

**This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.**

**Author(s):** Salo, Anne-Elina

**Title:** Nähdyksi, kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen rakentaa resilienssiä varhaisnuoruudessa

**Year:** 2023

**Version:** Published version

**Copyright:** © 2023 Itsenäisyyden juhluvuoden lastensäätiö

**Rights:** In Copyright

**Rights url:** <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

**Please cite the original version:**

Salo, A.-E. (2023). Nähdyksi, kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen rakentaa resilienssiä varhaisnuoruudessa. *Kasvun tuki*, 3(1), 24-32. <https://journal.fi/kasvuntuki/article/view/130413>

# Nähdyksi, kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen rakentaa resilienssiä varhaisnuoruudessa

- Valtaosa varhaisnuorista voi hyvin, mutta eriarvoistumiskehitys ja haavoittuvuustilanteiden kasautuminen muodostavat kasvavan yhteiskunnallisen haasteen.
- Väitöstutkimukseni punaisena lankana kulkee ymmärrys haavoittuvuuden ja resilienssin rakentumisesta vuorovaikutuksessa ja ihmissuhteissa.
- Vanhemman luottamus kykyynsä selviytyä vanhemmuuden haasteista ja se, ettei hän koe jäävänsä yksin, heijastuu myönteisesti varhaisnuoren valmiuksiin solmia ja ylläpitää merkityksellisiä ihmissuhteita.
- Oppilaan tarpeisiin joustavasti sovitettu tunnetuki vahvistaa sinnikkyyttä ja myönteisyyttä oppimisessa.
- Haavoittuvuustilanteiden ennaltaehkäisemiseksi ja lievittämiseksi tarvitaan ymmärrystä ja ratkaisuja, jotka ulottuvat vuorovaikutteisiin systeemeihin kaikilla tasoilla: perhe- ja kouluympäristöistä yhteisöihin ja yhteiskunnalliseen kontekstiin laajemmalti.
- Meistä jokaisella on suuri merkitys siinä, että jokainen varhaisnuori voi tulla arjen kohtaamisissa nähdyksi, kuulluksi ja ymmärretyksi.



## ANNE-ELINA SALO

KT, erikoistutkija  
EduRESCUE- ja TOVE-hanke, Turun  
yliopiston opettajankoulutuslaitos  
tutkijatohtori  
Right to Belong-hanke, Jyväskylän  
yliopiston opettajankoulutuslaitos

kumuloitumisen ehkäiseminen onkin ensiarvoisen tärkeää (Osher ym., 2020).

Yhä useampi lapsi ja nuori kokee yksinäisyyttä. Erityisesti pitkittyessään yksinäisyys haavoittaa vakavasti. (Junntila, 2022.) Meistä jokaisella on perustavanlaatuisen tarve kuulua joukkoon sekä muodostaa ja ylläpitää merkityksellisiä ihmissuhteita (Baumeister & Leary, 1995).

*”Yhä useampi lapsi ja nuori kokee yksinäisyyttä.”*

Valtaosa varhaisnuorista voi hyvin, mutta eriarvoistumiskehitys ja haavoittuvuustilanteiden kasautuminen muodostavat kasvavan yhteiskunnallisen haasteen (Lerkkanen & Salmela-Aro, 2022). Haavoittuvuustilanteissa varhaisnuoren tarpeet jäävät tunnistamatta tai tuki ei vastaa tarpeisiin riittävän sensitiivisesti ja pitkäkestoisesti.

Varhaisnuoruudessa, ikävuosina 10–14 (ks., Roeser ym., 2002) vuorovaikutuksessa ja ihmissuhteissa muovautuva käsitys itsestä suhteessa muihin ja oppijana luo ratkaisevan pohjan hyvinvoinnille ja oppimiselle myös nuoruusiässä. Riskien tunnistaminen ja niiden

Hyvinvointi, oppiminen ja osallisuus kietoutuvat yhteen (Cantor ym., 2019). Jos koulunkäynti ei tunnu merkitykselliseltä, olo on turvaton, kokee jatkuvasti epäonnistumisia tai ei tunne kuuluvansa joukkoon, on vaikeaa – ellei jopa mahdotonta – kiinnittyä oppimiseen sinnikkäästi (Vauras ym., 2018). Huolta herättävät myös erot lukutaidossa, joka on oppimisessa ja osallistumisessa monella tapaa keskeisessä roolissa (Frønes ym., 2020). Sanna Marinin hallituksen ohjelmassa (2019, s. 163) todetaankin: *”Suomi on kansainvälisten vertailujen mukaan maineeltaan peruskoulutuksen kärkimaita maailmassa, mutta eriarvoisuus, oppimiserot ja syrjäytymisen ilmiöinä uhkaavat suomalaisen koulutuksen menestystarinaa.”*

## VÄITÖSTUTKIMUKSEN TAVOITTEENA LISÄTÄ YMMÄRRYSTÄ HAAVOITTUVUUDEN JA RESILIENSSIN RAKENTUMISESTA VUOROVAIKUTUKSESSA JA IHMISSUHTEISSA

Väitöstutkimukseni punaisena lankana kulkee ymmärrys haavoittuvuuden ja resilienssin rakentumisesta vuorovaikutuksessa ja ihmissuhteissa (Cantor ym., 2019; Masten & Motti-Stefanidi, 2020; Osher ym., 2020). Arjen resilienssin ja hyvinvoinnin nähdään rakentuvan tilanteissa, joissa varhaisnuori tulee nähdäksi, kuulluksi ja ymmärretyksi ja joissa tuki vastaa tämän muuttuviin tarpeisiin sensitiivisesti ja joustavasti. Resilienssin näkökulmasta avainasemassa ovat saavutettavissa olevat moninaiset voimavarat – niin yksilön kuin ympäristön – sekä tuki, joka auttaa hyödyntämään niitä myönteisen kehityksen ylläpitämiseksi myös kuormittavissa tilanteissa (Cantor ym., 2019; Skinner & Pitzer, 2012).

