. (OECD 2000, 91 - 102; 2004, 109 - 113; 2005, 122 - 127; 2007, 130 - 133; 201 - 214; Jahnukainen 2006a, 126; 2007, 265; Rinne, Kivirauma & Wal-
lenius 2004, 52.)*

*... tutkijat puhuvatkin '60 prosentin säännöstä' ja pitävät osuuden py-
syvyyttä maasta toiseen merkittävänä havaintona. (OECD 2000, 102;
Rinne ym. 2004, 52). Poikien ja tyttöjen noin 60/40 prosentin suhde
on toistunut OECD:n myöhemmissäkin tutkimuksissa (esim. OECD
2004, 2005, 2007). Vuoden 2003 tilastointia kuvaavassa tutkimukses-
sa (OECD 2007) sukupuolisuhteen vertailussa mukana oli 15 maata.
Eri maiden hajanaisista ja osin erilaisista tilastointitavoista huolimatta
havaittavissa oli systemaattisia rakenteita ja poikien suurempi osuus
erityisopetuksessa. (OECD 2007, 130-133.)*

Päätimme tätä artikkelia varten tarkistaa jälleen kerran asianlaidan.
Emme tähtää selityksiin, vaan tarkentuvaan kuvaukseen. Olemme koonneet
perustietoja erityisopetuksen kahden päämuodon – osa-aikaisen erityis-
opetuksen ja erityisopetukseen otettujen-ja-siirrettyjen oppilaiden erityis-
opetuksen – kehityksestä vuosina 2001–2010. Käytämme jatkossa näistä
käsitteitä: osa-aikainen erityisopetus ja erityisen tuen oppilaat. Perusteena
uudistetun perusopetuslainsäädännön mukainen kielenkäyttö.

Lähtökohtana on tieto erityisopetuksen kokonaismäärän merkittävästä
kasvusta (Erityisopetuksen strategia 2007), jota on erilaisissa yhteyksissä kä-
sitelty. Lisäpontimena on mm. Meri Lintuvuoren laskelmista selvinnyt kum-
mallisuus: erityisen tuen määrät ovat kasvaneet erityisen voimakkaasti, mut-
ta sukupuolisuhde on ollut samalla lähes muuttumaton. Kyseessä on outo
havainto, koska olisi oletettavaa, että merkittävän kasvun yhteydessä samalla

tapahtuisi myös jokin rakenteellinen muutos (joko syynä tai seurauksena). Esimerkiksi huoltosuhteen kasvun syynä ovat ainakin lapsikuolleisuuden lasku, syntyvyyden lasku ja keski-ään kasvu – siis dynamiikan muutos. Mutta entäpä jos jokin oleelliseksi katsottu determinantti ei juuri lainkaan muutu – mistä se voi kertoa? Ensin tosin tulee varmistaa ja tarkistaa havainto. Tarkas-
telemme tässä artikkelissa erityisopetuksen sukupuolisuhdetta 2000-luvulla virallisten tilastojen tarjoaman informaation valossa, kuten ovat aiemmin tehneet esimerkiksi Jahnukainen 2006 ja Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012. On siis mahdollista, että jotkin seikat olisivat muuttuneet siten, että sukupuolisuhde säilyisi kuitenkin ennallaan. Silloin jonkin piir-
teen sukupuolisuhteen muutoksen kompensoisi toisen piirteen päinvastai-
nen muutos.

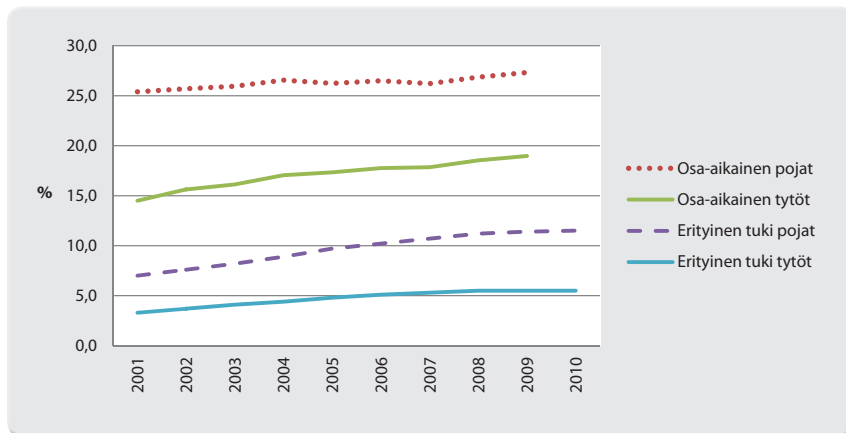
Lukumäärien muutoksia

Taulukossa 1 on esitetty vuosittain – tilastovuodesta 2001 tilastovuoteen 2010 – erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuudet perusopetuksessa osa-
aikaisen erityisopetuksen ja erityisen tuen oppilaiden osalta (%), erityisope-
tusta saaneiden poikien ja tyttöjen osuudet peruskoulun poikien ja tyttöjen
kokonaismäärään verrattuna sekä poikien ja tyttöjen määrän suhde (p/t) että

Taulukko 1. Osa-aikaisen erityisopetuksen ja erityisen tuen oppilaiden osuus ja sukupuolisuh-
teen arvot (poikien määrä/tyttöjen määrä) vuosittain vuodesta 2001 vuoteen 2010

Vuosi	Osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaat					Erityisen tuen oppilaat				
	Oppilaita %	Poikia %	Tyttöjä %	Poikien määrä/ tyttöjen määrä	Poikia %	Oppilaita %	Poikia %	Tyttöjä %	Poikien määrä/ tyttöjen määrä	Poikia %
2001	20	25	14	1,7	65	5	7	3	2,1	69
2002	21	26	16	1,6	63	6	8	4	2,1	68
2003	21	26	16	1,6	63	6	8	4	2,0	68
2004	22	27	17	1,6	62	7	9	4	2,0	68
2005	22	26	17	1,5	61	7	10	5	2,0	68
2006	22	26	18	1,5	61	8	10	5	2,0	68
2007	22	26	18	1,5	61	8	11	5	2,0	68
2008	23	27	19	1,4	60	8	11	6	2,0	68
2009	23	27	19	1,4	60	9	11	6	2,1	68
2010						9	12	6	2,1	69

Lähde: SVT



Kuvio 1. Erityisopetuksen osuudet (%) sukupuolittain peruskoulun tyttöjen ja poikien määrästä vuosina 2001–2010 (osa-aikainen lukuvuodet 2001/02–2009/10)

poikien osuus (%) osa-aikaisen erityisopetuksen ja erityisen tuen oppilaiden osalta. Sukupuolisuhdetta kuvataan siis kahdella täysin saman informaation sisältämällä tavalla: osamääränä, jossa poikien lukumäärä on jaettu tyttöjen lukumäärällä ja poikien prosentiosuutena kaikista relevanteista kohdeoppilaista. Jotkut pitävät prosenteista, jotkut muista suhdeluvuista, sama tieto kummassakin.

Osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaiden määrän kasvu lukuvuodesta 2001/02 vuoteen 2009/10 on 7,6 % ja erityisen tuen oppilaiden määrän kasvu noin 51,5 % vastaavalla aikavälillä. Kuviossa 1 esitetään tyttöjen ja poikien osuudet osa-aikaisessa erityisopetuksessa ja erityisen tuen osalta vuosina 2001–2010 ja taulukossa 2 erityisopetuksen muutosprosentit sukupuolittain jaoteltuina

Olenainen päätelmä on se, että erityisen tuen osalta (siis entisen otettujen-ja-siirrettyjen) sukupuolisuhde on säilynyt entisellään (noin arvon 2 tienoilla, 68 %) huolimatta erittäin suuresta kokonaiskasvusta (52 % kasvu). Merkittävän suureen kasvuun on siis liittynyt se outo seikka, että tyttöjen ja poikien lukumäärän kasvun suuruus on hyvin samanlainen. Osa-aikaisen erityisopetuksen kasvu on ollut maltillisempaa (noin 8 %), mutta tässä joukossa sukupuolisuhde on samalla muuttunut oleellisesti. Osa-aikaisen eri-

Taulukko 2. Erityisopetuksen oppilasmäärän muutos (%) sukupuolittain vuodesta 2001 vuoteen 2010 (osa-aikainen lukuvuodet 2001/02–2009/10)

	Osa-aikainen erityisopetus	Erityinen tuki
Pojat	0,1	51
Tytöt	21	52

tyisopetuksen osalta tyttöjen osuuden kasvu on keskeinen muutos. Poikien määrä on vuosittain hieman vaihdellut, mutta vertailuvuosien 2001 ja 2010 lukujen mukaan laskettuna ei ole muuttunut lainkaan (eli 0,1 %).

Syiden avulla

Tilastot sallivat vuoden 2010 tilastointiin asti joitakin pohdintoja osa-aikaisen erityisopetuksen ja erityisen tuen syistä tai luokitelluista perusteista. Tilastot eivät ole havaintomatriiseja, joissa yksikkönä olisivat oppilaat, joita tilastoissa seurattaisiin vuosittain. Tämän vuoksi on vaikea liittää erilaisia itsessään järkeviä lukuja toisiinsa. Erityisesti tämä koskee erityisen tuen joukkoa. Mutta artikkelimme teeman kannalta sukupuolisuhteen muutokset ovat pääteema ja niitä voidaan hieman tarkentaa myös osa-aikaisen erityisopetuksen tilastojen avulla. Tämähän ei tietysti ratkaise erityisen tuen kasvun osalta sukupuolisuhteen pysymistä lähes vakiona, mutta auttaa muutoin ymmärtämään tapahtuneita muutoksia.

Jahnukainen ym. (2012) on tarkastellut erityisen tuen muutoksia syittäin (taulukko 1, s. 28). Tyttöjen suhteellinen osuus on kasvanut eniten dysfasiaan liittyvien syiden osalta. Dysfasia-kategoria on kokonaisuudessaan kasvanut toiseksi yleisimmäksi syyryhmäksi. Suurimmaksi erityisen tuen syyryhmäksi on ilmoitettu muu syy. Myös tässä ryhmässä on tapahtunut sukupuolisuhteen muutos siten, että tyttöjen suhteellinen osuus on merkittävästi kasvanut. Kolmas merkittävä muutos on neuropsykologisten syiden 'sisäinen' vaihtelu. Kun aikaisemmin syiksi merkittiin mm. vaikea tai lievä kehitysviivästymä, niin 2010-luvun kielenkäytössä puhutaan aivotoiminnan häiriöistä (ja dysfasiasta).

Olemme koonneet taulukkoon 3 tietoja osa-aikaisen erityisopetuksen syiden rakenteen muutoksista lukuvuodesta 2001/2002 lukuvuoteen 2009/2010. Taulukossa on tiedot lukuvuosien 2001/2002 ja 2009/2010 oppilasmääristä sukupuolittain ja tyttöjen osuus kussakin syyryhmässä. Eniten ovat kasvaneet ”matematiikan vaikeudet” ja ”muut vaikeudet” -syyryhmiin luokiteltujen oppilaiden määrät. Muista vaikeuksista on ollut vaikea saada tarkkaan selvää, mutta tuntuu ilmeiseltä, että luokkaan on sijoitettu myös maahanmuuttajien saamat tukitoimet.

Kiinnostavinta on kuitenkin tarkastella vuoden 2009/2010 todellisia lukumääriä sukupuolittain ja lukuvuosien 2001/2002 ja 2009/2010 välillä tapahtuneita muutoksia. Matematiikan erityisopetus on se osa-alue, jossa tyttöjen osuus on muuttunut ja kasvanut kaikista eniten. Tyttöjen osuus matematiikan syyryhmässä on myös selkeä poikkeus 60/40 sääntöön. Se on ainoa erityisopetuksen ryhmä, jossa tyttöjen osuus on suurempi kuin poikien.

Tarkasteltaessa tarkemmin muutosta sukupuolittain lukuvuodesta 2001/2002 lukuvuoteen 2009/2010 voidaan huomata, että puhe- ja lukusyyryhmissä muutoksen suunta on suhteellisen samanlainen tai muutos on maltillista. Oleellinen havainto on siis, että osa-aikaisen erityisopetuksen laajin muutos on matematiikan oppimisvaikeuksissa, joiden kohdalla lisäys on myös määrällisesti suurta ja erityisen merkittävää tyttöjen kohdalla.

Lukuvuonna 2009/2010 annettiin osa-aikaista erityisopetusta matematiikan vaikeuksiksi luokitellun perusteen nojalla 16 701 tytölle. Jos ajatellaan, että yhdessä 20 oppilaan luokassa on esimerkiksi 5 tyttöä, jotka ovat saaneet osa-aikaista tukea matematiikassa, tarkoittaa tämä 3340 luokkaa, ja jos 3 tyttöä luokalta tarvitsee tukea matematiikassa on luokkia, joissa on tyttöjä tuettu matematiikassa, noin 5500. Kyse on isoista määristä. Vieraan kielen oppimisvaikeudet osa-aikaisen erityisopetuksen syynä on kasvanut tyttöjen osalta melko merkittävästi (149 %) ja onkin se ryhmä, jossa tyttöjen osuus on toiseksi korkein matematiikan syyryhmän jälkeen. Myös muun syyn osuus on tyttöjen osalta kasvanut suhteellisen paljon (142 %). Sopeutumattomuus osa-aikaisen erityisopetuksen syynä on tyttöjen osalta melko vähäistä, mutta kiinnostavaa on se, että kasvu on ollut suhteellisen nopeata, 115 % vuodesta 2001/02 vuoteen 2009/10.

Taulukko 3. Osa-aikaisen erityisopetuksen syyluokitukset lukuvuosittain (2001/02 ja 2009/10) ja sukupuolittain sekä syiden muutokset lukuvuodesta 2001/02 lukuvuoteen 2009/10

	Lukuvuosi 2001/02				Lukuvuosi 2009/10				Muutos 2001/02-2009/10					
	Tytöt	Pojat	Yht.	Tyttö- jen osuus,	Tytöt	Pojat	Yht.	Tyttö- jen osuus,	Tytöt lkm	Pojat %	Pojat lkm	Yhteensä %	Yhteensä lkm	%
				%				%						
Puhehäiriö	8 460	15 197	23 657	36	5 896	9 678	15 574	38	-2 564	-30	-5 519	-36	-8 083	-34
Luku- tai kirjoitus- häiriö	17 952	36 328	54 280	33	18 263	33 951	52 214	35	311	2	-2 377	-7	-2 066	-4
Matematiikan oppimisen vaikeudet	8 339	8 648	16 987	49	16 701	13 835	30 536	55	8 362	200	5 187	60	13 549	80
Vieraan kielen oppimisen vaikeudet	3 230	6 548	9 778	33	4 809	6 906	11 715	41	1 579	149	358	5	1 937	20
Sopeutumisen vaikeudet tai tunne- elämän	1 455	4 969	6 424	23	1 673	5 438	7 111	24	218	115	469	9	687	11
Muut vaikeudet oppimisessa tai muu syy	2 689	5 732	8 421	32	3 830	7 677	11 507	33	1 141	142	1 945	34	3 086	37
Yhteensä	42 125	77 422	119 547	35	51 172	77 485	128 657	40	9 047	21,5	63	0,1	9 110	7,6

Tarkentavaa tarkastelua

Erityisopetuksen sukupuolisuhdetta voidaan eritellä myös arvosanojen jakautumien avulla. Ajatuksena on silloin se, että koulussa olisi yleinen sääntö, jonka mukaan tukiovetusta ja osa-aikaista erityisopetusta tulee yrittää antaa sellaisille oppilaille, joiden koulusuorituksessa on puutteita. Nämä puutteet voivat olla monenlaisia, mutta ne ilmenisivät kuitenkin myös arvosanasjakautumisissa. Arvosanojen jakautumia voidaan laskea keskiasteen valinta-aineiston avulla äidinkiessä ja matematiikassa (4-10). Taulukossa 4 esitetään keskiasteen valinta-aineiston avulla poikien ja tyttöjen äidinkielen ja kirjallisuuden (AK) ja matematiikan (Mat) arvosanojen jakautuma peruskoulun päättövaiheessa. Luvut kattavat useita kohortteja ja alkuperäistiedot on laskenut Jorma Kuusela Opetushallituksesta.

Taulukko 4. Tyttöjen ja poikien osuudet (%) äidinkielen ja kirjallisuuden (AK) sekä matematiikan (Mat) arvosanoissa peruskoulun päättyessä (useita kohortteja yhdistettynä)

Arvosana	AKPojat	AKTyöt	MatPojat	MatTyöt
4	0,20	0,10	0,20	0,20
5	6	1	11	7
6	23	6	22	18
4–6 väli	29	7	33	25
7	32	20	23	22
8	26	34	22	24
9	12	32	17	21
10	1	7	6	7
Oppilaita yht.	72098	72663	72174	72674

Lähde: Kuusela 2011

Taulukosta lienee kuitenkin merkitystä vain kokonaismäärien tulkinnan kautta. Heikkoja arvosanoja (siis 4–6) on noin runsaalla neljäsosalla oppilaista. Tästä voidaan tehdä sellainen yleisempi varovainen yleistys, että todellakin melkoisen suuri osa oppilaista on saanut koulun todellista jatkokoulutuskelpoisuutta ajatellen heikkoja tuloksia ja siis koulun näkökulmasta on ollut jonkinlaisen tuen ja lisäopetuksen tarpeessa.

Tarkemmin tarkastellen voidaan eritellä hieman tähän loppuun matematiikkaa ja äidinkieltä ja kirjallisuutta. Matematiikassa on myös paljon tyttöjä, joiden kouluarvosana on heikko. Tyttöjen osuus on lähes yhtä iso kuin poikien. Tätä kautta saadaan pientä lisävaloa sille, että osa-aikaisessa erityisopetuksessa on tyttöjen osuus kasvanut. Tähän kokonaisuuteen siis liittyy havainto: miksi tyttöjen osuus osa-aikaisessa erityisopetuksessa matematiikan perusteella on isompi kuin poikien, vaikka heikkoja arvosanoja saavien poikien määrä on isompi (peräti 8 %-yksikköä). Lukemisen ja kirjoittamisen takia osa-aikaista erityisopetusta saavissa taasen poikia on selvästi enemmän. Päätelmään sisältyy kuitenkin tulkintaa haittaavaa sumua, koska emme ole voineet vertailla arvosanajakautumien ajassa tapahtuneita muutoksia. Samanaikaisesti on myös voinut muuttua se, miten arvosanan antoon suhtaudutaan mm. Opetushallituksen antamien arvosteluohjeiden kautta. Myös matematiikan merkitys koulussa on voinut muuttua vakavammaksi.

Kuuselan laajassa selvityksessä peruskoulun tasa-arvosta (Kuusela 2006) tarkastellaan sukupuolisuhteenkin kautta sekä arvosanoja että saatua ja vas-

taanotettua erityisopetusta. Keskeinen tulos on se, että juuri matematiikassa on selvimmän sukupuolisuhde näkyvissä siten, että kaikissa matematiikan osaamisryhmissä tytöt ovat saaneet tukea enemmän kuin pojat. Äidinkielellä ja kirjallisuudessa on sitten hieman 'tasaisempi' tilanne saadun ja vastaanotetun tuen suhteen. Kuuselan tulkinta on kokonaisuudessaan se, että näissä kahdessa tärkeässä oppiaineessa on selkeä sukupuolipainotus siten, että matematiikassa tyttöjä arvostellaan lievemmin perusteiden kuin poikia ja äidinkielellä ja kirjallisuudessa on toisinpäin. Sukupuolidifferentiaali ei ole kovin suuri eikä näy kaikissa kouluissa, mutta kuitenkin ilmiönä olemassa ja vaikuttamassa.

Artikkelimme pääteemaa ajatellen – erityisopetuksen kasvun rakenteen purkaminen sukupuolisuhteen avulla – tilanne on kuitenkin arvosanatarkastelun jälkeen avoin. Emme pääse käsiksi erityisen tuen kasvun kummalliseen sukupuolisuhteen vakioisuuteen. Mutta olemme kuitenkin saaneet lisävalaistusta osa-aikaisen erityisopetuksen kohdalla syykohtaiseen ja sukupuolitettuun muutokseen. Osa-aikaisessa kasvu ollut pientä (vertailukaaren alun ja lopun paikoista riippuen jopa muuttumaton), mutta sisäinen rakenne on muuttunut siten, että tyttöjen osuus on kasvanut erittäin vahvasti erityisesti matematiikan oppimis- tai asennevaikeuksien syyryhmässä. Yhdessä Jahnukaisen, Pösön, Kivirauman ja Heinosen (2012) tarkastelujen kanssa kuva alkaa kuitenkin hieman kirkastua.

