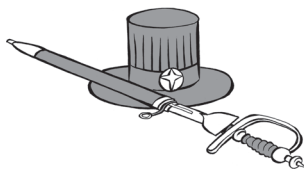


Anne-Elina Salo



## Haavoittuvuus varhaisnuoruudessa: Miten tuki saadaan vastaamaan tuen tarpeita perhe- ja koulukonteksteissa?

KM Anne-Elina Salon kasvatustieteiden väitöskirja "The dynamic layers of socially embedded vulnerability in preadolescence: How can support meet needs in family and school contexts?" tarkastettiin 13.1.2023 Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Vastaväittäjänä toimi apulaisprofessori Joana Cadima Porton yliopistosta ja kustoksena professori emerita Marja Vauras Turun yliopistosta.

Valtaosa suomalaisista varhaisnuorista voi hyvin, mutta polarisaatio- ja eriarvoistumiskehitys luovat kasvavan yhteiskunnallisen haasteen (Lerkkanen & Salmela-Aro, 2022). Tutkimuksissa ja myös laajalti julkisessa keskustelussa on nostettu esiin

huolta lasten ja nuorten yksinäisyydestä, mielenterveyden pulmista (Junttila, 2022) ja osaamiserojen kasvusta erityisesti lukutaidossa. Hallituksen ohjelmassa (2019, 163) todetaan: "Suomi on kansainvälisten vertailujen mukaan maineeltaan peruskoulutuksen kärkimaita maailmassa, mutta eriarvoisuus, oppimiserot ja syrjäytyminen ilmiöinä uhkaavat suomalaisen koulutuksen menestystarinaa."

Epävarmuuden ja moninaisten kriisien keskellä on noussut kasvavassa määrin huolta myös siitä, että vanhemmilla ja opettajilla on hyvin erilaisia voimavaroja tukea lasten ja nuorten hyvinvointia ja oppimista (Lerkkanen & Salmela-Aro,

2022). Väitöstutkimuksessani ymmärrän haavoittuvuuden vuorovaikutuksessa ja ihmissuhteissa rakentuvana: haavoittuvuus-tilanteessa varhaisnuoren tarpeet jäävät tunnistamatta tai tuki ei vastaa tuen tarpeisiin riittävän sensitiivisesti ja pitkäkestoisesti. Varhaisnuoruus pohjustaa kriittisellä tavalla nuoruusiän ja aikuisuuden hyvinvointia (Osher ym., 2020). Haavoittuvuuden riskitekijöiden sekä toisaalta resilienssiä ja hyvinvointia edistävien tekijöiden tunnistaminen onkin ensiarvoisen tärkeää, jotta haavoittuvuus-tilanteiden syntymistä ja syvenemistä voidaan pyrkiä ehkäisemään.

## HAAVOITTUVUUS EI PAIKANNU YKSILÖÖN

Kaipaamme usein suoraviivaisia selityksiä. Ei olekaan yllättävää, että haavoittuvuuden käsitettä käytetään usein leiman omaisesti, kun pyritään osoittamaan, ketkä yksilöt tai mitkä ihmisryhmät ovat haavoittuvia. Tällainen lähestymistapa voi stigmatisoida, syrjäyttää ja jopa viedä ihmisiltä heidän omaa toimijuuttaan (Virokannas ym., 2020). Se, mitä tarkoitamme haavoittuvuudella, jää herkästi epämääräiseksi, jos emme pysähdy pohtimaan, mihin käsitettä käyttäessämme pyrimme, ja jos emme saa tunnistettua niitä monitasoisia prosesseja, joita haavoittuvuuden leima voi peittää alleen. Millaisia yksilöiden kehittyviä tarpeita, voimavaroja, kasvuympäristöjen riskejä ja toisaalta kehitystä suojaavia tekijöitä voi jäädä piiloon?

Sosiaalitieteiden ja bioetiikan tutkimuskentällä on haavoittuvuuden käsitettä kannustettu tarkastelemaan kriittisesti ja varoen. Tutkijat ovat esittäneet, että lei-

mojen sijaan on tärkeää tunnistaa haavoittuvuuden kerroksellisuutta. Mitä ovat ne ajalliset, tilanteiset ja rakenteelliset tekijät, jotka voivat tuottaa haavoittuvuutta? Miten haavoittuvuus ilmenee, ja kuinka saamme haavoittuvuutta aiheuttavat ja uusintavat tekijät näkyviksi? (Luna, 2019; Virokannas ym., 2020.)