*”Arjen resilienssin ja hyvinvoinnin nähdään rakentuvan tilanteissa, joissa varhaisnuori tulee nähdäksi, kuulluksi ja ymmärretyksi.”*

Bioekologisen systeemiteorian mukaan yksilön kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa mikro-, meso-, ekso-, makro- ja kronosysteemeissä (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

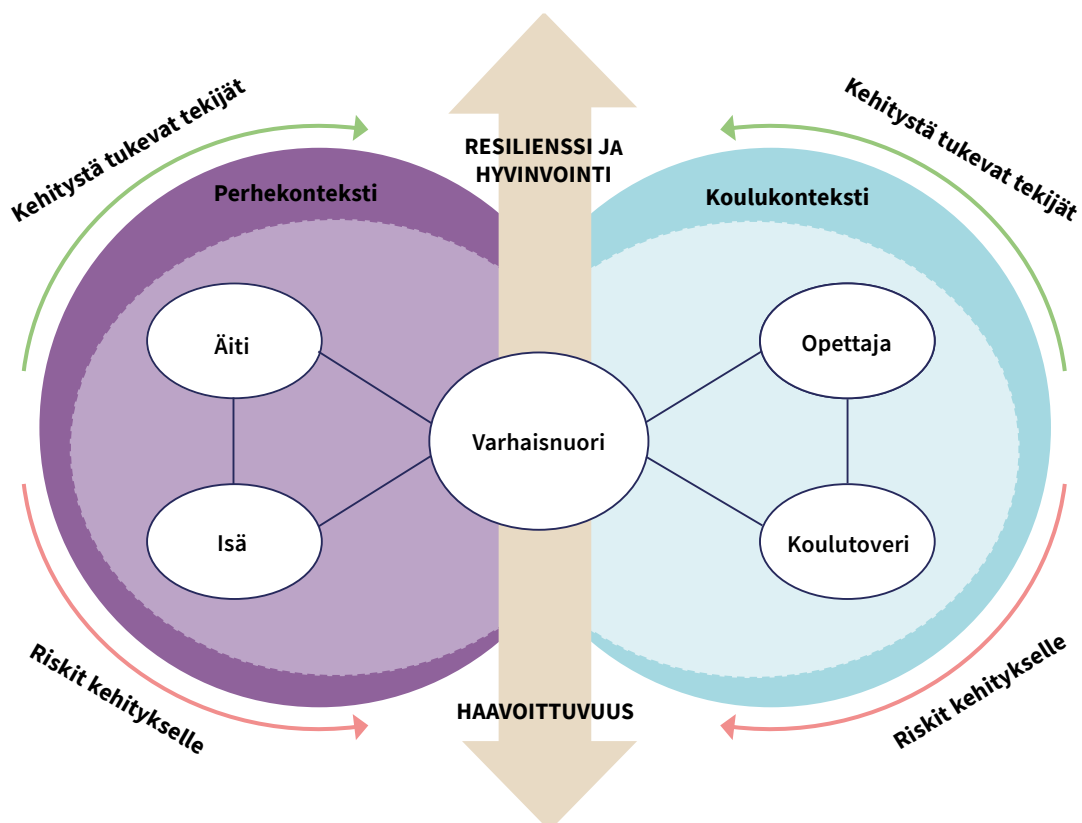
Mikrosysteemi käsittää varhaisnuoren lähimmät sosiaaliset ympäristöt – esimerkiksi perheen ja koulun – sekä niissä tapahtuvan vastavuoroisen vuorovaikutuksen ja ihmissuhteet. Mesosysteemillä viitataan mikrosysteemien väliin suhteisiin ja vuorovaikutukseen: esimerkiksi koulun ja perheen väliseen yhteistyöhön. Eksosysteemi käsittää sosiaaliset suhteet ja ympäristöt, joissa varhaisnuori ei ole itse suoraan osallisena, mutta jotka heijastuvat tämän hyvinvointiin: esimerkiksi vanhempien ja opettajien tukiverkostot. Makrosysteemi viittaa laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin: esimerkiksi taloudellisten resurssien jakautumiseen ja yhteiskunnallisiin keskusteluihin. Kronosysteemillä viitataan ajassa tapahtuvaan muutokseen ja kehitykseen: esimerkkinä koronapandemian aiheuttama poikkeustila ja sen vaikutukset varhaisnuoren kasvu-ympäristöihin ja hyvinvointiin.

Näihin vuorovaikutteisiin systeemeihin ulottuvat myös riskit, jotka voivat tuottaa haavoittuvuutta, ja toisaalta kehitystä suojaavat ja tukevat tekijät, joita arjen resilienssi ja hyvinvoinnin rakentuminen edellyttävät (Cantor ym., 2019; Osher ym., 2020; ks. myös haavoittuvuuden tilanteiset, ajalliset ja rakenteelliset kerrokset, mm., Luna, 2019; Virokannas ym., 2020).

Väitöstutkimuksessani tarkastelin vuorovaikutusta ja ihmissuhteita perheissä ja koulussa (kuvio 1). Tutkimukseni ytimessä on varhaisnuori, joka nähdään aktiivisena toimijana, esimerkiksi omien tulkintojensa ja muille antamansa palautteen pohjalta (Cantor ym., 2019; Sameroff, 2009).

### KUVIO 1.

Haavoittuvuuden, resilienssin ja hyvinvoinnin rakentuminen vuorovaikutuksessa ja ihmissuhteissa perheissä ja koulussa (Salo, 2022, s. 19).



## TAULUKKO 1.

### Väitöstutkimuksen ja osatutkimusten tavoitteet (Salo, 2022, s. 41).

Taso	Väitöstutkimuksen tavoitteet
Teoreettinen	Syventää ymmärrystä haavoittuvuuden dynamisesta, sosiaalisesta ja kerroksellisesta luonteesta yksilöön tai ryhmiin kiinnittyvien leimojen sijaan.
Empiirinen	Tarkastella haavoittuvuuden moniulotteisuutta sekä riskejä ja kehitystä tukevia tekijöitä perheissä ja kouluissa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa ja ihmissuhteissa.
Metodologinen	Kehittää innovatiivisia tapoja tutkia ja havainnollistaa haavoittuvuuden ja resilienssin dynamista ja kerroksellista luonnetta.
Käytännöllinen	Lisätä ymmärrystä resilienssin ja hyvinvoinnin rakentumisesta arjen kohtaamisissa: Miten tuki voi vastata tarpeisiin perheissä ja koulussa?