Tilastotiedosta on monenlaista apua myös järjestelmää tarkasteltaessa. Erityisesti silloin kun päästään luotettaviin – vertailukelpoisiin – aikasarjoihin, voidaan kuvausta täsmentää. Mutta tilastoinnin yksikkönä ei ole yksilöllinen tietokanta, vaan koulujen raportoimat ja tilastonpitäjän jäsentämät lukumäärät: niin ja niin monta tyttöä on saanut tehostettua tukea matematiikan perusteella jne. Mutta myös virallista tilastointia voidaan kehittää. Jorma Kuusela esittää perusteltuna kantaan, että olisi parempi mitata viikotunteina saatu erityisopetus kuin laskea kuinka moni oppilas on saanut osa-aikaista, tehostettua tai erityistä tukea. Siksi laajempaan ymmärrykseen tarvitaan lisätutkimusta, jossa vasta voidaan tarkastella tapahtumia yksilön saaman palvelun ja tarpeen näkökulmasta. Ajallinen seuranta on kuitenkin tilastojen kautta toteutuva. Tilastoihinkin sisältyy käsitteellistä huojuntaa,

koska tilastotiedon tuottajat – koulujen rehtorit, erityisopettajat ja koulusih- teerit- tulkitsevat käsitteitä erilaisin tavoin.

On myös palattava käsitteisiin. Tilaston laatija pyrkii määrittelemään perusaineiston kokoamisen yhteydessä peruskäsitteet. Ne muuttuvat. Muu- tosten syinä ovat sekä kuvattavan toiminnan lakisääteiset muutokset (siis valtiollisen kielenkäytön kehitys) että alan tieteellisten (ja kvasitieteellisten) termien muuttuminen. Tämä ilmenee erityisesti käsitteiden 'dysfasia', 'aivo- toiminnan häiriö' ja 'autismin kirjo' kohdalla. Myös sellainen ilmiö on ha- vaittavissa, että käsitteet eivät riitä. Niin osa-aikaisessa kuin erityisen tuen tilastoissa muu syy on hyvin yleinen. Erityisen tuen kohdalla muut syyt ovat suurin yksittäinen syyryhmä, ja osa-aikaisessakin varsin vahva syy. Ensisijai- sen syyn mukaisesta luokittelusta onkin tilastoinneissa nyttemmin luovuttu. Syynä luokituksen toimimattomuuden ja ”muu syy” -ryhmän paisumisen lisäksi muun muassa se, että lakiuudistuksessa on haluttu painottaa peda- gogisen arvioinnin tärkeyttä lääketieteellisen sijaan, ja tilastoinnin paino- pistettä on haluttu siirtää pois oppilaasta kuvaamaan järjestelmän tarjoamaa tukea. Erityisen tuen sukupuolisuhteen muuttumattomuus erityisopetuksen rakenteen ja määrän muuttuessa on kuitenkin mielenkiintoinen kysymys. Oppilaan saaman tuen muotojen tarkastelu sukupuolittain ja poikien yli- edustuksen tutkiminen erityisopetuksen kontekstissa on tärkeä tutkimusai- he jatkossakin.

Lähteet

- Erityisopetuksen strategia 2007. Opetusministeriön työmuistioita ja selvityksiä 2007:47.
- Jahnukainen, M. 2006. Erityisopetuksen tarve ja muutos. Teoksessa S. Karvonen (toim.) Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt. Nuorten elinolot vuosi- kirja. Helsinki: Nuorisotutkimuseura & Stakes, 119 - 131.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. ja Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lasten- suojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921- 1985. Turku: Annales Universitatis Turkuensis C:74.
- Kuusela, J. 2006. Temaattisia näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon. Oppimistulosten arviointi 6/2006. Helsinki: Opetushallitus.

- Lintuvuori, M. 2010. Erityisopetus muutoksen kynnyksellä. Tilastollinen kuvaus erityisopetusjärjestelmästä ja sen määrällisestä kehityksestä 1970-luvun lopulta vuoteen 2009. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma.
- OECD. 2000. Special Needs Education. Statistics and Indicators. Education and Skills. OECD.
- OECD. 2004. Equity in Education: Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. OECD.
- OECD. 2005. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators 2005. OECD.
- OECD. 2007. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators. OECD.
- Rinne, R., Kivirauma J. & Wallenius L. 2004. Koulutus erityisoppilaan kokemana. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.). Erityisopetus laajenevana koulutienä: Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 203, 51 - 89.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 6.9.2012]. Saantitapa: <http://tilastokeskus.fi/til/erop/index.html>
- Tilastokeskus. 1984. Peruskoulut 1983. Tilastotiedotus KO 1984:5. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 2004. Oppilaitostilastot 2003. Koulutus 2003:5. Helsinki: Tilastokeskus.

VI

Koulun kehittäminen

Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman ja toiminta- kulttuurin merkityksestä inklu- siivisessa kasvatuksessa¹

■ Aimo Naukkarinen

Jyväskylän yliopiston kampuksella järjestetään fyysisesti hyvin lähellä toisi-
aan – mutta tavoitteiltaan valitettavan kaukana toisistaan – erilliset koulutuk-
set (1) varhaiskasvatuksen opettajille, (2) varhaiserityisopetuksen opettajille,
(3) luokanopettajille ja (4) erityisopettajille. Koulutuksessa on muodostettu
yleiseen ja erityiseen kategorisoivat yksiköt vastaamaan oppijoiden tarpei-
siin 'sijoituspaikkojen jatkumo' -periaatteella (Naukkarinen 2003; 2010).
Inklusiivinen kasvatusta perustuu 'tukipalvelujen jatkumo' -periaatteeseen,
jatkuvaan prosessiin, jossa tutkitaan, tunnistetaan, vähennetään ja poiste-
taan oppimisen ja osallistumisen esteitä (esim. Booth & Ainscow 2002) tar-
joamalla tukea tavallisessa oppimisympäristössä (Taylor 1988). Periaattees-
sa edellä mainittuja neljää koulutusta on mahdollista yhdistää inklusiivisen
kasvatuksen suuntaisesti.

Uudistettu perusopetuksen lainsäädäntö saattaa olla merkittävä muutos
inklusiivisen kasvatusta kannalta, joten esittelen sitä seuraavassa lyhyesti.
Sen jäkeen kuvaan, miten Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen
luokanopettajakoulutuksessa on pyritty tukipalvelujen jatkumo -ajatteluun
opetussuunnitelmassa ja toimintakulttuurissa (ks. myös Naukkarinen 2004;
2010).

1 Artikkelin perustuu osittain julkaisuun Naukkarinen (2010).

Kolmiportaisen tuen haasteet

Inklusiivisen kasvatuksen tavoite on, että kaikki oppilaat käyvät tavallista luokkaa siinä koulussa, mihin asuinpaikkansa perusteella kuuluvat. Tämä on Suomessa toteutunut huonommin kuin Euroopassa keskimäärin. Vuonna 2010 erityisopetukseen oli siirretty 8,5 % peruskoulun oppilaista ja näistä oppilaista lähes puolet opiskeli tavallisen opetuksen ulkopuolella: erityisluokissa 32 % ja erityiskouluissa 13 % (Tilastokeskus 2011).

1.8.2011 voimaan tullut Laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010) mahdollistaa entistä paremmin tukitoimet oppilaille tavallisessa opetuksessa ja siten erityisluokkaopetuksen vähentämisen. Lain sisältämän kolmiportaisen tuen on tarkoitus lisätä opetusjärjestelyjen joustavuutta. Tavoitteena on, että ”käytössä on uusia, joustavia ja monipuolisia pedagogisia ratkaisuja” ja että ”koulun toimintakulttuuri suosii opettajien keskinäistä ja koulun ja kodin välistä sekä moniammatillista ja monialaista yhteistyötä.” Opettajien yhteistyömuotoja ovat esimerkiksi samanaikaisopetus ja yhdessä opettaminen. Toimintakulttuurin kehittäminen on keskeistä: ”työyhteisön toimintatapoja ja -kulttuuria kehitetään niin, että yhteistyötä ja yhdessä tapahtuvaa oppimista voidaan hyödyntää ja oppilaiden monenlaisuus voidaan kohdata mahdollisimman hyvin.” Opetusryhmän tuki on tärkeää: ”perustana on koko opetusryhmän voimavarojen ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen hyödyntäminen”. (Koivula 2011.) Perusajatuksena on siirtyä erillisen erityisopetuksen keinoin tehtävästä varhaisesta puuttumisesta yhä enemmän yleisopetuksessa tehtävään varhaiseen puuttumiseen. Laissa voi nähdä mahdollisuuden sosiaalipsykologisen ja kasvatussociologisen lähestymistavan vahvistumiseen perusopetuksessa.

Tuki jakautuu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen, joissa kaikissa keinoina ovat eriyttäminen, oppilaanohjaus, oppilashuollon tuki, tukiopeetus, osa-aikainen erityisopetus, apuvälineet ja avustajapalvelut. Erityisessä tuessa on lisäksi tukimahdollisuutena sijoittaminen erityisluokkaan. Tehostettua tukea annetaan kun yleinen tuki ei riitä ja erityistä tukea annetaan kun tehostettu tuki ei riitä. Koulu yhteisö veloitetaan arvioimaan toimintaansa aiempaa enemmän. Yhdessä kollegojen ja vanhempien kanssa

selvitetään, mitä tukitoimia oppilaalle on järjestetty ja mitä tulisi jatkossa järjestää.

Liian monessa peruskoulussa toiminta perustuu vieläkin kuntoutusparadigman (ks. mm. Taylor 1988; Ladonlahti 2006) ajatukselle, että oppilas 'kuntoutuu' voidakseen siirtyä opinpolullaan seuraavalle portaalle – esimerkiksi erityisluokasta tavalliseen luokkaan. Kuntoutusparadigma-ajattelua on kritisoitu 1980-luvulta saakka (esim. Taylor 1988; Saloviita, Lehtinen & Pirttimaa 1997; Ladonlahti & Naukkarinen 2006). Se vaatii liikaa oppilaan muuttamista kouluun sopivaksi eikä koulun sopeutumista oppilaan tarpeisiin. Oppilas jää usein liian pitkäksi aikaa alemmalle portaalle (esim. erityisluokkaan) ja oppilaan siirtäminen portaalta toiselle oikeutetaan välittämättä siihen liittyvistä eettisistä ongelmista (eristäminen ikätovereista, perustuslain syrjimättömyyssäädösten rikkominen).

Kolmiportainen tuki on kova haaste peruskoululle, koska se merkitsee käytänteiden muuttamista tukipalvelujen jatkumo -ajattelun (tukiparadigma) suuntaan. Tämä merkitsee myös siirtymistä perinteisestä medikalisoivasta toiminnasta sosiaalista mallia korostavan toiminnan suuntaan (esim. Kivirauma 2001; Booth & Ainscow 2002). Vastuuta paljon tukea tarvitsevan oppilaan opettamisesta on vuosikymmeniä siirretty erityisluokille ja erityiskouluille. Tämä on vahvistanut luokan- ja aineenopettajien sekä opettajankouluttajien sosiaalistumista sijoituspaikkojen jatkumo -ajatteluun. Nyt heidän haasteena on soveltaa tavallisessa opetuksessa niitäkin oppilaan tukemisen periaatteita ja käytäntöjä, jotka on perinteisesti säilytetty erityisopettajien toimenkuvaan. Erityisopettajien ja heidän kouluttajiensa haasteena on puolestaan tuoda entistä enemmän esille erityisopettajan rooli luokan- ja aineenopettajan työparina ja tukijana. Kolmiportaisen tuen velvoitteet liittyvät ainakin kahdella tavalla opettajankoulutukseen: sekä opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan että toimintakulttuuriin on sisällyttävä riittävästi inklusion sisältöjä.

Tarkastelen seuraavassa opettajankoulutuslaitoksemme toimintaa vertaillen sitä Pugachin & Blantonin (2009) esittämiin opettajankoulutuksen kollaboratiivisiin ulottuvuuksiin: opetussuunnitelmallinen yhtenäisyys, tietämyksen syvällisyys ja henkilökunnan yhteistoiminnallisuus. Lisäksi

analysoin Pugachin & Blantonin (2009) esittämää kolmea kollaboratiivisen opettajankoulutuksen mallia suhteessa opettajankoulutuslaitokseemme ja esitän jatkotarkastelun kohteeksi neljännen mallin.

Opetussuunnitelma ja inklusio

Opetussuunnitelmallinen yhtenäisyys tarkoittaa Pugachin & Blantonin (2009, 579) mukaan holistista näkökulmaa opetussuunnitelmaan, jossa opintojaksot ja opetusharjoittelut ovat yhteydessä toisiinsa ja ovat jatku- mo aiemmille opintojaksoille ja opetusharjoitteluille. Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman periaatteita ovat holisti- suus, osaamistavoiteperustaisuus, tutkiva oppiminen ja oppijalähtöisyys, jonka perustana on tarjota opiskelijalle riittävästi 'aikaa ajatella'. Vuonna 2004 opettajankoulutuslaitoksella tehtiin erityispedagogiikan laitoksen kanssa neuvotellen päätös, että luokan- ja aineenopettajakoulutuksessa ei ole erillisiä erityispedagogiikan opintojaksoja. Päätettiin, että inklusiivisen kasvatuksen ja monikulttuurisuuden sisällöt järjestetään sisään rakennet- tuina koko opetussuunnitelmaan. Ideana oli, että jokainen opettajankou- luttaja suunnittelee opetuksensa inklusiivisen kasvatuksen näkökulmasta ja näin inklusiivinen kasvatusta on johdonmukaisesti osa kasvatustiedet- tä. (Naukkarinen 2003; 2004; Ladonlahti & Naukkarinen 2006; Saloviita 2005.)

”Inklusiivinen kasvatustiede” näyttää kasvatustieteen juonnemallin pohjalta luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa seuraavalta (ks. myös Naukkarinen 2010):

- 1) Kasvatuksen kulttuurinen perusta –juonne (kasvatushistoria, -fi- losofia ja –antropologia): inklusion ja erityispedagogiikan histo- ria, ihmisoikeus- ja eettiset teemat
- 2) Kehitys ja kasvuympäristöt –juonne (kasvatuspsykologia): oppi- misen psykologia, kehityspsykologia, haastava käyttäytyminen, ryhmädynamiikka, vuorovaikutustaidot, kokoavana lähestymistä- pana heterogeenisen ryhmän kanssa toimiminen ja toimivan kou- luyhteisön rakentaminen

- 3) Kouluyhteisö ja yhteiskunta –juonne (kasvatussosiologia): poikkeavuuden sosiologia, inklusiivinen koulukulttuuri, organisaatiossa oppiminen, professionaalisuus, sosiaalipsykologia koulussa, monikulttuurisuus, ihmisoikeus- ja eettiset teemat, koulutuspolitiikka, kokoavana lähestymistapana heterogeenisen ryhmän kanssa toimiminen ja toimivan kouluyhteisön rakentaminen
- 4) Kasvun ja oppimisen ohjaaminen –juonne (oppimisen ohjaamisen teoriat ja pedagogiikka): didaktiikka ja pedagogiikka, ohjattu opetusharjoittelu, kokoavana lähestymistapana heterogeenisen ryhmän kanssa toimiminen

Tukipalvelujen jatkumo –ajattelun mukaisesti opintojaksot, jotka ennen perustuivat erityispedagogiseen kategorisointiin, pyrittiin korvaamaan opintojaksoilla, jotka edustivat tulevaa luokanopettajan työtä monipuolisesti ja tulevia työolosuhteita vastaavasti. Keskeinen asia oli perehdyttäminen heterogeenisen ryhmän opettamiseen. Luokanopettajaopiskelijat oppivat, että oppisisällöt sopeutetaan oppilaiden monenlaisuuteen joustavia tukimuotoja käyttämällä sekä opetusryhmä- että kouluyhteisötasolla. Etuna on opettajankoulutuslaitoksen ja erityispedagogiikan yksikön henkilöstön yhteistyön lisääntyminen, koska opintojaksot suunnitellaan tarvittaessa yhdessä. Opintojaksoissa käsitellään luokanopettajan oppilaiden kirjo; odotettavissa olevat oppilaiden vahvuudet ja heikkoudet, ryhmädynamiikan haasteet ja moniammatillisen tukiverkoston hyödyntämistavat. (Ks. Naukkarinen 2010.)

Tietämyksen syvällisyys. Pugachin & Blantonin (2009, 580) mukaan tietämyksen syvällisyys on sitä, kuinka hyvin opettajankoulutuksen ydinopetussuunnitelma valmistaa opiskelijoita opetuksen eriyttämisen eri muotoihin, joita heidän tulee soveltaa luokahuoneessa oppilaiden monenlaisuuden huomioon ottamiseksi. Uudistuksiemme oli tarkoitus läpäistä koko luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma. Inklusiivinen kasvatustieteiden opintoihin, POM-opintoihin ja opetusharjoitteluihin. Ainoa erillinen inklusiivisen kasvatuksen pakollinen opintojakso on aineopinnoissa oleva inklusiivisen kasvatuksen lukupiiri (2 op). Lisäksi syventävissä opinnoissa opiskelija voi ottaa valinnaisina inklusiivisen kasvatuksen opintojaksoja. Kyse on laajasta muutoksesta, jonka keskeinen teema

on 'mitä tarkoittaa kaikkien lasten opettaminen' (ks. Pugach & Blanton 2009, 579). Muutos on analoginen inklusiivisen peruskoulun vaatiman muutoksen kanssa.

Opettajankoulutuslaitoksella kerättyjen aineistojen perusteella henkilökunnalle on ollut vielä epäselvää mitä inklusiio on. Myös opiskelijat tarvitsevat lisää tietoa inklusiosta, esimerkiksi tietoa oppilaiden moninaisuudesta ja opettajan mahdollisuuksista ottaa huomioon heterogeenisen ryhmän tarpeet (Naukkarinen 2006; 2010; Saloviita 2009; Hiltunen & Kunelius 2012).

Henkilökunnan yhteistoiminnallisuus ja inklusiio

Laitoksemme opetussuunnitelmauudistuksen alusta saakka, vuodesta 2004, toimintakulttuurin kehittämisen tärkeyttä painotettiin opetussuunnitelmatyön rinnalla. Collinsonin & Cookin (2007) mukaan työyhteisössä oppimisessa on tärkeää 1) koko henkilökunnan työssä oppimisen priorisointi, 2) tutkivan työotteen korostaminen, 3) tiedon jakamisen edistäminen, 4) demokraattisten periaatteiden harjoittaminen, 5) huomion kiinnittäminen ihmissuhteisiin ja 6) henkilökunnan itsensä toteuttamisen mahdollistaminen. Jos laitostamme vertaa edellä mainittuihin tunnusmerkkeihin, oli toiminta hyvin individualistista ja yhdessä opettamista ja tiimityöskentelyä ei ollut paljon.

Henkilökunta päätti kokouksessaan keväällä 2004 yhdessä, että keskeisiä periaatteita uudistuksessa ovat tutkiva oppiminen ja kasvatustieteen neljän juonteen malli. Laitoksella perustettiin edustuksellinen koordinaatioryhmä, joka toimi opetussuunnitelman käyttöön ottoon, syksyyn 2005, saakka. Juonteille ja opintojaksoille valittiin vastuuhenkilöt. Eri alueiden asiantuntijat tekivät oppisisällöistään ydinainesanalyysin ja suunnittelivat opintojaksonsa analyysin perusteella. Opetussuunnitelmakoordinaattorina koostin henkilökunnalle viisi eri opetussuunnitelmaluonnosta, joita kutakin yhdessä kommentoitiin ja kehitettiin.

Yhteistoiminnallisuutta lisäämään on vuosien kuluessa kehitetty muun muassa vastuuhenkilöjärjestelmää, laitoksen toimikuntia, henkilökunnan täydennyskoulutusta ja opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksia. Viimeisin

merkittävä rakenteellinen uudistus on opetuksettoman tiistain käyttöön otto syyslukukaudesta 2011 lähtien. Joka tiistaipäivä on opetuksesta vapaa ja henkilökunnalla on mahdollisuus yhteistyöhön (esim. opintojakson tai tutkimushankkeen suunnittelu, laitoksen toiminnan kehittäminen). Myös opiskelijoilla on tällöin aikaa esimerkiksi itsenäiseen työskentelyyn, ryhmätöiden tekemiseen ja laitoksen toiminnan kehittämiseen. Lukuvuodessa on muutamia 'ideatiistaita', jolloin henkilökunnalla on mahdollisuus kokoontua pohtimaan yhteisiä asioita. Lisäksi opettajankoulutuslaitoksen johto on rohkaissut henkilökuntaa opettamaan yhdessä.