Tarvitsemme monitasoisista, kerroksellista ymmärrystä haavoittuvuudesta myös kasvatustieteen tutkimuskentällä, jotta voimme välttää kapea-alaista haavoittuvuuden paikantamista yksilöön. Tämä ajatus johti väitöstutkimusprosessini aikana monitahoisiin ja mutkikkaisiin pohdintoihin. Haastavilta tuntuvina hetkinä minua kannusti usko siihen, että haavoittuvuuden kerroksellisuuden tunnistaminen ja avaaminen on tarpeen ja arvokasta.

## RESILIENSSI ARJEN TAIKANA

Resilienssillä on tärkeä rooli hyvinvoinnin ylläpitämisessä haastavissa ja kuormittavissa tilanteissa. Arjen haasteet – omassa tutkimuksessani esimerkiksi oppimiseen liittyvät pulmat – voivat erityisesti kasautuessaan luoda merkittävää stressiä ja kuormitusta. Tällaisissa tilanteissa resilienssiä rakentavina voimavaroina voivat toimia esimerkiksi opettajan ja vertaisten tuki ja kannustus (Skinner & Pitzer, 2012). Masten (2001) onkin kutsunut resilienssiä arjen taikaksi, joka mahdollistuu ja rakentuu yksilön ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksessa. Väitöstutkimuksessani lähestyin resilienssiä – kuten haavoittuvuuttakin – vuorovaikutuksessa ja ihmissuhteissa rakentuvana.

## VÄITÖSTUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA AINEISTO

Lähestyin väitöstutkimuksessani haavoittuvuuden riskitekijöitä sekä toisaalta tekijöitä, jotka edistävät arjen resilienssiä ja hyvinvointia, bioekologisen transaktio-naalisen systeemiteorian pohjalta (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Sameroff, 2009). Tämä teoreettinen viitekehys istuu hyvin haavoittuvuuden kerroksellisuuden ja kehityksellisten prosessien tarkasteluun, sillä se perustuu ajatukseen, että kehitys rakentuu dynaamisesti yksilön ja ympäristön usean eri tason vuorovaikutuksessa. Väitöstutkimukseni tavoitteena oli syventää ymmärrystä 1) haavoittuvuuden moniulotteisuudesta (sosiaalinen, emotionaalinen, motivationaalinen, kognitiivinen), 2) haavoittuvuuden riskitekijöistä, jotka liittyvät vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin perhe- ja koulukontesteissa sekä 3) vuorovaikutuksessa ja ihmissuhteissa rakentuvasta arjen resilienssistä ja hyvinvoinnista.

Väitöstutkimukseni aineisto koostuu varhaisnuorilta (N = 318) sekä heidän vanhemmiltaan ja opettajiltaan kerätyistä kyselyistä sekä kolmannessa osatutkimuksessa myös oppitunneilla kuvatuista videoista. Kyseessä oli pitkittäinen seurantatutkimus, jonka alussa varhaisnuoret olivat peruskoulun neljännellä luokalla ja lopussa kuudennella. Haavoittuvuuden moniulotteisuuden ja kerroksellisuuden tavoittamiseksi väitöstutkimuksessa käytettiin useita eri mittareita ja hyödynnettiin sekä määrällistä että laadullista tutkimusotetta.

## VANHEMPIEN YKSIÄISYYS JA MATALA VANHEMMUUDEN MINÄPYSTYVYYS RISKITEKIJÖINÄ

Perhekontekstissa tutkimus kohdentui sosioemotionaaliseen haavoittuvuuteen varhaisnuoruudessa. Tätä tarkasteltiin moniulotteisesti: 1) sosiaalisena yksinäisyytenä eli kokemuksena siitä, että oma sosiaalinen verkosto ei vastaa toiveita tai että ei itse kuulu joukkoon, 2) emotionaalisenä yksinäisyytenä eli kokemuksena toivotun emotionaalisen kiinnittymisen – esimerkiksi läheisen ystävän – puutteesta (Weiss, 1973) sekä 3) matalana sosiaalisena kompetenssina, joka voi vaikeuttaa merkityksellisten sosiaalisten tavoitteiden saavuttamista esimerkiksi yhteistyöhön ja empatiakykyyn liittyvien haasteiden sekä impulsiivisuuden ja koetun häiritsevyyden vuoksi (Junttila ym., 2006).