Osatutkimus	Osatutkimusten tavoitteet
I	Syventää ymmärrystä yksinäisyyden ulottuvuuksista ja kehityksestä varhaisnuoruudessa sekä tutkia, ennustaako vanhempien yksinäisyys varhaisnuorten sosiaalista ja emotionaalista yksinäisyyttä.
II	Lisätä ymmärrystä vanhemmuuden minäpystyvyyden yhteyksistä perheen sisäisiin ja ulkopuolisiin ihmissuhteisiin liittyvään haavoittuvuuteen ja hyvinvointiin.
III	Tarkastella tunnetukea opettajan ja oppilaiden välisessä sekä oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja tunnetuen merkitystä arjen resilienssin edistämässä, kun oppilailla on lukemisen vaikeuksia sekä eriasteista sosiaalista ja motivationaalista haavoittuvuutta.

Väitöstutkimukseni pohjautuu varhaisnuorilta ( $N = 318$ ), heidän vanhemmiltaan ja opettajiltaan kerättyyn kyselyaineistoon sekä kouluissa kuvattuun videoaineistoon. Kyseessä oli seurantatutkimus, jonka alussa varhaisnuoret olivat peruskoulun neljännellä luokalla ja joka jatkui kuudennelle luokalle saakka. Väitöstutkimuksen tavoitteet on esitetty taulukossa I.

#### VANHEMMAN YKSINÄISYYS JA MATALA VANHEMMUUDEN MINÄPYSTYVYYDEN TASO RISKEINÄ HAAVOITTUVUDELLE

Yksinäisyyttä lähestyttiin väitöstutkimuksessa sosiaalisella ja emotionaalilla ulottuvuudella: Vastaavatko sosiaaliset verkostot toiveita, eli ovatko ne riittävät, ja kokeeko varhaisnuori kuuluvansa joukkoon? Onko varhaisnuorella emotionaalisesti läheisiä ja pysyviä ihmissuhteita, jotka vastaavat toiveita – kuten esimerkiksi läheinen ystävä? (Junttila & Vauras, 2009.) Ensimmäisessä osatutkimuksessa (Salo ym., 2020) havaitsimme, että sosiaalinen ja emotionaalinen yksinäisyys ovat varhaisnuoruudessa varsin pysyviä. Emotionaalinen yksinäisyys ei kuitenkaan ennustanut tulevaa sosiaalista yksinäisyyttä tai päinvastoin. Äitien yksinäisyys ennusti tyttöjen, mutta ei poikien, ja isien yksinäisyys ennusti poikien, mutta ei tyttöjen, pitkäaikaista sosiaalista yksinäisyyttä.

Toisessa osatutkimuksessa (Salo ym., 2022a) havaitsimme, että ihmissuhteisiin liittyvä haavoittuvuus kasautui perheisiin, joissa äitien ja isien vanhemmuuden minäpystyvyys – eli luottamus omaan kykyyn kohdata vanhemmuuden haasteita ja vaikuttaa myönteisesti varhaisnuoren kehitykseen (ks. mm. Coleman & Karraker, 1998) – oli tasoltaan matalaa. Näissä perheissä sekä äidit ja isät että varhaisnuoret kokivat enemmän sosiaalista ja emotionaalista yksinäisyyttä. Lisäksi opettajat, koulutoverit ja vanhemmat arvioivat näiden perheiden varhaisnuorten prososiaalisuuden eli yhteistyötaidot ja empatiakyvyn heikommaksi muihin verrattuna. Vanhemmat arvioivat myös varhaisnuoren käytöksen antisosiaalisemmaksi eli impulsiivisemmaksi ja häiritsevämmäksi muihin

verrattuna. Myös perheen vuorovaikutus – äitien ja isien arvioimana – oli näissä perheissä vähemmän avointa; tällöin on riskinä, että varhaisnuorelle merkitykselliset asiat eivät tule kuulluksi (Koerner & Fitzpatrick, 2002).

*”Vanhemman yksinäisyys ja matala vanhemmuuden minäpystyvyyden taso altistavat ihmissuhteisiin liittyvälle haavoittuvuudelle varhaisnuoruudessa.”*

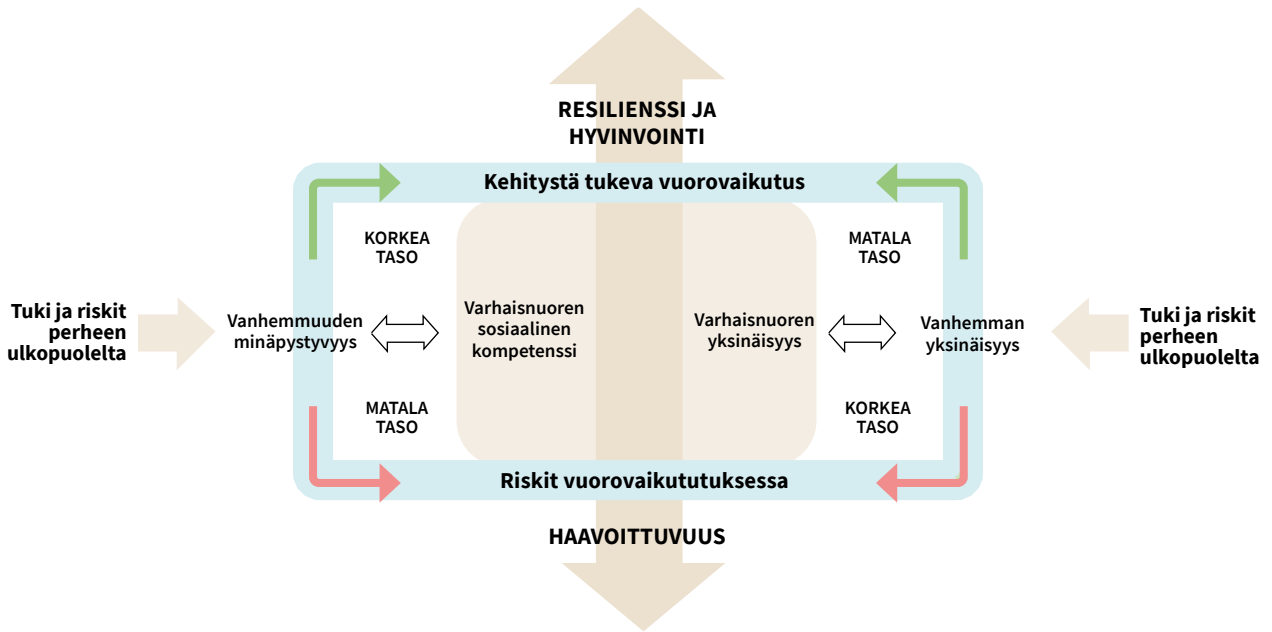
Kaksi ensimmäistä osatutkimusta osoittivat, että vanhemman yksinäisyys ja matala vanhemmuuden minäpystyvyyden taso altistavat ihmissuhteisiin liittyvälle haavoittuvuudelle varhaisnuoruudessa (kuvio 2). Vanhemmilla, joiden sosiaaliset verkostot ja läheiset ihmissuhteet vastasivat heidän toiveitaan ja jotka luottivat kykynsä selviytyä vanhemmuuden haasteista, näyttäisikin olevan paremmat voimavarat tukea varhaisnuorta merkityksellisten ihmissuhteiden muodostamisessa ja ylläpitämisessä. Erityisesti perheen ulkopuolisen tuen ja riskien vaikutusta haavoittuvuuden polkuihin tulee tarkastella tulevaisuudessa tarkemmin.