Yhteistyötä muiden laitosten kanssa on pyritty kehittämään. Luokanopettajaopiskelijoilla ja erityispedagogiikan opiskelijoilla on yhteisiä opintojaksoja ja opiskelua sekaryhmissä ja opettajankoulutuslaitoksen opettajat opettavat jonkin verran yhdessä erityispedagogiikan yksikön opettajien kanssa. Myös lukujärjestyksiä on pyritty jonkin verran yhdistämään. Vuosina 2002-2008 tiedekunnan opettajilla oli mahdollisuus osallistua Opetusministeriön rahoittamaan inklusio –täydennyskoulutukseen. Uusia rakenteita ei ole kuitenkaan saatu vakiinnutettua ja esimerkiksi opetusharjoittelut ovat luokanopettajaopiskelijoilla ja erityispedagogiikan opiskelijoilla erillisiä.

Osin hajallaan, osin integroituna

Pugachin & Blanton (2009) esittävät kolme kollaboratiivisen opettajankoulutuksen mallia: hajanaisen, integroidun ja sulautuneen (taulukko 1). Laitoksemme uudistuksilla on yhtymäkohtia sekä hajanaisiin että integroituneisiin malleihin. Luokanopettajakoulutuksen ja erityisopettajakoulutuksen opintojaksot ja opetusharjoittelut ovat valtaosin toisistaan riippumattomia. Opetussuunnitelmallista yhtenäisyyttä ei paljoa ole eli opintojaksojen sisältöjä ei ole järjestetty yhden opetussuunnitelman alle eikä suunniteltu yhdessä kahden laitoksen yhteistyössä. Opettajankoulutuslaitoksen ja erityispedagogiikan yksiköillä on kuitenkin ollut yhteisiä pyrkimyksiä integroida ja koordinoita opintoja, mikä on johtanut jonkinasteiseen riippuvuuteen kahden opetussuunnitelman välillä. Osa molempien yksiköiden opetussuunnitelmista on suunniteltu täydentämään toisiaan.

Taulukko 1. Kollaboratiivisen opettajankoulutuksen malleja

HAJANAISET MALLIT

- o Minimaalisesti yhteistyötä opettajankoulutuksen ja erityisopettajakoulutuksen henkilökuntien kesken
- o Opettajankoulutuksen ja erityisopettajakoulutuksen opetussuunnitelmien opintojaksot ja opetusharjoittelut eivät valtaosin liity toisiinsa
- o Kumpikin yksikkö tarjoaa vain 'palveluksen' toiselle eli opintojaksojen sisällöt eivät ole yhdessä suunniteltuja yhtenäisiä kokonaisuuksia
- o Vähän tai ei ollenkaan odotuksia yhteistyön suhteen eikä tarkoituksellista yhteistoimintaa ole eli yksiköt ovat riippumattomia toisistaan
- o Kaksoispätevyys ei liity kummankaan yksikön opetussuunnitelmaan, vaan on erillinen opetussuunnitelmarakenne

INTEGROIDUT MALLIT

- o Opettajankoulutuksen ja erityisopettajakoulutuksen henkilökunnilla on tarkoituksellisia ja järjestelmällisiä pyrkimyksiä integroida ja koordinoita opintojaksoja ja opetusharjoittelua, mikä johtaa jonkintasoiseen riippuvuuteen laitosten välillä
- o Osia laitoksien opetussuunnitelmista on tarkoituksellisesti uudelleen suunniteltu täydentämään toisiaan
- o Molempien laitoksien henkilökunnat työskentelevät yhdessä suunnitellakseen opetussuunnitelman osia uudelleen: Opetusohjelmataason näkökulma ohjaa uudelleen suunnittelua
- o Opettajankoulutuksen osuus suunnitellaan laajasta, inklusiofilosofisesta näkökulmasta: jokaisen opettajaopiskelijan odotetaan menestyksellisesti ottavan kaikkien oppilaidensa tarpeet huomioon
- o Opettajankoulutuksessa on suunniteltu ydin-opetussuunnitelma, jonka pohjalta rakennetaan erikoistumista varten opintojaksoja
- o Erityisopettajien rooli on erillinen ja heidän opetusohjelmansa rakennetaan opettajankoulutuksen ydin-opetussuunnitelman perustalle täydentämään sitä
- o Erityispedagogiset opetusohjelmat säilyttävät erilliset identiteettinsä
- o Yksiköiden henkilökunnat tapaavat säännöllisesti keskenään pitääkseen yllä yhteistoimintaa ja hyödyntääkseen toistensa opintojaksoja ja opetusharjoittelua
- o Laitosten yhteistoiminnan arvo tunnustetaan julkisesti
- o Monet ydinteemat on integroitu laitosten kesken: parempi luokanopettajaopiskelijoiden valmius erityispedagogiikassa sekä pätevä ydintietous luokanopettajankoulutuksen opetussuunnitelmasta ja pedagogiikasta erityisopettajaopiskelijoille
- o Tyypillistä on, että ensin hankitaan opettajan tutkinto ja vasta sen jälkeen erityisopettajan tutkinto, joka rakentuu edellisen tutkinnon pohjalte

SULAUTETUT MALLIT

- o Yksi opetussuunnitelma on suunniteltu kaikille opiskelijoille opettajankoulutuksessa
- o Täysin koordinoitu opetussuunnitelma, jossa kaikki opiskelijat saavat samalla sekä luokanopettajan että erityisopettajan pätevyden
- o Oletus, että kaikki opettajaopiskelijat haluavat tulevaisuudessa työskennellä joko luokanopettajana tai erityisopettajana
- o Opetusohjelma hämärtää erottelun luokanopettajan ja erityisopettajan välillä
- o Rutinoitunut, jatkuva yhteistoiminta ja tiivis riippuvuus opettajankoulutushenkilökunnan ja erityispedagogisen henkilökunnan välillä
- o Henkilökunnat työskentelevät yhdessä arvioiden opetusta laajasti, mikä johtaa opetussuunnitelman uudistamiseen
- o Opettajankoulutuksessa pidetään huolta, että jokainen opiskelija on pätevä toimimaan luokanopettajana ja erityisopettajana ja saamaan molemmat pätevydet
- o Tavallisesti sulautettu malli on vaihtoehto hajanaisten ohjelmien ohessa
- o Erityisopettajapätevyys on tavallisesti rajoittunut lievän ja keskivaikeaan vammaisuuden alueelle eikä vaikean tai syvän vammaisuuden tai aistivammaisuuden alueelle; pätevyittäessään haasteellisimpiin vammaisuusalueisiin niiden sisällyttäminen opetussuunnitelmaan perustuu inklusiiviseen filosofiaan tai perinteiseen medikaaliseen malliin ja riippuu siitä. Katsotaanko niiden mahtuvan opetussuunnitelmasisältöjen joukkoon ja siitä, minkälainen on opettajapätevyysien kansallinen määrittely

Lähde: Pugach & Blanton 2009, 577-578, mukaillen.

Opetusohjelmataason näkökulma on ohjannut uuden suunnittelua, koska jokaisen opiskelijan on oletettu pystyvän menestyksellisesti ottamaan tulevien oppilaidensa tarpeet huomioon. Integroitujen mallien mukaisesti opettajankoulutuslaitoksen ja erityispedagogiikan yksikön yhteistyön arvo tunnustetaan julkisesti. (Naukkarinen 2010.)

Transformaatiomalli

Pyrimme sulautetun mallin mukaisesti rutinoituneeseen, jatkuvaan yhteistoimintaan ja tiiviiseen riippuvuuteen opettajankoulutushenkilökunnan ja erityispedagogisen henkilökunnan välillä. Mallin mukaisesti on myös mahdollistettu se, että opiskelija saa sekä luokanopettaja- että erityisopettajapätevyden. Tämä edellyttää luokanopettajaopiskelijalta erityisopettajan tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavien opintojen opiskelua (60 op, tällöin opiskelija saa myös erityisluokanopettajapätevyden). Tätä mahdollisuutta

voisi kehittää kohti täysin koordinoitua, kaikille opiskelijoille yhteistä ydinopetussuunnitelmaa. Oletus olisi, että opiskelijat voivat työskennellä sekä luokanopettajana että erityisopettajana. Tämä vaatisi muutosta tutkintoasetukseen. Nykyisin tutkintoasetus (Valtioneuvosto 2004) pitää erillään opettajan pedagogiset opinnot (60 op) ja erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot (60 op). Inklusiivisessa opetussuunnitelmassa näiden ”pätevöitymispakettien” sisältö toivottavasti tulevaisuudessa yhdistyy yhdeksi päällekkäisyyttä välttäväksi kokonaisuudeksi. Samalla siirtymme pois erityisopettajien kouluttamisesta ylioppilaspohjalta vain erityisopettajiksi. Tätä käytäntöä on arvosteltu muun muassa siitä, että se sosiaalistaa opiskelijat aikaisessa vaiheessa näkemään kapeasti vain erityisen tuen tarpeen peruskoulussa.

Jyväskylän yliopiston luokanopettajankoulutuksen malli on kolmesta edellä mainitusta poikkeava. Nykyistä luokanopettajakoulutusmallia voisi kutsua transformaatiomalliksi (ks. Booth 2003), koska tarkoituksena ei ole sulauttaa tavallista opetusta ja erityisopetusta niin, että silti sisällytetään erityispedagogista kategorisointia opetussuunnitelmaan. Sen sijaan tarkoitus on uudistaa opetussuunnitelmaa transformoimalla opetettavat sisällöt oppilaiden monenlaisuuden mukaisesti. Esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksille ei olisi erillisiä opintojaksoja, vaan niiden vaatima tietämys opittaisiin äidinkielen opintojaksoilla. Samalla tavoin esimerkiksi matematiikan erityisvaikeuksien tietämys opittaisiin matematiikan opintojaksoilla. Etunäkökohtana lähestymistavassa on, että oppilaat nähdään kokonaisina persoonallisuuksina moninaisine älykkyyksineen ja oppimistyylyineen eikä (oppilaan heikkouksia painottaen) johonkin kategoriaan kuuluvana (Naukkari 2010). Lisäksi opettajankoulutuslaitoksen ja erityispedagogiikan yksikön henkilöstön yhteistyön lisääntyisi, koska tarve suunnitella opintojaksot yhdessä lisääntyisi.

Transformatiivista mallia voi tarkastella medikalisoivan ja sosiaalisen mallin kautta seuraavasti. Medikalisoivassa mallissa ”normaalista” oppilaasta ”poikkeavaksi” määritellylle oppilaalle pyritään löytämään lääketieteellinen diagnoosi ja tavallisesta opetusryhmästä erillinen sijoituspaikka oppilaalle soveltuvaa erityisopetusta varten. Samalla pidetään yllä erityisopettajien am-

mattikunnan etuja (ks. Kivirauma 2001, 173-178; Saloviita 2001). Medikali-soivassa mallissa ongelmien syyt nähdään liian paljon oppilaaseen liittyvinä ja liian vähän oppimisympäristöön liittyvinä. Luokanopettajia ja erityisopettajia koulutetaan tämän logiikan mukaisesti erillään.

Sosiaalisen mallin mukaan oppimisen ja osallistumisen esteet syntyvät vuorovaikutuksessa oppilaiden ja heidän ympäristöjensä kanssa, ja toimintavajavuudet luodaan syrjivien asenteiden, toimintojen, kulttuurien, poliittisten menettelytapojen ja institutionaalisten käytäntöjen kautta (Booth ym. 2000, 13). Sosiaaliseen malliin perustuen transformaatiomallissa luokkahuone ja koulu nähdään vuorovaikutussuhteiden kautta luotuna ja ylläpidettyinä, joten huomio kiinnitetään vuorovaikutussuhteiden arviointiin ja kehittämiseen muun muassa opetussuunnitelmarakenteen yhtenäisyyden, inklusiivisuuden lisäämisen ja henkilökunnan yhteistoiminnallisuuden kautta. Oppilaiden henkilökohtaisiin puutteisiin perustuva kategorisointi väistyy oppilaan ja hänen oppimisympäristönsä vuorovaikutussuhteiden kehittämisen tieltä. Tämän logiikan mukaisesti luokanopettajien tulee opinnoissaan perehtyä oppilaiden monenlaisuuteen ja opetuksen eriyttämiseen ja pystyä soveltamaan niitä tulevassa työssä. Sosiaalisen mallin mukaan opettajankoulutuslaitoksen toimintakulttuurin kehittäminen on keskeistä, koska vuorovaikutussuhteiden luomista ja ylläpitoa pidetään tärkeänä asiana.

Lopuksi

Luokanopettaja- ja erityisopettajakouluttajien tulisi pyrkiä transformoimaan erilliset opetussuunnitelmat yhdeksi inklusiiviseksi opetussuunnitelmaksi. Nopea kulttuurin muuttaminen on missä tahansa yhteisössä vaikeaa, koska syvempi muutos vaatii työntekijöiden käyttöteorian muutosta (mm. Argyris & Schön 1996; Naukkarinen 1999). Opettajankoulutuslaitoksemme opetussuunnitelman kehittämiseksi on ehdotettu monenlaisia muutoksia vuodesta 2004 lähtien. Harvat ehdotukset kuitenkin muuttuvat osaksi kirjoitettua opetussuunnitelmaa ja useimmat ehdotukset kuihtuvat hiljalleen pois opetussuunnitelmakerroksen lähestyessä loppuaan, jättäen vain hennon jäljen.

Kun kirjoitettua opetussuunnitelmaa ryhdytään toteuttamaan, saattavat muutokset kiihtyä vielä entisestään.

Inklusiivista opettajankoulutusta edistää opetussuunnitelmallinen yhtenäisyys, tietämyksen syvällisyys ja henkilökunnan yhteistoiminnallisuus eli aivan samat asiat, jotka edistävät inklusiota peruskoulussa. Muutokset vakiintuvat hitaasti muun muassa siksi, että organisaatiossa oppimista ei painoteta tarpeeksi. Yksi syy muutosten hitauteen on se, että opettajien kelpoisuuksia määräävä lainsäädäntö hankaloittaa opetussuunnitelmallisen yhtenäisyyden saavuttamista.

Yliopistomme rakenteellinen kehittämistyö velvoittaa opetuksen uudistamiseen. Vuonna 2012 alkaa kasvatustieteiden tiedekunnan laaja opetussuunnitelmauudistus. Kasvatustieteiden tiedekunnassa on keskusteltu jo parin vuoden ajan, pitäisikö opettajankoulutuslaitos ja kasvatustieteen laitos (sisältää myös erityispedagogiikan ja varhaiskasvatuksen yksiköt) yhdistää. Laitoksien yhdistäminen luultavasti antaisi nykyistä paremmat lähtökohdat transformatiivisen mallin toteuttamiseen. Yhdistyminen antaisi lisää mahdollisuuksia yhden yhteisen opettajankoulutus -opetussuunnitelman valmisteluun ja opetusresurssien joustavampaan käyttöön. Yhteistyötä opettajankouluttajien kesken lisäksi, jos alempien tutkintojen yhtenäistämissuunnitelmat vuonna 2014 toteutuisivat. Tärkein asia on, että opettajankouluttaja pääsee työyhteisössään säännöllisesti miettimään työtapojaan, ja muuttaa niitä tarvittaessa.

Lähteet

- Argyris, C. & Schön, D. 1996. *Organizational learning II*. New York: Addison-Wesley.
- Booth, T. 2003. Views from the institution. Overcoming barriers to inclusive teacher education? Teoksessa T. Booth, K. Nes & M. Strömstad. *Developing inclusive teacher education*. London: RoutledgeFalmer, 33-58.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2002. *The index for inclusion*. 2nd ed. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. 2000. *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Collinson, V. & Cook, T. 2007. *Organizational Learning: Improving Learning, Teaching, And Leading in School systems*. Thousand Oaks: Sage.

- Hiltunen, T. & Kunelius, J.-P. 2012. Jälkiviisautta – valmistuvien luokanopettajien palautetta Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta. Pro gradu –tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Kivirauma, J. 2001. Erityispedagogiikka, normaalisuus ja medikalisaatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.). Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–183.
- Koivula, P. 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset yleisen, tehostetun ja erityisen tuen osalta. Koulutusmateriaali. Helsinki: Opetushallitus.
- Ladonlahti 2006. Oppimisen merkitys ja mahdollisuudet yhteisöön liittymisen tukemisessa. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.). Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Helsinki: Yliopistopaino, 17–41.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006 Osallistava kasvatusta ja opettajankoulutuksen haasteet. Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja Kasvatusta, 37 (4), 343–358.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 149. Jyväskylän yliopisto.
- Naukkarinen, A. 2003. Teacher education departments and schools as 'learning schools' in order to be inclusive: The need for constructionist thinking in teacher education and in school. Esitys EASA (Educational Association of South Africa) 2003 konferenssissa 'Education: realities and challenges', 14-16.1.2003, Stellenboschissa, Etelä-Afrikassa.
- Naukkarinen, A. 2004. Osallistava opettajankoulutus. Henkilökunnan ja opiskelijoiden uskomusten sekä laitosorganisaation rakenteiden merkitys opettajankoulutuksen kehittämisessä. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.). Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 81. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 61–85.
- Naukkarinen, A. 2006 Osallistava kasvatusta luokanopettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa. Esitys opettajankoulutuslaitoksen laitoskokouksessa 8.5.2006. Jyväskylän yliopisto.
- Naukkarinen, A. 2010. From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10, S1, 185–196. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-3802.2010.01168.x/full>
- Pugach, M. & Blanton, L. 2009. A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education* 25, 575–582.
- Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.). Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 139–166.
- Saloviita, T. 2005. Erityisopetus opettajankoulutuksen sisältöalueena. Teoksessa R. Jaku-Sihvonen (toim.), Uudenlaisia maistereita, 339–351. Keuruu: Otava.

- Saloviita, T. 2006. Osallistava kasvatus. Esitys opettajankoulutuslaitoksen laitoskokouksessa 8.5.2006. Jyväskylän yliopisto.
- Saloviita, T. 2009. Luokanopettajaksi valmistumassa olevien opiskelijoiden palaute opinnoistaan. Julkaisematon aineisto. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Saloviita, T., Lehtinen, U. & Pirttimaa, R. 1997. Tie auki työelämään. Tuetun työllistämisen käyttäjäkeskeiset työtavat. Tie auki! -projekti. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Taylor, S. (1988) 'Caught in the continuum: A critical analysis of the principle of the least restrictive environment.' *The Journal of The Association for the Severely Handicapped*, 13 (1), 45-53.
- Tilastokeskus 2011. Oppilaitostilastot 2010. <http://www.stat.fi/til/erop/index.html> Luettu 21.5.2012.
- Valtioneuvosto 2004. Asetus yliopistojen tutkinnoista 19.8.2004. Helsinki.

Koulun kehittäminen ja koulutussosiologia

■ Hannu Simola

Kasvatus ja koulutus ovat nousseet teollisuusmaiden päivänpolitiikkaan ja politiikan retoriikkaan tavalla, jolle löytää vertaista vain kansallisvaltion kii-vaimman rakentamisen ajoilta. Uutta yhteiskunnallista toimintaympäristöä luonnehditaan sellaisilla ilmaisuilla kuin ”oppimisyhteiskunta” ja ”tietope-rusteinen talous”, mikä korostaa oppimisen ja tietämisen keskeistä merki-tystä ainakin poliittisessa retoriikassa. Tässä artikkelissa tarkastelen aluksi kolmen erilaisen lähestymistavan suhdetta näihin uudistuspaineesiin. Tuon keskusteluun hybriditeetin ja kontingenssin käsitteet, jotka avaavat uuden-laisia mahdollisuuksia realistiselle utopialle, joita kutsun riittävyyden eetok-seksi ja syventymisen kouluksi. Päätän artikkelin käytännöllisiin ehdotuksiin koulun kehittämisen edellytyksistä koulutussosiologiseen koulureformien historian tutkimuksen näkökulmasta.