Ensimmäisessä osatutkimuksessa tarkasteltiin, ennustavatko vanhempien yksinäisyyden kokemukset heidän lastensa pitkäaikaista yksinäisyyttä. Tulokset osoittivat, että yksinäisyys voi satuttaa myös ylisukupolisesti: äitien yksinäisyys ennusti tyttöjen ja isien yksinäisyys ennusti poikien pitkäaikaista sosiaalista yksinäisyyttä.

Toisessa osatutkimuksessa käytettiin henkilösuuntautunutta lähestymistapaa ja muodostettiin perheprofileja äitien ja isien vanhemmuuden minäpystyvyyden perusteella. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan sitä, luottaako vanhempi omiin kykyihinsä selviytyä vanhemmuuden haasteista ja mahdollisuuksiinsa tukea lapsensa myönteistä kehitystä (Coleman & Karraker, 1998). Perheissä, joissa vanhemmuuden minäpystyvyys oli tasoltaan matalaa, sekä äideillä ja isillä että varhaisnuorilla oli

eniten sosiaalista ja emotionaalista yksinäisyyttä, perheen vuorovaikutus oli vanhempien arvioimana vähiten avointa ja vanhemmat, opettajat ja koulutoverit arvioivat varhaisnuorten prososiaalisuuden (yhteistyötaidot, empatiakyky) heikommaksi.

Kahden ensimmäisen osatutkimuksen tulokset tukevat oletusta haavoittuvuuden, sekä toisaalta resilienssin ja hyvinvoinnin, rakentumisesta ihmissuhteissa ja vuorovaikutuksessa. Yksinäisyyden kokemukset ja matala vanhemmuuden minäpystyvyys voivat heikentää vanhempien voimavaroja tukea ja vahvistaa varhaisnuoren mahdollisuuksia sekä valmiuksia solmia ja ylläpitää merkityksellisiä ihmissuhteita.

## **OPPILAIEN TARPEISIIN SENSITIIVISESTI SOVITETTU TUNNETUKI ARJEN RESILIENSSIÄ EDISTÄMÄSSÄ**

Kolmannessa, koulukontekstiin sijoittuvassa osatutkimuksessa oppilaat, joilla oli lukemisen vaikeuksia ja eriasteisia haasteita yhteistyössä ja/tai vaikeutta suuntautua myönteisesti ja sinnikkäästi oppimistehtäviin tavanomaisissa luokkahuonetilanteissa, osallistuivat kolme lukukautta kestäneeseen erityisopettajien toteuttamaan interventioon. Intervention tarkoituksena oli tarjota näille oppilaille yksilöllisempää tukea pienryhmässä.

Tunnetukea on yleisimmin tutkittu luokkahuonetasolla. Tunnetuella viitataan tässä sellaisen ilmapiiriin luomiseen ja mahdollistamiseen, jossa on paljon myönteistä ja vain vähän kielteistä vuorovaikutusta ja jossa opettaja tunnistaa oppilaidensa tarpeita, vastaa niihin sensi-

tiivisesti sekä ottaa huomioon oppilaidensa näkökulmia ja kiinnostuksen kohteita (Pianta ym., 2008). Aikaisemmasta tutkimuksesta tiedetään, että tunnetuki vaikuttaa keskeisesti oppilaiden hyvinvointiin ja kehitykseen ja voi olla erityisen merkityksellistä niille oppilaille, joilla on esimerkiksi oppimisen vaikeuksia (Hamre & Pianta, 2005).

Kolmannessa osatutkimuksessa tarkasteltiin tunnetuen laatua ja kehityskulkuja luokkahuonetilannetta yksilöllisemmissä vuorovaikutustilanteissa ja näiden yhteyttä oppilaiden yhteistyötaitojen ja empatiakyvyn (prososiaalisuus), oppimiseen suuntautuvan sinnikkyyden ja myönteisyyden (tehtäväorientaatio) sekä lukutaidon kehitykseen. Tunnetukea havainnoitiin opitunneilla kuvattujen videoiden pohjalta erikseen tilanteissa, joissa opettaja oli oppilasparin välittömässä läheisyydessä, sekä oppilaiden vertaisvuorovaikutuksessa, kun he työskentelivät parina ilman opettajan välitöntä läheisyyttä.