#### OPPILAAN TARPEISIIN JOUSTAVASTI SOVITETTU TUNNETUKI ARJEN RESILIENSSIÄ EDISTÄMÄSSÄ

Kolmannessa osatutkimuksessa (Salo ym., 2022b) tarkasteltiin resilienssin rakentumista opettajan ja oppilaiden välisessä sekä oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Oppilaat, joilla oli lukemisen vaikeuksia sekä eriasteista sosiaalista ja motivaatioon liittyvää haavoittuvuutta, osallistuivat erityisopettajien toteuttamaan kolme

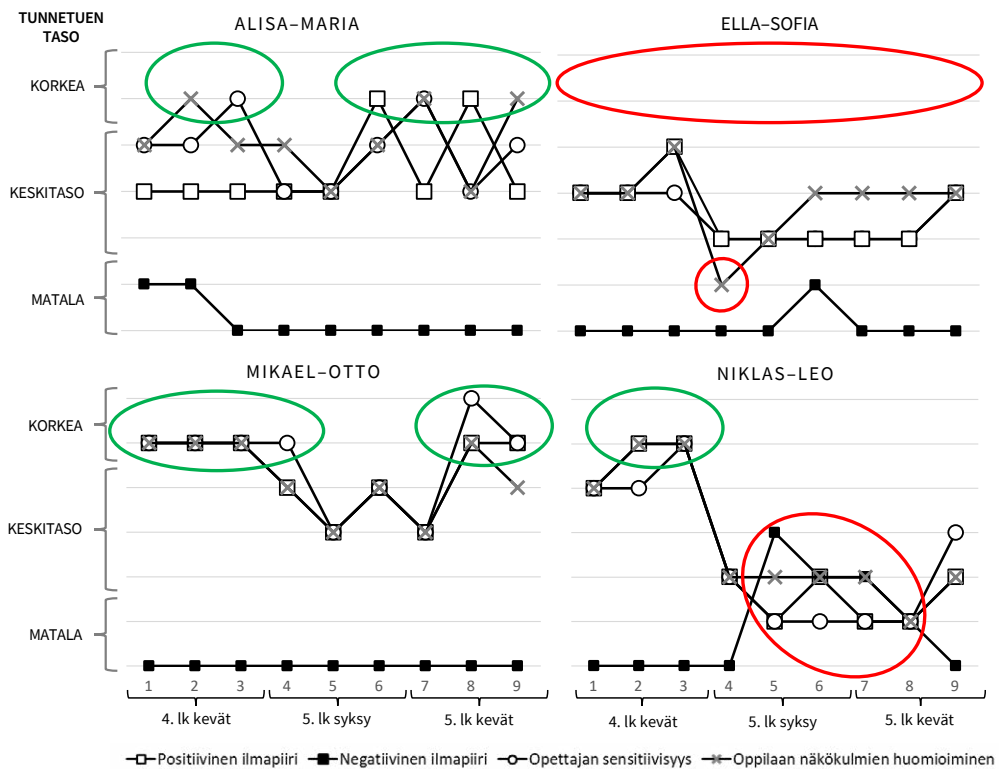
KUVIO 2.

Vanhemman yksinäisyys ja matala vanhemmuuden minäpystyvyyden taso riskinä ihmissuhteisiin liittyvälle haavoittuvuudelle (Salo, 2022, s. 26).



KUVIO 3.

Vaihtelu tunnetuen toteutumisessa (Salo, 2022, s. 67; Salo ym., 2022b).  
Huom. Oppilaiden nimet on muutettu.



lukukautta kestäneeseen opetuskokeiluun. Tarkoituksena oli tarjota yksilöllistä tukea, jota annettiin neljän oppilaan pienryhmissä. Vuorovaikutusta tarkasteltiin useasta näkökulmasta, ja havainnot rinnastettiin oppilaiden taitojen kehitykseen. Tunnetuen toteutumisen tarkasteluun valittiin neljä oppilasparia ( $N = 8$ ) erityisopettajineen ( $N = 4$ ).

Tunnetukea havainnointiin Classroom Assessment Scoring System -havainnointityökalun avulla opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa neljällä ulottuvuudella: positiivinen ja negatiivinen ilmapiiri, opettajan sensitiivisyys ja oppilaan näkökulmien huomioiminen (CLASS K-3, Pianta ym., 2008). Tunnetuen toteutumisessa havaittiin vaihtelua (kuvio 3). Vihreät korostukset kuviossa 3 havainnollistavat korkeatasoista tunnetukea. Tällaiselle tunnetuelle ominaisena näyttäytyi vastavuoroinen arvostus ja jaettu innostus, oppilaille tarjoutuvat mielekkäät mahdollisuudet osallistua, oppilaiden myönteisen toiminnan tunnistaminen ja huomioiminen sekä opettajan herkkyys oppilaiden moninaisten tarpeiden tavoittamisessa ja joustavuus oman toiminnan soveltamisessa näiden mukaisesti.