Moraalinen muutosagentti ja epävarmuuden rakastaminen¹

Kenties näkyvin suuntaus viime vuosikymmenten angloamerikkalaisessa koulunuudistuskeskustelussa on Michael Fullaniin ja Andy Hargreavesiin personoitava ja itseään systemiseksi tai postmoderniksi muutosajatteluksi nimittävä löyhä koulukunta. Fullanin (1994, 9) mukaan on todellakin kyse uuden paradigman läpimurrosta (*quantum leap*) suhteessamme koulun

1 Kolme ensimmäistä lukua perustuvat pitkälti tekstiin Simola 1998.

muutokseen. Muutosta ei enää nähdä ylhäältä alas toteutettavissa olevana suunnitelmallisena prosessina. Se ei ole myöskään yhdenkään toimijan hallittavissa, eikä siinä ole havaittavissa selkeitä lainalaisuuksia. Fullan hahmottelee sankarikseen opettajaa moraalisenä muutosagenttina, ”kasvatuksellisen ja yhteiskunnallisen muutoksen asiamiehenä” (Fullan 1994, 29). Postmoderni tai systeeminen koulun kehittämisajattelu eroaa edeltäjistään ennen kaikkea siinä, että koulu ja opettajan työ nähdään kontekstissaan: historiallisissa, sosiaalisissa ja kulttuurisissa yhteyksissään, jotka yhtäältä rajoittavat mutta toisaalta myös mahdollistavat tiettyä toimintaa.

Suuntauksen suomenkieliset esitykset, esim. Fullanin *Muutosvoimat* (1994) ja Pasi Sahlbergin *Opettajan koulun muutoksessa* (1997), käyvät tunnollisesti lävitse historian opetuksia koulunuudistusten järjestelmällisestä epäonnistumisesta. Koulu näyttäytyy instituutiona, joka on menestyksellisesti kyennyt torjumaan muutosyritykset jo liki sadan vuoden ajan. Miten muutos sitten on mahdollista postmodernista tai systeemisestä näkökulmasta? Koulun muuttumisen mysteeriä pyritään selvittämään soveltamalla siihen erilaisia kompleksisuus- ja kaaosteorioita, joita viime vuosikymmenillä on luotu muutoksen yleisen luonteen ymmärtämiseksi erityisesti luonnontieteissä. Koulu nähdään (Sahlberg 1996, 19–58; 1997, 75–125) avoimena, dynaamisena ja itsejärjestyvänä systeeminä, jonka kuvailemisessa biologiset metaforat — esim. evoluutio, orgaaninen kasvu ja symbioosi — ovat mekaanisia metaforia tehokkaampia. Inhimillinen vuorovaikutus merkitsee sosiaalisen järjestelmän kehittymiselle samaa kuin energia biologiselle systeemille. Sahlbergin perusidea on, että tasapainotilassa oleva systeemi ei muutu, vaan on stabiili ja suljettu. Sen sijaan kaukana tasapainosta — ”kaoksen reunalla” — olevassa systeemissä saattaa tapahtua suuriakin muutoksia. Muutos merkitsee siis aina tietynlaista ”kaoottista järjestystä”, joka on epälineaarista, monimutkaista ja ennustamatonta. Näin inhimillistä vuorovaikutusta ja tietoa hyväksikäyttäen saatetaan ”tuottaa” yhteisöllistä oppimista, joka voi johtaa todelliseen, koulun toimintakulttuuriin saakka ulottuvaan muutokseen.

Mistä muutosagentti-opettaja sitten löytää voimaa kamppailulle koulun kehittämisen puolesta? Tähän postmodernista näkökulmasta voitaisiin

vastata ainakin kolmitasoisesti. Yleisimmällä tasolla muutosvoima löytyy yhteiskunnan kulttuurisista ja sosiaalisista muutoksista, jotka tukevat koulua sen muutospyrkimyksissä, ja myös painostavat siihen. Yhteisöllisellä tasolla taas puhutaan paljon ”yhteistoiminnallisuudesta” ja koulusta ”oppivana organisaationa”. Taustalla on lupaus siitä, että jos yhteisöllä on yhteinen visio, toiminta-ajatus ja normit, se voi selviytyä muutoksesta ja oppia yhteisen toiminnan ja kokemusten kautta. Näin koulun muutos nähdään luonteeltaan kulttuurisena, jossa ratkaisevaa on yksilöiden kyky oppia ja olla osana kollektiivisesti oppivaa yhteisöä (ks. esim. Sahlberg 1996, 51—52).

Mutta entä yksilö — mistä hän saa voimansa taistella muutoksen puolesta? Tähän peruskysymykseen postmodernistit antavat lähinnä vastauksia, jotka rakentuvat vaatimuksille. Kyetäkseen toimimaan muutosagenttina, opettajalta vaaditaan Fullanin (1994, 119—122) mukaan valtavasti:

- 1) *moraalista sitoutumista oppilaskohtaisiin tavoitteisiin;*
- 2) *laajoja kasvatustieteellisiä tietoja;*
- 3) *moraalista tietoisuutta ja sitoutumista koulun yhteiskunnallisiin tavoitteisiin;*
- 4) *kykyä interaktiiviseen yhteistyöhön;*
- 5) *valmiutta työskennellä uusien rakenteiden (yhteistoiminnalliset ryhmät, tiimit, yhteistyöverkostot jne.) pohjalta;*
- 6) *jatkuvaa tutkimisen ja oppimisen taitojen kehittämistä;*
- 7) *kaikkein tärkeimpänä, opettajan on syvennyttävä dynaamisen kompleksisuuden mysteereihin sekä muutosprosessin myötä- ja vastamäkiin: miksi konflikti on välttämätön, miksi visioitten aika tulee vasta myöhemmin, miksi individualismi ja kollektivismi elävät rinnakkain dynaamisessa jännityksessä, miksi ongelmatekijätkin kuuluvat asiaan, miksi tavoitetta ei voi koskaan täysin saavuttaa, ja miksi asiat eivät toisinaan onnistu, vaikka miten yrittäisi?*

Kiteyttäen hiukan julmasti voisi ehkä sanoa, että postmoderni vastaus opettajalle, joka kamppailee toiveiden ja arjen kaksoissidoksessa on joukko vaatimuksia: rakasta muutosta, kestä kaaosta, kehitä itseäsi ja kokeile rajojasi — ja tee kaikki tämä yhteistoiminnallisesti.

Kenraali Kutuzov ja pessimismi ilman epätoivoa

1970-luvun alkupuoli on ajanjakso, jolloin USAssa ensimmäistä kertaa kouluväen keskuudessa koettiin laajemmin syvä turhautuminen koulun kyvyttömyyteen täyttää historialliset lupauksensa. Uudet tutkimustiedot olivat ainakin osittain tämän pettymyksen takana. Tuolloin julkaistiin mm. Jencksin ja Colemanin tutkimusryhmien kuuluisat raportit kotitaustan vaikutuksesta koulumenestykseen. Keskellä tätä pettymyksen tunnetta Stanfordin yliopiston liikkeenjohdon, sosiologian ja kasvatustieteen professori James G. March julkaisi vuonna 1975 artikkelin *Kasvatus ja toivon tavoittelu* (1995), jossa hän antaa oman vastauksensa toiveiden ja arjen kaksoisidoksessa kamppailevalle opettajalle. Kun ottaa huomioon, että March oli jo tuolloin maailmankuulu liikkeenjohdon teorioistaan ja yhteistyöstään tulevan Nobelistin Herbert A. Simonin kanssa, hänen esityksensä on vähintäänkin yllättävä.

March esittelee aluksi laajasti erityisesti Yhdysvalloissa tavallista optimistista uskoa koulutuksen kaikkivoipaisuuteen ja osoittaa sen jälkeen tutkimuksiin nojaten, että tuo usko on täysin perusteeton: ”Viimeaikainen koulutusta koskeva kirjallisuus kuvaa pettävien toiveiden maailmaa, missä meidän innostuksemme joutuu hämmennyksiin ja missä optimismin tavoittelumme jää vaille palkintoa.” (March 1995, 2264—265) March on vakuuttunut, että koulutus ei tule milloinkaan kykenemään lunastamaan antamiaan lupauksia. Yhtä vakuuttunut hän on myös siitä, että uusi toivo herätetään jälleen kerran henkiin. Kyse on kuitenkin itsepetoksesta. Kyetäksemme järkeväm-pään toimintaan, meidän olisi kyettävä Marchin mielestä myöntämään kaksi asiaa. Ensinnäkin olisi tunnustettava, että ”kyvyillämme ymmärtää ja hallita koulutuksen tuloksia on vakavia rajoituksia”. Toinen ja vielä syvemmän pettymyksen tuottava on sen tunnustaminen, että ”me vain toistamme historiaa, jota olemme tuomitsemassa”. (Mt., 269—270)

”Mistä me sitten löydämme optimismin, kun toivoa on niin vaikea ylläpitää? Miten opettaja voi sitoutua tehtäväänsä, kun hän epäilee, että hänen uudistussuunnitelmansa ovat enimmäkseen hedelmätöntä retoriikkaa?”, kysyy March (mt., 270). Mitkä ovat vaihtoehdot niille, jotka eivät halua omaksua

kyynistä asennetta kaiken yhdentekevyydestä, mutta eivät myöskään hyväksy epä-älyllistä taikuutta ja itsepetosta?

March toteaa aluksi, että modernia ajattelua hallitsee liki yksinvaltiaana tavoiterationalismi, joka perustelee inhimillisen toiminnan sen seurauksilla: mitkä ovat toiminnan mahdolliset, toivotut ja todennäköiset seuraukset ovat? Marchin mukaan on vaikea löytää moderniin elämään tyypillisemmin liittyvää ideaa kuin tavoiterationaalisuus. Tällainen ajattelu johtaa meidät kuitenkin myös suuriin ongelmiin. Koska ihminen ei milloinkaan täydellisesti kykene kontrolloimaan toimintansa ehtoja, kohtaamme väistämättä pettymyksen: tavoitteemme eivät milloinkaan täysin toteudu. Juuri tällainen logiikka on Marchin mielestä koulutukseen kohdistuvassa pettymyksessä ja turhautumisessa.

March väittää, että inhimillistä toimintaa ei voi ymmärtää pelkästään tavoiterationaalisuuden perustalta. On vähintäänkin toinen, yhtä merkittävä tapa perustella ja selittää inhimillistä toimintaa. Sitä on usein kutsuttu arvorationaalisuudeksi². Perustana tällaisessa ajattelussa on omasta identiteetistä nousevien velvoitteiden täyttäminen, oma identiteetti ja minäkäsitys. Toimintaa suuntaavat tällöin kysymykset siitä, millainen ihminen minä olen, millainen tilanne tämä on ja mitä minun kaltaiseni henkilö tekee tässä tilanteessa.

March käyttää esimerkkinään arvorationaalisuuden mielekkyydestä ja merkityksestä suurta maailmankirjallisuutta, Jorge Luis Borgesia, Alexander Solzenitzynia, Leo Tolstoita ja Miguel de Cervantezia. Parhaiten opettamiseen sopii ehkä hänen esimerkinsä oman yhdentekevyyden hyväksymisestä ilman uskon menettämistä. Siinä ruhtinas Andrei ihmettelee luottamustaan Venäjän armeijan ylipäällikköön, kenraali Kutuzoviin³ ennen Borodinon taistelua — Tolstoin romaanin *Sota ja rauha* kuvaamana:

2 Olen luennoillani nimittänyt tällaista rationalismin muotoa myös ”identiteettirationaalisuudeksi”: teen näin koska olen isä / opettaja / professori - siis koska isän, opettajan ja professorin velvollisuus on tehdä näin, riippumatta sitä voinko olla varma että tekemiseni johtaa toivottuihin seurauksiin.

3 Hannu Raittilän romaanissa Marsalkka (Siltala 2010) on mielenkiintoisia pohdintoja Manerheimin ja Kutuzovin yhteisistä piirteistä sotapäällikköinä: huolellista valmistautumista, varovaista virheiden välttämistä, kärsivällisyyttä odottaa suotuisaa hetkeä – ja lopulta uskoa siihen, että sattuma on ratkaisevin tekijä sodankäynnissä.

Ruhtinas Andrei ei kyennyt selittämään itselleen, miten ja miksi niin tapahtui, mutta Kutuzovin kohdattuaan hän palasi rykmenttiinsä ajatellen entistä rauhallisemmin asioiden yleistä tilaa ja henkilöä, jolle oli uskottu sodan ylin johto. Mitä enemmän hän oli huomannut puuttuvan persoonallisuutta tuosta ukosta, johon näytti jääneen vain intohimojen totunnaiset tavat ja järjen sijaan (joka ryhmittää tapaukset ja tekee johtopäätöksiä) ainoastaan kyky tyyneesti tarkkailla tapausten kulkua, sitä rauhallisemmin hän ajatteli, että kaikki käy niin kuin käydä täytyy. ”Hän ei tule suorittamaan mitään omintakeista. Hän ei keksi mitään eikä ryhdy mihinkään”, ajatteli ruhtinas Andrei, ”mutta hän kuuntelee kaikkea, mitä hänelle esitetään, painaa kaikki mieleensä, järjestää kaikki pakoilleen, ei ehkäise mitään hyödyllistä eikä salli mitään vahingollista. Hän käsittää, että on olemassa jotakin paljon merkitsevämpää ja tärkeämpää kuin hänen tahtonsa — tapausten välttämätön kulku. Ja hän osaa nähdä ne, osaa ymmärtää niiden merkityksen ja osaa tämän merkityksen oivaltaen pidättyä vaikuttamasta noihin tapauksiin, kieltäytyä noudattamasta omaa tahtoansa, joka suuntautuu toisiin tarkoituksiperiin. (Tolstoi 1980, 174.)

Kannattaa ehkä muistaa, miten Borodinossa vuonna 1812 kävi. Taistelu Napoleonin ja Kutuzovin johtamien armeijoiden välillä päättyi ratkaisemattomaan, kun Kutuzov perääntyi joukkoineen Moskovan taakse. Tsaari Aleksanteri I ei kuitenkaan suostunut rauhanneuvotteluihin, ja Napoleon päätti vetää joukkonsa ennen talven tuloa Moskovasta katastrofaalisin seurauksin. ”Koulutus on kokoelma pienempiä borodinoja” kirjoittaa March ja jatkaa: ”Kasvattajat ovat osallisia prosessissa, jota eivät hallitse; ja kuitenkin on mahdollista uskoa sen historiallisen kohtalon järjellisyteen, joka on saattanut meidät nykyisille sijoillemme ja on kuljettava meidät vähän edemmäksi. Ja kasvattajat, samoin kuin kenraalit, saavat kenties parempaa opastusta uskotaan muutamaasi perinteellisiin sitoumuksiin — tulevaisuuteen ja oppimisen ihanoiksi — kuin etsimällä näyttöä tehokkuudesta.” (March 1995, 273.)

Avainkysymykseksi nousee opettajuuden olemus. On selvää, että Marchin opettaja on mahdollisimman kaukana muutosagentista — modernein termein hän on ehkä lähinnä itsenäinen käsityöläinen. Tällainen olemuksen määrittely ei kuitenkaan riitä sen paremmin kuin koulukasvatuksen viralliset ja hyvää tarkoittavat tavoitteetkaan. March hakee opettajuuden ydintä

klassisessa mielessä kysymällä, mikä määrää olion olemuksen: minkä vuoksi olio on sitä, mitä se on. Hänen ehdotuksensa on yksinkertainen. Opettajuuden olemus rakentuu hänen mielestään kolmen kivijalan varaan. Ensimmäinen on usko oppimiseen. Tämä merkitsee uskoa tiedon kauneuteen ja ylevyyteen, sivistyksen ja älyn suurenmoisuuteen. Toisena perustana on sitoutuminen aikuisuuteen. Opettajan tulee nähdä oppilaansa matkalla aikuisuuteen, jonka edustaja hän itse on. Tämä merkitsee viime kädessä sitä, että opettajalla tulee olla jotain annettavaa oppilailleen heidän matkansa edistämiseksi. Kolmanneksi March edellyttää opettajalta syvää optimistista henkeä, joka kuuluu aina kasvatuksen luonteeseen. ”Koulutus ei ole niinkään sidoksissa menestyksellisiin tuloksiin kuin henkilökohtaisen omistautumisen ja innostuksen prosessiin”, March sanoo ja jatkaa: ”Olemassaolon väärä, pessimismi ja julmuus kuuluvat opetusohjelmaan; mutta koulutus on syvästi optimistista. Se julistaa ihmisen tahtoa.” (Mt., 277.)

Koulu on arkaainen ja kova maailma, jossa kyynisyyden ja välinpitämättömyyden välttäminen edellyttää ’vanhempaa’, hyvinvoivilta kansankerroksilta jo lähes unohtunutta viisautta ja moraalista asennetta. Koulussa selviytyminen vaatii enemmän sitoutumista kuin kunnianhimoa, sillä koulu ei ole niinkään suurta draamaa, vaan pikemminkin ”(...) lukuisia pieniä tapahtumia, jotka vaativat pienempien lahjojen käyttämistä pienempien velvollisuuksien täyttämiseksi ilman että niillä olisi sen enempää ilmeistä tarkoitusta kuin selviä seurauksiakaan. (...) Meidän kohtalomme on etsiä iloa toimista, jotka eivät ole vain merkityksettömiä vaan myös raa’an arkipäiväisiä.” (Mt., 276.)

Niinpä opettajuuden kolme peruselementtiä — usko oppimiseen, sitoutuminen aikuisuuteen ja syvä optimismi — eivät ole Marchin mukaan sen paremmin arvoituksellisia kuin syvällisiääkään: ”Ne ovat niitä perusideoita, jotka ovat kiteytyneet siitä pitkästä perinteestä, jolle tavalliset ihmiset ovat antaneet sydämensä”. (Mt.)

Marchin vastaus on epäilemättä olemukseltaan konservatiivinen tai paremminkin klassinen. Se lähtee yksilön toimintamahdollisuuksien rajoista ja korostaa arkipäivän arvokkuutta. Se kehottaa kehittämään koulua sellaisena kuin se on: joukkomuotoisena, pakollisena ja tutkintovelvollisena laitoksena monine rajoituksineen. Näin se samalla vaatii kiinnittämisen enemmän

huomiota niihin pieniin koulutodellisuudesta nouseviin edistyksen ituihin, jotka nyt tahtovat jäädä suurten tavoitteiden, massiivisten uudistusten ja ylhäältä johdettujen kehittämisaaltojen alle. Tärkeätä kenties on, että Marchin ajattelu avaa yksittäiselle opettajalle inhimillisen arvokkuutensa säilyttämisen klassisen vision. Ehkä sillä on kumminkin annettavaa myös laajemmille reformihankkeille. Lähtiessään siitä, että suurten päämäärien ja tavoitteiden toteutuminen on rationaalisen toimintamme ulottumattomissa, March korostaa arjen hyveitä, hetkeen tarttumisen tärkeyttä, konkreettisten olosuhteiden ymmärtämistä.

Skeptinen optimismi ja järkevät utopiat

Jos Marchin ajattelutapa on perimältään konservatiivista — kenties jopa esimodernia — millaista sitten voisi olla optimismin ja älyllisen rehellisyyden ”moderni” yhdistäminen? On jokseenkin luontevaa hakea tällaista näkökulmaa yhteiskuntatieteiden suunnalta. Marchin moraliteetissä voi nähdä yllättäviä yhteyksiä esimerkiksi ranskalaisen sosiologin Pierre Bourdieun käsitteisiin maailman muuttamisen mahdollisuuksista.

Yhteiskuntatieteen paradoksi on Bourdieun mielestä siinä, että se voi toimia vapauttavasti ”vapauttamalla meidät vapauden illusioista” ja ”väärsätä uskosta illusoriisiin vapauksiin”. Yhteiskuntatieteen tehtävä on osoittaa, ”millä ehdoilla moraalinen toiminta on mahdollista ja kuinka sitä voidaan institutionaalisesti vahvistaa”. (Bourdieu & Wacquant 1995, 75) Bourdieu puhuikin sosiologisesta tutkimuksesta *sosioanalyysinä*, psykoanalyysin kollektiivisena vastineena (mt., 73). Kun psykoanalyysi yrittää tehdä ihmisen tietoiseksi yksilöhistoriaansa liittyvistä kokemuksista, jotka salpaavat, vääristävät ja pakonomaistavat hänen toimintaansa, sosioanalyysi pyrkii tekemään tietoiseksi sitä kollektiivisesti tiedostamatonta, joka ”sisältyy instituutioihin ja asuu syvällä sisällämme” (mt.) ja joka yhtä lailla voi tehdä elämästämme helvetillistä. Yhtä vähän psykoanalyysi kuin sosioanalyysikään pystyvät poistamaan tai tekemään tyhjäksi yksilöllisiä kokemuksia tai sosiaalisia rakenteita. Viime kädessä pyrkimyksenä on kyetä elämään niiden kanssa ja jonkinasteisesti hallitsemaan niitä sen kautta, että ne tiedostetaan.