Korkeatasoinen tunnetuki näyttäytyi jaettuna ilona ja onnistumisina sekä oppilaiden mielekkäänä ja turvallisenä osallistumisena. Tulokset antavat viitteitä siitä, että lämmin ja sensitiivisesti tuen tarpeisiin sovitettu tunnetuki heijastuu myönteisesti oppilaiden kehitykseen erityisesti tehtäväorientaatiossa, mutta myös oppilaiden välisessä yhteistyössä. Näyttäisikin siltä, että vuorovaikutuksessa, jossa on korkeatasoista tunnetukea, voidaan yhdessä rakentaa ja vahvistaa voimavaroja haastavissakin tilanteissa toimimiseen – eli edistää arjen resilienssiä. Tästä ovat esimerkkinä tilanteet, joissa opettaja ohjasi ja tuki taitavasti oppilaiden vertaisvuorovaikutusta haastavissa tilanteissa: opettaja ennakoiti tilanteiden eskaloitumista, hyväksyi

ja huomioi erilaisia toista kunnioittavia ja arvostavia toimintatapoja ja mallinsi risti-riitatilanteiden ratkaisemista myönteisellä tavalla. Tämä mahdollisti yhteistyötaitojen harjoittamisen turvallisessa ja kannustavassa vuorovaikutuksessa.

Tunnetuen sovittaminen oppilaiden moninaisesti tuen tarpeisiin ei ollut aina opettajille helppoa. Riskitekijöiksi hahmotuivat tilanteet, joissa oppilaiden tarpeet jäivät opettajalta piiloon – näkemättä, kuulematta tai oikein ymmärtämättä – sekä erityisesti kielteisyyden vuorovaikutuksessa. Nämä voivat ylläpitää tai jopa vahvistaa haavoittuvuutta. Tunnetuen toteutumisessa havaittiin myös vaihtelua oppilasparien ja oppituntien välillä. Tämä herättää huolta siitä, että vaikka tuki toteutuu osalla oppilaista riittävällä tasolla, kaikki oppilaat eivät tule nähdyiksi, kuulluiksi ja ymmärretyiksi.

## **YKSILÖN KORJAAMISEN Sijaan HUOMIO IHMISSUHTEIDEN JA VUOROVAIKUTUKSEN LAATUUN**

Väitän, että haavoittuvuuden lievittämisen ja arjen resilienssin edistämisen näkökulmasta keskeiseen asemaan nousevat merkitykselliset ihmissuhteet, vuorovaikutuksessa tuen tarpeisiin sensitiivisesti sovitettu tuki ja varhaisnuoren eri kasvuympäristöjen voimavarat. Tämä tarkoittaa, että myös jatkossa on arvokasta pyrkiä kohti monitasoista ymmärrystä haavoittuvuuden ja resilienssin kehityksellisistä prosesseista ja kerroksellisista ulottuvuuksista. Uskon, että tämä on tärkeä askel myös kapea-alaisesti yksilöön sijoitettujen leimojen purkamiseksi. Yksilöiden korjaamisen sijaan tulisikin kiinnittää erityistä huomiota

vuorovaikutusprosessien ja merkityksellisten ihmissuhteiden laatuun.

## **TUKEA VANHEMILLE YLISUKUPOLVISTEN HAAVOITTUVUUDEN POLKUJEN EHKÄISEMISEKSI**

Se, että kokee olevansa vanhempana riittävän kyvykäs ja että ei koe jäävänsä yksin on merkityksellistä sekä vanhemman oman hyvinvoinnin näkökulmasta, mutta myös ylisukupolvisten haavoittuvuuden polkujen ehkäisemiseksi ja katkaisemiseksi. Jatkossa on tärkeää tuottaa laadullisen tutkimuksen keinoin lisää ymmärrystä tekijöistä, jotka kuormittavat perheitä, sekä tekijöistä, jotka toimivat voimavaroina erilaisissa tilanteissa. Polut resilienssiin ja hyvinvointiin ovat aina myös omanlaisiaan (Ungar, 2012). Tarvitsemme siis myös yksilöllisiä ratkaisuja.

## **TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAI DOT OPETTAJANKOULUTUKSEN JA JATKUVAN OPPIMISEN KESKIÖN**

Jotta jokaisen oppilaan tuen tarpeet ja hänelle merkitykselliset asiat tulisivat koulun arjessa nähdyiksi, kuulluiksi ja ymmärretyiksi – myös haastavissa tilanteissa – opettajilta vaaditaan herkkyyttä reflektoida sensitiivisesti oppilaista ja heidän tuen tarpeistaan tekemiään tulkintoja sekä tilanteiden itsessään herättämiä tunteita. Opettajien koulutuksessa tulee kiinnittää erityistä huomiota tunne- ja vuorovaikutusosaamisen vahvistamiseen. Tämän lisäksi

on tärkeää varmistaa opettajille ja koko kouluyhteisöille riittävät ja hyvin suunnatut resurssit sekä vahvistaa opettajien voimavaroja, joiden avulla he voivat ylläpitää ja edistää myös omaa hyvinvointiaan.