Punaiset korostukset kuviossa 3 havainnollistavat haasteita tunnetuen toteutumisessa. Ellan ja Sofian kohdalla tunnetuki ei ollut korkeatasoista yhdelläkään havainnoiduista oppitunneista. Opettajalla havaittiin myös yhdellä oppitunnilla vaikeuksia Ellan ja Sofian näkökulmien huomioimisessa. Viidennellä luokalla Niklaksen ja Leon opettajalla havaittiin haasteita tunnistaa oppilaiden tarpeita ja sovitaa tukeaan joustavasti, ja innostus sekä ilo laskivat vuorovaikutuksessa. Ajoittain Niklaksen ja Leon opettajalla havaittiin myös haasteita löytää myönteisiä tapoja säädellä tunnetilojaan, kuten turhautumista, mikä näyttäytyi kolmella oppitunnilla negatiivisen ilmapiirin kasvuna. Ei ole realistista odottaa, että tunnetuki olisi poikkeuksetta korkeatasoista, mutta vuorovaikutuksen kielteisyys sekä oppilaiden tarpeiden ja näkökulmien jääminen toistuvasti piiloon aiheuttavat vuorovaikutuksessa haavoittuvuustilanteita.

Tarkastelimme opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen lisäksi tilanteita, joissa oppilaspari työskenteli keskenään, ilman opettajan välitöntä läheisyyttä. Kehitimme tutkimuksessamme luokittelutyökalun (taulukko 2) vertaisvuorovaikutuksen tunnelaadun havainnoimiseksi. Jos selkeää positiivisuutta tai negatiivisuutta ei havaittu, vuorovaikutus luokiteltiin neutraaliksi. Oppilaiden välinen vuorovaikutus oli pääosin neutraalia tai positiivista.

Alisalla ja Marialla oli vertaisvuorovaikutuksessa kielteisyyttä muita oppilaspareja useammin. Opettajan havaittiin kuitenkin tukevan taitavasti tämän oppilasparin vertaisvuorovaikutusta. Opettaja ennakoiti tilanteiden kärjistymistä, hyväksyi ja huomioi sekä samalla kannusti erilaisiin, toista arvostaviin tapoihin toimia tilanteissa ja mallinsi ristiriitatilanteiden ratkaisemista myönteisellä tavalla. Kuviossa 4 esitetty aineistoiesimerkki konkretisoi tällaista joustavaa ohjauksen soveltamista ja myötätuntoista suhtautumista oppilaiden haasteisiin tehtävissä etenemisessä ja yhteistyössä.

Tutkimuksemme tulokset viittaavat siihen, että vuorovaikutus, jossa opettaja kuuntelee ja kohtaa oppilaat kannustavasti ja myötätuntoisesti sekä samalla tavoittaa ja huomioi näiden näkökulmia ja tarpeita, vahvistaa sinnikkyyttä ja myönteisyyttä oppimisessa. Vuorovaikutuksessa, jossa on korkeatasoista tunnetukea, mahdollistuu myös yhteistyötaitojen harjoittelu turvallisesti. Näin voidaan yhdessä rakentaa ja vahvistaa arjen resilienssiä eli voimavaroja haastavissa tilanteissa toimimiseen.

*”Vuorovaikutus, jossa opettaja kuuntelee ja kohtaa oppilaat kannustavasti ja myötätuntoisesti sekä samalla tavoittaa ja huomioi näiden näkökulmia ja tarpeita, vahvistaa sinnikkyyttä ja myönteisyyttä oppimisessa.”*

#### RESILIENSSIÄ JA HYVINVOINTIA RAKENNETAAN YHDESSÄ

Haavoittuvuustilanteiden ennaltaehkäisemiseksi ja lievittämiseksi tarvitaan systeemistä ymmärrystä ja ratkaisuja. Kuvioon 5 on koottu keskeisiä näkökulmia arjen resilienssin ja hyvinvoinnin rakentumisesta usean eri tahon ja toimijan vuorovaikutuksessa. Varhaisuuden tarpeisiin sensitiivisesti vastaaminen edellyttää ymmärrystä riskeistä ja kehitystä tukevista tekijöistä laajalti eri systeemien tasoilla (ks. biokologinen systeemiteoria, Bronfenbrenner & Morris, 2006).

#### TAULUKKO 2.

Vertaisvuorovaikutuksen tunnelaadun luokittelutyökalu (Salo ym., 2022b).

Tunnelaatu	Ilmaisutapa	Esimerkkikommentti
Positiivinen	Kannustus	<i>”Toi on tosi hieno! Sä oot hyvä piirtämään!”</i>
	Toisen tunteiden huomioiminen	<i>”Ei se haittaa, ei tarte kaikkien olla oikein. Toi oli mullekin vaikee kohta.”</i>
	Yhteishengen vahvistaminen	<i>”Jes me osattiin nää, me ollaan fiksuja!”</i>
	Jaettu huumori ja nauru	<i>”Se oli hauska kun toi [kirjan hahmo] tippu veteen.” [nauravat yhdessä]</i>
Negatiivinen	Lannistaminen	<i>”Tää on niin tylsää.”</i>
	Määräily	<i>”Mikä sulla oikein kestää, tee se nyt jo!”</i>
	Yhteishengen puute	<i>”Mä tiesin sen heti jo alussa, mutta kun sä halusit väkisin laittaa noin.”</i>
	Epäkunnioittava puhe/käytös	<i>”Tyhmä! Etkö sä ymmärrä mitään?”</i>

**Aineistoesimerkki opettajan joustavasta ohjauksen sovittamisesta** (Salo ym., 2022b).

Huom. Oppilaiden nimet on muutettu.

**Opettaja:** Löytyisikö vielä energiaa käydä läpi viimeinen kappale?**Maria:** *Mä luin sen jo, mutta toi ei. Ei se ollut edes tässä.*

[Alisa kävi hetki ennen tilannetta luokan toisessa päädyssä kävelemässä.]

**Opettaja:** *Alisa kävi hiukan jaloittelemassa.*

[Opettaja hymyilee molemmille oppilaille ja kääntyy katsomaan Alisaa.]