Se todellinen vapaus, jonka sosiologia suo, on sen antamassa pienessä mahdollisuudessa tietää, mitä peliä pelataan, ja minimoida niitä tapoja, joilla meitä kehittävien kenttien voimat — ja meidän kauttamme operoivat ja meissä aineellistuvat yhteiskunnalliset voimat — meitä manipuloivat. (...) se auttaa meitä erottamaan ne tilanteet, joissa meillä on tiettyä vapautta, niistä tilanteista, joissa sitä ei ole. Niin emme tuhlaa energiaamme taistelemalla maastossa, jossa ei voi menestyä. (mt., 238—239.)

Tällaisen tietoisuuden lisääntyminen ei Bourdieun mielestä johda kynnisyteen ja fatalismiin, vaan se ”opettaa ihmistä näkemään velvollisuutensa (...) siellä missä hänen todelliset vapautensa ovat”. Samalla se Bourdieun vaatii meitä ”ehdottomasti luopumaan kaikesta sellaisesta pelkuruudesta ja leväperäisyydestä, joka äärimmäisen pieninäkin annoksina riittää antamaan yhteiskunnalliselle välttämättömyydelle kaiken vallan” ja ”taistellen vastustamaan” sellaista meissä ”piilevää opportunistista välinpitämättömyyttä ja illuusioista vapaata konformistisuutta, joka antaa yhteiskunnalliselle maailmalle [sen], mitä se vaatii: pieniä myönnytyksiä, hyväntahtoista kohtaloonsa tyytymistä ja nöyrää rikoskumppanuutta.” (mt., 235.)

Bourdieu nimittää järkeväksi utopismiksi ”sellaista järkiperaistä ja poliittisesti tietoista vapauden rajojen hyväksikäyttöä, jonka on saanut aikaan todellinen tieto yhteiskunnallisista lainalaisuuksia ja erityisesti niiden historiallisten ehtojen pätevydestä” (mt., 236). Tällainen suhtautuminen muutokseen ja toimintaan on hänen mielestään intellektuellien joukossa kuitenkin hyvin harvinaista, koska se vaikuttaa poroporvarilliselta, ei tunnu riittävän radikaalilta eikä anna samanlaista esteettistä tyydytystä kuin ääriratkaisut. Kuitenkin juuri järkevä optimismi edellyttää sekä älyllistä että moraalista rohkeutta: on uskallettava nähdä myös tiistai-iltapäivän todellisuudessa eteenpäin pääsyn mahdollisuudet.

Tyack ja Cuban (1995) esittävät kaksi perusajatusta koulun realistisemmaksi uudistamiseksi. Ensinnäkin koulupidon kielioppi tulisi ottaa vakavasti. Tämä ei johdu pelkästään siitä, että se koulun jokapäiväiseen toimintaan vankasti rakentuneena lävistää kaikki muutospyrkimykset, vaikka se haluttaisiin unohtaakin. Myös koulun ulkopuolisten, erityisesti vanhempien käsitykset ”oikeasta koulusta” nojautuvat juuri koulunpidon kieliopin koke-

miseen toimivana. Tyack ja Cuban vaativatkin vakavan ja perusteellisen keskustelun käynnistämistä koulun ulkopuolisen maailman kanssa erityisesti silloin kun koulunpidon kielioppiin aiotaan puuttua. Koulunpidon kielioppi on ihmisten tekoa ja sellaisena myös ihmisten muutettavissa.

Toiseksi Tyack ja Cuban korostavat (vanhaan tuttavaamme Marchiin viitaten, muuten), että on virhe olettaa poliittisten tavoitteiden ja määräysten olevan selkeitä, että poliitikot tietäisivät mitä he tahtovat, ja että se mitä he tahtovat, olisi pysyvää, vakaata ja yksiselitteistä. He ehdottavat, että viralliset tavoitteet olisi otettava hypoteeseina. Julkisen keskustelun perusteella muotoutuneita uudistuspyrkimyksiä ikään kuin testattaisiin ja muotoiltaisiin uudelleen koulukäytännöissä. Tyack ja Cuban kutsuvat tätä uudistusten toteuttamisperiaatetta hybridisaatioksi eli risteyttämiseksi tai ristisiitokseksi. Tällöin uudistuminen ei tapahtuisi ylhäältä alas -periaatteella, vaan ideat konkretisoituisivat paikallisiin olosuhteisiin soveltuviksi. Tällaisia ylätasoin visiota koulutasolle muuntavia kouluja Tyack ja Cuban kutsuvat hybridikouluiksi. Opettajilla on avainasema tässä risteyttämässä. Heillä ei voi olla mitään koulutiedon monopolia, mutta opettajat ovat Tyackin ja Cubanin mukaan niitä ”katutason byrokraatteja”, joista uudistusten kohtalo joka tapauksessa riippuu.

Stephen Ballin (2001, 25) sarkastinen kiteytys siitä, mitä kansallinen koulutuspolitiikka on, osuu hyvin yhteen Tyackin ja Cubanin historialliseen analyysiin:

Kansallinen politiikanteko on väistämättä tietynlaista nikkarointia ja yhteenliimailua. Siinä lainataan ja kopioidaan ideoiden palasia kaikkialta, turvaudutaan paikallisesti kantapään kautta opittuihin suhtautumistapoihin, irrotetaan käyttökelpoisia osia teorioista, tutkimuksista, trendeistä ja muoti-ilmiöistä ja kokeillaan kaikkea, mikä vain vähänkin tuntuu toimivalta. Monet poliittiset ohjelmat ovat huojuvia kompromisseja, yrityksen ja erehdyksen kautta uudelleen työstettyjä, toisistaan vain hiukkasen erottuvia kokoon kyhäiltyjä rakennelmia, joita muotoillaan monimutkaisissa neuvotteluprosesseissa. Lopulta niitä käytännön konteksteissa vielä kerran rakennetaan uudelleen ja pannaan taas uudestaan jakeluun (...). Kansalliset politiikat pitää ymmärtää ketjuna, joka koostuu vaikutteista ja monista keskenään riippuvaisista tekijöis-

tä, jolloin tosiasiallisena tuloksena on sisäisesti keskenään riippuvaisia, limittäisiä ja risteytettyjä politiikkoja (...). Juuri tässä on kyse yhtäältä globaalin, etäisen, ja toisaalta paikallisen, läheisen vuorottelusta.

Kontingenssi sattuman ja vapaan tahdon yhteenkäymisenä⁴

Hybriditeetin ajatukseen soveltuu hyvin myös ajatus kontingenssin keskeytyksestä. Saksalainen sosiologi Hans Joas (2004; 2008) kutsuu myöhäismodernia aikaamme kontingenssin aikakaudeksi. Tämän aikakauden keskeisin ominaispiirre on, että asiat ja ilmiöt ovat yhä vähemmän kategorisesti joko välttämättömiä tai mahdottomia. Kontingenssi viittaakin Joasin mukaan paitsi sattumaan, myös politikoinnin tarvitseman pelitilan (*Spielraum*) muodostumiseen (Palonen 1993; 2003).

Vaikuttaa ilmeiseltä, että kontingenssin käsite voisi kuvata merkittävää osaa yhteiskunnastamme, koska siihen sisältyvät luontevasti sellaiset aikaamme luonnehtivat käsitteet kuin post-tritionaalinen (Giddens), post-moderni (Bauman) ja riskiyhteiskunta (Beck). Joas (2004, 394) määrittää kontingenssin seuraavasti: ”Asia on kontingentti, jos se ei ole sen paremmin välttämätön kuin mahdotonkaan – jotain mikä on, mutta jonka ei tarvitse olla.”

Kontingenssin käsitteellä on Joasin mukaan kaksoismerkitys: yhtäältä se merkitsee sattumaa (*coincidence*) tai tarkoittamatonta yhteenkäymistä (*conjunction*) ja toisaalta vapaata tahtoa tai tahdonvoimaa (*volition*) (Joas 2008, 209). Edellisessä merkityksessä se viittaa epävarmuuteen ja ristiriitaisuuteen, jälkimmäisessä merkityksessä taas toimijan mahdollisuuksiin ja pelitilaan (*Spielraum*). Eräsaaren (1995, 161) mukaan kontingenssi on kriittinen mahdollisuus, joka ”auttaa varmuuksien epäilyssä, tarkoittamattomien seurausten selville saamisessa, vaihtoehtojen mahdollisuuksien kartoituksessa sekä

4 Tämä luku perustuu pitkälti artikkelimme Simola & Rinne 2010; Simola, Varjo & Rinne 2010; Simola, Varjo & Rinne 2011a; Simola, Varjo & Rinne 2011b; Simola & Rinne forthcoming 2013a; Simola, Varjo & Rinne forthcoming in 2013; Simola & Rinne forthcoming in 2013b.

sen sisällöllisten ominaisuuksien (ei välttämätön, ei mahdoton) käytettävyyden ja muutettavuuden koettelussa?”

Kontingenssin epävarmuus-ulottuvuuden voidaan sanoa painottavan sitä, että historiamme ja elämämme on todellisuudessa suurelta osaltaan umpimähkäistä ja sattumanvaraista: asiat tapahtuvat usein sattumalta. Becker (1994, 183) toteaaakin tämän ulottuvuuden hylkäävien vallitsevien yhteiskuntatutkimuksen valtavirtateorioiden selitysvoiman rajalliseksi ja kaippaa uudenlaatuista ajattelua:

...yhteiskuntatieteellinen teoria etsii vahvoja syysuhteita, jolloin ei oteta riittävästi huomioon erästä tosiasiaa, jonka 'kaikki tietävät'. Jos tämä ajatus, että 'se tapahtui sattumalta' otetaan vakavasti, tarvitaan varsin erilaista tutkimusta ja teoriaa kuin mihin olemme tottuneet.

Kontingenssin mahdollistama vapaus voidaan pelitila-ulottuvuudessa nähdä kyknä käsitellä ja kohdata todellisuuden kontingenteja ominaisuuksia tai ”kyknä pelata kontingenssilla”, kuten Palonen (1993, 13) asiaa luonnehtii: ”*Polity* ja *policy* viittaavat yrityksiin hallita (*polity*) ja säädellä (*policy*) todellisen politiikan kontingensseja ominaisuuksia. Sitä vastoin politisointi [*politization*] viittaa kontingenssin uusien ominaisuuksien luomiseen tilanteessa ja siten poliittisen läsnäolon laajentamiseen siinä. Politikointi [*politicizing*] voidaan tulkita kyvyksi pelata kontingenssilla, jolloin sitä käytetään sekä tilanteen kaikissa tapauksissa huomioon otettavana, väistämättömänä hetkenä että välineenä vastustajia vastaan, jotka eivät ole yhtä valmiita sietämään tai hyödyntämään kontingenssin läsnäoloa.”

Kontingenssin merkitystä on nostettu esiin suomalaisten PISA-menestyksen selittäjänä. Tämän artikkelin kirjoittaja (Simola 2005b, 465–467) vetää yhteen historiallis-sosiologiset huomionsa PISAmestyksen taustoista ja päätyy viittaamaan ”modernin peruskoulutuksen ja hyvinvointivaltion kontekstissa tapahtuvaan traditionaalisten ja post-traditionaalisten tendenssien mielenkiintoiseen kontingenssiin”. Suomen PISA 2006 -ryhmän johtaja Jarkko Hautamäki puolestaan kiteyttää: ”Tärkein tieto [suomalaisesta peruskoulusta] on se, että uusi järjestelmä oli todellakin yhtenäinen. Se oli sekä välttämättömyys (...) sekä sattuma, onnellinen yhdistelmä poliittisia, taloudellisia ja yhteiskunnallisia olosuhteita.” (Hautamäki ym. 2008, 197.) Olen toisaalla

kiteyttänyt ajatuksen niin, että kaikki kolme Suomen PISA-menestyksen keskeistä tekijää, poikkeuksellisen vahva koulu-usko, poikkeuksellisen suuri opettajien arvostus ja poikkeuksellisen korkea luottamus perusopetuksen hallinnossa ovat kaikki olennaisella tavalla kontingenteja (Simola 2012).

Opettaja moraalisenä subjektina

Kuten edeltä on voitu huomata, koulun muutoksen tutkimus on tuottanut aineksia moneen. On olemassa yllin kyllin tutkimustietoa siitä, miten koulua ei pitäisi yrittää muuttaa. On myös paljon tietoa siitä, millainen on ”tavallisen hyvä koulu” tai millainen hyvä innovatiivinen kokeilukoulu. Mitä tieteellisen tutkimuksen perustalta voisi sitten sanoa opettajalle, joka työskentelee koulun muutoksen puristuksessa? Pitäisikö kannustaa uudistuksen eturiviin, varottaa hyvää tarkoittavista utopioista vai ehdottaa pitäytymään tuttuun ja turvalliseen? Mielestäni tieteellinen tutkimus ei voi tehdä mitään näistä, vaikka juuri tätä usein odotetaankin. Tutkijan ei pitäisi olla kuin vanhanai-kainen lääkäri, joka luulee tietävänsä potilaansa asiat paremmin kuin tämä itse ja antaa ylhäältä viisaita ohjeitaan. Tutkijan asiantuntijuus on enemmänkin uudentyypistä asiantuntijuutta, jossa tavoitteena on se, että ”asiakas” itse tekee omat ratkaisunsa. Niinpä asiakasta on ennen kaikkea kannustettava ajattelemaan itse. Tutkimalla sitä miten maailma on, voi tuottaa välineitä järkevämmiin ja järjestelmällisemmin miettiä sitä, miten se voisi olla. Tutkimus voikin mielestäni tuottaa pikemminkin vastausten etsimisen keinoja kuin varsinaisia vastauksia.

Opettajien on viimekädessä itse ratkaistava, millä keinoin heidän oma koulunsa olisi hyvä tai parempi paikka opiskella ja kasvaa — niin opettajille itselleen kuin oppilaillekin. Tilanteessa, jossa ilma on sakeanaan hyviä neuvoja, uljaita visioita ja korkeita profiileja tällaisten ratkaisujen tekeminen on vaikeaa. Monesti tuntuu siltä, että paljon tärkeämpää on esiintyä hyvänä kouluna, saada aikaan hyvän koulun vaikutelma kuin olla hyvä koulu todellisuudessa.

Tunnetun yhdysvaltalaisen sosiologin Paul DiMaggion kirjoittaa esipuheessaan kirjaan *Permanently failing organizations*, jossa tarkastellaan eri-

laisia ”jatkuvasti epäonnistuvia” instituutioita, mm. kouluja: ”Tulee mieleen, että entäpä jos jotkut organisaatiot ja yhteisöt palvelevat yleistä etua paremmin vastaamalla niiden jäsenten, työntekijöiden tai asiakaspiirin epämuodollisiin vaatimuksiin — siis jatkuvasti epäonnistuen — kuin että ne pyrkisivät tehokkaasti toteuttamaan viralliset missionsa. (DiMaggio 1989)

Työhönsä vakavasti suhtautuva opettaja joutuu yhä runsaslukuisampien ja kiivaammassa syklissä etenevien koulun kehittämissuunnitelmien edessä kysymään aivan vakavasti: oppivatko oppilaani tämän projektin ansioista paremmin kuin ennen; toteutuuko koulun perustehtävä tämän uudistuksen avulla paremmin kuin ennen? Juuri tähän peruskysymykseen monien näyttävien ja hyvää tarkoittavien uudistusten kohdalla on jouduttu vastaamaan kielteisesti. Ei ole mitään takeita siitä, että koulun ja opettajan varsinainen tehtävä — saada oppilaat oppimaan ja kasvamaan ihmisiksi ja ihmisinä — edistyy, jos tartutaan johonkin tarjolla olevaan hyvään tarkoitukseen ja kauniisti paketoituun ideaan koulun kehittämisestä. Yhtä vähän on varmaa myöskään se, että koulun asiaa edistäisi pitäytyminen vanhaan ja perinteiseen. Tällaiset valinnat ovat paitsi älyllisiä myös hyvin olennaisessa mielessä eettisiä. Opettajan päätökset vaikuttavat varmasti hänen opettavakseen uskottujen oppilaiden nykyisyyteen ja ehkä myös heidän tulevaisuuteensaakin.

Olen edellä esitellyt kolme erilaista selviytymisstrategiaa tai suhtautumistapaa toiveitten ja arjen kaksoissidoksesta hengissä selviämiseksi. Postmoderniksi itseään nimittävä ajattelutapa tarjosi ratkaisuksi epävarmuuden rakastamista, ”esimoderni” pessimismistä ilman epätoivoa ja ”moderni” skeptistä optimismia. Jokin esitellyistä ajattelutavoista saattaa olla sopivampi tai likeisempi itse kullekin meistä — persoonallisuudestamme ja ajattelutottumuksistamme, elämäntavostamme ja -kokemuksistamme riippuen. Muutosagentti, kenraali Kutuzov ja skeptinen optimisti eivät välttämättä ole kuitenkaan toisiaan poissulkevia ja vielä vähemmän ainoita vaihtoehtoja. Luulen, että jokaisessa meistä on tilaa ainakin näille kolmelle. Opettaja ainakin tarvitsisi niitä kaikkia. Osittain tästä syystä olen nimittänyt niitä esimoderniksi, moderniksi ja postmoderniksi — ajalliset kerrostumat kun elävät meissä jokaisessa.

Näillä ajattelutavoilla on myös yhtymäkohtia. Jokainen niistä näkee muutoksen monimutkaisena, viime kädessä hallitsemattomana ilmiönä, josta ei selviä edes hyvällä suunnittelulla. Tarvitaan herkkyyttä ja kykyä nähdä sekä silmäkulmillaan että sydämellään, jotta eteenpäin menon odottamattomiin ja yllättäviin ituihin voisi tarttua. Tarvitaan rohkeutta kokeilla ennenkokeilematonta.

Esitetyt katsomukset eroavat toisistaan monessa mielessä. Olennaisin ero on kenties siinä, että toisin kuin esimoderniksi ja moderniksi kutsumani ajattelutavat, postmoderni ajattelu pitää edelleenkin yllä uskoa kouluun liitettyjen toiveiden ja lupausten toteutumiseen. Itse asiassa on kyse yhden ”Suuren tarinan” hyväksymisestä. Tämä on tavallaan yllättävää, sillä koulun muutoksen postmodernistit ovat syvästi tietoisia aikaisempien uudistushankkeiden kohtalosta. Tämä usko saattaa johtua tietynlaisesta historisiteetin puutteesta, joka kietoutuu siihen postmodernistien tekstien lukijan tuttuun ongelmaan, ettei aina ole varma siitä, onko kyse analyysistä (miten on), ennusteesta (miten tulee olemaan) vai ohjelmasta (miten pitäisi olla).

Jokaisella esitetyllä ajattelutavalla on tietysti myös omat erityiset sokeat pisteensä: postmodernisti ei liiemmin problematisoi oikeuttaan ajaa muutoksen nimissä opettajia uuvuksiin tai saattaa kouluaan ”kaaoksen reunal-le”; esimodernisti ei kyseenalaista uskoaan kohtalon hyvänsuopaisuuteen; modernisti ei epäile tieteellisen tiedon yliveritaisuutta. Kaiken tämän ristiriitaisuuden, epävarmuuden ja hallitsemattomuuden keskellä opettaja on aito moraalinen subjekti: päätösvalta omasta suhteesta ammatilliseen todellisuuteen on hänen.

Riittävän hyvään kouluun, syventymisen ja hiljentymisen kouluun?

Elämme siis aikaa, jonka julkisuutta hallitsee erinomaisuutta, tehokkuutta ja tuloksellisuutta korostava keskustelu. Vain paras näyttää olevan kyllin hyvää ja keskinkertaisuus on kirosana. Jatkuva kehittäminen ja erottuminen muista nähdään menestyksen edellytyksenä. Pysähtyminen ja tavallisuus on mitättömyyttä ja kuolemaa. Kuitenkin tiedämme, että parhaita voi olla vain

vähän. Suuri enemmistö, tavalliset koulut, tekevät kuitenkin kaikesta työstä musertavan suuren osan. Niitä ei huipulle pyrkiminen motivoi.