## SYSTEEMISEN YMMÄRRYKSEN JA RATKAISUJEN MERKITYS

Perheet ja koulut eivät toimi muusta yhteiskunnasta irrallaan. Niiden kohtaamia riskejä onkin tärkeää sovittaa myös laajempaan yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen kehykseen. Aikaisempien tutkimusten perusteella merkittävä tekijä haavoittuvuuden prosesseissa on eriarvoisuus (mm. Virokannas ym., 2020). Vuorovaikutusprosessien ymmärtämisen lisäksi onkin tärkeää tarkastella, millaiset rakenteet mahdollistavat vanhempien, opettajien ja varhaisnuorten voimavaroja moninaisissa tilanteissa ja millaiset voivat johtaa ylisukupolviseenkin haavoittuvuuteen. Tarvitsemme yhä enemmän tieteiden välistä vuoropuhelua, jossa pyritään rohkeasti ja innovatiivisesti luomaan kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä haavoittuvuuden, resilienssin ja hyvinvoinnin poluista sekä niihin vaikuttavista tekijöistä eri tasoilla ja erilaisissa tilanteissa.

## MITÄ JOKAINEN MEISTÄ VOISI TEHDÄ?

Meillä jokaisella on perustavanlaatuinen tarve muodostaa läheisiä, pysyviä ja merkityksellisiä ihmissuhteita ja kuulua joukkoon (Baumeister & Leary, 1995). Meillä on myös tarve kokea olevamme kyvykkäitä sekä tuntea voivamme vaikuttaa pait-

si omaan elämäämme myös laajemmalti yhteisöme asioihin (Vansteenckiste ym., 2020). Tässä väitöstutkimuksessa resilienssi ja hyvinvointi rakentuivat arkisissa kohtaamisissa. Kannustankin jokaista lukijaa pohtimaan, miten voisi omissa kohtaamisissaan edistää sitä, että jokainen voisi tulla nähdyksi, kuulluksi ja ymmärretyksi. Että kukaan ei kokisi jäävänsä yksin.

### Kirjoittajatiedot

Anne-Elina Salo, KT, toimii erikoistutkijana opettajankoulutuslaitoksella Turun yliopistossa.

## LÄHTEET

- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Coleman, P. K. & Karraker, K. H. (1998). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18(1), 47–85. <https://doi.org/10.1006/drev.1997.0448>
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. <http://www.jstor.org/stable/3696607>
- Junttila, N. (2022). Lasten ja nuorten yksinäisyys on lisääntynyt jo pitkään – pandemia on heikentänyt tilannetta entisestään. MustRead 13.1.2022. <https://www.mustread.fi/artikkelit/lasten-ja-nuorten-yksinaisyys-on-lisaantynyt-jo-pitkaan-pandemia-on-heikentanyt-tilannetta-entisestaan/>
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 874–895. <https://doi.org/10.1177/0013164405285546>
- Lerkkanen, M.-K. & Salmela-Aro, K. (2022). Kohti koronan jälkeistä koulua. *Kasvun tuki*, 2(1), 4–6. <https://kasvuntuki.fi/aikakauslehti/julkaisut/kasvun-tuki-aikakauslehti-12022/tutkija/>
- Luna, F. (2019). Identifying and evaluating layers of vulnerability: A way forward. *Developing World Bioethics*, 19(2), 86–95. <https://doi.org/10.1111/dewb.12206>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2020). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(1), 6–36. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398650>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Paul H. Brookes Publishing.
- Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Valtioneuvoston julkaisu 2019:31. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-808-3>
- Sameroff, A. (Ed.) (2009). The transactional model of development: How children and contexts shape each other. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11877-000>
- Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21–44). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2)
- Ungar, M. (2012). Social ecologies and their contribution to resilience. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 13–31). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3_2)
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M. & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44, 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Virokannas, E., Liuski, S., & Kuronen, M. (2020). The contested concept of vulnerability – A literature review. *European Journal of Social Work*, 23(2), 327–339. <https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1508001>
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness. The experience of emotional and social isolation*. MIT Press.