**Opettaja:** *Ehditkö Alisa lukea tämän jo?***Maria:** *Ei se lukenut.*

[Alisa katsoo pois päin.]

**Opettaja:** *Tapahtuiko jotain, haluatteko kertoa?***Maria:** *Ei, mutta on ollut tosi pitkä päivä.*

[Alisa nyökkää hyväksyvästi Marian kommentille.]

**Opettaja:** *Joo. Ehkä me tehdään nyt niin, että hypätään tämän kappaleen yli toistaiseksi.*

[Opettaja hymyilee Alisalle ja Marialle.]

**Opettaja:** *Hei, mitä jos siirryttäisiin katsomaan niitä papukaijoja ja rottia?*

[Alisa ja Maria kääntyvät katsomaan opettajaa.]

**Opettaja:** *Mä en tiedä niistä kovinkaan paljon, mutta haluaisin kyllä kovasti oppia lisää.**Mitä jos tehdään niin, että te katsotte hetken yhdessä läpi näitä sanoja ja tarkistatte yhdessä, että ymmärrättekö te, mitä ne tarkoittaa? Miltä se kuulostaisi?*

[Opettaja hymyilee ja katsoo vuoroin Alisaa ja Mariaa.]

**MITÄ VARHAISNUORI TARVITSEE?**

Keskeiseen asemaan resilienssin ja hyvinvoinnin näkökulmasta nousevat arjen kohtaamiset, joissa varhaisnuori tulee nähdyksi, kuulluksi ja ymmärretyksi. Aito ja arvostava kohtaaminen edellyttää, että vuorovaikutuksessa pyritään tavoittamaan varhaisnuorelle merkityksellisiä asioita ja tunnistamaan tämän muuttuvia tuen tarpeita (Salo & Kajamies, 2022; Salo ym., 2022b).

Varhaisnuoren kokemus siitä, että hän kuuluu joukkoon, ei saa riippua vanhempien voimavaroista, kuten sosiaalisten verkostojen laajuudesta. On kriittistä ehkäistä ja pysäyttää haavoittuvuuden polut, joissa yksinäisyys satuttaa ylisukupolvisesti (Salo ym., 2020). Varhaisnuorella tulee olla elämässään aikuisia, joilla on riittävästi voimavaroja kohdata ja kuunnella. Myös mahdollisuuksiin – ja saatavilla olevaan tukeen – kaveriporukan löytämisessä sekä ystävyys-suhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä tulee kiinnittää erityistä huomiota.

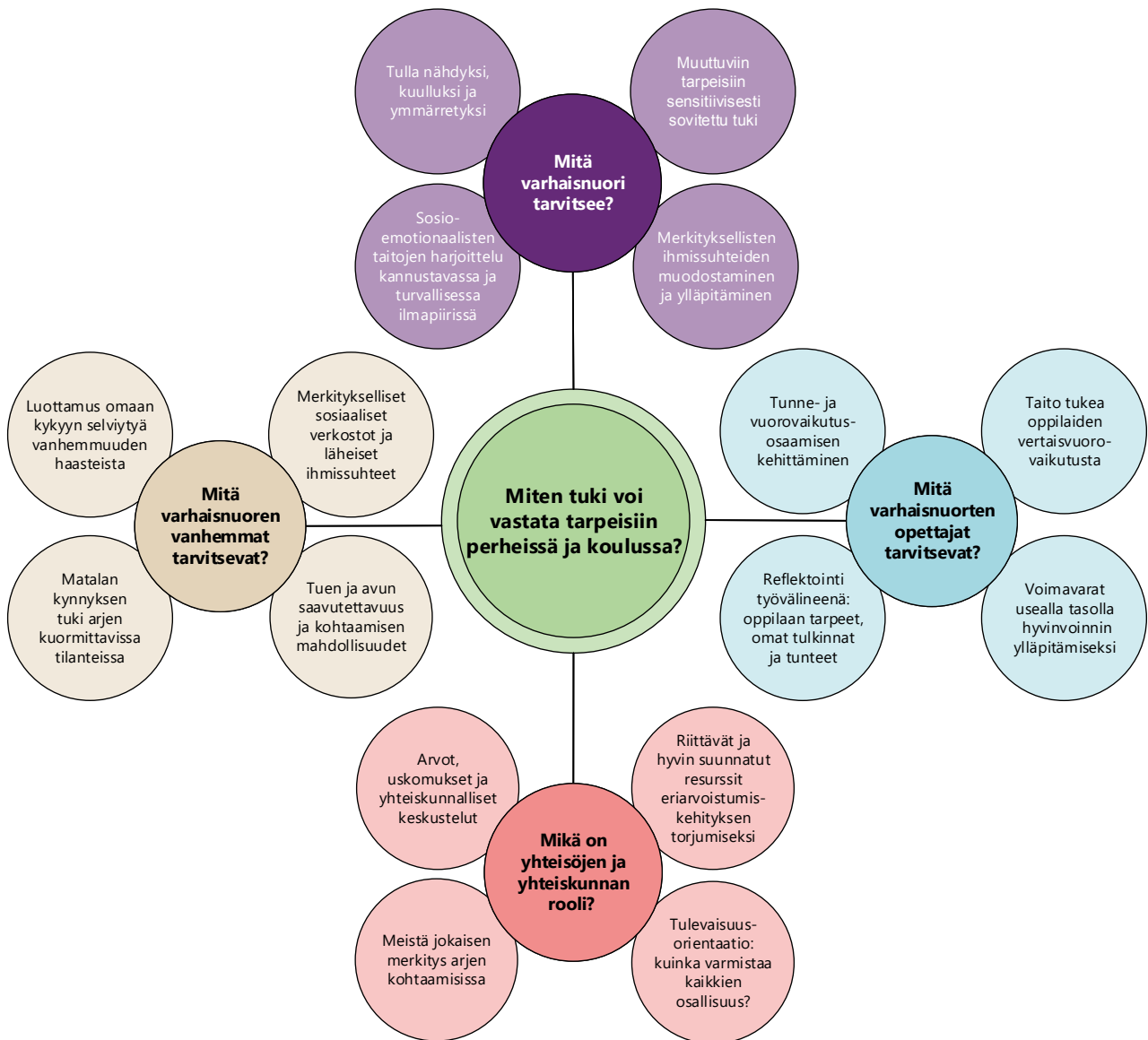
On tärkeää, että varhaisnuorille tarjoutuu riittävästi mahdollisuuksia harjoitella kannustavassa ja turvallisessa ilmapiirissä sosioemotionaalaisia taitoja – mukaan lukien toisten näkökulmien kuulemista ja huomioimista sekä sinnikkyyttä oppimisessa ja yhteistyössä. Korkeatasoinen tunnetuki on tällaisen ilmapiirin luomisen ytimessä, ja mahdollistaa parhaimmillaan jokaiselle

mielekkäitä tapoja osallistua ja toimia yhdessä sekä saada tukea haastavissa tilanteissa (Salo & Kajamies, 2022; Salo ym., 2022b).