Olisiko siis syytä siirtää koulupoliitiikan, erityisesti koulun kehittämisen, painopistettä erinomaisuuden sijaan riittävyden suuntaan ja nostaa päämääräksi ”riittävän hyvä koulu”? Seuraavassa nimitän tällaista vaihtoehtoiseksi tarjoamaani koulupoliittista miелensuuntaa *riittävyden eetokseksi*.

Englantilainen lasten psykoterapian ja -analyysin klassikko, Donald Woods Winnicott esitti joskus 1960-luvulla ajatuksen ”riittävän hyvästä äidistä”. Hän pyrki näin helpottamaan äitien syyllisyydentunteita ja vakuuttamaan heille, ettei kukaan kykene olemaan ”erinomainen äiti”, ja että sellainen olisi tuskin lapsellekaan hyvästä. Winnicott painotti muutamien yksinkertaisten mutta ratkaisevien perusasioiden tärkeyttä lapsen ensimmäisten elinkuukausien aikana, jolloin tämä on täysin riippuvainen äidistään, täysin hänen armoillaan. Äidiltä edellytetään tällöin aivan erityistä uppoutumista ja antautumista äidin tehtävään. Tästä syystä yhteiskunnan tulisikin Winnicottin mielestä turvata äitiydelle sellaiset taloudelliset ja sosiaaliset puitteet, että tämä omistautuminen on mahdollista.

Tässä lapsen tasapainoisen kehittymisen kannalta välttämättömässä omistautumisessa ei ole mitään ihmeellistä tai tavatonta. Niinpä se onnistuu Winnicottin mukaan parhaiten aivan tavallisilta äideiltä, kunhan he vain turvallisissa oloissa saavat seurata äidinvaistoaan. Ongelmia on hänen mukaansa lähinnä kolmenlaisilla äideillä: yksillä on jokin erityinen teoria siitä, miten lasta tulee hoitaa; toisilla on niin vaativa työ, ettei se mahdollista uppoutumista erityisesti äitiyden alkuvaiheen vaativaan ehdottomaan hoivatyöhön; ja kolmannet äidit ovat liiaksi keskittyneitä omaan mieheensä.

Tulee mieleen Tuomas Nevanlinnan ironinen idea sivutuotteistetusta maailmasta: kaikkein tärkeimmät asiat ovat aina sivutuotteita, jotka menetetään jos niihin pyritään. Rakkaus, onni ja armo mutta myös erinomaisuus ja menestys pakenevat tavoittelijaansa. Niinpä on ajateltavissa, että kouluksellista erinomaisuuttakin voi syntyä vain riittävän hyvien koulujen työn sivutuotteena.

Kulttuurillamme on taipumus pitää koulutusta kaikkivoipana, nähdä se ratkaisuksi yhteiskunnan kaikkiin ongelmiin. Meillä – kuten myös muualla

länsimaissa – on erittäin vahva perinne suunnitella koulutusta ja sen kehittämistä lähtien koulutukselle asetetuista toiveista, odotuksista ja vaatimuksista, tai nyttemmin visioista. Lähteä siis pikemminkin siitä, millainen koulutuksen tulisi olla kuin siitä millainen se on.

Sakari Saukkonen (1999) kirjoitti vuosikymmen sitten pienen artikkelin monimielisellä otsikolla *Myöhäismodernin uusvanha koulu*. Hän esitteli siinä kolme vaihtoehtoista koulumallia myöhäismodernille yhteiskunnallemme.

Ensiksi Saukkonen kuvailee perinteistä koulua, jossa opettaja opettaa edestä, oppilaat istuvat riveissä, nostelevat käsiään ja teroittavat kyniään. Tällaista koulu hän kutsuu *piilo-opetussuunnitelman kouluksi*.

Toisen ja muodikkaan yrityksen pois perinteisestä koulusta hän nimeää *imitaation kouluksi*. Tällaisessa koulussa pyritään eroon kateederiopetuksesta, vuorovaikutussuhteita tasavertaistetaan ja opetuksen lähtökohdaksi otetaan koulua ympäröivä yhteisö ja sen kulttuuri sekä oppilaiden arkimaailma ja arkikokemukset. Saukkosen mukaan tämä johtaa kuitenkin helposti tärkeiksi katsottujen ilmiöiden imitoimiseen. Koulu ei nimittäin toimintaympäristönä hevin taivu joustavien, yllätyksellisten ja spontaanien toimintamuotojen työstämiseen. Koulun tietokoneet ovat aina vanhentuneita, jääkiekkoa ei pelata oikeilla varusteilla ja rokkiakaan voi soittaa edes riittävän kovaa.

Kolmatta koulumalliaan Saukkonen kutsuu *inspiraation kouluksi*, jossa lähtökohtana on ”ihmisyyteen syventyminen, ihmisen sisäisen maailman ensisijaisuuden huomioonottaminen”. Lähtökohta tällaisessa koulussa on hiljentyminen, keskittyminen ja ponnisteleminen, jotka tehdään näkyvästi keskeisiksi ja julkilausutuiksi tavoitteiksi. Tällaista harvempiin, mutta keskeisiin kysymyksiin keskittyvästä, hitaasti mutta syvemmmälle pyrkivästä, pitempään mutta monipuolisemmin asioihin perehtyvistä koulusta käyttäisin hiukan Saukkosta vaatimattomampaa nimeä *syventymisen ja hiljentymisen koulu*.

Erikoista tässä visiossa tai utopiassa on, että idea syventymisen ja hiljentymisen koulusta tuntuisi olevan mahdollista historiallisessa instituutiossa nimeltä koulu. Tietämykseemme mukaan koululla on ainakin kolme hyvin merkityksellistä ominaisuutta, jotka eivät ole muuttuneet: koulu on *pakollinen, joukkomuotoinen ja lajitteluvollinen* instituutio. Koulun muuttumista

tarkastelevan historiallisen tutkimuksen mukaan juuri nämä tekijät ovat ma-
sentaneet ja turhauttaneet koulunuudistajien sukupolven toisensa jälkeen.
Aivan erityisesti näin on tapahtunut kun tavoitteeksi on asetettu oppilaiden
yksilöllisyyden huomioiminen.

Näyttäisi ilmeiseltä, että syventymisen ja hiljentymisen koulu ei olisi va-
kavassa ristiriidassa minkään kanssa näistä kolmesta koulun perusominais-
suudesta. Tietysti se edellyttää opettajalta taitoa käyttää oman aikuisuuden,
sisällöllisen asiantuntijuutensa sekä koulun ja oppilasryhmän yhteisöllistä
voimaa täysimittaisesti hyväkseen.

Onko uskottavaa, että tämän päivän koululaiset ymmärtäisivät ja hyväk-
sisivät keskittymisen ja hiljentymisen koulun periaatteet? Mahtaisivatko
Saukkosen luonnehtimat vauhdikkaita tietokonepelejä ja ihmissuhdesarjo-
ja suurkuluttavat, TV:n äärestä laskettelurinteeseen alennusmyynnin kaut-
ta Disneyn uusinta piirrettyä katsomaan juoksevat lapset ja nuoret syttyä
opettajan yrityksille hiljentyä ihmisyyden ihmeiden äärelle? Pystyisikö
koulu näin tarjoamaan oppilailleen edes yhden rauhallisen, turvallisen, sy-
ventymisen ja hiljentymisen mahdollistavan paikan kiivasrytmisessä maail-
massa, kuten Saukkonen otaksuu? Tutkija minussa sanoo, että tämä on em-
piirinen kysymys, mutta mikä tärkeintä, se ei näyttäisi olevan mahdotonta.
Opettajana ja isänä olen vakuuttunut, että juuri tuota nykylapset tarvitsevat
ja kaipaavat: mahdollisuutta hiljentyä ja syventyä uskottavan ja heille omis-
tautuvan, asiansa osaavan ja luotettavan aikuisen johdolla, yhdessä kavereit-
tensa kanssa.

Mutta miten sitten opettajat? Aivan kuten kaikki ideat koulun kehittä-
misessä, myös syventymisen ja hiljentymisen koulu vaatisi heiltä paljon.
Miten luoda tällainen hiljentymisen ja syventymisen koulu? Esitin kysy-
myksen eräässä opiskeluryhmässä eräällä opettajankoulutuslaitoksella.
Ryhmässä oli sekä nuoria opettajaksi opiskelevia että kokeneita opettajia.
Kaikki nyökyttelivät kysymykselle myöntävästi päitään, mutta kukaan ei
sanonut aluksi mitään. Lopulta eräs vanhempi opettaja totesi: ”Niinhän se
on. Joskus täytyy piirtää taululle rasti ja nostaa koko luokka tuijottamaan
sitä seisten. Kyllä se hiljaisuus sillä tavoin lopulta löytyy.” Sitten eräs nuori
opiskelija kertoi vilkkaasta sukulaispojastaan, joka jonain viikonloppuna oli

leikellyt keskittyneesti paperiukkoja pari päivää yhteen menoon. ”Kunhan vain on kiinnostavaa tekemistä”, sanoi nuorukainen, ”kyllä lapset pystyvät keskittymään”. Nämä vastukset kertovat oivallisesti asian vaikeudesta opettajillekin.

Voisi sanoa, että edellinen halusi hiljaisuutta piilo-opetussuunnitelman kouluun, jälkimmäinen imitaation kouluun. Keskittyminen ja syventyminen pakollisessa, joukkomuotoisessa ja lajitteluvollisessa koulussa ei voi enää perustua ulkokohtaiseen kuriin, muttei myöskään yksittäisten oppilaiden hetkellisiin mieltymyksiin. Sen perusta on opettajan aikuisuudessa ja koulun yhteisöluonteessa, ja näihin asioihin nojaten sadat ja tuhannetkin opettajat tässä maassa ovat tehneet ja tekevät työtään tänäkin päivänä, vaikka se onkin kaikkea muuta kuin muodokasta.

Myös kvalifikaatioiden alueella syventymisen ja hiljentymisen koululla olisi annettavaa myöhäismodernissa oppimisyhteiskunnassa ja tietoon perustuvassa taloudessa. Englantilainen koulutussosiologi Michael Young (2007) kirjoitti 1970-luvulla uuden koulutussosiologian perusteoksen, jossa hän painotti kaiken tiedon suhteellisuutta, poliittisuutta ja perimmäistä mielivaltaisuutta. Nyt Young suhtautuu hyvin kriittisesti neljän vuosikymmenen takaisiin ajatuksiinsa. Muutaman vuoden takaisessa ja testamentinomaisessa kirjassaan⁵ *Bringing knowledge back in* hän toteaa, että vanhemmat ovat aina nähneet koulun tiedollisen tehtävän ytimen: opettaa asioita, joita kotona ei opeteta, asioita, jotka auttavat pelkän havainnon yli. Kyse on siis vaikutusvaltaisen tiedon opettamisesta (*powerful knowledge*). Juuri tällaisen lähestymistavan ja tiedon omaksumiseen hiljentymisen ja syventymisen koulu tarjoaa mahdollisuuden.

Ehdotuksia

Jos tietämyksemme ja kokemuksemme koulunuudistusten historiasta otetaan vakavasti, jokaisen uudistusehdotuksen pitäisi selvittää alkeistestistä, joka koostuu ainakin neljästä perustavaa laatua olevista kysymyksestä. Vain täs-

5 Young, M. F. D. (2008). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge

tä ”neljän perusedellytyksen testistä” selvinneet uudistusehdotukset pitäisi päästää suunnittelijoiden ideariihä pitemmälle.

- (1) Uudistusehdotusten tulee olla mahdollisia toteuttaa siinä konkreettisesti, historiallisesti muotoutuneessa instituutiossa, jota kutsumme kouluksi. Tämä ehto tarkoittaa satavuotisen koulun uudistuksen historian ja sitä koskevan tutkimuksen huomioonottamista.
- (2) Koulun perustoimijoiden eli opettajien / kouluttajien on ymmärrettävä ja hyväksyttävä ne, sillä ilman tätä mikään uudistus ei voi toteutua.
- (3) Uudistusehdotusten tulee olla oppilaiden (ja heidän vanhempinsa) / opiskelijoiden ymmärrettävissä ja hyväksyttävissä. Koulu/tus on olemassa olennaisesti opiskelijoitaan varten, ja siksi heidän etunsa ja intressinsä ovat ensisijaista.
- (4) Uudistusehdotusten on laveasti ottaen avattava oppilaille yhteiskunnallisesti merkityksellisiä oppimisen mahdollisuuksia. Tämä merkitsee yhteiskunnallisen relevanssin vaatimusta.

Tältä pohjalta seuraavanlaatuiset ehdotukset saattavat olla perusteltuja.

A. Älkää aloittako tavoitteista vaan instituutiosta ja sen toimijoista

- (1) millainen po. koulutusinstituutio on historiallisesti ja sosiaalisesti; mikä siellä toimii, mikä ei (instituutioanalyysi)
- (2) millaisia oppilanne / opiskelijanne ovat, mikä heitä kiinnostaa ja mitä he tarvitsevat (opiskelija-analyysi)
- (3) millaisia opettajia olette, mitkä ovat teidän intressinne, millaisia teidän vahvuutenne, heikkoutenne (opettaja-analyysi)

Michael Fullan'in (1994), yhden johtavista koulunmuutosguruista mukaan, paradoksaalista kyllä, tavoitteiden pohtimisen aika tulee vasta, kun toiminta on täydessä vauhdissa. Etukäteen asetetuista tavoitteista tulee erittäin helposti kahle, taakka, pidäke ja myöhemmin, kuten sanoin, silmälaput ja jopa hirttosilmukka.

Tällaista rationaalisuutta kutsuisin tilannerationaalisuudeksi jossa eritellään sekä toimintaympäristöä että toimijoita pitämättä heitä pelkästään tavoiterationaalisina toimijoina. Palaan myöhemmin vielä kouluinstituution analyysiin.

B. Ottakaa uudistukset hypoteeseina, ehdotuksina ja keskustelualoitteina.

Ottakaa tavoitteet ja uudistukset hypoteeseina, joista teette oman, em. analyysiin perustuvan tulkintanne: mitä se merkitsee meidän koulutusinstituutionne/yksikkönne/kurssinne kohdalla?

Tämä tarkoittaa, että vastoin perinnettä, emme pidä mahdollisina vain sitä mikä on nimenomaan sallittu, vaan sitä, mikä nimenomaan ei ole kielletty. Teemme siis itsenäisen, koulutusyhteisön ajattelutapaan perustuvan tulkinnan, mahdollisesti radikaalinkin ja esim. koulutuksen järjestäjän kannasta poikkeavana tulkinnan ylhäältä tulevista visioista.

Newton (2002) on jakanut opettaja-tutkijoiden suhtautumisen laadunvarmistusjärjestelmien soveltamiseen Englantilaisissa korkeakouluissa neljään tyyppiin: uppoajat (*sinking*), pinnallapysyjät (*swimming*), selviytyjät (*coping*) ja muokkaajat (*reconstructing*). Näistä parhaiten onnistuvat muokkaajat, erityisesti yhdessämuokkaajat, jotka voittavat eristyneisyyden ja joiden Tyack ja Cuban edellä luonnehtivat suhtautuvan uudistuksiin hypoteettisesti ja pyrkivän hybridisaatioon, muovaamaan uudistuksista paikallisia risteytyksiä.

C. Tavoitteet suunnistusta auttavina tähtisikerminä

Edelliseen liittyy tavoitteiden näkeminen ei niinkään mitattavina ja savutettavina vaan suuntaa-antavina. Niiden mukaan suunnistetaan, niiden mukaan voidaan käydä keskustelua siitä, ollaanko menossa oikeaan suuntaan. Eräs englantilainen kollega kuvasi kauniisti tällaista ajatusta: tavoitteet ovat kuin tähdet, tähtisikermät meren yllä.

Niiden mukaan suunnistetaan, vältetään karikkoja, mutta niihin ei kuvitellakaan päästävän. Vertauskuvan viehättävyyttä lisää ajatus siitä, että tähtisikermiin kuuluvat tähdet, esimerkiksi Otavan seitsemän tähteä, eivät ole missään reaalisuhteessa toisiinsa: ne vain näyttävät meistä katsoen muo-

dostavan kuvion. Siitä huolimatta tähtiä voi käyttää suunnistamiseen, siitä huolimatta on mahdollista käydä vakavaa keskustelua siitä, miten on edetty.

Lopuksi

Näyttäisi perustellulta ajatella Sulkusen (1999) tavoin, että yhteiskuntatieteen viimekätinen tehtävä on ”tähdätä todelliseen interventioon sen sijaan, että se vain edustaa jotakuta osapuolta siinä kamppailussa, jossa ’diskursiivinen todellisuus’ tuotetaan”. *Heterodoxian* tukeminen on hallittujen puolelle asettumista. Siinä artikuloidaan puheavaruudessa jo olemassa olevaa ja tuetaan sitä tieteen arvovallalla, mikä tietysti edistää yhteiskunnallista keskustelua. Ongelmana tässä voi kuitenkin nähdä sen, että tieteellinen tutkimus jää ikään kuin *ortodoxian* ja *heterodoxian* välisen debatin vangiksi ja kadottaa kykyään nähdä yhteiskunnassa vallitsevien kantojen yli.

On ajateltavissa, että erityisesti myöhäismodernissa yhteiskunnassa, jossa kontingenssin ja epälineaarisuuden käsitteet kuvaavat jotain olennaista elämämme luonteesta, tämä kyky on tieteelliselle tutkimukselle perustava ominaisuus. Yhä useammin ja perustavammalla tavalla voitaneen sanoa, että myöhäismodernissa maailmassa A:sta ei seuraa B (teesi), mutta ei myöskään -B (antiteesi) vaan pikemminkin C (synteesi). Harvoin toteutuvat sen paremmin unelmat kuin painajaisetkaan, sillä todellisuus on (yhä olennaisemmassa mielessä) kontingentti. Tässä katsannossa yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen keskeiseksi tehtäväksi voi nähdä juuri *doxan* ja puheavaruuden välisen rajan horjuttaminen.

En usko liioittelevani, jos arvelen, että näistä paradokseista nousee sellaisia kysymyksiä, jotka ovat elintärkeitä suomalaisen koulutuksen nykyisyydelle ja tulevaisuudelle. Voidaan kysyä, onko edessä uusi eriarvoistuminen; onko syntymässä uusi koulutuksellinen alaluokka, jossa nuoret miehet ovat vahvasti yliedustettuja? Mitä tapahtuu kouluoppimiselle, jos ja kun opettajat eivät enää usko perinteiseen tehtävänsä eivätkä oppilaat suostu perinteiseen osaansa; kun opettajista tulee fasilitaattoreita, tuloksetekijöitä ja mentoreita ja kun ”oppilaat menevät pitkin verhotankoja”, kuten eräs haastattelemamme helsinkiläisrehtori edestä opettamisen mahdottomuutta kuvasi?

Onko mahdollista, että ilman luokkahuonetodellisuuteen saakka juurtunutta oppilaskeskeistä pedagogiikkaa – ilman sosiaalipoliittiseen eetokseen nojaavaa perinnettä – me siirrymmekin suoraan patriarkaisesta Adolf Ehrnrooth- pedagogiikasta talouspoliittisen eetoksen läpäisemään Nalle Wahlroos-pedagogiikkaan; uuden tottelevaisuuden ja alamaisuuden pedagogiikkaan, jonka ytimenä ovat erotteleva ja luokitteleva kilpailu, vulgaari-konstruktivismilla oikeutettu oppimisen vastuunsiirto oppilaille sekä ihon alle tunkeutuva arviointi ja itsearviointi?

Olisi otettava vakavasti yhdysvaltalaisen historiantutkijoiden David Tyackin ja Larry Cubanin (1995) kehoitus tutkia pikemminkin sitä, miten koulut muuttavat reformeja kuin sitä, miten reformit muuttavat kouluja. Yhteiskuntatieteellisesti orientoitunut, didaktis-psykologisen perinteen ylittävä koulu(tus)tutkimus on välttämätöntä ainakin kolmessa mielessä. Ensinnäkin tarvitaan tutkimusta, joka kykenee tunnistamaan ja erittelemään koulu(tus) instituution luonteeseen kerrostunutta ja sen toimintaa rajaavia kehystekijöitä; suhteuttamaan pedagogisia toiveita ja intohimoja sellaisiin tosiasioihin kuin esimerkiksi koulu(tukse)n pakollisuus, joukkomuotoisuus ja valikointivelvollisuus, koulu(tus)käytäntöihin sisäänkirjoitetut tilat, ajan ja rituaalien järjestelmät; koulunpidon kieliopit.