*”On tärkeää, että varhaisnuorille tarjoutuu riittävästi mahdollisuuksia harjoitella kannustavassa ja turvallisessa ilmapiirissä sosioemotionaalaisia taitoja – mukaan lukien toisten näkökulmien kuulemista ja huomioimista sekä sinnikkyyttä oppimisessa ja yhteistyössä.”*

Haavoittuvuustilanteissa ratkaisut eivät saa rajoittua yksilön korjaamiseen; emme voi vain odottaa, että varhaisnuoresta tulisi resilienssimpi (Cantor ym., 2019). On ensiarvoisen tärkeää, että jokainen varhaisnuori saa riittävän sensitiivistä ja pitkäkestoista tukea, joka vastaa hänen yksilöllisiin ja muuttuviin tarpeisiinsa (Salo ym., 2022b).

Miten tuki voi vastata tarpeisiin perheissä ja koulussa? (Salo, 2022, s. 78.)



### MITÄ VANHEMMAT TARVITSEVAT TUKEAKSEEN VARHAISNUORTA?

Haavoittuvuuden ylisukupolvisten polkujen ehkäisemisen ja katkaisemisen kannalta on tärkeää, että yksikään vanhempi ei tunne jäävänsä yksin, ja että vanhempien luottamusta ja kykyä selviytyä vanhemmuuden haasteista tuetaan. Arjen resilienssin ja hyvinvoinnin rakentamiseksi tarvitaan lisäksi ymmärrystä siitä, miten vahvistaa erilaisissa tilanteissa olevien vanhempien voimavaroja (Matsopoulos & Luthar, 2020; Ungar, 2012).

On tärkeää, että jokainen vanhempi voi luottaa siihen, että tukea on saatavilla matalalla kynnyksellä, myös arkisissa vanhemmuuden haasteissa. Jos vanhempi ei voi jakaa huoliaan ja kokemuksiaan, se heijastuu herkästi kielteisesti myös koettuun kyvykkyyteen van-

hempana (Junttila ym., 2007). Moninaisten matalan kynnyksen tuen muotojen, kuten vanhempien vertaisryhmien ja keskusteluvun, merkitys korostuu erityisesti tilanteissa, joissa vanhemmilla ei ole riittäviä sosiaalisia verkostoja ja läheisiä ihmissuhteita vanhemmuutensa tukena.

*”Jos vanhempi ei voi jakaa huoliaan ja kokemuksiaan, se heijastuu herkästi kielteisesti myös koettuun kyvykkyyteen vanhempana.”*



## MITÄ OPETTAJAT TARVITSEVAT TUKEAKSEEN OPPILAITAAN?

Opettajan työ on vaativaa tunne- ja vuorovaikutustyötä (Rodriguez ym., 2020). Oppilaiden moninaisten tarpeiden herkkä havainnointi ja tuen joustava sovitaminen niiden mukaisesti ei ole helppoa kokeneellekaan opettajalle (Salo ym., 2022b). Oman toiminnan reflektointi toimii opettajan kehittymisen oleellisena työkaluna: Miten kohtaan oppilaan ja tavoitan tälle merkityksellisiä asioita? Millaisia osallistumisen tapoja mahdollistan oppilaille ja mihin kannustan? Havainnoin oppilaan kehitystä ja hyvinvointia sekä niihin vaikuttavia tekijöitä dynaamisesti? Mihin perustan tulkintani oppilaan tarpeista: sukellanko syvemmälle näkyvän ja kuuluvan käytöksen – ja toisaalta hiljaisuuden – taustalle? (Salo & Kajamies, 2022.) Tunne- ja vuorovaikutustaidot tuleekin nostaa keskiöön niin opettajien perus- kuin täydennyskoulutuksessa.

*”Tunne- ja vuorovaikutustaidot tulee nostaa keskiöön niin opettajien perus- kuin täydennyskoulutuksessa.”*

Moninainen epävarmuus ja eriarvoistumiskehitys koettelevat myös opettajia. Opettajien työhön liittyvä kuormitus, kuten myös työuupumuksen riski, on kasvanut (Lerkkanen & Salmela-Aro, 2022). Kuormittavissa vuorovaikutustilanteissa moninaiset voimavarat, niin yksilön kuin ympäristön, ovat avainasemassa hyvinvoinnin ylläpitämisessä (Hascher ym., 2021). Yksin pärjäämisen eetoksen – tai pakon – sijaan tulee vahvistaa opettajan työn yhteisöllisyyttä ja toimivaa yhteistyötä niin perheiden kuin moniammatillisten verkostojen parissa (Darling-Hammond ym., 2020).

## AVAINSANAT:

haavoittuvuus, arjen resilienssi, varhaisuoruus, vuorovaikutus, ihmissuhteet

## SIDONNAISUUDET:

Ei sidonnaisuuksia.

## 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. Teoksessa R. M. Lerner & W. Damon (toim.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (s. 793–828). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>

Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L. & Rose, T. (2019). Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context. *Applied Developmental Science*, 23(4), 307–337. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398649>

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>

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>

## MIKÄ ON YHTEISÖJEN JA YHTEISKUNNAN ROOLI?

Perheet ja koulut eivät toimi ympäröivästä yhteiskunnasta irrallisina. Sekä varhaisnuorten, vanhempien että opettajien näkökulmasta on tärkeää, että tukea on saatavissa ja se on toimivaa sekä että taloudelliset resurssit ovat riittävät ja hyvin suunnatut, jotta ne auttavat torjumaan eriarvoistumiskehitystä. Myös yhteiskunnalliset keskustelut heijastuvat niin perheisiin kuin kouluun. Keskustelut, joissa ongelmat kohdentuvat kapea-alaisesti ja leimaavasti varhaisnuoriin, vanhempiin tai kouluihin, kuten esimerkiksi oppilaan leimaaminen häiriköksi, vanhempien välinpitämättömäksi tai koulun huonoksi, voivat entisestään vahvistaa haavoittuvuustilanteita.

*”Yhteiskunnalliset keskustelut heijastuvat niin perheisiin kuin kouluun.”*

Varhaisnuoret, vanhemmat ja opettajat eivät saa jäädä yksin. Erityisesti haavoittuvuustilanteissa tarvitaan moninaista, vuorovaikutteista systeemiä läpileikkaavaa tukea. Tarvitsemme myös tulevaisuusorientaatiota, uskallusta ja halua puuttua eriarvoistumiskehitykseen. Meistä jokaisella on suuri merkitys siinä, että jokainen varhaisnuori voi tulla arjen kohtaamisissa nähdyksi, kuulluksi ja ymmärretyksi. ●

*Teksti pohjautuu Anne-Elina Salon väitöskirjaan: [The dynamic layers of socially embedded vulnerability in preadolescence: How can support meet needs in family and school contexts?](#)*

*Rahoitus: EduRESQUE- ja Right to Belong -hankkeita rahoittaa Suomen Akatemian yhteydessä toimiva Strategisen tutkimuksen neuvosto (STN) ja TOVE-hanketta opetus- ja kulttuuriministeriö.*

## LÄHTEET:

- Frønes, T. S., Rasmussen, M. & Bremholm, J. (2020). Equity and diversity in reading comprehension— A case study of PISA 2000–2018. Teoksessa T. S. Frønes, A. Pettersen, J. Radišić, & N. Buchholtz (toim.), *Equity, Equality and Diversity in the Nordic Model of Education* (s. 305–336). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-61648-9\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-030-61648-9_12)
- Hascher, T., Beltman, S. & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research*, 63(4), 416–439. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>
- Junttila, N. (13.1.2022). Lasten ja nuorten yksinäisyys on lisääntynyt jo pitkään – pandemia on heikentänyt tilannetta entisestään. MustRead. <https://www.mustread.fi/artikkelit/lasten-ja-nuorten-yksinaisyys-on-lisaantynyt-jo-pitkaan-pandemia-on-heikentanyt-tilannetta-entisestaan/>
- Junttila, N. & Vauras, M. (2009). Loneliness among school-aged children and their parents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50(3), 211–219. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2009.00715.x>
- Junttila, N., Vauras, M. & Laakkonen, E. (2007). The role of parenting self-efficacy in children's social and academic behavior. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 41–61. <http://www.jstor.org/stable/23421716>
- Koerner, A. F. & Fitzpatrick, M. A. (2002). Understanding family communication patterns and family functioning: The roles of conversation orientation and conformity orientation. *Annals of the International Communication Association*, 26(1), 36–65. <https://doi.org/10.1080/23808985.2002.11679010>
- 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. & Motti-Stefanidi, F. (2020). Multisystem resilience for children and youth in disaster: Reflections in the context of COVID-19. *Adversity and Resilience Science*, 1, 95–106. <https://doi.org/10.1007/s42844-020-00010-w>
- Matsopoulos, A. & Luthar, S. S. (2020). Parents, caregivers and educators: The forgotten stakeholders in the discussion of resilience — An international perspective. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(2), 75–77. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1734126>
- 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 julkaisuja 2019: 31. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-808-3>
- Rodriguez, V., Solis, S., Mascio, B., Gouley, K. K., Jennings, P. A. & Brotman, L. M. (2020). With awareness comes competency: The five awarenesses of teaching as a framework for understanding teacher social-emotional competency and well-being. *Early Education and Development*, 31(7), 940–972. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1794496>
- Roeser, R.W., Strobel, K.R. & Quihuis, H. (2002). Studying early adolescents' academic motivation, social-emotional functioning, and engagement in learning: Variable- and person-centered approaches. *Anxiety, Stress & Coping*, 15(4), 345–368. <https://doi.org/10.1080/1061580021000056519>
- Salo, A.-E. (2022). The dynamic layers of socially embedded vulnerability in preadolescence: How can support meet needs in family and school contexts? [Väitöskirja]. (Annales Universitatis Turkuensis B 603) Turun yliopisto: Painosalama. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-9114-3>
- Salo, A.-E., Junttila, N. & Vauras, M. (2022a). Parental self-efficacy and intra- and extra-familial relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 31, 2714–2729. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02380-4>
- Salo, A.-E., Junttila, N. & Vauras, M. (2020). Social and emotional loneliness: Longitudinal stability, interdependence, and intergenerational transmission among boys and girls. *Family Relations*, 69(1), 151–165. <https://doi.org/10.1111/fare.12398>
- Salo, A.-E. & Kajamies, A. (22.11.2022). Tulevaisuuden opettajien askeleita kohti jokaisen oppilaan osallisuuden edistämistä. eLIKSIIRI. <https://www.eted.fi/eliksiiri-artikkeli/tulevaisuuden-opettajien-askeleita-kohti-jokaisen-oppilaan-osallisuuden-edistamista>
- Salo, A.-E., Vauras, M., Hiltunen, M. & Kajamies, A. (2022b). Long-term intervention of at-risk elementary students' socio-motivational and reading comprehension competencies: Video-based case studies of emotional support in teacher–dyad and dyadic interactions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 34:100631. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100631>
- Sameroff, A. (toim.). (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. Teoksessa S. Christenson, A. Reschly, C. Wylie (toim.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 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. Teoksessa M. Ungar (toim.), *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice* (s. 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)
- Vauras, M., Salo, A.-E. & Kajamies, A. (2018). Motivaationaalisesti haavoittuvat lapset kasvun eri poluilla. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja Oppiminen* (s. 77–100). PS-kustannus.
- 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>