Toiseksi tarvitaan tutkimusta, joka kykenee tarkastelemaan koulu(tust)a yhteiskunnassa; näkemään koulu(tukse)n ja sen toimijoiden problematiikat suhteessa poliittiseen, sosiaaliseen, kulttuuriseen ja taloudelliseen maailmaan. Ja vielä kolmanneksi tarvitaan tutkimusta hahmottelemaan niitä vapauden tiloja, muotoja ja mahdollisuuksia, jotka avaavat muutoksen ja paremman maailman näköalan.

Lähteet

- Ball, S. J. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. In A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (Eds.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit* (pp. 21-44). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 1.
- Becker, H. 1994. ”FOI POR ACASO”: Conceptualizing Coincidence. Sociological Bourdieu, P., Wacquant, L. J. D. (1995). *Refleksiiviseen sosiologiaan: tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Joensuu: Joensuu University Press.

- DiMaggio, P. 1989. Foreword. Teoksessa M.W. Meyer & L.G. Zucker, *Permanently failing organizations*, ss. 9–11. Newbury Park: SAGE.
- Eräsaari, R. 1995. Mitä on ”refleksiivinen modernisaatio”. Teoksessa K. Rahkonen (toim.) *Sosiologian uusimmat virtaukset*. Helsinki: Gaudeamus, 155–181.
- Fullan, M. 1994. *Muutosvoimat : koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Hautamäki, J., Harjunen, E., Hautamäki, A., Karjalainen, T., Kupiainen, S., Laaksonen, S., ym. (toim.) 2008. *PISA06 Finland: analyses, reflections and explanations*. Helsinki: Ministry of Education.
- Joas, H. 2004. *Morality in an Age of Contingency*. *Acta Sociologica*, 47, 392–399.
- Joas, H. 2008. *Kontingenssin aikakausi*. *Sociologia*, 45 (3), 203–212.
- March, J. G. 1995. *Kasvatus ja toivon tavoittelu*. Teoksessa P. Elo & H. Simola (toim.), *Arvot, hyveet ja tieto* (ss. 261–278). Helsinki: Painatuskeskus.
- Newton, J. 2002. *Views from below: academics coping with quality*. *Quality in Higher Education* 8 (1), 39–23.
- Palonen, Kari 1993. *Introduction: From Policy and Polity to Politicking and Politicization*. *Quarterly*, 35(2), 183–194. Teoksessa Palonen, K. & Parvikko, T. (eds.) *Reading the Political: Exploring the Margins of Politics*. Helsinki: The Finnish Political Science Association.
- Sahlberg, P. 1996. *Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 119.
- Sahlberg, P. 1997. *Opettajana koulun muutoksessa*. Helsinki: WSOY.
- Saukkonen, S. 1999. *Myöhäismodernin uusvanha koulu*. *Kasvatus* 30(2): 185-188.
- Simola, H. 1998. *Toiveet, lupaukset ja koulun arki — opettaja muutoksen puristuksessa*. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), *Tulevaisuuden tekijät — Uuden opettajuuden mahdollisuudet* (pp. 89—121). Jyväskylä: Atena.
- Simola, H. 2012. *’PISAn ihme’ – suomalaisen peruskoulun menestystarina*. Teoksessa Kettunen, P. ja Simola, H. (toim.) *Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historia. Osa III*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Simola, H. 2005. *The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education*. *Comparative Education* 41 (4), 455–470.
- Simola, H., & Rinne, R. 2010. *Kontingenssi ja koulutuspolitiikka: vertailevan tutkimuksen teoreettisia edellytyksiä etsimässä*. *Kasvatus* 41(4), 316-330.
- Simola, H., Varjo, J. & Rinne, R. 2010. *Vasten valtavirtaa – kontingenssi, polkuriippuvuus ja konvergenssi suomalaisen perusopetuksen laadunarviointimallin kehityskuluissa*. *Hallinnon tutkimus* 29(4), 285–302.
- Simola, H., Varjo, J. & Rinne, R. 2011a. *Contra la corriente: dependencia del camino, convergencia y contingencia en la comprensión del modelo finlandés de la garantía*

- de la calidad en educación (QAE). Profesorado – Revista de currículum y formación del profesorado 15(1) 211-227.
- Simola, H., Varjo, J & Rinne, R. 2011b. À contre-courant: dépendance au sentier, convergence et contingence. Vers une meilleure compréhension du modèle finlandais d'assurance-qualité et d'évaluation. *Éducation et Sociétés: Revue internationale de sociologie de l'éducation* 28 (2), 35–51.
- Simola, H., Varjo, J. & Rinne, R. (forthcoming in 2013) The Paradox in Educational Competition. How and why to win the ranking game by sailing to headwind. *Journal of Education Policy* 28(1).
- Simola, H. & Rinne, R. (forthcoming 2013b) Politiques éducatives et contingence: croyance, statut et confiance dans le miracle finlandais de PISA. *Recherches en Education* Nr 16.
- Simola, H. & Rinne, R. (forthcoming in 2013b) World-wide Ranking, standardising and Governing of Education: OECD and the new calculation of national education systems. *Teachers College Record* 115 (2)
- Sulkunen P. 1999. Johdatus sosiologiaan -käsitteitä ja näkökulmia. Helsinki: WSOY.
- Tolstoi, L. 1980. Sota ja rauha. Otava.
- Tyack, D., & Cuban, L. 1995. *Tinkering toward utopia a century of public school reform*. London: Harvard University Press.
- Young, M. F. D. 2008. *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge

VII

Coda

Normaaliuden tyranniasta huippujen kulttiin

■ Heikki Silvennoinen ja Päivi Pihlaja

Viime vuosisadan mittaan koulutukseksi järjestelmällistyneen yhteiskunnallisen sosialisaaion yksi tärkein tehtävä alun alkaen oli kasvattaa uusien polvien jäsenet jumalaa pelkääviksi kansalaisiksi, jotka sopeutuisivat osaan- sa työn- ja vallanjaossa. Uno Cygnaeus kertoi saaneensa itseltään Jumalalta ilmoituksen aatteesta, joka konkretisoituisi kansakouluna (Jalava 2011, 74). Kristillisen maailmantulkinnan ja oman kohtalon (yhteiskunnallisen aseman) luonnollisena ottamisen lisäksi 1800-luvulta alkaen yleisen kansakoulun perustamista ajaneet henkilöt ja ryhmittymät sitoivat yhteiskunnallisen kasvatuksen tarpeen nationalistisiin pyrkimyksiin. Muun Euroopan lailla Suomessakin kansanopetusta eteenpäin vievänä voimana 1800-luvulla toimivat nationalistiset liikkeet. Marja Jalava (2011, 75) kuvaa kansakoulun synnyttämisen ajankohdan tilannetta seuraavasti:

Ymmärrettiinpä kansakunta sitten yksilöiden vapaaehtoiseksi yhteenliittymäksi tai etnis-kielellisen 'kohtalonyhteyden' määräämäksi organiseksi kokonaisuudeksi, kansallinen tietoisuus oli jotain, johon kansalaiset oli 'herätettävä'. Hierarkian huipulla olivat kansalliset 'herättäjät', suurmiehet, joiden ympärille sivistyneistöön kuuluvat 'etevimät kansalaiset' kerääntyivät. He taas muodostivat oman sisäpiirinsä, joka ylhäältä alaspäin suuntautuvassa liikkeessä pyrki vuorostaan 'herättämään' rahvaan. Vaikka asenne oli lähtökohtaisesti patriarkaalisen holhoava, taustalla oli myös demokraattisempia ajatuksia siitä, miten rahvaanmiehistä, erityisesti näiden maata omistavasta, metsäteollisuuden nousun myötä vaurastuneesta ja talonpoikaissäädystä poliittista

valtaa käyttävästä osasta kasvatettaisiin valtiollisesti kypsiä kansalaisia.

Nationalistiset aatteet ”jalkautettiin” väestön keskuuteen esimerkiksi myyttinä suomalaisesta ihmisestä, sen jalosta alkuperästä ja kunniakkaasta menneisyydestä sekä vahvistuvan kansallisvaltion myötä myös sen loistavasta tulevaisuudesta. Luvassa oli nousu kansakuntana kansakuntien joukkoon. Järjestelmällistyvä koulutus oli osa uudenlaista moraalisääntelyä. Kansallisuuskysymykseen kietoutui kiinteänä osana uudenlaisen kurinalaisen, työtelään, vastuullisen ihmisihanteen ja kansalaismoraalin rakentaminen:

Tilanteessa, jossa sääty-yhteiskunnan kirkollinen kontrollivalta ja sosiaalinen järjestelmä patriarkaalisine ruokakuntineen olivat alkaneet pirstoutua tuotanto- ja väestörakenteellisen paineen puristuksessa, syntyi tarve luoda yleinen ja julkinen koululaitos työvoiman sosiaalistamista ja kurinalaistamista varten. Tuotannon ja työn siirtyessä etäämmälle perheiden välittömästä elämänpiiristä oli luotava uudenlainen työhön ja kansalaisuuteen sosiaalistava instituutio, joka traditionaalisen agraarisen alamaiskansalaisuuden sijasta ryhtyi kasvattamaan nousevaan porvarillis-kapitalistiseen luokkayhteiskuntaan integroituvia palkkatyöläisiä. (Jalava 2011, 75-76.)

Kasvatuksen institutionaalistuminen ja koulutusjärjestelmän muotoutuminen voidaan kaikkineen nähdä väestön hallinnan ja moraalinsääntelyn välineenä. Kun kristinopin ulkoa opettelu lukkarinkouluissa, kiertokouluissa ja rippikouluissa tai köyhäinkouluissa ja kartanon- ja tehtaankouluissa ei yhteiskunnallisten olojen muuttuessa enää riittänyt, otettiin käyttöön uudenlainen ”tajuntateollisuuden” muoto, joka muovaisi väestön ajattelua oikeisiin uomiin.

Kansakoulun kaltaisessa massojenkäsittelylaitoksessa uusien kansalaisten harjaannuttaminen tottelevaisuuteen, kurinalaisuuteen ja itsekuriin oli yhtäältä tavoite, mutta toisaalta kaiken muun opettamisen edellytys. Väestön kurinalaistaminen oli sekä koulutuksen päämäärä että koulumisen keino. Kurinalaisten ruumiiden tuottamisen edellytykset rakennettiin koulun käytäntöihin. Samojen rutiinien toistuminen päivästä toiseen ja vuodesta toiseen, sopeutuminen koulun käytäntöihin ja piilo-opetussuunnitelman

juurruttamat tottumukset omalta osaltaan jo ennakoivat asettumista siihen kuriin ja järjestykseen, joka uusia palkkatyöläisiä odotti myöhemmin työelämässä. Väestö oli osaamistasoltaan aika kirjavaa, mutta suurin osa töistäkin oli sellaisia, että niistä suoriutui ”kansakoulupohjalta” riittävän hyvin.

Entisten elinkeinorakenteiden purkautuessa sekä sosiaalista järjestystä ylläpitäneiden perinteiden ja yhteisöjen menettäessä sitovaa voimaansa koulutuksen tehtäväksi tuli, kansalaisvalmiuksien (lukeminen, laskeminen, kirjoittaminen) opettamisen ohella, edistää väestön integroitumista muuttuvissa oloissa. Kuten kirkko oli vielä 1800-luvulla vastannut väestön opettamisesta kristilliseen ”maailmanjärjestykseen”, tuli koulun tehtäväksi jatkaa tätä todellisuuden nimeämistä: miten asiat ”luonnostaan” ovat, mitä ja miten on mahdollista ajatella, miten on mahdollista toimia ja käyttäytyä. Todellisuuden nimeäminen, jos mikä, on vallankäyttöä vahvimillaan. Ja kuten muun muassa Carl Bowers (1987, 68) asian ilmaisee, nimeäminen ja kontrolli liittyvät saumattomasti yhteen: ”*What is named often becomes what is 'real', and the person who names 'reality' becomes the source of control.*”

Vastaavasti Bourdieu (1994; 1998) puhuu *doxasta*, vastaansanomattomasta, hegemonisesta totuudesta, joka muodostaa sen avaruuden, minkä rajoissa ja mistä ylipäättään voidaan puhua. *Doxan* omaksuminen on sosiaalisaation tulosta, mutta yhtä kaikki se on totuutena mielivaltainen ja kontingentti, syntynyt poliittisten ja sosiaalisten kamppailujen seurauksena.

Tiedolliset rakenteet ovat historiallisesti kokoonpantuja muotoja, joiden sosiaalinen synty voidaan kuvata. Ne ovat saussurelaisessa mielessä mielivaltaisia ja sovinnaisia [...] [V]altio kykenee eriytyneissä yhteiskunnissa, tietyn alueellisen valtapiirin mittakaavassa, määräämään ja iskostamaan universaalisesti mieliin yhtäläiset tai samankaltaiset tiedolliset rakenteet ja arvostelmat. Valtio on 'loogisen yhdenmukaisuuden' ja 'moraalisen yhdenmukaisuuden' perusta (Durkheimin ilmauksia). Valtio perustaa maailman merkitystä koskevan sanattoman, esirefleksiivisen ja välittömän yhteisymmärryksen, joka tuottaa kokemuksen maailmasta 'terveen järjen maailmana'. (Bourdieu 1998, 107.)

Bourdieu jatkaa valtion roolin analysointia ”tiedon tuottajana” sanomalla, että nyky-yhteiskunnissa valtio on ratkaisevassa osassa sosiaalisen todellisuuden rakennusvälineiden tuottamisessa ja uusintamisessa. Valtio muokkaa jatkuvasti kestäviä käyttäytymistäipumuksia ruumiillisen ja henkisen kurin sekä kaikkiin toimijoihin yhtäläisesti kohdistuvien rajoitusten avulla. Valtio iskostaa mieliin kaikki perustavat sukupuolen, iän, pätevyyyden ja normaaliuden mukaiset luokittelun periaatteet.

Juuri valtiovalta on koulutusjärjestelmän takaaja useassakin merkityksessä. Yhtäältä koulutustutkinnot ovat valtiotauttuja, ja viimekädessä valtiovallan akkreditoimia, hyväksymiä. Toisaalta kaikki koulutusjärjestelmässä tapahtuva on valtiovallan suojeluksessa ja julkisen lainsäädännön piirissä. Tämä tarkoittaa myös sitä, että koululla ja oppilaitoksilla on lain suojaama oikeus ja jopa laillinen velvoite arvioida - ei vain yksilöiden tietoja ja taitoja, vaan myös - yksilöiden ”normaaliutta” muutenkin. Toisin sanoen koulujärjestelmällä on hallussaan valtiovallan hyväksymä normaaliuden standardi, johon kutakin yksilöä verrataan. Eivätkä tämän arvioinnin ja vertailun tulokset jää vain yksilön omaksi tiedoksi ja ohjenuoraksi kunkin tulevaa elämäntaivalta varten. Arvioinnin ja luokittamisen tulokset ovat julkisia, jotta ”yhteiskunta” (viranomaiset, työnantajat, kanssaihmiset) voivat lukea niistä yksilön kelpoisuuden ja perusteet yhteiskunnalliseen asemaan.

Normaali on periaate, jonka avulla elämän tosiasioita voidaan samanlaisesti kuvata ja arvottaa, mikä ansiosta se saa normin aseman. *Normaalin genealogiaa* eritellyt Mikko Jauho (2003, 45) kuvaa normia seuraavasti:

Normi on kohdealueensa suhteen immanentti siinä mielessä, että se nousee tämän piirteistä (esim. keskiarvo). Toisaalta se on transsendentti suhteessa siihen, koska se on abstrakti yleistys: mikään yksittäistapaus ei välttämättä vastaa keskiarvoa. Tästä asetelmasta (immanenssi – transsendenssi) seuraa normin kaksoisluonne samanaikaisesti deskriptiivisenä ja preskriptiivisenä terminä: se on sekä kuvaus tietystä populaatiosta että mittapuu, jonka perusteella populaation jäsenet voidaan yksilöidä ja asettaa vertailusuhteeseen keskenään.

Jauho (2003, 45-46) erottaa kuusi normaalia normina luonnehtivaa periaatetta:

- (1) homogenisoiva periaate: normaali saattaa pätevyysalueeseensa kuuluvan moninaisuuden kommunikoimaan tietyn samankaltaisuuden kautta;
- (2) yksilöivä periaate: normi mahdollistaa kunkin "tapauksen" luonnehdinnan suhteessa siihen ja siten erojen tekemisen ja vertailun;
- (3) joustavuuden periaate: normi seuraa elämän sisäistä muuttelua;
- (4) totalisoiva periaate: biovallan mekanismina normi ja normalisointi koskettaa kaikkia;
- (5) näkyvyyden periaate; sekä
- (6) faktuaalistava, "tosiasiallistava", periaate.

Aikana, jolloin huomio alkoi kiinnittyä alamaisiin, kansan elämään, väestöön, erityisesti kaikkein heikoimmassa asemassa olevien elämä tuli tarkkailun ja tiedon tuotannon kohteeksi. Vastaavasti Foucault'n (1980) kuvaamissa suljetuissa laitoksissa, kuten vankiloissa, kouluissa, tehtaissa, sairaaloissa ja kasarmeissa tila järjestettiin ja ihmiset sijoitettiin tiloihin tavalla, jonka tarkoitus oli tehdä nämä näkyväksi, organisoida heidät ryhmäksi, valvonnan, tiedon keräämisen ja ohjaavien toimenpiteiden kohteiksi. Normin suhteellisuus merkitsee sitä, että yksilön määrittelyssä ei enää viitata esimerkiksi ihmislunnon kaltaiseen metafyyssiseen periaatteeseen, vaan mitattaviin ominaisuuksiin, joiden merkitys nousee niiden suhteesta mittausta ohjaavaan periaatteeseen. Normin periaate on kiinnostunut ainoastaan faktoista, jotka esitetään neutraaleina, objektiivisina, mielipiteistä vapaina, "tosiasioina". (Jauho 2003.)

Koulussa normaaliudesta huolehtiminen on kaiken kaikkiaan ristiriitainen hanke, kun välineenä pidetään normaalijakauman mukaista käsitystä normaalista: kaikki eivät yksinkertaisesti voi mahtua keskiarvoisuuden tai keskinkertaisuuden rajoihin. Koulun valta ei siis kuitenkaan ulotu vain siihen, että se ikäluokan kullekin yksilölle kertoo, kuinka hyvin tämä yksilönä vastaa normaaliuden standardia, ja kuinka suuri välimatka hänen ja "normaalin" välillä on, tai kuinka suuri välimatka hänellä ja keskimääräisen ikä-

toverin välillä on. Koulun velvollisuus on tehdä kunkin yksilön erilaisuus (mistä se sitten kenenkin kohdalla johtuukin), kuten myös osaaminen puutteeseen (olkoon osaaminen hankittu kotona tai koulussa), näkyväksi ja virallisesti diagnosoiduksi.

Bourdieu pitää valtiota kaikkien perustamisriittien symbolisen tehokkuuden alkuperänä, esimerkiksi niiden, joita koulujärjestelmä käyttää toiminnassaan. Koulujärjestelmä on Bourdieun (1998, 107) sanoin ”*pyhityksen* paikka, jossa valittujen ja karsittujen välille rakentuu kestäviä ja usein ratkaisuvia eroja, samanlaisia, joita synnyttivät aatelisten ritariksi lyömisen rituaalit.” Koululaitoksella on oikeus jakaa (ja usein vieläpä psykologisesti raa’alla tavalla) kaiken kattavat arvionsa ja tuomionsa, joista ei voi valittaa. Tuomio tosin on vastaan sanomattomassa objektiivisuudessaan niin totaalinen, ettei siitä yleensä tule mieleenkään valittaa. Arvioinneillaan koulut ”rankkaavat kaikki oppilaat ainutlaatuiseen etevyyden lajien hierarkiaan [--]. Poissuljetut ymmärtävät tulevansa tuomituiksi älykkyyden yhteisöllisesti tunnetun ja hyväksytyin, siis psykologisesti kiistattoman ja päivänselvän kriteerin nimissä. Heillä ei ole tuhotun minuutensa korjaamiseen useinkaan muita keinoja kuin raaka koulu- ja yhteiskuntajärjestyksen rikkominen [--], psyykinen kriisi, jopa mielisairaus tai itsemurha.” (Bourdieu 1998, 40.)

Koulumenestyksellä (arvosanat, todistusnumerot) ja koulutussaavutuksilla (saavutettu tutkinnon taso) on monesti osoitettu yhteys yksilön sosioekonomisiin lähtökohtiin eli kotitaustaan (vanhempien sosiaaliseen asemaan, yhteiskuntaluokkaan). Toisin sanoen vanhempien hyvä menestys (mitattuna taloudellisten, sosiaalisten ja kulttuuristen pääomien määrällä) korreloi positiivisesti jälkeläisten menestyksen (mitattuna saavutettujen kouluarvosanojen ja tutkinnon tasolla) kanssa. Normaalista negatiiviseen suuntaan poikkeavat, eli poikkeuksellisen huonosti koulun suorittamassa arvioinnissa menestyvät, ovat useimmiten vähäisten pääomien perheistä (Silvennoinen 1992; 2002). Kuten Joel Kivirauman (1987; 1989; Kivirauma & Kivinen 1988) tutkimukset Suomesta osoittavat, kaikkein heikoimmiksi arvioidut (eritysopetukseen, apukouluun, tarkkailuluokalle siirretyt) ovat enimmäkseen tulleet työläiskodeista ja muuten yhteiskunnan alimmista kerroksista.

Koulunkäynnin vakiintuessa 1900-luvulla ja oppivelvollisuuden pidetessä yhä pienemmät poikkeamat keskiarvosta ja ”normaalikehityksestä” tulivat koulussa diagnosoinnin ja toimenpiteiden kohteeksi. Poikkeavuuden diagnoosit samaan aikaan runsastuivat ja toimenpiteet hoitomuotoineen moninaistuivat. Nykyisin luokittaminen alkaa jo päiväkodeissa (Pihlaja 2008). Koulutuksen läpäisevä yksilöllisyyden periaate näkyy myös poikkeavuuksien ”hoitamiseen” tarjottavissa toimenpiteissä. Kuten arviointi kohdistuu yksilöön, toimenpiteillä tartutaan niin ikään yksilöön – olkoonpa yksilön oireilun aiheuttajana mikä syy hyvänsä. Tässä tapahtuu sama kuin koulutuksessa ylipäätäänkin: yksilön hyvät lähtökohdat kääntyvät koulutuksessa lopulta suoraan yksilön kyvykkyydestä ja yrittämisestä johtuvaksi menestykseksi, ja samoin huonot kotiolot, perheen talousvaikeudet ja vähäiset kulttuuriset pääomat, vanhempien työttömyys, päihde- ja alkoholiongelmat kääntyvät heikoksi koulumenestykseksi, joka niin ikään yksilöityy *itse aiheutetuksi*. Lasten ja nuorten auttajat ovat vilpittömiä työssään tehden parhaansa näiden ongelmien voittamiseksi. Mutta yhtä kaikki, koulussa nuorta rangaistaan huonoilla arvosanoilla siitä, että hän on syntynyt huonosti koulussa pärjäämistä edistäviin oloihin.

Ikäluokkien sovittaminen koulun normaalijakaumaan on eräänlaista *normaaliuden tyranniaa*, jota vastaan ei voi menestyksellisesti taistella millään keinoilla. Ne, jotka ovat yrittäneet, ovat päätyneet yleensä sinne, minne he olisivat päätyneet vaikka olisivat mukisematta sopeutuneetkin turhauttavaan ja väistämättä edessä olevaan luokittamiseen ”b-ryhmään”. Edellä tässä kirjassa Risto Rinne käsittelee asetelmaa Robert K. Mertonin typologian avulla, jossa poikkeavuuden tuottamisen kannalta erityisen mielenkiinnon kohde ovat vetäytyjät ja kapinoijat. Vetäytyjät hylkäävät sekä yhteiskunnan päämäärät että keinot niiden saavuttamiseksi jättäytyen esimerkiksi toimeentulotuen varaan elämään taloudellisesti niukkaa elämää. Kapinoijat hylkäävät niin ikään yhteiskunnan päämäärät ja keinot niiden saavuttamiseksi, mutta luovat niiden tilalle omat päämääränsä ja omat tavoitteensa. Kapinoijien keinot päämääriensä saavuttamiseksi voivat olla vahvassa ristiriidassa vallitsevan moraalin ja lain kanssa. On ehkä aiheellista tähdentää, että toimintamallit ovat reaktioita, jotka syntyvät ristiriidasta valitsevaan kulttuuriin sisältyvästä

menestyksen ihannoinnista ja puuttuvista keinoista tuon ihannoidun menestyksen saavuttamiseksi.

2000-luvun kiristyvää kilpailu tuottoisimmista asemista ja työurista sekä työllisyyden kannalta turvallisimmista tutkinnoista on asettanut perheet, nuoret ja heidän koulutusvalintansa uudenlaiseen kehykseen. Kilpailusta pois jättäytynyt on muuttunut dramaattisesti sitten niiden päivien, jolloin Paul Willis (1977) teki tutkimuksensa työväenluokkaisista, huonosti kouluun sopeutuvista ja koulukuria ja koulukulttuuria vastaan kapinoivista pojista. Tuolloin koulua vastaan kapinoivat pojat päätyivät vanhempiensa lailla työväenluokkaiseen töihin. He tavallaan itse ottivat poikkeavan roolin, mutta päätyivät lopulta juuri niihin samoihin asemiin, joihin olisivat päätyneet kapinoimattakin. Nykyään tilanne on monissa maissa aivan toinen: jättäytymällä pois kilpailusta (*opting out*) tai kapinoimalla normalisoivia ja kilpailuttavia koulun mekanismeja vastaan ei voi lunastaa enää edes vanhempiensa saavuttamaa luokka-asemaa. Kolmekymppisinä nykypäivän koulun vastustajat löytävät itsensä yhteiskunnan marginaalista vailla kosketusta työhön, johon voisi identifioitua positiivisesti, tai työyhteisöön, johon kuulumisesta voisi tuntea ylpeyttä (Weis 1990; 2004).

Koulutuspolitiikan siirtymä 1980- ja 1990-luvulla kohti kilpailu- ja suorituskeskeistä toimintakulttuuria ydinarvoinaan erinomaisuus, tehokkuus ja tuloksellisuus on tuonut uudenlaisen mittapuun myös arvon mittaamiseen. Normaalius on edelleenkin tärkeä standardi yksilöä mitattaessa, mutta menestymisen pakkoa sävyttää yhä vahvemmin *erinomaisuuden eetos*. Sen lisäksi, että yksilöt edelleenkin suhteutetaan normaaliuden kriteereihin, kaikkien tavoitteena tulisi olla erinomaisuus. Eriomaisuuden eetos läpäisee yhä vahvemmin koko järjestelmän peruskouluista yliopistoihin. Ellemme tavoittele erinomaisuutta, emme ole sillä tavoin aktiivisia, jota erinomaisuuteen ylittäminen edellyttää. Kuten Hannu Simola (2001) asian muotoilee, ”erinomaisuuden eetos on yhdistänyt viime vuosikymmenen koulu-uudistuksia eri maissa. Huomion keskipisteeksi ovat tulleet huippuyksiköt, ’majakkakoulut’ (*lighthouse schools*), erinomaisuuden keskuksat (*centers of excellency*). Tasa-arvopainotuksen tilalle on tullut ’erinomaisuuden tavoittelu. [--][E]rinomaisuuden palvonta on tyypillistä ajallemme yleisemminkin.” Eetoksen kuuluu,

että ”vain paras on kyllin hyvää ja keskinkertaisuus kirosana. Jatkuva kehittäminen ja erottuminen muista nähdään menestyksen edellytyksenä. Pysähtyminen ja tavallisuus on mitättömyyttä ja kuolemaa.”

On mitä aiheellisinta kysyä, mitä seurauksia erinomaisuuden eetoksella ja *huippujen kultilla* on motivaatio- ja koulunkäyntiongelmien sekä oppimisvaikeuksien kanssa päivästä toiseen painivien yksioiden kannalta. Jos monilla oli ennen vaikeuksia yltää keskiarvoisuuteen ja sen mukaiseen normaaliuteen, 2000-luvulla menestyminen tuntuu olevan entistäkin kauempana, kun keskinkertaisuus ja tavallisuus arvioidaan saamattomuudeksi: ”tavis on luuseri”. Erinomaisuuden eetos ja huippujen kultti ovat omiaan turhauttamaan suurta joukkoa nuoresta sukupolvesta, koska hyväksytyksi tuleminen edellyttää pääsemistä entistä pienempään joukkoon. Jos vielä 1970-luvulla ja osin 1980-luvullakin saattoi tulla hyväksytyksi kohtalaisella koulupärijäämisellä sijoittumalla normaalijakauman ”kellon” keskiosaan, 2000-luvulla juhlittuja ovat vain ne, jotka sijoittuvat parhaiten menestyvään viidennekseen tai kymmenennekseen. Kiristyvän kilpailun *Winner-Take-All-Society* muistuttaa huippu-urheilua, jossa pistesijoille yltäneitäkään ei enää huomata. Suuri enemmistö ei voi koskaan saavuttaa juhlitun huipun asemaa, se jää määritelmällisesti poikkeussuorittajille (Lauder & Hughes 1999; Kivirauma, Rinne & Seppänen 2003).

Sadan viime vuoden aikana on suomalainenkin yhteiskunta kehittynyt monessa suhteessa suvaitsevampaan suuntaan. Voisi luulla, että normaaliuden pakottavat kahleet olisivat kirvonneet. Varmaan niin on monilla elämänalueilla käynytkin, mutta poistuneiden normaaliuden kriteerien tilalle on tullut (ja tulee kaiken aikaa) uusia. Tänä päivänä vallitsevat uudet totalisoivat aatteet ja normaaliuden vaatimukset. Kun ennen oudot asiat, ilmiöt ja ihmisryhmät ovat tulleet julkisuudessa ja katukuvassakin tutuiksi, niitä on alettu suvaita paremmin. Mutta samaan aikaan kun suvaitsevaisuus on lisääntynyt yhtäällä, normit ovat tiukentuneet toisaalla. Uudet normit käyvät yhtä suoraan yksilöön, tämän mieleen ja ruumiiseen kuin toiset normit sata vuotta sitten.

Ihmisruumis on joutunut uudenlaisen tarkkailun ja arvioinnin kohteeksi. Yksilön menestymisen ja itsehallinnan osoittaminen konkretisoituu yhä

määrätietoisempänä (äärimuodossaan neuroottisena) ruumiin muokkaamisena. Ruumiin standardin muuttuessa yhä hienojakoisempia kriteereitä ja määrittelyjä sisältäväksi, osa aiemmin ruumiiltaan normaaliksi luokitetuista ihmisistä menettää arvoaan ja muuttuu vähitellen poikkeaviksi.

Miljoonat naiset – ja kasvavassa määrin myös miehet – tuskailevat, koska he eivät täytä keinoitekoisen, epärealistisen ja käytännössä mahdollittoman ruumishormin kriteereitä. Totalisoiva normi ahdistaa, marginaalisoii ja syrjii. Äärimmäisessä muodossa se myös masennuttaa, sairastuttaa, jopa tappaa. (Tynkkynen 2009, 6.)

Uusien ruumishormien mukaiseksi itseään muokkaavat yksilöt haluavat trimmatulla ulkoisella olemuksellaan viestiä aktiivisuutta, päämäärätietoista elämänhallintaa, henkistä vahvuutta ja itsekuria – menestymistä omassa elämänprojektissa. Kilpailu on sananmukaisesti ruumiillistunut - ja ruumiista on tullut statussymboli.

Vastuullisen koulutuspolitiikan pitäisi kaikin keinoin toimia pikemmin erinomaisuuden eetosta ja huippujen kulttia vastaan kuin toivottaa ne tervetulleiksi periaatteiksi kouluun, lasten ja nuorten kasvatukseen.

Lähteet

- Bourdieu, P. 1994. Structures, Habitus, Power: Basis for a Theory of Symbolic Power. Teoksessa N.B. Dirks, G.H. Eley & C.B. Otner (toim.) Culture, Power, History: A Reader in Contemporary Social Theory. Princeton, NJ: Princeton University Press, 155-199.
- Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys: toiminnan teorian lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.
- Bowers, C. 1987. The Promise of Theory. New York: Teachers' College Press.
- Jalava, M. 2011. Kansanopetuksen suuri murros ja 1860-luvun väittely kansakoulusta. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 74-94.
- Jauho, M. 2003. Normaalin genealogia. Tiede ja Edistys 28 (1), 44-61.
- Kivirauma, J. 1987. Poikkeavuus ja kansanopetus ennen oppivelvollisuutta. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 120. Turku: Turun yliopisto.
- Kivirauma, J. & Kivinen, O. 1988. The School System and Special Education: Causes and Effects in the Twentieth Century. Disability, Handicap & Society 3 (2), 153-165.

- Kivirauma, J., Rinne, R. & Seppänen, P. 2003. Neo-liberal education policy approaching the Finnish shoreline? *Journal for Critical Education Policy Studies* 1 (1)
- Kivirauma, J. & Ruoho, K. 2007. Excellence Through Special Education? Lessons from The Finnish School Reform. *Review of Education* 53, 283–302.
- Lauder, H. & Hughes, D. 1999. *Trading in Futures. Why Markets in Education Don't Work*. Buckingham: Open University Press.
- Pihlaja, P. 2008. 'Behave yourself!' Examining meanings assigned to children with socio-emotional difficulties. *Disability & Society* 23 (1), 5–15.
- Rinne, R., Kivirauma, J., Hirvenoja, P. & Simola, H. 2000. From Comprehensive School Citizen towards Self-selective Individual. *Uppsala Reports on Education*. Uppsala University.
- Silvennoinen, H. 1992. Huono-osaisuus ja koulutus. *Kasvatus* 23 (3), 256–267.
- Silvennoinen, H. 2002. *Koulutus marginalisaation hallintana*. Helsinki: Gaudeamus.
- Silvennoinen, H., Seppänen, P., Rinne, R. & Simola, H. 2012. Yhteiskuntaluokat ja koulupalintapolitiikka ylikansalliselta tasolta ja paikalliselle tasolle ulottuvassa tarkastelussa. *Kasvatus* 43 (5), 502–518.
- Simola, H. 2001. Koulutuspolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus* 32 (3), 290–297.
- Tynkkynen, O. 2009. Ruutuun sopimattomat ruumiit. Lihavien representaatio tv-sarjoissa. *Tiedotusopin pro gradu –tutkielma*. Tampereen yliopisto.
- Weis, L. 1990. *Working Class Without Work*. New York: Routledge.
- Weis, L. 2004. *Class Reunion: The Remaking of the American Working Class*. New York: Routledge

Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: Tutkimuksia

- A:201 2003 Tuomas Zacheus, Juhani Tähtinen, Risto Rinne, Pasi Koski & Olli Heinonen**
Kaupunkilaisten liikunta ikäpolvittain
- A:202 2004 Risto Rinne, Petri Haltia, Petri Hallikainen & Henna Himberg**
Suomalainen laivanteko 2000-luvun vaihteessa. Työstä, turvallisuudesta ja oppimisesta suomalaisessa telakkateollisuudessa
- A:203 2004 Joel Kivirauma, Risto Rinne & Kirsi Klemelä (toim.)**
Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana
- A:204 2005 Satu Merenluoto**
Nopeasti maisteriksi. Tutkimus nopeasta valmistumisesta ja valmistujasta
- A:205 2006 Janne Lepola & Minna M. Hannula (toim.)**
Kohti koulua – kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys
- A:206 2007 Kirsi Klemelä, Erkki Olkinuora, Risto Rinne & Arja Virta (toim.)**
Lukio nuorten opiskelutienä – turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa
- A:207 2007 Juhani Tähtinen, Pasi Koski & Anne Kaljonen**
Kaupunkilaisperheiden pikkulapset liikkeessä. Alle kouluikäisten ja heidän vanhempiensa suhde liikuntaan viidessä Turun kaupunginosassa

- A:208 2008 Risto Rinne, Larissa Jögi, Riina Leppänen, Marjaana Korppas & Kirsi Klemelä (toim.)
Suomalainen ja virolainen koulutus ja EU:n uusi koulutuspolitiikka
- A:209 2009 Petri Haltia & Henna Kyhä (toim.)
Väyliä laivanrakennusalan työhön ja koulutukseen
- A:210 2010 Markku Vanttaja
Yliopiston villit vuodet. Suomalaisen yliopistolaitoksen muutoksia ja uudistuksia 1990-luvulta 2000-luvun alkuun
- A:211 2011 Kirsi Klemelä, Anne Tuittu, Arja Virta & Risto Rinne (toim.)
Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana
- A:212 2012 Tuomas Zacheus, Pasi Koski, Risto Rinne & Juhani Tähtinen
Maahanmuuttajat ja liikunta. Liikuntasuhteen merkitys kotoutumiseen Suomessa
- A:213 2012 Annukka Jauhiainen, Anne Laiho & Piia Kovalainen
”Työsarkaa riittää” – opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia sukupuolesta, tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa
- A:214 2012 Heikki Silvennoinen & Päivi Pihlaja (toim.)
Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä

**Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:
Erilaisia koostekirjoja, yleisaiheisia kirjoituksia tai yleisempää
mielenkiintoa herättäviä oppikirjoja**

- B:69*** 2001 Maarit Anttila, Tuula Laes & Jyrki Suomala (toim.)
Opettaja oppimassa
- B:70** 2002 Erkki Olkinuora, Ritva Jakku-Sihvonen & Eija Mattila
(toim.)
Koulutuksen arviointi. Lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia
- B:71** 2002 Erno Lehtinen & Teija Hiltunen (toim.)
Oppiminen ja opettajuus
- B:72** 2003 Arja Virta & Outi Marttila (toim.)
Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003
- B:73** 2004 Kimmo Lehtonen
Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan
- B:74*** 2005 Tuula Merisuo-Storm & Marjaana Soininen (toim.)
Opettajuuden jäljillä. Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen
- B:75** 2005 Arja Virta, Kaarina Merenluoto & Paula Pöyhönen (toim.)
Ainedidaktiikan ja oppimistutkimuksen haasteet opettajakoulutukselle. Ainedidaktinen symposium 11.2.2005
- B:76*** 2006 Marjaana Soininen & Tuula Merisuo-Storm (eds.)
Cultural Diversity and Its Impact on Education
- B:77** 2007 Kaarina Merenluoto, Arja Virta & Pia Carpelan (toim.)
Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen symposium 9.2.2007

- B:78 2008 Seppo Leivo**
Lukioiden valintamarkkinat opiskelijoiden opintourapol-
kujen ja lukioiden opintotarjoustun kohtaamispaikkana –
Turun päivälukiot 1998-2005
- B:79 2009 Kaarina Merenluoto & Tarja-Riitta Hurme (toim.)**
Matematiikan ja luonnontieteiden oppimista ja ajattelun
taitoa tutkimassa. Raportti Matematiikan ja luonnontie-
teiden opetuksen tutkimusseura ry:n tutkimuspäiviltä 28.-
29.9.2007
- B:80* 2012 Marjaana Soininen & Tuula Merisuo-Storm (eds.)**
Home-School Partnership in a Multicultural Society

Myynti: Kasvatustieteiden tiedekunta	OKL:n Rauman yksikkö
Assistentinkatu 5	Seminaarinkatu 1
20014 Turun yliopisto	26100 Rauma
Puh. (02) 333 8820	Puh. (02) 837801
Telefax. (02) 333 8500	Telefax. (02) 83780 447

Turun yliopiston verkkokauppa: <<https://utushop.utu.fi/c/5-kasvatus-ja-opetus/>>

*-**merkki:**Julkaisuja välitetään Opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksiköstä.



Koulutusjärjestelmän tehtävä valikoida ja lajitella kustakin sukupolvesta yksilöt työn ja vallan hierarkioihin merkitsee sitä, että ihailtujen menestysten lisäksi järjestelmä tulee tuotaneeksi myös joukon ”epäonnistujia” - niitä jotka luokittamisen seurauksena sijoittuvat normaalijakauman reunalle, kauimmaksi normaalista.

Käsitykset poikkeavuudesta ja normaaliudesta vaihtelevat kulttuurista toiseen ja muuttuvat ajan mukana. Monet poikkeavaksi nimetyt joutuvat kantamaan ”epänormaalin” leimaa, minkä vuoksi määrittely on myös vallankäyttöä. Miten vastuu arvioinnin ja luokittamisen seurauksista jakautuu?

Alan eturivin tutkijat analysoivat kirjassa poikkeavuuden syntymekanismeja, poikkeavuuden tulkintojen ja määrittelyjen suhteellisuutta kasvatustieteiden, historian, sosiologian ja psykologian tarjoamin välinein ja näkökulmin.

ISBN: 978-951-29-5258-8
ISSN: 0359-8829
Painosalama Oy – Turku, 2012

